

Angela Fogolin (Hrsg.)

Bildungsberatung im Fernlernen

Beiträge aus Wissenschaft und Praxis



Angela Fogolin (Hrsg.)

Bildungsberatung im Fernlernen

Beiträge aus Wissenschaft und Praxis

Berichte zur beruflichen Bildung

Schriftenreihe
des Bundesinstituts
für Berufsbildung
Bonn

Bundesinstitut
für Berufsbildung **BiBB** ▶

- ▶ Forschen
- ▶ Beraten
- ▶ Zukunft gestalten

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

ISBN 978-3-7639-1150-9

Vertriebsadresse:

W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG

Postfach 100633

33506 Bielefeld

Internet: wbv.de

E-Mail: service@wbv.de

Telefon: (05 21) 9 11 01-11

Telefax: (05 21) 9 11 01-19

Bestell-Nr.: 111.048

© 2012 by Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn

Herausgeber: Bundesinstitut für Berufsbildung, 53142 Bonn

Internet: www.bibb.de

E-Mail: zentrale@bibb.de

Umschlag: Christiane Zay, Potsdam

Satz: Christiane Zay, Potsdam

Druck und Verlag: W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld

Printed in Germany

ISBN 978-3-7639-1150-9



Mix

Produktgruppe aus vorbildlich bewirtschafteten
Wäldern und anderen kontrollierten Herkünften
www.fsc.org Zert.Nr. IMO-COC-026041
© 1996 Forest Stewardship Council

Inhalt

Vorwort	5
Einleitung	7
<i>Angela Fogolin</i>	
Bildungsberatung im Kontext von Fernlernen	9
Fernlernen als didaktische Methode	17
<i>Burkhard Lehmann</i>	
Aus der Ferne Lehren und Lernen – zu den Grundzügen eines außergewöhnlichen Bildungsformats	19
Zur Konzeption berufsbegleitender (Fern-)Studienangebote – organisatorische und didaktische Aspekte aus hochschulischer Sicht	43
<i>Daniel Völk, Nicolai Netz</i>	
Organisationsformen und Qualitätsdimensionen berufsbegleitender Studienangebote in Deutschland	45
<i>Gerhard E. Ortner, Claudia Thielmann-Holzmayer</i>	
Das Hagener Management Studium – bedarfsorientierte universitäre Weiterbildung von Führungs- und Führungsnachwuchskräften durch differenzielle Didaktik	67
<i>Margot Klinkner, Daniela Menzel, Ralf Haderlein</i>	
Fernstudienpraxis und Beratungsbedarf bei der Zentralstelle für Fernstudien an Fachhochschulen (ZFH)	85
Fernlernen(de) und Bildungsberatung	103
<i>Angela Fogolin</i>	
Individuelle Beratungsbedarfe im Vorfeld der Belegung eines berufsbildenden Angebotes im Fernlernen	105
<i>Petra Risau</i>	
Online-Beratung – neue Wege in der Bildungsberatung	129

Lernberatung – Begleitung und Unterstützung im Lernprozess	139
<i>Kirsten Huter</i>	
Kompetenzentwicklung und Lernberatung in der Praxis eines Fernlehrinstituts	141
<i>Thomas Jechle, Karsten Bieberle, Karen Markowski</i>	
Die Entwicklung des Tele-Tutoring im Kontext von Online-Lernen	151
Informierte Ratsuchende – eine Herausforderung für die Bildungsberatung?!	165
<i>Angela Fogolin, Margit Ebbinghaus</i>	
Nutzung von Informationsquellen bei der Auswahl eines berufsbildenden Angebotes im Fernlernen	167
<i>Markus Jung</i>	
Die Online-Community „Fernstudium-Infos.de“	185
Qualitätsentwicklung im Feld der Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung	195
<i>Christiane Schiersmann, Karen Schober</i>	
Beratungsqualität – auf dem Weg zu übergreifenden Qualitätsstandards für die Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung: erste Ergebnisse des offenen Koordinierungsprozesses	197
Transparenz in der Weiterbildung – Ergebnisse empirischer Erhebungen	223
<i>Wolfgang Plum</i>	
Zur Nutzung von Weiterbildungsdatenbanken – empirische Ergebnisse des InfoWeb Weiterbildung	225
<i>Helmut Kuwan</i>	
Weiterbildungstransparenz und Informations- und Beratungsbedarf zu Weiterbildung aus Sicht der Nachfragenden: ausgewählte empirische Ergebnisse und Schlussfolgerungen	243
Verzeichnis der Autorinnen und Autoren	259

Vorwort

Die Teilnahmezahlen und Beteiligungsquoten in der Weiterbildung bewegen sich seit Jahren kaum von der Stelle. Demgegenüber erfreut sich das Fernlernen einer wachsenden Beliebtheit; so sind die Teilnahmezahlen innerhalb weniger Jahre auf schätzungsweise ca. 400.000 Lernende angestiegen. Neben den „klassischen“ Fernlehrinstituten sind es vor allem Hochschulen und Verlage, die das Fernlehren entdeckt haben. Die zeitliche und räumliche Flexibilität des Fernlernens ermöglicht es, während des Erwerbslebens anerkannte Abschlüsse nachzuholen oder Zusatzqualifikationen zu erwerben. Es erreicht damit Personen, für die Seminare mit Präsenzunterricht aus den verschiedensten Gründen nicht infrage kommen. Auffallend ist auch der überdurchschnittliche Anteil von Fernstudierenden, die keine formelle Hochschulzugangsberechtigung besitzen. Die Angebote des Fernlernens leisten damit einen wichtigen Beitrag zum lebensbegleitenden Lernen sowie zur Verbesserung der Durchlässigkeit.

Da vor allem abschlussbezogene Qualifikationen erworben werden, ist dies für Fernlernende und Fernstudierende oftmals mit einer erheblichen, mitunter langjährigen zeitlichen Belastung verbunden. Umso wichtiger ist eine gute Information und Vorbereitung der Interessierten. Eine gute Beratung muss an der Lebenssituation und den persönlichen Bildungs- und Entwicklungszielen ansetzen. Sie muss seriös, also nicht von Geschäftsinteressen geleitet, und fachlich solide sein. Das Bundesinstitut hat sich im Rahmen eines Forschungsprojektes mit der Rolle der Bildungsberatung im Fernlernen beschäftigt. Untersucht wurde unter anderem, inwieweit die bestehenden Beratungsangebote den Bedürfnissen der Ratsuchenden entsprechen. Näheres zum Projekt „Personenbezogene (Weiter-)Bildungsberatung im Fernlernen“ findet sich auf der Webseite des Bundesinstituts unter: <http://www.bibb.de/de/wlk51067.htm>.

Der vorliegende Sammelband stellt Teilergebnisse des Projektes vor und ergänzt die hier ermittelten Befunde durch Beiträge zur Konzipierung und Gestaltung des Fernlernens aus Sicht von Wissenschaft und Fernlehrpraxis. Damit bietet der Band einen breiten Überblick über die verschiedenen thematischen Facetten, die im Kontext der (Weiter-)Bildungsberatung im Fernlernen von Bedeutung sind.

Allen Autorinnen und Autoren, die sich an dem vorliegenden Sammelband beteiligt haben, sei an dieser Stelle sehr herzlich gedankt. Ich wünsche der vorliegenden Veröffentlichung eine breite Leserschaft und erhoffe mir davon viele Impulse für die Weiterentwicklung des Fernlernens und der Professionalität der Beratung.

Reinhold Weiß

Einleitung

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-Informationssystem 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.

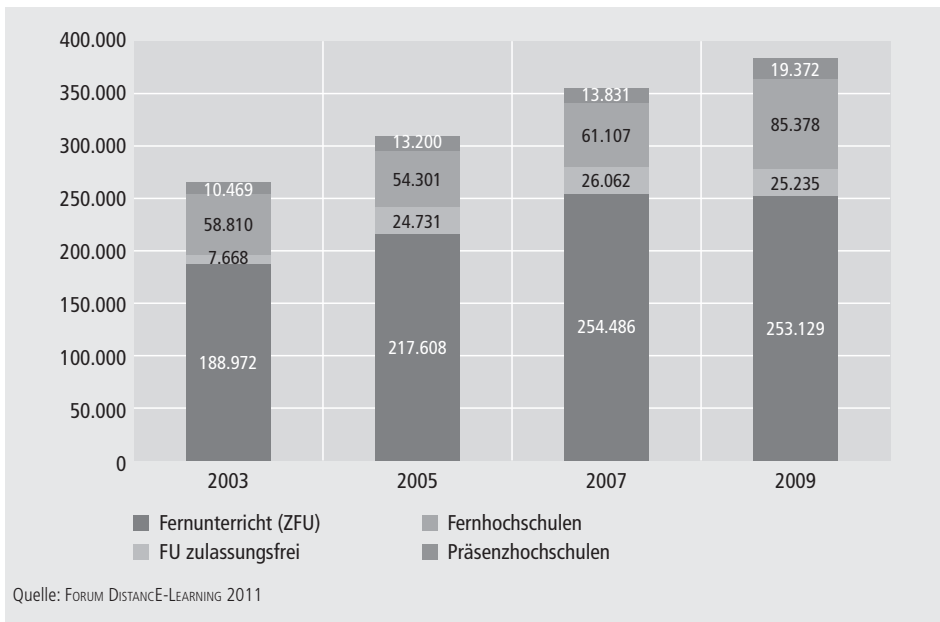
2. Aktueller Stand

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.“

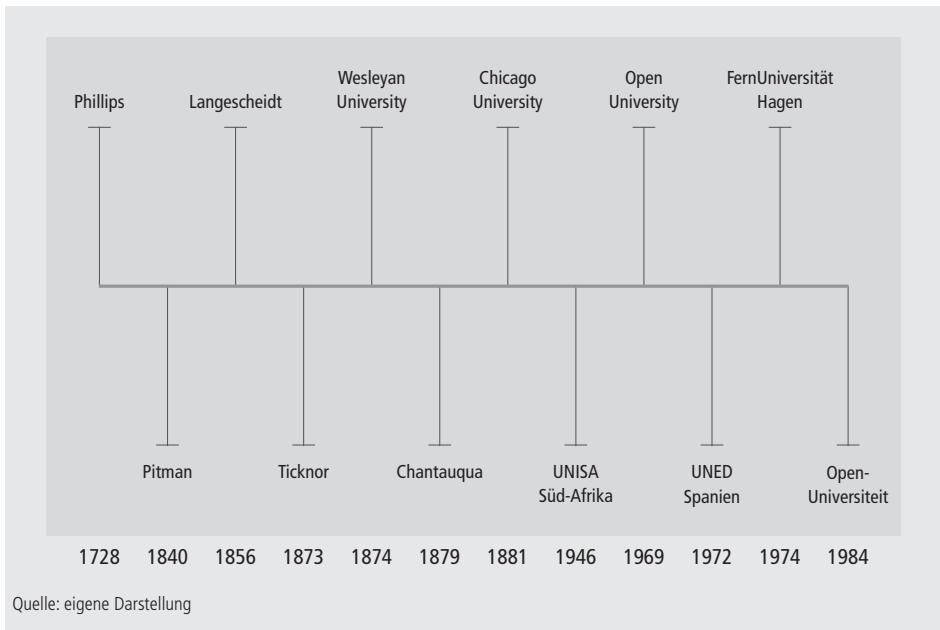
Die Eignung der Fernlehre für Zwecke der Berufsbildung stellte Thomas J. Foster unter Beweis, der 1891 Korrespondenzkurse im Bereich des Kohlebergbaus entwickelte, die einerseits die Bergbautechnologie und andererseits die Vermeidung von Unfällen zum Ziel hatten. Diese waren so erfolgreich, dass die 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

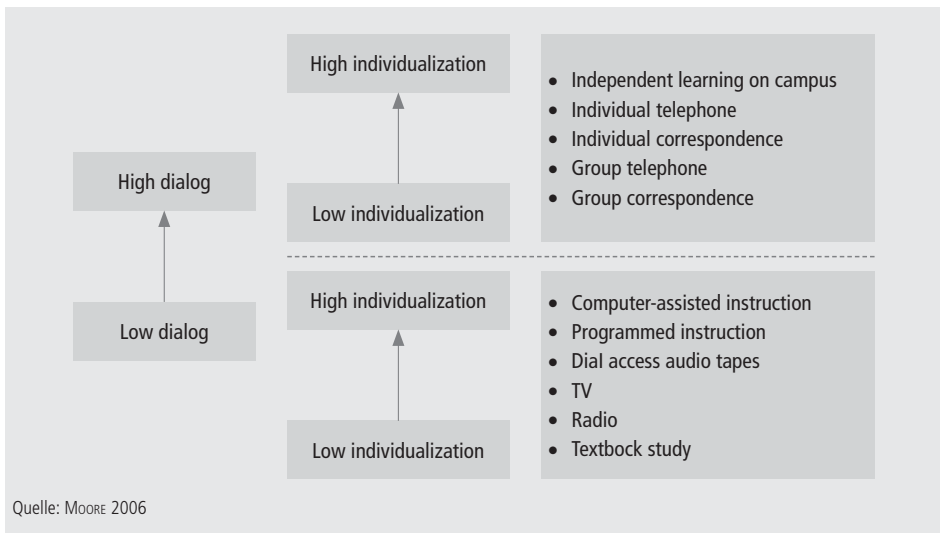
Der Eindruck, dass die Fernlehre den Vorstellungen von einem selbstgesteuerten Lernen folgt, trägt allerdings. Fernlehre ist, wie noch zu erläutern sein wird, organisiertes Lehren und Lernen; sie arbeitet mit Instruktionen, vorgegebenen Lernzielen, Terminsetzungen und Leistungsüberprüfungen wie jede 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**

