

Nick Thräne

Professionelle Herausforderungen im FahrlehrerInnenberuf aus interaktionistischer Perspektive. Analyse der Problemstellen und Kernaktivitäten im Arbeitsalltag¹

Zusammenfassung

Mit diesem Artikel werden Ergebnisse einer biographieanalytischen Studie vorgestellt, die das beruflichen Handeln von Fahrlehrerinnen und Fahrlehrern untersucht, welche ihre berufsbiographischen Wurzeln in der ehemaligen DDR haben und, zumindest zum Zeitpunkt der Datenerhebung, als Fahrlehrerin oder Fahrlehrer (oder Fahrschulinhaber) aktiv waren. Hierbei wird herausgestellt, dass das Arbeitsbogenkonzept nach Strauss einen sinnvollen Rahmen dafür liefert, berufliches Handeln und berufliche Herausforderungen von Fahrlehrern zu beschreiben. Durch die Darstellung der Kernaktivitäten von Fahrlehrern wird dabei zum einen die soziale Welt² des Fahrlehrerberufs verdeutlicht und zum anderen Entwicklungsmöglichkeiten für ein professionell orientiertes Fahrlehrerhandeln aufgezeigt.

Abstract

This article resumes the results of a biographical study about driving instructors, who lived and worked in the German Democratic Republic and worked as well as driving instructors, when they were interviewed. In this context <http://dict.leo.org/?p=2Ib6..&search=results> Anselms Strauss' model of „arc of work“ plays an important role as a heuristic framework to describe professional acts and challenges of driving instructors. The representation of the central activities in the driving instructors' everyday life concretises their social world of trade and clarifies professional development potentialities.

Einleitung

Bei dem Forschungsprojekt zum Fahrlehrerhandeln kristallisierten sich bei der (Datenerhebung und) Datenanalyse in den Traditionen des narrativen Interviews nach Schütze (1983) und des Forschungsstiles der „Grounded theory“ (Glaser/Strauss 1967) Kategorien heraus, die einen direkten Bezug zum Arbeitsbogenkonzept nach Anselm Strauss zulassen und somit als Kernaktivitäten verdeutlicht werden können.

Im ersten Abschnitt werden die Problemstellen im Arbeitsfeld des Fahrlehrers, in deren Ausbildungs- und Berufsbedingungen sowie im beruflichen Handeln von Fahrlehrern aufgezeigt (1). Danach wird das Arbeitsbogenkonzept nach Strauss kurz vorgestellt (2). Darauf werden die Kernaktivitäten für ein professionell orientiertes Fahrlehrerberufshandeln dargestellt und in einen Gesamtarbeitsbogen für eine professionell orientierte Fahrschulerausbildung eingestellt (3). In einem abschließenden Kapitel folgen einige Überlegungen zum Nutzen des Arbeitsbogenkonzeptes im Rahmen des Fahrschulwesens (4).

1. Problemstellen in der Fahrlehrerausbildung, dem Berufseintritt, den Berufsbedingungen und dem beruflichen Handeln

1.1 Problemstellen in der Fahrlehrerausbildung nach der „Wende“ und beim Eintritt in den Beruf

Nach der Wende wurden in den neuen Bundesländern eine Großzahl von Fahrlehrerinnen und Fahrlehrern³ in kürzester Zeit ausgebildet. Die Ausbildungszeiten für den Erwerb des Fahrlehrerscheins betrugen 1989 zunächst vier Wochen, sind in den folgenden Jahren auf fünf Monate angewachsen und betragen derzeit insgesamt zehn Monate (wovon drei ein halb Monate Berufspraktikum sind). Trotz dieses Trends der Verlängerung von Ausbildungszeiten, trägt die Fahrlehrerausbildung noch immer Lehrgangscharakter und hat noch nicht die Form oder den Status einer Berufsausbildung erlangt.

In der Fahrlehrerausbildung ist die Theorie meist nur auf einige spezielle Bereiche (wie z.B. Technik und Verkehrsrecht) ausgerichtet und anderen Bereichen (wie die pädagogischen Aspekte der Fahrschularbeit) wird nur eine untergeordnete Rolle in der Ausbildung eingeräumt.

„die + Aufgaben die mir dort gestellt wurden anner Schule, hat jut jeklappt, also da wurden von von diesen ganzen, (.) 2 mal 40 warn die Klassen, (.) 80 Personen gleichzeitig ausgebildet, (.) hatte ich och mit sehr gut abgeschlossen, das hat och unheimlich Spaß gemacht, vom praktischen Ausbildung überhaupt keine Frage, also Fahrerfahrung hatte ich jenuch, Praktische war das Einfachste, theoretische Sachen warn damals in der Ausbildung unheimlich viel Kfz-Technik, hatte ich Vorqualifikationen, hatte ich Vorteile gegen-

über anderen, un was jetzt Verkehrsrecht war hat mich unheimlich interessiert und da braucht ich och ohne viel Aufwand (.) äh wars nich schwierig das die Ergebnisse da zu erreichen, hat auch geklappt,“

(Uwe Eichhorn)

Obwohl es bekannt ist, dass Fahrschüler und Fahrschülerinnen neben technischen auch quasi-psychologische und pädagogische Hilfestellungen benötigen, stellen sozialpsychologische Inhalte keine Ausbildungsinhalte dar. Die „jungen“ Fahrlehrer verlassen gerade hinsichtlich der Bearbeitung und Vermittlung sozialer Kompetenzen unzureichend vorbereitet die Fahrlehrerausbildung. Aufgrund der Diskrepanz zwischen den Anforderungen an Wissen und Fähigkeiten der Fahrlehrer und den Inhalten ihrer Ausbildung, bringen diejenigen Fahrlehrer, die in ihrer biographischen oder (und) berufsbiographischen Entwicklung vor der Ausbildung zum Fahrlehrer soziale Kompetenz erworben haben, diese dann auch in ihre Berufstätigkeit als Fahrlehrer ein. Viele entwickeln während ihrer Arbeitstätigkeit eigene Curricula, um sich selbst autodidaktisch und ihren Schülern soziale Kompetenzen beizubringen:

„ja und dann lernt man och mit der Zeit was für Fehler man och eben selber macht mit den ganzen/wenn man mal an/am Anfang vergisst man viel, da denkt man ach der macht schon beim Abbiegen Mittelspiegel, Seitenspiegel, Sicherheitsblick, macht der schon von alleine, weil nee macht er nich, das kricht man dann erst später mit, da sach ich du musst och mal/((stellt Fahrschüler nach)) „das hasste am Anfang nich jesacht“+ ha ich jesacht mein Gott ja, ebn sonne blöden Fehler die sich dann da so einschleichen, och beim Einparken, ja du weißt wie de einparkst aber genau die Stellen/, die sitzen mit ihrem Sitz anders, die haben ihre Lehne anders, du machst ja noch en bisschen bequemer sach ich mal, (2) und da haben die Punkte auch nicht mehr hinjehauen ne, so und dann hat das so am Anfang immer nicht so geklappt mit dem janzen einjeparke, ja un denn ham se sich natürlich ufjeregt: „ das klappt ja nie“, und da ha ich mich dann/hab äh peinlicher Weise den blöden Golf jeschnappt und habe dann erst mal stundenlang überall einparken jeübt, wo man wie einlenkt, mit der Sitzstellung die der Fahrschüler hat und dann hat das auch hinjehauen“

(Anne Mittag)

Nach Abschluss der Ausbildung nehmen Jungfahrlehrer selbstverantwortlich ihre Tätigkeit auf ohne begleitende Strukturen, die ihnen den Eintritt in das Berufsleben und die Auseinandersetzung mit den Besonderheiten des Berufsalltags erleichtern würden.

+ (..) und dann ham wer uns dann, (.) ja im Prinzip, nachdem wer unsere Prüfung bestanden hatten, (..) ham wer uns dann umjeguckt (..), *war eigentlich och schon recht spät*, Ende (2) ja jetzt muß ik lügen 91, Ende 91 dann en Arbeitsplatz jefunden ja, (..) det war aber schon von vornherein klar det is erst nur ne Aushilfe, (..) ↑ aber man war uf jeden Fall erst mal drinne +, ne, zu den Leuten dann dort hinjekommen, (..) Chefin hat dann jesacht: „ hier da draußen steht dit Auto nimm dir dit Ding fahr zwee Stunden rum damit de weest wie de mit dem Ding klarkommst um dreie bist de wieder hier, (..) um drei haste deinen ersten Fahrschüler“, (2) na ja und so fing dat dann eben an wa (..), bis man dann im Prinzip sein (..) erworbenet (.) Schulwissen (.) dann dit erste mal an irgend en Fahrschüler auslassen musste wa

(Tim Gersdorf)

Das Wissen, um im Berufsleben zurechtzukommen, erwerben sie, indem sie an und in so genannten Examenssituationen – also in der Situation der Fahrerschulerausbildung und deren Prüfungen – situations- und selbstreflexiv arbeiten und lernen. Ein Berufsnoviziat im Fahrlehrerberuf existiert nicht.

ja, (.) denn dit is teilweise doch anfangs so jewesen, rinjeworfen in den Beruf nu schwimm dich frei (...), und man hats eben och jemerkt, es sind viele von denen die die mit uf Lehrjang warn sind eigentlich heute nich mehr Fahrlehrer.

