

Intervention für punkteauffällige Fahrer – Konzeptgrundlagen des Fahreignungsseminars

Berichte der
Bundesanstalt für Straßenwesen

Mensch und Sicherheit Heft M 241

The logo consists of the word "bast" in a bold, lowercase, green sans-serif font. The letters are slightly shadowed, giving them a 3D appearance as if they are floating above a surface. The background is a light gray gradient.

Intervention für punkteauffällige Fahrer – Konzeptgrundlagen des Fahreignungsseminars

Teile 1 bis 3

von

Edzard Glitsch
Manfred Bornewasser

Institut für Psychologie
Universität Greifswald

Dietmar Sturzbecher
Bianca Bredow
Jesko Kaltenbaek
Mareike Büttner

Institut für angewandte Familien-, Kindheits-
und Jugendforschung (IFK)
Universität Potsdam

**Berichte der
Bundesanstalt für Straßenwesen**

Mensch und Sicherheit Heft M 241

bast

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

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

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

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

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

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

Ab dem Jahrgang 2003 stehen die Berichte der BAST zum Teil als kostenfreier Download im elektronischen BAST-Archiv ELBA zur Verfügung.
<http://bast.opus.hbz-nrw.de/benutzung>

Impressum

Bericht zum Forschungsprojekt

FE 89.0261/2011: Optimierung der Interventionsmaßnahmen im Rahmen der Reform des Mehrfachtäter-Punktesystems

FE 82.0541/2011: Konzeption einer Edukativen Maßnahme der Fahreignungsseminare für verkehrsauffällige Kraftfahrer

FE 82.0548/2012: Entwicklung eines Rahmenlehrplans für den edukativen Teil des im Rahmen der Reform des Punktesystems geplanten Fahreignungsseminars

Fachbetreuung

Simone Klipp

Herausgeber

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

Redaktion

Stabsstelle Presse und Öffentlichkeitsarbeit

Druck und Verlag

Fachverlag NW in der
Carl Schünemann Verlag GmbH
Zweite Schlachtpforte 7, D-28195 Bremen
Telefon: (04 21) 3 69 03 - 53
Telefax: (04 21) 3 69 03 - 48
www.schuenemann-verlag.de

ISSN 0943-9315
ISBN 978-3-95606-052-6

Bergisch Gladbach, Dezember 2013

Kurzfassung – Abstract

Teil 1: Optimierung der Interventionsmaßnahmen im Rahmen der Reform des Mehrfachtäter-Punktsystems

Der Forschungsnehmer wurde beauftragt, wissenschaftlich begründete Anforderungen an Interventionsmaßnahmen zur Förderung der Fahreignung von mehrfach auffälligen Kraftfahrern hinsichtlich der Indikation (F1), des Inhalts (F2) und der Art und Weise der Durchführung (F3) vorzuschlagen. Inbegriffen waren die Unterbreitung und Begründung eines Vorschlags, auf welcher Stufe (F4, Zeitpunkt der Intervention) und mit welchem Grad an Verbindlichkeit (F5, freiwillig oder verpflichtend) die Maßnahme durchlaufen werden sollte. Ferner sollten Überlegungen zu einer wiederholten Teilnahme (F6) an der Maßnahme dargestellt werden.

Im Zuge der Maßnahmenkonzipierung soll überprüft werden, inwieweit eine Wirksamkeit im Hinblick auf die Einwirkung auf die Betroffenen im Sinne der Verbesserung der Fahreignung zu erwarten ist (F7).

Im Rahmen des Forschungsauftrages sollte ferner ein fundiertes Evaluationskonzept (F8) entwickelt werden. Aufgrund der Rückmeldungen aus dem Bundesverkehrsministerium wurde im Februar 2012 ein Vorschlag zur Qualitätssicherung der Maßnahme erbeten (F9).

Wichtige Rahmenbedingung für die Formulierung von Anforderungen an die Maßnahme waren die politischen Vorgaben der Beachtung der Notwendigkeit der kurzfristig flächendeckend zur Verfügung stehenden Anwendbarkeit (R1) sowie die Rahmenbedingungen der Reform des Mehrfachtäter-Punktsystems (R2).

Vorgeschlagen wird ein schulenübergreifendes, methodisch eklektisches, bzgl. der ausführenden Fahrer und Diplom-Psychologen integriertes Fahreignungsseminar mit anspruchsvollem Qualitätssicherungskonzept.

Es wird dringend empfohlen, die beabsichtigte Reform des Mehrfachtäter-Punktsystems nicht ohne ein Fahreignungsseminar umzusetzen, da erhebliche Präventionspotenziale ungenutzt blieben und langfristig ohne eine Maßnahme zur Förderung der Fahreignung mit höheren individuellen und volkswirtschaftlichen Kosten angesichts der Verschärfung von Problemlagen ohne nachhaltigen Sicherheitsgewinn zu rechnen wäre.

Part 1: Optimization of the intervention measures in the context of the reform of the penalty points system for multiple offenders

The research team was assigned the task of proposing scientifically substantiated requirements for intervention measures designed to promote the driving ability of multiple offender drivers in regard to the indication (F1), the content (F2) and the kind of implementation (F3). The task included the dissemination and justification of a proposal on point of time of the intervention (F4) and the degree of obligation (F5), voluntary or mandatory, which are to be required by the measure. Furthermore considerations are to be presented on repeated participation (F6) in the measure.

In the course of the conception of the measure it is to be examined how far effective results in regard to the impact on the drivers concerned in the sense of an improvement of their driving ability can be expected (F7).

In the context of the research task a well-founded evaluation concept (F8) is to be developed. On the basis of feedback from the Federal Ministry of Transport a proposal on the quality assurance for the measures (F9) was requested in February 2012.

Important framework conditions for the formulation of the requirements in regard to the measure were the political demand to observe the need for comprehensive applicability in the short term (R1) and the framework conditions for the reform of the penalty points system for multiple offenders (R2).

It is proposed to introduce a methodically eclectic driving ability seminar which is not restricted to a particular school of psychology and which integrates driving instructors and qualified psychologists. It is to include a demanding quality assurance concept.

It is urgently recommended that the proposed reform of the penalty points system for multiple offenders should not be implemented without a driving ability seminar, as a substantial prevention potential would remain unused, and, in the long term, without measures to promote driving ability, high individual and national economic costs could be expected in view of the intensification of the problems without any sustainable safety gains.

Teil 2: Konzeption einer edukativen Teilmaßnahme der Fahreignungsseminare für verkehrsauffällige Kraftfahrer

Die gegenwärtigen pädagogischen und psychologischen Unterstützungsangebote für verkehrsauffällige Kraftfahrer entsprechen nicht den wissenschaftlich begründeten und empirisch gestützten Empfehlungen zur Gestaltung von Interventionsmaßnahmen und wurden daher überarbeitet. An ihre Stelle soll künftig ein „Fahreignungsseminar“ treten, das edukative und psychologische Interventionsstrategien synergetisch miteinander verknüpft und mit dem gegenwärtigen Forschungsstand korrespondiert.

Im vorliegenden Projekt wurde die inhaltliche, methodische und organisatorische Grundstruktur des edukativen Teils der Fahreignungsseminare beschrieben und theoretisch begründet. Ausgehend von einer systematischen Literaturrecherche zu den Evaluationsbefunden der Vorgängermaßnahmen, zu internationalen Erfahrungen mit Rehabilitationsmaßnahmen für verkehrsauffällige Kraftfahrer, zu wissenschaftlichen Erkenntnissen über verhaltensändernde Interventionen und zur effektiven Gestaltung von Lehr-Lernsituationen wurden die Seminarinhalte, die zu verwendenden Vermittlungsmethoden und die einzusetzenden Lehr-Lernmedien skizziert. Darüber hinaus wurden die Qualifikationsanforderungen abgeleitet, welche die Durchführung des edukativen Teils der Fahreignungsseminare an die zukünftigen Seminarleiter stellt. Weiterhin wurden die Methoden und Abläufe der Qualitätssicherung dargestellt und ein Grobkonzept zur formativen und summativen Evaluation beschrieben. Die Konzeption des edukativen Teils der Fahreignungsseminare wurde mit den Entwicklern des komplementären verkehrspsychologischen Seminaranteils und mit Fachexperten hinsichtlich der Seminarinhalte und der Disseminationsstrategien abgestimmt, sodass eine erfolgreiche Umsetzung der Interventionsmaßnahme erwartet werden kann.

Part 2: Conception of a pedagogical submeasure of the “Fitness to Drive Courses” for habitual traffic offenders

The present educational and psychological support programs for traffic offenders do not meet the scientifically reasoned and empirically based recommendations regarding the design of intervention measures and were therefore revised. In the future a “Driving Ability Course” replaces the current support programs. This “Driving Ability Course” combines educational and psychological intervention strategies synergistically and corresponds with the current state of research.

The present project report describes and theoretically constitutes the contentual, methodical and organisational framework for the educational component of the “Driving Ability Course”. Based on a systematic literature review of evaluation findings concerning the predecessor measures, international experiences with rehabilitation programs for traffic offenders, scientific insights into behavioral change interventions and the effective design of teaching/learning situations, the contents of the seminar, the learning styles to be used and the teaching and learning materials were outlined. In addition, the qualification requirements for instructors of the educational component of the “Driving Ability Course” were derived. Furthermore, the methods and procedures of quality assurance were specified, and a basic concept for a formative and a summative evaluation was described. The concept of the educational component of the “Driving Ability Course” was discussed with the developers of the complementary traffic psychology component and with domain experts. On this foundation a successful implementation of the intervention measure can be expected.

Teil 3: Entwicklung eines Rahmenlehrplans für den edukativen Teil des im Rahmen der Reform des Punktsystems geplanten Fahreignungsseminars

Die derzeitigen Unterstützungsangebote für verkehrsauffällige Kraftfahrer entsprechen nicht den wissenschaftlich begründeten und empirisch gestützten Empfehlungen zur Gestaltung von Interventionsmaßnahmen und wurden daher überarbeitet. An ihre Stelle soll künftig ein „Fahreignungsseminar“ treten, das verkehrspädagogische und verkehrspsychologische Interventionsstrategien bzw. zwei entsprechende Teilmaßnahmen synergistisch miteinander verknüpft und mit dem gegenwärtigen Forschungsstand korrespondiert.

Für die verkehrspädagogische Teilmaßnahme des Fahreignungsseminars wurde im vorliegenden Projekt ein wissenschaftlich fundierter Rahmenlehrplan erarbeitet. In diesem Rahmenlehrplan werden Mindestanforderungen an die seminarspezifischen Lehr-Lernziele, die zu vermittelnden Lehr-Lerninhalte sowie die wahlobligatorisch einzusetzenden Lehr-Lernmethoden und Lehr-Lernmedien festgelegt. Darüber hinaus wurden ein Qualitätskriterienkatalog sowie ein Entwurf für ein systematisches Beobachtungsverfahren entwickelt, um die inhaltliche und verkehrspädagogisch-didaktische Durchführungsqualität der verkehrspädagogischen Teilmaßnahme fachgerecht beurteilen zu können. Sowohl der Rahmenlehrplan als auch der Qualitätskriterienkatalog sollen die einheitliche Gestaltung und kontinuierliche Qualitätssicherung fördern sowie eine summative Evaluation der Maßnahmenwirksamkeit ermöglichen. Beide Instrumente wurden im Rahmen einer Machbarkeitsstudie anhand eines Anwendungsbeispiels erprobt. Die Erprobungsergebnisse legen nahe, dass der Rahmenlehrplan eine praktikable Grundlage zur Ausgestaltung der verkehrspädagogischen Teilmaßnahme darstellt und der Qualitätskriterienkatalog (einschließlich des darauf aufbauenden Beobachtungsverfahrens) zur Einschätzung der Seminarqualität geeignet ist. Zukünftig sollen beide Instrumente zur Aus- und Fortbildung der Seminarleiter herangezogen werden.

Part 3: Development of a framework curriculum for the pedagogical submeasure of the “Fitness to Drive Courses” planned in the context of reforming the point system

The present educational and psychological support programmes for traffic offenders do not meet the scientifically reasoned and empirically based recommendations regarding the design of intervention measures and were therefore revised. Prospectively a “Fitness to Drive course” will replace the current support programmes. This course combines traffic pedagogical and psychological intervention strategies in two synergistically linked sub-measures and corresponds with the current state of research.

In the present project, a scientifically valid framework curriculum for the traffic pedagogical sub-measure of the “Fitness to Drive course” was developed. In this framework curriculum minimum requirements for the specific teaching and learning goals, the imparted contents as well as the used methods and media were determined. Furthermore, a catalogue of quality criteria and a draft for a systematic observation instrument were designed to assess the pedagogical and didactical quality of the sub-measure. Both the framework curriculum and the catalogue of quality criteria shall foster a coherent performance and a sustainable quality assurance of the sub-measure; moreover, they shall enable a summative evaluation. The instruments were tested in a feasibility study by using an application example. The results of the feasibility study suggest that the framework curriculum is a practicable foundation to conduct the sub-measure. Likewise, the catalogue of quality criteria (and the draft for a systematic observation instrument) proved to be suitable to assess the quality of the sub-measure. In the future both instruments can be applied to educate and train the instructors of the traffic pedagogical sub-measure.

Inhalt

Vorwort:	10		
Teil 1: Optimierung der Interventionsmaßnahmen im Rahmen der Reform des Mehrfachtäter-Punktsystems	11		
1 Einleitung	12	5.5	Art und Weise der Durchführung (F3)..... 34
2 Methoden	13	5.6	Zeitpunkt der Intervention (F4)..... 36
3 Forschungsstand und Literaturrecherche	15	5.7	Grad an Verbindlichkeit – freiwillige oder verpflichtende Teilnahme (F5) ... 36
4 Implikationen für die Konzeption der Interventionsmaßnahme auf Grundlage der Forschungsliteratur	18	5.8	Möglichkeit der wiederholten Teilnahme (F6)..... 37
5 Synthese und Spezifikation des Fahreignungsseminars	24	5.9	Erwartete Sicherheitswirksamkeit (F7)..... 38
5.1 Rahmendbedingungen der Reform des Mehrfachtäter-Punktsystems (R1).....	24	6 Qualitätssicherung und Evaluation	39
5.2 Indikation für die Teilnahme an der Maßnahme (F1)	24	6.1	Qualitätssicherungskonzept (F8)..... 40
5.3 Kurzfristig zur Verfügung stehendes Angebot und Anwendbarkeit (R2)	25	6.1.1	Anforderungen an die Qualifikation des Personals..... 42
5.4 Inhalte der Maßnahme (F2)	26	6.1.2	Programmintegrität
5.4.1 Spezifizierte Inhalte der verkehrspsychologischen Teilmaßnahme	28	6.2	Evaluationskonzept (F9)..... 44
5.4.2 Spezifizierte Inhalte der edukativen Teilmaßnahme	31	7 Äußere Kriteriumsvalidität	48
5.4.3 Methodische Aspekte und lernbegünstigende Faktoren.....	31	7.1	Relevante Rückmeldungen
		7.2	Bewertung..... 55
		8 Zusammenfassung, Schlussfolgerungen und Empfehlung	55
		Literatur	56

Teil 2: Konzeption einer edukativen Teilmaßnahme der Fahreignungsseminare für verkehrsauffällige Kraftfahrer	63	5.5 Einzelbaustein zu „Erläuterung des Fahreignungs-Bewertungs- systems“	89
1 Ausgangsposition	64	5.6 Deliktbezogene Bausteine zu „Verkehrsregeln und Rechtsfolgen bei Regelverstößen“	89
2 Zielstellung	66	5.6.1 Überblick, Ablauf und Gestaltungs- grundsätze	89
3 Anforderungsanalyse und Implikationen für die Maß- nahmenkonzeption	67	5.6.2 Möglichkeiten zur Gestaltung der Bausteine	92
4 Theoretische Grundlagen und Implikationen für die Maß- nahmenkonzeption	74	5.7 Festigungsbaustein „Übung zur Klärung der individuellen Mobilitäts- situation“	93
4.1 Grundlagen zur Änderung von Risikoverhalten	74	5.8 Hausaufgabenbausteine	94
4.2 Grundlagen zum Erwerb von Handlungskompetenz	76	5.8.1 Übung zur Selbstbeobachtung	94
4.3 Grundlagen der empirischen Lehr-Lernforschung	77	5.8.2 Auswertung der Hausaufgaben	95
4.3.1 Anforderungen an die Qualität verkehrspädagogischer Lernangebote	77	5.9 Deliktbezogene Bausteine zu „Typisches Risikoverhalten, Sinn- haftigkeit von Verkehrsregeln, Unfallrisiken und Unfallfolgen“	95
4.3.2 Anforderungen an die Qualität verkehrspädagogischer Lehr- Lernmethoden.	78	5.9.1 Überblick, Ablauf und Gestaltungs- grundsätze	95
4.3.3 Befunde zum Zusammenhang zwischen der Lerngruppengröße und dem Lernerfolg	81	5.9.2 Möglichkeiten zur Gestaltung der Bausteine	97
4.4 Implikationen für die Erarbeitung eines Maßnahmenkonzepts für die Fahreignungsseminare	81	5.10 Festigungsbaustein „Individuelle Sicherheitsverantwortung“	100
5 Beschreibung der Inhaltbau- steine und ihrer methodischen Gestaltung	84	5.11 Einzelbaustein „Information zur Evaluation“	100
5.1 Überblick zu den Modulen und Bausteinen der Maßnahme	84	6 Erwerb und Anerkennung der Qualifikationsvoraussetzungen der Seminarleiter	101
5.2 Einzelbaustein „Seminarüberblick“	86	7 Qualitätssicherung und Evaluation	103
5.3 Teilnehmerbezogene Bausteine	87	8 Rahmenbedingungen der Maßnahmenumsetzung	112
5.3.1 Individuelle Fahrkarriere	87	9 Dissemination	117
5.3.2 Individuelle Mobilitätsbedeutung	88	10 Ausblick	120
5.4 Hausaufgabenbaustein „Darstellung der individuellen Mobilitäts- bedeutung“	89	11 Literatur	122
		Anhang	129

**Teil 3: Entwicklung eines Rahmenlehrplans
für den edukativen Teil des im Rahmen
der Reform des Punktsystems geplanten
Fahreignungsseminars** 131

1	Ausgangsposition	132	5.2	Die Qualitätskriterien und der Entwurf des Beobachtungsinventars für die verkehrspädagogische Teilmaßnahme	167
2	Zielstellung	134	6	Erarbeitung und Erprobung des Anwendungsbeispiels	171
3	Theoretische Grundlagen	135	6.1	Anwendungsbeispiel und Evaluationsdesign.	171
3.1	Fahrkompetenz und Fahrkompetenz- erwerb.	135	6.2	Ergebnisse der Machbarkeitsstudie . . .	174
3.2	Motivationale und wissensbezogene Defizite verkehrsauffälliger Kraftfahrer.	137	7	Zusammenfassung und Ausblick.	179
3.3	Grundlagen zur Änderung von Risikoverhalten	138	8	Literatur	180
3.4	Das Fahreignungsseminar im Überblick.	141	Anhänge	191	
3.5	Lehr-lerntheoretische Grundlagen der Gestaltung der verkehrspäda- gogischen Teilmaßnahme.	143	Anhang 1:	Tabellarischer Rahmenlehrplan für die Durchführung der ver- kehrspädagogischen Teilmaß- nahme des Fahreignungs- seminars	192
3.6	Rahmenlehrpläne als Steuerungs- instrumente verkehrspädagogischer Maßnahmen	150	Anhang 2:	Protokollbogen zur Beobachtung der verkehrspädagogischen Teil- maßnahme des Fahreignungs- seminars	199
3.7	Qualitätssicherung und Evaluation der verkehrspädagogischen Teilmaß- nahme.	153	Anhang 3:	Beobachtungsbogen zur Einhal- tung der inhaltlichen Vorgaben des Rahmenlehrplans der ver- kehrspädagogischen Teilmaß- nahme des Fahreignungs- seminars (Modul 1)	200
4	Der Rahmenlehrplan für die verkehrspädagogische Teilmaß- nahme des Fahreignungs- seminars	156	Anhang 4:	Beobachtungsbogen zur Einhal- tung der inhaltlichen Vorgaben des Rahmenlehrplans der ver- kehrspädagogischen Teilmaß- nahme des Fahreignungs- seminars (Modul 2)	201
4.1	Erarbeitung des Rahmenlehrplan- entwurfs	156	Anhang 5:	Beobachtungsbogen zur Erfüllung der Qualitäts- kriterien	202
4.2	Aufbau und Ausgestaltung des revidierten Rahmenlehrplans	159			
5	Der Qualitätskriterienkatalog für die verkehrspädagogische Teilmaßnahme des Fahreignungs- seminars	164			
5.1	Die Qualitätskriterien und das Beobachtungsinventar für den theoretischen Fahrschulunterricht als Ausgangspunkt	164			

Vorwort

Aus einer aktuellen BAST-Studie („Legalbewährung nach Neuerteilung der Fahrerlaubnis“) geht hervor, dass eine Fahrerlaubnisentziehung bei mehrfach verkehrsauffälligen Fahrern nicht unbedingt zur Verhaltensänderung führt: Personen, denen der Führerschein wegen Überschreitens der Punktegrenze entzogen wurde, bergen ein doppelt so hohes Risiko, schuldhaft einen Unfall zu verursachen, wie Personen, deren Fahrerlaubnis wegen Alkohol- oder Drogenkonsums entzogen wurde. Eine Interventionsmaßnahme im Rahmen des Punktsystems stellt ein Hilfsangebot dar, das Fahrerlaubnisinhabern die Möglichkeit gibt, ihr riskantes Fahrverhalten mit professioneller Unterstützung langfristig zu verändern, um zukünftig regelkonform am Straßenverkehr teilzunehmen. Eine Interventionsmaßnahme kann damit einen wichtigen Beitrag zur Reduktion des Unfallrisikos von mehrfach verkehrsauffälligen Fahrern und damit zur Erhöhung der Verkehrssicherheit leisten.

Für die bisherigen Aufbauseminare für Punkteauffällige (ASP) konnte kein Wirksamkeitsnachweis erbracht werden. Aus wissenschaftlicher Sicht wurde der den Aufbauseminaren zugrunde liegende Moderationsansatz kritisch hinterfragt. So geht aus einem Gutachten über die Qualität der Aufbauseminare hervor, dass Zweifel bestehen, dass das Ziel der Einstellungsänderung verkehrsauffälliger Fahrer mit dem zugrundeliegenden Ansatz erreicht werden kann.

Vor diesem Hintergrund wurde die BAST im Rahmen der Reform des Verkehrszentralregisters vom Bundesministerium für Verkehr, Bau und Stadtentwicklung (BMVBS) im Juni 2012 beauftragt, die Grundlagen für ein wissenschaftlich begründetes Konzept für eine neue, wirksame Interventionsmaßnahme (Fahreignungsseminar, FES) für Punkteauffällige vorzulegen. Hierzu hat die BAST einen Forschungsauftrag für das Projekt FE 89.0261/2011 „Optimierung der Interventionsmaßnahmen im Rahmen der Reform des Mehrfachtäter-Punktsystems“ vergeben. Die Vorstellung der vorläufigen Ergebnisse im BMVBS im Dezember 2011 hat dazu geführt, dass das BMVBS die BAST beauftragt hat, zusätzlich ein Konzept für eine verkehrspädagogische Teilmaßnahme zu erstellen. Daraufhin wurde das Forschungsvorhaben FE 82.0541/2011 „Konzeption einer edukativen Teilmaßnahme der FES für verkehrsauffällige Kraftfahrer“ extern vergeben. Somit hatte die BAST zwei

Forschungsaufträge an ausgewiesene Experten aus den Bereichen Verkehrspsychologie und Verkehrspädagogik zur Entwicklung einer neuen Maßnahme erteilt. Die Ergebnisse dieser beiden Forschungsprojekte wurden im Verlauf der Entwicklung des FES mit weiteren Experten sowie Vertretern des Bundes, der Länder und der Praxis diskutiert. Nach Integration der Ergebnisse der Konsultationen und den daraus resultierenden Handlungsempfehlungen sowie den verkehrspolitischen Vorgaben für die Interventionsmaßnahme soll das FES aus zwei Teilen bestehen: einem verkehrspsychologischen Teil, der von Verkehrspsychologen geleitet wird, und einem verkehrspädagogischen Teil, der von Fahrlehrern durchgeführt wird. Die verkehrspsychologische Teilmaßnahme sollte drei Einzelsitzungen zu je 60 Minuten umfassen und zielt darauf ab, den Teilnehmern Zusammenhänge zwischen auslösenden und aufrechterhaltenden Bedingungen ihres regelwidrigen Verkehrsverhaltens aufzuzeigen. Die verkehrspädagogische Teilmaßnahme sollte zwei Sitzungen mit maximal 3 Teilnehmern zu je 90 Minuten umfassen und zielt auf die Vermittlung von Hintergrundwissen zum Risikoverhalten, auf die Verbesserung der Gefahrenkognition, Anregungen zur Selbstreflexion und auf die Entwicklung von Verhaltensalternativen ab. Die konzeptionellen Grundlagen beider Maßnahmen sind in diesem BAST-Bericht dargestellt.

Der Bundesrat hat zur Reform des Punktsystems den Vermittlungsausschuss angerufen. Dieser hat in seinen Verhandlungen im Juli 2013 die Konzeption des FES dahingehend verändert, dass die verkehrspsychologische Teilmaßnahme auf zwei Einzelsitzungen zu je 75 Minuten verkürzt und die maximale Teilnehmerzahl für die verkehrspädagogische Teilmaßnahme auf sechs Personen erhöht wurde, womit insbesondere der Kritik an der Höhe der prognostizierten Kosten für finanzschwächere Teilnehmer Rechnung getragen wurde.

Dr. Simone Klipp

Teil 1

**Optimierung der Interventionsmaßnahmen
im Rahmen der Reform
des Mehrfachtäter-Punktsystems**

von

Edzard Glitsch
Manfred Bornewasser

Universität Greifswald

1 Einleitung

Der Forschungsnehmer wurde beauftragt, wissenschaftlich begründete Anforderungen an Interventionsmaßnahmen zur Förderung der Fahreignung von mehrfach auffälligen Kraftfahrern hinsichtlich der Indikation (F1), des Inhalts (F2) und der Art und Weise der Durchführung (F3) vorzuschlagen. Inbegriffen waren die Unterbreitung und Begründung eines Vorschlags, auf welcher Stufe (F4, Zeitpunkt der Intervention) und mit welchem Grad an Verbindlichkeit (F5, freiwillig oder verpflichtend) die Maßnahme durchlaufen werden sollte. Ferner sollten Überlegungen zu einer wiederholten Teilnahme (F6) an der Maßnahme dargestellt werden.

Im Zuge der Maßnahmenkonzipierung soll überprüft werden, inwieweit eine Wirksamkeit im Hinblick auf die Einwirkung auf die Betroffenen im Sinne der Verbesserung der Fahreignung zu erwarten ist (F7).

Im Rahmen des Forschungsauftrages sollte ferner ein fundiertes Evaluationskonzept (F8) entwickelt werden. Aufgrund der Rückmeldungen aus dem Bundesverkehrsministerium wurde im Februar 2012 ein Vorschlag zur Qualitätssicherung der Maßnahme erbeten (F9).

Wichtige Rahmenbedingung für die Formulierung von Anforderungen an die Maßnahme waren die politischen Vorgaben der Beachtung der Notwendigkeit der kurzfristig flächendeckend zur Verfügung stehenden Anwendbarkeit (R1) sowie die Rahmendbedingungen der Reform des Mehrfachtäterspunktsystems (R2).

Die Forschung zur Optimierung einer Interventionsmaßnahme ist aus wissenschaftlicher Sicht im Bereich der indizierten bzw. sekundären Prävention bei sozialer Devianz bzw. Delinquenz im Straßenverkehr anzusiedeln. Unter sekundärer bzw. indizierter Prävention wird im Wissenschaftskontext die Einwirkung auf bereits auffällig gewordene Risikogruppen mit unerwünschten Symptomen (hier sicherheitsrelevante Verkehrsverstöße) verstanden. Die Sekundärprävention hat das Ziel, bessernd auf das Problemverhalten einzuwirken und die Verschärfung von Problemlagen bei Risikogruppen aus individueller und gesellschaftlicher Sicht zu verhindern (CAPLAN, 1964; MUNOZ, MRAZEK, HAGGERTY, 1996).

Grundsätzlich ist davon auszugehen, dass der Durchführung einer qualifizierten Beratungs- und

Behandlungsmaßnahme eine Indikationsprüfung sowie differenzierte und vor allem fachlich fundierte Problem- und Ursachendiagnostik vorausgehen müssen, um problemgerecht und sicherheitswirksam behandeln zu können. Motivationale Aspekte und der richtige Zeitpunkt einer Intervention (teachable moment, vgl. GLITSCH, KLIPP, BORNEWASSER, DÜNKEL, 2004) spielen für den Behandlungserfolg und die Aufrechterhaltung von Einstellungs- und Verhaltensänderungen ebenfalls eine wichtige Rolle.

Auf Basis der Analyse von wissenschaftlichen Erkenntnissen zu den wirksamen Bestandteilen von Interventionen und Experteneinschätzungen ist abzuklären, wie und vor allem ob die hohen Anforderungen an die Interventionsmaßnahme angesichts der Heterogenität der Problemlagen und des individuellen Informations- und Behandlungsbedarfs der Klientel im Rahmen der Reform des Mehrfachtäterspunktsystems sowie eines zeitlich sehr begrenzten Settings, mit wenig Zeit für die komplexen individuellen Hintergründe des Problemverhaltens, sicherheitswirksam umgesetzt werden können.

Ansatzpunkte und Designs für die Durchführung einer fundierten wissenschaftlichen Evaluation sind so zu entwickeln, dass Veränderungen im Legalverhalten auf die Wirksamkeit der Maßnahme zurückgeführt werden können (HAGER, PATRY & BREZING 2000; WESTERMANN, 2002).

Begründung der Implementierung eines Fahreignungsseminars

Zwar wird nicht nur von Betroffenen zuweilen behauptet, man könne auf Kursmaßnahmen im Straßenverkehr grundsätzlich verzichten, da diese nicht wirksam seien oder nur dem monetären Profit dienen. Diesem Argument sollte jedoch dadurch begegnet werden, dass dadurch die Sekundärdelinquenz (z. B. Fahren ohne Fahrerlaubnis, Urkundenfälschung, Betrug etc.) sowie existenziell bedrohliche Lebenslagen durch häufig folgenden Arbeitsplatzverlust mangels Mobilität, nachfolgende Fahreignungsbegutachten mit Vorbereitungsmaßnahmen etc. und damit einhergehenden individuellen und volkswirtschaftlichen Kosten ansteigen würden, ohne dass die Sicherheit im Straßenverkehr dadurch nachhaltig erhöht würde.

Die Kontrolldichte kann wirtschaftlich betrachtet (Kosten – Nutzen) nicht derartig erhöht werden, dass es gelingt, Risikogruppen ausreichend sicher

vom Straßenverkehr fernzuhalten. Zudem gibt es aus der Delinquenzforschung zahlreiche Belege dafür, dass Wegsperrn und Fernhalten alleine eben nicht für Lernen und Besserung sorgen, sondern lediglich die Kosten für das Bestrafen, Kontrollieren, Wegsperrn und Fernhalten in die Höhe getrieben werden (SCHUMANN, 2004; HEINZ & JEHLE, 2003; HEINZ, 2006, S. 189). Diese Kosten sind aber letztlich höher als eine erfolgreiche Integration in die Sozialgemeinschaft des Straßenverkehrs durch gute Maßnahmen zur Förderung der Fahreignung, die zudem von den Betroffenen selbst bezahlt werden. Auch bezogen auf die Straßenverkehrssicherheit lässt sich kein Zusammenhang zwischen Höhe der Strafe mit dem zukünftigen Unfallrisiko nachweisen (JACOBSHAGEN & Utzelmann, 1996; JACOBSHAGEN, 1996). Als bedeutsam werden hingegen von Experten eine offene Auseinandersetzung mit den Ursachen einer Tat und stabile Änderungen in Einstellung und Verhalten angeführt.

Die hier zu konzipierende, frühzeitig und vor einer weiteren Verfestigung von sicherheitsgefährdendem Verhalten ansetzende Maßnahme soll Schlimmeres verhindern. Ein Fahrerlaubnisentzug wegen fortgesetzten Regelverstößen mit dann folgendem Verlust der Fahreignung und Entlassung in das MPU-System, möglicherweise negativ ausfallenden Begutachtungen und damit anfallenden Kosten für die Wiederherstellung der Fahreignung, wird mit Sicherheit wesentlich unangenehmer, folgenschwerer und teurer sein. Es gilt, diese Konsequenzen im Rahmen der Maßnahme auch zu verdeutlichen und klarzumachen, dass es auch darum geht, diese erheblichen, teilweise Existenz vernichtenden Konsequenzen zu vermeiden. Auch wenn abschreckungs- und gefahrentechnisch nur mit Fahrverboten und Fahrerlaubnisentziehungen gearbeitet würde, ließe sich damit voraussichtlich keine Besserung erzielen, da aversive Erlebnisse wie Verwarnungs- und Ordnungsgelder, Strafen und Kontrolle alleine eben kein ausreichendes Lernen ermöglichen, zumal viele Betroffene nicht einmal wissen, worüber sie überhaupt nachdenken sollen, also noch nicht einmal ansatzweise ein Problembewusstsein als Voraussetzung für Einstellungs- und Verhaltensänderungen aufweisen (vgl. GLITSCH, KLIPP, BORNEWASSER & DÜNKEL, 2004). Jedoch zeigt sich, dass Personen, die rechtzeitig für sie relevante und hilfreiche Informationen erhalten haben, auch schneller und erfolgreicher (gemessen an einer Fahreignungsbegutachtung und der Reha-

bilationszeit) rehabilitiert waren (GLITSCH, BORNEWASSER & DÜNKEL, 2012).

Derartige, gesellschaftlich hoch relevante Chancen für ein kostengünstiges und chancenreiches, hochwertiges Interventionskonzept – zum richtigen Zeitpunkt angeboten – zu verpassen würde bedeuten, grundsätzlich auf Prävention und Rehabilitation verzichten zu wollen, was aus gesellschaftspolitischer, aber auch volkswirtschaftlicher und wissenschaftlicher Sicht destabilisierend und ineffizient erscheint. Zudem gibt es keinen positiven Zusammenhang zwischen Höhe der Strafe bzw. eines als Strafe empfundenen Erlebnisses und Rückfälligkeit, was ebenfalls aussagt, dass negative Konsequenzen allein keine erfolgreiche Besserung, geschweige denn Einstellungs- und Verhaltensänderungen bewirken können. Im Gegenteil zeigt sich im Kontext der Delinquenzforschung: Die Rückfallraten nehmen in der Tendenz mit der Schwere der Vorsanktion zu: Je härter die verhängte Sanktion ist, desto höher sind die Rückfallraten (HEINZ & JEHLE, 2004).

2 Methoden

Methodisch wurde für den vorliegenden Forschungsauftrag ein exploratives, inhaltsorientiertes, synthetisierendes Vorgehen gewählt. Anliegen des Auftraggebers war es, die Eckpunkte einer sicherheitswirksamen Interventionsmaßnahme für Punktetäter im Rahmen der Reform des Mehrfachtäter-Punktsystems zu liefern und wissenschaftlich begründen zu lassen. Vor diesem Hintergrund war eine empirische Untersuchung weniger angebracht als ein Review der Forschungsliteratur hinsichtlich der für solche Maßnahmen bedeutsamen Qualitäts-, Wirksamkeits- und Erfolgsfaktoren.

Die einleitend beschriebenen Merkmale der Interventionsmaßnahme (Indikation, Zeitpunkt der Intervention, Maßnahmeninhalt, Art und Weise der Durchführung, kurzfristige Anwendbarkeit, Freiwilligkeit, Wiederholbarkeit, Sicherheitswirksamkeit) sollten aus wissenschaftlicher Sicht optimiert und auf Durchführbarkeit und voraussichtliche Sicherheitswirksamkeit hin überprüft werden.

Vor diesem Hintergrund wurde angenommen, dass Sicherheitswirksamkeit dann am wahrscheinlichsten ist, wenn die Merkmale der Intervention den im Forschungsstand beschriebenen Erkenntnissen zur

Beschaffenheit von wirksamen Interventionsmaßnahmen bei abweichendem Verhalten aus Wissenschaft und Praxis maximal entsprechen. Damit sind im Wesentlichen Aspekte der internen bzw. Inhaltsvalidität angesprochen. Entsprechend dem Projekttitle geht es insofern um ein Optimierungsproblem und die damit verbundene Fragestellung, welche Bedingungen und Bausteine einer Interventionsmaßnahme eine Maximierung der Sicherheitswirksamkeit erwarten lassen (Maximierungsproblem). Dieses Optimierungsproblem wurde analog zum wissenschaftlichen Vorgehen bei der Messung eines absoluten Kriteriums (hier: Sicherheitswirksamkeit) anhand von tatsächlichen Kriterien (Merkmale von erfolgreichen Trainingsprogrammen) operationalisiert. Ein übliches Vorgehen zur Ermittlung der Inhalte eines darzustellenden Konstrukts ist dabei die Auswertung der kriterienrelevanten Forschungsliteratur sowie die Befragung von Experten und Betroffenen. Zu den Fachexperten zählten Mitarbeiter im Bundesministerium für Verkehr, Bau und Stadtentwicklung, der Bundesanstalt für Straßenwesen, ein Fachkollege mit wissenschaftlicher Verantwortlichkeit für die Maßnahmeninhalte von Fahrlehrern, Fachkollegen und Studierende im Fach Psychologie sowie des Zentrums für psychologische Psychotherapie an der Universität Greifswald und Repräsentanten und wissenschaftliche Fachvertreter dreier klinisch-psychologischer Lehrstühle von kognitiv-lerntheoretisch sowie psychodynamisch-tiefenpsychologisch fundierten Behandlungsangeboten deutscher Hochschulen sowie einer Schweizer Universität.

Diesem Vorgehen entsprechend ging es zunächst darum, auf Grundlage der Forschungsliteratur und Expertenaussagen einen umfassenden Überblick über möglichst alle relevanten Aspekte des darzustellenden Konstrukts (hier Wirksamkeit von Interventionen) zu erhalten, um im weiteren Verlauf anhand eines äußeren Kriteriums (Vertreter von verkehrspsychologischen Fachverbänden, Fahrlehrerverbände) Aussagen über die (äußere) Kriteriumsvalidität zu erhalten.

In diesem weiteren Schritt erfolgten gegen Ende des Projektes Feedback-Runden aufgrund des Austauschs des wissenschaftlichen Zwischenstandes mit teilweise schriftlich vorliegenden Vorschlägen von Fachverbänden und Vertretern der Anwendungspraxis, u. a. auch Kursmoderatoren von Maßnahmen für punkteauffällige Kraftfahrer. Dieser Informationsaustausch wurde durch die Fachbetreuung bei der Bundesanstalt für Straßenwesen koor-

diniert und sichergestellt. Anhand der dadurch gewonnenen Information wurde abschließend überprüft, ob grundlegende Widersprüche zwischen Wissenschaft und Praxis bestehen, ob die Interventionsmaßnahme wie bis dahin konzipiert einer weiteren Optimierung bedarf und ob die Maßnahme als durchführbar und Erfolg versprechend wahrgenommen wird.

Inwieweit es mit dem hier beschriebenen, explorativ-inhaltsanalytisch-synthetisierenden Vorgehen gelungen ist, tatsächlich erschöpfend die relevantesten Aspekte von wirksamen Interventionen abzubilden, wäre durch empirische Untersuchungen zur Kriterienrelevanz und wissenschaftlichen Maßnahmenevaluation aufzuzeigen. Derartig komplexe Untersuchungen können jedoch erst im Anschluss an eine wissenschaftlich fundierte Grundkonzeption erfolgen und waren im Rahmen des vorliegenden Forschungsauftrages nicht vorgesehen.

Bezogen auf die Wirksamkeit der Maßnahme kann jedoch über Evaluationsstudien überprüft werden, ob die Maßnahme wirksam ist, wenn geeignete Kontrollgruppen zur Verfügung stehen und die inhaltsrelevanten Kriterien und Merkmale der Maßnahme so gemessen werden können, dass Veränderungen im Legalverhalten auf die Wirksamkeit der Maßnahme zurückgeführt werden können. Die Entwicklung eines solchen Konzeptes war ebenfalls Gegenstand des Forschungsauftrages und wurde unter Einbeziehung von Expertenrunden und von einschlägiger Literatur vorgenommen (HAGER, PATRY & BREZING 2000; WESTERMANN, 2002; KIRKPATRICK & KIRKPATRICK, 2006).

Eingeschränkt werden die Wirksamkeitserwartungen der Interventionsmaßnahme durch die notwendigen äußeren Rahmenbedingungen der behördlichen Abwicklung und Durchführbarkeit der Maßnahme im Rahmen des Mehrfachtäter-Punktsystems, womit vor allem Zeit-, Kosten- Verwaltungsaufwand und Rechtsprobleme gemeint sind. Die Maßnahme soll gemeinsam von Fahrlehrern und Diplom-Psychologen innerhalb von 3 Monaten durchgeführt werden und möglichst nicht länger als 6 Stunden andauern. Dadurch ergibt sich wenig Zeit für die Vorbereitung und Stabilisierung von Verhaltensänderungen. Die Maßnahme muss für die Betroffenen bezahlbar sein, sollte gleichzeitig aber von besonders qualifiziertem (teurem) Fachpersonal durchgeführt werden, um Behandlungsfehler zu vermeiden und die Effizienz der Maßnahme zu erhöhen. Die behördliche Abwicklung der Maßnahme

kostet ebenfalls Zeit und Geld, wobei eine obligatorische Anordnung nur dann vom Gesetzgeber zu rechtfertigen ist, wenn sich die Maßnahme als wirksam erweist. Wirksamkeitsnachweise erfordern in der Regel wiederum einen erheblichen Kontroll- und Dokumentationsaufwand im Rahmen von Qualitätssicherungs- und Evaluationsmaßnahmen, womit Bedenken hinsichtlich eines nicht zu bewältigenden Verwaltungsaufwandes auf Länderebene zu erwarten sind. Diese Rahmenbedingungen stehen einem hinsichtlich des Umfangs und der Problemlage angemessen individualisierten Vorgehen bei der Veränderung von Problemverhalten eher entgegen. Aus general- und spezialpräventiver Sicht können sich aber auch durchaus günstige Auswirkungen ergeben. Diese Effekte gilt es im Rahmen der Implementierung und Durchführung der Interventionsmaßnahme in ihren Wirkmechanismen durch begleitende Evaluation genauer herauszuarbeiten.

3 Forschungsstand und Literaturrecherche

Zu berücksichtigen ist insbesondere die wissenschaftliche Grundlagenforschung zu den Voraussetzungen und Bedingungen der Veränderung von Problemverhalten. Diese Forschung bezieht sich einerseits auf Stufen- und Prozessmodelle, welche die wirksamen personalen und situativen Bedingungen von Verhaltensänderungen systematisch beschreiben und erklären (vgl. PROCHASKA & DICLEMENTE, 1984; SCHWARZER, 1996; WEINSTEIN, 1998, 2001; RENNER, SCHWARZER, 2001; GLITSCH, BORNEWASSER, DÜNKEL & KLIPP, 2004; KLIPP, GLITSCH & BORNEWASSER, 2005; GLITSCH, KLIPP, BORNEWASSER & DÜNKEL, 2007; KLIPP, GLITSCH, BORNEWASSER & DÜNKEL, 2008; STICHER, 2009; SCHWARZER, 2011; WIEDERMANN, LIPPKE, REUTER, ZIEGELMANN, & SCHWARZER, 2011) und andererseits auf die Inhalte und Methoden, die sich durch die wissenschaftliche Evaluationsforschung, Reviews und Meta-Analysen zu Interventionsmaßnahmen bei abweichendem Verhalten und der Therapie- sowie Beratungsforschung als wirksam herausgestellt haben (vgl. GRAWE, DONATI & BERNAUER, 1994, Kapitel 4.5.10, S. 436 ff.; GRAWE, 1995; KANFER, REINECKER, SCHMELZER, 1996; DURLAK & WELLS, 1997; SHERMAN, 1997; SCHULTE, 1998; KEJSERS,

SCHAAP & HOOGRUIN, 2000; KARSTEDT, 2001; SMITH & GRAWE, 2003; AMBÜHL, 2005; ZNOI, 2005; LANDENBERGER & LIPSEY, 2005; MARGRAF & SCHNEIDER, 2009, Kapitel 4; MILKMAN & WANBERG, 2007; DOMMA 2007; LIPSEY, 2009; CLARK, 2010; SACHSE, 2011; WITTCHEN & HOYER, 2011).

Ferner sind die Einstellungsänderungsforschung, Motivationsforschung und Lehr-Lernforschung unter Berücksichtigung der Werbewirkungsforschung hinsichtlich des Aspekts der Schaffung von persönlicher Relevanz als Voraussetzung für die interne Beschäftigung mit einem Einstellungsgegenstand (hier: das in Situationen sichtbare Vermeidungsverhalten¹ bzw. regelkonformes Verhalten) von besonderer Bedeutung (zusammenfassend ARONSON, WILSON, AKERT, 2008, Kapitel 7).

Hinsichtlich des Erkenntnisgewinns aus erfahrungsbewährten Konzepten und Methoden der täglichen Anwendungspraxis sowie der sozialen und ökologischen Validität erscheint es ferner zielführend, die Entwicklungen von Kursanbietern mit bewährten Methoden aus der Zusammenarbeit mit der betroffenen Klientel zu nutzen und in die konzeptuelle Entwicklungsarbeit der Maßnahme einfließen zu lassen (JENSCH & SEIDL, 1999; RAITHEL, 2010; RAITHEL & WIDMER, 2011; BOETS, MEESMANN, KLIPP, BUKASA, BRAUN, PANOSCH, WENNINGER, ROESNER, KRAUS & ASSAILLY, 2008).

Die Methoden und Verfahren der psychologischen Diagnostik und Veränderung von Problemverhalten haben sich über Jahrzehnte hinweg auf Grundlage von wissenschaftlichen Theorien, empirischer Forschung, aber auch schulenübergreifenden Erfahrungen aus der Interventionsarbeit mit Betroffenen einem stetigen Entwicklungs- und Überprüfungsprozess unterzogen. Der damit erreichte Wissensfundus stellt eine solide und nachprüfbar Basis für Aussagen über Wirkungsmechanismen und die Erfolgswahrscheinlichkeit von Beratungs- und Behandlungsmaßnahmen zur Verfügung (MARGRAF & SCHNEIDER, 2009, S. 27-31, 39, 40, 46 sowie a. a. O.). Eine Interventionsmaßnahme mit flächendeckender Relevanz für die Allgemeinbevölkerung

¹ Vermeidungsverhalten ist das Meiden des eigentlich normalen Verhaltens. Es beinhaltet Gedanken, Gefühle, erwartete Handlungskonsequenzen, die den Fahrer daran hindern, sich an die Regeln zu halten.

sollte vor diesem Hintergrund dringend auf Maßnahmeninhalte und Methoden verzichten, die hinsichtlich ihrer Wirkmechanismen und Methoden nicht wissenschaftlich überprüft sind. Zumindest sollten Inhalte und Methoden von Fachexperten auf der Grundlage von Erfolgsindikatoren als empirisch gut bewährt betrachtet werden können. Dies gilt sowohl für die Gütekriterien von diagnostischen Verfahren als auch für die Wirksamkeit von beraterisch-therapeutischen Interventionen zur Verhaltensänderung.

Verhaltensänderungsmodelle und Wirksamkeitsstudien haben in den vergangenen 40 Jahren eine rasante Entwicklung durchlaufen, sodass sich zum heutigen Zeitpunkt auf Grundlage der aufgezeigten Forschungsliteratur einige relativ konsistente Befunde für die aktuelle Anwendungspraxis von Interventionsmaßnahmen nutzen lassen. Dies gilt beispielsweise für den Aspekt der Verhaltensbezogenheit von Interventionen (MARGRAF & SCHNEIDER, 2009, Kapitel 4) und auch für klärungs- und lösungsorientierte Ansätze wie diese z. B. von SACHSE (2011) und COLLATZ & SACHSE (2011) im Rahmen des klärungsorientierten Coachings beschrieben werden.

Während in den 70er bis 80er Jahren die Einstellungsforschung und fortfolgend die Beschreibung der Einstellungs-Intentions-Verhaltensrelation sehr stark im Vordergrund standen, deutet die neuere Forschung recht eindeutig darauf hin, dass die auf das konkrete Verhalten bezogenen Maßnahmen zwischen ca. 1,2 und 1,4 deutlich höhere Effektstärken aufweisen als Maßnahmen, die sich auf zugrunde liegende Einstellungen, Selbstreflexionen und das bloße Verstehen des zugrunde liegenden Problems beziehen. Die Effektstärken im Vorher-Nachher-Vergleich für letztere Maßnahmen liegen häufig im Bereich von 0,5-0,9 (GRAWE, DONATI, BERNAUER, 1994, S. 651 ff., Tabellen 4.9.1 bis 4.9.5.; LANDENBERGER & LIPSEY, 2005; MILKMAN & WANBERG, 2007; DOMMA 2007; LIPSEY, 2009; MARGRAF, 2009; CLARK, 2010).

Begründet werden diese Unterschiede mit dem Hinweis darauf, dass ein scheinbar vorhandenes Problemverständnis bzw. die Problemeinsicht bei weitem noch nicht ausreicht, um davon ausgehen zu können, dass die Betroffenen daraus auch langfristig stabile Verhaltensänderungen ableiten und vor allem dauerhaft umsetzen und aufrechterhalten können. Es besteht eine sog. Einstellungs-Verhaltens-Lücke (intention behavior gap, SHEERAN,

2002; SNIEHOTTA, SCHOLZ & SCHWARZER, 2005). Unterschiedliche wissenschaftliche Ansätze wie das „Intention implementation“ (GOLLWITZER & SHEERAN, 2006) oder das Prozessmodell gesundheitlichen Handelns (SCHWARZER, 1996) versuchen, diese Lücke zwischen Einstellung und Verhalten aus wissenschaftlicher Sicht mehr oder weniger erfolgreich zu schließen (SCHWARZER, 2011; WIEDEMANN, LIPPKE, REUTER, ZIEGELMANN & SCHWARZER, 2011). Einsichten, Vorsatzbildungen und Absichten verändern danach bestenfalls die motivationalen Voraussetzungen für konkrete Verhaltensänderungen, während die Forschung der vergangenen 20 Jahre immer häufiger die Bedeutung der Faktoren, die die Verhaltensumsetzung betreffen (volitionale Aspekte), herausstellt und die Verhaltenswirksamkeit durch Arbeiten am Verhalten bzw. Vermeidungsverhalten nachweist (SCHWARZER, 1996; WEINSTEIN, 1998, 2001; RENNER, SCHWARZER, 2001; GIELEN & SLEET, 2003; GLITSCH, BORNEWASSER, DÜNKEL & KLIPP, 2004; GLASMAN & ALBARRACIN, 2006; GOLLWITZER & SHEERAN, 2006; KLIPP, GLITSCH & BORNEWASSER, 2005; GLITSCH, KLIPP, BORNEWASSER & DÜNKEL, 2007; KLIPP, GLITSCH, BORNEWASSER & DÜNKEL, 2008; SCHWARZER, 2011). Die Forschung hat auch in der Anwendung bei der Konzeption von Präventionsmaßnahmen und Interventionsmaßnahmen bei Straßenverkehrsdelinquenz ihren Niederschlag gefunden (RAITHEL, 2010; ROMANO & NETLAND, 2008; RAITHEL & WIDMER, 2011; GLITSCH, KLIPP, BORNEWASSER & DÜNKEL, 2004; STICHER, 2009).

Hinsichtlich des Zeitpunktes und der Art und Weise einer Intervention konnte für Deutschland an einer repräsentativen Stichprobe aufgezeigt werden, dass Rehabilitation dann besonders erfolgreich verläuft (gemessen an einer positiven Fahreignungsuntersuchung und der benötigten Rehabilitationszeit), wenn es gelingt, die für die Betroffenen nützliche und hilfreiche Information zur Förderung ihrer Fahreignung frühzeitig bzw. rechtzeitig zu erhalten. Die Durchschaubarkeit eines zu durchlaufenden Systems spielte in diesem Zusammenhang ebenfalls eine bedeutsame Rolle (GLITSCH, BORNEWASSER & DÜNKEL, 2012).

Dieser Aspekt kommt auch in einer Meta-Analyse zur Einstellungs-Verhaltensrelation von GLASMAN & ALBARRACIN (2006, S. 778) zum Ausdruck: „Because of increased accessibility, attitudes more

strongly predicted future behaviour when participants had direct experience with the attitude object and reported their attitudes frequently. Because of the resulting attitude stability, the attitude – behavior association was strongest when attitudes were confident, when participants formed their attitude on the basis of behavior-relevant information, and when they received or were induced to think about one- rather than two-sided information about the attitude object.”

Erfolgreiche und nicht erfolgreiche Konzept-Komponenten von Interventionsmaßnahmen

Die wesentlichen Erkenntnisse der Therapie- und Beratungsforschung sowie zur Wirksamkeit von Interventionsmaßnahmen bei sozialer Devianz und delinquentem Verhalten lassen sich unter Berücksichtigung der auf Seite 15 ff. aufgeführten Literatur wie folgt zusammenfassen:

Wirksam/erfolgreich in Bezug auf Verhaltensänderungen

- Kognitive Verhaltenstherapie (KVT) bzw. kognitiv-lerntheoretisch fundierte Beratung (Counseling) sind wirksamer als alle anderen Programme (LANDENBERGER & LIPSEY, 2005; MILKMAN & WANBERG, 2007; LIPSEY, 2009; CLARK, 2010).
- Auf das konkrete Verhalten bezogene Maßnahmen weisen deutlich höhere Effektstärken auf (ca. 1,2-1,4) als Maßnahmen, die sich auf zugrunde liegende Einstellungen, Selbstreflexionen und das bloße Verstehen des zugrunde liegenden Problems beziehen (ca. 0,5-0,9) (GRAWE, DONATI, BERNAUER, 1994, S. 651 ff., Tabellen 4.9.1, S. 663, bis 4.9.5).
- Erfolgreich sind Programme, die auf einer breiten und umfassenden Vermittlung von Verhaltenstechniken, sozialen Fähigkeiten und Fertigkeiten beruhen (Mittel-Zweck-Verständnis, alternative Mittel zur Zielerreichung, logisches Schlussfolgern, (selbst-)kritische Denkfähigkeit, Konzentrationsfähigkeit, moralische Denkfähigkeit, Kooperativität, Aufbau von Verantwortungsgefühl, Überwindung eines unreifen Egozentrismus, dysfunktionale Denkstile/-muster/Regeln und Pläne, realistische Einschätzung von Verhaltenskonsequenzen, Überwindung kurzfristigen Denkens, Selbstkontrolle/Selbstwirksamkeit, Impuls-/Ärgerkontrolle, Belohnungsaufschub) (LIPSEY, 2009; CLARK, 2010).
- Strukturierte Programme und Verhaltenstrainings, die Verhaltenskompetenzen trainieren, sind erfolgreicher als Informations- und Instruktionsprogramme und weniger strukturierte und fokussierte Ansätze; sie sind auch erfolgreicher als Programme, die überwiegend auf affektive Komponenten setzen (KARSTEDT, 2001). Kompetenz- und Verhaltenstrainings wirken sich auch positiv auf konkrete Risikoverhaltensweisen, Aggressivität und Impulsivität aus (SHERMAN, 1997).
- Programme zur situativen Prävention als Spezialform der strukturellen- oder Verhältnisprävention sind erfolgreich, wenn sie auf einer genauen Analyse der Situation (z. B. Gelegenheitsstrukturen, erschwerende/erleichternde Bedingungen der Tat, technische Prävention, Erhöhung der Entdeckungs- und Sanktionswahrscheinlichkeit) basieren (KARSTEDT, 2001).
- Programme, die in allen Phasen von Wissenschaftlern begleitet werden, sind erfolgreicher, u. a. deshalb, weil durch die Begleitung die Programmintegrität (Umsetzung der Inhalte, programmgemäße Abläufe) besser kontrolliert wird (KARSTEDT, 2001).
- Die meisten verhaltensorientierten Verfahren führen sowohl zu einer Reduktion von Anpassungsproblemen als auch zu einer Stärkung von sozialen und Problemlösekompetenzen (DURLAK & WELS, 1997; GIELEN & SLEET, 2003).
- Integrierte, multimodale, länger andauernde und intensiver durchgeführte Programme sind erfolgreicher als kurzfristig angelegte, weniger intensive und lediglich auf einzelne Fertigkeiten (z. B. Ablehnungstraining) abzielende Maßnahmen (KARSTEDT, 2001).
- Direktives Vorgehen ist einem non-direktiven Vorgehen deutlich überlegen (SHERMAN, 1997).
- Politische und rechtliche Rahmenbedingungen, die die Ziele der Maßnahme fördern und positives Erleben ermöglichen, befördern den Erfolg einer Maßnahme (APRONSON et al., 1998; PETTIGREW, 1998; DOLL et al. 2007; PETTIGREW & TROPP, 2008).

Wirksame Ressourcen im therapeutischen Prozess (AMBÜHL, 2005; ZNOJ, 2005; DOMMA, 2007)

- Je kürzer eine Maßnahme, desto stärker wirken sich Autorität und Charisma des Beraters aus.
- Eine hohe Qualifikation/Erfahrung (Expertise) ist eine wirksame Ressource im Behandlungsprozess.
- Das methodische Geschick des Therapeuten z. B. hinsichtlich der Gesprächsführung bei der Problemanalyse und Erarbeitung von Zielen und Plänen bzw. Schemata des Klienten ist positiv mit dem Behandlungserfolg assoziiert.
- Eine hohe Qualität der Klientenbeziehung ist ebenfalls eine wirksame Ressource im Behandlungsprozess.

Nicht bzw. weniger erfolgreich

- Programme, die vorwiegend auf die Förderung der Einsicht in eine individuelle psychologische Problemlage hin ausgerichtet sind (SHERMAN, 1997).
- Maßnahmen, die im Wesentlichen auf die Veränderung von zugrunde liegenden Einstellungen anstatt auf die auslösenden und aufrechterhaltenden Bedingungen des Fehlverhaltens sowie die individuellen Veränderungsmöglichkeiten abzielen (GRAWE, DONATI, BERNAUER, 1994, 2001; KOLBERT-RAMM, 2005, S. 54 f.; MARGRAF, J. & SCHNEIDER, 2009). Dieser Befund gewinnt vor dem Hintergrund des eher geringen Zusammenhangs zwischen Einstellung, Intention und Verhalten an Bedeutung (SHEERAN, 2002; GIELEN & SLEET, 2003; SCHWARZER, 2011) und kommt besonders zum Tragen, wenn die Arbeit an den Einstellungen die Bedürfnisstruktur und Verhaltensziele einer Person nicht berücksichtigt. Es fehlt dann an persönlicher Relevanz und Änderungsmotivation (GLASMAN & ALBARRACIN, 2006).
- Programme, die auf die Förderung des Selbstwertgefühls, Selbstreflexionen oder auf das emotionale Erleben hin ausgerichtet sind (SHERMAN, 1997).
- Informations- und Instruktionsprogramme sind ebenso wenig erfolgreich wie Programme, die

primär auf Wissenszuwachs zielen, da sie zwar das Wissen verändern, nicht aber unbedingt delinquentes Verhalten (KARSTEDT, 2001). Die Autorin benennt in diesem Zusammenhang Programme zur Rechtserziehung an Schulen, welche zwar die Rechtskenntnisse verbesserten, jedoch ohne Auswirkungen auf das delinquente Verhalten von Jugendlichen blieben.

4 Implikationen für die Konzeption der Interventionsmaßnahme auf Grundlage der Forschungsliteratur

Um die Komplexität zu reduzieren, werden die wesentlichen Implikationen aus dem Forschungsstand für die Konzeption der Interventionsmaßnahme nachfolgend thesenartig zusammengefasst:

- Die Maßnahme sollte am konkreten Verhalten in Situationen in Form einer Analyse der auslösenden und aufrechterhaltenden Bedingungen des Fehlverhaltens ansetzen. Zudem sind die für das Ziel und Wertesystem des Klienten relevanten und erhofften Verhaltenskonsequenzen, z. B. Durchsetzen, schlauer/schneller sein wollen als andere) hinsichtlich der Schaffung von persönlicher Relevanz als fundamentale Voraussetzung für Einstellungs- und Verhaltensänderungen zu erarbeiten (Welche persönlichen Bedürfnisse/Ziele ermöglicht sich der Klient mit der Nichteinhaltung von Regeln? Welche selbstbezogenen Wahrnehmungen will er vermeiden?).
- Die Berater müssen Betroffenheit und persönliche Relevanz im Zuge der funktionalen Verhaltensanalyse individuell fördern, da andernfalls die Beschäftigung mit dem Thema, Änderungsmotivation und Lernen aus Einsicht nicht möglich sind.
- Die Maßnahme sollte vor allem außerhalb der Präsenzzeiten Lernen ermöglichen und Lernen aus Selbstbeobachtung, Einsicht und aus Erfahrung in typischen Situationen fördern (Hausaufgaben). Mit Lernen ist allerdings nicht gemeint, dass der Klient durch Erprobung lernen soll, ab wann er an einer gelben Ampel zu halten hat, sondern was ihn daran hindert, diese meist grundsätzlich vorhandene Kompetenz anzuwenden, und wie er die für ihn wichtigen Ziele

und Lebenspläne mit effektiveren Strategien und Verhaltensweisen Gewinn bringend umsetzen kann.

- Die Anzahl der Termine sollte möglichst lernförderlich und organisatorisch praktikabel sein.
- Informationsanteile sollten im Sinne eines „geleiteten Entdeckens“ diskursiv erarbeitet werden. Wissen wird aktiv aufgebaut und nicht passiv empfangen (DIESBERGEN, 1998, S. 162).
- Wissensbezogene Seminarinhalte sollten vor dem Hintergrund ihrer geringen Verhaltensänderungsrelevanz (KARSTEDT, 2001) gegenüber den einzelfallbezogenen Klärungsanteilen und der Entwicklung eines ressourcenorientierten Lösungsmodells als Grundlage für Verhaltensänderungen einen nur geringen zeitlichen Rahmen einnehmen. Aufgrund der Vielfalt, Individualität und Heterogenität der meist in der Person des Täters liegenden Ursachen für das Fehlverhalten sollte die knappe Zeitbemessung für den Aufbau von Selbstmanagementtechniken und Verhaltensänderungen vollständig dem Einzelfall im Einzel-Setting zugute kommen. Während wissensbezogene Inhalte durchaus zeitsparend in der Gruppe vermittelbar sind, gilt dies für die änderungsrelevanten Anteile nur sehr eingeschränkt. Die Ressourcen der Teilnehmer sind höchst unterschiedlich. Deshalb müssen Änderungsstrategien speziell auf den Einzelfall zugeschnitten sein und erprobt werden. Für ein Einzel-Setting sprechen ebenfalls gruppenspezifische Besonderheiten. Dem viel beachteten Modell von FORSYTH (2010) folgend, benötigen Gruppen eine gewisse Zeit, bis deren Mitglieder voneinander profitieren können. Schon allein dieser Prozess des aufeinander folgenden forming – storming – norming – performing begründet, warum ein immer wieder behaupteter Nutzen der Gruppenatmosphäre und des gegenseitigen Profitierens von der Geschichte, den Verhaltensstilen und Abwehrstrategien anderer Gruppenmitglieder in einer Kurzzeitintervention im Vergleich zu den Vorteilen der Einzelintervention nur minimal sein kann. Das performing, also gegenseitiges Profitieren und gemeinsam mehr erreichen als der Einzelne, kann erst nach einer gewissen Zeit des Formierens, Querulierens und sich Ordnenes stattfinden. Schon allein die Vorstellungsrunden oder die Aufarbeitung der Deliktgeschichte und deren Zusammenhänge mit der Persönlichkeit und Lebenssituation der Gruppenmitglieder würden den vorgegebenen zeitlichen Rahmen bei weitem sprengen.
- Sofern überhaupt Wissen vermittelt werden muss, anstatt das Verstehen und Verändern des Verhaltens der Teilnehmer problem- und ressourcenbezogen zu fördern, sollte auf Instruktionsanteile, Unterweisungen, klassisches Lehren (Frontalunterricht) oder gar Belehren verzichtet werden und stattdessen für die wissensbezogenen Inhalte auf kooperative Lerngruppen zurückgegriffen werden (ARONSON, WILSON & AKERT, 2008, S. 457 ff.; HUBER, 2008; HOFSTETTER et al., 2010).
- Die Maßnahme sollte frühzeitig, in einem einfachen, gut nachvollziehbaren System (neues Fahreignungsbewertungssystem) mit hilfreichen Begleitinformationen angeboten werden.
- Da Punktetäter zur sicherheitsrelevanten Hauptrisikogruppe im Straßenverkehr gehören (KOLBERT-RAMM, 2005; SCHADE, 2000, 2005), sollte indizierte Prävention möglichst frühzeitig, niedrighschwellig und obligatorisch erfolgen.
- Da die Maßnahme sehr frühzeitig, niedrighschwellig und obligatorisch angeboten werden sollte, ist das Schaffen von persönlicher Relevanz eine besondere Herausforderung, da Abwehr- und Rechtfertigungsstrategien seitens der Klienten zu erwarten sind.
- Die Rahmenbedingungen geben sehr wenig Zeit für Veränderungen (Erprobung, Lernen, Stabilisierung) vor. Umso mehr sind die Kursleitervariablen (Erfahrung, Autorität, Klientenbeziehung, Geschick), Hausaufgaben und die Qualität der Arbeit von Bedeutung.
- Exzellente qualifizierte und erfahrene Berater arbeiten eklektisch und schulenübergreifend, d. h., sie bedienen sich wissenschaftlich fundierter, gut abgesicherter und bewährter Methoden unabhängig von ihrer nach außen hin sichtbaren Kategorie z. B. eines Verhaltenstherapeuten, Psychoanalytikers etc.
- Umfassendes Wissen über die Psycho-Logik menschlichen Verhaltens ist erforderlich.
- Exzellente Methodenkompetenz (Techniken, Abläufe und Prozeduren) ist erforderlich.
- Die verwendeten Methoden müssen zu den Maßnahmenzielen passen.

- Die Maßnahme muss nicht zuletzt deshalb besonders hochwertig (siehe Kursleitervariablen) angeboten werden. Kursleiter benötigen angesichts der Kurzzeitintervention und des Erfordernisses einer verhaltenswirksamen Intervention ein fachlich fundiertes Hintergrundwissen über menschliches Erleben und Verhalten, dessen Entstehungsbedingungen sowie zum Einsatz eines breiten Methodenspektrums zum Erzielen von langfristig wirksamen Verhaltensänderungen. Idealerweise sollten deshalb nur fachlich besonders verkehrspsychologisch qualifizierte Diplom-Psychologen solche Maßnahmen durchführen.
 - Die Erfahrungs- und Kompetenzbereiche der Berater (Fahrlehrer und Psychologen) müssen hinsichtlich der Maßnahmenziele (sicherheitswirksame Verhaltensänderungen) zielbezogen abgerufen und eingebracht werden. Dieser Aspekt ist auch für die Qualitätssicherung (s. u.) relevant.
 - Die Maßnahme sollte als integrierte (hinsichtlich der zielrelevanten Inhalte/Module) und gut strukturierte Einheit wahrnehmbar sein.
 - Hierzu gehört auch, dass die Maßnahme intern zwischen Fahrlehrern und Diplom-Psychologen gut organisiert ist. Die Beratung durch Fahrlehrer und Psychologen muss nicht zwingend an einem Ort, jedoch keinesfalls gemeinsam beratend, an einem Termin stattfinden.
 - Die inhaltliche Arbeit hinsichtlich der Maßnahmenziele von Fahrlehrern und Psychologen (Programmintegrität) sollte nicht vermischt werden, da andernfalls im Rahmen der Qualitätssicherung und Evaluation die Wirkung der voraussichtlich sehr bedeutsamen Maßnameninhalte und Kursleitervariablen nicht eindeutig nachgewiesen werden kann. Dieser Aspekt ist auch für die Qualitätssicherung (s. u.) relevant.
 - Die wesentlichen, zielbezogenen inhaltlichen Meilensteine der Maßnahme sollten ebenfalls qualitätsgesichert werden, um die Sicherheitswirksamkeit anhand der Indikatoren „erneute Punkteauffälligkeit“ und „Unfallbeteiligung“ evaluiert nachweisen zu können.
 - Da sich ein Qualitätssicherungssystem im Sinne einer Durchführungsüberwachung als starr und wenig qualitätsfördernd herausgestellt hat (LEUTNER & LIEBERTZ, 2004), sollte die Qualität vor allem inhalts-, kompetenz- und vor allem erfolgsorientiert gesichert werden. Dicke Qualitätshandbücher sind dafür keinesfalls erforderlich.
 - Kennzeichen einer guten Strukturierung und Qualitätssicherung einer Interventionsmaßnahme sind ein systematisches und transparentes Arbeiten sowie die Dokumentation der inhaltlichen Arbeit und die Sicherstellung der Beraterqualifikation. Eine teilnehmende, außerordentlich aufwändige und zudem eher angepasstes Verhalten der Berater erzeugende Kursleiterüberwachung könnte dann entfallen. Dies gilt insbesondere auch dann, wenn Qualitätssicherung und Fortbildungsbedarf der Kursleiter anhand von Evaluationsergebnissen bzgl. der Rückfallzahlen pro Kursleiter festgestellt würden.
 - Preis und Leistung der Maßnahme sollten in einem angemessenen Verhältnis stehen. Der Preis sollte durchaus abschreckend wirken, darf aber aus Gründen der sozialen Gerechtigkeit nicht dazu führen, dass finanzschwache Personen das Hilfsangebot nicht nutzen können und ihre Fahrerlaubnis mangels Gelds verlieren, während sich finanzstarke Teilnehmer problemlos „freikaufen“ können. Das Wissen um eine drohende, kostspielige und obligatorische Teilnahme an einem Fahreignungsseminar bei fortgesetzten Regelverstößen dürfte eine nicht unerhebliche generalpräventive Wirkung entfalten.
 - Angesichts der Kürze der Intervention und Bewährungs- bzw. -Lernzeit sollte eine wiederholte Teilnahme für Inhaber der Fahrerlaubnis möglich sein, da davon ausgegangen werden kann, dass die Ressourcen im Rahmen der Erstteilnahme noch nicht vollständig genutzt werden konnten.
 - Da die politischen und rechtlichen Rahmenbedingungen von Interventionen unterstützend auf den Erfolg einer Maßnahme wirken, sollte die Maßnahme politisch gewollt sein und sichtbar gefördert werden. Zudem müssen die Rechtsnormen inhaltlich den Zielen der Maßnahme entsprechend operationalisiert werden.
- Für die rechtlichen Rahmenbedingungen kämen eine Operationalisierung und textliche Verankerung in den berührten Rechtsnormen inhaltlich etwa wie folgt infrage:
- In der Maßnahme zur Förderung der Fahreignung sind durch eine fachlich fundierte Verhaltensanaly-

se die auslösenden und aufrechterhaltenden Bedingungen der Verkehrszu widerhandlungen zu erarbeiten, die bei den Teilnehmern zur Anordnung der Teilnahme an der Maßnahme geführt haben. Die auslösenden und aufrechterhaltenden Bedingungen des Fehlverhaltens sind so zu erarbeiten, dass der Maßnahmenteilnehmer seine Handlungsmotive und Handlungsziele erkennen und zu seinen Handlungszielen passende Verhaltensstrategien entwickeln kann, die ihm eine zukünftig regelkonforme Verkehrsteilnahme zuverlässig ermöglichen.

Für die Anwendung der Erkenntnisse auf die bisherige Praxis von Aufbau Seminaren lässt sich schlussfolgern, dass es nur wenig nützt, den Betroffenen auf „die generelle Gefährlichkeit und Risikobelastung der Teilnahme am Straßenverkehr“ oder die „Unübersichtlichkeit und Komplexität mancher Verkehrssituationen“ oder die „Plötzlichkeit und Unvorhersehbarkeit von Konflikt- und Gefahrensituationen“ oder die „eingeschränkten Kommunikationsmöglichkeiten“ oder „stimulierende Potenziale von Fahrzeugen“ oder „Widersprüche zwischen Verhaltensintentionen“ hinzuweisen bzw. dies zu analysieren (vgl. Deutscher Verkehrssicherheitsrat e. V. et al., 1999, Anhang, S. 9 ff.). Vielmehr muss das Problemverhalten, welches objektiv festgestellt und registriert wurde, in seinen auslösenden und aufrechterhaltenden Bedingungen geklärt werden, um darauf aufbauend konkrete Fertigkeiten und Lösungsstrategien zum Abbau des Vermeidungsverhaltens zu erarbeiten und deren Anwendung zu erproben. Schwerpunkt muss das konkrete, spezifisch-individuelle Vermeidungsverhalten sein, nicht die generellen Probleme der Straßenverkehrssicherheit und auch nicht die allgemeinen Schwierigkeiten von Punktetätern. Vermeidungsverhalten ist das Verhalten einschließlich dessen Komponenten (Gedanken, Gefühle, erwartete Handlungskonsequenzen), das den Fahrer daran hindert, sich an die – ihm zumeist bekannten – Regeln zu halten. Es geht viel weniger um das nicht Wissen oder nicht Können, sondern um das nicht Wollen und die Frage danach, was der Fahrer mit seinen meist bewussten Regelverstößen erreichen will (z. B. Befriedigung von selbstbezogenen Durchsetzen-, Kontroll- oder Autonomiebedürfnissen).

Betrachtet man als Ziel einer Interventionsmaßnahme sicherheitswirksame Veränderungen, so gilt für die zu entwickelnde Interventionsmaßnahme ganz klar das Kriterium der Verhaltensänderung in Rich-

tung auf eine zukünftig normkonforme Straßenverkehrsteilnahme. Dabei geht es vorrangig um die individuelle Klärung der Frage, was den Betroffenen daran hindert, das gewünschte normkonforme Zielverhalten zu zeigen (auslösende und aufrechterhaltende Bedingungen, Analyse des Vermeidungsverhaltens). Die hierfür zu wählende Methode (Vorschläge s. u.) muss zu den angestrebten Veränderungen des Verhaltens passen. Diese Methode kann weder eine Moderation (zu non-direktiv) noch ein Frontalunterricht, noch eine Fahrprobe sein. Letztere erbringt aufgrund der teilnehmenden Beobachtung eines Fahrlehrers lediglich sozial erwünschte, überangepasste, jedoch keinesfalls oder nur minimal und nur in Ausnahmefällen verhaltensrelevante diagnostische Information, zumal das Problemverhalten auch bereits bekannt, registriert und zur Bearbeitung bereitsteht (vgl. LEUTNER & LIEBERTZ, 2004).

Die Inhalte müssen sich 1. auf die auslösenden und aufrechterhaltenden Bedingungen des Fehlverhaltens und 2. auf die für den Betroffenen und seine individuelle Lebenssituation möglichen (ressourcenorientiert) und als hilfreich/nützlich/Gewinn bringend empfundenen (gewollten) alltagstauglichen Lösungsstrategien beziehen. Andernfalls ist keine Sicherheitswirksamkeit zu erwarten, da bereits auf unterster Stufe die individuelle Relevanz der Thematik als Voraussetzung für die Beschäftigung mit einem Problem nicht gegeben wäre und Änderungsmotivation nicht erarbeitet werden kann.

Berücksichtigt man den zusammenfassend aufgezeigten Forschungsstand, ergeben sich recht eindeutige Hinweise darauf, dass Einstellungs- und Verhaltensänderungen wirksam durch konkretes Arbeiten am Verhalten in Situationen und einer ressourcenorientierten Lernförderung und Verstärkung von gewünschten Fertigkeiten erreicht werden können. Damit ist nicht gemeint, dass Kraftfahrer erneut mit einem Fahrlehrer im Straßenverkehr lernen müssen, wann sie auf die Bremse zu treten haben (Symptom), sondern dass sie einen Weg finden müssen, um ihren Egozentrismus zu überwinden. In diesem Zusammenhang geht es um den Erwerb von langfristig effizienteren Ressourcen zur Zielerreichung, wie z. B. Kooperativität, Verträglichkeit, Kritikfähigkeit, Nachgiebigkeit, Einfühlungsvermögen, soziale Verantwortlichkeit und emotionale Stabilität. Es ist Aufgabe des Beraters, den Klienten für diese Sichtweise zu gewinnen, indem er Interesse für diese Thematik weckt, indem er den Klienten in seinen Motiven und Ressourcen erreicht und

mit ihm ressourcenorientiert Klärungen herbeiführt, langfristig effektivere und erwünschte Lösungsstrategien erkundet und diese in Alltagssituationen hinsichtlich des tatsächlichen Nutzens für den Klienten erproben lässt.

Lediglich die äußerst knapp bemessene Präsenzzeit birgt das Risiko, ein Schmalspurprogramm zur Anwendung zu bringen. Aus diesem Grunde sollte die wenige Zeit, die zur Verfügung steht, vollständig dem Betroffenen gewidmet und nicht auf mehrere Teilnehmer in einem Gruppen-Setting verteilt werden, weshalb eine Einzelmaßnahme empfohlen wird. Für ein Einzel-Setting sprechen ebenfalls gruppenspezifische Besonderheiten. Wie bereits erwähnt, benötigen Gruppen eine gewisse Zeit, bis deren Mitglieder voneinander profitieren können. Die ohnehin minimal bemessenen zeitlichen Ressourcen sollten zudem möglichst vollständig und intensiv dem Betroffenen zugute kommen. Für eine positive Wahrnehmung der Maßnahme am Markt wäre dies ebenfalls vorteilhaft, da nicht nur den Betroffenen bekannt sein dürfte, dass mit Gruppenmaßnahmen mehr Geld verdient und Zeit gespart werden kann, damit überzeugend begegnet werden kann. Gleichwohl gibt es am Markt Angebote, wie z. B. das Modell AVANTI-16, dem eine durchaus auch theoretisch überzeugende, individualisierte Gruppenkonzeption zur Förderung der Fahreignung zugrunde liegt. Jedoch deutet bereits der Markenname dieser Maßnahme an, dass selbst bei einem zügigen Vorgehen im Gruppen-Setting mindestens 16 Stunden benötigt werden. Die hier zu entwickelnde Konzeption hat im psychologischen Teil lediglich 3 Stunden zur Verfügung.

Diagnostische Komponenten

Von Fahrlehrerseite wurde im Expertenaustausch zu diagnostischen Zwecken ein Fahraudit gewünscht. Begründet wurde dieses Audit mit dem Hinweis auf diagnostische Notwendigkeiten und den Ansatz von NICOLAY (2009). Ein Fahraudit kann mit dem Ansatz von NICOLAY (2009) jedoch nicht begründet werden, weil dort kein Fahraudit enthalten ist. Das individual-psychologische Selbstmanagement bei ADHS-Störungen (IPSM) von NICOLAY (2009) ist in Anlehnung an KANFER, REINECKER & SCHMELZER (Selbstmanagementansatz, 1996) konzipiert. Dieser Ansatz verspricht nicht weniger erfolgreich zu sein. Außerdem wären Aufmerksamkeits-, Konzentrations- und Selbstregulationsstörungen, die sicherlich bei einigen Punk-

tetären eine Rolle spielen dürften, effizienter und genauer durch standardisierte Testverfahren (Statusdiagnostik) darstellbar. Einer komplexen und zeitaufwändigen teilnehmenden Fahrverhaltensbeobachtung unter Einbeziehung von Kursteilnehmern und Testleitern bedarf es dafür nicht.

Grundsätzlich ist fraglich, ob Fahrlehrer aufgrund ihrer Ausbildung die Kompetenz haben, psychologische Diagnostik entsprechend den notwendigen Gütekriterien von Objektivität, Zuverlässigkeit und Gültigkeit vorzunehmen. Eine funktionale Statusdiagnostik würde den zeitlichen Rahmen und die wissenschaftlich begründete Ausrichtung der Interventionsmaßnahme bei weitem sprengen.

Ein Fahraudit – wie in dem früheren Aufbau-seminar – wäre eher dazu geeignet, Fehlfahrverhaltensweisen zu diagnostizieren. Es hat jedoch aus oben genannten Gründen der multikausal bedingten Fahreignung nur wenig mit den zugrunde liegenden Problemlagen der registrierten Auffälligkeiten zu tun und würde von den eigentlichen Aufgaben der Interventionsmaßnahme (Beschreibung und Veränderung der auslösenden und aufrechterhaltenden Bedingungen des Fehlverhaltens) eher ablenken. Das Kriterium der hier zu konzipierenden Interventionsmaßnahme ist jedoch sicherheitswirksame Verhaltensänderung. Es geht um das „nicht Wollen“, nicht um das „nicht Können“ mangelnder Fahrfähigkeit (nicht Können). Dies ist bei der Zielgruppe eher selten anzutreffen. Eine auf mangelnde Fahrfähigkeit abzielende Diagnostik (Unvermögen) per Fahraudit wäre insofern einerseits defizient (es wird mit einem Fahraudit weniger kriterienrelevante Information festgestellt als nötig und möglich) und zusätzlich auch noch unnötig kontaminiert (es wird mehr als nötig, nämlich kriteriumirrelevante Information) erhoben (zum Begriff und den Problemen der Kriterienrelevanz vgl. GLITSCH, 2008).

Aufgrund der nicht nachgewiesenen Objektivität, Reliabilität und Validität, der nur rudimentär begründbaren Kriterienrelevanz des Fahraudits hinsichtlich der Maßnahmenziele und der dazu passenden Methoden für Verhaltensänderungen (fehlende Wirksamkeitsnachweise für Verhaltensänderungen) sowie des hohen Zeit- und Rückmeldebedarfs sollte auf eine Fahrprobe bzw. ein Fahraudit verzichtet werden. Kompetenz- und/oder Fertigungsdefizite wären aus lerntheoretischer Sicht bzgl. der Maßnahmenziele nicht durch eine Fahrprobe auszugleichen, sondern durch Fahrenlernen. Da es aber im Normalfall um gelernte/gewohnheitsmäßi-

ge und/oder bewusst herbeigeführte Regelüberschreitungen geht, sind die inneren und äußeren Bedingungen dieses bereits diagnostizierten konkreten Fehlverhaltens relevant. Diese zumeist in der Person liegenden und situativ beeinflussten Bedingungen können durch ein Fahraudit aus diagnostischer Sicht schon allein aufgrund der teilnehmenden Beobachtung und der sozialen Erwünschtheit der Verhaltensprobe nicht ausreichend sichtbar gemacht, geschweige denn verändert werden. Allenfalls könnten als Konsequenz eine unterdurchschnittliche Problemrelevanz, eine schwach motivierte Vorsatzbildung für Verhaltensänderungen, das ein oder andere Aha-Erlebnis oder kurzzeitig wirksame Abschreckungserlebnisse erzeugt werden. Zumindest sind der Forschungsgruppe keine wissenschaftlichen Untersuchungen über die Wirksamkeit einer diagnostischen Fahrprobe bzw. eines Fahraudits für sicherheitswirksame Verhaltensänderungen bekannt.

Darüber hinaus kann die Zeit, während derer die Maßnahme von Fahrlehrern geleitet wird, aufgrund von zahlreichen relevanteren Faktoren des Problemverhaltens und seiner Änderungsbedingungen gut begründbar zielführender und verhaltenswirksamer genutzt werden. Kognitiv-lerntheoretisch fundierte Beratung und Intervention setzen am konkreten Problemverhalten, welches eben nur in seltenen Fällen das Nicht-Fahren-Können ist, und im „Hier und Jetzt“ an.

Gegenstand der Diagnostik in einer Interventionsmaßnahme muss das Problem und nicht das Symptom (das Fehlverhalten) sein, da das Fehlverhalten bereits rechtswirksam festgestellt und registriert wurde. Zudem ist aus psychologischer Sicht nicht das Fehlverhalten das Problem, sondern die Lösung. Das Fehlverhalten ist ein (unerwünschter) Lösungsversuch für zunächst meist gar nicht unmittelbar erkennbare Probleme des Straßenverkehrsteilnehmers. Sie sind in seiner Person und der Art und Weise des in Beziehungtretens mit anderen Menschen zu suchen. Dies bedeutet jedoch nicht, dass der Berater nicht am konkreten Verhalten in Situationen arbeiten sollte. Er muss es lediglich hinsichtlich der bereits festgestellten Normabweichung nicht mehr diagnostizieren.

Zwar stehen dem Verkehrspsychologen zahlreiche standardisierte und anhand von Gütekriterien überprüfte Testverfahren zur Verfügung (mit Relevanz für den Straßenverkehr z. B. zur reaktiven Belastbarkeit, Stresstoleranz, Persönlichkeit, Intelligenz,

peripheren Wahrnehmung, optischen Auffassung von Verkehrssituationen, BUKASA, & PIRINGER, 2001; SOMMER 2004, 2005). Der Zusammenhang zwischen Testergebnissen und Fahreignung hat sich jedoch als gering herausgestellt, da die Fahreignung letztlich multikausal bedingt ist (SOMMER 2004, 2005; GLITSCH, 2008; POSCHADEL, FALKENSTEIN, PAPPACHAN, POLL & HINKELDEY, 2009).

Das Prinzip sollte lauten: so viel Diagnostik wie nötig, so wenig wie möglich. Ziel muss das Erkennen (Diagnostizieren) i. S. v. gründlichem Kennenlernen der Person sowie der situativen Umstände sein. Nicht das registrierte Symptom (Fehlverhalten), sondern die für das Problemverhalten relevanten auslösenden und aufrechterhaltenden Bedingungen der Person und Situation müssen Gegenstand der Analyse (Verhaltensanalyse) und Veränderung (Lösungsstrategien) sein. Voraussetzung für den Aufbau von Motivation und Verhaltensänderungen ist jedoch, dass diese Bedingungen eine Relevanz für die individuelle Problemlage des Betroffenen und seine ebenfalls individuelle Lebenssituation aufweisen. Andernfalls finden keine interne Auseinandersetzung und Elaboration der Inhalte statt (PETTY & CACCIPOPO, 1986; CHAIKEN et al., 1989; ARONSON, WILSON, AKERT, 2008, Kapitel 7).

An dieser Stelle wird zudem der Übergang des diagnostischen Prozesses in Richtung auf den Aufbau von Änderungsmotivation und konkreten Ansatzpunkten für nutzenbringende Verhaltensänderungen durch Schaffen von Betroffenheit und persönlicher Relevanz sichtbar. Vor diesem Hintergrund sind weder Statusdiagnostik noch statistische Verfahren der Urteilsbildung zielführend als vielmehr eine prozesshaft angelegte Diagnostik mit eher klinischer Urteilsbildung im Sinne des Ableitens von möglichen Hypothesen über die Abschätzung der Angemessenheit (Indikation) und/oder des Erfolgs (Evaluation) von psychologischen Veränderungsmaßnahmen im Einzelfall (ROLLETT, 1976). Zwar ließe sich eine Kombination von statistischen und klinischen Methoden aufgrund der damit deutlich ansteigenden Qualität von Entscheidungen wissenschaftlich am besten begründen (AMELANG & SCHMIDT-ATZERT, 2006). Jedoch liegt der Fokus der Maßnahme auf dem gemeinsamen Erarbeiten von Veränderungsmöglichkeiten und deren Umsetzung (Lösungsstrategien), nicht auf der differenziellen Statusfeststellung von Fahrleistungen oder abweichenden Verhaltensweisen

(Statusdiagnostik). Eine für die Praxis der Intervention weiterführende Auseinandersetzung mit den diagnostischen Aspekten findet sich z. B. bei SACHSE et al. (2011, Kapitel 4, S. 68 ff.).

5 Synthese und Spezifikation des Fahreignungsseminars

Nachfolgend werden die anhand des Reviews der kriterienbezogenen wissenschaftlichen Literatur gewonnenen Erkenntnisse entlang der Aufgabenstellungen des Auftraggebers (R1-R2, F1-F8) zu einem Gesamtkonzept der Maßnahme synthetisiert. Vorgeschlagen wird eine schulenübergreifende, methodisch eklektisch arbeitende, bzgl. der ausführenden Fahrlehrer und Diplom-Psychologen integrierte Maßnahme „Fahreignungsseminar“.

5.1 Rahmendbedingungen der Reform des Mehrfachtäter-Punktsystems (R1)

Die Rahmenbedingungen der Reform wurden dem Forschungsnehmer erst verspätet mitgeteilt. Ein Aspekt betraf dabei die wesentliche verkehrspolitische Vorgabe, wonach die Maßnahme zu 50 % von Fahrlehrern durchgeführt werden sollte. Ferner sollte die Maßnahme nicht länger als insgesamt sechs Stunden dauern und schnell (innerhalb von drei Monaten) abgeschlossen werden können.

5.2 Indikation für die Teilnahme an der Maßnahme (F1)

Indiziert ist eine Maßnahme zur Förderung der Fahreignung immer dann, wenn aufgrund von wiederholten sicherheitsrelevanten Verstößen gegen verkehrsrechtliche Bestimmungen in relativ kurzer Zeit festgestellt wurde, dass ein Straßenverkehrsteilnehmer deutlich vom Durchschnitt abweichenden Verhaltens in der Gesamtpopulation der Straßenverkehrsteilnehmer abweicht. Er gehört somit zu einer Risikogruppe mit erhöhtem Sicherheitsrisiko, bei der auch von einer regelmäßig erhöhten Unfallbeteiligung auszugehen ist (vgl. SCHADE, 2000, 2005). Aufgrund der vorgegebenen Rahmenbedingungen des Mehrfachtäter-Punktsystems ist dies spätestens nach 3 schwerwiegenden sicherheitsrelevanten Verstößen (Ordnungswidrigkeiten, die bisher ein Fahrverbot bedeutet haben, und Straftaten)

oder 6 sicherheitsrelevanten Verstößen, die bisher Punkte ohne Fahrverbot zur Folge hatten, gegeben.

Die Gruppe der mehrfach punkteauffälligen Kraftfahrer zeichnet sich durch ein hohes Maß an Heterogenität der vorgefundenen Symptomatik im Straßenverkehr aus (z. B. Fahren mit überhöhter Geschwindigkeit, zu geringer Sicherheitsabstand, Vorfahrts- und Vorrang-Missachtungen, Gefährdungen des Straßenverkehrs, u. v. a. m., siehe Bußgeldkatalog und Straftaten im Zusammenhang mit dem Straßenverkehr).

Die Symptome generalisieren breit und sind deshalb auch schwer behandelbar. Die Ursachen sind individuell und weisen eine komplexe Problemstruktur auf.

Die zugrunde liegenden Ursachen für diese Verhaltensprobleme sind vielschichtig. Neben vermeintlich einfach nur sorglosem oder nachlässigem Verhalten, werden diese Ursachen zumeist dem Persönlichkeitsbereich oder persönlichen Lebensstilfragen zugeschrieben. Dabei geht es um den Umgang mit Autoritäten/Normen, Kontrolle, Entwicklungs- und Reifedefizite, mangelnde Frustrationstoleranz/Impulskontrolle, Ablenkungen/Konzentrationsdefizite, starkes Autonomiestreben, mangelnde Anpassungsbereitschaft, geringes Sicherheitsstreben, unreife, autonome Moralvorstellungen, Konzentration auf eigene Interessen (Egozentrismus), eingeschränkte Verhaltenskontrolle sowie ungünstige Einstellungen (auch im sozialen Umfeld) wie z. B. eine geringe Normakzeptanz und unreflektierte, habitualisierte Verhaltensgewohnheiten infolge von ausbleibenden negativen Konsequenzen durch nicht entdeckte Regelverstöße (Verstärkungslernen).

In der verkehrspsychologischen Praxis wird gerne von unterschiedlichen Typen verkehrsauffälliger Kraftfahrer gesprochen. Nach BRENNER-HARTMANN (zit. nach SOHN, 2011, S. 4) lassen sich die folgenden Tätergruppen identifizieren, wobei diese von BRENNER-HARTMANN als Diagnose-Schema vorgestellt wurden:

1. Fehlverhalten aus Unvermögen: Fahranfänger, Ältere, Unkundige – notwendig ist, das Richtige zu lernen, Kompensation.
2. Fehlverhalten aus Nachlässigkeit/Sorglosigkeit: Der Fahrer macht das Falsche, hält es aber für das Richtige (Vielfahrer, klassische Punktetäter, mangelnde Risikoeinsicht).

3. Fehlverhalten zum Spannungsabbau: Der Fahrer macht das Falsche, weil er dieses Mittel für das richtige hält und Spannung nicht aushält (Verkehrserzieher, Drängler).
4. Fehlverhalten als Prinzip: Der Fahrer will das Falsche, typisch für heterogene Verstöße, Hinweise auf Anpassungsschwierigkeiten.

Letztere beide Gruppen gelten aus Sicht von Verkehrspsychologen und Verkehrstherapeuten als besonders schwer behandelbar und teilweise beratungsresistent.

Durch zahlreiche nicht entdeckte Regelverstöße (geringe Kontrolldichte) und dadurch Ausbleiben einer unangenehmen Verhaltenskonsequenz existieren erhebliche Habitualisierungseffekte und besonders starke und ungünstige Gewohnheitsbildungen. Dies schwächt die Sanktionserwartung und die generalpräventive Wirkung des Punktesystems und der damit assoziierten Androhung des Führerscheinverlustes. Verkehrspsychologische Intervention und Fahreignungsförderung müssen deshalb möglichst frühzeitig erfolgen.

Therapie ist angesichts der Niedrigschwelligkeit und der Problemhintergründe regelmäßig nicht indiziert. Der Therapiebegriff wird nicht nur im alltagssprachlichen Gebrauch mit „Heilung von Krankheiten“ assoziiert. Auf den Therapie-Begriff sollte in der internen und öffentlichen Diskussion verzichtet werden, da dieser Begriff zu Verwirrungen (Verwechslung mit Psychotherapie, Verhaltenstherapie, Verkehrstherapie, medizinischer Therapie), Kompetenzproblemen (Diplom-Psychologen sind in der Regel keine Psychotherapeuten, psychologische Psychotherapeuten aber notwendigerweise auch Diplom-Psychologen), Stigmatisierung und Fehlindikation führen könnte.

Ähnlich verhält es sich mit dem Indikationsbegriff. Er steht grundsätzlich dafür, welche medizinische oder therapeutische Maßnahme bei einem bestimmten Krankheitsbild angebracht ist. Wie auch in der Medizin zeigen die äußerlich sichtbaren Symptome meist bereits erste notwendige Behandlungsschritte an (lat. indicare = anzeigen). Der wiederholt auffällige Straßenverkehrsteilnehmer zeigt durch sein abweichendes Verhalten zunächst einmal an, dass er nicht Willens oder in der Lage ist, sich an die Regeln des sozialen Miteinanders in der Sozialgemeinschaft Straßenverkehr zu halten. Die Ursachen dafür sind in der Diagnostik durch informationsgewinnende Verfahren (siehe Inhalte) zu

klären. In den wenigsten Fällen ist davon auszugehen, dass Krafftfahrer auffallen, weil sie nicht Autofahren können (Fahrfähigkeit). Symptomatisch ist das „nicht Wollen“, nicht das „nicht Können“. Ausnahmen und mehrdeutige Symptombilder sind zu beachten, stellen aber das grundsätzliche Symptombild (nicht wollen) dadurch nicht infrage.

Indiziert ist vor diesem Hintergrund ein Hilfsangebot zur Verbesserung der Fahreignung (Fahreignungsseminar). Es geht um Diagnostik, Information und Beratung – bevor aufgrund des fortgesetzten sicherheitsgefährdenden Verhaltens des Straßenverkehrsteilnehmers die Fahrerlaubnis durch die Fahrerlaubnisbehörde entzogen und vor der Neuerteilung eine Fahreignungsbegutachtung angeordnet werden muss. Insofern geht es nicht nur um die Belange der Straßenverkehrssicherheit, sondern auch um Hilfen für Verhaltensänderungen des Betroffenen zur Vermeidung von existenzbedrohlichen Langzeitauswirkungen (z. B. Geld-, Mobilitäts- und Arbeitsplatzverlust).

Entsprechend dieser Indikationsstellung, aber auch aus Gründen der Gefahr von Fehlbehandlungen durch mangelhafte Qualifikation ist dringend dafür Sorge zu tragen, dass die Maßnahme ausschließlich von fachlich besonders qualifizierten Personen durchgeführt wird (Qualitätssicherung). Insbesondere handelt es sich dabei um Personen, die durch entsprechende Hochschulabschlüsse und zusätzliche verkehrsbezogene Fachqualifikationen ihre Kompetenzen im Bereich der Diagnostik und Veränderung von Verhaltensproblemen nachgewiesen haben (i. d. R. Diplom-Psychologen).

5.3 Kurzfristig zur Verfügung stehendes Angebot und Anwendbarkeit (R2)

Anwendbar wird die Interventionsmaßnahme durch ein am Markt existierendes, buchbar zur Verfügung stehendes und durch Namensgebung sowie Vermarktung einheitlich wahrnehmbares Produkt, welches in ausreichender Menge zu einem angemessenen Preis die Nachfrage bedienen kann. Die bislang kalkulierte Nachfrage von ca. 47.000 Personen pro Jahr muss durch vorhandene Anbieter (besonders qualifizierte Fahrlehrer und Diplom-Psychologen) bedient werden können.

Laut Berechnungen des KBA übersteigt die erwartete Nachfrage aufgrund der Reform des Mehrfach-

täter-Punktsystems die bisherige Nachfrage von 25.000 angeordneten Aufbaueminaren um etwa 88 %. Die bestehenden Strukturen von verkehrspädagogisch tätigen Fahrlehrern und verkehrspsychologisch tätigen Diplom-Psychologen sind aufgrund der bisherigen Dienstleistungen flächendeckend so weit ausdifferenziert und am Markt etabliert, dass diese mit ausreichender Sicherheit kurzfristig auf die sich deutschlandweit breit verteilende Zunahme der Nachfrage reagieren können, wenn sie dies wollen. Der Reaktionswille kann dann als gegeben angesehen werden, wenn mit der Maßnahme – wie bisher auch – die Ziele unternehmerischer Tätigkeit gewinnbringend erreicht werden können. Die durchschnittlichen Stundenlöhne der durchführenden besonders qualifizierten Diplom-Psychologen und Fahrlehrer dürfen deshalb nicht unterschritten werden, wenn sichergestellt werden muss, dass der Markt unmittelbar auf die erhöhte Nachfrage reagieren soll. Overhead-Kosten der Verwaltung, Qualitätssicherung, Evaluation und Qualifikation sind dabei einzukalkulieren. Zudem sind auf verkehrspsychologischer Seite die Maßnahmen nach § 70 FeV für Punktetäter weggefallen, wodurch Anbieterressourcen auf Psychologenseite frei werden. Das Risiko einer mangelnden Nachfragebefriedigung dürfte – wenn überhaupt – auf Seiten der Verkehrspsychologen gegeben sein, aber angesichts der Strukturen und Kompetenzen gerade auch großer etablierter Anbieter notfalls durch Einweisung binnen weniger Wochen gegen null gehen.

Aus organisationspsychologischer Sicht muss die funktionale Struktur der Maßnahme etabliert und sichergestellt werden. Hieraus ergäbe sich die Notwendigkeit, die Maßnahme intern zwischen Fahrlehrern und Diplom-Psychologen gut zu organisieren, Zeiten vor Angebotspräsentation abzusprechen und die Beratung durch Fahrlehrer und Psychologen an einem Ort (jedoch nicht gemeinsam beratend an einem Termin) stattfinden zu lassen. Die Örtlichkeitsthematik erscheint jedoch nicht zwingend erforderlich. Es sollte ein einheitlicher Beratungsvertrag mit den Teilnahmebedingungen der Maßnahme entworfen werden (s. u. Qualitätssicherung). Die Implementierung und Programmintegrität der Maßnahme sollten durch eine formative Evaluation entsprechend des Qualitätssicherungskonzeptes (s. u.) in Form einer wissenschaftlichen Begleitung und beratenden Unterstützung in allen Umsetzungs- und Ausführungsfragen sichergestellt werden. Hierfür wäre ein konzeptvertrauter Mitar-

beiter als kontinuierlich verfügbarer Ansprechpartner zur Verfügung zu halten und in die Kostenkalkulation der formativen Evaluation einzubeziehen. Da der Start des neuen Maßnahmenangebots entscheidend von einer erfolgreichen Implementierung und Ausführung der Maßnahme abhängt, wird die fachkompetente Unterstützung im Rahmen der formativen Evaluation dringend empfohlen, da dies die Anwendbarkeit, Durchführbarkeit, Maßnahmenintegrität und damit letztlich auch den Erfolg der Maßnahme entscheidend mitbestimmt.

5.4 Inhalte der Maßnahme (F2)

Ein überwiegend verstehendes und Einsicht in individuelle Problemlagen vermittelndes Arbeiten reicht alleine nicht aus, um die Potenziale einer Kurzzeitintervention voll auszuschöpfen. Durch ein überwiegendes bzw. fokussiertes Arbeiten an den Einstellungen, dem Risikobewusstsein oder dem Analysieren von Gefahrensituationen wird voraussichtlich weniger Verhaltenswirksamkeit erreicht als durch eine Kombination aus verstehendem, klärungsorientiertem und lösungsorientiertem Arbeiten mit einem Schwerpunkt auf dem Erlernen von Selbstbeobachtung, Selbstmanagement-Techniken und Selbstkontrolle in relevanten Situationen. Dabei sollten die Arbeiten mit dem Klienten immer am individuellen Vermeidungsverhalten in den registrierten konkreten Tatsituationen (Vermeiden des eigentlich erwünschten, regelkonformen Verhaltens) anknüpfen. Dem klassischen Vorgehen bei kognitiv-lerntheoretischen Interventionen folgend, ergeben sich Einstellungsänderungen eher rückwirkend und „quasi nebenbei“ infolge des Verstehens der Funktionalität des Verhaltens sowie des Aufbaus von Ersatzverhalten und der Veränderung von Kontingenzen bzgl. des Verhaltens.

Interventionen sollten von daher sowohl täterorientiert – was die Ressourcen und Funktionalität des Verhaltens anbelangt – als auch an den konkreten situativen Bedingungen des Fehlverhaltens orientiert sein und Möglichkeiten der Klärung von individuellen Motivlagen anregen, damit möglicherweise automatisiert-unbewusst ablaufende Schemata bei der Informationsverarbeitung und Handlungsvorbereitung einer Prüfung, Umstrukturierung und Integration mit anderen Schemata unterzogen werden können (vgl. SACHSE, 2011).

Es geht in einem ersten Schritt um die Erkundung der für die individuelle Verhaltensproble-

matik relevanten auslösenden und aufrechterhaltenden Bedingungen des Verhaltens in konkreten Situationen. Darauf aufbauend erfolgt die Klärung der Verhaltensproblematik anhand des Entdeckens der Funktionalität des Verhaltens in Situationen für die Erreichung von übergeordneten Zielen und Plänen des Täters. Aus diesen Erkenntnissen können zu den Ressourcen und Zielen des Täters passende, tragfähige und verhaltenswirksame Lösungsstrategien entwickelt werden.

Dies ermöglicht dem Täter einen direkten, verstehenden Einblick in die seinem Verhalten zugrunde liegenden Handlungsmotive und seine übergeordneten Ziele und Pläne. Dieser Einblick kann äußerst motivationsförderlich sein, sofern er durch die Methode des „geleiteten Entdeckens“ initiiert wird und dadurch zunehmende Selbsterkenntnis ermöglicht. Der Täter lernt sich dadurch in seinen persönlichen Stärken und Schwachstellen besser kennen und wird ein Interesse daran entwickeln, wie er durch noch bessere Nutzung seiner Stärken und Kontrolle seiner Schwachstellen seine übergeordneten Ziele und Pläne wesentlich effizienter erreichen kann. Das macht Lust darauf, mehr zu erfahren. Neben vielen anderen Erfahrungen sollte eine solche Wahrnehmung für wenigstens 75 % nicht nur der Punktetäter eine willkommene Wahrnehmung sein und dürfte auch ein übergeordnetes – wenn auch nur selten bewusstes – Ziel darstellen. Zumindest deutet ihr Verhalten im Straßenverkehr darauf hin, ohne dass sich die Betroffenen darüber im Klaren sind, dass sie ineffiziente Mittel für ihre Zielerreichung zum Einsatz bringen. Dabei spielt es auch keine Rolle, warum die Täter immer wieder auffallen (lt. Diagnoseschema von BRENNER-HARTMAN, zit. nach SOHN, 2011, S. 4: Unvermögen, Nachlässigkeit/Sorglosigkeit, Spannungsabbau oder aus Prinzip), da alle Mittel gleichermaßen ineffizient sind und ersetzt werden müssen.

Diese zu den Ressourcen des Klienten passenden Lösungsstrategien gilt es im Beratungsprozess zu erarbeiten. Dieses Beispiel macht auch deutlich, dass Ursache-Wirkungs-Relationen nicht mit Mittel-Ziel-Relationen verwechselt werden dürfen. Besonders gerne werden die eingesetzten Mittel (das Verhalten) als Ursachen angesehen, was aber einen Zirkelschluss bedeutet (Verhalten als Ursache) und dem Klienten entsprechend auch nicht weiterhelfen kann.

Diese Erkenntnis reicht zwar für Verhaltensänderungen alleine noch nicht aus, kann aber die wahr-

genommene Relevanz und individuelle Betroffenheit und damit die Motivationslage als wesentliche Voraussetzungen für Einstellungs- und Verhaltensänderungen entscheidend beeinflussen.

Der wohl in diesem Kontext und hinsichtlich der Frage, wie und wodurch Behandlungsmaßnahmen wirken, einschlägigste, schulenübergreifend und ganzheitlich denkend und arbeitende Repräsentant auf der Schnittstelle zwischen Wissenschaft und Praxis, GRAWE (1995), schien knapp 20 Jahre vor den hier dargestellten Inhalten der Maßnahme herausgefunden zu haben, worauf es inhaltlich ankommt. Es geht um die Aspekte der

1. Problemlklärung (z. B. warum, wofür, wozu Ziel/Zweck/Funktion der Handlung?),
2. Problembewältigung (Lösungsmodell),
3. Ressourcenaktivierung (Fähigkeiten und Motivationen),
4. Problemaktualisierung (reales Erleben, so nah wie möglich am wirklichen Problem, den langfristigen Zielen dienlich).

Den Erfolg dieser vier Aspekte des inhaltlichen Arbeitens gilt es im Rahmen der Qualitätssicherung (s. u. Programmintegrität) nachzuweisen.

Spezifikation der Inhalte und Methoden

In Anlehnung an die bislang dargelegten Befunde sollten sich die Maßnahmeninhalte am Kriterium der erwarteten Wirksamkeit und der individuellen Verhaltensrelevanz, nicht an der erwarteten Kundenzufriedenheit orientieren. Die Untersuchungen zu erfolgreichen/wirksamen Behandlungsmaßnahmen und Methoden der Therapie-/Beratungsforschung liefern recht eindeutige Hinweise für wirksame und weniger wirksame Angebote. Kursinhalte und Methoden sollten durch Theorien zur sozialen Devianz, zum Risikoverhalten, zu Handlungstheorien, zur Motivation, der Lehr-Lernforschung und empirisch bewährte Verhaltensänderungsmodelle gestützt sein. Eine Ausrichtung an den Bedürfnissen der Kunden wäre insofern gewagt, als dass davon auszugehen ist, dass Personen eher diejenigen Methoden und Inhalte wählen, die ihnen am wenigsten unangenehm sind (z. B. Rechtsprechungspraxis, Gefahreinschätzung, Fahrprobe, eigene Geschichte erzählen, Gruppenatmosphäre, vgl. KOLBERT-RAMM, 2005). Eine wirksame Auseinandersetzung, mit den in der Person liegenden

Ursachen für die jeweils individuell höchst unterschiedlichen Ursachen der mangelhaften Regelbefolgung kann dadurch voraussichtlich eher nicht erreicht werden (vgl. LEUTNER & LIEBERTZ, 2004). Die Folge wären zwar möglicherweise höhere Kundenzufriedenheitswerte, jedoch eine eher nur geringe Sicherheitswirksamkeit der Maßnahme. Hingegen geht eine erfolgreiche Problembewältigung in der Regel ebenfalls mit einer höheren Zufriedenheitswahrnehmung einher, weshalb es kein Nachteil ist, die Interventionsmaßnahme an voraussichtlich wirksamen Inhalten und Methoden und weniger an den Kundenbedürfnissen auszurichten. Die Betroffenen können meist schon allein vor dem Hintergrund des eher vermeidenden und selbstwerterschützenden Unterlassens der Auseinandersetzung mit ihren eigenen Unzulänglichkeiten nur schwerlich erkennen, welche Ansatzpunkte und Strategien für Verhaltensänderungen voraussichtlich langfristig hilfreich sein können und welche eher ins Leere laufen dürften. Diese Einschätzungen können Berater aufgrund Ihrer besonders qualifizierten Ausbildung, ihres Erfahrungswissens und ihrer diagnostischen Kompetenzen wesentlich besser leisten. Experte für den inhaltlichen Fokus angesichts unterschiedlicher Problemlagen von Klienten, den Behandlungsprozess und möglicherweise Erfolg versprechende Methoden sowie Ansatzpunkte für Veränderungen bleibt der Berater, nicht der Klient (vgl. SACHSE, 2011).

5.4.1 Spezifizierte Inhalte der verkehrspsychologischen Teilmaßnahme

Der psychologische Teil des Seminars beinhaltet die Analyse, Bearbeitung und Veränderung des konkreten Vermeidungsverhaltens in kritischen Situationen. Es geht um die Frage, was den Betroffenen daran hindert, sich regelkonform zu verhalten, und welche bewussten und unbewussten Ziele er mit seinem abweichenden Verhalten zu erreichen versucht (Funktionalität des Verhaltens).

Sitzung I

Verhaltensanalyse und funktionales Bedingungsmodell

a) Verhaltensanalyse – Erarbeitung der auslösenden und aufrechterhaltenden inneren und äußeren Bedingungen der Verkehrszuwicherhandlungen.

Der Betroffene macht Angaben darüber, welche Situationen/Reize sein Verhalten auslösen, wie er darauf reagiert (kognitiv, emotional, motorisch), was die erwarteten positiven Konsequenzen dieses Verhaltens sind und welche Gewohnheitsbildungen (Kontingenzen) sich aus den wiederholten positiven Erfahrungen ergeben haben.

b) Erarbeitung der Funktionalität des Fehlverhaltens (Mittel-Zweck-Relation)

Der Betroffene wird gefragt, was er sich hinsichtlich der Verfolgung seiner persönlichen Ziele und langfristigen Pläne mit seinem Verhalten ermöglicht. Dieser Baustein fördert das Verständnis über die Funktionsweise und Ziele eigenen Handelns.

Der Berater sollte bei Bedarf Zusammenhänge zwischen Bedürfnissen/Zielen und den eingesetzten Mitteln zur Zielerreichung (abweichendes Verhalten) visualisieren.

Im Rahmen der Verhaltensanalyse klärt der Berater mit dem Klienten Zusammenhänge zu übergeordneten Zielen/Plänen/Schemata/Wertesystem, Stärken/Schwächen des Betroffenen ab. Beispielsweise bringen viele Menschen ihre Durchsetzungsstärke so stark zum Einsatz, dass sie immer schlauer oder schneller sein wollen als andere, ohne jedoch zu merken, dass sie dabei ausschließlich an ihre eigenen Vorteile und Selbstbestätigungsbedürfnisse denken. Ihnen ist dabei häufig nicht klar, dass sie von anderen Menschen viel mehr Selbstbestätigung (eigentliches Verhaltensziel/Plan, aktiviertes Schema) erhalten würden, wenn sie sich nachgiebig und fürsorglich verhielten.

Methodenempfehlung: Ein Vorgehen in Anlehnung an das SORKC-Modell (KANFER, REINECKER & SCHMELZER, 2000), teleologisch-funktionale Verhaltensanalyse (LIEB, 2010), Plan- und Schemaanalyse (CASPAR, 2007), klärungsorientiertes Coaching (COLLATZ & SACHSE, 2012) wird empfohlen. Unterstützung der Verständlichkeit durch Visualisierungen (Skizzen, Flip-Chart und Posterarbeit).

c) Ressourcenaktivierung – Motivationsarbeit

Im Zuge des Aufbaus einer guten Klientenbeziehung (wertschätzend, unterstützend, akzeptierend, fördernd) und des Kennenlernens der

Funktion des Fehlverhaltens für die generellen Ziele, Pläne und Wertvorstellungen des Betroffenen ergeben sich Möglichkeiten, irrationale Mittel-Zweck-Beziehungen zu klären und zu hinterfragen, ob das eingesetzte Vermeidungsverhalten der langfristigen Zielerreichung wirklich dienlich ist. Der Berater achtet auf wahrgenommene Kompetenzen im Bereich der Impulskontrolle (affektiver Bereich), selbst- und zielbezogenen Gedanken (kognitiver Bereich) sowie spontanen Handlungsimpulse (Gaspedal drücken, Hupen, Telefonieren, Rauchen, schneller Fahren, Auffahren etc.). Der Berater fokussiert die Stärken und entwickelt mit dem Klienten einen ersten Ausblick in Richtung auf langfristig effektivere Strategien unter Nutzung der Stärken und Beachtung der Schwachstellen, unterlässt jedoch jegliches Überreden, Maßregeln, Belehren.

d) Hausaufgaben

Der Berater erläutert die Methode „Selbstbeobachtung des Verhaltens in kritischen Situationen“, motiviert zum Erkennen der Funktionalität des Verhaltens im Alltag, motiviert, über alternative Verhaltensstrategien nachzudenken, diese auszuprobieren und die Wirkung von Gedanken, Gefühlen sowie spontanen Handlungen zu beobachten. Aus Motivationsgründen soll der Klient noch keine schriftliche Dokumentation vornehmen.

e) Dokumentation (QM-relevant)

Der Berater dokumentiert die Ergebnisse zu a), wenn möglich auch bereits ansatzweise zu b).

Sitzung II

Verhaltensänderung (Erarbeitung von Lösungsstrategien)

- a) Der Berater eröffnet mit Rückbezug auf die 1. Sitzung und tauscht sich mit dem Klienten über seine Erfahrungen aus der Selbstbeobachtung aus. Klient und Berater kommen auf die auslösenden und aufrechterhaltenden Bedingungen sowie die Funktion seines Verhaltens in Situationen zurück (ca. 20 min.). Der Berater fokussiert die selbstbezogenen Ziele/Pläne des Klienten und prüft gemeinsam mit dem Klienten, inwieweit das Verhalten tatsächlich die beste/effektivste und vor allem langfristig tragfähigste

Strategie für die Bedürfnisbefriedigung und Zielverfolgung des Betroffenen darstellt. In diesem Dialog stimuliert der Berater durch Fragetechnik den Klienten, bessere/effektivere/tragfähigere Strategien und konkrete Verhaltensweisen zu entdecken. Diese werden anhand der Reaktionen des Klienten auf Kompatibilität mit den Ressourcen und Bedürfnissen des Klienten überprüft (20 min.). Bei hoher Kompatibilität und hoher Problem-/Zielrelevanz wird der Klient alternative Verhaltensstrategien als erstrebenswert und nützlich erleben. Genau dieses alternative Zielverhalten wird in einen Vertrag zwischen Klient und Berater übernommen (1-3 Ziele). Dieser Kontingenzvertrag erhöht die Selbstbeobachtungsneigung, Selbstverpflichtung und persönliche Verantwortungswahrnehmung gegenüber dem neuen Verhalten und dem Berater und führt meist zu einer höheren Verhaltenswahrscheinlichkeit.