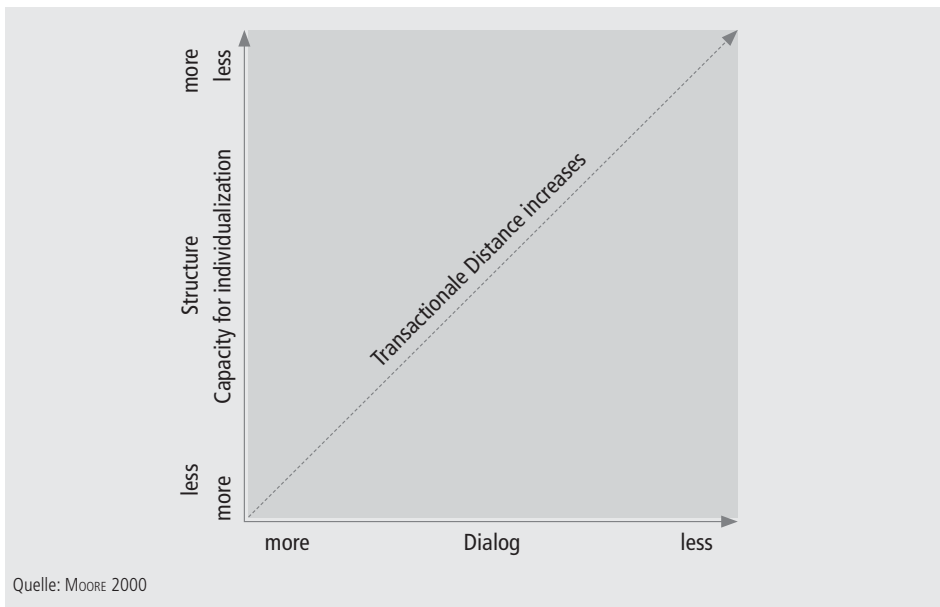


Der Grad an Individualisierung, den Programme bieten, variiert für ihn letztlich mit deren Struktur, weshalb er diese neben dem Dialog als zentrale Komponenten von Fernlehrprogrammen ansieht. Das Zusammenspiel dieser beiden Komponenten konstituiert für ihn eine „transaktionale Distanz“, die er in Anlehnung 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:

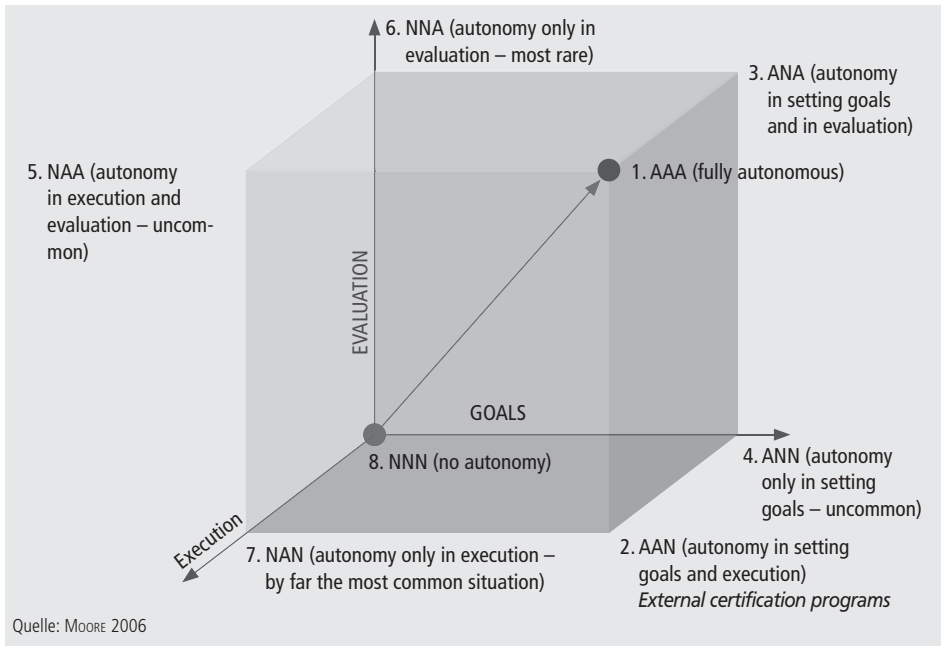
Abbildung 4: **Transaktionale Distanz als Ergebnis des Zusammenspiels von Dialog und Struktur**



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.

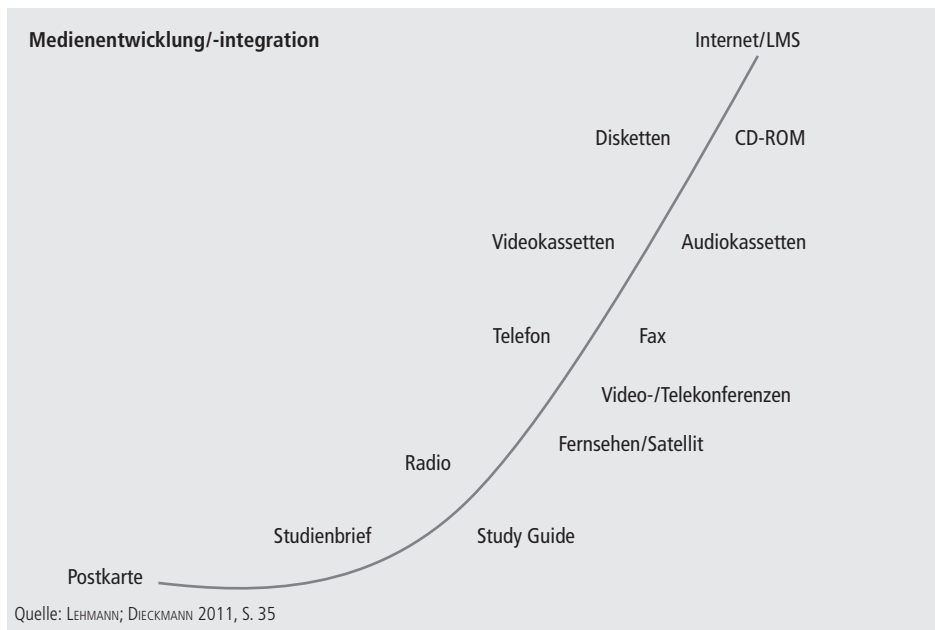
3.4 Mediengeschichtliches

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.

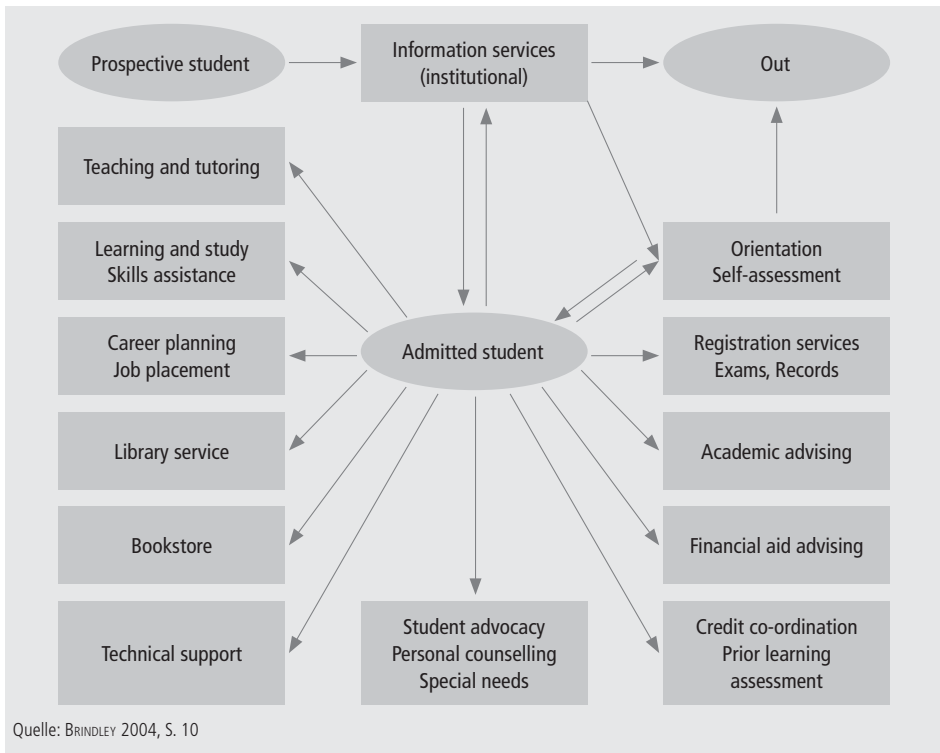
4. Unterstützungsfunktionen innerhalb der Fernlehre

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

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

Daniel Völk, Nicolai Netz

Organisationsformen und Qualitätsdimensionen berufsbegleitender Studienangebote in Deutschland

1. Einleitung

Berufsbegleitende Studienangebote gehören, obwohl es sie schon seit Jahrzehnten gibt, nicht zur Standardausstattung deutscher Hochschulen. Erst in den letzten Jahren sind berufsbegleitende Studienangebote verstärkt in deren strategisches Blickfeld geraten – inspiriert u. a. vom Bologna-Prozess, von den absehbaren, zum Teil demografisch bedingten Veränderungen im Beschäftigungssystem und von einer Reihe veränderter Bestimmungen in den Hochschulgesetzen der deutschen Länder. Es gibt bisher jedoch nur wenig Wissen über die Strukturen des berufsbegleitenden Studienangebots an deutschen Hochschulen.¹

Auf viele Fragen, die für studieninteressierte Berufstätige und politische Entscheidungsträger gleichermaßen von Bedeutung sind, gab es daher bislang wenig empirisch fundierte Antworten: Welche Studienangebote bietet das deutsche Hochschulsystem für Berufstätige? In welchen Fächern und an welchen Hochschulen können sie Angebote finden? Welche Abschlüsse kommen für sie infrage und welche Studienbeiträge können sie erwarten? In welchen Dimensionen kann man die Qualität dieser Angebote beschreiben? Diesen Fragen möchten wir im Folgenden auf Grundlage einer Vollerhebung berufsbegleitender Studienangebote an deutschen Hochschulen und Berufsakademien nachgehen.² Dabei wird besonderes Augenmerk auf die Form der Studienorganisation gelegt, um die Rolle und Verbreitung von Fernstudiengängen und Fernstudienphasen im Segment der berufsbegleitenden Studiengänge zu bestimmen.

2. Charakteristika berufsbegleitender Studiengänge

Im Fokus dieses Artikels sind alle Studiengänge, die aufgrund ihres organisatorischen Zuschnitts ein Studium neben einer Berufstätigkeit ermöglichen. Mit dieser Definition wird darauf verzichtet, berufsbegleitende Studienangebote über eine Höchstgrenze des in einem bestimmten Zeitraum zu absolvierenden Workload zu

1 Eine wichtige Pionierstudie zum Weiterbildungsangebot von Hochschulen wurde von HANFT; KNUST 2007 durchgeführt.

2 Die Erhebung wurde im Sommersemester 2009 vom Hochschul-Informations-System (HIS) durchgeführt und vom Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert. Die Erhebung basiert hauptsächlich auf einer Recherche der Darstellungen der Studienangebote auf den Internetseiten von Hochschulen und Berufsakademien. Zusätzlich hatten die berücksichtigten Institutionen die Möglichkeit, sich an einer Online-Befragung zu beteiligen und alle erhobenen Daten zu validieren.

definieren. Eine Reduzierung des Begriffs „berufsbegleitendes Studienangebot“ auf Programme im Teilzeitformat erscheint nicht hinreichend, weil Teilzeitstudien nicht notwendigerweise die Vereinbarkeit von Beruf und Studium gewährleisten, wenn Lehrveranstaltungen zu Zeiten angeboten werden, an denen in der Regel gearbeitet wird. Auch Vollzeitstudiengänge können berufsbegleitend studierbar sein, wenn sie so organisiert sind, dass kein unlösbarer zeitlicher Konflikt zwischen studienbezogenen und beruflichen Anforderungen entsteht.

Es wird außerdem davon abgesehen, als berufsbegleitende Studienangebote ausschließlich solche Programme zu verstehen, die einen unmittelbaren bzw. beabsichtigten Bezug zur ausgeübten Berufstätigkeit haben. Dieser Bezug wird häufig erst über die Auswahl des Studiengegenstands von den studieninteressierten Berufstätigen – und damit aus individueller Perspektive – hergestellt. Berufsbegleitende Studienangebote haben außerdem nicht ausschließlich die Funktion, die Entwicklung von innerbetrieblich verwendbaren Kompetenzen zu fördern. Sie können zum Beispiel auch den Eintritt in eine andere berufliche Tätigkeit vorbereiten oder der Persönlichkeitsentwicklung dienen. Die hier verwendete Definition von berufsbegleitenden Studienangeboten impliziert, dass alle Fernstudiengänge deutscher Hochschulen und Berufsakademien berücksichtigt werden.

Im Sommersemester 2009 boten die deutschen Hochschulen und Berufsakademien insgesamt 954 berufsbegleitende, gestufte Studiengänge an, darunter 257 Bachelorstudiengänge und 697 Masterstudiengänge. Bezogen auf alle Bachelor- und Masterstudiengänge, die es zum Erhebungszeitpunkt gab, entsprechen diese Werte Anteilen von ca. 5 Prozent der Bachelorstudiengänge und ca. 17 Prozent der Masterstudiengänge (NETZ; VÖLK 2010).³

Berufsbegleitende Studienformate sind vor allem unter den Bachelorstudiengängen nicht die Regel, sondern eine Ausnahme. Der deutliche Unterschied im Angebot von berufsbegleitenden Bachelor- und Masterstudiengängen lässt sich zum Teil dadurch erklären, dass bereits vor der Einführung gestufter Studiengänge eine erhebliche Anzahl von berufsbegleitenden Studiengängen im Format des Master of Business Administration (MBA) in Deutschland existierte (vgl. KRAN 2010, S. 25), während berufsbegleitende Bachelorangebote erst im Kontext des Bologna-Prozesses eingeführt wurden. Hinzu kommt, dass staatliche Hochschulen für berufsbegleitende Masterstudiengänge Studienbeiträge erheben können, wenn diese als weiterbildende Angebote konzipiert sind. Diese Möglichkeit haben staatliche Hochschulen bei berufsbegleitenden Bachelorangeboten nicht.

