

Ranner, Tamara; Reinmann, Gabi

Videreflexion und Wissenskooperation in der Fahrlehrerausbildung

Köhler, Thomas [Hrsg.]; Neumann, Jörg [Hrsg.]: *Wissensgemeinschaften. Digitale Medien – Öffnung und Offenheit in Forschung und Lehre*. Münster ; New York ; München ; Berlin : Waxmann 2011, S. 314-324. - (Medien in der Wissenschaft; 60)



Quellenangabe/ Reference:

Ranner, Tamara; Reinmann, Gabi: Videreflexion und Wissenskooperation in der Fahrlehrerausbildung - In: Köhler, Thomas [Hrsg.]; Neumann, Jörg [Hrsg.]: *Wissensgemeinschaften. Digitale Medien – Öffnung und Offenheit in Forschung und Lehre*. Münster ; New York ; München ; Berlin : Waxmann 2011, S. 314-324 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-116728 - DOI: 10.25656/01:11672

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-116728>

<https://doi.org/10.25656/01:11672>

in Kooperation mit / in cooperation with:



WAXMANN
www.waxmann.com

<http://www.waxmann.com>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Thomas Köhler, Jörg Neumann (Hrsg.)

Wissensgemeinschaften

Digitale Medien – Öffnung und Offenheit in Forschung und Lehre



Waxmann 2011
Münster/New York/München/Berlin

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Medien in der Wissenschaft; Band 60

Gesellschaft für Medien in der Wissenschaft e.V.

ISBN 978-3-8309-2545-3

ISSN 1434-3436

© Waxmann Verlag GmbH, 2011

Postfach 8603, 48046 Münster

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Pleßmann Design, Ascheberg

Titelfoto: Lutz Liebert, Medienzentrum TU Dresden

Satz: Stoddart Satz- und Layoutservice, Münster

Druck: Hubert & Co., Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,
säurefrei gemäß ISO 9706

Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des
Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung
elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Inhalt

Thomas Köhler, Jörg Neumann

Integration durch Offenheit.

Wissensgemeinschaften in Forschung und Lehre 11

Organisationsübergreifende Integration digitaler Medien in Lehre (E-Learning), in Forschung und universitärem Bildungsmanagement (E-Science)

Von der Digital Academic Culture zur E-Science

Martin Ebner, Sandra Schön

Mit Vielen offene Bildungsressourcen erstellen:

Neue Wege der Erstellung von Lehrbüchern am Beispiel von L3T..... 21

Jana Riedel, Corinna Jödicke, Romy Wolff, Eric Schoop, Ralph Sonntag

Hochschultyp- und fachübergreifende Kompetenzförderung mit

und für Social Media 36

Isa Jahnke, Sandra Sülzenbrück, Roberto Avanzi, Frank Meyer

zu Heringdorf, Gerald Enzner, Viola Hofmann, Beate Schmuck,

Dorothea Voss-Dahm

Mensch 3.0: Risikokompetenz und Risikowahrnehmung

im Umgang mit neuen Technologien 47

Hochschulentwicklung: Strategie und Organisation von Medien in der Wissenschaft

Martina Reitmaier, Daniel Apollon, Thomas Köhler

Rollen bei der Entwicklung von multimedialen Lernangeboten 59

Thomas Sporer, Astrid Eichert, Julia Brombach, Miriam Apfelstaedt,

Ralph Gnädig, Alexander Starnecker

Service Learning an Hochschulen: das Augsburger Modell..... 70

Technologie und Infrastruktur von E-Learning und E-Science

Jonas Schulte, Reinhard Keil, Andreas Oberhoff

Unterstützung des ko-aktiven Forschungsdiskurses durch

Synergien zwischen E-Learning und E-Science 81

Jonas Schulte, Johann Rybka, Ferdinand Ferber, Reinhard Keil
 KoForum – Kooperative Forschungsumgebung für die
 organisationsübergreifende wissenschaftliche Laborarbeit 92

Ulrike Wilkens
 Zwischen Kompetenzreflexion und Profilpräsentation:
 Integration von E-Portfolio-Funktionalität in ILIAS 102

**Digitale Medien und Bildungsqualität in der schulischen,
 beruflichen und universitären Bildung**

Bildungsqualität

*Charlotte Zwiauer, Harald Edlinger, Gisela Kriegler-Kastelic,
 Brigitte Römmer-Nossek, Arthur Mettinger*
 Strukturierte Qualitätsentwicklung mediengestützter
 Bachelorstudien an einer Großuniversität 115

Sandra Schön, Diana Wieden-Bischof, Wolf Hilzensauer
 Links-up – Lernen 2.0 für eine inklusive Wissensgesellschaft..... 126

Christoph Meier, Tobias Jenert, Taiga Brahm
 QualiAss – ein Werkzeug zur Prozess- und Qualitätsunterstützung
 für schriftliche Prüfungen an Hochschulen. Nutzungsszenarien –
 Spezifikation – Einführung 136

Sandra Hofhues, Kerstin Mayrberger, Tamara Ranner
 Lehren und Lernen unter vernetzten Bedingungen gestalten:
 Qualitäts- oder Komplexitätssteigerung? 146

Michael Tesar, Kerstin Stöckelmayr, Stefanie Sieber, Robert Pucher
 Agilität als Chance zum Qualitätsmanagement in modernen
 Lehr-Lern-Szenarien 157

Didaktische Konzepte

Nicolae Nistor, Doris Lipka-Krischke
 Eine explorative Studie des Umgangs mit kulturellen Artefakten
 in musikalischen Wissensgemeinschaften 168

Felix Kapp, Hermann Körndle
 Was lerne ich aus einer Lernaufgabe?
 a) gar nichts, b) Faktenwissen, c) etwas über meine
 Lernstrategien, d) Antwort b und c sind richtig..... 178