(Tim Gersdorf)

Stark verkürzt lassen sich folglich zwei zentrale Problemstellen in der Fahrlehrerausbildung ausmachen, die zum einen die Länge und die Inhalte der Ausbildung und zum anderen die Einführung in den Beruf betreffen.

1.2 Problemfeld Berufsbedingungen

Zu Zeiten der DDR gab es nur wenige Fahrschulen und lange Wartelisten für die Führerscheinbewerber. Die Fahrlehrer waren in einer sozial begehrten und machtvollen Position. Mit dem gesellschaftlichen Umbruch 1989 haben sie diese Position verloren:

„früher (der Informant meint vor der Wende) war der Kunde/war der Fahrlehrer König, oder Kaiser, weil ja die Wartezeiten damals von 2 bis 8 Jahren gingen, um einen Führerschein zu erwerben, und heute ist es umgekehrt, heute ist der Kunde Kaiser und der Fahrlehrer nicht mehr, also es ist die Frage äh (2) der Stellung damals war sehr hoch, a warn es ja wenig Fahrschule da, es gab ja praktisch kaum private Fahrschulen, wir hatten im Landkreis nur eine einzige Privatfahrschule damals, dann wurde die Fahrschule organisiert äh über die Kreis/äh ähm über den Kraftverkehr und über uns und über die GST, es waren also diese 4 Komponenten, diese 4 Träger haben damals Fahrschule durchgeführt und das warn, wir warn damals im Kreis vielleicht (2) vier/vielleicht 20 Fahrlehrer (...) insgesamt und heute haben wir über 20 Fahrschulen im Landkreis F, so dass der Bedarf damals also wesentlich höher war und die Wartezeiten dementsprechend bis zu 8 Jahren hat man nicht nur bei uns sondern auch in der ganzen DDR bis zu 8 Jahren manchmal warten müssen“

(Heinz Deiken)

Der Beruf des Fahrlehrers wird allgemein als Umsetzung einer „Allerweltsqualifikation“ angesehen. Besonders die Wissens- und Kompetenzvermittlung zum Führen eines Fahrzeugs und zur Teilnahme am Straßenverkehr werden im allgemeinen Bewusstsein als eine Aufgabe angesehen, die auch jedes normalkompetente Gesellschaftsmitglied bewältigen könne. Aufgrund dieses Images des Fahrlehrerberufs, besitzt diese Berufsgruppe nur ein eingeschränktes öffentliches Mandat⁴ für ihren Beruf, fast schon behaftet mit dem Ruf eines unehrlichen Mandats. Weder in der Ausbildung noch in der späteren Anstellung oder Tätigkeit als Fahrlehrer wird das Mandat des Fahrlehrerberufs angemessen thematisiert:

„weil (..) die meisten denken eben im Prinzip in dem Beruf, (((flapsig))) ja is ja nücht bei, wa, den Leuten mal so fahren beibringen (..) sitzt neben den ganzen Tag daneben und lassen sich von die hübschen Weiber durch die Gegend schaukeln, + aber et is ja eben nich so in dem Beruf, wa et jehört also doch ne ganze Menge mehr dazu“

(Tim Gersdorf)

Zudem lässt sich in der sozialen Welt des Fahrlehrerberufs aus unterschiedlichen Gründen kein Kollektiv finden, in dem Fahrlehrer zusammenarbeiten, sich direkt beraten oder Unterstützung suchen. Viele arbeiten allein in der eigenen Fahrschule, haben also keine Kollegen. Teilweise werden andere Kollegen aber auch als direkte Konkurrenz angesehen, so dass sie als Berater nicht in Frage kommen, oder sie finden keine Zeit für einen Austausch oder Beratungsgespräche. Unterstützende Strukturen z.B. Hilfestellungen bei Problem- oder Konfliktsituationen, bei hartnäckigen oder scheinbar unerklärlichen Schwierigkeiten fehlen also gänzlich. Es existieren weder eine strukturierte soziale Welt (vgl. Strauss 1982) des Fahrlehrerberufs, noch soziale Welt-Arenen (vgl. Strauss 1982), in denen um die adäquate Durchführung der zentralen Aktivitäten gestritten und gerade dadurch die Entwicklung von Berufsbild und Berufskompetenz vorangetrieben wird. Gerade da Fahrschüler in relativ kurzen Intervallen die Ausbildung absolvieren oder hintereinander bei verschiedenen Fahrschülern ähnliche Problemlagen auftauchen, ist der Berufsalltag von Fahrlehrern durch wiederkehrende Abläufe und Bewältigungsstrategien charakterisiert, und bräuchte zur Professionalisierung die Reflexion der professionell Handelnden.

Bleibt festzuhalten, dass im Fahrlehrerberuf kein Beratungsmilieu existiert, was ein „allein auf sich gestelltes Handeln“ im Beruf zu einer grundsätzlichen Arbeitssituation für die Fahrlehrer werden lässt.

„und ich hab auch regelmäßig *jährlich*, obwohl es gar nich nötig war, *jährlich* an Weiterbildungen teilgenommen hat och immer viel jebracht wobei manchmal auch schon die Qualität jelitten hat aber es war schon gut schon alleine daß man mal mit ner (((wird schneller))) Gruppe von Kollegen sich austauschen konnte und das is ja bei disser Konkurrenzsache heutzutage oftmals gar nich so möglich, weil jeder doch in seine Tasche arbeitet, das war schon ganz gut + und das sind Sachen die ich och gern weitermachen würde, daß man sich eben weiter ((atmet schwer)) zu aktuellen Sachen informiert und das *fehlt mir irgendwo* en bisschen jetzt, weil wenn ich das jetzt nich machen würde (.) mich selber drum kümmern man man kriegt ja nichts mehr mit, denn weiß man nichts.“

(Uwe Eichhorn)

Nicht zuletzt handelt es sich beim Fahrlehrerberuf um eine Berufstätigkeit, die sich zeitlich nicht klar abgrenzen und vorherplanen lässt. Die Arbeitszeit der Lehrenden richtet sich nach den Zeitpotentialen der Fahrschüler- ist also von den Kunden und deren Alltagsanforderungen fremdbestimmt. Dadurch sind die Arbeitszeiten meist ganztägig und beziehen häufig die Abendstunden mit ein. Die Fahrlehrer müssen dementsprechend ihren Lebensalltag um bzw. mitgestalten und ihre familiären und sozialen Aktivitäten anpassen.

„un es is schon schwierig weil wir ham ja och en *Kind*, das is jetzt zur Schule jekommen und das Kind brauch auch en *bisschen* Fürsorge un Pflege un das is schon schwierig alles unter einen Hut zu kriegen, ((schluckt)) und da ha ich mich och auseinanderjelebt en bisschen möchte ich saren weil man nur nochjearbeitet hat (.)un kein Familienleben mehr,

das war mit der Fahrschule das man eben von Montag bis Sonnabend nur Fahrschule gemacht hat, dann hat man am Sonntagvormittag Pflegearbeiten gemacht und hat irgendwas repariert oder hat irgendwas sortiert oder hat irgendwas organisiert oder hat irgendwas aufgearbeitet was gemacht werden musste denn war der halbe Sonntach schon um, ((klopft auf sein Bein, 2 mal)) dann hat man nachem Mittagessen sich noch 1, 2 Stunden hinlegt, naja dann war der Sonntag schon wieder halb um, also man hatte kein Privatleben mehr“

(Uwe Eichhorn)

1.3 Problemstellen im beruflichen Handeln

Betrachtet man die Arbeitsweisen von Fahrlehrern auf der Folie des Arbeitsbogenkonzeptes nach Strauss in Bezug auf ihre beruflichen Basisorientierungen (Einstellungen), ihre Konzepte von Beruflichkeit, ihre Ausbildungsmethoden, ihren Umgang mit Problemstellen des Berufshandelns sowie mit den systematischen Schwierigkeiten und Fehlerquellen des Berufsalltags lässt sich tendenziell eine Einstellung erkennen, die im weiteren als „Dienstleistungsorientierung“ bezeichnet werden soll.