- b) Ausarbeitung des Kontingenzvertrags (Zielvereinbarung, 15 min.), schriftlich

1. Spezifikation des Zielverhaltens,
2. Festlegung der Verstärker/Belohnungen/positiven Konsequenzen,
3. Festlegung auf die zu erreichenden Schritte, (Wie-, Wo-, Wann-Pläne). Hinsichtlich der Motivationsarbeit/Ressourcen ist die Betonung des Vertragsinhalts sowie der Notwendigkeit der Hausaufgabe (Selbstbeobachtung/Notizen) für beiderseitigen Erfolg (Berater/Klient) wichtig, da andernfalls die Maßnahme nicht programmgemäß durchgeführt werden kann (Verweigerung Teilnahmebescheinigung). Berater und Klient unterschreiben, Klient wird Original ausgehändigt (vgl. Kapitel 5.5).

Dokumentation (QM-relevant): Der Kontingenzvertrag wird zu den Unterlagen aus der 1. Sitzung genommen.

- c) Hausaufgabe (5 min.)

Der Berater erläutert die Notwendigkeit der Erprobung des neuen Zielverhaltens in den kommenden 3 Wochen, den Sinn der Selbstbeobachtung und betont die Bedeutung der Erprobung des Verhaltens für den langfristigen Erfolg. Er händigt ein Notizblatt für den Klienten zu Dokumentationszwecken für den Zeitraum der

Selbstbeobachtung aus, mit dem Vordruck: „Was ging gut?“, „Was kann/will ich nicht?“ Eine genauere Vorgabe, wo der Klient welche Angaben einzutragen hat, unterbleibt, da dies die Motivation zur Selbstreflexion gefährden und die Entwicklung eigener Erfahrungen/Strategien zu sehr vorbestimmen würde. Dadurch sinkt die Akzeptanz des Klienten für spätere Lösungsansätze.

Methodenempfehlung: siehe 1. Sitzung + Zielvereinbarungsvertrag (Kontingenzvertrag)

Sitzung III

Festigung der Lösungsstrategien, Nachsteuerung

a) In den ersten 30 Minuten eröffnet der Seminarleiter mit Rückbezug auf die 2. Sitzung. Der Klient berichtet über seine Erfahrungen aus der Selbstbeobachtung seines Verhaltens in Situationen, die Notizen werden besprochen und später zu den QM-Unterlagen genommen (auch wegen möglicher Nachweise zur Verweigerung der Teilnahmebescheinigung bei nicht erledigten Hausaufgaben). Es erfolgen Klärungen, Deutungen, Bezugnahmen auf das funktionale Bedingungsmodell (Sitzung 1). Der Berater fokussiert auf Erfolge/ Ressourcen, stellt Bezüge zu den generellen Zielen/Plänen/Wertesystem des Klienten her, klärt und deutet gemeinsam mit dem Klienten, stellt Chancen und Risiken heraus, arbeitet unterstützend, anerkennend, bleibt am konkreten Verhalten in Situationen und seiner Bedeutung als Mittel zum Zweck für das Erreichen der für den Klienten langfristig erstrebenswerten relevanten Ziele und Pläne (Problemaktualisierung).

Im Zuge dieser Bearbeitung nimmt der Berater Widerstände, aber auch Zuspruch/Akzeptanz wahr. Letzteres wird positiv, ressourcenorientiert verstärkt (Zuspruch, Wertschätzung, Erfolg), Ersteres wird erneut Gegenstand der Klärung (Was bringt mir/verhindert der Widerstand/Vermeidungsverhalten im Hinblick auf meine generellen Ziele/ Pläne/Bedürfniserfüllung?). Im weiteren ist es wichtig, dass der Berater mit dem Klienten eine Idee darüber entwickelt, dass Menschen offensichtlich nicht nur durch Durchsetzungsstärke und eigenständiges Handeln Erfolge erzielen, sondern die Gegenpole des Nachgebens, Anpassens, Kooperierens, Bezugnehmens auf die Interessen von Partnern (z. B. Er-

wartungen übriger Straßenverkehrsteilnehmer) mindestens ebenso wertvolle Fähigkeiten darstellen. Es wird gemeinsam hinterfragt, ob und warum dies so ist oder lediglich ein Psycho-Mythos darstellt. Die Aspekte von Kooperativität, Verantwortlichkeit, Macht/Egoismus, Impulsivität und Vertrauen sollen dabei eine Rolle spielen. Dabei geht es um die Sensibilisierung für eine mögliche Erkenntnis, dass langfristig Personen mit solchen Eigenschaften wesentlich mehr Zuspruch und Anerkennung erhalten und dadurch nicht nur im Straßenverkehr, sondern auch in anderen Lebenssituationen erfolgreicher und damit letztlich schlauer/beliebter sind (dies könnte eines von vielen möglichen Verhaltenszielen bezogen auf das Wertesystem des Klienten sein). Sofern der Klient sich für derartige Erkenntnisse interessiert und reflektiert, kann der Seminarleiter davon ausgehen, dass er den Klienten zumindest in einem Aspekt seiner Ziel- und Planstruktur erreicht und für alternative Verhaltensweisen gewonnen hat. Als empirische Belege können ggf. die Spieltheorie sowie soziale Dilemmata herangezogen werden (kooperative Strategien sind langfristig überlebensfähiger).

b) Abschluss der Maßnahme

Der Berater fasst zusammen und bewertet in einer Weise, die es dem Klienten ermöglicht, seine Erfahrungen, Erkenntnisse, Verhaltensweisen als Leistungen/Erfolge/Errungenschaften wahrnehmen zu können, die ihm dabei helfen können, nicht nur seinen Führerschein/Mobilität langfristig zu erhalten, sondern auch cleverer und smarter (gewinnbringender) mit sich selbst, der Verwirklichung der eigenen Ziele und den Erwartungen von anderen (Straßenverkehrsteilnehmern) an das eigene Verhalten umzugehen.

c) Der Klient legt die Teilnahmebescheinigung vor, die er aus dem Fahrlehrer-Teil des Seminars mitgebracht hat. Der Psychologe prüft aufgrund der Abrufregistrierung der Teilnahmebescheinigung bei der zentralen Evaluationsstelle sowie der Anerkennungsnummern auf Echtheit (vgl. Kapitel 5.5), weist auf die Notwendigkeit der Evaluation als Nachweis der Sicherheitswirksamkeit sowie Datenschutzbestimmungen hin, unterschreibt, händigt aus und betont im Kontext der Verabschiedung die Leistungen/Erfolge des Klienten und die Bedeutung für den Erfolg der Maßnahme.

Sitzung IV

Zeiterweiterungssitzung

Eine 4. Sitzung wurde im Rahmen des Gesamtseminars als psychologisches Zusatzmodul ausschließlich für Straftäter vorgeschlagen. Hierfür entfällt die zweite Sitzung der edukativen Teilmaßnahme. Das Zuweisungskriterium „Straftäter“ mag zwar aus Gründen der Außenwirkung der Maßnahme in der Bevölkerung sinnvoll erscheinen (Straftäter sind die schlimmeren Menschen und müssen intensiver behandelt werden), ist jedoch aus psychologischer Sicht fragwürdig, weil nicht die Schwere eines Deliktes (Symptom), sondern die Vielzahl und Unterschiedlichkeit von Verstößen, die zugrunde liegende Problemlage (Ursachen) sowie zutage tretende Widerstände gegen Veränderungen das Ausmaß der Behandlungsbedürftigkeit bestimmen. Z. B. kann ein Unfallflüchtiger als Straftäter wesentlich einfacher und erfolgreicher behandelbar sein als ein mehrfach gegen Geschwindigkeitsvorschriften verstoßender Fahrer, wenn Letzterer vor allem durch eine geringe Einsichts- und Selbstreflexionsfähigkeit sowie Schwierigkeiten mit der Impulskontrolle (emotionale Instabilität) auffällt. Gerade derartige Fälle stellen für die Verhaltensänderung eine besondere Herausforderung dar.

Vor diesem Hintergrund sollte erwogen werden, die Erweiterung von Behandlungsdauer und -umfang und Methodik für den psychologischen Teil des Seminars durch eine 4. psychologische Sitzung nach dem Zugangskriterium Änderungsmotivation, Widerstände, Einsichtsfähigkeit und Bedürftigkeit (Schwierigkeit des Falls) zu entscheiden. Für die erwartete Sicherheitswirksamkeit der Maßnahme – die in der Evaluation nachzuweisen ist – ließen sich dadurch zusätzliche Wirksamkeitspotenziale erschließen. Dieses Vorgehen dürfte jedoch aus rechtlichen Gleichbehandlungsgründen und notwendiger verwaltungstechnischer Standardabwicklung nur schwer umsetzbar sein. Insofern definiert das Recht nicht nur die Schwere eines Verstoßes bzw. Deliktes, sondern offensichtlich auch die Gleichheit der zugrunde liegenden Problemlagen und des notwendigen Behandlungsumfangs. Hierdurch sind Wirksamkeitseinbußen zu erwarten (vgl. Kapitel 2).

Eine 4. Sitzung käme sicherheitswirksamer durch eine erhöhte Dauer und Dosis bei schwer behandelbaren/beratungsresistenten Klienten zustande, da die Sitzungen 1-3 mehr Zeit, ein vorsichtigeres Vorgehen, der Entwicklung einer besonders guten

Klientenbeziehung und eines erhöhten Umfangs der Problembearbeitung bedürfen.

Inhaltlich sind die Erarbeitung der Funktionalität des Problemverhaltens für die Erreichung von persönlichen Zielen (Mittel-Zweck-Relation) und die ressourcenorientierte Entwicklung von geeigneten Lösungsstrategien von zentraler Bedeutung. Neben der Herausarbeitung der Ziele des Verhaltens ist dabei auch die Herausarbeitung der Bedeutung von Bedenken und Befürchtungen bei Unterlassung des Fehlverhaltens zu berücksichtigen. Diese Sichtweise ist aus handlungstheoretischer Sicht hinsichtlich des Verstehens eigenen Fehlverhaltens für die Schaffung von persönlicher Relevanz und für langfristige Kosten/Nutzen-Abwägungen hinsichtlich weiteren Fehlverhaltens und damit auch als Voraussetzung für die Erarbeitung von als hilfreich empfundenen Lösungsstrategien besonders wichtig.

5.4.2 Spezifizierte Inhalte der edukativen Teilmaßnahme

Die Inhalte der edukativen Teilmaßnahme ergeben sich aus dem Forschungsbericht zum im Januar 2012 vom Auftraggeber initiierten Forschungsauftrag (STURZBECHER, 2012, unveröffentlichtes Manuskript).

5.4.3 Methodische Aspekte und lernbegünstigende Faktoren

Grundsätzlich müssen die verwendeten Methoden die Zielerreichung der Maßnahme fördern. Die Methoden sind in diesem Sinne als Katalysatoren (Reaktionsbeschleuniger) einer effektiven Zusammenarbeit mit dem Klienten zu verstehen.

Methoden und Inhalte sind aus psychologischer Sicht unabhängig von der Schwere des Fehlverhaltens. Sie müssen für die Informationsgewinnung, Problemklärung und Verhaltensänderung geeignet sein und zu den Ressourcen des Klienten passen. Die Aufarbeitung des Problemverhaltens ist insofern von den Bedingungen und Ressourcen der Person/Lebenssituation abhängig, die der Seminarleiter kennen lernen muss. Das Delikt als Symptom zeigt lediglich eine zugrunde liegende Problemlage an. Wie schwer, komplex oder ausgeprägt diese Problemlage ist und wie aufwändig und mit welchen Methoden daran gearbeitet wird, lässt sich erst im Beratungsprozess, u. a. durch verkehrspsychologische Exploration und gemeinsame Modellbildung mit dem Klienten erkennen.

Eine Modularisierung nach Delikten/Deliktsschwere/Symptomen wird deshalb im verkehrspsychologischen Teil nicht begründet. Es handelt sich eher um Sitzungstermine. Die psychologische Intervention findet nicht modularisiert, sondern dosiert statt. Dosis bezieht sich dabei auf die Intensität, Methodik und Tiefe des Arbeitens.

Die notwendige Individualisierung und das Einzelsetting in der Zusammenarbeit werden durch die Zeitknappheit, die Ressourcenorientierung und insbesondere durch das problem- und klärungsorientierte Vorgehen mit dem Betroffenen begründet. Wichtiger als die Deliktsspezifität (Symptom) sind die Problemspezifität und die Individualität des inhaltlichen Arbeitens. Den Psychologen interessiert mehr der Täter als die Tat, wobei spätestens seit LEWIN (1963) klar sein dürfte, dass Verhalten immer durch eine Funktion von Person (Täter) und Umwelt (situative Bedingungen der Tat) dargestellt wird und dass menschliches Handeln immer auf ein – mehr oder weniger bewusstes – Ziel hin ausgerichtet ist. Welches Mittel (= Tat, z. B. Schnellfahren als Tat) ein Täter für seine Zielerreichung einsetzt, kann als Hinweis auf seine übergeordnete Ziel- und Planstruktur, dysfunktionale Schemata und damit Orientierungshilfe bei der Klärung von möglicherweise zugrunde liegenden Problemlagen genutzt werden. Es geht nicht um Täter oder Tat, sondern um beides.

Erfahrene Berater arbeiten eklektisch, d. h., sie bedienen sich der Methoden und Verfahren des inhaltlichen Arbeitens, die sich in unterschiedlichen Bereichen von Beratung und Therapie auch schulenübergreifend als erfolgreich bewährt haben. Sie sind offen gegenüber diesen bewährten Methoden, weil sie sich auch selbst methodisch ständig weiterentwickeln. Zu den Methoden gehören:

- Eine dem Problem und der Klientenbeziehung angemessene Technik der Gesprächsführung. Dazu gehören Zugewandtheit, Akzeptanz, Empathie, Transparenz, Strukturieren, Konkretisieren, Präzisieren und Spezifizieren, sokratischer Dialog² und geleitetes Entdecken³, Verstärkung (z. B. Loben, Anerkennen), Zusammenfassung und Rückmeldung, Stringenz, Konsequenz, Klären, Konfrontieren, Deuten, Durcharbeiten, Fokus-Formulierung und Bearbeitung.
- Techniken der Informationsgewinnung wie die Exploration und Verhaltensanalyse nach dem SORKC-Modell (a. a. O.).

- Konfliktorientierte, aufdeckende Intervention wie kognitive Disputation, Symptomverschiebung und paradoxe Intervention, Problemlösetraining, mentales Üben, kognitive Probe, Selbstinstruktionstraining, rational emotive Imaginationstechniken, emotiv-evokative Methoden, Selbstmanagementansatz nach KANFER, REINECKER und SCHMELZER (1996), Kontingenzmanagement.

Insbesondere die zuletzt genannten Methoden zeigen lediglich einen möglichen Rahmen auf und sind als eine Orientierungshilfe zur weiteren Recherche auch hinsichtlich möglicher Fortbildungen gedacht. Auf eine weitere detaillierte Beschreibung und Erklärung dieser Methoden wird deshalb verzichtet.

Das methodische Vorgehen sollte sich im Rahmen der aufgeführten bewährten Methoden von Beratung und Therapie bewegen. Weitere bewährte Methoden sind nicht ausgeschlossen.

Wie die Berater ihre Inhaltsziele (1. funktionale Bedingungsanalyse und 2. Erarbeiten von als hilfreich empfundenen Lösungsstrategien) erreichen, sollte den psychologisch arbeitenden Beratern weitgehend freigestellt werden, da sich die Berater und ggf. deren Institutionen andernfalls mit ihren methodischen Erfahrungen und Erfolgskonzepten inhaltlich in der Maßnahme nicht wieder finden können. Gleiches gilt für zusätzlich eingesetzte Methoden, Medien und Arbeitsmaterialien (Posterarbeit, Bildmaterial, Statistiken, Moderationstechniken), sofern nicht die Methoden/Materialien die Inhalte dominieren, sondern der Unterstützung der Erreichung der Inhaltsziele dienen.

Für die edukative Teilmaßnahme sollte aufgrund der oben aufgeführten Wirksamkeitsuntersuchungen zu erfolgreichen Verhaltensmodifikationsmaßnahmen auf Instruktionsanteile, Unterweisungen, klassisches Lehren (Frontalunterricht) weitestgehend verzichtet werden und stattdessen für die wis-

² Es handelt sich um eine Form des Diskurses, die auf die Lehre von Sokrates zurückgeht. Ein Inhalt/Stoff wird durch gezieltes Fragen und Bezugnehmen auf die Antworten, orientiert an den Möglichkeiten des Klienten (z. B. eher explikativ oder normativ), diskursiv erarbeitet/geklärt. Der Seminarleiter nimmt dabei eine eher naive Grundhaltung ein.

³ Fragetechnik und Gesprächshaltung, die eine selbstständige Auseinandersetzung mit einem Thema erlaubt. Durch gezieltes Fragen wird der Betroffenen dazu angeregt, für ihn relevante Themen selber zu entdecken. Gebot des Verzichts auf kontraproduktiv wirksames Belehren, Überreden oder Überzeugen.

sensbezogenen Inhalte auf diskursive Elemente und kooperative Lerngruppen zurückgegriffen werden (ARONSON, WILSON & AKERT, 2008, S. 457 ff.; HUBER, 2008; HOFSTETTER et al., 2010). Kooperative Lerngruppen ermöglichen es, dass Lernende in einer kleinen Gruppe aufeinander angewiesen sind (Aufteilung der Lerninhalte, um Kooperation notwendig zu machen), weniger Frontalunterricht (mehr Klienten-Klienten-Interaktion als Trainer-Klienten-Interaktion, motivations- und beziehungsfördernd). Alle Lernenden haben einen ähnlichen Status (jede Teilaufgabe ist für das Gesamtergebnis von gleicher Bedeutung), das Lernverhalten wird vom Trainer eingeführt und belohnt. Das Kontaktverhalten wird somit durch eine Autoritätsfigur unterstützt und positiv verstärkt. Der reine Wissensinput sollte auf eine Art und Weise erfolgen, die Relevanz und Aha-Erlebnisse im Sinne von Betroffenheit ermöglicht, diskursive Elemente und kognitive Dissonanz anregt. Fragstellungen für Kleingruppenarbeiten sollten vorbereitet werden und das geleitete Entdecken sollte gefördert werden. Dies verringert die Reaktanz-Neigung gerade auch bei pflichtweise zugewiesenen Klienten (mandated clients). Gleichzeitig kann damit die Elaborationswahrscheinlichkeit (inhaltliche Auseinandersetzung mit der Thematik, prüfen von Argumenten) gesteigert werden. Durch die Eigenbeteiligung können ferner die Zufriedenheit, Motivations-

und Mitarbeitsbereitschaft erhöht werden. Diese Aspekte fördern die Akzeptanz von Erkenntnissen und ermöglichen ferner ein verbessertes Arbeitsklima, eine höhere Originalität in der Arbeit sowie eine höhere Beständigkeit und Qualität der Gruppenleistung (vgl. demokratisch geführte Arbeitsgruppe, LEWIN, LIPPIT & WHITE, 1939; PETTY & CACCIPOPO, 1986; CHAIKEN et al., 1989; zusammenfassend ARONSON, WILSON & AKERT, 2008, Kapitel 7). Dieser Aspekt ist auch hinsichtlich der Wirkungsvariable Qualität der Klientenbeziehung von Bedeutung (s. o.).

Bedeutung der Hausaufgaben

Die Hausaufgaben sind für das Erproben und den Lernerfolg zwischen den Sitzungen angesichts der nur sehr kurzen Präsenzzeit von erheblicher Bedeutung und sollten besonders sorgfältig vor- und nachbereitet sowie für die Beratung genutzt werden. Sie fördern den Lernprozess, indem Klienten dazu angehalten werden, ihr Verhalten in Situationen genau zu beobachten. Schon allein das mehrmalige Beobachten und Dokumentieren des Verhaltens in typischen Situationen können dazu führen, dass aufgrund der dadurch gesteigerten Selbstaufmerksamkeit weniger gegen Straßenverkehrsvorschriften verstoßen wird.

	Inhalt				
Sitzung/ Ablauf	Fahrlehrer (Gruppensetting, 2-3 Personen)	Methoden	Diplom-Psychologe (Einzelsitting)	Methoden (Anregung, bewährte Alternativen können zielführend sein)	Dauer
1	<ul style="list-style-type: none"> • Eröffnung, Vorstellung der Maßnahme, Ablauf • Individuelle Fahrerkarriere • Individuelle Mobilitätsbedeutung • Verkehrsregeln und Rechtsprechungspraxis bei Regelverstößen • Selbstverpflichtung • Hausaufgaben zur Selbstbeobachtung und Selbstreflexion • Sinnhaftigkeit von Verkehrsregeln • Gefahrenkognition und Gefahrenabwehr • Risikoverhalten und Unfallfolgen (Stand: 23. März, STURZBECHER 2012) 	STURZBECHER, 2012			90 min
2 (1-14 Tage nach 1. S.)			<ul style="list-style-type: none"> • warming-up, Deliktgeschichte • Verhaltensanalyse • Erarbeitung der Funktionalität des Vermeidungsverhaltens Ziel-/Plananalyse, Stärken/Schwächen • aufdeckende Intervention • Ressourcenaktivierung • Motivationsarbeit • Hausaufgabe: Selbstbeobachtung Verhalten in Situationen, Erkennen der Funktionalität, alternative Verhaltensstrategien entwickeln/Anwenden 	<ul style="list-style-type: none"> • Techniken der Informationsgewinnung wie die verkehrspsych. Exploration und Verhaltensanalyse in Anlehnung an das SORKC-Modell • Einsatz von Gesprächstechniken wie Verstärkung, Zusammenfassung und Rückmeldung, Stringenz, Konsequenz, Klären, Konfrontieren, Deuten, Durcharbeiten, Fokus Formulierung und Bearbeitung • Geleitetes Entdecken • Dokumentation 	90 min
3 (1-14 Tage nach 1. S.)	<ul style="list-style-type: none"> • Geschwindigkeit und Abstand • Vorfahrt und Abbiegen • Überholen und weitere Delikte (Stand: 23. März, STURZBECHER 2012) 	STURZBECHER, 2012			60 min

Tab. 1: Überblick über das Fahreignungsseminar

Inhalt					
Sitzung/ Ablauf	Fahrlehrer (Gruppensetting, 2-3 Personen)	Methoden	Diplom-Psychologe (Einzelsetting)	Methoden (Anregung, bewährte Alternativen können zielführend sein)	Dauer
4 (min. 4 Wo. nach 3. S.)			<ul style="list-style-type: none"> • Erarbeitung von Lösungsstrategien, Rückgriff auf 1. Sitzung, Erfahrungen aus Selbstbeobachtung, Kontingenzmanagement • Erprobung 1 Monat • (Bericht Hausaufgabe, schriftlich) • Ressourcenaktivierung • Klärung, Deutung • Motivationsarbeit 	<ul style="list-style-type: none"> • Selbstmanagementansatz in Anlehnung an KANFER, REINECKER, SCHMELZER, 1996 • kognitive Techniken wie kognitive Disputation, Symptomverschiebung und paradoxe Intervention, Problemlösetraining, mentales Üben, kognitive Probe, Selbstinstruktionstraining, ggf. rational emotive Imaginationstechniken, emotiv-evokative Methoden • Kontingenzvertrag • Dokumentation 	60 min
5 (min. 4 Wo. nach 4. S.)			<ul style="list-style-type: none"> • Erfahrungen aus Selbstbeobachtung, Hausaufgaben, • Bearbeitung der Kontingenzen aus Vertrag weitere Verhaltensstrategien • Nachbesserungen, Kosten-Nutzen-Abwägungen • Veränderungsressourcen stärken • Klärungen • Motivationsarbeit, Verstärkungen 	<ul style="list-style-type: none"> • Selbstmanagementansatz in Anlehnung an KANFER, REINECKER, SCHMELZER, 1996 • Kontingenzvertrag • Gesprächstechniken (s. o.) • Weitere z. B. s. o. 	60 min.
Administrati- on/Dokumen- tation QM und Evaluation	Problembewusstsein, Lernerfolg, Relevanz, Zielkompatibilität, Nutzen	Rating QM-Blatt	Problembewusstsein, Zielkompatibilität, Relevanz/Nutzen	Dokumentation und Rating QM-Blatt	30 min. Fahr- lehrer 30 min. Psychologe
Gesamt	50 % - 210 min Fahrlehrer Dauer 3 Monate 50 % - 210 min Diplom-Psychologe davon jeweils 30 min Verwaltung/Dokumentation				420 min (7 Stunden)
Kosten	besonders qualifizierte Fahrlehrerstunde EUR 55,- x 3,5 = EUR 192,50 Gemeinkosten/Sachkosten ca. EUR 20,- Verwaltungs-Overhead ca. EUR 10,- Qualitätssicherung/Evaluation EUR 3,40 zzgl. MwSt 19 % auf Summe 225,90 = 42,92 Summe Fahrlehrer: 268,82 inkl. MwSt		besonders qualifizierte Psychologestunde EUR 80,- x 3,5 = EUR 280,- Gemeinkosten/Sachkosten ca. EUR 20,- Verwaltungs-Overhead ca. EUR 10,- Qualitätssicherung/Evaluation EUR 3,40 zzgl. MwSt 19 % auf Summe 313,40 = 59,55 Summe Diplom-Psychologe: 372,95 inkl. MwSt		Brutto Endpreis EUR 641,77

Tab. 1: Fortsetzung

Das Ziel von Hausaufgaben und deren Vorbereitung besteht im Erlernen der Selbstbeobachtung, der Selbstmodifikation und Selbstkontrolle des Verhaltens außerhalb der Präsenzzeit durch Lernen. Die Methode des Kontingenzmanagements mit dem entsprechend dazu passenden Arbeitsmaterial (vorbereitetes DIN-A4-Blatt, s. Qualitätssicherung der Inhalte) hat sich vor allem im Selbstmanagementansatz von KANFER et al. (1996) und auch zum Aufbau regelkonformen Verhaltens bewährt (WILSON et al., 2008).

Hausaufgaben, Kompetenzaufbau und das Erlernen von konkreten Fertigkeiten sind auch vor dem Hintergrund der offensichtlich für den Erfolg einer Maßnahme wirksamen Einflussgrößen der Ressourcen im Beratungsprozess (Qualifikation/Erfahrung, Geschick des Beraters) (s. o.) aber auch aus lerntheoretischer Sicht eine durch die wissenschaftliche Therapieforchung (Literatur a. a. O, Theorie- teil) gut gestützte Erfolgskomponente.

Ein tabellarischer Überblick über die Maßnahme sowie zu der Kostenkalkulation gibt Tabelle 1.

5.5 Art und Weise der Durchführung (F3)

Die Art und Weise der Durchführung ist eng mit den Inhalten der Interventionsmaßnahme, den Methoden (s. o.), den Rahmenbedingungen eines kurzfristig und flächendeckend zur Verfügung stehenden anwendbaren Maßnahmenangebotes (R1) sowie den Rahmendbedingungen der Reform des Mehrfachtäter-Punktsystems (R2) verknüpft.

Angesichts der heterogenen Problemhintergründe und der motivationalen Voraussetzungen für Verhaltensänderungen müssen Beratungsangebote problemrelevant sein sowie ressourcen- und lösungsorientiert (für die Betroffenen gewinnbringend erlebt) erfolgen (vgl. GLITSCH, KLIPP, BORNEWASSER & DÜNKEL, 2004; GLITSCH, BORNEWASSER & DÜNKEL, 2012).

Vor diesem Hintergrund und der Tatsache, dass sich bisherige Gruppen-Maßnahmen zur Behandlung von Punktetätern als wenig erfolgreich erwiesen haben (SACHSE et al., 2009; KOLBERT-RAMM, 2005), wird ein stärker individualisiertes, der Individualität von zugrunde liegenden Problem-

lagen besser entsprechendes Vorgehen empfohlen. Dabei erscheint angesichts der Ziele, Inhalte, Methoden und Rahmenbedingungen (administrativer Aufwand, tangierte Rechtsnormen, wenig Zeit, wenig Geld) der Maßnahme eine Mischung aus einem kleineren Gruppensetting für den edukativen Teil und einem Einzelsetting für den psychologischen Teil der Maßnahme besonders gut kompatibel. Die einzelnen Sitzungen lassen sich inhaltlich auf fünf in Reihe (nacheinander) verschaltete Sitzungen aufteilen. Strategisch und didaktisch kann es durchaus sinnvoll sein, zunächst mit einigen verkehrspädagogischen und eher generellen Aspekten zum Sinn und Verständnis des Punktesystems und der Verkehrssicherheit, vermittelt durch die Fahrlehrer, zu beginnen und unmittelbar daran anschließend bereits die erste psychologische Sitzung folgen zu lassen (vgl. Überblick Maßnahme, Anhang). Aus Gründen der Flexibilität und Unabhängigkeit von Fahrlehrern und Psychologen sollte dies allerdings nicht zwingend erforderlich sein. Bedeutsame Wirksamkeitseinbußen sind durch eine unterschiedliche Reihenfolge der beiden Teile nicht zu erwarten.

Der zeitliche Ablauf wird durch die Rahmenbedingungen (maximal drei Monate) sowie die Inhalte und Hausaufgaben (Lernen durch Erfahrung zwischen den Präsenzzeiten) vorgegeben, da die Teilnehmer Fahrerlaubnisinhaber sind und ein Sicherheitsrisiko für den Straßenverkehr darstellen. Insofern geht es darum, eine optimale Kombination aus hoher Durchlaufgeschwindigkeit und Sicherheitswirksamkeit zu verwirklichen. Die bestehenden Systembedingungen lassen dies voraussichtlich zu (vgl. Kapitel 5.3).

Die Erfahrungs- und Kompetenzbereiche der Berater (Fahrlehrer und Psychologen) sollten zielbezogen (Maßnahmenziele) abgerufen und eingebracht werden. Die Maßnahme sollte als integrierte (hinsichtlich der zielrelevanten Module) und gut strukturierte Einheit wahrnehmbar sein. Die inhaltliche Integrität der zielbezogenen Maßnahme sollte nicht zur einer Vermischung der inhaltlichen Arbeit von Fahrlehrern und Psychologen führen. Die vorgeannten Aspekte sind auch für die Qualitätssicherung (s. u.) relevant.

Aus organisationspsychologischer Sicht muss die funktionale Struktur der Maßnahme etabliert und sichergestellt werden (Sicherstellung der Maßnahmenintegrität durch formative Evaluation). Fahrlehrer und Diplom-Psychologen müssen die Maßnahme als Gesamtprodukt jeweils einheitlich und

eigenständig anbieten können. Sie führen ihre Teilmaßnahme lediglich getrennt durch. Der Kunde bucht ein Fahreignungsseminar, nicht zwei halbe Seminare. Entsprechend muss das vollständige Seminarangebot vor Terminbekanntgabe zwischen Fahrlehrer und Diplom-Psychologe verlässlich abgesprochen und terminiert sein. Andernfalls müsste ein Kunde damit rechnen, dass er den edukativen Teil der Maßnahme bereits absolviert hat, aber keinen psychologischen Anbieter mehr fristgerecht findet. Ein solches Angebot wäre unzuverlässig und unzumutbar. Deshalb sollte die Abfolge der Teilmaßnahmen flexibel gestaltet und es sollte nicht vorgeschrieben werden, ob zuerst die edukative oder die psychologische Teilmaßnahme absolviert werden muss.

Ein einheitlicher Beratungsvertrag mit den Teilnahmebedingungen der Maßnahme in Anlehnung an die bereits bestehenden Verträge muss entworfen und bereitgestellt werden. Der Vertrag sollte bereits die Anerkennungsnummer der zugelassenen Berater (Fahrlehrer und Diplom-Psychologe) sowie Name und Geburtsdatum des Klienten und einen Pseudonymisierungscode für diesen Klienten, optimalerweise die Registernummer des zentralen Fahrerlaubnisregisters (ZFER), für die spätere Evaluation enthalten.

Ablauforganisatorisch wird die Maßnahme wie bisher auch von der Fahrerlaubnisbehörde mit Fristsetzung angeordnet und ist innerhalb von 3 Monaten zu absolvieren. Der Klient wendet sich als Inhaber der Fahrerlaubnis daraufhin an mögliche Anbieter eines Fahreignungsseminars und schließt mit dem Anbieter einen Vertrag ab (Kapitel 6). Die Maßnahme wird bei dem Fahrlehrer sowie bei dem Diplom-Psychologen absolviert und vom Klienten als Verursacher der Regelverstöße bezahlt. Fahrlehrer und Diplom-Psychologen sind für ihre Liquidationen jeweils selbst verantwortlich. Der Teilnehmer erhält nach vollständiger Absolvierung eine Teilnahmebescheinigung, welche der Fahrerlaubnisbehörde vorgelegt wird. Die Teilnahmebescheinigung ist vom Fahrlehrer und Diplom-Psychologen auf fälschungserschwertem Papier zu unterzeichnen und ist nur mit beiden Unterschriften gültig. Um eine Abhängigkeit des Psychologen vom Fahrlehrer bei der Auswahl des Psychologen durch den Teilnehmer zu verhindern, sollte der Teilnehmer die Maßnahme als Gesamtprodukt erwerben. Dies setzt voraus, dass er sich vor Buchung des Fahreignungsseminars und vor der ersten Sitzung beim Fahrlehrer bereits entschieden haben muss, bei

welchem Fahrlehrer bzw. Diplom-Psychologen er das Gesamtpaket „Fahreignungsseminar“ absolvieren möchte. Die Entscheidungsgrundlage in Form einer Liste von durchführungsberechtigten Seminarleitern wird dem Betroffenen von der Fahrerlaubnisbehörde ausgehändigt bzw. dem ohnehin notwendigen Anschreiben an den auffälligen Straßenverkehrsteilnehmer beigefügt. Das Fahreignungsseminar kann beim Diplom-Psychologen oder Fahrlehrer nach diesem Prinzip gebucht werden. Fahrlehrer und Diplom-Psychologen führen ihre Module bzw. Seminarsitzungen jedoch unabhängig voneinander durch. Die erste Sitzung beim Fahrlehrer darf insofern erst stattfinden, wenn beide Seminarleiter die Seminarbuchung bestätigt haben. Nur aufgrund dieser Bestätigung kann von der zentralen Qualitätssicherungs- und Evaluationsstelle die vorgefertigte Teilnahmebescheinigung auf fälschungserschwertem Papier mit der Nummer des Probanden des zentralen Fahrerlaubnisregisters (ZFER) sowie den beiden Anerkennungsnummern der Seminarleiter abgerufen werden. Erscheint ein Seminarteilnehmer nach Aushändigung der Teilnahmebescheinigung durch den Fahrlehrer nicht mehr beim gebuchten Diplom-Psychologen, ist die Teilnahmebescheinigung mangels Unterschrift des gebuchten Diplom-Psychologen ungültig. Der Diplom-Psychologe teilt dies der zentralen Qualitätssicherungs- und Evaluationsstelle mit, die wiederum prüft, ob eine geänderte Teilnahmebescheinigung abgerufen wurde. Ist dies nicht der Fall, hat der Teilnehmer die Maßnahme nicht ordnungsgemäß absolviert, und es ergeht eine Meldung an die Fahrerlaubnisbehörde.

5.6 Zeitpunkt der Intervention (F4)

Hinsichtlich des Zeitpunktes der Intervention kann davon ausgegangen werden, dass genau dann interveniert werden sollte, wenn ein sicherheitsrelevantes Problemverhalten gehäuft auftritt und diese Person damit einer Risikogruppe zuzuordnen ist (indizierte Prävention). Dies sollte geschehen, noch ehe sich Gewöhnungseffekte infolge der hohen Dunkelziffer von nicht entdeckten Verstößen und ausbleibenden Konsequenzen weiter stabilisieren. Indizierte Prävention ist meist kostengünstiger als Primärprävention bzw. allgemeine Prävention und unterliegt weniger dem Phänomen des „optimistischen Fehlschlusses“ bzw. des „unrealistischen Optimismus“ (vgl. WEINSTEIN, 2003). Z. B. unterschätzen Personen regelmäßig die Risiken, selbst Opfer eines gesundheitsschädlichen Ereignisses

(z. B. Krankheit, Unfall) zu werden, während sie ein solches Risiko bei anderen Menschen wesentlich höher einschätzen. Insbesondere führt auch die mangelnde Problemwahrnehmung bzw. die Verdrängung des Problems gerade bei Risikogruppen dazu, dass ein Großteil dieser Personen keine Verhaltensänderungen einleitet (GLITSCH, BORNEWASSER, DÜNKEL & KLIPP, 2004; KLIPP, GLITSCH, BORNEWASSER, & DÜNKEL, 2007; KLIPP, BORNEWASSER, GLITSCH & DÜNKEL, 2008). Deshalb ist Intervention bei Risikogruppen möglichst frühzeitig indiziert, zumal Personen durch ihre aktuelle gehäufte Auffälligkeit offener für Informationsangebote sind (teachable moments).

Die Rahmenbedingungen der Reform des Mehrfachtäter-Punktsystems geben vor, dass eine Intervention mit dem sechsten einfachen, dem dritten schweren Verstoß gegen verkehrsrechtliche Bestimmungen oder der zweiten Straftat (Erreichen der Sechs-Punkte-Schwelle) erfolgen soll. Damit würde im Vergleich zum bisherigen System die Habitualisierungszeit verkürzt und unerwünschten Lerneffekten deutlich früher begegnet. Die Androhung des Führerscheinentzugs wird damit frühzeitiger präsent und durch eine kostspielige Interventionsmaßnahme noch verstärkt, was sich aus general- und spezialpräventiver Sicht günstig auswirken sollte. Ein noch frühzeitiger Interventionszeitpunkt wäre aus lerntheoretischer Sicht bzgl. der Habitualisierungseffekte sicherlich wünschenswert. Gleichwohl ließe sich dann die Verpflichtung zur Teilnahme an einem Fahreignungsseminar schwerer rechtfertigen, da die Normabweichungen möglicherweise bei vielen Personen noch nicht das Ausmaß einer generellen Verfestigung von bestimmten Einstellungs- und Verhaltensmustern erreicht haben.

5.7 Grad an Verbindlichkeit – freiwillige oder verpflichtende Teilnahme (F5)

Im Zusammenhang mit dem Grad an Verbindlichkeit der Teilnahme ist auf das für den Behandlungserfolg außerordentlich wichtige Thema der Teilnahmemotivation hinzuweisen. Einerseits ist das sog. „Mandated clients“-Problem bekannt (pflichtweise zugewiesene Klienten mit – wenn überhaupt – nur äußerlich sichtbarer Kooperationsbereitschaft, jedoch keiner wirklichen Problemeinsicht und keinem echtem Veränderungswillen). Dies kann zu unlösbaren Problemen führen, da erst ein Leidens-

druck Grundlage für eine notwendige Behandlungsmotivation ist, der aber bei den zugewiesenen Klienten nicht vorliegt, da jegliche Probleme hartnäckig abgewehrt und geleugnet werden. Andererseits kann davon ausgegangen werden, dass gute und erfahrene Berater dieses Problem dadurch handhaben können, dass sie bei den Betroffenen durch Vermittlung von für das individuelle Ziel- und Wertesystem relevanten Information persönliche Betroffenheit und Interesse wecken können. Dadurch wird Motivation zur selbstkritischen Auseinandersetzung mit der Thematik (Elaboration der Information) erzeugt. Die Forschung zum Rehabilitationsverlauf von Kraftfahrern und zu den Bedingungen der Einstellungsänderung stützt diese Annahme (PETTY & CACCIPO, 1986; CHAIKEN et al., 1989; GLASMAN & ALBARRACIN, 2006; ARONSON, WILSON, AKERT, 2008, Kapitel 7; GLITSCH, BORNEWASSER & DÜNKEL, 2012).

Diese Thematik wird als entscheidend für die Empfehlung zum Grad an Verbindlichkeit der Maßnahmenteilnahme betrachtet. Zwar wird laut Theorie der kognitiven Dissonanz die Maßnahme als positiver bewertet und die Motivation gesteigert, wenn die Entscheidung zur Teilnahme freiwillig und aufgrund von rationalen Abwägungen getroffen wurde. Gleichwohl existieren recht eindeutige Belege dafür, dass gerade bei Straßenverkehrsdelinquenz ganz erhebliche Abwehrmechanismen, Vorbehalte und mangelnde Problemeinsicht bestehen, die eine notwendige, frühzeitige und freiwillige inhaltliche Befassung mit der Thematik im Rahmen des Entscheidungsprozesses zur Teilnahme an einer Trainingsmaßnahme von vornherein ausschließen (KLIPP, GLITSCH, BORNEWASSER & DÜNKEL, 2005; GLITSCH, BORNEWASSER & DÜNKEL, 2012). Dies gilt insbesondere auch deshalb, weil es sich um eine frühzeitig angebotene Maßnahme handelt, sodass zahlreiche Rechtfertigungsstrategien zur Nichtteilnahme genutzt werden würden. Da eine kostspielige Fahreignungsmaßnahme eher als Bedrohung denn als Chance wahrgenommen wird, ist mit Nichtteilnahme zu rechnen, solange die Maßnahme nicht angeordnet wird. Rechtfertigungsstrategien, Vermeidung der Wahrnehmung von unangenehmen Konsequenzen (der Führerschein wird mir schon nicht entzogen; das passiert doch jedem mal) und klassische Trugschlüsse wie z. B. der unrealistische Optimismus lassen sich allerdings von erfahrenen Beratern in den Motivationsprozess sehr gut inhaltlich integrieren. Vor diesem Hintergrund erscheint eine pflichtweise Anordnung der Maßnahme ratsam.

Die sich daraus ergebenden motivationalen und beziehungsrelevanten Herausforderungen dürften für den Erfolg der Maßnahme eine erhebliche Rolle spielen. Menschen gegen ihren Willen mit Wissen zu beglücken, von dem sie annehmen, dass sie es nicht brauchen, erzeugt eben gerade auch das vielfach bekannte Phänomen der Reaktanz (Rückzug auf die ursprünglich abwehrende Einstellung gegenüber einer Auseinandersetzung mit dem Problem, aufgrund wahrgenommener eingeschränkter Entscheidungsfreiheit). Empirischen Untersuchungen zufolge (GLITSCH, BORNEWASSER & DÜNKEL, 2012) ist der Rehabilitationserfolg (gemessen an der Rehabilitationsdauer und dem Urteil aus einer Fahreignungsbegutachtung als Abschluss der Rehabilitation) jedoch dann am größten, wenn die betroffene Person Informationen als nützlich, relevant und hilfreich empfindet. Aus dieser Erkenntnis wurde abgeleitet, dass es in gewissen Bereichen sozial abweichenden, aber auch sozial förderlichen Verhaltens, wie dem Schulunterricht, durchaus sinnvoll sein kann, das Problembewusstsein und die Handlungskompetenzen pflichtweise zu stärken (Pflichtberatung mit Zuweisungsdiagnostik), weil dann den Risikogruppen überhaupt erst klar werden kann, worüber sie nachdenken sollen. Solange diese Risikogruppen nicht direkt gezielt angesprochen und verpflichtet werden, gibt es aus Sicht der Betroffenen sicherlich Angenehmeres zu tun, als die Hintergründe eigenen Fehlverhaltens zu betrachten, und eine Beschäftigung mit dem Problem bleibt aus (GLITSCH, BORNEWASSER & DÜNKEL, 2012). Frühzeitig das Richtige zu tun, und dies auch noch freiwillig, scheint der menschlichen Natur aufgrund des vielfach nachgewiesenen unrealistischen Optimismus und teilweise fatalistischen Grundhaltungen entgegenzustehen, insbesondere bei eben jener Zielgruppe der Punktetäter. Auch deshalb müssen die Kursleiter- bzw. Beraterqualifikationen (vgl. AMBÜHL, 2005; ZNOJ, 2005; DOMMA, 2007) besonders hochwertig ausgebildet und qualitätsgesichert sein und sich eines kontinuierlichen Verbesserungsprozesses unterziehen (KVP). Hierzu gehört auch die regelmäßige Teilnahme an Fortbildungen.

5.8 Möglichkeit der wiederholten Teilnahme (F6)

Angesichts der Kürze der Intervention und der kurzen Lernzeit sollte eine wiederholte Teilnahme möglich sein, da davon ausgegangen werden kann, dass die Ressourcen im Rahmen der Erstteilnahme

noch nicht vollständig genutzt werden konnten. Gleichwohl ergeben sich anlässlich einer erneuten Auffälligkeit auch grundsätzliche Zweifel, ob kognitive Leistungsmängel, sonstige funktionale Beeinträchtigungen oder charakterliche Probleme vorliegen, die die Fahreignung und damit auch die Seminarteilnahme als nicht mehr gegeben erscheinen lassen. Vor diesem Hintergrund ergäbe sich die Möglichkeit, im Rahmen der zweiten Seminaranordnung eine medizinisch-psychologische Untersuchung (MPU) anzuordnen, um derartige Zweifel auszuräumen, bevor der Fahrerlaubnisinhaber mangels Eignung erneut zum Sicherheitsrisiko im Straßenverkehr wird. Wenn man von einer rückfallreduzierenden Wirkung der MPU ausgeht (JACOBSHAGEN & UTZELMANN, 1996), ließen sich durch die Integration einer medizinisch-psychologischen Fahreignungsuntersuchung im Kontext einer wiederholten Seminaranordnung voraussichtlich zusätzliche Sicherheitspotenziale freisetzen.

Teilnehmer, die während der Intervention oder im Zeitraum danach ihre Fahrerlaubnis verlieren, sollten hingegen regelmäßig auch weiterhin vor Neuerteilung der Fahrerlaubnis dem System der Fahreignungsbegutachtung zugeführt werden, da von schwerwiegenderen Verhaltensproblemen mit erhöhter Sicherheitsrelevanz auszugehen ist.

5.9 Erwartete Sicherheitswirksamkeit (F7)

Aufgrund des berichteten Forschungsstandes und der Maßnahmenkonzeption ist die erwartete Sicherheitswirksamkeit hoch. Das reformierte System würde dem sicherheitsgefährdenden Verhalten der Risikogruppe Punktetäter in erwünschter Weise frühzeitiger mit einem teureren, aber hochwertigeren, individualisierten und besser qualitätsgesicherten Hilfsangebot begegnen. Unter Berücksichtigung der Forschungsergebnisse zur rehabilitationsfördernden Wirkung von frühzeitig erhaltenen, als nützlich beurteilten, systemrelevanten Informationen ist mit einer Verbesserung der Fahreignung zu rechnen (vgl. GLITSCH, BORNEWASSER & DÜNKEL, 2012). Infolge einer verbesserten Fahreignung sollten sich weitere Sicherheitsgefährdungen im Straßenverkehr reduzieren.

Eine erhöhte Sicherheitswirksamkeit gegenüber dem bisherigen Aufbauseminar kann erzielt werden durch

1. eine deutlich verbesserte Qualität (Inhalte und Methoden),
2. eine deutlich erhöhte individuelle Relevanz und Nützlichkeit für die persönlichen Ziele und Ressourcen der Betroffenen (setzt erwünschte Beschäftigung mit dem Problem in Gang),
3. die damit verbundene Steigerung des Problembewusstseins und Änderungsbereitschaft (die Betroffenen werden durch 1. + 2. in die Lage versetzt, nachzuvollziehen, worüber sie überhaupt nachdenken sollen, da sie bis dahin mangels Interesses/Information zumeist kein Problembewusstsein haben können und deshalb weitere Verstöße begehen),
4. eine daraus folgende Steigerung des Bedürfnisses nach Mobilitäts- und Erprobung von reiferen und langfristig tragfähigeren Lösungsstrategien,
5. daraus resultierend weniger sicherheitsrelevante Verstöße.

Werden im Rehabilitationsverlauf frühzeitig für das individuell unterschiedliche Ziel- und Wertesystem der Betroffenen persönlich relevante und nützliche, als hilfreich empfundene Informationen vermittelt – hierin dürfte voraussichtlich der entscheidende Unterschied zum bisherigen Aufbauseminar ASP liegen –, ist mit einer deutlichen Verbesserung der Fahreignung zu rechnen. Werden hingegen lediglich allgemeine Informationen zu gefährlichen und unerwarteten Situationen im Straßenverkehr mit dramatischen Unfallbeispielen präsentiert, in der Hoffnung, damit Einstellungsänderungen bewirken zu können, kann bestenfalls mit kurzzeitig andauernder Betroffenheit durch Abschreckung gerechnet werden. Folgt man grundlegenden Erkenntnissen zur Einstellungsänderungsforschung und persuasiven Kommunikation, so können ein nachhaltiges Interesse, Betroffenheit und persönliche Relevanz mit dem bisherigen Vorgehen nicht erreicht erzeugt werden. Es fehlen die auf das individuell unterschiedliche Bedürfnis- und Wertesystem einer Person bezogenen bedeutsamen Inhalte. Diese Inhalte sind jedoch Voraussetzung für eine nachhaltige Auseinandersetzung mit der wiederum individuellen Funktionalität des Problemverhaltens (PETTY & CACCIPO, 1986; CHAIKEN et al., 1989; ARONSON, WILSON, AKERT, 2008, Kapitel 7; LEUTNER & LIEBERTZ, 2004; GLITSCH, BORNEWASSER & DÜNKEL, 2012).

Bei einer gemischten Stichprobe mit Alkohol- bzw. Drogenfahrern und auch 15 % Punktetättern (vgl. GLITSCH, BORNEWASSER & DÜNKEL, 2012, S. 30) konnte aufgezeigt werden, dass die Kombination aus einer frühzeitigen Versorgung mit problemrelevanten Informationen und einer Beratungsmaßnahme einen erheblich positiven Einfluss auf den Rehabilitationserfolg ausübt (Steigerung von 37,1 auf 81 %).

Dieses Ergebnis sollte ermutigen, auf eine hochwertige und individualisierte Maßnahme zur Förderung der Fahreignung (Fahreignungsseminar) keinesfalls zu verzichten.

6 Qualitätssicherung und Evaluation

Durch eine wissenschaftliche Evaluation wird die Wirksamkeit des Fahreignungsseminars bewertet. Über die Qualitätssicherung sollen die Qualität der Seminarleiter sowie die Programmintegrität sichergestellt werden.

Aus inhaltlichen Erwägungen wird vorgeschlagen, sowohl die Evaluation als auch die Qualitätssicherung in Form einer dauerhaften Forschungsstelle (zentrale Evaluationsstelle) an einer entsprechend ausgewiesenen Hochschule zu installieren. Es kann davon ausgegangen werden, dass eine solche Forschungsstelle thematisch konzentriert, unbürokratisch, effizient und Kosten schonend arbeiten kann und dass es ausreichend kompetente Bewerber im Rahmen einer Ausschreibung für ein solches Vorhaben geben wird. Neutralität, Transparenz der Arbeit und Zuverlässigkeit sowie Gültigkeit der Ergebnisse können dort kosteneffizient erzielt werden.

Mit Einführung der Maßnahme sollte 2 Jahre lang eine formative Evaluation erfolgen, wobei es dabei zunächst darum geht, die Programmintegrität bei der Umsetzung der Maßnahme und die Funktionsweise des Qualitätssicherungssystems zu überprüfen und fortfolgend durch die regelmäßige Maßnahmeevaluation an der zentralen Evaluationsstelle sicherzustellen.

Die Qualitätssicherung und Evaluation sollten dann mit Ablauf der 2-jährigen formativen Evaluation durch die Forschungsstelle als summative Evaluation weitergeführt werden.

Die Evaluation sollte aus Gründen der Unabhängigkeit und wissenschaftlichen Neutralität und der Durchführbarkeit (Nutzung von Daten zu Forschungszwecken auf Grundlage der Landes- und Bundesdatenschutzverordnungen) an eine unabhängige wissenschaftliche Einrichtung vergeben werden.

Die Forschungseinrichtung sollte aus Gründen der Unabhängigkeit und Neutralität nicht privatwirtschaftlich abhängig sein. Wissenschaftlicher Erkenntnisgewinn sollte nicht durch wirtschaftliche oder politische Interessen gefährdet werden. Aus Kostengründen (Verwaltung, Nutzung von etablierten Strukturen und Mitarbeitern) sollte die Evaluation nicht jedes Mal neu ausgeschrieben, sondern an einer wissenschaftlich ausgewiesenen Forschungseinrichtung fest installiert werden. Eine nachgewiesene Verquickung von wirtschaftlichen und/oder politischen Interessen von einzelnen Personen als Interessenvertretern des Systems (Kriterien sind noch zu definieren) mit denen der Wissenschaftlichkeit sollte zum Entzug und zu Neuausschreibung des Evaluationsprojektes führen, da dadurch die Unabhängigkeit und Gültigkeit der Forschungsergebnisse sowie auch des gesamten Qualitätssicherungssystems infrage gestellt werden würden. Als Kompromiss zwischen Kosteneffizienz und Korruptionsbedenken erscheint im Sinne der Qualitätssicherung auch eine Ausschreibung in etwa im Fünfjahresturnus praktikabel. Eine in dieser Weise aufgezogene Evaluation kann vor allem durch Wiederholung der Routinen bei der Datensammlung, Auswertung und Ergebnismeldung sehr kostengünstig arbeiten.

Die Evaluation sollte auf Verhaltensebene und insbesondere kriterienorientiert (Verkehrsverhalten mit den Indikatoren Verstöße und Unfallbeteiligung nach der Maßnahme = Sicherheitswirksamkeit) erfolgen, da sich eine Evaluation auf Ebene von Reaktionen (z. B. Zufriedenheitsabfragen), Einstellungen und Verhaltensabsichten als nicht zielführend erwiesen hat (HAGER, PATRY & BREZING 2000; LEUTNER & LIEBERTZ, 2004; KOLBERT-RAMM, 2005; KIRKPATRICK & KIRKPATRICK, 2006). Nach KIRKPATRICK & KIRKPATRICK (2006) macht es zwar Sinn, eine Maßnahme auf allen 4 Ebenen (Reaktionen – Lernen – Verhalten – Resultate) zu erheben. Angesichts des Gebotes der notwendigen Sicherheitswirksamkeit der Maßnahme macht es jedoch wenig Sinn, wenn Teilnehmer zufrieden sind (Reaktionen), etwas gelernt haben (z. B. wie lang der Bremsweg ist), ihr Verhalten än-

den (mehr Abstand halten), wenn die Resultate (Sicherheitswirksamkeit = weniger Verstöße/Unfälle) durch die Maßnahme nicht erbracht werden. Zudem weisen Zufriedenheitsmessungen überwiegend einen „Deckeneffekt“ in Richtung „alle sind zufrieden“ auf (KAUFFELD, 2010, S. 113). Häufig werden Zufriedenheitsmessungen unmittelbar im Anschluss an ein Seminar vom Seminarleiter vorgenommen. Ein derartiges Vorgehen muss zwangsläufig – schon allein aufgrund der meist in Anwesenheit des Seminarleiters und noch im Seminartermin erhobenen Daten – zu artifiziellen Ergebnissen führen. Wirksamkeitsnachweise auf der Verhaltensebene wie z. B. die Beschaffung von Rückfälligkeitsszahlen werden von Kursanbietern meist gar nicht oder zu selten im Rahmen von Evaluationen eines Kursmodells erhoben. Kursbeurteilungen führen in den seltensten Fällen zu individuellen Veränderungen des Interventionsverhaltens eines Seminarleiters (vgl. KAUFFELD, 2010, S. 113). Da der Leiter eines Fahreignungsseminars aus medizinischer Sicht selbst der wichtigste Wirkstoff der Behandlung ist, ergeben sich hieraus erhebliche Wirksamkeitsrisiken. In der Medizin ist dies nicht anders. Es kann nicht sein, dass ein Medikament wirksam ist, weil es vom Patienten gut gefunden wird, er etwas gelernt hat oder der Arzt freundlich zu ihm ist. Wenn allein dadurch eine besernde Wirkung erwartet würde, dann würde ein Krebspatient möglicherweise sterben. Deswegen werden vor jeder Behandlungsmaßnahme, die verordnet wird, Wirksamkeitsstudien durchgeführt. Bei der summativen Evaluation geht es um solche Wirksamkeitsuntersuchungen. Dementsprechend muss das Kriterium Sicherheitswirksamkeit sein.

Weil nicht nur Experten aus der Praxis davon ausgehen, dass sich unterschiedliche Typen von verkehrsauffälligen Kraftfahrern mit jeweils individuellen Problemlagen in der Maßnahme wieder finden werden (s. o., BRENNER HARTMANN, 2011, zit. n. SOHN, S. 4), sollte mit Blick auf die Sicherheitswirksamkeit der Maßnahme auch typenbezogen evaluiert werden. Dies setzt die grobe Typeneinschätzung im Rahmen der Dokumentation der Beratungstätigkeit (siehe weitere Details in Kapitel 6.1) voraus.

6.1 Qualitätssicherungskonzept (F8)

Qualität wird im Rahmen von Qualitätssicherungsmaßnahmen als Grad der Übereinstimmung mit definierten Anforderungen definiert. Die Anforderun-

gen ergeben sich aus den Inhalten und den damit verbundenen Arbeitszielen, die das Täterverhalten beeinflussen und die Sicherheitswirksamkeit der Maßnahme gewährleisten sollen. Entsprechend sollte die Qualitätssicherung inhalts- und zielbezogen sein. Ferner ist aufgrund der empirischen Befunde zur Wirksamkeit von Interventionsmaßnahmen die Programmintegrität zu sichern. Programme, die in allen Phasen von Wissenschaftlern begleitet werden, sind erfolgreicher, u. a. deshalb, weil durch die Begleitung die Programmintegrität (Umsetzung der Inhalte, programmgemäße Abläufe) besser kontrolliert wird (KARSTEDT, 2001).

Zur Orientierung, Sicherung und Förderung der Programmintegrität sollte ein Handbuch mit den wesentlichen theoretischen Hintergründen, der Maßnahmenkonzeption, Methoden, Anwendungsbeispielen und dem Qualitätssicherungskonzept erstellt und zur Verfügung gestellt werden.

Qualitätszusichern sind insofern:

1. die Fachqualifikation der Seminarleiter,
2. die Programmintegrität.

Die Fachqualifikation kann durch Anerkennung der Seminarleiter und regelmäßige Weiterbildung der Seminarleiter gesichert werden. Bei nicht ausreichenden Erfolgszahlen im Zuge einer individuellen Leistungsrückmeldung durch die Evaluationsstelle (Rückfallzahlen bezogen auf den Seminarleiter) sollten mögliche Ursachen dafür aufgearbeitet, Veränderungsvorschläge unterbreitet und im Rahmen eines kontinuierlichen Verbesserungsprozesses umgesetzt werden.

Die Anerkennung der Seminarleiter kann für die verkehrspsychologische Teilmaßnahme auf der Ebene von amtlich anerkannten Trägern für verkehrspsychologische Maßnahmen nach §§ 66 und 70 FeV stattfinden, da für die Anerkennung lediglich Nachweise über die besondere verkehrspädagogische bzw. verkehrspsychologische Qualifikation vorliegen und überprüft werden müssen. Sind freiberufliche psychologische Seminarleiter ohne Angehörigkeit zu einem Träger tätig, so haben diese die Qualifikationsnachweise eigenständig gegenüber der für die Evaluation zuständigen Stelle nachzuweisen. Diese ist nach Prüfung der Unterlagen zur nicht amtlichen Anerkennung verpflichtet. Das hier vorgeschlagene Qualitätssicherungskonzept in Kombination mit den Strukturen einer zentralen Evaluationsstelle reicht aus, um die Qualität qualitätsgesicherte

Anerkennungen zu gewährleisten. Soll Amtlichkeit hergestellt werden, so kann dies in Amtshilfe durch die zentrale Evaluationsstelle geschehen oder analog zum bisherigen Vorgehen gem. § 71 FeV. Danach wäre eine amtliche Anerkennung gegeben, wenn eine Bestätigung der zentralen Evaluationsstelle (bislang Berufsverband Deutscher Psychologinnen und Psychologen e. V.) vorliegt. Anerkennungsbehörden können dann im Sinne einer wünschenswerten Vereinfachung und Entlastung des Systems von Anerkennungsaufträgen entlastet werden. Zudem können durch Seminargebühren finanzierte Forschungseinrichtungen günstiger und flexibler arbeiten als öffentliche Behörden.

Die amtlich anerkannten Träger verfügen in der Regel über umfassende Qualitätssicherungssysteme, wie etwa jenes für die verkehrspsychologische Beratung, nach der die für die Evaluation zuständige Stelle analog vorgehen und anerkennen kann (vgl. QSS des BDP für verkehrspsychologische Berater, 2012).

Für die Fahrlehrer ergeben sich die Regelungen aus dem Forschungsbericht zum im Dezember 2011 vom Auftraggeber initiierten Forschungsauftrag (STURZBECHER, 2012, unveröffentlicht). Vor diesem Hintergrund wird an dieser Stelle lediglich darauf hingewiesen, dass ebenfalls eine Anerkennung stattfinden wird und Qualitätsanforderungen an das Personal definiert werden.

Das Register der anerkannten Seminarleiter wird an der für die Evaluation verantwortlichen Stelle geführt (siehe Aufbau-Ablauforganisation, Aufgaben der zentralen Evaluationsstelle).

Die amtlich anerkannten Träger verkehrspsychologischer Maßnahmen nach §§ 66 und 70 FeV bzw. freiberuflich tätigen Anbieter sind andererseits ebenfalls verpflichtet, gegenüber der zentralen Evaluationsstelle die zur Anerkennung und dem Erhalt der Registriernummer nötigen persönlichen Daten und Qualifikationsnachweise zu erbringen. Ist ein Leistungserbringer ohne Trägerschaft selbstständig tätig, so hat die für die Evaluation zuständige Stelle die Nachweise zur Anerkennung direkt zu überprüfen und bei Erfüllung der Kriterien die Anerkennung und Registrierung vorzunehmen und dem Leistungserbringer mitzuteilen.

Jede erteilte Anerkennung wird durch eine fortlaufende Registriernummer gekennzeichnet. Einmal vergebene Registriernummern werden nicht mehr für neue Anerkennungen genutzt.

Im Rahmen eines effizienten Qualitätsmanagementsystems mit dem Ziel der kontinuierlichen Verbesserung ist das Feedback über den Erfolg der eigenen Arbeit an das ausführende Personal von erheblicher Bedeutung. Entsprechend sollte auch seminarleiterbezogen (Registriernummer) und klientenbezogen (Klientencode, Rückfälligkeit) vorgegangen werden (vgl. QSS für verkehrspsychologische Berater, 2012). Es wird empfohlen, die Rückfälligkeitszahlen = Erfolgszahlen der Klienten des Seminarleiters dem Seminarleiter alle zwei Jahre im Zusammenhang mit der Maßnahmenevaluation zurückzumelden und bei Belastungszahlen (Punkte und Unfallbeteiligung), die mehr als eine Standardabweichung über dem Durchschnitt des Mittelwertes der Gesamtpopulation der Kraftfahrer liegen, im ersten Schritt eine Ursachenanalyse mit konkreten Maßnahmen zur Verbesserung der Erfolgsquoten zur Folge haben (z. B. Supervision, Fortbildung). Nach weiterer Rückmeldung ohne Besserung sollte in einem zweiten Schritt, nach Meldung an die oberste Landesbehörde, die Androhung des Widerrufs der Anerkennung durch die zentrale Evaluationsstelle folgen. Sofern erneut keine Besserung festgestellt werden kann, erfolgt der Widerruf der Anerkennung in einem dritten Schritt durch die oberste Landesbehörde für Fahrerlaubniswesen. Im Rahmen der Definitionsgrenzen von hoheitlichen Befugnissen dürften Aufgaben der Qualitätssicherung nicht zwingend Beamte in öffentlich-rechtlichen Dienst- und Treueverhältnissen erfordern. Insofern müsste es auch möglich sein, die zentrale Evaluationsstelle in die staatliche Tätigkeit als Verwaltungshelfer einzubinden, zumal die Grenzen mit dem Funktionsvorbehalt des Art. 33 Absatz 4 Grundgesetz nur eher vage beschrieben sind. Auf die Tätigkeit der obersten Landesbehörden im Rahmen der Qualitätssicherung der Maßnahme kann dann vollständig verzichtet werden.

Die Zuschreibung von Eigenverantwortlichkeit an die amtlich anerkannten Träger verkehrspsychologischer Maßnahmen nach §§ 66 und 70 FeV und deren Personal kann nur erfolgen, wenn es eine höhere Instanz gibt, die die Rückmeldung der Erfolgskennzahlen an die Träger und ihr Personal zur Rückfälligkeit (Punkte/Unfallbeteiligung) sicherstellt (die für die Evaluation verantwortliche Stelle). Sie ist gegenüber den obersten Landesbehörden für Fahrerlaubniswesen sowie Seminaranbietern vertraglich dazu verpflichtet, Qualitätsverstöße an die Leistungserbringer zurückzumelden und bei nicht erfolgter Supervision/Fortbildung/Mängel-

beseitigung den Widerruf der personenbezogenen Anerkennung des Leistungserbringers wegen fortgesetzter erhöhter Rückfälligkeit der Klienten bei der obersten Landesbehörde zu beantragen. Unter diesen strukturellen Voraussetzungen der Vernetzung von Qualitätssicherung und Evaluation kann Eigenverantwortlichkeit durch stringente Leistungsrückmeldung mit Konsequenzen für Leistungserbringer (Supervision/Fortbildung, Entziehung der Anerkennung) eine zuverlässige Lösung sein.

Ein solches Vorgehen würde zudem einen deutschlandweiten Erfolgswettbewerb der Anbieter in Gang setzen und insofern auch einen kontinuierlichen Verbesserungsprozess (KVP) ermöglichen. Das Vorgehen könnte vermutlich erheblich in Richtung einer positiven Außenwahrnehmung der Fahreignungsseminare hinwirken, was im Zuge der Umsetzung der Reform des neuen Mehrfachtäter-Punktesystems nicht nur politisch durchaus von Interesse sein müsste. Sofern das System die vorgeschriebenen Erfolgszahlen nicht erbringen kann, müsste es – wie andere Maßnahmen und Gesetze bisher auch – auf längere Sicht wieder abgeschafft werden. Das neue Punktesystem würde dann zukünftig ohne ein Fahreignungsseminar auskommen müssen.

Sofern dieser Vorschlag mit einer zentralen Evaluationsstelle als dauerhaft eingerichtete Forschungsstelle nicht für durchführbar erachtet wird, wäre die Anerkennung der Berater durch Experten der Bundesanstalt für Straßenwesen sicherlich noch die beste Lösung. Da das hier vorgeschlagene Qualitätssicherungskonzept mittels Sicherstellung der Seminarleiterqualifikation, Prozessdokumentation (Inhalte) und der programmgemäßen Abläufe eng mit der Evaluation verzahnt und deshalb besonders wirksam sein kann, sollte auf eine zentrale Evaluationsstelle als Bestandteil und Steuerungseinheit der Qualitätssicherung und Wirksamkeitsüberwachung nicht verzichtet werden. Das hier vorgeschlagene System könnte aufgrund der schnellen Reaktion auf Mangelleistungen mit den sich daraus ergebenden Konsequenzen jedoch durchaus einen Verzicht auf die aufwändigen Überwachungsverfahren der Fahrlehrer ohne Sicherheitseinbußen ermöglichen. Dies würde den damit zusammenhängenden Verwaltungs- und Gesetzgebungsapparat erheblich entlasten, was ebenfalls Anliegen der Reform des Mehrfachtäter-Punktesystems war.

6.1.1 Anforderungen an die Qualifikation des Personals

Die Qualitätssicherung der Ausbildung der verkehrspsychologischen Seminarleiter kann in Anlehnung an das aktuell durch den Berufsverband Deutscher Psychologinnen und Psychologen (BDP), Sektion Verkehrspsychologie, verabschiedete Qualitätssicherungssystem (QSS) erfolgen (vgl. QSS des BDP für verkehrspsychologische Berater, 2012).

Die Qualitätssicherung der Ausbildung der Seminarleiter kann durch Überprüfung folgender Grundqualifikationen erfolgen:

1. Kopie des Hochschuldiploms in Psychologie oder eines gleichwertigen Master-Abschlusses.
2. Bestätigung einer inhaltlich für das Fahreignungsseminar relevanten verkehrspsychologischen Ausbildung von mindestens 16 Stunden Dauer an einer Universität oder gleichgestellten Hochschule oder einer Stelle, die sich mit der Begutachtung oder Wiederherstellung der Kraftfahreignung von Punktetätern befasst, oder Teilnahme an einem Ausbildungsseminar (16 Stunden), welches speziell auf das Fahreignungsseminar ausgerichtet ist.
3. Nachweis von Erfahrungen in der Verkehrspsychologie in der Beratung von Punktetätern (z. B. Führerscheinberatung von Punktetätern).
4. Nachweis der Teilnahme an einem Einführungsseminar über die Struktur und Funktionsweise des Mehrfachtäter-Punktesystems sowie die rechtlichen Auswirkungen des (weiteren) Fehlverhaltens auf die Mobilität von mindestens 16 Stunden, sofern dies nicht bereits über 2. und 3. nachgewiesen werden kann.
5. Auszug aus dem Verkehrszentralregister, nicht älter als sechs Monate.
6. Polizeiliches Führungszeugnis (Belegart N für private Zwecke), nicht älter als sechs Monate.
7. Verpflichtungserklärung des Antragstellers auf das Qualitätssicherungssystem bzgl. der Einhaltung der Qualitätsstandards und möglicher Konsequenzen hinsichtlich Fortbildungsanordnungen/Mängelbeseitigung und Entzugs der Anerkennung sowie die Teilnahme an der Evaluation.

8. Erhalt einer Registrierungsnummer und Eintragung in ein Verzeichnis der anerkannten Personen mit Name, Vorname, Geburtsdatum, Postanschrift, welches bei der zentralen Evaluationsstelle geführt wird.

6.1.2 Programmintegrität

Die Programmintegrität ist ein wichtiger Erfolgsfaktor für eine Maßnahme (KARSTEDT, 2001). Zudem ist Programmintegrität grundlegende Voraussetzung für eine systematische Evaluation der Maßnahme. Wenn ein Programm nicht wie geplant implementiert und durchgeführt wird, lassen sich die Effekte des Programms später nicht systematisch auf die Qualität der Maßnahme zurückführen. Der oben aufgeführte Aspekt „Programme, die in allen Phasen von Wissenschaftlern begleitet werden, sind erfolgreicher, u. a. deshalb, weil durch die Begleitung die Programmintegrität (Umsetzung der Inhalte, programmgemäße Abläufe) besser kontrolliert wird (KARSTEDT, 2001)“ ist deshalb von zentraler Bedeutung, insbesondere in der Einführungsphase der Maßnahme. Eine wissenschaftliche Begleitung im Rahmen einer formativen Evaluation bei Einführung der Maßnahme mit 2 Jahren Formationszeit (Nachsteuerungen bei Leistungserbringern, Herstellung von programmgemäßen Abläufen, Aufbau und Erprobung der zentralen Evaluationsstelle) wird dringend empfohlen.

Die Programmintegrität wird durch die Qualitätssicherung der Inhalte (s. nachfolgend Dokumentationen Diplom-Psychologe und Fahrlehrer) des Beratungsvertrages und der fälschungerschwerten Teilnahmebescheinigung, die die Klienten der Fahrerlaubnisbehörde vorzulegen haben, sichergestellt. Der Beratungsvertrag wird zu Beginn der Maßnahme geschlossen und enthält unter Kontrolle des Personalausweises die personenbezogenen Daten (Name, Vorname, Geburtsdatum, Ausweisnummer), den Pseudonymisierungs-Code sowie die individuelle Registriernummer des Seminarleiters. Zum Zwecke der individualisierten Qualitätssicherung müssen die Dokumentationen von Fahrlehrern und Diplom-Psychologen deren Anerkennungsnummer und die Pseudonymisierungs-Codes der Klienten aus dem Beratungsvertrag zur Förderung der Fahreignung enthalten.

Ferner enthält der Vertrag

- Höhe des Beratungsentgelts/Ausfallentgelts (Leistungserbringer Fahrlehrer und Diplom-Psy-

chologen liquidieren jeweils selbst vor Maßnahmenbeginn),

- Bedingungen der Erteilung und Verweigerung der Teilnahmebescheinigung,
- Vorliegen eines gültigen VZR-Auszuges (nicht älter als einen Monat bzw. aktuelle Aufstellung der Straßenverkehrsbehörde),
- Hinzuziehung eines Dolmetschers bei Bedarf,
- Datum und Unterschriften des Auftraggebers sowie des Leistungserbringers,
- jährlich gefahrene Kilometerleistung.

Aus der Dokumentation der Psychologen sollten der Täter-Typus (s. o.), die Funktionalität des Problemverhaltens für die Ziel- und Planstruktur des Klienten sowie die zu den Ursachen/Zielen/Ressourcen passenden Lösungsstrategien hervorgehen. Die Dokumentation der Fahrlehrer sollte die persönliche Relevanz des Punktesystems und der Konsequenzen von weiteren Verstößen gegen verkehrsrechtliche Bestimmungen für wichtige Lebensbereiche (privat und beruflich) enthalten.

Zur Programmintegrität gehört auch die Ausgabe von fälschungerschwerten Teilnahmebescheinigungen. Zur Vorbeugung gegen unzulässige oder unberechtigt ausgestellte, z. B. gefälschte, Teilnahmebescheinigungen sollten weitgehend fälschungsgesicherte Formulare bei der zentralen Evaluationsstelle angefordert werden, die von vornherein durchnummeriert sind und im Nachhinein den zugelassenen Beratern zugeordnet werden können (vgl. Kapitel 5.5). Die die Bescheinigung empfangenden Verkehrs- und Ordnungsbehörden können dann auch ggf. die Zuordnung durch die zentrale Evaluationsstelle überprüfen lassen, wenn sich ein Fälschungs- bzw. Täuschungsverdacht ergibt.

Die inhaltliche Arbeit der Berater sollte wie folgt dokumentiert werden:

Diplom-Psychologe

1 Blatt DIN A4 mit Anerkennungsnummer des Beraters und Pseudonymisierungs-Code des Klienten sowie folgenden Einheiten: Inhaltsaspekt 1.: Auslösende, aufrechterhaltende Bedingungen wurden aufgearbeitet (Ankreuzen, Skalierung ja/nein); Inhaltsaspekt 2.: Die Funktionalität des Problemverhaltens für die persönliche Ziel-/Planstruktur des

Klienten stellt sich wie folgt dar (nachvollziehbare, kurze schriftliche Dokumentation, min. 60, max. 100 Wörter); Inhaltsaspekt 3.: Folgende Lösungsstrategien wurden entwickelt (min. 3 benennen, ggf. nachvollziehbar erläutern, max. 70 Wörter); Inhaltsaspekt 4.: Die Lösungsstrategien orientieren sich an folgenden Ressourcen des Klienten (nachvollziehbare, kurze schriftliche Dokumentation, min. 20) 5. Der Klient erlebt die Lösungsstrategien als für ihn relevant und hilfreich (Ankreuzen, Skalierung ja, teils/teils, nein). 6. Laut Diagnoseschema von BRENNER-HARTMANN (2011) lässt sich der Klient prozentual den Typen 1, 2, 3, 4 zuordnen (Aufteilung von 100 % auf die 4 Typen).

1 Blatt DIN A4 Kontingenzvertrag (dies ist nicht der Beratungsvertrag, sondern bereits eine Methode im Rahmen der verkehrspsychologischen Arbeit) mit folgenden Einheiten: 1. Spezifikation des Zielverhaltens, 2. Festlegung der Verstärker und 3. Festlegung auf die zu erreichenden kleinen Teilschritte (Was wird der Klient im Alltag konkret tun (Denken/Fühlen/Handeln), um seine Ziele zu erreichen?). Berater und Trainer Klient unterschreiben den Vertrag, Klient wird Kopie mitgegeben. Der Vertrag wird zur psychologischen Abschlussitzung und dortigen Nachbearbeitung mitgenommen.

Beratungsvertrag, Dokumentation der inhaltlichen Arbeit und Kontingenzvertrag (3 Blätter) werden der zentralen Evaluationsstelle übermittelt. Beratungsverträge mit den persönlichen Daten werden von den beiden inhaltlichen Dokumentationen gesondert aufbewahrt. Eine Auswertung der Dokumentation der inhaltlichen Arbeit durch die zentrale Evaluationsstelle findet nur statt, wenn die Evaluation des Fahreignungsseminars Wirksamkeitsdefizite festgestellt hat. Dies vermeidet Arbeit und Kosten, für den Fall, dass Seminarleiter sicherheitswirksam gearbeitet haben. Es muss dann nur das Ergebnis der kriterienbezogenen Evaluation an die Seminarleiter erfolgen.

Fahrlehrer

1 Blatt DIN A4 mit Anerkennungsnummer des Fahrlehrers und Pseudonymisierungs-Code des Teilnehmers und folgenden 5 Fragen: 1. Der Klient hat den Sinn und die Funktionsweise des Mehrfachtäter-Punktsystems verstanden (Abfragen, Einschätzung durch Berater und Ankreuzen, Skalierung: ja, teils/teils, nein). 2. Der Klient fühlt sich über Unfallrisiken gut informiert (Abfragen, Einschätzung durch Berater und Ankreuzen, Skalierung: ja,

teils/teils, nein). 3. Die Bedeutung regelkonformen Verhaltens für die sicherheitsrelevanten Aspekte im Straßenverkehr konnte der Klient für sich gut annehmen (Abfragen, Einschätzung durch Berater und Ankreuzen, Skalierung: ja, teils/teils, nein). 4. Der Klient hat eine gute Kenntnis bzgl. der Konsequenzen weiteren Fehlverhaltens auf seine Mobilität (Abfragen, Einschätzung durch Berater und Ankreuzen, Skalierung: ja, teils/teils, nein). 5. Der Klient bewertet die aufgearbeiteten Inhalte als relevant für mögliche Verhaltensänderungen in Richtung auf eine regelkonforme Verkehrsteilnahme (Abfragen, Einschätzung durch Berater und Ankreuzen, Skalierung: ja, teils/teils, nein).

Das QM-Begleitblatt sollte für die Dateneingabe und Auswertung maschinenlesbar (Datenscanner) sein.

Die drei Qualitätssicherungsblätter „Psychologe“ und „Fahrlehrer“ nebst „Vertrag“ werden nach Abschluss der Maßnahme an die zentrale Evaluationsstelle versendet und dort zu wissenschaftlichen Zwecken der formativen Evaluation (Bewertung und Verbesserung der Wirkungsbestandteile) der Maßnahme ausgewertet. Nach Ablauf von zwei Jahren Implementierungsphase werden die QM-Blätter nur bei nicht erreichter Sicherheitswirksamkeit ausgewertet und das Ergebnis dem Leistungserbringer mitgeteilt.

6.2 Evaluationskonzept (F8)

Mit Einführung der Maßnahme wird eine 2 Jahre andauernde Implementierungsphase mit formativer Evaluation (wissenschaftliche Begleitung) empfohlen, wobei es dabei zunächst darum geht, die Programmintegrität bei der Umsetzung der Maßnahme und die Funktionsweise des Qualitätssicherungssystems zu überprüfen und fortfolgend durch die regelmäßige Maßnahmenevaluation an der zentralen Evaluationsstelle sicherzustellen. Die formative Evaluation sollte als Verbundprojekt erfolgen und gemäß den Ausschreibungsrichtlinien so ausgeschrieben werden, dass in die Kostenkalkulation ein konzeptvertrauter Mitarbeiter als kontinuierlich verfügbarer Ansprechpartner beratend zur Verfügung stehen kann. Es wird empfohlen, das Kraftfahrtbundesamt (KBA) als Verbundpartner auch hinsichtlich der Ziehung der Stichprobe und Datenabfragen zu gewinnen, da andernfalls schon allein die VZR-Abfrage pro Klient mit 5,- Euro zu Buche schlagen würde, sodass damit die Evaluation unbezahlbar würde.

Wenn tatsächlich ein wissenschaftlich fundiertes Evaluationskonzept gewünscht sein sollte, dann müsste es vom Design her wie in Tabelle 1 zusammengefasst aussehen. Dabei ist zu beachten, dass die neue Maßnahme nur in Kombination mit dem neuen Mehrfachtäter-Punktsystem evaluiert werden kann. Dies bedeutet, dass Maßnahme und System untrennbar miteinander verbunden und konfundiert sind. Sofern gewünschte Effekte auftreten, lässt sich deshalb bereits aufgrund dieser Tatsache zwangsläufig nicht feststellen, ob dieser Effekt auf das veränderte Punktsystem oder die veränderte Maßnahme zurückzuführen ist. Sofern dies keine Rolle spielt, sondern die Systemveränderung als Ganzes evaluiert werden soll, wären zumindest die folgenden Variablen in ein Vorher- (Punkteverteilung im alten System) Nachher- (Punkteverteilung im neuen System) Design ohne Kontrollgruppe zu integrieren, da eine echte Kontrollgruppe mit vergleichbaren Auffälligkeiten, ohne Maßnahme, mit Pseudo-Maßnahme oder der alten ASP-Maßnahme qua Gesetz voraussichtlich nicht zur Verfügung stehen wird. Denkbar wäre eine Kontrollgruppe mit Fahrerlaubnisinhabern, denen 2 Jahre nach Stichtag (Beobachtungszeitraum) ein Punkt bis zur Anordnung eines Seminars fehlt.

Diesem Gedanken folgend wird vorgeschlagen, nach einer gewissen Zeit von beispielsweise zwei Jahren nach Maßnahmenabsolvierung (= Beobachtungszeitraum der kontinuierlich anfallenden Absolventen des Fahreignungsseminars) die Häufigkeitsverteilung der abhängigen Variable (Punkte/Unfallbeteiligung) mit einer um die behandelten Kraftfahrer bereinigten Zufallsstichprobe Punkte-/Unfallhäufigkeitsverteilung in der Grundgesamtheit aller Kraftfahrer zu vergleichen.

Ferner könnte als mögliche Variation der Maßnahme – nur in der formativen Einführungsphase – die Seminarleitervariable dreifach variiert werden (Ausführung 100 % Fahrlehrer, 50 % Fahrlehrer/50 % Psychologe, 100 % Psychologe). Den Klienten wird es letztlich egal sein, bei wem sie ihre Pflicht erfüllen, sodass – nach außen hin wegen des integrierten Angebots nicht sichtbar – im Innenverhältnis mit dem Klienten auch die variierte Beraterbesetzung zum Einsatz kommen und dokumentiert werden könnte. Dies würde eine höhere Flexibilität und Praktikabilität aus Sicht der Sicherstellung eines zur Verfügung stehenden Angebotes ermöglichen. Weiterhin könnte eine Unterschiedlichkeit der Wirksamkeit auf eine Variation der Täter-Typen zurückgeführt werden, was eher für einen individuellen Ef-

fekt der Maßnahme als des Punktsystems spräche, weshalb die Variable im Rahmen der Qualitätssicherung – wie beschrieben – durch Einschätzung und Dokumentation mit erhoben werden sollte. Gleiches gilt für eine mögliche Variation der Effekte mit der Programmintegrität, weshalb die diesbezüglichen Dokumentationen in der Einführungsphase auch ausgewertet und für die Evaluation genutzt werden sollten. Da die Punktzahl ebenfalls personunabhängig mit der Fahrleistung variiert, sollte auf dem Vertrag oder den QM-Blättern ebenfalls die jährliche Kilometerleistung erhoben werden.

Würde man das Ausmaß der erfüllten Programmintegrität (hoch/niedrig durch natürliche Variation) und die dreifach gestufte Beratervariable als zusätzliche unabhängige Kontrollvariablen in das Design mit aufnehmen, kann es aufgrund einer sich darin möglicherweise aufzeigenden systematischen Variation gelingen, die Erfolge bzw. Misserfolge trotz Konfundierung auf das System oder die Maßnahme bzw. eine Mischung aus beidem zurückzuführen.

Weichen die Häufigkeitsverteilungen der Punkte der Teilnehmer am Fahreignungsseminar von den Häufigkeitsverteilungen aus einer um die Punkte der Behandelten bereinigten Zufallsstichprobe aus der Gesamtpopulation signifikant ab (Betrachtungszeitraum mit Stichtag für beide Populationen zwei Jahre nach der Fahreignungsmaßnahme), dann ist die Maßnahme bzw. das System noch nicht maximal wirksam.

Da dies ein sehr strenges und utopisches Kriterium ist, sollte eine Maß, welches die Stichprobengröße berücksichtigt und an der praktischen Relevanz orientiert ist, herangezogen werden. Eine Behandlung muss nicht bei jedem Klienten helfen, aber eben bei den meisten zu einer signifikanten Verbesserung führen. Soll z. B. eine mittlere Effektgröße erzielt werden, könnte man den Bereich in der Häufigkeitsverteilung der Punkte der Gesamtkraftfahrerpopulation definieren, dem die mit dem Fahreignungsseminar Behandelten mindestens zugehörig sein müssten, um noch als „gebessert“ zu gelten. Dieser Bereich könnte fairerweise durch -1 Standardabweichung vom Mittelwert, in dem sich ca. 34 % (die Hälfte von 68 % der normalen Abweichung vom Mittelwert wegen der gerichteten Hypothese in die negative Richtung) aller Punkte-Werte der Grundgesamtheit befinden, abgegrenzt werden. Erbringt ein behandelter Punktetäter nach zwei Jahren einen Punktzahlwert außerhalb die-

ses Bereichs, so würde er als nicht erfolgreich behandelt (Beibehaltung der Null-Hypothese) qualifiziert werden. Liegt der Wert im negativen Bereich, dem auch 34 % aller Verkehrsteilnehmer der Grundgesamtheit angehören, kann die Null-Hypothese (kein Behandlungserfolg) zugunsten der empirischen H1-Hypothese (Behandlung ist erfolgreich) verworfen und der Behandelte als gebessert eingestuft werden. Die Betroffenen wären zwar noch nicht so gut wie der Durchschnitt, aber immerhin gebessert als vorher. Dies scheint ein realistischere Ziel zu sein.

Ein Versuchsplan bzw. Untersuchungsdesign könnte wie in Tabelle 2 dargestellt aussehen.

Als Maß einer inhaltlich und praktisch relevanten Effektgröße bietet sich das sog. Cohens „d“ an. Wird zum Beispiel eine praktisch bereits angesichts der schwierigen Klientel äußerst ambitionierte mittlere Effektstärke gewünscht, so muss nach COHEN das Effektstärke-Maß auf 0.5 gesetzt und entsprechend an der jeweiligen Stichprobengröße sowie tolerierbaren Irrtumswahrscheinlichkeit relativiert werden (COHEN, 1992). Die nur auf diese Weise gewährleistete Teststärke (Wahrscheinlichkeit, mit der ein Signifikanztest zugunsten einer spezifischen Alternativhypothese H1 – zum Beispiel „Behandlung ist erfolgreich“ – entscheidet, falls diese richtig ist) wird weiterhin durch die in der Teststärkeanalyse festzulegenden Fehler 1. und 2. Art bestimmt. Da der Fehler 1. Art (Bestätigung des Behandlungserfolgs obwohl tatsächlich kein Erfolg existiert) wichtig ist, sollte dieser nicht größer als

5 % sein (im Wissenschaftskontext üblich). Hingegen kann der Fehler 2. Art (Verwerfung des Behandlungserfolgs, obwohl tatsächlich ein gewünschter Effekt vorhanden ist), weil dieser sicherheitstechnisch und dramatisch ist, problemlos auf 20 % (80 % Teststärke) gesetzt werden. Dadurch reduziert sich zwar die Teststärke (power) bzw. Sensitivität des Tests, aber eben lediglich hinsichtlich eines undramatischen Irrtums unter Beibehaltung der praktischen Relevanz dieses Effekts. Eine Teststärke von 80 % unter Inkaufnahme einer geringeren Sensitivität wird selbst in medizinischen Wirksamkeitsstudien als ausreichend betrachtet, sodass der Fehler 2. Art durchaus auch auf 30 % adjustiert werden könnte. Im Übrigen sollte auch eine kleinere Effektgröße von 0.1 bis 0.3 schon erfreulich genug sein, um weiter in den Genuss der Behandlung kommen zu können.

Verglichen werden die durch das aktuelle System inkl. des bisherigen ASP-Aufbauseminars produzierten und vor Einführung des neuen Systems zu messenden Häufigkeitsausprägungen auf den abhängigen Variablen mit dem neuen System inkl. des neuen Fahreignungsseminars, beginnend ab 2 Jahre nach erfolgter Implementation mit jeweiliger Querschnitterhebung, unter Berücksichtigung der 4 Kontrollvariablen, die bei systematischen Variationen einen Rückschluss auf die Wirksamkeit der Maßnahme zulassen.

Der individuelle Stichtag (Datum der Einreichung der Bescheinigung bei der Führerscheinstelle) sollte idealerweise von der Fahrerlaubnisbehörde an das Kraftfahrtbundesamt bzw. das VZR zurückgemeldet und dort eingetragen werden. Nur so sind dann zur Evaluation später durch das KBA eine individuelle personenbezogene Abfrage der beiden abhängigen Variablen beim VZR mit Stichtag und eine Mittelwertberechnung über alle Fälle zuverlässig möglich. Auch aus diesem Grunde wäre die Gewinnung des Kraftfahrtbundesamtes als Verbundpartner sehr wertvoll, zumal auch von dortiger Seite regelmäßig ein großes Forschungsinteresse besteht.

Datenverarbeitung und Abfrage

Die Seminarleiter werden unter Einhaltung der datenschutzrechtlichen Bestimmungen die personenbezogenen Daten der Teilnehmer (Name, Vorname, Geburtsdatum) zu wissenschaftlichen Zwecken der Qualitätssicherung und Evaluation an die zentrale Evaluationsstelle weiterleiten. Im Rahmen der Lan-

	UV1-System	
	Vorher	Nachher
AV1 Punkte	X	X
AV2 Unfall	X	X
Kontrollvariablen		
UV2 Programmintegrität hoch/niedrig		X
UV3 Kilometerleistung		X
UV4 Berater: Fahrlehrer, Psychologe od. beide 50 %		
UV5 Tätertypus 1, 2, 3, 4		X

Tab. 2: Evaluationsdesign, abhängige und unabhängige Variablen

desdatenschutzgesetzes ist eine Nutzung von Daten zu Forschungszwecken regelmäßig auch ohne Einwilligung der Betroffenen möglich, sofern sie nur wissenschaftlichen Zwecken sowie Qualitätssicherungszwecken dienen und der Nutzen für die Allgemeinheit (Sicherheit) gegenüber den schützenswerten Interessen der Betroffenen (Persönlichkeitsrechte) überwiegt.

Punkteabfrage und Fallidentifizierung im Zentralregister werden anhand der Registernummer im zentralen Fahrerlaubnisregister, Maßnahmenanordnung und Stichtag der Teilnahmebescheinigung vorgenommen. Dies ermöglicht den datenschutzrechtlich relevanten Verzicht auf die Übermittlung von Vorname, Nachname, Geburtsdatum des Seminarteilnehmers. Die Registernummer wäre zugleich eine geeignete Pseudonymisierung zum Schutze der Persönlichkeitsrechte des Betroffenen. Diese zur Abfrage benötigten Daten werden von der auf die Einhaltung der Datenschutzbestimmungen vom Landes- bzw. Bundesdatenschützer besonders verpflichteten Person(en) der zentralen Evaluationsstelle an das Kraftfahrtbundesamt zur Abfragevorbereitung übermittelt.

Sofern sich im Rahmen der Daueranwendung datenschutzrechtliche Bedenken ergeben sollten, besteht die Möglichkeit der Pseudonymisierung der personenbezogenen Daten durch den Leistungserbringer, der aufgrund der Vorlage des Personalausweises bei Vertragsabschluss ohnehin die personenbezogene Kenntnis der Daten hat. Der Seminarleiter vergibt auf dem QM-Blatt einen zur weiteren Verwendung bestimmten Code (Pseudonymisierung) und übermittelt die personenbezogenen Daten sowie ihre Kennung nebst Probandencode zur Abfrage an das Kraftfahrtbundesamt, welches ebenfalls qua Registrierung bereits über die personenbezogenen Daten verfügt. Das Kraftfahrtbundesamt übermittelt lediglich die Pseudonymisierungs-Codes an die besonders auf den Datenschutz verpflichtete Person der zentralen Evaluationsstelle. Diese Person übermittelt aufgrund der Zuordnungsliste mit Pseudonymisierungs-codes und Registrierungsnummer des Beraters das Ergebnis an den Leistungserbringer. Auf diese Weise ist eine personenbezogene Identifikation und Evaluation ohne Kenntnis der personenbezogenen Daten von Einrichtungen, die nicht qua Verwaltung (KBA) oder als Vertragspartner des Klienten (Anbieter des Fahreignungsseminars) ohnehin über die personenbezogenen Daten verfügen, ausreichend sichergestellt. Ein Vorgehen mit der Re-

gisternummer des zentralen Fahrerlaubnisregisters als Pseudonymisierung wäre sicherlich die elegantere Lösung. Da die Teilnahme an der Maßnahme ohnehin dem KBA gemeldet wird, ließe sich die Abfrage der Verkehrsbewährung auch als kostengünstigere Pauschalabfrage organisieren, sofern die Registernummern von der zentralen Evaluationsstelle gebündelt übermittelt werden.

Im Rahmen ihrer fortlaufenden Tätigkeit als QM- und Evaluationsstelle (wissenschaftliche Einrichtung) berichtet die zentrale Evaluationsstelle bei Bedarf der Bundesanstalt für Straßenwesen bzw. dem Gesetzgeber periodisch regelmäßig nach 2 Jahren (Beobachtungszeitraum) über die Qualität und Sicherheitswirksamkeit der Maßnahme. Nach Abschluss der individualisierten Evaluation und Rückmeldung werden die Daten der internen Qualitätssicherung gelöscht. Bei Qualitätsmängeln werden die Daten nach Abschluss des Vorgangs vom Anbieter des Fahreignungsseminars gelöscht.

Kosten

Die Kostenkalkulation für eine wissenschaftlich neutrale und unabhängige zentrale Evaluations- und QM-Stelle können aufgrund von Erfahrungswerten der Forschungsnehmer bei Drittmittelprojekten mit ca. EUR 160.000 inkl. MWSt. jährlich angesetzt werden (1 feste Mitarbeiterstelle TV-L 13, 1 feste Mitarbeiterstelle Sekretariat TV-L 5, 4 volle Hilfskräfte à 480 Std. à EUR 10,50, inkl. Peripheriematerial, Softwarelizenzen, fälschungserschwertes Papier, ggf. Gewinnzuschlag, Gemeinkostenzuschlag, ggf. Mietkostenbeteiligung, Reisekosten, ca. EUR 60.000). Bei erwarteten 47.000 Fällen jährlich entsprächen die Kosten einem Anteil von ca. EUR 3,40 pro Fall, der im Rahmen der Overhead-Kosten der Maßnahmenanbieter an die zentrale Evaluations- und QM-Stelle fallbezogen abzuführen wäre. Da aus methodischen Gründen im Anschluss an die zweijährige Implementierungsphase ohnehin nicht alle 47.000 Fälle ausgewertet werden müssen, erscheint die Kalkulation pro Fall realistisch. Für die Implementierungsphase sollten aufgrund des erhöhten Datenaufkommens und Auswertungsbedarfs 4 weitere Hilfskräfte für 2 Jahre einkalkuliert werden. Benötigt wird im Anschluss an die Implementierungsphase lediglich eine – wie bereits oben beschriebene – optimale Stichprobengröße (über Teststärkeanalyse zu berechnen), die durch Zufallsziehung und regionale Schichtung die Repräsentativität und Teststärke gewährleistet.

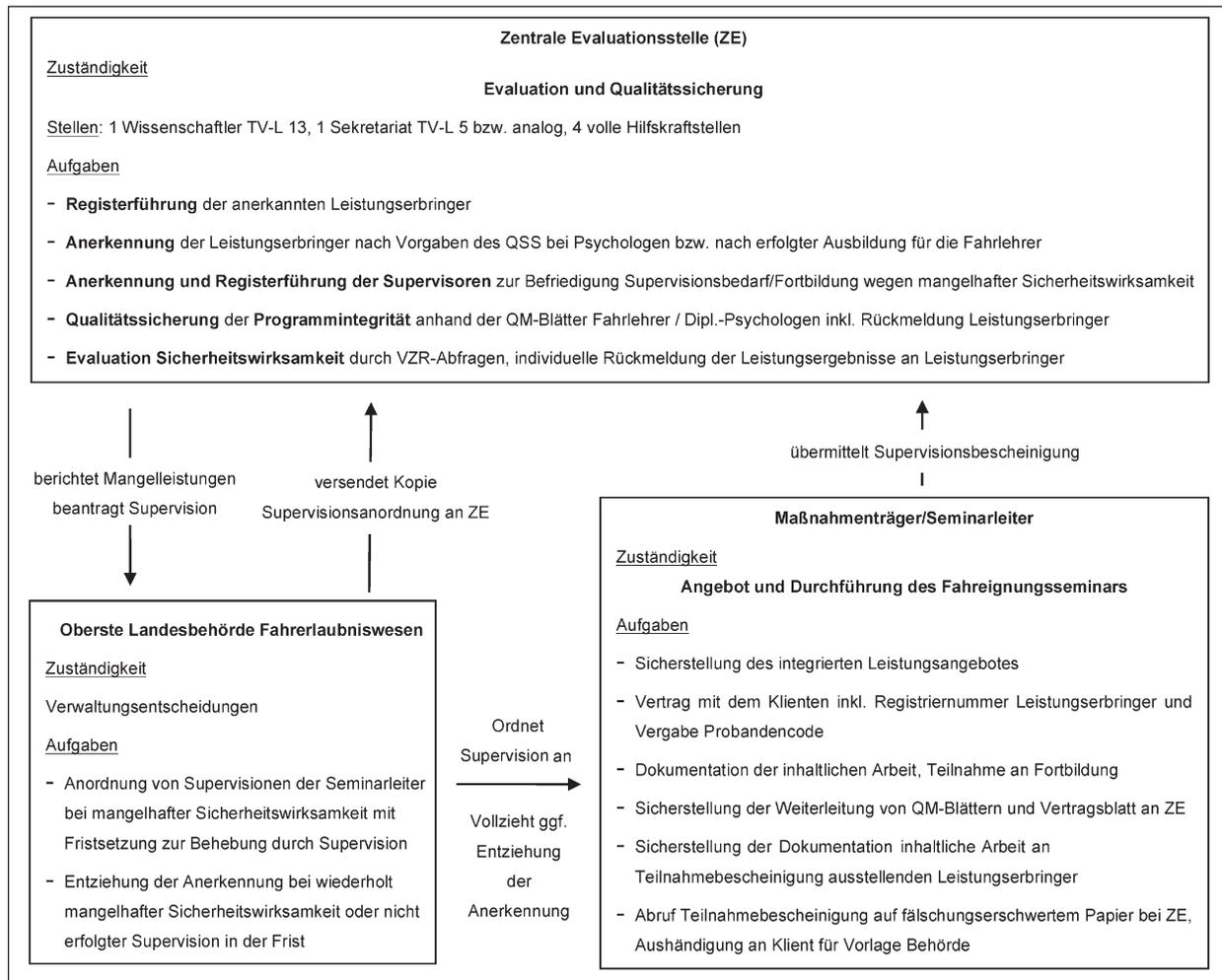


Bild 1: Aufbau- und Ablauforganisation der zentralen Evaluationsstelle (ZE)

Für die technische Ausstattung der zentralen Evaluations- und QM-Stelle sollten einmalig ca. EUR 25.000 für Rechner, Scanner, entsprechende Softwarelizenzen, einbruchsichere Schränke, Aktenvernichter etc. einkalkuliert werden. Es sollte abgeklärt werden, inwieweit das KBA Verbundpartner der zentralen Evaluationsstelle werden kann, um die Forschungserfahrungen dort nutzen zu können, die Kosten der Registerabfrage zu neutralisieren und die Stichprobenziehungen für die Evaluation zu realisieren.

Ein Vorschlag zur Aufbau- und Ablauforganisation einer zentralen Evaluationsstelle wird in Bild 1 unterbreitet.

7 Äußere Kriteriumsvalidität

Zur Absicherung der Gültigkeit der inhaltlich ausgefüllten Konzeptkomponenten wurde nach Präsentation der wissenschaftlichen Begründung der Maß-

nahme am 14. November 2011 im Bundesverkehrsministerium eine weitere Projektphase durch Schreiben der Bundesanstalt für Straßenwesen vom 13. Februar 2012 mit Bitte um inhaltlichen Austausch aus dem Umgang mit der Klientel bzgl. möglicher Interventionen eingeleitet (äußeres Kriterium). Vergleichsergebnisse aus ähnlichen Fragestellungen werden herangezogen, um wissenschaftliche Befunde auf Gültigkeit (Validität) hin zu prüfen.

Die Inhaltsvalidität (Konstruktvalidität) der hier konzipierten Maßnahme sollte Anhand eines inhaltlichen Abgleichs der äußeren Kriterien (Rückmeldungen der Fachverbände und wirtschaftlichen Interessenvertreter) und der intern fachwissenschaftlich zusammengetragenen Inhaltskriterien abgeschätzt werden.

Auf die Erstellung eines Kategoriensystems und die Berechnung von Übereinstimmungskoeffizienten zur systematischen Einschätzung und Beurteilung der Übereinstimmungshöhe wurde verzichtet. An-

Projektphase	Datum/Zeit
Projektbeginn	September 2011
Präsentation wissenschaftliche Begründung der Maßnahme im BMVBS	14.11.2011
Aufforderung externe Rückmeldung durch BAST	13.02.2012
Übermittlung Zwischenbericht inkl. Maßnahmeninhalte	23.02.2012, 13.34 Uhr
(Angabe E-Mail-Sendezeit, da taggenau)	
Rückmeldung DEKRA	23.02.2012, 14.25 Uhr
Rückmeldung BNV	29.02.2012
Rückmeldung AFN	01.03.2012
Übermittlung Entwurf Schlussbericht an BAST	23.03.2012
Rückmeldung VdTÜV mit Vertretern Runder Tisch „Verkehrspsychologie“	17.04.2012
Abgabe Schlussbericht	27.07.2012

Tab. 3: Dokumentation der Präsentations- und Überlieferungszeitpunkte

gesichts der relativ geringen Zahl von Rückmeldungen von Seiten der Psychologen (N = 4) mit sehr schnell überschaubaren Inhalten erscheinen eine weitere Informationsreduzierung und Kategorisierung bzgl. der Übereinstimmungen von für notwendig erachteten Inhalten überflüssig.

Insbesondere kann durch Lesen der Rückmeldungen direkt festgestellt werden, dass hinsichtlich der Inhalte aus Sicht der psychologischen Fachvertreter eine gute Übereinstimmung vorliegen müsste, womit sich eine Berechnung von Übereinstimmungskoeffizienten ohnehin erübrigt.

Zur besseren Überprüfbarkeit und Nachvollziehbarkeit der hier vorgenommenen Schlussfolgerungen werden im Kapitel 7.1 die Inhalte der Rückmeldungen wörtlich in chronologischer Reihenfolge wiedergegeben, wobei Hervorhebungen (z. B. Fettdruck) nicht übernommen wurden.

Die genaue Dokumentation der Präsentations- und Überlieferungszeitpunkte wird in Tabelle 3 wiedergegeben. Sie ist von Bedeutung, um die Unabhängigkeit der wissenschaftlich begründeten Maßnahmeninhalte (synthetisierte interne Gültigkeitsannahmen) von den externen Rückmeldungen nachzuweisen und Transparenz bzgl. des Vorgehens herzustellen.

7.1 Relevante Rückmeldungen

1. Prof. Dr. Wolfgang SCHUBERT, per DEKRA-E-Mail v. 23.02.2012

Zitatanfang

„Integratives verkehrspädagogisch-psychologisches Programm ‘Schulung und Intervention‘“

Diskussionsideen zu verkehrspsychologischen Elementen eines neuen Verkehrssicherheitsprogramms

- Grundannahmen

Aufgrund vorliegender Informationen wird angenommen, dass 4 Sitzungen à 90 Minuten angedacht sind und dass davon zwei Sitzungen von Fahrlehrern mit den Schwerpunkten Wissensvermittlung und Gefahrenlehre geleitet werden sollen. Darauf aufbauend sollen zwei Sitzungen von Verkehrspsychologen geleitet werden. Im Folgenden werden die verkehrspsychologischen Sitzungen und deren Grundlagen skizziert und einige offene Fragen angesprochen.

- Verkehrspsychologische Sitzungen

Nach vorliegenden Forschungsergebnissen (SCHADE, 2000) geht von Mehrfachpunktetätern ein erhebliches Risiko aus, da den Verkehrsauffälligkeiten verfestigte Gewohnheiten und Fehleinstellungen zugrunde liegen, die in der Lerngeschichte des Betroffenen häufig fest verankert sind. Es gilt, die Zielgruppe auffälliger Kraftfahrer möglichst früh in ihrer Lerngeschichte zu erreichen, um es dem Betroffenen als Klienten zu ermöglichen, durch Wissen unterstützt, seine Einstellungen und risikoreichen Verhaltensgewohnheiten zu erkennen und selbstkritisch zu überdenken, um eine nachhaltige Verhaltensänderung im Alltag zu erreichen. Denn Bestrafung allein führt nicht zu einer motivierten Änderung des Verhaltens. Insofern dient ein integratives Programm auch dem Schutz der Allgemeinheit vor weiteren Risikofahrten verkehrsauffälliger Kraftfahrer.

Die Interventionsziele knüpfen problemspezifisch an den verkehrsbezogenen Vergehen und Defiziten und an den Ressourcen des Klienten an, um das Rückfallrisiko zu senken. Die verkehrspsychologischen Interventionsziele bestehen aus

- Motivationsförderung zur Einleitung, zum Beibehalt und zur Vertiefung von Verhaltensänderungen,
- Förderung der Fähigkeit und Bereitschaft zur Selbstbeobachtung, Selbstkontrolle und Selbstkritik,
- Förderung der Einsicht in die Notwendigkeit der Stabilisierung hilfreicher erfolgter Verhaltensänderungen bzw. der Entwicklung ressourcenorientierter persönlicher Strategien der regelkonformen und sicheren Verkehrsteilnahme.

Bei Klienten ist immer wieder eine hohe emotionale Beteiligung anzutreffen, was für einen hohen Grad an Problem- beziehungsweise Prozessaktivierung spricht, Schemata aktiviert und Veränderung unterstützt. Insgesamt geht es um eine strukturierte motivationale Klärungsarbeit, um Voraussetzungen für gezielte Problemlösungsmaßnahmen zu schaffen (GRAWE, 1998). Verkehrspsychologische Interventionen sind somit in ihren wissenschaftlichen Grundlagen an den Prinzipien der Allgemeinen Psychotherapie orientiert, wie sie durch GRAWE im Rahmen der Psychologischen Therapie als Perspektiven (GRAWE, 1998) vorgelegt wurden: Problembewältigung, Klärung, Problem- und Prozessaktivierung, Ressourcenaktivierung.

- Zur verkehrspsychologischen Sitzung 1: Risikoverhalten, Gewohnheitsbildung und Möglichkeiten der Verhaltensbeeinflussung

Die Sitzung beginnt mit einem Rückblick auf die zurückliegenden Erfahrungen in der Maßnahme. Auf der bisher erfolgten Selbstbeobachtung und auf dem Wissenserwerb basierend werden Risikoverhaltensweisen und die persönliche Risikobereitschaft thematisiert.

Mit der Einbeziehung beispielsweise behaviouraler Konzepte (z. B. Modelllernen, Verstärkungslernen, Habituation, Dunkelzifferproblematik) in die lebensgeschichtliche Betrachtung (Punkte und Fehlverhalten in der Lebenslinie, Bedeutung der Fahrerlaubnis) eröffnen sich dem Klienten neue Möglichkeiten der Verhaltensmodifikation (Gewohnheitsänderung) gegenüber erkannten Auslösern für Fehlverhalten. Ein besonderes Augenmerk wird dabei auf die Bewältigung von Animations- und Beanspruchungssituationen gelegt.

Ist dieser Schritt vollzogen, so ist eine gute Basis für den Prozess der (Neu-)bewertung von Risikoverhalten beispielsweise durch kognitive Umstrukturierung hergestellt. Dabei werden z. B. auch landläufige Mythen des früher Ankommens durch überhöhte Geschwindigkeit wissenschaftlichen Forschungsergebnisse gegenübergestellt. Die sich daraufhin beim Klienten einstellende kognitive Dissonanz wird nachfolgend produktiv genutzt, um mit ihm aktuelle und zukünftige Motive zum Fehlverhalten zu erarbeiten, sodass der Klient im Lichte aktuellen Erkenntnisgewinns zu einer selbstkritischen Einschätzung seines früheren Umgangs mit Regeln gelangt. Abgerundet wird dieses Modul mit der Antizipation kritischer Situationen, die die nachhaltige Umsetzung der neuen Verhaltensweisen gefährden, und der Generierung von Verhaltensalternativen. Persönliche erfolgreiche und nicht erfolgreiche Bewältigungsstrategien werden besprochen. Mechanismen der Gewohnheitsbildung und Ansätze zur Verhaltensveränderung werden vorgestellt und erörtert.

Im Ergebnis werden spezielle Selbstbeobachtungsaufgaben zur zweiten verkehrspsychologischen Sitzung mitgegeben.

- Zur verkehrspsychologischen Sitzung 2: Folgen weiteren Fehlverhaltens, Rückfallprophylaxe und persönliche Bilanz

Diese Sitzung wird mit einer Gesamtschau und Erfahrungsauswertung zur Selbstbeobachtung eröffnet.

Danach wird die Reflexionstiefe über rechtliche Rahmenbedingungen und Rechtsfolgen insbesondere bei weiterem Fehlverhalten erfragt. Das erarbeitete Wissen und die Einstellungsveränderung ermöglichen es dem Klienten, juristische, psychische und soziale Folgen wiederholten Fehlverhaltens zu antizipieren.

Die selbstkritische Benennung individueller Gefährdungspotenziale (Glatteisstellen) wird ebenso in der Gesamtschau behandelt wie spezifische Verhaltensstrategien bei einem (drohenden) Rückfall in alte Verhaltensmuster oder Störungen in der Handlungsplanung (persönlicher Notfallkoffer). Die Notwendigkeit ständiger Selbstbeobachtung und Selbstkontrolle wird motivational erleichtert. Erprobte Methoden der Selbstbelohnung und Selbstverstärkung fördern die Zuversicht zur Einhaltung der erarbeiteten individuellen Bewältigungsstrategien und praktikablen Alternativverhaltensweisen.

- Qualifikation der Verkehrspsychologen

Die einzusetzenden Verkehrspsychologen verfügen über einen Diplom- oder Masterabschluss in Psychologie, über eine verkehrspsychologische Ausbildung und über Kenntnisse und Erfahrungen in der Begutachtung der Fahreignung. Sie sind zudem zur Durchführung von Besonderen Aufbau-seminaren gem. §§ 36 und 43 Fahrerlaubnisverordnung (FeV) oder von Kursen zur Wiederherstellung der Kraftfahreignung gem. § 70 FeV berechtigt.

- Evaluation

Das Programm ist zu evaluieren. Hierzu müssen vor Beginn die Kriterien beschrieben sein:

1. Hinsichtlich des Wirkungsnachweises des Programms auf betroffene Kraftfahrer ist eine Prä-Post-Studie zu Wissenserwerb, Einstellungs- und Verhaltensänderung sowie zur Akzeptanz erforderlich.
2. Hinsichtlich des Erfolgs des Programms ist eine Legalbewährungsstudie durchzuführen (Erhebung weiterer Einträge im Verkehrszentralregister in einem dreijährigen Beobachtungszeitraum).

- Kosten

Die Kosten der Teilnahme am Programm sind von den Klienten selbst zu tragen. Sie sollten nicht vergesellschaftet werden. Entsprechend dem Gedanken, dass Bestrafung allein noch nicht den richtigen Weg zur Einstellungs- und Verhaltensänderung weist, kommt statt einer erhöhten Buß- und Strafzahlung ein kostendeckendes Teilnahmeentgelt in Betracht. Vom Entgelt ist ein Betrag für die Evaluation des Programms im Sinne einer Kostenrückstellung zu bilden.

- Handbuch und Schnittstellen

Schnittstellen der multiprofessionellen Zusammenarbeit von Fahrlehrern und Verkehrspsychologen müssen noch definiert werden. Dies sollte im Rahmen der Konzeptionierung eines Handbuchs nebst Teilnehmerbegleitmaterialien erfolgen. Hier sind auch die programmspezifischen Einweisungsschritte zu klären und eine Grundlage zur Kostenkalkulation zu schaffen. Ferner sind die Module und Methoden der Programmteile zu beschreiben.

- Zeitlicher Umfang der Maßnahme

Der oben genannte zeitliche Umfang der Maßnahme ist für eine nachhaltige Verhaltensänderung eher knapp bemessen. Selbstbeobachtungs- und Selbstkontrollaufgaben sind deshalb unerlässlich.

- Fahrprobe oder Fahrverhaltensbeobachtung

Sofern eine Fahrt im Realverkehr innerhalb des Programms in Betracht kommt, scheint uns die Fahrprobe im Kontext der Fahrschule das geeignete Mittel zu sein, um Klienten eine kritische Rückmeldung zu ihrem Fahrverhalten zu geben. Die Fahrverhaltensbeobachtung hingegen sollte der Begutachtung der Fahreignung zugeordnet bleiben, da ihr Ziel die Detektion von Kompensationsmöglichkeiten bei unzureichenden Ergebnissen der psychophysiologischen Leistungstest ist.“

Zitatende (Prof. Dr. Wolfgang SCHUBERT, 23. 02.2012)

2. Bundesverband niedergelassener Verkehrspsychologen, Rüdiger BORN, vom 29.02.2012

Zitatanfang

„In Kürze. Wo die Arbeit von BNV-Verkehrstherapeuten und -beratern evaluiert wurde, schien sie erfolgreich. Auch wenn es kein standardisiertes Vorgehen gibt, lassen sich Elemente identifizieren, die allgemein als nützlich angesehen und verwendet werden. Einige dieser Elemente könnten auch von Fahrlehrern durchgeführt werden, des Weiteren bieten die speziell fahrlehrerischen Kompetenzen und Ressourcen Möglichkeiten der Vertiefung und Präzisierung, die den Verkehrspsychologen nicht gegeben sind. Weil die Hauptstärken der Psychologen im Analysieren, Motivieren und Konzipieren, die der Fahrlehrer im Erklären, Lehren, Erfahrungen ermöglichen und Einüben liegen, scheint uns die Reihenfolge sinnvoll, die Klientel erst zum Psychologen, dann zum Fahrlehrer zu schicken. Zur optimalen Nutzung der knapp gehaltenen Maßnahme könnten die Fahrlehrer für verschiedene Klientengruppen, die die Psychologen identifiziert haben, verschiedene Programme anbieten: z. B. für Klienten, die besseres Zeit- und Fahrtenmanagement brauchen können, für Klienten, die beim Fahren

weniger von Stress und Ärger beeinflusst sein wollen.“

[..., Auslassung Abschnitt BNV-Verkehrstherapeuten und -Berater evaluiert]

Zitatfortsetzung

„1. Mögliche Kernaufgaben und Methoden des Verkehrspsychologen in einem künftigen überarbeiteten Aufbau-seminar für Punktetäter. Die Gründe für Regelübertretungen sind vielfältig und nicht „eins zu eins“ an die jeweiligen Regeln gebunden oder an äußeren Merkmalen des Regelübertreters abzulesen. Verkehrspsychologen sind geeignet, mit Regelbrechern die individuellen Zusammenhänge zu klären, Widerstände und Vorurteile aufzulösen, Klienten zu passgenauen Veränderungen zu motivieren und diese gemeinsam festzulegen. Das Vorgehen, zumal bei Einzelgesprächen, muss nicht zwingend einem standardisierten Ablauf folgen.

1.1 Vorstellen, ggf. Vertrag schließen, Arbeitsmotivation erreichen und Arbeitsziele vereinbaren.

Typische Beraterfrage: „Was sollten wir schaffen, damit Sie anschließend finden, dass sich die Zeit und das Geld gelohnt haben?“

1.2 Durchsprechen eines vom Beratenen beigebrachten VZR-Auszugs.

Erkenntnisinteressen des Beraters: Wie erklärt sich der Klient die Auffälligkeiten? Hält er selber sie für gefährlich? Wünscht er sich, dass er sich anders verhalten hätte? Hält er sein Verhalten für effizient? Ist er auf die Fehler anderer Verkehrsteilnehmer oder eines vermeintlich geldgierigen Staates fokussiert und hat kaum einen Blick für seine eigenen Möglichkeiten und Interessen?