<i>Nicolae Nistor, Monika Schustek</i> Wie gut sind die guten alten FAQs? Voraussetzungen der Wissenskommunikation über mediengestützte kulturelle Artefakte in Wissensgemeinschaften	188
<i>Antje Proske, Gregor Damnik, Hermann Körndle</i> Learners-as-Designers: Wissensräume mit kognitiven Werkzeugen aktiv nutzen und konstruieren	198
<i>Hannah Dürnberger, Bettina Reim, Sandra Hofhues</i> Forschendes Lernen: konzeptuelle Grundlagen und Potenziale digitaler Medien	209
<i>Albrecht Fortenbacher, Marcel Dux</i> Mahara und Facebook als Instrumente der Portfolioarbeit und des Self-Assessments	220
<i>Ina Rust, Marc Krüger</i> Der Mehrwert von Vorlesungsaufzeichnungen als Ergänzungsangebot zur Präsenzlehre	229
<i>Marc Egloffstein</i> Offenes Peer Tutoring in der Hochschule. Studentische Betreuungstätigkeiten zwischen institutionellen Rahmenvorgaben und Selbstorganisation.....	240
<i>Johannes Zylka, Wolfgang Müller</i> Fundierung digitaler Medien im formalen Bildungswesen am Beispiel einer Fallstudie zu digitalen Medienkompetenzen	250
<i>Forschungs- und Bewertungsmethoden</i>	
<i>Saskia Untiet-Kepp, Thomas Bernhardt</i> soLSo selbstorganisiertes Lernen mit Social Software – Entwicklung und Erprobung eines Fragebogeninventars.....	261
<i>Stephanie Schütze, Roland Streule, Damian Läge</i> Warum klassische Evaluation oftmals nicht ausreicht – eine Studie zur Ermittlung der Bedeutsamkeit Mentaler Modelle als Evaluationsmethode	273
<i>Anja Gebhardt, Tobias Jenert</i> Besseres Feedback, mehr Reflexion? – Fertigkeiten und Einstellungen Studierender zum Bloggen in Praxisprojekten.....	284

Praxistransfer: Medien aus der Wissenschaft für Schule und Wirtschaft

Petra Bauer

Vermittlung von Medienkompetenz und medienpädagogischer
Kompetenz in der Lehrerausbildung 294

Helge Fischer, Nicole Rose, Thomas Köhler

E-Learning in der postgradualen Weiterbildung an
sächsischen Hochschulen..... 304

Tamara Ranner, Gabi Reinmann

Videoreflexion und Wissenskoooperation in der Fahrlehrerausbildung 314

Elisabeth Katzlinger, Ursula Windischbauer

Online-Moderation: Tutorielle Betreuung in
interregionalen Lerngruppen..... 325

Poster

Nele Heise

„Alles neu macht das Netz?“ – Ethik der Internetforschung.
Eine qualitativ-heuristische Befragungsstudie 339

Gottfried S. Csanyi

Worin besteht mein Lernergebnis?
Learning-outcomes.net hilft weiter..... 342

Silke Kirberg

Turnen, Schwimmen, Leichtathletik – Einbindung hochqualitativer
audiovisueller Medien in das Kontakt- und Selbststudium
sportpraktischer Veranstaltungen 345

Gergely Rakoczi, Ilona Herbst

Ein Praxisbericht zur Steigerung der Lehrqualität sowie der
studentischen Kollaboration: Ist Webconferencing das richtige Tool?..... 349

Nicole Sträßling, Tina Ganster, Nicole Krämer, Sophia Grundnig,

Nils Malzahn, H. Ulrich Hoppe

FoodWeb 2.0. Entwicklung, Erprobung und Evaluation von
Web-2.0-Technologien zur Stärkung von Bildung und Innovation 352

Angela Carell, Alexandra Frerichs, Isabel Schaller

Computerunterstütztes kreatives Problemlösen in Gruppen 355

Ferdal Özcelik, Iris Trojahnner

Mobile Learning für Berufskraftfahrer im Fernverkehr..... 358

<i>Alexander Sperl</i> Wissensvermittlung in allen drei Phasen der Lehrerbildung. Das Virtuelle Zentrum für Lehrerbildung (VZL).....	361
<i>Jonas Liepmann</i> Wissensgemeinschaften. iversity als Beispiel einer hochschulübergreifenden Wissens-Community – ein Praxisbericht	363
<i>Negla Osman</i> Situation and variation of ICT use among Khartoum State Universities' Staff Members	365
Workshops	
<i>Nadine Schaarschmidt, Gisela Schubert, Thomas Köhler, Steffen Krause</i> Identitätsentwicklung und Berufsorientierung. Möglichkeiten des Einsatzes von Online-Lernangeboten bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund.....	371
<i>Steffen Albrecht, Claudia Fraas, Michael Gerth, Sabrina Herbst, Nina Kahnwald, Jürgen Kawalek, Thomas Köhler, Christian Pentzold, Volker Saupe, Jens Schwendel, Annegret Stark, Anja Weller, Tobias Welz</i> Web 2.0 in der akademischen Praxis. Herausforderungen und strategische Optionen	375
<i>Nicolae Nistor, Armin Weinberger</i> Medienbasierte Wissensgemeinschaften. Akzeptanz der Bildungstechnologien in kulturellem und interkulturellem Kontext.....	378
<i>Nicolae Nistor</i> Wissensgemeinschaften: Von pädagogisch-psychologischen Theorien und Befunden zur mediendidaktischen Praxis.....	379
<i>Andreas Reinhardt, Konrad Osterwalder, Eva Buff-Keller, Thomas Piendl, Claudia Schlienger, Ute Woschnack</i> Alles aus einem Guss! Organisation der Lehrentwicklung im Wandel.....	380
Die Gutachter und Gutachterinnen	383
Programmkomitee	386
Autorinnen und Autoren	387