Bei einer „Dienstleistungsorientierung“ gibt es nur wenige Sinnquellen oder inhaltliche berufliche Orientierungskerne, die mit einer sozio-pädagogischen Gestaltung der Fahrschulerausbildung verbunden werden. Ohne diese Sinnquellen und Orientierungskerne, kommt es häufiger zu einem beruflichen Ausbrennen (bei einigen Informanten war festzustellen, dass sie ihre beruflichen Sinnquellen nicht in die „Nachwendezeit“ transformieren konnten). Diese Fahrlehrer neigen dazu, sich ihr Klientel fremd zu machen – sprechen ihnen sogar ab, überhaupt etwas lernen zu wollen – und schreiben ihnen ein reines „Kosten – Nutzen – Kalkül“ zu. Es kommt zu einer Art Ausblendungszusammenhang, in dem die betroffenen Fahrlehrer sich einbilden, dass die Fahrschüler eigentlich gar nicht lernen wollen. Damit setzen sie sich selbst nicht in die Situation, eigene Handlungsanteile an Schwierigkeiten oder Problemen bestimmen oder sich selbst zuschreiben zu müssen.

„also erst mal äh war die (2) die Lernbereitschaft/und wenn es nach Feierabend die GST 15jährigen Jungs und Mädels die den Mopedführerschein damals gemacht haben (2) andere wie heute und die Bereitschaft (3) die Verordnungen des Straßenverkehrs einzuhalten (2) die war ne ganz andere wie se heute is, ja also ich mache den Führerschein (2) inner Fahrschule heute doch nur und stimmen dem Fahrlehrer zu nur um das Ding zu kriegen, anschließend mach ich doch mein Kram sowieso alleine, das gabs nich (2) also äh zum anderen war en ganz anderes Verhältnis wenn en 16jähriger zu DDR-Zeiten schwarz gefahren is, gabs auch (2) der hatte Angst erwischt zu werden, na heute ist das wie en Hobby, (3) ja also diese Einstellung zur Sache (2) von den DDR-Jugendlichen zu dem Heute (2) das is überhaupt nich miteinander zu vergleichen (2) und heute isses einmal die Sache, dass das die Einstellung zum Lernen in der Schule ja schon ne ganz andere is wie heute“

(Erich Schuster)

Weiterhin charakteristisch für ein „dienstleistungsorientiertes“ Fahrlehrerberufshandeln ist eine Ergebnisorientierung (Karrierehandlungsschemata, Verdienst, Fahrschule als Erwerbsmöglichkeit, Übergangslösung bis zur Rente). Das Berufs-

handeln ist von inhaltlichen Interessen entkleidet und nicht erkennbar am Entwicklungsprozess des Kunden ausgerichtet. Im Mittelpunkt des beruflichen Strebens steht die Verwirklichung eigener Ziele – also herrscht mehr eine funktionalistische Sichtweise auf die Fahrschule an sich und auf die eigene Tätigkeit vor.

„Ende 89 hatte schon der damalige Betriebsleiter mir gesagt: „Du, wir haben für dich keine Arbeit mehr“ da war ich sozusagen schon ein Arbeitsloser der also/da da kannt man das noch garnich (3) un am 9. November wurde mein Schwiegersohn von der Bereitschaftspolizei Hals über Kopf entlassen dieser ganzen/die sind ja bekannt, und der andere war ja bei der GST Kreisfahrlehrer und die GST wurde ja im Kreisorganisation auch sofort auf 0 gefahren und damit hat ich also zwei Schwiegersöhne ohne Arbeit mit den dazugehörigen Familien und ↓ ich selber + (2) ja und dann kam (2) von (.) einer Nacht zur anderen der Gedanke, jetzt hilft nur eins jetzt machste ne Fahrschule auf und dann im September 90 mit meinen Schwiegersöhnen die Fahrschule eröffnet (3) so viel Andrang weil jaaa mein Name bekannt war, ↑ wie viele Söhne sind gekommen wo der Vater zu (..) + DDR- Zeiten bei mir seinen Führerschein gemacht hat, dann kam also och schon Enkelkinder und tja da ham wer dann 90 am 1. September 90 offiziell, wir hatten schon eher die Genehmigung und ham dann zu dritt Unterricht (3) im Praktischen gemacht, theoretische Unterricht ha ich alleine gemacht, na ja un wie es so war 150 bis 200 pro Jahr Fahrschüler auszubildet“

(Erich Schuster)

Bei einer „Dienstleistungsorientierung“ fällt es den Fahrlehrern schwer, Liniendarbeit⁵ zu verrichten, als solche zu reflektieren und (oder) eine analytische Haltung zur Selbigen zu entwickeln. Die eigene berufsbiographische Identifizierung (oder das eigene Konzept von Beruflichkeit) ist oft z.B. die des „Technikers“ (zumindest verorten ein großer Teil der Fahrlehrer aus den neuen Bundesländern seine Wurzeln in technischen Berufen) und nicht die des Lehrers (Fahrlehrers).

Auch Uwe Eichhorn identifiziert sich im Rahmen seiner Arbeitsaufgaben (bei Gründungsüberlegungen in bezug auf die eigene Fahrschule) eher als Techniker:

ich hab vom (..) Wirtschaftlichen nich ein Fatz Ahnung, (..) weder ne Buchführung noch irgendwelche steuerlichen Sachen hab ich nich einen Fatz Ahnung, hab noch nie irgendwas inner Schule mit solchen Sachen zu tun jehabt, ich war mehr der Techniker, und meine Frau, die gelernte Sekretärin is, hat jesacht naja, son bisschen hatte se schon zu mit zu tun, un (..) wir warn uns jedenfalls einig, ham jasacht o.k. wir machen das jetzt, (..)

(Uwe Eichhorn S. 11,07 – 11,13)

Diese Selbstdefinition ist dann zu finden, wenn neben dem Berufswissen als Techniker andere biographische Ressourcen zur Gestaltung des Fahrlehrerberufsalltags und der Fahrschülerausbildung nicht vorhanden sind oder nicht aktiviert werden. Insbesondere scheinen biographische Ressourcen wie die Fähigkeit zur Transformation von technischem Wissen (Kenntnissen) in pädagogische Fähigkeiten oder die Fähigkeit der fallanalytischen prozessorientierten Ausbildungsarbeit vernachlässigt zu werden. Die Folge ist eine instrumentalisierte und standardisierte Ausbildung.

„ich habe äh mit CD (der Informant meint eine CD-ROM gestützte Ausbildung mit Straßenverkehrsszenen abspielbar über TV) nich angefangen weil ich die Grundlagen mit

Fernseh hab, ich hab also die Videokassetten gekauft, ich bin auch beim X-Verlag, der ja nun ganz in der Nähe hier is in (Ortsname) und dort bin ich schon präsent seit 10 Jahren sag ich mal so und da fahr ich halt hin un dann is der auch da, mit (Name) müsst ich nach (Ortsname) un wie se alle heißen, oder (2) so, dass ich also immer noch mit Fernseh arbeiten kann, ich hab diese Kassetten gekauft, weil wir die kennen von X- Verlag und vom äh (2) Vorfahrt bis zur Geschwindigkeit bis über/so äh was weiß ich, das sind 15 Kassetten Kassetten die ich gekauft habe und die sind äh aktuell auf dem neuesten Stand, sind auf den Stand gebracht wurden im letzten Jahr noch mal, wo auch die Veränderung kam mit den 3,5t etc., das macht sich gut, dass ich die Kassette zeige mit dem Fernseher und danach besprechen wir das noch mal mit Hilfe des Buches, so dass also der Unterricht für meine Begriffe sag ich mal etwas lockerer ist als wenn ich das nur mit dem Buch mache, also es gibt noch Fahrschulen, auch bei uns im Kreis die arbeiten nur mit dem Buch, das ist selbst für den Fahrlehrer ne Belastung und der Fahrschüler (..) guckt lieber mal in Fernseher und sieht das in Bewegung alles so, deshalb hab ich mir kein CD zugelegt weil ich meine das reicht und ich sage mal so, die paar Jahre die ich noch machen will und muss, hoffe ich so zu überstehen“

(Heinz Deiken)

Fahrlehrer die im genannten Sinne „dienstleistungsorientiert“ sind, haben ohne dass ihnen das bewusst sein muss, ausgeprägte Schwierigkeiten im Berufshandeln und leiden unter den speziellen Anforderungen des Fahrlehreralltags (der Berufsalltag wird zur nicht lösbaren Belastung). Insbesondere scheinen davon Fahrlehrer betroffen zu sein, die schon vor der Wende 1989 als Fahrlehrer tätig waren (und auch einer entsprechend älteren Generation als ihre Kunden angehören).

