



Videoeinsatz in der Fahrlehrerausbildung (ViFa)

Kurzbericht zum Projekt

Tamara Ranner, Gabi Reinmann

Ranner, T. & Reinmann, G. (2013). Videoeinsatz in der Fahrlehrerausbildung (ViFa). Kurzbericht zum Projekt. München. URL: <http://lernen-unibw.de/publikation/videoeinsatz-in-der-fahrlehrerausbildung-vifa>

Universität der Bundeswehr München
Fakultät für Pädagogik
Professur für Lehren und Lernen mit Medien
Prof. Dr. Gabi Reinmann
Werner-Heisenberg-Weg 39
85579 Neubiberg
E-Mail: reinmann.gabi@googlemail.com
Internet: <http://lernen-unibw.de>

1. Ausgangspunkt und Problemstellung

Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung spielen in der beruflichen Bildung eine wichtige Rolle (vgl. Meisel, 2010, S. 432-433): Zum einen geht es darum, gewisse Mindeststandards zu sichern. Zum anderen sollen Good Practices gesammelt und darauf aufbauend neue oder bessere Standards für verschiedene Prozesse und Ergebnisse des Lehrens und Lernens entwickelt werden. Im Vergleich zur allgemeinen Schul- und Hochschulbildung sieht sich die Berufsbildung (alle Formen der beruflichen Aus- und Weiterbildung) einem besonders großen Wandel ausgesetzt, weil sie enge Verbindungen zur Wirtschafts- und Arbeitswelt hat und auf gesellschaftliche und wirtschaftliche Veränderungen und damit verbundene neue Anforderungen schnell reagieren muss (vgl. Pahl, 2012, S. 667 ff.). Nicht in allen Bereichen der beruflichen Bildung gibt es die erforderlichen Standards. Oftmals ist zwar definiert, welche Kompetenzen ein Auszubildender¹ benötigt, um einen bestimmten Beruf ausüben zu können. Wie diese Kompetenzen gefördert werden sollen, bleibt in vielen Fällen aber den betroffenen Einrichtungen und ihren Mitarbeitern überlassen. Ein organisationsübergreifender Wissensaustausch über Lehr-Lernformen und die damit verbundenen Erfahrungen zwischen den an der Berufsbildung beteiligten Einrichtungen ist eine Möglichkeit, um Standards für Kompetenzförderung zu entwickeln. Ein solcher Wissensaustausch stellt allerdings eine große Herausforderung dar: Wissen *innerhalb* von Organisationen zu teilen, ist bereits schwierig; den beteiligten Mitarbeitern müssen das Ziel und der Mehrwert klar sein und man muss sie dazu motivieren, ihr Wissen an andere weiterzugeben (vgl. Cress & Kimmerle, 2013). Noch schwerer ist es, wenn Organisationen untereinander Wissen austauschen sollen. In der Regel stehen Unternehmen einer Branche in Konkurrenz zueinander; für jedes Unternehmen steht der eigene Vorteil (z.B. Gewinn) im Vordergrund. Unter bestimmten Umständen aber kann der gemeinsame Wert so hoch sein, dass ein organisationsübergreifender Wissensaustausch trotz Konkurrenzsituation Sinn macht.

Dieser Bericht betrachtet den organisationsübergreifenden Wissensaustausch als *einen* möglichen Weg, Standards zur Förderung von Kompetenzen in der Berufsbildung zu entwickeln. Anhand eines Projektbeispiels aus dem Bereich der Fahrlehrerausbildung soll gezeigt werden, wie eine Online-Community dazu beitragen kann, den organisationsübergreifenden Wissensaustausch und dadurch die Entwicklung von Standards zur Förderung der Lehrkompetenz angehender Fahrlehrer anzustoßen. Im Folgenden wird das Projekt kurz beschrieben und theoretisch gerahmt, bevor zentrale Ergebnisse vorgestellt werden und ein allgemeines Fazit gezogen wird.