Videoreflexion und Wissenskooperation in der Fahrlehrerausbildung

Zusammenfassung

Videotechnologien werden in der Lehrerbildung¹ häufig eingesetzt, um die Lehrkompetenz zu fördern. Auch in der Fahrlehrerausbildung werden sie schon lange genutzt, hauptsächlich jedoch als Demonstrationsmaterial in Präsenzsitzungen. Eine aktiv-konstruktive Bearbeitung der Videos mit Hilfe digitaler Technologien findet nicht statt. Mittels internetgestützter Videoreflexion wurde im Rahmen eines EU-Projektes versucht, die Lehrkompetenz angehender Fahrlehrer zu fördern. Dabei hat sich gezeigt, dass ein Austausch unter den Ausbildern darüber, wie sie Videotechnologien in der Fahrlehrerausbildung einsetzen, sehr wichtig ist, um Standards zu entwickeln. In der Praxis tauschen sich Ausbilder verschiedener Einrichtungen kaum untereinander aus. Ausgehend von den Erkenntnissen aus dem EU-Projekt beschreibt dieser Beitrag ein geplantes Vorhaben zum Aufbau einer Professional Community, in der Ausbilder gemeinsam Standards für eine videobasierte Lehrkompetenzförderung entwickeln sollen.

1 Mediengestützte Berufsbildung am Beispiel der Fahrlehrerausbildung

1.1 Berufliche Bildung und digitale Medien

Die Berufsbildung (alle Formen der beruflichen Aus- und Weiterbildung) ist im Vergleich zur allgemeinen Schul- und Hochschulbildung angesichts der engen Verbindung zu Wirtschaft und Arbeitswelt einem besonders großen Wandel ausgesetzt (vgl. Arnold & Pätzold, 2010). Veränderungen auf dem Sektor der digitalen Technologien spiegeln sich vor diesem Hintergrund in der Berufsbildung tendenziell schneller wider als anderswo – oder sollten es zumindest. Mit Förderprogrammen versucht der Staat seit langem, die Berufsbildung darin zu unterstützen, die sich rasch wandelnden Anforderungen zu bewältigen. Das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) z.B. fördert mit dem Programm „Digitale Medien in der beruflichen Bildung“ seit 2007 Projekte, die mediengestützte Qualifizierungsangebote in der beruflichen Bildung entwickeln

¹ Ausschließlich aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird im Folgenden die männliche Form verwendet. Es sind jedoch stets sowohl männliche wie auch weibliche Personen gemeint.

und erproben. Ziel ist es, den Wirkungsgrad speziell der neuen Generation digitaler Medien, also Web-2.0- und mobile Technologien, in der beruflichen Bildung zu erweitern (BMBF, 2007).

Digitale Medien bieten der Berufsbildung vielfältige Potenziale: Schon seit den 1990er Jahren nutzt man Multimedia-Komponenten, um vor allem handlungspraktisches Wissen und Können anschaulich zu vermitteln. Interaktive Technologien eignen sich dafür, notwendige Routinefertigkeiten aufzubauen (z.B. mit CBTs oder Simulationen) und kreative Strategien einzuüben (z.B. mit Planspielen oder virtuellen Welten). Das berufliche Aus- und Weiterbildungssystem profitiert infolge seines dezentralen Charakters im besonderen Maße von den zahlreichen Möglichkeiten der digitalen Vernetzung zur orts- und zeitübergreifenden Kooperation. Unter bestimmten Bedingungen ermöglichen digitale Medien ökonomische Vorteile für die Berufsbildung. Ihr Mehrwert liegt aber vor allem darin, (wirtschafts-) didaktische (vgl. Euler & Hahn, 2007) Innovationen hervorzubringen.

1.2 Medieneinsatz in der Fahrlehrerausbildung

Ein besonderer Bereich innerhalb der beruflichen Bildung ist die Fahrlehrerausbildung. Im beruflichen Alltag sind Fahrlehrer mit hohen pädagogisch-didaktischen Anforderungen konfrontiert und benötigen eine entsprechende Lehrkompetenz, die sie situiert in komplexen Situationen unter Beweis stellen müssen (Friedrich, 2005). Aufgabe der Fahrlehrerausbildung ist es, nicht nur Fachkenntnisse zu vermitteln und Fahrfähigkeiten zu verbessern, sondern auch Lehrkompetenz zu fördern.² Viele Fahrlehrerausbildungsstätten³ sowie Ausbildungsfahrschulen⁴ setzen hierzu Videotechnologien ein. Dies ist naheliegend, weil Lehrkompetenz neben theoretischem Wissen in hohem Maße situationsbezogenes Handlungswissen erfordert (vgl. Reinmann & Vohle, 2010). Was über die Videoaufnahme von Ausbildungssituationen hinaus mit diesem Lehr-Lern-Material speziell in Bezug auf den Aufbau von Lehrkompetenz geschieht, ist jedoch weitgehend offen. Konkrete Aufgaben für Fahrlehreranwärter, die den Zielen des Lehrplans entsprechen, gibt es ebenso selten wie die Nutzung weiterer digitaler Werkzeuge zur aktiven Bearbeitung des Materials durch die Lernenden

2 1999 ist in Deutschland eine überarbeitete Fahrlehrer-Ausbildungsordnung (FahrAusBO) in Kraft getreten, welche die pädagogische Ausbildung von Fahrlehreranwärtern stärker betont (vgl. Bouska & May, 2009). Jedoch sind hierzulande nach wie vor kaum praxistaugliche Standards für die Förderung von Lehrkompetenz vorhanden. Ähnlich ist die Situation in anderen Ländern der Europäischen Union (EU) (vgl. DFA/EFA, 2009; Bartl et al., 2005)

3 In Fahrlehrerausbildungsstätten findet vorrangig die theoretische Ausbildung statt.

4 Ausbildungsfahrschulen sind „normale“ Fahrschulen, die vorrangig zum praktischen Teil der Fahrlehrerausbildung beitragen, indem sie Fahrlehrer als Praktikanten aufnehmen.