„kann an und für sich für mich ganz alleine Stolz sein, dass ich en recht gutes Ergebnis immer bisher erreicht habe, das zweite Jahr hintereinander inner Motorradausbildung nicht einen Durchfaller, alle die erste (2) Prüfung bestanden (2) ↑ Theorie bin ich nicht zufrieden + ganz einfach weil die immer fauler werden, aber diese Erfahrung wird wahrscheinlich/werden mehrer gemacht haben, dass/die Bemühungen werden also von besonders von den Jugendlichen nich/den 16jährigen nicht honoriert, die machen erschtma eine in Sand, eine theoretische Prüfung, aber da muss man sich wahrscheinlich och mit abfinden, weil ja dieses Lernverhalten, äh ja für mich immer noch en bisschen vollkommen unbekannt ist/ich mich damit och nicht abfinden kann also wenn die sich hier reinsetzen und den machen und nich mehr mitschreiben, da bin ich eben noch en alter Mann (2) und da müssen se eben Aufzeichnungen machen wenn das also auch nich so (2) gewollt mehr is, aber das is nu mal so“⁶

(Erich Schuster)

Zusammenfassend sind für die beruflichen Bedingungen und das berufliche Handeln des überwiegenden Teils der Fahrlehrer folgende Aspekte charakteristisch

- eine sehr auf technische Aspekte fokussierte Fahrlehrerausbildung,
- ein eingeschränktes Mandat (Wissensvermittlung wird als Allerweltsqualifikation angesehen, selbst von Insidern),
- ein fehlendes Berufsnoviziat,
- fehlende Strukturen um sich über berufliche Probleme austauschen zu können- sich zu beraten (Alleinsein und Isoliertheit im Beruf),

- die „fremdbestimmte“ Arbeitszeit- der daraus folgende Umstand, dass der Berufsalltag den Lebensalltag (familiäre- und soziale Rahmungen verändernd) durchdringt, sowie
- eine „dienstleistungsorientierte“ Berufseinstellung, die dazu führt, dass genannte Problemstellen und systematische Schwierigkeiten im Berufsfeld nicht oder nur unzureichend bearbeitet werden können.

Dementsprechend stellt sich die Frage, wie Fahrlehrer insgesamt die Aufgaben des Berufsalltags professionell orientiert erfüllen können auch um den erwähnten Leidensprozessen entgegen zu wirken. Zur Beantwortung dieser Frage sollen im Folgenden die entsprechenden Kernaktivitäten für ein professionell orientiertes Fahrlehrerberufshandeln herausgestellt und definiert werden. Mit Kernaktivitäten des Fahrlehrerberufshandelns sind dabei die Anwendung grundlegender Kenntnisse, Fähigkeiten, professionelle Grundeinstellungen, Arbeitsweisen, Methoden und Handlungen von Fahrlehrern gemeint – wie eine Sensibilität für die Prozessualität des Fahrenlernens, die einzelfallspezifische und situationssensible Emergenz des Wissens- und Kompetenzzuwachses, sowie der Bedeutung des Fahrlehrers als Sachwalter, Identifikationsvorbild und Trainer im Sinne Strauss' (vgl. Strauss 1968, S. 117-127) – mit denen a.) ein grundlegender Arbeitskontrakt⁷ mit dem Fahrschüler begründet, aufgebaut, gestaltet und über die gesamte Ausbildungsdauer aufrecht erhalten werden und mit denen b.) auf Basis dieses Arbeitskontraktes eine arbeitsbogenorientierte Fahrschulerausbildung zum Tragen kommen kann. Ein solcher Arbeitskontrakt, so die Kernthese interaktionistischer Professionsansätze, stellt die Grundlage für eine qualitativ hochwertige und an den Bedürfnissen und Ressourcen der Kunden ausgerichtete Ausbildung dar.

2. Das Arbeitsbogenkonzept von Anselm Strauss

Für die praktische Umsetzung einer professionellen Fahrschulerausbildungskonzeption sind spezifische Kenntnisse erforderlich, um die notwendigen Aktivitäten zu planen, durchführen und bewerten zu können. Als theoretischer Rahmen erweist sich hierbei das Arbeitsbogenkonzept nach Strauss als äußerst fruchtbar, da es (Kern)-Aktivitäten in den verschiedenen Formen der Artikulations-, Interaktions-, Inhalts- und Evaluationsarbeit beschreibt (vgl. Schütze, unveröffentlichtes Manuskript, S. 13-21). Entwickelt hat Strauss das Arbeitsbogenkonzept im Rahmen langjähriger Feldstudien im Bereich der medizinischen Arbeit in Kliniken. Allerdings geht er selbst davon aus, dass ein solches Arbeitsbogenkonzept nicht nur für eine tiefere Analyse von Arbeit im medizinischen Bereich zentral sein kann, sondern ebenso für medizinfremde Arbeitszusammenhänge, die nach einer prozessorientierten Arbeitsgestaltung und der Verrichtung verschiedener Arbeitsaufgaben verlangen. „The arc concept – with its implicated phases, types of work, clusters of tasks, and articulation of tasks – can be central for a deeper analysis of medical work in relation to division of labor issues, and possibly for work in other settings“ (Strauss 1991, S. 76).

„Anselm Strauss' allgemeines Arbeitsmodell geht von der Grundüberlegung eines weit gespannten „Arbeitsbogens“ aus, der einzelne Arbeitsschritte prozesshaft miteinander in Verbindung setzt. Dieser Arbeitsbogen hat vier Aktivitätskomponenten: die Einrichtungskomponente, die Inhaltskomponente, die Sozialkomponente und die Evaluationskomponente“, welche nach Schütze stichwortartig in folgende Arbeitsschritte unterteilt werden können (vgl. Schütze, unveröffentlichtes Manuskript, S. 12-14):

⇒ Einrichtungskomponente:

- Explorations- und Informationsarbeit
- Planungsarbeit (Fokussierung eines Arbeitsproblems, Bildung des kognitiven Zusammenhangs eines Arbeitsablaufes und Refokussierung des Arbeitszusammenhangs bei auftretenden Problemen)
- Artikulationsarbeit (Sequenzierung, Anpassung und Koordinierung der einzelnen Arbeitsschritte; die Sicherstellung der Funktionsfähigkeit des Arbeitsbogens und der notwendigen Logistik sowie die Einrichtung einer bestimmten Aufteilung in Arbeitseinheiten)

⇒ Sozialkomponente:

- Interaktionsarbeit – mit der wichtigen Unteraktivität der Kontraktarbeit zwischen Prozessoren
- Gefühlsarbeit
- biographische Arbeit

⇒ Evaluationskomponente:

- Überprüfungs- und Bewertungsarbeit (die immer wieder „zwischendurch stattfinden sollte und bei Feststellung von Diskrepanzen bei den inhaltlichen Arbeitsabläufen zur Reaktivierung der Artikulationskomponente des Arbeitsbogens führen) d.h. auch Fehlersuche und Sicherheitsarbeit
- Ergebniseinbringung und „Abnahme“ der Ergebnisse (im Fall der Führerscheinausbildung wäre das eine abschließende Bewertung und Interpretation der Ausbildung zwischen Fahrlehrer und Fahrschüler und die anschließende Prüfung)

⇒ Inhaltskomponente:

- umfasst alle Aktivitäten, die erforderlich sind, um die inhaltlichen Arbeitsaufgaben zu lösen (jeder Arbeitsbogen hat andere inhaltliche Aufgaben)

Arbeitsbögen haben demnach die Funktion: „das Undurchsichtige der menschlichen Existenz mit dem Prinzip der Handlungsorientierung zu versöhnen und Gestaltungsmöglichkeiten für die letztlich stets nur schwer kontrollierbaren Existenzsituationen zu schaffen.“ (Schütze, 1999). Für die Berufsgruppe der Fahrlehrer bedeutet das, dass ein Berufshandeln ausgerichtet am Arbeitsbogenkonzept ihnen ein professionell orientiertes Handlungs- und Arbeitskonzept für die Fahrschülerausbildung an die Hand gibt. In der nun folgenden Darstellung werden die Kernaktivitäten des Fahrlehrerberufshandelns in bezug auf ein

professionell orientiertes Fahrlehrerberufshandeln im einzelnen aufgezeigt und anschließend den Aktivitäten eines Arbeitsbogens für die Fahrschülerausbildung zugeordnet.