3 Diese Prozentwerte wurden ermittelt, indem die Anzahl der erfassten berufsbegleitenden Bachelor- und Masterstudiengänge in Beziehung zur Gesamtzahl aller Bachelor- und Masterstudiengänge gesetzt wurde, welche die Studiengangsstatistik der Hochschulrektorenkonferenz für das Sommersemester 2009 ausweist (DUEX u. a. 2009).

Im Rahmen der Erhebung berufsbegleitender Studienangebote wurde zwischen drei Organisationsformen berufsbegleitender Studiengänge unterschieden: dem Fernstudium, dem Präsenzstudium sowie einer Mischform aus Fernstudium und Präsenzstudium.⁴ Berufsbegleitende *Fernstudiengänge* ermöglichen aufgrund bestimmter organisatorischer und didaktischer Vorkehrungen ein Studium außerhalb von Hochschulen; die Präsenz der Studierenden ist hauptsächlich zu Auftaktveranstaltungen sowie Prüfungsterminen vorgesehen. *Präsenzstudiengänge* können zwar in Einzelfällen Fernstudienphasen enthalten, finden aber überwiegend an Hochschulen statt und setzen daher die regelmäßige und häufige Präsenz der Studierenden voraus. *Mischformen* kombinieren Elemente des Fern- und des Präsenzstudiums zu etwa gleichen Anteilen. Sie sehen sowohl Fernstudienphasen als auch Präsenzphasen in erheblichem Maße vor.

Mehr als die Hälfte aller berufsbegleitenden Studiengänge ist im Präsenzformat organisiert (vgl. Tabelle 1). In diesem Format werden 54 Prozent der Bachelor- und 59 Prozent der Masterstudiengänge angeboten. Etwa ein Viertel aller berufsbegleitenden Studiengänge findet im Fernstudium statt. Berufsbegleitende Bachelorstudiengänge werden etwas häufiger als Masterstudiengänge im Fernstudium angeboten; es gibt allerdings ungefähr doppelt so viele Masterstudiengänge wie Bachelorstudiengänge in diesem Format. 16 Prozent der berufsbegleitenden Studiengänge sind Mischformen aus Fern- und Präsenzstudiengängen.⁵

Tabelle 1: Berufsbegleitende Studiengänge nach Organisationsform und Abschlussart (absolut und in %)

	Fernstudium*		Präsenzstudium		Mischform	
	Anzahl	Prozent (Zeilen)	Anzahl	Prozent (Zeilen)	Anzahl	Prozent (Zeilen)
Bachelor	77	31 %	134	54 %	36	15 %
Master	153	24 %	373	59 %	105	17 %
Gesamt	230	26 %	507	58 %	141	16 %
Quelle: HIS-Erhebung berufsbegleitender und dualer Studienangebote 2009						
* Inklusive Studiengänge, die sowohl im Fern- als auch im Präsenzstudium studiert werden können						

4 Eine kleine Gruppe von Studiengängen kann wahlweise sowohl als reines Fernstudium als auch in der Form eines reinen Präsenzstudiums studiert werden. Diese (vierte) Gruppe von Studienangeboten wird in den folgenden Analysen den Fernstudiengängen zugerechnet.

5 Die 76 berufsbegleitenden Studiengänge, bei denen sich auf keinem der eingangs erwähnten Erhebungswegen eine eindeutige Beschreibung der Organisationsform ermitteln ließ, werden aus diesen und den folgenden Berechnungen ausgeschlossen.

Die Gruppe der Mischformen ist zwar deutlich kleiner als die der reinen Fern- und Präsenzstudiengänge, aber sie kann für die Zielgruppe berufsbegleitender Studiengänge von besonderem Interesse sein, da eine gute Kombination aus Fern- und Präsenzstudienphasen erlaubt, die Vorteile beider Organisationsformen zu verbinden: Die Fernstudienphasen schaffen räumliche und zeitliche Flexibilität, während integrierte Präsenzphasen die Bindung an das Studium erhöhen können, indem sie den persönlichen Kontakt unter den Studierenden sowie zwischen Studierenden und Lehrenden befördern.

Das Angebot berufsbegleitender Studiengänge konzentriert sich stark auf die Wirtschaftswissenschaften (vgl. Tabelle 2), in denen etwa 45 Prozent aller berufsbegleitenden Studiengänge angeboten werden. Einen zweiten Schwerpunkt bildet die Fachrichtung der Ingenieur-, Agrar- und Naturwissenschaften⁶, die 14 Prozent des Gesamtangebots berufsbegleitender Studiengänge ausmacht. Der Anteil anderer Fachrichtungen am Gesamtangebot berufsbegleitender Studiengänge liegt jeweils unter 10 Prozent des Gesamtangebots.

Weitere Unterschiede zwischen Fachrichtungen zeigen sich bei einer Differenzierung nach den Organisationsformen der Studiengänge. In der Fachrichtung der Sprach-, Kultur-, Kunst- und Musikwissenschaften werden überproportional häufig berufsbegleitende Präsenzstudiengänge angeboten (vgl. Tabelle 2). Etwa drei Viertel aller Angebote in dieser Fachrichtung sind Präsenzstudiengänge. Dies liegt weit über dem Durchschnitt von 58 Prozent und kann dadurch erklärt werden, dass die Sprach-, Kultur-, Kunst- und Musikwissenschaften stärker auf einer Zusammenarbeit von Studierenden basieren, die eine zeitgleiche räumliche Präsenz voraussetzt.

In der Fachrichtung Mathematik und Informatik, die fast ausschließlich IT-Studiengänge enthält, sind mehr als die Hälfte aller berufsbegleitenden Studiengänge im Fernstudium organisiert. Studiengänge dieser Fachrichtung werden fast doppelt so häufig im Fernstudium wie im Präsenzstudium angeboten, was innerhalb des Fächerspektrums eine Besonderheit darstellt. Die relativ häufige Organisation von berufsbegleitenden IT-Studiengängen im Fernstudienformat lässt sich dadurch erklären, dass in dieser Fachrichtung sowohl die Studierenden als auch das Lehrpersonal mit informationstechnischen Medien und Lern- bzw. Lehrformen vertraut sind. Des Weiteren lassen sich Inhalte in der Mathematik und Informatik besser über ein Fernstudium, d. h. vor allem über E-Learning, vermitteln als in vielen anderen Disziplinen.

6 In dieser Fachrichtung finden sich fast ausschließlich ingenieurwissenschaftliche Studiengänge.

Tabelle 2: Berufsbegleitende Bachelor- und Masterstudiengänge nach Organisationsform und Fachrichtung (absolut und in %)

	Fernstudium*		Präsenzstudium		Mischform		Gesamt	
	Anzahl	Prozent (Zeilen)	Anzahl	Prozent (Zeilen)	Anzahl	Prozent (Zeilen)	Anzahl	Prozent (Spalte)
Wirtschaftswissenschaften	104	27 %	229	58 %	58	15 %	392	45 %
Ingenieur-, Agrar-, Naturwissenschaften	33	27 %	68	57 %	19	16 %	120	14 %
Pflege-, Gesundheitswissenschaften	14	19 %	44	59 %	16	22 %	74	8 %
Sprach-, Kultur-, Kunst-, Musikwissenschaften	8	12 %	52	76 %	8	12 %	68	8 %
Sozial-, Regional-, Politikwissenschaften	11	20 %	27	49 %	17	31 %	55	6 %
Mathematik, Informatik	30	58 %	16	31 %	6	11 %	52	6 %
Rechts-, Verwaltungswissenschaften	15	34 %	24	55 %	5	11 %	44	5 %
Sozialwesen	5	15 %	21	62 %	8	23 %	34	4 %
Erziehungswissenschaften	6	22 %	18	64 %	4	14 %	28	3 %
Human-, Veterinärmedizin	2	25 %	6	75 %	0	0 %	8	1 %
Außerhalb des Fächerspektrums	2	50 %	2	50 %	0	0 %	4	0 %
Gesamt	230	26 %	507	58 %	141	16 %	878	100 %

Quelle: HIS-Erhebung berufsbegleitender und dualer Studienangebote 2009
 * Inklusive Studiengänge, die sowohl im Fern- als auch im Präsenzstudium studiert werden können

Mischformen werden überproportional häufig im Sozialwesen (23%) sowie den Pflege- und Gesundheitswissenschaften (22%) angeboten. In diesen Fachrichtungen sind außerdem Präsenzangebote überdurchschnittlich und Fernstudienangebote unterdurchschnittlich häufig vertreten. Bei der deutlichen Mehrheit dieser Angebote wird demnach vorausgesetzt, dass Studierende regelmäßig Präsenzphasen absolvieren, was auch mit dem fachspezifischen didaktischen Erfordernis von unmittelbarem zwischenmenschlichen Kontakt zusammenhängt.

Weitere Charakteristika des Angebots berufsbegleitender Studiengänge zeigen sich bei einer Unterscheidung der jeweiligen Anbieter nach der Hochschulart und der Trägerschaft. Berufsbegleitende Bachelorstudiengänge werden an staatlichen Universitäten überdurchschnittlich häufig im Fernstudium angeboten; Bachelorstudiengänge im Präsenzstudium und Mischformat spielen an diesem Hochschultyp eine weniger gewichtige Rolle (vgl. Tabelle 3). Private Universitäten bieten dagegen gar keine Fernstudiengänge im Bachelor-Bereich an, sondern konzentrieren sich auf das Segment der berufsbegleitenden Präsenzstudiengänge. Das Angebot berufsbegleitender Bachelorstudiengänge von Universitäten ist insgesamt gering. Beinahe alle Bachelorstudiengänge im Fernstudium – und damit ein Drittel aller berufsbegleitenden Bachelorangebote an Universitäten – werden von einer einzigen Universität angeboten: der FernUniversität in Hagen.

Tabelle 3: Berufsbegleitende Bachelorstudiengänge nach Organisationsform, Hochschulart und Hochschulträgerschaft (absolut und in %)

	Fernstudium*		Präsenzstudium		Mischform	
	Anzahl	Prozent (Zeilen)	Anzahl	Prozent (Zeilen)	Anzahl	Prozent (Zeilen)
Uni – staatlich	11	69 %	3	19 %	2	12 %
Uni – privat	0	0 %	15	88 %	2	12 %
FH – staatlich**	30	28 %	59	54 %	19	18 %
FH – privat**	36	34 %	57	54 %	13	12 %
Gesamt	77	31 %	134	54 %	36	15 %
Quelle: HIS-Erhebung berufsbegleitender und dualer Studienangebote 2009						
* Inklusive Studiengänge, die sowohl im Fern- als auch im Präsenzstudium studiert werden können						
** Inklusive Studiengänge von Dualen Hochschulen und Berufsakademien						

Fachhochschulen bieten wesentlich mehr berufsbegleitende Bachelorstudiengänge an als Universitäten. Die Verteilung der Studienangebote über die unterschiedlichen Organisationsformen ist bei staatlichen und privaten Fachhochschulen ähnlich. Mehr als die Hälfte der berufsbegleitenden Bachelorstudiengänge findet an staatlichen wie an privaten Fachhochschulen im Präsenzstudium statt. Private Fachhochschulen bieten lediglich etwas häufiger Bachelorstudiengänge im Fernstudienformat an als staatliche Fachhochschulen.

Berufsbegleitende Masterangebote verteilen sich anders über die Organisationsformen und Hochschultypen als berufsbegleitende Bachelorangebote (vgl. Ta-

bellen 3 und 4). Ein deutlicher Unterschied lässt sich im Hinblick auf die staatlichen Universitäten beobachten, welche etwa 15-mal mehr berufsbegleitende Master- als Bachelorstudiengänge anbieten. Staatliche Universitäten richten berufsbegleitende Masterstudiengänge deutlich seltener als berufsbegleitende Bachelorstudiengänge im Fernstudium aus.

Tabelle 4: **Berufsbegleitende Masterstudiengänge nach Organisationsform, Hochschulart und Hochschulträgerschaft (absolut und in %)**

	Fernstudium*		Präsenzstudium		Mischform	
	Anzahl	Prozent (Zeilen)	Anzahl	Prozent (Zeilen)	Anzahl	Prozent (Zeilen)
Uni – staatlich	49	20 %	131	55 %	61	25 %
Uni – privat	1	2 %	32	80 %	7	18 %
FH – staatlich**	75	29 %	145	57 %	36	14 %
FH – privat**	28	30 %	65	69 %	1	1 %
Gesamt	153	24 %	373	59 %	105	17 %

Quelle: HIS-Erhebung berufsbegleitender und dualer Studienangebote 2009

* Inklusive Studiengänge, die sowohl im Fern- als auch im Präsenzstudium studiert werden können

** Inklusive Studiengänge von Dualen Hochschulen und Berufsakademien

An privaten Fachhochschulen sind Masterangebote häufiger als Bachelorangebote im Präsenzformat organisiert. Der Anteil an Angeboten im Fernstudium ist an privaten Fachhochschulen etwas geringer. Mischformen gibt es dort kaum. Private Fachhochschulen konzentrieren sich insgesamt stärker auf das Bachelorsegment.

Staatliche Fachhochschulen nehmen als Anbieter berufsbegleitender Studiengänge eine Sonderrolle ein. Sie bieten etwa die Hälfte aller Masterstudiengänge im Fernstudium und insgesamt mehr als 40 Prozent aller berufsbegleitenden, gestuften Studiengänge an.

3. Qualitätsdimensionen berufsbegleitender Studiengänge

Die Beschreibung und Beurteilung der Qualität berufsbegleitender Studiengänge ist sowohl für Studieninteressierte und Studierende als auch für Hochschulen wichtig. Berufstätige Studierende interessiert ein Studienangebot, dessen Qualität einen Studienerfolg verspricht. Auch die Perspektive der Hochschulen sollte durch eine am Studienerfolg orientierte Qualitätsentwicklung geleitet sein.

Die im Kontext des hier vorgestellten Projekts erhobenen Daten können zur Beantwortung der eingangs formulierten Fragen nach der Qualität von berufsbegleitenden Studienangeboten nur ein quantitatives Raster beisteuern; die Qualität der Studienangebote ist aus den Daten nicht ableitbar. Dennoch ermöglichen die Vielfalt der erfassten Angebote und die vorgenommenen Klassifizierungen einen Blick auf qualitätsrelevante Dimensionen, an denen sich die Entwicklung von konkreten Qualitäts- oder Evaluationskriterien orientieren könnten.

