



Aus der Ferne Lehren und Lernen

Zu den Grundzügen eines außergewöhnlichen Bildungsformats

von: BIBB Bundesinstitut für Berufsbildung (Hg.)

DOI: 10.3278/111-048w019

Erscheinungsjahr: 2012
Seiten 19 - 41

Schlagworte: Autonomie, Fernstudium, Fernunterricht, Medien

Fernlernen (auch im akademischen Sektor) [ist] keine neue Bildungsform - dies macht der Autor in seinem Beitrag eindrücklich deutlich. So hat die didaktische Methode Fernlernen ihre Ursprünge in der Briefkultur der griechischen und römischen Antike und führte infolge deren Wiedererblühen im 18. Jahrhundert zu ersten systematischen Ansätzen, die postalische Korrespondenz auch zu Lehr- / Lernzwecken einzusetzen. Die Selbstdisziplin, die erforderlich ist, um ein Bildungsangebot im Fernlernen erfolgreich zu absolvieren, sollte nach Auffassung des Autors aber nicht - wie angesichts der räumlichen Abwesenheit des Lehrpersonals häufig unterstellt wird - mit selbstgesteuerten bzw. selbstorganisierten Lernprozessen gleichgesetzt werden. Fernlernen - so lautet vielmehr sein Fazit - ist kein autodidaktisches Lernen, sondern eine didaktische Methode, mit der (vorgegebene) Lerninhalte medial und oftmals instruktional vermittelt werden. Zum Einsatz kommen dabei jeweils zeitgemäße Medien, sodass die Genese dieser Lernform auch die unterschiedlichen Phasen der mediengeschichtlichen Entwicklung spiegelt.

Diese Publikation ist unter folgender Creative-Commons-Lizenz veröffentlicht:



Creative Commons Namensnennung - Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International Lizenz
<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>

Zitiervorschlag

BIBB Bundesinstitut für Berufsbildung (Hg.): Aus der Ferne Lehren und Lernen. Zu den Grundzügen eines außergewöhnlichen Bildungsformats. Bielefeld 2012. DOI: 10.3278/111-048w019

Angela Fogolin

Bildungsberatung im Kontext von Fernlernen

Fernlernen, Distance Learning, Fernlehre, Fernstudium, Fernunterricht – all diese oft synonym verwendeten Begriffe¹ kennzeichnen ein Segment der organisierten (Weiter-)Bildung, das im Kontext der individuellen beruflichen (Weiter-)Bildung Erwachsener und damit des lebensbegleitenden Lernens zunehmend an Bedeutung gewinnt.² Die in Form von Fernlehrgängen (im nicht akademischen Sektor) bzw. von Fernstudiengängen (im akademischen Sektor) durchgeführten formalen und non-formalen Bildungsangebote kommen dem Bedürfnis nach Orts- und Zeitunabhängigkeit beim Lernen in besonderer Weise entgegen und sprechen damit insbesondere „non traditional students“, wie z. B. Berufs- und Erwerbstätige oder Menschen in der Familienphase, an. In § 1 Absatz 1 des Fernunterrichtsschutzgesetzes (FernUSG) wird „Fernunterricht“ definiert als „die auf vertraglicher Grundlage erfolgende, entgeltliche Vermittlung von Kenntnissen und Fähigkeiten, bei der

1. der Lehrende und der Lernende ausschließlich oder überwiegend räumlich getrennt sind und
2. der Lehrende oder sein Beauftragter den Lernerfolg überwachen“.

Diese Definition des als Verbraucherschutzgesetz konzipierten FernUSG verweist en passant auch auf die marktförmige Strukturierung, die als ein Charakteristikum (insbesondere im nicht akademischen Sektor) dieses Bildungssegmentes angesehen werden kann: Größtenteils kommerziell ausgerichtete Anbieter bedienen mit ihren Bildungsangeboten dabei eine vorwiegend individuelle Nachfrage – Fernlernen stellt sich somit „nicht nur von der Anbieterseite, sondern auch von der Nachfrager- bzw. Teilnehmerseite als private Bildungsform dar“ (Ross 1992, S. 50). In den letzten Jahren lassen sich verstärkte Ausdifferenzierungen des Feldes – sowohl im Hinblick auf Anbieter als auch Angebotsformen – beobachten. Als ursächlich sind hier vor allem die Entwicklung der Informations- und Kommunikationstechnologien und der „Bologna-Prozess“ anzusehen: So entdecken zunehmend auch Hochschulen den Markt „Fernlernen“ bzw. „(weiterbildende) Fernstudiengänge“ für sich und gehen hierzu bisweilen auch Kooperationen mit „alteingesessenen“ Fernlehrinstituten ein.

1 Der Begriff „Fernlernen“ trägt dem Paradigmenwechsel von einem lehrendenzentrierten hin zu einem lernendenzentrierten Bildungsprozess und dem damit einhergehenden, veränderten pädagogischen Selbstverständnis vieler Fernlehrinstitute, das z. B. auch in der Umbenennung ihrer wichtigsten Interessenvertretung, des früheren „Deutschen Fernschulverbandes“ in „Forum DistanCE-Learning“ (FDL), zum Ausdruck kommt, am ehesten Rechnung und wird daher in der vorliegenden Publikation bevorzugt verwendet.

2 So weisen die Fernunterrichtsstatistiken der vergangenen Jahre kontinuierlich steigende Teilnehmezahlen aus, vgl. FOGOLIN 2011, S. 340.

Gleichwohl ist Fernlernen (auch im akademischen Sektor) keine neue Bildungsform – dies macht LEHMANN in seinem Beitrag eindrücklich deutlich. So hat die didaktische Methode Fernlernen ihre Ursprünge in der Briefkultur der griechischen und römischen Antike und führte infolge deren Wiedererblühen im 18. Jahrhundert zu ersten systematischen Ansätzen, die postalische Korrespondenz auch zu Lehr-/Lernzwecken einzusetzen.

Die Selbstdisziplin, die erforderlich ist, um ein Bildungsangebot im Fernlernen erfolgreich zu absolvieren, sollte nach Auffassung des Autors aber nicht – wie angesichts der räumlichen Abwesenheit des Lehrpersonals häufig unterstellt wird – mit selbstgesteuerten bzw. selbstorganisierten Lernprozessen gleichgesetzt werden. Fernlernen – so lautet vielmehr sein Fazit – ist kein autodidaktisches Lernen, sondern eine didaktische Methode, mit der (vorgegebene) Lerninhalte medial und oftmals instruktional vermittelt werden. Zum Einsatz kommen dabei jeweils zeitgemäße Medien, sodass die Genese dieser Lernform auch die unterschiedlichen Phasen der mediengeschichtlichen Entwicklung spiegelt.

Zur Konzeption berufsbegleitender (Fern-)Studienangebote – organisatorische und didaktische Aspekte aus hochschulischer Sicht

Berufsbegleitende Studiengänge sind an deutschen Hochschulen bislang zwar kaum etabliert, gewinnen im Kontext der u. a. durch den Bologna-Prozess angeregten Öffnung der Hochschulen auch für „non-traditional students“ in den letzten Jahren aber zunehmend an Bedeutung. Basierend auf einer Vollerhebung der Hochschul-Informationen-System GmbH aus dem Sommersemester 2009 geben VÖLK und NETZ in ihrem Beitrag einen Überblick über Organisationsformen und die von ihnen auf Basis dieses Datenmaterials herausgearbeiteten Qualitätsdimensionen berufsbegleitender Studienangebote.

Wie eine universitäre Weiterbildung bedarfs- und praxisorientiert gestaltet werden kann, zeigen ORTNER und THIELMANN-HOLZMAYER am Beispiel des „Hagener Management Studiums“. Zielgruppe dieses berufsbegleitenden Studiengangs, der vom Hagener Institut für Managementstudien e.V., einer Ausgründung der wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät der FernUniversität Hagen, angeboten wird, sind Führungskräfte bzw. Führungskräftenachwuchs ohne (betriebs-)wirtschaftlichen Hintergrund. Der Studiengang, der in drei aufeinander aufbauenden Stufen durchgeführt wird, die auch einzeln belegt werden können, ermöglicht in den ersten beiden Phasen zunächst den Erwerb von Zertifikatsabschlüssen und in der dritten Stufe den Erwerb eines wirtschaftswissenschaftlichen Masterabschlusses (M.Sc.).

1998 wurde in einem Staatsvertrag zwischen Rheinland-Pfalz, Hessen und dem Saarland ein länderübergreifender Ausbau von Fernstudiengängen an Fachhoch-

schulen der drei Bundesländer vereinbart und die Zentralstelle für Fernstudien an Fachhochschulen (ZFH) als zentrale wissenschaftliche Einrichtung und Geschäftsstelle des Fernstudienverbundes etabliert. Seither hat sich der Verbund nach eigenen Angaben zum bundesweit größten Anbieter von Fernstudiengängen an Fachhochschulen entwickelt.

In ihrem Beitrag thematisieren KLINKNER, MENZEL und HADERLEIN zwei zentrale Arbeitsschwerpunkte der ZFH. Hier sind zum einen Aspekte der Angebotsentwicklung und der didaktischen Konzeption der zum Teil berufsbegleitend, zum Teil berufsintegrierend angelegten wirtschaftswissenschaftlichen, technischen und sozialwissenschaftlichen Fernstudiengänge, die auf Bachelor-, Master- und Zertifikatsniveau angeboten werden, zu nennen.

Zum anderen ist die Studienberatung angesprochen, die ebenfalls zu den zentralen Tätigkeitsschwerpunkten der ZFH gehört. Die Darstellung der hier erbrachten Beratungsdienstleistungen erfolgt dabei zunächst anhand quantitativer Daten, die Aufschluss über Entwicklungen im Zeitverlauf ermöglichen. In einem zweiten Schritt erfolgt zusätzlich eine qualitative Auswertung von Beratungsanliegen. Dabei zeigen sich Fragen zu Zugangsvoraussetzungen und zur Anrechenbarkeit von Leistungen, die etwa in Form von Praktika oder ehrenamtlicher Tätigkeit erbracht wurden, als von besonderer Bedeutung.

Fernlernen(de) und Bildungsberatung

Während sie in den vergangenen Jahrzehnten tendenziell eher sporadisch bzw. im Kontext bestimmter konjunktureller und gesellschaftlicher Entwicklungen (beispielsweise der Wiedervereinigung) thematisiert worden war (vgl. z. B. DAUWALDER 2007, LUDWIG 2008), hat die Auseinandersetzung mit Bildungsberatung im Zuge des Lissabon-Prozesses in den letzten Jahren in Deutschland an (bildungspolitischer) Bedeutung gewonnen. Dabei dominieren (Forschungs-)Aktivitäten, die an ihrer Institutionalisierung, Professionalisierung und Qualitätsentwicklung ausgerichtet sind (vgl. dazu auch den Beitrag von SCHIERSMANN und SCHOBER im vorliegenden Band) und größtenteils institutions- bzw. organisationstheoretische Sichtweisen thematisieren (vgl. dazu z. B. DÖRNER 2010). Demgegenüber wird der Sicht der Nachfragenden bislang eine vergleichsweise eher geringe Aufmerksamkeit geschenkt. Daher führte das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) Ende 2009 eine Online-Befragung durch, die Aufschluss darüber geben sollte, auf welcher Beratungs- bzw. Informationsbasis Auswahlentscheidungen bei der Belegung eines berufsbildenden Fernlehrgangs bzw. Fernstudiums getroffen wurden. Basierend auf den Ergebnissen dieser Erhebung geht FOGOLIN der Frage nach, ob sich unter den Befragten Gruppen erkennen lassen, die sich hinsichtlich ihrer individuellen Beratungsbedarfe unterscheiden.

Das Internet hat sich in den vergangenen Jahren nicht nur im Fernlernen, sondern auch gesamtgesellschaftlich zu einem der wichtigsten (Alltags-)Medien entwickelt. Dabei ist seine Attraktivität vermutlich nicht zuletzt auch auf die vielfältigen Kommunikationsmöglichkeiten zurückzuführen, die es seit seinen Anfängen bietet (vgl. z. B. RHEINGOLD 1993). Die Bedeutung des Internets für Fernlernen kann daher nicht ausschließlich auf die didaktische Konzeption von Bildungsangeboten reduziert, sondern muss – angesichts einer räumlich prinzipiell unbegrenzten (d. h. einer bundesweiten bzw. internationalen) Auswahlmöglichkeit – auch im Kontext der Auswahl und Belegung eines entsprechenden Bildungsangebotes gesehen werden. Damit stellt sich für eine trägerunabhängige Bildungsberatung, die sich als niedrigschwellig und „beweglich“ (vgl. ENGEL 2002, S. 151) versteht, verstärkt auch die Frage nach einem Einsatz netzbasierter Kommunikationstechnologien in ihren Beratungssettings (dieser steckt hier bislang noch in den Anfängen).³ Um die Potenziale, aber auch Grenzen netzbasierter Kommunikationstechnologien für Beratungsprozesse zu verdeutlichen, verweist RISAU auf Erfahrungen aus der psychosozialen Beratung, in der netzbasierte Beratungsformen bereits erfolgreich etabliert sind, und der von ihr konzipierten Online-Beratungsstelle „www.bildungsberatung-berlin.de“.