Der Berater versucht, Grundmuster zu erkennen, wie z. B. „Die meisten Auffälligkeiten geschahen direkt nach dem Mittagessen“, „Bei den meisten Auffälligkeiten befand der Klient sich subjektiv unter Zeitdruck“, „Bei den meisten Auffälligkeiten war die Fahrweise des Klienten von Ärger bestimmt“. Der Berater macht den Klienten auf die/das Grundmuster der Auffälligkeiten aufmerksam.

Auch können im Gespräch mit dem Klienten Denkfehler oder Vorurteile erkennbar werden („Dem Zeitdruck kann ich auf keinen Fall ausweichen“, „Ich fahre seit X Jahren unfallfrei, also ist

mein Verhalten ungefährlich“). Der Umgang mit ihnen kann nicht pauschal festgelegt werden. Das Korrigieren ist potenziell kränkend für den Klienten, kann aber auch nicht unterbleiben. Die meisten Verkehrspsychologen, auch die Gutachter, haben Ausbildungen als Therapeuten oder Berater.

Exkurse nach Bedarf:

- Gute Autofahrer orientieren sich sowohl am System der Fahrphysik als auch am System der Verkehrsregeln,
- Arbeitsbedingungen/Zeitmanagement (Puffer- und Toleranzzeiten), Leistungsmaximierung, Techniken der Entschleunigung,
- Stressbewältigung,
- Regulation von Aufmerksamkeit und Konzentration (auch: Entspannung nach Stress),
- Emotionsregulation,
- Umgang mit Regeln, Erwartungen der Verkehrsteilnehmer aneinander,
- Ablenkung und Aufmerksamkeitsverteilung bei Mobiltelefonnutzung,
- Umgang mit Wahrscheinlichkeiten: zeitnahe Belohnung und Bestrafung vs. Wissen um langfristig erfolgreiches Verhalten,
- (...).

1.3 Klient und Berater entwerfen Strategien und konkrete Wahrnehmungs- und Handlungsrezepte, die den Grundmustern der Auffälligkeiten gerecht werden.

2. Schnittstelle zwischen Verkehrspsychologen und Fahrlehrer

Im Optimalfall ist der Beratene nach dem verkehrspsychologischen Teil gut informiert und motiviert, mehr zu erfahren und sich auch auf der Verhaltens-ebene zu verbessern. Darüber hinaus können im verkehrspsychologischen Teil Themen identifiziert werden, die zu bearbeiten für den jeweiligen Beratenen besonders ergiebig sein wird. Die Effizienz der Gesamtmaßnahme würde steigen, wenn bei den Fahrschulen – möglicherweise in getrennten Kursen – bedarfsabhängig Schwerpunkte behandelt würden:

- Zeit- und Aufgabenmanagement (im Folgenden Variante A),
- Umgang mit starken oder negativen Gefühlen (im Folgenden Variante B),
- Kommunikation mit anderen Verkehrsteilnehmern (im Folgenden Variante C).

3. Kernaufgaben und Methoden des Fahrlehrers

4. Zu klären aus unserer Sicht

Über Volumina der einzelnen Phasen eines neuen ASP ist uns zu wenig bekannt; in dieser Unkenntnis kann man schlecht Pflichtenhefte für Fahrlehrer und Psychologen erstellen. Über die Bereitschaft der Fahrlehrer zum Anbieten verschiedener Kurse ist uns zu wenig bekannt. Sie hängt sicher u. a. vom Aufwand und den Teilnehmerzahlen insgesamt ab – schließlich müssen die Kurse auch voll werden, und die Wartezeiten müssen erträglich sein. Das Differenzieren in Kurse könnte die Effizienz deutlich steigern trotz karger Mittel und Stundenzahlen.

Wir wünschen uns im Fall einer Zusammenarbeit zwischen Fahrlehrern und Verkehrspsychologen regelmäßiges Zusammentreffen und Erfahrungsaustausch der Akteure am Ort, damit der Einzelne sich weiterbildet und damit die Erfahrungen in die Pflege der Maßnahme eingebracht werden können. Nach unserer Erfahrung wurde in den alten ASP teils schon hervorragend gearbeitet; wir beschränken uns hier vorerst auf eine Anregung zur Beobachtungsfahrt.

Die Beobachtungsfahrt könnte modifiziert/ergänzt werden durch vorhergehende schwerpunktbezogene Besprechungen und Aufgaben, beispielsweise:

Zu Variante A:

Welche Strecke traut der Teilnehmer sich zu, in einer vorgegebenen Zeit zu absolvieren? Wie reagiert er, wenn der Fahrlehrer für Verzögerung sorgt? Bleibt der Teilnehmer einem unrealistisch werdenden Plan treu oder kann er sich anpassen?

Zu Variante B:

Welche Fahrsituationen werden als besonders stressig erlebt? Sofern es organisatorisch möglich ist, können diese Situationen im Seminar aufgesucht werden, und theoretisch Gelerntes könnte erprobt werden.

Zu Variante C:

Aussprechen von Vermutungen über Absichten anderer Verkehrsteilnehmer (Der blinkt zwar noch nicht, aber der sucht wohl einen Parkplatz).“

(Zitatende, Rüdiger BORN, BNV).

3. Dr. Klaus-Peter KALWITZKI, AFN – Gesellschaft für Ausbildung, Fortbildung und Nachschulung e. V., vom 01.03.2012

Zitatanfang

„Gruppenmodell Fahreignungsseminar – Verkehrsteilnahme als Gemeinschaftsaufgabe

Die Träger von Rehabilitationsmaßnahmen für verkehrsauffällige Kraftfahrer haben auf kurzfristige Einladung der Bundesanstalt für Straßenwesen (BASt) am 29.2.2012 in einer gemeinsamen Stellungnahme Vorschläge zur „Optimierung der Interventionsmaßnahmen im Rahmen der Reform des Mehrfachtäter-Punktsystems“ vorgelegt. Sie beschreiben ein fundiertes Konzept einer kombinierten Intervention von verkehrspsychologischen Einzelsitzungen und Gruppengesprächen in der Fahrschule in einem Gesamtumfang von sechs Zeitstunden. Die AFN hat an der Entwicklung dieses Konzepts, das sich eng an von der BASt vorgegebenen Eckdaten hält, mitgewirkt und betrachtet die beschriebene Intervention als ein wichtiges und nützliches Instrument im Rahmen des neuen Punktsystems.

Auf Anregung von Frau Dr. Klipp möchte ich hier für den Fall, dass die Eckdaten im Verlauf der weiteren fachlichen Diskussion noch einmal verändert werden, eine Variante zur Diskussion stellen, die im o. g. Konzept der Reha-Träger statt der Kombination von (verkehrspsychologischen) Einzel- und (fahrschulpädagogischen) Gruppensitzungen die Durchführung eines einheitlichen (Klein-)Gruppenseminars – im reformierten Punktesystem das sog. Fahreignungsseminar – vorsieht.

Warum Gruppenmaßnahme?

Das problematische Verhaltensmuster „mehrfache Regelverletzungen im Straßenverkehr“ erscheint mit Blick auf Zahl, Art und Schwere der Einzeldelikte sowie deren Hintergründe zunächst heterogen. Die aktuelle wissenschaftliche Diskussion [1] zeigt jedoch, dass es sich – neben Defiziten der Affekt-

und Impulskontrolle – fast durchweg um Störungen des Sozialverhaltens (Rücksichts- und Verantwortungslosigkeit, Egozentrismus) handelt, die mit ausgeprägten Diskrepanzen der Selbst- und Fremdeinschätzung (der Täter sieht sich als untadeliger Köhner oder aber armes Opfer externen Drucks, Defizite und Schuld liegen bei den anderen) sowie Mängeln im Umgang mit Feedback und Rollen- bzw. Perspektivübernahme einhergehen. Diese Störungen können nun nicht nur in der sozialen Veranstaltung Straßenverkehr, sondern auch in anderen sozialen Situationen – wie z. B. einem Gruppen-Seminar – beobachtet werden. Es bietet sich deshalb an, die problematischen Verhaltensmuster in der Interaktion und Kommunikation, der Selbst- und Fremdwahrnehmung sowie der Gruppendynamik allgemein (z. B. Umgang mit Normen, Regeln, Konflikten und Feedback, Identifikation, Kooperation und Konfrontation, Wertschätzung, Übernahme von Verantwortung) zu thematisieren, zu problematisieren und im Sinne einer Veränderung zu beeinflussen. Der verkehrsauffällige Kraftfahrer wird in der Gruppe mit „seinesgleichen“ konfrontiert: Wenn sich alle so verhalten, geht nichts mehr; die Lösung heißt „Zusammenarbeit“. Die Seminargruppe macht den Nutzen der Einhaltung von Regeln für das gegenseitige Verständnis und das gemeinsame Handeln erlebbar. Im Transfer wird unter fachlicher Anleitung erkannt, dass auch der Straßenverkehr eine Gemeinschaftsaufgabe ist und dass man „die anderen“ nicht nur als anonyme Fahrer von Kraftfahrzeugen (oder Fußgänger und Radfahrer) und als Hindernisse für das eigene, egoistische Fortkommen, sondern auch als Menschen und Partner sehen kann, mit denen man lieber kooperiert, als sich gegen sie zu stellen. Die Gruppenmaßnahme hat auch einen ökonomischen bzw. organisatorischen Vorteil:

Statt eine Vielzahl von Einzelmaßnahmen zu organisieren, wird für das Seminar nur eine (Klein-) Gruppe von Teilnehmern gebildet, die die verkehrspsychologische und fahrschulpädagogische Interventionsmaßnahme geschlossen durchläuft. Reha-Träger und Fahrschulen können hierbei ihre Kenntnisse und Erfahrungen der Kurs- und Seminarorganisation einbringen.

Die Gruppenmaßnahme im Konzept der Reha-Träger

Der hier skizzierte Vorschlag eines einheitlichen Gruppenansatzes im Konzept der Reha-Träger stellt eine Variante zur Kombination aus Einzel- und

Gruppensitzungen dar; alle anderen Aspekte des Konzepts (Prämissen, Abläufe, Inhalte, Integration verkehrspsychologischer und fahrschulpädagogischer Ansatz, Qualitätssicherung etc.) bleiben unberührt. Betroffen sind bei den formalen Eckdaten (...).

- die Teilnehmerzahl (einheitlich: Kleingruppe mit 3 bis 4 Personen),
- der Umfang der verkehrspsychologischen Sitzungen (zwei- bis zweieinhalbstündige Gruppensitzungen statt einstündige Einzelgespräche).

Zusammen mit den beiden insgesamt dreistündigen Gruppensitzungen in der Fahrschule würde sich bei gleichbleibendem Kostenrahmen für die Teilnehmer eine Gesamtdauer der Gruppenmaßnahme von 9 bis 10,5 Stunden ergeben – ein Umfang in der Größenordnung der bisherigen Maßnahme ASP oder der besonderen Aufbaueminare für Fahranfänger.

Bei der Ausarbeitung des Konzepts (Handbuch und Einweisung für die Leiter der Maßnahme) müsste der Themenkomplex 'Gruppenarbeit und -dynamik/Gruppeninterventionen' ausreichend Berücksichtigung finden.“

(Zitatende, Dr. Klaus-Peter KALWITZKI, AFN)

4. Verband der TÜV e. V., Jan SCHEPMAN, „Runder Tisch ‘Verkehrspsychologie’ zur geplanten Reform des Punktesystems“, vom 17.04. 2012

Zitatanfang (vollständig ab Ende Punkt 4., bis dahin Allgemeines zur Reform des Punktesystems)

„Die hier bisher vorgesehenen drei Interventionsstunden können den Betroffenen über die Ursachen seiner Verkehrsauffälligkeiten aufklären, Wege zu einem angemesseneren Verhalten im Straßenverkehr aufzeigen und ihn dazu anregen, die eigene Einstellung zum Straßenverkehr und zum verkehrssicheren Verhalten zu überprüfen und gegebenenfalls zu verändern. Für eine motivational gefestigte und damit tiefere Veränderung des Verhaltens und die notwendige Stabilisierung wäre ein Zeitumfang von sechs Stunden angemessener, dieser würde durch eine intensivere und zeit-

lich längere Unterstützung des Teilnehmers zur Erreichung eines veränderten Fahrverhaltens, die Interventionsstärke erhöhen. Eine gemeinsame Intervention durch Fahrlehrer und Verkehrspsychologen erscheint vergleichsweise weniger zweckmäßig. Dies ergibt sich aus dem unterschiedlichen Ansatzpunkt edukativer und verkehrspsychologischer Maßnahmen: Informationsvermittlung durch Fahrlehrer, Problemanalyse und Strategieentwicklung durch Verkehrspsychologen. Die weniger invasive Maßnahme sollte eine frühere Position im Punktesystem erhalten.

5. Edukative und verkehrspsychologische Intervention sollen hinsichtlich ihrer Wirkung auf die Verkehrsbewährung evaluiert werden. Die Aussagekraft der Evaluation wird verbessert, wenn die Effekte edukativer und verkehrspsychologischer Maßnahmen getrennt erfasst werden können. Die Evaluation soll durch eine unabhängige wissenschaftliche Einrichtung erfolgen, das Evaluationskonzept durch die Anbieter der Maßnahmen nach Vorlage des Gesamtkonzepts mit gestaltet werden.
6. Sollte ein Kraftfahrer trotz des Durchlaufens aller Maßnahmestufen einen Punktestand von acht Punkten erreichen, sodass die Fahrerlaubnis entzogen wird, sollte die Dauer des Entzugs als Maßregel der Besserung und Sicherung ein Jahr betragen. In dieser Zeit wäre es für notorisch Verkehrsauffällige möglich, in verkehrstherapeutisch angelegten Maßnahmen eine vertiefte Einsicht, Motivation und Verhaltensänderung zu erreichen.
7. Die Anerkennung der Verkehrspsychologen sollte durch die Länder erfolgen, die sich durch Fachverbände und Trägerorganisationen der Verkehrspsychologenschaft zuarbeiten lassen.“

(Zitatende, VdTÜV)

7.2 Bewertung

In der Zusammenschau werden Unterschiede im Bereich der Zeitkomponenten, der Fahrprobe, des Settings (Einzel- oder Gruppenmaßnahme) und auch der Anerkennung der Verkehrspsychologen deutlich.

Das hier vorliegende Konzept kann angesichts der vorgegebenen Rahmenbedingungen und Rückmel-

dungen als Kompromiss betrachtet werden, der zur Optimierung der Interventionsmaßnahmen im Rahmen der Reform des Mehrfachtäter-Punktesystems einen umfassenden Vorschlag liefert.

Den daran Mitwirkenden sei an dieser Stelle für ihr Engagement gedankt, denn sie haben unter großem Zeitdruck dazu beigetragen, dass eine Annäherung an Validitätsfragen stattfinden konnte.

Die Überprüfung der Inhalte erfolgte seitens der Fahrlehrer in etwas anderer Weise.

Dort hat der ab Dezember 2011 für die edukative Teilmaßnahme verantwortliche Forschungsnehmer die bis dahin zusammengetragenen wissenschaftlichen Grundlegungen der Maßnahme in seine Konzepterstellung integriert. Nach weiterem Austausch mit dem für den psychologischen Teil verantwortlichen Forschungsnehmer wurde die Gesamtmaßnahme den Interessenvertretern sowie ausgewählten Praktikern mit Bitte um Rückmeldung präsentiert.

Da sich die Rückmeldungen der Fahrlehrerverbände im Wesentlichen auf den edukativen Teil der Maßnahme beziehen, werden diese hier nicht aufgeführt.

8 Zusammenfassung, Schlussfolgerungen und Empfehlungen

Der Forschungsnehmer wurde beauftragt, wissenschaftlich begründete Anforderungen an Interventionsmaßnahmen zur Förderung der Fahreignung von mehrfach auffälligen Kraftfahrern hinsichtlich der Indikation (F1), des Inhalts (F2) und der Art und Weise der Durchführung (F3) vorzuschlagen. Inbegriffen waren die Unterbreitung und Begründung eines Vorschlags, auf welcher Stufe (F4, Zeitpunkt der Intervention) und mit welchem Grad an Verbindlichkeit (F5, freiwillig oder verpflichtend) die Maßnahme durchlaufen werden sollte. Ferner sollten Überlegungen zu einer wiederholten Teilnahme (F6) an der Maßnahme dargestellt werden.

Im Zuge der Maßnahmenkonzipierung soll überprüft werden, inwieweit eine Wirksamkeit im Hinblick auf die Einwirkung auf die Betroffenen im Sinne der Verbesserung der Fahreignung zu erwarten ist (F7).

Im Rahmen des Forschungsauftrages sollte ferner ein fundiertes Evaluationskonzept (F8) entwickelt werden. Aufgrund der Rückmeldungen aus dem Bundesverkehrsministerium wurde im Februar 2012 ein Vorschlag zur Qualitätssicherung der Maßnahme erbeten (F9).

Wichtige Rahmenbedingung für die Formulierung von Anforderungen an die Maßnahme waren die politischen Vorgaben der Beachtung der Notwendigkeit der kurzfristig flächendeckend zur Verfügung stehenden Anwendbarkeit (R1) sowie die Rahmendbedingungen der Reform des Mehrfachtäter-Punktsystems (R2).

Vorgeschlagen und anhand des beigesteuerten Erfahrungswissens der Praktiker als äußeres Validitätskriterium gestützt wird ein besonders hochwertiges, schulenübergreifendes, methodisch eklektisches, bzgl. der ausführenden Fahrlehrer und Diplom-Psychologen integriertes Fahreignungsseminar mit anspruchsvollem Qualitätssicherungskonzept, formativer Evaluation in der Implementierungsphase und kontinuierlicher summativer Evaluation als dauerhaft standardisierter Qualitätssicherungsprozess.

Sollte sich die hier vorgeschlagene Optimierung der Maßnahmen im Rahmen des Mehrfachtäter-Punktsystems als zu anspruchsvoll erweisen, wird darauf hingewiesen, dass mit einer Kombination aus Beratung und Intervention mit einer zahlreicheren Verbesserung der Fahreignung bei über 80 % der Betroffenen zu rechnen ist. Schon alleine durch gezielte und persönlich relevante, als hilfreich empfundene Information kann bei 64 % der Betroffenen eine positive Veränderung hervorgerufen werden (vgl. GLITSCH, BORNEWASSER & DÜNKEL, 2012).

Es wird dringend empfohlen, die beabsichtigte Reform des Mehrfachtäter-Punktsystems nicht ohne eine Maßnahme zur Förderung der Fahreignung umzusetzen, da erhebliche Präventionspotenziale ungenutzt bleiben und langfristig mit höheren individuellen und volkswirtschaftlichen Kosten angesichts der Verschärfung von Problemlagen zu rechnen wäre.

Literatur

- AMBÜHL, H. (2005): Die Entwicklung von Beziehungs- und interaktionellen Kompetenzen. In: A.-R. LAIREITER & U. WILLUTZKI, (Hrsg.), *Ausbildung in Verhaltenstherapie*, S. 221-238. Göttingen: Hogrefe
- AMELANG, M., SCHMIDT-ATZERT, L. (2006): *Psychologische Diagnostik und Intervention*, 4. Auflage, Heidelberg 2006: Springer-Verlag
- ARONSON, E., WILSON, T. D., AKERT, R. M. (2008): *Sozialpsychologie*. Pearson-Studium. 6. Auflage. München: Pearson
- BOETS, S., MEESMANN, U., KLIPP, S., BUKASA, B., BRAUN, E., PANOSCH, E., WENNINGER, U., ROESNER, S., KRAUS, L., & ASSAILLY, J.-P. (2008): Deliverable D 5.1.1: State of the Art on Driver Rehabilitation: Literature Analysis & Provider Survey. EU-Project DRUID, WP5. Internet: Zugriff am 14.02.2012 unter http://www.druid-project.eu/nn_107548/Druid/EN/deliverables-list/downloads/Deliverable__5_1_1,templateId=raw,property=publicationFile.pdf/Deliverable_5_1_1.pdf
- BUKASA, B. & PIRINGER, A. (2001): Validierungsstudien zur Überprüfung der Aussagekraft von Leistungstests für die Fahreignungsbegutachtung. *Psychologie in Österreich* 3, 21, S. 187-194
- CAPLAN, G. (1964): *Principles of Preventive Psychiatry*. New York/London: Basic Books
- CASPAR, F. (2007): *Beziehungen und Probleme verstehen. Eine Einführung in die psychotherapeutische Plananalyse* (3. überarbeitete Auflage). Bern: Huber
- Centers for Disease Control and Prevention (Hrsg.) (2007): The effectiveness of universal school-based programs for the prevention of violent and aggressive behavior: A report on recommendations of the task force on community preventive services. *MMWR*, 56 (No. RR-7), S. 1-12. Centers for disease control and prevention national center for injury prevention and control, Buford, Atlanta
- CLARK, P. (2010): Preventing Future Crime with Cognitive Behavioral Therapy. *National Institute of Justice Journal* (265), S. 22-25

- COHEN, J. (1992): A power primer. *Psychological Bulletin*, 112, S. 155-159
- COLLATZ, A., SACHSE, R. (2011): Klärungsorientiertes Coaching. Hogrefe, Göttingen 2011
- Deutscher Verkehrssicherheitsrat e. V., Bundesvereinigung der Fahrlehrerverbände e. V., Bundesarbeitsgemeinschaft der Fahrlehrerausbildungsstätten (1999) (Hrsg.): *Aufbaueminare in Fahrschulen. Handbuch für Seminarleiter*. Bonn: Deutscher Verkehrssicherheitsrat e. V.
- DIESBERGEN, C. (1998): *Radikal-konstruktivistische Pädagogik als problematische Konstruktion*. Bern: Peter Lang
- DOLL, L., BONZO, S., SLEET, D., MERCY, J., HAAS, E. N. (Hrsg.) (2007): *Handbook of Injury and Violence Prevention*
- DURLAK, J. A. & WELLS A. M. (1997): Primary Prevention Mental Health Programs for Children and Adolescents: A Meta-Analytic Review. *American Journal of Community Psychology*, 25, 115-152
- FERNANDES, R., SOAMES JOB, R. F., HATFIELD, J. (2007): A challenge to the assumed generalizability of prediction and countermeasure for risky driving: Different factors predict different risky driving behaviours. *Journal of Safety Research* 38, S. 59-70
- FOLLMANN, W., HEINRICH, E., CORVO, D., MÜHLENSIEP, M. & ZIMMERMANN, C. (2008): Psychologische Rehabilitations- und Therapiemaßnahmen für verkehrsauffällige Kraftfahrer. Teil A: Dokumentation von Maßnahmen außerhalb des gesetzlich geregelten Bereichs und Optimierungsansätze. In: *Berichte der Bundesanstalt für Straßenwesen, Mensch und Sicherheit*, Heft M 196. Bergisch Gladbach: Bundesanstalt für Straßenwesen
- FORSYTH, D. R. (2010): *Group dynamics* (5th ed.). Belmont, CA: Wadsworth Cengage Learning
- FYLAN, F., HEMPEL, S., GRUNFELD, B., CONNER, M., LAWTON, R. (2006): *Effective Interventions for Speeding Motorists*. Road Safety Research Report No. 66. London, University of Leeds: Department for Transport
- GLASMAN, L. R. & ALBARRACIN, D. (2006): Forming attitudes that predict future behaviors: A meta-analysis of the attitude-behavior relation. *Psychological Bulletin*, 132, S. 778-822
- GLITSCH, E., BORNEWASSER, M., DÜNKEL, F. & KLIPP, S. (2004): The Impact of Information and Counselling on the Motivation to participate in Rehabilitative Programs. In: S. OLIVER, P. WILLIAMS & A. CLAYTON (Eds.): *Proceedings of the 17th International Conference on Alcohol, Drugs and Traffic Safety*, Glasgow, Scotland, UK
- GLITSCH, E., KLIPP, S., BORNEWASSER, M. & DÜNKEL, F. (2004): Beratung mit Prämie und Anreize zur Verhaltensänderung – Ein innovatives Konzept zur frühzeitigen Wiederherstellung der Fahreignung und Rückfallvermeidung. *Blutalkohol*, 41, S. 401-421
- GLITSCH, E., KLIPP, S., BORNEWASSER, M. & DÜNKEL, F. (2005): Gesundheitsförderung von Trunkenheitsfahrern – eine prozessanalytische Betrachtung. *Blutalkohol*, 42, S. 329-339
- GLITSCH, E., KLIPP, S. & BORNEWASSER, M. (2006): Comparing models of health action process of drunk drivers. *Psychology & Health*, 21, Supplement 1, S. 56
- GLITSCH, E., KLIPP, S., BORNEWASSER, M. & DÜNKEL, F. (2007): Comparing Models of Health Action Process of drunk drivers. Paper presented at the 18th International Conference on Alcohol, Drugs and Traffic Safety, August 26th-30th 2007, Washington, US: Seattle
- GLITSCH, E. & BURMEISTER, K. (2008): Kriterienrelevanz und Entscheidungsfindung in der medizinisch-psychologischen Fahreignungsbeurteilung. Relevance of criteria and decision making in Medical Psychological Assessment procedures. *Blutalkohol*, 45 (1), S. 1-28
- GLITSCH, E., BORNEWASSER, M. & DÜNKEL, F. (2012): Rehabilitationsverlauf verkehrsauffälliger Kraftfahrer. In: *Bundesanstalt für Straßenwesen* (Hrsg.), *Berichte der Bundesanstalt für Straßenwesen, Mensch und Sicherheit*, Heft M 226, Bremerhaven: Wirtschaftsverlag NW
- GOLLWITZER, P. M. (1999): Implementation intentions: Strong effects of simple plans. *American Psychologists*, 54, S. 493-503
- GRAWE, K., DONATI, R. & BERNAUER, F. (2001): *Psychotherapie im Wandel. Von der Konfession zur Profession* (5. Aufl.). Göttingen: Hogrefe

- GRAWE, K. (1995): Grundriß einer Allgemeinen Psychotherapie. *Psychotherapeut* 40: 130–145
- HAGER, W., PATRY, J.-L., BREZING, H. (2000): Evaluation psychologischer Interventionsmaßnahmen. Standards und Kriterien: Ein Handbuch. Bern: Huber
- HEINZ, W. (2006): Rückfallverhütung mit strafrechtlichen Mitteln. Diversion – eine wirksame Alternative zu „klassischen“ Sanktionen? In: H. KURY (Hrsg.): Härtere Strafen – weniger Kriminalität? Zur Verschärfung der Sanktionseinstellungen. *Soziale Probleme* 17 (2), S. 174-192
- HEINZ, W., JEHLE, J.-M. (2004) (Hrsg.): Rückfallforschung, Bd. 45. Wiesbaden: Kriminologische Zentralstelle e. V.
- HILL, C. E. & KELLEMS, I. (2002): Development and use of the helping skills measure to assess client perceptions of the effects of training and of helping skills in sessions. *Journal of Counseling Psychology*, 49, 264-272
- HILL, C. E. & LAMBERT, M. J. (2004): Methodological issues in studying psychotherapy processes and outcomes. In: M. J. LAMBERT (Ed.), *Bergin and Garfield's Handbook of Psychotherapy and Behaviour Change* (pp. 84-135). New York: John Wiley & Sons
- HOFSTETTER LABITZKE, H., MUHEIM, E., ZUMSTEG-KNECHT, D. (2010): Qualitätsmerkmale zur Beurteilung kooperativer Methoden in heterogenen Lerngruppen. Zürich: Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik
- HUBER, A. (2008): Kooperatives Lernen – kein Problem. Effektive Methoden der Partner- und Gruppenarbeit. Leipzig: Ernst Klett
- JACOBESHAGEN, W. (1996): ALKOEVA und kein Ende? *Blutalkohol* 33, S. 257-266
- JACOBESHAGEN, W. & UTZELMANN, H.-D. (1996): Medizinisch-Psychologische Fahreignungsbegutachtungen bei alkoholauffälligen Fahrern und Fahrern mit hohem Punktestand. Empirische Ergebnisse zur Wirksamkeit und zu deren diagnostischen Elementen. Köln: Verlag TÜV Rheinland
- JENSCH, M., SEIDL, J. (1999): Ganzheitliche Verkehrstherapie. Diagnose, Analyse und Synthese – nach dem Konzept der dynamischen Individualpsychologie. In: MEYER-GRAMCKO, F. (Hrsg.): *Verkehrspsychologie auf neuen Wegen. Herausforderungen von Straße, Wasser, Luft und Schiene*. 37. Kongress für Verkehrspsychologie des Berufsverbandes Deutscher und Österreichischer Psychologinnen und Psychologen und der Föderation der Schweizer Psychologinnen und Psychologen. Braunschweig, 14.-16. September 1998, Bd. 2. Bonn: Dt. Psychologen-Verlag, S. 612-616
- KANFER, F. H., REINECKER, H. & SCHMELZER, D. (2005): *Selbstmanagement-Therapie – ein Lehrbuch für die klinische Praxis* (4. Aufl.). Heidelberg: Springer
- KARSTEDT, S. (2001): Zur kritischen Evaluation von Präventionsmaßnahmen im Bereich von Jugendkriminalität In: FREUND, T., LINDNER, W. (Hrsg.): *Prävention. Zur kritischen Bewertung von Präventionsansätzen in der Jugendarbeit*, S. 163-186. Opladen: Leske + Budrich
- KAUFFELD, S. (2010): *Nachhaltige Weiterbildung. Betriebliche Seminare und Trainings entwickeln, Erfolge messen, Transfer sichern*. Berlin: Springer
- KEJSERS, G. P. J., SCHAAP, C. P. D. R. & HOOGDUIN, C. A. L. (2000): The Impact of Inter-personal Patient and Therapist Behavior on Outcome in Cognitive-Behavior Therapy. *Behavior Modification*, 24 (2), 264-297
- KIRKPATRICK, D. L. & KIRKPATRICK, J. D. (2006): *Evaluating Training Programs – The four Levels*, 3. Ausgabe
- KLIPP, S., GLITSCH, E., BORNEWASSER, M. & DÜNKEL, F. (2005): Bestimmungsfaktoren der frühzeitigen Teilnahme alkoholauffälliger Kraftfahrer an Interventionsmaßnahmen. *Blutalkohol*, 42, S. 285-302
- KLIPP, S., GLITSCH, E., BORNEWASSER, M. & DÜNKEL, F. (2007): From Precontemplation to Action – an outcome evaluation of early interventions for DUI offenders. *Proceedings of the 18th International Conference of Alcohol, Drugs and Traffic Safety – T2007*, Seattle, WA. Verfügbar unter: http://www.icadts2007.org/scientific/proceedings/session_duienforcement.html [12.5.2009]
- KLIPP, S., GLITSCH, E., BORNEWASSER, M. & DÜNKEL, F. (2008): Potenzial bestehender Beratungskonzepte und Ansätze zur Optimierung. In:

- Psychologische Rehabilitations- und Therapiemaßnahmen für verkehrsauffällige Kraftfahrer. Berichte der Bundesanstalt für Straßenwesen, Mensch und Sicherheit, Heft M 196, S. 77-118
- KLIPP, S., BORNEWASSER, M., GLITSCH, E. & DÜNKEL, F. (2008): Psychologische Rehabilitations- und Therapiemaßnahmen für verkehrsauffällige Kraftfahrer. Teil B: Potenzial bestehender Beratungskonzepte und Ansätze zur Optimierung. In: Berichte der Bundesanstalt für Straßenwesen, Mensch und Sicherheit, Heft M 196, Bergisch Gladbach
- KOLBERT-RAMM, C. (2005): Wirksamkeit der Aufbau-seminare für Kraftfahrer. Konstanz: Büro für Sozialforschung im Auftrag der Bundesanstalt für Straßenwesen, Bergisch Gladbach (FE 82.071/1995), unveröffentlicht
- KONRAD, K. & TRAUB, S. (2001): Kooperatives Lernen. Theorie und Praxis in Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren
- LAWTON, R., PARKER, D., STRADLING, S. D. (1998): Predicting road traffic accidents: The role of social deviance and violations. *British Journal of Psychology*, 88, 249-262
- LEUTNER, D. & LIEBERTZ, P. (2004): Gutachten über die Qualität von Aufbau-seminaren zur Nachschulung von Fahranfängern (ASF) und Punkteauffälligen (ASP) und über die Wirksamkeit ihrer Überwachung. Universität Duisburg Essen: Lehrstuhl für Lehr-Lernpsychologie
- LIEB, H. (2010): Teleologisch-funktionale Erklärungen in der Psychotherapie. *Verhaltenstherapie und Verhaltensmedizin*, 31 (4), S. 358-374
- LIPSEY, M. W. (2009): The Primary Factors That Characterize Effective Interventions With Juvenile Offenders: A meta-analytic overview. *Victims and Offenders* 4, S. 124-147
- LANDENBERGER, N. A. & LIPSEY, M. W. (2005): The Positive Effects of Cognitive-behavioral Programs for Offenders: A Meta-analysis of Factors Associated with Effective Treatment, *Journal of Experimental Criminology*, 1, S. 451-476
- MARGRAF, J. & SCHNEIDER, S. (Hrsg.) (2009): Lehrbuch der Verhaltenstherapie. Band 1: Grundlagen, Diagnostik, Verfahren, Rahmenbedingungen (3. Auflage). Heidelberg: Springer
- MUNOSZ, R. F., MRAZEK, P. J. & HAGGERTY, R. J. (1996): Institute of Medicine report on prevention of mental disorders. *American Psychologist*, 51, S. 1116-1122
- MILKMAN, H. & WANBERG, K. (2007): Cognitive-Behavioral Treatment: A Review and Discussion for Correction Professionals. Washington, D.C.: U.S. Department of Justice, National Institute of Corrections
- PETTIGREW, T. F. (1998): Intergroup contact theory. *Annual Review of Psychology*, 49, S. 65-85
- PETTIGREW, T. F. & TROPP, L. R. (2008): How does intergroup contact reduce prejudice? Metaanalytic tests of three mediators. *European Journal of Social Psychology*
- POSCHADEL, S., FALKENSTEIN, M., PAPPACHAN, P., POLL, E. & HINKELDEY, K. (2009): Testverfahren zur psychometrischen Überprüfung der Fahreignung. Berichte der Bundesanstalt für Straßenwesen, Mensch und Sicherheit, Heft M 203. Bremerhaven: Wirtschaftsverlag NW
- RAITHEL, J. (2010): Ein kognitiv-verhaltenstheoretisches Modell devianten Verkehrsverhaltens. In: *Zeitschrift für Verkehrssicherheit*, 4, S. 204-205
- RAITHEL, J. & WIDMER, A. (2011): Deviantes Verkehrsverhalten. Ein Therapiemanual. Göttingen: Hogrefe
- RENNER, B. & von LINGERKE, T. (1996): Risiko kennen, Verhalten ändern? Zur Wirkung von Risikoinformationen auf gesundheitsbezogene Einstellungen und Gesundheitsverhalten. Ergebnisse der Berlin Risk Appraisal & Health Motivation Study (BRAHMS). Sondersammelgebiet Psychologie an der Universitätsbibliothek, Freie Universität Berlin: Institut für Arbeits-, Organisations- und Gesundheitspsychologie
- RENNER, B. & SCHWARZER, R. (2001): Social-cognitive factors in health behavior change. In: J. SULS & K. WALLSTON (Eds.): *Social Psychological Foundations of Health Illness*. Blackwell
- ROLLETT, B. (1976): Kriterienorientierte Prozeßdiagnostik im Behandlungskontext. In: PAWLIK, K. (Hrsg.): *Diagnose der Diagnostik*. Stuttgart: Klett, S. 131-148

- SACHSE, R., FASBENDER, J., BREIL, J. & SACHSE, M. (2011) (Hrsg.): Perspektiven Klärungsorientierter Psychotherapie II, Pabst Science Publishers
- SACHSE, R., LEISCH, M., SCHÜLKEN, Th. & URBANIAK, B. (2009): Evaluationsstudie zu den Kursprogrammen Reha-PS der Arge Reha-PS. Zu Wirksamkeit und Erfolg eines verkehrspsychologischen Kurses zur Wiederherstellung der Krafftahreignung gemäß § 70 FeV für punkteauffällige Krafftaher. Köln: TÜV Rheinland
- SCHADE, F.-D. (2000): Verkehrsauffälligkeit von Pkw-Fahrern und ihre Entwicklung mit dem Lebensalter – ein Modell. Z. f. Verkehrssicherheit 46 (1), S. 9-18
- SCHADE, F.-D. (2005): Lebt gefährlich, wer im Verkehrszentralregister steht? Das Verkehrszentralregister als Prädiktor des habituellen Verkehrsrisikos. Zeitschrift für Verkehrssicherheit, 51 (1), S. 7-13
- SCHUMANN, F. (2004): Sind Arbeitsbiographie und Straffälligkeit miteinander verknüpft? Monatschrift für Kriminologie und Strafrechtsreform 87, 222-243
- SCHWARZER, R. (2011): Health behavior change. In: H. S. FRIEDMAN (Hrsg.): The Oxford handbook of health psychology (S. 591-611). Oxford: University Press
- SHEERAN, P. (2002). Intention-behaviour relations: A conceptual and empirical review. European Review of Social Psychology, 12, S. 1-36
- SHERMAN, L. W. (1997): Preventing Crime: What Works, What Doesn't, What's Promising. Report to the U.S. Congress. Washington, D.C.: U.S. Dept. of Justice
- SLAVIN, R. E. (1995): Cooperative learning. Theory research and practice. Boston: Allyn and Bacon
- SMITH, E. C. & GRAWE, K. (2003): What Makes Psychotherapy Sessions Productive? A New Approach to Bridging the Gap Between Process Research and Practice. Clinical Psychology and Psychotherapy, 10, 275-285
- SNIEHOTTA, F. F., SCHOLZ, U. & SCHWARZER, R. (2005): Bridging the intention-behaviour gap: Planning, self-efficacy and action control in the adoption and maintenance of physical exercise. Psychology & Health, 20, S. 143-160
- SOHN, J.-M. (2011): nlvp – newsletter verkehrspsychologie, 6, 22303 Hamburg: Saarlandstr. 6 A
- SOMMER, M., ARENDASY, M., OLBRICH, A. & SCHUHFRIED, G. (2004): Qualitätsverbesserung in der verkehrspsychologischen Diagnostik mit neuronalen Netzen: Eine Pilotstudie. Zeitschrift für Verkehrssicherheit, 50, 193-198
- SOMMER, M., ARENDASY, M., SCHUHFRIED, G. & LITZENBERGER, M. (2005): Diagnostische Unterscheidbarkeit unfallfreier und mehrfach unfallbelasteter Krafftaher mit Hilfe nicht-linearer Auswertemethoden. Zeitschrift für Verkehrssicherheit, 51, 82-86
- STICHER, G. (2005): An investigation of attitudes towards risk factors, personal driving ability and road safety information among rural and remote road users. In: Conference of Australian Institutes of Transport Research, 7-9 December 2005, Queensland University of Technology: Brisbane, Australia
- STICHER, G. (2009): Barriers to the Acceptance of road safety. Programmes among rural road users. Developing a brief intervention. Center for accident research and road safety, School of Psychology and Counselling, Faculty of health, Institute of Health and Biomedical Innovation. Queensland University of Technology: Brisbane, Australia
- SULTE, D. (1998): Therapieplanung (2. Aufl.). Göttingen: Hogrefe
- WEINSTEIN, N. D. (1988): The precaution adoption process. Health Psychology, 7, S. 355-386
- WEINSTEIN, N. D. (2001): Exploring the links between risk perceptions and preventive health behavior. In: J. SULLS & K. WALLSTON (Eds.): Social Psychological Foundations of Health Illness. Blackwell
- WESTERMANN, R. (2002): Merkmale und Varianten von Evaluationen: Überblick und Klassifikation. Zeitschrift für Psychologie, 210, 4-26
- WIEDERMANN, A. U., LIPPKE, S., REUTER, T., ZIEGELMANN, J. P. & SCHWARZER, R. (2011): How planning facilitates behaviour change: Additive and interactive effects of a randomized

controlled trial. *European Journal of Social Psychology*, 41 (1), 42-51

WILSON, S. J., LIPSEY, M. W., DERZON, J. H. (2003). The effects of school-based intervention programs on aggressive behavior: A meta-analysis. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 71, S. 136-49

WITTCHEN, H.-U. & HOYER J. (Hrsg.) (2011): *Klinische Psychologie und Psychotherapie*. Heidelberg: Springer

ZNOJ, H. (2005): Die therapeutische Beziehung aus verhaltenstherapeutischer Sicht. In: W. RÖSSLER (Hrsg.): *Die therapeutische Beziehung* (S. 81-96). Heidelberg: Springer-Medizin-Verlag

Teil 2

**Konzeption einer edukativen Teilmaßnahme
der Fahreignungsseminare
für verkehrsauffällige Kraftfahrer**

von

Dietmar Sturzbecher

Bianca Bredow

Jesko Kaltenbaek

Institut für angewandte Familien-, Kindheits- und Jugendforschung (IFK)
Universität Potsdam

1 Ausgangspositionen

Von verkehrsauffälligen Kraftfahrern geht ein erhebliches Risiko für die Sicherheit im öffentlichen Straßenverkehr aus: So steigt mit der Anzahl an Verkehrsverstößen auch die Wahrscheinlichkeit, einen Verkehrsunfall zu verursachen (DIAMANTOULOPOULOU, CAMERON, DYTE & HARRISON, 1997; SCHADE, 2005). Zur Verringerung des Sicherheitsrisikos werden Verkehrsverstöße daher bereits seit Mitte des letzten Jahrhunderts in einem so genannten „Verkehrszentralregister“ vermerkt und nach rechtlichen Festlegungen sanktioniert. Einen Meilenstein stellen dabei die im Jahr 1961 eingeführten „Richtlinien für die Behandlung von Mehrfachtätern“ dar, welche auch die Grundlage für das heutige „Flensburger Punktsystem“ bilden. Diese Richtlinien wurden je nach Bundesland unterschiedlich gehandhabt und 1974 durch das „Mehrfachtäter-Punktsystem“ abgelöst, in dem Ordnungswidrigkeiten und Straftaten bundesweit einheitlich mit einer bestimmten Anzahl an Punkten belegt waren und zu unterschiedlichen Interventionsmaßnahmen führten: Beim Erreichen von 14 Punkten musste der Betroffene eine theoretische Fahrerlaubnisprüfung ablegen, mit 18 Punkten wurde ihm der Führerschein entzogen (KBA, 2008).

In den darauffolgenden Jahren wurde zunehmend versucht, bei mehrfach verkehrsauffälligen Kraftfahrern nicht nur die Defizite im Fahrverhalten und in der Fahreignung festzustellen und zu bestrafen, sondern diese Defizite auch durch verkehrspädagogische und verkehrspsychologische Unterstützung persönlichkeitsfördernd zu bearbeiten. Dazu sollten nicht zuletzt Nachschulungs-Angebote von Fahrschulen dienen. In diesem Zusammenhang entwickelte die Bundesvereinigung der Fahrlehrerverbände e. V. (BVF) 1989 im Rahmen eines Modellversuchs die so genannten „Aufbauseminare für Kraftfahrer“ (ASK), die seit 1990 in einigen Bundesländern eingesetzt wurden. Diese Aufbauseminare beruhten vorrangig auf der Moderationsmethode als Lehr-Lernform zur Steuerung von Gruppenarbeit. Als Motivationsanreiz zur freiwilligen Seminarpartizipation vor dem Erreichen von 14 Punkten wurde verkehrsauffälligen Kraftfahrern ein „Punkte-Rabatt“ von – je nach Bundesland – drei bis vier Punkten gewährt, der im Verkehrszentralregister „gutgeschrieben“ wurde. Überschreitet ein Kraftfahrer die 14-Punkte-Grenze, erhielt er eine schriftliche Verwarnung und die Anordnung, eine theoretische Fahrerlaubnisprüfung oder ein Aufbauseminar zu absolvieren; in beiden Fällen wurden ihm keine

Punkte erlassen. Im Jahr 1994 übergab die Bundesvereinigung der Fahrlehrerverbände e. V. die Zuständigkeit für die Weiterentwicklung der Aufbauseminare an den Deutschen Verkehrssicherheitsrat e. V. (DVR) mit dem Auftrag, das Seminarkonzept auf der Basis wissenschaftlicher Erkenntnisse zu revidieren (DVR, 2010). Daraufhin richtete der Deutsche Verkehrssicherheitsrat e. V. im Zeitraum von 1997 bis 1999 eine Projektgruppe¹ ein, welche das Maßnahmenkonzept mit Bezug auf den damaligen wissenschaftlichen Forschungsstand überarbeitete.

Seine heutige Form nach § 4 StVG erhielt das Punktsystem im Rahmen einer weiteren Reform der straßenverkehrsrechtlichen Vorschriften im Jahr 1999. Dabei wurden auch die Regelungen für Aufbauseminare – in den Teilnehmerländern des Modellversuchs und darüber hinaus – bundesweit vereinheitlicht: Seitdem erhalten verkehrsauffällige Kraftfahrer, die weniger als 9 Punkte haben, für den freiwilligen Besuch eines Aufbauseminars einen Punkteabzug von 4 Punkten; Kraftfahrern mit mindestens 9, aber weniger als 14 Punkten werden 2 Punkte erlassen. Erreicht ein Kraftfahrer 14 Punkte, ohne innerhalb der letzten fünf Jahre ein Aufbauseminar besucht zu haben, so wird die Teilnahme an einem solchen Seminar von der nach Landesrecht zuständigen Behörde angeordnet, ohne dass dafür Punkte erlassen werden; das optionale Ablegen einer theoretischen Fahrerlaubnisprüfung ist seit dieser Reform nicht mehr vorgesehen. Im Zuge der Schaffung bundesweit einheitlicher Regelungen wurde auch die Maßnahmenbezeichnung geändert; sie lautet seitdem „Aufbauseminare für Punkteauffällige“ (ASP).²

Das Ziel der ASP-Seminare³ besteht gemäß § 4 Straßenverkehrsgesetz (StVG) darin, die Teilnehmer durch die Mitwirkung an Gruppengesprächen und einer Fahrprobe zu veranlassen, Mängel in ihrer Einstellung zum Straßenverkehr und im ver-

¹ In dieser Arbeitsgruppe waren die Bundesländer, die Bundesanstalt für Straßenwesen (BASt), die BVF e. V., die Bundesarbeitsgemeinschaft der Fahrlehrerausbildungsstätten e. V. (BAGFA) und Verkehrspädagogen vertreten.

² Die Wahl dieser Bezeichnung schließt auch eine Präzisierung der Zielgruppe ein und grenzt diese Fördermaßnahme von den „Aufbauseminaren für Fahranfänger“ (ASF) ab.

³ Obwohl der Begriff „ASP-Seminar“ eine Tautologie beinhaltet, soll er aus Lesbarkeitsgründen – und weil er sich in der Fachöffentlichkeit eingebürgert hat – nachfolgend verwendet werden.

kehrssicheren Verhalten zu erkennen und abzubauen. Nach § 42 der Verordnung über die Zulassung von Personen zum Straßenverkehr (Fahrerlaubnis-Verordnung, FeV) sollen dabei vor allem die Verkehrszuwerhandlungen diskutiert werden, die bei den Teilnehmern zur Anordnung der Teilnahme an dem Aufbau-seminar geführt haben. Die Maßnahme wird in Gruppen von 6 bis 12 Teilnehmern durchgeführt; auf Antrag kann die anordnende Behörde dem Betroffenen auch eine Durchführung als Einzelmaßnahme gestatten. Wird der behördlichen Anordnung nicht innerhalb einer Frist von zwei Monaten entsprochen, folgt die Entziehung der Fahrerlaubnis.

Neben diesen ASP-Seminaren, die von speziell ausgebildeten Fahrlehrern durchgeführt werden, gibt es noch die von Verkehrspsychologen geleiteten „Besonderen Aufbau-seminare für verkehrsauffällige Kraftfahrer“ nach § 4 Abs. 8 Satz 4. Dabei handelt es sich um Aufbau-seminare, die Kraftfahrer beim Erreichen von 14 Punkten anstelle eines ASP-Seminars absolvieren müssen, wenn sie mindestens eine Zuwiderhandlung nach § 315c Abs. 1 Nr. 1 Buchstabe a StGB, § 316 StGB, § 323a StGB oder § 24a StVG (d. h. Führen eines Kraftfahrzeugs unter dem Einfluss von Alkohol oder anderer berauschender Mittel) begangen haben. Die Ziele dieser Aufbau-seminare bestehen darin, die Ursachen zu diskutieren, die zur Anordnung des Seminars geführt haben, die Wissenslücken bezüglich des Alkohol- und Drogenkonsums zu schließen und günstige Verhaltensalternativen zu entwickeln.

Für Kraftfahrer, die einen Punktestand von 14 bis 17 Punkten aufweisen, wurde im Rahmen der Reform im Jahr 1999 mit der so genannten „Verkehrspsychologischen Beratung“ ein zusätzliches optionales Angebot geschaffen: In der verkehrspsychologischen Beratung sollen sie durch psychologische Einzelgespräche dazu angeregt werden, Defizite in ihrer Einstellung zum Straßenverkehr und in ihrem verkehrssicheren Verhalten zu erkennen und die Bereitschaft zu entwickeln, diese Defizite abzubauen; das Absolvieren der verkehrspsychologischen Beratung ist mit einem Abbau von zwei Punkten verbunden.

In den letzten Jahren wurde in verschiedenen Evaluationsstudien untersucht, auf welche Weise sich die Aufbau-seminare optimieren lassen und welchen Beitrag sie zur Erhöhung der Verkehrssicherheit leisten (KOLBERT-RAMM, 2005; LEUTNER & LIEBERTZ, 2004). Die Untersuchungsergebnisse

deuten darauf hin, dass bei den verwendeten Lehr-Lernmethoden ein Optimierungsbedarf besteht und die Maßnahmeninhalte nicht durchgängig auf die Förderbedarfe der Seminarteilnehmer abgestimmt sind. Ein Nachweis für die Sicherheitswirksamkeit des bisher eingesetzten Maßnahmenkonzepts wurde nicht erbracht. Daher erscheint es als geboten, das Konzept der ASP-Seminare auf wissenschaftlicher Grundlage weiterzuentwickeln und die diesbezüglichen gesetzlichen Vorgaben zu novellieren. Dieses Vorhaben ist zweckmäßigerweise mit der anstehenden Reform des Punktsystems zu verbinden.

Was ist bei der Optimierung der ASP-Seminare aus pädagogisch-psychologischer Perspektive zu beachten? Wissenschaftliche Untersuchungen belegen, dass Sanktionen allein nur selten stabile Verhaltensänderungen bei den Betroffenen nach sich ziehen, weil ihnen durch Strafen lediglich das unerwünschte Verhalten anhand von Schadensfolgen verdeutlicht wird. Dies fördert zwar Vermeidungsstrategien, eröffnet jedoch nicht unbedingt Verhaltensalternativen (KINGSNORTH, 1991; ROTH, 2006). Effektive Interventionssysteme sollten die Betroffenen daher nicht nur in ihrem Verhalten einschränken, sondern auch Angebote vorgeben, die bei der Wahl angemessener Verhaltensalternativen unterstützen. Dazu gehört es, das Wissen über die schädigenden Folgen des unerwünschten Verhaltens – über die repressiven Sanktionsfolgen hinaus – mit Bezug auf die Lebenssituation der Betroffenen auszubauen sowie die Kenntnisse über alternative Verhaltensoptionen und ihren individuellen Nutzen zu vertiefen. In diesem Zusammenhang belegt MacKENZIE (2006) als Ergebnis einer Metaanalyse⁴ zur Effektivität von Reintegrations- und Rehabilitationsprogrammen bei delinquenten Personen überzeugend, dass vor allem solche Maßnahmen wirksam sind, die an der individuellen kognitiven Ebene ansetzen und sowohl die Bewertung des eigenen Verhaltens hinterfragen als auch das Verhaltensrepertoire erweitern.

⁴ Anhand von metaanalytischen Studien werden die Ergebnisse von Einzelstudien zusammengefasst und dabei auch hinsichtlich ihrer empirischen Begründetheit, ihrer Bedeutung und ihrer Verallgemeinerungsfähigkeit abgewogen. In der genannten Metaanalyse von MacKENZIE (2006) wurden Programme berücksichtigt, welche (1) die Vermittlung von Bildungsinhalten fokussieren, (2) die berufliche Fortbildung bezwecken oder (3) auf der kognitiven und verhaltensorientierten Ebene Änderungen in den Bewertungsprozessen und Verhaltensmustern bewirken sollen.

2 Zielstellung

Um den beschriebenen allgemeinen Anforderungen an delinquenzreduzierende Maßnahmen bei der Erarbeitung einer optimierten Maßnahme für mehrfach verkehrsauffällige Kraftfahrer gerecht zu werden, sollen verkehrspädagogische (edukative) und verkehrspsychologische Interventionsstrategien erarbeitet und zielgerichtet miteinander in einem so genannten „Fahreignungsseminar“ als Gesamtmaßnahme verknüpft werden. In der so genannten „edukativen Teilmaßnahme“ sollen die bedarfsgerechte – d. h. an die Zuweisungsdelikte und die Lebenssituation der Betroffenen anknüpfende – Vermittlung von Wissen über die verkehrsrechtlichen Regel- und Sanktionssysteme, über die Sinnhaftigkeit von Verkehrsregeln sowie über die individuellen und gesellschaftlichen Risiken von Regelverstößen im Mittelpunkt stehen. Darüber hinaus soll die künftige edukative Teilmaßnahme im Hinblick auf die begangenen Zuweisungsdelikte fundiertes Wissen über Verhaltensalternativen sowie ihren individuellen und gesellschaftlichen Nutzen vermitteln. Nicht zuletzt sollen mit der edukativen Teilmaßnahme die Verbesserung der Gefahrenkognition der Teilnehmer und die Stärkung ihrer Selbstreflexion im Hinblick auf das Verkehrs- und insbesondere Fahrverhalten fokussiert werden.

Warum erscheint die Vermittlung der beschriebenen Wissensselemente für die Erreichung der genannten Ziele besonders wichtig? Verantwortungsbewusstes gesetzeskonformes Verkehrsverhalten ist eine Entscheidung des Einzelnen, wobei „Entscheidung“ generell als das Vorziehen einer von mehreren Optionen definiert werden kann (JUNGERMANN, PFISTER & FISCHER, 2005). Für eine Entscheidung ist Wissen über die sachlichen Gegebenheiten, über mögliche Handlungsoptionen und über die mit ihrer Realisation verbundenen Folgen eine basale Voraussetzung (HINES, HUNGERFORD & TOMERA, 1987).⁵ Durch die Auseinandersetzung mit diesem Wissen soll bei den Teilnehmern der edukativen Teilmaßnahme eine Motivation zur Verhaltensänderung geschaffen sowie eine Grundlage für die Verwirklichung entsprechender Verhaltensintentionen vermittelt wer-

den. Die stabile langfristige Umsetzung verantwortungsbewussten Verkehrsverhaltens soll dann durch die anschließende Teilnahme an einer ergänzenden „Verkehrspsychologischen Teilmaßnahme“ gesichert werden, die sich unter anderem verhaltenstherapeutischer Interventionselemente bedient. Mit dieser Verknüpfung verkehrspädagogischer und verkehrspsychologischer Elemente sollen die Chancen beider Ansätze synergetisch verbunden und ihre Grenzen überwunden werden: Die Verfügbarkeit der oben genannten Wissensselemente, deren Vermittlung inhaltlich zur pädagogischen Expertise des Fahrlehrers zählt, ist einerseits unzweifelhaft als notwendige Grundlage einer entsprechenden Verhaltensänderung anzusehen; ein Ignorieren dieser psychologischen Tatsache würde zu einer ungerechtfertigten Kriminalisierung bzw. Psychopathologisierung von verkehrsauffälligen Kraftfahrern führen, die für die Mehrheit von ihnen nicht zutreffen dürfte. Andererseits erscheint eine Wissensvermittlung ohne die Einordnung des Wissenszuwachses in die psychologischen Mechanismen verkehrsverhaltensverändernder Interventionen, die als Domäne der Verkehrspsychologen gelten, nur in eingeschränktem Maße als aussichtsreich.

Durch die Verknüpfung verkehrspädagogischer und verkehrspsychologischer Interventionsstrategien zu einer Gesamtmaßnahme soll auch eine Vereinfachung des verkehrsrechtlichen Interventionssystems für mehrfach verkehrsauffällige Kraftfahrer ermöglicht werden: Die „Verkehrspsychologische Beratung“ nach § 4 Abs. 9 StVG und die „Besonderen Aufbau-seminare für verkehrsauffällige Kraftfahrer“ nach § 4 Abs. 8 Satz 4 sollen in die zukünftigen Fahreignungsseminare integriert werden.

Im nachfolgenden Bericht soll eine wissenschaftlich begründete inhaltliche und methodische Konzeption der edukativen Teilmaßnahme der Fahreignungsseminare entworfen werden. Ausgehend von den Evaluationsbefunden der Vorgängermaßnahmen, von internationalen Erfahrungen mit Rehabilitationsmaßnahmen für verkehrsauffällige Kraftfahrer, von Expertenbefragungen sowie von wissenschaftlichen Erkenntnissen über verhaltensändernde (Kurz-)Interventionen und zur effektiven Gestaltung von Lehr-Lernsituationen sollen dabei zunächst die Inhalte der edukativen Teilmaßnahme, die zu verwendenden Vermittlungsmethoden und die einzusetzenden Lehr-Lernmedien skizziert werden. Im Zuge dessen werden auch von verschiedenen Lehrmittelverlagen erarbeitete Medienkonzeptionen zur Visualisierung der Maßnahmeninhalte

⁵ HINES, HUNGERFORD und TOMERA (1987) konnten in einer Metaanalyse von Studien zu verantwortungsbewusstem sozialem Verhalten – neben anderen Einflussfaktoren – Sachkenntnisse und Kenntnisse über Handlungsstrategien als entscheidende Einflussvariablen identifizieren.

vorgestellt. In einem nächsten Schritt werden dann die Anforderungen abgeleitet, welche die Umsetzung der edukativen Teilmaßnahme an die zukünftigen Seminarleiter stellt. Weiterhin werden die Methoden und Abläufe der Qualitätssicherung der edukativen Teilmaßnahme vorgestellt und ein Grobkonzept zur formativen und summativen Evaluation beschrieben. Abschließend werden die Rahmenbedingungen der Maßnahmenumsetzung dargestellt, und es erfolgt ein Ausblick auf die weiteren anstehenden Aufgaben im Falle einer vertiefenden konzeptionellen Ausarbeitung und Implementierung der edukativen Teilmaßnahme.

3 Anforderungsanalyse und Implikationen für die Maßnahmenkonzeption

Überblick

Will man die im vorangegangenen Kapitel beschriebenen Ziele erreichen, dann muss man zunächst die inhaltlichen und methodischen Anforderungen an die künftigen Fahreignungsseminare und hier speziell an die edukative Teilmaßnahme herausarbeiten. Diese Anforderungen sind nicht nur von den speziellen Maßnahmenzielen abhängig, sondern auch von der Zielgruppe der Maßnahme (im vorliegenden Fall die künftigen Seminarteilnehmer), den weiteren Personengruppen, die an der Maßnahmendurchführung beteiligt sind (Behördenmitarbeiter, Fahrlehrer, Verkehrspsychologen) und den Rahmenbedingungen der Maßnahme (z. B. inhaltliche und methodische Vorgaben, arbeitsorganisatorische Strukturen, Festlegungen zur Qualitätssicherung und Evaluation einschließlich Qualitätskriterien zur Beurteilung des Maßnahmenenerfolgs).

Insbesondere die Zielgruppe der künftigen Fahreignungsseminare soll nachfolgend etwas genauer betrachtet werden, um die Anforderungen an die Inhalte der edukativen Teilmaßnahme zu konkretisieren. Darüber hinaus werden Befunde internationaler Evaluationsstudien zur Wirksamkeit von Interventionsmaßnahmen für verkehrsauffällige Kraftfahrer sowie Untersuchungsergebnisse zum Verbesserungsbedarf bei den derzeitigen ASP-Seminare vorgestellt, aus denen dann weitere Anforderungen an die Gestaltung der edukativen Teilmaßnahme abgeleitet werden.

Zielgruppen und Anforderungen an die Inhalte der Fahreignungsseminare

Ein erster Hinweis auf die Besonderheiten der Zielgruppe der künftigen Fahreignungsseminare findet sich bei BRENNER-HARTMANN (zitiert nach SOHN, 2011), der vier Gruppen von verkehrsauffälligen Kraftfahrern nach den Ursachen ihres Fehlverhaltens unterscheidet:

1. Fehlverhalten aus Unvermögen: Fahranfänger, Ältere, Unkundige – notwendig ist, das Richtige zu lernen, Kompensation.
2. Fehlverhalten aus Nachlässigkeit/Sorglosigkeit: Der Fahrer macht das Falsche, hält es aber für das Richtige (Vielfahrer, klassische Punktetäter, mangelnde Risikoeinsicht).
3. Fehlverhalten zum Spannungsabbau: Der Fahrer macht das Falsche, weil er das für das Richtige hält und Spannung nicht aushält (Verkehrserzieher, Drängler).
4. Fehlverhalten als Prinzip: Der Fahrer will das Falsche, typisch für heterogene Verstöße, Hinweis auf Anpassungsschwierigkeiten (SOHN, 2011, S. 4).

Interessant erscheint an dieser Klassifikation, dass bei verkehrsauffälligen Kraftfahrern der ersten drei Kategorien nach Meinung von BRENNER-HARTMANN (2011) Wissensdefizite in Bezug auf das Deliktverhalten (s. Kategorie 1: „... notwendig ist, das Richtige zu lernen“, s. Kategorie 2: „Der Fahrer macht das Falsche, hält es aber für das Richtige“, s. Kategorie 3: „Der Fahrer macht das Falsche, weil er es für das Richtige hält“) allein oder in Kombination mit anderen Ursachen (s. o.: mangelnde Risikoeinsicht, gewünschter Spannungsabbau) das Fehlverhalten begründen. Dies deutet im Hinblick auf die künftigen Fahreignungsseminare auf die Notwendigkeit edukativer Maßnahmenelemente hin, die nicht zuletzt der fehlerverhaltensbezogenen Wissensanreicherung bzw. Wissenskorrektur dienen.⁶

⁶ Das von SOHN (2011, S. 4) wiedergegebene Zitat von BRENNER-HARTMANN: „Uns interessiert der Täter, nicht die Tat“ kann vor diesem Hintergrund nicht für die Fahreignungsseminare insgesamt, sondern höchstens für die – einer notwendigen Wissensvermittlung folgende – vertiefende persönlichkeitspsychologische Analyse von auslösenden und aufrechterhaltenden Bedingungen des Fehlverhaltens gelten.

Weitere Hinweise auf die besonderen Merkmale der Zielgruppe und speziell auf ihre Zuweisungsdelikte erlaubt das Verkehrszentralregister.⁷ Von den etwa 50 Millionen Fahrerlaubnisbesitzern in Deutschland sind ca. 9 Millionen im Verkehrszentralregister eingetragen, etwa 90.000 von ihnen weisen mehr als 14 Punkte auf (KBA, 2012). Jährlich werden etwa 5,3 Millionen Punkte im Verkehrszentralregister erfasst. Ein Überblick über die Art und Häufigkeit der registrierten Delikte findet sich in

Bild 1. Darin zeigt sich, dass mehr als die Hälfte der im Verkehrszentralregister eingetragenen Punkte auf Verstöße gegen die Geschwindigkeitsregeln zurückzuführen sind. Weitere substantielle Anteile der Eintragungen werden durch Vorfahrtsverstöße, den Konsum von Alkohol und anderen berauschenden Mitteln, das Unterschreiten des Sicherheitsabstands und das Begehen von Straftaten (z. B. Fahren ohne Fahrerlaubnis, Unfallflucht) verursacht. Etwas seltener führen Verstöße gegen die Regeln beim Überholen, Abbiegeverstöße und Verstöße gegen die Regeln zur Ladungssicherung zu Eintragungen im Verkehrszentralregister (KBA, 2011).

⁷ Inwieweit aus dem Verkehrszentralregister Hinweise auf die Zielgruppe und deren Zuweisungsdelikte gewonnen werden können, hängt von der Überwachungsintensität der Delikte ab.

Wollte man nun für wünschenswerte edukative Maßnahmen zur Anreicherung bzw. Kor-

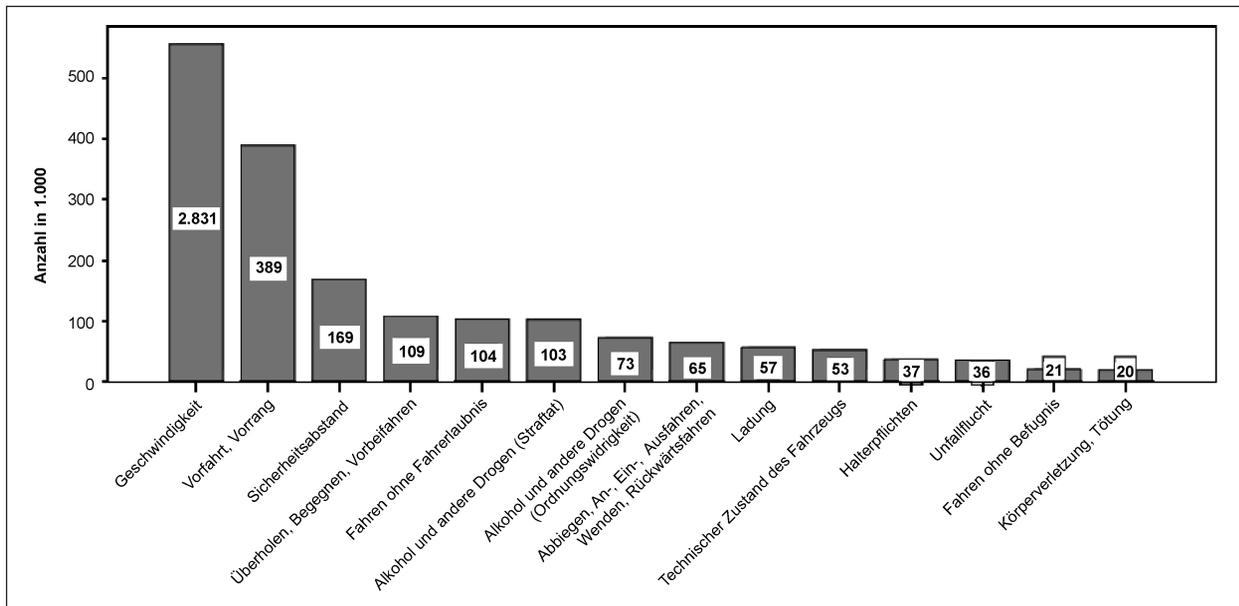


Bild 1: Eintragungen von Verkehrsverstößen im Verkehrszentralregister im Jahr 2010

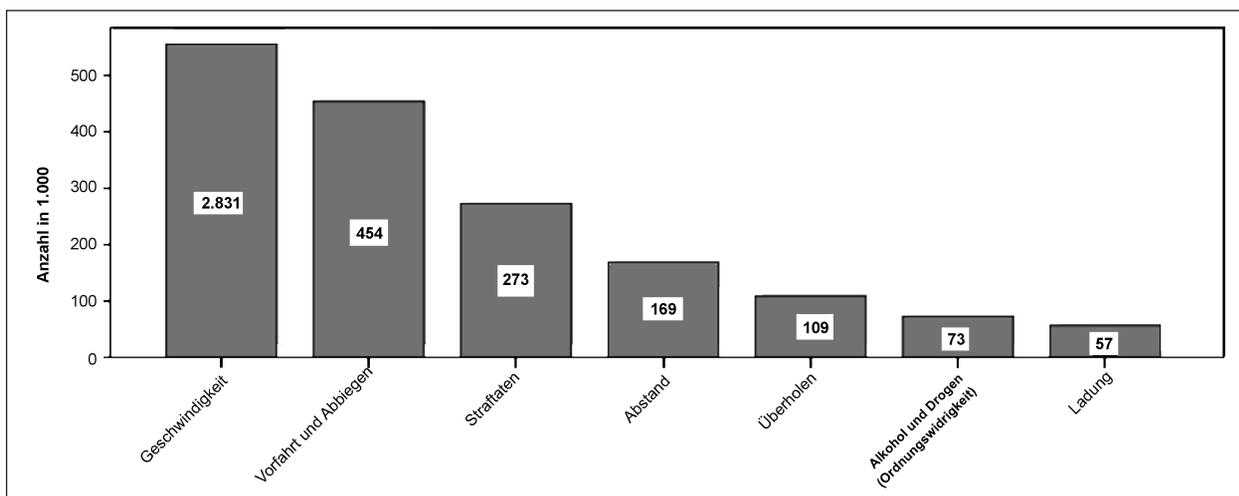


Bild 2: Deliktbezogene Bausteine der edukativen Teilmaßnahme

rektur fehlerverhaltensbezogenen Wissens (s. o.) deliktbezogene didaktische Bausteine konzipieren, dann erscheint es aus Praktikabilitätsgründen naheliegend, einige Einzeldelikte entsprechend ihrer verkehrsrechtlichen oder inhaltlichen Nähe zu bündeln. Dies empfiehlt sich in Bezug auf die Vereinigung der Straftaten (z. B. „Fahren ohne Fahrerlaubnis“, „Unfallflucht“, „Fahren ohne Befugnis“, „Körperverletzung, Tötung“) einerseits sowie im Hinblick auf die Zusammenfassung der Deliktgruppen „Vorfahrt, Vorrang“ und „Abbiegen, An-, Ein-, Ausfahren, Wenden, Rückwärtsfahren“ andererseits. Damit würden sich für die Erarbeitung deliktbezogener didaktischer Bausteine die in Bild 2 dargestellten Inhaltsgruppen ergeben. Allerdings ist zu bemerken, dass diese Inhaltsgruppen nicht disjunkt sind, weil viele Einzeldelikte beim Vorliegen bestimmter Begehungsumstände oder einer festgelegten Tat- bzw. Folgenschwere als Straftat registriert werden.

Zusätzlich zeigen die Erfahrungen der bisherigen ASP-Seminarleiter, dass nicht wenige Seminarteilnehmer aufgrund von Verstößen gegen die Regeln zum Telefonieren beim Führen eines Kraftfahrzeugs die Anordnung erhalten, ein ASP-Seminar zu besuchen; daher sollte ein weiterer Baustein zum Thema „Telefonieren im Auto“ erarbeitet werden.

Anforderungen aus internationalen Evaluationsstudien zu Interventionsmaßnahmen für verkehrsauffällige Kraftfahrer

Anregungen für die Erarbeitung der Fahreignungsseminare lassen sich auch bei der Betrachtung von Interventionsmaßnahmen finden, die international zur Rehabilitation von Kraftfahrern eingesetzt werden. Dabei fallen vor allen Dingen die Ergebnisse der Projekte ANDREA und DRUID ins Auge: In beiden Projekten wurden auf europäischer Ebene Interventionsmaßnahmen für verkehrsauffällige Kraftfahrer analysiert, um diejenigen Faktoren herauszufinden, die effektive Maßnahmen kennzeichnen; darauf aufbauend wurden dann Empfehlungen zur Gestaltung künftiger Maßnahmen abgeleitet.

Das Projekt ANDREA – d. h. „Analysis of Driver Rehabilitation Programmes“ – fokussierte auf die Analyse europäischer Rehabilitationsprogramme zur Einstellungs- und Verhaltensänderung verkehrsauffälliger Kraftfahrer (BARTL et al., 2002). Die Analyseergebnisse belegen, dass Interventionsmaßnahmen dann besonders wirksam sind, wenn sie an die spezifischen Defizite der Zielgrup-

pe angepasst sind und möglichst „maßgeschneidert“ angeboten werden. Darüber hinaus wird darauf hingewiesen, dass sich effektive Interventionsprogramme durch eine relativ kleine Gruppengröße bei den Teilnehmern und einen mehrwöchigen Interventionszeitraum auszeichnen. Die methodische Programmgestaltung soll insbesondere Anregungen zur Selbstreflexion bieten; zu diesem Zweck sollen sowohl pädagogische Diskussionen als auch psychotherapeutische Elemente eingesetzt werden. Weiterhin betonen die Autoren, dass erfolgreiche Interventionsmaßnahmen auf drei notwendigen Voraussetzungen beruhen:

- der fachlichen Professionalität derjenigen, welche die Maßnahme durchführen,
- der gesetzlichen Vorgabe maßnahmenfördernder struktureller Rahmenbedingungen und
- der effektiven Qualitätssicherung und Evaluation.

Im Rahmen des DRUID-Projekts – d. h. „Driving under the Influence of Drugs, Alcohol and Medicines“ – wurden speziell Programme zur Rehabilitation von Kraftfahrern untersucht, die durch das Führen eines Kraftfahrzeugs unter Einfluss von Alkohol oder anderen fahrtüchtigkeitsmindernden Mitteln auffällig geworden sind. In diesem Zusammenhang wurde – wie beim ANDREA-Projekt – das Ziel verfolgt, europaweit einheitliche Kriterien und Qualitätsstandards für effektive Rehabilitationsprogramme zu entwickeln. Die Untersuchungsergebnisse deuten darauf hin, dass Rehabilitationsprogramme verkehrsauffällige Kraftfahrer wirksam dabei unterstützen können, keine weiteren Delikte zu begehen und ihre Mobilität wieder herzustellen; daher sollten derartige Programme nach Ansicht der Autoren einen festen Bestandteil umfassender Maßnahmenysteme bilden. Optimierungsbedarf wurde vor allem bei der Entwicklung gesetzlich verankerter Qualitätssicherungs- und Evaluationsysteme gesehen (BUKASA & KLIPP, 2010). Bewährt haben sich diejenigen Programme, die auf der Grundlage wissenschaftlicher Erkenntnisse entwickelt wurden, dabei psychologische und edukative Maßnahmenelemente kombinieren sowie insbesondere die folgenden Gestaltungsmethoden anwenden:

- das Setzen von Zielen zur Verhaltensänderung,
- das Eingehen auf die individuelle Lebenssituation und den Förderbedarf der Seminarteilnehmer,

- die Anregung von Selbstbeobachtung und Selbstreflexion,
- die Diskussion und Konfrontation in vertrauenswürdiger Gruppenatmosphäre sowie
- die Entwicklung und Stabilisierung erwünschter Verhaltensalternativen (BUKASA et al., 2009).

Anforderungen aus Evaluationsstudien zu Aufbauseminaren für verkehrsauffällige Kraftfahrer in Deutschland

Zur Ermittlung des Optimierungsbedarfs bei Aufbauseminaren führten KOLBERT-RAMM (2005), LEUTNER und LIEBERTZ (2004) sowie FINGSKES (2009) Evaluationsstudien durch. In der erstgenannten Studie wurde untersucht, (1) inwieweit die ASK-Seminare und die ASP-Seminare unter den Teilnehmern Akzeptanz finden, (2) ob sie dem Ziel der Einstellungs- und Verhaltensänderung bei den Teilnehmern gerecht werden und (3) welcher Verbesserungsbedarf besteht. Nachfolgend werden – jeweils bezogen auf die genannten Fragestellungen – die Datenbasis und die Untersuchungsergebnisse dargestellt (KOLBERT-RAMM, 2005).

Zu (1):

An der Akzeptanzuntersuchung nahmen 658 Teilnehmer der ASK-Seminare (Untersuchungszeitraum von 1996 bis 1998) und 277 Teilnehmer der ASP-Seminare (Untersuchungszeitraum von 1999 bis 2001) teil. Ungefähr drei Viertel der Befragten befürworteten die Anordnung von Aufbauseminaren beim Erreichen von 14 Punkten.

Zu (2):

Die Wirksamkeit der Aufbauseminare sollte auf der Einstellungs- wie auch auf der Verhaltensebene untersucht werden. Auf der Einstellungsebene wurden 658 ASK-Seminarteilnehmer und 277 ASP-Seminarteilnehmer zu ihren verkehrssicherheitsbezogenen Einstellungen in Bezug auf die „Fahrgeschwindigkeit und ihre Reglementierung“, das „Fahrverhalten unter Termindruck und beruflichem Stress“, die „Gefahrenereinschätzung“ und die „Lust am Fahren“ befragt. Dabei zeigte sich, dass die Mehrheit der Seminarteilnehmer bereits zu Beginn der Seminare in allen vier Bereichen positive Einstellungen zum Ausdruck brachte; inwieweit dabei Versuchseffekte die Einschätzungen im Sinne sozial erwünschten Antwortverhaltens verzerrt haben, muss offenbleiben. Nach Abschluss des Seminars hatten

sich diese Einstellungen in allen Bereichen weiter verbessert. Die stärksten Verbesserungseffekte ließen sich in der Gruppe der jungen Verkehrsteilnehmer (bis 29 Jahre) finden, die zugleich zu Beginn des Seminars die ungünstigsten Verkehrssicherheitseinstellungen und damit den größten Bedarf für Einstellungsänderungen aufwies.

Auf der Verhaltensebene verglich KOLBERT-RAMM (2005) die Rückfallquoten und die Rückfall schwere einer Stichprobe von 1.050 Teilnehmern der früheren ASK-Seminare (Experimentalgruppe) mit einer Stichprobe von 497 Nicht-Teilnehmern und einer Stichprobe von 3.214 Personen, über die keine Informationen zur Teilnahme an einem ASK-Seminar vorlagen (Kontrollgruppen). Alle Stichproben stimmten hinsichtlich der Alters- und Geschlechtsstrukturen sowie der Vorbelastung im Verkehrszentralregister weitgehend überein. Als Kriterium für einen Rückfall wurde der Erwerb mindestens einer Neueintragung im Verkehrszentralregister innerhalb von 24 Monaten nach Besuch des ASK-Seminars (Experimentalgruppe) bzw. nach Meldung des Übertretens einer Punkteschwelle an die zuständige Verwaltungsbehörde (Kontrollgruppen) festgelegt. Bei der Datenanalyse zeigte sich, dass die Rückfallquote bei den ASK-Teilnehmern mit 44 Prozent signifikant höher ausfiel als in den ASK-Kontrollgruppen, in denen sie jeweils ca. 37 Prozent betrug ($\chi^2 = 17,6$, $df = 2$, $p < .001$). Dies steht nach Ansicht der Autorin im Gegensatz zur Hypothese, dass der Besuch eines Aufbauseminars zu einer verringerten Wiederauffälligkeitsrate führt (KOLBERT-RAMM, 2005, S. 48).⁸ Zur Erfassung der Rückfallschwere wurden vier Kennzahlen gebildet: der „Rückfallquotient“ als Anzahl der Eintragungen pro rückfällig gewordener Person, die „Deliktsschwere“, die „Anzahl der Unfälle“ und die „Zahl ausgesprochener Fahrverbote“. In Bezug auf

⁸ Leider interpretiert die Autorin dieses Untersuchungsergebnis nicht weiter. Eine mögliche Erklärung wäre eine hohe Selektivität in der Experimentalgruppe: So könnten vor allem verkehrsauffällige Kraftfahrer an der zu diesem Zeitpunkt freiwilligen Maßnahme teilgenommen haben, die von der Wünschbarkeit bzw. der Erfolgswahrscheinlichkeit einer Verhaltensänderung nicht überzeugt waren und daher mit einem „Punkterabatt“ die Wahrscheinlichkeit mobilitätseinschränkender Folgen bei antizipierten künftigen Zuwiderhandlungen reduzieren wollten. Es erscheint klar, dass derartige Seminarteilnehmer – im Gegensatz zu anderen verkehrsauffälligen Kraftfahrern – gegebenenfalls auch besonders schwer von ausschließlich verkehrspädagogischen Interventionsmaßnahmen zu erreichen wären, selbst wenn diese professionell gestaltet sind.

den Rückfallquotienten und die Anzahl ausgesprochener Fahrverbote ließ sich kein signifikanter Unterschied zwischen den ASK-Seminarteilnehmern und den ASK-Kontrollgruppen feststellen. Hinsichtlich der Deliktschwere und der Anzahl an Unfällen fanden sich dagegen bei den ASK-Seminarteilnehmern geringere Belastungen als in den ASK-Kontrollgruppen.

Bereits bei der Betrachtung der freiwilligen ASK-Seminare wurde die Aussagekraft der Befunde von KOLBERT-RAMM (2005) durch methodische Probleme insbesondere bei der Ziehung der Kontrollgruppen⁹ beeinträchtigt. Diese Probleme verstärkten sich bei der Untersuchung der Verhaltenswirksamkeit der verpflichtenden ASP-Seminare, sodass eine Vergleichbarkeit der ASP-Experimentalgruppe (N = 408) mit der – methodisch fragwürdigen – ASP-Kontrollgruppe (N = 1.493) nicht gegeben scheint. Beim Vergleich der Rückfallquoten der ASP-Experimentalgruppe mit der ASK-Kontrollgruppe fanden sich keine signifikanten Unterschiede; ebenso nahmen die Deliktschwere und die Anzahl der Unfälle in beiden Gruppen in ähnlicher Weise ab. KOLBERT-RAMM (2005) vermutet anhand der dargestellten Untersuchungsergebnisse, dass die Teilnahme an einem ASP-Seminar die Rückfallquote nicht „in nennenswertem Umfang“ (S. 73) reduziert. Für diese Vermutung stellen die aufgeführten Befunde ein nachvollziehbares Indiz dar.

Zu (3):

Hinsichtlich des Optimierungsbedarfs der Aufbau-seminare wurden 658 Teilnehmer der ASK-Seminare und 277 ASP-Seminarteilnehmer befragt. Dabei stellte KOLBERT-RAMM (2005) fest, dass jeder dritte Seminarteilnehmer eine ausführlichere Behandlung des Themengebietes „Gefahren einschätzung“ wünscht; fast ebenso viele möchten über die potenziellen (Unfall-)Folgen von Fehlverhalten im

Straßenverkehr aufgeklärt werden. Noch ausgeprägter ist das Bedürfnis nach Informationen zu den Rechtsfolgen von Verkehrsdelikten: Rund 46 Prozent der Seminarteilnehmer sind der Meinung, dass dieses Thema nicht in ausreichendem Maße behandelt wird. Dies lässt vermuten, dass die Seminarteilnehmer Wissensdefizite im Hinblick auf die möglichen Folgen eines rechtswidrigen Fahrverhaltens und seiner Strafbarkeit haben. Besonders zufrieden äußerten sich die Seminarteilnehmer hingegen im Hinblick auf die Analyse von Fahrgeschichten und die Durchführung von Gruppengesprächen.

Auch LEUTNER und LIEBERTZ (2004) haben den Optimierungsbedarf hinsichtlich der ASP-Seminare (und der ASF-Seminare)¹⁰ untersucht; dabei nutzten sie Dokumentenanalysen der Überwachungsprotokolle und Teilnehmerbefragungen. Die Überwachungsprotokolle zeigten, dass 17 Prozent der durchgeführten Aufbau-seminare gravierende Mängel aufwiesen; dabei handelte es sich vorrangig um Verstöße gegen die inhaltlichen und zeitlichen Vorgaben (z. B. zu kurzer zeitlicher Abstand zwischen zwei Seminarsitzungen). Die Seminarteilnehmer schätzten die Seminarumsetzung allerdings deutlich positiver ein: 99 Prozent von ihnen hielten das besuchte Seminar für gut strukturiert und verständlich; ebenso viele waren mit dem Umgang zwischen dem Seminarleiter und den Seminarteilnehmern zufrieden. Weniger zufrieden äußerten sich die Seminarteilnehmer – in Übereinstimmung mit den Untersuchungsergebnissen von KOLBERT-RAMM (2005) – mit der didaktischen Aufbereitung und der persönlichen Bedeutsamkeit der Seminarinhalte. So gaben beispielsweise acht Prozent der Seminarteilnehmer an, dass die Seminarinhalte uninteressant seien; elf Prozent bezweifelten die Sicherheitsbedeutung des besuchten Seminars für ihre zukünftige Teilnahme am Straßenverkehr.

Unabhängig von der relativ hohen Zufriedenheit der Seminarteilnehmer mit dem Seminarangebot kritisierten LEUTNER und LIEBERTZ (2004), dass die von den Seminarleitern angewendeten Lehr-Lernformen teilweise nicht geeignet seien, die im Seminarprogramm deklarierten Seminarziele insbesondere im Hinblick auf die Veränderung verkehrssicherheitsbezogener Einstellungen zu erreichen: Statt der Moderationsmethode, die vor allem bei großen Teilnehmergruppen unerwünschte gruppendynamische Wirkungen wie Polarisierungseffekte mit sich bringen kann, empfehlen LEUTNER und LIEBERTZ (2004) ein stärker individualisiertes methodisches Vorgehen, das der Heterogenität ver-

⁹ So erschließt sich beispielsweise nicht, welche Bedeutung die Betrachtung der Kontrollgruppe 2 für die Beantwortung der Evaluationsfragestellung besitzt, wenn der Autorin keine belastbaren Daten vorliegen, inwieweit die Untersuchungsteilnehmer dieser Stichprobe an einem ASK-Seminar teilgenommen haben oder nicht.

¹⁰ Die Autoren betrachteten die beiden Formen der Aufbau-seminare aufgrund der in manchen Aspekten ähnlichen Gestaltungsweise meist nicht getrennt, sodass kaum ASP-spezifische Befunde vorliegen. Dies erscheint bedauerlich, denn es gibt – neben den Zielgruppen – auch durchaus unterschiedliche Gestaltungselemente.

kehrsauffälliger Kraftfahrer in Bezug auf ihre Lebenssituation, ihre Verkehrssicherheitseinstellungen und ihre Zuweisungsdelikte gerecht wird. Diese Position wird auch durch den neueren sozial- und einstellungspsychologischen Forschungsstand gestützt, der darauf hinweist, dass für die Erzielung von Einstellungsänderungen – anstelle der Moderationsmethode – beispielsweise Methoden der „Persuasiven Kommunikation“ (DILLARD & PFAU, 2002) oder „Framing-Methoden“ (ELSTEIN, 1987) zum Einsatz kommen sollten. Diese Methoden setzen jeweils an der subjektiven Norm der Betroffenen an und berücksichtigen, unter welchen Bedingungen Informationen bestimmte Wirkungen erzeugen. Inwieweit diese Methoden allerdings geeignet sind, die Einstellungen verkehrsauffälliger Kraftfahrer zu verändern, ist bislang noch nicht sondiert worden.

Darüber hinaus zeigten die Untersuchungsergebnisse von LEUTNER und LIEBERTZ (2004), dass die Seminarüberwachung die Einhaltung formaler Durchführungsstandards fördert; zugleich deuteten die Befunde aber darauf hin, dass die Seminarleiter die pädagogisch-didaktische Qualität ihrer Aufbau-seminare im Laufe der Untersuchungszeit nicht verbessert haben. Dies kann aber nicht als eindeutiges Indiz für die Nutzlosigkeit von Überwachungsmaßnahmen oder für eine mangelhafte Seminarüberwachung angesehen werden; vielmehr kann ein solcher Effekt auch daraus resultieren, dass Seminarleiter mit erkannten Defiziten bei der Seminar-durchführung nicht in ausreichendem Maße durch inhaltlich angemessene und konsequente Fördermaßnahmen und Sanktionen unterstützt und kontrolliert werden. Dementsprechend empfehlen LEUTNER und LIEBERTZ (2004) auch, weiterhin mit Hilfe von Seminarüberwachungen zu kontrollieren, ob Mindeststandards der Seminarqualität eingehalten werden;¹¹ allerdings sollten nach Meinung der Autoren das Seminarkonzept und die Seminar-leiteraus-bildung unter Berücksichtigung sozial- und kognitionspsychologischer Forschungsergebnisse grundlegend überarbeitet werden. Es bleibt festzuhalten, dass LEUTNER und LIEBERTZ (2004) keine Befunde dazu vorgelegt haben, ob die Aufbau-seminare an sich einen Einfluss auf die Rück-

fallquoten von Seminarteilnehmern haben – dies war auch kein Anliegen ihrer Untersuchung.

FINGSKES (2009) befragte 368 Seminarleiter und 435 Überwacher schriftlich zu ihren Erfahrungen mit der Überwachung von Aufbau-seminaren. Nach seinen Befunden waren am Tag nach der Überwachung sowohl die Seminarleiter als auch die Überwacher mit großer Mehrheit der Meinung, dass die Überwachung einen wertvollen Beitrag zur pädagogisch-didaktischen Qualitätssicherung und zur Verbesserung der Aufbau-seminare leisten könne. So beurteilten 85 Prozent der Seminarleiter die Hinweise der Überwacher als hilfreich für die Optimierung der Seminargestaltung; darüber hinaus wurde eingeschätzt, dass sich bei der Wiederholung von Überwachungen eine verbesserte Seminarqualität zeige. Diese Befunde scheinen auf den ersten Blick im Widerspruch zu den oben dargestellten Untersuchungsergebnissen von LEUTNER und LIEBERTZ (2004) zu stehen, lassen sich bei genauerer Betrachtung aber plausibel interpretieren: Offensichtlich gibt es Seminarleiter mit einer suboptimalen Qualität bei der Semindurchführung, die nach der Seminarüberwachung aufgrund der Erläuterung der Überwachungsergebnisse ihre Qualitätsdefizite und angemessene Optimierungsmöglichkeiten erkennen; anscheinend setzen diese Seminarleiter aber nachfolgend die erkannten Möglichkeiten nicht um – vermutlich weil es nicht in ausreichendem Ausmaß zeitnahe bzw. wirksame Nachkontrollen gibt und daher keine Sanktionen befürchtet werden.

Implikationen für die Maßnahmenkonzeption der künftigen Fahreignungsseminare

In den vorangegangenen Ausführungen wurden Befunde vorgestellt, aus denen sich zusammenfassend die nachfolgenden Schlussfolgerungen für die Erarbeitung und Gestaltung der künftigen Fahreignungsseminare ableiten lassen:

- (1) Die Konzeption der ASP-Seminare sollte im Hinblick auf die angesprochenen Inhalte und vor allem die einzusetzenden Methoden überarbeitet werden (LEUTNER & LIEBERTZ, 2004). Die Überarbeitungsnotwendigkeit resultiert nicht allein aus den wenigen und methodisch nur eingeschränkt belastbaren Evaluationsbefunden zur Sicherheitswirksamkeit der ASP-Seminare, sondern vielmehr aus der Tatsache, dass die Seminarinhalte, die eingesetzten Lehr-Lernmethoden, die vorgegebenen Lernbedingungen

¹¹ Es ist davon auszugehen, dass damit nicht nur formale Standards, sondern auch pädagogisch-didaktische Qualitätskriterien gemeint sind. Weiterhin sei darauf hingewiesen, dass die Überwachung der ASP-Seminare in den einzelnen Bundesländern bislang sehr unterschiedlich praktiziert wird.

- sowie die Systeme zur Qualitätssicherung und Evaluation von den wissenschaftlich begründeten und empirisch gestützten Empfehlungen zur Gestaltung von wirksamen Interventionsmaßnahmen für mehrfach verkehrsauffällige Kraftfahrer teilweise abweichen. Dies betrifft vor allem eine wünschenswerte synergetische Verbindung von edukativen und verkehrspsychologischen Elementen unter Berücksichtigung zu definierender Schnittstellen (BARTL et al., 2002; BUKASA et al., 2009), eine erstrebenswerte Verlängerung der Maßnahmendauer (BARTL et al., 2002), eine notwendige Individualisierung der Maßnahmengestaltung (BARTL et al., 2002; BUKASA et al., 2009) und nicht zuletzt eine gesetzlich abzusichernde wirksame Qualitätssicherung und Evaluation der Maßnahme (BARTL et al., 2002; BUKASA & KLIPP, 2010).
- (2) Geht man davon aus, dass die künftigen Fahreignungsseminare entsprechend den wissenschaftlichen Empfehlungen (BARTL et al., 2002; BRANDSTÄTTER & CHRIST, 1998) edukative und verkehrspsychologische Elemente verbinden, und greift man die Forderung von BARTL et al. (2002) auf, nach der die Seminarleiter eine hohe berufliche Professionalität aufweisen müssen, dann sollten die edukativen Elemente von besonders qualifizierten Fahrlehrern und die verkehrspsychologischen Elemente von einschlägig ausgebildeten (Verkehrs-)Psychologen durchgeführt werden.
- (3) Die Unterscheidung von edukativen und verkehrspsychologischen Elementen bei den künftigen Fahreignungsseminaren bedeutet nicht, dass diese Elemente theoretisch, methodisch oder organisatorisch unverbunden nebeneinander stehen dürfen (s. o.). Vielmehr müssen sie – um in der Kürze der Interventionsmaßnahme überhaupt Synergieeffekte zu ermöglichen – in einen einheitlichen, pädagogisch-psychologisch begründeten und kompetenzfördernden Lern- bzw. Problemlöseprozess (WEINERT, 2001) der Seminarteilnehmer eingebunden werden. Anhaltspunkte für die optimale Gestaltung dieses Lehr-Lernprozesses bieten vor allem die metaanalytisch erarbeiteten (internationalen) Empfehlungen zur Verbesserung derartiger Maßnahmen wie auch die im folgenden Kapitel dargestellten theoretischen Grundlagen der Maßnahmengestaltung: Die Fahreignungsseminare sollten vorrangig auf das Ziel der Veränderung von Defiziten im Verkehrs- und insbesondere Fahrverhalten der Seminarteilnehmer fokussieren. Zur Erreichung dieses Ziels sind mit den Teilnehmern gemeinsam Motivationen und Intentionen zu wünschenswerten Verhaltensänderungen genauso wie akzeptable Verhaltensalternativen und die dazugehörigen Stabilisierungsbedingungen herauszuarbeiten. Dies kann durch das Eingehen auf ihre individuelle Lebenssituation, die Berücksichtigung ihres speziellen Förderbedarfs, die Anregung von Selbstbeobachtung und Selbstreflexion sowie die Diskussion und Konfrontation in vertrauenswürdiger Kleingruppenatmosphäre am besten gelingen (BUKASA et al., 2009).
- (4) Nicht wenige Seminarteilnehmer der heutigen ASP-Seminare besitzen kein Interesse an den Seminarinhalten (KOLBERT-RAMM, 2005; LEUTNER & LIEBERTZ, 2004). Dies könnte bei den künftigen Fahreignungsseminaren verändert werden, wenn die Seminarinhalte stärker an die persönliche Lebenssituation, an die Zuweisungsdelikte und Fahrerfahrungen sowie an die Verkehrssicherheitseinstellungen der Seminarteilnehmer anknüpfen würden. Das setzt kleine Lerngruppen voraus und ist derzeit aufgrund der relativ großen Lerngruppen unzureichend gegeben (FINGSKES, 2009). Die Themenpalette, zu der – vom Seminarleiter gemäß der Zuweisungsdelikte der Seminarteilnehmer flexibel kombinierbare – deliktbezogene Inhaltsbausteine zu erarbeiten sind, wurde bereits im zweiten Abschnitt des vorliegenden Kapitels aus dem Verkehrszentralregister abgeleitet. Eine darauf aufbauende Individualisierung der edukativen Elemente des Fahreignungsseminars würde im Einklang mit pädagogisch-psychologischen Befunden stehen, nach denen die Berücksichtigung individueller Förderbedarfe bei Lernenden die Elaboration des Lernstoffs begünstigt (KERRES, 2001), und gleichzeitig den o. g. internationalen Empfehlungen zur Maßnahmenoptimierung entsprechen (BARTL et al., 2002; BUKASA et al., 2009).
- (5) Schließlich legen die Befunde der vorliegenden Anforderungsanalyse übereinstimmend nahe, dass hohe Ansprüche an die Qualitätssicherung der künftigen Fahreignungsseminare gestellt werden müssen (s. o.). Dies schließt die Sicherung der verkehrspädagogisch-didaktischen Durchführungsqualität und der Ergebnisqualität der edukativen Maßnahmenelemente ein. Für die Sicherung der Durchführungsqualität gilt es ei-

nerseits, eine hohe Qualifikation der Seminarleiter durch angemessene Aus- und Fortbildungsvorgaben zu gewährleisten. Andererseits ist die Einhaltung von festzulegenden formalen und pädagogisch-didaktischen Qualitätskriterien durch Überwachungsmaßnahmen bzw. eine formative Evaluation zu kontrollieren (FINGSKES, 2009; LEUTNER & LIEBERTZ, 2004); dazu ist ein verkehrspädagogisch anspruchsvolles und methodenkritisch belastbares Überwachungsinstrumentarium zu erarbeiten und kontinuierlich weiterzuentwickeln. Unabhängig davon besteht die Notwendigkeit, Zielvorgaben für eine summative Evaluation der Maßnahmenwirksamkeit zu formulieren und wissenschaftlich zu begründen sowie ihre Erreichung anhand empirischer Evaluationsstudien zu prüfen. Für die Ableitung dieser Zielvorgaben könnten Wirksamkeitsanalysen inhaltlich und methodisch ähnlicher Interventionsmaßnahmen Anregungen und Referenzwerte bieten, da sich aufgrund der Verbindlichkeit der Maßnahmenteilnahme bei angeordneten Fahrernseminaren – ähnlich wie bei KOLBERT-RAMM (2005) – auch künftig kaum Evaluationsstudien mit randomisierten Experimental- und Kontrollgruppen durchführen lassen.

Die im vorliegenden Kapitel dargestellte Anforderungsanalyse hat eine weitgehende Präzisierung der im vorangegangenen Kapitel beschriebenen Projektziele ermöglicht. Daran soll nun in Kapitel 4 mit der Beschreibung der theoretischen Positionen angeknüpft werden, die der Erarbeitung einer ziel- und anforderungsgemäßen Maßnahmenkonzeption für das Fahrernseminar zugrunde liegen.

4 Theoretische Grundlagen und Implikationen für die Maßnahmenkonzeption

4.1 Grundlagen zur Änderung von Risikoverhalten

Die Sicherheitsgefahr, die von mehrfach verkehrsauffälligen Kraftfahrern ausgeht, lässt eine Effektivitätssteigerung der Maßnahmen zur Modifikation von gefährlichem Verkehrs- und insbesondere Fahrverhalten zwingend erforderlich erscheinen. KELLER (2004) stellt diesbezüglich fest, dass der Erfolg von Interventionen zur Verhaltensmodifikation davon abhängt, inwiefern sie in theoretisch fundierten und empirisch gestützten Konzepten veran-

kert sind. Wie solche Konzepte aussehen könnten, zeigt MACKENZIE (2006) anhand einer Metaanalyse von Evaluationsstudien zu Reintegrations- und Rehabilitationsprogrammen bei delinquenten Personen (s. o.), in welcher die effektivitätssteigernden Faktoren von Interventionsprogrammen zur Verhaltensänderung herausgearbeitet wurden. Die Analyseergebnisse deuten darauf hin, dass die Vermittlung kognitiver Bildungsinhalte einen signifikanten Effekt auf das spätere Delinquenzverhalten der Programmteilnehmer hat (MACKENZIE, 2006; MACKENZIE, 2008); als effektiver erwiesen sich allerdings jene Programme, die sowohl das individuelle kognitive Wissens- und Bewertungssystem verändern als auch alternative Verhaltensweisen aufzeigen. Zu ähnlichen Ergebnissen kamen CONTENTO et al. (1995), die als Ergebnis einer Analyse von 217 Interventionsprogrammen zur Veränderung des Ernährungsverhaltens berichten, dass in der Regel diejenigen Interventionsprogramme die stärksten Verhaltensänderungen erzielen, die sowohl auf das Verhalten fokussierte Informationen als auch Empfehlungen zur Verhaltensänderung bereitstellen.

Die dargestellten Befunde lassen sich anhand des transtheoretischen Modells der Verhaltensänderung wie auch des sozial-kognitiven Prozessmodells des Gesundheitsverhaltens erklären. Diese Modelle beschreiben systematisch Interventionsbedingungen, die sich förderlich auf Verhaltensänderungen auswirken und dabei den oben genannten Anforderungen gerecht werden. Beide Modelle gelten als wissenschaftlich gestützt und verbinden kognitive und affektive Interventionsstrategien mit verhaltensorientierten Interventionsstrategien. Sie wurden zwar im Kontext gesundheitlichen Risikoverhaltens im engeren Sinne entwickelt, erheben allerdings auch einen Generalisierungsanspruch auf riskante Formen des Verkehrsverhaltens, die sie unter gesundheitlichen Aspekten betrachten.¹²

Im transtheoretischen (Stufen-)Modell der Verhaltensänderung werden sechs aufeinanderfolgende Stufen angenommen, die von Individuen auf dem Weg zu dauerhaften Verhaltensänderungen durch-

¹² Beispielsweise wurde empirisch belegt, dass sich das sozial-kognitive Prozessmodell des Gesundheitsverhaltens auf Verhaltensänderungen beim Anlegen eines Sicherheitsgurtes im Kraftfahrzeug anwenden lässt (SCHWARZER, SCHÜZ, ZIEGELMANN, LIPPKE, LUSZCZYNSKA & SCHOLZ, 2007; SCHWARZER, 2008).

schritten werden müssen (PROCHASKA, DICLEMENTE & NORCROSS, 1992; PROCHASKA & VELICER, 1997). Diese qualitativ unterschiedlichen Stufen lassen sich in Anlehnung an MAURISCHAT (2001) wie folgt beschreiben:

- (1) Absichtslosigkeit: Auf dieser Stufe besteht keine Absicht, das Verhalten in absehbarer Zukunft zu ändern; oftmals sind sich die Betroffenen ihres Problems nicht bewusst und über die langfristigen Konsequenzen nicht ausreichend informiert.
- (2) Absichtsbildung: Auf dieser Stufe des Nachdenkens wird ein Problembewusstsein geschaffen; dieses Problembewusstsein hat noch kein Ergreifen von Handlungen zur Folge.
- (3) Vorbereitung: Die dritte Stufe ist durch das Entstehen einer Handlungsintention und einer anfänglichen Änderung des Verhaltens gekennzeichnet.
- (4) Handlung: Auf dieser Stufe fließt das neue Verhalten in die Alltagsroutine ein; die soziale Umwelt kann die Veränderung wahrnehmen.
- (5) Aufrechterhaltung: Die fünfte Stufe ist dadurch gekennzeichnet, dass die Verhaltensänderung weiter konsolidiert und möglichen Rückfällen vorgebeugt wird. Die Anwendung der erlernten Fähigkeiten und Strategien wird zur eigenständigen Routine.
- (6) Termination: Beim Erreichen dieser Stufe geben betroffene Personen ihr Problemverhalten vollständig auf.

Für eine Verhaltensänderung müssen die Betroffenen die einzelnen Stufen sukzessive in aufsteigender Reihenfolge durchschreiten, allerdings handelt es sich dabei nicht zwangsweise um einen unidirektionalen Prozess: In jeder Stufe ist auch eine Regression auf eine vorhergehende Stufe möglich (PROCHASKA & VELICER, 1997). Der richtige Umgang mit einer potenziellen Regression bzw. die Suche nach Vorbeugungsstrategien kann zur Auswahl günstigerer Veränderungstechniken führen und somit das erneute Fortschreiten innerhalb des Zyklus fördern (PROCHASKA & DICLEMENTE, 1984; KELLER, KALUZA & BASLER, 2001).

PROCHASKA und VELICER (1997) beschreiben – neben den skizzierten Stufen – verschiedene Methoden, die eingesetzt werden können, um eine erfolgreiche Veränderung des Verhaltens zu erzielen.

Sie empfehlen, zu Beginn der Intervention insbesondere die folgenden kognitiven und affektiven Methoden einzusetzen:

- (1) Steigerung des Bewusstseins: Diese Methode beschreibt das aktive Aufnehmen von Informationen über die Risiken des Verhaltens.
- (2) Emotionales Erleben: Mit dieser Methode wird das bewusste Erleben von Gefühlen bezüglich des Problemverhaltens und des angemessenen Verhaltens angeregt.
- (3) Wahrnehmung der persönlichen Umwelt: Diese Methode beinhaltet das Wahrnehmen und Bewerten, in welcher Weise das Problemverhalten die soziale Umwelt beeinflusst.
- (4) Selbstbewertung: Mit dieser Methode soll das Selbstbild im Hinblick auf eine Fortsetzung des Problemverhaltens einerseits und auf eine Änderung des Problemverhaltens andererseits erörtert werden.
- (5) Wahrnehmung förderlicher Umweltbedingungen: Bei dieser Methode soll der Schwerpunkt auf das Wahrnehmen von Umweltbedingungen und Anregungen aus der Umgebung gelegt werden, die eine Veränderung des Problemverhaltens erleichtern.

Im weiteren Prozess der Verhaltensänderung gewinnen nach PROCHASKA und VELICER (1997) die verhaltensorientierten Methoden an Bedeutung; zu diesen Methoden gehören:

- (1) Fester Vorsatz: Hier stehen der Glaube an die Möglichkeit der Veränderung eigener Verhaltensweisen sowie die Verpflichtung, nach diesem Glauben zu handeln, im Vordergrund.
- (2) Gegenkonditionierung: Diese Methode beschreibt das Ersetzen ungünstiger Verhaltensweisen durch günstiges Verhalten im Sinne einer Problemlösung.
- (3) Kontrolle der Umwelt: Bei dieser Methode steht der Versuch im Vordergrund, die persönliche Umwelt so umzustrukturieren, dass die Möglichkeit eines problemverursachenden Verhaltens herabgesetzt wird.
- (4) Belohnung: Diese Methode fokussiert auf den Einsatz von (Selbst-)Belohnungsstrategien zur Erreichung und Stabilisierung des Zielverhaltens.

- (5) Unterstützende Beziehungen: Diese Methode beinhaltet das Nutzen sozialer Bezüge zur Erleichterung der Verhaltensänderung.

Ein weiteres wissenschaftlich gesichertes Modell zur Erklärung von Verhaltensänderungen stellt das sozial-kognitive Prozessmodell des Gesundheitsverhaltens dar (s. o.), das den Prozess der Verhaltensänderung in eine präintentionale (Motivations-) Phase einerseits und eine postintentionale (Handlungs-)Phase andererseits (s. u.) unterteilt (SCHWARZER, 2008).

In der präintentionalen bzw. motivationalen Phase wird die Intention gebildet, ein Risikoverhalten zu verändern. Dabei spielen drei kognitiv-affektive Einflussfaktoren eine Rolle:

- (1) Als erster Einflussfaktor bildet die so genannte „Risikowahrnehmung“ einen notwendigen Ausgangspunkt, um eine Motivation zur Verhaltensänderung aufzubauen. Die Risikowahrnehmung beschreibt, inwieweit ein Risikoverhalten von den Betroffenen überhaupt als solches wahrgenommen und bewertet wird (VOLLMANN & WEBER, 2005; RENNER & SCHWARZER, 1999). RENNER, SCHUPP und SCHMÄLZLE (2009) stellten in diesem Zusammenhang fest, dass der Risikowahrnehmung und Risikokommunikation eine zunehmend wichtigere Rolle bei Verhaltensänderungen zukommt. Dabei muss die selbstbezogene (individuelle) Risikowahrnehmung von der allgemeinen (kollektiven) Risikowahrnehmung unterschieden werden: Für eine Verhaltensänderung sind insbesondere die individuelle Risikowahrnehmung und damit die Bereitstellung personalisierter Risikoinformationen relevant.
- (2) Neben der Risikowahrnehmung stellt die so genannte „Handlungsergebniserwartung“ einen zweiten bedeutsamen Einflussfaktor auf die Veränderungsmotivation dar. Dabei handelt es sich um die Erwartung, dass eine Verhaltensänderung mit positiven Folgen einhergehen wird, und um eine damit verbundene Abwägung von Vor- und Nachteilen der Verhaltensänderung.
- (3) Schließlich trägt auch die so genannte „Selbstwirksamkeitserwartung“ dazu bei, Motivation zur Verhaltensänderung zu erzeugen: Demnach müssen die Betroffenen der Überzeugung sein, dass sie eine Verhaltensänderung initiieren und durchhalten können (RENNER & SCHWARZER, 1999).

In der postintentionalen Handlungsphase wird die Intention zur Verhaltensänderung umgesetzt (s. o.). Die Realisierung der Verhaltensänderung erfolgt dabei über eine Reihe aufeinander aufbauender volitionaler Prozesse, welche die Planung und Initiierung der Verhaltensänderung (so genannte „präaktionale“ Teilphase), die Ausführung und Aufrechterhaltung der Verhaltensänderung (so genannte „aktionale“ Teilphase) sowie die Wiederherstellung der Verhaltensänderung nach einem Misserfolg (so genannte „postaktionale“ Teilphase) betreffen (VOLLMANN & WEBER, 2005). Wie bereits in der motivationalen Phase spielen Risikowahrnehmungen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen auch in der volitionalen Phase eine entscheidende Rolle: Die Risikowahrnehmungen beeinflussen vor allem die präaktionale Teilphase; die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen gewinnen in der aktionalen und postaktionalen Teilphase eine besondere Bedeutung (DOHNKE et al., 2007).

Insgesamt empfehlen RENNER und SCHWARZER (2003) – aufbauend auf der empirischen Forschung zum sozial-kognitiven Prozessmodell des Gesundheitsverhaltens –, in der Motivationsphase vor allem Risiko- und Ressourcenkommunikation zur Förderung der Intentionsbildung einzusetzen und in der Handlungsphase den Schwerpunkt auf die Zielstrukturierung und Handlungsplanung zu legen.

4.2 Grundlagen zum Erwerb von Handlungskompetenz

Anregungen für die Erarbeitung erfolversprechender delinquenzmindernder Interventionsmaßnahmen für mehrfach verkehrsauffällige Kraftfahrer finden sich nicht nur in den psychologischen Grundlagen zur Veränderung von Risikoverhalten, sondern auch in der pädagogisch-psychologischen Forschung zum Erwerb von Handlungskompetenz. Dies gilt insbesondere unter Berücksichtigung der im Kapitel 3 aufgeführten Evaluationsbefunde, die darauf schließen lassen, dass die Verkehrs- und Fahrkompetenzdefizite¹³ verkehrsauffälliger Kraftfahrer nicht zuletzt aus unzureichendem Wissen und einer dysfunktionalen Gefahrenkognition resultieren.

Für die Erarbeitung wirkungsvoller (edukativer) Interventionsmaßnahmen ist aus den pädagogisch-psychologischen Grundlagen abzuleiten, dass der Erwerb von Handlungskompetenz mit der systematischen Aneignung von flexibel nutzbarem, an-

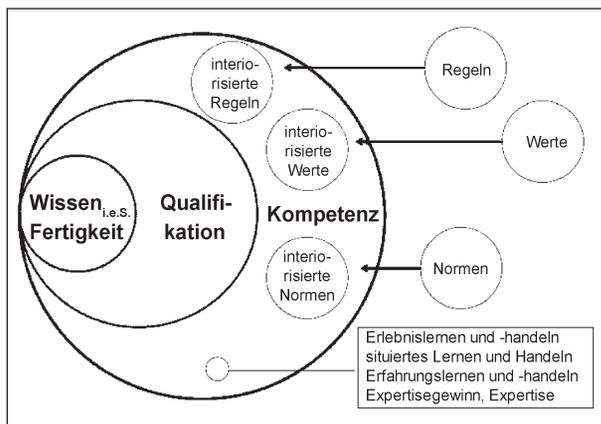


Bild 3: Darstellung des Erwerbs von Handlungskompetenz (nach ERPENBECK, 2009)

schlussfähigem und transferierbarem Wissen über die jeweiligen inhaltlichen Sachverhalte des Handelns beginnt (BAUMERT, 1993). Auch PALLASCH, MUTZEK und REIMERS (1992) gehen davon aus, dass Wissenserwerb unerlässlich ist, um Problemlöseprozesse und damit Verhaltensänderungen in Individuen anzuregen. Der notwendige Wissensaufbau wird durch eine Mischung aus systematischem und situiertem Lernen (d. h. Lernen anhand lebensnaher Situationen) am besten gefördert (WEINERT, 1998). Anknüpfend an die Wissensaneignung steht der Kompetenzaufbau dann nachfolgend in einem engen Zusammenhang zum Könnenserwerb, zu Normen und Werten des Handelns und zum Willen, diese als handlungsleitend anzusehen. Kompetenzen werden also durch Wissen begründet, durch Können operationalisiert, durch Werte und Normen konstituiert, durch Interiorisationsprozesse individualisiert, durch Erfahrungen konsolidiert und durch Willensprozesse realisiert (BOOTZ & HARTMANN, 1997; ERPENBECK, 2009). Der Prozess des Erwerbs von Handlungs-

kompetenz wird in Bild 3 noch einmal zusammenfassend illustriert.

4.3 Grundlagen der empirischen Lehr-Lernforschung

4.3.1 Anforderungen an die Qualität verkehrspädagogischer Lernangebote

Wie lässt sich der Prozess der Aneignung von Verkehrs- und insbesondere Fahrkompetenz, der im Mittelpunkt der edukativen Teilmaßnahme steht, unter erziehungswissenschaftlichen bzw. verkehrspädagogischen Aspekten beschreiben? Einen Ausgangspunkt für die Beantwortung dieser Frage bieten die Untersuchungen von WEINERT, SCHRADER und HELMKE (1989) zum Zusammenhang zwischen der Lehrqualität und dem Lernerfolg der Schüler; diese Untersuchungen bildeten einen Meilenstein auf dem Weg zu einem Modell der Unterrichtsqualität. Für ein solches Modell identifizierte EINSIEDLER (1997) anhand aufwändiger Literaturrecherchen die folgenden Einflussfaktoren auf den Lernerfolg:

- die Klarheit und Verständlichkeit der Instruktionen des Lehrenden,
- die Strukturierung und Sequenzierung des Lernangebots,
- die Motivation und positive Verstärkung der Lernenden durch den Lehrenden,
- das Zeitmanagement sowie das Sozialmanagement der Beziehungen der Lehrenden und Lernenden und nicht zuletzt
- die Adaptivität der Lernangebote an das Anspruchsniveau der Lernenden.

Konzeptionell flossen diese und ähnliche Einflussfaktoren auf den Lernerfolg auch in das QAIT-Modell ein, das vier wirksame Lernfaktoren (Quality of Instruction, Appropriateness, Incentives und Time) benennt und in einer Reihe von Studien überprüft wurde (SLAVIN, 1990, 1996 und 1997; DITTON, 2002a und 2002b; DITTON & MERZ, 2000):

- (1) Der Faktor „Instruktionsqualität“ umfasst die Strukturiertheit des Lernangebots, die Klarheit und Verständlichkeit seiner Darbietung, die Variabilität der Lehr-Lernformen sowie die Angemessenheit der eingesetzten Medien in Bezug auf die Menge und den Inhalt des Lernstoffs.

¹³ Die Fahrkompetenz eines Kraftfahrers zeigt sich in der erfolgreichen Bewältigung von Anforderungen (z. B. Fahraufgaben) im motorisierten Straßenverkehr (STURZBECHER, 2010). Hierfür benötigt er vor allem verkehrsspezifisches Wissen, angemessene verkehrsbezogene Sicherheitseinstellungen, psychomotorische Fertigkeiten bei der Bedienung und Steuerung seines Fahrzeugs, eine realistische Einschätzung seiner Fahrkompetenz sowie Fähigkeiten und Fertigkeiten bei der Wahrnehmung und Vermeidung von Gefahren. Die Verkehrskompetenz eines Kraftfahrers ist der Fahrkompetenz übergeordnet; sie beinhaltet das Wissen, die Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie die Einstellungen, die im Hinblick auf das Gesamtsystem des motorisierten Straßenverkehrs erforderlich sind, d. h., sie betrifft beispielsweise auch das Mitführen der Fahrerlaubnis und der Fahrzeugpapiere oder das Abschließen einer Kfz-Haftpflichtversicherung.

- (2) Die „Angemessenheit“ der Lernangebote wird dadurch gesichert, dass das Vorwissen und die Lernfähigkeiten der Lernenden berücksichtigt werden, der Lehrende sensibel für die (Lern-) Probleme der Lernenden ist und sie individuell berät, unterstützt und fördert.
- (3) Die „Motivationsanreize“ werden vor allem dadurch geschaffen, dass die Lernenden die Ziele und Inhalte des Lernangebots als für sich bedeutsam akzeptieren und sich aktiv an seiner Gestaltung beteiligen können. Dies schließt das Setzen individueller Lernziele und die Schaffung eines lernfördernden sozialen Klimas in den Lerngruppen ein.
- (4) Der Faktor „Zeit“ bezieht sich schließlich auf das zeitliche Arrangement verschiedener Lernmöglichkeiten und diesbezügliche zeitökonomische Aspekte.