3. Kernaktivitäten zur Gestaltung eines Arbeitsbogenkonzept für ein professionell orientiertes Fahrlehrerberufshandeln

Eine erste zentrale Kernaktivität für ein professionell orientiertes Fahrlehrerberufshandeln ist, mit dem Fahrschüler einen interaktiven- einen kommunikativen Rahmen für die Vermittlungsprozesse der theoretischen und praktischen Ausbildungsinhalte zu schaffen und über die gesamte Ausbildungsdauer aufrecht zu erhalten. Dieser interaktiv – kommunikative Rahmen für Vermittlungs- und Lernprozesse dient dazu, Schwierigkeiten mit oder während der Führerscheinausbildung thematisieren zu können, ohne dass sich der Fahrschüler vor dem Fahrlehrer oder dritten Personen bloßgestellt fühlt oder bloßgestellt wird. Zudem wird es dem Lehrenden in diesem Rahmen möglich, seinem Fahrschüler Ratschläge erteilen zu können, die dieser dann auch annimmt. Diese Überlegungen hinsichtlich der Notwendigkeit der Schaffung eines interaktiven – kommunikativen Rahmens für Vermittlungs- und Lernprozesse, beruhen unter anderem auf der theoretischen und methodischen Richtung des „symbolischen Interaktionismus“. Nach Schütze (1987b, S. 521), geht diese davon aus, dass die gesellschaftliche Wirklichkeit in Interaktionen (gegenseitig aufeinanderbezogene Handlungsabläufe) geschöpft werden und dass dieser interaktive Bezug grundlegend durch sprachliche Kommunikation und zusätzlich durch den Austausch außersprachlicher Symbole geschaffen wird:

- „Der eine Akteur zeigt dem anderen Akteur in einer symbolischen Vorwegnahme, d.h. in einer speziellen Ankündigungsphase auf, welchen Handlungsprozess er im Auge hat und was er zu dessen Durchführung von letzterem erwartet.“
- „An die symbolische Vorwegnahme und entsprechende wechselseitige Klärungsprozesse schließt sich eine Phase der Aushandlung des vom ersten Akteur angekündigten Handlungsablaufes an“

Grundlage für eine solche vertrauenswürdige Beziehung zwischen Fahrschüler und Fahrlehrer ist, dass der Fahrschüler dem Fahrlehrer Vorschussvertrauen für die anschließende Ausbildung und während der Ausbildung entgegenbringt. Dieses Vorschussvertrauen erwirbt und legitimiert der Fahrlehrer indem er seinem Klientel vermittelt, dass er die notwendigen Kompetenzen besitzt, den gesamten Ausbildungsprozess leiten und zu einem erfolgreichen Ende führen zu können und dass er dem Fahrschüler demonstriert, dass er Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten (kognitive Kompetenzen – Aufbrechen, Reflexion und systematische Vermittlung

habitualisierter Handlungs-, Wahrnehmung- und Reaktionsvollzüge – dem eigentlichen Kern der professionellen Orientierung – die über technisches Wissen allein hinausgehen) und in die Fähigkeiten des Fahrschülers hat.

Eine weitere berufliche Kernaktivität im Fahrlehrerberufshandeln ist die Fähigkeit zur Fallanalyse (vgl. Schütze 1993). Diese Fähigkeit zur Fallanalyse impliziert, dass die spezielle soziale Situation⁸ (die Ausgangssituation zu Beginn der Ausbildung) des jeweiligen Fahrschülers zwischen Fahrlehrer und Fahrschüler in der Ausbildung selbst thematisiert wird, damit der Fahrlehrer bestimmen kann, von welchen Voraussetzungen in diesem speziellen Fall auszugehen ist: „wer“ ist der Fahrschüler, was sind fallspezifischen Rahmenbedingungen, gibt es Vorerfahrungen auf dem Gebiet der Fahrschule, gibt es eine schon mal nicht bestandene Führerscheinprüfung, welche finanziellen und zeitlichen Rahmenbedingungen gibt es, um mögliche Problempotentiale zu bearbeiten, die sich negativ auf die gemeinsame Ausbildung auswirken könnten oder das Entstehen einer Vertrauensbeziehung verhindern. Dazu gehört eine Situationssensibilität, wann und wie solche Themen zur Sprache gebracht werden können. (Fallanalytisches Denken und Arbeiten impliziert, den jeweiligen Fahrschüler in der gesamten Ausbildung seinen individuellen Ressourcen entsprechend zu behandeln.)

Mit der Bestimmung der Ausgangssituation des Fahrschülers ist die jeweilige Fallanalyse noch nicht abgeschlossen. Weiterhin sind die Ressourcen (Fähigkeiten, Vorkenntnisse, motorische Geschicklichkeit, Hemmungen und Angstpotentiale, die Vertrautheit mit dem Straßenverkehr, Bereitschaft zur Identifikation mit den gestellten Aufgaben, Bereitschaft zur Rollenübernahme eines aktiven Straßenverkehrsteilnehmers, etc.) der jeweiligen Fahrschüler zu analysieren und einzuordnen.

Dieses Einordnungswissen dient zur Bestimmung an welchem Punkt die Ausbildung anzusetzen bzw. Schwerpunkte zu setzen hat (also entsprechend der Voraussetzungen und Ressourcen des Fahrschülers) und wie sie sich entwickeln könnte, um daraus abzuleiten, wie die Ausbildung hinsichtlich einer positiven Entwicklung des Fahrschülers zu gestalten ist. (Dabei sei jedoch gleich darauf hingewiesen, dass damit nicht gemeint ist, dass der Fahrschüler eingestuft werden soll, um ein entsprechend standardisiertes Ausbildungsmuster zu bestimmen, das dann unreflexiv exekutiert würde.)

Eine weitere Basiskompetenz der Berufsgruppe der Fahrlehrer ist die Rollenübernahme⁹ (bzw. Perspektivwechsel). Rollenübernahme in dem Sinne, dass sich die Lehrenden in die Rolle der Lernenden, die etwas lernen müssen, das sie als Fahrlehrer schon können, hineinversetzen, um die Situation in der sich ihre Fahrschüler befinden nachzuempfinden und vorwegzunehmen. Haben die Fahrlehrer sich in die Rolle (die Perspektive) ihres Fahrschülers hineinversetzt, verfügen sie über die Option der doppelten Perspektivität – der Perspektive des Lehrenden und der Perspektive des Lernenden, mit der sie auf die weitere Gestaltung der Ausbildung blicken. Durch diesen Rollentausch (Perspektivübernahme) wird eingeschätzt, was dem Fahrschüler zuzutrauen und zuzumuten ist, um aus diesem Wissen (was sich aus der doppelten Perspektivität ergibt) abzuleiten, wie sich der Fahrschüler am besten weiterentwickeln kann, um dann wiederum aus der Perspektive des Lehrenden zu entscheiden, was dazu an

Unterstützung notwendig ist, wann Unterstützung sinnvoll ist und wann nur hinderlich.

Des Weiteren füllen Fahrlehrer eine Trainingsbeziehung (eine weitere pädagogische Kernaktivität) mit ihren Fahrschülern aus. Ähnlich wie sie Strauss¹⁰ (1968) formuliert. Sie sind es, die die Lernenden durch die „teilweise dunklen Kanäle“ (Strauss 1968, S. 118) der Führerscheinausbildung führen, ihnen die Fertigkeiten, ein Fahrzeug zu führen, beibringen und ihnen „einige äußerst überraschende Dinge“ (ebenda), die ihnen zustoßen, erklären. In diesem Sinne interpretiert der Fahrlehrer seinem Fahrschüler Situationen und Geschehnisse, sowie seine entsprechenden Handlungen oder Reaktionsweisen. Nach Strauss muss der Trainer (Fahrlehrer) entweder die Aufmerksamkeit direkt auf die Reaktion lenken (z.B. betont der Fahrlehrer, dass der Fahrschüler zum Beispiel zum ersten mal etwas geschafft habe, oder dass sich wiederholt der selbe Fehler eingeschlichen habe auf den man nun verstärkt zu achten habe) oder die Reaktion wegerklären (z.B. dass der Fahrschüler in seiner Ausbildung und mit seinen derzeitigen Fähigkeiten noch gar nicht so weit sein könne oder so weit sei, eine bestimmte Situation zu bewältigen).