Lernberatung – Begleitung und Unterstützung im Lernprozess

Als didaktische Methode erfordert Fernlernen von den Lernenden stark ausgeprägte Fähigkeiten zum Selbst- und Zeitmanagement und ein hohes Maß an intrinsischer Motivation. Da sie bei der Bewältigung des Lernpensums weitgehend auf sich selbst gestellt sind, kann es im Laufe der Teilnahme bei Fernlernenden und Fernstudierenden gelegentlich jedoch zu Motivationseinbrüchen kommen, die im schlimmsten Fall zum Abbruch der gesamten Bildungsmaßnahme führen. Daher kommt der Lernberatung, also der Bereitstellung von lernprozessbegleitenden Hilfen, im Fernlernen seit jeher eine wichtige Bedeutung zu. In ihrem Beitrag zeigt HUTER anschaulich auf, welche Anstrengungen vonseiten ihres Fernlehrinstituts unternommen werden, um einem Lehrgangsabbruch entgegenzuwirken und die Lernberatung dabei zugleich auch um Facetten von Kompetenzentwicklungsberatung zu erweitern.

In ihrem Beitrag gehen JECHLE, BIEBERLE und MARKOWSKI – ausgehend von der Entwicklung des PC- und netzgestützten Lernens in den letzten beiden Dekaden – auf

3 Im Fernlernen kommt der trägergebundenen (d. h. der von den Anbietern selbst durchgeführten) Produkt-, Bildungs- und Studienberatung seit jeher eine große Bedeutung zu (FOGOLIN 2010a, S. 21). Angesichts der räumlichen Distanzen zwischen Beratungspersonal und Nachfragenden findet Beratung hier vornehmlich telefonisch bzw. per E-Mail statt, während Präsenzberatungssettings von nur sehr untergeordneter Bedeutung sind (vgl. FOGOLIN 2010b, S. 24, und KLINKNER; MENZEL; HADERLEIN im vorliegenden Band).

Aufgabenspektren und Facetten von Tele-Tutoring ein. Mit diesem Begriff bezeichnen sie die Begleitung von Lernarrangements, die entweder ausschließlich netzgestützt (E-Learning) oder aber in Form von Blended Learning (d. h. einer Verknüpfung von netzgestützten und Präsenzlernphasen) durchgeführt werden. Diese Varianten der didaktischen Aufbereitung von Lerninhalten sind inzwischen fest etabliert und können als gegenwärtiger „State of the Art“ auch im Fernlernen gelten.⁴ Neben dem Begriff des Tele-Tutoring gibt es noch eine Fülle weiterer, aber nicht klar definierter und voneinander abgegrenzter Bezeichnungen, die oftmals synonym verwendet werden. Angesichts eines variantenreichen, breit gefächerten und ebenfalls nicht klar definierten Aufgabenspektrums (und der damit jeweils verbundenen, unterschiedlichen Qualifikationsanforderungen an das eingesetzte Personal) stellt sich aus Sicht der Autoren und der Autorin die Frage nach einer Standardisierung von Tele-Tutoring.

Informierte Ratsuchende – eine Herausforderung für die Bildungsberatung?!

Um das passende (Weiter-)Bildungsangebot auszuwählen, können Interessierte – wahlweise flankierend zu bzw. anstelle einer Beratung – auf vielfältige, oftmals netzgestützte Ressourcen zurückgreifen, die Informationen zu den verschiedensten Aspekten und Fragestellungen (z. B. zum Angebot bzw. Anbieter, zu den Erfahrungen anderer Fernlernender und Fernstudierender oder zur Selbsteinschätzung) ermöglichen. Die Frage, wie solche Ressourcen bei der Auswahl eines Bildungsangebotes genutzt werden, scheint vornehmlich für Bildungsanbieter interessant, denn Aufschlüsse über das Informationsverhalten ermöglichen es ihnen, ihre Marketing- und Werbestrategien passgenau an den von ihnen angestrebten Zielgruppen auszurichten. Dies betrifft keineswegs nur kommerziell ausgerichtete Bildungsanbieter, sondern auch staatliche Hochschulen, die die Ergebnisse „für die strategische Positionierung (...) als Hochschulstandort“ (BARTL; KORB 2009, S. 5) nutzen.

In der trägerunabhängigen und neutralen (Weiter-)Bildungsberatung scheint demgegenüber die Beschäftigung mit Fragen des Informationsverhaltens ihrer (potenziellen) Ratsuchenden bislang auf eher geringe Resonanz zu stoßen. Dabei könnte eine solche Beschäftigung durchaus auch Anregungen für eine Optimierung der eigenen Arbeit bieten: Um eigene Beratungsansätze und -strategien weiterentwickeln bzw. die eigene Beratungsdienstleistung akzentuieren und (gezielter) platzieren zu können, ist es auch wichtig zu wissen, über welche Informationen der/die Ratsu-

4 Obleich es hinsichtlich der didaktischen Aufbereitung von Lerninhalten und der dazu eingesetzten Technologien große Ähnlichkeiten gibt, gibt es zwischen den Akteuren im Fernlernen und im „E-Learning“ (bzw. hier: Online-Lernen) aufgrund unterschiedlicher Selbstverständnisse, Zielgruppen und Traditionen in Deutschland kaum Berührungspunkte.

chende bereits verfügt (bzw. verfügen könnte) und welche Ressourcen ihm/ihr hier zur Verfügung stehen.

Der Beitrag von EBBINGHAUS und FOGOLIN möchte für eine solche Beschäftigung erste Anregungen bieten. Basierend auf den Ergebnissen der oben bereits erwähnten Online-Befragung des BIBB gehen sie der Frage nach, ob sich bei der Nutzung von Informationsquellen im Vorfeld der Belegung eines akademischen oder nicht akademischen berufsbildenden Angebotes im Fernlernen Unterschiede in Abhängigkeit zu ausgewählten Personenmerkmalen zeigen.

Welch hoher Stellenwert dem netzgestützten Erfahrungsaustausch mit anderen Fernlernenden zukommt – sei es im Rahmen des Auswahlprozesses oder während der Teilnahme an einem akademischen oder nicht akademischen Bildungsangebot im Fernlernen –, lässt JUNG in seinem Beitrag eindrücklich deutlich werden. Bei der Belegung seines Fernstudiums vermisste er eine solche Möglichkeit des Austauschs und initiierte daher kurzerhand selbst ein Informationsangebot, das sich im Laufe der letzten Jahre zur größten einschlägigen deutschsprachigen Online-Community entwickelt hat. Zu den Nutzerinnen und Nutzern der verschiedenen Features gehören dabei nicht nur an der Aufnahme eines Fernstudiums Interessierte und Fernlernende, sondern auch Bildungsanbieter und die interessierte (Fach-)Öffentlichkeit. Ein erfolgreiches Community Building muss dabei nicht nur inhaltlich-thematisch den Bedürfnissen der User Rechnung tragen, sondern – ganz im Sinne einer aufsuchenden sozialen Arbeit und der dynamischen Entwicklung netzbasierter Technologien Rechnung tragend – sie auch „technologisch“ dort abholen, wo sie sich bevorzugt bewegen.

Qualitätsentwicklung im Feld der Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung

Die Landschaft der Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung umfasst sehr unterschiedliche Akteure: Während die durch die Bundesagentur für Arbeit angebotene Berufsberatung seit Jahrzehnten etabliert ist, entstanden manche Bildungsberatungsstellen erst in den vergangenen Jahren, z. B. im Rahmen der vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderten Programme „Lernende Regionen“ (2001–2008) bzw. „Lernen vor Ort“ (seit 2009). Angesichts dieser Heterogenität erschien es sinnvoll, mit den verschiedenen Akteuren, Verbänden und Stakeholdern einen Verständigungsprozess über ein gemeinsam geteiltes Verständnis der Qualität und Professionalität von Beratung zu initiieren und die so gewonnenen Qualitätsstandards in der Praxis zu erproben. SCHIERSMANN und SCHOBER stellen in ihrem Beitrag erste Zwischenergebnisse dieses offenen Koordinierungsprozesses vor, der als durch das BMBF gefördertes Verbundvorhaben vom Nationalen Forum Beratung

in Bildung, Beruf und Beschäftigung (*nfb*) und dem Institut für Bildungswissenschaft (IBW) der Universität Heidelberg von September 2009 bis Januar 2012 durchgeführt wird.

Transparenz in der Weiterbildung – Ergebnisse empirischer Erhebungen

Der Markt der organisierten, formalen und non-formalen Weiterbildung, in dem Fernlernen nur ein Teilsegment bildet, stellt sich für Interessierte seit jeher als relativ unübersichtlich dar. Hier bietet sich die Seite des InfoWeb Weiterbildung (IWWB, www.iwwb.de) als eine potenzielle Recherchemöglichkeit an. Im Zentrum der Website steht eine Metasuchmaschine, mit der sich passende Weiterbildungsangebote in knapp 70, größtenteils regional ausgerichteten Weiterbildungsdatenbanken recherchieren lassen.

Um eine empirische Datengrundlage zur Verfügung zu stellen, die von Datenbankbetreibern für die qualitative Weiterentwicklung ihrer jeweiligen Recherchemöglichkeit genutzt werden kann, erhebt das IWWB seit 2002 jährlich Daten zum Nutzungsverhalten von kooperierenden Weiterbildungsdatenbanken. In seinem Beitrag stellt PLUM Ergebnisse der in 2011 durchgeführten Befragung zum Nutzungsverhalten vor, zu einigen Aspekten ergänzt um eine Darstellung der Entwicklung im Zeitraum 2003–2011.

Abschließend präsentiert KUWAN ausgewählte Ergebnisse mehrerer empirischer Erhebungen (hier vor allem 2010 erhobene Daten zum Adult Education Survey [AES] und Ergebnisse einer 2007 durchgeführten Studie zu den Wirkungen von Weiterbildungstests auf den deutschen Weiterbildungsmarkt) und arbeitet auf dieser Basis Informations- und Beratungsbedarfe von Weiterbildungsinteressierten und Ansatzpunkte für eine Verbesserung der Weiterbildungstransparenz heraus.

Literatur

- ARNOLD, Rolf: Vorwort des Reihenherausgebers. In: GEISLER, Harald (Hrsg.): E-Coaching. Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, Band 55. Baltmannsweiler 2008, S. III–IV
- BARTL, Walter; KORB, Christoph: Ost-West-Unterschiede bei der Studien- und Hochschulwahl. Ergebnisse der Studienanfängerbefragung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg im Wintersemester 2008/09. Halle 2009. URL: <http://www.soziologie.uni-halle.de/publikationen/pdf/0901.pdf> (Stand: 29.04.2011)
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (Hrsg.): Empfehlungen des Innovationskreises Weiterbildung für eine Strategie zur Gestaltung des Lernens im Lebenslauf. Bonn 2008. URL: http://www.bmbf.de/pub/empfehlungen_innovationskreis_weiterbildung.pdf (Stand: 17.02.2011)