3.1 Qualitätsdimension Transparenz

Die transparente Beschreibung eines berufsbegleitenden Studienangebots ist eine Qualitätsdimension, die alle Bereiche des Angebots berührt. Sie kann interessierten Berufstätigen eine nachhaltige und klare Entscheidung ermöglichen und spätere Enttäuschungen verhindern. Hochschulen sollten sich bemühen, alle qualitätsrelevanten Charakteristika eines Studiengangs offenzulegen, damit sich Studieninteressierte einen möglichst guten Überblick über das Angebot verschaffen können.

In den Standards und Leitlinien für die Qualitätssicherung im Europäischen Hochschulraum gibt es eine klare Anforderung an die Darstellungsform von Studienangeboten:

„Bei der Erfüllung ihrer öffentlichen Rolle sind Hochschulen verpflichtet, Informationen zu den von ihnen angebotenen Programmen, den im Vorfeld definierten Qualifikationszielen dieser Programme („learning outcomes“), den Abschlüssen, den Unterrichts-, Lern- und Beurteilungsverfahren und den Studiemöglichkeiten, die den Studierenden zur Verfügung stehen, zu bieten [...]. Diese Informationen sollten genau, unparteiisch, objektiv und leicht zugänglich sein und nicht nur als Marketingmöglichkeit genutzt werden“ (HRK 2006, S. 29 f.).

Diese Anforderungen gelten in besonderem Maße für die Anbieter von berufsbegleitenden Studienangeboten, da die potenziellen Studierenden solcher Studienangebote vor einer anders gelagerten Entscheidung stehen als Abiturient(inn)en, die bei der Einschreibung in einen grundständigen Studiengang den gesellschaftlich vorgezeichneten Weg gehen. Für Interessierte an berufsbegleitenden Studiengängen ist die Aufnahme eines Studiums eine weitaus größere Belastung, für die sie sowohl privat als auch finanziell oft einen hohen Preis zahlen. Deshalb ist es für diese Studieninteressierten besonders wichtig, genau zu wissen, *was* für ein Studium sie aufnehmen.

Aus der Perspektive eines berufstätigen Studieninteressierten können sich folgende Fragen stellen: In welchem Fachgebiet brauche ich eine Weiterbildung? Wer

ist der richtige Anbieter? Habe ich genügend Vorkenntnisse? Werde ich die Studienanforderungen neben Beruf und Familie bewältigen? Können mir vorhandene Kompetenzen angerechnet werden? Welche Mobilitätsanforderungen stellt das Studienangebot? Was kostet ein berufsbegleitendes Studium? Wie kann ich es finanzieren? Welche Abschlüsse kann ich erlangen? Welche weiterführenden Anschlüsse gibt es ggf. an das Studienprogramm? An wen kann ich mich mit all diesen Fragen wenden?

Trotz dieses hohen Informationsbedarfs gibt es für Interessierte an berufsbegleitenden Studienangeboten derzeit keine umfassenden Informationsmöglichkeiten im Internet. Es gibt beispielsweise keine Plattform, auf der alle Angebote in systematischer und damit vergleichbarer Form beschrieben werden. Etwas anders stellt sich die Informationslage bei den Fernstudiengängen dar, die der Hochschulkompass der Hochschulrektorenkonferenz detailliert erfasst (vgl. www.hochschulkompass.de).

Die Beschreibungen der Studienangebote auf den Internetseiten der Hochschulen sind meist umfangreich und vielfältig. Allerdings gibt es auch eine nicht unbedeutende Zahl von Darstellungen, die wichtige Informationen zu Studienangeboten nicht enthalten. Besonders die Anzahl der ECTS-Punkte, die im Rahmen des Studiengangs vergeben werden, sind oft nicht angegeben (vgl. Tabelle 5) – obwohl diese Information sowohl für den Zugang als auch für spätere Anschlussmöglichkeiten relevant ist. (Die Summe der ECTS-Punkte aus Bachelor- und Masterstudium soll i. d. R. 300 Punkte ergeben, sodass z. B. Masterangebote, die nur 60 ECTS-Punkte vergeben, für Bachelorabsolvent[inn]en, die 180 Punkte in ihrem Studium erworben haben, nur schwer zugänglich sind.) Auch die finanziellen Studienbeiträge, die ein Studienangebot erfordert, sind – vor allem bei Bachelorstudiengängen – häufig nicht ohne Nachfrage zu eruieren.

Tabelle 5: Fehlende Studiengangsmkmale in der Beschreibung berufsbegleitender Studiengänge im Internet (in %, Grundlage nur Internetrecherche, inklusive dualer Bachelorstudiengänge)

Studiengangsmkmal	Anteil der Studiengänge mit fehlendem Studiengangsmkmal	
	Bachelor	Master
Anzahl ECTS-Punkte	41	25
Höhe der Studienbeiträge	26	14
Zugangsvoraussetzung	5	2
Quelle: HIS-Erhebung berufsbegleitender und dualer Studienangebote 2009		

Die Merkmale bzw. die Qualität einzelner Studienangebote ist selbst dann nicht einfach einzuschätzen, wenn sie ausführlich im Internet beschrieben werden. Denn es gibt viele strukturelle Unklarheiten, die selbst für Expert(inn)en teilweise schwer zu beurteilen sind. So dürfte es Studieninteressierten nicht leicht fallen, die Vielzahl der Abschlüsse, die Bedeutung der Akkreditierung oder die Qualität der Anrechnung im Rahmen eines Studiengangs zu beurteilen. Auch die Fragen, welchen Wert der Abschluss einer Fachhochschule im Vergleich zum Abschluss einer Universität hat oder inwiefern es einen Unterschied macht, ob ein Abschluss an einer privaten oder an einer staatlichen Hochschule erworben wird, sind nicht leicht zu beantworten. Ebenso ist nicht immer eindeutig festzustellen, welche weiteren bzw. neuen Karrieremöglichkeiten sich an ein Studium anschließen können. So ist zum Beispiel häufig unklar, welche tarifrechtlichen Eingruppierungen bzw. Höhergruppierungen für Absolvent(inn)en eines berufsbegleitenden Studiengangs möglich sind.

Die vielen Anbieter von berufsbegleitenden Studienangeboten sind einem Wettbewerb ausgesetzt, der einen gewissen Trend auslöst, positive Merkmale eines Studienangebots zu betonen und qualitätskritische Fragen (Anschlussmöglichkeiten, Nutzen des Angebots, Studienbeiträge) in schwer auffindbare Bereiche der Homepage zu verlagern.

Ein hohes Maß an Transparenz über den Nutzen und die Ziele ihrer Studiengänge können Hochschulen schaffen, indem sie lernergebnisorientierte Beschreibungen ihrer Angebote zur Verfügung stellen. Durch den Bologna-Prozess ist eine auf Lernergebnisse ausgerichtete Studienstruktur ohnehin vorgegeben. Eine konsequente Anwendung dieses Prinzips kann für Studieninteressierte viel Klarheit schaffen. Oft hat der Paradigmenwechsel hin zu einer kompetenzorientierten Output-Perspektive sich mit all seinen Implikationen aber noch nicht durchgesetzt, sodass es diesbezüglich noch Entwicklungsmöglichkeiten für eine offenere und transparentere Studiengangsdarstellung gibt.

3.2 Qualitätsdimension Durchlässigkeit

Berufsbegleitende Studiengänge richten sich an eine Studierendenklientel, für die ein Studium von traditionellen grundständigen Studiengängen nicht möglich ist und für die der Übergang in die Hochschule eher schwierig und ungewöhnlich ist: berufstätige und ältere Studierende, beruflich Qualifizierte ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung sowie Personen mit familiären Verpflichtungen. Anbieter berufsbegleitender Studiengänge stehen folglich vor der Aufgabe, diesen schwierigen und herausfordernden Übergang möglichst offen und einfach zu gestalten, wenn sie die oben beschriebene Klientel zur Aufnahme eines berufsbeglei-

tenden Studiums bewegen möchten. Ein gewisses Maß an Durchlässigkeit ist bei diesen Studienformaten prinzipiell gegeben, da sie durch bestimmte organisatorische Vorkehrungen die Möglichkeit bieten, Beruf und Studium zu vereinbaren. Es gibt dennoch häufig formale Hürden, welche die Durchlässigkeit der Angebote stark beeinflussen: die Zugangs- oder Zulassungsregelungen, die Höhe der Studienbeiträge und das Fehlen von Möglichkeiten zur Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen.

Für beruflich Qualifizierte ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung war es in Deutschland lange Zeit schwierig, einen Zugang zur Hochschule zu erhalten: Zwar gab es in einigen Ländern Zulassungsprüfungen oder andere Sonderregelungen (zum Beispiel für Meister), aber Absolvent(inn)en beruflicher Bildungsabschlüsse hatten nicht generell eine Hochschulzugangsberechtigung. Im Jahr 2009 wurden durch den Beschluss der Kultusministerkonferenz „Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung“ die Weichen neu gestellt: Die Länder sind nun aufgefordert, ihre Landeshochschulgesetze so zu ändern, dass Absolvent(inn)en beruflicher Fortbildungen (Meister, Fachwirte, Betriebswirte etc.) eine allgemeine Hochschulzugangsberechtigung erhalten. Teilweise sind diese Regelungen schon umgesetzt.⁷

Den hier präsentierten Daten liegt eine pragmatische Unterscheidung zugrunde zwischen Studiengängen, die laut Internetbeschreibung eine traditionelle schulische Hochschulzugangsberechtigung verlangen (i. d. R. das Abitur), und Studiengängen, die unter den notwendigen Aufnahmebedingungen nicht (nur) das Abitur, sondern auch berufliche Bildungsabschlüsse, Berufserfahrung oder eine Zugangsprüfung nennen. So können Studienangebote unterschieden werden, die offen sind für beruflich Qualifizierte ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung, und solche, die auf unmittelbare Studienabgänger(innen) ausgerichtet sind.

Generell erfordern berufs begleitende Bachelorstudienangebote in der Mehrheit keine traditionelle schulische Hochschulzugangsberechtigung (vgl. Tabelle 6). Angesichts der niedrigen Anteile von Studierenden ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung im deutschen Hochschulsystem ist dies ein deutliches Signal, dass diese Studiengänge sich an eine andere Studierendenklientel richten als traditionelle Studiengänge. In Bezug auf den Anteil von Studiengängen, die keine traditionelle Hochschulzugangsberechtigung erfordern, gibt es keine großen Unterschiede zwischen den Organisationsformen (vgl. Tabelle 6).

7 Vgl. „Synoptische Darstellung der in den Ländern bestehenden Möglichkeiten des Hochschulzugangs für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung“ (KMK 2010a).

Tabelle 6: Zugang zu berufsbegleitenden Bachelorstudiengängen nach Organisationsform und Art der Zugangsvoraussetzung (in %)

	Fernstudium*	Präsenzstudium	Mischform
Traditionelle Hochschulzugangsberechtigung erforderlich	33	44	53
Traditionelle Hochschulzugangsberechtigung <i>nicht</i> erforderlich	57	55	44
Informationen zu Zugangsvoraussetzungen nicht verfügbar	10	1	3
Gesamt	100	100	100
Quelle: HIS-Erhebung berufsbegleitender und dualer Studienangebote 2009			
* Inklusive Studiengänge, die sowohl im Fern- als auch im Präsenzstudium studiert werden können			

Für berufsbegleitende Masterstudiengänge stellt sich die Frage der Zugangs- oder Zulassungsregelungen anders, da ein Masterstudium in der Regel ein Bachelorstudium oder einen anderen ersten Hochschulabschluss voraussetzt. Zwar ergänzte die Kultusministerkonferenz den Beschluss „Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen“ (KMK 2010b) im Jahr 2010 um die Bestimmung, dass der erste Hochschulabschluss durch eine Eingangsprüfung ersetzt werden kann; dies war aber zum Zeitpunkt der Erhebung der hier vorgestellten Daten nur in wenigen Ausnahmefällen schon umgesetzt. Die Frage, ob dieser Zugangsweg in Zukunft eine größere Bedeutung erhält, ist derzeit noch offen.

Neben den formalen Zugangsvoraussetzungen beeinflussen die Kosten, die ein Studium durch Studienbeiträge verursacht, in hohem Maße dessen Durchlässigkeit. An staatlichen Hochschulen sind für traditionelle Erststudiengänge nur Semesterbeiträge und, je nach Land, in manchen Fällen zusätzlich 500 Euro Studienbeiträge zu entrichten.

Für das Segment der berufsbegleitenden Studiengänge stellt sich dies jedoch anders dar. So wird ein großer Teil der berufsbegleitenden Studiengänge von privaten Hochschulen ausgerichtet, welche für ihre Angebote Beiträge erheben, und zwar auch für Bachelorangebote. Staatliche Hochschulen hingegen können i. d. R. nur für weiterbildende Masterangebote Beiträge erheben, die über die normalen Semesterbeiträge und den Studienbeitrag von 500 Euro hinausgehen. Für Bachelorangebote können staatliche Hochschulen nur selten höhere Beiträge erheben. In letzter Zeit wurden die Landeshochschulgesetze jedoch zum Beispiel in Niedersachsen und Bayern in dieser Hinsicht geändert. So ist es dort nun möglich, auch für berufsbegleitende Bachelorstudienangebote „kostendeckende“ Beiträge zu erheben.