(vgl. Ranner, 2011). In der Folge mangelt es an praxistauglichen Standards zur videobasierten Förderung von Lehrkompetenz, die wiederum für eine kontinuierliche Qualitätsentwicklung notwendig sind: Weder tauschen sich verschiedene Fahrlehrerausbildungsstätten über ihre didaktischen Vorgehensweisen, Lehr-Lernmaterialien und konkreten Aufgaben aus, noch besteht in der Regel eine didaktisch motivierte Kooperation zwischen Fahrlehrerausbildungsstätten und Ausbildungsfahrschulen.

2 Didaktisches Spezifikum: Videoreflexion

Wie digitale Medien in der Fahrlehrerausbildung eingesetzt werden können, zeigt das EU-Projekt „Driver Instructor Education 2.0“⁵ (Oktober 2009 bis April 2011). Das Ziel dieses Projektes ist es, die Fahrfähigkeiten, vor allem aber die Lehrkompetenz angehender Fahrlehrer zu verbessern (Ranner, Reinmann & Vohle, in Druck). Dazu wurde in ausgewählten EU-Ländern (Belgien, Deutschland, Italien, Österreich) ein videogestütztes Lernkonzept implementiert. Während des Projekts zeigte sich unter anderem, wie wichtig eine durchdachte Aufgabengestaltung für den erfolgreichen Einsatz des Konzepts ist.

2.1 Videogestütztes Lernkonzept

Der didaktische Kern des Konzepts liegt in einer aktiv-konstruktiven und kollaborativen Bearbeitung von videografierten Unterrichtsstunden (Vohle & Reinmann, in Druck a). Dabei werden folgende Stufen durchlaufen: (1) Zunächst wählen die Ausbilder einzelne Unterrichtsstunden von Fahrlehreranwärtern im Auto (praktischer Fahrunterricht) oder im Seminarraum (Theorieunterricht in der Fahrschule) aus und zeichnen diese auf. (2) Anschließend laden sie diese Videoaufnahmen mit einem speziellen Programm in ein geschlossenes Online-Portal (edubreak[®]-DrivingCampus⁶) hoch, ordnen sie den jeweiligen Fahrlehreranwärtern zu und formulieren eine spezielle Aufgabe zur Videobearbeitung. (3) Sobald die Videos in das Online-Portal hochgeladen worden sind, können angehende Fahrlehrer sie im edubreak[®]PLAYER ansehen und gemäß der Aufgabenstellung bearbeiten. Dazu können sie das Video an einer beliebigen Stelle anhalten und dort situationsgenau (bezogen auf das Video millisekunden-genau) kommentieren. Neben Texteingaben stehen ihnen dazu weitere Möglichkeiten wie Zeichenwerkzeuge (für Hervorhebungen) und eine Ampelbewertung (zur farblichen Kennzeichnung kritischer, unklarer

5 Weitere Informationen zum Projekt finden sich hier: <http://driver-instructor-education.org/de>

6 Entwickelt und bereitgestellt von der Ghostthinker GmbH: <http://www.ghostthinker.de/>

rer und gut gelungener Situationen) zur Verfügung. (4) Wenn es die gestellte Aufgabe vorsieht, können die bereits einmal bearbeiteten Videos von anderen Fahrlehreranwärtern in einem weiteren Schritt re-kommentiert werden. Damit wird eine kollaborative Videobearbeitung (z.B. Feedback auf Kommentare, ergänzende Kommentare) möglich. (5) Am Ende kann der Ausbilder jedem Fahrlehreranwärter im Online-Portal eine Rückmeldung auf seine Aufgabenbearbeitung geben. Durch diese aktiv-produktive Art der Videobearbeitung lernen die Fahrlehreranwärter, ihr eigenes Unterrichtshandeln zu analysieren und zu reflektieren. Im Falle der kollaborativen Videobearbeitung können sie zudem aus den Erfahrungen und dem Wissen der anderen lernen (Vohle & Reinmann, in Druck b).

2.2 Die besondere Rolle der Aufgabengestaltung

Videotechnologien bieten vielfältige Potenziale für die Aus- und Weiterbildung von Lehrenden in Schule, Hochschule und Wirtschaft (vgl. Brophy, 2004; Reusser, 2005). Diese Potenziale reichen von (a) illustrativen und modellhaften Videobeispielen zum Lernen am Modell über (b) Video-Fallbeispiele zum problemorientierten Lernen bis zur (c) videogestützten Selbstreflexion zum situierten Lernen (Petko & Reusser, 2005). Letzteres steht im Zentrum des skizzierten EU-Projekts. Die videogestützte Selbstreflexion erweist sich als besonders fruchtbar, didaktisch aber auch als besonders herausfordernd, denn es gilt, passende Aufgaben für die Selbstreflexion unter den gegebenen technischen Bedingungen zu kreieren. Das im EU-Projekt bereitgestellte Online-Portal bietet den Fahrlehreranwärtern einen Videoplayer, mit dem sie innerhalb der Videos einzelne Stellen auswählen, kommentieren und grafisch kennzeichnen, Schlagworte (Tags) vergeben und Hyperlinks einfügen können. Ein differenziertes Rechtesystem ermöglicht es den Lernenden, ihre Videos inklusive aller Annotationen untereinander zu teilen, zu diskutieren und kollaborativ zu bearbeiten. Allein die Existenz technischer Funktionalitäten führt aber in der Regel nicht dazu, dass diese zur Videoreflexion genutzt werden. Die Aufgaben erweisen sich als essenziell dafür, dass die Potenziale des Systems mit seinen Funktionalitäten erkannt und Reflexionsprozesse in Gang gesetzt werden können.