- DAUWALDER, Jean-Pierre: Beratung: Herausforderungen für eine nachhaltige Entwicklung. In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, Heft 1/2007, S. 9–19
- DÖRNER, Olaf: Lifelong Guidance for all? Zum Eckpunktepapier des Nationalen Forums Beratung. In: DIE – Zeitschrift für Erwachsenenbildung, Heft 2/2010, S. 28–31
- ENGEL, Frank: Beratung im Zeitalter ihrer technischen Reproduzierbarkeit. In: NESTMANN, Frank; ENGEL, Frank (Hrsg.): Die Zukunft der Beratung. Tübingen 2002, S. 135–155
- EUROPÄISCHE KOMMISSION: Memorandum über Lebenslanges Lernen. 2000. URL: <http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/MemorandumDe.pdf> (Stand: 17.02.2011)
- EUROPÄISCHE UNION: Ratsentschließung „Über den Ausbau der Politiken, Systeme und Praktiken auf dem Gebiet der lebensbegleitenden Beratung in Europa“. 2004. URL: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/resolution2004_de.pdf (Stand: 17.02.2011)
- EUROPÄISCHE UNION: Ratsentschließung „Bessere Integration lebensumspannender Beratung in die Strategien für lebenslanges Lernen“. 2008. URL: http://www.dvb-fachverband.de/fileadmin/downloads/EU-Ratsentschliessung_BERATUNG-LLL_2008.pdf (Stand: 17.02.2011)
- FERNUNTERRICHTSSCHUTZGESETZ (FernUSG). URL: http://bundesrecht.juris.de/fernusg/_1.html (Stand: 29.04.2011)
- FOGOLIN, Angela: Nutzung von Beratungsangeboten und Informationsquellen im Vorfeld der Belegung eines Fernlehrgangs oder Fernstudiums im Rahmen von beruflicher Bildung – Ergebnisse einer Onlinebefragung. Bonn 2010a. URL: <http://www.nachwuchswissenschaftler.org/2010/2/58/> (Stand: 29.04.2011)
- FOGOLIN, Angela: (Weiter-)Bildungsberatung im Fernlernen aus Sicht der Nachfragenden. Ergebnisse einer Onlinebefragung. BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (Hrsg.): Wissenschaftliche Diskussionspapiere, Heft 116. Bonn 2010b. URL: <http://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/id/6219> (Stand: 29.04.2011)
- FOGOLIN, Angela: Fernunterrichtsstatistik. In: BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (Hrsg.): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2011. Bonn 2011. URL: http://datenreport.bibb.de/Datenreport_2011.pdf (Stand: 25.04.2011), S. 339–343
- LUDWIG, Joachim: Bildungsberatung und Lernberatung – Systematisierungsversuche. In: GROTLÜSCHEN, Anke; BEIDER, Peter (Hrsg.): Zukunft Lebenslanges Lernens. Strategisches Bildungsmonitoring am Beispiel Bremens. Bielefeld 2008, S. 73–81
- RHEINGOLD, Howard: The Virtual Community. Los Angeles 1993. URL: www.rheingold.com/vc/book/1.html (Stand: 29.04.2011)
- ROSS, Ernst: Perspektiven zur Weiterentwicklung des Fernunterrichts. Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 147. BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (Hrsg.). Berlin 1992

Fernlernen als didaktische Methode

Burkhard Lehmann

Aus der Ferne Lehren und Lernen – zu den Grundzügen eines außergewöhnlichen Bildungsformats

KUHN 2001 zufolge hat die Fernlehre inzwischen den Status einer „Normalform“ erlangt. Jahrzehntelange Vergleichsuntersuchungen bestätigen, dass Fernlehre und Fernstudium dem Präsenzunterricht äquivalent sind und es keinen signifikanten Unterschied zwischen der einen und der anderen Lehr- und Unterrichtsorganisationsform gibt (RUSSELL 2001). Der Weg zur Anerkennung als Normalform war ein langer und bisweilen auch schwieriger Prozess, bei dem Vorurteile und Widerstände zu überwinden waren. Dies verdeutlicht etwa die polemische Auffassung aus den 60er-Jahren des vergangenen Jahrhunderts, dass die Fernlehre eine „kommunistische Erfindung“ sei und als Produkt des „Spätmarxismus“ betrachtet werden müsse (zitiert nach EHMANN 1977, S. 43). Heute ist davon keine Rede mehr, zumal das „DDR-Fernstudium“, auf das die Herabwürdigungen zielten, nach der Wiedervereinigung Bestandteil des „westlichen“ Fernstudiums geworden ist und keine Differenz mehr zwischen Ost und West gemacht werden kann. Zur gegenwärtigen Akzeptanz hat aber nicht unwesentlich das Aufkommen digitaler Bildungsmedien beigetragen, die in der Regel unter dem Titel „E-Learning“ rubriziert und häufig auch als Mittel der Fernlehre verstanden werden.

1. Das Format

Es gibt inzwischen eine Vielzahl von Bezeichnungen, die als Alternativen für den hier bevorzugten Ausdruck „Fernlehre“ Verwendung finden. So ist etwa von „Fernunterricht“ die Rede. Die Betonung liegt hier auf der unterrichtlichen Aktivität und assoziiert eine schulische Situation. Der Begriff „Fernstudium“ akzentuiert demgegenüber den akademischen Charakter der Fernlehre. „Open and distance learning“ meint einen offenen Zugang zu Fernlehreangeboten, d. h. ohne formale Beschränkungen, und „long distance education“ besagt nur, dass mithilfe der Fernlehre große geografische Distanzen überbrückbar sind. „Online-distance education“ nimmt darauf Bezug, dass innerhalb der Fernlehre digitale Bildungsmedien zum Einsatz gelangen. „Distance teaching“ akzentuiert den Charakter der Lehre im Unterschied zum Lernen. Der Begriff „Korrespondenzstudium“ schließt, wie noch zu erläutern sein wird, an eine bestimmte Tradition der Fernlehre mithilfe von Lehrtexten an, und „Home-Studies“ besagt, dass die Fernlehre nicht in einer Bildungsinstitution stattfindet, sondern von zu Hause aus wahrgenommen werden kann. Allen diesen Begriffen ist gemeinsam, dass sie für ein spezifisches Bildungsformat stehen. Ausge-

zeichnet ist dieses Format durch eine geradezu einzigartige Flexibilität. Sie besteht darin, dass die Fernlehre ein räumlich und zeitlich unabhängiges Lehren und Lernen erlaubt, indem es der Lehre Bildungsmedien anvertraut, die gewissermaßen anstelle der Lehrperson Information und Instruktion übernehmen. Die Fernlehre bricht damit mit dem etablierten Paradigma, das Lehren und Lernen grundsätzlich als lebendige Begegnung der unmittelbar beteiligten Akteure ansieht.

Der Verzicht auf die personale Präsenz an einem Lehrort muss nicht zwangsläufig bedeuten, dass es keine Residenzverpflichtungen in einem Fernlehrrangebot mehr gibt. Eine Reihe von Fernlehrranbietern sehen in ihrem Programmangebot auch Präsenzzeiten vor, die einige Tage oder auch Wochen umfassen können. Dies bedeutet, dass der überwiegende Teil der Lehre im Distanzmodus durchgeführt wird und nur eine geringe Anwesenheit erforderlich ist. Damit steht die Frage im Raum, ab wann ein Lehrrangebot als Fernlehrrangebot gelten kann und wann nicht. Es geht mit anderen Worten um die Proportionierung des Verhältnisses von Fern- und Präsenzlehre. Eine grundsätzliche Entscheidung über diese Frage gibt es nicht und auch keine Normvorschrift, an der man sich orientieren könnte. Sie ist letztlich vom didaktischen Arrangement abhängig. Zur Beantwortung der Frage: „Wann handelt es sich um ein Präsenzangebot mit Fernlehrelementen oder um ein Fernlehrrangebot mit Präsenzanteilen?“ bietet die „Staatliche Zentralstelle für Fernunterricht“ eine formale Lösung an. Nach ihrer Auffassung ist immer dann von einem Fernlehrrangebot auszugehen, wenn mehr als 50 % der Lehre im Distanzmodus angeboten werden.

Im elementaren Sinne des Wortes meint Fern-Lehre die Überbrückung geographischer Entfernungen. Dies war in allen Zeiten und Regionen von großer Bedeutung, in denen der Besuch der am nächsten gelegenen Bildungsstätte die Bewältigung von langen Wegstrecken erforderte, so etwa in großen Flächenländern mit einer relativ dünnen Besiedelung und wenigen urbanen Zentren. In den allermeisten Ländern spielt die Erreichbarkeit der Bildungsinstitutionen heute kaum noch eine Rolle. Fast überall, d. h. insbesondere in den Industriestaaten, gibt es eine flächendeckende Bildungsinfrastruktur, die die Erreichbarkeit sicherstellt. Unter dem Gesichtspunkt der Überbrückung von Entfernungen hat die Fernlehre damit gewissermaßen ihre Legitimation eingebüßt, auch wenn man in Rechnung stellen kann, dass es einzelne Gruppen innerhalb der Gesellschaft gibt, für die die räumliche Entfernung nach wie vor eine Hürde für die Bildungsbeteiligung darstellt. Das gilt etwa für Fahrensleute, Schausteller, Fluss- oder Seefahrer oder Menschen, die im Ausland leben und sich in ihrer Heimat und Muttersprache qualifizieren möchten.¹ Erreichbarkeit ist aber

1 Der Text verzichtet aus Gründen der Lesbarkeit auf geschlechtsneutrale Formulierungen. Es sind jedoch immer beide Geschlechter im Sinne der Gleichbehandlung angesprochen.

auch für die Menschen ein Problem, die aufgrund körperlicher Gebrechen in ihrer Mobilität beschränkt sind. Nicht zuletzt sind es Strafgefangene, denen naturgemäß der Zugang zu Bildungsstätten ihrer Wahl verwehrt ist und für die daher ein Lehren und Lernen aus der Distanz Bedeutung hat.

Inzwischen ist an die Stelle der Entfernungsthematik die Anwesenheitsthematik getreten. Nicht die Möglichkeit der Erreichbarkeit einer Bildungsinstitution steht im Vordergrund, sondern die Chance, sie für Zwecke der Qualifizierung nicht physisch aufsuchen zu müssen, sodass die Notwendigkeit von Lehrveranstaltungen in Präsenzform zunehmend infrage gestellt wird. Distanz meint aber nicht nur die in Metern und Kilometern messbare Entfernung. Distanz beschreibt auch das Phänomen der persönlichen Nähe oder Entfernung und ist damit Ausdruck menschlicher Beziehungen und deren Gestaltung. Und schließlich ist Distanz eine Thematik der pädagogisch-didaktischen Gestaltung, worauf an späterer Stelle noch einzugehen sein wird.

Ihre raumzeitliche Unabhängigkeit macht die Fernlehre besonders für Menschen attraktiv, die eine Qualifizierung neben dem Beruf oder familiären Verpflichtungen, wie etwa Fürsorge für Kleinkinder oder Pflege von Angehörigen in häuslicher Umgebung, anstreben. Aufgrund ihrer enormen Flexibilität ist die Fernlehre alternativen Formaten wie etwa Abend-, Block- oder Wochenendkursen weit überlegen. Und selbst die Bildungsformate, die eine berufsintegrierende Ausbildung ermöglichen und beispielsweise ein Studium mit einer Berufsausbildung kombinieren, sind mühelos als Fernlehre organisierbar.

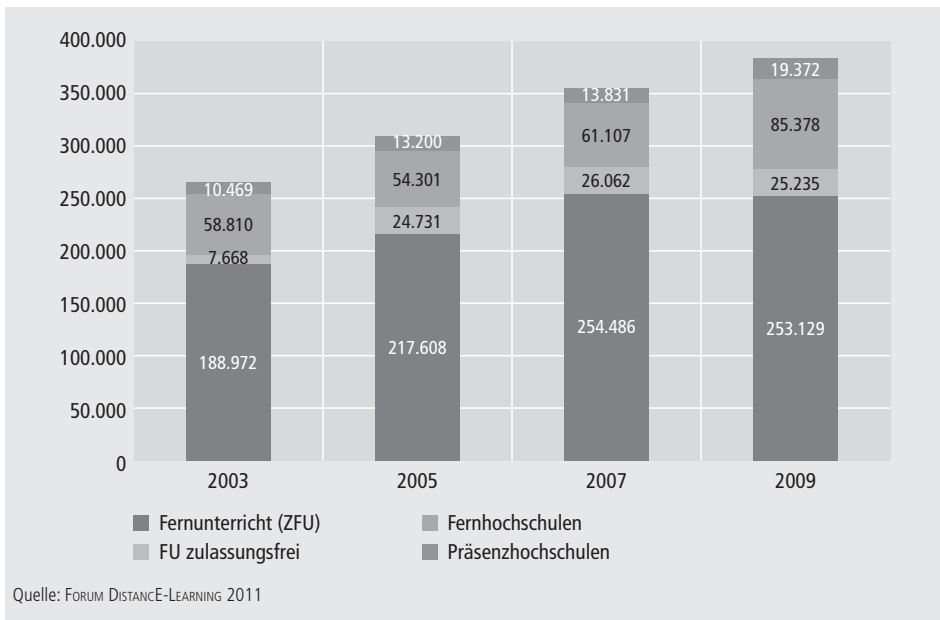
2. Aktueller Stand

In Deutschland gibt es heute eine blühende Fernlehrlandschaft. Sie untergliedert sich in einen akademischen und einen nicht akademischen Sektor. Träger von Fernlehreangeboten sind sowohl staatliche als auch private Bildungseinrichtungen. Im akademischen Bereich agieren Single- und Dual-Mode-Institutionen, d. h. Bildungsanbieter, die sich entweder ausschließlich auf die Bereitstellung und Durchführung von Fernstudienangeboten konzentrieren oder aber Präsenz- und Fernstudium als unterschiedliche Formate für verschiedene Zielgruppen parallel vorhalten. Auf der Ebene von Fachhochschulen gibt es eine Reihe von Fernstudienverbänden oder Konsortien, die eine Zentrale betreiben, die das Fernlehrwesen hochschulübergreifend organisiert.