2. Das ViFa-Projekt

Fahrlehrer sind in ihrem beruflichen Alltag mit hohen pädagogisch-didaktischen Anforderungen zur Gewährleistung der Verkehrssicherheit konfrontiert: Sie müssen Fahrschülern mit sehr heterogenen Bildungsvoraussetzungen einerseits Fertigkeiten zum Führen eines Fahrzeugs und andererseits Wissen, Können und Einstellungen für ein sicheres, verantwortungsvolles und umweltbewusstes Fahren vermitteln. Die zentrale Aufgabe der Fahrlehrerausbildung ist es somit, ein hohes Maß an Lehrkompetenz bei den angehenden Fahrlehrern zu fördern. Dennoch gibt es in der Fahrlehrerausbildung keine anerkannten Standards dafür, mit welchen Methoden man die Lehrkompetenz von Fahrlehreranwärtern fördern kann. Fahrlehrerausbildungsstätten tauschen sich in der Regel nicht über ihre didaktischen Vorgehensweisen, Lehr-Lernmaterialien und konkreten Aufgaben aus. Eine didaktisch motivierte Kooperation zwischen den Fahrlehrerausbildungsstätten und Ausbildungsfahrschulen findet ebenfalls nicht statt.

Sowohl in Fahrlehrerausbildungsstätten als auch in Ausbildungsfahrschulen werden bereits vereinzelt und seit Langem Videotechnologien (unter Nutzung unterschiedlichster Systeme) zur Schulung der

¹ Ausschließlich aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird im Folgenden durchgehend die männliche Form verwendet. Es sind jedoch in der Regel und, wenn nicht explizit anders angegeben, sowohl männliche wie auch weibliche Personen gemeint.

Lehrkompetenz eingesetzt. Was über die Videoaufnahme von Ausbildungssituationen hinaus mit diesem wertvollen Lehr-Lernmaterial speziell in Bezug auf den Aufbau von Lehrkompetenz geschieht, ist weitgehend offen: In der Regel werden die zahlreich vorhandenen didaktischen Potenziale videografierten Materials nicht oder kaum genutzt. In der Folge mangelt es an Standards für gute Praxis zur videobasierten Förderung der praktischen Komponente der Lehrkompetenz, die wiederum für eine kontinuierliche Qualitätsentwicklung notwendig sind. Eine zur Verbesserung der Ausbildungsqualität mögliche Lernortkooperation erfolgt nur in Einzelfällen.

Das durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) und den Europäischen Sozialfonds (ESF) der Europäischen Union geförderte Projekt „Videoeinsatz in der Fahrlehrerausbildung“ (ViFa; Laufzeit: Juni 2011 – Dezember 2012) hat dieses Problem aufgegriffen. Das übergeordnete Ziel des Projektes war es, die Fahrlehrerausbildung im Bereich Lehrkompetenz durch den Einsatz von Videotechnologien zu verbessern. Der didaktische Kern des Projekts lag darin, eine gezielte Kooperation und Kollaboration unter den Fahrlehrerausbildungsstätten und Ausbildungsfahrschulen zu Fragen des Einsatzes von Video in der Fahrlehrerausbildung zu etablieren. Ziel war es, Standards durch Kommunikation und Kooperation unter Ausbildern zu erarbeiten, die den Videoeinsatz in der Ausbildung sowohl erleichtern (indem Mindeststandards festgelegt werden) als auch qualitativ verbessern (indem neue Entwicklungen angestoßen werden). Hierzu wurde eine internetgestützte Professional Community für Ausbilder aufgebaut, die thematisch auf videogestützte Lehrkompetenzförderung unter Nutzung gängiger Web 2.0-Software eingegrenzt ist.

Am Gesamtziel des Vorhabens, dem Aufbau einer Professional Community zum Austausch von Erfahrungen über den Videoeinsatz in der Fahrlehrerausbildung, haben insgesamt drei Verbundpartner mitgewirkt: Die Universität der Bundeswehr München (UniBwM), die Bundesarbeitsgemeinschaft der Fahrlehrerausbildungsstätten e.V. (BAGFA) sowie das Verkehrsinstitut München Hunger GmbH (VM). Über die Bundesarbeitsgemeinschaft der Fahrlehrerausbildungsstätten e.V. waren fünf weitere Fahrlehrerausbildungsstätten von Anfang an am Aufbau der Professional Community beteiligt: die Fahrlehrer Fachschule Düsseldorf, die SEELA Verkehrs-Fachschule Braunschweig, die Verkehrs-Institut GmbH Bielefeld, die DVPI Institut für Verkehrspädagogik GmbH Hamburg sowie die DVPI Fahrlehrer Fachschule Frankfurt am Main GmbH. Darüber hinaus wurde die Bundesvereinigung der Fahrlehrerverbände e.V. über den Projektfortschritt auf dem Laufenden gehalten und bei wichtigen berufspolitischen Fragen beratend in das Projekt mit eingebunden.