Natürlich können lehr-/lerntheoretische Anforderungen, die ursprünglich als Qualitätskriterien für einen pädagogisch anspruchsvollen Unterricht erarbeitet wurden, nicht ohne Akzentuierungen bzw. Anpassungen auf verkehrspädagogische Angebote¹⁴ und insbesondere auf Lernangebote für mehrfach verkehrsauffällige Kraftfahrer übertragen werden. Die notwendigen Akzentuierungen bestehen vor allen Dingen in der Berücksichtigung der Tatsache, dass die betroffenen Kraftfahrer Erwachsene sind und die Angebotsgestaltung demzufolge erwachsenpädagogischen Anforderungen gerecht werden muss. Dies bedeutet insbesondere, dass die vielfältigen Kenntnisse und reichhaltigen (Lebens-)Erfahrungen, welche die Angebotsnutzer im Laufe ihrer Fahrkarriere gesammelt haben, im Lehr-Lernprozess für die Gestaltung des Lernangebots aufzugreifen sind: Es gilt, die Lernenden zu aktivieren, ihnen Teilverantwortung für den Lehr-Lernprozess zu übertragen (z. B. BECK, 1997; WATERMANN, 2003) und die klassische Trennung zwischen Lehrenden und Lernenden aufzuheben (REINMANN-

ROTHMEIER, 2001; ROTH, 2012). Dies erscheint auch in Anbetracht der Tatsache angezeigt, dass es sich bei den Angebotsnutzern um verpflichtend zugewiesene Kraftfahrer handelt und Reaktanz gegenüber der angeordneten Maßnahme in Einzelfällen nicht auszuschließen ist.

4.3.2 Anforderungen an die Qualität verkehrspädagogischer Lehr-Lernmethoden

Die im vorigen Kapitel dargestellten Qualitätsfaktoren deuten darauf hin, dass der Lehrende zur Gestaltung erfolgreicher verkehrspädagogischer Lernangebote auf unterschiedliche Lehr-Lernmethoden zurückgreifen muss, die nicht zuletzt den Besonderheiten der Lernziele, Lerninhalte und Lernenden zu entsprechen haben (EIKENBUSCH, 2001; MEYER, 2002; TERHART, 1989). Mit dem Begriff „Lehr-Lernmethoden“ werden historisch gewachsene Formen zur Aneignung von Wirklichkeit beschrieben, die durch einen definierten Anfang, eine festgelegte Rollenverteilung, einen bestimmten Spannungsbogen und einen erkennbaren Abschluss gekennzeichnet sind (MEYER, 2002). Nachfolgend sollen einige Lehr-Lernmethoden vorgestellt werden, die wahrscheinlich für die Gestaltung der geplanten edukativen Teilmaßnahme Bedeutung besitzen und deren Effektivität durch die empirische Forschung als gesichert erscheint.

Kooperatives Lernen

Eine wesentliche Größe zur Vorhersage des Lernerfolgs ist die Lernmotivation (WILD, KRAPP & WINTELER, 1992; BAUMERT & KÖLLER, 1996; ARTELT, 2002). Zur Sicherung einer intrinsischen Lernmotivation müssen nach der Selbstbestimmungstheorie von DECI und RYAN (1993) die Grundbedürfnisse des Lernenden nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit erfüllt sein. Insbesondere das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit erfordert es allerdings, dass eine Bezugsgruppe vorhanden ist, in deren Kommunikationsprozesse der Lernende integriert ist und von der er Unterstützung erfährt. Zur Vermittlung wissensbezogener Inhalte wird daher häufig auf so genannte „kooperative Lerngruppen“ zurückgegriffen (ARONSON, WILSON & AKERT, 2008; HOFSTETTER LABITZKE, MUHEIM & ZUMSTEG-KNECHT, 2010): Kooperative Lerngruppen ermöglichen es, dass Lernende in einer kleinen Gruppe zusammenarbeiten, in der die Lerninhalte aufgeteilt, zunächst

¹⁴ Wie solche Anpassungen erfolgreich vorgenommen werden können, zeigt das Methodeninventar für die „Pädagogisch qualifizierte Fahrschulüberwachung“ (STURZBECHER, Hrsg., 2004; STURZBECHER & PALLOKS, Hrsg., 2012), in dem – ausgehend vom QAIT-Modell – Qualitätskriterien für die Fahrschulausbildung abgeleitet wurden. Die methodische Zuverlässigkeit und Validität dieser Kriterien, die in einer Reihe von Bundesländern zur Fahrschulüberwachung eingesetzt werden, konnten in empirischen Untersuchungen bestätigt werden.

einzelnen erarbeitet und anschließend in Kooperation weiterentwickelt werden. Die Erweiterung und die notwendige Flexibilisierung von Wissen erfolgten dabei vor allem durch die Reflexion eigener kognitiver Konstrukte in der Auseinandersetzung mit den anderen Gruppenteilnehmern. In diesem Austauschprozess wird die eigene mentale Wissenskonstruktion zu einer gemeinsamen Konstruktion erweitert (BRÜNING & SAUM, 2006). Verglichen mit traditionellen Lehr-Lernmethoden zeigen kooperativ Lernende dementsprechend eine höhere intrinsische Lern- und Leistungsmotivation, ein tieferes Verstehen und bessere Fähigkeiten, Situationen aus der Perspektive anderer Personen zu betrachten (FELDER & BRENT, 1994).

Diskussion

Wie bereits beschrieben, müssen die zu verwendenden Lehr-Lernmethoden die Lernenden aktivieren und in den Lehr-Lernprozess einbinden, um ihre Lernmotivation zu stärken. Zu diesem Zweck eignet sich die Lehr-Lernmethode „Diskussion“, in der soziale Prozesse der Meinungsbildung und des gemeinsamen Wissenserwerbs eine besondere Berücksichtigung finden (RENKL, 1996). Diskussionen kommt im Rahmen des selbstgesteuerten Lernens und einer handlungsorientierten Didaktik ein hoher Stellenwert zu (BECKER, 2001). Die bei Diskussionen notwendige argumentative und diskursive Auseinandersetzung mit anderen sorgt dafür, dass reflexives, selbsttätiges Denken angeregt wird (REBMANN, 2004). Dabei können einerseits Lerninhalte kritisch hinterfragt werden, andererseits kann es zu einer Vertiefung und Festigung des Lernstoffs kommen.

Es bedarf eines hohen Maßes an fachlicher und didaktischer Kompetenz des Lehrenden, um verkehrspädagogische Diskussionen zielgerichtet und themenorientiert zu moderieren, die Lernenden zur Meinungsdarstellung zu motivieren sowie die einzelnen Diskussionsbeiträge und die Diskussionsergebnisse sinnvoll in den Lernprozess einzubinden; dazu gehört auch, dass der Lehrende die Diskussionsergebnisse am Ende zusammenfasst (STURZBECHER, HERMANN, SCHELLHAS & PALLOKS, 2012).

Erfahrungsbericht

Die Verwendung von Erfahrungsberichten regt die Lernenden an, ihre Erfahrungen stärker zu reflek-

tieren und sie mit den Lerninhalten zu verknüpfen. Dies führt im Sinne der Lernstrategiekonzepte zu einem tiefenverarbeitenden Lernen und zum Aufbau eines Wissensnetzwerkes (MARTON & SÄLJO, 1976; BIGGS, 1993). Darüber hinaus helfen Erfahrungsberichte, den Lernstoff zu veranschaulichen; sie unterstützen den Perspektivenwechsel des Lernenden und regen ihn dazu an, den Lernstoff auf unterschiedliche Situationen anzuwenden. Daher sollte ein erfolversprechender Lehr-Lernprozess genügend Raum für Erfahrungsberichte bieten. Der Lehrende sollte die Lernenden dazu motivieren, über die eigenen Erfahrungen zu berichten. Sowohl der Lehrende als auch die Lernenden sollen Erfahrungsberichte der Gruppenteilnehmer im weiteren Lernverlauf aufgreifen.

Lehrvortrag

Lehrvorträge kommen mit ihrer komprimierten Form der Wissensvermittlung der zeitlichen Struktur vieler Lehr-Lernprozesse entgegen. Darüber hinaus konnte MEYER (2004) auf der Grundlage umfassender Recherchen zeigen, dass lehrerzentrierte Lehr-Lernmethoden und Merkmale der Lehrerinstruktion einen fördernden Einfluss auf den Lernerfolg haben: Eine Beteiligung der Lernenden am Lehr-Lernprozess im Sinne des selbstregulierten Lernens erscheint nur dann als sinnvoll, wenn der Lehrende den Lehr-Lernprozess vorstrukturiert und einen steuernden Einfluss auf den Lernverlauf ausübt (HELMKE, 2003).

GAGE und BERLINER (1996) haben Bedingungen beschrieben, unter denen Lehrvorträge eine besonders geeignete Lehr-Lernmethode darstellen: Demzufolge sollen Lehrvorträge vor allem dann eingesetzt werden, wenn Interesse an einem Thema zu wecken ist, wenn vorrangig Wissen vermittelt werden soll oder wenn eine Orientierungshilfe für eine Aufgabe gegeben werden soll, die anschließend mittels einer anderen Lehr-Lernmethode zu bearbeiten ist.

Die Erfordernisse der Maßnahmenökonomie und der Stellenwert, der lehrerzentrierten Vermittlungsformen zukommt, lassen es erforderlich erscheinen, dass Lehrvorträge eine hohe Qualität aufweisen (DITTON, 2002; HELMKE & WEINERT, 1997; MEYER, 2004). Dabei hängt der Erfolg der Lehrvorträge im Hinblick auf das spätere Verhalten der Lernenden einerseits davon ab, inwiefern der Lehrende an den bisherigen Wissensstand und die Vorkenntnisse der Lernenden anknüpft (GUDJONS,

2003); andererseits wird der Maßnahmenenerfolg durch die Anschaulichkeit und Professionalität der Präsentation des Lehrenden beeinflusst (SCHEUTHLE & KAISER, 2003; GUDJONS, 2003). Speziell für den verkehrspädagogischen Bereich existieren Qualitätskriterien und Wirksamkeitsbefunde für Lehrvorträge; danach führen Lehrvorträge insbesondere dann zu Lernerfolgen, wenn sie mit partizipativen und kontrollierenden Lernelementen verknüpft werden (STURZBECHER et al., 2004; STURZBECHER et al., 2012).

Computergestütztes Lernen

Beim computergestützten Lernen wird der Computer als Lehr-Lernmedium genutzt. Dies ermöglicht den Einsatz innovativer Präsentationsformate (z. B. animierte Grafiken oder Videosequenzen), anhand derer lebens- und handlungsnaher Lernumgebungen gestaltet bzw. Sachverhalte veranschaulicht werden, die mit traditionellen Medien (z. B. Flipchart) nur schlecht oder gar nicht dargestellt werden können. Dabei handelt es sich vorwiegend um Sachverhalte, die dynamische Abläufe beschreiben bzw. aufgrund ihrer Komplexität schwer zu präsentieren sind (KREBS, 1997). Zugleich ermöglichen computergestützte Lehr-Lernformen das Betrachten von Lerninhalten in verschiedenen Kontexten und aus unterschiedlichen Perspektiven; dies stellt eine wichtige Voraussetzung für eine kognitive Flexibilisierung und die damit verbundenen Fähigkeiten zum Transfer von Wissen und Können dar (SPIRO, FELTOVICH, JACOBSON & COULSON, 1991; KONRAD & TRAUB, 2005). Schließlich bieten computerunterstützte Lehr-Lernformen Möglichkeiten zum praxisnahen Training der Gefahrenkognition (FISHER, 2008; PETZOLDT, WEIß, FRANKE, KREMS & BANNERT, 2011); dies ist insbesondere im Hinblick auf die im Kapitel 3 geschilderten Defizite verkehrsauffälliger Kraftfahrer bedeutsam.

Zwar hängt der konkrete Wert computergestützter Lehr-Lernformen von ihrer multimedialen und didaktischen Aufbereitung ab, generell wird jedoch angenommen, dass computerbasierte Medien ein hohes Potenzial zur Förderung des Kompetenzerwerbs bieten (JUDE & WIRTH, 2007). Gestützt wird diese Vermutung durch Forschungsergebnisse zur Vermittlung von implizitem (Handlungs-) Wissen, die zeigen, dass sich dieses Wissen kaum außerhalb von authentischen Problemsituationen darstellen lässt; am besten wird es situiert

und in Interaktion mit Experten vermittelt (KONRAD & TRAUB, 2005). Zudem belegt eine Metaanalyse von HÖFFLER und LEUTNER (2007) auf der Basis von 27 Studien, dass die Verwendung animierter Darstellungen den Erwerb prozeduraler Lerninhalte fördert. Zum Erwerb von Handlungswissen eignen sich aufgrund ihrer hohen Kontextgebundenheit insbesondere Lernmedien, die in ihrer inhaltlichen Gestaltung und ihren Anforderungen dem späteren Anwendungskontext ähnlich sind (MANDL, GRUBER & RENKL, 2002).

Lernstandkontrollen

Lernstandkontrollen bieten den Lernenden wertvolle Hinweise dazu, auf welchem Lernniveau sie sich befinden und welche Wissensdefizite sie haben. Daher fördern Lernstandkontrollen den kognitiven Lernprozess, darüber hinaus können sie auch motivierende Effekte mit sich bringen (KÖLLER, 1998; SCHREIBER, 1991). Lernstandkontrollen können schriftlichen oder mündlichen Charakter haben: Während beispielweise das Ausfüllen von Arbeitsblättern und das Durchführen von Tests den schriftlichen Lernstandkontrollen zugeordnet werden, zählen Wortbeiträge (z. B. die Erklärung eines Sachverhalts) und die Beteiligung an Diskussionen zu den mündlichen Lernstandkontrollen. Idealerweise werden Lernstandkontrollen kurzfristig oder unmittelbar nach ihrer Durchführung ausgewertet; dabei sollten die Reflexionsprozesse der Lernenden angeregt und zukünftige Verbesserungsmöglichkeiten aufgezeigt werden.

Hausaufgaben

Durch die Erteilung von Hausaufgaben wird den Lernenden zusätzliche Lernzeit verschafft, in welcher sie die im Rahmen des Präsenzlernens angelegten Lerninhalte wiederholen und festigen sowie sich neue Lerninhalte erschließen können. Damit sind Hausaufgaben insbesondere bei einer relativ kurzen Dauer von Lernangeboten als eine effektive Möglichkeit anzusehen, individuelle Lernpotenziale besser auszuschöpfen; sie stellen eine wichtige Lehr-Lernmethode dar, um nachhaltiges Lernen (z. B. im Hinblick auf Verhaltensänderungen) zu sichern.

4.3.3 Befunde zum Zusammenhang zwischen der Lerngruppengröße und dem Lernerfolg

Erfolgversprechende Interventionen müssen die individuellen Voraussetzungen und Defizite der Lernenden berücksichtigen, um das notwendige Lerninteresse und die Motivation zu einer Verhaltensänderung zu schaffen (CONTENTO et al., 1995; BARTL et al., 2002; MEYER, 2004). In großen Lerngruppen fehlen dem Lehrenden in der Regel die zeitlichen Ressourcen, um jedem Lernenden gerecht zu werden. Dies gilt insbesondere dann, wenn Großgruppen heterogen sind und dies auch unterschiedliche Förderbedarfe nach sich zieht (SAAM & KRIZ, 2010). Kleingruppen und Einzelmaßnahmen ermöglichen es im Gegensatz zu größeren Gruppen, sowohl die individuellen Kompetenzen der Lernenden als auch ihre individuellen Fördernotwendigkeiten zu berücksichtigen (GEßNER, 2002); dadurch kann auch die individuelle Bedeutsamkeit des Lehr-Lernprozesses gesteigert werden. Darüber hinaus fördert das Arbeiten in Kleingruppen oder in Einzelmaßnahmen den Aufbau eines besonderen Vertrauens- und Verschwiegenheitsverhältnisses zwischen den Lernenden untereinander sowie zwischen den Lernenden und dem Lehrenden. Das Herstellen eines derartigen Vertrauensverhältnisses gilt als einer der wichtigsten Faktoren, die den Erfolg von Rehabilitationsmaßnahmen für Kraftfahrer bestimmen (BARTL et al., 2002); es kann in großen Lerngruppen nicht gewährleistet werden.

Zu den weiteren Vorzügen des Lernens in kleinen Gruppen gehört der Vorteil, dass bei diskursiven Lehr-Lernmethoden und insbesondere beim kooperativen Lernen diejenigen Lernpotenziale ausgeschöpft werden können, die sich aus der sozialen Interaktion per se ergeben (z. B. aus sozialen Vergleichsprozessen oder aus Impression-Management-Prozessen¹⁵). Weiterhin bietet die Arbeit in Kleingruppen die Möglichkeit, beim kooperativen Lernen und in Gruppendiskussionen andere soziale Perspektiven kennenzulernen (Dezentrierung) sowie vom Wissen und von den Erfahrungen anderer Lernender zu profitieren. Derartige Ansprüche können weder eine Einzelintervention noch große Lerngruppen erfüllen: Je größer eine Lerngruppe

ist, desto weniger Möglichkeiten besitzt jeder einzelne Lernende, beim kooperativen Lernen und in der Gruppendiskussion selbst aktiv zu werden, und desto geringer ist letztlich auch die Diskussionstiefe (DÜRRENBARGER & BEHRINGER, 1999; EFFELSBERG, LIEBIG, SCHEELE & VOGEL, 2004).

4.4 Implikationen für die Erarbeitung eines Maßnahmenkonzepts für die Fahreignungsseminare

Welche Schlussfolgerungen lassen sich aus den dargestellten theoretischen Grundlagen hinsichtlich der Erarbeitung der Fahreignungsseminare für mehrfach verkehrsauffällige Kraftfahrer ziehen? Betrachten wir zunächst die Modelle zur Veränderung von Risikoverhalten: Beide Modelle unterscheiden zwischen einer Phase, in welcher die Motivation zur Verhaltensänderung geschaffen werden muss, und einer Phase, in welcher die Verhaltensänderung geplant und umgesetzt wird. Zugleich beschreiben beide Modelle ein multimethodales Vorgehen, das in der motivationalen Phase zunächst kognitive und affektive Methoden in den Vordergrund rückt, mit denen die Intention zur Veränderung von (unerwünschtem) Risikoverhalten erzeugt werden soll; in der sich anschließenden Handlungsphase liegt der Schwerpunkt dann auf Methoden zur volitionalen Stabilisierung von alternativen (erwünschten) Verhaltensstrategien. Beide Phasen werden für eine nachhaltige Verhaltensänderung als notwendig angesehen; um dieses Ziel zu erreichen, müssen sie jedoch zusammenwirken.

Ein Blick auf die Zielgruppe der Maßnahme verdeutlicht die Relevanz der motivationalen Phase für eine effektive Verhaltensänderung: Nicht alle verkehrsauffälligen Kraftfahrer, die zur Teilnahme an einer Maßnahme zur Verhaltensänderung im Straßenverkehr verpflichtet werden, zeigen vermutlich zum Maßnahmenbeginn ein hohes Problembewusstsein und eine stabile Motivation, das Problemverhalten zu ändern. Daher können Programme, in denen verhaltensorientierte Methoden – unter Vernachlässigung kognitiver und affektiver Interventionsstrategien – eingesetzt werden, kaum zu einer stabilen Verhaltensänderung führen (PROCHASKA & VELICER, 1997). Die konkreten Interventionsstrategien, welche die motivationalen Bedürfnisse noch nicht veränderungsbereiter Personen fokussieren können, lassen sich aus dem transtheoretischen Modell der Verhaltensände-

¹⁵ Unter „Impression-Management“ versteht man, dass eine Person den Eindruck steuert, den sie bei anderen erzeugt.

rung und dem sozial-kognitiven Prozessmodell ableiten.

Das transtheoretische Modell der Verhaltensänderung deutet darauf hin, dass zu Beginn der Fahr-eignungsseminare das Problembewusstsein und das emotionale Erleben der Kraftfahrer gesteigert sowie förderliche Umweltbedingungen verdeutlicht werden müssen, um eine stabile Motivation für Verhaltensänderungen zu schaffen. Ergänzend dazu lässt sich aus dem sozial-kognitiven Prozessmodell schlussfolgern, dass die Bereitstellung von Risikoinformationen und das Erzeugen einer Handlungsergebniserwartung notwendig sind, um die Intention zur Verhaltensänderung zu fördern. Diesen Anforderungen kann durch

- Aufklärung (z. B. über rechtliche, gesundheitliche, materielle und soziale Folgen des Risikoverhaltens; über die Unfallstatistik verkehrsauffälliger Kraftfahrer),
- Selbstbewertung (z. B. bei der Aufarbeitung der individuellen Fahrkarriere) und
- Konfrontation (z. B. mit der zu erwartenden Entziehung der Fahrerlaubnis; mit der Verletzung der individuellen Sicherheitsverantwortung; mit Unfallfolgen)

entsprochen werden. Die Intervention muss dabei präzise auf die Voraussetzungen und Defizite der Kraftfahrer abgestimmt sein (CONTENTO et al., 1995; BARTL et al., 2002; MEYER, 2004), da eine enge Verknüpfung mit der individuellen Lebenssituation und den persönlichen Problemlagen die interne Auseinandersetzung mit den Maßnahmeninhalten fördert, was wiederum als Voraussetzung für den Motivationsaufbau zur Verhaltensänderung gilt (PETTY & CACCIPOPO, 1986; ARONSON, WILSON & AKERT, 2008).

Die beschriebenen Aufgaben sollten nur durch Seminarleiter bearbeitet werden, die grundsätzlich die notwendige fachliche Expertise und Authentizität aufweisen, um deliktbezogene Risikoinformationen zum Straßenverkehr und – daraus resultierend – ein angemessenes Problembewusstsein zu vermitteln. Darüber hinaus ist zu fordern, dass die Lehrenden die verschiedenen Fahrerfahrungen der verkehrsauffälligen Kraftfahrer (sowohl Fahrer von Pkw als auch Motorradfahrer und Fahrer von Lkw) nachvollziehen und die Perspektive der Kraftfahrer einnehmen können: Dies lässt den Besitz bzw. Vorbesitz der Fahrerlaubnisklassen A, BE und CE¹⁶

sowie eine ausreichende Fahrpraxis erforderlich erscheinen. Schließlich müssen die Lehrenden die pädagogisch-didaktischen Voraussetzungen haben, hochwertige Bildungsangebote nach dem aktuellen Stand der Lehr-Lernforschung anzubieten. Diesem Anspruch genügen praxiserfahrene und speziell fortgebildete Fahrlehrer.

In der Handlungsphase, die sich an die eben skizzierte Motivationsphase anschließt, liegt der Interventionsfokus nach dem transtheoretischen Modell der Verhaltensänderung auf verhaltensorientierten Methoden wie der

- Vorsatzbildung (z. B. Aufsetzen einer Zielvereinbarung oder eines Kontingenzvertrags),
- Gegenkonditionierung (z. B. Sensibilisierung für das Risikoverhalten fördernde Gelegenheitsstrukturen; Erarbeiten alternativer Kognitionen und Verhaltensweisen),
- Umweltkontrolle (z. B. Analyse auslösender/aufrechterhaltender Bedingungen) und
- Belohnung (z. B. Erarbeiten eines Verstärkerplans).

Das sozial-kognitive Prozessmodell sieht in dieser Phase ergänzend die Stärkung des Selbstwirksamkeitserlebens vor. Die Bearbeitung dieser Aufgaben einschließlich der Kontrolle der Reflexionstiefe, der Entwicklung individueller Lösungsstrategien und des Aufbaus eines Selbstmanagements zur Erzielung einer stabilen eigenorganisierten Verhaltensänderung sollte von Seminarleitern mit verkehrspsychologischer Expertise geleistet werden. Allerdings kann die Aufgabenbearbeitung wirkungsvoll von Fahrlehrern vorbereitet und eingeleitet werden, beispielsweise indem sie den Seminarteilnehmern

¹⁶ Diese Forderung ist in der Fachöffentlichkeit umstritten und entspricht nicht den Empfehlungen des Entwurfs des Eckpunktepapiers der Bund-Länder-Arbeitsgruppe „Reform des Fahrlehrerrechts“ vom 22. Februar 2012. Allerdings ist davon auszugehen, dass an Seminarleiter der edukativen Teilmaßnahme höhere Qualifikationsanforderungen als an Fahrlehrer ohne Seminarerlaubnis zu stellen sind und es dem Seminarleiter – der Seminare mit verkehrsauffälligen Kraftfahrern unterschiedlicher Fahrerlaubnisklassen und entsprechend differenzierten Fahrerfahrungen durchführt – möglich sein sollte, erfahrungsbasiert Verkehrssituationen aus der Sicht aller möglichen Verkehrsteilnehmer zu erörtern. Denkbar wäre es auch, die Seminarerlaubnis so einzuschränken, dass Seminarleiter die edukative Teilmaßnahme nur mit Seminarteilnehmern durchführen dürfen, deren Fahrerlaubnisklassen sie selbst besitzen oder besessen haben. Allerdings erscheint eine solche Einschränkung kaum überprüfbar.

anhand computerbasierter Trainings kognitive Fehleinschätzungen aufzeigen, ihre Gefahrenkognition stärken und sie für Gelegenheitsstrukturen von Risikoverhalten sensibilisieren. Zusammenfassend bleibt festzuhalten, dass die theoretischen Grundlagen und der empirische Forschungsstand zu verhaltensverändernden Interventionen mit dem Vorhaben gut vereinbar sind, die Fahreignungsseminare in zwei aufeinander aufbauende Teilmaßnahmen zu gliedern: Die edukative Teilmaßnahme fokussiert die individuellen Defizite der Kraftfahrer und setzt mit vorrangig kognitiv-affektiven Methoden an deren bisherigen Verhaltenstechniken und ihrer Dysfunktionalität an; darüber hinaus zeigt sie Verhaltensalternativen auf. Damit legt diese Teilmaßnahme auch den Grundstein für die anschließende verkehrspsychologische Teilmaßnahme, in welcher der Schwerpunkt auf dem Einsatz verhaltensorientierter Methoden liegt. Beide Teilmaßnahmen müssen sich – wie die theoretischen Modelle zeigen – synergetisch ergänzen, um eine nachhaltige Veränderung des Risikoverhaltens zu erzielen. Eine Illustration dieses mehrphasigen Prozesses, der auch den oben dargestellten kompetenztheoretischen Positionen (Wissenserwerb als Grundlage von Kompetenzaufbau) entspricht, findet sich in Bild 4. Grundsätzlich bleibt in diesem Zusammenhang noch festzuhalten, dass mit der Mehrphasengestaltung der Fahreignungsseminare ein methodisches Defizit der bisherigen ASP-Seminare überwunden wurde, die den Phasencharakter von Verhaltensänderungen vernachlässigt haben.

Wie sollte die edukative Teilmaßnahme konkret gestaltet werden? Da die verhaltenswirksame Vermittlung verkehrsrelevanten Wissens und Könnens eine hohe Sicherheitsbedeutung besitzt, muss die edukative Teilmaßnahme besonderen pädagogisch-didaktischen Qualitätsansprüchen gerecht

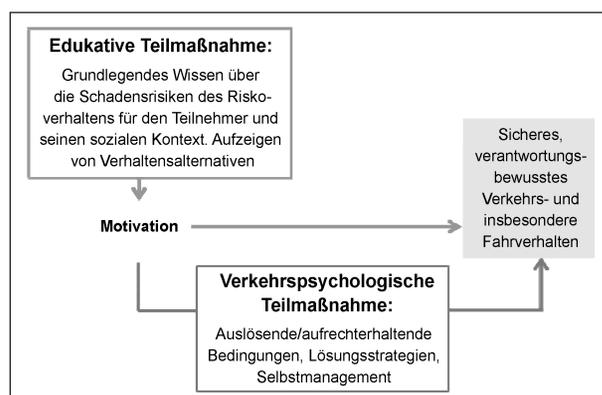


Bild 4: Zusammenwirken der edukativen und verkehrspsychologischen Teilmaßnahme

werden. Daher sollten nur Lehr-Lernmethoden verwendet werden, die mit den Lernzielen, den Lerninhalten und den Besonderheiten der Lernenden kompatibel sind. Aus den dargelegten wissenschaftlichen Befunden geht hervor, dass ein besonderer Schwerpunkt auf den Einsatz von Lehr-Lernmethoden wie dem kooperativen Lernen, der Organisation von Diskussionen und Erfahrungsberichten sowie dem computergestützten Lernen zu legen ist: Diese Methoden ermöglichen es, die Lernenden zu motivieren und sie von der persönlichen Bedeutung der Lerninhalte zu überzeugen. Aufgrund der obligatorischen Teilnahme an der edukativen Teilmaßnahme stellt dies eine besondere Herausforderung dar, da Rechtfertigungs- und Abwehrstrategien seitens der Seminarteilnehmer zu erwarten sind.

Die Verwendung der genannten diskursiven Lehr-Lernmethoden sollte nicht zum Verzicht auf lehrerzentrierte Lehr-Lernmethoden wie kurze professionelle Lehrvorträge führen, die durch eine kompakte Wissensvermittlung der zeitlich gedrängten edukativen Teilmaßnahme entgegenkommen. Als eine Möglichkeit zur Verlängerung der Lernzeit sollten Hausaufgaben eingesetzt werden. Der durch unterschiedliche Lehr-Lernmethoden erworbene Lerngewinn sollte im Verlauf des Lehr-Lernprozesses durch Lernstandkontrollen überprüft und gefestigt werden. Nicht zuletzt sollte der Seminarleiter den Seminarteilnehmern die Schnittstellen zwischen der edukativen und der verkehrspsychologischen Maßnahme verdeutlichen, sodass sie die Gesamtmaßnahme als synergiespendende Einheit wahrnehmen.

Im Hinblick auf die optimale Gruppengröße für die edukative Teilmaßnahme deuten die theoretischen Grundlagen sowie die inhaltlichen und zeitlichen Planungen des Maßnahmenablaufs (s. Kapitel 5) darauf hin, dass die edukative Teilmaßnahme nur in Gruppen mit bis zu drei Seminarteilnehmern durchgeführt werden sollte, wenn man alle Teilnehmer aktiv in die Maßnahmengestaltung einbeziehen und das Vertraulichkeitsgebot bei der Maßnahmendurchführung respektieren will. Eine partizipative und vertrauensvolle Maßnahmengestaltung ist aber als Grundvoraussetzung für die Maßnahmenwirksamkeit anzusehen; dies bestätigen auch die vorliegenden Evaluationsbefunde (KOLBERT-RAMM, 2005). Daher erscheint es aus fachlichen Erwägungen ausgeschlossen, die angegebene Gruppengröße zu überschreiten. Obwohl kooperative Lehr-Lernmethoden für die Erreichung des Seminarzwecks förderlich erscheinen, sollte es – wie

bisher – möglich sein, Betroffenen auf einen entsprechendem Antrag hin die Teilnahme an einem Einzelseminar zu gestatten. Dies könnte beispielsweise im Falle von Sprachbarrieren oder besonderen Vertraulichkeitserwartungen notwendig sein.

5 Beschreibung der Inhaltsbausteine und ihrer methodischen Gestaltung

5.1 Überblick zu den Modulen und Bausteinen der Maßnahme

Struktur der Gesamtmaßnahme

Das Ziel der Fahreignungsseminare besteht darin, dass die Seminarteilnehmer regelwidrige sicherheitsgefährdende Muster in ihrem Verkehrs- und

insbesondere Fahrverhalten erkennen und verändern. Dazu sollen sie eine edukative Teilmaßnahme und eine ergänzende verkehrspsychologische Teilmaßnahme absolvieren. Die edukative Teilmaßnahme umfasst zwei Module zu je 90 Minuten und zielt auf die Vermittlung von Kenntnissen zum Risikoverhalten, die Verbesserung der Gefahrenkognition, die Anregung der Selbstreflexion und die Entwicklung von Verhaltensalternativen. Entsprechend den im vorigen Kapitel dargestellten wissenschaftlichen Befunden zu Mechanismen der Verhaltensänderung empfiehlt es sich, die edukative Teilmaßnahme an den Anfang der Gesamtmaßnahme zu stellen. An die Vermittlung der Wissenshintergründe und die Initiierung der Verhaltensänderung sollte dann die verkehrspsychologische Teilmaßnahme ansetzen. In dieser Teilmaßnahme wird die Umsetzung sicheren, verantwortungsbewussten Verkehrsverhaltens durch die Aufarbeitung auslösen-

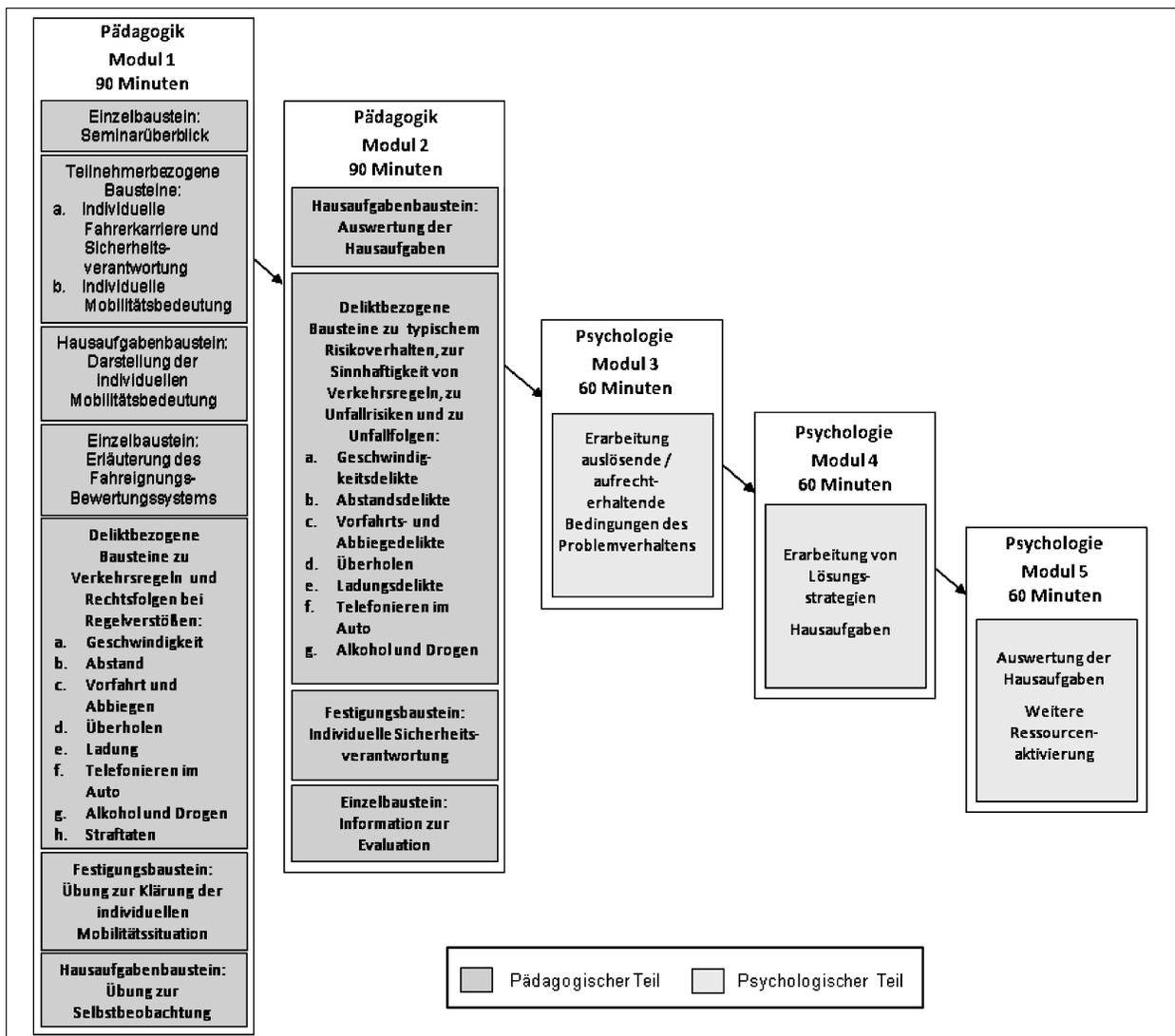


Bild 5: Vorschlag zur Struktur der Gesamtmaßnahme für mehrfach verkehrsauffällige Kraftfahrer

der und aufrechterhaltender Bedingungen der Regelverstöße sowie die Erarbeitung eines Selbstmanagements weiter gefestigt (s. Kapitel 4). Die verkehrspsychologische Teilmaßnahme beinhaltet drei Module zu je 60 Minuten. Ein Überblick über alle Module des Fahreignungsseminars findet sich in Bild 5.

Gestaltung der edukativen Teilmaßnahme

Im Folgenden sollen die beiden Module der edukativen Teilmaßnahme beschrieben werden. Für die Gestaltung dieser Module stehen unterschiedliche Bausteine bzw. Gruppen von Bausteinen zur Verfügung. Dazu gehören

- die Einzelbausteine „Seminarüberblick“, „Erläuterung des Fahreignungs-Bewertungssystems“ und „Information zur Evaluation“,
- die beiden Bausteine „Individuelle Fahrkarriere und Sicherheitsverantwortung“ und „Individuelle Mobilitätsbedeutung“ aus der Gruppe der teilnehmerbezogenen Bausteine,
- die drei Bausteine „Darstellung der individuellen Mobilitätsbedeutung“, „Übung zur Selbstbeobachtung“ und „Auswertung der Hausaufgaben“ aus der Gruppe der Hausaufgabenbausteine,
- die Festigungsbausteine „Individuelle Sicherheitsverantwortung“ und „Übung zur Klärung der individuellen Mobilitätssituation“ sowie

- die deliktbezogenen Bausteine der beiden Bausteingruppen „Verkehrsregeln und Rechtsfolgen bei Regelverstößen“ und „Typisches Risikoverhalten, Sinnhaftigkeit von Verkehrsregeln, Unfallrisiken und Unfallfolgen“.

Bild 6 bietet einen schematischen Überblick über die verschiedenen Inhaltsbausteine und ihre Anordnung innerhalb der edukativen Teilmaßnahme.

Die Einzelbausteine „Seminarüberblick“, „Erläuterung des Fahreignungs-Bewertungssystems“ und „Information zur Evaluation“, die teilnehmerbezogenen Bausteine „Individuelle Fahrkarriere und Sicherheitsverantwortung“ und „Individuelle Mobilitätsbedeutung“, die Hausaufgabenbausteine „Darstellung der individuellen Mobilitätsbedeutung“, „Übung zur Selbstbeobachtung“ und „Auswertung der Hausaufgaben“ sowie die Festigungsbausteine „Übung zur Klärung der individuellen Mobilitätssituation“ und „Individuelle Sicherheitsverantwortung“ sind – unabhängig von den Zuweisungsdelikten der einzelnen Seminarteilnehmer – obligatorische Bestandteile jeder edukativen Teilmaßnahme. Im Gegensatz dazu werden die deliktbezogenen Bausteine bzw. Inhalte der beiden Bausteingruppen „Verkehrsregeln und Rechtsfolgen bei Regelverstößen“ sowie „Typisches Risikoverhalten, Sinnhaftigkeit von Verkehrsregeln, Unfallrisiken und Unfallfolgen“ entsprechend den Zuweisungsdelikten der einzelnen Seminarteilnehmer vom Seminarleiter ausgewählt und unter Berücksichtigung der „Individuellen Fahrkarriere“ der Teilnehmer ausgestaltet und kom-

Einzelbaustein (obligatorisch)	Teilnehmerbezogene Bausteine (obligatorisch)		Hausaufgabenbaustein (obligatorisch)	Einzelbaustein (obligatorisch)	Deliktbezogene Bausteine (werden nach Zuweisungsdelikten kombiniert)	Festigungsbaustein (obligatorisch)	Hausaufgabenbaustein (obligatorisch)	Hausaufgabenbaustein (obligatorisch)	Deliktbezogene Bausteine (werden nach Zuweisungsdelikten kombiniert)	Festigungsbaustein (obligatorisch)	Einzelbaustein (obligatorisch)
Seminarüberblick	Individuelle Fahrkarriere und Sicherheitsverantwortung	Individuelle Mobilitätsbedeutung	Darstellung der individuellen Mobilitätsbedeutung	Erläuterung des Fahreignungsbewertungssystems	Verkehrsregeln und Rechtsfolgen bei Regelverstößen	Übung zur Klärung der individuellen Mobilitätssituationen	Übung zur Selbstbeobachtung	Auswertung der Hausaufgaben	Risikoverhalten und Unfallfolgen	individuelle Sicherheitsverantwortung	Information zur Evaluation
	Teilnehmer 1	Teilnehmer 1			Geschwindigkeit Abstand Vorfahrt und Abbiegen Überholen Ladung Telefonieren im Auto Alkohol und Drogen Straftaten				Geschwindigkeit Abstand Vorfahrt und Abbiegen Überholen Ladung Telefonieren im Auto Alkohol und Drogen		Fragebogen zur formativen Evaluation (nur in der Implementierungsphase) Fragebogen zur summativen Evaluation (Wirksamkeit und Akzeptanz)
	Teilnehmer 2	Teilnehmer 2									
	Teilnehmer 3	Teilnehmer 3									
Edukative Teilmaßnahme – Modul 1								Edukative Teilmaßnahme – Modul 2			

Bild 6: Verlauf der edukativen Teilmaßnahme

biniert. Durch die Bereitstellung elementarer, synergetisch kombinierbarer Bausteine soll der Seminarleiter – wie durch die Befunde im vorigen Kapitel (CONTENTO et al., 1995; BARTL et al., 2002) gestützt – den konkreten Wissensdefiziten und dem damit verbundenen heterogenen Deliktsspektrum der Seminarteilnehmer gerecht werden. Eine Ausnahme im Maßnahmenaufbau ergibt sich für die verkehrsauffälligen Kraftfahrer, die hauptsächlich Straftaten begangen haben: Diese absolvieren lediglich das erste Modul der edukativen Teilmaßnahme; anstelle des zweiten edukativen Moduls führen sie eine zusätzliche 90-minütige Sitzung bei einem Verkehrspsychologen durch.

Im Ergebnis der im Kapitel 4 dargestellten wissenschaftlichen Grundlagen ist zu fordern, dass die Seminarleiter zur Ausgestaltung der Bausteine bzw. Bausteingruppen diskursive, entdeckende Lehr-Lernmethoden verwenden, um die Lernmotivation der Seminarteilnehmer sowie eine effektive Wissensaneignung und Restrukturierung kognitiver Verhaltensvoraussetzungen zu fördern; damit ermöglichen sie es den Teilnehmern auch, vom Wissen und von den Erfahrungen der anderen Teilnehmer zu profitieren (BRÜGELMANN, 2005; REBMANN, 2004). Darüber hinaus sollen die Seminarleiter die Präsentationstechniken und teilweise auch die audio-visuellen Medien (z. B. animierte Grafiken) verwenden, auf die sie in ähnlicher Weise – wenn auch mit anderen Lernzielen und Lerngruppen – in der Fahrschulausbildung zugreifen, um eine anregende Wissensvermittlung und praxisnahe Gefahrenvisualisierung zu unterstützen.¹⁷

Die Forderung nach Untersetzung der Lerninhalte durch Medien beinhaltet weiterhin, dass die Semi-

narleiter Arbeits- und Merkblätter einsetzen, um das Wissen der Teilnehmer zu festigen und ihnen das Nachlesen der wichtigsten Informationen auch außerhalb des Seminars zu ermöglichen. Sämtliche Arbeits- und Merkblätter sollen den Teilnehmern daher entweder digital oder in gedruckter Form zur Verfügung gestellt werden.

Zur Sondierung der Möglichkeiten zur Verwendung von Medien wurden Lehrmittelverlage, die selbst Lehr-Lernmaterialien entwickeln,¹⁸ kontaktiert und um Informationen gebeten, welche ihrer bestehenden Materialien für die Durchführung der edukativen Teilmaßnahme nützlich sein könnten. Der Degener Verlag und der Verlag Heinrich Vogel, deren Materialien der überwiegende Teil der Fahrlehrerschaft bezieht, haben daraufhin Medienkonzeptionen für die edukative Teilmaßnahme zusammengestellt (s. Anhang). Zwar beinhalten diese Konzeptionen vorrangig vorhandene Medienangebote, die in anderen verkehrspädagogischen Kontexten und im Rahmen spezieller Lernsoftware eingesetzt werden; es liegt aber die Bereitschaft vor, daraus kurzfristig elaborierte Medienkonzeptionen speziell für die edukative Teilmaßnahme zu erarbeiten.

Nachfolgend wird nun die inhaltliche und methodische Grundstruktur der einzelnen Bausteine beschrieben, die im Verlauf der edukativen Teilmaßnahme zum Einsatz kommen bzw. zur Verfügung stehen. Dabei werden auch die Schnittstellen zwischen der edukativen und der verkehrspsychologischen Teilmaßnahme sowie die zu erwartenden Synergieeffekte aus beiden Teilmaßnahmen herausgearbeitet. Konkretere Angaben zur inhaltlichen Maßnahmengestaltung im Sinne eines Rahmenlehrplans¹⁹ sollten in einem Folgeprojekt erarbeitet werden.

5.2 Einzelbaustein „Seminarüberblick“

Nach der Begrüßung und Vorstellung der Seminarteilnehmer verdeutlicht der Seminarleiter die Seminarziele und gibt einen thematischen/organisatorischen Überblick über die Struktur des gesamten Fahreignungsseminars. Dabei erklärt er, wie viele Module insgesamt zu absolvieren sind, in welcher Reihenfolge dies geschehen kann und welche Zeitabstände dabei einzuhalten sind. Dann erläutert er die Bausteine und Lehr-Lernmethoden, die in der edukativen Teilmaßnahme eingesetzt werden (z. B.

¹⁷ Dies erscheint nicht nur aus inhaltlichen und pädagogisch-didaktischen Gründen als angemessen, sondern erlaubt es den Seminarleitern auch, auf gewohnte und – da es sich um bewährte Fahrlehrer handelt – erfolgreiche Arbeitstechniken zurückzugreifen. Dies stellt einen Vorteil dar, der nicht unterschätzt werden darf, aber auch voraussetzt, dass dem Fahrlehrer die gewohnte Fahrschulausstattung zur Verfügung steht.

¹⁸ Es wurde Verbindung zum Degener Verlag, zur Gesellschaft für Weiterbildung und Medienkonzeption mbH, zum Mobil-Verlag, zum Verlag Heinrich Vogel und zur VVR/admigr media GmbH aufgenommen.

¹⁹ Unter einem Rahmenlehrplan ist ein rechtlich kodiertes Kerncurriculum zu verstehen, das die wesentlichen Lernziele und Lerninhalte (einschließlich der diesbezüglichen Vermittlungstiefen), die wichtigsten anzuwendenden Lehr-Lernmethoden sowie nicht zuletzt Kriterien zur Einschätzung der pädagogisch-didaktischen Qualität des Lernangebots beinhaltet.

kooperatives Lernen, Gruppendiskussionen), und weist die Teilnehmer darauf hin, dass sämtliche von ihnen preisgegebenen Informationen vertraulich behandelt werden. Diese Vorschau sensibilisiert die Seminarteilnehmer für wichtige Lerninhalte, mit denen sie während des Seminars konfrontiert werden, und gibt ihnen eine Orientierung für die Gestaltung des eigenen Lernwegs (POLAK, 2003).

Im nächsten Schritt erläutert der Seminarleiter die Voraussetzungen, die für die Anerkennung²⁰ des Seminars erfüllt sein müssen. Demnach sind die Seminarteilnehmer zur vollständigen Anwesenheit, zur aktiven Mitarbeit und zur Erledigung von Hausaufgaben verpflichtet; darüber hinaus dürfen sie keine offene Ablehnung gegenüber der edukativen Teilmaßnahme zeigen. Nicht zuletzt macht der Seminarleiter die Teilnehmer darauf aufmerksam, dass ein Nichterfüllen der beschriebenen Voraussetzungen auf der Teilnahmebescheinigung vermerkt werden muss und zur Anordnung einer Medizinisch-Psychologischen Untersuchung führen kann. In diesem Zusammenhang bietet er ihnen auch an, sie ggf. beim Ausfüllen von Arbeitsblättern oder Verfassen von Hausaufgaben zu unterstützen. Darauf aufbauend gibt der Seminarleiter einen Überblick über die Inhalte, welche die Teilnehmer in der verkehrspsychologischen Teilmaßnahme erwarten. Dies erscheint nicht nur aus pädagogisch-didaktischer Sicht sinnvoll, sondern ist auch mit den Entwicklern der verkehrspsychologischen Teilmaßnahme abgestimmt. Abschließend verteilt der Seminarleiter ein zusammenfassendes Merkblatt über die Ziele, den Ablauf und die Inhalte der Fahreignungsseminare und klärt noch bestehende Fragen der Teilnehmer.

²⁰ Es sei darauf hingewiesen, dass diese Anerkennung erst im Rahmen des weiteren Verwaltungsverfahrens erfolgt.

5.3 Teilnehmerbezogene Bausteine

5.3.1 Individuelle Fahrkarriere

Das Lernziel dieses Bausteins besteht darin, dass die Seminarteilnehmer ihr bisheriges Deliktverhalten reflektieren und sich mit dessen möglichen Konsequenzen sowie mit ihrer Verantwortung im Straßenverkehr auseinandersetzen. Zu diesem Zweck sollen die bisherigen Fahrerfahrungen aller Seminarteilnehmer analysiert werden: Die Teilnehmer erhalten dazu bei der Anmeldung in der Fahrschule ein Arbeitsblatt mit der Aufgabe, sämtliche seit dem Erwerb der Fahrerlaubnis von ihnen begangenen Regelverstöße, die mit Punkten bestraft wurden, sowie ihre Unfälle und Beinahe-Unfälle stichpunktartig festzuhalten. Im ersten edukativen Modul sollen die Seminarteilnehmer dann nacheinander über ihre kritischen Fahrerlebnisse berichten. Diese Berichte bilden eine Grundlage für die Bearbeitung der nachfolgenden deliktbezogenen Bausteine und werden im Verlauf der edukativen Teilmaßnahme wiederholt aufgegriffen. Zur Unterstützung der Erinnerungs- und Reflexionsprozesse visualisiert der Seminarleiter die von den Seminarteilnehmern geschilderten Situationen; dazu kann er beispielsweise einen Zeitstrahl oder eine Tabelle zeichnen. In Tabelle 1 ist ein Beispiel für eine derartige Visualisierung dargestellt.

Nachdem alle Seminarteilnehmer ihre Fahrgeschichte berichtet haben, leitet der Seminarleiter sie anhand gezielter Nachfragen dazu an, das Risiko der geschilderten Situationen einzuschätzen; darüber hinaus klärt er, inwieweit die Seminarteilnehmer Verantwortung für die festgestellten Risiken übernehmen. Dadurch kann der Seminarleiter einen Eindruck darüber gewinnen, welche Gefahrenkognitionen und Attributionsmuster bei den Teilnehmern vorliegen. Zur Verdeutlichung der tatsächlichen Gefahren, denen sich die Seminarteilnehmer selbst aussetzen und die sie anderen Verkehrsteil-

Jahr	Ereignis	Punkte	Risiko		Verantwortung	
			Hoch	Niedrig	Selbst	Andere
2007	Geschwindigkeitsübertretung	1	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2010	Vorfahrtsverstoß an einer roten Ampel	2	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2011	Beinahe-Unfall beim Auffahren auf die Autobahn	0	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
2012	Geschwindigkeitsübertretung	2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
2012	Unerlaubtes Entfernen vom Unfallort	2	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Tab. 1: Visualisierungsbeispiel für eine Fahrkarriere

nehmern zumuten, verwendet der Seminarleiter Statistiken, die das Unfallgeschehen mehrfach verkehrsauffälliger Kraftfahrer abbilden. Weiterhin regt der Seminarleiter die Teilnehmer dazu an, die dargestellten Situationen aus der Perspektive anderer Verkehrsteilnehmer zu betrachten (Dezentrierung). Er verdeutlicht ihnen, dass sie ihrer individuellen Sicherheitsverantwortung nicht gerecht werden und ihr Deliktverhalten aus Sicht der öffentlichen Verkehrssicherheit inakzeptabel ist; damit legt er den Grundstein für eine Intention zur Verhaltensänderung.

5.3.2 Individuelle Mobilitätsbedeutung

Das Ziel dieses Bausteins besteht darin, den Seminarteilnehmern die Notwendigkeit zur Änderung ihres Deliktverhaltens zu verdeutlichen, indem ihnen ein Ausblick auf den anstehenden Mobilitätsverlust beim Begehen weiterer Delikte gegeben wird. Das Bereitstellen derartiger Rückmeldungen über die Folgen des eigenen Verhaltens gilt als wirkungsvolle Form der Wissensvermittlung (SCHEUTHLE & KAISER, 2003). Zur Verdeutlichung der Konsequenzen eines Fahrerlaubnisentzugs auf die Alltagsorganisation und Lebenssituation der Seminarteilnehmer erhalten diese zunächst

ein Arbeitsblatt, auf dem typische Nutzungsmöglichkeiten von Kraftfahrzeugen in den Lebensbereichen Beruf, Familie und Freizeit aufgeführt werden. In Bild 7 wird dargestellt, wie ein solches Arbeitsblatt gestaltet sein könnte.

Die Seminarteilnehmer sollen mit Hilfe des Arbeitsblattes beurteilen, welche der aufgeführten Nutzungsmöglichkeiten von Kraftfahrzeugen in ihrem Leben bedeutsam sind, und ggf. weitere bei ihnen übliche Nutzungsformen hinzufügen. Die ausgefüllten Arbeitsblätter werden dann dazu eingesetzt, die Teilnehmer zur Reflexion über ihre Lebenssituation und über die Konsequenzen des Mobilitätsverlusts anzuregen. Nachdem den Teilnehmern genügend Raum zur individuellen Reflexion gegeben wurde, werden die Ergebnisse im Sinne des kooperativen Lernens in einer Gruppendiskussion zusammengetragen. Durch die Auseinandersetzung mit den Reflexionen der anderen Seminarteilnehmer wird nicht nur die Lernmotivation gesteigert (BRÜNING & SAUM, 2010), sondern auch die Erweiterung und die notwendige Flexibilisierung des eigenen Wissens gefördert. Zum Abschluss des Bausteins fasst der Seminarleiter die Diskussionsergebnisse zusammen; er leitet dann zum ersten Hausaufgabenbaustein über, der ebenfalls die individuelle Mobilitätsbedeutung fokussiert.

Name: _____ Datum: _____

Wann brauche ich ein Kraftfahrzeug?

Kreuzen Sie die Nutzungsmöglichkeiten des Kraftfahrzeuges an, die für Sie in den Lebensbereichen Beruf, Familie und Freizeit von Bedeutung sind. Fügen Sie ggf. weitere Antwortmöglichkeiten hinzu.

Beruf	Oft	Selten	Nie
An den Arbeitsort gelangen			
Dienstfahrten durchführen			
Sonstiges:			

Familie	Oft	Selten	Nie
Kinder zur Schule/ zur Kita fahren			
Kinder zum Sportverein			
Kinder zu Freunden fahren			
Gemeinsame Familienausflüge			
Sonstiges:			

Freizeit	Oft	Selten	Nie
Bekannte besuchen			
Zu Veranstaltungen fahren			
Zum Sport fahren			
In den Urlaub fahren			
Einkaufen fahren			
Zum Arzt fahren			
Zur Kirche fahren			
Sonstiges:			



Bild 7: Arbeitsblattentwurf zu den Nutzungsmöglichkeiten von Kraftfahrzeugen

5.4 Hausaufgabenbaustein „Darstellung der individuellen Mobilitätsbedeutung“

Hausaufgaben schaffen eine zusätzliche Lernzeit, in der diskutierte Lerninhalte wiederholt und gefestigt bzw. neue Lerninhalte vorbereitet werden können; insbesondere angesichts der kurzen Präsenzzeiten der Maßnahme bilden sie wichtige Erfolgskomponenten für tragfähige Verhaltensänderungen. Um diese Möglichkeiten auszuschöpfen, erhalten die Seminarteilnehmer sowohl eine Hausaufgabe zur Nachbereitung des ersten edukativen Moduls als auch eine Hausaufgabe, welche der Vorbereitung auf das zweite edukative Modul dient; Letztere wird im Kapitel 5.6 beschrieben.

Zur Nachbereitung des ersten edukativen Moduls sollen die Teilnehmer auf einem vorgegebenen Arbeitsblatt aufführen, welche Bedeutung die Mobilität in ihrem Leben einnimmt und welche Konsequenzen ein Mobilitätsverlust in Bezug auf die Lebensbereiche Beruf, Familie und Freunde mit sich bringen würde. Ein Entwurf dieses Arbeitsblattes findet sich in Bild 8.

5.5 Einzelbaustein zu „Erläuterung des Fahreignungs-Bewertungs- systems“

Die bisherigen ASP-Seminare beziehen sich vorrangig auf affektive und weniger auf kognitive Lernziele (s. Kapitel 3). Allerdings ist nicht davon auszugehen, dass alle verkehrsauffälligen Kraftfahrer risikosuchend sind; nicht wenigen fehlt – insbeson-

dere in Bezug auf ihre konkreten Zuweisungsdelikte – Wissen über die Verkehrsregeln und über die rechtlichen Folgen von Regelverstößen (KOLBERT-RAMM, 2005). Der Abbau dieser Wissensdefizite soll in der edukativen Teilmaßnahme vorrangig durch den Einzelbaustein „Erläuterung des Fahreignungs-Bewertungssystems“, die Bausteingruppe „Verkehrsregeln und Rechtsfolgen bei Regelverstößen“ und den Festigungsbaustein „Übung zur Klärung der individuellen Mobilitätssituation“ vollzogen werden.

Im Einzelbaustein „Erläuterung des Fahreignungs-Bewertungssystems“ soll der Seminarleiter den Teilnehmern die Regelungen des Fahreignungs-Bewertungssystems in einem anschaulichen Lehrvortrag verdeutlichen. Dabei sollen die Teilnehmer beispielsweise die mit Zuwiderhandlungen und Straftaten verbundenen Punkte und Sanktionen, die gesetzlich verankerten Stufen des Punktsystems und die Fristen zur Punkttilgung kennenlernen. Das erworbene – zunächst allgemeine – Wissen zu Rechtsfolgen bei Verstößen soll dann in der anschließenden deliktbezogenen Bausteingruppe auf die konkreten Zuweisungsdelikte der Teilnehmer angewandt werden.

5.6 Deliktbezogene Bausteine zu „Verkehrsregeln und Rechtsfolgen bei Regelverstößen“

5.6.1 Überblick, Ablauf und Gestaltungsgrundsätze

Die Bausteingruppe „Verkehrsregeln und Rechtsfolgen bei Regelverstößen“ umfasst acht deliktbe-

Name:	Datum:
Meine individuelle Mobilitätsbedeutung	
	<p>Bitte stellen Sie nachfolgend dar, welche Bedeutung die Mobilität in Ihrem Leben einnimmt und welche Folgen der Mobilitätsverlust auf die Lebensbereiche Beruf, Familie und Freunde hätte. Natürlich können Sie dazu auf das Arbeitsblatt „Wann brauche ich ein Kraftfahrzeug?“ zurückgreifen.</p>
<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	

Bild 8: Arbeitsblattentwurf zur Darstellung der individuellen Mobilitätsbedeutung

zogene Bausteine.²¹ Diese Bausteine müssen eine flexible Nutzung erlauben, damit sie vom Seminarleiter unter inhaltlichen und zeitlichen Aspekten entsprechend den Zuweisungsdelikten bzw. Förderbedarfen der Seminarteilnehmer kombiniert werden können. Es ist davon auszugehen, dass der Seminarleiter in der Regel bis zu drei Bausteine entsprechend den häufigsten Regelverstößen der Teilnehmer auswählen wird. Die von ihm getroffene Bausteinauswahl erläutert er zu Beginn dieser Seminarsequenz; dabei greift er auf die im Baustein „Individuelle Fahrkarriere“ berichteten Erlebnisse der Seminarteilnehmer zurück. So können die Erfahrungen und Probleme der Seminarteilnehmer effektiv genutzt werden, um die Teilnehmer zu aktivieren, zu motivieren und ihre Verantwortung für den Lernerfolg zu stärken (BOEKARTS, 1999; BAUMERT, 1993).

Nach der Begründung der Bausteinauswahl gibt der Seminarleiter den Teilnehmern Aufgaben vor, anhand derer ihre deliktbezogenen Regelkenntnisse überprüft werden sollen. In Abhängigkeit von den Seminarinhalten sowie von den methodenspezifischen Möglichkeiten und Grenzen kommen dafür fünf verschiedene Aufgabentypen in Betracht, die natürlich auch kombiniert werden können:

- Alternativ-Aufgaben (bzw. Richtig-Falsch-Aufgaben),
- Mehrfach-Wahl-Aufgaben,
- Zuordnungs-Aufgaben,
- Umordnungs-Aufgaben und
- Ergänzungsaufgaben.

Während Alternativ-Aufgaben, Mehrfach-Wahl-Aufgaben, Zuordnungs-Aufgaben und Umordnungs-Aufgaben den Aufgabentypen mit gebundener Aufgabenbeantwortung zuzuordnen sind, gehören Ergänzungsaufgaben zu den Aufgabentypen mit freier Aufgabenbeantwortung (LIENERT & RAATZ, 1998). Bei der freien Aufgabenbeantwortung muss der Seminarteilnehmer selbst eine Lösung formulieren, da keine Auswahlantworten vorgegeben sind. Dies stellt relativ hohe Anforderungen an die kognitiven und sprachlichen Arbeitsvoraussetzungen der Seminarteilnehmer. Von gebundener Aufgabenbeantwortung spricht man dagegen, wenn mehrere festgelegte Auswahlantworten zur Verfügung stehen, aus denen der Seminarteilnehmer lediglich die richtige auswählen muss. Nachfolgend werden die Aufgabentypen detaillierter beschrieben:²²

- (1) Alternativ-Aufgaben: Die Alternativ-Aufgabe ist der einfachste Typus der gebundenen Aufgaben. Der Seminarteilnehmer muss sich zwischen zwei festgelegten Antwortalternativen beispielsweise in der Form Ja – Nein oder Richtig – Falsch entscheiden (EBBINGHAUS & SCHMIDT, 1999). Als wesentlicher Vorteil dieses Aufgabentypus gilt, dass die Instruktion, die Lösung und die Auswertung wenig Aufwand erfordern und deshalb die Bearbeitungsdauer nur kurz ist. Einen Nachteil stellt dagegen die hohe Wahrscheinlichkeit richtiger Zufallslösungen dar.
- (2) Mehrfach-Wahl-Aufgaben: Bei Mehrfach-Wahl-Aufgaben ist der Seminarteilnehmer an vorgegebene inhaltliche Antwortmöglichkeiten gebunden; es gibt dabei neben einer oder mehreren richtigen Lösungen auch eine Anzahl von weniger guten bzw. Falschantworten. Der Seminarteilnehmer muss aus diesen verschiedenen Auswahlantworten die richtige Lösung bzw. die richtigen Lösungen auswählen. Die Anzahl der möglichen richtigen Lösungen muss dabei nicht zwingend bekannt gegeben werden. Mehrfach-Wahl-Aufgaben gelten in Bezug auf ihre Durchführung und Auswertung als ökonomisch und objektiv; die Wahrscheinlichkeit, die Aufgaben zufällig richtig zu lösen, erscheint relativ gering, sofern eine hinreichende Anzahl von Antwortmöglichkeiten angeboten wird (LIENERT & RAATZ, 1998). Mit dem Einsatz dieses Aufgabentypus bezweckt man in der Regel, ein Themengebiet mit vielen Fragen bei geringem Zeitaufwand abzudecken.

²¹ Die Themen und die Anzahl der deliktbezogenen Bausteine korrespondieren mit den Deliktarten und Deliktzahlen im Verkehrszentralregister; darüber hinaus wurden sie durch Expertenbefragungen bestätigt (s. Kapitel 3 Verkehrszentralregister).

²² Die Beschreibung der Aufgabentypen erfolgt auch vor dem Hintergrund, dass die Anbieter der edukativen Teilmaße ihre konkreten Umsetzungskonzeptionen auf der Grundlage eines noch zu erarbeitenden Rahmenlehrplans entwickeln müssen und sie dabei die Verantwortung für die Ausarbeitung eines inhaltlich und methodisch ansprechenden Aufgabenmaterials tragen. Die nachfolgenden Ausführungen sollen ihnen dafür die methodischen Möglichkeiten aufzeigen sowie Anregungen für die Operationalisierung von Übungs- und Festigungsaufgaben bieten. Im Folgenden werden dazu auch Aufgabenbeispiele aufgeführt, die mit Hilfe des Degener Verlags und des Verlags Heinrich Vogel erarbeitet wurden.

- (3) Zuordnungs-Aufgaben: Bei Zuordnungs-Aufgaben muss der Seminarteilnehmer vorgegebene Antwortstrukturen in einen neuen Zusammenhang bringen, der sich aus der Problemstellung ergibt. Elemente (z. B. Begriffe) aus einer Gruppe müssen den passenden Elementen einer anderen Gruppe zugeordnet werden, wobei entweder die Gruppen die gleiche Anzahl von Elementen oder unterschiedlich viele Elemente enthalten können; Letzteres erhöht den Schwierigkeitsgrad der Aufgabe (EBBINGHAUS & SCHMIDT, 1999). Zuordnungs-Aufgaben eignen sich relativ gut zur Feststellung erworbenen Wissens und weisen ähnlich gute Güteeigenschaften wie die Mehrfach-Wahl-Aufgaben auf (LIENERT & RAATZ, 1998). Sie fördern (wie auch der nachfolgend dargestellte Aufgabentypus) die kognitive Umstrukturierung von Wissensbeständen und damit auch ihre Festigung.
- (4) Umordnungs-Aufgaben: Umordnungs-Aufgaben „werden vielfach bei Materialbearbeitungstests bevorzugt [...]. Soweit sie bei Papier- und Bleistifttests verwendet werden, kommen nur Umordnungen von Worten und Zeichen in Betracht“ (LIENERT & RAATZ, 1998, S. 27). Zu den Umordnungs-Aufgaben zählen auch die so genannten „Reihenfolgeaufgaben“, bei denen ungeordnete Elemente vom Seminarteilnehmer in eine logische Abfolge gebracht werden müssen (EBBINGHAUS & SCHMIDT, 1999).
- (5) Ergänzungs-Aufgaben: Bei den Ergänzungs-Aufgaben muss der Seminarteilnehmer die richtige Aufgabenlösung selbst finden und in knapper Form formulieren. Dieser Aufgabentypus beinhaltet also, einen Lückentext durch ein Wort bzw. eine Wortfolge, eine Zahl oder eine kurze Darstellung (Symbol oder Zeichnung) zu vervollständigen. Der Seminarteilnehmer muss dabei direkt auf sein Wissen zurückgreifen, da ihm keine Auswahlantworten vorgegeben werden. Die Erfolgswahrscheinlichkeit des Erratens richtiger Lösungen wird damit verringert und die Sicherung von Validität erleichtert.

Die Präsentation der Aufgaben sollte nicht nur anhand von Texten erfolgen, sondern zielgerichtet durch audio-visuelle Medien unterstützt werden, die eine hohe Realitätsnähe zum tatsächlichen

Straßenverkehr aufweisen. Nach BÖNNINGER und STURZBECHER (2005) kommen dafür Illustrationen von Verkehrs-Sachverhalten zur Aufgabeninstruktion und/oder zur Aufgabenbearbeitung in Betracht. Zur Überprüfung der Regelkenntnisse der Seminarteilnehmer bieten sich beispielsweise folgende Arten der visuellen Präsentation (so genannte „Darbietungsformen“) von Verkehrssituationen an, die einleitend und/oder begleitend eingesetzt werden können: Grafiken, animierte Grafiken (Virtual-Reality-Sequenzen), Fotos und Videosequenzen.²³ Diese vielfältigen Möglichkeiten besitzen ein außerordentlich hohes Potenzial, die Seminarinhalte interessant aufzubereiten und dabei die Lernfreude der Seminarteilnehmer zu erhöhen. Dies gilt nicht zuletzt für Teilnehmer mit weniger guten kognitiven und sprachlichen Lernvoraussetzungen.

Die beschriebenen Aufgabentypen und Darbietungsformen eignen sich mehr oder weniger gut für die Illustrierung bestimmter Lerninhalte und damit auch für die unterschiedlichen Bausteine. Im Kapitel 5.6.2 sollen daher ergänzende Empfehlungen gegeben werden, wie die Überprüfung der Regelkenntnisse in den einzelnen Bausteinen umgesetzt werden kann.

An jede Aufgabe, welche die Seminarteilnehmer beantwortet haben, schließt sich eine Diskussionsphase an: Der Seminarleiter soll dabei die Antworten der Teilnehmer sammeln, deren Korrektheit auswerten und die ggf. vorhandenen Wissensdefizite der Teilnehmer beheben, indem er mit ihnen gemeinsam eine Begründung für die richtige Aufgabenlösung erarbeitet. Darüber hinaus sollte der Seminarleiter das im Baustein „Erläuterung des Fahreignungs-Bewertungssystems“ erworbene Wissen auf die jeweils dargebotene Aufgabe anwenden. Dadurch sollen die Seminarteilnehmer in die Lage versetzt werden, die rechtlichen Folgen einschätzen zu können, die mit ihren konkreten Zuweisungsdelikten verbunden sind.

²³ Ein Vorzug von animierten Grafiken bzw. Videosequenzen liegt darin, dass die Seminarteilnehmer das Verkehrsgeschehen dabei in seinem realitätsadäquaten zeitlichen Verlauf verfolgen können; Anforderungssituationen für angemessenes verkehrssicheres Verhalten entstehen also wie im realen Straßenverkehr sukzessive.

5.6.2 Möglichkeiten zur Gestaltung der Bausteine²⁴

Gestaltungsvorschlag zum Baustein „Geschwindigkeit“

Zur Überprüfung des geschwindigkeitsbezogenen Regelwissens bietet es sich an, Ergänzungsaufgaben einzusetzen: Dabei gibt der Seminarleiter den Teilnehmern Fotos oder – insbesondere im Falle der empfohlenen computergestützten Seminar Durchführung – Videosequenzen bzw. animierte Grafiken von Verkehrssituationen vor. Die Aufgaben bzw. Illustrationen wählt er im Zuge seiner Vorbereitungszeit anhand der behördlichen Aufforderung sowie unter Berücksichtigung der individuellen Fahrkarrieren so aus, dass sie auf die Verstöße der Seminarteilnehmer im Bereich der Geschwindigkeit abgestimmt sind. Wenn die Seminarteilnehmer beispielsweise in Spielstraßen Geschwindigkeitsüberschreitungen begangen haben, sollte sich dies auch bei den dargestellten Verkehrssituationen widerspiegeln. Die Seminarteilnehmer erhalten dann die Aufgabe, in ein vorgegebenes Feld einzutragen, welche Geschwindigkeitsregelungen in der jeweils dargestellten Situation gelten.

Gestaltungsvorschlag zum Baustein „Abstand“

Zur Überprüfung des abstandsbezogenen Regelwissens wird vorgeschlagen, den Seminarteilnehmern Zuordnungs- bzw. Ergänzungsaufgaben zu stellen: Dazu könnte man ihnen Grafiken vorlegen, in denen sie aus Fahrerperspektive ein Kraftfahrzeug sehen, das vor ihnen fährt. Darüber hinaus sind die Geschwindigkeit des eigenen Fahrzeugs und der Abstand zwischen den beiden Fahrzeugen dargestellt. Die Seminarteilnehmer haben nun die Aufgabe, per drag and drop²⁵ (d. h. durch Markieren und Verschieben von Objekten am Computer) die Position des eigenen Fahrzeugs so zu verändern, dass ein angemessener Abstand zum vorausfahrenden Fahrzeug eingehalten wird. Um sie

bei dieser Aufgabe zu unterstützen, soll ihnen auch bei Veränderung der Position des Fahrzeugs stets der aktuelle Abstand zum vorausfahrenden Fahrzeug angezeigt werden.

Gestaltungsvorschlag zum Baustein „Vorfahrt und Abbiegen“

Es empfiehlt sich, das Regelwissen in Bezug auf Vorfahrts- und Abbiegesituationen durch Umordnungsaufgaben zu überprüfen: Die Teilnehmer könnten dazu animierte Grafiken erhalten, in denen komplexe Vorfahrtsituationen bzw. komplexe Abbiegesituationen dargestellt sind. Sie müssen per point and click²⁵ (d. h. durch Markieren von Objekten am Computer) angeben, in welcher Reihenfolge die Verkehrsteilnehmer den Kreuzungsbereich passieren dürfen. Nachdem sie den Verkehrsteilnehmer markiert haben, der den Kreuzungsbereich zuerst überqueren darf, sehen sie, wie sich dieser in Bewegung setzt und entweder einen Unfall verursacht oder die Kreuzung sicher passiert. Wurde der korrekte Verkehrsteilnehmer markiert, erhalten die Seminarteilnehmer die Aufgabe, den Verkehrsteilnehmer anzuklicken, der als Zweites den Kreuzungsbereich überqueren darf. Lagen die Seminarteilnehmer mit ihren Antworten hingegen falsch, müssen sie die Aufgabe noch einmal wiederholen. Die einzusetzenden animierten Grafiken wählt der Seminarleiter anhand der in den behördlichen Aufforderungen vermerkten Verstöße und der individuellen Fahrkarrieren so aus, dass sie den Vorfahrts- und Abbiegeverstößen der Seminarteilnehmer entsprechen. In ähnlicher Weise können die Ausgangssituationen und Folgen von so genannten „Rotlichtverstößen“ illustriert werden.

Gestaltungsvorschlag zum Baustein „Überholen“

Das Regelwissen der Teilnehmer zum Thema „Überholen“ könnte durch Alternativaufgaben getestet werden: Der Seminarleiter gibt den Teilnehmern Fotos von Verkehrssituationen vor, in denen je nach Teilnehmerdelikten beispielsweise eine Fahrstreifenbegrenzung, eine einseitige Fahrbahnbegrenzung, ein Ausfädelungstreifen, ein Fußgängerüberweg, ein Bahnübergang, ein anfahrender Bus oder – speziell für Fahrer von Lastkraftwagen – ein Überholverbot für Kraftfahrzeuge über 3,5 t dargestellt ist. Zu diesen Fotos sollen die Seminarteilnehmer jeweils entscheiden, ob in der dargestellten Situation überholt werden darf oder nicht.

²⁴ Wie bereits angedeutet, finden sich im Anhang unterschiedliche Beispiele verkehrspädagogischer Lehrmittelverlage für interessante Gestaltungsmöglichkeiten der Bausteine.

²⁵ Die computergestützten Aufgabenbearbeitungsmöglichkeiten verändern bzw. überlagern teilweise die klassischen Aufgabentypen bzw. Aufgabenformate: Beispielsweise ist es schwer zu entscheiden, ob das Einstellen eines Abstands per drag and drop als Zuordnungs- oder Ergänzungsaufgabe anzusehen ist. Unter Umständen erscheint es empfehlenswert, für einen Rahmenlehrplan die möglichen computergestützten Antwortformate neu zu klassifizieren.

Gestaltungsvorschlag zum Baustein „Ladung“

Zur Überprüfung des Regelwissens zum Thema „Ladung“ bietet es sich an, eine Zuordnungsaufgabe zu verwenden: Den Teilnehmern werden unterschiedliche Bilder und Texte vorgegeben, in denen dargestellt bzw. beschrieben ist, wie Ladung gesichert werden kann (z. B. unter Zuhilfenahme von Ladungssicherungsnetzen), wer für die Ladungssicherung zuständig ist (z. B. der Fahrer, der Halter) und wie weit Ladung über das Fahrzeug hinausragen darf (z. B. nach hinten bis zu 1,5 m). Jedes der vorgegebenen Elemente müssen die Seminarteilnehmer entweder der Kategorie „Richtig“ oder der Kategorie „Falsch“ zuordnen, indem sie es markieren und in die entsprechende Kategorie verschieben. Dabei ist zu empfehlen, dass beiden Kategorien eine ungleiche Anzahl an Elementen zuzuordnen ist, um den Schwierigkeitsgrad der Aufgabe zu erhöhen.

Gestaltungsvorschlag zum Baustein „Telefonieren im Auto“

Es erscheint empfehlenswert, die Kenntnisse zur Nutzung von Mobiltelefonen in Kraftfahrzeugen anhand einer Zuordnungsaufgabe zu überprüfen: Dabei wird den Teilnehmern eine bestimmte Anzahl an Fotos vorgegeben, in denen der Gebrauch eines Mobiltelefons in vorschriftsgemäßer Weise (z. B. Nutzung einer Freisprechanlage) oder in vorschriftswidriger Weise (z. B. Mobiltelefon mit Lautsprechersymbol auf dem Beifahrersitz) dargestellt wird. Der Seminarteilnehmer hat die Aufgabe, die Fotos der Kategorie „Richtiger Umgang mit dem Mobiltelefon“ bzw. der Kategorie „Falscher Umgang mit dem Mobiltelefon“ zuzuordnen, indem er sie markiert und in die entsprechende Kategorie verschiebt. Auch in Bezug auf diese Aufgabe wird vorgeschlagen, für beide Kategorien eine ungleiche Anzahl richtiger Elemente vorzugeben, um den Schwierigkeitsgrad der Aufgabe zu erhöhen.

Gestaltungsvorschlag zum Baustein „Alkohol und Drogen“

Zur Überprüfung des Regelwissens in Bezug auf Alkohol und Drogen bietet es sich an, Ergänzungsaufgaben zu verwenden: Dabei legt der Seminarleiter den Teilnehmern Texte vor, die Aussagen bzw. Fragen zum Alkohol- und Drogeneinfluss beim Führen eines Kraftfahrzeugs beinhalten. Der Schwerpunkt dieser Texte kann in Abhängigkeit von den

konkreten Zuweisungsdelikten der Seminarteilnehmer beispielweise auf dem Wissen über Promillegrenzen, über den Abbau von Alkohol oder über die mit Alkohol- bzw. Drogenkonsum verbundenen Einschränkungen liegen. Die jeweils korrekten Antworten müssen die Seminarteilnehmer in vorgegebene Lösungsfelder eintragen.

Gestaltungsvorschlag zum Baustein „Straftaten“

Es empfiehlt sich, das Regelwissen in Bezug auf Straftaten durch Mehrfach-Wahl-Aufgaben zu überprüfen: Die Teilnehmer erhalten durch Grafiken oder Bilder untersetzte Aufgabenstellungen, die straffreie und strafbare Verhaltensweisen operationalisieren, um die Korrektheit dieser Verhaltensweisen zu beurteilen. Dazu wählen sie diejenigen Auswahlantworten per click and point aus, von denen sie annehmen, dass sie die richtige Lösung auf die Aufgabenstellung bieten. Welche konkreten Mehrfach-Wahl-Aufgaben eingesetzt werden, sollte der Seminarleiter anhand der behördlichen Aufforderung sowie unter Berücksichtigung der Fahrkarrieren entscheiden.

5.7 Festigungsbaustein „Übung zur Klärung der individuellen Mobilitätssituation“

Isoliertes Wissen gerät im Vergleich zu komplex verarbeitetem und gut integriertem Wissen relativ schnell in Vergessenheit (AUFSCHNAITER, 2001). Da Integrationsprozesse insbesondere dann erfolgen, wenn das Wissen für die eigene Lebenssituation relevant ist, sollen das korrigierte bzw. gefestigte Wissen über die Verkehrsregeln sowie die gewonnenen Kenntnisse über das Fahreignungs-Bewertungssystem und die rechtlichen Folgen von Verkehrsverstößen in diesem Baustein auf die konkrete Mobilitätssituation der Seminarteilnehmer angewendet und damit gefestigt werden. Zu diesem Zweck soll der Seminarleiter den Teilnehmern ein Arbeitsblatt aushändigen, auf dem sämtliche Verstöße, die zu Eintragungen im Fahreignungsregister führen können, und die jeweils mit ihnen verbundenen Strafpunkte dargestellt sind (s. Bild 9). Die Seminarteilnehmer sollen auf dem Arbeitsblatt ihre jeweilige Punktzahl im Fahreignungsregister eintragen und all jene Verstöße ankreuzen, die sie seit dem Erwerb der Fahrerlaubnis begangen haben. Darüber hinaus sollen sie alle denkbaren

Name: _____ Datum: _____

Derzeitige Anzahl an Punkten im Fahreignungsregister: _____

Was wäre wenn... ?

Kreuzen Sie in der nachfolgenden Tabelle die Verstöße an, die Sie seit dem Erwerb der Fahrerlaubnis begangen haben. Ordnen Sie alle Verstöße (das heißt auch die Verstöße, die Sie nicht begangen haben) den Gruppen „Verkehrssicherheitsbeeinträchtigende Ordnungswidrigkeit“, „Besonders verkehrssicherheitsbeeinträchtigende Ordnungswidrigkeit“ und „Straftat“ zu und geben Sie an, welche Verstöße dazu führen würden, dass Sie Ihre Fahrerlaubnis verlieren!

Verstoß	Begangen	Verkehrssicherheitsbeeinträchtigende Ordnungswidrigkeit 1 Punkt	Besonders verkehrssicherheitsbeeinträchtigende Ordnungswidrigkeit 2 Punkte	Straftat 2 Punkte	Mobilitätsverlust: Dieser Verstoß führt bei meinem Punktestand zur Entziehung der Fahrerlaubnis
Geschwindigkeitsüberschreitung innerorts um 21-25 km/h	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Geschwindigkeitsüberschreitung innerorts um 26-30 km/h	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Geschwindigkeitsüberschreitung innerorts um 31-40 km/h	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Geschwindigkeitsüberschreitung innerorts um 41-50 km/h	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Geschwindigkeitsüberschreitung innerorts um 51-50 km/h	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...					

Bild 9: Arbeitsblattentwurf zur individuellen Mobilitätssituation

Verstöße den Kategorien „Verkehrssicherheitsbeeinträchtigende Ordnungswidrigkeit (1 Punkt)“, „Besonders verkehrssicherheitsbeeinträchtigende Ordnungswidrigkeit (2 Punkte)“ und „Straftat (2 Punkte)“ zuordnen. Weiterhin sollen sie angeben, ob ein Begehen dieser Verstöße bei ihnen einen sofortigen Fahrerlaubnisentzug oder (lediglich) eine weitere bzw. erhöhte Sicherheits- und Mobilitätsgefährdung bedeuten würde. Anschließend wertet der Seminarleiter die Ergebnisse aus und regt die Teilnehmer zur Reflexion und Diskussion ihrer aktuellen Mobilitätssituation an. Dabei greift er wiederholend auf den Baustein „Individuelle Fahrkarriere“ zurück.

5.8 Hausaufgabenbausteine

5.8.1 Übung zur Selbstbeobachtung

Der Seminarleiter fasst die Ergebnisse des ersten Moduls zusammen und erteilt eine weitere Hausaufgabe: Jeder Seminarteilnehmer soll sich selbst beobachten, unter welchen Gelegenheitsstrukturen – d. h. unter welchen „materiellen und sozialen Rahmenbedingungen“ (FISCHER, 2002, S. 401) – er gefährdet ist, gegen die Verkehrsregeln zu verstoßen. Das Kennen dieser Gelegenheitsstrukturen stellt eine wichtige Voraussetzung für die erfolgreiche Umsetzung einer Verhaltensänderung dar; zu-

gleich bildet die Hausaufgabe eine Schnittstelle zur verkehrspsychologischen Teilmaßnahme, in welcher die Ergebnisse der Selbstreflexion als Grundlage für die Erarbeitung auslösender und aufrechterhaltender Bedingungen des Problemverhaltens sowie entsprechender Lösungsstrategien verwendet werden können. Die Ergebnisse der Selbstbeobachtung sollen die Seminarteilnehmer auf einem vorgegebenen Arbeitsblatt festhalten; ein Entwurf dieses Arbeitsblattes findet sich in Bild 10.

Zusammenfassend ist davon auszugehen, dass im ersten edukativen Modul durch die Vermittlung von Wissen über das Risiko eines Mobilitätsverlusts sowie durch die starke Verknüpfung mit der individuellen Lebenssituation und den individuellen Problemlagen der Seminarteilnehmer eine Elaboration der Bausteininhalte und eine interne Auseinandersetzung mit ihnen stattfinden. Dies gilt als notwendige Voraussetzung für den Motivationsaufbau zur Verhaltensänderung (PETTY & CACCIPOPO, 1986; ARONSON, WILSON & AKERT, 2008). An dieser Motivationsgrundlage sollen sowohl das zweite edukative Modul als auch die verkehrspsychologische Teilmaßnahme ansetzen, in welcher die möglichen Folgen des Risikoverhaltens bzw. die dem Deliktverhalten zugrunde liegenden Ursachen herausgearbeitet werden (s. Bild 11).

Name: _____ Datum: _____

Selbstbeobachtung

Beobachten Sie sich einmal selbst: Unter welchen Bedingungen sind Sie gefährdet, gegen Verkehrsregeln zu verstoßen? Spornen Sie beispielsweise weitläufige Straßen zum schnellen Fahren an? Oder schenken Sie Ihren Beifahrern so viel Aufmerksamkeit, dass Sie die Vorfahrtregelungen nicht wahrnehmen? Berücksichtigen Sie auch, inwiefern Sie sich von anderen Verkehrsteilnehmern zu einer riskanten Fahrweise verlocken lassen.

Halten Sie ihre Erkenntnisse im Folgenden schriftlich fest.



Bild 10: Arbeitsblattentwurf zur Selbstbeobachtung der Seminarteilnehmer

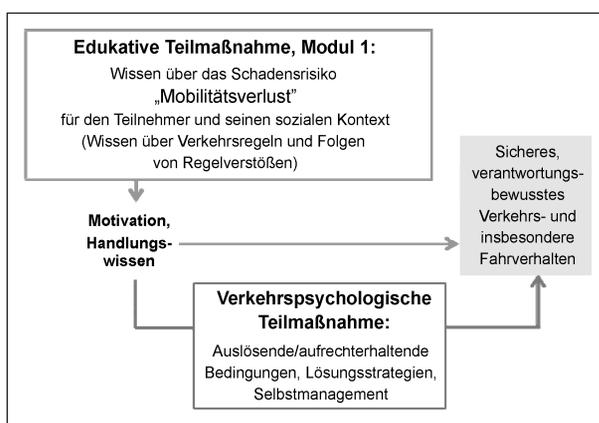


Bild 11: Auswirkungen des ersten edukativen Moduls auf die Motivation, das Handlungswissen und das Verhalten der Seminarteilnehmer

5.8.2 Auswertung der Hausaufgaben

Zu Beginn des zweiten edukativen Moduls ruft der Seminarleiter den Teilnehmern die Lerninhalte des ersten edukativen Moduls in Erinnerung und erfragt in einer Gruppendiskussion die Ergebnisse der Hausaufgabe „Darstellung der individuellen Mobilitätsbedeutung“; dabei stellt er die Notwendigkeit zur Änderung des Verhaltens heraus. Anschließend wertet der Seminarleiter die Hausaufgabe „Übung

zur Selbstbeobachtung“ aus: Dazu fordert er die Seminarteilnehmer auf zu berichten, welche Gelegenheitsstrukturen ihr individuelles Deliktverhalten fördern. An dieser Stelle weist er auch auf die Schnittstelle zur verkehrspsychologischen Teilmaßnahme hin, in der individuelle Lösungsstrategien erarbeitet werden, um weiteren Zuwiderhandlungen vorzubeugen.

5.9 Deliktbezogene Bausteine zu „Typisches Risikoverhalten, Sinnhaftigkeit von Verkehrsregeln, Unfallrisiken und Unfallfolgen“

5.9.1 Überblick, Ablauf und Gestaltungsgrundsätze

Die Fähigkeiten zur Wahrnehmung und Beurteilung von Gefahren entscheiden darüber, wie Kraftfahrer in gefährlichen Verkehrssituationen handeln (NERDINGER, BLICKLE & SCHAPER, 2011). Dabei deuten die Untersuchungsergebnisse von KOLBERT-RAMM (2005) darauf hin, dass gerade verkehrsauffällige Kraftfahrer eine mangelnde Gefahrenkognition aufweisen. An diesen Sicherheitsrisiken soll mit der Bausteingruppe „Typisches Risi-

koverhalten, Sinnhaftigkeit von Verkehrsregeln, Unfallrisiken und Unfallfolgen“ angesetzt werden; die erfolgreiche Bearbeitung dieser Bausteingruppe ist eine notwendige Voraussetzung für die Erreichung der Ziele der Fahreignungsseminare insgesamt, denn die verkehrspsychologische Forschung hat gezeigt, dass Fahrer eher bereit sind, sich an Regeln zu halten, wenn sie ihnen plausibel erscheinen und sie sich der Gefahren von Regelverstößen bewusst sind (SCHEMMERER, 1993).

Zur Bausteingruppe „Typisches Risikoverhalten, Sinnhaftigkeit von Verkehrsregeln, Unfallrisiken und Unfallfolgen“ gehören – bis auf den Baustein „Straftaten“ – die gleichen deliktbezogenen Bausteine, die auch in der Bausteingruppe „Verkehrsregeln und Rechtsfolgen von Regelverstößen“ beschrieben wurden. Es ist davon auszugehen, dass der Seminarleiter die gleichen Bausteine wie im ersten edukativen Modul auswählt; seine Bausteinauswahl ist gegenüber den Seminarteilnehmern (nochmals) zu begründen. Der anschließende Ablauf jedes Bausteins orientiert sich an fünf Gestaltungsgrundsätzen, die nachfolgend dargestellt werden.²⁶ Dabei ist anzumerken, dass in den folgenden Ausführungen lediglich Grundstrukturen beschrieben werden, die in einem Rahmenlehrplan konkretisiert werden müssen.

Gruppendiskussion zu typischen deliktbezogenen Regelverstößen

Der Seminarleiter soll die Seminarteilnehmer zur Diskussion über typische deliktbezogene Regelverstöße anleiten. Dabei sind sowohl die eigenen Regelverstöße der Seminarteilnehmer als auch diejenigen Verstöße zusammenzutragen, die diese bei anderen Verkehrsteilnehmern beobachtet haben. Der Seminarleiter ist dafür zuständig, die Diskussion zielgerichtet und themenorientiert zu leiten sowie die einzelnen Diskussionsbeiträge sinnvoll in das Lerngeschehen einzubetten; darüber hinaus soll er die Diskussionsergebnisse zusammenfassen und ggf. anhand von Medien visualisieren. Dazu sind die typischen Regelverstöße der einzel-

nen Deliktgruppen anhand von Delikt- und Unfallstatistiken (z. B. des Kraftfahrt-Bundesamtes, der Polizei und der Versicherer) zu recherchieren, visuell aufzubereiten und den Seminarleitern zur Verfügung zu stellen.

Aufgaben zu den mit Regelverstößen verbundenen Fehleinschätzungen

Regelverstöße verkehrsauffälliger Kraftfahrer werden häufig durch situative Fehleinschätzungen bedingt. Daher sollen die Seminarteilnehmer anhand visualisierter Beispiele erfahren, wie ungenau ihre Einschätzungen im Straßenverkehr sind, und die Bedingungen kennenlernen, die Wahrnehmungs- und Beurteilungsfehler fördern. Infolgedessen soll es zur kognitiven Umstrukturierung der Bewertung des unerwünschten Risikoverhaltens kommen. Zur Verstärkung dieses Prozesses sollen die Seminarteilnehmer nicht nur die Gefährlichkeit ihres bisherigen Verhaltens erkennen, sondern vielmehr ihr Handlungswissen berichtigen und erwünschte alternative Verhaltensweisen kennenlernen. Beide Prozesse könnten nachfolgend in der verkehrspsychologischen Teilmaßnahme weiterbearbeitet werden.

Zur Verdeutlichung von Fehleinschätzungen und damit verbunden auch der Sinnhaftigkeit von Verkehrsregeln legt der Seminarleiter den Teilnehmern deliktbezogene Aufgaben vor. Wie bereits in der ersten Gruppe von deliktbezogenen Bausteinen können inhaltsgerechte Alternativ-Aufgaben, Mehrfach-Wahl-Aufgaben, Zuordnungs-Aufgaben, Umordnungs-Aufgaben und Ergänzungsaufgaben eingesetzt werden, die durch die Maßnahmenanbieter auf der Grundlage des Rahmenlehrplans erarbeitet werden müssen.

Um anschlussfähiges und transferierbares Wissen zu erwerben sowie optimale Lernerfolge zu erzielen, ist es bei der Ausgestaltung der Bausteinteile zu Fehleinschätzungen und zur Sinnhaftigkeit von Verkehrsregeln notwendig, die Lerninhalte in lebensnahen Kontexten zu verankern (MANDL, GRUBER & RENKL, 2002); daher muss die Präsentation der Aufgaben anhand von Medien erfolgen, die eine hohe Realitätsnähe zum tatsächlichen Straßenverkehr gewährleisten. Dazu bieten sich wiederum Grafiken, Fotos, animierte Grafiken und Videosequenzen an. Beispiele zur deliktbezogenen Aufgabengestaltung werden – wiederum unter Rückgriff auf die Beispiele der Lehrmittelverlage – im Kapitel 5.9.2 aufgeführt.

²⁶ Die Reihenfolge der nachfolgenden Gestaltungsgrundsätze stellt auch eine mögliche sinnvolle Abfolge der entsprechenden Bausteinsequenzen im Modulablauf dar. Allerdings sind auch andere pädagogisch-didaktisch anspruchsvolle Kombinationen bzw. Abläufe der Sequenzen denkbar. Im zu erarbeitenden Rahmenlehrplan muss es dazu Rahmenvorgaben geben, die dann von den Anbietern der edukativen Teilmaßnahme auszugestalten sind.

Lehrvortrag zum Unfallrisiko infolge von Fehleinschätzungen

Die Aufgabenergebnisse dienen dem Seminarleiter als Ausgangspunkt, um in einem Lehrvortrag – einer wissenschaftlich gesicherten, effektiven Lehr-Lernmethode, die der Kürze der edukativen Teilmaßnahme entgegenkommt (s. Kapitel 4) – die typischen deliktbezogenen Unfallrisiken aufzuzeigen, die aus Fehleinschätzungen resultieren und denen sich die Seminarteilnehmer aussetzen bzw. die sie auch anderen Verkehrsteilnehmern aufbürden. Dazu müssen die deliktbezogenen Unfallstatistiken recherchiert, visuell aufbereitet und den Seminarleitern zur Verfügung gestellt werden (s. o.).²⁷

Diskussion zu potenziellen Unfallabläufen

Nachdem der Seminarleiter die deliktbezogene Unfallstatistik dargelegt hat, regt er die Teilnehmer in einer Diskussion dazu an, die Auslöser zusammenzutragen, die typischerweise zu den deliktbezogenen Unfällen führen (bei Abstandsdelikten könnte z. B. das plötzliche Bremsen des Vordermannes genannt werden; bei Delikten im Bereich Überholen könnte das unerwartete Auftauchen von Gegenverkehr aufgeführt werden).

Diskussion zu potenziellen Unfallfolgen

In dieser Bausteinsequenz erarbeitet der Seminarleiter gemeinsam mit den Seminarteilnehmern die möglichen Folgen, welche die deliktbezogenen Unfälle auf die Gesundheit, den Wohlstand und die sozialen Bezüge von Unfallbeteiligten haben können. Dabei sollen – neben der Perspektive des Fahrers – auch die möglichen Folgen für andere Teilnehmer am Straßenverkehr reflektiert werden. In diesem Zusammenhang sollen die Seminarteilnehmer lernen und üben, die Perspektive anderer – insbesondere schwächerer – Verkehrsteilnehmer einzunehmen und die Bedeutung ihres Risikoverhaltens für diese Personen einzuschätzen.

Die erfolgreiche Bearbeitung dieses Lerninhaltes erscheint auch für die Erreichung der Ziele des Fahreignungsseminars insgesamt als notwendig:

Die moralpsychologische Forschung zeigt klar, dass Strafen und Instruktionen kaum Effekte auf moralisches Urteilen und Handeln besitzen; beides kann nur über die Bearbeitung realer Konflikte in der sozialen Gemeinschaft verbessert werden. In diesem Sinne stellen Delikte authentische Konflikte dar und bieten die (einzige) Chance, moralische Entwicklung zu fördern. Dies gelingt in der Regel nicht allein durch den Verweis darauf, dass ein regelkonformes Verhalten erwartet wird bzw. gesetzlich geboten ist (Stufen 3 und 4 der Moralentwicklung nach KOHLBERG [1971]), sondern insbesondere bei Delinquenten durch den Rückgriff auf ein austauschbezogenes Moralverständnis (Stufe 2), das man moralpädagogisch auch als „Plus-1-Konvention“ bezeichnet. Einfacher ausgedrückt: Indem sich die Seminarteilnehmer in die Situation der möglichen Opfer ihres Risikoverhaltens versetzen und die Wünschbarkeit der potenziellen Gefahren und Gefahrenfolgen für sich selbst beurteilen sollen (hier sei auf die kulturübergreifend geltende „goldene Regel“: „Was du nicht willst, das man dir tut, das füg auch keinem anderen zu“ verwiesen), werden sie in ihrer moralischen Entwicklung unterstützt (OSER & ALTHOF, 1992).

5.9.2 Möglichkeiten zur Gestaltung der Bausteine

Gestaltungsvorschlag zum Baustein „Geschwindigkeit“

Zur Verdeutlichung der Gefährlichkeit von Fehleinschätzungen, die mit geschwindigkeitsbezogenen Regelverstößen verbunden sein können, bietet es sich an, eine Kombination aus Ergänzungs- und Zuordnungsaufgaben einzusetzen: Dabei könnte der Seminarleiter den Teilnehmern eine animierte Grafik vorgeben, in der sich die Fahrumgebung und die Fahrzeuggeschwindigkeit im Verlauf der Fahrt verändern. Unter jeder Fahrbedingung wäre es die Aufgabe der Seminarteilnehmer, die gefahrene Geschwindigkeit einzuschätzen und in ein vorgegebenes Feld einzutragen.

Anschließend wird den Seminarteilnehmern eine weitere animierte Grafik präsentiert, in der sie eine Überlandstraße entlangfahren und anhand eines Regulators die Geschwindigkeit einstellen müssen, die sie in dieser Situation als angemessen erachten; dabei steht ihnen kein Tachometer zur Verfügung. Liegt die von den Teilnehmern eingestellte Geschwindigkeit über der erlaubten, so werden sie bei einer virtuellen Verkehrsüberwachung geblitzt;

²⁷ Beispiele, wie Unfallstatistiken im Fahrschulkontext durch Lehr-Lernmedien wirkungsvoll visuell aufbereitet werden können, finden sich im Projekt „Regio-Protect 21“ (BREDOW, BUCHARDT & PALLOKS, 2011; www.regio-protect-21.de).

liegt die eingestellte Geschwindigkeit unter der erlaubten, so können sie die Verkehrskontrolle zwar sehen, werden aber nicht geblitzt. Anschließend stoppt der Seminarleiter die animierte Grafik.

Die Angaben der Seminarteilnehmer werden nun vom Seminarleiter ausgewertet; dabei verdeutlicht er den Seminarteilnehmern, dass sie sich nicht auf ihre Wahrnehmungen verlassen können, und erläutert ihnen die Einflussfaktoren (z. B. fehlende seitliche Fixpunkte), die geschwindigkeitsbezogene Fehleinschätzungen fördern. An dieser Stelle soll der Seminarleiter mit Bezug auf den Blitzer auch einen provokativen Diskurs über die Sinnhaftigkeit von Verkehrsregeln anregen: So könnte er die Teilnehmer fragen, warum Blitzer an Stellen platziert werden, an denen zwar die Regeleinhaltung gemessen werden kann, offensichtlich aber keine Gefahren vorhanden sind. Die Teilnehmer sollen dann gemeinsam herausarbeiten, warum sie sich auch – im eigenen Interesse – an vermeintlich ungefährlichen Stellen an die Regeln halten sollten, welche Gefahren vielleicht doch auf der Strecke auftauchen könnten und wie wahrscheinlich diese Gefahren sind. Nach der Diskussion lässt der Seminarleiter die Videos mit der von den Teilnehmern eingestellten Geschwindigkeit weiterlaufen und bittet die Teilnehmer, per Mausclick zu bremsen, sobald sie einen Anlass dafür wahrnehmen. Den Seminarteilnehmern werden nun plötzlich auftauchende realitätsnahe Gefahren demonstriert (z. B. ein überholender Pkw oder ein vorausfahrendes, langsames Fahrzeug, das durch eine Senke nicht zu sehen ist); sie erfahren, ob sie mit der von ihnen eingestellten Geschwindigkeit und ihrer Reaktionszeit diesen Gefahren hätten entgehen können oder nicht. Aufbauend auf diesen Erfahrungen greift der Seminarleiter den Diskurs zur Sinnhaftigkeit von Verkehrsregeln nochmals auf und ermöglicht den Teilnehmern, im Falle einer zunächst fehlerhaften Aufgabenbearbeitung die Aufgabe noch einmal mit einer angepassten Geschwindigkeit durchzuführen.

Gestaltungsvorschlag zum Baustein „Abstand“

Den Teilnehmern werden nacheinander verschiedene animierte Grafiken aus Fahrerperspektive vorgegeben, die sich hinsichtlich der dargestellten Fahrumgebung, der gefahrenen Geschwindigkeit, des Verkehrsaufkommens und der Sichtbedingungen unterscheiden. Zu jeder animierten Grafik erhalten die Seminarteilnehmer die Zuordnungsaufgabe, den Abstand zum vorausfahrenden Fahrzeug

so einzustellen, dass sie ihn als sicher empfinden. Nachdem alle Seminarteilnehmer einen bestimmten Abstand eingestellt haben, stoppt das jeweilige Fahrzenario; an diesen Stellen regt der Seminarleiter Diskussionen darüber an, ob alle Teilnehmer den Mindestabstand eingehalten haben und welche situativen Bedingungen bei der Wahl des Abstands zu berücksichtigen sind. Anschließend läuft das Video mit dem jeweils vom Teilnehmer gewählten Abstand weiter. Aus unterschiedlichen Situationsgegebenheiten heraus bremst das vor den Seminarteilnehmern fahrende Fahrzeug plötzlich stark; die Teilnehmer erhalten nun eine Information darüber, ob sie einen Unfall verursacht hätten oder rechtzeitig zum Stehen gekommen wären.

Gestaltungsvorschlag zum Baustein „Vorfahrt und Abbiegen“

In diesem Baustein könnten den Seminarteilnehmern Alternativaufgaben vorgegeben werden: Sie erhalten animierte Grafiken oder Videoszenarien, in denen sie jeweils auf eine Vorfahrt- bzw. Abbiegesituation zusteuern und die Entscheidung treffen müssen, ob sie anhalten oder weiterfahren. Dabei könnte beispielsweise dargestellt werden, wie die Seminarteilnehmer bei unterschiedlichem Verkehrsaufkommen und mit verschiedenen Geschwindigkeiten an Ampeln heranfahren, die von Grün auf Gelb schalten. Nachdem die animierte Grafik bzw. die Videosequenz gestoppt hat, müssen die Seminarteilnehmer ihre Verhaltensentscheidung treffen. Dann fordert der Seminarleiter die Seminarteilnehmer auf, die jeweiligen Intentionen und Antizipationen darzustellen, die zu ihren Entscheidungen geführt haben. Anschließend wird die Präsentation der Verkehrssituationen fortgesetzt, sodass die Seminarteilnehmer erfahren können, welche Konsequenzen die von ihnen getroffene Entscheidung mit sich gebracht hätte.

Gestaltungsvorschlag zum Baustein „Überholen“

Es bietet sich an, Fehleinschätzungen, die typischerweise mit dem Delikt Überholen verbunden sind, anhand von Zuordnungsaufgaben aufzuzeigen: Dabei werden den Teilnehmern animierte Grafiken aus Fahrerperspektive vorgegeben, in denen unterschiedliche Verkehrssituationen dargestellt sind. Beispielsweise könnten die Seminarteilnehmer sehen, wie sie auf einer schmal ausgebauten Überlandstraße mit Überholverbot hinter einem

landwirtschaftlichen Fahrzeug fahren. Dargestellt werden sollten auch die Geschwindigkeit des eigenen Fahrzeugs, die Geschwindigkeit des vorausfahrenden Fahrzeugs und der Abstand zwischen beiden Fahrzeugen. Im Verlauf des Fahrszenarios schert das eigene Fahrzeug zum Überholen des vorausfahrenden Fahrzeugs aus; dabei stoppt das Szenario, und die Verkehrssituation wird aus der Vogelperspektive abgebildet. Die Seminarteilnehmer erhalten die Aufgabe, die Stelle zu markieren, an der ihrer Meinung nach der Überholvorgang abgeschlossen sein wird. Der Seminarleiter regt dann eine Diskussion über die Bedingungen an, von denen der Überholweg abhängt, und erfragt, ob ein Überholen in den jeweiligen Situationen angebracht bzw. unangebracht ist. Anschließend werden die animierten Grafiken bzw. Videoszenarien fortgesetzt, und die Teilnehmer erfahren, wie weit der Überholweg tatsächlich ist und mit welchen Konsequenzen ein Überholen in den jeweiligen Situationen verbunden gewesen wäre.

Gestaltungsvorschlag zum Baustein „Ladung“

Es wird angeregt, den Seminarteilnehmern Alternativaufgaben vorzugeben: Anhand von animierten Grafiken oder Videosequenzen, in denen (im Standbild) jeweils ein Fahrzeug dargestellt ist, mit dem Ladung transportiert werden soll, müssen die Teilnehmer entscheiden, ob die Ladung korrekt gesichert ist oder nicht. Anschließend erfragt der Seminarleiter die hinter den Entscheidungen stehenden Begründungen. Dann löst er die Alternativaufgabe auf, indem er die animierte Grafik bzw. die Videosequenz starten lässt; dabei erfahren die Seminarteilnehmer, welche Konsequenzen eine ungenügend gesicherte Ladung mit sich bringen kann. In diesem Zusammenhang sollte der Seminarleiter auch Fehleinschätzungen in Bezug auf den Impuls (d. h. die Wucht) von Ladungen erläutern.

Gestaltungsvorschlag zum Baustein „Telefonieren im Auto“

Es wird empfohlen, typische Fehleinschätzungen in Bezug auf das Telefonieren in Fahrzeugen mithilfe von Zuordnungsaufgaben darzustellen: Dazu werden den Seminarteilnehmern animierte Grafiken bzw. Videoszenarien vorgegeben, in denen sie auf Verkehrssituationen zusteuern, die eine besonders hohe Konzentration erfordern (z. B. Kinder am Straßenrand). Bevor sie diese Verkehrssituationen er-

reichen, ist zu hören, wie ein Mobiltelefon klingelt; dann schwenkt die Kamera kurz an die Stelle, an der das Mobiltelefon liegt (z. B. Beifahrersitz, Mittelkonsole). Wenn die Kamera beginnt sich wieder an ihre Ausgangsposition zu bewegen, wird das dargestellte Fahrszenario gestoppt. Nun erfolgt ein Wechsel auf eine Grafik bzw. ein Foto, welche(s) die Situation aus der Vogelperspektive darstellt; dabei ist das eigene Fahrzeug ausgeblendet. Die Teilnehmer sollen markieren, an welchem Punkt sich ihr Fahrzeug befindet. Der Seminarleiter sammelt die Antworten der Teilnehmer und zeigt ihnen durch das Fortsetzen der animierten Grafik bzw. des Videoszenarios mögliche Folgen der Ablenkung auf.

Besonders eindrucksvoll könnte an dieser Stelle die Durchführung eines Experiments sein, bei dem die Seminarteilnehmer dazu angehalten werden, anspruchsvolle verkehrsbezogene Aufgaben (z. B. Verkehrsbeobachtung und das Erkennen von Gefahren mit Hilfe animierter Grafiken) zu bewältigen, währenddessen sie typische Handlungen an einem Telefon vornehmen (z. B. Schreiben einer SMS, Erläutern eines komplexen Sachverhalts im Rahmen eines Telefongesprächs). Aufgrund des so genannten „Doppelbelastungsparadigmas“ (ANDERSON, ABDALLA, POMIETTO, GOLDBERG & CLEMENT, 2002; STAAL, 2004) dürfte es relativ einfach möglich sein, die Handlungsanforderungen so weit zu steigern, dass es zu Fehlleistungen bei der simultanen Aufgabenbearbeitung – und möglichst bei den verkehrsbezogenen Aufgaben – kommt. Damit könnten typische Unfallursachen eindrucksvoll simuliert werden, die mit dem rechtswidrigen Gebrauch von Mobiltelefonen beim Führen eines Kraftfahrzeugs zusammenhängen.

Gestaltungsvorschlag zum Baustein „Alkohol und Drogen“

Es bietet sich an, die Gefahr von Fehleinschätzungen in Bezug auf Alkohol und Drogen mithilfe von Mehrfach-Wahl-Aufgaben zu verdeutlichen: Den Seminarteilnehmern werden animierte Grafiken vorgegeben, in denen sie jeweils die gleiche Strecke unter verschiedenen Umgebungs- und Wahrnehmungsbedingungen befahren. Die animierten Grafiken, die bei alkoholauffälligen Kraftfahrern verwendet werden, sollten beispielsweise die Wahrnehmungsverzerrungen simulieren, die bei verschiedenen Alkoholkonzentrationen (z. B. 0,8 Promille und 1,5 Promille) auftreten können. Um den

Seminarparteilnehmern Vergleichsmöglichkeiten zu bieten, sollte der Seminarleiter anschließend eine animierte Grafik auswählen, in der keine Wahrnehmungsverzerrungen simuliert werden. Die Seminarparteilnehmer haben hinsichtlich jeder animierten Grafik die Aufgabe, aus der Menge der darin dargestellten Objekte (z. B. Fahrzeuge, Bebauung, Fahrbahn) diejenigen Objekte auszuwählen und zu markieren, von denen ihrer Meinung nach eine Gefahr ausgeht; zugleich müssen sie feststellen, bei welchen Objekten eine solche Gefahr nicht gegeben ist. Die unterschiedlichen Leistungen der Teilnehmer in Bezug auf die Gefahrenkognition mit bzw. ohne Wahrnehmungsverzerrungen sollen abschließend in einer Gruppendiskussion ausgewertet werden.

5.10 Festigungsbaustein „Individuelle Sicherheitsverantwortung“

Das Wiederholen des Lehrstoffs gehört zu den elementaren kognitiven Lernstrategien und begünstigt sowohl das Verstehen als auch das langfristige Behalten der Lerninhalte (HOFFMANN, 2008; STEINER, 2006; MAYER, 1988). Daher sollte der Seminarleiter die wichtigsten Kenntnisse, die in der edukativen Teilmaßnahme gewonnen wurden, am Schluss noch einmal zusammenfassen und in einer Gruppendiskussion herausarbeiten, inwiefern sich die Meinungen und Positionen der Seminarparteilnehmer hinsichtlich der Gefährlichkeit ihrer Verhaltensweisen und der Verantwortungsübernahme verändert haben.

Daran anschließend sollte der Seminarleiter erneut die Unfallrisiken und Unfallfolgen aufgreifen, denen verkehrsauffällige Kraftfahrer sich und andere Verkehrsteilnehmer aufgrund ihrer unzureichenden Verantwortungsübernahme für die Verkehrssicherheit aussetzen. Dabei sollten das Unfallgeschehen und mögliche Unfallfolgen nicht mehr anhand der bereits diskutierten Unfallstatistiken und Unfallfolgen, sondern mit Hilfe von Einzelschicksalen illustriert werden, wie sie beispielsweise von BERGER, FREITAG, FRIELE & STURZBECHER für den Fahrschulkontext aufbereitet wurden. In diesem Zusammenhang können weiterhin regionale Zeitungsartikel, einschlägige Druckveröffentlichungen und Filme sowie Videointerviews mit Unfallopfern oder Mitarbeitern von Rettungsdiensten eingesetzt werden. Indem der Seminarleiter sich solcher authentischer Lerninhalte bedient, regt er hand-

lungswirksames Lernen an, weil die emotionale Ansprache der Seminarparteilnehmer deren Lernprozesse unterstützt. Dies wird auch durch die Befunde einer Metaanalyse von WITTE und ALLEN (2000) bestätigt, die zeigen, dass die durch authentische Lernmaterialien entstehende Furcht einen effektiven Motivator zur Verhaltensänderung darstellt; dies gilt allerdings nur, wenn die Lernenden Verhaltensalternativen kennen und dazu befähigt werden, diese auszuführen. Schließlich wird das pädagogische Potenzial solcher Anspracheformen zur Förderung verantwortungsbewussten Verkehrssicherheitsverhaltens im Straßenverkehr auch in der Verkehrssicherheitsarbeit allgemein anerkannt, wenn auch die Stabilität daraus resultierender Verhaltensänderungen in der Fachöffentlichkeit umstritten ist.

5.11 Einzelbaustein „Information zur Evaluation“

Der Seminarleiter informiert die Teilnehmer über die sie betreffenden Maßnahmen der Qualitätssicherung sowie die anstehende summative (und ggf. formative) Evaluation (s. Kapitel 7). Zur Qualitätssicherung sollen die Seminarparteilnehmer die Durchführungsqualität des Seminars in einer Onlinebefragung anhand von Qualitätskriterien einschätzen, die auch in der Seminarleiteraus- und bei der Maßnahmenüberwachung – als weiteren Teil der Qualitätssicherung – anzulegen sind. Weiterhin sollen sie eine Selbsteinschätzung zur Verhaltenswirksamkeit der edukativen Teilmaßnahme abgeben; beide Informationen sollen in die summative Evaluation einfließen. In der Disseminationsphase wird zusätzlich ein Fragebogen zur formativen Evaluation eingesetzt, in dem die Meinung der Seminarparteilnehmer zu den Seminarinhalten und zur Seminargestaltung durch den Seminarleiter (einschließlich der eingesetzten Medien) erfragt wird sowie Anregungen zur Verbesserung der Seminarkonzeption erbeten werden. Dann übergibt der Seminarleiter den Teilnehmern ihre Teilnahmebescheinigung, verabschiedet sich von ihnen und füllt seinen eigenen Evaluationsfragebogen aus.

Insgesamt ist davon auszugehen, dass die Verwirklichung einer edukativen Teilmaßnahme, die an dem individuellen Risikoverhalten der Teilnehmer ansetzt, dieses in Bezug auf seine Sicherheitsrelevanz diskutiert und Verhaltensalternativen aufzeigt, bei den Seminarparteilnehmern eine umfassende Basis zur Verhaltensänderung schafft. Anhand des

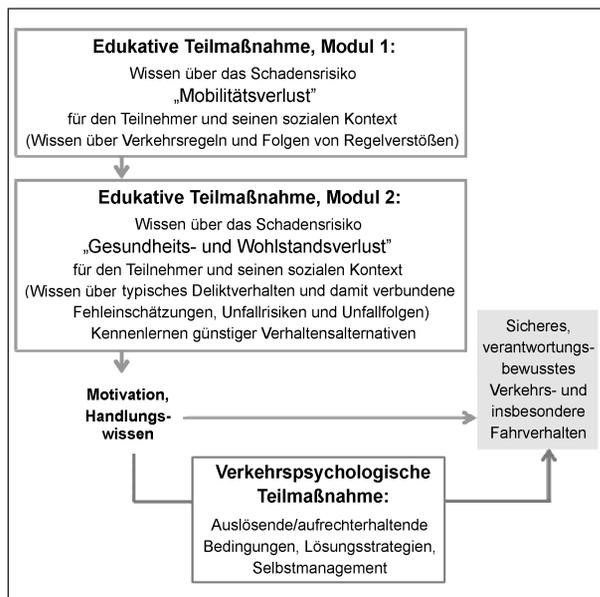


Bild 12: Auswirkungen der edukativen Teilmaßnahme auf die Motivation, das Handlungswissen und das Verhalten der Seminarteilnehmer

im zweiten edukativen Modul gewonnenen Wissens zu typischem Risikoverhalten, zur Sinnhaftigkeit von Verkehrsregeln, zu Unfallrisiken und zu Unfallfolgen kann ein nachhaltiges Problembewusstsein initiiert, die Motivation der Teilnehmer zur Veränderung ihres Deliktverhaltens erhöht und ein erster wichtiger Schritt in Richtung einer stabilen Verhaltensänderung bewirkt werden. In der verkehrspsychologischen Teilmaßnahme empfiehlt es sich, die in der edukativen Teilmaßnahme sukzessive geschaffenen Grundlagen aufzugreifen, indem mit den Seminarteilnehmern Lösungsstrategien erarbeitet werden, wie das Deliktverhalten und die damit verbundenen Schadensrisiken zukünftig vermieden werden können. Diese Lösungsstrategien könnten dann durch die Erarbeitung eines Selbstmanagements stabilisiert werden, um die Teilnehmer zu einer langfristigen eigenständigen Verhaltensänderung zu befähigen. Der Beitrag, den die beiden Module der edukativen Teilmaßnahme zur Erreichung der Ziele der Fahreignungsseminare leisten können, ist abschließend in Bild 12 dargestellt.