Ein wesentlicher Beitrag zur Entwicklung der Fernlehre in Deutschland waren die 1992 erschienenen „Empfehlungen des Wissenschaftsrates zum Fernstudium“. Sie haben im akademischen Umfeld zu einer erheblichen Dynamisierung des Feldes beigetragen. Flankierend dazu kann außerdem ein verstärkter Eintritt privater

Bildungsanbieter in diesen „Bildungsmarkt“ beobachtet werden. Es sind vor allem große Verlage, die sich im Sinne einer Diversifizierung ihres Produktportfolios dem Fernstudium zugewandt haben. Demgegenüber wird das nicht akademische Feld schon seit jeher von einer Vielzahl nicht öffentlicher Institutionen, aber auch von Tendenzbetrieben wie etwa Kirchen oder Gewerkschaften dominiert. Einen aktuellen Überblick vermittelt die nachfolgende Grafik²:

Abbildung 1: Zahl der Fernlernenden in Deutschland



Die Teilnehmezahlen verdeutlichen, dass die Fernlehre ganz offensichtlich einen erheblichen Bildungsbedarf deckt. Man kann davon ausgehen, dass die Zahl der Fernlernenden in den kommenden Jahren noch weiter steigen wird. Nimmt man

2 Vor dem Hintergrund dieser Entwicklung mutet es ausgesprochen befremdlich an, wenn ARNOLD 2011, S. 47, das Ende der Fernlehre propagiert und die Behauptung aufstellt: „In einer globalisierten Welt verliert nicht nur das Fern-, sondern auch das Präsenzstudium seine ursprünglichen Alleinstellungsmerkmale.“ Unergründlich bleibt, worauf sich diese Feststellung bezieht. Es lässt sich auch nicht in Erfahrung bringen, welcher Zusammenhang zwischen einer globalisierten Welt einerseits und der Fernlehre andererseits bestehen soll. Im ersten Fall handelt es sich um eine wirtschaftliche und politische Realität, im anderen um ein spezifisches Bildungsformat. Noch erstaunlicher ist aber die These, dass das Fernstudium sich vorgeblich nur „in der Nische eigens geschaffener Fernuniversitäten entwickeln konnte“ und „sich in den Zeiten entgrenzter Bildung mehr und mehr auszulösen“ (ebd., S. 47) begann. Einen Beleg oder auch nur ein Indiz für diese These bleibt ARNOLD schuldig. Jedenfalls sprechen die aufgezeigten empirischen Daten eine deutlich andere Sprache.

hinzu, dass beispielsweise fast alle „Mega-Universitäten“³ (DANIEL 1996) dieser Welt Fernlehreinrichtungen sind, hat man es mit einem ausgesprochen bedeutsamen Bildungssegment resp. Bildungsformat zu tun.

3. Zur Geschichte der Fernlehre

Der offenkundige Erfolg der Fernlehre wirft die Frage auf, was die Anfänge bzw. Initialzündungen waren, die dieses Bildungsformat als ein hochattraktives, alternatives Bildungsformat aus der Taufe gehoben und auf den Weg gebracht haben. Die Geschichte der Fernlehre hat dabei, wie jede andere Geschichte auch, mehrere Facetten: Sie ist institutionelle Geschichte, Resultat bildungspolitischer Akzentuierungen; sie ist Geschichte pädagogischer Rahmungen und Teil der mediengeschichtlichen Entwicklung.

3.1 Institutionelle Geschichte

Eine eindeutige Geburtsstunde der Fernlehre gibt es nicht. Als einigermaßen gesichert kann gelten, dass sie einige Hundert Jahre zurückliegt. Die ersten dokumentierten systematischen Ansätze lassen sich bis in das Jahr 1728 zurückverfolgen. BATTENBERG (1971, S. 41) schreibt: „There is indication that distance education may have been provided as early as 1728. In the Boston Gazette of 20th March 1728, Caleb Phillips, Teacher of the New Method of short hand, advertises that ‚any persons in the country desirous to learn this Art, may, by having the several lessons sent weekly to them, be as perfectly instructed as those that live in Boston‘.“

Rund einhundert Jahre später nahm der Engländer Isaac Pitman die Einführung der sogenannten Penny Post zum Anlass, um seine Methode der Stenografie per Fernlehre zu unterrichten. Die Verbreitung dieser Lehrform führte 1843 zur Gründung der „Phonographic Correspondence Society“, die einige Zeit später zum „Sir Isaac Pitman Correspondence College“ wurde.

In Deutschland waren es der Franzose Charles Toussaint, der in Berlin Französisch unterrichtete, und Gustav Langenscheidt, die eine Schule eröffneten, in der Spra-

3 „We define a mega-university as a distance-teaching institution with over 100.000 active students in degree-level courses“ (DANIEL 1996, S. 29). Er listet 11 Hochschulen dieser Art auf: Anadolu University (Türkei), China Central Radio and TV University (China), Indira Gandhi National Open University (Indien), Universitas Terbuka (Indonesien), Korea National Open University (Korea), Payame Noor University (Iran), Sukhothai Thammathirat Open University (Thailand), National Distance Learning Centre, Centre National d'Enseignement à Distance (Frankreich), Open University (England), National Distance Learning University (Spanien) und University of South Africa (Südafrika), vgl. ebd., S. 29 ff.

Auf dem Treffen der UNESCO zum Thema Mega-Universitäten im Jahre 2003 wurden der Liste hinzugefügt: Allama Iqbal Open University (Pakistan), M. P. Bhoj Open University (Indien) und vier weitere chinesische regionale Radio- und TV-Universitäten.

chen auf dem Korrespondenzweg gelernt werden konnten. Die von ihnen entwickelte Methode wurde unter dem Namen „Methode Toussaint-Langenscheidt“ bekannt.

1873 gründete Eliot Ticknor, Tochter eines Harvard-Professors für Geschichte, in den USA die „Society to Encourage Studies at Home“ (SH). Ihre Kurse waren ausnahmslos an Frauen adressiert. Überliefert ist, dass in den 24 Jahren der Existenz der Gesellschaft ca. 10.000 Fernstudierende an den Kursen teilnahmen.

Etwa zeitgleich entwickelte sich eine hochschulische Fernlehrbewegung. Das DISTANCE EDUCATION AND TRAINING COUNCIL (2001, S. 3) berichtet, dass „1874, Illinois Wesleyan University offered a short-lived correspondence study program leading to a Bachelor of Arts degree. But subsequent university backed correspondence ventures would prove more successful. In 1879, William Rainey Harper, a professor of Hebrew from Yale and later to become the first President of the University of Chicago, organized the School of Languages at the Chautauqua Institute. The summer session was so popular that many students wanted to continue their studies year-round. So Harper developed what would evolve into the first organized correspondence courses in the U.S. Even after assuming his University of Chicago position in 1891, Harper continued offering correspondence education through the University’s extension division.“

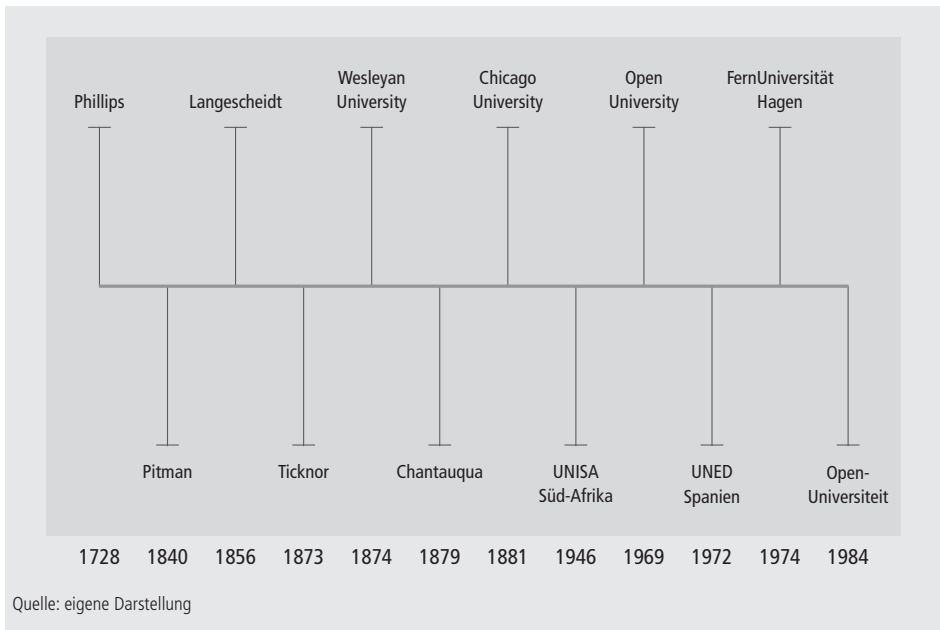
Die Eignung der Fernlehre für Zwecke der Berufsbildung stellte Thomas J. Foster unter Beweis, der 1891 Korrespondenzkurse im Bereich des Kohlebergbaus entwickelte, die einerseits die Bergbautechnologie und andererseits die Vermeidung von Unfällen zum Ziel hatten. Diese waren so erfolgreich, dass die Curricula ausgeweitet wurden und die „International Correspondence School“ (ICS)⁴ in Scranton, Pennsylvania, gegründet wurde. Während sie 1895 10.000 Teilnehmende verzeichnete, waren es 1910 bereits 1,3 Millionen. Unter den Lehrenden befand sich u. a. auch der Science-Fiction-Autor H. G. Wells.

Als Meilenstein in der geschichtlichen Entwicklung der akademischen Fernlehre kann die Gründung der Südafrikanischen Fernuniversität, der „University of South Africa“ (UNISA), betrachtet werden. Diese erfolgte im Jahr 1946. Als Meilenstein ist diese Gründung insofern anzusehen, als sie zum Modell für viele Nachfolgeinstitutionen wurde. Das gilt insbesondere für die „Open University“ in England, die 1969 ihre Tore öffnete, aber auch für das spanische Pendant, die „Universidad Nacional de Educación a Distancia“ (UNED). Deren Gründung vor der der „FernUniversität“ in Hagen. Die holländische „Open Universiteit“ ist hingegen eine Art von Nachzügler, da sie erst 1984 ihren Studienbetrieb aufnahm. Die wichtigsten Stationen gibt die nachfolgende Grafik wieder⁵:

4 Der heutige Name der „ICS“ lautet in Erinnerung an ihren Gründer „Penn Foster Career School“.

5 Eine speziell auf die bundesrepublikanische Situation bezogene Darstellung von Entwicklungslinien der Fernlehre findet sich in BLOH; LEHMANN 2002, S. 38.

Abbildung 2: Stationen der historischen Entwicklung



3.2 Konzeptionelle Geschichte: Vom Brief zum Studienbrief

Die Geschichte der institutionellen Entwicklung ist von der konzeptionellen zu unterscheiden. Unter konzeptionellem Blickwinkel betrachtet, geht das Fernstudium aus der Tradition der Briefkultur hervor, worauf DELLING 1979 aufmerksam gemacht hat. Die Traditionsstränge reichen bis zum griechischen und römischen Brief zurück. Eine besondere Blüte erlangte die Briefkultur im 18. Jahrhundert.

Der Brief ist zunächst ein Mittel der schriftlichen Einwegkommunikation. Die Botschaft wird an einen definierten Absender übermittelt, der diese empfängt und darauf reagiert oder auch nicht reagiert. Damit hat der Brief nicht bloß eine Mitteilungsfunktion, sondern vermag zugleich auch dialogischen Zwecken zu dienen. „Das erste, was uns bey einem Brief einfällt, ist dieses, daß er die Stelle eines Gespräches vertritt. Dieser Begriff ist vielleicht der sicherste. Ein Brief ist kein ordentliches Gespräch; es wird also in einem Briefe nicht alles erlaubt seyn, was im Umgange erlaubt ist. Aber er vertritt doch die Stelle einer mündlichen Rede (...) Er ist eine freye Nachahmung des guten Gesprächs“ (GELLERT 1773, S. 16 ff.). Dies gilt bis heute, auch wenn Briefe sich inzwischen zu elektronischen Briefen (E-Mails) weiterentwickelt haben, die in dieser Form kaum noch an den Ursprung erinnern,

mit dem sich geradezu eine Kunstform in der Gestaltung und Abfassung nach definierten Formvorschriften verbindet. Schriftliche Dialogizität meint aber nicht bloß den Diskurs zwischen Freunden, Liebenden oder Geschäftspartnern: Es geht auch und insbesondere um die Fortsetzung des Dialoges auf wissenschaftlicher Ebene in Form von schriftlichen Dokumenten. „Als die in gemeinsamer Forschung und wechselseitigem Verkehr sich vollziehende wissenschaftliche Arbeit, die des συζητεῖν (SYZETEIN), die in den Werken Platons ihr verklärtes Abbild erhalten hat, in den athenischen Philosophenschulen feste Dogmen gestaltet und der zusammenhängenden Lehre Platz gemacht hatte, herrschte in der Schule selbst Kathedervortrag; die Kunst des Dialogs wurde in philosophischen Werken noch fortgepflanzt, verlor aber alles Leben und wurde auch nur zu einer äußeren Einkleidung oder sie verlief sich in die Symposienliteratur. Zur gleichen Zeit dehnte sich das wissenschaftliche Leben räumlich immer weiter aus; an die Stelle seines bisherigen einzigen Centrums traten mehrere, durch die gebildete Welt zerstreute, und so mußte das Schulhaupt, um die Beziehung seiner Schüler und Anhänger in der Diaspora mit sich und untereinander zu erhalten, den traditionellen, unmittelbaren, lebendigen Verkehr durch Briefe zu ersetzen suchen. Den streng wissenschaftlichen, systematischen Lehrgebäuden traten Briefe zur Seite, in denen einzelne Fragen für Freunde oder Gruppen von solchen behandelt wurden“ (PETER 1901, S. 15 f.).⁶

Der Brief – so kann man zusammenfassen – ist „aus einer zweifachen Wurzel herausgewachsen, erstens diente er zum Ersatz der mündlichen Mitteilung und zweitens führte er in der wissenschaftlichen Litteratur den Dialog fort“ (PETER 1901, S. 13).⁷ Anfangs war der Briefwechsel jedoch auf ein überschaubares Publikum beschränkt und keinesfalls ein Alltagsphänomen. Das änderte sich erst mit der Einführung der „Penny-Post“ in England, die nicht nur die gesellschaftliche Kommunikation entscheidend revolutionierte, sondern auch der Fernlehre entscheidende Impulse verlieh, da von nun an die Distribution der Korrespondenz an ein geografisch weitverstreutes Publikum möglich wurde.