3. Aufbau einer Professional Community in drei Phasen

Im Rahmen des ViFa-Projekts ist eine Online-Community für den organisationsübergreifenden Wissensaustausch in der Fahrlehrerausbildung entstanden. Communities sind eine bewährte Methode für eine kollaborative Entwicklung von Standards. Zur Beschreibung und Förderung der Community-Bildung und Wissensteilung beziehen sich viele Wissenschaftler wie auch Praktiker auf das Community of Practice-Konzept (CoP; Lave & Wenger, 1991), das Anfang der 1990er Jahre entwickelt wurde. Bei CoPs handelt es sich um informelle Personengruppen, die freiwillig und aus einem gemeinsamen Interesse heraus über einen längeren Zeitraum Wissen aufbauen und austauschen (Wenger, McDermott & Snyder, 2002, S. 4). Wichtig sind die Identifikation der Mitglieder mit der Gemeinschaft und die dort herrschende Kultur der Wissensteilung wie auch der gemeinsamen Wissensschaffung und Problemlösung (Hara, 2009, S. 3).

Während die Bezeichnungen „Community of Practice“ (CoPs) oder auch Wissensgemeinschaften speziell in Unternehmen in Kombination mit dem Ansatz des Wissensmanagements sehr gängig sind, trifft man in Bildungsinstitutionen eher auf den Begriff der „Learning Community“ oder Lerngemeinschaft (Winkler, 2004). Spezieller ist die Bezeichnung „Professional Community“, mit der zum Ausdruck kommen soll, dass die Entwicklung professionalisierten Handelns einer Berufsgruppe im Zentrum des Interesses steht (Schrittesser, 2004; Wenninger, 2007, S. 156). Mit einer Community be-

schreibt man zunächst einmal vor allem die Struktur einer spezifischen sozialen Einheit innerhalb wie auch außerhalb einer Organisation oder zwischen Organisationen.

Bei der Community „Fahrlehrer-Netz“, die im Rahmen des ViFa-Projekts entstanden ist, handelt es sich um eine Professional Community, weil genuin berufspraktische Fragen, nämlich die videobasierte Förderung von Lehrkompetenz angehender Fahrlehrer, im Mittelpunkt stehen und den gemeinsamen Interessenschwerpunkt bilden. Die Eingrenzung auf den Kompetenzbereich Lehren ermöglicht einen Fokus der Zusammenarbeit, die in der Folge gezielter unterstützt werden kann. Der Prozess der Community-Entwicklung startete mit einer Kerngruppe von Ausbildern aus sechs Fahrlehrerausbildungsstätten. In kleinen Gruppen ist es einfacher, eine Vertrauensbasis herzustellen und eine Kollaboration anzuregen. „Daher ist es in diesen Gruppen einfacher, Gespräche gezielt zu einer klaren Fragestellung und zu einem konstruktiven Ziel zu führen.“ (Michelis, 2012, S. 39) Für die Entwicklung erster Standards oder Musterbeispiele erschien es sinnvoll, mit einer kleineren Gruppe an Beteiligten zu arbeiten. Im Projektverlauf sollten jedoch nach und nach weitere Personen aus Fahrlehrerausbildungsstätten wie auch Ausbildungsfahrschulen zur vollen Community-Mitgliedschaft motiviert werden. Das Wachstum der Community sollte zum einen die Ausgestaltung und Weiterentwicklung der Musterbeispiele vorantreiben sowie vor allem später zur Verbreitung der erarbeiteten Standards beitragen.

Der Wachstumsprozess der Community wurde in drei Stufen gefördert: Auf der *ersten Stufe* galt es, die am Projekt beteiligten Fahrlehrerausbildungsstätten gezielt darin zu unterstützen, (a) bisherige didaktische Maßnahmen zum videobasierten Aufbau von Lehrkompetenz explizit zu machen und als Inhalte in der Community zur Verfügung zu stellen, (b) sich über diesen Weg mit den anderen Projektbeteiligten zu vernetzen und (c) in der Folge Erfahrungen auszutauschen. Um diese Prozesse zu erleichtern, wurden auf der Community-Plattform besondere Hilfsmittel vor allem zur Dokumentation von Aufgabenstellungen und Erfahrungen zur Verfügung gestellt. Auf der *zweiten Stufe* sollten Ausbildungsfahrschulen, die mit den beteiligten Fahrlehrerausbildungsstätten kooperieren, in die Community miteinbezogen werden. Inhaltlich wurde hier das gleiche Ziel verfolgt wie in der ersten Stufe. Auf der *dritten Stufe* sollte der Mitgliederkreis der Professional Community durch entsprechende Verbreitungsmaßnahmen (mit Unterstützung der Interessensvertretungen der Berufsgruppe) und gleichzeitige Konsolidierungsmaßnahmen in Bezug auf die Inhalte der Community vergrößert werden.