Eine weitere Kernaktivität des Fahrlehrerberufshandelns ist es, bei sich (den Lehrenden) selbst habitualisierte Handlungsabläufe (wie z.B. das Anfahren oder Einparken) in ihrer Geschlossenheit wieder aufzubrechen, sie in ihren einzelnen Schritten bewusst zu machen, um einzelne Handlungsschritte (die dem Fahrschüler als solche gar nicht bewusst sind oder ohne Hilfe bewusst werden), für einen insgesamt komplexen (z.B. Fahr-) Vorgang, dem Fahrschüler nacheinander aufzuzeigen, bewusst zu machen und beizubringen und letztendlich wieder als komplexe unbewusst ablaufende Handlung zu habitualisieren¹¹.

Eine nächste Kernaktivität ist die des „ethnographischen Blicks“¹², also „von oben“, aus verschiedenen Perspektiven und mit „Abstand“ eine Situation zu analysieren. Der „ethnographische Blick“ dient dazu Selbstverständlichkeiten (Handlungsabläufe- wie das Parken- die für den Fahrlehrer selbstverständlich, habitualisiert, unthematisiert ablaufen) wieder in einzelne Handlungsschritte zu zerlegen (sich zu vergegenwärtigen was eigentlich alles dazugehört), um auch andere kognitive Möglichkeiten (kognitive Kompetenzen als Kernaktivität) kennen zu lernen – eine bestimmte Situation (z.B. die des Einparkens, oder des Heranfahrens an Kreuzungen) wahrzunehmen, zu bearbeiten oder zu bewältigen. Mit dieser Handlungsaktivität, komplexe Handlungsabläufe aufzuspalten, bildet sich ein Handlungs- und Problemlösungspotential, mit dem einzelne Fehler von Fahrschülern innerhalb komplexer Handlungen erkannt werden und isoliert werden, um dann nur den Fehler an sich zu bearbeiten und nicht die gesamte Situation (komplexe Handlung wie das Einparken). So werden Handlungen und Fähigkeiten der Fahrschüler erkennbar, einschätzbar und verstehbar, um Sicherungslinien einzubauen und um die Ausbildung dem jeweiligen Leistungs-, Könnens- und Verstehensprofil dem Fahrschüler entsprechend individuell zu gestalten.

Die Kompetenz eines „ethnographischen Blicks“ ist als Handlungsmuster den Fahrschülern an die Hand zu geben, damit diese Situationen im Straßenverkehr lösen können und außerdem ihre Handlungen selbstreflexiv aus einer anderen Perspektive betrachten können, bzw. lernen zu betrachten.

Eine weitere wesentliche, wiederum den gesamten Ausbildungsprozess umfassende Kernaktivität des Fahrlehrerberufshandelns ist, das Wissen darüber, dass die Ausbildung Prozesscharakter (zeitlicher Entwicklungsprozess, in dem Arbeitsschritte und Arbeitsaufgaben auch wiederholt werden müssen und in dem sich trotz eines vermeintlichen Rückschrittes, die Fähigkeiten des Fahrschülers weiter entwickeln) trägt. Im Kontext des Prozesscharakters der Fahrschülerausbildung weiß der Fahrlehrer um die möglichen Schwierigkeiten, die in den einzelnen Ausbildungsphasen auftreten. Er sieht diese voraus, um sie zu umgehen oder um den Fahrschüler auf ein mögliches Problempotential vorzubereiten. Mit dem Wissen des Fahrlehrers, dass es schwierige Phasen in der Ausbildung geben kann, bzw. geben muss, verbindet sich gleichzeitig die Antizipation, dass der Fahrschüler aus diesen Schwierigkeiten, welcher Art auch immer, wieder herauskommen wird, da der Ausbildungsprozess vorausschauend gestaltet ist und der Fahrschüler aus den „dunklen Kanälen“ (Strauss 1968, S 118) der verschiedenen Ausbildungsphasen herausgeführt wird. So strahlt der Fahrlehrer die Souveränität aus, die dem Fahrschüler versichert, dass er jemanden zur Seite hat, der ihm hilft und ihn führen wird.

Bleibt nun zu klären, wie sich die aufgezeigten Kernaktivitäten für ein professionell orientiertes Fahrlehrerhandeln in ein Arbeitsbogenkonzept integrieren, um schließlich eine Fahrschülerausbildung orientiert am Prinzip des Arbeitsbogens zu gestalten. Eine Ausbildung die dem individuellen Entwicklungsprozess des jeweiligen Fahrschülers angepasst wird impliziert, dass ein entsprechender die Ausbildung überspannender Arbeitsbogen stets etwaigen Situationsveränderungen angepasst wird und die Handlungen der Lernenden und Lehrenden von jedem selbst und untereinander reflexiv zu betrachten sind.

Würde man die Kernaktivitäten des Fahrlehrerberufshandelns den vier Aktivitätskomponenten eines Arbeitsbogens zuordnen, würde der Arbeitsbogen für eine Führerscheinausbildung wie folgt aussehen:

⇒ Einrichtungskomponente:

- Artikulationsarbeit (Sequenzierung, Anpassung und Koordinierung der einzelnen Arbeitsschritte und die Sicherstellung der Funktionsfähigkeit des Arbeitsbogens)
- Fahrschüler als eigenständigen Menschen achten und respektieren
- Antizipierende, tentative Definition eines gemeinsamen Arbeitskontraktes
- Aufbau und Gestaltung einer vertrauenswürdigen Beziehung
- Einsicht, dass die Vermittlung technischen Wissens allein nicht genügt, sondern dass es kognitiver Kompetenzen bedarf
- Den Prozesscharakter der Führerscheinausbildung erkennen
- Über Einordnungswissen verfügen, um Entwicklungen antizipieren zu können

⇒ Sozialkomponente:

- Interaktionsarbeit (mit dem Fahrschüler)
- Schaffung eines kommunikativen Rahmens für die Vermittlungsprozesse der theoretischen und praktischen Ausbildung
- Schaffung eines gemeinsamen Arbeitskontraktes

- Den Prozesscharakter der Führerscheinausbildung erkennen und als Grundlage gemeinsamer Orientierung vermitteln
- Reflexion und Kontrolle der Wirkung des eigenen Handelns

⇒ Evaluationskomponente:

- Überprüfungs- und Bewertungsarbeit (die immer wieder „zwischendurch“ stattfindet und bei Feststellung von Diskrepanzen bei den inhaltlichen Arbeitsabläufen zur Reaktivierung der Artikulationskomponente des Arbeitsbogens führen) d.h. auch Fehlersuche und Sicherheitsarbeit Überprüfungs- und Bewertungsarbeit hinsichtlich:
 - der Achtung und Respektierung des Fahrschülers
 - des Aufbaus und der Gestaltung einer vertrauenswürdigen Beziehung
 - des Einsatzes und der Vermittlung kognitiver Kompetenzen
 - des Prozesscharakters der Führerscheinausbildung
 - des Einordnungswissens, um Entwicklungen antizipieren zu können
 - der Ausbildung, Entwicklung und Weitervermittlung eines ethnographischen Blicks
 - der Selbstreflexion der eigenen Arbeit
 - der Kontrolle der eigenen Wirkung

⇒ Inhaltskomponente:

- alle Aktivitäten, die erforderlich sind, um die inhaltlichen Arbeitsaufgaben zu lösen
- Schaffung eines gemeinsamen Arbeitskontraktes
- Erarbeitung und Sicherung des vom Klientel entgegengebrachten Vorschussvertrauens
- Beziehungsarbeit leisten
- Fallanalytisch Denken und Arbeiten
- Erfüllung von Traineraufgaben
- Habitualisierte Handlungsabläufe in ihrer Geschlossenheit wieder aufbrechen
- Forschungsarbeit
- Über Einordnungswissen verfügen, um Entwicklungen in der Entwicklung der Fähigkeiten des Fahrschülers, aber auch der Arbeitsbeziehung antizipieren zu können (+ Erarbeitung und Weiterentwicklung dessen)
- Fallanalytisch und situationssensibel denken und arbeiten können (+ Erarbeitung und Weiterentwicklung dessen)

4. Zum Nutzen des Arbeitsbogenkonzeptes – insbesondere für eine professionell orientierte Fahrlehrer und Fahrschulerausbildung