Das heutige Fernstudium ist im Prinzip nur eine Weiterentwicklung der schriftlichen Dialogform. Terminologisch kommt die konzeptionelle Verankerung des Fernstudiums in der Tradition der Briefkultur im Begriff des „Korrespondenzkurses“ zum

6 „In neueren Forschungsansätzen wird (...) als konstitutives Element des Mediums Brief seine Übermittlungsfunktion betont. Danach ist er wertneutrale ‚spezifische Übertragungsform von Rede‘ (Faulstich), seine spezifische Leistung ist die der ‚Distanzüberbrückung‘“ (UKA 2004, S. 110).

7 „Kommunikationstheoretisch ist der Brief (nach heutigem Verständnis) eine auf Papier geschriebene, an eine Adresse gerichtete Kommunikation (einwegig, wenn die darin enthaltene Botschaft informativ oder gebietend ist, zweiwegig, wenn eine Antwort erwartet wird) und wird durch eine Person oder Organisation (Post) übermittelt. Das Medium Brief umfasst demnach einen äußeren Vorgang von verschiedenen Momenten: zwei oder mehr handelnde Personen, zwei oder mehr räumliche Schauplätze, ein Schreibvorgang, ein Raum und Zeit hinter sich lassender Übermittlungsvorgang, ein Empfangs- und Lesevorgang und schließlich das Schriftstück selbst“ (UKA 2004, S. 110).

Ausdruck. In ihm ist die Erinnerung an die Anfänge bewahrt, d. h. an die basale Kulturtechnik, die bereits in der Antike ihren Ausgang nahm. Selbst PETERS (1997, S. 34) der dem Fernstudium in den 60er-Jahren des vergangenen Jahrhunderts industrielle Züge des Lehrens und Lernens bescheinigte, schließt in seinen definitorischen Bemühungen noch an den Korrespondenzgedanken an, wenn er feststellt, dass das Fernstudium u. a. deshalb eine eigene Lehr- und Unterrichtsorganisationsform ist, weil bei ihr das Schreiben und das Lesen dominiert. Daran haben auch die modernen Informations- und Kommunikationstechnologien oder Bildungsmedien nichts Wesentliches geändert, denn es macht keinen Unterschied, ob der Dialog sich des Papiers, eines pdf-Dokumentes, eines Mail-Verkehrs oder einer Eintragung in ein Diskussionsboard bedient.

3.3 Pädagogische Rahmungen

Die Fernlehre entsteht zunächst ohne jede pädagogische Theorie. Derer bedurfte es im Grunde auch nicht, da die Wurzeln der Fernlehre, wie oben erwähnt, in der Briefkultur liegen. Die erziehungswissenschaftliche Betrachtung erfolgt erst im Nachhinein. Für sie geht es um die Bewältigung einer Art von Provokation, nämlich der Beobachtung, dass Lehren und Lernen ganz und gar auch ohne personale Präsenz funktionieren und auch dann etwas gelernt wird, wenn der Lehrer nicht in unmittelbarer Nähe ist. Das, was die Fernlehre praktiziert, ist eine Absage an die gesamte Lehrkultur, die seit der Antike davon ausgeht, dass die lebendige Gleichzeitigkeit der am Lehr-/Lernprozess Beteiligten eine *Conditio sine qua non* aller Bildungsprozesse sei. Bildung, so scheint es jedenfalls, vermag auch dann zu gelingen, wenn sie sich gewissermaßen in „Einsamkeit und Freiheit“ vollzieht, wie Humboldt dies für die Forschung reklamiert. Andererseits lässt sich einwenden, dass die Idee nicht wirklich neu ist, auch wenn sie im Kontext der etablierten Lehrkultur revolutionär anmutet. „Early man’s symbolic speech was limited in effectiveness to the distance over which sound waves can travel. But drawing, and then writing, demolished man’s time-bound existence; messages on the walls of caves could record and convey the meaning of an event long beyond the moment in which it occurred. Clay tablets, papyrus, and paper made messages mobile, and demolished man’s space-bound existence“ (WEDEMEYER 1981, S. 48). Kennzeichnend für die Fernlehre indessen ist das weitgehende Fehlen einer sozialen Kontrolle, die jedes interpersonale Lehren und Lernen begleitet und im „heimlichen Lehrplan“ (ZINNECKER 1975) ihren manifesten Ausdruck findet.

Wesentlichen Anteil an der Ausdeutung des Fernlernens unter dem Aspekt des selbstgesteuerten Lernens hat u. a. WEDEMEYER (1981). Aus seiner Sicht ist die Fernlehre Teil des sogenannten „nicht traditionellen“ Lernens, weil sie von den herkömmlichen Bildungsformaten in entscheidender Weise abweicht. Das „nicht traditionale

Lernen“ beschreibt für ihn „an umbrella term, that covers learning that is usually carried on part-time, and is initiated by, and largely under the control of, the learners themselves. It is usually self-paced and self-evaluated“ (ebd., S. XXV). Damit erhält die Fernlehre eine Interpretation, die sie als Instrument eines selbstbestimmten Lernens auszeichnet und hervorhebt. Auf diese Lernerautonomie spielt auch PRANGE (2005, S. 38) an, wenn er dem Fernlernen ein besonderes Vertrauen attestiert. Es ist dies das Vertrauen, „dass auch das sich selbst organisierende Lernen zu den Ergebnissen führt, die sonst nicht ohne erzieherische Leitung, ohne Vorgaben und *praecepta* für möglich gehalten wurden“. Skeptisch fügt er sogleich hinzu: „Die Frage ist also, ob es für diese Funktion des selbstorganisierten Lernens eine theoretische Stützung gibt“ (ebd.). Derartige Zweifel kennen andere Autoren (z. B. ARNOLD 2010, S. 112) nicht. Sie rubrizieren die Fernlehre unter die Diskurse der Erwachsenenbildung, die den autonomen Lernenden für sich entdeckt hat, d. h. das erwachsene Subjekt, das vorgeblich „lernfähig, aber unbelehrbar“ sein soll, wie SIEBERT (2006, S. 27)⁸ insinuiert, der sich den Mainstream-Thesen des Konstruktivismus verschrieben hat.

Was Selbststeuerung, wenn man sie in den Blick nimmt, impliziert, hat WEDEMEYER (1981, S. 52) in Anlehnung an MacDonald formuliert. „In 1967 Mac Donald pointed out that the freedom sought for and by independent learners represents a hierarchy: First of all, independent learner should be free to pace his learning according to his circumstances and needs. Second, the learner should be free to follow any of several available channels for learning, and should not be confined to a single channel. Third, the learner should have freedom in the selection of goals and the activities he chooses to follow. This freedom is the freedom of the learner to determine his own goals and activities because ‚morality in the schools‘ (the issue of whether schools serve the learner or the system)‘ is all a matter of beginnings.“

REINMANN (2010) ist es zu verdanken, auf die unterschiedlichen Dimensionen aufmerksam gemacht zu haben, die in den Reden über Selbststeuerung oder Selbstorganisation heillos miteinander konfundieren. Selbstorganisation ist nach ihrer Auffassung ein Thema, das die Entstehung von Ordnung zum Gegenstand hat. Ordnungen entstehen auf der Ebene des Organischen, der Person und der Gesellschaft. Auf jeder Ebene ist der Sinn, der sich mit der Ordnung verbindet, ein anderer. Es ist mit anderen Worten gesagt weder zweckmäßig noch sachangemessen, von der Selbsterschaffung der Person zu sprechen, so wie es sinnlos ist, einer Zelle beispielsweise Selbstbestimmung zu attestieren. Die nachfolgende Tabelle gibt die verschiedenen Ebenen wieder:

8 Man kann dieses „Forschungsergebnis“ auch als die Selbstannullierung der Erwachsenenbildung beschreiben, die damit jede Hoffnung fahren lassen kann, einem Erwachsenen etwas „beizubringen“. Allerdings hat die Disziplin es bislang versäumt, die daraus notwendigen Konsequenzen zu ziehen, was darauf hindeutet, dass die Formel wohl doch nicht so ernst gemeint ist.

Tabelle 1: **Verschiedene Ebenen bei der Entstehung von Ordnung**

Ebene	Beispiel	Entstehung von Ordnung durch
Ebene des Organischen	Zelle, Ökosystem	Selbsterschaffung/-erhaltung
Ebene der Person	Lernende, Lehrende	Selbstbestimmung
Ebene des Sozialen	Organisation, Gesellschaft	Selbsterschaffung und Selbstbestimmung?
Quelle: REINMANN 2010, S. 79		

Die Selbststeuerungsthematik betrifft ausschließlich die Ebene der Person. Selbststeuerung meint hier die „*äußere Strukturierung*“ des Lernens bzw. eine äußere, prinzipiell sichtbare Ordnung“ (REINMANN 2010, S. 80). Sie ist von der Selbstbestimmung zu unterscheiden, bei der eine innere und äußere Strukturierung ins Verhältnis zueinander gesetzt werden. Selbstbestimmung stellt sich dann ein, wenn „es der Person gelingt, *äußere* Anforderungen und Gegebenheiten (äußere Strukturierung) mit *inneren* Zielen und Normen (innere Strukturierung) in Einklang bzw. in eine Passung zu bringen“ (ebd., S. 81).

Tabelle 2: **Innere und äußere Strukturierung beim selbstorganisierten Lernen**

Begriffliche Differenzierung	Selbstorganisation als Herstellung von Ordnung
Selbstregulation	durch innere Strukturierung
Selbststeuerung	durch äußere Strukturierung
Selbstbestimmung	durch Passung innerer und äußerer Strukturierung
Quelle: REINMANN 2010, S. 81	

Das Modell der Selbststeuerung ist letztlich an der Idee des „Inquiry Man“ abgelesen, d. h. dem Idealtyp eines forschenden Subjekts, das seine Lernziele selbst setzt und seine eigenen Lernprojekte verfolgt. Der Urtyp dieses Menschen ist der Wissenschaftler, der – und das versteht sich von selbst – mit der überwiegenden Zahl der empirischen Subjekte, die sich bilden und weiterbilden wollen, wenig gemeinsam hat. Unübersehbar ist aber auch, dass sich die Selbststeuerungsthematik aus re-

formpädagogischem Gedankengut speist. Namentlich die Vorstellungen von Montessori, jener weiblichen Ikone der Reformpädagogik, kandidieren geradezu dafür, Leitbild eines selbstgesteuerten Lernens zu sein. Die von ihr geborene Formel „Hilf mir, es selbst zu tun“, das von ihr entworfene „Lernspielzeug“, das der Selbster-schließung und Selbstkontrolle dient, scheint das selbstgesteuerte Lernen ohne anwesenden Lehrer zu bestätigen.⁹