6 Erwerb und Anerkennung der Qualifikationsvoraussetzungen der Seminarleiter

An die Qualifikation der Seminarleiter für die edukative Teilmaßnahme sind hohe Anforderungen zu stellen (s. Kapitel 3). Dies ergibt sich nicht zuletzt aus der hohen Sicherheitsrelevanz der Maßnahme:

Empirische Befunde belegen das bedeutende Unfallrisiko, das von Verkehrsauffälligen ausgeht (SCHADE, 2000). Darüber hinaus resultiert das erforderliche hohe Anspruchsniveau aus den teilweise neuartigen pädagogischen Qualitätskriterien, denen die Seminarleiter genügen müssen:

- (1) Sie müssen verstärkt aktivierende und diskursive Lehr-Lernformen für ein geleitetes entdeckendes – und in Kleingruppen auch kooperatives – Lernen einsetzen, um die Lernmotivation sowie eine effektive Wissensaneignung und Restrukturierung kognitiver Verhaltensvoraussetzungen bei den Seminarteilnehmern in einem relativ kurzen Lernzeitraum effizient zu fördern (BRÜGELMANN, 2005; REBMANN, 2004).
- (2) Sie müssen aufgrund der seminarspezifischen Lerninhalte (verkehrsbezogenes implizites Handlungswissen) und Lehr-Lernmethoden (diskursive Lerntechniken wie Kleingruppendiskussionen oder Erfahrungsberichte, Lernstandkontrollen etc.) zielführend computergestützte Lehr-Lernmedien einsetzen.
- (3) Sie müssen die Angebote individualisiert und adaptiv gestalten, d. h., sie müssen sich – in Abkehr von den bisherigen Moderationstechniken in größeren Teilnehmergruppen – stärker an den persönlichen Verhaltensdefiziten der Teilnehmer orientieren, um ihr Lerninteresse zu wecken, persönliche Betroffenheit auszulösen (z. B. durch das Erkennen individueller Risiken im Hinblick auf eine Unfallgefährdung und einen Mobilitätsverlust) und so die motivationalen, volitionalen und kognitiven Voraussetzungen für eine Verhaltensänderung zu schaffen.

Die beschriebenen allgemeinen Anforderungen an die Seminarleiterqualifikation sind durch fahrlehrerrechtlich zu kodifizierende Eingangs-, Ausbildungs- und Fortbildungsvoraussetzungen zu untersetzen. Dabei sind auch die bisher bestehenden Anforderungen an ASP-Seminarleiter zu berücksichtigen, weil einige der grundlegenden fachlichen Voraussetzungen zur Durchführung der bisherigen ASP-Seminare auch für die Durchführung des inhaltlichen und didaktischen Konzepts der neuen edukativen Teilmaßnahme gefordert werden müssen (s. Kapitel 5). Aus dieser partiellen Anforderungshnlichkeit resultiert – neben dem reichhaltigen fachlichen und pädagogisch-didaktischen Erfah-

rungsschatz der Betroffenen – auch die grundsätzliche Möglichkeit, bei der Auswahl der Seminarleiter für die edukative Teilmaßnahme auf die bisherigen ASP-Seminarleiter zurückzugreifen. Folgende Anforderungen sind konkret zu stellen:

- Die edukative Teilmaßnahme für verkehrsauffällige Kraftfahrer darf nur von Fahrlehrern durchgeführt werden, die über eine entsprechende Seminarerlaubnis verfügen.
- Voraussetzungen zum Erhalt einer Seminarerlaubnis sind der Besitz der Fahrlehrerlaubnisklassen A und BE gemäß § 31 Abs. 2 FahrIG und eine mindestens dreijährige Hauptberufstätigkeit als Fahrlehrer.²⁸
- Weiterhin muss der Fahrlehrer – sofern er nicht zur Durchführung der bisherigen ASP-Seminare berechtigt ist – einen Einweisungslehrgang absolviert haben, der aus einem viertägigen verkehrspädagogischen Grundkurs und einem zusätzlichen viertägigen modularen programm-spezifischen Kurs besteht. Die Seminartage umfassen jeweils 8 Unterrichtsstunden à 45 Minuten und sollen nach § 13 DV-FahrIG dazu dienen, den Teilnehmern die zur Durchführung der Seminare erforderlichen Kenntnisse und Fähigkeiten zu vermitteln. Zusätzlich muss der Fahrlehrer in beiden Modulen einer edukativen Teilmaßnahme bei einem erfahrenen Seminarleiter hospitieren.
- Die edukative Teilmaßnahme wird wahrscheinlich – da anfangs noch keine neu ausgebildeten Seminarleiter in ausreichender Zahl zur Verfügung stehen – in einer Übergangsphase vorrangig von Fahrlehrern angeboten werden, die zur Durchführung der bisherigen ASP-Seminare nach § 4 StVG berechtigt sind. Diese ASP-Seminarleiter sind mit relativ geringem Aufwand zu Seminarleitern der neuen edukativen Teilmaßnahme auszubilden, weil sie bereits einige wichtige formale und verkehrspädagogische Voraussetzungen zum Durchführen der edukativen Teilmaßnahme besitzen (sie sind beispielsweise teilweise einschlägig ausgebildet, von den Fahrerlaubnisbehörden anerkannt und unterliegen einer kontinuierlichen Fortbildungspflicht nach

§ 33a FahrIG). Damit die Fahrlehrer mit einer ASP-Seminarerlaubnis den Anforderungen der neuen edukativen Teilmaßnahme gerecht werden können, müssen sie eine insgesamt dreitägige Anschlussqualifizierung absolvieren. In dieser Anschlussqualifizierung sollen die Seminarleiter einerseits grundsätzlich die Inhalte und Strukturen sowie die dazugehörigen didaktischen Vermittlungsformen der edukativen Teilmaßnahme kennenlernen (1. Fortbildungstag: Grundkurs). Andererseits sollen sie am 2. und 3. Fortbildungstag jeweils an zwei aufbauenden Trainingskursen teilnehmen, in denen sie den Umgang mit den diskursiven Lehr-Lernmethoden und den innovativen Lehr-Lernmedien der neuen edukativen Teilmaßnahme üben. Der Grundkurs wird durch die Fortbildungspflicht gemäß § 33a FahrIG abgedeckt; der zweitägige aufbauende Trainingskurs stellt eine zusätzliche Fortbildungspflicht für die künftigen Seminarleiter dar.

- Nach erfolgreicher Ausbildung bzw. Anschlussqualifikation erhalten die Fahrlehrer eine beschränkte Seminarerlaubnis (Seminarerlaubnis auf Probe), d. h., sie durchlaufen zunächst eine Bewährungsphase. Mit dieser beschränkten Seminarerlaubnis dürfen sie eine überwachte edukative Teilmaßnahme (beide Module) durchführen. Entspricht die edukative Teilmaßnahme den noch zu entwickelnden Qualitätskriterien, wird die Seminarerlaubnis verstetigt (unbeschränkte Seminarerlaubnis). Die Erteilung einer beschränkten Seminarerlaubnis wird durch die nach Landesrecht zuständige Behörde vorgenommen.
- Die Erteilung einer unbeschränkten Seminarerlaubnis erfolgt im Rahmen eines Anerkennungsverfahrens durch die nach Landesrecht zuständige Behörde. Dem Antrag auf Anerkennung sind neben der Ausbildungsbescheinigung des Trägers der Ausbildungsmaßnahme bzw. Anschlussqualifizierung die Überwachungsprotokolle der beiden in der Bewährungsphase durchgeführten edukativen Module beizufügen. Die unbeschränkte Seminarerlaubnis wird durch Aushändigung oder Zustellung der Erlaubnisurkunde erteilt. Das Erlöschen der Seminarerlaubnis ist auf dem Fahrlehrerschein zu vermerken. Von der Seminarerlaubnis darf nur zusammen mit der Fahrschulerlaubnis oder im Rahmen eines Beschäftigungsverhältnisses mit dem Inhaber einer Fahrschule Gebrauch gemacht wer-

²⁸ Im Hinblick auf diese Anforderung sind allerdings die Ergebnisse der anstehenden Novellierung des Fahrlehrerrechts zu berücksichtigen.

den. Der Inhaber oder der verantwortliche Leiter des Ausbildungsbetriebs muss in diesem Fall ebenfalls eine unbeschränkte Seminarerlaubnis besitzen.

- Nach dem Erwerb einer unbeschränkten Seminarerlaubnis unterliegen die Seminarleiter einer Fortbildungspflicht²⁹. Diese Fortbildungspflicht wird ein Jahr nach dem Erwerb der Seminarerlaubnis ausgelöst und umfasst dann einen Seminartag mit jeweils 8 Stunden à 45 Minuten jährlich. Im Rahmen dieser Fortbildungen werden die Seminarleiter zum einen über Innovationen im verkehrspädagogischen Bereich (1. Teil: Inhalte sind beispielsweise Weiterentwicklungen bei den didaktischen Lehr-Lernmethoden oder innovative Lehr-Lernmittel) und zum anderen über die Trends im Hinblick auf Verkehrsunfälle und Verkehrsverstöße unterrichtet (2. Teil). Der zweite Teil dieser Fortbildungen dient auch dem Erfahrungsaustausch und der Weiterentwicklung des Konzepts der edukativen Teilmaßnahme; hier sollten auch Psychologen einbezogen werden, die über eine Erlaubnis zur Durchführung der verkehrspsychologischen Teilmaßnahme verfügen. Verstößt der Seminarleiter gegen die Fortbildungspflicht, wird die entsprechende Seminarerlaubnis entzogen.

7 Qualitätssicherung und Evaluation

Allgemeine Grundsätze

Staatliche Maßnahmen, welche die allgemeine Handlungsfreiheit des Einzelnen einschränken, sind nur dann zulässig, wenn sie einem vernünftigen Gemeinwohlinteresse dienen und für die Befriedigung dieses Interesses erforderlich, geeignet und verhältnismäßig sind (ALBRECHT, 2005). Der Nachweis, dass eine Maßnahme diese strengen Voraussetzungen erfüllt, kann nur erbracht werden, indem man Standards für die Durchführung dieser Maßnahme etabliert und ihre Einhaltung kontrolliert

sowie die Wirksamkeit der Maßnahme untersucht. Die Fahreignungsseminare sind eine derartige staatliche Maßnahme, denn sie ermöglichen die Einschränkung der Verkehrsfreiheit einer einzelnen Person im Interesse der Verkehrssicherheit: Erhält jemand eine behördliche Aufforderung zur Teilnahme an einem Fahreignungsseminar und folgt er dieser nicht innerhalb eines vorgegebenen Zeitraums, so darf er nicht weiter motorisiert am Straßenverkehr teilnehmen. Daher müssen die Durchführung und die Verkehrssicherheitswirksamkeit der Fahreignungsseminare kontrolliert werden. Dies erfolgt im Rahmen wissenschaftlich begründeter Qualitätssicherungsmaßnahmen und Evaluationen.

Unter einer Evaluation versteht man die Qualitätsbeurteilung eines Gegenstandes auf Basis zur Verfügung stehender bzw. zu erhebender belastbarer, d. h. objektiver, reliabler, valider und repräsentativer Daten hinsichtlich einer oder mehrerer Fragestellungen sowie vorgegebener Standards (BEYWL & FABIAN, 2009; BORTZ & DÖRING, 2006; DEGEVAL, 2008; WESTERMANN, 2002). Der Gegenstand einer Evaluation kann ein statisches Produkt bzw. Konzept sein oder sich durch eine inhärente Dynamik auszeichnen, wie dies bei einer Maßnahme der Fall ist (DEGEVAL, 2008; WOTTAWA & THIERAU, 2003). „Maßnahme ist dabei der allgemeinste Begriff und bezeichnet jedwede Tätigkeit von der Aufstellung eines Verkehrsschildes über den Betrieb einer Klinik bis hin zur Vereinigung zweier Staaten“ (WESTERMANN, 2002, S. 8). Eine Evaluation besteht also aus einer – auf Grundlage der Anwendung wissenschaftlich anerkannter Methoden, Verfahren und Instrumente erstellten – Analyse mit anschließender Bewertung. Sie dient u. a. der Überprüfung der Qualität, der Wirksamkeit und des Erfolgs von Maßnahmen (Programm- bzw. Prozessevaluation). Im Gegensatz zum Qualitätsmanagement sind Evaluationen oftmals zeitlich begrenzte besondere Aktivitäten, die von beauftragten Experten durchgeführt werden (WESTERMANN, 2002). Die Evaluationsergebnisse stellen für die Verantwortlichen in erster Linie eine strategische Entscheidungsgrundlage im Hinblick auf eine (über eine Pilotphase hinausgehende) Implementierung, Fortführung, Modifikation, Ausweitung oder Beendigung einer Maßnahme dar (BORTZ & DÖRING, 2006; WOTTAWA & THIERAU, 2003).

Es lassen sich zwei Arten der Maßnahmenevaluation unterscheiden: Während im Rahmen einer summativen Evaluation der Endzustand einer Maß-

²⁹ Die gesetzlichen Fortbildungsregelungen für Fahrlehrer, für Seminarleiter von ASF-Seminaren und für Seminarleiter der edukativen Teilmaßnahme der Fahreignungsseminare sollten bei der anstehenden Reform des Fahrlehrerrechts abgestimmt werden, um Fahrlehrer zu entlasten, die in allen drei Bereichen tätig sind.

nahme im Fokus der Betrachtung steht, wird in einer formativen Evaluation bereits der Prozess der Maßnahmenentwicklung und deren Implementierung analysiert und beurteilt (BORTZ & DÖRING, 2006; DEGEVAL, 2008; WOTTAWA & THIERAU, 2003). Oftmals kommen in einem Evaluationsprojekt sowohl formative als auch summative Elemente zum Einsatz, wobei unbedingt unterschiedliche Evaluationsteams für die beiden Verfahren eingesetzt werden sollten, um die Unbefangenheit der Durchführenden zu gewährleisten (WESTERMANN, 2002). Dem Wesen von Evaluationen entsprechend (Verarbeitung von Forschungsdaten nach wissenschaftlichen Grundsätzen), aber auch aus Gründen der Unabhängigkeit, wissenschaftlichen Neutralität und des Datenschutzes (Nutzung von Daten zu Forschungszwecken auf der Grundlage von Landes- und Bundesdatenschutzverordnungen) sollten bei der Evaluation staatlicher Maßnahmen vorrangig universitäre oder universitätsnahe wissenschaftliche Einrichtungen mit der Durchführung der Evaluationsaufgaben betraut werden. Gleiches gilt für die Qualitätssicherung, sofern man nicht auf fachlich geeignete staatliche Strukturen (im vorliegenden Fall beispielsweise auf die BAST) zugreifen möchte. Die Qualitätssicherungs- und Evaluationskosten sowie die Frage, wer diese Kosten zu tragen hat, sollten bei der Projektierung und insbesondere Kostenkalkulation einer Maßnahme berücksichtigt werden, um Planungssicherheit herzustellen.

Erarbeitung eines Rahmenlehrplans³⁰ für die Maßnahme

Dem Gebot, inhaltliche und methodische Standards für die Durchführung einer staatlichen Maßnahme zu definieren (s. o.), ist durch die Erarbeitung eines Rahmenlehrplans (s. Kapitel 5) für die neue edukative Teilmaßnahme nachzukommen. Dieser Rahmenlehrplan hat Vorgaben im Hinblick auf die wesentlichen Maßnahmenziele, Maßnahmeninhalte und Maßnahmenbedingungen zu beinhalten, um in diesen Punkten eine bundeseinheitliche Maßnahmenumsetzung zu gewährleisten. Weiterhin sind im Rahmenlehrplan wesentliche Lernziele³¹, bedeutende Lerninhalte, grundlegende Lehr-Lernmethoden (einschließlich Lehr-Lernmedien und Lernzielkontrollen), die wichtigsten Lernsequenzen (z. B. Module und Bausteine) und Lernabläufe sowie ein organisatorischer Rahmen zu definieren. Dabei ist zu berücksichtigen, dass in einem Rahmenlehrplan lediglich besonders bedeutsame Maßnahmenmerk-

male verbindlich geregelt werden dürfen. Dies ist gerade im Hinblick auf die edukative Teilmaßnahme hervorzuheben, weil pädagogische Ziele in einem gewissen Umfang auf unterschiedlichem Wege erreicht werden können und enge bzw. strikte Vorgaben dem Ziel einer individualisierten, adaptiven Ausgestaltung der neuen edukativen Teilmaßnahme entgegenstehen können.

Eine Diskussion zum wünschenswerten Konkretisierungsgrad von Maßnahmenregelungen wurde auch im Rahmen der gerichtlichen Auseinandersetzung um die Verbindlichkeit der ASP-Maßnahmenkonzeption (s. Urteil des Verwaltungsgerichtshofes Baden-Württemberg vom 5. Mai 2009) geführt und legt im Ergebnis die beiden folgenden Schlussfolgerungen nahe:

- (1) Der Rahmenlehrplan für die künftige edukative Teilmaßnahme sollte nur die wichtigsten Programmmerkmale (z. B. Richtziele und grundlegende Vermittlungsmethoden) steuern und – im Gegensatz zu den Regelungen in der Vergangenheit – fahrlehrerrechtlich verankert werden. Sofern man die Gesamtmaßnahme, also auch die verkehrspsychologische Teilmaßnahme, in nur einer Rechtsvorschrift festlegen will, würde sich auch die Fahrerlaubnis-Verordnung (FeV) als Regelungsort anbieten.
- (2) Die detaillierte verkehrspädagogische Ausgestaltung dieses Rahmenlehrplans –, insbesondere im Hinblick auf die Bestimmung individualisierter (d. h. an den Seminarteilnehmer adaptierter) Feinlernziele, Lehr-Lernmethoden und Lehr-Lernmedien – muss den Seminarleitern überlassen bleiben. Dies schließt nicht aus, dass dem Rahmenlehrplan beispielsweise Empfehlungen für Lehr-Lernmedien beigelegt werden.

³⁰ Grundsätzlich gilt es – allgemeiner ausgedrückt –, bei jeglicher Maßnahmenentwicklung zunächst ein Rahmenprogramm zu erarbeiten. Da es sich im vorliegenden Fall um eine Bildungsmaßnahme handelt, erscheint für dieses Programm der im Bildungsbereich übliche Begriff „Rahmenlehrplan“ angemessener. Allerdings wird mit diesem Begriff oft die Lehr-Lernform „Unterricht“ assoziiert, die im Hinblick auf die edukative Teilmaßnahme nicht zutreffend ist.

³¹ Lernziele beschreiben das angestrebte Lernergebnis sowohl in Bezug auf den Inhalt als auch auf das Verhalten (kognitiv, affektiv, motorisch) der Lernenden (SCHELLEN, 2004). Lernziele werden üblicherweise gemäß ihres Abstraktionsniveaus in Richtziele (sehr allgemeine Lernziele), Grobziele und Feinziele (sehr konkrete Lernziele) unterschieden.

Für die Gestaltung fachlich anspruchsvoller Rahmenlehrpläne existieren bewährte Qualitätskriterien: Die im Rahmenlehrplan dargestellten Lehr-Lernmethoden sollen sich direkt an den Lernzielen orientieren und leitlinienartige Durchführungsanweisungen beinhalten, welche die Gegebenheiten der Maßnahmenanbieter berücksichtigen. Weiterhin sollten Verfahren und Instrumentarien zur Lernzielkontrolle skizziert werden. Die für die Erreichung der Lernziele notwendigen inhaltlichen Schritte sind fachpraktisch und wissenschaftlich zu begründen; die Begründungsverfahren und Begründungszusammenhänge sind transparent darzustellen. Die geplanten Evaluationen sollen so ausgelegt sein, dass die zu Beginn festgelegten Lernziele eindeutig evaluiert und die Wirksamkeit der Lerninhalte auf die angestrebten Ziele überprüft werden können. Daneben sollen Strukturzusammenhänge bezüglich Inhalte und Verfahren sowie die Voraussetzungen für die Aufnahme weiterführender Lernziele in den Lernzielkatalog erläutert werden. Zusätzlich sollen die administrativen und institutionellen Rahmenbedingungen der Maßnahme dargelegt werden. Einen wesentlichen Aspekt bilden dabei die Vorgaben zur Fortbildung der Durchführenden. Alle Bestandteile des Rahmenlehrplans sollen in einem sinnvollen Nebeneinander (Interdependenzverhältnis) und Nacheinander (Sequenzverhältnis) stehen (BRAND, 2006; STEINDORF, 2000; ZIECHMANN, 1983).

Die Grundstruktur eines Rahmenlehrplans für die edukative Teilmaßnahme ist Bestandteil des vorliegenden Forschungsberichtes. Nach fachwissenschaftlicher Prüfung durch die BAST und einer Diskussion in der Fachöffentlichkeit kann diese Grundstruktur – sofern sich dabei ihre wissenschaftliche Tragfähigkeit herausstellt – als Basis für die mehrschrittige Erarbeitung eines Rahmenlehrplans dienen (s. Kapitel 9), dessen Gebrauchstauglichkeit in einem Pretest zu erproben ist und der nach gängigen Maßstäben für die Ersterprobung der Gebrauchstauglichkeit von Produkten oder Dienstleistungen ca. 10 Maßnahmendurchführungen beinhalten sollte.

Qualitätssicherung

Das eingangs begründete Gebot, die Einhaltung der Durchführungsstandards einer staatlichen Maßnahme ständig zu überwachen (s. o.), wird durch ein kontinuierliches Qualitätssicherungssystem erfüllt. Im System des Fahrlehrerrechts wurde für die bisherigen Aufbauseminare ein solches Qualitätssiche-

rungssystem im § 33 (Überwachung) des Fahrlehrergesetzes (FahrIG) verankert; danach hat die Erlaubnisbehörde „an Ort und Stelle zu prüfen, ob [...] die Aufbauseminare ordnungsgemäß betrieben werden, die Unterrichtsräume, Lehrmittel [...] zur Verfügung stehen und den gesetzlichen Vorschriften entsprechen und ob die sonstigen Pflichten aufgrund dieses Gesetzes und der auf ihm beruhenden Rechtsverordnungen erfüllt werden. Die mit der Prüfung beauftragten Personen sind befugt, [...] den Aufbauseminaren beizuwohnen und in die vorgeschriebenen Aufzeichnungen Einsicht zu nehmen“. BOUSKA und MAY (2009, Erl. 5 zu § 33 Abs. 2 FahrIG) unterscheiden dabei verschiedene Formen der Überprüfung. Dazu gehören die im Wesentlichen auf Ausstattungsstandards und Aufzeichnungspflichten gerichtete Formalüberwachung und die volle Qualitätskontrolle, die eine umfassende Beurteilung der fachlichen und pädagogisch-didaktischen Qualität der Aufbauseminare umfasst. DAUER (2010, Erl. 10 zu § 33 Abs. 2 FahrIG) hingegen vertritt die Auffassung, dass die Überwachung nach § 33 FahrIG ihren gesetzlichen Auftrag nur erfüllen könne, wenn sie alle in § 33 Abs. 2 Satz 1 FahrIG genannten Aspekte einbezieht; dieser umfassende Überwachungsauftrag verbiete es demnach, zwischen Formalüberwachung und vereinfachter beziehungsweise voller Qualitätskontrolle zu unterscheiden. Diesem umfassenden Überwachungsauftrag sollte auch bei der Qualitätssicherung der edukativen Teilmaßnahme entsprochen werden: Ihr primäres Ziel besteht darin, eine ordnungsgemäße und pädagogisch-didaktisch anspruchsvolle Durchführung der edukativen Teilmaßnahme sicherzustellen sowie formale Rechtsverstöße aufzudecken.

Methodisch gesehen stellt die durchzuführende Überwachung eine Auditierung (Instrument für eine systematische, unabhängige und dokumentierte Untersuchung zur objektiven Feststellung und Auswertung von tätigkeitsbezogenen Qualitätsmerkmalen anhand wissenschaftlich begründeter Qualitätskriterien) bzw. eine Supervision (teilnehmende Beobachtung mit dem Ziel der Qualitätsoptimierung einer Maßnahme durch die Beratung der Durchführenden) dar. Für die Erarbeitung einer testpsychologisch begründeten Überwachungskonzeption für die edukative Teilmaßnahme³² ist davon auszugehen, dass die

³² Es sei angemerkt, dass die nachfolgend dargestellten Zusammenhänge natürlich auch für die verkehrspsychologische Teilmaßnahme gelten würden, sofern man sie einer Überwachung unterziehen will.

Überwachung mit einem standardisierten Beobachtungsverfahren (systematische Verhaltensbeobachtung) durchgeführt wird. KÖTTER und NORDMANN (1987) haben auf der Grundlage einer vergleichenden Analyse von forschungsmethodischen Publikationen zu Beobachtungsverfahren einen dreischrittigen Planungs- und Kontrollablauf herausgearbeitet, der die methodische Güte von Beobachtungsergebnissen sichern soll, wenn bei großen Beobachtungsserien vergleichbare Ergebnisse angestrebt werden. Dieser Ablauf umfasst die methodische Planung bzw. methodenkritische Bewertung

- der Konzeption und Strukturierung der Beobachtungssituation,
- der Dokumentation der in der Beobachtungssituation gewonnenen Daten und
- der Auswertungsmethodik.

Diese drei Qualitätsbereiche sollen nachfolgend kurz im Hinblick auf die edukative Teilmaßnahme erörtert werden.

Aus testpsychologischer Sicht muss die Beobachtungssituation bei einer systematischen Verhaltensbeobachtung durch hinreichend standardisierte inhaltliche Anforderungen (hier: Lernziele, Lerninhalte und Lehr-Lernmethoden) strukturiert sein; dies stellt einen ersten Schritt zur Gewährleistung von Objektivität dar. Diese inhaltlichen Anforderungen müssen natürlich auch in den Qualitätskriterien der edukativen Teilmaßnahme operationalisiert werden. Darüber hinaus erfordert eine systematische Verhaltensbeobachtung Beobachtungskategorien (hier: die Qualitätskriterien), mit denen die Wahrnehmung des Beobachters (hier: der Überwacher) auf bestimmte Verhaltensbereiche des zu Beobachtenden (hier: der Seminarleiter bei der Seminargestaltung) fokussiert wird. Beobachtungskategorien stellen situationsübergreifende Klassen von Beobachtungsgegenständen dar (KANNING, 2004); sie sollten überschaubar sein und den Gesamtbereich des zu beobachtenden Verhaltens (hier: der Semindurchführung) möglichst erschöpfend und disjunkt abdecken (FISSENI, 2004). Die Funktion von Beobachtungskategorien besteht darin, die menschliche Wahrnehmung auf die zielgerichtete Suche nach Informationen für eine anschließende Bewertung und Entscheidung auszurichten (Orientierungs- und Strukturierungsfunktion). Somit tragen Beobachtungskategorien dazu bei, den Beobachter zu entlasten und die methodische Qualität beobachtungsbasierter Beurteilungs-

prozesse zu erhöhen. Prinzipiell erscheint die instrumentelle Zuverlässigkeit eines Beobachtungsverfahrens umso höher, je präziser die zu beobachtenden Verhaltensweisen bzw. Beobachtungskategorien definiert sind (FISSENI, 2004). Schließlich erfordert die Durchführung einer systematischen Verhaltensbeobachtung festgelegte Bewertungskriterien, mit denen die Beobachtungen eingeschätzt werden. Auch die Beobachtungskategorien und die Bewertungskriterien müssen hinreichend standardisiert sein; dies stellt einen zweiten Schritt zur Sicherung der Objektivität von systematischen Verhaltensbeobachtungen dar. Wie diese vielfältigen methodischen Anforderungen angemessen in einem pädagogisch qualifizierten Überwachungsverfahren für Fahrschulen umgesetzt werden können, haben STURZBECHER, HERMANN, LABITZKE und SCHELLHAS (2005) dargelegt. Das daraus resultierende Überwachungssystem wird seit 2005 von mehreren Bundesländern eingesetzt und kontinuierlich weiterentwickelt; Anregungen für die Erarbeitung eines Überwachungssystems für die edukative Teilmaßnahme bietet vor allem das kürzlich auf der Grundlage von Begleit- und Validierungsstudien (HOFFMANN, 2008; MÖRL, KASPER & STURZBECHER, 2008) novellierte Beobachtungsinventar zur Erfassung der Qualität der theoretischen Ausbildung (STURZBECHER et al., 2012).

Das zu entwickelnde Überwachungsinstrument bzw. das entsprechende (systematische) Beobachtungsverfahren soll als wesentliche Entscheidungsgrundlage für die Eignungsbewertung des Seminarleiters und die Bestimmung seines Stärken- und Schwächenprofils dienen. Die Überwacher müssen für ihre Auditierungsaufgabe geeignet und ausreichend geschult sein. Die Seminarleiter müssen grundsätzlich über die Qualitätskriterien der edukativen Teilmaßnahme informiert sein; das Überwachungsverfahren muss also veröffentlicht werden. Die Bewertungen des Überwachers zur Maßnahmendurchführung müssen für den Seminarleiter (und die nach Landesrecht zuständige Behörde, s. u.) nachvollziehbar und eindeutig dokumentiert sein. Dem Seminarleiter sind im Anschluss an die Überwachung wesentliche Informationen über seine persönlichen Stärken und Schwächen im Sinne der Anforderungskriterien, über konkrete Optimierungsempfehlungen, über die Gesamtscheidung zur Kriterienangemessenheit der Maßnahmendurchführung und zu ggf. abgeleiteten Folgesanktionen zu übermitteln. Schließlich sind auch im Hinblick auf das Überwachungsverfahren nach vorher festgelegten Standards methodenkritische

Untersuchungen zur Beurteilung der Prognosegüte der Überwachungsergebnisse, zur Beseitigung verfahrensrelevanter Fehler und Hemmnisse sowie zur Sicherung von Fairness und Akzeptanz des Verfahrens durchzuführen. Die DIN 33430 „Anforderungen an Verfahren und deren Einsatz bei berufsbezogenen Eignungsbeurteilungen“ (DIN, 2002) fordert in diesem Zusammenhang, dass ein eingesetztes Verfahren größtmögliche Objektivität, Zuverlässigkeit und Gültigkeit besitzen muss, dass klare Regeln zur Durchführung und Auswertung des Verfahrens sowie zur abschließenden Eignungsbeurteilung existieren müssen und dass alle Vorgehensweisen, relevanten Beobachtungen und Materialien sowie Entscheidungsregeln nachvollziehbar dokumentiert werden müssen (KERSTING, 2008). Alle Inhalte und Vorgaben des Überwachungsverfahrens sind – wie in der psychologischen Methodenlehre üblich – in einem Manual für den Überwacher zu beschreiben und münden nicht zuletzt in Dokumentationsvorgaben und Dokumentationsformularen. In die Überwachungsprotokolle sind Hinweise für die Bewertung und Interpretation der beobachteten Daten sowie Möglichkeiten zur Kontrolle der Bewertungs- und Entscheidungsgrundlagen (Plausibilitätskontrollen) zu integrieren.

Bei der unbedingt erforderlichen Entwicklung von Qualitätskriterien für die edukative Teilmaßnahme kann an das methodische Vorgehen bei der Erarbeitung eines pädagogisch qualifizierten Überwachungsverfahrens für die Fahrschulausbildung angeknüpft werden (STURZBECHER et al., 2012): Hier wurden – ausgehend vom QAIT-Modell für kooperatives Lernen (s. Kapitel 4) – 12 Qualitätskriterien für die Beurteilung der erwachsenenpädagogischen bzw. fahrschuldidaktischen Lehrkompetenz des Fahrlehrers bei der theoretischen Fahrschulausbildung abgeleitet. Diese Kriterien wurden dann bei der Verfahrenserprobung und nochmals nach vierjährigem Verfahrenseinsatz in Validierungsstudien am externen Kriterium der Bestehensquoten der Fahrschulen geprüft und liegen seitdem der pädagogisch qualifizierten Fahrschulüberwachung zugrunde (z. B. Strukturierung, Motivierung der Teilnehmer und Praxisbezug, Binnendifferenzierung, angemessenes Reagieren auf Teilnehmerbeiträge, Festigung, Visualisierung der Seminarinhalte durch Medien, diskursive Seminargestaltung). Es empfiehlt sich, diese allgemeinen Qualitätskriterien bei der Erarbeitung des Überwachungsinstruments für die edukative Teilmaßnahme aufzugreifen, zu überarbeiten und mit weiteren maßnahmenpezifischen Qualitätskriterien zu verknüpfen, die sich speziell

auf die zu vermittelnden Inhalte der edukativen Teilmaßnahme beziehen (z. B. Aufarbeitung der Fahrkarriere, Verdeutlichung der individuellen Bedeutung von Mobilitätsverlust, Kenntnis der Verkehrsregeln und der Rechtsfolgen bei Regelverstößen, Anregung der Selbstreflexion, Erkenntnis der Sinnhaftigkeit von Verkehrsregeln, Verbesserung der Gefahrenkognition und Folgenantizipation, Akzeptanz der edukativen Teilmaßnahme).

Die Leistungen der überwachten Seminarleiter im Hinblick auf die noch zu konkretisierenden bzw. festzulegenden Qualitätskriterien sind vom Überwacher anhand einer vierstufigen Schätzskala zu beurteilen. Die empfohlene Vierstufigkeit der zu verwendenden Skala – z. B. mit den Skalenstufen ++ (Gut), + (Befriedigend), - (Ausreichend) und - - (Mangelhaft) – erscheint angemessen, weil der Grad der möglichen Leistungsdifferenzierung der Funktion des Beobachtungsinventars entspricht: Bei der Seminarüberwachung geht es nicht darum, das gesamte Feld der Seminarleiter hinsichtlich ihrer Durchführungsqualität bei der edukativen Teilmaßnahme mit vielen Skalenstufen stark auszudifferenzieren, sondern es sollen mit möglichst wenigen Skalenstufen vor allem die besonders schlechten (staatliches Interventionsgebot) Seminarleiter identifiziert werden; außerdem würde eine Verwendung zu vieler Skalenstufen zu Reliabilitätsverlusten führen. Allerdings muss die Differenzierungstiefe ausreichen, um Untersuchungen zur prognostischen Validität der Überwachungsergebnisse im Hinblick auf die Legalbewährung zu ermöglichen. Beide Funktionen bzw. Anforderungen können mit einer vierstufigen Schätzskala gut erfüllt werden: Sie ist hinreichend differenziert bzw. ausreichend genau und wirkt durch ihre Geradzahligkeit zudem einer zentralen Beurteilungstendenz zur Skalenmitte entgegen (FISSENI, 2004); die Überwacher müssen sich also deutlich positionieren, ob sie die Seminarqualität eher als zufriedenstellend (Erfüllungsbereich) oder eher als verbesserungsbedürftig beurteilen (Nichterfüllungsbereich).

Welche rechtlichen Rahmenbedingungen gelten – sofern man von den bestehenden Regelungen ausgeht – ggf. für die Überwachung der edukativen Teilmaßnahme? Als Überwacher infrage kommen wohl nur Personen, die auch Leiter von Einweisungslehrgängen (§ 33 Abs. 2 Satz Nr. 3 FahrIG in Verbindung mit § 14 Abs. 2 DV-FahrIG) sein können und die nicht mit dem überwachten Seminarleiter im Wettbewerb stehen (BOUSKA & MAY, 2009, S. 152). Die beiden Autoren geben weiterhin zu be-

denken, dass die notwendige offene Diskussion der Seminarteilnehmer mit dem Moderator – noch dazu in einer kleinen Gruppe – durch die Anwesenheit eines Kontrolleurs beeinträchtigt werden kann, auch wenn dessen Kontrolltätigkeit sich nur auf den Moderator bezieht. Dies gilt vor allem, wenn der Prüfer Bediensteter der Erlaubnisbehörde ist, die häufig identisch mit der Fahrerlaubnisbehörde ist. Deshalb sollte wie folgt verfahren werden:

- a. Es sollten nur Prüfer eingesetzt werden, die nicht Behördenbedienstete sind.
- b. Eine unmittelbare Teilnahme an einer (theoretischen oder praktischen) Seminarveranstaltung sollte auf die Fälle beschränkt werden, in denen
 - konkrete Tatsachen bekannt sind, die auf einen Mangel hinweisen, oder
 - die Teilnehmer des Seminars nach einer Belehrung durch den Moderator, wonach die Überprüfung nur ihm selbst gelte und der Prüfer alle einen Teilnehmer betreffenden Äußerungen vertraulich behandeln werde, mit der Teilnahme einverstanden sind“ (BOUSKA & MAY, 2009, S. 154).

Leider liegen keine Evaluationsbefunde vor, die sich auf die Akzeptanz von Fahrschulüberwachungen bei den Zielgruppen von Maßnahmen (z. B. Fahrschüler, ASP-Seminarteilnehmer) beziehen. Im Hinblick auf Seminarleiter hat FINGSKES (2009) im Zeitraum von 2004 bis 2007 in den Bundesländern Baden-Württemberg, Brandenburg und Schleswig-Holstein 77 ASP-Seminarleiter und 81 Überwacher nach ihren Erfahrungen bei der Durchführung der Maßnahme befragt; Angaben zur Repräsentativität der Stichprobe fehlen zwar, der Autor geht aber davon aus, dass die Ergebnisse das Überwachungsgeschehen und die Meinungen und Einstellungen der Seminarleiter und Sachverständigen gut widerspiegeln (S. 7). Zur Akzeptanz der Maßnahme schreibt FINGSKES (2009), dass die Überwachung bei den Seminarleitern hohe Akzeptanz genießen würde und ihre Erwartungen an die Überwacher hinsichtlich ihrer Rolle als neutrale Beobachter nur in wenigen Ausnahmefällen enttäuscht wurden; die Überwacher wurden also nicht als Störfaktor angesehen. Schließlich zeigte sich, dass die Überwachung einen wertvollen Beitrag zur Qualitätssicherung und -verbesserung der Aufbaueminare leisten kann (S. 75). Ähnliche Ergebnisse fand HOFFMANN (2008) im Hinblick auf die Fahrschulüberwachung des Theorieunterrichts mit dem oben ge-

nannten PQFÜ-System. Der Autor untersuchte im Zeitraum von 2006 bis 2008 im Land Brandenburg 357 Überwachungsfälle (96,0 % aller durchgeführten Fahrschulüberwachungen). In Bezug auf die Überwachung des Theorieunterrichts wurden 270 Fälle ausgewertet; zu diesen Fällen lagen 124 Fragebögen der überwachten Fahrlehrer vor (Rücklaufquote: 45,9 %). Weniger als 10 % der Fahrlehrer fanden die Überwachung „Unwichtig“ oder „Eher unwichtig“; 54,9 % hielten sie dagegen für „Sehr Wichtig“ – nicht zuletzt, um Anbieter mit geringer Ausbildungsqualität zu identifizieren. Es gab keinen Fahrlehrer, der die Atmosphäre während der Überwachung als schlecht oder eher schlecht einschätzte; 63,4 % votierten mit sehr gut. Insgesamt sprechen diese Befunde dafür, dass Überwachungen vermutlich nur einen geringen Störeffekt im Hinblick auf die Durchführung von edukativen Teilmaßnahmen haben würden, auch wenn offenbleiben muss, inwieweit diese Effekte auf die Arbeit mit Kleingruppen übertragbar sind.

Im Ergebnis der dargestellten wissenschaftlichen Grundlagen und der darauf aufbauenden Überlegungen wird daher vorgeschlagen, dass ein verkehrspädagogisch und testpsychologisch begründetes Überwachungsverfahren im Sinne einer systematischen Verhaltensbeobachtung zur Seminar-durchführung erarbeitet und erprobt wird. Damit soll zum Zwecke der Qualitätssicherung der edukativen Teilmaßnahme jedes zehnte Seminar eines Seminarleiters überwacht werden. Unabhängig von der Anzahl der durchgeführten Seminare muss sich jeder Seminarleiter mindestens einmal in zwei Jahren³³ einer Überwachung unterziehen. Darüber hinaus kann stets eine anlassbezogene Überwachung durchgeführt werden, wenn der Erlaubnisbehörde Mängel bei der Maßnahmendurchführung oder beim Seminarleiter bekannt werden. Wenn die Überwachung abgeschlossen ist, erhält die Erlaubnisbehörde ein Protokoll, in dem die vom Überwacher festgestellten Mängel dargestellt sind. Darauf aufbauend legt sie ggf. Folgemaßnahmen fest und

³³ Es bleibt abzuwägen, ob bei Fahrschulen mit untadeliger Durchführungsqualität der Überwachungsturnus – wie derzeit fahrlehrerrechtlich möglich und üblich – auf vier Jahre verlängert werden soll. Weiterhin sollte im Rahmen der Reform des Fahrlehrerrechts überprüft werden, inwiefern die Qualitätskriterien der Fahrschulüberwachung und der Überwachung der edukativen Teilmaßnahme übereinstimmen und welche Möglichkeiten einer Anrechenbarkeit von Überwachungspflichten aus einem Bereich auf den jeweils anderen Bereich bestehen.

übermittelt die Maßnahmenanordnungen gemeinsam mit dem Überwachungsbericht an den Fahrlehrer bzw. den verantwortlichen Leiter des Ausbildungsbetriebs. Folgemaßnahmen könnten beispielsweise die Wiederholung des Einweisungslehrgangs nach § 31 Abs. 2 Nr. 3 FahrIG, eine vorgezogene Fortbildungsmaßnahme nach § 33a Abs. 2 FahrIG, die Hospitation bei einem Seminarleiter, der zur Durchführung der edukativen Teilmaßnahme berechtigt ist, oder der Widerruf der Seminarerlaubnis nach § 8 Abs. 2 FahrIG sein.

Die Umsetzung der vorliegenden Überwachungsempfehlung lässt erstens gemäß der Studie von LEUTNER und LIEBERTZ (2004) mit hoher Wahrscheinlichkeit eine Steigerung der formalen Seminarqualität erwarten (s. Kapitel 3). Zweitens entspräche sie im Prinzip der derzeitigen Überwachungspraxis bei den ASP-Seminaren in den Ländern Baden-Württemberg, Brandenburg, Bremen, Hessen und Schleswig-Holstein. Drittens würde sie eine nur relativ geringfügige Veränderung der rechtlichen Grundlagen erfordern. Und viertens schließlich würde sie den Empfehlungen des Entwurfes des Eckpunktepapiers der Bund-Länder-Arbeitsgruppe „Reform des Fahrlehrerrechts“ vom 22. Februar 2012 genügen, nach dem – sofern der Entwurf in der vorliegenden Form beschlossen wird – „das derzeitige System einer Fahrschulüberwachung zu optimieren und stärker pädagogisch auszurichten“ ist.

Kritisch wäre gegenüber der vorliegenden Überwachungsempfehlung einzuwenden, dass Auditierungen bzw. Arbeitsproben (und um eine solche handelt es sich, wenn ein Überwacher einen Seminarleiter bei der Durchführung einer edukativen Teilmaßnahme kontrolliert) ein guter Indikator für die maximale Leistungsfähigkeit von Leistungserbringern, nicht aber für ihr typisches Leistungsverhalten in Alltagssituationen ohne Anreize für eine maximale Leistungserbringung sind (HÖFT & FUNKE, 2006). Mit anderen Worten: Es ist zu befürchten, dass der alleinige Beitrag von Überwachungen zur Sicherung der Qualität der edukativen Teilmaßnahme nicht ausreicht. Im Gegensatz zu offenen Expertenbeobachtungen bzw. Qualitätsaudits, bei denen der Leistungserbringer – um die Beobachtung und Bewertung wissend – in der Regel alles gibt, spiegelt sich in Befragungen von Leistungsempfängern das typische Leistungsverhalten des Erbringers in Alltagssituationen wider (SACKETT, ZEDECK & FOGLI, 1988; HÖFT & FUNKE, 2006). Nicht zuletzt aus diesem Grund sollten online-

gestützte Teilnehmerbefragungen eine ergänzende Säule in dem hier vorgeschlagenen Qualitätssicherungssystem darstellen. Die Inhalte dieser Teilnehmerbefragungen sollten die Qualitätskriterien der Überwachung aus der Teilnehmerperspektive operationalisieren; damit wäre eine kontinuierliche multiperspektivische Qualitätssicherung möglich. Allerdings ist auch in Rechnung zu stellen, dass die Seminarteilnehmer in der Regel geringere fachliche Kompetenzen zur Einschätzung der Seminarqualität aufweisen dürften als die Experten, welche die Überwachung durchführen.

Zusammenfassend bleibt festzuhalten, dass aus wissenschaftlicher Sicht für die edukative Teilmaßnahme ein zweiteiliges Qualitätssicherungssystem vorgeschlagen wird: Das gesetzlich verankerte und in einigen Bundesländern bereits erfolgreich praktizierte Überwachungssystem soll methodisch optimiert und vereinheitlicht werden; darüber hinaus wird die Verknüpfung mit einer online-gestützten Teilnehmer- bzw. Kundenbefragung empfohlen. Ein solches zweiteiliges Qualitätssicherungssystem würde es ermöglichen, die methodischen Vorzüge von Überwachungen durch Fachexperten einerseits und von Befragungen der Leistungsempfänger andererseits auszuschöpfen und dabei die Nachteile der jeweiligen Einzelverfahren zu kompensieren.

Evaluation

Dem in den Ausgangsüberlegungen dargestellten Gebot, die Wirksamkeit staatlicher Maßnahmen zu kontrollieren, kann mit der Durchführung sowohl einer formativen als auch einer summativen Evaluation entsprochen werden. Dabei muss die Begleituntersuchung zur formativen Evaluation der edukativen Teilmaßnahme in der Implementierungsphase erfolgen. Die summative Evaluation der Verkehrssicherheitswirksamkeit der Gesamtmaßnahme³⁴ kann dagegen erst nach Abschluss der Disseminationsphase und einer angemessenen Konsolidierungsphase stattfinden. Beide Evaluationen müssen durch unterschiedliche wissenschaftliche Institutionen realisiert werden. Bei der Entwicklung der Evaluationsdesigns sind sechs we-

³⁴ Separate summative Evaluationen der edukativen Teilmaßnahme und der verkehrspsychologischen Teilmaßnahme erscheinen aufgrund des integrativen Charakters der Fahreignungsseminare nicht möglich: Die Fahreignungsseminare sind also insgesamt zu evaluieren.

sentliche Aspekte herauszuarbeiten: (1) der Gegenstand der Evaluation, (2) die mit der Maßnahme und der Evaluation verbundenen Ziele, (3) die an der zu evaluierenden Maßnahme beteiligten Personengruppen, (4) die Rahmenbedingungen der Maßnahme und Evaluation, (5) die im Rahmen der Maßnahme und der Evaluation zum Einsatz kommenden methodischen Instrumente und (6) die Qualitätskriterien zur Beurteilung des Erfolgs der Maßnahme (WESTERMANN, 2002; WOTTAWA & THIERAU, 2003). Insbesondere im Hinblick auf den letztgenannten Punkt müssen unter Berücksichtigung der besonderen Durchführungsbedingungen der vorliegenden Fahreignungsseminare (z. B. relativ kurze Interventionsdauer) realistische Erfolgserwartungen formuliert und wissenschaftlich begründet werden.

Für die Gestaltung von Evaluationsprozessen im Allgemeinen und für die Verbindung der Evaluation von edukativen und verkehrspsychologischen Maßnahmen im Besonderen bietet das Evaluationsmodell von KIRKPATRICK und KIRKPATRICK (2006) interessante Anregungen. Dieses Vierebenen-Evaluationsmodell richtet sich speziell auf die Ergebnisse von Lehr-Lernhandlungen und geht davon aus, dass jede nachfolgende Evaluationsstufe auf Informationen basiert, die auf der vorhergehenden Ebene bereitgestellt werden:

1. Reaktion (Akzeptanz, Zufriedenheit, Nützlichkeit): Wie reagieren die Lernenden auf die Maßnahme?
2. Lernen (Lernerfolg, subjektiv, objektiv): Haben sich die Kenntnisse und Fähigkeiten der Lernenden verbessert?
3. Verhalten (Lerntransfer, Quantität, Qualität): Hat sich das Verhalten verändert/verbessert?
4. Ergebnisse (Effizienz): Welche Ergebnisse hat die Maßnahme gebracht?

In einem vollständigen Evaluationsprozess werden alle vier Ebenen nacheinander durchlaufen. Bei formativen Evaluationen konzentriert man sich häufig nur auf die ersten beiden Ebenen, weil hier bereits nach relativ kurzer Maßnahmendauer sinnvolle Informationen gewonnen werden können. Evaluationen auf der dritten und vierten Ebene sind in der Regel nur im Rahmen einer summativen Evaluation sinnvoll, da Erkenntnisse über den Lerntransfer und die Maßnahmenwirksamkeit auf der übergeordneten Ebene erst dann erhältlich

sind, wenn die Maßnahme stabil im Feld implementiert wurde. Von der Ebene 1 bis zur Ebene 4 wird der Evaluationsprozess zunehmend schwieriger und zeitaufwändiger; gleichzeitig liefern Evaluationen auf den höheren Ebenen jedoch häufig bedeutsamere Informationen, um den Erfolg einer Maßnahme zu beurteilen. Es wird empfohlen, alle Ebenen in die Evaluation der vorliegenden (edukativen) Maßnahme einzubeziehen, um ein vollständiges Bild der Maßnahmenwirksamkeit zu erhalten, da bislang keine kausale Beziehung zwischen den vier Ebenen nachgewiesen werden konnte.

Die formative Evaluation richtet sich auf die Beurteilung und Weiterentwicklung der für die Maßnahme entwickelten Instrumentarien. Demnach sollte die formative Evaluation durch die Maßnahmenentwickler durchgeführt werden: Sie sind mit dem Maßnahmeninstrumentarium vertraut, haben in der Regel ein Interesse daran, dieses zu verbessern, und verfügen damit über optimale Voraussetzungen zur Weiterentwicklung der Maßnahme. Da die Maßnahmenentwickler im vorliegenden Fall aus einer verkehrspädagogischen und einer verkehrspsychologischen Institution bestehen, liegt es nahe, dass beide Einrichtungen ein Konsortium zur Durchführung der formativen Evaluation der Gesamtmaßnahme bilden; die Evaluationsergebnisse könnten dann – neben den Ergebnissen der Qualitätssicherung – direkt in die Rahmenkonzeption der Gesamtmaßnahme einfließen.

Es ist davon auszugehen, dass im Rahmen der formativen Evaluation sowohl Einschätzungen von Seminarleitern als auch Beurteilungen von Teilnehmern erfasst werden. Die Inhalte bzw. Kriterien und ihre Operationalisierungen ergänzen die Qualitätskriterien, die bei der Qualitätssicherung (s. o.) anhand von Überwachungen und Online-Teilnehmerbefragungen erfasst werden. Weiterhin sind die noch festzulegenden Bearbeitungsnachweise der Teilnehmer zu analysieren. Darüber hinaus ist im Bereich der edukativen Teilmaßnahme eine Prätest-Posttest-Studie zum Wissenszuwachs der Seminarteilnehmer durchzuführen (BORTZ & DÖRING, 2006). Bei Notwendigkeit können Evaluationsbefunde in Fokusgruppen (Teilnehmer, Seminarleiter, Überwacher) vertiefend erörtert werden. Alle erhobenen Daten sind in anonymisierter Form an das Forschungskonsortium zu übermitteln und dort auszuwerten. Für die formative Evaluation ist ein Zeitraum von mindestens zwei Jahren vorzusehen.

Die summative Evaluation der Gesamtmaßnahme muss sich vor allem auf die Verhaltensebene richten (s. o.; KIRKPATRICK & KIRKPATRICK, 2006), d. h., dass der Einfluss der Maßnahme im Hinblick auf die Legalbewährung anhand von Daten zu den Rückfallquoten und zu den Unfallzahlen der Maßnahmenteilnehmer zu untersuchen ist. Angesichts der geplanten Regelungen zu Auslösedelikten, zur Maßnahmenanordnung (bei sechs Punkten) und zum Entzug der Fahrerlaubnis (bei acht Punkten) sind als Außenkriterien das Begehen von „Verkehrssicherheitsbeeinträchtigenden Ordnungswidrigkeiten“ (1 Punkt), von „Besonders verkehrssicherheitsbeeinträchtigenden Zuwiderhandlungen“ (2 Punkte) und von „Straftaten“ (2 Punkte) zu werten; ein besonders aussagekräftiges Kriterium stellt auch die Entziehung der Fahrerlaubnis dar. Weiterhin sind die Anzahl und die Art der Neueintragen im angesetzten Evaluationszeitraum für die Legalbewährung als Außenkriterien (Rückfallquote, Rückfallquotient, Deliktsschwere) zu berücksichtigen. Schließlich sollten bei der Evaluation der Verhaltenswirksamkeit der Fahreignungsseminare und bei der Beurteilung diesbezüglicher Einflussbedingungen auch die Einschätzungen der Seminarteilnehmer zur Durchführungsqualität und Verhaltenswirksamkeit der edukativen Teilmaßnahme aus der kontinuierlichen Qualitätssicherung berücksichtigt werden. Um dies zu ermöglichen, müssten im Zeitraum der summativen Evaluation die Daten aus der kontinuierlichen Qualitätssicherung und aus den Dokumentenanalysen zur Legalbewährung (d. h. aus dem Fahreignungsregister) fallbezogen verknüpft werden. Da die Tilgungsfrist

für Punkte aufgrund von verkehrssicherheitsbeeinträchtigenden Ordnungswidrigkeiten 2,5 Jahre betragen wird, sollte der Evaluationszeitraum für die summative Evaluation ebenfalls mindestens 2,5 Jahre betragen. Ein Überblick über alle methodischen Komponenten der Qualitätssicherung und Evaluation sowie über ihre zeitliche Anordnung findet sich in Tabelle 2.

Die Durchführung der Evaluationsstudie richtet sich nach den gängigen Standards für wissenschaftliche Untersuchungen und insbesondere für die Einhaltung des Datenschutzes; sie sollte durch eine wissenschaftliche Einrichtung erfolgen, die methodologische und methodische Expertise bei der Projektierung und Realisierung verkehrswissenschaftlicher Studien vorweisen kann. Es wird empfohlen, dass die BAST die summative Evaluation im Rahmen eines Forschungsprojekts ausschreibt und an eine wissenschaftlich unabhängige universitäre oder universitätsnahe Institution vergibt, die nicht an der Erarbeitung, formativen Evaluation oder laufenden Qualitätssicherung der Gesamtmaßnahme bzw. der Teilmaßnahmen beteiligt war oder ist. Eine separate summative Evaluation der Teilmaßnahmen erscheint aufgrund ihrer inhaltlichen Verzahnung und im Hinblick auf ihren gemeinsamen Beitrag zu den angezielten Verhaltensänderungen nicht als sinnvoll.

Es sei angemerkt, dass die Durchführung einer Studie zur summativen Evaluation der (Gesamt-)Maßnahme die Nutzung von Daten des künftigen Fahreignungsregisters (ehemals Verkehrszentralregister) erfordert. Bisher war die Verwendung von

	Qualitätssicherung	Formative Evaluation	Summative Evaluation
Zeitlicher Rahmen	Frühestmöglicher Beginn: Nach Implementierung der Maßnahme Dauer: Kontinuierlich	Frühestmöglicher Beginn: Nach Implementierung der Maßnahme Dauer: 2 Jahre	Frühestmöglicher Beginn: Nach Beendigung der formativen Evaluation Dauer: 2,5 Jahre
Methoden	Überwachung der Durchführungsqualität durch Fachexperten (Beurteilung von rechtlichen Durchführungsvorgaben und pädagogisch-psychologischen Qualitätskriterien) Teilnehmerbefragung zur Durchführungsqualität (Beurteilung pädagogisch-psychologischer Qualitätskriterien und Selbsteinschätzungen zur Verhaltenswirksamkeit der Maßnahme)	Seminarleiterbefragung zur Qualität des Rahmenlehrplans und der Ausgestaltungsvorgaben (z. B. Akzeptanz, Optimierungsvorschläge) Teilnehmerbefragung zur Qualität der Lerninhalte und der Seminargestaltung (z. B. Akzeptanz, Optimierungsvorschläge) Dokumentenanalyse der Bearbeitungsnachweise der Seminarteilnehmer Prätest-Posttest-Studie zum Wissenszuwachs der Teilnehmer	Dokumentenanalyse zur Legalbewährung (Fahreignungsregister) Analyse fallbezogener Befunde aus der Qualitätssicherung (Teilnehmerbefragung)

Tab. 2: Überblick über die methodischen Komponenten der Qualitätssicherung und Evaluation sowie über ihre zeitliche Anordnung

Daten aus dem Verkehrszentralregister zur wissenschaftlichen Forschung über § 30 Abs. 5 StVG in § 38 StVG geregelt. Neben der sorgfältigen Prüfung der Erforderlichkeit der entsprechenden Nutzung der Daten aus dem Verkehrszentralregister und der Untauglichkeit, mit anonymisierten Daten zu arbeiten, muss das öffentliche Interesse an dem Forschungsvorhaben das schutzwürdige Interesse der Betroffenen, ihre Daten unter Verschluss zu halten, erheblich überwiegen (§ 38 Abs. 1 Nr. 3 StVG). Letzteres ist eine hohe Schwelle, die nur mit stichhaltigen und schwerwiegenden Argumenten überwunden werden kann, insbesondere wenn hierfür die Daten sämtlicher Maßnahmenteilnehmer über einen 2,5-jährigen Zeitraum gespeichert und genutzt werden müssten. Einer diesbezüglichen Interessenabwägung muss eine verkehrs- und rechtspolitische Argumentation vorausgehen, die wir an dieser Stelle nicht vorwegnehmen können. Zu berücksichtigen ist bei dieser Argumentation allerdings auch, dass die Auswertung der erhobenen Daten nicht einem Forschungsinteresse schlechthin dient, sondern einem bedeutenden Interesse der breiten Öffentlichkeit an einer hohen Verkehrssicherheit und einer funktionstüchtigen Selektion von verkehrsuntüchtigen Verkehrsteilnehmern durch die vorliegende Maßnahme für Verkehrsauffällige entspricht.

Sofern man der vorliegenden Empfehlung einer Evaluation mit den Daten aller Maßnahmenteilnehmer in einem 2,5-jährigen Evaluationszeitraum nicht folgen möchte, könnte ersatzweise ein begrenztes Forschungsprojekt an ihre Stelle treten, bei dem nur die Daten einer für die Grundgesamtheit repräsentativen Stichprobe genutzt werden. Um differenzierte Auswertungen zu ermöglichen, sollte die Bruttostichprobe aber mindestens 2.000³⁵ Seminarteilnehmer umfassen.

Als Vergleichsgruppe könnten bei der summativen Evaluation die Teilnehmer der bisherigen ASP-Seminare fungieren; eine echte Kontrollgruppe ist bei verpflichtender Teilnahme an der neuen Maßnahme nicht möglich. Die Erkenntnismöglichkeiten aus einem Vergleich von Verkehrsauffälligen, die vor bzw. nach der Novellierung des Punktsystems in Erscheinung traten, erscheinen aber als begrenzt:

Die Auswirkungen der Änderungen des Punktsystems und der Maßnahmengestaltung für Punkteauffällige sind konfundiert und lassen sich statistisch kaum trennen.

Der Beurteilungsmaßstab für einen Maßnahmenerfolg ist im Vorfeld festzulegen. Der Berufsverband Deutscher Psychologinnen und Psychologen (BDP) bewertet beispielsweise für die verkehrspsychologische Beratung einen Rückgang der Verkehrsauffälligkeiten um 10 Prozent als Erfolg. „In Anbetracht der außerordentlich schwierigen Klientel, der Ausgangssituation und des geringen zeitlichen Umfangs der Maßnahme der verkehrspsychologischen Beratung wäre bereits ein Rückgang der Verkehrsauffälligkeiten nach abgeschlossener verkehrspsychologischer Beratung um 10 Prozent im ersten Folgejahr gegenüber einer Kontrollgruppe ohne Maßnahme als ein Erfolg der Intervention zu bewerten“ (BDP, 2011, S. 17). Weitere Anregungen für die Festlegung eines geeigneten Maßstabes für den Maßnahmenerfolg sollten im Rahmen der weiteren Maßnahmenprojektierung durch eine vertiefende Literaturrecherche gesucht werden.

8 Rahmenbedingungen der Maßnahmenumsetzung

Dauer der Gesamtmaßnahme und der Teilmaßnahmen

Als Beginn eines Fahreignungsseminars ist – sofern man von der Seminaranmeldung absieht – das Absolvieren des ersten Moduls der edukativen Teilmaßnahme anzusehen. Aufgrund der Tatsache, dass die beiden Module der edukativen Teilmaßnahme aufeinander aufbauen und die erfolgreiche Bearbeitung des zweiten Moduls das Erinnern der Lerninhalte des ersten Moduls voraussetzt, sollte der Zeitraum zwischen diesen Modulen in der Regel nicht mehr als zwei Wochen betragen. Allerdings sollte auch ein Zeitabstand von einer Woche nicht unterschritten werden, weil die Bearbeitung der Hausaufgaben („Darstellung der individuellen Mobilitätsbedeutung“ und „Übung zur Selbstbeobachtung“) zum einen Zeitressourcen für das Ausfüllen der Arbeitsblätter und zum anderen ausreichende Fahrgelegenheiten zur Introspektion erfordert. Die Verfügbarkeit eines Wochenendes (bzw. von Ausgleichstagen bei Wochenendarbeitern) zwischen den beiden Terminen dürfte das Vorhandensein hinreichender Fahrgelegenheiten fördern.

³⁵ Die Berechnungsgrundlage stellt eine Formel nach FRIEDRICH (1990) dar. Zu erwartende systematische und qualitätsneutrale Ausfälle wurden bei der Wahl der Stichprobengröße berücksichtigt.

In ähnlicher Weise ist bei der verkehrspsychologischen Teilmaßnahme zu bedenken, dass Lernprozesse und insbesondere das Initiieren, Vermitteln und Stabilisieren von Verhaltensänderungen einen angemessenen Zeitraum erfordern. Neurowissenschaftliche Befunde deuten darauf hin, dass es etwa sechs Wochen dauert, bis neu erworbene Verhaltensweisen in Gewohnheiten übergehen, die automatisiert ausgeführt und nicht mehr infrage gestellt werden (PLOEG, 2004). Die Ergebnisse einer aktuellen sozialpsychologischen Studie von LALLY, JAARVELD, POTTS und WARDLE (2010) legen einen etwas längeren Zeitraum nahe: Demnach nimmt die Ausbildung von Gewohnheiten je nach Art und Komplexität der gewünschten Verhaltensweise durchschnittlich 66 Tage in Anspruch. Aus diesem Grund erscheint es erstrebenswert, eine Mindestdauer von sechs Wochen für die verkehrspsychologische Teilmaßnahme anzusetzen.

In Bezug auf die Dauer der Gesamtmaßnahme ist davon auszugehen, dass die edukative Teilmaßnahme die erste Stufe sowie einen Teil der zweiten Stufe des Lernprozesses darstellt, der im Fahreignungsseminar insgesamt zu durchlaufen ist (PROCHASKA & DICELEMENTE, 1997; RENNER & SCHWARZER, 1999; s. Kapitel 4). Daraus folgt die Empfehlung, dass zumindest das erste Modul der edukativen Teilmaßnahme vor Beginn der verkehrspsychologischen Teilmaßnahme abgeschlossen sein sollte; wünschenswert – aber nicht zwingend notwendig – wäre der vorherige Abschluss beider Module der edukativen Teilmaßnahme. Summiert man nun die erstrebenswerten Zeiträume von der Maßnahmenanmeldung in der Fahrschule über das Absolvieren der beiden edukativen Module (mindestens eine Woche) bis hin zur Teilnahme an der verkehrspsychologischen Teilmaßnahme und ihrem Abschluss (mindestens sechs Wochen), dann ergibt sich in der Summe, dass der Zeitrahmen der Gesamtmaßnahme auf mindestens zwei Monate angesetzt werden sollte. Dies ist relativ knapp bemessen; aus lernpsychologischer Sicht wäre ein längerer Zeitraum wünschenswert. Allerdings kann die Gesamtdauer der Maßnahme nicht beliebig ausgedehnt werden, da von den Seminarteilnehmern – wie eingangs dargelegt – eine hohe Unfallgefahr ausgeht und der Gesetzgeber daher gehalten ist, ein möglichst schnelles Absolvieren der Fahreignungsseminare zu erzwingen und darauf folgend den Maßnahmenenerfolg zu kontrollieren. Unter Abwägung dieser beiden Aspekte – Mindestlerndauer vs. Interventionsnotwendigkeit – lässt

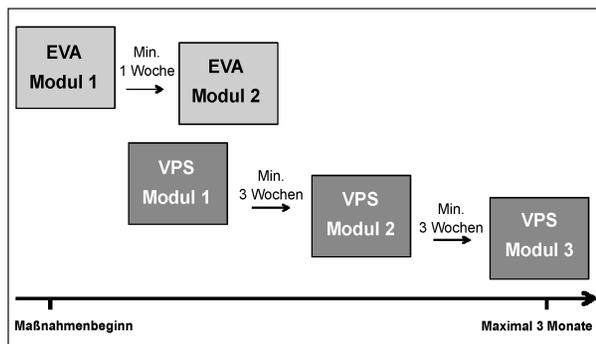


Bild 13: Zeitlicher Rahmen der Fahreignungsseminare und der beiden Teilmaßnahmen (EVA = edukative Teilmaßnahme)

sich eine maximale Maßnahmendauer von drei Monaten begründen. Der dargelegte Zeitrahmen der Gesamtmaßnahme wie auch der beiden Teilmaßnahmen wird in Bild 13 illustriert.

Ort der Maßnahmenumsetzung

Die edukative Teilmaßnahme muss aus den nachfolgend aufgeführten Gründen in den zugelassenen Seminarräumen der Fahrschulen stattfinden:

- Nach § 31 FahrIG darf von einer Seminarerlaubnis nur im Zusammenhang mit einer Fahrerlaubnis oder im Rahmen eines Beschäftigungsverhältnisses mit einem Fahrlehrer, der ebenfalls eine Seminarerlaubnis besitzt, Gebrauch gemacht werden. Der Fahrlehrer ist dabei nach § 16 Abs. 1 verpflichtet, „die beschäftigten Fahrer gründlich in die Aufgaben einzuführen und sie bei der [...] Durchführung von Aufbaukursen im Sinne des Straßenverkehrsgesetzes sachgerecht anzuleiten und zu überwachen“ (BOUSKA & MAY, 2009, S. 95). Dieser Überwachungspflicht kann der Fahrlehrer nur dann gerecht werden, wenn die edukative Teilmaßnahme in seiner Fahrschule stattfindet.
- Nach § 3 DV-FahrIG müssen die Größe, die Beschaffenheit und die Einrichtung der Seminarräume eine sachgerechte Durchführung der Maßnahme zulassen (BOUSKA & MAY, 2009). Die Durchführung der edukativen Teilmaßnahme erfordert im Gegensatz zur verkehrspsychologischen Teilmaßnahme Räumlichkeiten, die Möglichkeiten zur Arbeit in Kleingruppen bieten; die Erfüllung dieser Voraussetzung liegt nach § 16 FahrIG in der Verantwortung des Inhabers

der Fahrschule bzw. des verantwortlichen Leiters des Ausbildungsbetriebs, ist in den zugelassenen Seminarräumen der Fahrschulen gegeben und wird durch die Formalüberwachung gemäß § 33 Abs. 2 FahrIG staatlich kontrolliert.

- Schließlich benötigen die Seminarleiter zur Ausführung der edukativen Teilmaßnahme unterschiedliche Materialien, um die Lerninhalte zu visualisieren und den Kompetenzerwerb zu fördern (z. B. Beamer, Computer, Flipchart, s. Kapitel 5). Diese Materialien stehen in den zugelassenen Seminarräumen der Fahrschulen zur Verfügung. Die Verfügbarkeit dieser Materialien liegt nach § 16 FahrIG ebenfalls in der Verantwortung des Inhabers der Fahrschule bzw. des verantwortlichen Leiters des Ausbildungsbetriebs und wird durch die Formalüberwachung gemäß § 33 Abs. 2 FahrIG staatlich kontrolliert.

Die Notwendigkeit, die edukative Teilmaßnahme in den zugelassenen Seminarräumen der Fahrschulen durchzuführen, resultiert also aus dem Gebot, die Ausstattungsstandards für die Durchführung der edukativen Teilmaßnahme zu sichern und die Voraussetzungen für eine effektive und effiziente fachliche Kontrolle des Seminarleiters durch den Inhaber der Fahrschule bzw. den verantwortlichen Leiter des Ausbildungsbetriebs zu gewährleisten. Darüber hinaus dürfte eine entsprechende Regelung auch der Erreichbarkeit der Angebote durch die Seminarteilnehmer dienen, da ein bundesweit flächendeckendes, engmaschiges Netz von Fahrschulen besteht, die ASP-Seminare anbieten und die sicher künftig die edukative Teilmaßnahme anbieten wollen. Die Durchführung der verkehrspsychologischen Teilmaßnahme könnte ebenfalls in der Fahrschule oder in den Räumlichkeiten der Maßnahmenanbieter der verkehrspsychologischen Teilmaßnahme stattfinden.

Gruppengröße

Die Gruppengröße, die bei der Durchführung der edukativen Teilmaßnahme auf keinen Fall überschritten werden sollte, wurde unter pädagogisch-didaktischen Gesichtspunkten ausführlich im Kapitel 4 begründet. Darüber hinaus sprechen weitere Gründe für Lerngruppen von maximal drei Teilnehmern:

- (1) Das pädagogisch-didaktische Konzept der edukativen Teilmaßnahme ist stark auf die vorgegebene Gruppengröße und die Maßnah-

mengestaltung im Sinne des kooperativen Lernens zugeschnitten. Würde man Ausnahmen von der vorgegebenen Gruppengröße gestatten, dann wäre dies mit einem Unterlaufen des pädagogisch-didaktischen Konzepts verbunden, ohne dass eine wissenschaftlich begründete Alternative zur Verfügung stünde. Gleichzeitig wäre damit die bundeseinheitliche Durchführung der Maßnahme nicht mehr gegeben.

- (2) Insbesondere in ländlich strukturierten Gegenden, in denen von einer relativ geringen Zahl an Maßnahmenanordnungen ausgegangen werden kann, würden höhere Gruppengrößen dazu führen, dass die potenziellen Seminarteilnehmer entweder längere Wartezeiten in Kauf nehmen müssten, um die edukative Teilmaßnahme zu absolvieren (dies wäre jedoch mit den eingangs dargestellten Maßnahmenfristen nicht zu vereinbaren), oder weite Anreisewege zum Durchführungsort der edukativen Teilmaßnahme zurücklegen müssten, was zu unzumutbaren Belastungen führen würde.
- (3) Schließlich würde die beliebige Zulassung von Gruppengrößen, welche die eingangs genannten Vorgaben überschreiten, bei den Anbietern der edukativen Teilmaßnahme die Gefahr eröffnen, dass – insbesondere im Falle einer hohen Verfügbarkeit von potenziellen Seminarteilnehmern – Gewinnmaximierungs- und Wettbewerbserwägungen in Konkurrenz zur pädagogisch-didaktischen Qualitätssicherung treten.

Kosten der edukativen Teilmaßnahme

Um die Fahreignungsseminare in einer angemessenen Qualität anbieten zu können, muss das Maßnahmenentgelt kostendeckend kalkuliert und planbar zu vereinnahmen sein. Dies deutet darauf hin, dass die Entgelthöhe nicht dem freien Wettbewerb der Maßnahmenanbieter überlassen werden sollte und eine Preiskopplung mit anderen (artfremden) Angeboten unterbunden werden muss. Derartige Voraussetzungen könnten am besten über eine Gebührenordnung mit festen Entgeltvorgaben oder durch die Festsetzung eines Mindestentgelts geschaffen werden. Die zweitgenannte Möglichkeit böte den Vorzug, dass Maßnahmenanbieter mit einer höherwertigen – jedoch den zu kontrollierenden Qualitätskriterien entsprechenden – Maßnah-

menausgestaltung die ihnen ggf. entstehenden höheren Kosten auch gegenüber den Seminarteilnehmern einfordern könnten. Die Durchsetzbarkeit dieses höheren Entgelts würde sich aus der Attraktivität des Angebots und dem Wettbewerb ergeben.

Die Kalkulation eines kostendeckenden Angebots für die edukative Teilmaßnahme setzt Vorstellungen zur Art und Höhe der entstehenden Personal- und Sachkosten voraus. Derartige Vorstellungen lassen sich begründet durch Vergleiche mit anderen Maßnahmen und ggf. den dazugehörigen Gebührenordnungen erarbeiten.

Ein Hauptkostenanteil resultiert bei der zu kalkulierenden edukativen Teilmaßnahme aus den Personalkosten für den Seminarleiter. Der Seminarleiter der edukativen Teilmaßnahme muss in der Lage sein, selbstständig, kompetent und vor allem verantwortungsvoll zu handeln; Letzteres resultiert aus der hohen Verkehrssicherheitsbedeutung der edukativen Teilmaßnahme (s. Kapitel 1). Darüber hinaus muss er die Voraussetzungen für die Durchführung der edukativen Teilmaßnahme durch eine spezielle Zusatzausbildung erwerben und sich regelmäßig fortbilden (s. Kapitel 6). Nicht zuletzt muss er die Kosten für die Qualitätssicherung seiner Tätigkeit tragen (s. Kapitel 7). In Anlehnung an die Gebührenordnung für Maßnahmen im Straßenverkehr (GebOSt) ist für Tätigkeiten, die selbstständiges verantwortungsvolles Handeln auf der Grundlage einer speziellen Zusatzausbildung erfordern (z. B. Sachverständige für die Überwachung von ASP-Seminaren), ein Stundensatz von 50 Euro zu veranschlagen. Dieser Regelsatz könnte aufgrund der oben genannten Tätigkeitsvoraussetzungen auch als Mindestvergütung auf die Seminarleiter angewendet werden.

Bei der Berechnung der Personalkosten ist von der Zeit zur Durchführung von zwei edukativen Modulen, Vor- und Nachbereitungszeiten für jeden Seminarteilnehmer sowie teilnehmerbezogenen Verwaltungsaufwänden auszugehen. Die Durchführungszeit für die beiden edukativen Module beträgt insgesamt 180 Minuten. Für das erste Modul sind jeweils eine halbe Stunde Vorbereitungszeit und eine halbe Stunde Nachbereitungszeit pro Seminarteilnehmer einzuplanen; für das zweite Modul sind eine Stunde Vorbereitungszeit und eine halbe Stunde Nachbereitungszeit einzukalkulieren. Die Vor- und Nachbereitungszeiten resultieren daraus, dass für jede Durchführung der edukativen Teilmaßnahme und insbesondere für die fachgerechte Umset-

zung des zweiten edukativen Moduls eine spezielle Planung erstellt werden muss, weil sich die Kombination der deliktbezogenen Bausteine und ihre Ausgestaltung an den jeweiligen Zuweisungsdelikten und an weiteren individuumsspezifischen Merkmalen der einzelnen Seminarteilnehmer orientieren müssen (z. B. an den alters- und geschlechtsspezifischen Fahrgewohnheiten, an der Lebenssituation bzw. an den Freizeitbedürfnissen und an den aus beruflichen Zwängen resultierenden Fahrnotwendigkeiten). Darüber hinaus muss der Seminarleiter einzelne Seminarteilnehmer vor der Durchführung des zweiten edukativen Moduls beim Anfertigen der schriftlichen Hausaufgaben unterstützen. Schließlich sind die Hausaufgaben aller Seminarteilnehmer im Hinblick auf ihre Anrechnungsfähigkeit zu prüfen. Die teilnehmerbezogenen Verwaltungsaufwände resultieren aus der Beratung und Anmeldung von Seminarteilnehmern sowie aus den Aufzeichnungspflichten über den Ablauf der edukativen Teilmaßnahme jedes einzelnen Seminarteilnehmers; die entsprechenden Informationen sind an die nach Landesrecht zuständige Behörde und die Träger der verkehrspsychologischen Teilmaßnahme weiterzuleiten. Darüber hinaus beinhaltet diese Position die Abmeldung der Seminarteilnehmer und das Ausfüllen von Evaluationsfragebögen zur vermuteten Rückfallwahrscheinlichkeit der Seminarteilnehmer.

Insgesamt entstehen für beide Module (inklusive der Vor- und Nachbereitungszeit sowie der teilnehmerbezogenen Verwaltungsaufwände) Personalkosten in Höhe von 212,50 Euro pro Teilnehmer.

Neben den Personalkosten sind Sachkosten zu berücksichtigen, die sich beispielsweise aus der Geschäftstätigkeit des Seminarleiters, aus der Nutzung seiner Fahrschulräumlichkeiten und aus der Verwendung von Lehr- und Lernmitteln ergeben. Generell gilt diesbezüglich ein Overhead von 20 Prozent als angemessen und begründbar. Demzufolge sollten die Sachkosten für die edukative Teilmaßnahme je Seminarteilnehmer auf 42,50 Euro veranschlagt werden. Damit ist der Sachkostenanteil eher gering angesetzt, weil sich in ihm auch relativ aufwändige audio-visuelle Medien und nicht zuletzt die Begleitmaterialien (z. B. Arbeits- und Merkblätter) für die Seminarteilnehmer verbergen.

Weiterhin sind die Kosten für die Überwachung der edukativen Teilmaßnahme zu veranschlagen, die sich – wenn man sie wiederum nach den Vorgaben der GebOSt und in Anlehnung an den im Bundes-

land Brandenburg für die Fahrschulüberwachung geltenden Runderlass kalkuliert – je Überwachung wie folgt zusammensetzen:

- (1) Kosten für die Geschäfts-, Organisations- und Evaluationsstelle (vier Arbeitseinheiten à 12,80 Euro): 51,20 Euro,
- (2) Personalkosten für den Überwacher (zwei Module mit Nachbereitungszeit à 2,25 Stunden à 50 Euro sowie Fahrkosten mit 400 km à 0,30 Euro): 345,00 Euro,
- (3) Kosten für den Personal- und Sachaufwand der nach Landesrecht zuständigen Behörde (acht Einheiten à 12,80 Euro): 102,40 Euro.

Damit entstehen günstigstenfalls bei einem vierjährigen Überwachungsturnus³⁶ beim Maßnahmenträger Kosten von insgesamt 498,60 Euro für jeden Seminarleiter. Geht man davon aus, dass diese Überwachungskosten auf vier Jahre zu verteilen sind und ein Seminarleiter durchschnittlich vier Seminare jährlich durchführt, belaufen sich die teilnehmerbezogenen Überwachungskosten auf 10,39 Euro. Hinzu kommen Sachkosten für die formative und summative Evaluation (Kosten für Abfragen beim Verkehrszentralregister etc.), sodass sich die gesamten fallbezogenen Überwachungskosten auf ca. 15,50 Euro summieren dürften.

Schließlich unterliegen die Seminarleiter nach dem Erwerb der Anschluss- bzw. Neuqualifizierung einer jährlichen Fortbildungspflicht von einem Tag (s. Kapitel 6). Nach den geltenden Durchschnittswerten ist davon auszugehen, dass dem Seminarleiter dafür Kosten von ca. 150,00 Euro jährlich entstehen. Bei durchschnittlich 12 Seminarteilnehmern jährlich bedeutet dies einen teilnehmerbezogenen Kostenanteil von 12,50 Euro.

³⁶ Ein vierjähriger Überwachungsturnus entspräche der heutigen Praxis, nach der zwar ein zweijähriger Überwachungsturnus vorgeschrieben ist, der aber im Falle einer festgestellten hohen Durchführungsqualität und wenn keine besonderen Überwachungsanlässe vorliegen, auf vier Jahre erhöht wird. Der vorgeschlagene Regelturnus für die Überwachung der edukativen Teilmaßnahme beträgt zwei Jahre; inwieweit es auch künftig die Möglichkeit geben soll, den Regelturnus bei untadeliger Seminare Durchführung zu verlängern, hängt nicht zuletzt von der Ausgestaltung der Qualitätssicherung insgesamt ab.

³⁷ Die Kosten, die dem Seminarleiter für den Erwerb einer Anschluss- bzw. Neuqualifizierung entstehen, sind darin nicht enthalten.

Folgt man den dargelegten Kalkulationen, so ergeben sich vom Seminarteilnehmer zu tragende Kosten von insgesamt mindestens 283,00 Euro netto zzgl. 19 % Umsatzsteuer, also von mindestens 336,77 Euro brutto. Es sei nochmals darauf hingewiesen, dass mit diesem Betrag auch die Kosten der Qualitätssicherung abgedeckt sind (Überwachung und Evaluation der edukativen Teilmaßnahme, Fortbildung der Seminarleiter).³⁷

Die Maßnahmenanbieter der edukativen Teilmaßnahme und der verkehrspsychologischen Teilmaßnahme sollten der Einfachheit und Praktikabilität halber die Möglichkeit haben, ihre Entgelte jeweils direkt vom Seminarteilnehmer einzufordern; auf Wunsch könnten sie die Entgelte – im Sinne eines integrierten Angebots der Gesamtmaßnahme, aber auch von einem der beiden Maßnahmenanbieter erheben lassen, der dann den anderen Maßnahmenpartner auszahlt.

Verzahnung der Teilmaßnahmen und Einheitlichkeit der Qualitätssicherung

Um eine verlässliche Schnittstelle zwischen den beiden Teilmaßnahmen der Fahreignungsseminare zu sichern und Synergieeffekte zu ermöglichen, muss die edukative Teilmaßnahme nach einheitlichen inhaltlichen und methodischen Durchführungsleitlinien und Qualitätskriterien angeboten werden. Zugleich sollten den Seminarleitern gewisse pädagogische Gestaltungsfreiheiten eingeräumt werden, um eine optimale Passung von Lerninhalten, Vermittlungsstrategien und den teilnehmerspezifischen Schulungsbedarfen zu gewährleisten. Diese Balance zwischen Rahmenvorgaben einerseits und Gestaltungsfreiheiten zur Binnendifferenzierung andererseits sollte durch einen Rahmenlehrplan geregelt werden, in dem die Bausteine bzw. Bausteingruppen, die Möglichkeiten ihrer Kombination, die wichtigsten einzusetzenden Lehr-Lernmethoden und Lehr-Lernmaterialien sowie die Schnittstellen zwischen der edukativen und der verkehrspsychologischen Teilmaßnahme festgehalten sind. Weiterhin sind ein Katalog von pädagogischen Qualitätskriterien und ein Qualitätssicherungskonzept zu erarbeiten, die sowohl der Seminarleiterausbildung als auch der formativen und summativen Evaluation (Teilnehmerbefragung, Evaluation anhand von Rückfallquoten) zugrunde liegen sollten und die – trotz der rechtlichen Zuständigkeit der Bundesländer für die Umsetzung der Fahreignungsseminare und ihre Überwachung

– möglichst bundeseinheitlich zur Anwendung kommen sollten.

Erwerb von Teilnahmebescheinigungen

Zur Erlangung einer Teilnahmebescheinigung genügt es bislang, die vorgeschriebenen Seminarsitzungen und die Fahrprobe pünktlich und vollständig zu absolvieren sowie frei vom Einfluss psychoaktiver Substanzen zu sein. Damit reicht gegenwärtig eine bloße Anwesenheit bzw. passive Teilnahme am ASP-Seminar zum Erwerb einer Teilnahmebescheinigung aus. Dem steht entgegen, dass die Aneignung von Wissen und Können einen aktiven intramentalen Konstruktionsprozess und eine gleichfalls aktive intermentale Kooperation bedingt (Ko-Konstruktion); die eingesetzten Lehr-Lernmethoden sollen deshalb die Seminarteilnehmer aktivieren, sie involvieren und ihnen Teilverantwortung für den Lehr-Lern-Prozess übertragen, was Mitwirkungsbereitschaft und Engagement erfordert (z. B. BECK, 1997; WATERMANN, 2003; BONWELL & EISON, 1991; DIESBERGEN, 1998). Zukünftig sollte die Anerkennung der edukativen Teilmaßnahme daher an Bedingungen geknüpft werden, die über die Anwesenheitspflicht und die Nichteinnahme psychoaktiver Substanzen hinausgehen. Vielmehr sollen die Seminarteilnehmer den Lehr-Lernprozess aktiv mitgestalten und die Erreichung ihrer Lernziele nachweisen. Darüber hinaus dürfen die Seminarteilnehmer keine offene Ablehnung gegenüber den Zielen der edukativen Teilmaßnahme zeigen. Um dem Seminarleiter diesbezügliche Einschätzungen zu erleichtern, sind Indikatoren für eine offene Ablehnung und eine mangelnde Mitwirkungsbereitschaft zu entwickeln.

Es sollte jeweils eine Teilnahmebescheinigung für die edukative und die verkehrspsychologische Teilmaßnahme ausgestellt werden. Die Teilnahmebescheinigung für die edukative Teilmaßnahme sollte neben den personenbezogenen Daten des Seminarteilnehmers auch Aufschluss über die von ihm absolvierten Bausteine geben. Wenn ein Seminarteilnehmer offene Ablehnung gegenüber der edukativen Teilmaßnahme zeigt oder diese nicht aktiv mitgestaltet, sollte der Seminarleiter der edukativen Teilmaßnahme die Ablehnung bzw. mangelnde Mitarbeit des Betroffenen ebenfalls auf der Teilnahmebescheinigung vermerken. Der Seminarleiter der verkehrspsychologischen Teilmaßnahme könnte dann sondieren, ob der Seminarteilnehmer auch im zweiten Maßnahmenteil – und damit wiederholt –

Ablehnung oder mangelnde Mitwirkungsbereitschaft zeigt und ob deshalb Zweifel an der Fahreignung des Seminarteilnehmers bestehen; die Sondierungsergebnisse sollten vom Seminarleiter auf der Teilnahmebescheinigung notiert werden. Diese Informationen sollten dann an die nach Landesrecht zuständige Behörde übermittelt werden, die daraufhin zu entscheiden hätte, ob das jeweilige Fahreignungsseminar anerkannt wird oder ob sich der Betroffene einer Medizinisch-Psychologischen Untersuchung unterziehen muss.

Für Seminarteilnehmer, welche die edukative Teilmaßnahme nicht aktiv mitgestalten können, weil sie die deutsche Sprache nicht ausreichend beherrschen, muss eine Regelung getroffen werden, die sicherstellt, dass auch sie die Teilmaßnahme erfolgreich absolvieren können. In diesen Fällen könnte die edukative Teilmaßnahme beispielsweise als Einzelseminar absolviert werden; zur Verständigung könnte ein professioneller oder informeller Sprachmittler hinzugezogen werden. Bei der Erarbeitung einer Lösung für dieses Problem ist zu berücksichtigen, dass ein Sprachmittler Einblick in vertrauliche Informationen (z. B. zur Deliktbelastung und zur individuellen Mobilitätsbedeutung des Seminarteilnehmers) erhalten würde. Weiterhin ist zu beachten, dass die ggf. entstehenden Kosten für das Hinzuziehen eines Sprachmittlers den Seminarteilnehmer nicht übermäßig belasten dürfen.

9 Dissemination

Überblick

Die bundesweite Implementierung der Fahreignungsseminare ist an verschiedene Schritte geknüpft. Zu diesen Schritten zählen im Hinblick auf die edukative Teilmaßnahme die Schaffung der instrumentellen Grundlagen durch wissenschaftliche Institutionen (Rahmenlehrplan einschließlich Qualitätskriterienkatalog, Überwachungs- und Evaluationsinstrumentarium) bzw. durch interessierte Ausbildungsträger (Aus- und Fortbildungsprogramme für die Lehrgangs- und Seminarleiter) sowie die Durchführung der entsprechenden Aus- und Fortbildungsveranstaltungen durch die Ausbildungsträger. Alle Schritte sollen – entsprechend verkehrspolitischen Vorgaben – bis zum 01.02.2014 abgeschlossen sein, d. h., dass bis zu diesem Zeitpunkt eine bundesweit ausreichende Zahl von Lehrgangs- und Seminarleitern sowie von Überwachern zur Verfü-

gung stehen muss und die neuen Fahreignungsseminare – parallel zu den herkömmlichen ASP-Seminaren – angeboten werden können. Ab dem 31.07.2014 sollen dann die neuen Fahreignungsseminare mit dem Auslaufen der Übergangsregelungen verpflichtend durchgeführt werden.

Erarbeitung eines Rahmenlehrplans (einschließlich eines Qualitätskriterienkatalogs)

Die vorliegende Konzeption der edukativen Teilmaßnahme muss in einem Rahmenlehrplan (s. Kapitel 5) und in einem pädagogisch-didaktischen Qualitätskriterienkatalog für die Maßnahmendurchführung so weit konkretisiert werden, dass zum einen eindeutige Vorgaben für eine bundesweit einheitliche Maßnahmendurchführung existieren (dies ist nicht zuletzt auch für das Qualitätsmanagement und die Evaluation notwendig) und zum anderen noch genügend Flexibilität für eine kreative pädagogisch-didaktische Maßnahmenausgestaltung und ihre Weiterentwicklung verbleibt: Hier ist eine pädagogisch sinnvolle Balance von gesetzlich vorgegebenen Durchführungs- und Qualitätsstandards einerseits und verkehrspädagogischen Gestaltungsfreiräumen andererseits zu finden; die Freiräume können dann von den Maßnahmenanbietern auf jeweils spezifische Weise im Wettbewerb anspruchsvoll gefüllt werden.³⁸

Um den o. g. Termin für die Einführung der neuen Fahreignungsseminare einhalten zu können, sollten der Rahmenlehrplan und der Qualitätskriterienkatalog bis zum 01.10.2012 zur Verfügung stehen, damit die Träger der Aus- und Fortbildung der Lehrgangs- und Seminarleiter darauf aufbauend ihre Ausbildungsprogramme erstellen können. Folgende Schritte sind zur Erarbeitung des Rahmenlehrplans und des Qualitätskriterienkatalogs notwendig:

- (1) Die Anforderungen an die Inhalte, Methoden, Medien und Materialien der Module und Bausteine müssen in Entwürfen zum Rahmenlehrplan und zum Qualitätskriterienkatalog konkretisiert werden.

- (2) Die Vorgaben des Rahmenlehrplanentwurfs müssen in einem Anwendungsbeispiel für die zwei Module der edukativen Teilmaßnahme operationalisiert werden.
- (3) Das Anwendungsbeispiel für die edukative Teilmaßnahme muss erprobt und dabei hinsichtlich der Kriterien des Entwurfs zum Qualitätskriterienkatalog beurteilt werden.
- (4) Auf der Grundlage der Erprobungsergebnisse müssen die Entwürfe zum Rahmenlehrplan und zum Qualitätskriterienkatalog überarbeitet werden.
- (5) Der Rahmenlehrplan und der Qualitätskriterienkatalog müssen in der überarbeiteten Form der BAST oder einer von ihr benannten wissenschaftlichen Institution zur Prüfung vorgelegt werden. Sofern diese Prüfung die fachliche Angemessenheit bestätigt, müssen der Rahmenlehrplan und der Qualitätskriterienkatalog bundesweit als alleinige verbindliche Grundlage für die Gestaltung der edukativen Teilmaßnahme und entsprechend für die Aus- und Fortbildungsprogramme der Ausbildungsträger gelten.
- (6) Der Rahmenlehrplan und der Qualitätskriterienkatalog werden den an der Aus- und Fortbildung der Lehrgangs- und Seminarleiter interessierten Institutionen zur Verfügung gestellt.

Erarbeitung des Überwachungs- und Evaluationsinstrumentariums

Das Instrumentarium zur Qualitätssicherung und formativen Evaluation der edukativen Teilmaßnahme (Beobachtungsinstrument für die Überwachung, Onlinefragebogen zur Erfassung der Seminarleiter- und Teilnehmereinschätzungen) muss durch eine wissenschaftliche Institution, die einschlägige Erfahrungen in der Programmentwicklung vorweisen kann, in einem mehrstufigen Prozess auf wissenschaftlicher Grundlage erarbeitet und erprobt werden. Sobald ein erprobtes Instrumentarium vorliegt, muss es den Bundesländern vorgestellt werden, denn das Überwachungsinstrumentarium sollte unbedingt – unabhängig von der konkreten Maßnahmenausgestaltung durch die einzelnen Maßnahmenanbieter bzw. Seminarleiter – bundeseinheitlich eingesetzt werden. Auf dieser Grundlage können dann die künftigen Überwacher sorgfältig ausgewählt sowie aus- bzw. fortgebildet

³⁸ Die bisherigen ASP-Seminare weisen relativ enge formal-didaktische Durchführungsvorgaben auf, die von Teilen der Fachöffentlichkeit in Zweifel gezogen und juristisch infrage gestellt wurden. Daraus darf allerdings keinesfalls der zuweilen vertretene Schluss gezogen werden, dass die edukative Teilmaßnahme der Fahreignungsseminare künftig pädagogisch-didaktisch beliebig ausgestaltet werden könne.

werden (s. u.). Folgende Arbeitsschritte sind notwendig:

- (1) Auf der Grundlage der zusammen mit dem Rahmenlehrplan erarbeiteten Qualitätskriterien muss ein Erstentwurf des Überwachungs- und Evaluationsinstrumentariums (Beobachtungsinstrument, Onlinefragebogen) entwickelt werden.
- (2) Der Erstentwurf muss bis zum 31.04.2013 im Rahmen der Ausbildungsveranstaltungen für Lehrgangleiter (s. u.) erprobt werden.
- (3) Der Erstentwurf muss auf der Grundlage der Erprobungsergebnisse revidiert werden.
- (4) Der revidierte Entwurf des Überwachungs- und Evaluationsinstrumentariums muss bis zum 30.06.2013 im Rahmen der Ausbildung der Seminarleiter (s. u.) erprobt werden. Dabei müssen wesentliche Gütekriterien (vor allem die Beobachterübereinstimmung des Beobachtungsinstruments) erfasst werden; bei Bedarf muss der revidierte Entwurf nochmals überarbeitet werden.
- (5) Für das fertiggestellte Überwachungs- und Evaluationsinstrumentarium müssen Möglichkeiten der computergestützten Durchführung, Auswertung und Ergebnismeldung sondiert werden.

³⁹ Übrigens unterliegen nicht nur die beiden Module der edukativen Teilmaßnahme, sondern auch die Einweisungslehrgänge nach Absatz 2 Nr. 3 der Überwachung nach § 33.

⁴⁰ Aufgrund seiner bisherigen Trägerschaft für die Aus- und Fortbildung von Lehrgangs- und Seminarleitern für die ASP-Seminare verfügt der DVR e. V. über ca. 180 Lehrgangleiter, die nach §14 DV-FahrIG für die Aus- und Fortbildung von ASP-Seminarleitern qualifiziert sind. Damit besitzt er – als ein möglicher Anbieter – auch die Kompetenzträger und die logistischen Strukturen, um eine schnelle Dissemination der edukativen Teilmaßnahme der künftigen Fahreignungsseminare zu garantieren. Auf Anfrage hat der DVR e. V. bestätigt, über seine Lehrgangleiter und anhand einer Anschlussqualifizierung von ASP-Seminarleitern die Ausbildung aller bundesweit für die Durchführung der edukativen Teilmaßnahme notwendigen Seminarleiter im Verlaufe des Jahres 2013 sicherstellen zu können. Damit erscheint die Realisierbarkeit des vorliegenden Disseminationskonzepts für den Fall, dass sich der DVR e. V. und weitere Anbieter um eine Trägerschaft bei der Aus- und Fortbildung der Lehrgangs- und Seminarleiter bewerben, mit hoher Sicherheit gegeben.

⁴¹ Die um zwei Tage erhöhte Zeitdauer bei den Lehrgangleitern resultiert daraus, dass sie sich – neben den inhaltlichen und methodischen Neuerungen, die auch für die Seminarleiter bzw. für die Seminardurchführung relevant sind – zusätzlich mit den diesbezüglichen Implikationen für die Seminarleiteraus- und Fortbildung hinsichtlich der beiden Module der edukativen Teilmaßnahme beschäftigen müssen.

Das Überwachungs- und Evaluationsinstrumentarium für die edukative Teilmaßnahme der Fahreignungsseminare muss bis zum 31.08.2013 der BAST oder einer von ihr benannten wissenschaftlichen Institution zur fachlichen Prüfung vorgelegt werden, damit die nachfolgende Erarbeitung eines Aus- und Fortbildungsprogramms für die Überwacher sowie die Durchführung entsprechender Aus- und Fortbildungsveranstaltungen rechtzeitig im Hinblick auf den eingangs genannten Zieltermin beginnen können. Sofern diese Prüfung die fachliche Angemessenheit bestätigt, muss das Überwachungs- und Evaluationsinstrumentarium von der BAST als alleinige verbindliche Grundlage für die Überwachung³⁹ und Evaluation der edukativen Teilmaßnahme anerkannt werden.

Erarbeitung von Aus- und Fortbildungsprogrammen für die Lehrgangs- und Seminarleiter

Auf der Grundlage des erarbeiteten Rahmenlehrplans und seiner beispielhaften Erprobung können interessierte Institutionen (z. B. Fahrlehrerverbände, Fahrlehrerausbildungsstätten, Kompetenzträger im Bereich der Straßenverkehrssicherheit wie der Deutsche Verkehrssicherheitsrat e. V.⁴⁰) nachfolgend Aus- und Fortbildungsprogramme für Lehrgangleiter (diese bilden danach die Seminarleiter aus) und Seminarleiter der edukativen Teilmaßnahme erarbeiten. Die Ausbildungsprogramme können – neben einer Gesamtkonzeption für die Neuausbildung von Lehrgangs- und Seminarleitern – auch eine (Teil-) Konzeption für eine inhaltlich und zeitlich gekürzte Anschlussqualifizierung von (ehemaligen) Lehrgangs- und Seminarleitern der ASP-Seminare enthalten. In diesem Fall ist zu begründen, welche für die Durchführung der edukativen Teilmaßnahme notwendigen Kompetenzen (z. B. Wissen, Fähigkeiten) bei den Lehrgangs- und Seminarleitern der ASP-Seminare aufgrund welcher bereits absolvierten Qualifizierungen vorausgesetzt werden können und daher nicht mehr erworben werden müssen. Für die Anschlussqualifizierung ist eine Mindestdauer von drei Tagen bei den Seminarleitern (s. Kapitel 7) und von fünf Tagen bei den Lehrgangleitern⁴¹ zu veranschlagen; diese Weiterqualifizierungen sollten teilweise auf die gesetzliche Fortbildungspflicht anrechenbar sein. Die Aus- und Fortbildungsprogramme für die Lehrgangs- und Seminarleiter sollten von den Programmentwicklern bzw. Programmträgern bis zum 31.12.2012 der BAST oder einer von ihr benannten wissenschaftlichen Institution zur fachlichen Prüfung und Anerkennung vorgelegt werden.

Durchführung der Aus- und Fortbildung der Lehrgangs- und Seminarleiter

Die Träger der Aus- und Fortbildung der Lehrgangs- und Seminarleiter bedürfen einer Anerkennung durch die zuständige oberste Landesbehörde oder durch die von dieser bestimmten oder nach Landesrecht zuständigen Behörde. Diese Anerkennung kann ihnen auf der Grundlage ihrer Aus- und Fortbildungsprogramme zuerkannt werden, die zuvor unter fachlich-wissenschaftlichen Gesichtspunkten von der BAST oder einer von ihr beauftragten wissenschaftlichen Institution geprüft wurden (s. o.).

Mit einigen Institutionen, welche über die Kompetenzträger und die logistischen Strukturen für die Durchführung der Aus- und Fortbildung von Lehrgangs- und Seminarleitern für die edukative Teilmaßnahme verfügen, wurde bereits diskutiert, ob und ggf. mit welchen Zeit- und Kapazitätsplanungen sie – neben anderen Institutionen – Lehrgangs- und Seminarleiter ausbilden wollen bzw. könnten. Nachfolgend ist auf der Grundlage der Diskussionsergebnisse aufgeführt, auf welche Weise bis zum 01.02.2014 eine bundesweit ausreichende Zahl von Lehrgangs- und Seminarleitern ausgebildet werden könnte:

- (1) Sofern der Rahmenlehrplan und die Qualitätskriterien bis zum 01.10.2012 zur Verfügung stehen, könnten die o. g. ausbildungswilligen Institutionen bis zum 31.12.2012 ein Ausbildungsprogramm für Lehrgangs- und Seminarleiter erstellen.
- (2) Bis zum 31.04.2013 könnten die ausbildungswilligen Institutionen mindestens 100 Lehrgangsleiter ausbilden.
- (3) Bis zum 31.01.2014 könnten die ausbildungswilligen Institutionen alle deutschlandweit notwendigen Seminarleiter (wahrscheinlich ca. 4.500) ausbilden.
- (4) Ab dem 01.02.2014 können dann die edukativen Teilmaßnahmen der Fahreignungsseminare bundesweit durchgeführt werden.

Erarbeitung eines Aus- und Fortbildungsprogramms für die Überwacher sowie Durchführung entsprechender Aus- und Fortbildungsveranstaltungen

Diejenige Institution, welche das Instrumentarium zur Qualitätssicherung der edukativen Teilmaßnah-

me entwickelt hat, sollte – sofern dieses Instrumentarium einer fachlichen Prüfung durch die BAST oder eine von ihr beauftragte wissenschaftliche Institution standhält – auch mit der Erarbeitung eines Aus- und Fortbildungsprogramms für die Überwacher sowie mit der Durchführung entsprechender Aus- und Fortbildungsveranstaltungen betraut werden. Falls bis zum 31.08.2013 ein revidiertes, von der BAST bestätigtes und von den Bundesländern zustimmend zur Kenntnis genommenes Überwachungsinstrumentarium vorliegt, könnten bis zum 01.02.2014 die Überwacher der bisherigen ASP-Seminare in den fünf Bundesländern Baden-Württemberg, Brandenburg, Bremen, Hessen und Schleswig-Holstein für die Überwachung der edukativen Teilmaßnahme fortgebildet werden. In den restlichen 11 Bundesländern müssten möglichst parallel dazu bis zu diesem Zeitpunkt Überwacher ausgebildet werden, die für die Anwendung eines pädagogisch-didaktischen Qualitätskriterienkatalogs hinreichend qualifiziert sind; für deren Tätigkeit sind ein Tätigkeitsprofil und eine Ausschreibung zu erarbeiten. Wird diese Planung – nicht zuletzt auf der Grundlage ausreichender personeller und finanzieller Ressourcen und eines ländereinheitlichen Vorgehens – konsequent umgesetzt, dürfte ab dem 01.02.2014 eine bundesweit ausreichende Zahl an Sachverständigen (ca. 250) für die Überwachung der edukativen Teilmaßnahme der Fahreignungsseminare zur Verfügung stehen.

10 Ausblick

Im vorliegenden Bericht wurde die inhaltliche und organisatorische Grundstruktur der edukativen Teilmaßnahme des künftigen Fahreignungsseminars für mehrfach verkehrsauffällige Kraftfahrer beschrieben und aus pädagogisch-psychologischer Sicht begründet. Darüber hinaus wurden empfehlenswerte Lehr-Lernmethoden zur Vermittlung der Maßnahmeninhalte dargestellt. Schließlich wurden mit Unterstützung der Lehrmittelverlage Degener und Heinrich Vogel zwei audio-visuelle Medienkonzeptionen zur Ausgestaltung der edukativen Teilmaßnahme entworfen, mit ausgewählten Beispielen illustriert und dem Bericht im Anhang beigelegt. Die Medienbeispiele beruhen allerdings noch vorrangig auf vorhandenen Medienangeboten, die in anderen Fahrschulkontexten eingesetzt werden und für die edukative Teilmaßnahme weiterentwickelt werden sollen.

Aufbauend auf den genannten Ergebnissen des abgeschlossenen BAST-Projekts „Konzeption einer edukativen Maßnahme für mehrfach verkehrsauffällige Kraftfahrer“ (FE 82.0541/2011) muss nun in weiteren Schritten eine Konkretisierung der Maßnahmeninhalte, der anzuwendenden Lehr-Lernmethoden und der Lehr-Lernmaterialien (z. B. Merk- und Arbeitsblätter für die Seminarteilnehmer, Teilnehmerbegleitmaterialien) erfolgen. Dazu ist zunächst ein wissenschaftlich fundierter Entwurf für einen Rahmenlehrplan zu erarbeiten, der einerseits eindeutige Rahmenvorgaben für eine möglichst bundesweit einheitliche Maßnahmendurchführung enthält und andererseits genügend Flexibilität für eine kreative verkehrspädagogisch-didaktische Ausgestaltung und Weiterentwicklung der edukativen Teilmaßnahme bietet. In diesem Rahmenlehrplanentwurf sollten ebenfalls die Anforderungen an die einzusetzenden Lehr-Lernmedien konkretisiert werden. Auf dieser Grundlage können dann interessierte Lehrmittelverlage und andere Anbieter in Zusammenarbeit mit den Trägern der Aus- und Fortbildung der Lehrgangs- und Seminarleiter konkrete Medienkonzeptionen entwickeln, die speziell auf die Inhalte der edukativen Teilmaßnahme fokussieren. Die im Entwurf des Rahmenlehrplans definierten Anforderungen an die Lerninhalte, Lehr-Lernmethoden, Lehr-Lernmedien und Lehr-Lernmaterialien der edukativen Teilmaßnahme sollten anschließend in einem Anwendungsbeispiel für die zwei Module der edukativen Teilmaßnahme operationalisiert, erprobt und anhand der Erprobungsergebnisse revidiert werden. Der revidierte Rahmenlehrplan bietet dann die erziehungswissenschaftliche Grundlage und das erprobte Anwendungsbeispiel sowie eine verkehrspädagogische Anregung für die Entwicklung von Aus- und Fortbildungsprogrammen durch die Aus- und Fortbildungsträger.

Neben dem Rahmenlehrplan sind zur Sicherung einer hohen verkehrspädagogisch-didaktischen Durchführungsqualität bei der edukativen Teilmaßnahme anspruchsvolle Gestaltungsstandards und vor allem ein Katalog von Qualitätskriterien zu erarbeiten. Die anstehenden Herausforderungen bei der Qualitätssicherung bestehen dann vor allem darin, auf der Grundlage der zu erarbeitenden Qualitätskriterien ein wissenschaftlich begründetes Evaluationssystem für die edukative Teilmaßnahme einschließlich eines methodenkritisch belastbaren Überwachungsinstrumentariums zu entwickeln, zu erproben und auf der Basis der Erprobungsergebnisse zu revidieren. Dieses Überwachungsinstru-

mentarium stellt im methodologischen Sinn eine Arbeitsprobe des Seminarleiters dar, die anhand einer systematischen Verhaltensbeobachtung zu beurteilen ist; natürlich muss dieses Instrumentarium den üblichen methodischen Gütekriterien genügen, die an Beobachtungsinstrumente gestellt werden. Sobald ein erprobtes Überwachungsinstrumentarium vorliegt, sollte es den obersten Verkehrsbehörden der Bundesländer vorgestellt und, sofern es zustimmend zur Kenntnis genommen wird, in einem Handbuch für Überwacher dokumentiert werden. Auf dieser Grundlage können dann die künftigen Überwacher – die auch selbst als Seminarleiter tätig sein sollten – bundeseinheitlich aus- und fortgebildet sowie kontrolliert werden.

Im Hinblick auf die summative Evaluation der Verkehrssicherheitswirksamkeit der Fahreignungsseminare sei nochmals darauf hingewiesen, dass im vorliegenden Projekt noch keine Kriterien zur Beurteilung des Maßnahmenerfolgs (z. B. in Bezug auf Rückfallquoten) vorgelegt werden können. Allerdings wurden mehrfach die Schwierigkeiten dargestellt, derartige Kriterien wissenschaftlich zu begründen und methodisch akzeptabel zu erfassen. Diese Überlegungen sind aufzugreifen und weiterzuführen; dabei sollten Evaluationsbefunde aus internationalen Vergleichsstudien zu einschlägigen Interventionsmaßnahmen und Untersuchungsergebnisse zur Verkehrssicherheitswirksamkeit von anderen im Fahrlehrerrecht vorgesehenen Interventionsmaßnahmen für mehrfach verkehrsauffällige Kraftfahrer ausgewertet werden.

Es sei noch einmal unterstrichen, dass sowohl der Rahmenlehrplan als auch die Qualitätskriterien und ihre Operationalisierung im Überwachungsinstrumentarium einer Ersterprobung und Revision nach wissenschaftlichen Maßstäben unterzogen werden müssen, um ein befriedigendes Entwicklungsniveau und die notwendige Akzeptanz in der Fachöffentlichkeit zu erlangen. Weiterhin sind diese beiden Steuerungsinstrumente der edukativen Teilmaßnahme selbstverständlich kontinuierlich weiterzuentwickeln: zum einen um ihre instrumentelle Qualität auf der Grundlage der Evaluationsergebnisse stetig zu verbessern, zum anderen um sie an den Wandel des Straßenverkehrssystems, der Lehr-Lernmöglichkeiten und der Zielgruppe anzupassen.

Für die künftigen Seminarleiter der edukativen Teilmaßnahme ergeben sich zwei mögliche Qualifizierungswege (s. Kapitel 6): Einerseits erscheint es

wünschenswert, dass bewährte Seminarleiter der bisherigen ASP-Maßnahme die Möglichkeit erhalten, über eine Anschlussqualifizierung die Kompetenz bzw. die Berechtigung zur Durchführung der edukativen Teilmaßnahme zu erwerben. Dieser Qualifizierungsweg wird – sofern die Umsetzung der edukativen Teilmaßnahme in dem hier empfohlenen Rahmen erfolgt – vermutlich in der Startphase der Maßnahmenimplementierung am häufigsten gegeben sein. Andererseits sollten aber auch andere berufserfahrene Fahrlehrer für die Durchführung der edukativen Teilmaßnahme gewonnen werden. Dies erscheint nicht zuletzt deshalb erstrebenswert, weil mit dem Erwerb der Kompetenzen zur Durchführung der edukativen Teilmaßnahme auch ein Entwicklungsschub im Hinblick auf die verkehrspädagogisch-didaktischen Fähigkeiten zur Gestaltung der regulären Fahrschul-ausbildung und der ASF-Seminare zu erwarten ist, den es für die Weiterentwicklung des Berufsstandes der Fahrlehrer zu nutzen gilt.

Das dargestellte Konzept der edukativen Teilmaßnahme wurde mit den Entwicklern der verkehrspsychologischen Teilmaßnahme diskutiert, um eine synergetische Verknüpfung beider Teilmaßnahmen sicherzustellen. Die Schnittstellen der komplementären Konzeptionen von edukativer und verkehrspsychologischer Teilmaßnahme wurden in den Kapiteln 4 und 5 aus theoretischer und verkehrspädagogisch-didaktischer Sicht ausführlich beschrieben; wie über diese Schnittstellen die Zusammenarbeit zwischen den Seminarleitern beider Teilmaßnahmen erfolgreich gestaltet werden kann, stellt einen bedeutsamen Untersuchungsgegenstand der formativen Evaluation dar. Schließlich wurde der Konzeptentwurf der edukativen Teilmaßnahme auch mehrfach umfassend mit Experten aus der Fahrlehrerschaft und mit Seminarleitern erörtert sowie kontinuierlich optimiert, sodass – sobald die entsprechenden verkehrspolitischen Grundsatzentscheidungen gefallen sind – eine erfolgreiche Umsetzung der edukativen Teilmaßnahme erwartet werden kann.