2.3 Projektergebnisse

Der Einsatz der Videoreflexion in der Fahrlehrerausbildung im Rahmen des EU-Projekts wird in einer Fallstudie empirisch untersucht. Dafür werden Feldnotizen zu Prozessen und Ergebnissen aus der Interaktion mit den Projektpartnern angefertigt, Tracking-Daten zur Nutzung des Online-Portals

erhoben und Interviews mit beteiligten Ausbildern (n=7), Fahrlehrern (n=12) und Fahrlehreranwärtern (n=19) geführt. Die ersten Ergebnisse belegen positive Effekte *und* weisen auf besondere didaktische Anforderungen hin: So nehmen die Fahrlehreranwärter die internetgestützte Videoreflexion von Anfang gut an und bescheinigen dem Lernkonzept einen persönlichen Nutzen. Die Ausbilder zeigen sich mit den ersten Ergebnissen der Videoreflexion zufrieden (siehe hierzu Ranner & Reinmann, 2011). Aus dem anfänglichen Konzept, dass darauf abzielte, die Lehrkompetenz von Fahrlehreranwärtern in der praktischen Ausbildungsphase zu fördern, haben sich im Projektverlauf weitere Einsatzszenarien entwickelt: Das Online-Portal wird inzwischen auch im Theorieunterricht in der ersten Ausbildungsphase eingesetzt, um z.B. Lehrproben zu analysieren und zu reflektieren. Daneben ist ein Blended-Learning-Konzept für die Weiterbildung von Fahrlehrern entstanden, bei dem die Videos nicht nur online reflektiert, sondern im Anschluss gemeinsam in der Fahrschule besprochen werden.

Die Entwicklung von Aufgaben benötigt allerdings viel Zeit, Erfahrung und didaktisches Geschick. So erläutern die befragten Ausbilder relativ einheitlich, dass die Aufgaben einen Bezug zum Lehrplan aufweisen, auf die Lehrziele abgestimmt sein, einen klaren Beobachtungsschwerpunkt haben und inhaltlich zum gedrehten Video passen müssen. Dies bedeutet, dass man bei der Aufgabengestaltung unterschiedliche Aspekte gleichzeitig berücksichtigen muss. Trotz dieser Schwierigkeiten haben die Ausbilder im Projektverlauf verschiedene Aufgabentypen entsprechend ihrer Bedürfnisse entwickelt und optimiert. In der Folge ist im Online-Portal ein Pool an verschiedenen Aufgaben, Videos und Einsatzszenarien entstanden, die man im Sinne des Web 2.0 als „user-generated content“ bezeichnen kann. Dieser kann einen Ausgangspunkt für einen Erfahrungs- und Wissensaustausch bilden. An dieser Stelle gibt es jedoch Hindernisse zwischen den beteiligten Ländern, die darauf beruhen, dass die Fahrlehrerausbildung sehr unterschiedlich geregelt ist (vgl. DFA/EFA, 2009). Die Aufgabenstellungen müssen von den Ausbildern somit an die jeweiligen Ausbildungssysteme angepasst werden und können nicht ohne weiteres bzw. ohne Veränderung in einen anderen Kontext übernommen werden.

3 Organisatorisches Spezifikum: Wissenskooperation

Die Erfahrungen aus dem EU-Projekt haben die besondere Rolle der Aufgabengestaltung für die Videoreflexion in der Fahrlehrerausbildung deutlich gemacht. Sie haben gezeigt, wie fruchtbar und gleichzeitig schwierig es ist, Aufgaben zu teilen und gemeinsam zu entwickeln. Schwierigkeiten im Wissensaustausch gibt es aber keineswegs nur in der internationalen Kooperation. Trotz einheitlicher gesetzlicher Regelungen innerhalb Deutschlands (vgl. Bouska & May, 2009) fin-

det auch hierzulande kaum Austausch zwischen den Ausbildern statt. In einem geplanten, beim BMBF beantragten Nachfolgeprojekt soll genau dieses Problem angegangen werden.

3.1 Community-gestütztes Lernkonzept

Der didaktische Kern des Projekts liegt in einer eher informellen Kooperation und Kollaboration zum Einsatz von Video in der Fahrlehrerausbildung. Ziel ist es, Standards durch Kommunikation und Kooperation zu erarbeiten, die den Videoeinsatz in der Ausbildung sowohl erleichtern (indem Mindeststandards festgelegt werden) als auch qualitativ verbessern (indem neue Entwicklungen angestoßen werden). Hierzu soll eine internetgestützte *Professional Community* für Ausbilder mit einem klaren Ziel und einer thematischen Eingrenzung auf video-gestützte Lehrkompetenzförderung unter Nutzung gängiger Web 2.0-Software aufgebaut werden. Die bei dieser Bezeichnung genannten vier Merkmale sind alle gleich wichtig:

(1) Es handelt sich dabei um eine *professionelle* Community, weil die Entwicklung professionalisierten Handelns einer Berufsgruppe im Zentrum des Interesses steht (Schrittesser, 2004), nämlich die videogestützte Förderung von Lehrkompetenz angehender Fahrlehrer. (2) Der *Community*-Ansatz wird gewählt, weil in der Wissensteilung und Wissenskollaboration ein besonderer Nutzen für die didaktisch anspruchsvolle Tätigkeit der Aufgabengestaltung gesehen wird. (3) Die Eingrenzung auf den Kompetenzbereich *Lehren* ermöglicht einen Fokus der Zusammenarbeit, die in der Folge gezielter unterstützt werden kann. (4) Die Konzentration auf den Einsatz von Videotechnologien zur Förderung der Lehrkompetenz und die besonderen Merkmale Handlungsbezug und Situiertheit trägt dazu bei, dass dem vernachlässigten Kompetenzbereich Rechnung getragen wird.