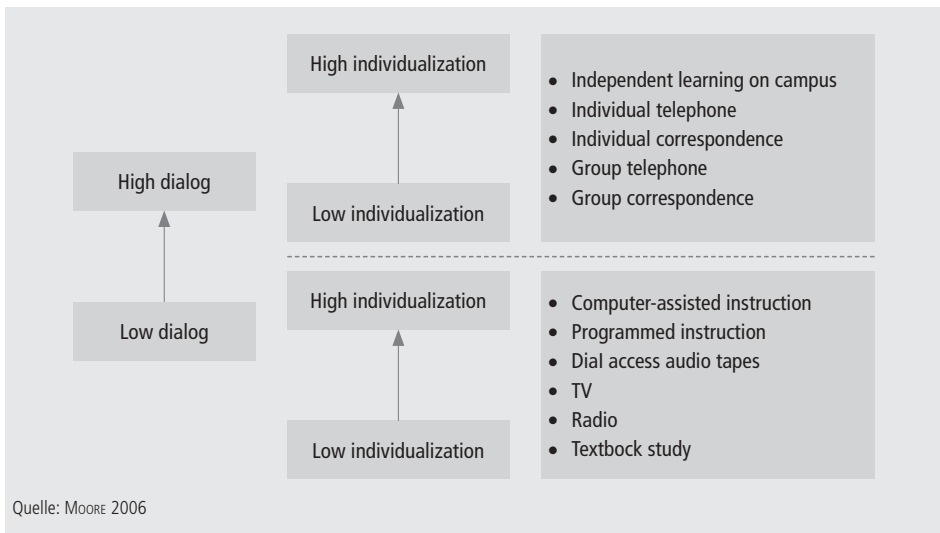
Der Eindruck, dass die Fernlehre den Vorstellungen von einem selbstgesteuerten Lernen folgt, trägt allerdings. Fernlehre ist, wie noch zu erläutern sein wird, organisiertes Lehren und Lernen; sie arbeitet mit Instruktionen, vorgegebenen Lernzielen, Terminsetzungen und Leistungsüberprüfungen wie jede andere Art des formalisierten Lehrens und Lernens auch. Ihr Mehr an Freiheit besteht im Fehlen raumzeitlicher Einschränkungen und vor allem der sozialen Kontrolle, die für das Präsenzlehren und -lernen konstitutiv ist. Die Ausdeutung der Fernlehre als selbstgesteuertes Lernen ist eine offenkundige Fehlinterpretation. Darauf weist auch GURI-ROSENBLIT (2009, S. 110) in ihren Ausführungen hin: „Many distance teaching universities are open and flexible in some domains. Flexibility is applied mainly to: entry requirements, accumulation of credits over a short/long period, the possibility of leaving and re-entering studies when convenient, building a discipline-focused or an interdisciplinary curriculum. But once the students are enrolled in a particular course, they have to follow stringent requirements and are subjected to principles of uniformity and sameness. Paradoxically, openness in mass systems increases the pressure for much tighter control over the structure and requirements in the study process. Mass production of self-study materials in distance education entails highly structured relations among course designers, tutors and students. This is detrimental to flexibility and attention to personal needs. Over-structured materials may even enhance passive learning. Varying needs and learning styles of students cannot be taken into account within the industrial model of distance education. Therefore, the study process in many distance teaching institutions does not necessarily promote independent study and selfdirectedness, but rather is based on highly structured materials and a strictly directed pace of submitting assignments.“¹⁰

9 Montessoris Ansichten gehen indessen von einem mehr oder weniger offenen Darwinismus aus (vgl. MAYER-DRAWE 2008). Unterstellt werden zudem sogenannte „sensible Phasen“. Das sind solche, in denen das Kind vorgeblich für bestimmte Lernerfahrungen besonders empfänglich ist. Derartige Phasen dürfen sich für erwachsene Lernende wohl kaum nachweisen lassen, was die Anwendung ihrer Theorie auf das Fernlernen im Sinne eines selbstgesteuerten Lernens nicht sonderlich überzeugend macht.

10 Es ist schon eine Art von Ironie, dass die Propheten des „Selbstlernens“ gewollt oder ungewollt eine „Economy of Scale“ bedienen. In dem Maße, in dem man auf das Selbstlernen setzt, spart man die Personalkosten für Unterricht ein. Die Selbstlernrhetorik ist sozusagen das ideologische Rückgrat von Mega-Universitäten, die damit ihre Orientierung an der industriellen Form des Lehrens und Lernens unkenntlich machen.

Die von Guri-Rosenblit vertretene These, dass die Fernlehre auf durchstrukturiertem Material und klaren instruktionalen Anweisungen beruht und daher kein selbstgesteuertes Lernen darstellt, deckt sich im Grundsatz mit der „Theorie der transaktionalen Distanz“ von Moore. Ausgangspunkt für die Formulierung seiner Theorie war die Beobachtung, dass sich Fernlehrprogramme sowohl hinsichtlich ihres Grades an Dialogmöglichkeiten als auch ihres Grades an Individualisierung unterscheiden lassen.

Abbildung 3: **Programmklassifikationen**

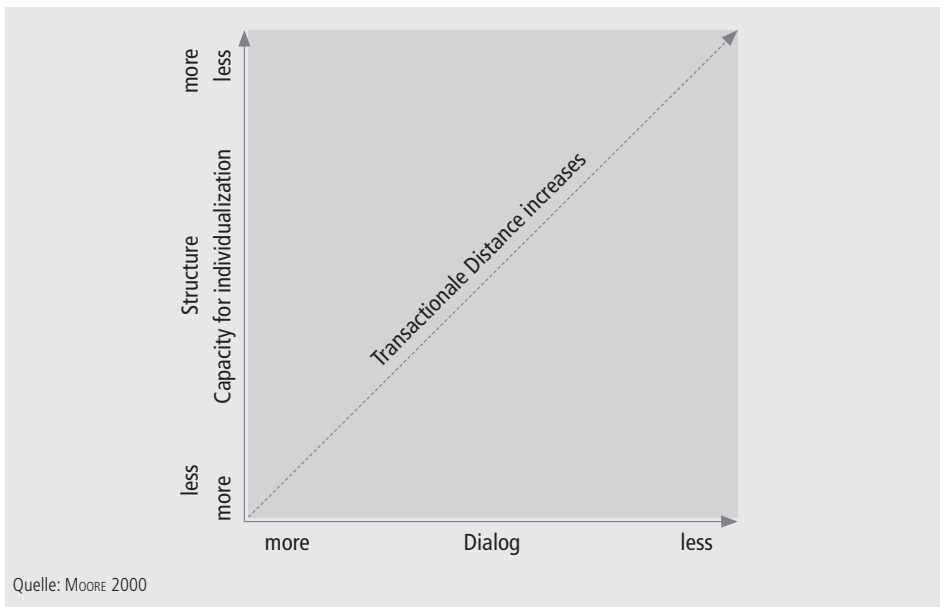


Der Grad an Individualisierung, den Programme bieten, variiert für ihn letztlich mit deren Struktur, weshalb er diese neben dem Dialog als zentrale Komponenten von Fernlehrprogrammen ansieht. Das Zusammenspiel dieser beiden Komponenten konstituiert für ihn eine „transaktionale Distanz“, die er in Anlehnung an Boyd und Apps, die sich ihrerseits auf die Ausführungen von Dewey berufen, wie folgt bestimmt: „The transaction that we call distance education is the interplay between people who are teachers and learners, in environments that have the special characteristic of being separate from another, and a consequent set of special teaching and learning behaviors. It is the physical distance that leads to a communication gap, a psychological space of potential misunderstandings between the behaviors of instructors and those of the learners, and this is the transactional distance (MOORE; KEARSLEY 1996, S. 200).

Der Zusammenhang von Struktur und Dialog beschreibt für Moore prinzipiell eine inverse, also gegenläufige Beziehung. Das bedeutet: Je strukturierter ein Pro-

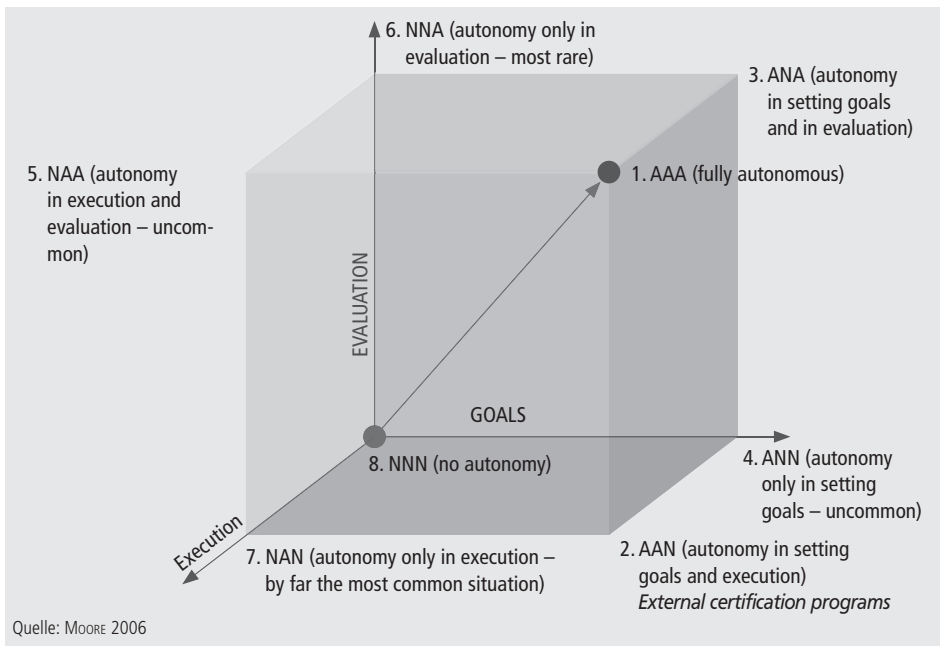
gramm ist, desto weniger Dialog ist in ihm enthalten und umgekehrt. Die transaktionale Distanz (der communication gap) ist aus seiner Sicht immer dann am größten, wenn eine hohe Strukturierung vorliegt und kein Dialog vorgesehen ist. Gering ist sie im umgekehrten Fall. Grafisch veranschaulicht ergeben sich folgende Beziehungen:

Abbildung 4: **Transaktionale Distanz als Ergebnis des Zusammenspiels von Dialog und Struktur**



Beispiele für Fernlehrprogramme mit hoher transaktionaler Distanz wären u. a. Computer-based Trainings (CBTs), Web-based Trainings (WEBTs), abgefilmte Vorlesungen, Radiosendungen oder Podcasts. Eine entsprechend geringe transaktionale Distanz kann man Online-Seminaren bescheinigen, Gruppendiskussionen oder „Open-Space-Szenarien“, sofern diese sich für Zwecke der Fernlehre überhaupt eignen und anwendbar sind.

Das Ausmaß an transaktionaler Distanz bestimmt nach Moore zugleich auch das Ausmaß an Autonomie der Lernenden. Diese Autonomie besteht für ihn aus einem dreidimensionalen Konzept. Sie umfasst die Bestimmung (Mitbestimmung) über die Lernziele, die Ausführung eines Programms und schließlich den Evaluierungsprozess.

Abbildung 5: **Determinanten der Autonomie**

Nach der Auffassung von Moore erfordern Programme mit einer hohen transaktionalen Distanz zugleich auch ein hohes Maß an Lernerautonomie. Programme, die hoch strukturiert sind und wenig Dialogmöglichkeiten bieten, lassen hingegen kaum Spielraum für Lernerautonomie. Die genannten Unterscheidungen sind aber eher theoretischer Natur; in der Realität geht es immer um relative Ausprägungen, also ein Mehr oder Weniger an transaktionaler Distanz und Autonomie der Lernenden.

Erkennbar wird an Moores Theorie, dass gerade die Verfechter der Distribution von Selbstlernmaterialien, die einem sogenannten selbstgesteuerten Lernen dienen sollen, exakt das Gegenteil von dem propagieren, was als Effekt eintritt: Sie fördern nicht die Autonomie der Lernenden, sondern schränken sie ein und verkaufen dies unter dem „Hohelied“ der Selbststeuerung als Emanation des Selbst. Moores Theorie scheint auf den ersten Blick einleuchtend zu sein. Eine genaue Betrachtung fördert jedoch eine Reihe von Inkonsistenzen zutage, die Zweifel an der Gültigkeit aufkommen lassen (vgl. BLOH 2010). „Moore’s theory (...) suffers from a fuzziness and inconsistency that trouble some (Garrison, 2000; Gorsky & Caspi, 2005)“ (DRON 2007, S. 1). Allein die grafische Veranschaulichung (vgl. Abbildung 4) der Dimensionen Struktur und Dialog leuchtet nur bedingt ein. Die beiden dargestellten Achsen lassen einen gemeinsamen Nullpunkt erwarten, den es aber nicht gibt. Das, was

Moore zum Ausdruck bringen möchte, entspricht eher der Vorstellung von einem U-Rohr, das mit einer Flüssigkeit gefüllt ist und in dem unterschiedliche Druckverhältnisse herrschen.