Angesichts der Ziele der geplanten Professional Community kam dem Gegenstand der gemeinsamen Entwicklung und des gegenseitigen Austausches eine hohe Bedeutung zu. Ziel war es *nicht*, Videos auszutauschen oder einfach nur Erfahrungen über den Videoeinsatz zu kommunizieren. Vielmehr sollten konkrete didaktische Maßnahmen für die Nutzung von Videotechnologien in der Ausbildung erarbeitet, geteilt und miteinander weiterentwickelt werden.

4. Ergebnisse/Erkenntnisse aus dem ViFa-Projekt

Das ViFa-Projekt wurde von der Professur für Lehren und Lernen der Universität der Bundeswehr München wissenschaftlich begleitet und evaluiert. Um zu untersuchen, wie der Videoeinsatz in der Ausbildung der sechs beteiligten Fahrlehrerausbildungsstätten gelingt und wie sich der Austausch darüber in der Community Fahrlehrer-Netz gestaltet, wurden zu zwei Zeitpunkten im Projekt leitfadengestützte Interviews mit insgesamt zwölf beteiligten Ausbildern sowie den Leitern der Einrichtungen geführt. Weitere Daten wurden anhand kurzer schriftlicher Fragebögen erfasst. Die Daten wurden deskriptiv anhand von Kategorien ausgewertet, die sich an den Fragen aus dem Leitfaden orientieren. Des Weiteren konnten Beobachtungsdaten auf der Plattform sowie in den insgesamt vier Workshops gesammelt werden. Nachfolgend werden ausgewählte Ergebnisse vorgestellt.

Videoeinsatz in der Fahrlehrerausbildung

Während der Projektlaufzeit von Juli 2011 bis Dezember 2012 haben alle Praxispartner Video vor allem in ihren Fahrlehrerkursen für die BE-Klasse bei Unterrichtsübungen und in der Fahrpraxis eingesetzt, aber teilweise auch in Fahrlehrerkursen für die A-, CE- und DE-Klassen. Die Praxispartner

haben in zwei bis zehn Kursen mit Video gearbeitet; die Zahl der Kurse hing davon ab, wie viele Fahrlehrerkurse die jeweilige Fahrlehrerausbildungsstätte jährlich anbietet und ob neben BE-Lehrgängen auch in anderen Kursen Video eingesetzt worden ist. Insgesamt haben sich rund 300 Fahrlehreranwärter an der Videoarbeit in den sechs Fahrlehrerausbildungsstätten beteiligt (aktiv und passiv). Die Integration des Videoeinsatzes in den Ausbildungsalltag stellte sich gerade am Anfang als schwierig dar. Mit der Zeit entwickelten sich aber neue Routinen und die Abläufe kosteten nicht mehr so viel Zeit wie am Anfang. Gerade in den Reflexionswochen wird der Videoeinsatz als sinnvoll erachtet; vor allem mit Videoaufnahmen aus dem Praktikum machten die Ausbilder gute Erfahrungen. Weil es jedoch sehr schwierig war, Ausbildungsfahrschulen zu einer Beteiligung im Projekt zu motivieren, konnte dieser Bereich aber nur von einigen Partnern erprobt werden.

Auswirkungen des Videoeinsatzes auf Fahrlehreranwärter

Danach gefragt, welche Auswirkungen der Videoeinsatz auf die Fahrlehreranwärter hat, berichten die Ausbilder vor allem, dass durch die Videoreflexion des eigenen Handelns die Selbstreflexion sowie die Beobachtungs- und Kritikfähigkeit steigen. Darüber hinaus werden die Fahrlehreranwärter stärker für die eigene Körpersprache sowie ihre Sprache beim Unterrichten sensibilisiert. Auch die Konzentration wird verbessert: Wenn gefilmt wird, sind die Fahrlehreranwärter konzentrierter und motivierter bei der Sache. Fehler werden von ihnen schneller erkannt und es werden gleich Verbesserungsmöglichkeiten gesucht. Durch die Videoarbeit gibt es zudem mehr Kollaboration untereinander. Zudem werden Verbesserungen in der Fahrpraxis (v.a. Anhängerfahrten) der Fahrlehreranwärter sichtbar. Diese Auswirkungen auf Fahrlehreranwärtern sind subjektive Eindrücke der Ausbilder, die sich aber in allen sechs Fahrlehrerausbildungsstätten ähneln.