11 Literatur

- ACHOURI, C. (2010): Recruiting und Placement – Methoden und Instrumente der Personalauswahl und -platzierung. Wiesbaden: Gabler
- ALBRECHT, F. (2005): Die rechtlichen Rahmenbedingungen bei der Implementierung von Fahrerassistenzsystemen zur Geschwindigkeitsbeeinflussung. DAR 4, 186-198
- ANDERSON, D., ABDALLA, A., POMIETTO, B., GOLDBERG, C. N. & CLEMENT, V. (2002): Distracted Driving: Review of Current Needs, Efforts and Recommended Strategies. Richmond: Commonwealth of Virginia
- ARONSON, E., WILSON, T. D. & AKERT, R. M. (2008): Sozialpsychologie. München: Pearson Studium
- ARTELT, C. (2002): Lernstrategien und Lernerfolg – Eine handlungsnahe Studie. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 31, 86-96
- BARTL, G., ASSAILLY, J. P., CHATENET, F., HATAKKA, M., KESKINEN, E. & WILLMES-LENZ, G. (2002): EU-project Andrea – Analysis of driver rehabilitation programmes. Wien: Kuratorium für Verkehrssicherheit
- BAUMERT, J. (1993): Lernstrategien, motivationale Orientierung und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen im Kontext schulischen Lernens. In: Unterrichtswissenschaft, 21, 327-354
- BAUMERT, J. & KÖLLER, O. (1996): Lernstrategien und schulische Leistungen. In: MÖLLER, J. & KÖLLER, O. (Hrsg.): Emotionen, Kognitionen und Schulleistung (S. 137-154). Weinheim: Beltz
- BECK, U. (1997): Soziologische Aspekte: Demokratisierung der Familie. In: PALENTIN, C. & HURRELMANN, K. (Hrsg.): Jugend und Politik. Ein Handbuch für Forschung, Lehre und Praxis (S. 47-67). Neuwied: Luchterhand
- BECKER, G. (2001): Unterricht planen. Handlungsorientierte Didaktik. Weinheim: Beltz
- BERGER, C., FREITAG, I., FRIELE, B. & STURZBECHER, D. (2002): Aus der Spur gekommen. Menschen nach Verkehrsunfällen. Hannover: Degener Verlag

- Berufsverband Deutscher Psychologinnen und Psychologen (BDP), e. V., Sektion Verkehrspsychologie (Hrsg.) (2011): QSS – Qualitätssicherungssystem für die verkehrspsychologische Beratung: Regelungen zur Qualitätssicherung für die verkehrspsychologische Beratung nach §§ 4 Abs. 9, 2a Abs. 2 StVG und § 71 FeV. Abgerufen am 26.02.2012 von http://www.bdp-verkehr.de/beratung/qss/20120101_SKPV71_QSS_20012012.pdf
- BOEKARTS, M. (1999): Self-regulated learning: Where we are today. In: *International Journal of Educational Research*, 31, 445-475
- BÖNNINGER, J. & STURZBECHER, D. (2005): Optimierung der Fahrerlaubnisprüfung. Ein Reformvorschlag für die theoretische Fahrerlaubnisprüfung. *Berichte der Bundesanstalt für Straßenwesen*. Bremerhaven: Wirtschaftsverlag NV
- BONWELL, C. & EISON, J. (1991): *Active Learning: Creating Excitement in the Classroom*. AEHE-ERIC Higher Education Report No. 1. Washington D.C.: Jossey-Bass
- BOOTZ, I. & HARTMANN, T. (1997): Kompetenzentwicklung statt Weiterbildung? In: *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 4, 22-25
- BORTZ, J. & DÖRING, N. (2006): *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. Berlin, Heidelberg: Springer Medizin Verlag Heidelberg
- BOUSKA, W. & MAY, R. (2009): *Fahrlehrer Recht*. München: Vogel Verlag
- BRAND, S. (2006): *Curriculumentwicklung in der Hochschule*. Hamburg: Dr. Kovac
- BRANDSTÄTTER, C. & CHRIST, R. (1998): Evaluation der Nachschulung in Österreich. In: *Driver Improvement 6. Internationaler Workshop*. *Berichte der Bundesanstalt für Straßenwesen*. Bremerhaven: Wirtschaftsverlag NV
- BREDOW, B., BUCHARDT, I. & PALLOKS, M. (2011): Gezielte Prävention vor der Haustür. In: *Fahrschule*, 11, 14-16
- BRÜGELMANN, H. (2005): *Schule verstehen und gestalten – Perspektiven der Forschung auf Probleme von Erziehung und Unterricht*. Lengwil: Libelle Verlag
- BRÜNING, L. & SAUM, T. (2006): *Erfolgreich unterrichten durch Kooperatives Lernen. Strategien der Schüleraktivierung*. Essen: NDS-Verlag
- BUKASA, B., BRAUN, E., WENNINGER, U., PANOSCH, E., KLIPP, S., BOETS, S., MEESMANN, U., ROESNER, S., KRAUS, L., GAITANIDOU, L., ASSAILLY, J. P. & BILLARD, A. (2009): DRUID – Validation of Existing Driver Rehabilitation Measures. URL: http://www.druid-project.eu/cIn_031/nn_107548/Druid/EN/deliverables-list/downloads/Deliverable__5__2__4; Abruf: 23.03.2012
- BUKASA, B. & KLIPP, S. (2010): EU-Projekt DRUID (II). Good Practice bei Rehabilitationsmaßnahmen für alkohol- und drogenauffällige Fahrer in Europa. In: *Zeitschrift für Verkehrssicherheit*, 56 (2), 79-84
- CONTENTO, I., BALCH, G. I., BRONNER, Y. L., LYTLE, L. A., MALONEY, S. K., OLSON, C. M. & SWADENER S. S. (1995): The effectiveness of nutrition education and implications for nutrition education policy, programs and research: a review of research. In: *Journal of Nutrition Education*, 27, 297-418
- DAUER, P. (2010): *Fahrlehrerrecht – Kommentar*. München: C. H. Beck
- DECI, E. & RYAN, R. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 39, 223-238
- DeGEval – Deutsche Gesellschaft für Evaluation e. V. (Hrsg.) (2008): *Standards für Evaluation*. Mainz: DeGEval
- DIAMANTOPOULOU, K., CAMERON, M., DYTE, D. & HARRISON, W. A. (1997): The relationship between demerit points accrual and crash involvement. Melbourne Vic Australia: Monash University Accident Research Centre
- DIESBERGEN, C. (1998). *Radikal-konstruktivistische Pädagogik als problematische Konstruktion. Eine Studie zum radikalen Konstruktivismus und seiner Anwendung in der Pädagogik*. Bern: Peter Lang
- DILLARD, J. & PFAU, M. (2002): *The Persuasion Handbook*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications

- DIN (2002): DIN 33430: Anforderungen an Verfahren und deren Einsatz bei berufsbezogenen Eignungsbeurteilungen. Berlin: Beuth
- DITTON, H. & MERZ, D. (2000): Qualität von Schule und Unterricht. Kurzbericht über erste Ergebnisse einer Untersuchung an bayrischen Schulen. Katholische Universität Eichstätt/Universität Osnabrück
- DITTON, H. (2002a): Lehrkräfte und Unterricht aus Schülersicht. Ergebnisse einer Untersuchung im Fach Mathematik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 48, 262-286
- DITTON, H. (2002b): Unterrichtsqualität – Konzeptionen, methodische Überlegungen und Perspektiven. In: Unterrichtswissenschaft, 30, 197-212
- DOHNKE, B., NOWOSSADECK, E., HELD, K., KAROFF, M. & MÜLLER-FAHRNOW, W. (2007): Motivation von Rehabilitationspatienten zur Teilnahme an einer Herzgruppe. In: Zeitschrift für Gesundheitspsychologie, 15, 14-22
- DVR (2010): Die Aufbauseminare nach § 2a und § 4 StVG. Hintergrund und Sachstand
- EBBINGHAUS, M. & SCHMIDT, J. U. (1999): Prüfungsmethoden und Aufgabenarten. Bielefeld: Bertelsmann
- EFFELSBERG, W., LIEBIG, H., SCHEELE, N. & VOGEL, J. (2004): Kooperation in größeren Lerngruppen. In: HAAKE, J., SCHWABE, G. & WESSNER, M. (Hrsg.): CSCL-Kompendium – Lehr- und Handbuch zum computerunterstützten kooperativen Lernen (S. 96-108). München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag
- EIKENBUSCH, G. (2001): Qualität im Deutschunterricht der Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen
- EINSIEDLER, W. (1997): Unterrichtsqualität und Leistungsentwicklung. In: WEINERT, F. E. & HELMKE, A. (Hrsg.): Entwicklung im Grundschulalter (S. 225-240). Weinheim: PVU
- ELSTEIN, A. S. (1987): Cognitive processes in clinical inference and decision making. In: TURK, D. C. & SALOVEY, P. (Hrsg.): Reasoning, inference and judgment in clinical psychology (S. 17-50). New York: Macmillan
- ERPENBECK, J. (2009): Werte als Kompetenzkerne
- FELDER, R. M. & BRENT, R. (1994): Cooperative learning in technical courses: Procedures, Pitfalls, and Payoffs. URL: <http://www4.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/Papers/Coopreport.html>; Abruf: 20.03.2012
- FINGSKES, M. (2009): ASF/ASP – Aufbauseminare in Fahrschulen: Evaluation der Überwachung der Seminare nach den DVR-Programmen ASF und ASP in Baden-Württemberg, Brandenburg und Schleswig-Holstein – Evaluationsbericht 2009. Bonn: DVR
- FISCHER, C. (2002): Das gehört jetzt irgendwie zu mir. Mobilisierung von Jugendlichen aus den neuen Bundesländern zum Engagement in einem Umweltverband. Eine Fallstudie am Beispiel der BUNDjugend. Promotionschrift. Chemnitz: TU Chemnitz
- FISHER, D. L. (2008): Evaluation of PC-Based Novice Driver Risk Awareness. Washington: NHTSA
- FISSENI, H. J. (2004): Lehrbuch der psychologischen Diagnostik. Göttingen: Hogrefe
- GAGE, N. L. & BERLINER, D. C. (1996): Pädagogische Psychologie. Weinheim: Beltz
- GEßNER, T. (2002): Berufsvorbereitende Maßnahmen als Sozialisationsinstanz: zur beruflichen Sozialisation benachteiligter Jugendlicher im Übergang zur Arbeitswelt. Münster: Lit.
- GUDJONS, H. (2003): Frontalunterricht – neu entdeckt. Integration in offene Unterrichtsformen. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt
- HELMKE, A. (2003): Unterrichtsqualität – erfassen, bewerten, verbessern. Seelze: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung
- HELMKE, A. & WEINERT, F. E. (1997): Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In: WEINERT, F. E. (Hrsg.): Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich D, Serie I: Pädagogische Psychologie, Band 3: Psychologie des Unterrichts und der Schule (S. 71-176). Göttingen: Hogrefe
- HINES, J. M., HUNGERFORD, H. R. & TOMERA, A. N. (1987): Analysis and synthesis of research on responsible environmental behavior: A

- meta-analysis. In: *Journal of Environmental Education*, 18 (2), 1-8
- HOFFMANN, L. (2008): Das System der Pädagogisch qualifizierten Fahrschulüberwachung (PQFÜ) – Methodische Konzeption und Ergebnisse der Begleituntersuchung. Potsdam: Universität, Arbeitsstelle für Bildungs- und Sozialisationsforschung
- HOFSTETTER LABITZKE, H., MUHEIM, E. & ZUMSTEG-KNECHT, D. (2010): Qualitätsmerkmale zur Beurteilung kooperativer Methoden in heterogenen Lerngruppen. Zürich: Hochschule für Heilpädagogik
- HÖFFLER, T. N. & LEUTNER, D. (2007): Instructional animation versus static pictures: A meta-analysis. In: *Learning and Instruction*, 17, 722-738
- HÖFT, S. & FUNKE, U. (2006): Simulationsorientierte Verfahren der Personalauswahl. In: SCHULER, H. (Hrsg.): *Lehrbuch der Personalpsychologie* (S. 145-187). Göttingen: Hogrefe
- JUDE, N. & WIRTH, J. (2007): Neue Chancen bei der technologiebasierten Erfassung von Kompetenz. In: HARTIG, J. & KLIEME, E. (Hrsg.): *Möglichkeiten und Voraussetzungen technologiebasierter Kompetenzdiagnostik* (S. 49-56). Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung
- JUNGERMANN, H., PFISTER, H. R. & FISCHER, K. (2005): *Die Psychologie der Entscheidung – Eine Einführung*. Heidelberg: Spektrum
- KANNING, U. P. (2004): *Standards der Personal-diagnostik*. Göttingen: Hogrefe
- KBA (2008): 50 Jahre Verkehrszentralregister. URL: http://www.kba.de/cln_030/nn_284118/DE/Service/Veroeffentlichungen/50__jahre__vzr__broschuere__pdf,templateId=raw,property=publicationFile.pdf/50_jahre_vzr_broschuere_.pdf; Abruf: 23.02.2012
- KBA (2011): *Verkehrsauffälligkeiten, Zugang in das Verkehrszentralregister 2010*. URL: http://www.kbashop.de/webapp/wcs/stores/servlet/ProductDisplay?catalogId=10001&categoryId=10023&storeId=10001&productId=26603&langId=-3&parent_category_rn=10023&top_category=10003; Abruf: 26.02.2012
- KBA (2012): *Jahresbericht 2011*. URL: http://www.kba.de/cln_030/nn_124832/DE/Presse/Jahresberichte/jahresberichte__tab.html; Abruf: 30.04.2012
- KELLER, S., KALUZA, G. & BASLER, H. D. (2001): Motivierung zur Verhaltensänderung – Prozessorientierte Patientenedukation auf der Grundlage des transtheoretischen Modelles. In: *Psychomed*, 13, 101-111
- KELLER, S. (2004): Motivation zur Verhaltensänderung – Aktuelle deutschsprachige Forschung zum transtheoretischen Modell. In: *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie*, 12, 35-38
- KERRES, M. (2001): *Multimediale und telemediale Lernumgebungen. Konzeption und Entwicklung*. München: Oldenbourg
- KERSTING, M. (2008): DIN-Screen, Version 2. Leitfaden zur Kontrolle und Optimierung der Qualität von Verfahren und deren Einsatz bei beruflichen Eignungsbeurteilungen. In: KERSTING, M. (Hrsg.): *Qualitätssicherung in der Diagnostik und Personalauswahl – der DIN-Ansatz* (S. 141-210). Göttingen: Hogrefe
- KINGSNORTH, R. F. (1991): The Gunther Special: Deterrence and the DUI offender. In: *Criminal Justice and Behavior*, 18 (3), 251-266
- KIRKPATRICK, D. L. & KIRKPATRICK J. D. (2006): *Evaluating Training Programs*. San Francisco, CA: Berrett-Koehler Publishers
- KÖLLER, O. (1998): *Zielorientierungen und schulisches Lernen*. Münster: Waxmann
- KÖTTER, S. & NORDMANN, E. (1987): Diagnostische Beobachtungsverfahren. In: CIERPKA, M. (Hrsg.): *Familiendiagnostik*. Berlin: Springer
- KOHLBERG, L. (1971): From is to ought: How to commit the naturalistic fallacy and get away with it in the study of moral development. In: MISCHEL, T. (Hrsg.): *Cognitive development and epistemology* (S. 151-235). New York, San Francisco, London: Academic Press
- KOLBERT-RAMM, C. (2005): *Wirksamkeit der „Aufbauseminare für Kraftfahrer“*
- KONRAD, K. & TRAUB, S. (2005): *Kooperatives Lernen: Theorie und Praxis*. In: KONRAD, K. & TRAUB, S. (Hrsg.): *Kooperatives Lernen* (S. 4-74). Baltmannsweiler: Schneider

- LALLY, P., van JAARSVELD, C. H. M., POTTS, H. W. W. & WARDLE, J. (2010): How are habits formed: Modelling habit formation in the real world. *European Journal of Social Psychology*, 40, 998-1009
- LEUTNER, D. & LIEBERTZ, P. (2004): Die Qualität von Aufbau Seminaren zur Nachschulung von Fahranfängern (ASF) und Punkteauffälligen (ASP) und die Wirksamkeit ihrer Überwachung. Essen: Lehrstuhl für Lehr-Lernpsychologie der Universität Duisburg-Essen
- LIENERT, G. A. & RAATZ, U. (1998): Testaufbau und Testanalyse. Weinheim: Psychologie Verlags Union
- MANDL, H., GRUBER, H. & RENKL, A. (2002): Situiertes Lernen in multimedialen Lernumgebungen. In: ISSING, L. J. & KLIMSA, P. (Hrsg.): Information und Lernen mit Multimedia und Internet: Lehrbuch für Studium und Praxis. Weinheim: Beltz
- MARTON, F. & SÄLJÖ, R. (1976): On qualitative differences in learning: I – Outcome and process. In: *British Journal of Educational Psychology*, 46, 4-11
- MacKENZIE, D. L. (2006): What Works in Corrections: Reducing the Criminal Activities of Offenders and Delinquents. Cambridge: University Press
- MacKENZIE, D. L. (2008): Structure and Components of Successful Educational Programs. Maryland: University Press
- MAURISCHAT, C. (2001): Erfassung der Stages of Change im transtheoretischen Modell Prochaska's – eine Bestandsaufnahme. Freiburg im Breisgau: Albert-Ludwigs-Universität
- MAYER, R. (1988): Learning strategies: An overview. In: WEINSTEIN, C. E., GOETZ, E. T. & ALEXANDER, P. A. (Hrsg.): Learning and Study Strategies: Issues in Assessment, Instruction, and Evaluation (S. 11-22). New York: Academic Press
- MEYER, H. (2002): Unterrichtsmethoden. In: KIPER, H., MEYER, H. & TOPSCH, W. (Hrsg.): Einführung in die Schulpädagogik (S. 109-121). Berlin: Cornelsen
- MEYER, H. (2004): Was ist guter Unterricht? Berlin: Cornelsen
- MÖRL, S., KASPER, D. & STURZBECHER, D. (2008): Validierung und Weiterentwicklung der Pädagogisch qualifizierten Fahrschulüberwachung. Oberkrämer: IPV GmbH
- NERDINGER, F. W., BLICKLE, G. & SCHAPER, N. (2011): Arbeits- und Organisationspsychologie. Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag
- OSER, F. & ALTHOF, W. (1992): Moralische Selbstbestimmung. Stuttgart: Klett-Cotta
- PALLASCH, W., MUTZEK, W. & REIMERS, H. (2002): Beratung – Training – Supervision. Eine Bestandsaufnahme über Konzepte zum Erwerb von Handlungskompetenzen in pädagogischen Arbeitsfeldern. Weinheim, München: Juventa Verlag
- PETTY, R. E. & CACIOPPO, J. T. (1986): The Elaboration Likelihood Model Of Persuasion. In: *Advances in experimental social psychology*, 19, 123-205. New York: Academic Press
- PETZOLDT, T., WEIß, T., FRANKE, T., KREMS, J. F. & BANNERT, M. (2011): Unterstützung der Fahrausbildung durch Fahrsimulatoren und Lernsoftware. Berichte der Bundesanstalt für Straßenwesen. Bremerhaven: Wirtschaftsverlag NV
- POLAK, V. (2003): Merkmale wirksamer Lehr- und Lernformen. Versuch einer Synthese von aktuellen Ergebnissen aus Forschung und Praxis. Soest: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung
- PROCHASKA, J. O. & DICLEMENTE, C. C. (1984): The transtheoretical approach: crossing traditional boundaries of therapy. Homewood, Illinois: Dow Jones-Irwin
- PROCHASKA, J. O., DICLEMENTE, C. C. & NORCROSS, J. C. (1992): In search of how people change. Applications to addictive behaviors. In: *American Psychology*, 47, 9, 1102-1114
- PROCHASKA, J. O. & VELICER, W. F. (1997): The transtheoretical model of health behavior change. In: *American Journal of Health Promotion*, 12, 38-48

- REBMANN, K. (2004): Didaktik beruflichen Lernens und Lehrens. In: Grundlagen der Weiterbildung – Praxishilfen (GdW-Ph), 57, 1-20
- REINMANN-ROTHMEIER, G. (2001): Wissen managen: Das Münchener Modell. München: Ludwig-Maximilians-Universität
- RENKL, A. (1996): Träges Wissen: Wenn Erlerntes nicht genutzt wird. In: Psychologische Rundschau, 47, 78-92
- RENNER, B. & SCHWARZER, R. (1999): Gesundheitspsychologie. In: Bundesvereinigung für Gesundheit (Hrsg.): Gesundheit: Strukturen und Handlungsfelder (S. 1-22). Neuwied: Luchterhand
- RENNER, B. & SCHWARZER, R. (2003): Social-cognitive factors in health behavior change. In: SULLS, J. & WALLSTON, K. (Hrsg.): Social psychological foundations of health and illness (S. 169-196). Oxford: Blackwell
- RENNER, B., SCHUPP, H. T. & SCHMÄLZLE, R. (2009): Risikowahrnehmung und Risikokommunikation. In: BENGEL, J. & JERUSALEM, M. (Hrsg.): Handbuch der Gesundheitspsychologie und Medizinischen Psychologie. Göttingen: Hogrefe
- ROTH, G. (2006): Mehr Motivation – Wege aus der Sackgasse. Stuttgart: Südwestrundfunk SWR2 AULA-Manuskriptdienst
- ROTH, G. (2012): Bildung braucht Persönlichkeit – Ansätze zu neuen Formen des Unterrichts und der Lehrerbildung. Vortrag an der Universität Potsdam
- SAAM, N. J. & KRIZ, W. C. (2010): Partizipation in Großgruppen. Band 1: Soziologische Perspektiven. Münster: Lit-Verlag
- SACKETT, P. R., ZEDECK, S. & FOGLI, L. (1988): Relations between measures of typical and maximum job performance. In: Journal of Applied Psychology, 73, 482-486
- SCHADE, F. D. (2000): Verkehrsauffälligkeit von Pkw-Fahrern und ihre Entwicklung mit dem Lebensalter – ein Modell. In: Zeitschrift für Verkehrssicherheit, 46 (1), 9-18
- SCHEMMERER, U. (1993): Mentales Fahrermodell für das Spur- und Abstandhalten. Diplomarbeit an der Katholischen Universität Eichstätt
- SCHKEUTHLE, H. & KAISER, F. G. (2003): Umwelt-psychologisch intervenieren. In: AUHAGEN, A. E. & BIERHOFF, H. W. (Hrsg.): Angewandte Sozialpsychologie. Das Praxishandbuch (S. 575-591). Weinheim: Beltz
- SCHREIBER, W. H. (1991): Überregionale Lernerfolgsmessung und Lernerfolgsveränderung. Landau: Verlag Empirische Pädagogik
- SCHWARZER, R. (2008): Modeling health behavior change: How to predict and modify the adoption and maintenance of health behaviors. In: Applied Psychology: An International Review, 57, 1-29
- SCHWARZER, R., SCHÜZ, B., ZIEGELMANN, J. P., LIPPKE, S., LUSZCZYNSKA, A. & SCHOLZ, U. (2007): Adoption and maintenance of four health behaviors: Theory-guided longitudinal studies on dental flossing, seat belt use, dietary behavior, and physical activity. In: Annals of Behavioral Medicine, 33, 156-166
- SLAVIN, R. E. (1990): Mastery learning reconsidered. In: Review of Educational Research, 60, 300-302
- SLAVIN, R. E. (1996): Education for all. Lisse: Swets & Zeitlinger
- SLAVIN, R. E. (1997): When Does Cooperative Learning Increase Student Achievement? In: DUBINSKY, E., MATHEWS, D. & REYNOLDS, B. E. (Hrsg.): Cooperative Learning for Undergraduate Mathematics (S. 71-84) Washington, D.C.: The Mathematical Association of America
- SOHN (2011): Bericht vom Pro•Gress XVI. In: Newsletter Verkehrspsychologie, 6, 2-4
- STAAL, M. A. (2004): Stress, Cognition, and Human Performance: A Literature Review and Conceptual Framework. Moffett Field, CA: Ames Research Center
- STEINER, G. (2006): Wiederholungsstrategien. In: MANDL, H. & FRIEDRICH, H. F. (Hrsg.): Handbuch Lernstrategien (S. 101-113). Göttingen: Hogrefe
- STEINDORF, G. (2000): Grundbegriffe des Lehrens und Lernens. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt

- STURZBECHER, D. (2010): Methodische Grundlagen der praktischen Fahrerlaubnisprüfung. In: STURZBECHER, D., BÖNNINGER, J. & RÜDEL, M. (Hrsg.): *Praktische Fahrerlaubnisprüfung – Grundlagen und Optimierungsmöglichkeiten*. Berichte der Bundesanstalt für Straßenwesen (S. 17-38). Bremerhaven: Wirtschaftsverlag NW
- 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
- STURZBECHER, D., HERMANN, U., LABITZKE, P. & SCHELLHAS, B. (2005): Pädagogisch qualifizierte Fahrschulüberwachung – Grundlagen, Methoden und Umsetzung. In: *Zeitschrift für Verkehrssicherheit*, 51 (1), 32-38
- STURZBECHER, D., HERMANN, U., SCHELLHAS, B. & PALLOKS, M. (2012): Beobachtungsinventar und Checkliste zur Erfassung der Qualität des Theorieunterrichts in Fahrschulen. In: STURZBECHER, D. & PALLOKS, M. (Hrsg.): *Manual für die Pädagogisch qualifizierte Fahrschulüberwachung*. Vehlefan: IFK
- TERHART, E. (1989): *Lehr-Lern-Methoden*. Weinheim/München: Juventa
- VOLLMANN, M. & WEBER, H. (2005): Gesundheitspsychologie. In: SCHÜTZ, A., SELG, H. & LAUTENBACHER, S. (Hrsg.): *Psychologie. Eine Einführung in ihre Grundlagen und Anwendungsfelder* (S. 436-452). Stuttgart: Kohlhammer
- WATERMANN, R. (2003): Diskursive Unterrichtsgestaltung und multiple Zielerreichung im politisch bildenden Unterricht. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 23, 356-370
- WEINERT, A. B. (1998): *Organisationspsychologie*. Weinheim: Psychologie Verlags Union
- WEINERT, F. E., SCHRADER, F. W. & HELMKE, A. (1989): Quality of instruction and achievement outcomes. In: *International Journal of Educational Research*, 63, 249-294
- WEINERT, F. E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: WEINERT, F. E. (Hrsg.): *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17-31). Weinheim/Basel: Beltz
- WESTERMANN, R. (2002): Merkmale und Varianten von Evaluationen: Überblick und Klassifikation. In: *Zeitschrift für Psychologie*, 210 (1), 4-26
- WIDMER, T. & BEYWL, W. (2009): Die Übertragbarkeit der Evaluationsstandards auf unterschiedliche Anwendungsfelder. In: WIDMER, T., BEYWL, W. & FABIAN, C. (Hrsg.): *Evaluation – Ein systematisches Handbuch* (S. 243-259). Wiesbaden: VS Verlag
- WILD, K. P., KRAPP, A. & WINTELER, A. (1992): Die Bedeutung von Lernstrategien zur Erklärung des Einflusses von Studieninteresse auf Lernleistungen. In: KRAPP, A. & PRENZEL, M. (Hrsg.): *Interesse, Lernen, Leistung. Neuere Ansätze der pädagogisch-psychologischen Interessenforschung* (S. 279-295). Münster: Aschendorff
- WITTE, K. & ALLEN, M. (2000): A Meta-Analysis of Fear Appeals: Implications for Effective Public Health Campaigns. In: *Health Education & Behavior*, 27 (5), 591-615
- WOTTAWA, H. & THIERAU, H. (2003): *Lehrbuch Evaluation*. Bern: Huber
- ZIECHMANN, J. (1983): Systematische Kriterien und Regelsätze in Curriculumprozessen. In: K. FREY, H. HAFT & U. HAMEYER (Hrsg.): *Handbuch der Curriculumforschung*. Weinheim: Beltz

Anhang

Anregungen und Gestaltungsvorschläge der Lehrmittelverlage

Um die Anregungen der einschlägigen Lehrmittelverlage zur möglichen Visualisierung der einzelnen Bausteine der edukativen Teilmaßnahme zu erfassen, wurden diejenigen Lehrmittelverlage, die selbst Lehr-Lernmaterialien entwickeln, im Zeitraum vom 16.02.2012 bis zum 28.02.2012 angeschrieben und um ihre Mitwirkung am Projekt gebeten. Dabei handelt es sich um den Degener Verlag, die Gesellschaft für Weiterbildung und Medienkonzeption mbH, den Mobil-Verlag, den Verlag Heinrich Vogel und die VVR/admigro media GmbH.

Der Degener Verlag und der Verlag Heinrich Vogel erstellten daraufhin – entsprechend der vorliegenden Seminarkonzeption – jeweils Medienkonzeptionen mit Beispielen aus den bei ihnen derzeit vorhandenen Medienangeboten; vereinzelt finden sich darin auch schon Neuentwicklungen von Lehr-Lernmedien mit dem Fokus auf die edukative Teilmaßnahme. Die erarbeiteten Medienkonzeptionen befinden sich auf zwei der Druckversion des vorliegenden Forschungsberichts beigefügten Datenträgern. Es sei darauf hingewiesen, dass die Verwertungsrechte an diesen Medienkonzeptionen bzw. Medienbeispielen bei den genannten Verlagen liegen und nicht an den Träger des vorliegenden Projekts abgetreten wurden. Beide Verlage haben ihre Bereitschaft bekundet, bei einer Maßnahmenumsetzung kurzfristig elaborierte Medienkonzeptionen zu erarbeiten und den Trägern der edukativen Teilmaßnahme zur Nutzung anzubieten. Der Mobil-Verlag entwickelt keine computergestützten Materialien; dennoch hat er Medienbeispiele zur Verfügung gestellt, die sich zur Illustration des ersten edukativen Moduls eignen.

Teil 3

**Entwicklung eines Rahmenlehrplans
für den edukativen Teil des im Rahmen der
Reform des Punktsystems
geplanten Fahreignungsseminars**

von

Dietmar Sturzbecher

Mareike Büttner

Bianca Bredow

Institut für angewandte Familien-, Kindheits- und Jugendforschung (IFK)
Universität Potsdam

1 Ausgangspositionen

Die Anzahl der durch Kraftfahrer begangenen Verkehrsverstöße steht in einem engen Zusammenhang mit der Zahl der von ihnen verursachten Verkehrsunfälle (DIAMANTOULOPOULOU, CAMERON, DYTE & HARRISON, 1997; SCHADE, 2000). Zur Verringerung des Gefährdungspotenzials, das von verkehrsauffälligen Kraftfahrern ausgeht, werden seit Mitte des letzten Jahrhunderts Verkehrsverstöße in einem so genannten „Verkehrszentralregister“ vermerkt und nach rechtlichen Festlegungen sanktioniert. Einen Meilenstein stellen dabei die im Jahr 1961 eingeführten „Richtlinien für die Behandlung von Mehrfachtätern“ dar, welche auch die Grundlage für das heutige „Flensburger Punktsystem“ bilden. Diese Richtlinien wurden je nach Bundesland unterschiedlich gehandhabt und 1974 durch das „Mehrfachtäter-Punktsystem“ abgelöst, in dem Ordnungswidrigkeiten und Straftaten bundesweit einheitlich mit einer bestimmten Anzahl an Punkten belegt wurden, die zu unterschiedlichen Interventionsmaßnahmen führten: Beim Erreichen von 14 Punkten musste der Betroffene eine theoretische Fahrerlaubnisprüfung ablegen, mit 18 Punkten wurde ihm der Führerschein entzogen (KBA, 2008).

In den darauffolgenden Jahren wurde in zunehmendem Maße versucht, bei wiederholt auffällig gewordenen Kraftfahrern nicht nur auf die Feststellung und Bestrafung der Defizite im Fahrverhalten und in der Fahreignung zu fokussieren, sondern diese Defizite auch durch verkehrspädagogische und verkehrspsychologische Unterstützung persönlichkeitsfördernd zu bearbeiten. Dazu sollten nicht zuletzt Nachschulungsangebote von Fahrschulen dienen. In diesem Zusammenhang entwickelte die Bundesvereinigung der Fahrlehrerverbände (BVF) 1989 in einem Modellversuch die so genannten „Aufbauseminare für Kraftfahrer“ (ASK), die ab 1990 in einigen Bundesländern eingesetzt wurden. Als Motivationsanreiz zur freiwilligen Seminarteilnahme wurde den verkehrsauffälligen Kraftfahrern – je nach Bundesland – eine bestimmte Anzahl von Punkten erlassen und im Verkehrszentralregister (VZR) gelöscht. Wurde die 14-Punkte-Grenze überschritten, erhielten die Fahrer eine schriftliche Verwarnung inklusive der Anordnung, eine theoretische Fahrerlaubnisprüfung oder ein Aufbauseminar zu absolvieren; in beiden Fällen wurden ihnen keine Punkte erlassen. Im Jahr 1994 übergab die BVF die Zuständigkeit für die Weiterentwicklung der Aufbauseminare an den Deutschen Verkehrssicherheitsrat (DVR) mit dem Auftrag, das Seminar-

konzept auf der Basis wissenschaftlicher Erkenntnisse zu revidieren (DVR, 2010). Daraufhin richtete der DVR im Zeitraum von 1997 bis 1999 eine Projektgruppe¹ ein, welche das Maßnahmenkonzept in Bezug auf den damaligen wissenschaftlichen Forschungsstand überarbeitete.

Seine heutige Form bekam das Punktsystem im Rahmen einer weiteren Reform der straßenverkehrsrechtlichen Vorschriften im Jahr 1999. Dabei wurden auch die Regelungen für Aufbauseminare – in den Teilnehmerländern des Modellversuchs und darüber hinaus – bundesweit vereinheitlicht. Seitdem erhalten verkehrsauffällige Kraftfahrer, die weniger als 9 Punkte haben, für den freiwilligen Besuch eines Aufbauseminars einen Punkteabzug von 4 Punkten; Kraftfahrern mit mindestens 9, aber weniger als 14 Punkten werden 2 Punkte abgezogen. Erreicht ein Kraftfahrer 14 Punkte, ohne innerhalb der letzten fünf Jahre ein Aufbauseminar besucht zu haben, so wird die Teilnahme an einem solchen Seminar von der nach Landesrecht zuständigen Behörde angeordnet, ohne dass dafür Punkte erlassen werden. Die Möglichkeit des Ablegens einer theoretischen Fahrerlaubnisprüfung als Alternative zur Teilnahme an einem Seminar wurde gestrichen, und es erfolgte eine Änderung der Maßnahmenbezeichnung in „Aufbauseminare für Punkteauffällige“ (ASP).²

Das Ziel der ASP-Seminare³ besteht gemäß § 4 Straßenverkehrsgesetz (StVG) darin, die Teilnehmer durch die Mitwirkung an Gruppengesprächen und eine Fahrprobe zu veranlassen, Mängel in ihrer Einstellung zum Straßenverkehr und im verkehrssicheren Verhalten zu erkennen und abzubauen. Nach § 42 der Verordnung über die Zulassung von Personen zum Straßenverkehr (Fahrerlaubnis-Verordnung, FeV) sollen dabei vor allem die Verkehrszu widerhandlungen diskutiert werden die bei den Teilnehmern zur Anordnung der Teilnahme an dem Aufbauseminar geführt haben“. Die Maßnah-

¹ In dieser Arbeitsgruppe waren die Bundesländer, die Bundesanstalt für Straßenwesen (BAST), die BVF, die Bundesarbeitsgemeinschaft der Fahrlehrerausbildungsstätten (BAGFA) und Verkehrspädagogen vertreten.

² Die Wahl dieser Bezeichnung schließt auch eine Präzisierung der Zielgruppe ein und grenzt diese Fördermaßnahme von den „Aufbauseminaren für Fahranfänger“ (ASF) ab.

³ Obwohl der Begriff „ASP-Seminar“ eine Tautologie beinhaltet, soll er aus Lesbarkeitsgründen – und weil er sich in der Fachöffentlichkeit eingebürgert hat – nachfolgend verwendet werden.

me wird in Gruppen von 6 bis 12 Teilnehmern durchgeführt; auf Antrag kann die anordnende Behörde dem Betroffenen auch eine Durchführung als Einzelmaßnahme gestatten. Wird der behördlichen Anordnung nicht innerhalb einer Frist von zwei Monaten entsprochen, folgt die Entziehung der Fahrerlaubnis.

Neben den ASP-Seminaren, die von speziell ausgebildeten Fahrlehrern durchgeführt werden, gibt es die von Verkehrspsychologen geleiteten „Besonderen Aufbaueminare für verkehrsauffällige Kraftfahrer“ nach § 4 Abs. 8 Satz 4 StVG. Dabei handelt es sich um Aufbaueminare, die Kraftfahrer absolvieren müssen, wenn sie mindestens eine Zuwiderhandlung nach § 315c Abs. 1 Nr. 1 Buchstabe a StGB, § 316 StGB, § 323a StGB oder § 24a StVG (d. h. Führen eines Kraftfahrzeugs unter dem Einfluss von Alkohol oder anderer berauschender Mittel) begangen haben. Die Ziele dieser Aufbaueminare bestehen darin, die Ursachen zu diskutieren, „die bei den Teilnehmern zur Anordnung der Teilnahme an einem Aufbaueminar geführt haben [...] und Möglichkeiten für ihre Beseitigung zu erörtern. Wissenslücken der Kursteilnehmer über die Wirkung des Alkohols und anderer berauschender Mittel auf die Verkehrsteilnehmer sollen geschlossen und individuell angepasste Verhaltensweisen entwickelt und erprobt werden, um insbesondere Trinkgewohnheiten zu ändern sowie Trinken und Fahren künftig zuverlässig zu trennen. Durch die Entwicklung geeigneter Verhaltensmuster sollen die Kursteilnehmer in die Lage versetzt werden, einen Rückfall und weitere Verkehrszuwiderhandlungen unter Alkoholeinfluss oder dem Einfluss anderer berauschender Mittel zu vermeiden. Zusätzlich ist auf die Problematik der wiederholten Verkehrszuwiderhandlungen einzugehen“ (§ 36 Abs. 4 FeV).

Für Kraftfahrer, die einen Punktestand von 14 bis 17 Punkten aufweisen, wurde im Rahmen der Reform im Jahr 1999 mit der so genannten „Verkehrspsychologischen Beratung“ ein zusätzliches optionales Angebot geschaffen: In der Verkehrspsychologischen Beratung sollen sie durch psychologische Einzelgespräche dazu angeregt werden, Defizite in ihrer Einstellung zum Straßenverkehr und in ihrem verkehrssicheren Verhalten zu erkennen, sowie die Bereitschaft entwickeln, diese Defizite abzubauen; das Absolvieren der Verkehrspsychologischen Beratung ist mit einem Abbau von zwei Punkten verbunden.

In den vergangenen Jahren wurde in verschiedenen Evaluationsstudien untersucht, auf welche Weise sich die Aufbaueminare optimieren lassen und welchen Beitrag sie zur Erhöhung der Verkehrssicherheit leisten (KOLBERT-RAMM, 2005; LEUTNER & LIEBERTZ, 2004). Die Evaluationsergebnisse deuten darauf hin, dass bei den verwendeten Lehr-Lernmethoden ein Optimierungsbedarf besteht und die Maßnahmeninhalte nicht durchgängig auf die Förderbedarfe der Seminarteilnehmer abgestimmt sind: Statt der Moderationsmethode, die vor allem bei großen Teilnehmergruppen unerwünschte gruppenspezifische Wirkungen wie Polarisierungseffekte mit sich bringen kann, empfehlen LEUTNER und LIEBERTZ (2004) ein stärker individualisiertes methodisches Vorgehen, das der Heterogenität verkehrsauffälliger Kraftfahrer in Bezug auf ihre Lebenssituation, ihre Verkehrssicherheitseinstellungen und ihre Zuweisungsdelikte gerecht wird. Weiterhin sollten im Zuge der Maßnahmendurchführung die Themen „Gefahren einschätzung“, „(Unfall-)Folgen von Fehlverhalten im Straßenverkehr“ und „Rechtsfolgen von Delikten“ vertieft werden, um vorhandene Wissenslücken der Seminarteilnehmer zu schließen (KOLBERT-RAMM, 2005). Ein Nachweis für die Sicherheitswirksamkeit des bisher eingesetzten Maßnahmenkonzepts konnte in den Evaluationsstudien nicht erbracht werden. Daher erscheint es als geboten, das Konzept der ASP-Seminare auf wissenschaftlicher Grundlage weiterzuentwickeln und die diesbezüglichen gesetzlichen Vorgaben zu novellieren. Dieses Vorhaben ist zweckmäßigerweise mit der Reform des Punktsystems zu verbinden.

Was ist bei der Optimierung der ASP-Seminare aus pädagogisch-psychologischer Perspektive zu beachten? Sanktionen allein ziehen nur selten stabile Verhaltensänderungen bei den Betroffenen nach sich, weil ihnen durch Strafen lediglich das unerwünschte Verhalten anhand von Schadensfolgen verdeutlicht wird. Dies fördert zwar Vermeidungsstrategien, eröffnet jedoch nicht unbedingt Verhaltensalternativen (KINGSNORTH, 1991; ROTH, 2006). Effektive Interventionssysteme sollten die Betroffenen daher nicht nur in ihrem Verhalten einschränken, sondern auch Angebote vorgeben, die bei der Wahl angemessener Verhaltensalternativen unterstützen. Dazu gehört es, das Wissen über die schädigenden Folgen des unerwünschten Verhaltens – über die repressiven Sanktionsfolgen hinaus – mit Bezug auf die Lebenssituation der Betroffenen auszubauen sowie die Kenntnisse über alternative Verhaltensoptionen und ihren individuellen

Nutzen zu vertiefen. In diesem Zusammenhang belegt MacKENZIE (2006) als Ergebnis einer Metaanalyse zur Effektivität von Reintegrations- und Rehabilitationsprogrammen bei delinquenten Personen überzeugend, dass vor allem solche Maßnahmen wirksam sind, die an der individuellen kognitiven Ebene ansetzen und sowohl das Bewertungssystem hinterfragen als auch das Verhaltensrepertoire erweitern. Weitere Optimierungsanforderungen lassen sich auch aus der Betrachtung von Interventionsmaßnahmen ableiten, die international zur Rehabilitation von Kraftfahrern eingesetzt werden. Dabei fallen vor allen Dingen die Ergebnisse der Projekte ANDREA und DRUID ins Auge: In beiden Projekten wurden auf europäischer Ebene Interventionsmaßnahmen für verkehrsauffällige Kraftfahrer analysiert, um diejenigen Faktoren herauszufinden, die effektive Maßnahmen kennzeichnen; darauf aufbauend wurden dann Empfehlungen zur Gestaltung künftiger Maßnahmen abgeleitet.

Das Projekt ANDREA (Analysis of Driver Rehabilitation Programmes) fokussierte auf die Analyse europäischer Rehabilitationsprogramme zur Einstellungs- und Verhaltensänderung verkehrsauffälliger Kraftfahrer (BARTL et al., 2002). Die Analyseergebnisse belegen, dass Interventionsmaßnahmen besonders dann wirksam sind, wenn sie an die spezifischen Defizite der Zielgruppe angepasst sind und möglichst maßgeschneidert angeboten werden. Weiterhin wird darauf hingewiesen, dass sich effektive Interventionsprogramme durch eine relativ geringe Teilnehmerzahl pro Gruppe und einen mehrwöchigen Interventionszeitraum auszeichnen. Die methodische Programmgestaltung soll insbesondere Anregungen zur Selbstreflexion bieten; zu diesem Zweck sollen sowohl pädagogische Diskussionen als auch psychotherapeutische Elemente eingesetzt werden.

Im DRUID-Projekt wiederum (Driving under the Influence of Drugs, Alcohol and Medicines) wurden speziell Programme zur Rehabilitation von Kraftfahrern untersucht, die durch das Führen eines Kraftfahrzeugs unter Einfluss von Alkohol oder anderen fahrtüchtigkeitsmindernden Mitteln auffällig geworden sind (BUKASA & KLIPP, 2010). Die Untersuchungsergebnisse deuten darauf hin, dass Rehabilitationsprogramme verkehrsauffällige Kraftfahrer wirksam dabei unterstützen können, keine weiteren Delikte zu begehen und ihre Mobilität wiederherzustellen; daher sollten derartige Programme nach Ansicht der Autoren ein fester Bestandteil umfassender Maßnahmen Systeme sein. Bewährt haben

sich diejenigen Programme, die auf der Grundlage wissenschaftlicher Erkenntnisse entwickelt wurden, dabei psychologische und pädagogische Maßnahmenelemente kombinieren sowie insbesondere die folgenden Gestaltungsmethoden anwenden:

- das Setzen von Zielen zur Verhaltensänderung,
- das Eingehen auf die individuelle Lebenssituation und den Förderbedarf der Seminarteilnehmer,
- die Anregung von Selbstbeobachtung und Selbstreflexion,
- die Diskussion und Konfrontation in vertrauenswürdiger Gruppenatmosphäre sowie
- die Entwicklung und Stabilisierung erwünschter Verhaltensalternativen (BUKASA et al., 2009).

Die aufgeführten Forschungsbefunde deuten auf das Erfordernis hin, verkehrspädagogische und verkehrspsychologische Maßnahmenanteile über einen längeren Interventionszeitraum miteinander zu verknüpfen und dabei die Maßnahmeninhalte auf die Förderbedarfe der Teilnehmer der Zielgruppe abzustimmen. Diesen Anforderungen soll mit der Einführung eines Fahreignungsseminars nachgekommen werden, das eine verkehrspädagogische Teilmaßnahme zur Vermittlung von Wissen und Anregung von Selbstreflexion mit einer verkehrspsychologischen Teilmaßnahme zur Umsetzung und Stabilisierung erwünschter Verhaltensweisen verbindet. Für beide Teilmaßnahmen wurden im Rahmen der BAST-Projekte FE 82.0541/2011 „Konzeption einer edukativen Maßnahme für mehrfach verkehrsauffällige Kraftfahrer“ (STURZBECHER, BREDOW & KALTENBAEK, 2012) und FE 89.0261/2011 „Optimierung der Interventionsmaßnahmen im Rahmen der Reform des Mehrfachtäter-Punktsystems“ (GLITSCH & BORNEWASSER, 2012) bereits inhaltliche und organisatorische Grundstrukturen konzipiert sowie aus pädagogisch-psychologischer Sicht begründet.

2 Zielstellung

Ausgehend von der durch STURZBECHER, BREDOW et al. (2012) erarbeiteten Grundstruktur für die verkehrspädagogische Teilmaßnahme des Fahreignungsseminars gilt es nun, eine Konkretisierung der Maßnahmenziele, der zu vermittelnden Lehr-Lerninhalte sowie der einzusetzenden Lehr-

Lernmethoden, Lehr-Lernmedien und Lehr-Lernmaterialien vorzunehmen. Dazu ist als erster Schritt ein wissenschaftlich fundierter Entwurf für einen Rahmenlehrplan zu entwickeln, der einerseits eindeutige Vorgaben für eine möglichst bundesweit einheitliche Maßnahmendurchführung enthält (dies ist nicht zuletzt auch für das Qualitätsmanagement und die Evaluation notwendig) und andererseits genügend Flexibilität für eine kreative verkehrspädagogisch-didaktische Ausgestaltung und Weiterentwicklung bietet: Hier ist eine sinnvolle Balance zwischen gesetzlich vorgegebenen Durchführungs- und Qualitätsstandards und verkehrspädagogischen Gestaltungsfreiräumen zu finden; die Freiräume können dann von den Maßnahmenanbietern auf jeweils spezifische Weise im Wettbewerb anspruchsvoll gefüllt werden.

In einem zweiten Schritt soll ein Entwurf für einen pädagogisch-didaktischen Qualitätskriterienkatalog erarbeitet werden, der eine hohe verkehrspädagogische Durchführungsqualität der Maßnahme gewährleisten soll. Die in den Entwürfen des Rahmenlehrplans und des Qualitätskriterienkatalogs definierten Anforderungen an die Lerninhalte, Lehr-Lernmethoden, Lehr-Lernmedien und Lehr-Lernmaterialien der verkehrspädagogischen Teilmaßnahme sollten anschließend in einem Anwendungsbeispiel operationalisiert, erprobt sowie anhand der Erprobungsergebnisse und diesbezüglicher Expertendiskussionen revidiert werden. Der revidierte Rahmenlehrplan und der Qualitätskriterienkatalog könnten dann die erziehungswissenschaftliche Grundlage der Entwicklung von Aus- und Fortbildungsprogrammen für Seminarleiter durch die Aus- und Fortbildungsträger bilden; das erprobte Anwendungsbeispiel stellt verkehrspädagogische Anregungen dazu bereit.

Der nachfolgende Bericht beginnt mit einer Darlegung der theoretischen Hintergründe zu den Begriffen „Fahrkompetenz“ und „Fahrkompetenzerwerb“, um anschließend diejenigen Kompetenzkomponenten herauszugreifen, die bei verkehrsauffälligen Kraftfahrern defizitär ausgebildet sind und mittels kognitiver, affektiver und verhaltensorientierter Interventionsstrategien optimiert werden sollten. Dies mündet in eine Darstellung des Fahreignungsseminars als potenzielle künftige Interventionsmaßnahme für verkehrsauffällige Kraftfahrer. Die weiteren Ausführungen konzentrieren sich auf die verkehrspädagogische Teilmaßnahme – ihre lehr-lerntheoretischen Hintergründe werden erläutert und das methodische Vorgehen zur Erarbeitung des Rah-

menlehrplans, des Qualitätskriterienkatalogs und des Anwendungsbeispiels beschrieben. Darüber hinaus werden das Untersuchungsdesign für die Erprobungsuntersuchungen und die Erprobungsergebnisse dargelegt. Abschließend werden die revidierten Endversionen des Rahmenlehrplans und des Qualitätskriterienkatalogs vorgestellt, und es erfolgt ein Ausblick auf die weiteren anstehenden Aufgaben im Falle einer Implementierung der verkehrspädagogischen Teilmaßnahme.

3 Theoretische Grundlagen

3.1 Fahrkompetenz und Fahrkompetenzerwerb

Verkehrsauffällige Kraftfahrer zeigen ein delinquentes Fahrverhalten, das ihr individuelles Unfallrisiko erhöht und darüber hinaus andere Verkehrsteilnehmer stark gefährdet. Damit weisen sie normabweichende Verhaltensbesonderheiten auf. Die Ursachen dafür gilt es zu ermitteln, um eine Interventionsmaßnahme konzipieren zu können, deren Inhalte auf die Korrektur der Abweichungen abzielen und die somit einen Beitrag zur Erhöhung der Sicherheit im öffentlichen Straßenverkehr leisten können. Zur Annäherung an dieses Ziel soll eine Auseinandersetzung mit dem Begriff der Fahrkompetenz, ihren Komponenten sowie ihrem Erwerbsprozess erfolgen. Auf dieser Grundlage können in einem nachfolgenden Schritt die notwendigen Inhaltsschwerpunkte des Fahreignungsseminars identifiziert werden.

Begriff „Fahrkompetenz“

Zur Definition des Begriffs „Fahrkompetenz“ muss in einem ersten Schritt seine konzeptionelle Grundlage – also der Kompetenzbegriff im Allgemeinen – erörtert werden. Im Bereich der Bildungs- und Expertiseforschung hat sich das Kompetenzkonzept von WEINERT (2001) durchgesetzt. WEINERT (2001) bezeichnet Kompetenzen als „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (S. 27). Demnach beziehen sich Kompetenzen stets auf bestimmte Situationsklassen (so genannte „Domänen“) und

erlauben es dem Kompetenzinhaber, situationsspezifische Anforderungen erfolgreich zu bewältigen.

Überträgt man den Kompetenzbegriff von WEINERT auf das Führen eines Kraftfahrzeugs, so zeigt sich die Fahrkompetenz eines Kraftfahrers in der erfolgreichen Bewältigung von Situationen und Anforderungen im motorisierten Straßenverkehr (STURZBECHER, 2010). In Anlehnung an WEINERT (1998) können für den Kraftfahrer folgende spezifischeren (Fahrkompetenz-)Komponenten benannt werden:

- automatisierte psychomotorische Fertigkeiten zur Bedienung und Steuerung eines Kraftfahrzeugs,
- verkehrsspezifisches deklaratives und prozedurales Wissen,
- Fähigkeiten zur Erkennung, Vermeidung und Abwehr von Gefahren,
- angemessene verkehrsbezogene Einstellungen und Motivationen,
- realistische Einschätzungen der eigenen Fahrkompetenz sowie
- angemessene soziale und emotionale Kompetenzen.

Ein Kraftfahrer muss also für ein sicheres Manövrieren des Fahrzeugs durch den Straßenverkehr in der Lage sein, motorische Handlungen zur Bedienung und Steuerung seines Fahrzeugs auszuführen und diese zeitgleich – unter Einsatz der genannten psychischen Kompetenzkomponenten – zu koordinieren und zu überwachen. Dabei bedarf es auch der Kenntnis und richtigen Deutung aller geltenden Verkehrszeichen und -regeln. Die Beachtung derselben wird dabei sowohl von den Verkehrssicherheitseinstellungen und den Motivationen des Fahrers als auch von der Einschätzung seiner eigenen Fahrkompetenz moderiert. Als weitere Voraussetzung einer situationsspezifischen Adaption des Fahrverhaltens an die vorgefundenen Bedingungen gilt die Fähigkeit, potenzielle Gefahrensituationen frühzeitig wahrzunehmen, richtig zu interpretieren und in angemessener Weise auf diese zu reagieren (ENDSLEY, 1999). Darüber hinaus stellen die emotionalen und sozialen Kompetenzen des Fahrzeugführers – insbesondere die Fähigkeit, sich nicht ablenken und provozieren zu lassen – bedeutsame Fahrkompetenzkomponenten dar.

STURZBECHER (2010) weist darauf hin, dass es sich beim Kontext „Straßenverkehr“ – im Sinne einer Definition von GRUBER und MANDEL (1996) – um eine „lebensweltliche Domäne“ handelt. Derartige Domänen sind durch Anforderungssituationen mit einer hohen Komplexität und Dynamik gekennzeichnet; die Bewältigungsanforderungen variieren also in Abhängigkeit von externen Einflussfaktoren stark. Dies bedeutet, dass bei der Bewältigung von Anforderungs- bzw. Verkehrssituationen meist nicht auf explizite Handlungsregeln zurückgegriffen werden kann. Vielmehr müssen sich Kraftfahrer prototypische Problemlösestrategien aneignen, die an die jeweilige spezifische Verkehrssituation anzupassen sind, um auf die wechselnden situativen Bedingungen angemessen zu reagieren.

Fahrkompetenz erwerben

Wie bereits dargelegt, handelt es sich beim Konstrukt „Fahrkompetenz“ um ein komplexes, aus vielfältigen Teilkompetenzen zusammengesetztes Gebilde. Einzelne Komponenten (z. B. soziale und sozio-kognitive Kompetenzen wie die Bereitschaft zur Rücksichtnahme, Fähigkeiten zur visuellen, intentionalen und emotionalen Perspektivenübernahme, sicherheitsrelevante gesellschaftliche Werte und Normen) werden im Rahmen der Verkehrssozialisation bereits erworben, bevor eine Teilnahme am motorisierten Straßenverkehr als Kraftfahrzeugführer stattfindet. Andere Komponenten werden hingegen erst in der direkten Auseinandersetzung mit verkehrsbezogenen Anforderungssituationen – also im institutionellen System der Fahranfängervorbereitung und darüber hinaus beim lebenslangen Lernen als Kraftfahrzeugführer – selbstständig angeeignet oder mittels zielgerichteter Interventionen vermittelt (GENSCHOW, STURZBECHER & WILLMES-LENZ, 2013).

Der Kompetenzerwerb beginnt stets mit der Aneignung von flexibel nutzbarem, anschluss- und transferierfähigem Wissen in einer Domäne (BAUMERT, 1993). Dieses wird zur Problemlösung herangezogen und trägt damit zur Bewältigung der situativen Anforderungen bei (PALLASCH, MUTZEK & REIMERS, 1992). Dabei wird zwischen deklarativem Wissen (Faktenwissen über komplexe Zusammenhänge) und prozeduralem Wissen (kognitive Handlungsroutrinen) unterschieden. Beide Wissensformen sind hinsichtlich ihrer Aneignung und Funktion eng miteinander verknüpft, denn vermittelte Wissensinhalte und Regeln dienen als Grund-

lage für die Ausführung bestimmter Handlungen und können erst im weiteren Verlauf verinnerlicht und automatisiert werden (RASMUSSEN, 1986). Der mit dem Kompetenzerwerb im Zusammenhang stehende Aufbau von Handlungswissen erfolgt über systematisches Lernen in lebensnahen Lernsituationen (WEINERT, 1998), geht dann in eine Operationalisierung des Könnens über und mündet – in Abhängigkeit von individuellen Werten und Normen sowie dem Willen, diese als handlungsleitend zu betrachten – in einer Ausformung und Interiorisation von Handlungskompetenzen (BOOTZ & HARTMANN, 1997; ERPENBECK, 2009).

Von diesem komplexen Verständnis des Fahrkompetenzerwerbs ausgehend wird deutlich, dass diesbezügliche Lernprozesse bereits lange vor der Fahrausbildung beginnen und auch Jahrzehnte nach dem Erwerb der Fahrerlaubnis nicht abgeschlossen sind. Darüber hinaus zeigt sich, dass Fahrkompetenz sowohl verkehrsspezifische Kompetenzkomponenten als auch allgemeinere Persönlichkeitsaspekte des Fahrers umfasst. Dies lässt die Schlussfolgerung zu, dass Interventionsmaßnahmen auch nach langjähriger Fahrpraxis greifen können, wenn sie an die Lebenssituation der Betroffenen sowie ihre individuellen Kompetenz- und Lernvoraussetzungen angepasst sind. Wie dies realisiert werden kann, wird in den nachfolgenden Unterkapiteln beschrieben.

3.2 Motivationale und wissensbezogene Defizite verkehrsauffälliger Kraftfahrer

Unterzieht man die in Kapitel 3.1 vorgestellten Fahrkompetenzkomponenten einer genaueren Betrachtung und bezieht dabei die speziellen Charakteristika verkehrsauffälliger Kraftfahrer ein, so lassen sich diejenigen Kompetenzen herausfiltern, die in der Zielgruppe häufig defizitär ausgebildet sind und im Rahmen einer Interventionsmaßnahme adressiert werden müssen.

Einen ersten Hinweis liefern die deskriptiven Daten einer nationalen Evaluationsstudie von KOLBERT-RAMM (2005), die zur Ermittlung von Optimierungsbedarf bei den Aufbau Seminaren durchgeführt wurde: Es wurden 658 Teilnehmer von ASK-Seminaren und 277 Teilnehmer von ASP-Seminaren befragt. Sie legten in ihrem beruflich genutzten Kraftfahrzeug jährlich durchschnittlich 41.300 Kilometer und in ihrem privat genutzten Kraftfahrzeug

jährlich ca. 19.000 Kilometer zurück. Davon ausgehend, dass ein Kraftfahrer vollständig „ausgebildet“ ist, wenn er ca. 50.000 km selbstständigen Fahren bewältigt hat (CENTRAAL BUREAU RIJVAARDIGHEIDSBEWIJZEN, 2012), sollten die Seminarteilnehmer damit in der Regel über so viel Fahrerfahrung verfügen, dass es ihnen nicht an den notwendigen psychomotorischen Fähigkeiten zur Bedienung und Steuerung eines Fahrzeugs mangelt. Vielmehr – und in diese Richtung bewegt sich auch die gesetzliche Zielformulierung der gegenwärtig bestehenden ASP-Seminare (§ 4 StVG Abs. 8) – wird davon ausgegangen, dass die Gruppe der verkehrsauffälligen Fahrer defizitäre Sicherheitseinstellungen zum Straßenverkehr und eine mangelnde Motivation zur Anwendung risikominimierender Fahrverhaltensweisen aufweist (GLITSCH, BORNEWASSER & DÜNKEL, 2012). Wie BRENNER-HARTMANN (zitiert nach SOHN, 2011) zeigt, lässt sich dieser Motivationsmangel oftmals auf das Fehlen risikorelevanten Wissens zurückführen. Entsprechend den Ursachen ihres Fehlverhaltens teilt BRENNER-HARTMANN verkehrsauffällige Kraftfahrer in vier Gruppen ein:

- „1. Fehlverhalten aus Unvermögen: Fahranfänger, Ältere, Unkundige – notwendig ist, das Richtige zu lernen, Kompensation.
2. Fehlverhalten aus Nachlässigkeit/Sorglosigkeit: Der Fahrer macht das Falsche, hält es aber für das Richtige (Vielfahrer, klassische Punktetäter, mangelnde Risikoeinsicht).
3. Fehlverhalten zum Spannungsabbau: Der Fahrer macht das Falsche, weil er das für das Richtige hält und Spannung nicht aushält (Verkehrserzieher, Drängler).
4. Fehlverhalten als Prinzip: Der Fahrer will das Falsche, typisch für heterogene Verstöße, Hinweis auf Anpassungsschwierigkeiten“ (ebd., S. 4).

Dieser Einteilung zufolge begründen bei verkehrsauffälligen Kraftfahrern der ersten drei Kategorien Wissensdefizite in Bezug auf die Folgen des Deliktverhaltens allein oder in Kombination mit anderen Ursachen (s. o.: mangelnde Risikoeinsicht, gewünschter Spannungsabbau) das Fehlverhalten im Straßenverkehr.

Die bisherigen Ausführungen deuten auf die Notwendigkeit hin, bei verkehrsauffälligen Kraftfahrern im Rahmen verkehrspädagogischer Interventions-

maßnahmen Wissensanreicherungen und -korrekturen vorzunehmen. Gestützt wird diese Schlussfolgerung durch wissenschaftliche Befunde, nach denen gesetzeskonformes (Verkehrs-)Verhalten das Ergebnis eines Entscheidungsprozesses darstellt, in welchem die Entscheidung an das Wissen gebunden ist, welches über den Sachgegenstand, mögliche Handlungsoptionen und Folgen der Ausübung vorliegt (HINES, HUNGERFORD & TOMERA, 1987)⁴. Darüber hinaus wird über die Vermittlung von Wissensinhalten eine Grundlage zur Verhaltensänderung und damit auch zur Verwirklichung von Verhaltensintentionen geschaffen (PALLASCH, MUTZEK & REIMERS, 1992), die dann in einem nachfolgenden Schritt aufgegriffen und vertieft werden kann, um schließlich zur Herausbildung eines stabilen verantwortungsbewussten Verkehrsverhaltens zu gelangen (s. Kapitel 3.3).

3.3 Grundlagen zur Änderung von Risikoverhalten

Die Sicherheitsgefahr, die von mehrfach verkehrsauffälligen Kraftfahrern ausgeht, lässt eine Effektivitätssteigerung der Maßnahmen zur Modifikation von gefährlichem Verkehrs- und insbesondere Fahrverhalten zwingend erforderlich erscheinen. KELLER (2004) stellt diesbezüglich fest, dass der Erfolg von Interventionen zur Verhaltensmodifikation davon abhängt, inwiefern sie in theoretisch fundierten und empirisch gestützten Konzepten verankert sind. Wie solche Konzepte aussehen könnten, zeigt MacKENZIE (2006) anhand einer Metaanalyse von Evaluationsstudien zu Reintegrations- und Rehabilitationsprogrammen bei delinquenten Personen (s. Kapitel 1), in welcher die effektivitätssteigernden Faktoren von Interventionsprogrammen zur Verhaltensänderung herausgearbeitet wurden. Die Analyseergebnisse deuten darauf hin, dass die Vermittlung kognitiver Bildungsinhalte einen signifikanten Effekt auf das spätere Delinquenzverhalten

der Programmteilnehmer hat (MacKENZIE, 2006, 2008). Als noch effektiver erwiesen sich allerdings jene Programme, die sowohl das individuelle kognitive Wissens- und Bewertungssystem verändern als auch alternative Verhaltensweisen aufzeigen. Zu ähnlichen Ergebnissen kamen CONTENTO et al. (1995), die als Ergebnis einer Analyse von 217 Interventionsprogrammen zur Veränderung des Ernährungsverhaltens berichten, dass in der Regel diejenigen Interventionsprogramme die stärksten Verhaltensänderungen erzielen, die sowohl auf das Verhalten fokussierte Informationen als auch Empfehlungen zur Verhaltensänderung bereitstellen. Das theoretische Fundament dieser Befunde findet sich in empirisch bestätigten Modellen der Verhaltensänderung wieder.

Modelle der Verhaltensänderung

In der Gesundheitspsychologie wurden verschiedene Verhaltensmodelle entwickelt, die beschreiben, wie gesundheitsförderliches und -erhaltendes Verhalten entsteht bzw. unter welchen Bedingungen gesundheitsgefährdende Verhaltensweisen unterlassen werden. Die diesbezügliche Literatur unterscheidet zwischen kontinuierlichen Prädiktionsmodellen und dynamischen Stadienmodellen (SCHWARZER, 2004). Erstere postulieren, dass die Wahrscheinlichkeit zum Zeigen eines bestimmten Gesundheitsverhaltens davon abhängt, wie stark bestimmte Einflussfaktoren ausgeprägt sind. Demgegenüber stehen neuere, komplexere Stadienmodelle, die davon ausgehen, dass Individuen auf dem Weg der Veränderung ihres (Gesundheits-)Verhaltens qualitativ unterschiedliche Stufen durchlaufen, die verschiedenen psychologischen Prozessen und Einflussgrößen unterliegen; dementsprechend lassen sich für jede Stufe personenbezogene Interventionen gestalten. Das transtheoretische Modell der Verhaltensänderung und das sozial-kognitive Prozessmodell des Gesundheitsverhaltens werden diesen dynamischen Stadienmodellen zugeordnet und kongruieren mit den im ersten Kapitel herausgearbeiteten Anforderungen an wirksame Rehabilitationsprogramme zur Einstellungs- und Verhaltensänderung verkehrsauffälliger Kraftfahrer. Beide Modelle gelten als wissenschaftlich gestützt und verbinden kognitive und affektive mit verhaltensorientierten Interventionsstrategien. Sie wurden zwar im Kontext gesundheitlichen Risikoverhaltens entwickelt, erheben allerdings auch einen Generalisierungsanspruch auf riskante Formen des Verkehrsverhaltens.⁵

⁴ HINES, HUNGERFORD und TOMERA (1987) konnten in einer Metaanalyse von Studien zum Erwerb verantwortungsbewussten sozialen Verhaltens – neben anderen Einflussfaktoren – Sachkenntnisse und Kenntnisse über Handlungsstrategien als entscheidende Einflussvariablen identifizieren.

⁵ Beispielsweise wurde empirisch belegt, dass sich das sozial-kognitive Prozessmodell des Gesundheitsverhaltens auf Verhaltensänderungen beim Anlegen eines Sicherheitsgurtes im Kraftfahrzeug anwenden lässt (SCHWARZER, SCHÜZ, ZIEGELMANN, LIPPKE, LUSZCZYNSKA & SCHOLZ, 2007; SCHWARZER, 2008).

Im transtheoretischen Modell der Verhaltensänderung werden sechs aufeinanderfolgende Stufen angenommen, die von Individuen durchschritten werden müssen, um eine dauerhafte Änderung des Verhaltens zu erreichen (PROCHASKA, DICLEMENTE & NORCROSS, 1992; PROCHASKA & VELICER, 1997). Sie lassen sich in Anlehnung an MAURISCHAT (2001) wie folgt beschreiben:

- (1) „Absichtslosigkeit“: Auf dieser Stufe besteht keine Intention, das Verhalten in absehbarer Zukunft zu ändern; oftmals sind sich die Betroffenen ihres Problems nicht bewusst und über die langfristigen Konsequenzen nicht ausreichend informiert.
- (2) „Absichtsbildung“: Auf dieser Stufe des Nachdenkens wird ein Problembewusstsein geschaffen; dieses Problembewusstsein hat noch kein Ergreifen von Handlungen zur Folge.
- (3) „Vorbereitung“: Die dritte Stufe ist durch das Entstehen einer Handlungsintention und einer beginnenden Änderung des Verhaltens gekennzeichnet.
- (4) „Handlung“: Auf dieser Stufe fließt das neue Verhalten in die Alltagsroutine ein; die soziale Umwelt kann die Veränderung wahrnehmen.
- (5) „Aufrechterhaltung“: Die fünfte Stufe ist dadurch gekennzeichnet, dass die Verhaltensänderung weiter konsolidiert und möglichen Rückfällen vorgebeugt wird. Die Anwendung der erlernten Fähigkeiten und Strategien wird zur eigenständigen Routine.
- (6) „Termination“: Beim Erreichen dieser Stufe geben betroffene Personen ihr Problemverhalten vollständig auf.

Für eine Verhaltensänderung müssen die Betroffenen die einzelnen Stufen sukzessive in aufsteigender Reihenfolge durchschreiten, allerdings handelt es sich dabei nicht zwangsläufig um einen unidirektionalen Prozess: In jeder Stufe ist auch eine Regression auf eine vorhergehende Stufe möglich (PROCHASKA & VELICER, 1997). Der richtige Umgang mit einer potenziellen Regression bzw. die Suche nach Vorbeugungsstrategien kann zur Wahl günstigerer Veränderungstechniken führen und somit das erneute Fortschreiten innerhalb des Zyklus fördern (PROCHASKA & DICLEMENTE, 1984; KELLER, KALUZA & BASLER, 2001).

PROCHASKA und VELICER (1997) beschreiben – neben den skizzierten Stufen – verschiedene Methoden, die eingesetzt werden können, um eine erfolgreiche Veränderung des Verhaltens zu erzielen. Sie empfehlen zu Beginn der Intervention insbesondere den Einsatz kognitiver und affektiver Methoden (Punkte 1 bis 5), während mit dem Voranschreiten des Prozesses verhaltensorientierte Methoden bedeutsamer werden (Punkte 6 bis 10):

- (1) „Steigerung des Bewusstseins“: Diese Methode beschreibt das aktive Aufnehmen von Informationen über die Risiken des Verhaltens.
- (2) „Emotionales Erleben“: Mit dieser Methode wird das bewusste Erleben von Gefühlen bezüglich des Problemverhaltens und des angemessenen Verhaltens angeregt.
- (3) „Wahrnehmung der persönlichen Umwelt“: Diese Methode beinhaltet das Wahrnehmen und Bewerten, in welcher Weise das Problemverhalten die soziale Umwelt beeinflusst.
- (4) „Selbstbewertung“: Mit dieser Methode soll das Selbstbild im Hinblick auf eine Fortsetzung des Problemverhaltens einerseits und auf eine Änderung des Problemverhaltens andererseits erörtert werden.
- (5) „Wahrnehmung förderlicher Umweltbedingungen“: Bei dieser Methode soll der Schwerpunkt auf das Wahrnehmen von Umweltbedingungen und Anregungen aus der Umgebung gelegt werden, die eine Veränderung des Problemverhaltens erleichtern.
- (6) „Fester Vorsatz“: Hier stehen der Glaube an die Möglichkeit der Veränderung eigener Verhaltensweisen sowie die Verpflichtung, nach diesem Glauben zu handeln, im Vordergrund.
- (7) „Gegenkonditionierung“: Diese Methode beschreibt das Ersetzen ungünstiger Verhaltensweisen durch günstiges Verhalten im Sinne einer Problemlösung.
- (8) „Kontrolle der Umwelt“: Bei dieser Methode steht der Versuch im Vordergrund, die persönliche Umwelt so umzustrukturieren, dass die Möglichkeit eines problemverursachenden Verhaltens herabgesetzt wird.
- (9) „Belohnung“: Diese Methode fokussiert auf den Einsatz von (Selbst-)Belohnungsstrategien zur Erreichung und Stabilisierung des Zielverhaltens.

- (10) „Unterstützende Beziehungen“: Diese Methode beinhaltet das Nutzen sozialer Bezüge zur Erleichterung der Verhaltensänderung.

Ein weiteres wissenschaftlich gestütztes Modell zur Erklärung von Verhaltensänderungen stellt das sozial-kognitive Prozessmodell des Gesundheitsverhaltens dar, das den Prozess der Verhaltensänderung in eine präintentionale (Motivations-)Phase und eine postintentionale (Handlungs-)Phase (s. u.) unterteilt (SCHWARZER, 2008).

In der präintentionalen bzw. motivationalen Phase wird die Intention gebildet, ein Risikoverhalten zu verändern. Dabei spielen drei kognitiv-affektive Einflussfaktoren eine Rolle:

- (1) Als erster Einflussfaktor bildet die so genannte „Risikowahrnehmung“ einen notwendigen Ausgangspunkt, um eine Motivation zur Verhaltensänderung aufzubauen. Die Risikowahrnehmung beschreibt, inwieweit ein Risikoverhalten von den Betroffenen überhaupt als solches wahrgenommen und bewertet wird (VOLLMANN & WEBER, 2005; RENNER & SCHWARZER, 1999). RENNER, SCHUPP und SCHMÄLZLE (2009) stellten in diesem Zusammenhang fest, dass der Risikowahrnehmung und Risikokommunikation eine zunehmend wichtigere Rolle bei Verhaltensänderungen zukommt. Dabei muss die selbstbezogene (individuelle) Risikowahrnehmung von der allgemeinen (kollektiven) Risikowahrnehmung unterschieden werden: Für eine Verhaltensänderung sind insbesondere die individuelle Risikowahrnehmung und damit die Bereitstellung personalisierter Risikoinformationen relevant.
- (2) Neben der Risikowahrnehmung stellt die so genannte „Handlungsergebniserwartung“ einen zweiten bedeutsamen Einflussfaktor auf die Veränderungsmotivation dar. Dabei handelt es sich um die Erwartung, dass eine Verhaltensänderung mit positiven Folgen einhergehen wird; die Vor- und Nachteile einer potenziellen Verhaltensänderung werden gegeneinander abgewogen.
- (3) Schließlich trägt auch die so genannte „Selbstwirksamkeitserwartung“ dazu bei, Motivation zur Verhaltensänderung zu erzeugen: Demnach müssen die Betroffenen davon überzeugt sein, dass sie eine Verhaltensänderung initiie-

ren und durchhalten können (RENNER & SCHWARZER, 1999).

In der postintentionalen Handlungsphase wird die Intention zur Verhaltensänderung umgesetzt. Die Realisierung der Verhaltensänderung erfolgt dabei über eine Reihe aufeinander aufbauender volitionaler Prozesse, welche die Planung und Initiierung der Verhaltensänderung (so genannte „präaktionale Teilphase“), die Ausführung und Aufrechterhaltung der Verhaltensänderung (so genannte „aktionale Teilphase“) sowie die Wiederherstellung der Verhaltensänderung nach einem Misserfolg (so genannte „postaktionale Teilphase“) betreffen (VOLLMANN & WEBER, 2005). Wie bereits in der motivationalen Phase spielen Risikowahrnehmungen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen auch in der volitionalen Phase eine entscheidende Rolle: Die Risikowahrnehmungen beeinflussen vor allem die präaktionale Teilphase; die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen gewinnen in der aktionalen und postaktionalen Teilphase an Bedeutung (DOHNKE et al., 2007).

Insgesamt empfehlen RENNER und SCHWARZER (2003) – aufbauend auf der empirischen Forschung zum sozial-kognitiven Prozessmodell des Gesundheitsverhaltens –, in der Motivationsphase vor allem Risiko- und Ressourcenkommunikation zur Förderung der Intentionsbildung einzusetzen und in der Handlungsphase den Schwerpunkt auf die Zielstrukturierung und Handlungsplanung zu legen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass beide Modelle zwischen einer Phase unterscheiden, in welcher die Motivation zur Verhaltensänderung geschaffen werden muss, und einer Phase, in welcher die Verhaltensänderung geplant und umgesetzt wird. Zugleich beschreiben beide Modelle ein multimethodales Vorgehen: In der motivationalen Phase stehen kognitive und affektive Methoden – also vor allem die Vermittlung von Gefahrenwissen und seine Bezugsetzung zu sozialen Aspekten der Lebenssituation – im Mittelpunkt, die eine Intention zur Veränderung des (unerwünschten) Risikoverhaltens erzeugen sollen. In der anschließenden Handlungsphase liegt der Schwerpunkt dann auf Methoden zur volitionalen Stabilisierung von alternativen (erwünschten) Verhaltensstrategien. Beide Phasen werden für eine nachhaltige Verhaltensänderung als zwingend notwendig angesehen; um dieses Ziel zu erreichen, müssen sie jedoch zusammenwirken.

Implikationen für die Erarbeitung des neuen Fahreignungsseminars

Welche Schlussfolgerungen lassen sich nun aus den dargestellten Modellen zur Verhaltensänderung hinsichtlich der Erarbeitung des Fahreignungsseminars ziehen? Das transtheoretische Modell der Verhaltensänderung deutet darauf hin, dass zu Beginn des Fahreignungsseminars das Gefahrenwissen, das Problembewusstsein und das emotionale Erleben der Kraftfahrer gesteigert und förderliche Umweltbedingungen verdeutlicht werden müssen, um eine stabile Motivation für Verhaltensänderungen zu schaffen. Ergänzend dazu lässt sich aus dem sozial-kognitiven Prozessmodell schlussfolgern, dass die Bereitstellung von Risikoinformationen und das Erzeugen einer Handlungsergebniserwartung notwendig sind, um die Intention zur Verhaltensänderung zu fördern. Diesen Anforderungen kann durch

- Aufklärung (z. B. über rechtliche, gesundheitliche, materielle und soziale Folgen des Risikoverhaltens; über die Unfallstatistik verkehrsauffälliger Kraftfahrer),
- Selbstbewertung (z. B. bei der Aufarbeitung der individuellen Fahrkarriere) und
- Konfrontation (z. B. mit der zu erwartenden Entziehung der Fahrerlaubnis; mit der Verletzung der individuellen Sicherheitsverantwortung; mit Unfallfolgen)

entsprochen werden. Die Intervention muss dabei präzise auf die Voraussetzungen und Defizite der Kraftfahrer abgestimmt sein (CONTENTO et al., 1995; BARTL et al., 2002; MEYER, 2004), da eine enge Verknüpfung mit der individuellen Lebenssituation und den persönlichen Problemlagen die interne Auseinandersetzung mit den Maßnahmeninhalten fördert, was wiederum als Voraussetzung für den Motivationsaufbau zur Verhaltensänderung gilt (PETTY & CACCIPOPO, 1986; ARONSON, WILSON & AKERT, 2008). Die Bearbeitung dieser Aufgaben sollte von Seminarleitern mit verkehrspädagogischer Expertise geleistet werden; diesem Anspruch genügen praxiserfahrene Fahrlehrer.

In der Handlungsphase, die sich an die eben skizzierte Motivationsphase anschließt, liegt der Interventionsfokus nach dem transtheoretischen Modell der Verhaltensänderung auf verhaltensorientierten Methoden wie der

- Vorsatzbildung (z. B. Aufsetzen einer Zielvereinbarung oder eines Kontingenzvertrags),
- Gegenkonditionierung (z. B. Sensibilisierung für das Risikoverhalten fördernde Gelegenheitsstrukturen; Erarbeiten alternativer Kognitionen und Verhaltensweisen),
- Umweltkontrolle (z. B. Analyse auslösender/aufrechterhaltender Bedingungen) und
- Belohnung (z. B. Erarbeiten eines Verstärkerplans).

Das sozial-kognitive Prozessmodell sieht in dieser Phase ergänzend die Stärkung des Selbstwirksamkeitserlebens vor. Die Bearbeitung dieser Aufgaben einschließlich der Kontrolle der Reflexionstiefe, der Entwicklung individueller Lösungsstrategien und des Aufbaus eines Selbstmanagements zur Erzielung einer stabilen eigenorganisierten Verhaltensänderung sollte von Seminarleitern mit verkehrspsychologischer Expertise geleistet werden. Allerdings kann die Aufgabenbearbeitung wirkungsvoll von Fahrlehrern vorbereitet und eingeleitet werden, beispielsweise indem sie den Seminarteilnehmern anhand computerbasierter Trainings kognitive Fehleinschätzungen aufzeigen, ihre Gefahrenkognition stärken und sie für Gelegenheitsstrukturen von Risikoverhalten sensibilisieren.

3.4 Das Fahreignungsseminar im Überblick

Das Fahreignungsseminar gliedert sich in zwei Teilmaßnahmen: Die verkehrspädagogische Teilmaßnahme zielt auf die Vermittlung von Kenntnissen zum Risikoverhalten, die Verbesserung der Gefahrenkognition, die Anregung zur Selbstreflexion und die Entwicklung von Verhaltensalternativen ab. Im Zuge dieser Teilmaßnahme kommen vorrangig kognitiv-affektive Methoden zum Einsatz, die am bisherigen delinquenten Verkehrsverhalten der Seminarteilnehmer anknüpfen. Mit Hilfe der verkehrspsychologischen Teilmaßnahme sollen den Seminarteilnehmern die auslösenden und aufrechterhaltenden Bedingungen ihres regelwidrigen Verkehrsverhaltens aufgezeigt werden. Dabei liegt der Schwerpunkt auf dem Einsatz verhaltensorientierter Methoden. Beide Teilmaßnahmen müssen sich – wie die theoretischen Modelle zeigen – synergetisch ergänzen, um eine nachhaltige Veränderung des Risikoverhaltens zu erzielen. Mit dieser Mehrphasengestaltung wird dem Phasencharakter von Verhal-

tensänderungen in der vorliegenden Maßnahme für verkehrsauffällige Kraftfahrer angemessen Rechnung getragen.

Inhaltliche Schwerpunkte und Dauer der Teilmaßnahmen

Die verkehrspädagogische Teilmaßnahme umfasst zwei Module zu je 90 Minuten, die in Kleingruppen von maximal drei Personen oder in Einzelsitzungen absolviert werden. Da die beiden Module der verkehrspädagogischen Teilmaßnahme aufeinander aufbauen und die erfolgreiche Bearbeitung des zweiten Moduls das Erinnern der Lerninhalte des ersten Moduls voraussetzt, sollte der Zeitraum zwischen beiden Modulen nicht viel mehr als zwei Wochen betragen. Allerdings sollte auch ein Zeitabstand von einer Woche nicht unterschritten werden, weil die Bearbeitung der Hausaufgaben zum einen Zeitressourcen und zum anderen ausreichende Fahrgelegenheiten zur Introspektion erfordert (s. Bild 1).

Die verkehrspsychologische Teilmaßnahme wird in Einzelsitzungen durchgeführt und beinhaltet drei Module zu je 60 Minuten. Wie bei der verkehrspädagogischen Teilmaßnahme ist zu bedenken, dass Lernprozesse und insbesondere das Initiieren, Vermitteln und Stabilisieren von Verhaltensänderungen einen angemessenen Zeitraum erfordern. Neurowissenschaftliche Befunde deuten darauf hin, dass es etwa sechs Wochen dauert, bis neu erworbene Verhaltensweisen in Gewohnheiten übergehen, die automatisiert ausgeführt und nicht mehr infrage gestellt werden (PLOEG, 2004). Die Ergebnisse einer aktuelleren sozialpsychologischen Studie von LALLY, JAARSVELD, POTTS und WARDLE (2010) legen einen etwas längeren Zeitraum nahe: Demnach nimmt die Ausbildung von Gewohnheiten je nach Art und Komplexität der gewünschten Verhaltensweise durchschnittlich 66 Tage in Anspruch. Aus diesem Grund sind sechs Wochen als absolutes Minimum für die Dauer der verkehrspsychologischen Teilmaßnahme anzusehen (s. Bild 1).

Summiert man die empfohlenen Zeiträume und berücksichtigt man, dass die beiden Teilmaßnahmen unabhängig voneinander begonnen werden können, dann ist der Zeitrahmen der Gesamtmaßnahme auf mindestens sechs Wochen anzusetzen. Dies ist relativ knapp bemessen; aus lernpsychologischer Sicht wäre ein längerer Zeitraum wünschenswert. Allerdings kann die Gesamtdauer der

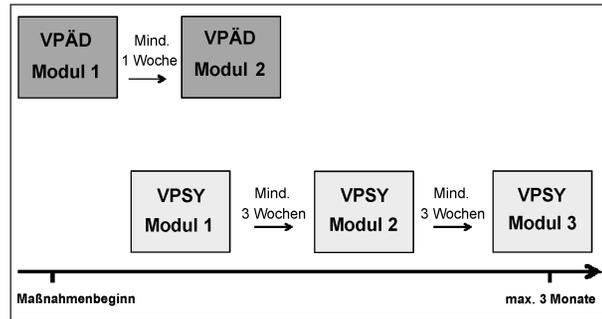


Bild 1: Zeitlicher Rahmen des Fahreignungsseminars und seiner beiden Teilmaßnahmen (VPÄD = verkehrspädagogische Teilmaßnahme; VPSY = verkehrspsychologische Teilmaßnahme)

Maßnahme nicht beliebig ausgedehnt werden, da von den Seminarteilnehmern – wie eingangs dargestellt – eine hohe Unfallgefahr ausgeht und der Gesetzgeber daher gehalten ist, ein möglichst schnelles Absolvieren der Fahreignungsseminare zu erzwingen. Unter Abwägung dieser beiden Aspekte – Mindestlerndauer vs. Sicherheitsbedeutung der Intervention – lässt sich eine maximale Maßnahmendauer von drei Monaten begründen.

Aufbau der verkehrspädagogischen Teilmaßnahme

Die nachfolgenden Ausführungen beziehen sich im Wesentlichen auf die verkehrspädagogische Teilmaßnahme. Dazu werden zunächst die beiden Module der verkehrspädagogischen Teilmaßnahme beschrieben. Diese Module orientieren sich in ihrem Aufbau stark an den bereits dargestellten theoretischen Grundlagen zu Verhaltensänderungen (s. Kapitel 3.3) sowie den wissenschaftlichen Befunden zu erfolgreichen Rehabilitationsmaßnahmen (s. Kapitel 1) und der Zielgruppenanalyse (s. Kapitel 3.2).

Für die Gestaltung der Module stehen unterschiedliche Bausteine bzw. Gruppen von Bausteinen zur Verfügung. Dazu gehören

- die Einzelbausteine „Seminarüberblick“ und „Erläuterung des Fahreignungs-Bewertungssystems“,
- die beiden Bausteine „Individuelle Fahrkarriere und Sicherheitsverantwortung“ und „Individuelle Mobilitätsbedeutung“ aus der Gruppe der teilnehmerbezogenen Bausteine,
- die drei Bausteine „Darstellung der individuellen Mobilitätsbedeutung“, „Übung zur Selbstbe-

obachtung“ und „Auswertung der Hausaufgaben“ aus der Gruppe der Hausaufgabenbausteine,

- die Festigungsbausteine „Individuelle Sicherheitsverantwortung“ und „Übung zur Klärung der individuellen Mobilitätssituation“ sowie
- die deliktbezogenen Bausteine der beiden Bausteingruppen „Verkehrsregeln und Rechtsfolgen bei Regelverstößen“ und „Risikoverhalten und Unfallfolgen“.

Bild 2 bietet einen schematischen Überblick über die verschiedenen Inhaltsbausteine und ihre Anordnung innerhalb der verkehrspädagogischen Teilmaßnahme.

Als Besonderheit ist zu beachten, dass die Lehr-Lerninhalte in den deliktbezogenen Bausteinen „Verkehrsregeln und Rechtsfolgen bei Regelverstößen“ sowie „Risikoverhalten und Unfallfolgen“ entsprechend den Zuweisungsdelikten der jeweiligen Seminarteilnehmer sowie unter Berücksichtigung ihrer individuellen Fahrkarrieren vom Seminarleiter kombiniert und ausgestaltet werden. Durch die Verwendung elementarer, synergetisch kombinierbarer Bausteine mit Deliktbezug soll der Seminarleiter – wie durch die Befunde im vorhergehenden Kapitel

(CONTENTO et al., 1995; BARTL et al., 2002) gestützt – den konkreten Wissensdefiziten und dem damit verbundenen heterogenen Deliktpektrum der Seminarteilnehmer gerecht werden. Die darüber hinausgehenden Bausteine sind – unabhängig von den Zuweisungsdelikten der Seminarteilnehmer – obligatorischer Bestandteil jeder verkehrspädagogischen Teilmaßnahme.

3.5 Lehr-lerntheoretische Grundlagen der Gestaltung der verkehrspädagogischen Teilmaßnahme

In der verkehrspädagogischen Teilmaßnahme steht – entsprechend den vorangegangenen Ausführungen – der Wissenserwerb bzw. das Beheben von Wissensdefiziten in Bezug auf Verkehrsriskiken und Handlungsstrategien zur Gefahrenvermeidung im Mittelpunkt. Wie lässt sich der damit im Zusammenhang stehende Prozess der Aneignung von Verkehrs- und insbesondere von Fahrkompetenz auf einem hohen verkehrspädagogischen Qualitätsniveau effektiv und effizient gestalten?

Einen Ausgangspunkt für die Beantwortung dieser Frage bieten die Untersuchungen von WEINERT, SCHRADER und HELMKE (1989) zum Zusam-

Einzelbaustein	Teilnehmerbezogene Bausteine		Hausaufgabenbaustein	Einzelbaustein	Deliktbezogene Bausteine	Festigungsbaustein	Hausaufgabenbaustein	Hausaufgabenbaustein	Deliktbezogene Bausteine	Festigungsbaustein
Seminarüberblick	Individuelle Fahrkarriere und Sicherheitsverantwortung	Individuelle Mobilitätsbedeutung	Darstellung der individuellen Mobilitätsbedeutung	Erläuterung des Fahr-eignungs-Bewertungs-systems	Verkehrsregeln und Rechtsfolgen bei Regelverstößen	Übung zur Klärung der individuellen Mobilitätssituation	Übung zur Selbstbeobachtung	Auswertung der Hausaufgaben	Risikoverhalten und Unfallfolgen	Individuelle Sicherheitsverantwortung
	Teilnehmer 1	Teilnehmer 1			Geschwindigkeit				Geschwindigkeit	
	Teilnehmer 2	Teilnehmer 2			Abstand				Abstand	
	Teilnehmer 3	Teilnehmer 3			Vorfahrt & Abbiegen				Vorfahrt & Abbiegen	
					Überholen				Überholen	
					Ladung				Ladung	
					Telefonieren				Telefonieren	
					Alkohol & Drogen				Alkohol & Drogen	
					Straftaten				Straftaten	
Modul 1								Modul 2		

Bild 2: Bausteine der verkehrspädagogischen Teilmaßnahme

menhang zwischen der Lehrqualität in pädagogischen Maßnahmen und dem Lernerfolg der Schüler; diese Untersuchungen bildeten einen Meilenstein auf dem Weg zu einem Modell der Unterrichtsqualität. Für ein solches Modell identifizierte EINSIEDLER (1997) anhand umfassender Literaturrecherchen die folgenden Einflussfaktoren auf den Lernerfolg:

- die Klarheit und Verständlichkeit der Instruktionen des Lehrenden,
- die Strukturierung und Sequenzierung des Lernangebots,
- die Motivation und positive Verstärkung der Lernenden durch den Lehrenden,
- das Zeitmanagement sowie das Sozialmanagement der Beziehungen der Lehrenden und Lernenden und nicht zuletzt
- die Adaptivität der Lernangebote an das Anspruchsniveau der Lernenden.

Konzeptionell finden sich diese und ähnliche Einflussfaktoren auf den Lernerfolg auch im QAIT-Modell, mit dem vier wirksame Lernfaktoren (Quality of Instruction, Appropriateness, Incentives und Time) bezeichnet werden, die in einer Reihe von Studien bestätigt wurden (SLAVIN, 1990, 1996, 1997; DITTON, 2002a, 2002b; DITTON & MERZ, 2000):

- (1) Der Faktor „Instruktionsqualität“ umfasst die Strukturiertheit des Lernangebots, die Klarheit und Verständlichkeit seiner Darbietung, die Variabilität der Lehr-Lernmethoden sowie die Angemessenheit der eingesetzten Medien in Bezug auf die Menge und den Inhalt des Lernstoffs.
- (2) Die „Angemessenheit“ der Lernangebote wird dadurch gesichert, dass das Vorwissen und die Lernfähigkeiten der Lernenden berücksichtigt werden, der Lehrende sensibel für die (Lern-) Probleme der Lernenden ist und sie individuell berät, unterstützt und fördert.
- (3) Die „Motivationsanreize“ werden vor allem dadurch geschaffen, dass die Lernenden die Ziele und Inhalte des Lernangebots als für sich bedeutsam akzeptieren und sich aktiv an seiner Gestaltung beteiligen können. Dies schließt das Setzen individueller Lernziele und die Schaffung eines lernfördernden sozialen Klimas in den Lerngruppen ein.

- (4) Der Faktor „Zeit“ bezieht sich schließlich auf das zeitliche Arrangement verschiedener Lernmöglichkeiten und diesbezügliche zeitökonomische Aspekte.

Natürlich können lehr-lerntheoretische Anforderungen, die ursprünglich als Qualitätskriterien für einen pädagogisch anspruchsvollen Unterricht erarbeitet wurden, nicht ohne Akzentuierungen bzw. Anpassungen an verkehrspädagogische Angebote und insbesondere an Lehr-Lernangebote für mehrfach verkehrsauffällige Kraftfahrer übertragen werden.⁶ Die notwendigen Akzentuierungen resultieren vor allen Dingen aus der Tatsache, dass die betroffenen Kraftfahrer Erwachsene sind und die Angebotsgestaltung demzufolge erwachsenenpädagogischen Anforderungen gerecht werden muss. Dies bedeutet insbesondere, dass die vielfältigen Kenntnisse und reichhaltigen (Lebens-)Erfahrungen, welche die Angebotsnutzer im Laufe ihrer Fahrkarriere gesammelt haben, im Lehr-Lernprozess für die Gestaltung des Lernangebots aufzugreifen sind: Es gilt, die Lernenden zu aktivieren, ihnen Teilverantwortung für den Lehr-Lernprozess zu übertragen (z. B. BECK, 1997; WATERMANN, 2003) und die klassische Trennung zwischen Lehrenden und Lernenden zu relativieren (REINMANN-ROTHMEIER, 2001; ROTH, 2012). Dies erscheint auch in Anbetracht der Tatsache angezeigt, dass es sich bei den Angebotsnutzern um verpflichtend zugewiesene Kraftfahrer handelt und Reaktanz gegenüber der angeordneten Maßnahme in Einzelfällen nicht auszuschließen ist.

Anforderungen an die Qualität verkehrspädagogischer Lehr-Lernmethoden

Ebenso wie das Lehr-Lernangebot selbst qualitativen Anforderungen gerecht werden muss, steht auch der Lehrende in der Pflicht, zur Gestaltung erfolgreicher verkehrspädagogischer Lernangebote auf Lehr-Lernmethoden zurückzugreifen, die den Besonderheiten der Lernziele, Lerninhalte und Ler-

⁶ Wie solche Anpassungen erfolgreich vorgenommen werden können, zeigt das Methodeninventar für die „Pädagogisch qualifizierte Fahrschulüberwachung“ (STURZBECHER & PALLOKS, Hrsg., 2012), in dem – ausgehend vom QAIT-Modell – Qualitätskriterien für die Fahrschulausbildung abgeleitet wurden. Die methodische Zuverlässigkeit und Validität dieser Kriterien, die in einer Reihe von Bundesländern zur Fahrschulüberwachung eingesetzt werden, konnten in empirischen Untersuchungen bestätigt werden.

nenden gerecht werden (EIKENBUSCH, 2001; MEYER, 2002; TERHART, 1989). Mit dem Begriff „Lehr-Lernmethoden“ werden historisch gewachsene Formen zur Aneignung von Wirklichkeit beschrieben, die durch einen definierten Anfang, eine festgelegte Rollenverteilung, einen bestimmten Spannungsbogen und einen erkennbaren Abschluss gekennzeichnet sind (MEYER, 2002). Nachfolgend sollen einige Lehr-Lernmethoden vorgestellt werden, die für die Gestaltung der verkehrspädagogischen Teilmaßnahme Bedeutung besitzen und deren Effektivität als empirisch gesichert gilt.

- (1) Kooperatives Lernen: Eine wesentliche Größe zur Vorhersage des Lernerfolgs ist die Lernmotivation (ARTELT, 2002; BAUMERT & KÖLLER, 1996; WILD, KRAPP & WINTELER, 1992). Zur Sicherung einer intrinsischen Lernmotivation müssen nach der Selbstbestimmungstheorie von DECI und RYAN (1993) die Grundbedürfnisse des Lernenden nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit erfüllt sein. Insbesondere das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit erfordert es allerdings, dass eine Bezugsgruppe vorhanden ist, in deren Kommunikationsprozesse der Lernende integriert ist und von der er Unterstützung erfährt. Zur Vermittlung wissensbezogener Inhalte wird daher häufig auf so genannte „kooperative Lerngruppen“ zurückgegriffen (ARONSON, WILSON & AKERT, 2008; HOFSTETTER, LABITZKE, MUHEIM & ZUMSTEG-KNECHT, 2010). Kooperative Lerngruppen ermöglichen es, dass Lernende in einer kleinen Gruppe zusammenarbeiten, in der die Lerninhalte aufgeteilt, zunächst einzeln erarbeitet und anschließend in Kooperation weiterentwickelt werden. Die Erweiterung und die notwendige Flexibilisierung von Wissen erfolgen dabei vor allem durch die Reflexion eigener kognitiver Konstrukte in der Auseinandersetzung mit den anderen Gruppenteilnehmern. In diesem Austauschprozess wird die eigene mentale Wissenskonstruktion zu einer gemeinsamen Konstruktion erweitert (BRÜNING & SAUM, 2006). Verglichen mit traditionellen Lehr-Lernmethoden zeigen kooperativ Lernende dementsprechend eine höhere intrinsische Lern- und Leistungsmotivation, ein tieferes Verstehen und bessere Fähigkeiten, Situationen aus der Perspektive anderer Personen zu betrachten (FELDER & BRENT, 1994).
- (2) Diskussion: Wie bereits beschrieben, müssen die zu verwendenden Lehr-Lernmethoden die Lernenden aktivieren und in den Lehr-Lernprozess einbinden, um ihre Lernmotivation zu stärken. Zu diesem Zweck eignet sich die Lehr-Lernmethode „Diskussion“, in der soziale Prozesse der Meinungsbildung und des gemeinsamen Wissenserwerbs eine besondere Berücksichtigung finden (RENKL, 1996). Diskussionen kommt im Rahmen des selbstgesteuerten Lernens und einer handlungsorientierten Didaktik ein hoher Stellenwert zu (BECKER, 2001). Die bei Diskussionen notwendige argumentative und diskursive Auseinandersetzung mit anderen sorgt dafür, dass reflexives, selbsttätiges Denken angeregt wird (REBMANN, 2004). Dabei können einerseits Lerninhalte kritisch hinterfragt werden, andererseits kann es zu einer Vertiefung und Festigung des Lernstoffs kommen.
- (3) Einzelarbeit: Bei dieser Lehr-Lernform, die auch als „Stillarbeit“ bezeichnet wird (SCHRÖDER, 2002), arbeitet der Lernende selbstständig und eigenverantwortlich. Er setzt sich – entsprechend seinen individuellen Voraussetzungen – mit einem gegebenen Sachverhalt auseinander; anschließend werden die Lernresultate zusammengetragen und überprüft, um die Lehr-Lerneffektivität zu maximieren (KIPER & MISCHKE, 2006). Sofern notwendige Hilfestellungen gegeben werden, eignet sich die Einzelarbeit dazu, neue Lerninhalte in bereits bestehende mentale Konstruktionen des Individuums zu integrieren. Die Lehr-Lernmethode bietet weiterhin den Vorteil, dass der Lernende sowohl das Lerntempo als auch die Reihenfolge der Denkschritte selbst bestimmen kann und nicht durch andere Lernende ausgebremst oder bedrängt wird, sodass der pädagogischen Forderung nach (Binnen-)Differenzierung und Individualisierung Rechnung getragen wird (DRUMM, 2007). Dies kommt der Gruppe der verkehrsauffälligen Kraftfahrer sehr entgegen, deren Sozialprofil (z. B. Bildungsabschluss und berufliche Stellung) eine hohe Leistungsheterogenität impliziert (KOLBERT-RAMM, 2005).
- (4) Lehrvortrag: Lehrvorträge kommen mit ihrer komprimierten Form der Wissensvermittlung der zeitlichen Struktur vieler Lehr-Lernprozesse entgegen und können für eine beliebig große Anzahl an Zuhörern konzipiert werden

(SÜNKEL, 2011). Darüber hinaus konnte MEYER (2004) auf der Grundlage umfassender Recherchen zeigen, dass lehrerzentrierte Lehr-Lernmethoden und Merkmale der Lehrinstruktion einen fördernden Einfluss auf den Lernerfolg haben: Eine Beteiligung der Lernenden am Lehr-Lernprozess im Sinne des selbst-regulierten Lernens erscheint nur dann als sinnvoll, wenn der Lehrende den Lehr-Lernprozess vorstrukturiert und einen steuernden Einfluss auf den Lernverlauf ausübt (HELMKE, 2003).

GAGE und BERLINER (1996) haben Bedingungen beschrieben, unter denen Lehrvorträge eine besonders geeignete Lehr-Lernmethode darstellen. Demzufolge sollen Lehrvorträge vor allem dann eingesetzt werden, wenn Interesse an einem Thema zu wecken ist, wenn vorrangig Wissen vermittelt werden soll oder wenn eine Orientierungshilfe für eine Aufgabe gegeben werden soll, die anschließend mittels einer anderen Lehr-Lernmethode zu bearbeiten ist.

Die Erfordernisse der Maßnahmenökonomie und der Stellenwert, der lehrerzentrierten Vermittlungsformen zukommt, lassen es erforderlich erscheinen, dass Lehrvorträge eine hohe Qualität aufweisen (DITTON, 2002b; HELMKE & WEINERT, 1997; MEYER, 2004). Dabei hängt der Erfolg der Lehrvorträge im Hinblick auf das spätere Verhalten der Lernenden einerseits davon ab, inwiefern der Lehrende an den bisherigen Wissensstand und die Vorkenntnisse der Lernenden anknüpft (GUDJONS, 2003); andererseits wird der Maßnahmenenerfolg durch die Anschaulichkeit und Professionalität der Präsentation des Lehrenden beeinflusst (GUDJONS, 2003; SCHEUTHLE & KAISER, 2003). Speziell für den verkehrspädagogischen Bereich existieren Qualitätskriterien und Wirksamkeitsbefunde für Lehrvorträge; danach führen Lehrvorträge insbesondere dann zu Lernerfolgen, wenn sie mit partizipativen und kontrollierenden Lernelementen verknüpft werden (STURZBECHER, HERMANN, SCHELLHAS & PALLOCKS, 2012).

- (5) **Erfahrungsbericht:** Die Verwendung von Erfahrungsberichten regt die Lernenden dazu an, ihre Erfahrungen zu reflektieren und sie mit den Lerninhalten zu verknüpfen. Dies führt im Sinne der Lernstrategiekonzepte zu einem tie-

ferverarbeitenden Lernen und zum Aufbau eines Wissensnetzwerkes (BIGGS, 1993; MARTON & SÄLJO, 1976). Darüber hinaus helfen Erfahrungsberichte, den Lernstoff zu veranschaulichen; sie unterstützen den Perspektivenwechsel des Lernenden und regen ihn dazu an, den Lernstoff auf unterschiedliche Situationen anzuwenden.

- (6) **Computergestütztes Lernen:** Beim computergestützten Lernen wird der Computer als Lehr-Lernmedium genutzt. Dies ermöglicht den Einsatz innovativer Präsentationsformate (z. B. animierte Grafiken oder Videosequenzen), anhand derer lebens- und handlungsnahe Lernumgebungen gestaltet bzw. Sachverhalte veranschaulicht werden, die mit traditionellen Medien (z. B. Flipchart) nur schlecht oder gar nicht dargestellt werden können. Dabei handelt es sich vorwiegend um Sachverhalte, die dynamische Abläufe beschreiben bzw. aufgrund ihrer Komplexität schwer zu präsentieren sind (KREBS, 1997). Zugleich ermöglichen computergestützte Lehr-Lernformen das Betrachten von Lerninhalten in verschiedenen Kontexten und aus unterschiedlichen Perspektiven; dies stellt eine wichtige Voraussetzung für eine kognitive Flexibilisierung und die damit verbundenen Fähigkeiten zum Transfer von Wissen und Können dar (KONRAD & TRAUB, 2005; SPIRO, FELTOVICH, JACOBSON & COULSON, 1991). Schließlich bieten computerunterstützte Lehr-Lernformen Möglichkeiten zum praxisnahen Training der Gefahrenkognition (FISHER, 2008; PETZOLDT, WEIß, FRANKE, KREMS & BANNERT, 2011); dies ist insbesondere im Hinblick auf die im Kapitel 3.2 geschilderten Defizite verkehrsauffälliger Kraftfahrer bedeutsam.

Zwar hängt der konkrete Wert computergestützter Lehr-Lernformen von ihrer multimedialen und didaktischen Aufbereitung ab; generell wird jedoch angenommen, dass computerbasierte Medien ein hohes Potenzial zur Förderung des Kompetenzerwerbs bieten (JUDE & WIRTH, 2007). Gestützt wird diese Vermutung durch Forschungsergebnisse zur Vermittlung von implizitem (Handlungs-)Wissen, die zeigen, dass sich dieses Wissen kaum außerhalb von authentischen Problemsituationen darstellen lässt; am besten wird es situiert und in Interaktion mit Experten vermittelt (KONRAD & TRAUB, 2005). Zum Erwerb von Handlungs-

wissen eignen sich aufgrund seiner hohen Kontextgebundenheit insbesondere Lernmedien, die in ihrer inhaltlichen Gestaltung und ihren Anforderungen dem späteren Anwendungskontext ähnlich sind (MANDL, GRUBER & RENKL, 2002).

- (7) Lernstandkontrollen: Sie bieten den Lernenden wertvolle Hinweise dazu, auf welchem Lernniveau sie sich befinden und welche Wissensdefizite sie haben. Weiterhin dient die Bearbeitung von Lernstandkontrollen der Vermittlung bzw. Aneignung von Wissen und Können (GENSCHOW et al.). Schließlich sind mit Lernstandkontrollen oftmals auch motivierende Effekte verbunden (KÖLLER, 1998; SCHREIBER, 1991).

Lernstandkontrollen können schriftlichen oder mündlichen Charakter haben: Während beispielsweise das Ausfüllen von Arbeitsblättern und das Durchführen von Tests den schriftlichen Lernstandkontrollen zugeordnet werden, zählen Wortbeiträge (z. B. die Erklärung eines Sachverhalts) und die Beteiligung an Diskussionen zu den mündlichen Lernstandkontrollen. Idealerweise werden Lernstandkontrollen kurzfristig oder unmittelbar nach ihrer Durchführung ausgewertet; dabei sollten die Reflexionsprozesse der Lernenden angeregt und zukünftige Verbesserungsmöglichkeiten aufgezeigt werden.

- (8) Hausaufgaben: Durch die Erteilung von Hausaufgaben wird den Lernenden zusätzliche Lernzeit verschafft, in welcher sie die im Rahmen des Präsenzlernens angeeigneten Lerninhalte wiederholen und festigen sowie sich neue Lerninhalte erschließen können. Damit sind Hausaufgaben insbesondere bei einer relativ kurzen Dauer von Lernangeboten als eine effektive Möglichkeit anzusehen, individuelle Lernpotenziale besser auszuschöpfen; sie stellen eine wichtige Lehr-Lernmethode dar, um nachhaltiges Lernen (z. B. im Hinblick auf Verhaltensänderungen) zu sichern.

Anforderungen an die Qualität verkehrspädagogischer Lehr-Lernmedien

Im Rahmen von Bildungsmaßnahmen werden Medien zur Vermittlung von Informationen herangezogen; allerdings wandeln sie sich erst vom schlichten Objekt zum Medium, wenn ihnen im Lernprozess

eine aufgabenbezogene Funktion zuteil wird (HINTZ, PÖPPEL & REKUS, 1993). So werden Medien beispielsweise eingesetzt, um die Lernenden zu Beginn einer Lerneinheit mit den Lehr-Lerninhalten vertraut zu machen. In diesem Rahmen können Medien auch zur Darstellung interaktiver Aufgaben dienen, sodass eine zusätzliche soziale Motivation zur Bearbeitung des Lehr-Lerngegenstands entsteht, die aus sozialen Aktivierungs-, Vergleichs- und Wettbewerbsprozessen resultiert. Im weiteren Lernverlauf können Medien den Lernenden bei der Lösung gestellter Aufgaben unterstützen. In der Schlussphase der Wissensaneignung tragen sie meist zur Festigung, Wiederholung und Überprüfung des Gelernten bei.

Aufgaben, die innerhalb der verkehrspädagogischen Teilmaßnahme von den Seminarteilnehmern zu bearbeiten sind, sollten nicht nur anhand von Texten präsentiert, sondern zielgerichtet durch audio-visuelle Medien unterstützt werden, die eine hohe Realitätsnähe zum Straßenverkehr aufweisen. Nach BÖNNINGER und STURZBECHER (2005) kommen Illustrationen von Verkehrssachverhalten zur Aufgabeninstruktion (Instruktionsformate) und/oder zur Aufgabebearbeitung (Bearbeitungsformate) in Betracht. Zur Überprüfung der Regelkenntnisse der Seminarteilnehmer bieten sich beispielsweise folgende Arten der visuellen Präsentation (so genannte „Darbietungsformen“) von Verkehrssituationen an, die einleitend und/oder begleitend eingesetzt werden können: Grafiken, animierte Grafiken (Virtual-Reality-Sequenzen), Fotos und Videosequenzen. Diese vielfältigen Möglichkeiten besitzen ein außerordentlich hohes Potenzial, die Seminarinhalte interessant aufzubereiten und dabei die Lernfreude der Seminarteilnehmer zu erhöhen. Dies gilt nicht zuletzt für Teilnehmer mit weniger guten kognitiven und sprachlichen Lernvoraussetzungen.

Im Folgenden werden einige Lehr-Lernmedien vorgestellt, die gewinnbringend im Rahmen der verkehrspädagogischen Teilmaßnahme eingesetzt werden können. Dazu gehören Fotos, Zeitungsartikel, animierte Grafiken, Filme, Folien-Präsentationen und Arbeitsblätter:

- (1) Fotos „können die Fantasie anregen, Empfindungen auslösen, Denk- und Lernprozesse in Gang bringen und zu neuen Perspektiven herausfordern“ (DRUMM, 2007, S. 186). Insbesondere wenn ein Lehr-Lerninhalt ein hohes kognitives Anspruchsniveau aufweist, können

- derartige Medien zur affektiven Aktivierung des Lernenden verwendet werden, um so seine Motivation zur Auseinandersetzung mit dem Lehr-Lerngegenstand zu erhöhen. Zudem eröffnen Bildmaterialien leistungsschwächeren Lernenden die Möglichkeit, sich zu äußern und in den Lernprozess involviert zu bleiben.
- (2) Zeitungsartikel vermitteln aktuelle Nachrichten und wirken meist glaubwürdig und authentisch. Sie können auf Seiten des Rezipienten – vor allem, wenn sie dem Lokalteil entnommen sind – Betroffenheit erzeugen und so das Interesse an der Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand wecken. Natürlich lassen sich nicht für jeden Lehr-Lerninhalt passende Publikationen finden; alternativ dazu können Artikel selbst verfasst oder reale Artikel in den Kernaspekten abgewandelt werden, um beispielsweise regionale Bezüge herzustellen (HOLZBACH, 2007).
- (3) Animierte Grafiken (Virtual-Reality-Sequenzen) dienen der Visualisierung dynamischer Situationen bzw. Handlungsprozesse. Die Seminarteilnehmer können mit Hilfe animierter Grafiken das Verkehrsgeschehen in seinem realitätsadäquaten zeitlichen Verlauf verfolgen. Dabei bieten animierte Grafiken – im Vergleich zu Filmen – den besonderen Vorteil, dass einzelne Lehr-Lerninhalte bzw. Verkehrssituationen isoliert bzw. im selbst gewählten Tempo studiert sowie entsprechend der didaktischen Bedarfslage eingebaut und adaptiert werden können (ENGELER, 2003). Die realen oder fiktiven Situationen werden anhand festgelegter oder modifizierbarer Parameter dargestellt; werden diese Parameter variiert, können sich auch die mit ihnen verbundenen Situationsverläufe und die Handlungsergebnisse der Situationsakteure verändern. Hierdurch können Verkehrsgeschehnisse nachvollzogen und komplexe dynamische Situationen schrittweise analysiert werden; dabei lassen sich auch verschiedene Hypothesen zum weiteren Verlauf von Verkehrssituationen und zu möglichen Handlungsergebnissen mit geringem Aufwand und ohne eine reale Gefährdung für den Lernenden überprüfen (BARSCH, 2006). Die genannten didaktischen Möglichkeiten können zu einem substanziellen Lerngewinn führen: Eine Metaanalyse von HÖFFLER und LEUTNER (2007) belegt auf der Basis von 27 Studien, dass die Verwendung animierter Grafiken den Erwerb prozeduraler Lerninhalte fördert.
- (4) Filme eignen sich zur anschaulichen (affektbasierten) Problematisierung des Lehr-Lerngegenstandes und können den Lernprozess mittels inhärenter Realitätsbezüge sowie der Vermittlung überschaubarer Informationsmengen unterstützen (DRUMM, 2007). Laut SCHNEIDER (1999) gibt es „kein Medium, das hinsichtlich seiner Intensität, Faszination, Suggestivität, Ausdrucksstärke und Erlebnisqualität, aber auch seiner Genauigkeit und Realitätsnähe dem Film gleichkäme“ (S. 368).
- (5) Folien-Präsentationen ermöglichen es, Fotos, Zeitungsartikel, animierte Grafiken, Filme und Texte miteinander zu verknüpfen sowie in (animierten) digitalen Folien darzustellen. Vorträge bzw. Sachverhalte lassen sich mit Hilfe von Präsentationen motivierend und problematisierend veranschaulichen sowie klar strukturieren (HOCHSCHERF, 2004); resultierende Gedankengänge werden für die jeweilige Zielgruppe transparent dargestellt und können im Anschluss in Form von Skripten oder Handouts zur Verfügung gestellt werden. Wissenschaftliche Befunde legen nahe, dass Lernende Folien-Präsentationen gegenüber traditionellen Darstellungsmedien wie Tafel oder Whiteboard bevorzugen (FREY & BIRNBAUM, 2002). Weiterhin werden Lehrende, die ihr Lehrangebot durch Präsentationen bereichern, als gut organisiert wahrgenommen (ADAMS, 2008).
- (6) Arbeitsblätter befördern eine aktive Auseinandersetzung des Lernenden mit dem Lernstoff; sie können vom Lehrenden in beschrifteter und/oder bebildeter Form für Einzel- oder Partnerarbeitsphasen verwendet werden. Ihr Einsatz bietet gegenüber Folien oder Flipcharts den Vorteil, dass jeder Lernende sein eigenes Exemplar bearbeiten, mit nach Hause nehmen und später nochmals verwenden kann. Gute Arbeitsblätter sollten eine aussagekräftige Überschrift enthalten; die Texte und Illustrationen sind auf das Wesentliche zu reduzieren und die Arbeitsaufträge klar zu formulieren. Darüber hinaus sollten Arbeitsblätter genügend Platz für handschriftliche Notizen lassen sowie klar gegliedert und ansprechend formatiert sein (DRUMM, 2007).

Lernaufgaben und Aufgabentypen

Lernaufgaben steuern den „individuellen Lernprozess durch eine Folge von gestuften Aufgabenstellungen mit entsprechenden Lernmaterialien ... , sodass die Lerner möglichst eigenständig die Problemstellung entdecken, Vorstellungen entwickeln und Lernmaterialien bearbeiten. Dabei erstellen sie ein Lernprodukt, definieren und reflektieren den Lernzugewinn und üben sich im handelnden Umgang mit Wissen“ (LEISEN, 2011, S. 1). Damit stellen Lernaufgaben ein bedeutsames Lehr-Lernelement dar und sollten in jedes Lehr-Lernangebot eingeflochten werden. In Abhängigkeit von den zu vermittelnden Lehr-Lerninhalten sowie den eingesetzten Lehr-Lernmethoden werden fünf verschiedene Aufgabentypen unterschieden, die auch kombiniert verwendet werden können. Während (1) Alternativ-Aufgaben, (2) Mehrfach-Wahl-Aufgaben, (3) Zuordnungs-Aufgaben und (4) Umordnungs-Aufgaben den Aufgabentypen mit gebundener Aufgabenbeantwortung zuzuordnen sind, gehören (5) Ergänzungsaufgaben zu den Aufgabentypen mit freier Aufgabenbeantwortung (LIENERT & RAATZ, 1998). Bei der freien Aufgabenbeantwortung muss der Lernende selbst eine Lösung formulieren, da keine Auswahlantworten vorgegeben sind. Dies stellt relativ hohe Anforderungen an seine kognitiven und sprachlichen Arbeitsvoraussetzungen. Von gebundener Aufgabenbeantwortung spricht man dagegen, wenn mehrere festgelegte Auswahlantworten zur Verfügung stehen, aus denen der Lernende lediglich die richtige auswählen muss. Nachfolgend werden die Aufgabentypen im Einzelnen vorgestellt:

- (1) Alternativ-Aufgaben stellen den einfachsten Typus von Aufgaben mit gebundener Aufgabenbeantwortung dar. Der Lernende muss sich zwischen zwei festgelegten Antwortalternativen beispielsweise in der Form „Ja“ – „Nein“ oder „Richtig“ – „Falsch“ entscheiden (EBBINGHAUS & SCHMIDT, 1999). Als wesentlicher Vorteil dieses Aufgabentypus gilt, dass die Instruktion, die Lösung und die Auswertung wenig Aufwand erfordern und deshalb die Bearbeitungsdauer nur kurz ist. Einen Nachteil stellt dagegen die hohe Wahrscheinlichkeit richtiger Zufallslösungen dar.
- (2) Mehrfach-Wahl-Aufgaben binden den Lernenden ebenfalls an vorgegebene inhaltliche Antwortmöglichkeiten; dabei gibt es neben einer oder mehreren richtigen Lösungen auch eine Anzahl von „weniger guten“ bzw. Falschantworten. Der Lernende muss aus diesen verschiedenen Auswahlantworten die richtige Lösung bzw. die richtigen Lösungen auswählen. Die Anzahl der möglichen richtigen Lösungen muss dabei nicht zwingend bekannt gegeben werden. Mehrfach-Wahl-Aufgaben gelten in Bezug auf ihre Durchführung und Auswertung als ökonomisch und objektiv; die Wahrscheinlichkeit, die Aufgaben zufällig richtig zu lösen, erscheint relativ gering, sofern eine hinreichende Anzahl von Antwortmöglichkeiten angeboten wird (LIENERT & RAATZ, 1998). Mit dem Einsatz dieses Aufgabentypus bezweckt man in der Regel, ein Themengebiet mit vielen Fragen bei geringem Zeitaufwand abzudecken.
- (3) Zuordnungs-Aufgaben stellen den Lernenden vor die Herausforderung, vorgegebene Antwortstrukturen in einen neuen Zusammenhang zu bringen, der sich aus der Problemstellung ergibt. Elemente (z. B. Begriffe) aus einer Gruppe müssen den passenden Elementen einer anderen Gruppe zugeordnet werden, wobei entweder die Gruppen die gleiche Anzahl von Elementen oder unterschiedlich viele Elemente enthalten können; Letzteres erhöht den Schwierigkeitsgrad der Aufgabe (EBBINGHAUS & SCHMIDT, 1999). Zuordnungs-Aufgaben eignen sich relativ gut zur Feststellung erworbenen Wissens und weisen ähnliche Verwendungseigenschaften wie Mehrfach-Wahl-Aufgaben auf (LIENERT & RAATZ, 1998). Darüber hinaus fördern sie (wie auch der nachfolgend dargestellte Aufgabentypus) die kognitive Umstrukturierung von Wissensbeständen und damit auch die Festigung des Wissens.
- (4) Umordnungs-Aufgaben „werden vielfach bei Materialbearbeitungstests bevorzugt Soweit sie bei Papier- und Bleistifttests verwendet werden, kommen nur Umordnungen von Worten und Zeichen in Betracht“ (LIENERT & RAATZ, 1998, S. 27). Zu den Umordnungs-Aufgaben zählen auch die so genannten „Reihenfolgeaufgaben“, bei denen ungeordnete Elemente vom Lernenden in eine logische Abfolge gebracht werden müssen (EBBINGHAUS & SCHMIDT, 1999).
- (5) Ergänzungsaufgaben fordern vom Lernenden, die richtige Aufgabenlösung selbst zu finden und in knapper Form zu formulieren. Dieser Aufgabentypus beinhaltet also, einen

Lückentext durch ein Wort bzw. eine Wortfolge, eine Zahl oder eine kurze Darstellung (Symbol oder Zeichnung) zu vervollständigen. Der Lernende muss dabei direkt auf sein Wissen zurückgreifen, da ihm keine Auswahlantworten vorgegeben werden. Die Erfolgswahrscheinlichkeit des Erratens richtiger Lösungen wird damit deutlich verringert und die Sicherung der Validität erleichtert.