Wie gezeigt ist das Arbeitsbogenkonzept für eine professionell orientierte Fahrschulerausbildung nützlich, um einen tieferen Einblick und ein besseres Verständnis für die Problemstellen im Fahrschulgewerbe und im beruflichen Handeln dieser Berufsgruppe zu gewinnen. Weiterhin stellt es (im Rahmen der genannten Kernaktivitäten) ein Angebot für Veränderungsmöglichkeiten in der Fahrschulerausbildung, sowie in der Gestaltung der Fahrlehrerausbildung dar. Damit die Lehrenden das Bild vom Fahrlehrerberuf nachhaltig beeinflussen (Erarbeitung eines gesellschaftlichen Mandats) und sich mit den unaufhebbaren Kernproblemen ihres Arbeitsfeldes auseinandersetzen („soziale Zeit vs. Arbeitszeit“), und diese wirksam zu kontrollieren (siehe Schütze 1996), benötigen Fahrlehrer eine solide Ausbildung (und Weiterbildung) in der sie die notwendigen sozialen, pädagogischen und psychologischen Kenntnisse erwerben können (möglicherweise im Rahmen eines anerkannten und zertifizierten Lehrberufes). Fehlt den Professionellen die notwendige Selbstreflexivität, aus der heraus sie sich soziale Kompetenzen erarbeiten, sind die Fahrlehrerausbildungsfachschulen angesprochen und in die Pflicht genommen. Sie sind dann die Institutionen, in denen in der Fahrlehrerausbildung intensiver daran gearbeitet wird, dass die oben genannten Kernaktivitäten des Fahrlehrerberufshandelns vermittelt werden. Weiterhin können die gesetzlich vorgeschriebene Weiterbildungen umsichtiger dazu genutzt werden, die Fahrlehrer für ihren Beruf über technische und rechtliche Neuerungen hinaus zu qualifizieren (Erweiterung der Ausbildungs- und Fortbildung um reflexive Komponenten). Mit einer erweiterten Ausbildung und Qualifikation würde zugleich eine Basis gelegt, um die soziobiographischen Rahmungen während der Theorie- und Praxisvermittlung als Prozess zu verstehen, für die jeweiligen eigenen Handlungsanteile sensibler zu werden und dementsprechend mit wirksamen Handlungspotentialen (Kernaktivitäten) die Führerscheinausbildung bewusster leiten und lenken zu können. In der Folge könnte auf diesem Wege auch die notwendige Anerkennung und Achtung für die Ausbildungsarbeit initiiert werden, die für ein gesellschaftliches Mandat des Fahrlehrerberufs sprechen würde.

Nicht zuletzt bietet das Arbeitsbogenkonzeptes (für eine professionell orientierte Fahrschulerausbildung) die Möglichkeit zur Erforschung nicht professionalisierter Arbeitsfelder.

Anmerkungen

- 1 Der Beitrag basiert auf meiner Magisterarbeit (vgl. Thräne 2001).
- 2 Nach Strauss (1982) bezieht sich der Terminus „soziale Welten“ „auf ein Bündel von gemeinsamen oder verbundenen Aktivitäten oder Interessen, die untereinander durch ein Netzwerk von Kommunikation verbunden sind“. „Diese sozialen Welten unterscheiden sich stark nach Umfang, Typen, Anzahl und Verschiedenartigkeit der zentralen Ak-

- tivitäten, der organisatorischen Komplexität, dem technologischen Raffinement, der ideologischen Ausarbeitung, der geographischen Verbreitung usw.“ (Strauss 1982, S. 2). Nach Schütze (1987b) spannen soziale Welten „Auseinandersetzungsarenen um die „richtige“ Problembearbeitung und die Authentizität der Kernaktivitäten auf; die Auseinandersetzung in diesen Arenen ist der Motor ihrer Veränderung“ (Schütze 1987b, S. 541).
- 3 Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird im folgenden Fahrlehrer und Fahrschüler gleichbedeutend mit Fahrlehrerin und Fahrschüler verwandt.
 - 4 Mandat bedeutet hierbei nach Schütze (1996, S. 183f.): das gesellschaftliche Mandat, „durch das der Profession ein abgegrenzter Problembereich zur Bearbeitung überantwortet ist – ein Problembereich, in bezug auf den individuellen Menschen Handlungsschwierigkeiten haben oder erleidensbetroffen sind“.
 - 5 Linienarbeit bedeutet in diesem Sinne, mit immer wiederkehrenden Problemen fertig zu werden und in der Ausbildung einen Prozess zu sehen, in dem sich die Schüler entwickeln und in dem mit jedem „neuen“ Schüler immer auch wieder Höhen und Tiefen in dessen Ausbildung auftauchen und durchgestanden werden.
 - 6 Wenn man die Aussagen Erich Schusters hinsichtlich seiner Sichtweise auf die Jugendgeneration und seiner Rolle und Möglichkeiten als „ältere“ Generation betrachtet, lässt sich natürlich ein Generationenproblem nicht nur errahnen, was sicherlich interessante Überlegungen wert ist. An dieser Stelle sei darauf jedoch lediglich am Rande verwiesen. Siehe dazu vor allem: a) Karl Mannheim: „Das Problem der Generationen“ – der Autor versucht darin unter anderem eine grundlegende Darstellung der Generationserscheinungen (Generationslagerung, Generationszusammenhang, Generationseinheit), was einen wesentlichen Beitrag zum Verständnis von Generationsproblemen darstellt und b) Micha Brumlik: „Gerechtigkeit zwischen den Generationen“ – der Autor schreibt darin unter anderem (angelehnt an W. Benjamin), dass „Erziehung vor allem die unerlässliche Ordnung des Verhältnisses zwischen den Generationen und also, wenn man so will, Beherrschung der Generationenverhältnisse und nicht der Kinder“ (Brumlik 1995, S. 34) sein sollte.
 - 7 Siehe dazu vor allem Schütze (1996), hinsichtlich professionellem Handeln und der zentralen Merkmale von Profession.
 - 8 Schütze (1987, S.157) formuliert dazu: „Situation‘ ist diejenige aktuelle Konstellation einer sich allmählich entfaltenden Ereignisabfolge und ihres Aktivitätsrahmens, im Hinblick auf die und in deren Orientierungsbezug die Akteure bzw. Betroffenen dem je gegenwärtigen Geschehens- bzw. Interaktionsablauf Sinn verleihen, ihre bisher gemachten (Lebens- bzw. Interaktions-)Erfahrungen durchmustern und reaktivieren, ihre Erwartungen auf künftiges Geschehen ausrichten, ihre Handlungsplanung und Erleidendbereitschaft bestimmen sowie ihre Interaktionsbeiträge auf Mitmenschen – insbesondere Mitakteure – beziehen und zugleich hervorbringen.“
 - 9 Basierend auf dem Konzept „role-taking“ (Rollenübernahme) von G.H. Mead (1995). G.H. Mead zeigt in seinem Werk „Geist, Identität und Gesellschaft“ unter anderem auf, welchen besonderen Stellenwert die Fähigkeit zur Rollenübernahme im Identitätsentwicklungsprozess des Menschen hat und wie bedeutsam diese Rollenübernahme für die Identitätsentwicklung ist.
 - 10 Nach Strauss (1968, S. 118) ist Training „ein integrierender Bestandteil der Belehrung Unerfahrener jeglichen Alters“, wobei der Erfahrene, in diesem Fall der Fahrlehrer oder die Fahrlehrerin jemand ist, dem die zukünftigen Schritte der Unerfahrenen schon klar vor Augen liegen, weil sie sie schon getan haben.
 - 11 Das ist auch eine besondere Kernaktivität des Fahrlehrerberufshandeln, weil die Fahrschüler danach keinen Nicht- Fahrlehrer fragen können, da der Vorgang (ein komplexer Fahrvorgang) für die meisten Menschen in seiner habitualisierten Form nicht analysierbar (zerlegbar) und vermittelbar ist.
 - 12 C. Levi- Strauss (1998) folgend, ist unter Ethnographie (ethnographischen Blick) zu verstehen, dass man sich nicht von Legenden leiten lassen soll, nichts im Vorfeld mys-