Diese Differenzen spiegeln sich in den durchschnittlichen Beiträgen wider, die staatliche und private Hochschulen für ein berufsbegleitendes Studium verlangen (vgl. Tabelle 7). An staatlichen Hochschulen müssen Studierende berufsbegleitender Bachelorangebote deutlich geringere Beiträge für das gesamte Studium aufbringen als an privaten Hochschulen. Fern- und Präsenzstudiengänge unterscheiden sich hinsichtlich der Höhe der Beiträge ebenfalls erheblich. Die Fernstudiengänge an staatlichen Hochschulen sind mit Abstand die günstigsten Angebote. Ein Bachelor im Fernstudium ist an einer staatlichen Hochschule durchschnittlich nur halb so teuer wie ein Bachelor im Präsenzstudium. Dies hängt damit zusammen, dass die hochschulische Infrastruktur nicht in dem Maße in Anspruch genommen wird wie bei Präsenzstudiengängen. Bei Masterstudiengängen sind die Unterschiede hinsichtlich der durchschnittlichen Beiträge zwischen den Studienorganisationsformen ebenfalls vorhanden, jedoch deutlich geringer ausgeprägt als bei den Bachelorstudiengängen. Am teuersten sind Masterstudiengänge in Mischform an privaten Hochschulen, was ein Hinweis auf den hohen Organisationsaufwand ist, den eine gute Abstimmung von Fern- und Präsenzphasen impliziert.

Tabelle 7: **Studienbeiträge für berufsbegleitende Studiengänge nach Organisationsform, Abschlussart und Hochschulträgerschaft (Medianwerte in Euro)**

	Fernstudium*		Präsenzstudium		Mischform	
	Bachelor	Master	Bachelor	Master	Bachelor	Master
Staatliche Hochschule	2.262	7.600	4.504	10.000	3.150	10.000
Private Hochschule	12.600	11.933	14.024	14.900	12.600	17.763
Hochschulen insgesamt	8.274	8.674	11.280	11.400	6.515	10.000
Quelle: HIS-Erhebung berufsbegleitender und dualer Studienangebote 2009						
* Inklusive Studiengänge, die sowohl im Fern- als auch im Präsenzstudium studiert werden können						

Auch hinsichtlich der Studienfächer unterscheiden sich die durchschnittlichen Beiträge für ein Studium erheblich. Am teuersten sind berufsbegleitende wirtschaftswissenschaftliche Studiengänge, besonders im Masterformat. Günstige Angebote finden sich hingegen im Fernstudium in den Fächern Informatik (inkl. Mathematik), Sozial- und Politikwissenschaften, Rechts- und Verwaltungswissenschaften sowie Erziehungswissenschaften.

Im Hinblick auf berufsbegleitende Studiengänge gibt es hinsichtlich der teils beträchtlichen Studienbeiträge nicht die hohe mediale und politische Sensibilität wie bei traditionellen Studiengängen. Berufstätige verfügen über mehr finanzielle

Mittel und gibt es die Vermutung, dass hohe Kosten einer Weiterbildung weniger abschreckend sind als die extreme zeitliche Belastung (SCHIERSMANN 2006, S. 47 ff., FREITAG 2011). Außerdem können im Falle berufsbegleitender Studiengänge auch die Arbeitgeber der Studierenden an der Übernahme der Studienbeiträge beteiligt sein. Trotzdem berühren die Studienbeiträge die Frage der Durchlässigkeit, insbesondere angesichts mangelnder Finanzierungssysteme für ältere berufstätige Studierende (DOHMEN 2010). Zu leicht gerät bei der Debatte um die Studienbeiträge aus dem Blick, dass *das* Segment der berufsbegleitenden Studienangebote schon lange und in ausgeprägter Form marktförmig organisiert ist.

Die Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge kann für Berufstätige ein wichtiges Instrument sein, um die Anschlussfähigkeit eines Studiengangs an die Berufs- und Bildungsbiografie zu erhöhen. Insbesondere beruflich qualifizierte können Kompetenzen aufweisen, die sich mit den in Bachelorstudiengängen zu erwerbenden Kompetenzen überschneiden. Qualitätsgesicherte Anrechnungsverfahren wurden im Rahmen der BMBF-Initiative „Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge“ entwickelt (STAMM-RIEMER et al. 2011, FREITAG et al. 2011). Einige Hochschulen haben diese bereits implementiert. Die in Tabelle 8 dargestellte Häufigkeit von Anrechnungsmöglichkeiten bei berufsbegleitenden Studiengängen bezieht sich auf jede Form von Anrechnung außerhochschulischer Kompetenzen, die in den Studiengangsbeschreibungen erwähnt ist.

Tabelle 8: Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen bei berufsbegleitenden Studiengängen, Organisationsform und Abschlussart (in %)

	Fernstudium*		Präsenzstudium		Mischform	
	Bachelor	Master	Bachelor	Master	Bachelor	Master
Anrechnung möglich	31	25	41	21	27	31

Quelle: HIS-Erhebung berufsbegleitender und dualer Studienangebote 2009
 * Inklusive Studiengänge, die sowohl im Fern- als auch im Präsenzstudium studiert werden können

Berufsbegleitende Bachelorstudiengänge im Präsenzstudium bieten etwas häufiger Anrechnungsmöglichkeiten als Fernstudiengänge oder Mischformen auf Bachelor-niveau. Bei den Masterangeboten hingegen sehen die Mischformen am häufigsten Anrechnungsmöglichkeiten vor. Fast ein Drittel der Masterstudiengänge im Mischformat erlaubt eine Substitution von Studienleistungen durch außerhochschulisch erworbene Kompetenzen.

Durchlässigkeit als Qualitätsziel heißt, die Zugänge und Übergänge ins Studium möglichst reibungsfrei zu gestalten. Berufsbegleitende und Fernstudiengänge sind hier im Vergleich zu den traditionellen Studiengängen weit entwickelt. Trotzdem können Anbieter berufsbegleitender Studienmodelle die Durchlässigkeit weiter optimieren, indem sie neue Zugänge schaffen (auch vor dem Hintergrund neuer gesetzlicher Möglichkeiten), Übergangsprozesse gezielt gestalten und qualitätsgesicherte Anrechnungsverfahren implementieren.

3.3 Qualitätsdimension Studienorganisation

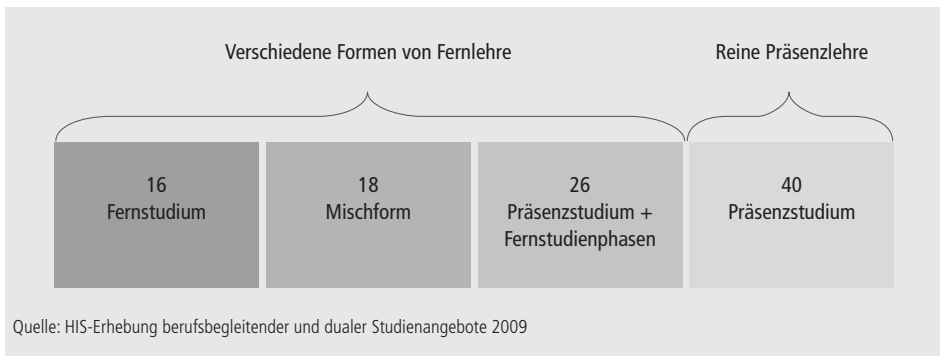
Zu den wichtigsten organisatorischen Aspekten eines berufsbegleitenden Studiums gehört dessen räumliche und zeitliche Strukturierung. Welche Art der Studienorganisation angemessen ist, hängt in hohem Maße von den individuellen Umständen der Studienaspirant(inn)en ab. Bestimmte Formen räumlicher und zeitlicher Studienorganisation können Studieninteressierten die Entscheidung für ein berufsbegleitendes Studium und dessen Realisierbarkeit je nach individueller Lage erschweren oder erleichtern. Denn die in der Regel knappen Zeitressourcen von berufsbegleitend Studierenden verlangen nach einer Optimierung der Lernprozesse und der individuellen Organisation von Studium, Erwerbsarbeit und ggf. familiären Verpflichtungen.

Die zeitliche Studienorganisation berufsbegleitender Modelle ist oft gekennzeichnet durch eine Verlagerung der Präsenzphasen in den Abend oder auf das Wochenende. Gelegentlich finden sich auch Studienmodelle, welche die Präsenzphasen in Blockzeiten verdichten, die teilweise ein bis zwei Wochen dauern und den Studierenden eine Teilnahme ermöglichen, indem sie für diese Zeit Urlaub nehmen oder freigestellt werden.

Die räumliche Studienorganisation kann durch Präsenzphasen in Studienzentren oder anderen Orten jenseits des Hochschulstandorts flexibilisiert werden. Ein wichtigeres und verbreiteteres Instrument aber ist die Integration von Fernstudienelementen in den Studiengang. Die technischen Mittel des Internetzeitalters ermöglichen hier eine Vielfalt an Lehr- und Lernformen und Interaktionsmöglichkeiten, sowohl zwischen Studierenden und Lehrenden als auch unter den Studierenden, die mit der herkömmlichen Vorstellung von Fernlehre, welche vor allem auf dem Versand von gedruckten Studienbriefen basiert, wenig zu tun haben. Fernlehrphasen bzw. Fernstudiengänge bieten in erster Linie eine räumliche und zeitliche Flexibilität für die Studierenden, da diese überall und zu jedem Zeitpunkt durchgeführt werden können – vorausgesetzt, dass nicht bestimmte Interaktionsformen Anwendung finden, die zeitliche Absprachen erfordern (zum Beispiel Online-Prüfungen, Online-Diskussionen oder Chats).

Berufsbegleitende Studienangebote nutzen Elemente der Fernlehre sowie des E-Learning oder Blended Learning in einem Maße, das klar definierte Grenzen zwischen Studienorganisationstypen verschwimmen lässt. So finden sich bei 40 Prozent der als Präsenzstudiengang definierten berufsbegleitenden Angebote auch Fernstudienphasen (vgl. Abbildung 1).

Abbildung 1: Berufsbegleitende Studiengänge nach Organisationsformen (in %)



Trotz der vielen Vorteile von Fernstudienelementen in berufsbegleitenden Studienangeboten sind sie auch eine studienorganisatorische und qualitätsrelevante Herausforderung. Aus der Studienabbruchsforschung ist bekannt, dass die Neigung zum Studienabbruch entsteht, wenn Studierende bestimmte Formen der Bindung an ihr Studium nicht in ausreichendem Maße herstellen oder aufrechterhalten können (TINTO 1975, HEUBLEIN et al. 2010, S. 14). Da in der Fernlehre die direkten zwischenmenschlichen Kontakte deutlich geringer ausgeprägt sind als bei einer physischen Anwesenheit im Rahmen von Präsenzveranstaltungen, können hier leichter Formen von sozialer, akademischer, institutioneller oder studienzielbezogener Bindung verloren gehen bzw. gar nicht erst entstehen. Allerdings muss in diesem Zusammenhang auch berücksichtigt werden, dass die Hemmschwelle zur Aufnahme eines Fernstudiums geringer ist als im Fall eines Präsenzstudiums und insofern die Zielbindung an das Studium von vornherein weniger stark ausgeprägt sein kann. Deshalb ist das Abbruchverhalten bei Fernstudiengängen nur begrenzt vergleichbar mit dem von Präsenzstudiengängen.

Eine weitere Herausforderung liegt darin, jeweils fachspezifisch die didaktischen Grenzen eines Fernstudiums bzw. von Fernstudienphasen auszuloten. Die für bestimmte Fächer unerlässliche Arbeit im Labor, mit Werkzeugen oder Maschinen und auch die Arbeit „am Menschen“ in Pflege-, Gesundheits- und Erziehungsberufen sind kaum ohne eine physische Präsenz des Studierenden zu organisieren

– auch wenn sich die technischen Möglichkeiten hier stetig erweitern. Allgemein ist der Erwerb von stark anwendungsbezogenen Kompetenzen für berufsbegleitende Modelle von großer Bedeutung, da die Studierenden für ihren Aufwand einen hohen beruflichen Nutzen erwarten. In Fernstudiengängen kann dies, je nach Fach, nur begrenzt umgesetzt werden. Eine gute Lösung für dieses Problem scheinen jedoch Praxisphasen wie z. B. Studienprojekte zu sein, die in die berufliche Tätigkeit der Studierenden eingebunden sind und in deren Rahmen die Studierenden neue berufliche Praktiken oder Aufgaben unter Anleitung und mit reflexiven Schleifen auf einer Fernstudienebene erlernen. Etwas mehr als jedes dritte Fernstudienangebot integriert über diesen oder ähnliche Wege Praxisphasen in das Studium (vgl. Tabelle 9).

Tabelle 9: **Praxisphasen (inklusive Projektphasen, Work-based Learning) bei berufsbegleitenden Studiengängen (in %)**

	Fernstudium*	Präsenzstudium	Mischform
Praxisphasen ins Studium integriert	36	56	63
Quelle: HIS-Erhebung berufsbegleitender und dualer Studienangebote 2009			
* Inklusive Studiengänge, die sowohl im Fern- als auch im Präsenzstudium studiert werden können			

Für die Organisation berufsbegleitender Studienmodelle ist die Nutzung von Fernstudienphasen ein wichtiges Mittel, das viele Chancen eröffnet, weil es in hohem Maße räumliche und zeitliche Flexibilität schaffen kann. Viele Zielgruppen berufsbegleitender Studienangebote wären ohne Fernstudienphasen vermutlich überhaupt nicht erreichbar. Fernlehre ist jedoch nicht zwingend für jede Zielgruppe geeignet – ihre Zweckmäßigkeit ist letztlich nur in Abhängigkeit von der Zielsetzung eines Studiengangs zu beurteilen.

3.4 Qualitätsdimension Beratung

Information, Beratung und Coaching sind Serviceleistungen einer Hochschule, von der alle potenziellen Studieninteressierten und Studierenden, ob junge Schulabgänger(innen) oder beruflich Qualifizierte, profitieren. Allerdings stellen *berufstätige* Studieninteressierte und Studierende andere Anforderungen an eine Studienberatung als traditionelle Schulabgänger(innen), weil die Entscheidung für ein Studium und die Organisation des Studiums für Berufstätige in anderer Weise folgenreich und schwierig sind als für traditionelle Schulabgänger(innen).