Auswirkungen des Videoeinsatzes auf Ausbilder/-innen

Was die Auswirkungen des Videoeinsatzes auf sie selbst betrifft, berichten die Ausbilder ebenfalls von steigender Selbstreflexion bzw. von einer stärkeren Reflexion des eigenen Unterrichts. Außerdem macht der Videoeinsatz eine Umgestaltung des bisherigen Unterrichts nötig: Die einzelnen Lehreinheiten müssen gründlicher geplant werden und man fokussiert stärker das eigentliche Thema der jeweiligen Unterrichtseinheit. Darüber hinaus mussten für die Videoarbeit andere Aufgabenstellungen entwickelt werden, was die Ausbilder vor besondere Herausforderungen stellte. Durch die Videoaufnahmen bekommen sie aber neue Visualisierungsmöglichkeiten beim Feedbackgeben: Was sie zuvor nur verbalisieren konnten, können sie den Fahrlehreranwärtern nun noch einmal ganz genau anhand der Videoaufnahmen erläutern. Von *einem* Effekt berichten die meisten Ausbilder: Die Auseinandersetzung mit den Videoaufnahmen sowie mit dem Fahrlehrer-Netz hat ihre Kompetenz im Umgang mit Medien und Technik verbessert und sie haben in diesem Bereich viel dazugelernt.

Auswirkungen des Videoeinsatzes auf die Einrichtung:

Die wissenschaftliche Begleitung hat sich zudem dafür interessiert, welche Auswirkungen der Videoeinsatz sowie die Projektbeteiligung auf die Einrichtungen hatten. In erster Linie berichteten die Ausbilder und die Leiter der sechs Fahrlehrerausbildungsstätten vom positiven Einfluss auf das Image ihrer Einrichtung: Videoeinsatz in der Fahrlehrerausbildung ist aktuell noch ein Alleinstellungsmerkmal auf dem Markt, weil kaum eine andere Ausbildungsstätte bisher solche innovativen Wege in der Ausbildung geht. Zum Teil gab es durch das Projekt und den Videoeinsatz auch verstärkten Austausch zum Thema Ausbildung unter den beteiligten Ausbildern und es entwickelte sich dadurch teilweise ein einheitlicheres Vorgehen in der Ausbildung. Neben den positiven Aspekten wurde aber auch der erhöhte Aufwand für die Ausbilder sichtbar, weil die Videoarbeit vor- und nachbereitet werden muss, wenn sie den Fahrlehreranwärtern einen Lerngewinn bringen soll. Besondere Schwierigkeiten ergeben sich hier bei freien Mitarbeitern: Diese werden in der Regel nur für eine bestimmte Anzahl von Unterrichtsstunden bezahlt. Wenn sie nun zusätzlich Video in ihrem Unterricht einsetzen, brauchen sie mehr Zeit für die Vor- und Nachbereitung. Diese Zeit müssten die Fahrlehrerausbildungsstätten ihnen ent-

weder bezahlen oder sie müssten es in ihrer Freizeit erledigen, was sich für die meisten schwierig gestaltet.

Die Inhalte im Fahrlehrer-Netz

Diejenigen Ausbilder, die sich aktiv im Fahrlehrer-Netz beteiligt haben, berichten, dass sie sich viele Inhalte angeschaut haben, vorwiegend aus dem eigenen Fachgebiet. Diese Inhalte haben ihnen Anregungen und Inspiration für den eigenen Videoeinsatz gegeben. Um die Ideen weiterentwickeln zu können, wünschen sie sich jedoch mehr Austausch mit den anderen Nutzern im Fahrlehrer-Netz. Diejenigen, die sich nur wenig bis gar nicht im Fahrlehrer-Netz am Austausch beteiligt haben, haben die Inhalte eher oberflächlich angeschaut. Sie sagen, dass es für sie dort keine wirklichen „Highlights“ gab und kein großer Neuigkeitswert bestand. Einen Nutzen konnten diese Ausbilder in den Inhalten des Fahrlehrer-Netzes kaum erkennen. Dieser Widerspruch zwischen den aktiven und den wenig aktiven Ausbildern ist einerseits interessant, andererseits aber auch nicht verwunderlich (vgl. Cress & Kimmmerle, 2013). Eine fundierte Beurteilung der Inhalte im Fahrlehrer-Netz ist an sich nur möglich, wenn man sich mit diesen aktiv auseinandersetzt. Das hat aber nur ein Teil der Ausbilder getan. Es gab auch ein paar wenige Ausbilder (meist zugleich Leiter einer Fahrlehrerausbildungsstätte), die sich gar keine Inhalte im Fahrlehrer-Netz angeschaut haben, da Videoeinsatz in ihren eigenen Fächern (z.B. Recht) nicht als sinnvoll erachtet wurde.