3.2 Die besondere Rolle der Standardentwicklung

An der Berufsbildung sind viele Institutionen und Akteure beteiligt. Auf der didaktischen Ebene hat man es ebenfalls oft mit mehreren Lernorten zu tun, die aufeinander abgestimmt werden, bzw. die sich koordinieren müssen. In der Folge gilt die Kooperation zwischen mehreren Lernorten inzwischen als ein Qualitätsmerkmal in der Berufsbildung (vgl. Euler, 2003). In der Fahrlehrerausbildung gibt es mindestens zwei Lernorte, nämlich die Fahrlehrerausbildungsstätte und die Ausbildungsfahrschule. Sowohl innerhalb als auch zwischen diesen Lernorten ist es wichtig, nicht nur einen via Lehrpläne weitgehend vorhandenen Konsens über Lehr-Lern-Inhalte und angestrebte

Kompetenzen zu haben, sondern sich auch einen gewissen Konsens über Lehr-Lern-Methoden (Didaktik) und digitale Technologien (Medien) zu erarbeiten. Hierzu sind Qualitätsstandards wichtig (z.B. Niedermair, 2010).

Standards sind gemeinhin akzeptierte und angewandte Regeln oder Normen, die nicht unbedingt wahr sein müssen, aber auf die man sich (vorläufig) geeinigt hat. Während Bildungsstandards als verbindliche Aussagen zu bestimmten Kompetenzniveaus in einzelnen Altersklassen weithin bekannt sind (z.B. Klieme, 2004), ist die Diskussion um Qualitätsstandards zur Entwicklung mediengestützter Qualifizierungsangebote weitaus verhaltener. Dies ist nicht verwunderlich, weil solche Standards infolge der Vielfalt möglicher didaktischer Szenarien (gerade in der Berufsbildung) nur in Bezug auf konkrete Entwicklungsziele sinnvoll sind. Wir sehen ein solches konkretes Entwicklungsziel in der *Aufgabengestaltung zum Video-Einsatz* in der Fahrlehrerausbildung. Dabei kann es allerdings nicht zielführend sein, hierarchisch festgelegte Standards vorzugeben oder theoretisch abzuleiten (wie dies bei Bildungsstandards der Fall ist). Die neuen Möglichkeiten partizipativ nutzbarer Web 2.0-Anwendungen legen vielmehr die Chance nahe, dass Ausbilder gerade in der dezentral organisierten Fahrlehrerausbildung Standards im gegenseitigen Austausch erarbeiten (vgl. Ehlers, 2011).

3.3 Projektplanungen

Ziel des neuen Projekts ist es, eine Professional Community aufzubauen, in der sich Ausbilder aus Fahrlehrerausbildungsstätten und Ausbildungsfahrschulen über erfolgreiche Aufgabenstellungen zur videogestützten Förderung von Lehrkompetenz in der Fahrlehrerausbildung austauschen, diese erproben und gemeinsam weiterentwickeln. Damit eine Professional Community entsteht, reicht es aber nicht, einfach eine technische Plattform zur Verfügung zu stellen. Daher ist geplant, den Wachstumsprozess der Community in drei Stufen zu fördern: Auf der *ersten Stufe* gilt 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, werden auf der Community-Plattform besondere Hilfsmittel vor allem zur Dokumentation von Aufgabenstellungen und Erfahrungen zur Verfügung gestellt. Auf der *zweiten Stufe* sollen Ausbildungsfahrschulen, die mit den beteiligten Fahrlehrerausbildungsstätten kooperieren, in die Community miteinbezogen werden. Inhaltlich wird hier das gleiche Ziel verfolgt wie in der ersten Stufe. Auf der *dritten Stufe* ist geplant, den Mitgliederkreis der Professional Community durch entsprechende

Verbreitungsmaßnahmen (mit Unterstützung der Interessensvertretungen der Berufsgruppe) und gleichzeitige Konsolidierungsmaßnahmen in Bezug auf die Inhalte der Community zu vergrößern.

Angesichts der Ziele der geplanten Professional Community kommt dem Gegenstand der gemeinsamen Entwicklung und des gegenseitigen Austausches eine hohe Bedeutung zu. Ziel ist es *nicht*, Videos auszutauschen oder einfach nur Erfahrungen über den Videoeinsatz zu kommunizieren. Vielmehr sollen konkrete didaktische Maßnahmen (nämlich Aufgabenstellungen) für die Nutzung von Videotechnologien in der Ausbildung erarbeitet und/oder geteilt werden.

4 Von der Aufgabengestaltung zur Standardentwicklung

4.1 Muster für die Aufgabengestaltung

Aus dem Bereich Wissensmanagement ist bekannt, dass der Austausch von Wissen eine besondere Herausforderung ist, unter anderem weil der Kontext eine wichtige Rolle dafür spielt, ob man das kommunizierte Wissen versteht und erneut nutzen kann. Vor diesem Hintergrund bemüht man sich seit langem, geeignete Methoden bereitzustellen. Ein Beispiel sind Mikroartikel, die neben dem Wissen das Problem, den Kontext und die Erfahrungen mit diesem Wissen festhalten (Willke, 2001).