Mit Blick auf die Studienaspirant(inn)en gibt es zwei besonders wichtige Phasen der Information und Beratung. Die erste liegt in der Anbahnung der Studienentscheidung, die zweite in der Bereitstellung von Beratung und Coaching, die die Studieneinstiegsphase begleiten und Bindungskräfte an das Studienziel so weit stärken, dass ein erfolgreicher Studienverlauf und Studienabschluss aussichtsreich wird. Die Beratung und Information vor Studienbeginn für Studieninteressierte überschneidet sich mit Methoden der Öffentlichkeitsarbeit und der Werbung, welche sehr vielfältig sind. Das alles überragende Instrument zur Information über das Angebot an berufsbegleitenden Studiengängen einer Hochschule ist das Internet. Auch für Studienanfänger(innen) in grundständigen Studiengängen hat das Internet als Informationsquelle eine überragende Bedeutung. Sie bestätigen zudem ein hohes Maß an Nützlichkeit dieses Mediums (vgl. HEINE et al. 2008, S. 108 ff.).

Die Beratung und Unterstützung der Studierenden während des Studiums hat einen ganz anderen Charakter und ist als eine Serviceleistung der Hochschule für ihre Mitglieder zu verstehen. Unabhängig von der Organisationform bieten alle berufsbegleitenden Studiengänge Beratungen zu fachlichen und organisatorischen Fragen an. Explizite Karriereberatung ist vor allem bei den berufsbegleitenden Präsenzstudiengängen verbreitet (vgl. Tabelle 10).

Tabelle 10: Angebot von Beratungsformen bei berufsbegleitenden Studiengängen (in %)

	Fernstudium*	Präsenzstudium	Mischform
Fachliche Beratung	100	98	100
Beratung zur Studienorganisation	100	99	100
Psychologische Beratung	60	60	76
Karriereberatung	66	85	59

Quelle: HIS-Erhebung berufsbegleitender und dualer Studienangebote 2009
 * Inklusive Studiengänge, die sowohl im Fern- als auch im Präsenzstudium studiert werden können

Eine Beratung, wie die verschiedenen Anforderungen eines berufsbegleitenden Studiums zu bewältigen sind, sollte zur Grundausstattung an Serviceangeboten einer Hochschule gehören. Berufsbegleitend Studierende können während des gesamten Studiums wechselnden beruflichen oder familiären Beanspruchungen ausgesetzt sein, die immer wieder die individuelle Studienorganisation beeinträchtigen und die Bindung an das Studienziel gefährden können. Deshalb ist i. d. R. über die gesamte Studienphase ein auf individuelle Bedingungen abgestimmtes Coaching erforderlich.

Anders als bei traditionellen Studiengängen sollten die Anbieter berufsbegleitender Studienmodelle außerdem Beratung für interessierte Betriebe oder Organisationen einplanen, die für ihre Beschäftigten im Rahmen der Personalentwicklung nach hochschulischen Weiterbildungsmöglichkeiten suchen. Dies mag für manche Hochschulen noch ein ungewohnter Schritt sein, aber im Feld der hochschulischen Weiterbildung hat die Interaktion zwischen Betrieben und Hochschulen eine ähnliche Relevanz wie diejenige zwischen Hochschulen und Studierenden.

4. Fazit

Dem Segment der berufsbegleitenden Studiengänge kommt eine hohe bildungspolitische Relevanz zu, da es Lösungen für verschiedene gesellschaftliche Herausforderungen verspricht: Berufsbegleitende Studiengänge können neue Studierenden-Gruppen ansprechen und damit die Durchlässigkeit ins Hochschulsystem erhöhen, sie bieten flexible Weiterbildungsmöglichkeiten in Zeiten knapper Fachkräfte und können helfen, Wissensbestände, die infolge des technologischen Wandels schnell veralten, auf dem neuesten Stand zu halten. Mit der Einrichtung von Fernstudiengängen, besonders im Zusammenhang mit der Gründung der FernUniversität in Hagen in den 1970er-Jahren, wurde Pionierarbeit in diesem Bereich der Hochschullehre geleistet. Heute sind Fernstudienphasen ein Kernbestandteil vieler berufsbegleitender Studienangebote, was sicher auch der neuen Qualität zu verdanken ist, die die Fernlehre durch neue Informationstechnologien erhält. Auch in traditionellen Studiengängen wird die Lehre heute oft flankiert durch Formen der Fernlehre. Sie ist in die normale Studiengangsgestaltung diffundiert, in besonders hohem Maße aber in die Gestaltung berufsbegleitender Studienmodelle. Daneben finden sich die klassischen Fernstudiengänge, die nach wie vor das Segment der berufsbegleitenden Studienangebote um Studienmöglichkeiten ergänzen, die ein Maximum an Flexibilität ermöglichen.

Das Gesamtangebot berufsbegleitender Studiengänge in Deutschland ist nach wie vor als überschaubar einzustufen – vor allem im Hinblick auf Bachelorstudiengänge, die gerade einmal ca. 5 Prozent aller Bachelorstudiengänge ausmachen. Die Dominanz der privaten Hochschulen bei den berufsbegleitenden *Bachelor*angeboten (ca. 50 Prozent des Angebots) verweist auf einen Nachholbedarf der öffentlichen Hochschulen in diesem Segment. Die Wirtschaftswissenschaften dominieren bei diesen Studienformaten deutlich das Angebot – viele andere Fächer hingegen sind bundesweit mit kaum mehr als zehn Angeboten vertreten. Fernstudiengänge machen ungefähr ein Drittel des berufsbegleitenden Bachelorangebots aus – besonders in den Fachrichtungen Informatik und Sozialwissenschaften wird diese Organisationsform häufig genutzt.

Die berufsbegleitenden Masterangebote sind deutlich besser ausgebaut. Immerhin ca. 17 Prozent der Masterstudiengänge in Deutschland können neben einer Berufstätigkeit studiert werden. Auch hier werden hauptsächlich wirtschaftswissenschaftliche Studiengänge angeboten. Fachhochschulen und Universitäten sind in diesem Bereich gleichermaßen aktiv. Ungefähr ein Viertel der berufsbegleitenden Master wird im Fernstudienformat angeboten.

Berufsbegleitende Studiengänge erfahren derzeit viel politische Unterstützung. Trotzdem besteht in diesem Segment der Hochschullehre noch viel Entwicklungs- und Handlungsbedarf. Auch fehlt es nach wie vor an Finanzierungssystemen für ältere und berufstätige Studierende. Es sind jedoch durch die neuen Zugangsregelungen und entsprechende Änderungen der Landeshochschulgesetze Weichen neu gestellt. Des Weiteren können Förderprogramme des Bundes und der Länder dem durch den Bologna-Prozess prominent auf die Agenda gebrachten lebenslangen Lernen an Hochschulen neuen Schwung geben.

Literatur

- DOHMEN, Dieter: Bildungsökonomische Aspekte – Durchlässigkeit finanzieren und steuern. In: WISSENSCHAFTLICHE BEGLEITUNG DER BMBF-INITIATIVE ANKOM (Hrsg.): ANKOM-Workshop am 23. und 24. März 2010 in Berlin. Durchlässigkeit in die Hochschule gestalten – Instrumente der Steuerung von Angebot und Nachfrage. Dokumentation. Berlin, Hannover 2010, S. 8–16. URL: http://www.ankom-fachtagung.de/dokumentation/doku_ankom_ws_2010 (Stand: 18.04.2011)
- DUDEK, Karina; GLÄSSNER, Barbara; KRAUSE, Isabella; RATHJEN, Jan; SCHRÖDER, Monika: Statistische Daten zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Sommersemester 2009. Statistiken zur Hochschulpolitik. Bonn 2009
- FREITAG, Walburga; HARTMANN, Ernst; LOROFF, Claudia; STAMM-RIEMER, Ida; VÖLK, Daniel; BUHR, Regina (Hrsg.): Gestaltungsfeld Anrechnung. Hochschulische und berufliche Bildung im Wandel. Münster 2011
- FREITAG, Walburga: Berufsbegleitend studieren in Anrechnungsstudiengängen – biografische Erfahrungen und Herausforderungen. In: FREITAG, Walburga; HARTMANN, Ernst; LOROFF, Claudia; STAMM-RIEMER, Ida; VÖLK, Daniel; BUHR, Regina (Hrsg.): Gestaltungsfeld Anrechnung. Hochschulische und berufliche Bildung im Wandel. Münster 2011, S. 121–144
- HANFT, Anke; KNUST, Michaela (Hrsg.): Weiterbildung und lebenslanges Lernen in Hochschulen. Eine internationale Vergleichsstudie zu Strukturen, Organisation und Angebotsformen. Münster 2007
- HEINE, Christoph; WILICH, Julia; SCHNEIDER, Heidrun; SOMMER, Dieter: Studienanfänger im Wintersemester 2007/08. Wege zum Studium, Studien- und Hochschulwahl, Situation bei Studienbeginn. HIS:Forum Hochschule Nr. F16/2008. Hannover 2008

- HEUBLEIN, Ulrich; HUTZSCH, Christopher; SCHREIBER, Jochen; SOMMER, Dieter; BESUCH, Georg: Ursachen des Studienabbruchs in Bachelor- und in herkömmlichen Studiengängen. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Exmatrikulierten des Studienjahres 2007/08. HIS:Forum Hochschule Nr. F02/2010. Hannover 2010
- HOCHSCHULREKTORENKONFERENZ (HRK): Standards und Leitlinien für die Qualitätssicherung im Europäischen Hochschulraum. In: Beiträge zur Hochschulpolitik 9/2006. Bonn 2006
- KRAN, Detlev: Der MBA-Guide 2010. Teilzeit-, Fernstudien- und Vollzeitprogramme zum Master of Business Administration. Köln 2010
- KULTUSMINISTERKONFERENZ (KMK): Synoptische Darstellung der in den Ländern bestehenden Möglichkeiten des Hochschulzugangs für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung auf der Grundlage hochschulrechtlicher Regelungen. Berlin/Bonn 2010a. URL: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2010/2010_07_00-Synopse-Hochschulzugang-berufl-qualifizierter-Bewerber.pdf (Stand: 18.04.2011)
- KULTUSMINISTERKONFERENZ (KMK): Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003 i. d. F. vom 04.02.2010). Berlin/Bonn 2010b. URL: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_10_10-Laendergemeinsame-Strukturvorgaben.pdf (Stand: 18.04.2011)
- MINKS, Karl-Heinz; NETZ, Nicolai; VÖLK, Daniel: Berufsbegleitende und duale Studienangebote in Deutschland: Status quo und Perspektiven. HIS:Forum Hochschule Nr. 11/2011. Hannover 2011
- NETZ, Nicolai; VÖLK, Daniel: Berufsbegleitende und duale Studienangebote in Deutschland. In: HIS:Magazin (2010) 3, S. 5–6
- SCHIERSMANN, Christiane: Profile lebenslangen Lernens. Weiterbildungserfahrungen und Lernbereitschaft der Erwerbsbevölkerung. Bielefeld 2006
- STAMM-RIEMER, Ida; LOROFF, Claudia; HARTMANN, Ernst A.: Anrechnungsmodelle. Generalisierte Ergebnisse der ANKOM-Initiative. HIS:Forum Hochschule Nr. 01/2011. Hannover 2011
- TINTO, Vincent: Dropout from Higher Education. A Theoretical Synthesis of Recent Research. In: Review of Educational Research 45 (1975) 1, S. 89–125

Gerhard E. Ortner, Claudia Thielmann-Holzmayer

Das Hagener Management Studium – bedarfsorientierte universitäre Weiterbildung von Führungs- und Führungsnachwuchskräften durch differenzielle Didaktik

1. Personalvermögen in Wirtschaft und Verwaltung: erfolgskritischer Faktor der Zielerreichung

Das Erreichen der Ziele von soziotechnischen Systemen, also Institutionen bzw. „Organisationen“ wie Unternehmen oder Behörden, hängt nicht nur von der Systemführung ab; in gleicher Weise ist hierfür der Einsatz der erforderlichen Qualifikationen und Motivationen der personalen „Systemelemente“, also der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, maßgebend. Diese bringen Qualifikationen und die dazugehörigen Motivationen, also Elemente ihres individuellen Personalvermögens, in der Regel gegen angemessenes Entgelt in die Institution ein. Die dieser zur Verfügung gestellten Elemente des je individuellen Personalvermögens bilden das institutionelle Personalvermögen, das mit den anderen betriebswirtschaftlichen Produktionsfaktoren zum Erreichen der Systemziele kombiniert wird (vgl. THIELMANN-HOLZMAYER 2002, S. 60 ff., WEINHOLD 2005, S. 75 ff., BORNSCHEIN 2010, S. 42 f.).

Produktionsfaktor ist nicht das „Personal“, sind also nicht die Menschen, die dem Unternehmen beispielsweise durch einen Arbeitsvertrag in besonderer Weise rechtlich verbunden sind. Produktionsfaktor ist vielmehr ein Gut, über das dieselben verfügen und dessen Nutzung sie der Institution überlassen können. Menschen, die das Personal eines Unternehmens bzw. einer Behörde ausmachen, sind keinesfalls deren „Humankapital“, sie haben vielmehr ihr jeweils eigenes „Personalvermögen“ (vgl. ORTNER 1982, THIELMANN-HOLZMAYER 2002, S. 33 ff.). Diese von ORTNER vorgenommene Korrektur bzw. Ergänzung des traditionellen Produktionsfaktorenkonzepts der Betriebswirtschaftslehre stellt die Beziehung der Menschen in einem Unternehmen zu diesem auf eine moderne, anthropologisch begründete und politisch akzeptable Grundlage (vgl. THIELMANN-HOLZMAYER 2005a).

Von den Institutionen in Wirtschaft und Verwaltung werden zum Zwecke der Leistungserstellung im Hinblick auf die Realisierung der jeweils verfolgten institutionellen Ziele Personalvermögens Elemente in unterschiedlichem Ausmaß und auf unterschiedlichem Niveau nachgefragt. Es werden durch Arbeitsverträge von Unternehmen bzw. durch die Unternehmerinnen und Unternehmer nicht etwa „Arbeitsplätze geschaffen“, es wird nicht „Arbeit gegeben“, sondern es werden durch die

Institutionen gegen Entgelt Nutzungsrechte an den zur Leistungserstellung benötigten individuellen Personalvermögenselementen von den Trägerinnen und Trägern derselben erworben (vgl. THIELMANN-HOLZMAYER 2002, S. 136 ff., THIELMANN-HOLZMAYER 2005a, S. 10 ff., BORNSCHEIN 2010, S. 42). Aufgrund der anthropogenen Heterogenität der originären Trägerinnen und Träger des individuellen Personalvermögens (vgl. ORTNER 2000a, S. 17) einerseits, der unterschiedlichen Sozialisation andererseits ist dieses bei jenen bekanntlich in unterschiedlicher Qualität und Quantität vorhanden.