Gründe für mangelnden Austausch im Fahrlehrer-Netz

Danach gefragt, welche Gründe es für den geringen Austausch untereinander gibt, wurde von einigen Ausbildern vor allem die Wettbewerbssituation genannt, während andere der Meinung waren, dass das Konkurrenzdenken nur ein Vorwand ist, um die eigene geringe Beteiligung zu entschuldigen. Die aktuell schwierige wirtschaftliche Situation und dadurch veränderte Prioritäten in den Fahrlehrerausbildungsstätten wurden hingegen von den meisten Befragten als Grund angeführt. Die Zahlen der Fahrlehreranwärter sind 2011 und 2012 in Deutschland stark zurückgegangen. Diesen Trend haben auch die sechs beteiligten Fahrlehrerausbildungsstätten deutlich zu spüren bekommen. Während sie im Jahr 2009 noch insgesamt 506 Fahrlehreranwärter (Klasse BE) ausgebildet haben, waren es 2010 408 Fahrlehreranwärter, 2011 insgesamt 358 Fahrlehreranwärter und 2012 nur noch 281 Fahrlehreranwärter. Das ist ein Rückgang um beinahe 50 Prozent. Die sinkenden Fahrlehreranwärter-Zahlen haben die Prioritäten in den Fahrlehrerausbildungsstätten weg vom Projekt verschoben und das Konkurrenzdenken untereinander verstärkt, weshalb sich meistens nur ein bis zwei Lehrkräfte pro Praxispartner am Videoeinsatz und dem Online-Austausch beteiligt haben. Dadurch sind die Nutzerzahlen im Fahrlehrer-Netz weit unter den Erwartungen zu Projektbeginn zurückgeblieben.

Ein weiterer Grund für den geringen Austausch untereinander im Fahrlehrer-Netz sind die sehr geringen Zeitressourcen der Ausbilder und der Aufwand, der mit Videoeinsatz verbunden wird. Einige Ausbilder haben auch Scheu davor, sich mit ihren Beiträgen zu „blamieren“: Sie möchten nichts schreiben, was für andere uninteressant sein könnte bzw. nichts, woraus man schließen könnte, dass man nicht in der Lage ist, Probleme alleine zu lösen. Zum Teil wird auch Bequemlichkeit hinter der mangelnden Aktivität vermutet. Ein paar Ausbilder hatten zudem Schwierigkeiten im Umgang mit der Technik. Da im Alltag die Zeit fehlt, sich dann intensiver damit auseinanderzusetzen und eine Lösung zu finden, haben sie meist den Videoeinsatz sehr stark reduziert und hatten somit nichts zu berichten. Die Möglichkeit, sich bei Problemen den Rat anderer Ausbilder über das Fahrlehrer-Netz zu holen, wurde nur von einem Teil der Ausbilder genutzt.

Schwierigkeiten mit Ausbildungsfahrschulen

Um das Fahrlehrer-Netz und die systematische Videoarbeit auch auf die praktische Ausbildungsphase der Fahrlehreranwärter auszudehnen, sollten die sechs beteiligten Fahrlehrerausbildungsstätten Ausbildungsfahrschulen, mit denen sie kooperieren, für eine Beteiligung gewinnen. Diese Aufgabe hat sich jedoch deutlich schwieriger gestaltet als geplant bzw. erwartet. Gründe dafür, dass es derart

schwierig war, Ausbildungsfahrschulen für eine Projektbeteiligung zu gewinnen, können von den beteiligten Fahrlehrerausbildungsstätten nur vermutet werden. Die Fahrlehrerausbildungsstätten berichten, dass die Teilnehmer der Veranstaltungen, bei denen das ViFa-Projekt vorgestellt worden ist (z.B. Einweisungsseminare für Ausbildungsfahrlehrer) zunächst sehr positiv auf die Videoarbeit reagiert haben. Im weiteren Verlauf ließen sie ihrer ersten positiven Reaktion aber keine konkreten Aktivitäten folgen.