Befunde zum Zusammenhang zwischen der Lerngruppengröße und dem Lernerfolg

Erfolgversprechende Interventionen müssen die individuellen Voraussetzungen und Defizite der Lernenden berücksichtigen, um das notwendige Lerninteresse und die Motivation zu einer Verhaltensänderung zu schaffen (BARTL et al., 2002; CONTENTO et al., 1995; MEYER, 2004). In großen Lerngruppen fehlen dem Lehrenden in der Regel die zeitlichen Ressourcen, um jedem Lernenden gerecht zu werden. Dies gilt insbesondere dann, wenn Großgruppen heterogen sind und dies auch unterschiedliche Förderbedarfe nach sich zieht (SAAM & KRIZ, 2010). Kleingruppen und Einzelmaßnahmen ermöglichen es im Gegensatz zu größeren Gruppen, sowohl die individuellen Kompetenzen der Lernenden als auch ihre individuellen Förderbedarfe zu berücksichtigen (GEßNER, 2002); dadurch kann die individuelle Bedeutsamkeit des Lehr-Lernprozesses gesteigert werden. Darüber hinaus fördert das Arbeiten in Kleingruppen oder in Einzelmaßnahmen den Aufbau eines besonderen Vertrauens- und Verschwiegenheitsverhältnisses zwischen den Lernenden untereinander sowie zwischen den Lernenden und dem Lehrenden. Das Herstellen eines derartigen Vertrauensverhältnisses gilt als einer der wichtigsten Faktoren, die den Erfolg von Rehabilitationsmaßnahmen für Kraftfahrer bestimmen (BARTL et al., 2002); es kann in großen Lerngruppen nicht gewährleistet werden.

Zu den weiteren Vorzügen des Lernens in kleinen Gruppen gehört, dass bei diskursiven Lehr-Lernmethoden und insbesondere beim kooperativen Lernen diejenigen Lernpotenziale ausgeschöpft werden können, die sich aus der sozialen Interaktion per se ergeben (z. B. aus sozialen Vergleichs- und Wettbewerbsprozessen oder aus Impression-Management-Prozessen⁷). Weiterhin bietet die Arbeit in Kleingruppen die Möglichkeit, beim kooperativen Lernen und in Gruppendiskussionen andere

soziale Perspektiven kennenzulernen (Dezentrierung) sowie vom Wissen und von den Erfahrungen anderer Lernender zu profitieren. Derartige Ansprüche können weder eine Einzelintervention noch große Lerngruppen erfüllen: Je größer eine Lerngruppe ist, desto weniger Möglichkeiten besitzt jeder einzelne Lernende, beim kooperativen Lernen und in der Gruppendiskussion selbst aktiv zu werden, und desto geringer ist letztlich auch die Diskusstiefe (DÜRRENBARGER & BEHRINGER, 1999; EFFELSBURG, LIEBIG, SCHEELE & VOGEL, 2004).

Im Hinblick auf die optimale Gruppengröße für die verkehrspädagogische Teilmaßnahme deuten die theoretischen Grundlagen sowie die inhaltlichen und zeitlichen Planungen des Maßnahmenablaufs (s. Kapitel 3.4) darauf hin, dass die pädagogische Teilmaßnahme nur in Gruppen mit bis zu drei Seminarteilnehmern durchgeführt werden sollte, wenn man alle Teilnehmer aktiv in die Maßnahmengestaltung einbeziehen und das Vertraulichkeitsgebot bei der Maßnahmendurchführung respektieren will. Eine partizipative und vertrauensvolle Maßnahmengestaltung ist aber als Grundvoraussetzung für die Maßnahmenwirksamkeit anzusehen; dies bestätigen auch die vorliegenden Evaluationsbefunde (KOLBERT-RAMM, 2005). Daher erscheint es aus fachlichen Erwägungen ausgeschlossen, die angegebene Gruppengröße zu überschreiten. Obwohl kooperative Lehr-Lernmethoden für die Erreichung des Seminarzwecks förderlich erscheinen, sollte es allerdings – wie bisher – möglich sein, Betroffenen auf einen entsprechenden Antrag hin die Teilnahme an einem Einzelseminar zu gestatten. Dies könnte beispielsweise im Falle von Sprachbarrieren oder besonderen Vertraulichkeitserwartungen notwendig sein.

3.6 Rahmenlehrpläne als Steuerungsinstrumente verkehrspädagogischer Maßnahmen

Staatliche Maßnahmen, welche die allgemeine Handlungsfreiheit des Einzelnen einschränken, sind nur dann zulässig, wenn sie einem vernünftigen Gemeinwohlinteresse dienen und für die Be-

⁷ Unter „Impression-Management“ versteht man, dass eine Person den Eindruck steuert, den sie bei anderen erzeugt.

riedigung dieses Interesses erforderlich, geeignet und verhältnismäßig sind (ALBRECHT, 2005). Der Nachweis, dass eine Maßnahme diese strengen Voraussetzungen erfüllt, kann nur erbracht werden, indem man Standards für die Durchführung dieser Maßnahme etabliert, ihre Einhaltung kontrolliert und die Wirksamkeit der Maßnahme untersucht (s. Kapitel 3.7). Die Fahreignungsseminare stellen eine derartige staatliche Maßnahme dar, denn sie ziehen möglicherweise die Einschränkung der Verkehrsfreiheit einer einzelnen Person im Interesse der Verkehrssicherheit nach sich: Erhält jemand eine behördliche Aufforderung zur Teilnahme an einem Fahreignungsseminar und folgt er dieser nicht innerhalb eines vorgegebenen Zeitraums, so darf er nicht weiter motorisiert am Straßenverkehr teilnehmen. Daher müssen inhaltliche und methodische Standards der Maßnahmenrealisierung definiert werden – dies kann beispielsweise über einen Rahmenlehrplan geschehen (MEIER, 2011).

Unter einem Rahmenlehrplan ist ein rechtlich kodifiziertes Kerncurriculum zu verstehen, das die wesentlichen Lehr-Lernziele und Lern-Lerninhalte sowie – in Abhängigkeit von der Art und Funktion der pädagogischen Maßnahmen – zuweilen auch die relevanten Lehr-Lernmethoden und Lehr-Lernmedien beschreibt. Der Gebrauch des Begriffs „Rahmenlehrplan“ variiert in Abhängigkeit von bildungskulturellen und regionalen Kontexten (KÜNZLI, 2009). Hinsichtlich der Berücksichtigung von Lehr-Lernmethoden und Lehr-Lernmedien besteht ein Zusammenhang zum zeitlichen Rahmen und zur Komplexität der pädagogischen Maßnahme sowie zur Bedeutung der Sicherung von Lernergebnissen: Sollen in einem engen Zeitrahmen sehr konkrete Lehr-Lernziele mit einer hohen gesellschaftlichen Bedeutung erreicht werden, dann finden sich entsprechend konkrete Ausbildungsvorgaben in Bezug auf die Lehr-Lernmethoden und Lehr-Lernmedien (HOFFMANN & STURZBECHER, 2009). Dies gilt unter anderem bei der Ausbildung zur Gefahrenerkennung und Gefahrenvermeidung in Risikoberufen und Risikosportarten.⁸

In der erziehungswissenschaftlichen Forschung werden Struktur- und Phasenmodelle unterschied-

den, die genutzt werden können, um die zentralen inhaltlichen Komponenten sowie das mögliche Vorgehen bei der Erarbeitung und Weiterentwicklung von Rahmenlehrplänen bzw. Kerncurricula zu beschreiben; diese Modelle sollen nachfolgend charakterisiert werden.

Strukturmodelle

Die strukturellen Inhaltskomponenten von Curricula werden in so genannten „Strukturmodellen“ festgehalten. In derartigen Strukturmodellen werden folgende Inhaltskomponenten als wesentliche Bestandteile von Curricula benannt (BRAND, 2006; MEIER, 2011; OLIVA, 1997; REISSE, 1975; ROBINSOHN, 1967):

- Lehr-Lerninhalte und Lehr-Lernziele,
- Organisation,
- Lehr-Lernmethoden,
- Lernstandsdiagnostik,
- Lehr-Lernmaterialien bzw. -medien,
- fachpraktische und wissenschaftliche Fundierung sowie
- Strukturzusammenhänge zwischen Lehr-Lerninhalten, Lehr-Lernzielen, Lehr-Lernmethoden und Administration.

Die in einem Rahmenlehrplan bzw. Kerncurriculum zu berücksichtigenden Elemente lassen sich wie folgt definieren: Lehr-Lernziele beschreiben, welche Ergebnisse mit Hilfe einer Lehreinheit bzw. Bildungsmaßnahme erreicht werden sollen (SCHELTEN, 2004). Sie werden üblicherweise gemäß ihrem Abstraktionsniveaugrad in Richtziele (sehr allgemeine Lernziele), Grobziele und Feinziele (sehr konkrete Lernziele) unterschieden (MÖLLER, 1973). Dabei muss sichergestellt werden, dass sich die skizzierten Lehr-Lernziele operationalisieren lassen und damit etwaigen Erfolgsüberprüfungen bzw. Evaluationen zugänglich sind (MAGER, 1977). Nach BLOOM (1972) können Lehr-Lernziele grundsätzlich nach kognitiven, affektiven und psychomotorischen Zielkategorien unterschieden werden. Weiterhin lassen sie sich im Lernprozess in verschiedene Niveaustufen ausdifferenzieren: Soll ein Lehr-Lernziel eines bestimmten Inhaltsbereiches erreicht werden, so muss zunächst gewährleistet sein, dass die Ziele auf der vorangehenden Niveaustufe beherrscht werden.

⁸ So werden beispielsweise in der Tauchausbildung Lehrpläne vorgegeben, in denen der Einsatz konkreter Lehr-Lernmethoden (z. B. Lehrvortrag, Demonstration) und Lehr-Lernmedien (z. B. ausgearbeitete Power-Point-Präsentationen, Videosequenzen) vorgeschrieben ist (PADI, 2012).

Zur Erreichung der Lehr-Lernziele werden im Rahmen der Lehreinheit bestimmte Lehr-Lerninhalte vermittelt. Diese Lehr-Lerninhalte werden hinsichtlich didaktischer Gesichtspunkte sinnvoll nebeneinander (Interdependenzverhältnis) und nacheinander (Sequenzverhältnis) angeordnet. Von den festgelegten Lehr-Lernzielen und den daraufhin generierten Lehr-Lerninhalten leiten sich schließlich geeignete Lehr-Lernmethoden und Lehr-Lernmedien ab. Die Lehr-Lernmethoden enthalten – je nach Verbindlichkeitsvorgaben – didaktische Empfehlungen oder Anweisungen für die Lehrenden zur Durchführung der pädagogischen Maßnahme. In Bezug auf die zeitlich stark komprimierte verkehrspädagogische Teilmaßnahme legen

- die hinsichtlich des angestrebten Maßnahmen-erfolgs und der Maßnahmeninhalte scharf konturierten und klar begrenzten staatlichen Zielvorgaben,
- das rechtliche Evaluationsgebot und
- die belastbaren pädagogisch-psychologischen Befunde zu den didaktischen Möglichkeiten und Grenzen von Lehr-Lernmethoden (s. o.)

eine eher verbindliche Vorgabe von Lehr-Lernmethoden nahe.

Curriculare Phasenmodelle

Im Hinblick auf die Entwicklungsphasen und insbesondere auf den Abschluss bzw. die Fortschreibung von Curricula werden drei verschiedene generative Modelle postuliert: lineare, zirkuläre und spiralförmige Phasenmodelle.

Lineare Modelle der Curriculumentwicklung gehen von einer sukzessiven unidirektionalen Abfolge von Entwicklungsschritten und einem Entwicklungsabschluss aus. Im Modell von ZIECHMANN (1979) steht beispielsweise am Beginn der Curriculumentwicklung eine Formierungsphase, in der sich ein Gremium zur Curriculumerarbeitung konstituiert. In diesem Gremium werden die Prozeduren zur Entscheidungsfindung der Arbeitsgruppe festgelegt und die allgemeinen Richtlinien für die weitere Arbeit ermittelt. Darauf aufbauend widmet sich das Gremium der Erarbeitung von Lehr-Lernzielen sowie der Wahl geeigneter Lehr-Lerninhalte und Lehr-Lernmethoden zur Erreichung der Ziele. Diese Ziele, Inhalte und Methoden werden anschließend evaluiert; nach einer erfolgreichen Evaluation wird das Lehr-Lernmaterial erstellt und implementiert.

Die Bildungsmaßnahme wird nun entsprechend dem erarbeiteten Curriculum durchgeführt und nicht mehr verändert.

Im Gegensatz zu den linearen Modellen wird die Curriculumentwicklung in Kreismodellen nicht als zeitlich abschließbares Vorgehen, sondern als kontinuierlicher Prozess abgebildet; dieser Prozess umfasst sowohl Erprobungen als auch Evaluationen und Revisionen (AMLING & HEIMANN-BERNOUSSI, 2012). In Kreis-Modellen wird berücksichtigt, dass die Prozesse zur Curriculumentwicklung grundsätzlich nie beendet sein können, „denn es gilt, den veränderten Zeitgegebenheiten Rechnung zu tragen und auch neue Ergebnisse curricularer Grundlagenforschung einzubeziehen“ (STEINDORF, 2000, S. 123). Den Kreismodellen lässt sich beispielsweise ein Modell von STEINDORF (2000) zurechnen, das von fünf Phasen – einer Planungsphase, einer Konstruktionsphase, einer Implementationsphase, einer Evaluationsphase und einer Revisionsphase – als wesentliche Prozessstadien einer zirkulären Curriculumentwicklung ausgeht. In der Planungsphase wird die Konstruktion des Curriculums vorbereitet; ein Gremium muss den Entschluss fassen, ein Curriculum zu entwickeln, und eine Entscheidung über die Ziele und die Art des Curriculums sowie seinen Gegenstandsbe- reich und seine Reichweite herbeiführen. In der daran anschließenden Konstruktionsphase wird das Curriculum erarbeitet und auf seine Anwendbarkeit hin überprüft. Zur Erreichung einer hohen Akzeptanz des Curriculums sollten in diese Entwicklungsphase auch Vertreter der zukünftigen Ausbilder einbezogen werden (STEINDORF, 2000). Darauf aufbauend erfolgt die Implementationsphase, in der das Curriculum eingeführt wird. Die anschließenden Phasen der Evaluation und Revision dienen einerseits der Optimierung des Curriculums und andererseits der Legitimation seines Einsatzes. Dazu werden Korrekturbedürfnisse an die Curriculumkonstrukteure zurückgemeldet. Im Anschluss wiederholt sich der Prozess der Curriculumentwicklung mit dem erneuten Beginn der Planungsphase.

Obwohl sich für die Curriculumentwicklung klar unterscheidbare Phasen beschreiben lassen, hat sich in der Praxis gezeigt, dass die einzelnen Phasen nicht immer voneinander zu trennen sind, sondern sich zuweilen überschneiden. Dieser Erkenntnis wird mit dynamischen Spiralmodellen der Curriculumentwicklung Rechnung getragen. Spiralmodelle stellen eine beständige wechselseitige Beeinflussung der einzelnen Phasen und die kontinuierliche

Weiterentwicklung des Curriculums in den Fokus der Betrachtung. Die Curriculumentwicklung ist dabei kein endgültig abzuschließender Prozess, sondern bedarf stetiger Evaluation und Revision, um dem wissenschaftlichen Erkenntnisfortschritt und der technischen Weiterentwicklung zu entsprechen und diese zeitnah im Ausbildungsprozess zu berücksichtigen. Natürlich muss sich jede Maßnahme zur Verbesserung der Verkehrssicherheit letztlich in der Praxis bewähren und dabei an Kriterien wie der Praktikabilität, der Akzeptanz und nicht zuletzt der Sicherheitswirksamkeit messen lassen (STURZBECHER, MÖRL & KALTENBAEK, 2012). Darüber hinaus hängen gerade die sicherheitsfördernden Potenziale von Rehabilitationsmaßnahmen von der Aufnahme fundierter lehr-lerntheoretischer Konzepte und technischer Innovationen ab. Daher können die Erarbeitung und Weiterentwicklung der verkehrspädagogischen Teilmaßnahme nur auf der Grundlage eines Spiralmodells erfolgen.

3.7 Qualitätssicherung und Evaluation der verkehrspädagogischen Teilmaßnahme

Wie bereits im vorausgehenden Kapitel erwähnt, müssen (verkehrspädagogische) Maßnahmen, welche die Handlungsfreiheit des Einzelnen einschränken können, bestimmten Voraussetzungen genügen: Dazu zählen zum einen die inhaltliche und methodische Standardisierung der Maßnahme – die über einen gesetzlich kodifizierten Rahmenlehrplan gewährleistet werden kann – und zum anderen die Überprüfung der Einhaltung der Standards sowie der Nachweis der Wirksamkeit der Maßnahme (ALBRECHT, 2005). Zu diesem Zweck sind die Etablierung wissenschaftlich begründeter Qualitätssicherungsmaßnahmen und die Durchführung von Evaluationen angezeigt – sie bilden zentrale Voraussetzungen für das Gelingen von Interventionsmaßnahmen (BARTL et al., 2002).

Qualitätssicherung stellt den Teil eines Qualitätsmanagementsystems dar, der darauf abzielt, definierte Qualitätsanforderungen zu erfüllen (DIN, 1995). Dafür werden qualitätsfördernde Maßnahmen bzw. Aktivitäten entworfen sowie systematisiert und in die bestehenden Systeme und Prozesse integriert (KAMISKE & BRAUER, 1999). Qualitätssicherung ist damit „die Gesamtheit der organisatorischen, technischen, normativen und motivierenden Maßnahmen zur Sicherstellung der Qualität“ (BZgA, 2001, S. 341). Einige solcher notwendi-

gen qualitätssichernden Maßnahmen werden im Folgenden im Hinblick auf die verkehrspädagogische Teilmaßnahme des Fahreignungsseminars dargestellt.

Qualifikation der Seminarleiter

Mit den veränderten pädagogischen Anforderungen, die sich aus der Neugestaltung der Nachschulungsmaßnahmen für verkehrsauffällige Kraftfahrer ergeben, gehen nach dem aktuellen Stand des Gesetzgebungsverfahrens auch neue Festlegungen des Gesetzgebers zu den Qualifikationsanforderungen an Seminarleiter einher: So müssen Fahrlehrer, die die verkehrspädagogische Teilmaßnahme anbieten möchten und bisher keine Seminarerlaubnis für die Durchführung von ASP-Seminaren besitzen, erfolgreich an einem achttägigen Einweisungslehrgang nach § 31b des Fahrlehrergesetzes teilnehmen. Darüber hinaus müssen sie eine verkehrspädagogische Teilmaßnahme bei einem erfahrenen Seminarleiter hospitieren und eine Lehrprobe abgeben, d. h., sie müssen unter Beobachtung eines speziell befähigten einweisenden Ausbilders (Lehrgangleiter) eine verkehrspädagogische Teilmaßnahme eigenständig durchführen. Nach der erfolgreichen Bewältigung dieser Aufgaben erhalten die Fahrlehrer die Seminarerlaubnis „Verkehrspädagogik“ (§ 31a FahrIG). Zum Erhalt der Seminarerlaubnis müssen jährlich eintägige Fortbildungen absolviert werden (§ 4a Abs. 7 StVG bzw. § 33a Abs. 2 FahrIG). Die bisherigen ASP-Seminarleiter können sich mit geringerem Aufwand zu Seminarleitern der verkehrspädagogischen Teilmaßnahme ausbilden lassen, weil sie aufgrund ihrer Qualifikation bereits einige wichtige formale und verkehrspädagogische Voraussetzungen zum Durchführen der verkehrspädagogischen Teilmaßnahme besitzen; sie müssen daher lediglich eine zweitägige Anschlussqualifizierung absolvieren und sich anschließend ebenfalls jährlich fortbilden.

Seminarüberwachung

Eine weitere mögliche Maßnahme zur notwendigen Sicherung der Qualität des Fahreignungsseminars bzw. der verkehrspädagogischen Teilmaßnahme stellt die Seminarüberwachung dar. Im System des Fahrlehrerrechts wurde für die bisherigen Aufbau-seminare ein solches Qualitätssicherungssystem im § 33 (Überwachung) des Fahrlehrergesetzes (FahrIG) verankert; demnach hat die Erlaubnisbehörde „an Ort und Stelle zu prüfen, ob ... die Auf-

bauseminare ordnungsgemäß betrieben werden, die Unterrichtsräume, Lehrmittel ... zur Verfügung stehen und den gesetzlichen Vorschriften entsprechen und ob die sonstigen Pflichten aufgrund dieses Gesetzes und der auf ihm beruhenden Rechtsverordnungen erfüllt werden. Die mit der Prüfung beauftragten Personen sind befugt, ... den Aufbau-seminaren beizuwohnen und in die vorgeschriebenen Aufzeichnungen Einsicht zu nehmen“. BOUSKA und MAY (2009) unterscheiden dabei verschiedene Formen der Überwachung. Dazu gehören die im Wesentlichen auf Ausstattungsstandards und Aufzeichnungspflichten gerichtete Formalüberwachung und die volle Qualitätskontrolle, die eine umfassende Beurteilung der fachlichen und pädagogisch-didaktischen Qualität der Aufbau-seminare umfasst. DAUER (2010) vertritt hingegen die Auffassung, dass die Überwachung nach § 33 FahrIG ihren gesetzlichen Auftrag nur erfüllen kann, wenn sie alle in § 33 Abs. 2 Satz 1 FahrIG genannten Aspekte einbezieht; dieser umfassende Überwachungsauftrag verbiete es, zwischen Formalüberwachung und voller Qualitätskontrolle zu unterscheiden. Aus diesem Grund erscheint es angezeigt, auch die verkehrspädagogische Teilmaßnahme einer umfassenden Überwachung zu unterziehen, um eine ordnungsgemäße, pädagogisch-didaktisch anspruchsvolle Durchführung der Maßnahme sicherzustellen und formale Rechtsverstöße aufdecken zu können (STURZBECHER, BREDOW et al., 2012).

Methodisch gesehen stellt die derzeit bereits in einigen Ländern durchgeführte pädagogisch-didaktisch anspruchsvolle Überwachung von verkehrspädagogischen Angeboten eine Auditierung – d. h. ein Instrument für eine systematische, unabhängige und dokumentierte Untersuchung zur objektiven Feststellung und Auswertung von tätigkeitsbezogenen Qualitätsmerkmalen anhand wissenschaftlich begründeter Qualitätskriterien – bzw. eine Supervision – d. h. eine teilnehmende Beobachtung mit dem Ziel der Qualitätsoptimierung einer Maßnahme durch die Beratung der Durchführenden – dar. Aus testpsychologischer Sicht bietet es sich an, die Überwachung der verkehrspädagogischen Teilmaßnahme mit Hilfe eines standardisierten Beobachtungsverfahrens – einer systematischen Verhaltensbeobachtung – zu realisieren. KÖTTER und NORDMANN (1987) haben hierzu auf der Grundlage einer vergleichenden Analyse von forschungsmethodischen Publikationen zu Beobachtungsverfahren einen dreischrittigen Planungs- und

Kontrollablauf herausgearbeitet, der die methodische Güte von Beobachtungsergebnissen sichern soll, wenn – wie bei den in jedem Jahr vielfach durchzuführenden Fahreignungsseminaren – bei großen Beobachtungsserien vergleichbare Ergebnisse angestrebt werden. Dieser Planungs- und Kontrollablauf besteht aus drei Schritten, mit denen beschrieben wird, wie Beobachtungsverfahren fachgerecht konstruiert und optimiert werden können; er umfasst die methodische Planung bzw. methodenkritische Bewertung (1) der Konzeption und Strukturierung der Beobachtungssituation, (2) der Dokumentation der in der Beobachtungssituation gewonnenen Daten und (3) der Auswertungsmethodik. Es erscheint zwingend notwendig, diese Schritte ggf. bei der Erarbeitung und Erprobung eines Verfahrens für eine pädagogisch-didaktisch anspruchsvolle Überwachung der verkehrspädagogischen Teilmaßnahme des Fahreignungsseminars gebührend zu berücksichtigen.

Wie könnte man die genannten methodischen Anforderungen ggf. bei einer Verfahrenskonstruktion erfüllen? Aus testpsychologischer Sicht muss die Beobachtungssituation bei einer systematischen Verhaltensbeobachtung durch hinreichend standardisierte inhaltliche Anforderungen (hier beispielsweise durch Vorgaben zu den Lernzielen, Lerninhalten, Lehr-Lernmethoden und Lern-Lernmedien) strukturiert sein; dies stellt einen ersten Schritt zur Gewährleistung von Objektivität dar. Diese inhaltlichen Anforderungen müssen in korrespondierenden Qualitätskriterien für die verkehrspädagogische Teilmaßnahme operationalisiert werden. Die Qualitätskriterien stellen zugleich die für eine systematische Verhaltensbeobachtung unerlässlichen Beobachtungskategorien dar, mit denen die Wahrnehmung des Beobachters (Überwacher) auf bestimmte Verhaltensbereiche des zu Beobachtenden (Seminarleiter bei der Seminardurchführung) fokussiert wird. Diese Beobachtungskategorien bilden situationsübergreifende Klassen von Beobachtungsgegenständen ab (KANNING, 2004) und müssen überschaubar sein, aber gleichzeitig den Gesamtbereich des zu beobachtenden Verhaltens möglichst erschöpfend und disjunkt abdecken (FISSENI, 2004). Die Funktion von Beobachtungskategorien besteht darin, die menschliche Wahrnehmung auf die zielgerichtete Suche nach Informationen für eine anschließende Bewertung und Entscheidung auszurichten (Orientierungs- und Strukturierungsfunktion). Somit tragen Beobachtungskategorien dazu bei, den Beobachter zu ent-

lasten und die methodische Qualität beobachtungsbasierter Beurteilungsprozesse zu erhöhen. Prinzipiell erscheint die instrumentelle Zuverlässigkeit eines Beobachtungsverfahrens umso höher, je präziser die zu beobachtenden Verhaltensweisen bzw. Beobachtungskategorien definiert sind (FISSENI, 2004). Schließlich sind für die Durchführung einer systematischen Verhaltensbeobachtung Kriterien festzulegen, mit denen die erfassten Beobachtungen nachvollziehbar und eindeutig dokumentiert sowie abschließend bewertet werden können. Das aus diesen Vorgaben resultierende Überwachungsinstrument bzw. das entsprechende (systematische) Beobachtungsverfahren könnte im Weiteren als Grundlage zur Bestimmung eines – auf den Anforderungskriterien basierenden – Stärken- und Schwächenprofils des Seminarleiters dienen. Aus diesem Profil könnten wiederum konkrete Empfehlungen für den Seminarleiter zur Optimierung seiner Maßnahmendurchführung oder – im Falle schwerwiegender Mängel – Sanktionen zur Mängelbehebung abgeleitet werden.

Evaluation

Im Rahmen einer Evaluation wird die Qualität eines Gegenstandes anhand vorhandener bzw. zu erhebender belastbarer Daten hinsichtlich einer oder mehrerer Fragestellungen sowie bestimmter Standards bzw. Kriterien beurteilt (WIDMER & BEYWL, 2009; BORTZ & DÖRING, 2006; DEGEVAL, 2008). Es lassen sich zwei Arten der Maßnahmenevaluation unterscheiden: Während im Rahmen einer summativen Evaluation der Endzustand einer Maßnahme im Fokus der Betrachtung steht, wird in einer formativen Evaluation bereits der Prozess der Maßnahmenentwicklung und deren Implementierung analysiert und beurteilt (BORTZ & DÖRING, 2006; DEGEVAL, 2008; WOTTAWA & THIERAU, 2003). Dem bereits dargelegten Gebot, die Wirksamkeit staatlicher Maßnahmen zu kontrollieren, kann mit der Durchführung von formativen und summativen Evaluationen entsprochen werden. Die summative Evaluation der Gesamtmaßnahme⁹ kann dabei erst nach Abschluss der Disseminationsphase und einer angemessenen Konsolidierungsphase stattfinden. Die formative Evaluation

muss hingegen bereits in der Implementierungsphase erfolgen und insbesondere auf die Weiterentwicklung der für die Maßnahme entwickelten Instrumentarien – also bei der verkehrspädagogischen Teilmaßnahme beispielsweise den Rahmenlehrplan und den Qualitätskriterienkatalog – zielen. Für die Entwicklung eines Evaluationsdesigns gilt es,

- den Gegenstand der Evaluation herauszuarbeiten,
- die mit dem Evaluationsgegenstand verbundenen Ziele zu definieren,
- die beteiligten Personengruppen zu benennen,
- die Rahmenbedingungen zu erörtern,
- die zum Einsatz gelangenden methodischen Instrumente zu bestimmen sowie
- Kriterien der Erfolgsbeurteilung festzulegen (WESTERMANN, 2002; WOTTAWA & THIERAU, 2003).

Der erste Schritt bei der Erarbeitung des Evaluationsdesigns besteht in der Festlegung des Evaluationsgegenstandes. Dieser Evaluationsgegenstand kann ein Produkt, ein Programm, ein Konzept oder auch eine (Bildungs-)Maßnahme wie die verkehrspädagogische Teilmaßnahme des Fahreignungsseminars sein (STAKE, 2004). Zudem gilt es, die Ziele zu beschreiben, die mit dem spezifischen Gegenstand verfolgt werden; auf dieser Grundlage können die Evaluatoren später ihre Beurteilungen vornehmen. Daneben sollte auch das Evaluationsziel festgehalten werden: Evaluationsergebnisse bieten den Verantwortlichen in erster Linie eine strategische Entscheidungsgrundlage im Hinblick auf die Fortführung, Modifikation, (über eine Pilotphase hinausgehenden) Implementierung bzw. Ausweitung oder Beendigung einer Maßnahme. Weiterhin müssen die vom Evaluationsgegenstand betroffenen Personen(-gruppen) identifiziert sowie die Rahmenbedingungen des Evaluationsgegenstandes bestimmt werden, um sie bei der Anlegung des Evaluationsdesigns berücksichtigen zu können. In Bezug auf die Erhebungsmethoden kommen schriftliche und mündliche Befragungen der beteiligten Personengruppen, Beobachtungen sowie experimentelle Untersuchungen infrage (BORTZ & DÖRING, 2006; WOTTAWA & THIERAU, 2003). Da jede Methode spezifische Stärken und Schwächen aufweist, bietet es sich an, im Rahmen des Evaluationsprozesses die verschiedenen Methoden mit-

⁹ Separate summative Evaluationen der verkehrspädagogischen und der verkehrspsychologischen Teilmaßnahme erscheinen aufgrund des integrativen Charakters des Fahreignungsseminars nicht als sinnvoll.

einander zu kombinieren und multiperspektivisch auszurichten, um so eine Maximierung des Erkenntnisgewinns zu forcieren (STURZBECHER & MÖRL, 2008). Schließlich müssen Kriterien benannt werden, die eine Auswertung und schlüssige Interpretation der Evaluationsergebnisse zulassen.

Mit Blick auf die verkehrspädagogische Teilmaßnahme des Fahreignungsseminars könnten also ggf. vorliegende Ergebnisse der formativen Evaluation den Verantwortlichen erste Aufschlüsse darüber geben, inwiefern der Evaluationsgegenstand bzw. die Teilmaßnahme im Weiteren optimiert werden kann bzw. modifiziert werden muss. Als Resultat einer summativen Evaluation – eventuell eines zeitlich oder regional begrenzten Modellversuchs – lassen sich Erkenntnisse darüber erwarten, ob eine Implementierung bzw. Fortführung oder Beendigung der Maßnahme angezeigt ist. Um diese Steuerungsmöglichkeiten zu eröffnen, muss allerdings schon bei der Evaluationsplanung beachtet werden, dass die Ergebnisse der Erfolgs- bzw. Qualitätsbeurteilung des Evaluationsgegenstandes von den konkreten Durchführungsbedingungen der Maßnahme und der Evaluation beeinflusst werden sowie auf besonderen Rahmenbedingungen bzw. Merkmalen der untersuchten Personen beruhen können: Wenn die Durchführungs- und Rahmenbedingungen der jeweiligen evaluierten Teilmaßnahme nicht repräsentativ für die Grundgesamtheit aller durchgeführten Teilmaßnahmen ausfallen, lassen sich die Evaluationsbefunde nicht auf die Grundgesamtheit generalisieren; sie sind damit praktisch wertlos (WOTTAWA & THIERAU, 2003).

4 Der Rahmenlehrplan für die verkehrspädagogische Teilmaßnahme des Fahreignungsseminars

4.1 Erarbeitung des Rahmenlehrplanentwurfs

Wie bereits erläutert, müssen staatliche Maßnahmen bestimmten Anforderungen genügen (ALBRECHT, 2005). Dem Gebot, inhaltliche und methodische Standards für die Durchführung einer staatlichen Maßnahme zu definieren, wird im vorliegenden Fall mit der Erarbeitung eines Rahmenlehrplans nachgekommen. Dieser Rahmenlehrplan soll verbindliche Vorgaben enthalten, die eine bundes-

einheitliche Maßnahmenumsetzung gewährleisten sowie Möglichkeiten zur Qualitätssicherung und Evaluation der Maßnahme eröffnen. Darüber hinaus sollen die Vorgaben des Rahmenlehrplans verlässliche Schnittstellen zwischen den beiden Teilmaßnahmen des Fahreignungsseminars schaffen. Zugleich müssen künftigen Seminarleitern der verkehrspädagogischen Teilmaßnahme jedoch gewisse pädagogische Gestaltungsfreiräume eingeräumt werden. Derartige Freiräume ermöglichen es den Seminarleitern, eine optimale Passung zwischen den Lern-Lerninhalten, den Vermittlungsstrategien sowie den teilnehmerspezifischen Förderbedarfen und Lernvoraussetzungen herzustellen: Zu enge Vorgaben könnten unter Umständen dem Ziel einer individualisierten, adaptiven Ausgestaltung der verkehrspädagogischen Teilmaßnahme entgegenstehen.

Eine Diskussion zum wünschenswerten Konkretisierungsgrad von Maßnahmenregelungen wurde auch im Rahmen der gerichtlichen Auseinandersetzung um die Verbindlichkeit der ASP-Maßnahmenkonzeption (s. Urteil des Verwaltungsgerichtshofes Baden-Württemberg vom 5. Mai 2009) geführt und legt im Zusammenhang mit den eingangs skizzierten Standardisierungsnotwendigkeiten die beiden folgenden Schlussfolgerungen nahe:

- (1) Der Rahmenlehrplan für die künftige verkehrspädagogische Teilmaßnahme sollte die Grob-Lehr-Lernziele und die Lehr-Lerninhalte sowie die grundlegenden Lehr-Lernmethoden und einen Rahmen für die Lehr-Lernmedien vorgeben.
- (2) Die darüber hinausgehende detailliertere verkehrspädagogisch-didaktische Ausgestaltung – insbesondere im Hinblick auf die Bestimmung individualisierter (d. h. an den Seminarteilnehmer adaptierter) Feinlernziele, die Verwendung ergänzender Lehr-Lernmethoden und die konkrete Auswahl der Lehr-Lernmedien – sollte den Seminarleitern überlassen bleiben.

Festlegung der Grob-Lehr-Lernziele

Zur Erarbeitung des Rahmenlehrplans wurden zunächst die zentralen Grob-Lehr-Lernziele der verkehrspädagogischen Teilmaßnahme formuliert. Dabei bildete das in der Fahrerlaubnisverordnung (FeV) verankerte Richtziel der Maßnahme den Ausgangspunkt: „Die verkehrspädagogische Teilmaß-

nahme zielt auf die Vermittlung von Kenntnissen zum Risikoverhalten, die Verbesserung der Gefahrenkognition, die Anregung zur Selbstreflexion und die Entwicklung von Verhaltensalternativen ab“ (§ 42 Abs. 2 FeV). Im Vergleich zu den ASP-Seminaren, mit denen Einstellungsänderungen angestrebt werden, steht in der verkehrspädagogischen Teilmaßnahme des Fahreignungsseminars demnach die Änderung des (Problem-)Verhaltens im Vordergrund. Wie sich aus den dargelegten theoretischen Modellen zur Gestaltung von pädagogisch-psychologischen Interventionen zur Änderung von Verhalten ableiten lässt (s. Kapitel 3), ist es zum Erreichen dieses Ziels notwendig, zunächst das Problembewusstsein und das emotionale Erleben der verkehrsauffälligen Kraftfahrer durch die Vermittlung von Risikoinformationen zu schärfen. Darüber hinaus müssen die Kraftfahrer zur Selbstreflexion angeregt werden und sozial erwünschte Verhaltensalternativen kennenlernen. Dies unterstreicht die Bedeutsamkeit, die der Vermittlung von Wissensinhalten zukommt, und verdeutlicht – im Sinne der Lernzieltaxonomie nach BLOOM – die kognitive Ausrichtung der zu formulierenden Grob-Lehr-Lernziele.

Das vom Gesetzgeber festgelegte Richtziel wurde aufgegriffen und in kognitiven Groblernzielen für die einzelnen Bausteine der verkehrspädagogischen Teilmaßnahme konkretisiert.¹⁰ Dabei wurde beachtet, dass sich Lehr-Lernziele aus einer Inhalts- und einer Verhaltenskomponente zusammensetzen müssen: Die Inhaltskomponente gibt an, welcher Lehr-Lerngegenstand für den Kompetenzerwerb wesentlich ist, während die Verhaltenskomponente die Qualität der Auseinandersetzung mit dem Lehr-Lerngegenstand bestimmt (MAGER, 1977). MAGER führt diesbezüglich aus, dass die „Beschreibung des Lernzieles ... in dem Maße nützlich“ sei, „wie aus ihr genau zu entnehmen ist, was der Lernende tun oder ausführen können muss, um zu zeigen, dass er das Ziel erreicht hat“ (MAGER, 1977, S. 13). Die Lehr-Lernzielentwürfe mussten demnach operationalisiert, d. h. messbar gemacht werden.¹¹ Dazu wurden

1. die beobachtbaren Verhaltensweisen des Lernenden beschrieben, die dieser nach dem Durchlaufen der einzelnen Bausteine beherrschen soll,
2. die Bedingungen benannt, unter denen das Verhalten gezeigt werden soll, und
3. ein Bewertungsmaßstab angegeben, anhand dessen entschieden werden kann, in welchem Ausmaß der Lernende die intendierten Ziele erreicht hat.

Daran anschließend wurde der Schwierigkeitsgrad bzw. die wünschenswerte Aneignungstiefe der Lehr-Lernziele bestimmt. BLOOM (1972) unterscheidet hier in Bezug auf die kognitive Zieldimension sechs hierarchisch angeordnete Stufen:

1. „Kenntnisse“ (Informationen können wiedergegeben und in gleichartigen Situationen abgerufen werden),
2. „Verständnis“ (Informationen können nicht nur wiedergegeben, sondern auch mit eigenen Worten erklärt werden),
3. „Anwendung“ (Informationen, Regeln und Prinzipien können in definierten Situationen verwendet werden),
4. „Analyse“ (ein Sachverhalt kann in seine Bestandteile zergliedert werden),
5. „Synthese“ (einzelne Elemente eines Sachverhaltes können kombiniert und zu einer Ganzheit zusammengeführt werden) und
6. „Beurteilung“ (Informationen und Sachverhalte können nach bestimmten Kriterien beurteilt werden).

BLOOM geht davon aus, dass das Erreichen komplexer Lehr-Lernziele innerhalb eines Inhaltsbereichs die Beherrschung der Ziele vorangehender Hierarchiestufen voraussetzt. Dieser Annahme folgend, wurden bei der Sequenzierung der Ziele im Rahmenlehrplan die Lehr-Lernziele mit einem niedrigeren Schwierigkeitsgrad vor den Lehr-Lernzielen mit einem höheren Schwierigkeitsgrad positioniert: So sollen die Seminarteilnehmer beispielsweise zuerst in der Lage sein, die Folgen eines Mobilitätsverlusts zu benennen (Verständnis; Baustein 3), bevor sie begründen müssen (Beurteilung), inwiefern ein Mobilitätsverlust zu einer Abnahme ihrer Lebensqualität führen würde (Baustein 4). Darüber hinaus wurden die Lehr-Lernziele entsprechend

¹⁰ Von der Erarbeitung von Feinlernzielen wurde abgesehen, um den Maßnahmengestaltern im Rahmen der verbindlichen Vorgaben individuelle Umsetzungsmöglichkeiten offenzuhalten.

¹¹ Dies ist auch eine wichtige Voraussetzung, um im Rahmen von Evaluationen den Lernfortschritt bzw. Lernerfolg der Seminarteilnehmer beurteilen zu können.

einer Klassifizierung der Kultusministerkonferenz (2004) als Mindeststandards formuliert. Dies bedeutet, dass die im Rahmenlehrplan vorgegebenen Lehr-Lernziele das Mindestniveau der Aneignungstiefe (bzw. die entsprechende Schwierigkeitsstufe der Lernzielerreichung nach BLOOM (1972) beschreiben, das alle Seminarteilnehmer erreicht haben sollten, nachdem sie die verkehrspädagogische Teilmaßnahme durchlaufen haben.

Festlegung der Lehr-Lerninhalte

Nachdem die Lehr-Lernziele für die Bausteine der verkehrspädagogischen Teilmaßnahme bestimmt wurden, konnten die Lehr-Lerninhalte abgeleitet werden, die vom Seminarleiter zur Erreichung der Ziele vermittelt werden sollten. Die Inhalte wurden dabei so angeordnet, dass sie in einem sinnvollen Nebeneinander (z. B. sollen die Stufen des Punktsystems zusammen mit den Tilgungsfristen der Verstöße erläutert werden) und Nacheinander stehen (z. B. sollen die Rechtsfolgen deliktbezogener Regelverstöße nach der Beschäftigung mit den deliktbezogenen Verkehrsregeln behandelt werden). Die Inhalte stellen Mindestvorgaben dar, die unter Beachtung zeitlicher Ressourcen lehrzielbezogen ergänzt werden können.

Festlegung des Rahmens für die Lehr-Lernmethoden und Lehr-Lernmedien

Im Ergebnis der dargestellten pädagogisch-didaktischen Grundlagen wurden zur Ausgestaltung der Bausteine hauptsächlich diskursive, entdeckende Lehr-Lernmethoden ausgewählt (s. Kapitel 3.5). Diese Lehr-Lernmethoden sind geeignet, die Lernmotivation der Seminarteilnehmer sowie eine effektive Wissensaneignung und Restrukturierung kognitiver Verhaltensvoraussetzungen zu fördern; darüber hinaus ermöglichen sie es den Seminarteilnehmern, vom Wissen und von den Erfahrungen der anderen Teilnehmer zu profitieren (BRÜGELMANN, 2005; REBMANN, 2004). Anschließend wurden die in der verkehrspädagogischen Teilmaßnahme einzusetzenden Medienoptionen eingegrenzt (s. Kapitel 3.5). Die Medienauswahl richtete sich dabei vornehmlich nach der Eignung zur Erreichung der intendierten Lehr-Lernziele bzw. zur Vermittlung der Lehr-Lerninhalte. Berücksichtigt wurden dabei nicht zuletzt auch Präsentationstechniken und audio-visuelle Darstellungsformen (z. B. animierte Grafiken), auf welche die Seminarleiter in ähnlicher Weise – wenn auch

mit teilweise anderen Lernzielen und vor allem verschiedenen Zielgruppen – in der Fahrschulausbildung zurückgreifen, um eine anregende Wissensvermittlung und praxisnahe Gefahrenvisualisierung zu gewährleisten.¹²

Sowohl die Lehr-Lernmethoden als auch die Lehr-Lernmedien wurden zur wahlobligatorischen Nutzung festgelegt. Dies bedeutet, dass bezogen auf einzelne Lehr-Lernziele und Lehr-Lerninhalte alle offensichtlich didaktisch sinnvoll erscheinenden Lehr-Lernmethoden und Lehr-Lernmedien im Rahmenlehrplan aufgeführt werden; der Seminarleiter muss sich für (mindestens) eine der vorgegebenen Vermittlungsmethoden bzw. (mindestens) ein vorgegebenes Medium zur Veranschaulichung der Lehr-Lerninhalte entscheiden.

Der Rahmenlehrplanentwurf wurde in einer Anhörung Vertretern aller beteiligten Interessengruppen vorgestellt; die dabei gewonnenen Erkenntnisse führten zu einer ersten Optimierung des Rahmenlehrplans.

Optimierung des Rahmenlehrplans aufgrund der Anhörung im Bundesministerium für Verkehr, Bau und Stadtentwicklung (BMVBS)

Am 09.11.2012 wurde im BMVBS den Vertretern aller beteiligten Interessengruppen eine Gelegenheit gegeben, sich zum „Entwurf eines Vierten Gesetzes zur Änderung des Straßenverkehrsgesetzes und anderer Gesetze“ sowie zum „Entwurf einer Verordnung zur Änderung der Fahrerlaubnis-Verordnung und anderer straßenverkehrsrechtlicher Vorschriften“ zu äußern. Einen Themenschwerpunkt bildeten dabei das neue Fahreignungsseminar und damit auch der für die verkehrspädagogische Teilmaßnahme entwickelte Rahmenlehrplan, der in seiner Erstfassung vorlag. Im Rahmen der Anhörung wurden verschiedene Anpassungen diskutiert, die auch in die Überarbeitung des Rahmenlehrplans einfließen:

- Die Teilmaßnahme erhielt die Bezeichnung „verkehrspädagogische Teilmaßnahme“ anstelle der früheren Bezeichnung „edukative Teilmaßnahme“.

¹² Dies erschien nicht nur aus inhaltlichen und pädagogisch-didaktischen Gründen als angemessen, sondern erlaubt es den Seminarleitern auch, auf gewohnte und bewährte Lehr-Lernmethoden zurückzugreifen.

- Die im Erstentwurf enthaltene Vorgabe, dass die verkehrspädagogische Teilmaßnahme vollständig absolviert sein muss, bevor die verkehrspsychologische Teilmaßnahme beginnen kann, wurde aufgehoben.
- Es wurde gefordert sicherzustellen, dass der Rahmenlehrplan alle möglichen hinsichtlich der vorgegebenen Groblernziele erfolversprechenden pädagogisch-didaktischen Lehr-Lernmethoden und Lehr-Lernmedien zulässt. Daher wurde rechtlich die Möglichkeit eingeräumt, auch über die Vorgaben des Rahmenlehrplans hinausgehende Lehr-Lernmethoden zur Durchführung der Seminare zu nutzen, sofern ihre Eignung fachwissenschaftlich begründet ist und sie nachweislich einen vergleichbaren Lernerfolg gewährleisten.

4.2 Aufbau und Ausgestaltung des revidierten Rahmenlehrplans

In diesem Kapitel soll zum einen der Aufbau des revidierten¹³ Rahmenlehrplans detailliert erläutert werden; zum anderen werden Hinweise zur Ausgestaltung der Bausteine gegeben, um die zukünftige Durchführung der verkehrspädagogischen Teilmaßnahme des Fahreignungsseminars zu erleichtern. Der ausführliche „Tabellarische Rahmenlehrplan für die Durchführung der verkehrspädagogischen Teilmaßnahme des Fahreignungsseminars“ findet sich als Anhang 1 des vorliegenden Berichts.

Der Rahmenlehrplan ist tabellarisch aufgebaut und umfasst eine Reihe einzelner Tabellen, wobei jede Tabelle einen Baustein der Teilmaßnahme abbildet (s. Bild 3). In der zweiten Spalte werden die kognitiven Groblernziele aufgeführt, die der Seminarteilnehmer in dem jeweiligen Baustein erreichen soll. Diese Groblernziele müssen vom Seminarleiter

konkretisiert werden, d. h., der Seminarleiter bestimmt die individualisierten Feilernziele. Hervorzuheben ist, dass es sich bei den Vorgaben des Rahmenlehrplans um Mindestanforderungen handelt – dies bedeutet zum einen, dass die Erreichung der formulierten Zielstellungen zwingend erforderlich ist, und zum anderen, dass es dem Seminarleiter freisteht, die aufgelisteten Ziele durch weitere Ziele zu ergänzen, solange diese mit den übergeordneten Lehr-Lernzielen kompatibel sind.

In der dritten Spalte der Tabelle werden die Lehr-Lerninhalte beschrieben, deren Vermittlung sicherstellen soll, dass die angestrebten Ziele erreicht werden. Auch diese Inhalte sind als verbindliche Mindestvorgaben zu verstehen und können zum Zweck der Individualisierung um zusätzliche Inhalte erweitert werden.

In der vierten Tabellenspalte werden die Lehr-Lernmethoden benannt, die zur Erreichung des jeweiligen Lehr-Lernziels bzw. zur Vermittlung der korrespondierenden Lehr-Lerninhalte herangezogen werden sollen. In der Regel werden pro Baustein bzw. Lehr-Lernziel mehrere Lehr-Lernmethoden aufgelistet, sodass der Seminarleiter – in Abhängigkeit von den individuellen Lernvoraussetzungen der Seminarteilnehmer – eine geeignete Vermittlungsmethode auswählen kann. Im Rahmenlehr-

¹³ Der Rahmenlehrplanentwurf wurde entsprechend den Ausführungen im Kapitel 6 des vorliegenden Berichts in einer Machbarkeitsstudie erprobt und dann auf der Grundlage der Erprobungsergebnisse geringfügig überarbeitet (bzw. revidiert). In dieser überarbeiteten bzw. revidierten Form wird der Rahmenlehrplan nachfolgend vorgestellt; die ursprüngliche Entwurfsform wird aus ökonomischen Gründen nicht ausführlich dargelegt. Allerdings werden die wenigen vorgenommenen Überarbeitungen des ursprünglichen Entwurfs im Kapitel 6 im Zusammenhang mit den Befunden der Machbarkeitsstudie aufgeführt.

6. Baustein „Verkehrsregeln und Rechtsfolgen bei Regelverstößen“				
	Lehr-Lernziele Der Seminarteilnehmer kann...	Lehr-Lerninhalte	Lehr-Lernmethoden	Medien/Materialien
6.1	... die Auswahl der deliktbezogenen Bausteine begründen.	o Zuweisungsdelikte und daraus resultierende Bausteinauswahl	Lehrvortrag	-
6.2	... die deliktbezogenen Verkehrsregeln anwenden und begründen.	o Deliktbezogene Verkehrsregeln	Computergestütztes kooperatives Lernen	Aufgaben „Verkehrsregeln“ Filme / animierte Grafiken / Fotos / Grafiken
6.3	... die resultierenden Rechtsfolgen deliktbezogener Regelverstöße benennen.	o Rechtsfolgen deliktbezogener Regelverstöße		

Bild 3: Rahmenlehrplan-Realisierung des sechsten Bausteins der verkehrspädagogischen Teilmaßnahme

plan wird die Wahlmöglichkeit durch einen Schrägstrich (/) angezeigt. Im Zuge der Anhörungen wurde dem Bedürfnis Ausdruck verliehen, weitere als die aufgeführten Lehr-Lernmethoden verwenden zu dürfen. Diese Möglichkeit wurde inzwischen in den Entwürfen zu den Rechtsgrundlagen verankert.¹⁴ Demnach darf der Seminarleiter auf alternative Lehr-Lernmethoden zurückgreifen, wenn diese im Rahmen einer unabhängigen wissenschaftlichen Begutachtung als geeignete Vermittlungsvarianten anerkannt wurden und einen vergleichbaren Lernerfolg gewährleisten.

Gleiches gilt auch für die in der letzten Spalte aufgeführten Lehr-Lernmedien bzw. Lehr-Lernmaterialien. Sie dienen der Visualisierung der Lehr-Lerninhalte und sind ebenfalls wahlobligatorisch (Schrägstrich-Kennzeichnung). Für einige der Lehr-Lernziele werden keine bestimmten Medien oder Materialien im Rahmenlehrplan vorgeschrieben – die entsprechenden Stellen sind durch einen Spiegelstrich „–“ markiert. Dies spricht jedoch nicht gegen einen fakultativen Einsatz von Medien/Materialien.

Nachfolgend werden nun die einzelnen Bausteine der verkehrspädagogischen Teilmaßnahme im Detail beschrieben.

Baustein „Seminarüberblick“

Im Baustein „Seminarüberblick“ verdeutlicht der Seminarleiter in einem ersten Schritt die Seminarziele und gibt einen thematischen/organisatorischen Überblick über die Struktur des gesamten Fahreignungsseminars. Dabei erklärt er, wie viele Module insgesamt zu absolvieren sind und welche Zeitabstände dabei eingehalten werden müssen. Dann erläutert er die Bausteine und Lehr-Lernmethoden, die in der verkehrspädagogischen Teilmaßnahme eingesetzt werden (z. B. kooperatives Lernen, Gruppendiskussionen), und weist die Teilnehmer darauf hin, dass sämtliche von ihnen preisge-

gebenen Informationen vertraulich behandelt werden. Diese Vorschau sensibilisiert die Seminarteilnehmer für die zentralen Lerninhalte, mit denen sie im Rahmen des Seminars konfrontiert werden, und gibt ihnen eine Orientierung für die Gestaltung des eigenen Lernwegs (POLAK, 2003).

In einem nächsten Schritt erläutert der Seminarleiter die Voraussetzungen, die für die Anerkennung des Seminars erfüllt sein müssen. Demnach sind die Seminarteilnehmer zur vollständigen Anwesenheit, zur aktiven Mitarbeit und zur Erledigung der Hausaufgaben verpflichtet; darüber hinaus dürfen sie keine offene Ablehnung gegenüber der Maßnahme zeigen. In diesem Zusammenhang verdeutlicht der Seminarleiter den Teilnehmern auch die Konsequenzen, die das Nichterfüllen der beschriebenen Voraussetzungen nach sich ziehen würde. Schließlich gibt er einen Überblick über die Inhalte, welche die Seminarteilnehmer in der verkehrspsychologischen Teilmaßnahme erwarten, und verteilt ein Merkblatt¹⁵, das die zentralen Informationen zum Fahreignungsseminar zusammenfasst.

Baustein „Individuelle Fahrkarriere und Sicherheitsverantwortung“

Das Lernziel dieses Bausteins besteht darin, dass die Seminarteilnehmer ihr bisheriges Deliktverhalten reflektieren und sich mit dessen möglichen Konsequenzen sowie mit ihrer Verantwortung im Straßenverkehr auseinandersetzen. Zu diesem Zweck werden die bisherigen Fahrerfahrungen aller Seminarteilnehmer analysiert: Die Teilnehmer erhalten dazu ein Arbeitsblatt, auf dem sie ihre Fahrkarrieren darstellen und mit Hilfe dessen sie anschließend im Gespräch von ihren kritischen Fahrerlebnissen berichten können. Diese Berichte bilden dann eine Grundlage für die Bearbeitung der nachfolgenden deliktbezogenen Bausteine; sie werden im Verlauf der verkehrspädagogischen Teilmaßnahme wiederholt aufgegriffen und auch zur Medienauswahl genutzt.

Nachdem die Seminarteilnehmer über ihre Fahrkarrieren berichtet haben, werden die mit den Fahrkarrieren im Zusammenhang stehenden Unfallrisiken und Verantwortlichkeiten diskutiert. Diese Informationen kann der Seminarleiter u. a. dafür nutzen, sich ein Bild über die vorliegenden Gefahrenkognitionen und Attributionsmuster seiner Teilnehmer zu verschaffen. Der Baustein eignet sich außerdem dazu, die dargestellten Fahrsituationen aus der

¹⁴ Referentenentwurf „Verordnung zur Änderung der Fahrerlaubnis-Verordnung und anderer straßenverkehrsrechtlicher Vorschriften“ vom 27.11.2012

¹⁵ Der Einsatz von Merkblättern und Arbeitsblättern dient der Festigung der erarbeiteten Wissensbestände der Teilnehmer und ermöglicht ihnen das Nachlesen der wichtigsten Informationen auch außerhalb des Seminars. Arbeits- und Merkblätter müssen den Teilnehmern daher entweder digital oder in gedruckter Form zur Verfügung gestellt werden.

Perspektive anderer Verkehrsteilnehmer zu betrachten. Dadurch kann den Seminarteilnehmern verdeutlicht werden, dass sie ihrer individuellen Sicherheitsverantwortung nicht gerecht werden und ihr Deliktverhalten aus Sicht der öffentlichen Verkehrssicherheit inakzeptabel ist; damit wird der Grundstein für eine Intention zur Verhaltensänderung gelegt.

Baustein „Individuelle Mobilitätsbedeutung“

Das Ziel dieses Bausteins besteht darin, den Seminarteilnehmern die Notwendigkeit zur Änderung ihres Deliktverhaltens zu verdeutlichen, indem ihnen ein Ausblick auf den anstehenden Mobilitätsverlust im Falle des Begehens weiterer Delikte gegeben wird. Das Bereitstellen derartiger Rückmeldungen über die Folgen des eigenen Verhaltens gilt als wirkungsvolle Form der Wissensvermittlung (SCHEUTHLE & KAISER, 2003). Zur Verdeutlichung der Konsequenzen eines Fahrerlaubnisentzugs für die Alltagsorganisation und Lebenssituation erhalten die Seminarteilnehmer zunächst ein Arbeitsblatt, auf dem sie eintragen sollen, in welchen Lebensbereichen sie ein Kraftfahrzeug benötigen. Dieses Arbeitsblatt wird dann dazu eingesetzt, die Teilnehmer zur Reflexion über ihre Lebenssituation und über die Folgen eines möglichen Mobilitätsverlusts anzuregen. Die Ergebnisse dieser Reflexion werden im Sinne des kooperativen Lernens in einer Gruppendiskussion zusammengetragen. Durch die Auseinandersetzung mit den Reflexionen der anderen Seminarteilnehmer wird nicht nur die Lernmotivation gesteigert (BRÜNING & SAUM, 2010), sondern auch die Erweiterung und die notwendige Flexibilisierung des eigenen Wissens gefördert. Der Seminarleiter leitet daraufhin zum ersten Hausaufgabenbaustein über, der ebenfalls die individuelle Mobilitätsbedeutung fokussiert.

Hausaufgabenbaustein „Darstellung der individuellen Mobilitätssituation“

Hausaufgaben schaffen eine zusätzliche Lernzeit, in der diskutierte Lerninhalte wiederholt und gefestigt bzw. neue Lerninhalte vorbereitet werden können. Insbesondere angesichts der kurzen Präsenzzeiten der verkehrspädagogischen Maßnahme bilden sie wichtige Erfolgsfaktoren für tragfähige Verhaltensänderungen. Um diese Möglichkeiten auszuschöpfen, sollen die Teilnehmer zur Nachbereitung des ersten Moduls als Hausaufgabe auf-

schreiben, welche Bedeutung die Mobilität in ihrem Leben einnimmt und welche Folgen ein Mobilitätsverlust mit sich bringen würde. Erwartet wird, dass zumindest ein Teil der Seminarteilnehmer auch den sozialen Kontext – also beispielsweise Familienangehörige oder Freunde – in die Hausaufgabenbearbeitung einbezieht und dadurch die individuellen Motivationsressourcen und Lernpotenziale noch besser ausgeschöpft werden. Sofern ein Seminarteilnehmer sprachliche oder kognitive Bearbeitungshemmnisse aufweist, soll der Seminarleiter anbieten, ihn bei der Bearbeitung der Hausaufgaben zu unterstützen.

Baustein „Erläuterung des Fahreignungs-Bewertungssystems“

Die bisherigen ASP-Seminare beziehen sich vorrangig auf affektive und weniger auf kognitive Lernziele. Allerdings ist nicht davon auszugehen, dass alle verkehrsauffälligen Kraftfahrer risikosuchend sind; nicht wenigen fehlt – insbesondere in Bezug auf ihre konkreten Zuweisungsdelikte – Wissen über die Verkehrsregeln und über die rechtlichen Folgen von Regelverstößen (KOLBERT-RAMM, 2005). Der Abbau dieser Wissensdefizite soll in der verkehrspädagogischen Teilmaßnahme vorrangig durch den Einzelbaustein „Erläuterung des Fahreignungs-Bewertungssystems“, die Bausteingruppe „Verkehrsregeln und Rechtsfolgen bei Regelverstößen“ und den Festigungsbaustein „Klärung der individuellen Mobilitätssituation“ vollzogen werden.

Im Einzelbaustein „Erläuterung des Fahreignungs-Bewertungssystems“ soll der Seminarleiter den Teilnehmern die Regelungen des Fahreignungs-Bewertungssystems in einem anschaulichen Lehrvortrag verdeutlichen. Dabei sollen die Teilnehmer die mit den Zuwiderhandlungen und Straftaten verbundenen Sanktionen, die gesetzlich verankerten Sanktionierungsstufen und die Fristen zur Punkte tilgung kennenlernen. Das erworbene – zunächst allgemeine – Wissen zu Rechtsfolgen bei Verstößen soll dann in der anschließenden deliktbezogenen Bausteingruppe auf die konkreten Zuweisungsdelikte der Teilnehmer angewendet werden.

Deliktbezogene Bausteingruppe „Verkehrsregeln und Rechtsfolgen bei Regelverstößen“

Die Bausteingruppe „Verkehrsregeln und Rechtsfolgen bei Regelverstößen“ umfasst acht deliktbe-

zogene Bausteine¹⁶. Diese Bausteine werden vom Seminarleiter unter inhaltlichen und zeitlichen Aspekten entsprechend den Zuweisungsdelikten bzw. Förderbedarfen der Seminarteilnehmer kombiniert. Es ist davon auszugehen, dass der Seminarleiter in der Regel bis zu drei Bausteine entsprechend den häufigsten Regelverstößen der Teilnehmer auswählt. Die von ihm getroffene Bausteinauswahl erläutert er zu Beginn dieser Seminarsequenz; dabei sollte er die im Baustein „Individuelle Fahrkarriere und Sicherheitsverantwortung“ berichteten Erlebnisse der Seminarteilnehmer berücksichtigen. So können die Erfahrungen und Probleme der Seminarteilnehmer effektiv genutzt werden, um sie zu aktivieren, zu motivieren und ihre Verantwortung für den Lernerfolg zu stärken (BOEKARTS, 1999; BAUMERT, 1993).

Danach gibt der Seminarleiter den Teilnehmern computergestützt Aufgaben vor, anhand derer ihre deliktbezogenen Regelkenntnisse überprüft werden (s. Kapitel 3.5). Der Seminarleiter soll dabei die Antworten der Teilnehmer sammeln, deren Korrektheit auswerten und die ggf. vorhandenen Wissensdefizite der Teilnehmer beheben, indem er mit ihnen gemeinsam eine Begründung für die richtige Aufgabenlösung erarbeitet. Dafür bietet sich auch die Vermittlung bzw. Reaktivierung physikalischen Grundlagenwissens an (z. B. Bremswegberechnung).

Darüber hinaus wird das im vorangegangenen Baustein erworbene Wissen auf die jeweils dargebotene Aufgabe angewendet. Dadurch sollen die Seminarteilnehmer in die Lage versetzt werden, die rechtlichen Folgen einschätzen zu können, die mit ihren konkreten Zuweisungsdelikten verbunden sind.

Baustein „Klärung der individuellen Mobilitätssituation“

Isoliertes Wissen gerät im Vergleich zu komplex verarbeiteten und gut integriertem Wissen relativ schnell in Vergessenheit (AUFSCHNAITER, 2001). Da Integrationsprozesse insbesondere dann erfol-

gen, wenn das Wissen für die eigene Lebenssituation relevant ist, sollen das korrigierte bzw. gefestigte Wissen über die Verkehrsregeln sowie die gewonnenen Kenntnisse über das Fahreignungs-Bewertungssystem und die rechtlichen Folgen von Verkehrsverstößen in diesem Baustein auf die konkrete Mobilitätssituation der Seminarteilnehmer angewendet und damit gefestigt werden.

Hausaufgabenbaustein „Übung zur Selbstbeobachtung“

Der Seminarleiter fasst die Ergebnisse des ersten Moduls zusammen und erteilt eine weitere Hausaufgabe: Jeder Seminarteilnehmer soll beobachten, unter welchen Gelegenheitsstrukturen – d. h. unter welchen „materiellen und sozialen Rahmenbedingungen“ (FISCHER, 2002, S. 401) – er besonders gefährdet ist, gegen die Verkehrsregeln zu verstoßen. Die Ergebnisse der Selbstbeobachtung sollen die Seminarteilnehmer dann auf einem Arbeitsblatt festhalten.

Zusammenfassend ist davon auszugehen, dass im ersten verkehrspädagogischen Modul durch die Vermittlung von Wissen über das Risiko eines Mobilitätsverlusts sowie durch die starke Verknüpfung mit der individuellen Lebenssituation und den individuellen Problemlagen der Seminarteilnehmer eine Elaboration der Bausteininhalte und eine interne Auseinandersetzung mit ihnen stattfinden. Dies gilt als notwendige Voraussetzung für den Motivationsaufbau zur Verhaltensänderung (PETTY & CACCIPOPO, 1986; ARONSON, WILSON & AKERT, 2008). An dieser Motivationsgrundlage sollen sowohl das – nachfolgend dargestellte – zweite verkehrspädagogische Modul als auch die verkehrpsychologische Teilmaßnahme ansetzen.

Baustein „Auswertung der Hausaufgaben“

Zu Beginn des zweiten verkehrspädagogischen Moduls erfragt der Seminarleiter die Ergebnisse der Hausaufgabe „Darstellung der individuellen Mobilitätsbedeutung“. Die Teilnehmer sollen erkennen, dass eine Änderung ihres Verhaltens angezeigt ist, da ein Verlust ihrer Mobilität sowohl sie selbst als auch die ihnen nahestehenden Personen belasten würde.

Anschließend wertet der Seminarleiter die Hausaufgabe „Übung zur Selbstbeobachtung“ aus: Dazu fordert er die Seminarteilnehmer auf zu berichten, welche Gelegenheitsstrukturen ihr individuelles De-

¹⁶ Die Themen und die Anzahl der deliktbezogenen Bausteine korrespondieren mit den Deliktarten und Deliktzahlen im Verkehrszentralregister; darüber hinaus wurden sie in Expertenbefragungen bestätigt. Es handelt sich um die Delikte Geschwindigkeit, Abstand, Vorfahrt und Abbiegen, Überholen, Ladung, Telefonieren, Alkohol und Drogen sowie Straftaten.

liktverhalten fördern. Das Kennen dieser Gelegenheitsstrukturen stellt eine wichtige Voraussetzung für die erfolgreiche Umsetzung einer Verhaltensänderung dar; zugleich bildet die Hausaufgabe eine Schnittstelle zur verkehrspsychologischen Teilmaßnahme, in der ebenfalls Selbstreflexionen des Verkehrsverhaltens thematisiert werden.

Deliktbezogene Bausteingruppe „Risikoverhalten und Unfallfolgen“

Die Fähigkeiten zur Wahrnehmung und Beurteilung von Gefahren entscheiden darüber, wie Kraftfahrer in gefährlichen Verkehrssituationen handeln (NERDINGER, BLICKLE & SCHAPER, 2011). Dabei deuten die Untersuchungsergebnisse von KOLBERT-RAMM (2005) darauf hin, dass gerade verkehrsauffällige Kraftfahrer eine mangelnde Gefahrenkognition aufweisen. An diesen Sicherheitsrisiken soll mit der Bausteingruppe „Typisches Risikoverhalten und Unfallfolgen“ angesetzt werden; die erfolgreiche Bearbeitung dieser Bausteingruppe ist eine notwendige Voraussetzung für die Erreichung der Ziele des Fahreignungsseminars insgesamt, denn die verkehrspsychologische Forschung hat gezeigt, dass Fahrer eher bereit sind, sich an Regeln zu halten, wenn sie ihnen plausibel erscheinen und sie sich der Gefahren bewusst sind, die Verstöße gegen Regeln mit sich bringen (SCHEMMERER, 1993).

Zur Bausteingruppe gehören die deliktbezogenen Bausteine, die auch in der Bausteingruppe „Verkehrsregeln und Rechtsfolgen von Regelverstößen“ enthalten sind. Es ist davon auszugehen, dass der Seminarleiter die gleichen Bausteine wie im ersten verkehrspädagogischen Modul auswählt.

Regelverstöße verkehrsauffälliger Kraftfahrer werden häufig durch situative Fehleinschätzungen bedingt. Daher sollen die Seminarteilnehmer zunächst anhand visualisierter Beispiele erfahren, wie ungenau ihre Einschätzungen im Straßenverkehr sind, und die Bedingungen kennenlernen, die Wahrnehmungs- und Beurteilungsfehler fördern. Infolgedessen soll es zur kognitiven Umstrukturierung der Bewertung des unerwünschten Risikoverhaltens kommen. Zur Verstärkung dieses Prozesses sollen die Seminarteilnehmer nicht nur die Konsequenzen des aus ihren Fehleinschätzungen resultierenden Fahrverhaltens erkennen, sondern vielmehr ihr Handlungswissen berichtigen und erwünschte alternative Verhaltensweisen kennenlernen. Um anschlussfähiges und transferierbares

Wissen zu erwerben sowie optimale Lernerfolge zu erzielen, ist es bei der Ausgestaltung der Bausteinteile zu den Fehleinschätzungen und zur Sinnhaftigkeit von Verkehrsregeln notwendig, die Lerninhalte in lebensnahen Kontexten zu verankern (MANDL, GRUBER & RENKL, 2002); daher muss die Präsentation der Aufgaben anhand von Medien erfolgen, die eine hohe Realitätsnähe zum tatsächlichen Straßenverkehr gewährleisten. Dazu bieten sich wiederum Grafiken, Fotos, animierte Grafiken und Videosequenzen an.

Anschließend trägt der Seminarleiter in einem Lehrvortrag oder in der Diskussion mit den Teilnehmern die Auslöser zusammen, die typischerweise zu den deliktbezogenen Unfällen führen (bei Abstandsdelikten könnte beispielsweise das plötzliche Bremsen des Vordermannes genannt werden; bei Delikten im Bereich Überholen könnte das unerwartete Auftauchen von Gegenverkehr aufgeführt werden). Danach werden die typischen deliktbezogenen Unfallrisiken aufgezeigt, die aus den Fehleinschätzungen resultieren und denen sich die Seminarteilnehmer aussetzen bzw. die sie auch anderen Verkehrsteilnehmern aufbürden. Weiterhin werden die möglichen Folgen erarbeitet, welche die deliktbezogenen Unfälle auf die Gesundheit, den Wohlstand und die sozialen Bezüge von Unfallbeteiligten haben können. Dabei sollen – neben der Perspektive des Fahrers – auch die möglichen Folgen für andere Teilnehmer am Straßenverkehr reflektiert werden. In diesem Zusammenhang sollen die Seminarteilnehmer lernen und üben, die Perspektive anderer – insbesondere schwächerer – Verkehrsteilnehmer einzunehmen und die Bedeutung ihres Risikoverhaltens für diese Personen einzuschätzen.

Die erfolgreiche Bearbeitung des Bausteins erscheint auch für die Erreichung der Ziele des Fahreignungsseminars insgesamt als notwendig: Die moralpsychologische Forschung zeigt klar, dass Strafen und Instruktionen kaum Effekte auf moralisches Urteilen und Handeln besitzen; beides kann nur über die Bearbeitung realer Konflikte in der sozialen Gemeinschaft verbessert werden. In diesem Sinne stellen Delikte authentische Konflikte dar und bieten die Chance, moralische Entwicklung zu fördern. Dies gelingt in der Regel nicht allein durch den Verweis darauf, dass ein regelkonformes Verhalten erwartet wird bzw. gesetzlich geboten ist (Stufe 4 der Entwicklung des moralischen Urteilens nach KOHLBERG (1971)), sondern insbesondere bei Delinquenten durch den Rückgriff auf ein aus-

tauschbezogenes Moralverständnis (Stufe 3). Einfacher ausgedrückt: Indem sich die Seminarteilnehmer in die Situation der möglichen Opfer ihres Risikoverhaltens versetzen und die Wünschbarkeit der potenziellen Gefahren und Gefahrenfolgen für sich selbst beurteilen sollen (hier sei auf die kulturübergreifend geltende „goldene Regel“: „Was du nicht willst, das man dir tu, das füg auch keinem anderen zu“ verwiesen), werden sie in ihrer moralischen Entwicklung unterstützt (OSER & ALTHOF, 1992).

Baustein „Individuelle Sicherheitsverantwortung“

Im Baustein „Individuelle Sicherheitsverantwortung“ soll der Seminarleiter erneut die Themen Unfallrisiken und Unfallfolgen“ aufgreifen. Dabei sollen das Unfallgeschehen und mögliche Unfallfolgen allerdings mit Hilfe von Einzelschicksalen illustriert werden. In diesem Zusammenhang können Filme sowie Videointerviews mit Unfallopfern oder Mitarbeitern von Rettungsdiensten eingesetzt werden. Indem der Seminarleiter sich solcher authentischer Lerninhalte bedient, regt er handlungswirksames Lernen an, weil die emotionale Ansprache der Seminarteilnehmer deren Lernprozesse unterstützt (BERGER, FREITAG, FRIELE & STURZBECHER, 2002). Dies wird auch durch die Befunde einer Metaanalyse von WITTE und ALLEN (2000) bestätigt, die zeigen, dass die durch authentische Lernmaterialien entstehende Furcht einen effektiven Motivator zur Verhaltensänderung darstellt; dies gilt allerdings nur, wenn die Lernenden Verhaltensalternativen kennen und dazu befähigt werden, diese auszuführen.

Das Wiederholen des Lehrstoffs gehört zu den elementaren kognitiven Lernstrategien und begünstigt sowohl das Verstehen als auch das langfristige Behalten der Lerninhalte (HOFFMANN, 2008; STEINER, 2006; MAYER, 1988). Daher soll der Seminarleiter zum Abschluss des Seminars sicherstellen, dass die wichtigsten Kenntnisse, die in der verkehrspädagogischen Teilmaßnahme gewonnen wurden, noch einmal diskutiert und zusammengefasst werden. Darüber hinaus sollen die Meinungen der Seminarteilnehmer hinsichtlich der Gefährlichkeit ihres bisherigen Fahrverhaltens und der Verantwortungsübernahme in einer Gruppendiskussion herausgearbeitet werden.

Das bloße Abarbeiten der im Rahmenlehrplan aufgeführten Lehr-Lerninhalte trägt nicht zwangsläufig zur Erreichung der Lehr-Lernziele bei; maßgeblich

für den Lernerfolg der Seminarteilnehmer sind vor allem die verkehrspädagogisch-didaktischen Kompetenzen des Seminarleiters zur anspruchsvollen bzw. ansprechenden Ausgestaltung der verkehrspädagogischen Teilmaßnahme des Fahreignungsseminars. Welche Kompetenzen einen entscheidenden Einfluss auf die Qualität des Lernangebots haben und wie diese Qualitätskriterien in einem systematischen Beobachtungsverfahren operationalisiert werden können, wird im Kapitel 5 dargestellt.

5 Der Qualitätskriterienkatalog für die verkehrspädagogische Teilmaßnahme des Fahreignungsseminars

5.1 Die Qualitätskriterien und das Beobachtungsinventar für den theoretischen Fahrschulunterricht als Ausgangspunkt

Die theoretischen Überlegungen, die im Rahmen der Diskussion einer möglichen Etablierung qualitätssichernder Maßnahmen dargelegt wurden (s. Kapitel 3.7), begründen die Notwendigkeit der Erarbeitung eines Qualitätskriterienkatalogs zur Sicherung der Durchführungsqualität der verkehrspädagogischen Teilmaßnahme. Ein vergleichbares Instrument, das in einem sehr ähnlichen Kontext – einer von Fahrlehrern in Fahrschulen durchgeführten formalen verkehrspädagogischen Bildungsmaßnahme – genutzt wird und eine kongruente Zielstellung verfolgt, stellt das „Beobachtungsinventar zur Erfassung der Qualität des Theorieunterrichts in Fahrschulen“ dar (STURZBECHER, HERMANN, SCHELLHAS & PALLOKS, 2012). Hier wurden – ausgehend von dem im Kapitel 3.5 beschriebenen QAIT-Modell – 12 Qualitätskriterien für die Beurteilung der erwachsenenpädagogischen bzw. fahrschuldidaktischen Lehrkompetenz des Fahrlehrers beim Theorieunterricht abgeleitet. Diese Kriterien wurden dann bei der Verfahrenserprobung und nochmals nach einem vierjährigen Verfahrenseinsatz in Validierungsstudien am externen Kriterium der Bestehensquoten der Fahrschulen geprüft (HOFFMANN, 2008; MÖRL, KASPER & STURZBECHER, 2008); sie sind seitdem Grundlage der „Pädagogisch qualifizierten Fahrschulüberwachung“ (PQFÜ), die in mehreren Bundesländern praktiziert wird (STURZBECHER, HERMANN, LABITZKE & SCHELLHAS, 2005).

Es lag also nahe, die bereits bei der Fahrschulüberwachung bewährten Kriterien sowie das zugehörige Beobachtungsinventar mit seinem erprobten methodischen Vorgehen für die Beurteilung der Qualität der verkehrspädagogischen Teilmaßnahme aufzugreifen und unter Berücksichtigung ihrer spezifischen Merkmale und Anforderungen weiterzuentwickeln. Bevor dieser Prozess im Kapitel 5.2 näher beschrieben wird, sollen jedoch zunächst die Entwicklungsschritte und Gestaltungsmerkmale des Beobachtungsinventars der PQFÜ vorgestellt werden, weil ein Teil der Qualitätskriterien der verkehrspädagogischen Teilmaßnahme und die Methoden zur Erfassung der Beobachtungsdaten aus dem PQFÜ-Methodensystem übernommen wurden; die entsprechenden theoretischen und methodischen Herleitungen und Begründungen gelten also für beide Beobachtungsinventare in gleicher Weise.

Identifizierung relevanter Qualitätskriterien für verkehrspädagogische Bildungsmaßnahmen

Als empirisch bestätigte Grundlage zur Einschätzung der Qualität von Lehr-Lernangeboten wurden bei der Konstruktion des PQFÜ-Methodensystems als Erstes die im QAIT-Modell der Unterrichtsforschung postulierten Einflussfaktoren auf die Unterrichtsqualität herangezogen (DITTON 2002a, 2002b; SLAVIN, 1996). Darüber hinaus führten STURZBECHER, GROßMANN, HERMANN, SCHELLHAS, VIREECK und VÖLKE (2004) umfangreiche Literaturrecherchen durch, um weitere bzw. abweichende Merkmale zu ermitteln, welche die Unterrichtsqualität bzw. den Lernerfolg bestimmen. Dabei wurde deutlich, dass sich die Einflussfaktoren des QAIT-Modells in vielen Forschungsarbeiten in ähnlicher Form wiederfinden (z. B. HELMKE & WEINERT, 1997; Ministerium für Kultur und Sport Baden-Württemberg, 1994; Teacher observation report of student centered, inquiry-based classroom instruction; WEINERT, 1996a, 1996b). Allerdings mussten diese Faktoren für eine angemessene Beurteilung des verkehrspädagogischen Theorieunterrichts in Fahrschulen um die Erkenntnisse von HEINRICH (1993) zum Zusammenhang zwischen Lernklima und Lernerfolg in Fahrschulen sowie um einzelne Bewertungsaspekte eines von HEILIG (1999) konzipierten Fragenkatalogs zur Beurteilung des Theorieunterrichts ergänzt werden. Im Ergebnis wurden 18 Qualitätsmerkmale zusammengestellt, welche einem geschulten Beobachter ein vollständiges Bild

über die Qualität des Theorieunterrichts verschaffen sollten.

Im Zuge von Unterrichtsbeobachtungen wurden diese Qualitätsmerkmale erprobt und entsprechend den gewonnenen Erkenntnissen zusammengefasst, sodass zunächst 13 Kriterien resultierten (STURZBECHER et al., 2004). Diese Kriterien wurden nach Einführung des PQFÜ-Methodensystems in Brandenburg im Rahmen von Untersuchungen zur Ermittlung ihrer Praktikabilität und Akzeptanz sowie ihrer Gütekriterien (HOFFMANN, 2008) methodisch weiter ausdifferenziert und gestrafft, sodass schließlich 12 Qualitätskriterien verblieben (MÖRL, KASPER & STURZBECHER, 2008), die auch nach der Revision des Verfahrens im Jahr 2012 Bestand hatten (STURZBECHER, HERMANN, SCHELLHAS & PALLOKS, 2012). Acht dieser Kriterien beziehen sich auf die allgemeine Lehrkompetenz des Fahrlehrers:

1. Strukturierung der Unterrichtseinheit,
2. Motivierung der Fahrschüler und Praxisbezug,
3. fachliche Vermittlung der Unterrichtsinhalte,
4. Binnendifferenzierung,
5. angemessenes Reagieren auf Beiträge,
6. Tempo der Vermittlung der Unterrichtsinhalte,
7. Festigung und
8. Visualisierung der Unterrichtsinhalte durch Medien.

Vier weitere Kriterien zielen auf die Kompetenzen des Fahrlehrers zur Gestaltung von Lehr-Lernmethoden ab:

1. Qualität der Lehrvorträge,
2. Organisation von Erfahrungsberichten,
3. Organisation von Diskussionen und
4. Durchführung von Lernkontrollen.

Wahl eines Beobachtungssystems

Im Anschluss an die Identifizierung von relevanten Qualitätskriterien galt es, sich für ein Beobachtungssystem zu entscheiden, mit welchem der Beobachter die „Handlungsabläufe oder Elemente von Handlungen ... selektiert, klassifiziert und codiert“ (SCHNELL, HILL & ESSER, 1989, S. 359), um da-

rauf aufbauend eine Beurteilung der Unterrichtsqualität vornehmen zu können. Grundlegend wird dabei zwischen Kategorien- und Schätzskalensystemen unterschieden (CRANACH & FRENZ, 1969). In Kategoriensystemen wird jedes interessierende Ereignis einer vorgegebenen Kategorie zugeordnet; es werden also einzelne Geschehnisse hinsichtlich ihres Auftretens registriert. Derartige Systeme werden hauptsächlich zur differenzierten Interaktionsanalyse im Unterricht eingesetzt, sodass beispielsweise erfasst werden kann, wie häufig ein Lehrer seine Schüler lobt und tadelt (z. B. BALES, 1970; FLANDERS, 1970). Kategoriensysteme sind jedoch mit einem hohen ökonomischen Aufwand verbunden, und es besteht die Gefahr, dass aufgrund der Beobachtungsorganisation (z. B. durch die Verwendung fester Zeittakte beim Festhalten von beobachteten Ereignissen) die Lehrkompetenz des Fahrlehrers nicht in ihrer Komplexität erfasst wird. Aus diesen Gründen entschieden sich STURZBECHER et al. (2004) für die Verwendung eines Schätzskalensystems. Dabei handelt es sich um eine Art Rating-Verfahren, mit dem die Intensität des Auftretens bestimmter Prozessmerkmale beurteilt wird: Der Beobachter schätzt dabei die Ausprägung der interessierenden Merkmale ein und bildet sie auf einer inhaltlichen Bedeutungsdimension ab. Schätzskalensysteme bieten gegenüber Kategoriensystemen außerdem den Vorteil, dass ihr Einsatz praktikabler ist und weniger Zeitressourcen bindet (BECKER, 1980).

Bestimmung des Differenzierungsgrads der Skala

Nachdem sich STURZBECHER et al. (2004) bei der Konstruktion des PQFÜ-Methodensystems für ein Schätzskalensystem entschieden hatten, musste der angestrebte Präzisionsgrad der Qualitätsmessung bestimmt werden. Eine sehr differenzierte und genaue Messung mit vielen Niveaustufen erschien – oberflächlich betrachtet – zwar wünschenswert, ist aber weniger praktikabel als eine gröbere Messung und stellt höhere Anforderungen an die Wahrnehmungs- und Beurteilungsfähigkeiten des Beobachters. In der pädagogischen Forschung variiert die Anzahl der Skalen bzw. Niveaustufen bei der Qualitätsbewertung pädagogischer Angebote in der Regel zwischen drei (z. B. Tübinger Seminar für Studienreferendare, 1974) und sieben Stufen (z. B. TIETZE, SCHUSTER & ROßBACH, 1997); STURZ-

BECHER et al. (2004) entschieden sich für eine vierstufige Skala: Bei der Fahrschulüberwachung geht es nicht darum, das gesamte Feld der Fahrlehrer hinsichtlich der Qualität der Maßnahmendurchführung mit vielen Skalenstufen stark ausdifferenzieren, sondern es sollen mit möglichst wenigen Skalenstufen vor allem die besonders schlechten Fahrlehrer identifiziert werden (dies entspricht auch dem staatlichen Interventionsgebot bei Durchführungsmängeln). Allerdings muss die Differenzierungstiefe ausreichen, um spätere Untersuchungen zur prognostischen Validität der Überwachungsergebnisse beispielsweise im Hinblick auf die Ergebnisse der Fahrschüler bei der Fahrerlaubnisprüfung oder auf ihre Legalbewährung als selbstständige Fahrer zu ermöglichen. Beide Funktionen bzw. Anforderungen können mit einer vierstufigen Schätzskala gut erfüllt werden: Sie ist hinreichend differenziert bzw. ausreichend genau und wirkt durch ihre Geradzahligkeit zudem einer zentralen Beurteilungstendenz zur Skalenmitte entgegen (FISSENI, 2004); die Überwacher müssen sich also deutlich positionieren, ob sie die Ausbildungsqualität eher als zufriedenstellend (Erfüllungsbereich) oder eher als verbesserungsbedürftig beurteilen (Nichterfüllungsbereich).

Festlegung der Bezugsnorm

Die Bestimmung von Qualitätskriterien und Schätzskalen stellte einen ersten grundlegenden Schritt für eine systematische Beobachtung und Beurteilung der verkehrspädagogisch-didaktischen Qualität der Fahrschulbildung dar. Darüber hinaus musste jedoch noch festgelegt werden, an welcher Bezugsnorm sich die Beobachter orientieren sollen. RHEINBERG (2008) unterscheidet in diesem Zusammenhang die individuelle, die soziale und die kriterienorientierte Bezugsnorm. Während man bei der individuellen Bezugsnorm den Leistungsfortschritt einer zu beurteilenden Person fokussiert, wird bei der sozialen Bezugsnorm die Leistung des Beobachteten mit der Leistungsverteilung in einer Referenzpopulation verglichen. Bei der kriterienorientierten Bezugsnorm dagegen werden die gezeigten Leistungen an einem vorher festgelegten (Mindest-)Leistungsstandard bemessen. Für die Überwachung der Fahrschulbildung kam nur die letztgenannte Kategorie infrage: Das Lernangebot der Fahrlehrer soll dahingehend beurteilt werden, ob ein bestimmtes (Mindest-)Niveau an Qualität gewährleistet ist.

Registrierung der Verhaltensindikatoren

Damit die Qualitätskriterien bzw. die jeweiligen Verhaltensindikatoren beurteilt werden konnten, mussten zudem Festlegungen darüber getroffen werden, wie diese zu registrieren sind. Im PQFÜ-Beobachtungsinstrument wurden dazu Registrierungsvorgaben festgeschrieben (z. B. „X“ für Indikator beobachtet, „/“ für Indikator nicht beobachtet) und für einige der Indikatoren einzuschätzende Auftretenshäufigkeiten angegeben („Mehrfach“ bzw. „Durchgängig“).

5.2 Die Qualitätskriterien und der Entwurf des Beobachtungsinventars für die verkehrspädagogische Teilmaßnahme

Erarbeitung der Qualitätskriterien

Wie bereits angedeutet, weisen der im Rahmen der Fahranfängervorbereitung durchgeführte Theorieunterricht an Fahrschulen einerseits und die verkehrspädagogische Teilmaßnahme des Fahreignungsseminars zur Schulung verkehrsauffälliger Kraftfahrer andererseits gewisse Parallelen auf: In beiden Fällen handelt es sich um formale seminaristische Lehr-Lernformen, die von Fahrlehrern in Fahrschulen durchgeführt werden und in deren Mittelpunkt die verkehrspädagogische Aufbereitung von Lehr-Lerninhalten wie Regelwissen, Verkehrswahrnehmung und Gefahrenvermeidung steht. Darüber hinaus sind beide Bildungsmaßnahmen an Erwachsene adressiert; die Angebotsgestaltung muss damit erwachsenpädagogischen Anforderungen gerecht werden. Die beiden verkehrspädagogischen Maßnahmen unterscheiden sich jedoch auch in einigen wesentlichen Punkten:

- Während im Ergebnis der Fahranfängervorbereitung die Mobilitätsmöglichkeiten der Fahrschüler erweitert werden sollen, zielt die verkehrspädagogische Teilmaßnahme darauf ab, die bereits erworbene Mobilität zu erhalten.
- Die verkehrspädagogische Teilmaßnahme ist zeitlich vergleichsweise kurz angelegt (zwei Module zu je 90 Minuten) und an enge inhaltliche bzw. rechtliche Vorgaben gebunden, um das Sicherheitsrisiko, das von den verkehrsauffälligen Kraftfahrern ausgeht, möglichst effektiv zu reduzieren. Der Theorieunterricht für Fahranfänger hingegen umfasst 14 Unterrichtseinheiten zu je

90 Minuten, in welchen sowohl die Reihenfolge als auch die Dauer der Themenbearbeitung nicht vorgeschrieben sind und der Fahrlehrer in einem gewissen Rahmen selbst über die Lehr-Lerninhalte entscheiden kann.¹⁷

- Im Gegensatz zu Fahranfängern haben verkehrsauffällige Kraftfahrer im Laufe ihrer Fahrkarriere bereits vielfältige Kenntnisse und (Fahr-)Erfahrungen im motorisierten Straßenverkehr sammeln können, an die im Lehr-Lernprozess angeknüpft werden kann.

Die angeführten Parallelen bezüglich der Lehr-Lerninhalte und der Lernorganisation sprachen letztendlich dafür, das seit 2005 erfolgreich praktizierte und methodisch bewährte PQFÜ-Beobachtungsinventar (STURZBECHER, HERMANN, LABITZKE & SCHELLHAS, 2005) – welches unter Beteiligung von fünf Bundesländern und vier Fahrlehrerverbänden erarbeitet wurde – als Ausgangspunkt zur Entwicklung eines Instrumentariums zur Ermittlung der Durchführungsqualität der verkehrspädagogischen Teilmaßnahme heranzuziehen. Aufgrund der dargelegten Maßnahmenunterschiede mussten die für die Überwachung der Fahrschul Ausbildung identifizierten Qualitätskriterien jedoch in Bezug auf die Merkmale und Anforderungen der verkehrspädagogischen Teilmaßnahme geprüft und – soweit notwendig – weiterentwickelt werden. Beispielsweise erübrigt sich die Erfassung des PQFÜ-Qualitätskriteriums „Strukturierung der Unterrichtseinheit“, weil bei der verkehrspädagogischen Teilmaßnahme die Vermittlung der spezifischen Lehr-Lerninhalte in den beiden Seminarsitzungen bereits im Rahmenlehrplan explizit vorstrukturiert ist. So entstanden sukzessive unter Berücksichtigung der

¹⁷ Die in der Fahrschüler-Ausbildungsordnung (FahrschAusbO) abgesteckten Ausbildungsinhalte erscheinen genauso wie die dort formulierten didaktischen Gestaltungsgrundsätze für den Theorieunterricht sehr allgemein und müssen durch den Fahrlehrer gemäß § 4 Abs. 1 FahrschAusbO in einem nach Lektionen gegliederten Ausbildungsplan präzisiert werden. Dieser Ausbildungsplan muss sich an den Ausbildungszielen gemäß § 1 Abs. 1 FahrschAusbO sowie an den Rahmenplänen gemäß Anlagen 1 und 2 zu § 4 FahrschAusbO orientieren; bei der konkreten Ausgestaltung dieses Rahmenplans und des darauf aufbauenden Unterrichts besitzt der Fahrlehrer aber – verglichen mit der verkehrspädagogischen Teilmaßnahme des Fahreignungsseminars – verhältnismäßig große Freiräume. Zu seinem Ermessen zählt insbesondere, dass er gemäß § 3 Abs. 1 FahrschAusbO exemplarische Vertiefungen des Ausbildungsstoffes zulasten der Vollständigkeit der vermittelten Unterrichtsinhalte vornehmen darf.

maßnahmenspezifischen Bedingungen und Anforderungen die Qualitätskriterien der verkehrspädagogischen Teilmaßnahme des Fahreignungsseminars.

Inhalt und Aufbau des Qualitätskriterienkatalogs

Im Folgenden sollen die einzelnen Qualitätskriterien bzw. die in einem dazugehörigen Beobachtungsinventar zur Feststellung der verkehrspädagogisch-didaktischen Durchführungsqualität der verkehrspädagogischen Teilmaßnahme zu registrierenden Verhaltensindikatoren kurz vorgestellt, begründet (in diesem Zusammenhang sei auch noch einmal auf die grundsätzlichen Erläuterungen im Kapitel 3.5 des vorliegenden Berichts verwiesen) und erläutert werden.¹⁸

• Motivierung der Seminarteilnehmer

Die Lernmotivation und das Interesse der Lernenden an den Lehr-Lerninhalten haben einen entscheidenden Einfluss auf den Lernerfolg (ARTELT, 2002; BAUMERT & KÖLLER, 1996; WILD, KRAPP & WINTELER, 1992). Wenn es dem Seminarleiter gelingt, das Interesse seiner Teilnehmer zu wecken, kann ein Beobachter dies daran erkennen, dass die Seminarteilnehmer Blickkontakt halten, aufmerksam sind und mitarbeiten. Die Motivierung der Seminarteilnehmer kann wiederum durch einen guten sozialen Kontakt des Seminarleiters hergestellt werden, indem er sich ihnen gegenüber freundlich und aufgeschlossen verhält: Aus Schuluntersuchungen geht hervor, dass Lehrer beson-

ders gute Fördereffekte erreichen, wenn ihre Schüler die Beziehung als partizipativ bzw. kameradschaftlich beschreiben (DITTON, 2002a).

• Fachliche Vermittlung der Seminarinhalte

Die Basis jeden didaktischen Handelns ist eine hohe Fachkompetenz des Lehrenden. Der Seminarleiter muss also den zu vermittelnden Lernstoff beherrschen, um die Lehr-Lerninhalte korrekt darstellen sowie verständlich, folgerichtig und schlüssig vermitteln zu können. Für die Lehrpraxis hat sich in diesem Zusammenhang die Befolgung des didaktischen Prinzips „vom Leichten zum Schweren“ bewährt (EDELMANN, 2000) – dies beugt der Überforderung der Teilnehmer vor und erleichtert den Aufbau eines kohärenten, strukturierten Wissenssystems.

• Binnendifferenzierung

Dieses Qualitätskriterium fokussiert auf die Fähigkeiten des Seminarleiters, die interindividuellen Erfahrungen, Interessen und Wissensniveaus der Teilnehmer zu berücksichtigen (HAENISCH, 1989; LOEBELL, 2000). Gelingt es dem Lehrenden, auf die individuellen Besonderheiten der Lernenden einzugehen, so wird dies in der Regel als wertschätzend erlebt, was sich wiederum positiv auf die Motivation der Lernenden auswirkt. Der Seminarleiter sollte deshalb die individuellen Stärken der Seminarteilnehmer nutzen bzw. ihre Schwächen in der Seminargestaltung berücksichtigen und auf ihre unterschiedlichen Vorerfahrungen eingehen (z. B. im vorliegenden Fall durch die konsequente Ausrichtung der Seminarinhalte auf die Zuweisungsdelikte).

• Angemessenes Reagieren auf Teilnehmerbeiträge

Die Beiträge der Seminarteilnehmer müssen ernst genommen und wertschätzend registriert werden; außerdem sollen sie im weiteren Verlauf des Seminars vom Seminarleiter wieder aufgegriffen werden. Sollten sich inhaltliche Verbesserungen oder Korrekturen der Beiträge als notwendig erweisen, so sind diese vom Seminarleiter sensibel vorzutragen – sie dürfen den betreffenden Teilnehmer also weder herabsetzen noch beschämen.

• Tempo der Vermittlung der Seminarinhalte

Das Unterrichtstempo und die Lernzeit, die den Lernenden zur Verfügung steht, wirken sich auf den

¹⁸ Wie der Rahmenlehrplanentwurf (s. Kapitel 4.2) wurden auch der Entwurf des Qualitätskriterienkatalogs und der dazugehörige Erstentwurf des Beobachtungsinventars entsprechend den Ausführungen im Kapitel 6 des vorliegenden Berichts in einer Machbarkeitsstudie erprobt und dann auf der Grundlage der Erprobungsergebnisse geringfügig überarbeitet (bzw. revidiert). In dieser überarbeiteten bzw. revidierten Form werden der Qualitätskriterienkatalog und das dazugehörige Beobachtungsinventar nachfolgend vorgestellt; die ursprünglichen Entwurfsformen werden wiederum aus ökonomischen Gründen nicht ausführlich dargelegt. Die wenigen vorgenommenen Überarbeitungen der ursprünglichen Entwürfe werden im Kapitel 6 bei den Befunden der Machbarkeitsstudie aufgeführt. Es sei explizit darauf hingewiesen, dass das Beobachtungsinventar vor seiner praktischen Verwendung einer soliden testpsychologischen Erprobung und einer Revision bedarf, um seine Güte zu sichern. Dazu sind insbesondere belastbare Erprobungsergebnisse zur Beobachterübereinstimmung (Reliabilität) und Validität vorzulegen.

Lernerfolg aus (CARROLL, 1963). Das Tempo, in welchem die Lehr-Lerninhalte vermittelt werden, darf die Seminarteilnehmer weder unter- noch überfordern – dies bedarf einer guten Zeitplanung des Seminarleiters. Um dem Seminarleiter bzw. seinen Ausführungen folgen zu können, muss sich dieser zudem klar und deutlich ausdrücken – dazu müssen Sprechgeschwindigkeit, Laustärke, Betonung, Pausen und Artikulation an die Seminarteilnehmer angepasst werden.

- Festigung

Zur Sicherstellung, dass die Lerninhalte gefestigt werden, müssen diese mehrfach wiederholt werden; dadurch erhöht sich die Wahrscheinlichkeit, dass eine Speicherung im Langzeitgedächtnis erfolgt und Verbindungen zwischen dem Neugelerten und dem bereits vorhandenen Wissen entstehen (WEINSTEIN & MAYER, 1986). Eine einfache Strategie, welche die Festigung befördert, ist das wiederholte Aufzählen wichtiger Seminarinhalte; eine komplexere, anspruchsvollere, aber auch effektive Festigungsstrategie besteht darin, die Lehr-Lerninhalte so zusammenzufassen und zu strukturieren, dass die Zusammenhänge zu anderen Lernbereichen deutlich werden. Darüber hinaus sollte der Seminarleiter Hinweise dazu geben, wie die verkehrsauffälligen Kraftfahrer auch nach der Absolvierung des Fahreignungsseminars weiter an der Verbesserung ihrer Fahrkompetenz arbeiten können (z. B. durch die Suche nach einschlägigen Informationen über Lehrbücher und Webseiten oder durch die Teilnahme an verkehrspädagogisch elaborierten Fahrsicherheitstrainings, die auf die Gefahrenvermeidung fokussieren).

- Visualisierung der Seminarinhalte durch Medien/Materialien

Lehr-Lernmedien bzw. Lehr-Lernmaterialien werden dazu eingesetzt, bestimmte Lehr-Lerninhalte zu veranschaulichen und zu vertiefen. Die Medien und Materialien, die der Seminarleiter zur Gestaltung der Teilmaßnahme einsetzt, müssen auf den korrespondierenden Lehr-Lerninhalt abgestimmt sein – sie dürfen also nicht von den eigentlichen Inhalten ablenken oder im Widerspruch zu diesen stehen. Das Qualitätskriterium wird außerdem durch einen Verhaltensindikator abgebildet, der erfassen soll, ob der Seminarleiter die eingesetzten Medien sicher bedienen kann und mit den verwendeten Materialien vertraut ist.

- Qualität der Lehrvorträge

Die Qualität eines Lehrvortrages kann danach beurteilt werden, wie dieser durch den Seminarleiter im Ausdrucksverhalten kommuniziert wird – wünschenswert ist hier ein intonatorisch sowie mimisch und gestisch lebendiger Vortragsstil. Außerdem sollten gerade anspruchsvollere Inhalte aufgelockert werden (beispielsweise durch das Anführen von Beispielen und Erfahrungen sowie die Verwendung von Bildern und Videos). Ob die Seminarteilnehmer wirklich zuhören und dem Seminarleiter folgen können, lässt sich nicht zuletzt an dem während des Vortrags herrschenden Geräuschpegel ablesen. Am Ende jeden Vortrags sollten die wichtigsten Inhaltselemente noch einmal zusammengefasst werden, um den Seminarteilnehmern die Verarbeitung der Informationen zu erleichtern.

- Organisation von Erfahrungsberichten

Wie in Kapitel 3.5 beschrieben, bringt die Arbeit mit Erfahrungsberichten eine Vielzahl von Effekten mit sich, die sich positiv auf den Lernprozess der Seminarteilnehmer auswirken können. Deshalb soll auch der Seminarleiter der verkehrspädagogischen Teilmaßnahme seine Seminarteilnehmer zum Berichten ihrer Erfahrungen motivieren und ihnen im Seminarverlauf genügend Raum dazu lassen. Außerdem spricht es für eine hohe didaktische Kompetenz, wenn es dem Seminarleiter im Seminarverlauf gelingt, an einzelne Erfahrungsberichte anzuknüpfen.

- Organisation von Diskussionen und kooperativem Lernen

Diskussionen und kooperative Lerngruppen spielen im Rahmen des selbstgesteuerten Lernens und einer handlungsorientierten Didaktik eine wichtige Rolle (BECKER, 2001). Es zeugt von einer hohen fachlichen und didaktischen Kompetenz des Seminarleiters, wenn es ihm gelingt, die Teilnehmer zur Meinungsbildung und -darstellung zu aktivieren. Der Seminarleiter muss alle Diskussionen und Interaktionen zielgerichtet moderieren und die erarbeiteten Ergebnisse sinnvoll zusammenfassen (lassen). Im weiteren Seminarverlauf ist an diese Ergebnisse anzuknüpfen.

- Durchführung von Einzelarbeit und Lernstandkontrollen

Die Arbeitsaufträge, die im Rahmen von Lernstandkontrollen, Einzelarbeit und Hausaufgaben erteilt

werden, müssen vom Seminarleiter erläutert werden: Damit stellt er sicher, dass die Seminarteilnehmer die Aufgaben richtig verstehen und von ihrer Bearbeitung profitieren können. Nachdem die Aufträge durch die Seminarteilnehmer bearbeitet wurden, müssen sie zeitnah ausgewertet und ggf. korrigiert werden. Bei der Durchführung von Lernstandkontrollen muss dabei allerdings beachtet werden, dass nur die Inhalte geprüft werden können, die auch vermittelt wurden.

Inhalt und Aufbau des Entwurfs für das systematische Beobachtungsverfahren zur Qualitätsfeststellung

Will man die verkehrspädagogisch-didaktische Durchführungsqualität der verkehrspädagogischen Teilmaßnahme des Fahreignungsseminars mittels einer systematischen (Lehr-)Verhaltensbeobachtung des Seminarleiters methodisch solide erfassen, bedarf es eines praktikablen Beobachtungsbogens, mit dem Beobachtungsdaten zur Erfüllung der o. g. Qualitätskriterien erhoben werden können. Darüber hinaus werden Protokollbögen benötigt, mit deren Hilfe die Durchführungsbedingungen der verkehrspädagogischen Teilmaßnahme festgehalten und die Einhaltung der im Rahmenlehrplan enthaltenen inhaltlichen Vorgaben dokumentiert werden können. Dementsprechend besteht das Beobachtungsinventar aus drei Teilen:

- Der erste Teil dient der Erfassung und Kontrolle der formalen Rahmenbedingungen bei der Durchführung der verkehrspädagogischen Teilmaßnahme des Fahreignungsseminars (s. Anhang 2). Hier sollen Angaben zur Fahrschule, zum Seminarleiter sowie zum Beginn und zum Ende der jeweiligen Sitzungen (Module 1 und 2) sowie zur Anzahl der Seminarteilnehmer festgehalten werden, um die Vorschriftsmäßigkeit der Seminare durchführung zu dokumentieren. Außerdem steht den Beobachtern ein freies Feld zur Verfügung, in welchem zusätzliche Bemerkungen notiert werden können.

- Der zweite Teil enthält eine Tabelle bzw. Checkliste, in der die Bausteine und die dazugehörigen Lehr-Lerninhalte aufgeführt werden: Der Beobachter ist angehalten zu kennzeichnen, ob der Seminarleiter die Lehr-Lerninhalte entsprechend den Vorgaben im Rahmenlehrplan behandelt hat. Da sich diese Inhalte in den Modulen 1 und 2 unterscheiden, wurden zwei entsprechende Protokollbogen-Versionen erstellt (s. Anhang 3 und 4). Weiterhin soll der Beobachter festhalten, ob die Lehr-Lerninhalte in der vorgeschriebenen Reihenfolge der Bausteine vermittelt wurden und ob die Mindestvorgaben zum Einsatz der Lehr-Lernmethoden und Medien bzw. Materialien eingehalten wurden.
- Im dritten Teil finden sich die Beobachtungsbögen, mit denen die Qualitätskriterien zur Beurteilung der verkehrspädagogisch-didaktischen Kompetenz des Seminarleiters erfasst werden. Für jedes Qualitätskriterium liegt dazu eine separate Tabelle vor (s. Bild 4).

Handhabung des Beobachtungsbogens zur Beurteilung der Qualitätskriterien

Die beschriebenen elf Qualitätskriterien werden in der ersten Spalte des Beobachtungsbogens jeweils anhand von Verhaltensindikatoren untersetzt und erläutert (s. Anhang 5). In der zweiten Tabellenspalte finden sich weitere Hinweise, welche die Registrierung der Beobachtungen konkretisieren – so werden zum einen Beispiele angeführt und zum anderen zusätzliche Verhaltensweisen benannt, anhand derer der Beobachter seine Bewertungen vornehmen bzw. Entscheidungen treffen kann. In dieser Spalte ist auch aufgeführt, wie häufig der jeweilige Verhaltensindikator registriert werden muss, um als „Beobachtet“ zu gelten: Ein Teil der Verhaltensweisen ist durchgängig und damit erst nach Ende des Moduls zu registrieren, ein anderer Teil kann bereits nach der zweimaligen Registrierung als „Beobachtet“ vermerkt werden. Diese Registrierung wird in der dritten Spalte vorgenommen. Wurde ein

Beobachtungsindikatoren Der Seminarleiter ...	Hinweise	Beobachtet	Bemerkungen
... weckt das Interesse der Seminarteilnehmer (ST) an den Seminarinhalten.	Die ST halten nahezu <u>durchgängig</u> Blickkontakt, sind aufmerksam und arbeiten mit.		
... verhält sich den ST gegenüber freundlich und wertschätzend.	<u>Durchgängig</u> freundlicher Umgang mit den ST (Respekt, Humor und Offenheit).		
Bewertung ++ <input type="checkbox"/> + <input type="checkbox"/> - <input type="checkbox"/> -- <input type="checkbox"/>			

Bild 4: Auszug des Beobachtungsbogens zur Erfüllung des Qualitätskriteriums „Motivierung der Seminarteilnehmer“

Indikator beobachtet, so ist dies mit einem Kreuz („X“) in der zugehörigen Zeile bzw. Spalte „Beobachtet“ zu vermerken. Wurde das Auftreten eines bestimmten Verhaltensindikators nicht beobachtet, so ist dies durch einen Schrägstrich („/“) zu kennzeichnen. In den Fällen, in welchen ein Indikator mindestens zweimal registriert werden muss, um als „Beobachtet“ zu gelten, bietet es sich an, für die Erstbeobachtung des Verhaltens zunächst einen Schrägstrich zu setzen, um diesen bei der zweiten Registrierung zu einem Kreuz zu vervollständigen. Sollte das Verhalten kein zweites Mal beobachtet worden sein, so ist mit der Schrägstrich-Kennzeichnung bereits korrekt notiert, dass der Indikator nicht im geforderten Maße beobachtet werden konnte. Für die Verhaltensindikatoren, die am Ende eines Moduls eine Schrägstrich-Kennzeichnung aufweisen, ist – zum Zwecke der lückenlosen Dokumentation und der Vermeidung von Fehlinterpretationen – in der letzten Spalte der Tabelle (Bemerkungen) zu erläutern, welche Anforderungen der Seminarleiter nicht erfüllt hat.

Ist das Seminar beendet, so kann die abschließende Bewertung der Qualitätskriterien vorgenommen werden. Die Bewertungsskala befindet sich jeweils am Tabellenende. Konnte der Beobachter alle Verhaltensindikatoren eines Kriteriums beobachten, bewertet er dieses Qualitätskriterium mit einem „Gut“ („++“). Wurden dagegen keine der vorgegebenen Verhaltensweisen als „Beobachtet“ markiert, ist ein „Mangelhaft“ („--“) zu vergeben. Überwiegen in einem Qualitätskriterium am Ende die Schrägstrich-Kennzeichnungen, dann spricht dies für eine „Ausreichende“ („-“) Kompetenz des Seminarleiters in diesem Bereich, während ein Überwiegen von „Beobachtet“-Registrierungen auf eine „Befriedigende“ („+“) Ausprägung hindeutet. Es besteht außerdem die Möglichkeit, dass ein Beobachter genau die Hälfte der Verhaltensindikatoren eines Qualitätskriteriums beobachtet hat, während er die andere Hälfte als fehlend kennzeichnen musste: In diesem Fall liegt es in seinem Ermessen zu entscheiden, ob er eine Bewertung auf der Skalenstufe „+“ oder „-“ vornimmt; er sollte sich hier von seinem Gesamteindruck leiten lassen.

Im Rahmen einer Machbarkeitsstudie wurde in jeweils zwei Erprobungsdurchläufen für die Module 1 und 2 der verkehrspädagogischen Teilmaßnahme des Fahreignungsseminars untersucht, ob der erarbeitete Entwurf des Beobachtungsinventars für die praktische Anwendung brauchbar ist. Die Erstellung des zur Überprüfung notwendigen Anwen-

dungsbeispiels sowie die Ergebnisse der Untersuchungen werden in Kapitel 6 dargestellt.

6 Erarbeitung und Erprobung des Anwendungsbeispiels

6.1 Anwendungsbeispiel und Evaluationsdesign

Nach der Erstellung der Erstentwürfe der Instrumente „Rahmenlehrplan“ und „Qualitätskriterienkatalog“ sollte deren Anwendbarkeit im Rahmen einer Machbarkeitsstudie geprüft werden (BEA, SCHEURER & HESSELMANN, 2008). Das Hauptuntersuchungsinteresse galt dabei der Identifizierung von inhaltlichen und methodischen Stärken und Schwächen der Instrumente, um anschließend ggf. notwendige Modifizierungen vornehmen zu können. Zu diesem Zweck musste jedoch zunächst einmal ein Anwendungsbeispiel für die verkehrspädagogische Teilmaßnahme des Fahreignungsseminars auf der Grundlage der Entwürfe des Rahmenlehrplans und des Qualitätskriterienkatalogs entwickelt werden.

Entwicklung des Anwendungsbeispiels

Im Zuge des BAST-Projekts FE 82.0541/2011 hatten STURZBECHER, BREDOW et al. (2012) Verlage kontaktiert, die Lehr-Lernmittel entwickeln;¹⁹ mit Unterstützung dieser Verlage sollten Anregungen zur möglichen Visualisierung der Lehr-Lerninhalte der einzelnen Bausteine der verkehrspädagogischen Teilmaßnahme gewonnen werden. Der Degener Verlag und der Verlag Heinrich Vogel erstellten daraufhin – entsprechend dem Entwurf der Seminarkonzeption – mit Beispielen untersetzte Medienkonzeptionen aus den bei ihnen zu dieser Zeit vorliegenden Materialien; darüber hinaus fanden sich in den Medienkonzeptionen auch Ideen für Medien-Neuentwicklungen, die im weiteren Verlauf der Maßnahmenentwicklung umgesetzt wurden. Auf der Basis dieser Anregungen sowie umfassender eigener Recherchen wurde dann eine musterhafte Ausgestaltung der Teilmaßnahme vorgenommen

¹⁹ Dabei handelt es sich um den Degener Verlag, um die Gesellschaft für Weiterbildung und Medienkonzeption mbH, um den Mobil-Verlag, um den Verlag Heinrich Vogel und um die VVR/admigro media GmbH.

(Anwendungsbeispiel). Dieses Anwendungsbeispiel wurde den beiden o. g. Verlagen mit der Bitte vorgestellt, Medien zu erarbeiten, die im Rahmen der Erprobung der Teilmaßnahme eingesetzt werden sollten. Der Verlag Heinrich Vogel erklärte sich bereit, Medien für die Erprobung des Anwendungsbeispiels zu erarbeiten.²⁰ Daraufhin fanden Arbeitstreffen und telefonische Abstimmungsgespräche statt, in denen die Vorgaben des Forschungsnehmers zum Anwendungsbeispiel erläutert und die medialen Umsetzungsmöglichkeiten des Verlags Heinrich Vogel diskutiert wurden. Das resultierende, mit Medienbeispielen unteretzte Anwendungsbeispiel wurde dann zur formativen Evaluation der Instrumentarien „Rahmenlehrplan“ und „Qualitätskriterienkatalog“ herangezogen.