Personale Arbeit entsteht durch den Einsatz der individuellen Personalvermögenselemente zum Erreichen eines vorgegebenen und/oder selbst gewählten Ziels. Er führt zu einem „Arbeitsergebnis“ im unternehmerischen Leistungserstellungsprozess (vgl. LANGNER 2007). Personale Arbeit und damit auch die Anforderungen an das Personalvermögen und die Personalvermögensträgerinnen und -träger haben sich im Laufe der Zeit aufgrund der technisch-ökonomischen Entwicklung erheblich verändert. In vielen Bereichen wurde personale Arbeit bereits in großem Umfang durch „reale Arbeit“ (lat. res = die Sache), das ist Arbeit, die durch Einsatz von Sachvermögen (Instrumente, Maschinen, Automaten), d. h. durch Technikeinsatz im weitesten Sinne, verrichtet wird, substituiert. Dieser Substitutionsprozess vollzog und vollzieht sich in aller Regel im Bereich von Aufgaben, für die Personalvermögenselemente von niedriger und mittlerer Qualität erforderlich sind. Die Bewältigung der verbleibenden Aufgaben, die durch Technikeinsatz nicht bzw. unter der „ökonomologischen Maxime“ nicht sinnvoll zu substituieren sind, erfordert zunehmend das Vorhandensein und den Einsatz von Personalvermögenselementen hoher und höchster Qualität. Aus beiden Entwicklungen resultiert ein Trend, der plausibel begründet werden kann: Das Erreichen der institutionellen Ziele (in Wirtschaft und Verwaltung) erfordert eine ständig steigende Erhöhung des verfügbaren Personalvermögens bei gleichzeitig abnehmender Zahl der Personalvermögensträgerinnen und -träger (vgl. ORTNER 2000b).

Diese hohen und höchsten Personalvermögenselemente sind, das zeigt die Situation auf den internen und externen Personalvermögensmärkten, die aus traditionellen Gründen immer noch „Arbeitsmärkte“ genannt werden, nicht jederzeit in der erforderlichen Qualität und Quantität verfügbar; sie sind ein knappes Gut, das ihren Anbietern eine starke Marktposition verleiht (vgl. ORTNER 2008c).

2. Die Bildung von individuellem und institutionellem Personalvermögen: Begründung und Bedingungen der permanenten Personalentwicklung

Es gibt also zahlreiche und unterschiedliche Begründungen für den je erforderlichen Aufwand, das individuelle Personalvermögen zu erhöhen bzw. zu vermehren: indi-

viduelle, institutionelle, schließlich politische einerseits, anthropologische, ökonomische und nicht zuletzt ökologische andererseits.

Das grundsätzliche Problem, das es hier zu lösen gilt, ist in der unbestreitbaren Tatsache begründet, dass sich individuelles Personalvermögen nur durch höchstpersönliche Aktivitäten positiv verändern lässt, in der Sprache der Bildungswissenschaft: ausschließlich durch vollständiges (individuelles) Lernen (vgl. ORTNER 2001, S. 23 f., WITTEN 2004, S. 173 ff.). Das vollständige Lernen nach ORTNER „ist ein eher qualitativer als quantitativer Begriff“ (ORTNER; BERTE 2011, S. 55) und bezeichnet einen gesamtheitlich ausgerichteten Lehr-/Lernprozess, der sich über drei Ebenen vollzieht und daher auch als 3-E(benen)-Lernen bezeichnet wird. Vollständiges Lernen bildet die notwendige Voraussetzung einer erfolgreichen Personalentwicklung zur Bildung des individuellen Personalvermögens. Sowohl im Lehr- als auch im Lernprozess gilt es, jeweils qualifikations- und motivationsbezogene Aspekte ausgewogen zu berücksichtigen. Zunächst müssen Individuen (Lernende) in der ersten Ebene neue Dinge erfahren, um diese erkennen zu können und dieses auch zu wollen. Die Lehrinhalte müssen dazu zielgruppenspezifisch aufbereitet eingebracht werden; bei den Lernenden muss das erforderliche Interesse hierfür bestehen oder ggf. auch erst geweckt werden. Daran anschließend müssen die Lernenden in der zweiten Ebene die neuen Lehrinhalte in ihre vorhandenen Qualifikationen (einschließlich der Erfahrungen) einordnen können und wollen, um sie einsehen bzw. verstehen zu können. Die Aufgabe der Lehrenden besteht darin, den Einordnungsprozess didaktisch zu unterstützen, beispielsweise durch die anschauliche, praxisbasierte und theorieorientierte Erklärung von Zusammenhängen. Die nun folgende dritte Ebene stellt schließlich die für eine erfolgreiche Personalentwicklung entscheidende Ebene dar. Es ist unbedingt erforderlich, dass die Lernenden (von den Lehrenden durch geeignete Gestaltung der Lehr-/Lernprozesse und des Aufzeigens von Merkhilfen unterstützt) sich die Lehrinhalte (möglichst dauerhaft) einprägen können und wollen. Dieses ist die notwendige Voraussetzung dafür, dass die jeweiligen Personalvermögenselemente im Anwendungsfall (berufliche Praxis) zum Einsatz kommen können. „Das vollständige Lernen ist bzw. war dann und nur dann erfolgreich bzw. ist dann und nur dann abgeschlossen, wenn der bzw. die Lernende das neu Gelernte im erforderlichen und/oder gewünschten Anwendungsfall ohne weitere Lernprozesse nutzen kann. ‚Vollständig‘ bezieht sich also auf das Erreichen einer Handlungsdisposition in einem bestimmten Fall und nicht auf die Menge des insgesamt Gelernten“ (ORTNER; BERTE 2011, S. 55).

Das Herstellen von lerngünstigen bzw. lernfördernden Voraussetzungen, das Abbauen von Bildungsbarrieren der unterschiedlichsten Art ist dabei nur die notwendige, aber noch nicht hinreichende Bedingung für den Erfolg beim Aufbau von individuellem Personalvermögen. Es ist daher v. a. dafür zu sorgen, dass das Per-

sonalvermögenselement mit der unverzichtbaren „Schlüsselfunktion“: individuelles Lernvermögen bzw. Personalentwicklungsvermögen (vgl. THIELMANN-HOLZMAYER 2002, S. 119) aufgebaut und erhalten wird. Es setzt sich einerseits aus der Fähigkeit (Qualifikation), vollständig zu lernen, andererseits aus der Bereitschaft (Motivation), dies zu tun, zusammen. Diese Überlegung führt zur Notwendigkeit des permanenten Einsatzes des individuellen Lernvermögens im Konzept eines lebenslangen, vollständigen Lernens, das über das naturwüchsige Erfahrungslernen, das durchaus nicht unterschätzt werden sollte, hinausgeht.

Hinzu kommt die Bedeutung der lebenslangen bzw. der dynamischen Personalentwicklung, hier synonym zu Weiterbildung im weitesten Sinne gebraucht, von Individuen auf hohem und höchstem Niveau (vgl. ORTNER 2008c). Eine einmalige berufliche, wirtschaftliche, technische oder sonstige Qualifizierung, noch dazu vor Aufnahme einer entsprechenden beruflichen Tätigkeit, kann nicht mehr ausreichen, um sich den dynamischen Anforderungen in der Berufspraxis erfolgreich anzupassen, und schon gar nicht, diese prospektiv zu beeinflussen bzw. mitzugestalten (vgl. ORTNER 2008c). Dies gilt für alle Funktionen und Positionen in Institutionen in Verwaltung und Wirtschaft, sowohl Fach- als auch Führungsfunktionen, für Letztere allerdings in besonderem Maße, weil von ihnen aufgrund der Aufgabenzuordnung in der Regel ein Multiplikatoreneffekt ausgeht bzw. ausgehen soll.

Durch die bekannten (nicht nur, aber auch) globalen politischen, technischen und ökonomischen Entwicklungen gewinnt ein praxisbasiertes und theoretisch fundiertes Managementvermögen für das zielorientierte Führen von Unternehmen in den unterschiedlichsten Branchen und die Leitung von Behörden oder Non-Profit-Organisationen in den unterschiedlichsten Bereichen weiter an Bedeutung. Nachhaltige Markterfolge basieren ohne Zweifel auf intelligenten Managementprozessen. Die Gestaltung dieser Managementprozesse muss sich in dynamischen Märkten stetig anpassen. Langfristige unternehmerische Erfolge sind keine Zufallsprodukte, sondern resultieren aus dem Willen, über veränderte Gestaltungsformen laufend neu nachzudenken und ihre kreative Umsetzung entschlossen anzugehen. Dabei ist das Vermögen von Individuen gefordert, über Strukturen und Prozesse permanent neu nachzudenken, Veränderungsprozesse aufzuspüren sowie innovative Ideen entschlossen umzusetzen. Hierzu bedarf es nicht nur entsprechender Qualifikationen, sondern auch der Motivationen, diese jeweils effektiv und effizient einzusetzen. Gesamtheitliches, handlungsorientiertes Managementwissen bildet dafür eine unverzichtbare Voraussetzung. Es muss zielgerichtet ausgebildet sowie dynamisch und nach Inhalten und Methoden gesamtheitlich an aktuelle Entwicklungen angepasst werden. Dies betrifft besonders diejenigen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter mit hohem Personal(entwicklungs)vermögen (vgl. ORTNER 2008c),

die über keine betriebswirtschaftliche Erstausbildung (Ausbildung und/oder Studium) verfügen, sondern ihre akademischen Qualifikationen z. B. in technisch-naturwissenschaftlichen oder geisteswissenschaftlichen Bereichen erworben haben und zunehmend anspruchsvolle und verantwortungsvolle Führungsaufgaben, teils noch ohne fundierte Managementausbildung, wahrnehmen. Aber auch für betriebswirtschaftlich Vorgebildete, so zeigt die Praxis, ist es unverzichtbar, die einmal erworbenen Kenntnisse zu aktualisieren und zu erweitern – gelegentlich auch zu ersetzen bzw. „stillzulegen“. Die bereits vorhandenen fachspezifischen Personalvermögenselemente sollen möglichst berufsbegleitend und systematisch um Managementkenntnisse erweitert bzw. aktualisiert werden, um hierdurch die erforderliche Basis für das erfolgreiche Wahrnehmen (zukünftiger) Leitungs- bzw. Führungsaufgaben zu schaffen.

Hier ist die Personalentwicklung gefordert, um durch maßgeschneiderte Konzepte (Maßnahmen und Methoden), die zur unternehmerischen Leistungserstellung benötigten Personalvermögen bzw. Personalvermögenselemente systematisch zu bilden und im Anschluss daran möglichst just in time und on the spot optimal bereitstellen zu können (vgl. ORTNER 2008c). Personalentwicklung, die sowohl im Allgemeinen als persönliche Entwicklung von Individuen als auch im Besonderen als gezielte Veränderung derjenigen Qualifikationen und Motivationen verstanden werden kann, die für die Ausübung beruflicher Tätigkeiten relevant sind, dient so zum einen der individuellen, zum anderen der institutionellen Personalvermögensbildung. Individuen möchten durch ihre Teilnahme an einer beruflich orientierten Personalentwicklungsmaßnahme ihre Wettbewerbsfähigkeit auf dem unternehmensinternen und/oder unternehmensexternen Personalvermögensmarkt stärken. Unternehmen verfolgen mit den von ihnen initiierten und häufig auch (teil-)finanzierten Personalentwicklungsmaßnahmen die Schließung vorhandener und/oder prognostizierter Personalvermögenslücken (vgl. THIELMANN-HOLZMAYER 2002, S. 95 ff., THIELMANN-HOLZMAYER 2005a, S. 17 f.). Auch sie möchten durch die Nutzung von Qualifikations- bzw. Kompetenzvorsprüngen ihre Wettbewerbsfähigkeit sichern. Personalentwicklung stellt nach diesem Verständnis keinen Selbstzweck dar, sondern kann als Investition in das individuelle und institutionelle Personalvermögen verstanden werden (vgl. MROSS 2001, S. 169 ff., THIELMANN-HOLZMAYER 2002, S. 102 ff.).

Die Veränderung individueller und institutioneller Personalvermögenselemente durch Personalentwicklung ist dadurch gekennzeichnet, dass sie Zeit zur Bildung der individuellen Personalvermögenselemente als notwendige Voraussetzung zur Bildung der benötigten institutionellen Personalvermögenselemente benötigt. Personalentwicklung basiert auf einem vollständigen (Lern-)Prozess, der nicht beliebig beschleunigt werden kann (vgl. THIELMANN-HOLZMAYER 2005a, S. 20 f.).

Zudem verfügt nicht jedes Individuum zu jedem Zeitpunkt über das erforderliche Vermögen zur Personalentwicklung. Existiert in Unternehmen der Bedarf an bestimmten Personalvermögenselementen, so soll deren Bildung dennoch schnellstmöglich und häufig ohne große Unterbrechung der beruflichen Tätigkeit realisiert werden.

Diese Aspekte zur bedarfsorientierten Bildung von Personalvermögenselementen gilt es bei der Konzeption von Personalentwicklungsmaßnahmen systematisch und didaktisch sinnvoll zu berücksichtigen. Steht der berufsbegleitende Erwerb von Qualifikationen auf universitärem Niveau im Vordergrund, so ist hierzu das Konzept des betreuten Fernstudiums, wie es an der FernUniversität in Hagen seit Mitte der Siebzigerjahre des vergangenen Jahrhunderts angeboten wird, an erster Stelle zu nennen. Nicht nur die Regelstudienangebote, sondern insbesondere auch die Weiterbildungsstudien im Modus des betreuten Fernstudiums sind sowohl bei den Studierenden als auch im Beschäftigungssystem anerkannt.