Anspruch auf Gültigkeit kann eine solche Darstellung indessen nur dann haben, wenn die Dimensionen „Struktur“ und „Dialog“ in einem interdependenten Verhältnis stehen. Das wird von Moore jedoch bisweilen bestritten. Er möchte sie als unabhängige Größen interpretiert wissen. Eine solche Sichtweise macht es weniger verständlich, weshalb die Dimensionen ein inverses Verhältnis begründen sollen. Das Hauptproblem, so scheint es, ist, dass Moore die Ebenen nicht klar differenziert. Die von ihm identifizierte Strukturkomponente liegt auf der Kurs- und der Dialog auf der Interaktionsebene. Der Dialog ist ein Teil der Struktur, „weshalb D (Dialog) und S (Struktur) weder unabhängige Dimensionen darstellen noch in einer inversen Beziehung stehen“ (BLOH 2010, S. 38). Es verwundert angesichts solcher Inkonsistenzen auch nicht, dass einige empirische Untersuchungen seinen theoretischen Ansatz nicht haben bestätigen können.

Trotz aller Widersprüche und Ungereimtheiten kann man konzedieren, dass Moore das Verdienst gebührt, auf zwei zentrale Komponenten in Fernlehrprogrammen hingewiesen zu haben, auch wenn diese nicht auf der gleichen Ebene liegen und letztlich auch nicht den „communication gap“ erklären. Was man von Moore lernen kann, ist dies: Fernlehre bedarf auch kommunikativer Betreuung und Unterstützung. Man kann daher zustimmen, dass es sich um ein angeleitetes, aber nicht um ein Selbststudium handelt, sofern man unter Selbststudium eine Lernform versteht, die auf soziale Kontrolle verzichtet und an die Stelle eines personal anwesenden Lehrenden quasi seine Mediatisierung setzt. Anleitung mag dabei Leitfaden oder Gängelband sein, an dem der Lernende geführt wird. Sie ist in jedem Fall integraler Bestandteil eines organisierten Lehrens und Lernens und Ausdruck des verantwortungsvollen Bemühens, jemandem, der etwas noch nicht weiß, den Weg zum Wissen unter Ausschöpfung aller verfügbaren Mittel zu bahnen.

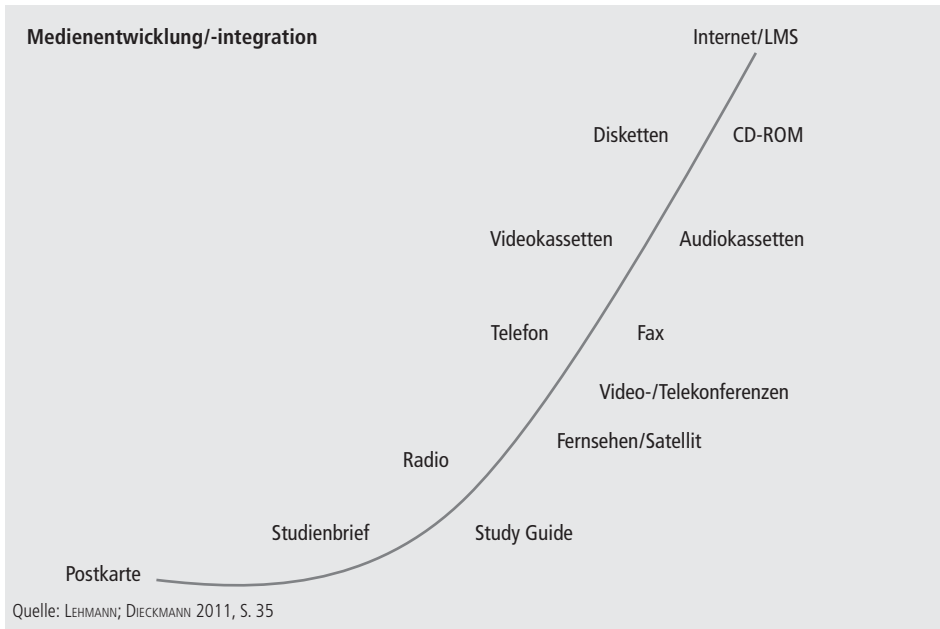
3.4 Mediengeschichtliches

Die Fernlehre ist ein medienbasiertes Lehren und Lernen.¹¹ In einem ganz allgemeinen Sinne gilt das grundsätzlich für jede Art der Lehre, insofern auch schon das gesprochene Wort als Medium betrachtet werden kann. Als das erste, dezidiert medienpädagogischen Absichten genügende Lehrbuch gilt der „Orbis sensualium pictus“ von Comenius aus dem Jahr 1658. Die für die Fernlehre entscheidende Entwicklung

11 Vgl. auch LEHMANN 2011.

setzte demgegenüber mit der Einführung der „Penny-Post“ in England ein.¹² Sie etablierte erstmals ein Postverteilungssystem, bei dem der Absender und nicht der Empfänger, wie dies zuvor der Fall war, die Kosten für den Transport tragen musste. Noch wichtiger aber war die flächendeckende Verteilung der auf den Weg gebrachten Korrespondenz. Dieses Verteilsystem leitete das bereits erwähnte Zeitalter der sogenannten Korrespondenzkurse ein, also eine auf dem Prinzip des Briefwechsels beruhende Form der schriftlichen Unterweisung. Seit dieser Zeit hat die Fernlehre sich stets darum bemüht, die für ihre Zwecke geeigneten Medientechnologien aufzugreifen und als Bildungsmedien nutzbar zu machen. Das betrifft den Einsatz von Radio, Fernsehen, Telefon, Fax und vielen anderen Technologien mehr. Eine grobe Übersicht über die verwendeten Medien gibt die nachfolgende Grafik:

Abbildung 6: **Medienintegration**



12 „In 1680, a merchant named William Dockwra organised the London Penny Post, which delivered mail anywhere in London for a penny. He also introduced the practice of postmarking letters to indicate when and where they had been posted. However, the system became so successful that the government took control of the operation in 1682 and absorbed it into the Post Office: from then on the charges gradually increased. Successive Governments had used the profits from the postal service as revenue. In particular, the money was being used to finance the almost continuous wars with France. Each time more money was needed, the cost of postage was increased. This led to increasing public dissatisfaction and criticism of the high postage rates“ (SHANAHAN; SHANAHAN 2006).

Das Schaubild verdeutlicht, dass die Entwicklung des Fernstudiums als eine Art Mediengeschichte beschrieben werden kann. Ganz in diesem Sinne argumentieren KAUFFMANN (1989), NIPPER (1989) und GARRISON (1985), die die Evolution der Fernlehre in drei Generationen einteilen:

1. das Korrespondenz-Fernstudium,
2. das telekommunikative Fernstudium und
3. das digital gestützte Fernstudium

Dabei ist jedoch zu beachten, dass die chronologische Abfolge keinesfalls die Logik der Substitution abbildet. Weder das telekommunikative noch das digital gestützte Fernstudium haben bislang dazu geführt, dass die Wurzeln der Fernlehre in der Tradition der Briefkultur abgestorben sind. Auch im Zeitalter der Nutzung digitaler Bildungsmedien hat der Fernlehrtext oder der Studienbrief, wie das schriftliche Lehrmaterial genannt wird, seine Rolle als Leitmedium keineswegs eingebüßt. Die Gründe dafür liegen auf der Hand: Der gedruckte und fernstudiendidaktisch aufbereitete Text verfügt über eine enorme Flexibilität, die von den digitalen Medien bisher nicht erreicht werden konnte. Daran ändert auch die inzwischen mögliche und häufig praktizierte Umwandlung von Texten in ein „Portable Document Format“ (PDF) nichts. Der Vorzug dieses Formates besteht lediglich darin, dass es ein plattformunabhängiges Dokumentenformat darstellt, das auf Ausgabegeräten so wiedergegeben wird, wie es vom Autor ursprünglich erzeugt wurde.

Gleichzeitig zeichnet sich jedoch ab, dass die digitalen Bildungstechnologien und insbesondere die Netztechnologien das Fernstudium nachhaltig verändern werden. Das zeigt sich etwa daran, dass die Zahl der Online-Kurse in den vergangenen Jahren enorm gewachsen ist. Schon heute bieten etwa 66 % der US-amerikanischen Universitäten derartige Kurse an. Im Jahr 2009 waren es bereits 3,9 Millionen Studierende, die zwischen ein und vier Kurse dieser Art belegt haben. Optimistische Schätzungen gehen davon aus, dass in 2014 3,5 Millionen Studierende ihr Studienprogramm vollständig online absolvieren könnten (vgl. CERTIFICATION MAP 2011).

Angesichts dieser Entwicklungen stellt sich die Frage, ob das Fernstudium der Zukunft „digital“ sein und in „Online-Distance-Education“ bzw. „Online-Education“¹³ aufgehen wird? Die Ansichten darüber gehen weit auseinander. Während die einen Online-Education für eine Form des Fernstudiums halten (KEARSLEY 2000), bestreiten andere dies mit Nachdruck (GURI-ROSENBLIT 2009). Wieder andere Stimmen gehen davon aus, dass Online-Education eine neue Domäne beschreibt (HARASIM 1989) und damit weder mit dem Fern- noch mit dem Präsenzstudium vergleichbar ist. Unabhängig von diesem terminologischen Streit ist eines jedoch relativ sicher: Es wird

13 BATES 2011 hat eine lesenswerte Chronik des E-Learning geschrieben.

kaum einen Fernlehranbieter geben, der dauerhaft auf den Einsatz digitaler Medien verzichtet und die Möglichkeiten, die das Internet bietet, nicht nutzt. Offen ist gegenwärtig nur, ob die gesamte Fernlehre in digitaler Form angeboten wird oder nur dort, wo der Mehrwert offenkundig ist.

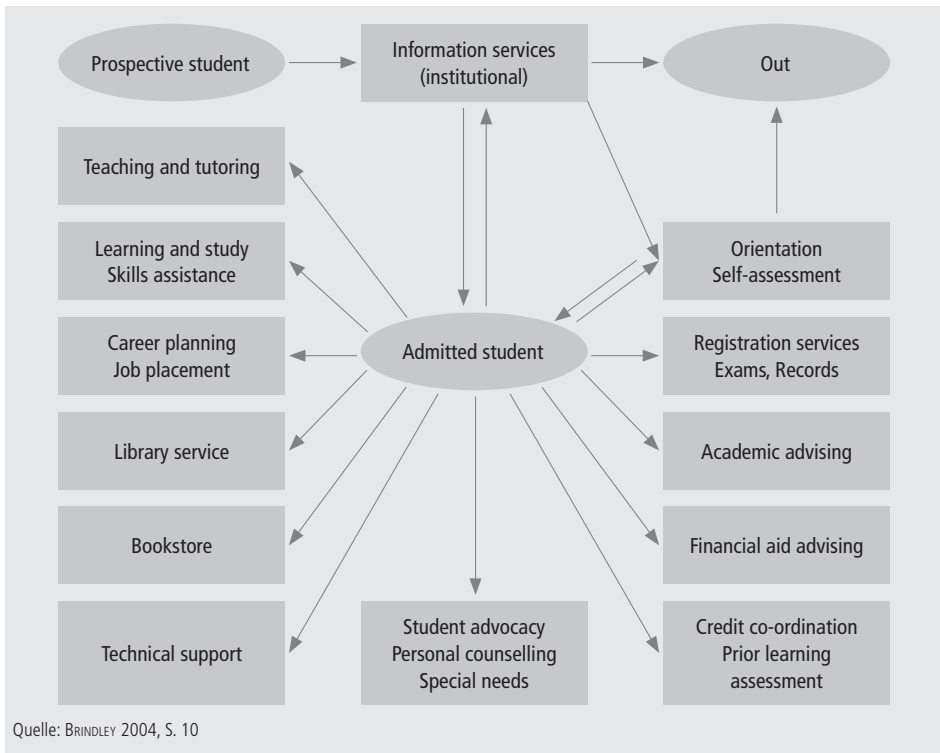
4. Unterstützungsfunktionen innerhalb der Fernlehre

Unterstützungsfunktionen für die Fernlernenden sind in der Fernlehre unverzichtbar. Sie entscheiden mit über den sich einstellenden Lernerfolg. DELLING (1978) hat in diesem Zusammenhang von der „helfenden Organisation“ gesprochen. Aus heutiger Sicht handelt es sich bei den entsprechenden Bildungsanbietern um „Serviceinstitutionen“, die wissensbasierte Dienstleistungen anbieten (vgl. dazu LEHMANN 2008).

Nach ROBERTS (2004, S. 2) gibt es eine Vielzahl von Definitionen davon, was im Bereich der Fernlehre unter Unterstützung der Lernenden und Studierenden zu verstehen ist. Er schreibt: „Wright (1991) describes learner support as the requisite student service essential to ensure the successful delivery of learning experiences at a distance. Thorpe (1988) describes learner support as the elements of an open learning system capable of responding to a particular individual learning. It is interesting to note the close relationship between what Thorpe (1988) describes as the elements of learner support and how McKenzie et al. (1975) suggest with regard to an open learning system. Hui (1989) sees learner support as the support incorporated within the self-learning materials, the learning system and assignment marking, focusing very specifically on the courseware, the exercise of learning and assessment.“ Ein umfassendes Modell der Unterstützung von Fernlernenden präsentiert Abbildung 7.