Die am häufigsten genannte Begründung der Ausbildungsfahrlehrer für die Inaktivität war der Faktor „fehlende Zeit“. Aufgrund des großen Mangels an Fahrlehrernachwuchs ist in den Ausbildungsfahrschulen eine Optimierung der Ressourcen in Richtung Arbeitsleistung des Fahrlehrers in der praktischen Ausbildung häufig zu beobachten. In der als Geschäftsprozess orientierten Ausbildung kommt daher die Steigerung der Lehrkompetenzförderung zu kurz. Zudem scheuen viele Ausbildungsfahrlehrer den Aufwand, den sie mit der Videoarbeit verbunden sehen. Als weiterer wichtiger Grund wird die Scheu vor dem Medium Video genannt. Es werden Befürchtungen hinsichtlich des Datenschutzes, Weitergabe von Know-how (aufgrund der Konkurrenzsituation) und die Angst vor Verbreitung im Internet geäußert. Außerdem möchten die Ausbildungsfahrschulen durch die Videoaufnahmen in ihren Räumen und Fahrzeugen nicht zu viel von sich den möglichen Mitbewerbern verraten. Auch wenn die Videos nur innerhalb des Kurses bei Reflexionswochen angeschaut werden und es keine weitere Verbreitung gibt, bleiben eine erhebliche Scheu und Skepsis bestehen. Schließlich arbeiten die anderen Fahrlehreranwärter bei möglichen Mitbewerbern und könnten ihre Eindrücke dorthin weitertragen. Neben diesen Hauptgründen haben einige Ausbildungsfahrschulen einfach gar keine Angaben zu den Gründen gemacht, warum sie sich nicht am Projekt beteiligen wollen.

5. Fazit

Die beschriebenen Ergebnisse zeigen, dass die gesetzten Ziele im ViFa-Projekt nicht alle erreicht werden konnten. Gerade der organisationsübergreifende Wissensaustausch hat sich schwieriger gestaltet, als zunächst angenommen. Die zentralen Ergebnisse des ViFa-Projekts bewegen sich aus unserer Sicht auf der Ebene der Veränderung sozialer Praxis, wie das auch im Kontext sozialer Innovationen einschließlich der Implementationsforschung thematisiert wird (vgl. Howaldt & Jacobsen, 2010). Dass sowohl die Aktivität mit Video speziell zur Lehrkompetenzförderung als auch die Kommunikations- und Teilungsbereitschaft im Fahrlehrer-Netz geringer sind als erhofft, ist eines der zentralen Ergebnisse, die vor allem Folgendes zeigen: (a) Forschungs- und Entwicklungsprojekte dieser Art bräuchten eine längere Phase der Ist-Analyse mit allen Stakeholdern, die Teil der Förderung sein müsste. (b) Soziale und kulturelle Veränderungen in Aus- und Weiterbildungskontexten brauchen viel bzw. mehr Zeit, als im ViFa-Projekt mit der 18-monatigen Projektlaufzeit zur Verfügung stand. (c) Änderungen speziell der Lehr-Lernkultur werden von zahlreichen äußeren Faktoren beeinflusst (wie beispielsweise der aktuell schwierigen wirtschaftlichen Lage der Fahrlehrerausbildungsstätten), die man in kleinen Projekten nicht ändern kann.

Ein weiteres wichtiges Ergebnis ist, dass Video durchaus das Potenzial hat, auch im Fahrlehrerkontext gewinnbringend eingesetzt zu werden: Die bestehenden Beispiele zeigen dieses Potenzial aus unserer Sicht deutlich. Die Ergebnisse und Erfahrungen weisen aber auch darauf hin, dass dies nur Personen gelingt, die dazu eine gewisse Affinität haben oder aufbauen können – auch bei auftretenden Hindernissen und (unvorhersehbaren) Schwierigkeiten (wie Veränderungen im Marktgeschehen). Das ViFa-Projekt konnte einen ersten Anstoß geben, gemeinsam Standards zur videobasierten Lehrkompetenzförderung in der Fahrlehrerausbildung zu entwickeln. Nun ist es an der Berufsgruppe, den ersten Impuls aufzugreifen und gemeinsam im Fahrlehrer-Netz an der Ausgestaltung der Standards zu arbeiten. Für die Entwicklung fertiger Standards gemeinsam mit der Praxis sind 18 Monate zu kurz.