Im Bereich der Mediendidaktik findet man aktuell Ähnliches unter dem Konzept der *didaktischen Entwurfsmuster*. Damit sind gute und erprobte Formate bzw. Praktiken des Lehrens und Lernens gemeint, die sich als wiederkehrende Strukturen beschreiben lassen (Kohls, 2009). Entscheidend ist, dass eine Musterbeschreibung drei Elemente enthält: (a) den Kontext, also die Ausgangslage und die Rahmenbedingungen, (b) das (didaktische) Problem und (c) die Lösung bzw. deren Entwicklung und Umsetzung inklusive Erfahrungen. Zu den Kernsätzen des Entwurfsansatzes gehört erstens, dass die Lösung zum Kontext passen muss, und zweitens, dass die Lösung sowohl konkret und unmittelbar umsetzbar sein soll, gleichzeitig aber Gestaltungsfreiräume für situative Besonderheiten lassen muss. Mit dem Entwurfsmusteransatz werden mehrere Vorteile angestrebt (Kohls, 2009, Wippermann, 2008): Erprobte Lösungen sollen schneller gefunden und wiederverwendet werden können, die Komplexität didaktischer Situationen soll reduziert und die Kommunikation sowie der Austausch unter Lehrexperthen einfacher werden.

Entwurfsmuster eignen sich vor diesem Hintergrund gut, um Aufgabenstellungen zur Nutzung von Videotechnologien in der Fahrlehrerausbildung sowohl zu dokumentieren als auch auszutauschen. In diesem speziellen Fall erscheint es naheliegend und vorteilhaft, nicht fragmentierte Aufgabenstellungen zu sam-

meln, sondern ganze Sequenzen bzw. Muster von „Lehrziel – Videomaterial – Aufgabe – Erfahrungen“. Dabei muss der Schwerpunkt nicht zwingend nur auf der videogestützten Selbstreflexion liegen. Der Einsatz modellhafter Video-beispiele oder videobasierte Fallarbeit (vgl. Abschnitt 2.2) können ebenfalls eine Rolle spielen.

4.2 Wissenskooperation über Muster

Sollen nicht nur erprobte Lehrpraktiken und Erfahrungen unter Lehrenden zur persönlichen Kompetenzentwicklung ausgetauscht, sondern mediendidaktische Standards zur Nutzung von Videotechnologien in der Fahrlehrerausbildung entwickelt werden, kommt es darauf an, eine ausreichend große Gruppe von Ausbildern zur Mitarbeit zu bewegen. Dies gelingt am besten im Rahmen einer (Professional) Community (vgl. Abschnitt 3.1). Innerhalb einer solchen Community können die didaktischen Entwurfsmuster zum Gegenstand der Kooperation werden. Die Kooperation kann zum einen darin bestehen, dass Entwurfsmuster dezentral entwickelt und für alle Community-Mitglieder online zugänglich gesammelt, sowie nach verschiedenen Kriterien sortiert werden. Dies kann zur Standardentwicklung beitragen, weil auf diesem Wege besonders erfolgreiche Praktiken bekannt gemacht und verbreitet, aber auch zu verschiedenen Varianten (je nach Kontextbedingungen) ausgebaut werden. Die Kooperation kann zum anderen darin liegen, dass Ausbilder gemeinsam didaktische Entwurfsmuster erarbeiten, indem sie ihre Ideen ebenso wie ihre Erfahrungen ergänzen, untereinander korrigieren oder integrieren.

Wichtig für die Entwicklung von Qualitätsstandards ist, dass die skizzierte Arbeit mit didaktischen Entwurfsmustern innerhalb einer Community zu Transparenz und dazu führt, dass die erarbeiteten didaktischen Vorschläge überprüft und untereinander kritisiert werden können. In der Folge entstehen nicht nur Standards zur Aufgabengestaltung beim Einsatz von Videotechnologien, sondern auch eine *Kultur* der Qualitätsentwicklung.

5 Verbindung von Videoreflexion und Wissenskooperation

Die beschriebenen Projekte zeigen, auf welche Weise digitale Medien in einem besonderen Bereich der Berufsbildung – der Fahrlehrerausbildung – integriert werden können. Während der Schwerpunkt beim EU-Projekt auf einem video-gestützten Lernkonzept liegt, integriert das geplante BMBF-Projekt ein Community-gestütztes Lernkonzept und verbindet auf diese Weise Lernaspekte mit Wissensmanagement-Aspekten. Im Zentrum der geplanten Professional Community steht der Wissens- und Erfahrungsaustausch unter

Ausbildern. Da hierbei jedoch Aufgabenstellungen für eine videogestützte Lehrkompetenzförderung bei Fahrlehreranwärtern entstehen, hat die Professional Community unmittelbare Auswirkungen auf die Ausbildung von Fahrlehrern. Somit profitieren neben Ausbildern auch die angehenden Fahrlehrer von der Community, obwohl sie dort selbst nicht aktiv sind. Denkbar ist, dass zu einem späteren Zeitpunkt der Fokus der Professional Community von der Aus- auf die Weiterbildung von Fahrlehrern erweitert wird.

Auch andere Berufsgruppen können vom hier beschriebenen Ansatz profitieren: Ein Transfer in die Aus- und Weiterbildung im Bereich Handwerk und Sicherheit erscheint naheliegend, weil in diesen Berufskontexten Fähigkeiten der Instruktion und Vermittlung (Lehrkompetenz) speziell im Zusammenhang mit situiertem Wissen eine nicht unerhebliche Rolle spielen. Überall dort, wo der Anteil an situiertem Wissen hoch ist, hat speziell die Videoreflexion einen deutlichen Mehrwert. Der Community-Ansatz kann schließlich vor allem da sein Potenzial entfalten, wo mehrere Ausbildungsstätten zusammenwirken müssen.