Aus der Sicht von SIMPSON (2002) geht es im Kern um einen pädagogischen und einen administrativen Support und damit gewissermaßen um zwei Seiten einer Medaille. Alle Fernstudienenerfahrungen zeigen, dass der Lernerfolg maßgeblich von der Erbringung dieser Dienstleistung abhängt, wobei aus der Sicht der Lernenden und Studierenden der von den Lehrenden geleisteten Unterstützung die größte Bedeutung zukommt. „The authors observe that when students were asked to name the factors that played an important role in aiding their learning, they cited the teacher. When students were asked to name the significant barriers to their learning experience, they named the teacher. So, the teacher in an interactive distance learning system can either make or break the system, and important consideration must be given to the role the teacher will play in such a system.“ Man kann unterstellen, dass dies für die Präsenzlehre gleichermaßen gilt. Maßgeblich für den Lernerfolg sind also nicht angebliche Selbstlernfähigkeiten der Studierenden, sondern die gelungene Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden, die über die Distanz zu organisieren ist.

Abbildung 7: „A comprehensive set of support services“



5. Fernlehre – was sie ist

Jenseits aller pädagogischer Rahmungen kann man feststellen: Fernlehre ist in erster Linie ein Lehren und Lernen ohne unmittelbare soziale Kontrolle. Sie erfordert ein erhebliches Maß an Selbstdisziplin über eine längere Zeit hinweg. Denn die Fernlehre verzichtet auf die Überwachung definierter Anwesenheitszeiten, verzichtet auf das Einklagen von Aufmerksamkeit und die Einhaltung von Ruhe, schreibt keine Lernzeiten vor, fordert nicht den persönlichen Respekt vor den Lehrenden ein, verzichtet auf Einteilungen des Unterrichts im Stundentakt und lässt freie Wahl bei der Bestimmung des Lernortes und der Gestaltung des Lernambientes. Wer in freier Natur sein Lernpensum durchgehen möchte, kann dies ebenso tun wie derjenige, der als Lernort die heimische Küche, das Zugabteil oder die Lounge des Flughafengebäudes bevorzugt. Was dem freien Belieben indessen nicht anheimgestellt ist, ist der Inhalt dessen, was angeeignet werden soll (von einer Verfolgung eigener Lern-

projekte kann hier nicht die Rede sein) und die Überprüfung der erbrachten Leistung. Und selbstverständlich arbeitet die Fernlehre auch mit Instruktion oder einer „Zeigestruktur“, wie PRANGE formulieren würde. Fernlehre ist in diesem Sinne immer gelenktes Lernen. Andernfalls käme sie einer autodidaktischen Aneignung gleich. Im Fernstudienjargon hat sich daher der Begriff des „angeleiteten Selbststudiums“ durchgesetzt, wobei die Betonung auf Anleitung und weniger auf dem „Selbst“ liegt. Selbstverständlich orientiert sich die Fernlehre auch an dem Topos, dass Lernen in Gemeinschaft geschieht und insofern ein sozialer Vorgang ist, wie dies etwa bei Vygotski und Leontjew, d. h., lange bevor sogenannte Konstruktivisten diesen Gedanken publik gemacht und für sich reklamiert haben, formuliert wurde. Fernlehre ist mit anderen Worten „betreutes“ und organisiertes, vor allem medienbasiertes Lehren und Lernen.

Literatur

- ARNOLD, Rolf: Aus dem Gehäuse befreit. Zum Verschwinden des Fernstudiums in einer globalisierten Welt. In: TOMASCHEK, Nino; GORNICK, Elke (Hrsg.): *The Lifelong Learning University*. Münster, New York 2011, S. 43–52
- ARNOLD, Rolf: Fernstudium. In: ARNOLD, Rolf; NOLDA, Sigrid; NUISSL, Ekkehard (Hrsg.): *Wörterbuch Erwachsenenbildung*. Stuttgart 2010
- ARNOLD, Rolf; SIEBERT, Horst: *Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Von der Deutung zur Konstruktion der Wirklichkeit*. 3. Auflage. Baltmannsweiler 1999
- ARNOLD, Rolf; SIEBERT, Horst: *Die Verschränkung der Blicke. Konstruktivistische Erwachsenenbildung im Dialog*. Baltmannsweiler 2006
- BATES, Tony: Understanding Web 2.0 and its Implications for E-Learning. In: LEE, Mark J. W.; MCLOUGHLIN, Catherine (Hrsg.): *Web 2.0-Based E-Learning: Applying Social Informatics for Tertiary Teaching*. Hershey PA, 2010, S. 21–42
- BATTENBERG, R. W.: *The Boston Gazette*, March 20, 1728. *Epistologidaktika* 1/1971, S. 44 f.
- BLOH, Egon: Referenzmodelle und Szenarien technologiebasierten distribuierten Lehrens und Lernens. In: LEHMANN, Burkhard; BLOH, Egon (Hrsg.): *Online-Pädagogik*. Bd. 3. Referenzmodelle und Praxisbeispiele. Baltmannsweiler 2005
- BLOH, Egon: Qualität und Evaluation netzbasierten Lehrens und Lernens. In: LEHMANN, Burkhard; BLOH, Egon (Hrsg.): *Online-Pädagogik*. Bd. 4. Qualität und Evaluation. Hohengehren 2010, S. 7 ff.
- BLOH, Egon; LEHMANN, Burkhard: Online-Pädagogik – der dritte Weg? Präliminarien zur neuen Domäne der Online-(Lehr-)Lernnetzwerke (OLN). In: LEHMANN, Burkhard; BLOH, Egon (Hrsg.): *Online-Pädagogik*. Bd. 1. Baltmannsweiler 2002
- BRINDLEY, Jane: *Researching tutoring and learner support*. PREST – Practitioner Research and Evaluation Skills Training in Open and Distance Learning. The Commonwealth of Learning 2004

- CERTIFICATION MAP: See the future of education. 2011. URL: <http://certificationmap.com/infographic-see-the-future-of-education> (Stand: 23.03.2011)
- DANIEL, John Sir: *Mega-Universities and Knowledge Media*. London 1996
- DANIEL, JOHN SIR; WEST, Paul; MACKINTOSH, Wayne: *eLearning in Open Learning: Sacred Cow, Trojan Horse, Scapegoat or Easter Bunny?* URL: <http://www.col.org/resources/speeches/2006presentations/Pages/2006-12-11a.aspx> (Stand: 30.03.2011)
- DELLING, Rudolf Manfred: *Briefwechsel als Bestandteil und Vorläufer des Fernstudiums*. URL: <http://deposit.fernuni-hagen.de/1735/> (Stand: 30.03.2011)
- DISTANCE EDUCATION AND TRAINING COUNCIL: *The History of the Distance Education and Training Council 1926–2001*. 2001. URL: <http://www.detc.org/downloads/publications/DETC%20History%20Book.pdf> (Stand: 30.03.2011)
- DRON, Jon: *Designing the Undesignable: Social Software and Control*. 2007. URL: http://www.ifets.info/journals/10_3/5.pdf (Stand: 30.03.2011)
- EHMANN, Christoph: *Fernstudium in Deutschland*. Marburg 1977
- FORUM DISTANCE-LEARNING: *Fernunterrichtsstatistik 2009*. URL: http://www.forum-distance-learning.de/fdl_3fa8cd6be43e.htm (Stand: 23.03.2011)
- GARRISON, Randy: *Three Generations of Technological Innovation in Distance Education*. In: *Distance Education*, 6 (2), S. 235–241
- GELLERT, Christian Fürchtegott: *Briefe, nebst einer praktischen Abhandlung von dem guten Geschmacke in Briefen*. Leipzig 1773
- GURI-ROSENBLIT, Sara: *Distance Education in the Digital Age: Common Misconceptions and Challenging Tasks*. In: *JOURNAL OF DISTANCE EDUCATION REVUE DE L'EDUCATION à DISTANCE*. 2009, Vol. 23, No. 2, S. 105–122
- HARASIM, Linda: *On-Line education: a New Domain*. In: MASON, Robin; KAYE, Anthony (Hrsg.): *Mindweave. Communication, Computers, and Distance Education*. Oxford 1989, S. 50 ff.
- HILTZ, Roxanne; TUROFF, Murray: *The network nation: Human communication via computer*. Reading 1978
- KAUFMAN, David: *Third generation course design in distance education*. In: SWEET, Robert (Hrsg.): *Post-Secondary Distance Education in Canada: Policies, Practices and Priorities*. Athabasca 1989
- KEARSLEY, Greg: *Online education. Learning and Teaching in Cyberspace*. London 2000
- KELLER, Josh; PARRY, Marc: *U. of California Considers Online Classes, or Even Degrees*. *Chronicle of Higher Education*. URL: http://chronicle.com/article/In-Crisis-U-of-California/65445/?sid=at&utm_source=at&utm_medium=en (Stand: 23.03.2011)
- KUHN, Thomas: *Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen*. Frankfurt/Main 2001
- LEHMANN, Burkhard: *Vom Bildungs- zum Servicemanagement*. In: VOGT, Helmut; WEBER, Karl (Hrsg.): *Wa(h)re Bildung. Gegenwart und Zukunft wissenschaftlicher Weiterbildung angesichts von Bologna und GATS*. Dokumentation der Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium an der Universität Bern. Beiträge 46, S. 170 ff.
- LEHMANN, Burkhard: *Bildungstechnologie in Zeiten der Strukturreform*. In: *Zeitschrift für e-learning, lernkultur und bildungstechnologie*, Heft 2/2010, S. 41

- LEHMANN, Burkhard; DIECKMANN, Heinrich: Lehren und Lernen in parallelen Universen? Zum Verhältnis von Fernlehre und E-Learning. In: Zeitschrift für e-learning, lernkultur und bildungstechnologie, Heft 1/2011. 6, S. 33 ff.
- MAYER-DRAWE, Käthe: Diskurse des Lernens. München 2008
- MOORE, Michael G.: Evolution of Theory of Transactionale Distance. URL: <http://www.aged.tamu.edu/research/readings/Distance/1997MooreTransDistance.pdf> (Stand: 30.03.2011)
- MOORE, Michael G.; KEARSLEY, Greg: Distance Education. A Systems View. Belmont 1996
- NIPPER, S.: Third generation distance learning and computer conferencing. In: MASON, Robin; KAYE, Anthony (Hrsg.): Mindweave: Communication, computers and distance education. Oxford 1989
- PETER, Heinrich: Der Brief in der römischen Litteratur: litterargeschichtliche Untersuchungen und Zusammenfassungen. Leipzig 1901
- PETERS, Otto: Didaktik des Fernstudiums. Erfahrungen und Diskussionsstand in nationaler und internationaler Sicht. Neuwied 1997
- PRANGE, Klaus: Die Zeigestruktur der Erziehung: Grundriss der Operativen Pädagogik. Paderborn 2005
- REINMANN, Gabi: Selbstorganisation auf dem Prüfstand: Das Web 2.0 und seine Grenzen(losigkeit). In: HUGGER, Kai-Uwe; WALBER, Markus (Hrsg.): Digitale Lernwelten. Konzepte, Beispiele und Perspektiven. Wiesbaden 2010
- ROBERTS, Des: Learner Support In South African Distance Education: A Case For Action. Paper presented at a Commonwealth of Learning Conference New Zealand. URL: http://www.col.org/pcf3/Papers/PDFs/Roberts_Des.pdf (Stand: 23.03.2011)
- ROBINSON, Bernadette: Research and Pragmatism in Learner Support. In: LOCKWOOD, Fred (Hrsg.): Open and Distance Learning Today, Studies in Distance Education. London, New York, 1995
- RUSSELL, Thomas: The No Significant Difference Phenomenon: A Comparative Research Annotated Bibliography on Technology for Distance Education. IDECC, Montgomery, AL 2001
- SHANAHAN, Ron; SHANAHAN, Eunice: The penny Post. URL: <http://www.victorianweb.org/history/pennypos.html> (Stand: 24.03.2011)
- SIEBERT, Horst: Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. 5. Auflage, Neuwied 2006
- SIMPSON, Ormond: Supporting Students in Online, Open and Distance Learning. London 2002
- UKA, Walter: Brief. In: FAULTSTICH, Werner (Hrsg.): Grundwissen Medien. Paderborn 2004, S. 110–129
- WEDEMAYER, Charles A.: Learning at the Back Door. Reflections on non-traditional learning in the lifespan. London 1991
- WISSENSCHAFTSRAT: Empfehlungen zum Fernstudium. 929/92, Hannover 1992
- ZINNECKER, Jürgen: Der heimliche Lehrplan. Weinheim 1975