Ein weiterer Aspekt, der aus unserer Sicht entscheidend dafür ist, inwiefern ein organisationsübergreifender Wissensaustausch gelingt, ist das gewählte Thema. Videoeinsatz zur Lehrkompetenzförderung ist als Thema für das Projekt gewählt worden, weil es ein sehr klar umrissener Bereich ist. Es zeigt

sich aber, dass Austausch dazu nur möglich ist, wenn die Ausbilder in ihrer täglichen Ausbildungspraxis genug zeitliche und personelle Ressourcen haben, um Videoarbeit im Unterricht einzubinden. Die sehr engen, gesetzlich geregelten Strukturen der Fahrlehrerausbildung lassen jedoch kaum Freiräume für die Erprobung alternativer und moderner Lehrmethoden.

Weiterhin spielt aus unserer Sicht die Einstellung der am Wissensaustausch beteiligten Personen sowie ihrer Vorgesetzten eine entscheidende Rolle, inwiefern eine organisationsübergreifende Kooperation gelingt. Der Mehrwert und das gemeinsame Ziel müssen allen Beteiligten klar sein. Kontraproduktiv ist es, wenn Vorgesetzte ihren Mitarbeitern eine Teilnahme nahelegen, ohne selbst vom Vorhaben überzeugt zu sein bzw. die Mitarbeiter zu motivieren und ihr Engagement zu unterstützen. Beteiligen sich in einer Einrichtung nur einzelne Personen, die vom Vorgesetzten und den Kollegen keine Unterstützung bekommen oder für ihr Engagement sogar auf Ablehnung stoßen, demotiviert das sehr schnell und führt meist dazu, dass die Personen ihre Beteiligung einstellen oder sehr stark zurückfahren. Das gilt unabhängig von der Domäne, in der man sich bewegt.

Eine letzte wichtige Erkenntnis aus unserer Sicht ist es, dass es schwierig ist, bereits bei der Antragstellung sehr konkrete Ziele zu definieren, die dann nicht mehr zu ändern sind, obschon es die (oft auch dynamischen) praktischen Bedingungen erforderlich machen würden. Speziell bei Entwicklungsprojekten ist eine gewisse Zieloffenheit wichtig, um auf neue Probleme, Erkenntnisse und Gegebenheiten angemessen reagieren zu können. Weiterhin bräuchte man bei Entwicklungsprojekten dieser Art eine längere Laufzeit, da soziale und kulturelle Veränderungen Zeit und Geduld benötigen. Insgesamt zeigen unsere Erfahrungen mit ViFa, wie komplex Veränderungsprozesse sind und dass Veränderung ein langwieriger Prozess ist.

Literatur

- Cress, U. & Kimmerle, J. (2013). Computervermittelter Wissensaustausch als Soziales Dilemma: Ein Überblick. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 27(1-2), 9-26.
- Howaldt, J. & Jacobsen, H. (2010). *Soziale Innovation. Auf dem Weg zu einem postindustriellen Innovationsparadigma*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: University Press.
- Meisel, K. (2010). Weiterbildungsmanagement. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 427-436). Wiesbaden: VS Verlag.
- Michelis, D. (2012). Kapitel 2 Strategischer Leitfaden. In D. Michelis & T. Schildhauer (Eds.), *Social-Media-Handbuch. Theorien, Methoden, Modelle und Praxis* (S. 31-42). Baden-Baden: Nomos.
- Pahl, J.-P. (2012). *Berufsbildung und Berufsbildungssystem: Darstellung und Untersuchung nicht-akademischer und akademischer Lernbereiche*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Schrittesser, I. (2004). Professional Communities. Mögliche Beiträge der Gruppendynamik zur Entwicklung professionalisierten Handelns. In B. Hackl & G. H. Neuweg (Hrsg.), *Zur Professionalisierung pädagogischen Handelns* (S. 131-150). Beiträge aus der Sektion Lehrerbildung und Lehrerbildungsforschung in der Österreichischen Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen. Münster: LIT-Verlag.
- Wenger, E., McDermott, R. & Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of practice: a guide to managing knowledge*. Boston: Harvard Business School Press.
- Weninger, B. (2007). Die Professional Community als sozio-virtuelles System - ein Ausbildungskonzept für Lehrerinnen und Lehrer. In U. Dittler, M. Kundt, & C. Schwarz (Eds.), *Medien in der Wissenschaft. Online-Communities als soziale Systeme. Wikis, Weblogs und Social-Software im E-Learning* (S. 147-163). Münster: Waxmann.
- Winkler, K. (2004). *Wissensmanagementprozesse in face-to-face und virtuellen Communities. Kennzeichen, Gestaltungsprinzipien und Erfolgsfaktoren*. Berlin: Logos.