Erarbeitung des Evaluationsdesigns

Bevor das Anwendungsbeispiel erprobt und Rückschlüsse auf die Umsetzbarkeit der Instrumente „Rahmenlehrplan“ und „Qualitätskriterienkatalog“ gezogen werden konnten, war es notwendig, ein Evaluationsdesign für die Machbarkeitsstudie zu erarbeiten; also die Anlage, den Aufbau und den zeitlichen Ablauf der Untersuchung zu planen. Welche zentralen Punkte dabei eine Rolle spielen, wurde bereits in Kapitel 3.7 skizziert und soll hier präzisiert werden:

1. Die Evaluationsgegenstände der Machbarkeitsstudie sind zum einen der Entwurf des Rahmenlehrplans und zum anderen der Entwurf des Qualitätskriterienkatalogs. Die formative Evaluationsuntersuchung soll Aufschluss über die inhaltlichen und methodischen Stärken und Schwächen der erstellten Instrumentarien geben. Zu diesem Zweck mussten von den beteiligten Nutzern bzw. Zielgruppen Rückmeldungen zu den Bausteininhalten sowie den einzusetzenden Lehr-Lernmethoden und Lehr-Lernmaterialien eingeholt werden. Dementsprechend waren in die Studie einzubeziehen:
 - a. Seminarleiter mit einer – gemäß den gesetzlichen Vorgaben zur Leitung eines ASP-Seminars – gültigen Seminarerlaubnis zur

Durchführung von Aufbau Seminaren (diese Seminarleiter sollten sowohl die Leitung der verkehrspädagogischen Teilmaßnahme als auch die Leitung eines nachfolgenden ASP-Seminars übernehmen),

- b. verkehrsauffällige Kraftfahrer, die eine Anordnung zur Teilnahme an einem ASP-Seminar erhalten hatten und als Seminarteilnehmer sowohl eine verkehrspädagogische Teilmaßnahme als auch ein nachfolgendes ASP-Seminar absolvieren sollten, und
 - c. Evaluatoren bzw. Beobachter, die in den Umgang mit dem Qualitätskriterienkatalog eingewiesen waren und ihn zur Beobachtung und Qualitätsbeurteilung des Anwendungsbeispiels einsetzen sollten.
2. Es galt, die Rahmenbedingungen der Erprobungsuntersuchung möglichst nahe an die späteren Realbedingungen anzulehnen – als Erprobungsort kam daher nur eine Fahrschule infrage. Zudem war der gesetzlich verankerte einwöchige Abstand zwischen der Durchführung des ersten und des zweiten Moduls der Teilmaßnahme einzuhalten. Darüber hinaus dürfen gemäß den gesetzlichen Vorgaben nur maximal drei verkehrsauffällige Kraftfahrer an einer Erprobungssitzung teilnehmen. Aus Untersuchungen von NIELSEN und LANDAUER (1993) geht hervor, dass ein Großteil der Schwächen eines Produktes (im vorliegenden Fall der Instrumente „Rahmenlehrplan“ und „Qualitätskriterienkatalog“) durch vergleichsweise wenige Testpersonen identifiziert werden kann: Bereits sechs Personen können 80 Prozent der Gebrauchstauglichkeitsprobleme ermitteln. Daher sollten im Rahmen der Machbarkeitsstudie zwei Erprobungssitzungen mit insgesamt sechs verkehrsauffälligen Kraftfahrern durchgeführt werden.
 3. Zur systematischen Sammlung der Untersuchungsdaten sollten vor allem schriftliche Befragungen mit Hilfe von Fragebögen durchgeführt werden, die multiperspektivisch ausgelegt wurden (d. h., es konnte eine vergleichbare Bewertung des Evaluationsgegenstandes durch verschiedene Beurteiler-Gruppen vorgenommen werden). Im Vergleich zu mündlichen Befragungsformaten bieten schriftliche Befragungen den Vorteil, den Befragten mehr Zeit zum Reflektieren und Äußern ihrer (überlegten) Antworten bereitzustellen (NIEGEMANN et al., 2008).

²⁰ Der Degener Verlag nahm aus Kapazitätsgründen von der zeitnahen Medienproduktion Abstand, sicherte allerdings zu, sich an der Produktion von Medien zu beteiligen, sobald die rechtlichen Rahmenbedingungen zur Maßnahmenimplementierung vorliegen.

Außerdem sollten die verkehrsauffälligen Kraftfahrer telefonisch befragt werden, sobald sie sowohl die verkehrspädagogische Teilmaßnahme des Fahreignungsseminars als auch das ASP-Seminar absolviert hat. Dazu bot sich das Befragungsformat des halbstandardisierten Interviews an, um die Vergleichbarkeit der Befragungen zu gewährleisten. Der zugrunde liegende Interviewleitfaden sollte dabei eine Kombination aus offenen und geschlossenen Fragen beinhalten: Auf diese Weise lassen sich quantifizierte Daten erheben, die vor dem Hintergrund der qualitativen Äußerungen angemessen interpretiert werden können (BORTZ & DÖRING, 2006).

4. In Bezug auf die inhaltlichen Kriterien zur Beurteilung der Maßnahmenqualität sollte auf das Evaluationsmodell von KIRKPATRICK und KIRKPATRICK (2006) zurückgegriffen werden. Dieses Vierebenen-Evaluationsmodell richtet sich speziell auf die Qualität von Bildungsmaßnahmen und basiert auf der Annahme, dass höhere Evaluationsstufen Informationen voraussetzen, die auf vorhergehenden Evaluationsstufen erfasst werden:
- Reaktion (Akzeptanz, Zufriedenheit, Anwendbarkeit): Wie reagieren die Lernenden auf die Instrumente?
 - Lernen (Lernerfolg, subjektiv, objektiv): Haben sich die Kenntnisse und Fähigkeiten der Lernenden verbessert?

- Verhalten (Lerntransfer, Quantität, Qualität): Hat sich das Verhalten der Lernenden verändert bzw. verbessert?
- Ergebnisse (Effizienz): Welche Ergebnisse hat die Maßnahme erbracht?

In einem vollständigen Evaluationsprozess werden alle vier Ebenen nacheinander durchlaufen. Bei formativen Evaluationen konzentriert man sich häufig nur auf die ersten beiden Ebenen, weil hier mit einem vergleichsweise geringen zeitlichen Aufwand nützliche Informationen gewonnen werden können. Evaluationen auf der dritten und vierten Ebene sind dagegen oft erst im Zuge summativer Evaluation sinnvoll, da Erkenntnisse über den Lerntransfer und die Maßnahmenwirksamkeit auf der übergeordneten Ebene erst dann erhältlich sind, wenn die Maßnahme stabil im Feld implementiert wurde. Da der Schwerpunkt der Machbarkeitsstudie auf der Erprobung der erstellten Instrumentarien und dem Ermitteln modifizierbarer Schwachstellen lag, sollte vor allem die erste Evaluationsebene fokussiert werden: Die Anregungen, die zur Optimierung der Instrumente beitragen konnten, sollten aufgegriffen und geprüft werden.

Aus den vorangegangenen Überlegungen resultierte die Versuchsplanung in Bild 5.

Durchführung der Machbarkeitsstudie

Dem berufserfahrenen und als fachkompetent ausgewiesenen Seminarleiter, der die beiden Erpro-

Zeitpunkt T1	Zeitpunkt T2	Zeitpunkt T3 (T2 + 1 Woche)
Schulung Seminarleiter Befragung Seminarleiter	1. Durchführung Modul 1 2. Durchführung Modul 1 Befragung Seminarleiter und Seminarteilnehmer Beobachtereinschätzung	1. Durchführung Modul 2 2. Durchführung Modul 2 Befragung Seminarleiter und Seminarteilnehmer Beobachtereinschätzung
	Zeitpunkt T4	Zeitpunkt T5
	Durchführung ASP-Seminar	Vergleich ASP-Seminar & VPÄD-Teilmaßnahme Telefoninterview Seminarteilnehmer

Bild 5: Versuchsplanung zur Erprobung des Anwendungsbeispiels (VPÄD bedeutet „verkehrspädagogische“)

bungsdurchläufe des Anwendungsbeispiels realisierte, wurde zunächst der Rahmenlehrplanentwurf zugeschickt. Seine Aufgabe bestand darin zu prognostizieren, inwieweit der Rahmenlehrplanentwurf zur Ausgestaltung der verkehrspädagogischen Teilmaßnahme geeignet sei. Im Anschluss daran wurde der Seminarleiter gemeinsam mit einem weiteren potenziellen Seminarleiter (dieser Seminarleiter wurde zur Reserve sowie für die Durchführung von Demonstrationsveranstaltungen und Filmaufnahmen ausgebildet) vom Forschungsnehmer und dem Verlag Heinrich Vogel im Umgang mit dem Rahmenlehrplan und den erstellten Medien geschult.

Am 26.11.2012 fanden dann die zwei Erprobungsdurchläufe des ersten Moduls der verkehrspädagogischen Teilmaßnahme in der Academy-Fahrschule Wimmer in Aschau im Chiemgau statt: Der erste Durchlauf wurde mit zwei, der zweite Durchlauf mit drei verkehrsauffälligen Kraftfahrern durchgeführt. Ein sechster ebenfalls rekrutierter Kraftfahrer sagte seine Teilnahme an der Erprobung kurzfristig ab. Alle Probanden waren männlichen Geschlechts, ihr Durchschnittsalter lag bei $M = 41.4$ Jahren. Zwei der fünf Teilnehmer waren Berufskraftfahrer. Der Seminarleiter stellte die Bausteininhalte – wie im Rahmenlehrplan vorgegeben – gemäß der häufigsten Zuweisungsdelikte der Teilnehmer zusammen; dementsprechend wurden vor allem die Delikte „Geschwindigkeit“, „Abstand“ und „Überholen“ thematisiert. Die beiden Sitzungen wurden jeweils von zwei Beobachtern begleitet, die in den Umgang mit dem Qualitätskriterienkatalog eingewiesen waren und entsprechend den Durchführungs- und Auswertungshinweise vorgehen sollten. Ihre Hauptaufgabe bestand darin, in jeder Sitzung die Leistung des Seminarleiters anhand der im Qualitätskriterienkatalog enthaltenen Kriterien einzuschätzen, um anschließend die Praktikabilität des verwendeten Instrumentariums zu beurteilen. Zusätzlich sollten sie auf mögliche Schwierigkeiten bei der Seminare Durchführung achten, die aus problematischen Vorgaben im Rahmenlehrplanentwurf resultieren und damit Änderungsbedarf anzeigen. Den Seminarteilnehmern und dem Seminarleiter wurde nach Beendigung des ersten Moduls ein Fragebogen ausgehändigt, in welchem sie ihre Zufriedenheit mit den eingesetzten Bausteininhalten, den Lehr-Lernmethoden und dem Seminar insgesamt einschätzen und ggf. Optimierungsbedarf beschreiben sollten. Der Seminarleiter sollte darüber hinaus angeben, ob ihm die Durchführung des zweiten Erpro-

bungsdurchlaufs leichter gefallen sei als die Durchführung des ersten Erprobungsdurchlaufs.

Am 03.12.2012 wurden die Durchläufe des zweiten Moduls in derselben Fahrschule mit demselben Seminarleiter realisiert sowie die gleichen Befragungen durchgeführt, wie sie im Zusammenhang mit der Erprobung des ersten Moduls stattgefunden hatten. Zusätzlich wurden die Kontaktdaten der Seminarteilnehmer eingeholt, um eine telefonische Befragung zum Vergleich der verkehrspädagogischen Teilmaßnahme mit dem nachfolgenden ASP-Seminar durchführen zu können.

Im Anschluss an das zweite Modul der verkehrspädagogischen Teilmaßnahme besuchten die fünf Probanden – der entsprechenden behördlichen Anordnung folgend – gemeinsam mit einem weiteren verkehrsauffälligen Kraftfahrer ein ASP-Seminar. Das ASP-Seminar wurde von demselben Fahrlehrer durchgeführt, der auch die verkehrspädagogische Teilmaßnahme geleitet hatte. Nachdem die Seminarteilnehmer das ASP-Seminar absolviert hatten, wurden sie in einem halbstrukturierten Telefoninterview dazu befragt, wie zufrieden sie mit den beiden Seminaren hinsichtlich verschiedener Aspekte waren. Diese Bewertungen wurden zunächst auf der Basis der Vergabe von Schulnoten vorgenommen; anschließend wurden die Teilnehmer gebeten, ihre Einschätzungen zu begründen.

Nachfolgend werden nun die Ergebnisse der Machbarkeitsstudie bzw. die Einschätzungen der an den Erprobungen beteiligten Zielgruppen zusammenfassend dargestellt und – sofern die Ergebnisse dies nahelegten – die vorgenommenen Überarbeitungen der Instrumente „Rahmenlehrplan“ und „Qualitätskriterienkatalog“ erläutert (s. o.).

6.2 Ergebnisse der Machbarkeitsstudie

Prognose des Seminarleiters zur Anwendungsfähigkeit des Rahmenlehrplanentwurfs

Der Seminarleiter, der mit der Erprobung des Anwendungsbeispiels betraut war, erhielt vor der Durchführung der verkehrspädagogischen Teilmaßnahme den Rahmenlehrplanentwurf und zwei darauf bezogene Aufgaben: Er sollte sich einerseits mit dem Aufbau und den spezifischen Inhalten des Rahmenlehrplans vertraut machen, um sich auf die Leitung der Teilmaßnahme vorzubereiten. Andererseits wurde er gebeten, ein Urteil darüber abzuge-

ben, ob eine Ausgestaltung der Teilmaßnahme anhand des Rahmenlehrplans realisiert werden könne. Eine solche Prognose erlaubt Rückschlüsse darauf, wie der Rahmenlehrplan für die verkehrspsychologische Teilmaßnahme im Falle einer Maßnahmenimplementierung in der Fahrlehrerschaft aufgenommen werden würde.

Der Seminarleiter gelangte hinsichtlich des letztgenannten Punktes zu den folgenden Einschätzungen:

- Der Rahmenlehrplan sei übersichtlich und nachvollziehbar gestaltet.
- Die Lehr-Lernziele seien eindeutig und in einem angemessenen Detaillierungsgrad formuliert.
- Die Lehr-Lernziele könnten über die Vermittlung der zugehörigen Lehr-Lerninhalte erreicht werden.
- Die Lehr-Lernmethoden und Lehr-Lernmedien seien zur Vermittlung der Lehr-Lehrinhalte geeignet.
- Der Rahmenlehrplan erleichtere zwar die Planung der Seminare, sollte aber mehr Freiräume für eine individuelle pädagogisch-didaktische Ausgestaltung bieten.

Insgesamt betrachtet, existierte also nach Meinung des Seminarleiters auf den ersten Blick beim Rahmenlehrplanentwurf kaum Änderungsbedarf. Die geäußerte Kritik im letztgenannten Punkt beruhte – wie Rückfragen ergaben – nicht auf konzeptionellen Schwächen des Rahmenlehrplanentwurfs; vielmehr wurde offenkundig, dass der Rahmenlehrplan weiterführender Erläuterungen bedarf: So hatte der Seminarleiter nicht erkannt, dass er bei den aufgeführten Lehr-Lernmethoden wie auch bei den ausgewiesenen Lehr-Lernmedien eine Auswahl treffen sollte und er die vorgegebenen Lehr-Lerninhalte um zusätzliche, ihm wichtig und zielführend erscheinende Themen erweitern durfte. Nicht zuletzt aus diesem Grund wurde der Rahmenlehrplan im Kapitel 4 detailliert beschrieben.

Erfahrungen des Seminarleiters mit der Umsetzung der Rahmenlehrplanvorgaben

Der Seminarleiter wurde nach der Durchführung des ersten und des zweiten Moduls der verkehrspädagogischen Teilmaßnahme zur Anwendungsfähigkeit des Rahmenlehrplans befragt; er äußerte sich wie folgt:

- Die Seminarinhalte seien interessant, bauten gut aufeinander auf und ließen sich in 90 Minuten vollständig vermitteln.
- Die (relativ geringe) Gruppengröße wirke sich positiv auf die Seminaredurchführung aus, da auf die individuellen Erfahrungen der Teilnehmer gut eingegangen werden könne und ungünstigen sozialdynamischen Gruppenprozessen vorgebeugt werde.
- Die Deliktbezogenheit der Inhalte sei auf Teilnehmerseite auf hohes Interesse gestoßen und habe zur Selbstreflexion angeregt.
- Die verpflichtende Bearbeitung der Hausaufgaben sei zu begrüßen, da die Quote der Hausaufgabenbearbeitung bei den ASP-Seminaren seiner Erfahrung nach bei unter 10 Prozent läge.
- Der Rahmenlehrplan und die entwickelten Medien böten eine gute Durchführungsrichtlinie.
- Im Vergleich zur ersten Durchführung der Module hätte sich für den zweiten Durchlauf der Vorbereitungsaufwand reduziert; die Seminaredurchführung sei ihm beim zweiten Mal leichter gefallen.
- Die zukünftige Durchführung der Teilmaßnahme auf der Grundlage des Rahmenlehrplans könne er sich sehr gut vorstellen.

Zufriedenheit der Seminarteilnehmer mit der verkehrspädagogischen Teilmaßnahme

Die Seminarteilnehmer wurden sowohl nach der Beendigung des ersten Moduls als auch nach der Beendigung des zweiten Moduls zu ihrer Zufriedenheit mit der Teilmaßnahme befragt. Ihre Aussagen lassen sich folgendermaßen zusammenfassen:

- Die Seminarinhalte waren für nahezu alle Teilnehmer persönlich bedeutsam, interessant und lernfördernd.
- Im ersten Modul stießen die Bausteine „Individuelle Fahrkarriere und Sicherheitsverantwortung“, „Erläuterung des Fahreignungs-Bewertungssystems“ und „Klärung der individuellen Mobilitätsbedeutung“ auf besonders hohes Interesse. Im zweiten Modul traf dies auf alle drei Bausteine zu: „Auswertung der Hausaufgaben“, „Risikoverhalten und Unfallfolgen“ sowie „Individuelle Sicherheitsverantwortung“.

- Die interaktive Gestaltung des Seminars und die multimedialen Lehr-Lernmedien wurden gelobt.
- Die Themen der Sitzungen wurden als gut aufeinander abgestimmt und logisch miteinander verknüpft wahrgenommen.
- Die Seminarteilnehmer äußerten, dass sie mit dem Seminar zufrieden seien und sich in ihrem sozialen Umfeld positiv darüber äußern wollen.

Obwohl die geringen Fallzahlen bei den Seminarerprobungen bzw. Seminarteilnehmern eine Verallgemeinerung der Befunde nicht gestatten, deuten die Erprobungsergebnisse klar auf die prinzipielle Eignung des Rahmenlehrplanentwurfs zur Ausgestaltung der verkehrspädagogischen Teilmaßnahme hin.

Zufriedenheit der Seminarteilnehmer mit dem ASP-Seminar und der verkehrspädagogischen Teilmaßnahme

Nachdem die verkehrsauffälligen Kraftfahrer der Erprobungsstichprobe sowohl die verkehrspädagogische Teilmaßnahme als auch das ASP-Seminar besucht hatten, wurden sie telefonisch zu den beiden Seminaren befragt. Dabei zeigte sich, dass die verkehrspädagogische Teilmaßnahme positiver bewertet wurde als das ASP-Seminar.

Die Auswertung der qualitativen Aussagen der Seminarteilnehmer ergänzt und bestätigt diese Angaben. Nach Auskunft der Seminarteilnehmer

- ... sei das ASP-Seminar zwar interessant, aber weniger informativ und handlungsorientiert bzw. interaktiv als die verkehrspädagogische Teilmaßnahme gewesen (Anzahl der Nennungen: N = 3);
- ... sei die Atmosphäre in den Kleingruppen der verkehrspädagogischen Teilmaßnahme angenehmer gewesen: Man hätte gut mitdiskutieren und seine Meinungen bzw. Erfahrungen besser einbringen können, es sei familiärer gewesen (N = 3);
- ... seien der Aufbau, der Ablauf und der Inhalt der verkehrspädagogischen Teilmaßnahme nachvollziehbarer gewesen (N = 2);
- ... sei das ASP-Seminar komplizierter und man verstehe in der verkehrspädagogischen Teilmaßnahme die Inhalte schneller, weil sie mit zeitgemäßen Medien untermischt sind (N = 2);
- ... sei die im Rahmen des ASP-Seminars zu absolvierende Fahrprobe bei der verkehrspädagogischen Teilmaßnahme des Fahreignungsseminars vermisst worden (N = 1).
- ... seien beide Seminare zu wenig berufskraftfahrerbezogen (N = 2).

Insbesondere der zuletzt genannte Punkt lieferte einen wichtigen Hinweis auf die Ursachen für das vergleichsweise schlechte Abschneiden der verkehrspädagogischen Teilmaßnahme in Bezug auf das Item „Zuschnitt auf die Fahrkarriere“: Die bei-

Aspekt	Notendurchschnitt	
	ASP	VPÄD
Entgegengebrachtes Interesse	2.8 (.45)	1.2 (.45)
Zuschnitt auf die persönliche Fahrkarriere	3.0 (.70)	2.4 (1.10)
Anschaulichkeit	3.4 (.54)	1.8 (1.10)
Partizipationsmöglichkeiten	3.0 (1.00)	1.4 (.89)
Grad der zeitgemäßen Aufbereitung	2.6 (.89)	1.6 (.89)
Wissenszuwachs	2.4 (.89)	1.4 (.54)
Seminaratmosphäre	2.4 (1.34)	1.6 (.89)
Beitrag des Seminars zu einer zukünftig angepassteren Fahrweise	2.2 (.84)	1.6 (.55)
Anmerkung: Die Varianzweite bei den Noten lag zwischen den Werten 1 und 6. 1 bedeutet sehr gut, 6 bedeutet ungenügend. In den Klammern sind die Standardabweichungen angegeben.		

Tab. 1: Notendurchschnitt der Bewertung des ASP-Seminars und der verkehrspädagogischen Teilmaßnahme in einer telefonischen Befragung

den betroffenen Seminarteilnehmer kritisierten, dass die Seminare im Wesentlichen die Pkw-Nutzung betrafen, sie die Regelverstöße aber größtenteils als Lkw-Fahrer begangen hätten. Für die Berufskraftfahrer unter den Seminarteilnehmern sollten daher vielleicht zukünftig spezifische, auf Berufskraftfahrer zugeschnittene Medien für die Gestaltung der deliktbezogenen Bausteine entwickelt und genutzt werden.

Hinsichtlich der Gesamtzufriedenheit erreichte die verkehrspädagogische Teilmaßnahme bei den Seminarteilnehmern einen Notendurchschnitt von $M = 1.4$ ($SD = .89$); das ASP-Seminar erzielte dagegen einen Notendurchschnitt von $M = 3.0$ ($SD = .70$). Dies gilt, obwohl beide Seminare von demselben Seminarleiter durchgeführt wurden; damit führten offensichtlich weniger die didaktischen Fähigkeiten des Seminarleiters, sondern vielmehr die verschiedenen Maßnahmenkonzeptionen zu den unterschiedlichen Bewertungen durch die Seminarteilnehmer. Außerdem kann davon ausgegangen werden, dass der Seminarleiter bereits eine ausgeprägte Routine und Expertise im Leiten der ASP-Seminare aufgebaut hatte, während er hinsichtlich der Durchführung der verkehrspädagogischen Teilmaßnahme noch keine bzw. beim zweiten Mal nur wenig Erfahrung besaß, sodass die Ergebnisse auch unter diesem Aspekt für die verkehrspädagogische Teilmaßnahme unerwartet positiv ausfallen. Allerdings sind die Erprobungsergebnisse aus methodischer Sicht noch wenig belastbar: Die Angaben beruhen auf den Aussagen von nur fünf Seminarteilnehmern; darüber hinaus wurde das Fahreignungsseminar nicht in seiner Gesamtheit – d. h. in der Verbindung von verkehrspädagogischer und verkehrspsychologischer Teilmaßnahme – durchlaufen.

Einschätzungen der Evaluatoren

Die Evaluatoren, die an den Erprobungsuntersuchungen teilnahmen, sollten zum einen auf Unstimmigkeiten und Probleme bei der Seminargestaltung achten, um Änderungsbedarfe am Rahmenlehrplangentwurf aufzuzeigen. Zum anderen sollten sie die Praktikabilität des Qualitätskriterienkatalogs bewerten. In Bezug auf die erstgenannte Aufgabe wurden folgende Erkenntnisse gewonnen, die zur Überarbeitung des Rahmenlehrplangentwurfs führten:

- Im Baustein „Verkehrsregeln und Rechtsfolgen bei Regelverstößen“ wurde deutlich, dass die

Seminarteilnehmer nicht nur Wissensdefizite hinsichtlich delikt spezifischer Verkehrsregeln aufweisen, sondern auch die fahrphysikalischen Hintergründe der etablierten Verkehrsregeln nicht kennen. Daher wurde das diesbezügliche Lehr-Lernziel dahingehend überarbeitet, dass die Seminarteilnehmer die deliktbezogenen Verkehrsregeln sowohl anwenden als auch begründen können sollen.

- Im Baustein „Klärung der individuellen Mobilitätssituation“ war ursprünglich die Vergabe eines Arbeitsblattes vorgesehen, auf dem die Zuweisungsdelikte der Seminarteilnehmer einzutragen waren. In einer anschließenden Diskussion sollte dann erarbeitet werden, wie viele Punkte die Seminarteilnehmer beim nochmaligen Begehen der aufgeführten Delikte erhalten würden und ob dies einen Verlust der Fahrerlaubnis zur Folge hätte. Diese Aufgabe nahm viel Zeit in Anspruch und erforderte eine intensive Unterstützung durch den Seminarleiter. Aus diesen Gründen wurde das Arbeitsblatt gestrichen. Die diesbezüglichen Lehr-Lerninhalte sollen allerdings weiterhin im Rahmen von Diskussionen und kooperativen Lernarrangements behandelt werden.
- Im Baustein „Risikoverhalten und Unfallfolgen“ war im Lehrplangentwurf die Behandlung des Lehr-Lerninhalts „Typische deliktbezogene Regelverstöße der Seminarteilnehmer und beobachtete Regelverstöße bei anderen Verkehrsteilnehmern“ vorgesehen, für den sich während der Erprobungssitzungen inhaltliche Redundanzen mit anderen Bausteininhalten zeigten, sodass die (erneute) Bearbeitung dieses Inhaltes obsolet erschien und eine Streichung erfolgte.
- Schließlich wurden kleinere sprachliche Änderungen einzelner Formulierungen vorgenommen. Die revidierte Version des Rahmenlehrplans befindet sich im Anhang 1.

Hinsichtlich der zweiten Aufgabe – der Beurteilung der Praktikabilität des Qualitätskriterienkatalogs – kamen die Beobachter bzw. Evaluatoren bei der Erprobung zu folgenden Erkenntnissen:

- Der Qualitätskriterienkatalog ist übersichtlich gestaltet. Änderungsbedarf besteht lediglich hinsichtlich der Freifelder zum Notieren von Bemerkungen – diese wurden vergrößert, weil der vorgesehene Platz nicht ausgereicht hatte.

- Die pädagogisch-didaktischen Kompetenzen des Seminarleiters können anhand der vorgegebenen Beobachtungskategorien und Bewertungsskalen vollständig und angemessen beurteilt werden. Allerdings zeigten sich inhaltliche Überschneidungen in den Beobachtungskategorien „Organisation von Einzelarbeit“ und „Durchführung von Lernstandkontrollen“, so dass diese zusammengefasst wurden.
- Darüber hinaus zeigt die Auswertung der Beobachterbewertungen für die einzelnen Beobachtungskategorien, dass der entwickelte Qualitätskriterienkatalog eine gute Beobachterübereinstimmung – d. h. eine gute Objektivität und instrumentelle Zuverlässigkeit (Reliabilität) – aufweist. Die Beobachterübereinstimmung beschreibt als zentraler testpsychologischer Güteparameter für systematische Beobachtungsverfahren im vorliegenden Fall, inwieweit verschiedene, jedoch im Umgang mit dem Beobachtungsinstrument gleichermaßen gut geschulte Beobachter mit Hilfe des Qualitätskriterienkatalogs zu gleichen Bewertungen der verkehrspädagogisch-didaktischen Kompetenz des Seminarleiters gelangen. Dieser Güteparameter fällt umso höher aus, „je präziser die Beobachtungseinheiten definiert werden, je geringer die Zahl dieser Einheiten ist und je konkreter die Beobachtungseinheit formuliert ist, je weniger sie also zu Abstraktion und Schlussfolgerungen benötigt“ (FISSENI, 2004, S. 135). Zur Ermittlung der Beobachterübereinstimmung wurde Cohen's Kappa berechnet (COHEN, 1960, 1968; CONGER, 1980): Die Werte lagen im ersten Modul bei $k = .70$ und $k = .67$, im zweiten Modul bei $k = .74$ und $k = .82$. Nach FLEISS und COHEN (1973) gilt in diesem Zusammenhang, dass Werte von $k = .75$ und höher als „Sehr gut“ und Werte zwischen $k = .60$ und $k = .75$ als „Gut“ zu interpretieren sind. Die Gütebefunde deuten also darauf hin, dass die Qualitätskriterien und der darauf aufbauende Erstentwurf des Beobachtungsverfahrens eine gute Objektivität und Reliabilität aufweisen. Es ist zu erwarten, dass ein intensives Beobachtertraining (die bei der Erprobung eingesetzten Beobachter hatten keine Vorerfahrungen im Umgang mit dem Qualitätskriterienkatalog) und die Beseitigung des genannten Kritikpunktes zu einer Erhöhung der – bereits zufriedenstellenden – Beobachterübereinstimmung führen. Die revidierte Version des Qualitätskriterienkatalogs ist im Anhang 5 zu finden.

Einschätzungen von Fachexperten

Der revidierte Rahmenlehrplan, der revidierte Qualitätskriterienkatalog und das darauf aufbauende, bei der Machbarkeitsstudie eingesetzte Beobachtungsverfahren, das Anwendungsbeispiel und die Erprobungsergebnisse wurden am 17.01.2013 in München einer Gruppe von Fachexperten²¹ vorgestellt. Folgende Einschätzungen und Empfehlungen wurden geäußert:

- Die Experten stimmten darin überein, dass die Neukonzeption und die beispielgemäße Ausgestaltung der verkehrspädagogischen Teilmaßnahme des Fahreignungsseminars zur Erhöhung der Sicherheit im Straßenverkehr beitragen könnten.
- Die verkehrspädagogische Teilmaßnahme erscheint den Fachexperten in der vorliegenden Konzeption und mit dem erarbeiteten Beispiel als schlüssig und umsetzbar. Durch die Gliederung des Fahreignungsseminars in verschiedene Teilmaßnahmen könnten die Fahrlehrer nun in der verkehrspädagogischen Teilmaßnahme diejenigen Lehr-Lerninhalte vermitteln, die sich mit ihrer beruflichen Expertise deckten.
- Es sollte zeitnah geprüft werden, ob die verkehrspädagogische Teilmaßnahme flächendeckend angeboten werden kann.
- Zur Erfolgssicherung der verkehrspädagogischen Teilmaßnahme müssten die künftigen Seminarleiter hinreichend qualifiziert werden; die Anforderungen an künftige Seminarleiter seien zu erhöhen.
- Es sei eine Steuerungsinstitution wünschenswert, in der Fachexperten künftig für die kontinuierliche Weiterentwicklung der verkehrspädagogischen Teilmaßnahme sorgen.
- Die Maßnahmeneinführung sollte durch eine formative Evaluationsstudie begleitet werden, um mögliche Schwächen der Konzeption beider Teilmaßnahmen bzw. der Ausbildung von Semi-

²¹ Als Fachexperten waren Vertreter der Bundesvereinigung der Fahrlehrerverbände e. V. (BVF), des Bundesverbands Deutscher Fahrschulunternehmen e. V. (BDFU), des Deutschen Verkehrssicherheitsrats e. V. (DVR), des Degener Verlags, des Interessenverbands Deutscher Fahrlehrer e. V. (IDF) und des Verlags Heinrich Vogel vertreten.

narleitern und Verkehrspsychologen frühzeitig zu identifizieren und zu beheben.

- Da der Maßnahmenerfolg maßgeblich vom Niveau der Qualitätssicherung abhängt, sollten notwendige Qualitätssicherungsmaßnahmen bundeseinheitlich umgesetzt werden.
- Der erarbeitete Qualitätskriterienkatalog und das darauf aufbauende, bei der Machbarkeitsstudie eingesetzte Beobachtungsverfahren stellen nach Einschätzung der Fachexperten eine gute Grundlage für die Erarbeitung eines Instruments zur Feststellung der verkehrspädagogisch-didaktischen Qualität der Seminar Durchführung bzw. zur Qualitätssicherung dar.

7 Zusammenfassung und Ausblick

Die derzeitigen Unterstützungsangebote für verkehrsauffällige Kraftfahrer entsprechen nicht den wissenschaftlich begründeten und empirisch gestützten Empfehlungen zur Gestaltung von Interventionsmaßnahmen und wurden daher überarbeitet. An ihre Stelle soll künftig ein Fahreignungsseminar treten, das verkehrspädagogische und verkehrspsychologische Interventionsstrategien bzw. zwei entsprechende Teilmaßnahmen synergetisch miteinander verknüpft und mit dem gegenwärtigen Forschungsstand korrespondiert (STURZBECHER, BREDOW et al., 2012; GLITSCH & BORNEWASSER, 2012).

Für die verkehrspädagogische Teilmaßnahme des Fahreignungsseminars wurde im vorliegenden Projekt ein wissenschaftlich fundierter Rahmenlehrplan erarbeitet. In diesem Rahmenlehrplan werden Mindestanforderungen an die seminarspezifischen Lehr-Lernziele, die zu vermittelnden Lehr-Lerninhalte sowie die wahlobligatorisch einzusetzenden Lehr-Lernmethoden und Lehr-Lernmedien festgelegt. Auf der Grundlage dieses Rahmenlehrplans soll die verkehrspädagogische Teilmaßnahme des Fahreignungsseminars im Falle ihrer Implementierung zukünftig ausgestaltet und durchgeführt werden.

Darüber hinaus wurden im Projekt ein Qualitätskriterienkatalog sowie ein Entwurf für ein systematisches Beobachtungsverfahren entwickelt, um die inhaltliche und verkehrspädagogisch-didaktische Durchführungsqualität der verkehrspädagogischen

Teilmaßnahme fachgerecht beurteilen zu können. Sowohl der Rahmenlehrplan als auch der Qualitätskriterienkatalog sollen die einheitliche Gestaltung und kontinuierliche Qualitätssicherung fördern sowie eine summative Evaluation der Maßnahmenwirksamkeit ermöglichen. Beide Instrumente wurden im Rahmen einer Machbarkeitsstudie anhand eines Anwendungsbeispiels erprobt. Die Erprobungsergebnisse legen nahe, dass der Rahmenlehrplan eine praktikable Grundlage zur Ausgestaltung der verkehrspädagogischen Teilmaßnahme darstellt und der Qualitätskriterienkatalog (einschließlich des darauf aufbauenden Beobachtungsverfahrens) zur Einschätzung der Seminarqualität geeignet ist.

Die durchgeführte Machbarkeitsstudie stellt nur eine erste formative Evaluation des Rahmenlehrplans dar. Obwohl die daraus resultierenden Befunde auf die prinzipielle Eignung des Rahmenlehrplans zur Ausgestaltung der verkehrspädagogischen Teilmaßnahme hindeuten, bedarf es weiterer Untersuchungen, um einerseits die Lernwirksamkeit der Maßnahme nachzuweisen. Andererseits muss ggf. nach dem Abschluss der Disseminations- und einer angemessenen Konsolidierungsphase eine Evaluation der Verkehrssicherheitswirksamkeit der Gesamtmaßnahme erfolgen. Dabei ist vor allem der Einfluss der Maßnahme auf die Legalbewährung anhand von Daten zu den Rückfallquoten (z. B. begangene Regelverstöße, Deliktsschwere, Entziehung der Fahrerlaubnis) und den Unfallzahlen der Maßnahmenteilnehmer zu untersuchen. Als Vergleichsgruppe könnten die Teilnehmer der bisherigen ASP-Seminare fungieren; eine „echte“ Kontrollgruppe wäre bei einer verpflichtenden Teilnahme am Fahreignungsseminar nicht vorhanden. Die Erkenntnismöglichkeiten, die aus einem Vergleich von Verkehrsauffälligen resultieren, die vor bzw. nach der Novellierung des Punktsystems in Erscheinung traten, erscheinen aber als begrenzt: Die Auswirkungen der Änderungen des Punktsystems und der Maßnahmengestaltung für Punkteauffällige sind konfundiert und lassen sich forschungsmethodisch kaum trennen. Daher erscheint es sinnvoll, bereits im Vorfeld einer Maßnahmeneinführung zusätzlich Bewertungskriterien zu ermitteln und festzulegen, anhand derer der Maßnahmenerfolg beurteilt werden kann.

Im Hinblick auf eine methodisch anspruchsvolle Qualitätssicherung der verkehrspädagogischen Teilmaßnahme des Fahreignungsseminars haben die Vertreter verschiedener Fahrlehrerverbände

und des DVR darauf hingewiesen, dass sich aufbauend auf den erarbeiteten Qualitätskriterienkatalog und den dazugehörigen Entwurf eines Beobachtungsinventars ein Überwachungsinstrument entwickeln ließe und dass die Qualitätssicherung möglichst bundeseinheitlich erfolgen sollte. Als Voraussetzung dafür müssten der Qualitätskriterienkatalog und das Beobachtungsinventar im Hinblick auf die üblichen Gütekriterien (vor allem Beobachterübereinstimmung und Validität) methodenkritisch untersucht werden. Dabei sollte auch geprüft werden, inwiefern die Beobachtungsergebnisse computergestützt erfasst, ausgewertet, dokumentiert und an die beobachteten Seminarleiter zurückgemeldet werden können. Sobald ein erprobtes systematisches Beobachtungsverfahren vorliegt, sollte es in einem testpsychologischen Methodenmanual beschrieben und der Fachöffentlichkeit – insbesondere auch den obersten Verkehrsbehörden der Bundesländer – vorgestellt werden. Auf dieser Grundlage könnten dann Sachverständige für die Gewährleistung der Qualitätssicherung einheitlich aus- und fortgebildet werden.

Schließlich soll noch darauf hingewiesen werden, dass der Rahmenlehrplan und das ggf. zu erarbeitende Methodeninventar für die Qualitätssicherung der verkehrspädagogischen Teilmaßnahme des Fahreignungsseminars zukünftig an den Wandel des Straßenverkehrssystems, an den wissenschaftlichen Fortschritt bei den Lehr-Lernmöglichkeiten und an die Veränderungen in der Zielgruppe angepasst werden müssen. Dafür wäre ein Steuerungsgremium hilfreich, mit dem unter staatlicher Aufsicht und unter Beteiligung von Fachexperten ein kontinuierlicher Optimierungs- und Weiterentwicklungsprozess des Fahreignungsseminars gewährleistet werden könnte.

8 Literatur

- ADAMS, C. (2008): PowerPoint, Denkgewohnheiten, Unterrichtskultur. *Erziehungswissenschaft* 19 (36), 8-32
- ALBRECHT, F. (2005): Die rechtlichen Rahmenbedingungen bei der Implementierung von Fahrerassistenzsystemen zur Geschwindigkeitsbeeinflussung. *Deutsches Autorecht*, 4, 186-198
- AMLING, B. & HEIMANN-BERNOUSSI, N. (2012): Curriculum und Curriculumentwicklung: Ein Puzzle aus 1.001 Teilen, S. 69-74. In: A. REICH & E. SPÄNKUCH (Hrsg.): *Exzellente und initiativ. Qualitätsentwicklung und -sicherung in der Sprachausbildung an Hochschulen*. Bochum: AKS-Verlag.
- ARONSON, E., WILSON, T. D. & AKERT, R. M. (2008): *Sozialpsychologie*. München: Pearson Studium
- ARTELT, C. (2002): Lernstrategien und Lernerfolg – Eine handlungsnaher Studie. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 31, 86-96
- AUFSCHNAITER, S. (2001): Wissensentwicklung und Lernen am Beispiel Physikunterricht. In: J. MEIXNER & K. MÜLLER (Hrsg.): *Konstruktivistische Schulpraxis*. Neuwied: Krieffel
- BALES, R. F. (1970): *Personality and Interpersonal Behavior*. New York: Holt, Rinehart and Winston
- BALZER, L. (2005): Wie werden Evaluationsprojekte erfolgreich? – Ein integrierender theoretischer Ansatz und eine empirische Studie zum Evaluationsprozess. Landau: Verlag Empirische Pädagogik
- BARSCH, A. (2006): *Mediendidaktik Deutsch*. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh
- BARTL, G., ASSAILLY, J. P., CHATENET, F., HATAKKA, M., KESKINEN, E. & WILLMESLENZ, G. (2002): *EU-Project Andrea – Analysis of driver rehabilitation programmes*. Wien: Kuratorium für Verkehrssicherheit
- BAUMERT, J. (1993): Lernstrategien, motivationale Orientierung und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen im Kontext schulischen Lernens. *Unterrichtswissenschaft*, 21, 327-354
- BAUMERT, J. & KÖLLER, O. (1996): Lernstrategien und schulische Leistungen. In: J. MÖLLER & O. KÖLLER (Hrsg.): *Emotionen, Kognitionen und Schulleistung* (S. 137-154). Weinheim: Beltz
- BAUMERT, J., STANAT, P. & DEMMRICH, A. (2001): PISA 2000 – Untersuchungsgegenstand, theoretische Grundlagen und Durchführung der Studie. In: *Deutsches PISA-Konsortium* (Hrsg.): *PISA 2000* (S. 15-68). *Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske & Budrich

- BEA, F. X., SCHEURER, S. & HESSELMANN, S. (2008): Projektmanagement. Stuttgart: Lucius & Lucius
- BECK, U. (1997): Soziologische Aspekte: Demokratisierung der Familie. In: C. PALENTIN & K. HURRELMANN (Hrsg.): Jugend und Politik. Ein Handbuch für Forschung, Lehre und Praxis (S. 47-67). Neuwied: Luchterhand
- BECKER, G. (1980): Prüflisten zur Planung und Auswertung von Unterricht. In: R. BESSOTH & H. J. SCHMIDT (Hrsg.): Band 4: Schulleitung: Ein Lernsystem (S. 1978 ff.). Neuwied: Luchterhand
- BECKER, G. (2001): Unterricht planen. Handlungsorientierte Didaktik. Weinheim: Beltz
- BERGER, C., FREITAG, I., FRIELE, B. & STURZBECHER, D. (2002): Aus der Spur gekommen. Menschen nach Verkehrsunfällen. In: D. STURZBECHER: Materialien für den Fahrschulunterricht. Hannover: Degener
- BIGGS, J. B. (1978): Individual differences in study processes and the quality of learning outcomes. *Higher Education*, 8, 381-394
- BIGGS, J. B. (1993): From theory to practice: A cognitive systems approach. *Higher Education Research and Development* 12, 73-86
- BLOOM, B. S. (1972): Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich. 4. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz Verlag
- BOEKARTS, M. (1999): Self-regulated learning: Where we are today. *International Journal of Educational Research*, 31, 445-475
- BÖNNINGER, J. & STURZBECHER, D. (2005): Optimierung der Fahrerlaubnisprüfung. Ein Reformvorschlag für die theoretische Fahrerlaubnisprüfung. Berichte der Bundesanstalt für Straßenwesen. Bremerhaven: Wirtschaftsverlag NV
- BOOTZ, I. & HARTMANN, T. (1997): Kompetenzentwicklung statt Weiterbildung? *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 4, 22-25
- BORTZ, J. & DÖRING, N. (2006): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. Heidelberg: Springer
- BOUSKA, W. & MAY, R. (2009): Fahrlehrer Recht. München: Vogel Verlag
- BRAND, S. (2006): Curriculumentwicklung in der Hochschule. Hamburg: Dr. Kovac
- BRÜGELMANN, H. (2005): Schule verstehen und gestalten – Perspektiven der Forschung auf Probleme von Erziehung und Unterricht. Lengwil: Libelle Verlag
- BRÜNING, L. & SAUM, T. (2006): Erfolgreich Unterrichten durch Kooperatives Lernen. Strategien der Schüleraktivierung. Essen: NDS-Verlag
- BUKASA, B., BRAUN, E., WENNINGER, U., PANOSCH, E., KLIPP, S., BOETS, S., MEESMANN, U., ROESNER, S., KRAUS, L., GAITA-NIDOU, L., ASSAILLY, J. P. & BILLARD, A. (2009): DRUID – Validation of Existing Driver Rehabilitation Measures. URL: http://www.druid-project.eu/cdn_031/nn_107548/Druid/EN/de-liverables-list/downloads/Deliverable_5_2_4; Abruf: 03.01.2013
- BUKASA, B. & KLIPP, S. (2010): EU-Projekt DRUID (II). „Good Practice“ bei Rehabilitationsmaßnahmen für alkohol- und drogenauffällige Fahrer in Europa. *Zeitschrift für Verkehrssicherheit*, 56 (2), 79-84
- BZgA (2001): Qualitätsmanagement in Gesundheitsförderung und Prävention. Schriftenreihe Forschung und Praxis der Gesundheitsförderung. Band 15. Köln: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung
- CARROLL, J. B. (1963): A model of school learning. *Teachers College Record*, 64, 723-733
- Centraal bureau Rijvaardigheidsbewijzen (2012): Leerboek voor de RIS-instructeur. Manuscript submitted for publication
- COHEN, J. (1960): A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and Psychological Measurement*, 20, 37-46
- COHEN, J. (1968): Weighted Kappa: nominal scale agreement with provision for scaled disagreement or partial credit. *Psychological Bulletin*, 70, 213-220
- CONGER, A. J. (1980): Integration and generalization of kappas for multiple raters. *Psychological Bulletin*, 88, 322-328
- CONTENTO, I., BALCH, G. I., BRONNER, Y. L., LYTLE, L. A., MALONEY, S. K., OLSON, C. M. & SWADENER, S. S. (1995): The effectiveness

- of nutrition education and implications for nutrition education policy, programs and research: a review of research. *Journal of Nutrition Education*, 27, 297-418
- CRANACH, v. M. & FRENZ, H.-G. (1969): Systematische Beobachtungen. In: C. F. GRAUMANN (Hrsg.): *Handbuch Psychologie*, Band 7. Sozialpsychologie. Göttingen: Hogrefe
- DAUER, P. (2010): *Fahrlehrerrecht – Kommentar*. München: C. H. Beck
- DECI, E. & RYAN, R. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39, 223-238
- DIAMANTOPOULOU, K., CAMERON, M., DYTE, D. & HARRISON, W. A. (1997): The relationship between demerit points accrual and crash involvement. Melbourne Vic Australia: Monash University Accident Research Centre
- DIN, Deutsches Institut für Normierung (1995): EN ISO 9000. Berlin: Deuth
- DITTON, H. (2002a): Lehrkräfte und Unterricht aus Schülersicht. Ergebnisse einer Untersuchung im Fach Mathematik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48, 262-286
- DITTON, H. (2002b): Unterrichtsqualität – Konzeptionen, methodische Überlegungen und Perspektiven. *Unterrichtswissenschaft*, 30, 197-212
- DITTON, H. & MERZ, D. (2000): Qualität von Schule und Unterricht. Kurzbericht über erste Ergebnisse einer Untersuchung an bayrischen Schulen. Katholische Universität Eichstätt/Universität Osnabrück
- DOHNKE, B., NOWOSSADECK, E., HELD, K., KAROFF, M. & MÜLLER-FAHRNOW, W. (2007): Motivation von Rehabilitationspatienten zur Teilnahme an einer Herzgruppe. *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie*, 15, 14-22
- DRUMM, J. (2007): *Methodische Elemente des Unterrichts. Sozialformen, Aktionsformen, Medien*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht
- DÜRRENBARGER, G. & BEHRINGER, J. (1999): *Die Fokusgruppe in Theorie und Anwendung. Ein Leitfaden*. Stuttgart: Akademie für Technikfolgenabschätzung Baden-Württemberg
- DVR (2010): *Die Aufbauseminare nach § 2a und § 4 StVG. Hintergrund und Sachstand*
- EBBINGHAUS, M. & SCHMIDT, J. U. (1999): *Prüfungsmethoden und Aufgabenarten*. Bielefeld: Bertelsmann
- EDELMANN, W. (2000): *Lernpsychologie*. Weinheim: Beltz
- EFFELSBERG, W., LIEBIG, H., SCHEELE, N. & VOGEL, J. (2004): Kooperation in größeren Lerngruppen. In: J. HAAKE, G. SCHWABE & M. WESSNER (Hrsg.): *CSCL-Kompendium – Lehr- und Handbuch zum computerunterstützten kooperativen Lernen* (S. 96-108). München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag
- EIKENBUSCH, G. (2001): *Qualität im Deutschunterricht der Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen
- EINSIEDLER, W. (1997): Unterrichtsqualität und Leistungsentwicklung. In: F. E. WEINERT & A. HELMKE (Hrsg.): *Entwicklung im Grundschulalter* (S. 225-240). Weinheim: PVU
- ENDSLEY, M. R. (1995): Toward a theory of situation awareness in dynamic systems. *Human Factors* 37 (1), 32-64
- ENGELER, K. (2003): Didaktische Funktionen von Computeranimationen. URL: http://curie.informatik.unioldenburg.de/~el3/biologie/el3_ol_bio_logie_simulation-animation_v03.1/html/flow1/page12.html; Abruf: 29.12.2012
- ERPENBECK, J. (2009): Werte als Kompetenzkerne. URL: <http://dgbima.de/fileadmin/images/Symposium09/Erpenbeck.pdf>; Abruf: 22.10.2012
- FELDER, R. M. & BRENT, R. (1994): Cooperative learning in technical courses: Procedures, Pitfalls, and Payoffs. URL: <http://www4.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/Papers/Coopreport.html>; Abruf: 27.12.2012
- FISCHER, C. (2002): Das gehört jetzt irgendwie zu mir. Mobilisierung von Jugendlichen aus den neuen Bundesländern zum Engagement in einem Umweltverband. Eine Fallstudie am Beispiel der BUNDjugend. Promotionschrift. Chemnitz: TU Chemnitz
- FISHER, D. L. (2008): *Evaluation of PC-Based Novice Driver Risk Awareness*. Washington: NHTSA

- FISSENI, H. J. (2004): Lehrbuch der psychologischen Diagnostik. Göttingen: Hogrefe
- FLANDERS, N. A. (1970): Analyzing teaching behavior. Massachusetts: Addison-Wesley
- FLEISS, J. L. & COHEN, J. (1973): The equivalence of weighted kappa and the intraclass correlation coefficient as measures of reliability. *Educational and Psychological Measurement*. 33, 1973, 613-619
- FREY, B. A. & BIRNBAUM, D. J. (2002): Learners' perception on the value of powerpoint in lectures. *Education Resources Information Center*
- GAGE, N. L. & BERLINER, D. C. (1996): Pädagogische Psychologie. Weinheim: Beltz
- GENSCHOW, J., STURZBECHER, D. & WILLMES-LENZ, G.: Fahranfängervorbereitung im internationalen Vergleich. Abschlussbericht zum Projekt „Fahranfängervorbereitung in Europa“ im Auftrag der Bundesanstalt für Straßenwesen FP 82.325/2007. Vehlafanz: IFK
- GEßNER, T. (2002): Berufsvorbereitende Maßnahmen als Sozialisationsinstanz: zur beruflichen Sozialisation benachteiligter Jugendlicher im Übergang zur Arbeitswelt. Münster: Lit.
- GLITSCH, E. & BORNEWASSER, M. (2012): Optimierung der Interventionsmaßnahmen im Rahmen der Reform des Mehrfachtäter-Punktsystems. Schlussbericht zum Forschungsprojekt FE 89.0261/2011. Bundesanstalt für Straßenwesen, Bergisch Gladbach: Referat U4
- GLITSCH, E., BORNEWASSER, M. & DÜNKEL, F. (2012): Rehabilitationsverlauf verkehrsauffälliger Kraftfahrer. In: Bundesanstalt für Straßenwesen (Hrsg.): Schriftenreihe, Mensch und Sicherheit, Heft M 226. Bremerhaven: Wirtschaftsverlag NW
- GRUBER, H. & MANDL, H. (1996): Das Entstehen von Expertise. In: J. HOFFMANN & W. KINTSCH (Hrsg.): *Enzyklopädie der Psychologie*, C/II/7 (S. 583-615). Göttingen: Hogrefe
- GUDJONS, H. (2003): Frontalunterricht – neu entdeckt. Integration in offene Unterrichtsformen. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt
- HAENISCH, H. (1989): Lehrerverhalten und Binnendifferenzierung in heterogenen Lerngruppen der Sekundarstufe I: Anregungen für die Praxis. Handreichungen für die Gesamtschule. Band 8. Soest
- HEILIG, B. (1999): Der Fahrlehrer als Verkehrspädagoge. 2. Auflage. München: Vogel
- HEINRICH, H. C. (1993): Lernklima und Lernerfolg in Fahrschulen. *Berichte der Bundesanstalt für Straßenwesen*. Heft M 19
- HELMKE, A. & WEINERT, F. E. (1997): Unterrichtsqualität und Leistungsentwicklung: Ergebnisse aus dem SCHOLASTIK-Projekt. In: F. E. WEINERT & A. HELMKE (Hrsg.): *Entwicklung im Grundschulalter* (S. 241-251). Weinheim: PVU
- HELMKE, A. (2003): Unterrichtsqualität – erfassen, bewerten, verbessern. Seelze: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung
- HINES, J. M., HUNGERFORD, H. R. & TOMERA, A. N. (1987): Analysis and synthesis of research on responsible environmental behavior: A meta-analysis. *Journal of Environmental Education*, 18 (2), 1-8
- HINTZ, D., PÖPPEL, G. & REKUS, J. (1993): *Neues schulpädagogisches Wörterbuch*. München/Weinheim: Juventa
- HOCHSCHERF, G. W. (2004): Präsentationstechniken im Überblick. URL: <http://www.lehrer-online.de/praesentationstechniken.php>; Abruf: 30.12.12
- HÖFFLER, T. N. & LEUTNER, D. (2007): Instructional animation versus static pictures: A meta-analysis. *Learning and Instruction*, 17, 722-738
- HOFFMANN, L. (2008): Das System der „Pädagogisch qualifizierten Fahrschulüberwachung“ (PQFÜ) – Methodische Konzeption und Ergebnisse der Begleituntersuchung. Potsdam: Universität, Arbeitsstelle für Bildungs- und Sozialisationsforschung
- HOFFMANN, L. & STURZBECHER, D. (2009): Erwerb von Handlungskompetenz in ausgewählten Risikoberufen und Risikosportarten. Unveröffentlichter Zwischenbericht zum Projekt „Optimierung der Praktischen Fahrerlaubnisprüfung“ der Bundesanstalt für Straßenwesen

- HOFSTETTER LABITZKE, H., MUHEIM, E. & ZUMSTEG-KNECHT, D. (2010): Qualitätsmerkmale zur Beurteilung kooperativer Methoden in heterogenen Lerngruppen. Zürich: Hochschule für Heilpädagogik
- HOLZBACH, W. (2007): Emotional geprägte Einträge über „Zeitungsartikel“? *Praxis Geographie*, 37 (1), 14-16
- JUDE, N. & WIRTH, J. (2007): Neue Chancen bei der technologiebasierten Erfassung von Kompetenz. In: J. HARTIG & E. KLIEME (Hrsg.): *Möglichkeiten und Voraussetzungen technologiebasierter Kompetenzdiagnostik* (S. 49-56). Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung
- KAMISKE, G. F. & BRAUER, J.-P. (1999): *Qualitätsmanagement von A bis Z*. München/Wien: Hanser
- KANNING, U. P. (2004): *Standards der Personal-diagnostik*. Göttingen: Hogrefe
- KBA (2008): 50 Jahre Verkehrszentralregister. URL: http://www.kba.de/cln_030/nn_284118/DE/Service/Veroeffentlichungen/50_jahre_vzr_broschuere__pdf,templateld=raw,property=publicationFile.pdf/50_jahre_vzr_broschuere__pdf.pdf; Abruf: 01.02.2013
- KELLER, S. (2004): Motivation zur Verhaltensänderung – Aktuelle deutschsprachige Forschung zum transtheoretischen Modell. *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie*, 12, 35-38
- KELLER, S., KALUZA, G. & BASLER, H. D. (2001): Motivierung zur Verhaltensänderung – Prozessorientierte Patientenedukation auf der Grundlage des transtheoretischen Modelles. *Psychomed*, 13, 101-111
- KINGSNORTH, R. F. (1991): The Gunther Special: Deterrence and the DUI offender. *Criminal Justice and Behavior*, 18 (3), 251-266
- KIPER, H. & MISCHKE, W. (2006): *Theorie des Unterrichts*. Weinheim: Beltz Verlag
- KIRKPATRICK, D. L. & KIRKPATRICK J. D. (2006): *Evaluating Training Programs*. San Francisco, CA: Berrett-Koehler Publishers
- KÖLLER, O. (1998): *Zielorientierungen und schulisches Lernen*. Münster: Waxmann
- KÖTTER, S. & NORDMANN, E. (1987): Diagnostische Beobachtungsverfahren. In: M. CIERPKA (Hrsg.): *Familiendiagnostik*. Berlin: Springer
- KOHLBERG, L. (1971): From is to ought: How to commit the naturalistic fallacy and get away with it in the study of moral development. In: T. MISCHEL (Hrsg.): *Cognitive development and epistemology* (S. 151-235). New York, San Francisco, London: Academic Press
- KOLBERT-RAMM, C. (2005): *Wirksamkeit der Aufbauseminare für Kraftfahrer*
- KONRAD, K. & TRAUB, S. (2005): *Kooperatives Lernen: Theorie und Praxis*. In: K. KONRAD & S. TRAUB (Hrsg.): *Kooperatives Lernen* (S. 4-74). Baltmannsweiler: Schneider
- KREBS, T. (1997): Einsatz von Basisanimationen zur Unterstützung von Lehr-Lernprozessen mit dem Hypermediawerkzeug HM-Card. URL: <http://ddi.cs.uni-potsdam.de/Examensarbeiten/Krebs.pdf>
- KÜNZLI, R. (2009): Curriculum und Lehrmittel. In: S. ANDRESEN, R. CASALE, T. GABRIEL, R. HORLACHER, S. LARCHER KLEE & J. OELKERS (Hrsg.): *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft* (S. 134-148). Weinheim: Beltz
- Kultusministerkonferenz (2004): *Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz – Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung*. URL: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Bildungsstandards-Konzeption-Entwicklung.pdf; Abruf: 22.01.2013
- LALLY, P., van JAARSVELD, C. H. M., POTTS, H. W. W. & WARDLE, J. (2010): How are habits formed: Modelling habit formation in the real world. *European Journal of Social Psychology*, 40, 998-1009
- LEISEN, J. (2011): *Mit Lernaufgaben lehren und lernen*. URL: <http://www.aufgabenkultur.de/seiten/0%20Aufgabenkultur%20im%20Lehr-Lern-Modell/7%20Lernaufgaben%20im%20Lehr-Lern-Modell.pdf>; Abruf: 30.12.12
- LEUTNER, D. & LIEBERTZ, P. (2004): *Die Qualität von Aufbauseminaren zur Nachschulung von Fahranfängern (ASF) und Punkteauffälligen (ASP) und die Wirksamkeit ihrer Überwachung*.

- Essen: Lehrstuhl für Lehr-Lernpsychologie der Universität Duisburg-Essen
- LIENERT, G. A. & RAATZ, U. (1998): Testaufbau und Testanalyse. Weinheim: Psychologie Verlags Union
- LOEBELL, P. (2000): Lernen und Individualität: Elemente eines individualisierenden Unterrichts. Weinheim: Beltz
- MacKENZIE, D. L. (2006): What Works in Corrections: Reducing the Criminal Activities of Offenders and Delinquents. Cambridge: University Press
- MacKENZIE, D. L. (2008): Structure and Components of Successful Educational Programs. Maryland: University Press
- MAGER, R. F. (1977): Lernziele und Unterricht. Weinheim: Beltz
- MANDL, H., GRUBER, H. & RENKL, A. (2002): Situiertes Lernen in multimedialen Lernumgebungen. In: L. J. ISSING & P. KLIMSA (Hrsg.): Information und Lernen mit Multimedia und Internet: Lehrbuch für Studium und Praxis. Weinheim: Beltz
- MARTON, F. & SÄLJÖ, R. (1976): On qualitative differences in learning: I – Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 4-11
- MAURISCHAT, C. (2001): Erfassung der „Stages of Change“ im transtheoretischen Modell Prochaska's – eine Bestandsaufnahme. Freiburg im Breisgau: Albert-Ludwigs-Universität
- MAYER, R. (1988): Learning strategies: An overview. In: C. E. WEINSTEIN, E. T. GOETZ & P. A. ALEXANDER (Hrsg.): *Learning and Study Strategies: Issues in Assessment, Instruction, and Evaluation* (S. 11-22). New York: Academic Press
- MEIER, B. (2011): Curriculumentwicklung. Quellen, Definition, Modelle, Verfahrensschritte. URL: <http://www.docstoc.com/docs/70221529/Curriculumentwicklung>; Abruf: 02.01.2012
- MEYER, H. (2002): Unterrichtsmethoden. In: H. KIPER, H. MEYER & W. TOPSCH (Hrsg.): *Einführung in die Schulpädagogik* (S. 109-121). Berlin: Cornelsen
- MEYER, H. (2004): *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen
- Ministerium für Kultur und Sport Baden-Württemberg (1994): *Kriterienkatalog. Landeslehrerprüfungsamt Baden-Württemberg. Schreiben vom 03.06.1994, Az.: 23.34*
- MÖLLER, C. (1973): *Technik der Lernplanung. Methoden und Probleme der Lernzieleerstellung.* Weinheim, Basel: Beltz
- MÖRL, S., KASPER, D. & STURZBECHER, D. (2008): *Validierung und Weiterentwicklung der pädagogisch qualifizierten Fahrschulüberwachung.* Oberkrämer: IPV
- NERDINGER, F. W., BLICKLE, G. & SCHAPER, N. (2011): *Arbeits- und Organisationspsychologie.* Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag
- NIEGEMANN, H. M., DOMAGK, S., HESSEL, S., HEIN, A., HUPFER, M. & ZOBEL, A. (2008): *Kompendium multimediales Lernen.* Berlin/Heidelberg: Springer
- NIELSEN, J. & LANDAUER, T. K. (1993): A mathematical model of the finding of usability problems. *Conference on Human Factors in Computer Systems: CHI99* (S. 83-84)
- OLIVA, P. (1997): *The curriculum: Theoretical dimensions.* New York: Longman
- OSER, F. & ALTHOF, W. (1992): *Moralische Selbstbestimmung.* Stuttgart: Klett-Cotta
- PADI (2012): *Padi Instructor Manual.* Tomas: Professional association of diving instructors
- PALLASCH, W., MUTZEK, W. & REIMERS, H. (1992): *Beratung – Training – Supervision. Eine Bestandsaufnahme über Konzepte zum Erwerb von Handlungskompetenzen in pädagogischen Arbeitsfeldern.* Weinheim, München: Juventa Verlag
- PETTY, R. E. & CACIOPPO, J. T. (1986): The Elaboration Likelihood Model of Persuasion. In: *Advances in experimental social psychology*, 19, 123-205
- PETZOLDT, T., WEIß, T., FRANKE, T., KREMS, J. F. & BANNERT, M. (2011): *Unterstützung der Fahrausbildung durch Fahrsimulatoren und Lernsoftware. Berichte der Bundesanstalt für Straßenwesen.* Bremerhaven: Wirtschaftsverlag NV

- POLAK, V. (2003): Merkmale wirksamer Lehr- und Lernformen. Versuch einer Synthese von aktuellen Ergebnissen aus Forschung und Praxis. Soest: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung
- PROCHASKA, J. O. & DICLEMENTE, C. C. (1984): The transtheoretical approach: crossing traditional boundaries of therapy. Homewood, Illinois: Dow Jones-Irwin
- PROCHASKA, J. O., DICLEMENTE, C. C. & NORCROSS, J. C. (1992): In search of how people change. Applications to addictive behaviors. *American Psychology*, 47, 9, 1102-1114
- PROCHASKA, J. O. & VELICER, W. F. (1997): The transtheoretical model of health behavior change. *American Journal of Health Promotion*, 12, 38-48
- Projekt EXE (2007): Empfehlungen für die Strukturierung von Evaluationsberichten. URL:http://www.dji.de/evaluation/Struktur_Evaluationsberichte_eXe.pdf; Abruf: 26.01.2012
- RASMUSSEN, J. (1986): Information processing and human-machine interaction. An approach to cognitive engineering. New York: North Holland
- REBMANN, K. (2004): Didaktik beruflichen Lernens und Lehrens. *Grundlagen der Weiterbildung – Praxishilfen (GdW-Ph)*, 57, 1-20
- REINMANN-ROTHMEIER, G. (2001): Wissen managen: Das Münchener Modell. München: Ludwig-Maximilians-Universität
- REISSE, W. (1975): Verschiedene Begriffsbestimmungen von „Curriculum“: Überblick und Ansätze zur Präzisierung. In: K. FREY (Hrsg.): *Curriculum-Handbuch*. Bd. 1 (S. 46-69). München: Piper
- RENNER, B., SCHUPP, H. T. & SCHMÄLZLE, R. (2009): Risikowahrnehmung und Risikokommunikation. In: J. BENGEL & M. JERUSALEM (Hrsg.): *Handbuch der Gesundheitspsychologie und Medizinischen Psychologie*. Göttingen: Hogrefe
- RENNER, B. & SCHWARZER, R. (1999): Gesundheitspsychologie. In: Bundesvereinigung für Gesundheit (Hrsg.): *Gesundheit: Strukturen und Handlungsfelder* (S. 1-22). Neuwied: Luchterhand
- RENNER, B. & SCHWARZER, R. (2003): Social-cognitive factors in health behavior change. In: J. SULS & K. WALLSTON (Hrsg.): *Social psychological foundations of health and illness* (S. 169-196). Oxford: Blackwell
- RENKL, A. (1996a): Träges Wissen: Wenn Erlern-tes nicht genutzt wird. *Psychologische Rundschau*, 47, 78-92
- RENKL, A. (1996b): Lernen durch Lehren: Seine Bedeutung beim kooperativen Lernen. *Habilitationschrift*. München: Universität München
- RHEINBERG, F. (2008): Bezugsnormen und die Beurteilung von Lernleistung. In: W. SCHNEIDER & M. Hasselhorn (Hrsg.): *Handbuch Pädagogische Psychologie* (S. 178-186). Göttingen: Hogrefe
- ROBINSOHN, S. B. (1967): *Bildungsreform als Revision des Curriculum*. Neuwied: Luchterhand
- ROTH, G. (2006): *Mehr Motivation – Wege aus der Sackgasse*. Stuttgart: Südwestrundfunk SWR2 AULA – Manuskriptdienst
- ROTH, G. (2012): *Bildung braucht Persönlichkeit – Ansätze zu neuen Formen des Unterrichts und der Lehrerbildung*. Vortrag an der Universität Potsdam
- ROTH, E. & HOLLING, H. (1999): *Sozialwissenschaftliche Methoden: Lehr- und Handbuch für Forschung und Praxis*. München: Oldenburg
- SAAM, N. J. & KRIZ, W. C. (2010): *Partizipation in Großgruppen*. Band 1: *Soziologische Perspektiven*. Münster: Lit-Verlag
- SCHADE, F. D. (2000): Verkehrsauffälligkeit von Pkw-Fahrern und ihre Entwicklung mit dem Lebensalter – ein Modell. *Zeitschrift für Verkehrssicherheit*, 46(1), 9-18
- SCHELTEN, A. (2004): *Einführung in die Berufspädagogik*. Wiesbaden: Franz Steiner Verlag
- SCHEMMERER, U. (1993): *Mentales Fahrermodell für das Spur- und Abstandhalten*. Diplomarbeit an der Katholischen Universität Eichstätt
- SCHEUTHLE, H. & KAISER, F.G. (2003): *Umweltpsychologisch intervenieren*. In: A. E. AUHAGEN & H. W. BIERHOFF (Hrsg.): *Angewandte Sozialpsychologie. Das Praxishandbuch* (S. 575-591). Weinheim: Beltz

- SCHNEIDER, G. (1999): Filme. In: H. PANDEL & G. SCHNEIDER (Hrsg.): Handbuch Medien im Geschichtsunterricht. Schwabach: Wochenschau-Verlag
- SCHNELL, R., HILL, P. B. & ESSER, E. (1989): Methoden der empirischen Sozialforschung. München: R. Oldenbourg Verlag
- SCHREIBER, W. H. (1991): Überregionale Lernerfolgsmessung und Lernerfolgsveränderung. Landau: Verlag Empirische Pädagogik
- SCHRÖDER, H. (2002): Lernen – Lehren – Unterricht. Lernpsychologische und didaktische Grundlagen. München: Oldenburg
- SCHWARZER, R. (2004): Psychologie des Gesundheitsverhaltens. Göttingen: Hogrefe Verlag
- SCHWARZER, R. (2008): Modeling health behavior change: How to predict and modify the adoption and maintenance of health behaviors. *Applied Psychology: An International Review*, 57, 1-29
- SCHWARZER, R., SCHÜZ, B., ZIEGELMANN, J. P., LIPPKE, S., LUSZCZYNSKA, A. & SCHOLZ, U. (2007): Adoption and maintenance of four health behaviors: Theory-guided longitudinal studies on dental flossing, seat belt use, dietary behavior, and physical activity. *Annals of Behavioral Medicine*, 33, 156-166
- SIMONTON, K. (2003): Expertise, competence, and creative ability: The perplexing complexities. In: R. J. STERNBERG & E. L. GRIGORENKO (Hrsg.): *The psychology of abilities, competencies, and expertise* (S. 213-239). Cambridge: Cambridge University Press
- SLAVIN, R. E. (1990): Mastery learning reconsidered. *Review of Educational Research*, 60, 300-302
- SLAVIN, R. E. (1991): Synthesis of research on cooperative learning. *Educational Leadership*, 48, 71-82
- SLAVIN, R. E. (1994): *A practical guide to cooperative learning*. Boston: Allyn & Bacon
- SLAVIN, R. E. (1995): *Cooperative learning: Theory, research, and practice* (2nd ed.). Boston: Allyn & Bacon
- SLAVIN, R. E. (1996): *Education for all*. Lisse: Swets & Zeitlinger
- SLAVIN, R. E. (1997): When Does Cooperative Learning Increase Student Achievement? In: E. DUBINSKY, D. MATHEWS & B. E. REYNOLDS (Hrsg.): *Cooperative Learning for Undergraduate Mathematics* (S. 71-84) Washington, D.C.: The Mathematical Association of America
- SOHN (2011): Bericht vom Pro·Gress XVI. *Newsletter Verkehrspsychologie*, 6, 2-4
- SPIRO, R. J., FELTOVICH, P., JACOBSON, M. & COULSON, R. (1991): Cognitive Flexibility, Constructivism, and Hypertext: Random Access Instruction for Advanced Knowledge Acquisition in Ill-Structured Domains. *Educational Technology* (May), 24-33
- STAKE, R. E. (2004): *Standards-based and responsive evaluation*. Thousand Oaks: Sage
- STEINDORF, G. (2000): *Grundbegriffe des Lehrens und Lernens*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- STEINER, G. (2006): Wiederholungsstrategien. In: H. MANDL & H. F. FRIEDRICH (Hrsg.): *Handbuch Lernstrategien* (S. 101-113). Göttingen: Hogrefe
- STOCKMANN, R. (2007): *Handbuch zur Evaluation*. Münster: Waxmann
- STURZBECHER, D. (2010): *Methodische Grundlagen der praktischen Fahrerlaubnisprüfung*. In: D. STURZBECHER, J. BÖNNINGER & M. RÜDEL (Hrsg.): *Praktische Fahrerlaubnisprüfung – Grundlage und Optimierungsmöglichkeiten* (S. 17-38). *Berichte der Bundesanstalt für Straßenwesen, Mensch und Sicherheit*, M 215. Bremerhaven: Wirtschaftsverlag NW
- STURZBECHER, D., BREDOW, B. & KALTENBAEK, J. (2012): *Konzeption einer Edukativen Teilmaßnahme der Fahreignungsseminare für verkehrsauffällige Kraftfahrer*. Unveröffentlichtes Manuskript, Bundesanstalt für Straßenwesen, Bergisch Gladbach
- STURZBECHER, D., GROßMANN, H., HERMANN, U., SCHELLHAS, B., VIERECK, K. & VÖLKEL, P. (2004): Einflussfaktoren auf den Erfolg bei der theoretischen Fahrerlaubnisprüfung. In: D. STURZBECHER (Hrsg.): *Einflussfaktoren auf den Erfolg bei der theoretischen Fahrerlaubnisprüfung. Jugendliche und Risikoverhalten im Straßenverkehr*. Hannover: Degener

- STURZBECHER, D., HERMANN, U., LABITZKE, P. & SCHELLHAS, B. (2005): Pädagogisch qualifizierte Fahrschulüberwachung – Grundlagen, Methoden und Umsetzung. *Zeitschrift für Verkehrssicherheit*, 51, Nr. 1, 32-38
- STURZBECHER, D., HERMANN, U., SCHELLHAS, B. & PALLOKS, M. (2012): Beobachtungsinventar und Checkliste zur Erfassung der Qualität des Theorieunterrichts in Fahrschulen. In: D. STURZBECHER & M. PALLOKS (Hrsg.): *Manual für die Pädagogisch qualifizierte Fahrschulüberwachung*. Vehlefan: IFK
- STURZBECHER, D. & MÖRL, S. (2008): Methodensystem zur Erfassung der Zufriedenheit mit der Fahrerlaubnisprüfung. Dresden: TÜV | DEKRA arge tp 21
- STURZBECHER, D., MÖRL, B. & KALTENBAEK, J. (2012): Optimierung der Praktischen Fahrerlaubnisprüfung. Unveröffentlichtes Manuskript der Bundesanstalt für Straßenwesen, Bergisch Gladbach
- STURZBECHER, D. & PALLOKS, M. (Hrsg.). (2012): *Manual für die Pädagogisch qualifizierte Fahrschulüberwachung*. Vehlefan: IFK
- SÜNKEL, W. (2011): *Erziehungsbegriff und Erziehungsverhältnis. Allgemeine Theorie der Erziehung*, Bd. 1. Weinheim, München: Juventa
- Teacher observation report of student centered, inquiry-based classroom instruction. URL: http://www.gphilly_math.org/AdminInfo/Forms/Observation.pdf; Abruf: 22.01.13
- TERHART, E. (1989): *Lehr-Lern-Methoden*. Weinheim, München: Juventa
- TIETZE, W., SCHUSTER, K.-M. & ROßBACH, H.-G. (1997): *Kindergarteneinschätzungsskala (KES)*. Neuwied: Luchterhand
- Tübinger Seminar für Studienreferendare (1974): In: R. BESSOTH & H.-J. SCHMIDT (Hrsg.): Bd. 3. *Personal/Schulklima* (S. 1978 ff.). Neuwied: Luchterhand
- VOLLMANN, M. & WEBER, H. (2005): Gesundheitspsychologie. In: A. SCHÜTZ, H. SELG & S. LAUTENBACHER (Hrsg.): *Psychologie. Eine Einführung in ihre Grundlagen und Anwendungsfelder* (S. 436-452). Stuttgart: Kohlhammer
- WATERMANN, R. (2003): Diskursive Unterrichtsgestaltung und multiple Zielerreichung im politisch bildenden Unterricht. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 23, S. 356-370
- WEINERT, F. E. (1996a): Der gute Lehrer: Person, Funktion und Fiktion. In: A. LESCHINSKY (Hrsg.): *Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen*. *Zeitschrift für Pädagogik*, 31 (Beiheft), 223-233
- WEINERT, F. E. (1996b): Für und wider die ‚neuen Lerntheorien‘ als Grundlagen pädagogisch-psychologischer Forschung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 10, 1-12
- WEINERT, F. E. (1998): Neue Unterrichtskonzepte zwischen gesellschaftlichen Notwendigkeiten, pädagogischen Visionen und psychologischen Möglichkeiten. In: Bayerisches Staatsministerium für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst (Hrsg.): *Wissen und Werte für die Welt von morgen (Dokumentation Bildungskongress*. S. 101-125). München
- WEINERT, F. E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: F. E. WEINERT (Hrsg.): *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17-31). Weinheim, Basel: Beltz
- WEINERT, F. E., SCHRADER, F. W. & HELMKE, A. (1989): Quality of instruction and achievement outcomes. *International Journal of Educational Research*, 63, 249-294
- WEINSTEIN, C. E. & MAYER, R. E. (1986): The teaching of learning strategies. In: M. C. WITTRICK (Hrsg.): *Handbook of research on teaching* (S. 315-327). New York: Macmillan Publishing Company
- WESTERMANN, R. (2002): Merkmale und Varianten von Evaluationen: Überblick und Klassifikation. *Zeitschrift für Psychologie*, 210 (1), 4-26
- WIDMER, T. & BEYWL, W. (2009): Die Übertragbarkeit der Evaluationsstandards auf unterschiedliche Anwendungsfelder. In: T. WIDMER, W. BEYWL & C. FABIAN (Hrsg.): *Evaluation – Ein systematisches Handbuch* (S. 243-259). Wiesbaden: VS Verlag
- WILD, K. P., KRAPP, A. & WINTELER, A. (1992): Die Bedeutung von Lernstrategien zur Erklärung

des Einflusses von Studieninteresse auf Lernleistungen. In: A. KRAPP & M. PRENZEL (Hrsg.): Interesse, Lernen, Leistung. Neuere Ansätze der pädagogisch-psychologischen Interessenforschung (S. 279-295). Münster: Aschendorff

WITTE, K. & ALLEN, M. (2000): A Meta-Analysis of Fear Appeals: Implications for Effective Public Health Campaigns. *Health Education & Behavior*, 27 (5), 591-615

WOTTAWA, H. & THIERAU, H. (2003): Lehrbuch Evaluation. Bern: Hans Huber

ZIECHMANN, J. (1979): Curriculum-Diskussion und Unterrichtspraxis – Ein Beitrag zum lerngruppenorientierten Unterricht in der Schule. Stuttgart: Kohlhammer

Anhänge

Anhang 1: Tabellarischer Rahmenlehrplan für die Durchführung der verkehrspädagogischen Teilmaßnahme des Fahreignungsseminars

– Modul 1 –

1. Baustein „Seminarüberblick“

	Lehr-Lernziele	Lehr-Lerninhalte	Lehr-Lernmethoden	Medien/Materialien
1.1	Der Seminarteilnehmer kann den organisatorischen Ablauf des Fahreignungsseminars beschreiben.	<ul style="list-style-type: none"> ○ Anzahl der Teilmaßnahmen und Module ○ Zeitliche Vorgaben zu den Teilmaßnahmen, zu den Modulen und zur Gesamtmaßnahme 		
1.2	... die wichtigsten Lehr-Lerninhalte und Lehr-Lernmethoden der verkehrspädagogischen Teilmaßnahme wiedergeben.	<ul style="list-style-type: none"> ○ Bausteinstruktur und -inhalte ○ Lehr-Lernmethoden 		
1.3	... den Inhalt der Vertraulichkeitsversicherung darlegen.	<ul style="list-style-type: none"> ○ Vertraulichkeitsversicherung 		
1.4	... die Voraussetzungen der Seminaranerkennung und die möglichen Konsequenzen einer Nichterfüllung benennen.	<ul style="list-style-type: none"> ○ Anwesenheit ○ Aktive Mitarbeit ○ Hausaufgabenbearbeitung ○ Keine offene Ablehnung ○ Konsequenzen der Nichterfüllung der Voraussetzungen 	Lehrvortrag	Folien-Präsentation/Film Merkblatt „Seminarüberblick“
1.5	... die wesentlichen Inhalte der verkehrspsychologischen Teilmaßnahme skizzieren.	<ul style="list-style-type: none"> ○ Überblick über die Inhalte der verkehrspsychologischen Teilmaßnahme 		

2. Baustein „Individuelle Fahrkarriere und Sicherheitsverantwortung“

	Lehr-Lernziele Der Seminarteilnehmer kann ...	Lehr-Lerninhalte	Lehr-Lernmethoden	Medien/Materialien
2.1	... das Gefahrenpotenzial beschreiben, welches sein bisheriges Deliktverhalten birgt.	<ul style="list-style-type: none"> ○ Bedeutsame kritische Fahrsituationen seit dem Fahrerlaubniswerb ○ Unfallrisiken und Verantwortung im Zusammenhang mit den berichteten Fahrsituationen 	Erfahrungsberichte/ Kooperatives Lernen/ Diskussion	Arbeitsblatt „Meine Fahrkarriere“ Folien-Präsentation/Film/ Fotos/Zeitungsartikel

3. Baustein „Individuelle Mobilitätsbedeutung“

	Lehr-Lernziele Der Seminarteilnehmer kann ...	Lehr-Lerninhalte	Lehr-Lernmethoden	Medien/Materialien
3.1	... erläutern, warum das Kraftfahrzeug ein für ihn bedeutsames Fortbewegungs- und Transportmittel darstellt.	<ul style="list-style-type: none"> ○ Individuell bedeutsame Nutzungsmöglichkeiten des Kraftfahrzeugs ○ Folgen eines Mobilitätsverlusts 	Kooperatives Lernen/ Diskussion/Einzelarbeit	Arbeitsblatt „Wann brauche ich ein Kraftfahrzeug?“
3.2	... Folgen eines Mobilitätsverlusts benennen.			

4. Baustein Hausaufgabe „Darstellung der individuellen Mobilitätsbedeutung“

	Lehr-Lernziele Der Seminarteilnehmer kann ...	Lehr-Lerninhalte	Lehr-Lernmethoden	Medien/Materialien
4.1	... begründen, inwiefern ein Mobilitätsverlust zu einer Abnahme seiner Lebensqualität führt.	<ul style="list-style-type: none"> ○ Individuelle Bedeutung des Mobilseins ○ Individuelle Konsequenzen eines Mobilitätsverlusts 	Hausaufgabe	Arbeitsblatt „Meine individuelle Mobilitätsbedeutung“

5. Baustein „Erläuterung des Fahreignungs-Bewertungssystems“

	Lehr-Lernziele Der Seminarteilnehmer kann ...	Lehr-Lerninhalte	Lehr-Lernmethoden	Medien/Materialien
5.1	... die Regelungen des Fahreignungs-Bewertungssystems wiedergeben.	<ul style="list-style-type: none"> ○ Punkte und Sanktionen bei Zuwiderhandlungen und Straftaten ○ Stufen des Punktsystems ○ Fristen zur Punktteilung 	Lehrvortrag	Folien-Präsentation/Film

6. Deliktbezogene Bausteingruppe „Verkehrsregeln und Rechtsfolgen bei Regelverstößen“

	Lehr-Lernziele Der Seminarteilnehmer kann ...	Lehr-Lerninhalte	Lehr-Lernmethoden	Medien/Materialien
6.1	... die Auswahl der deliktbezogenen Bausteine begründen.	<ul style="list-style-type: none"> ○ Zuweisungsdelikte und daraus resultierende Bausteinauswahl 	Lehrvortrag	–
6.2	... die deliktbezogenen Verkehrsregeln anwenden und begründen.	<ul style="list-style-type: none"> ○ Deliktbezogene Verkehrsregeln 	Computergestütztes kooperatives Lernen <pre> graph TD A[Übung/ Lernstandkontrolle] --> B{100% korrekt} B -- ja --> C[Erläuterung] B -- nein --> A </pre>	Aufgaben „Verkehrsregeln“ Filme/animierte Grafiken/ Fotos/Grafiken
6.3	... die resultierenden Rechtsfolgen deliktbezogener Regelverstöße benennen.	<ul style="list-style-type: none"> ○ Rechtsfolgen deliktbezogener Regelverstöße 		

7. Baustein „Klärung der individuellen Mobilitätssituation“

	Lehr-Lernziele Der Seminarteilnehmer kann ...	Lehr-Lerninhalte	Lehr-Lernmethoden	Medien/Materialien
7.1	... bestimmte deliktbezogene Regelverstöße den entsprechenden Punktekategorien zuordnen und für jeden Verstoß ableiten, ob dieser zum Entzug der Fahrerlaubnis führen würde.	<ul style="list-style-type: none"> ○ Deliktbezogene Regelverstöße ○ Punktekategorien des Fahreignungs-Bewertungssystems ○ Fahrerlaubnisentzug als Folge deliktbezogener Regelverstöße 	Kooperatives Lernen/ Diskussion	–

8. Baustein Hausaufgabe „Übung zur Selbstbeobachtung“

	Lehr-Lernziele Der Seminarteilnehmer kann ...	Lehr-Lerninhalte	Lehr-Lernmethoden	Medien/Materialien
8.1	... auslösende und aufrechterhaltende Bedingungen seines Deliktverhaltens schildern.	<ul style="list-style-type: none"> ○ Individuelle Gelegenheitsstrukturen, die das Begehen von Regelverstößen fördern 	Hausaufgabe	Arbeitsblatt „Selbstbeobachtung“

– Modul 2 –

9. Baustein „Auswertung der Hausaufgaben“

	Lehr-Lernziele	Lehr-Lerninhalte	Lehr-Lernmethoden	Medien/Materialien
9.1	... begründen, inwiefern ein Mobilitätsverlust zu einer Abnahme seiner Lebensqualität führt.	<ul style="list-style-type: none"> ○ Individuelle Bedeutung des Mobilseins ○ Individuelle Konsequenzen eines Mobilitätsverlusts 	Erfahrungsberichte/ Diskussion/ Lernstandkontrolle	Arbeitsblatt „Meine individuelle Mobilitätsbedeutung“
9.2	... auslösende und aufrechterhaltende Bedingungen seines Deliktverhaltens schildern.	<ul style="list-style-type: none"> ○ Individuelle Gelegenheitsstrukturen, die das Begehen von Regelverstößen fördern 		Arbeitsblatt „Selbstbeobachtung“

10. Deliktbezogene Bausteingruppe „Risikoverhalten und Unfallfolgen“

	Lehr-Lernziele Der Seminarteilnehmer kann ...	Lehr-Lerninhalte	Lehr-Lernmethoden	Medien/Materialien
10.1	... darüber berichten, dass bestimmte (Gefahren-) Situationen verzerrt wahrgenommen und falsch beurteilt werden.	<ul style="list-style-type: none"> ○ Wahrnehmungs- und Beurteilungsfehler 	Computergestütztes kooperatives Lernen 	Aufgaben „Fehleinschätzungen“
10.2	... Konsequenzen des aus Fehleinschätzungen resultierenden Fahrverhaltens benennen.	<ul style="list-style-type: none"> ○ Konsequenzen des aus Fehleinschätzungen resultierenden Fahrverhaltens 		Filme/animierte Grafiken/ Fotos/Grafiken
10.3	... risikominimierende Fahrverhaltensweisen darstellen.	<ul style="list-style-type: none"> ○ Risikominimierende Fahrverhaltensstrategien 		
10.4	... die Sinnhaftigkeit von Verkehrsregeln begründen.	<ul style="list-style-type: none"> ○ Sinnhaftigkeit von Verkehrsregeln 		
10.5	... deliktbezogene Auslöser nennen, die einen Unfall verursachen können.	<ul style="list-style-type: none"> ○ Deliktbezogene Auslöser von Unfällen 		
10.6	... das deliktbezogene Unfallrisiko einschätzen.	<ul style="list-style-type: none"> ○ Deliktbezogenes Unfallrisiko 		
10.7	... mögliche Unfallfolgen für Unfallbeteiligte und deren Angehörigen benennen.	<ul style="list-style-type: none"> ○ Mögliche Unfallfolgen für Unfallbeteiligte und deren Angehörige 	Diskussion/Lehrvortrag	Folien-Präsentation/Filme

11. Baustein „Individuelle Sicherheitsverantwortung“

	Lehr-Lernziele Der Seminarteilnehmer kann ...	Lehr-Lerninhalte	Lehr-Lernmethoden	Medien/Materialien
11.1	... anhand realer Unfälle über mögliche Unfallfolgen seines Deliktverhaltens berichten.	<ul style="list-style-type: none"> ○ Mögliche Unfallfolgen für Unfallbeteiligte und deren Angehörige (Einzelschicksale) 	Diskussion/Lehrvortrag	Folien-Präsentation/Filme
11.2	... die in der verkehrspädagogischen Teilmaßnahme vermittelten Kenntnisse wiedergeben.	<ul style="list-style-type: none"> ○ Zusammenfassung der in der verkehrspädagogischen Maßnahme vermittelten Kenntnisse 	Diskussion/ Lernstandkontrolle	-
11.3	... seine Einstellungen zum eigenen Fahrverhalten und zur persönlichen Sicherheitsverantwortung beschreiben.	<ul style="list-style-type: none"> ○ Meinungen und Positionen der Teilnehmer zur Gefährlichkeit ihres bisherigen Fahrverhaltens und zu ihrer individuellen Sicherheitsverantwortung 		

Anhang 3: Beobachtungsbogen zur Einhaltung der inhaltlichen Vorgaben des Rahmenlehrplans der verkehrspädagogischen Teilmaßnahme des Fahreignungsseminars (Modul 1)

Baustein	Inhalt	Beobachtet
Seminarüberblick <input type="checkbox"/> Beobachtet	Organisatorischer Ablauf des Fahreignungsseminars Bausteinstruktur und -inhalte Lehr-Lernmethoden Vertraulichkeitsversicherung Voraussetzungen der Seminaranerkennung, Konsequenzen einer Nichterfüllung Inhalte der verkehrspädagogischen Teilmaßnahme, Ausgabe Merkblatt „Seminarüberblick“	
Individuelle Fahrkarriere und Sicherheitsverantwortung <input type="checkbox"/> Beobachtet	Ausgabe Arbeitsblatt „Meine Fahrkarriere“ Bedeutsame kritische Fahrsituationen seit dem Fahrerlaubniserwerb Unfallrisiken und Verantwortung im Zusammenhang mit den berichteten Fahrsituationen	
Individuelle Mobilitätsbedeutung <input type="checkbox"/> Beobachtet	Ausgabe Arbeitsblatt „Wann brauche ich ein Kraftfahrzeug?“ Individuell bedeutsame Nutzungsmöglichkeiten des Kraftfahrzeugs Folgen eines Mobilitätsverlusts	
Hausaufgabe „Darstellung der individuellen Mobilitätsbedeutung“ <input type="checkbox"/> Beobachtet	Ausgabe des Arbeitsblatts „Meine individuelle Mobilitätsbedeutung“	
Erläuterung des Fahreignungs- Bewertungssystems <input type="checkbox"/> Beobachtet	Punkte, Sanktionen Stufen des Punktsystems Fristen zur Punkteteilung	
Verkehrsregeln und Rechtsfolgen bei Regelverstößen <input type="checkbox"/> Beobachtet	Zuweisungsdelikte und resultierende Bausteinauswahl Deliktbezogene Verkehrsregeln Rechtsfolgen deliktbezogener Regelverstöße	
Klärung der individuellen Mobilitätssituation <input type="checkbox"/> Beobachtet	Deliktbezogene Regelverstöße Punktekategorien des Fahreignungs-Bewertungssystems Fahrerlaubnisentzug als Folge deliktbezogener Regelverstöße	
Hausaufgabe „Übung zur Selbstbeobachtung“ <input type="checkbox"/> Beobachtet	Ausgabe des Arbeitsblatts „Selbstbeobachtung“	

- a) Einhaltung der Vorgaben zu den Lehr-Lernmethoden: Ja Nein
- b) Einhaltung der Vorgaben zu den Medien und Materialien: Ja Nein
- c) Vermittlung der Lehr-Lerninhalte in der vorgeschriebenen Reihenfolge der Bausteine: Ja Nein

Anhang 4: Beobachtungsbogen zur Einhaltung der inhaltlichen Vorgaben des Rahmenlehrplans der verkehrspädagogischen Teilmaßnahme des Fahreignungsseminars (Modul 2)

Baustein	Inhalt	Beobachtet
Auswertung der Hausaufgaben <input type="checkbox"/> Beobachtet	Individuelle Bedeutung des Mobilseins Individuelle Konsequenzen eines Mobilitätsverlusts Individuelle Gelegenheitsstrukturen, die das Begehen von Regelverstößen fördern	
Risikoverhalten und Unfallfolgen <input type="checkbox"/> Beobachtet	Wahrnehmungs- und Beurteilungsfehler Konsequenzen des aus Fehleinschätzungen resultierenden Fahrverhaltens Risikominimierende Fahrverhaltensstrategien Sinnhaftigkeit von Verkehrsregeln Deliktbezogene Auslöser von Unfällen Deliktbezogenes Unfallrisiko Mögliche Unfallfolgen für Unfallbeteiligte und deren Angehörige	
Individuelle Sicherheitsverantwortung <input type="checkbox"/> Beobachtet	Mögliche Unfallfolgen für Unfallbeteiligte und deren Angehörige (Einzelschicksale) Zusammenfassung der vermittelten Kenntnisse Meinungen/Positionen der Teilnehmer zur Gefährlichkeit ihres bisherigen Fahrverhaltens und zu ihrer individuellen Sicherheitsverantwortung	

- a) Einhaltung der Vorgaben zu den Lehr-Lernmethoden: Ja Nein
- b) Einhaltung der Vorgaben zu den Medien und Materialien: Ja Nein
- c) Vermittlung der Lehr-Lerninhalte in der vorgeschriebenen Reihenfolge der Bausteine: Ja Nein

Anhang 5: Beobachtungsbogen zur Erfüllung der Qualitätskriterien

Name des Seminarleiters/der Seminarleiterin: Datum:

.....

Name des Beobachters/der Beobachterin:

.....

Zu beobachtende Indikatoren im Seminarverlauf. Die Registrierung erfolgt am Modulende (Bemerkung „durchgängig“) bzw. frühestens zum Zeitpunkt der mehrmaligen Beobachtung (Bemerkung „in mindestens zwei Fällen“).

**1. Allgemeine Lehrkompetenz
MOTIVIERUNG DER SEMINARTEILNEHMER**

Beobachtungsindikatoren Der Seminarleiter ...	Hinweise	Beobachtet	Bemerkungen
... weckt das Interesse der Seminar- teilnehmer (ST) an den Seminarin- halten.	Die ST halten nahezu <u>durchgängig</u> Blickkon- takt, sind aufmerksam und arbeiten mit.		
... verhält sich den ST gegenüber freundlich und wertschätzend.	<u>Durchgängig</u> freundlicher Umgang mit den ST (Respekt, Humor und Offenheit).		
Bewertung		++ <input type="checkbox"/> + <input type="checkbox"/> - <input type="checkbox"/> -- <input type="checkbox"/>	

FACHLICHE VERMITTLUNG DER SEMINARINHALTE

Beobachtungsindikatoren Der Seminarleiter ...	Hinweise	Beobachtet	Bemerkungen
... verwendet Fachbegriffe richtig.	<u>Durchgängig</u> korrekter Gebrauch der Fachtermini, wenn die Verständlichkeit dadurch nicht erschwert wird (z. B. „Vorfahrtstraße“ anstatt „Hauptstraße“).		
... stellt rechtliche Bestimmungen und Bezüge richtig dar.	<u>Durchgängig</u> korrekte Darstellung.		
... stellt Zusammenhänge schlüssig bzw. folgerichtig dar.	<u>Durchgängig</u> nachvollziehbare Darstellung von Zusammenhängen.		
... erklärt Fachbegriffe und Zusammenhänge verständlich.	Gibt <u>durchgängig</u> zusätzlich notwendige Erläuterungen und beantwortet Nachfragen der ST verständlich.		
... wendet das Prinzip „Vom Leichten zum Schweren“ bzw. „Vom Bekannten zum Unbekannten“ an.	<u>Durchgängige</u> Anwendung des Prinzips.		
Bewertung	++ <input type="checkbox"/> + <input type="checkbox"/> - <input type="checkbox"/> -- <input type="checkbox"/>		

BINNENDIFFERENZIERUNG

Beobachtungsindikatoren Der Seminarleiter ...	Hinweise	Beobachtet	Bemerkungen
... zeigt, dass er die unterschiedlichen Vorerfahrungen der ST kennt.	<i>In mindestens zwei Fällen</i> werden die Vorerfahrungen der ST berücksichtigt (z. B. bei der Auswahl deliktbezogener Bausteine).		
... nutzt die individuellen Stärken der ST im Seminargeschehen.	<i>In mindestens zwei Fällen</i> erklärt ein leistungsstarker ST etwas für die Gruppe.		
... berücksichtigt die individuellen Schwächen einzelner ST.	<i>In mindestens zwei Fällen</i> werden ST angesprochen, die sich selten zu Wort melden, bzw. werden individuelle Schwächen einzelner ST bei der Seminargestaltung berücksichtigt.		
Bewertung	++ <input type="checkbox"/> + <input type="checkbox"/> - <input type="checkbox"/> -- <input type="checkbox"/>		

ANGEMESSENES REAGIEREN AUF BEITRÄGE

Beobachtungsindikatoren Der Seminarleiter ...	Hinweise	Beobachtet	Bemerkungen
... zeigt Interesse an den Beiträgen der ST.	Der Seminarleiter hält <i>durchgängig</i> Blickkontakt und zeigt durch Mimik, Gestik, Ermunterungen und Lob sein Interesse an den Beiträgen der ST.		
... greift die Beiträge der ST inhaltlich auf oder kommt darauf zurück.	<i>In mindestens zwei Fällen</i> Bezugnahme auf Beiträge der ST.		
... gibt Hinweise zur inhaltlichen Verbesserung der Beiträge der ST.	<i>In mindestens zwei Fällen</i> wertschätzende Kommentierung und – wenn notwendig – positiv formulierte Ergänzung bzw. Korrektur eines ST-Beitrags.		
Bewertung	++ <input type="checkbox"/> + <input type="checkbox"/> - <input type="checkbox"/> -- <input type="checkbox"/>		

TEMPO DER VERMITTLUNG DER SEMINARINHALTE

Beobachtungsindikatoren Der Seminarleiter ...	Hinweise	Beobachtet	Bemerkungen
... hat die Seminarinhalte und die Zeitplanung aufeinander abgestimmt.	Die Seminarinhalte werden <u>durchgängig</u> vollständig vermittelt.		
... unter- bzw. überfordert die Seminarteilnehmer hinsichtlich des Vermittlungstempos nicht.	<u>Durchgängig</u> angemessenes Vermittlungstempo.		
... spricht deutlich und klar strukturiert. Sprechgeschwindigkeit, Lautstärke, Betonung, Pausen und Artikulation sind angemessen.	<u>Durchgängig</u> angemessene Prosodie und Artikulation.		
Bewertung	++ <input type="checkbox"/> + <input type="checkbox"/> - <input type="checkbox"/> -- <input type="checkbox"/>		

FESTIGUNG

Beobachtungsindikatoren Der Seminarleiter ...	Hinweise	Beobachtet	Bemerkungen
... wiederholt wichtige Seminarinhalte und stellt ihre Bedeutung heraus.	<i>In mindestens zwei Fällen</i> Wiederholung der Seminarinhalte <u>und</u> Herausstellung ihrer Bedeutung.		
... gibt Anregungen, wie die ST ihre Fahrkompetenzen weiter verbessern können.	<i>In mindestens zwei Fällen</i> Verweis auf weitere Lernangebote und -medien.		
Bewertung	++ <input type="checkbox"/> + <input type="checkbox"/> - <input type="checkbox"/> -- <input type="checkbox"/>		

VISUALISIERUNG DER SEMINARINHALTE DURCH MEDIEN/MATERIALIEN

Beobachtungsindikatoren Der Seminarleiter ...	Hinweise	Beobachtet	Bemerkungen
... vertieft mit den eingesetzten Medien/Materialien die Seminarinhalte zielgerichtet.	<u>Durchgängig</u> Auswahl geeigneter Medien/Materialien zur inhaltlichen Darstellung und Erläuterung von Zusammenhängen.		
... setzt alle Medien/Materialien sicher ein.	<u>Durchgängig</u> fachgerechte, sichere Bedienung aller Medien und Kenntnis aller Materialien.		
Bewertung	++ <input type="checkbox"/> + <input type="checkbox"/> - <input type="checkbox"/> -- <input type="checkbox"/>		

2. Kompetenz zur Gestaltung von Lehr-Lernmethoden

QUALITÄT DER LEHRVORTRÄGE

Beobachtungsindikatoren Der Seminarleiter ...	Hinweise	Beobachtet	Bemerkungen
... lockert seine Vorträge auf.	<i>In mindestens zwei Fällen</i> Auflockerung der Vorträge durch Beispiele, Vergleiche, Bilder, Videos oder Geschichten.		
... trägt die Vortragsinhalte angemessen vor.	Hinsichtlich Intonation, Mimik und Gestik <u>durchgängig</u> lebendiger Vortragsstil.		
... versteht es, den Geräuschpegel während der Vorträge gering zu halten.	<u>Durchgängig</u> geringer Geräuschpegel auf Teilnehmerseite.		
... fasst die wichtigsten Vortragsinhalte zusammen oder lässt diese von ST zusammenfassen.	Am Ende wird <u>durchgängig</u> eine Zusammenfassung der Inhalte gegeben.		
Bewertung	++ <input type="checkbox"/> + <input type="checkbox"/> - <input type="checkbox"/> -- <input type="checkbox"/>		

ORGANISATION VON ERFAHRUNGSBERICHTEN

Beobachtungsindikatoren Der Seminarleiter ...	Hinweise	Beobachtet	Bemerkungen
... motiviert die ST zum Berichten ihrer Erfahrungen.	<i>In mindestens zwei Fällen</i> Anregung zum Berichten von Erfahrungen, die sich auf die Seminarinhalte beziehen.		
... lässt im Unterrichtsverlauf Raum für Erfahrungsberichte.	<i>Durchgängig</i> Einplanung von Zeit für Erfahrungsberichte. Kein Unterbrechen der ST, solange ein Themenbezug erkennbar ist.		
... knüpft an die Erfahrungsberichte an oder greift diese im Seminarverlauf auf.	<i>In mindestens zwei Fällen</i> inhaltlich angemessenes und wertschätzendes Anknüpfen oder Aufgreifen der Berichte.		
Bewertung ++ <input type="checkbox"/> + <input type="checkbox"/> - <input type="checkbox"/> -- <input type="checkbox"/>			

ORGANISATION VON DISKUSSIONEN/DES KOOPERATIVEN LERNENS

Beobachtungsindikatoren	Hinweise	Beobachtet	Bemerkungen
Der Seminarleiter fordert die ST ausdrücklich zur Meinungsbildung und -darstellung bzw. Zusammenarbeit auf.	<i>In mindestens zwei Fällen</i> Aufforderung zur Meinungsäußerung bzw. Zusammenarbeit.		
... lässt im Unterrichtsverlauf Raum für Diskussionen.	<i>Durchgängig</i> Einplanung von Zeit für Diskussionsbeiträge und Meinungsäußerungen. Kein Unterbrechen der ST, solange ein Themenbezug erkennbar ist.		
... moderiert/vermittelt zwischen den ST aktivierend und lehrzielorientiert.	<i>Durchgängig</i> themenfokussierte Leitung und Belebung der Diskussion/Zusammenarbeit durch Impulsgebung.		
... fasst die Ergebnisse zusammen oder lässt diese von ST zusammenfassen.	Am Ende wird <i>durchgängig</i> eine Zusammenfassung der Ergebnisse gegeben.		
... knüpft an die Diskussionsergebnisse an oder greift diese im Seminarverlauf auf.	<i>In mindestens zwei Fällen</i> inhaltlich angemessenes und wertschätzendes Anknüpfen oder Aufgreifen der Diskussionsbeiträge.		
Bewertung	++ <input type="checkbox"/> + <input type="checkbox"/> - <input type="checkbox"/> -- <input type="checkbox"/>		

ORGANISATION VON EINZELARBEIT/LERNSTANDKONTROLLEN

Beobachtungsindikatoren Der Seminarleiter ...	Hinweise	Beobachtet	Bemerkungen
... erläutert die Aufgabenstellungen.	<u>Durchgängig</u> Erläuterung der Aufgaben.		
... kontrolliert und bewertet die Arbeitsblätter/Hausaufgaben/Aufgaben oder lässt diese von den ST bewerten.	<u>Durchgängig</u> mündliche oder schriftliche Auswertung durch den Seminarleiter oder die ST.		
... zeigt bei der Auswertung der Arbeitsblätter/Hausaufgaben/Aufgaben ggf. Verbesserungsmöglichkeiten auf oder lässt diese von den ST aufzeigen.	<u>Durchgängig</u> Korrektur von Fehlern und Ergänzung von Lücken.		
Bewertung ++ <input type="checkbox"/> + <input type="checkbox"/> - <input type="checkbox"/> -- <input type="checkbox"/>			

Schriftenreihe

Berichte der Bundesanstalt für Straßenwesen

Unterreihe „Mensch und Sicherheit“

2006

- M 177: Mobile Verkehrserziehung junger Fahranfänger
Krampe, Großmann € 15,50
- M 178: Fehlerhafte Nutzung von Kinderschutzsystemen in Pkw
Fastenmeier, Lehnig € 15,00
- M 179: Geschlechtsspezifische Interventionen in der Unfallprävention
Kleinert, Hartmann-Tews, Combrink, Allmer, Jüngling, Lobinger € 17,50
- M 180: Wirksamkeit des Ausbildungspraktikums für Fahrlehreranfänger
Friedrich, Brünken, Debus, Leutner, Müller € 17,00
- M 181: Rennspiele am Computer: Implikationen für die Verkehrssicherheitsarbeit – Zum Einfluss von Computerspielen mit Fahrzeugbezug auf das Fahrverhalten junger Fahrer
Vorderer, Klimmt € 23,00
- M 182: Cannabis und Verkehrssicherheit – Mangelnde Fahreignung nach Cannabiskonsum: Leistungsdefizite, psychologische Indikatoren und analytischer Nachweis
Müller, Topic, Huston, Stroheck-Kühner, Lutz, Skopp, Aderjan € 23,50
- M 183: Hindernisse für grenzüberschreitende Rettungseinsätze
Pohl-Meuthen, Schäfer, Gerigk, Moecke, Schlechtriemen € 17,50

2007

- M 184: Verkehrssicherheitsbotschaften für Senioren – Nutzung der Kommunikationspotenziale im allgemeinmedizinischen Behandlungsalltag
Kocherscheid, Rietz, Poppelreuter, Riest, Müller, Rudinger, Engin € 18,50
- M 185: 1st FERSI Scientific Road Safety Research-Conference
Dieser Bericht liegt nur in digitaler Form vor und kann kostenpflichtig unter www.nw-verlag.de heruntergeladen werden € 24,00
- M 186: Assessment of Road Safety Measures Erstellt im Rahmen des EU-Projektes ROSEBUD (Road Safety and Environmental Benefit-Cost and Cost-Effectiveness Analysis for use in Decision-Making) € 16,00
- M 188: Leistungen des Rettungsdienstes 2004/05 – Analyse des Leistungsniveaus im Rettungsdienst für die Jahre 2004 und 2005
Schmiedel, Behrendt € 15,50

2008

- M 189: Verkehrssicherheitsberatung älterer Verkehrsteilnehmer – Handbuch für Ärzte
Henning € 15,00
- M 190: Potenziale zur Verringerung des Unfallgeschehens an Haltestellen des ÖPNV/ÖPSV
Baier, Benthaus, Klemps, Schäfer, Maier, Enke, Schüller € 16,00
- M 191: ADAC/BAST-Symposium „Sicher fahren in Europa“ – Referate des Symposiums vom 13. Oktober 2006 in Baden-Baden
Dieser Bericht liegt nur in digitaler Form vor und kann kostenpflichtig unter www.nw-verlag.de heruntergeladen werden. € 24,00

- M 192: Kinderunfallatlas
Neumann-Opitz, Bartz, Leipnitz € 14,50
- M 193: Alterstypisches Verkehrsrisiko
Schade, Heinzmann € 14,50
- M 194: Wirkungsanalyse und Bewertung der neuen Regelungen im Rahmen der Fahrerlaubnis auf Probe
Debus, Leutner, Brünken, Skottke, Biermann € 14,50
- M 195: Kongressbericht 2007 der Deutschen Gesellschaft für Verkehrsmedizin (DGVM e.V.) – zugleich 50-jähriges Jubiläum der Fachgesellschaft DGVM – 34. Jahrestag € 28,00
- M 196: Psychologische Rehabilitations- und Therapiemaßnahmen für verkehrsauffällige Kraftfahrer
Follmann, Heinrich, Corvo, Mühlensiep, Zimmermann, Klipp, Bornwasser, Glitsch, Dünkel € 18,50
- M 197: Aus- und Weiterbildung von Lkw- und Busfahrern zur Verbesserung der Verkehrssicherheit
Frühauf, Roth, Schyguilla € 15,50
- M 198: Fahreignung neurologischer Patienten – Untersuchung am Beispiel der hepatischen Enzephalopathie
Knoche € 15,00

2009

- M 199: Maßnahmen zur Verbesserung der visuellen Orientierungsleistung bei Fahranfängern
Müsseler, Debus, Huestegge, Anders, Skottke € 13,50
- M 200: Entwicklung der Anzahl Schwerstverletzter infolge von Straßenverkehrsunfällen in Deutschland
Lefering € 13,50
- M 201: Bedeutung der Fahrpraxis für den Kompetenzerwerb beim Fahrenlernen
Grattenthaler, Krüger, Schoch € 20,00
- M 202: Computergestützte Medien und Fahrsimulatoren in Fahrausbildung, Fahrerweiterbildung und Fahrerlaubnisprüfung
Weiß, Bannert, Petzoldt, Krems € 16,00
- M 203: Testverfahren zur psychometrischen Leistungsprüfung der Fahreignung
Poschadel, Falkenstein, Pappachan, Poll, Willmes von Hinckeldey € 16,50
- M 204: Auswirkungen von Belastungen und Stress auf das Verkehrsverhalten von Lkw-Fahrern
Evers € 21,00
- M 205: Das Verkehrsquiz – Evaluationsinstrumente zur Erreichung von Standards in der Verkehrs-/Mobilitätserziehung der Sekundarstufe
Heidemann, Hufgard, Sindern, Riek, Rudinger € 16,50

2010

- M 206: Profile im Straßenverkehr verunglückter Kinder und Jugendlicher
Holte € 18,50
- M 207: ADAC/BAST-Symposium „Sicher fahren in Europa“
nur als CD erhältlich € 24,00
- M 208: Volkswirtschaftliche Kosten durch Straßenverkehrsunfälle in Deutschland
Baum, Kranz, Westerkamp € 18,00
- M 209: Unfallgeschehen auf Landstraßen – Eine Auswertung der amtlichen Straßenverkehrsunfallstatistik
Heinrich, Pöppel-Decker, Schönebeck, Ulitzsch € 17,50
- M 210: Entwicklung und Evaluation eines Screening-Tests zur Erfassung der Fahrkompetenz älterer Kraftfahrer (SCREEMO)
Engin, Kocherscheid, Feldmann, Rudinger € 20,50

- M 211: Alkoholverbot für Fahranfänger
Holte, Assing, Pöppel-Decker, Schönebeck € 14,50
- M 212: Verhaltensanweisungen bei Notsituationen in Straßentunneln
Färber, Färber € 19,00
- M 213: Begleitetes Fahren ab 17 Jahre – Prozessevaluation des bundesweiten Modellversuchs
Funk, Grüniger, Dittrich, Goßler, Hornung, Kreßner, Libal, Limberger, Riedel, Schaller, Schilling, Svetlova € 33,00

2011

- M 214: Evaluation der Freiwilligen Fortbildungsseminare für Fahranfänger (FSF) – Wirksamkeitsuntersuchung
Sindern, Rudinger € 15,50
- M 215: Praktische Fahrerlaubnisprüfung – Grundlagen und Optimierungsmöglichkeiten – Methodische Grundlagen und Möglichkeiten der Weiterentwicklung
Sturzbecher, Bönninger, Rüdell et al. € 23,50
- M 216: Verkehrserziehungsprogramme in der Lehreraus-/Fortbildung und deren Umsetzung im Schulalltag – Am Beispiel der Moderatorenkurse „EVA“, „XpertTalks“, „sicherfahren“ und „RiSk“
Neumann-Opitz, Bartz € 14,50
- M 217: Leistungen des Rettungsdienstes 2008/09 Analyse des Leistungsniveaus im Rettungsdienst für die Jahre 2008 und 2009
Schmiedel, Behrendt € 16,50
- M 218: Sicherheitswirksamkeit des Begleiteten Fahrens ab 17. Summative Evaluation
Schade, Heinzmann € 20,00
- M 218b: Summative Evaluation of Accompanied Driving from Age 17
Schade, Heinzmann
Dieser Bericht liegt nur in digitaler Form vor und kann unter <http://bast.opus.hbz-nrw.de/> heruntergeladen werden.
- M 219: Unterstützung der Fahrausbildung durch Lernsoftware
Petzoldt, Weiß, Franke, Krems, Bannert € 15,50

2012

- M 220: Mobilitätsstudie Fahranfänger – Entwicklung der Fahrleistung und Autobenutzung am Anfang der Fahrkarriere
Funk, Schneider, Zimmermann, Grüniger € 30,00
- M 221: Maßnahmen zur Erhöhung der Verkehrssicherheit von Kleintransportern
Roth € 15,00
- M 222: Neue Aufgabenformate in der Theoretischen Fahrerlaubnisprüfung
Malone, Biermann, Brünken, Buch € 15,00
- M 223: Evaluation der bundesweiten Verkehrssicherheitskampagne „Runter vom Gas!“
Klimmt, Maurer € 15,00
- M 224: Entwicklung der Verkehrssicherheit und ihrer Rahmenbedingungen bis 2015/2020
Maier, Ahrens, Aurich, Bartz, Schiller, Winkler, Wittwer € 17,00
- M 225: Ablenkung durch fahrfremde Tätigkeiten – Machbarkeitsstudie
Huemer, Vollrath € 17,50
- M 226: Rehabilitationsverlauf verkehrsauffälliger Kraftfahrer
Glitsch, Bornewasser, Dünkel € 14,00
- M 227: Entwicklung eines methodischen Rahmenkonzeptes für Verhaltensbeobachtung im fließenden Verkehr
Hautzinger, Pfeiffer, Schmidt € 16,00

- M 228: Profile von Senioren mit Autounfällen (PROSA)
Pottgießer, Kleinemas, Dohmes, Spiegel, Schädlich, Rudinger € 17,50
- M 229: Einflussfaktoren auf das Fahrverhalten und das Unfallrisiko junger Fahrerinnen und Fahrer
Holte € 25,50
- M 230: Entwicklung, Verbreitung und Anwendung von Schulwegplänen
Gerlach, Leven, Leven, Neumann, Jansen € 21,00
- M 231: Verkehrssicherheitsrelevante Leistungspotenziale, Defizite und Kompensationsmöglichkeiten älterer Kraftfahrer
Poschadel, Falkenstein, Rinkeauer, Mendzheritskiy, Fimm, Worringer, Engin, Kleinemas, Rudinger € 19,00
- M 232: Kinderunfallatlas – Regionale Verteilung von Kinderverkehrsunfällen in Deutschland
Neumann-Opitz, Bartz, Leipnitz € 18,00

2013

- M 233: 8. ADAC/BAST-Symposium 2012 – Sicher fahren in Europa
CD-ROM / kostenpflichtiger Download € 18,00
- M 234: Fahranfängervorbereitung im internationalen Vergleich
Genschow, Sturzbecher, Willmes-Lenz € 23,00
- M 235: Ein Verfahren zur Messung der Fahrsicherheit im Realverkehr entwickelt am Begleiteten Fahren
Glaser, Waschulewski, Glaser, Schmid € 15,00
- M 236: Unfallbeteiligung von Wohnmobilen 2000 bis 2010
Pöppel-Decker, Langner
Dieser Bericht liegt nur in digitaler Form vor und kann unter <http://bast.opus.hbz-nrw.de/> heruntergeladen werden.
- M 237: Schwer erreichbare Zielgruppen – Handlungsansätze für eine neue Verkehrssicherheitsarbeit in Deutschland
Funk, Faßmann € 18,00
- M 238: Verkehrserziehung in Kindergärten und Grundschulen
Funk, Hecht, Nebel, Stumpf € 24,50
- M 239: Das Fahrerlaubnisprüfungssystem und seine Entwicklungspotenziale – Innovationsbericht 2009/2010 € 16,00
- M 240: Alternative Antriebstechnologien – Marktdurchdringung und Konsequenzen – Berichtsjahr 2011 – Abschlussbericht
Küter, Holdik, Pöppel-Decker, Ulitzsch
Dieser Bericht liegt nur in digitaler Form vor und kann unter <http://bast.opus.hbz-nrw.de/> heruntergeladen werden.
- M 241: Intervention für punkteauffällige Fahrer – Konzeptgrundlagen des Fahreignungsseminars
Glitsch, Bornewasser, Sturzbecher, Bredow, Kaltenbaek, Büttner € 25,50

Alle Berichte sind zu beziehen im:

Carl Schünemann Verlag GmbH
Zweite Schlachtpforte 7
28195 Bremen
Tel. (0421) 3 69 03-53
Fax (0421) 3 69 03-48
www.schuenemann-verlag.de

Dort ist auch ein Kompletverzeichnis erhältlich.