Literatur

- Arnold, R. & Pätzold, H. (2010). Weiterbildung und Beruf. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 653-664). Wiesbaden: VS Verlag.
- Bartl, G., Gregersen, N-P., Sanders, N., von Bressensdorf, G., Gunnarson, L., Walsh, D., Vissers, J., Heiler, G. & Torsmyr, K. (2005). *EU MERIT Project: Minimum Requirements for Driving Instructor Training. Final Report*. Wien: Institut Gute Fahrt. URL: www.cieca.be/download/MERITFinaReportEn.pdf
- BMBF (2007). *Neue Medien in der beruflichen Bildung. Digitale Medien eröffnen der beruflichen Aus- und Weiterbildung neue Chancen*. Bonn, Berlin. URL: www.bmbf.de/pub/neue_medien_in_beruflichen_bildung.pdf
- Bouska, W. & May, R. (2009). *Fahrlehrer Recht. Erläuterungen des Fahrlehrer Gesetzes und aller einschlägigen Verordnungen*. München: Vogel.
- Brophy, J. (2004). *Using video in teacher education*. Advances in Research on Teaching (Volume 10). Amsterdam: Elsevier JAI.
- DFA/EFA (2009). *Anforderungen an den Fahrlehrerberuf in Europa*. URL: <http://www.deutsche-fahrlehrer-akademie.de/2-Publikationen/Datensammlung-Details.pdf>
- Ehlers, U. (2011). Qualitätssicherung im E-Learning – Veränderungen durch derzeitige Technologien und Konzepte. In M. Ebner & S. Schön (Hrsg.), *Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien*. URL: <http://13t.tugraz.at/index.php/LehrbuchEbner10/article/view/70/41>
- Euler, D. (Hrsg.) (2003). *Handbuch der Lernortkooperation. Band 1: Theoretische Fundierung*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Euler, D. & Hahn, A. (2007). *Wirtschaftsdidaktik*. Bern: Haupt Verlag.
- Friedrich, A. (2005). *Pädagogische Kompetenz von Fahrlehreranwärtern: Eine Feldstudie*. Dissertation, Universität Erfurt.

- Kohls, C. (2009). E-Learning-Patterns. Nutzen und Hürden des Entwurfsmuster-Ansatzes. In N. Apostolopoulos, H. Hoffmann, V. Mansmann & A. Schwill (Hrsg.), *E-Learning 2009. Lernen im digitalen Zeitalter* (S. 61-72). Münster: Waxmann.
- Klieme, E. (2004). Begründung, Implementation und Wirkung von Bildungsstandards: Aktuelle Diskussionslinien und empirische Befunde. *Zeitschrift für Pädagogik*, 5, 625-634.
- Niedermaier, G. (Hrsg.) (2010). *Qualitätsentwicklung in der beruflichen Bildung. Ansprüche und Realitäten*. Linz: Trauner Verlag.
- Petko, D. & Reusser, K. (2005). Praxisorientiertes E-Learning mit Video gestalten. In A. Hohenstein & K. Wilbers (Hrsg.), *Handbuch E-Learning. Expertenwissen aus Wissenschaft und Praxis. 1. Ergänzungslieferung*. (S. 1-21). Köln: Deutscher Wirtschaftsdienst/Springer.
- Ranner, T. (2011). *Lehrkompetenz und Videoreflexion im Kontext der Fahrlehrerausbildung* (Forschungsnotiz 7). München: Universität der Bundeswehr München. URL: http://lernen-unibw.de/sites/default/files/forschungsnotiz_2011_07.pdf
- Ranner, T. & Reinmann, G. (2011). *Wissenschaftlicher Evaluationsbericht. EU-Projekt Driver Instructor Education 2.0*. München. URL: http://lernen-unibw.de/sites/default/files/evaluationsbericht_drie_2.0.pdf
- Ranner, T., Reinmann, G. & Vohle, F. (in Druck). Internetgestützte Videoreflexion in der Fahrlehrerausbildung. Erscheint in *Zeitschrift für Verkehrssicherheit*.
- Reinmann, G. & Vohle, F. (2010). Lehren lernen mit Web 2.0. In F. Siepman & P. Müller (Hrsg.), *Jahrbuch E-Learning und Wissensmanagement 2011* (S. 18-23). Bildung in Zeiten von Web 2.0. Albstadt: Siepman Media.
- Reusser, K. (2005). Situiertes Lernen mit Unterrichtsvideos – Unterrichtsvideografie als Medium des situierten Lernens. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 2, 8-18.
- 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). Münster: LIT-Verlag.
- Vohle, F. & Reinmann, G. (in Druck a). Förderung professioneller Unterrichtskompetenz mit digitalen Medien: Lehren lernen durch Videoannotation. Erscheint in R. Schulz-Zander & B. Eickelmann (Hrsg.), *Jahrbuch Medienpädagogik*. Wiesbaden: VS.
- Vohle, F. & Reinmann, G. (in Druck b). Sportschule – Fahrschule – Hochschule? Lehren lernen mit Videoreflexion. Erscheint in U. Dittler (Hrsg.), *E-Learning. Einsatzkonzepte und Erfolgsfaktoren des Lernens mit interaktiven Medien* (3. Auflage). München: Oldenbourg.
- Willke, H. (2001). *Systemisches Wissensmanagement*. Stuttgart: Lucius und Lucius.
- Wippermann, S. (2008). *Didaktische Design Patterns zur Dokumentation und Systematisierung didaktischen Wissens und als Grundlage einer Community of Practice*. Saarbrücken: Verlag Dr. Müller.