tifizieren soll, sondern, dass man vorurteilsfrei und unvoreingenommen beobachten soll – nichts soll in ein passendes und vorgefertigtes Bild einsortiert werden und man soll sich auch keinen Mutmaßungen hingeben, sondern hinterfragen. Man darf nicht nach dem suchen, was bekannt ist, was man erwartet oder haben will, vielmehr ist es wichtig sich auf das was man sieht einzulassen, dass man beobachtet, was einen erwartet (produktiv dabei scheint es Vergleiche anzustellen, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede festzustellen und um so den Blick zu lenken und zu erweitern). Außerdem sollte man nichts als schlecht bewerten, was nicht den eigenen Vorstellungen entspricht, sondern sich dem Neuen und vielleicht sogar Andersartigem öffnen und die Kraft darin suchen. Die Aufgabe des Ethnographen ist es jedoch auch, das Dargebotene wieder „in den Kontext der traditionellen Institutionen zu stellen“ (C. Levi-Strauss 1998, S. 167). Sicher sind diese Erkenntnisse in einem anderen sozialen Rahmen (nämlich dem, ethnographischer Erkundungen in Süd – Amerika) als dem der Fahrerschulerausbildung geschöpft, jedoch beschreiben sie mit enormer Anschaulichkeit, was die Ethnographie, speziell ein ethnographischer Blick, für die Gestaltung einer Ausbildungssituation tun könnte. Außerdem sei an dieser Stelle auf den Artikel von Fritz Schütze, Ethnographie und sozialwissenschaftliche Methoden der Feldforschung: Eine mögliche methodische Orientierung in der Ausbildung und Praxis der Sozialen Arbeit? verwiesen. In diesem Artikel verweist Schütze unter anderem darauf, dass es eines ethnographischen Blicks bei den Erkundungs- und Erforschungsprozessen der sozialen Arbeit bedarf und dass die ethnographische Sichtweise am besten dafür geeignet ist. Beide Arbeiten, von Levi – Strauss und Schütze, sind gerade hinsichtlich ethnographischer Fähigkeitsanforderungen für den Fahrlehrerberuf sehr bedeutsam. An dieser Stelle bzw. in dieser Untersuchung näher darauf einzugehen würde bei weitem den Rahmen der Betrachtungen sprengen und sollte an anderer Stelle weitergeführt werden. Daher seien diese beiden Arbeiten nur hinsichtlich ihrer Bedeutung im Bezug auf die Kernaktivität des ethnographischen Blickes im professionellen Fahrlehrerberufshandeln erwähnt.

Literatur

- Bohnsack, R.: Generation, Milieu und Geschlecht: Ergebnisse einer Gruppendiskussion mit Jugendlichen (Biographie und Gesellschaft, Bd. 8). Opladen 1989
- Brumlik, M.: Gerechtigkeit zwischen den Generationen. Berlin 1995
- Combe, A.: Pädagogische Professionalität, Hermeneutik und Lehrerbildung: Am Beispiel der Berufsbelastung von Grundschullehrern. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. 1. Aufl. Frankfurt/M. 1996, S. 501-520
- Durkheim, E.: Über soziale Arbeitsteilung: Studie über die Organisation höherer Gesellschaften. 2. Aufl. Frankfurt/M. 1996
- Elias, N.: Die höfische Gesellschaft: Untersuchung zur Soziologie des Königtums und der höfischen Aristokratie. 8. Aufl. Frankfurt/M. 1997
- Glaser, B.G./Strauss, A.L.: The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research. Chicago 1967
- Goffman, E.: Wir alle spielen Theater: Die Selbstdarstellung im Alltag. 6. Aufl. München 1997
- Goffman, E.: Stigma: über Techniken der Bewältigung beschädigter Identitäten. 13. Aufl. Frankfurt/M. 1998
- Jakob, G.: Das narrative Interview in der Biographieforschung. In: Friebertshäuser, B./Prenzel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim/München 1997, S. 445-458

- Kallmeyer, W./Schütze, F.: Zur Konstitution von Kommunikationsschemata der Sachverhaltsdarstellung. In: Wegener, D. (Hrsg.): Gesprächsanalyse. IKP – Forschungsberichte. Reihe 1. Hamburg 1977, S. 151-274
- Levi-Strauss, C.: Traurige Tropen. 11. Aufl. Frankfurt/M. 1998
- Mannheim, K.: Wissenssoziologie. Das Problem der Generationen. Neuwied 1970
- Marotzki, W.: Vorlesung „Einführung in Qualitative Erziehungswissenschaftliche Forschungsmethoden. <http://www.marotzki.de>. (Juni 1996)
- Mead, G. H.: Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus. 10. Aufl. Frankfurt/M. 1995
- Nittel, D.: Gymnasiale Schullaufbahnen und Identitätsentwicklung. Eine biographieanalytische Studie (Interaktion und Lebenslauf, Bd. 6). Weinheim 1992
- Onnasch, G.: Prozesse der Berufsidentifikation bei Lehrerinnen und Lehrern an Sonderschulen – zum Zusammenhang von lebensgeschichtlichen Voraussetzungen und beruflicher Entwicklung, Hausarbeit zur Prüfung für Diplom – Supervisoren, Goslar, 8. Mai 1989
- Raffel, M.: Was führt Lehrer/innen in die Supervision und welchen lebensgeschichtlichen Stellenwert hat sie? – Eine biographieanalytische Untersuchung, Hausarbeit zur Prüfung für Diplom – Supervisoren, Kassel, 4. Mai 1987
- Reim, T.: Die Weiterbildung zum Sozialtherapeutenberuf. Bedeutsamkeit und Folgen für Biographie, professionelle Identität und Berufspraxis. Dissertation im Fachbereich 4 (Sozialwesen) der Universität Gesamthochschule Kassel 1993
- Schütz, A.: „Der Fremde“. In: Schütz, A.: Gesammelte Aufsätze. Bd. 2 Studien zur soziologischen Theorie. Den Haag 1972, S. 53-69
- Schütze, F.: Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis (1983), H. 3, S. 283-293
- Schütze, F.: Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens. In: Kohli, M. et al. (Hrsg.): Biographie und soziale Wirklichkeit. Neue Beiträge und Forschungsperspektiven. Stuttgart 1984, S. 78-117
- Schütze, F.: Situation. In: Ammon, U./Dittmar, N./Mattheier, K.: Sociolinguistics/Soziolinguistik (Bd. 1). Berlin/New York 1987
- Schütze, F.: Antrag Kriegsforschungsprojekt. Unveröffentlichtes Manuskript 1987a
- Schütze, F.: Symbolischer Interaktionismus. In: Ammon, U. et al. (Hrsg.): Sociolinguistics. An International Handbook of the Science of Language and Society (3,1. Halbband). Berlin/New York 1987b, S. 520-553
- Schütze, F.: Die Fallanalyse In: Rauschenbach, T./Ortmann, F./Karsten, M.E. (Hrsg.): Der sozialpädagogische Blick. Lebensweltorientierte Methoden in der Sozialen Arbeit. Weinheim/München 1993, S. 191-221
- Schütze, F.: Ethnographie und sozialwissenschaftliche Methoden der Feldforschung. und Praxis. Eine mögliche methodische Orientierung in der Ausbildung und Praxis der Sozialen Arbeit? In: Groddeck, N. et al. (Hrsg.): Modernisierung Sozialer Arbeit durch Methodenentwicklung und -reflexion. Freiburg i. B. 1994, S. 189-297
- Schütze, F.: Verlaufskurven des Erleidens als Forschungsgegenstand der interpretativen Soziologie. In: Krüger, H.-H./Marotzki, W. (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen 1995, S. 116-157
- Schütze, F.: Organisationszwänge und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen: Ihre Auswirkung auf die Paradoxien des professionellen Handelns. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. 1. Aufl. Frankfurt/M. 1996, S. 183-275
- Schütze, F.: „Allgemeinste Aspekte und theoretische Grundkategorien des Werkes von Anselm Strauss für die Fallanalyse im Sozialwesen“. In: Kirsch, Regina/Tennstedt, Florian (Hg.), 1999: Engagement und Einmischung. *Festschrift für Ingeborg Pressel zum*

- Abschied vom Fachbereich Sozialwesen der GhK*, Gesamthochschul-Bibliothek/ Verlag Jenior: Kassel, S. 321-347
- Schütze, F.: „Stellungnahme zum Sparkassen-Projekt von Otfried Kiessler und Thomas Reim“ (Arbeitsblatt)
- Strauss, A. L.: Spiegel und Masken. Die Suche nach Identität. Frankfurt/M. 1968
- Strauss, A. L.: Sozial Worlds and Legitimation Processes. In: Denzin, N.K: (Hrsg.): Studies in Symbolic Interaction. (vol. 4). Greenwich, Conn. 1982, S.171ff.
- Strauss, A. L.: Grundlagen qualitativer Sozialforschung: Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen und soziologischen Forschung. 2. Aufl. München 1998
- Thräne, N.: Berufsbiographische Entwicklung und berufliches Handeln von Fahrlehrerinnen/Fahrlehrern – eine biographieanalytische Untersuchung. Magdeburg, Unveröffentlichte Magisterarbeit 2001
- Wensierski, H.-J. von: Mit uns zieht die alte Zeit – Biographie und Lebenswelt junger DDR-Bürger im gesellschaftlichen Umbruch. Opladen 1994