Auch bezogen auf die Vermittlung der angesprochenen Managementkenntnisse fragen Individuen und Institutionen maßgeschneiderte, qualitativ hochwertige Personalentwicklungsmaßnahmen auf universitärem Niveau nach. Diese sollen möglichst berufsbegleitend und ohne lange Ausfallzeiten im Unternehmen studierbar sein. Im Fokus der Unternehmen steht in der Regel eine systematische und fundierte, d. h. theorieorientierte Erweiterung der vorhandenen und praxisbasierten Managementkenntnisse. Dazu kommt der individuelle, aber auch institutionelle Wunsch nach einer Aktualisierung vorhandener praxisbasierter Personalvermögenselemente. Es sollen damit die erforderlichen Grundlagen für ein erfolgreiches Wahrnehmen von zukünftig zu übertragenden Leitungs- bzw. Führungsaufgaben gelegt werden.

3. Universitäre Weiterbildung mit anerkannten Abschlüssen: Angebote des Hagener Instituts für Managementstudien e.V. an der FernUniversität in Hagen

Das Hagener Institut für Managementstudien e.V. (vgl. <http://www.fernuni-hagen.de/hims>) ist ein unbefristet anerkanntes „An-Institut der FernUniversität in Hagen“.

Satzungsgemäßer Zweck des Instituts ist die Förderung von Managementstudien i. w. S., also von wissenschaftlichen Analysen der Unternehmensführung und Behördenleitung einerseits und von Weiterbildungsangeboten für Führungskräfte der Wirtschaft und Verwaltung durch alle hierfür geeigneten Maßnahmen andererseits. Bei der Entwicklung der Weiterbildungscurricula arbeitet das Hagener Institut für Managementstudien e.V. eng mit Einrichtungen der FernUniversität in Hagen sowie mit relevanten Institutionen von Wirtschaft und Verwaltung zusammen. Die FernUniversität in Hagen und das Hagener Institut für Managementstudien e.V. haben

auf Basis der vorgenannten Aspekte eine enge und vertrauensvolle Zusammenarbeit vereinbart. Hierunter fällt auch das Angebot und die Durchführung des weiterbildenden „Hager Management Studiums“ einschließlich der Vorbereitungen auf die Prüfungen der FernUniversität in Hagen.

Das „Hager Management Studium“ ist ein spezielles und originäres Weiterbildungsstudium der Fakultät für Wirtschaftswissenschaft der FernUniversität in Hagen. Es wurde auf Basis einer effektiven und effizienten Kooperation zwischen Vertreterinnen und Vertretern ausgewählter, namhafter Unternehmen und sieben langjährig in der Lehre und Forschung erfolgreich tätigen, weiterbildungserfahrenen Universitätsprofessoren der Fakultät für Wirtschaftswissenschaft der FernUniversität in Hagen konzipiert. Die Bedarfe und Anforderungen an das „Hager Management Studium“ und seine curricularen Studieninhalte wurden im Rahmen von in den Unternehmen durchgeführten Befragungen erhoben. Dabei wurde insbesondere die effektive Bildung des Personalvermögens gefordert, das es ermöglicht, komplexe Managementaufgaben erfolgreich zu analysieren und zu bewältigen. Gesamtheitliches, handlungsorientiertes Managementwissen bildet dafür eine wichtige Voraussetzung. Es muss gebildet sowie dynamisch an aktuelle Entwicklungen angepasst werden (können).

Die didaktische Vermittlung der Lerninhalte erfolgt mittels eines Lernkonzepts, das in Anlehnung an ORTNER „Blended Education“ genannt wird (vgl. ORTNER 2002 und 2008b, THIELMANN-HOLZMAYER 2005b). Ursprünglich realisiert durch den „Medienverbund Lernen“ und aktuell durch die „Virtuelle Universität“ werden dabei unter Nutzung modernster IuK-Technologie mediale Komponenten mit personalen Phasen, d. h. Distanz- bzw. Selbstlernphasen mit Präsenzphasen und intensiver tutorieller bzw. mentorieller Studierendenbetreuung, seit nunmehr über 35 Jahren an der FernUniversität in Hagen zu „Blended-Education-Programmen“ (vgl. ORTNER 2008b) verbunden.

4. Universitäre Management-Weiterbildung für Führungskräfte: unterschiedliche Zielgruppen und gestufte Studienziele

Das weiterbildende „Hager Management Studium“ versteht sich als Programm zur zielgerichteten Qualifizierung und als Beitrag zu einer universitären Weiterbildung von Führungs- und Führungsnachwuchskräften. Er strebt in gleicher Weise pädagogische Effektivität und bildungsökonomische Effizienz an. Es richtet sich formal aufgrund der Zulassungsvoraussetzungen gezielt an Personen mit abgeschlossener Ausbildung bzw. abgeschlossenem Erststudium sowie mehrjähriger Berufserfahrung, inhaltlich an Personen, die nicht allgemeine wirtschaftswissenschaftliche Kenntnisse, sondern gezielt Managementkenntnisse zur Gestaltung und Steuerung

von Systemen und Prozessen sowie zur Personalführung erwerben möchten. Sowohl durch die formale als auch durch die inhaltliche Fokussierung und den eindeutigen Zielgruppenbezug der Führungs- und Führungsnachwuchskräfte ist es klar von den Regelstudienangeboten der Fakultät für Wirtschaftswissenschaft abzugrenzen, die in einem wirtschaftswissenschaftlichen Bachelorstudiengang und einem konsekutiven Masterstudiengang bestehen, sowie von den Weiterbildungsangeboten anderer An-Institute der FernUniversität in Hagen.

Das von der wissenschaftlichen Studienleitung des Hagerer Instituts für Managementstudien e.V. entwickelte spezielle didaktische Studien- bzw. Stufenkonzept ermöglicht es den Studierenden, eine bedarfsorientierte, universitäre und managementbezogene Weiterbildung in Stufen jeweils mit Zwischenabschlüssen (Zeugnissen) sowie zeitlichen Studienunterbrechungen bis hin zum Masterabschluss „Master of Science (M.Sc.)“ zu absolvieren. Erbrachte Studienleistungen werden bei Erfüllen der jeweiligen Zulassungsvoraussetzungen beim Übergang in die nächste Studienstufe vollständig angerechnet. Gegenwärtig werden im Auftrag der Fakultät für Wirtschaftswissenschaft zwei Programme und im Eigenauftrag des Institutes ein Programm zur berufsbegleitenden, gesamtheitlichen Management-Weiterbildung von Führungs- und Führungsnachwuchskräften angeboten. Das „Hagerer Management Studium“ besteht gegenwärtig somit aus drei, aufeinander aufbauenden Weiterbildungsstudien (vgl. <http://www.fernuni-hagen.de/hims/index1.php?id=21>):

- Erste Stufe: „Hagerer Zertifikatsstudium Management“ (insgesamt zwei Studiensemester)
- Zweite Stufe: „Hagerer Abschlussstudium Management“ (insgesamt drei Studiensemester)
- Dritte Stufe: „Hagerer Masterstudium Management“ (insgesamt vier Studiensemester)

Damit unterscheidet sich das (von der Mehrzahl der berufsbegleitend Studierenden sehr positiv beurteilte) Studienkonzept des „Hagerer Management Studiums“ von dem anderer universitärer Weiterbildungsanbieter. Im Sommersemester 2000 startete erstmals das zweisemestrige „Hagerer Zertifikatsstudium Management“ (ursprünglich „Hagerer Management Studium“), das zunächst als Pilotprojekt und seit dem Sommersemester 2003 als weiterbildendes Zertifikatsstudium vom Fachbereich bzw. der Fakultät für Wirtschaftswissenschaft im Rahmen einer Kooperation mit dem Hagerer Institut für Managementstudien e.V. an der FernUniversität in Hagen erfolgreich durchgeführt wird. Dieses zweisemestrige Fakultätsprogramm startete in den Jahren 2000 bis 2004 jeweils im Sommersemester, seit dem Wintersemester 2004 beginnt es aufgrund der anhaltend hohen Nachfrage regelmäßig in jedem Semester. Parallel zur steigenden Studierendenzahl wuchs die Nachfra-

ge nach einer Erweiterung dieses Weiterbildungsangebots bis hin zu einem viersemestrigen weiterbildenden Masterprogramm insbesondere für Absolventinnen und Absolventen nicht wirtschaftswissenschaftlicher Studiengänge. Im Wintersemester 2011/2012 wird bereits der 20. Studiendurchgang des „Hager Zertifikatsstudiums Management“ in ununterbrochener Folge durchgeführt. Das 2006 ohne Auflagen durch die FIBAA akkreditierte viersemestrige Fakultätsprogramm „Hager Masterstudium Management“ wird seit dem Sommersemester 2006 in jedem Semester angeboten. Im Wintersemester 2011/2012 wird bereits der 14. Studiendurchgang in Folge durchgeführt. Es soll auch zukünftig nach erfolgter Reakkreditierung mit einem überarbeiteten und erweiterten Curriculum sowohl zum Sommer- als auch zum Wintersemester angeboten werden.

Die darüber hinaus im Eigenauftrag des Instituts durchgeführte Weiterbildungsmaßnahme ist ein dreisemestriges Managementstudium, das auf dem zweisemestrigen Zertifikatsstudium der Fakultät aufbaut und mit einem Institutszertifikat abschließt. Der Erwerb dieses Zertifikats berechtigt bei Vorliegen weiterer formaler Zulassungsvoraussetzungen (abgeschlossenes universitäres Erststudium von mindestens 6 Semestern sowie Berufserfahrung) zum Einstieg in das vierte Semester des „Hager Masterstudiums Management“. Insgesamt folgen die drei Programme einem Stufenkonzept, das eine bedarfsorientierte sukzessive und flexible Ausweitung von Studienumfängen bis hin zum Masterabschluss ermöglicht.

Die relevanten Studieninhalte werden dabei – wie auch die berufsqualifizierenden Regelstudiengänge an der FernUniversität in Hagen – zielgruppenorientiert nach dem Prinzip der Blended Education (vgl. ORTNER 2008b) als optimierter Mix aus betreutem und medial aufbereitetem Fernstudium einerseits sowie ergänzenden Präsenzseminaren und Lernerfolgskontrollen andererseits in kompakter Form vermittelt. Durch dieses duale Methodenkonzept, das Distanz- und Präsenzstudienphasen in differenzierter Weise kombiniert, entspricht es den Anforderungen eines berufsbegleitenden Studienganges für die angesprochene Zielgruppe in besonderer Weise (vgl. THIELMANN-HOLZMAYER 2005b, S. 17 f.).

Die Bezeichnung „Management“ wird im allgemeinen Sprachgebrauch, ja selbst in fachlicher und wissenschaftlicher Kommunikation mit unterschiedlichen Begriffsinhalten verbunden. Diese reichen von einer pauschalen Sammelbezeichnung für jedwedes zielgerichtetes Handeln bis hin zur Bezeichnung von Personen bzw. Personengruppen mit Führungsaufgaben in Institutionen bzw. „Organisationen“. Unternimmt man es, ein Curriculum für ein Lehrangebot „Managementstudien“ zu konzipieren, ist es unverzichtbar, den jeweils gewählten und sodann durchgängig verwendeten Begriff festzulegen, zu operationalisieren und öffentlich zu machen.

Das Lehrangebot des „Hager Management Studiums“ orientiert sich an einem funktionalen Verständnis von Management als Aktivitätsbündel. Welche Funktionen

müssen durch welche Aktivitäten erfüllt werden, wenn ein soziales System mit komplexer materieller Ausstattung mit nachhaltigem Erfolg wirtschaftliche Ziele erreichen will – oder soll? Ziel des weiterbildenden „Hagener Management Studiums“ ist die Vermittlung von Qualifikationen, die für ein dynamisches Gestalten und Steuern von Unternehmen, also von Wirtschaftsbetrieben in einem Marktsystem, sowie Verwaltungs- bzw. Non-Profit-Organisationen mindestens erforderlich sind. Es zielt so auf die berufsbezogene, branchenübergreifende Ergänzung und wissenschaftliche Vertiefung von Fachkenntnissen und Erfahrungen auf den Gebieten des Managements ab.

Indem dieses weiterbildende Studienangebot kompaktes Managementwissen vermittelt und aktuelle Entwicklungen der Unternehmensführung – auch innerhalb des relevanten Unternehmensumfeldes – aufgreift, sollen die Studierenden durch eine ausgewogene Kombination von Sach- und Methodenwissen dazu befähigt werden, ihre beruflichen Aufgaben, insbesondere ihre zukünftigen Führungsaufgaben beispielhaft und über den Tag hinaus gedacht zu bewältigen.

5. Das hochschuldidaktische Konzept: gesamtheitliches Curriculum und differenzielle Didaktik

Das Curriculum, hier verstanden als inhaltliches didaktisches Konzept des weiterbildenden „Hagener Management Studiums“, wurde bewusst gesamtheitlich konzipiert. Es versucht, den Prozess des Managements bzw. die Managementprozesse als inhaltliche und methodische „Gesamtheit“ zu erfassen, abzubilden, zu analysieren und in einem auch didaktisch gesamtheitlichen Konzept zu vermitteln. In den modular aufgebauten Studienbereichen werden neben den Inhalten traditioneller Managementlehren auch informations- und kommunikationstechnische sowie gesamtwirtschaftliche Aspekte berücksichtigt. Dem funktionalen Managementbegriff entsprechend, umfassen die Inhalte des „Hagener Management Studiums“ die traditionellen Kernbereiche einer „Führungsausbildung“ für Institutionen in Wirtschaft und Verwaltung. Sie beziehen sich einerseits auf die Unternehmensführung als Systemführung, gekennzeichnet durch die Teilfunktionen „Zieldefinition und Strategiewahl“, „Planung und Organisation“ sowie „Steuerung und Kontrolle“, andererseits auf die Personalführung als höchstpersönliche Aufgabe aller Führungskräfte, das heißt Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter mit unmittelbarer Personalzuordnung bzw. Personalverantwortung. Abgeleitet aus den verfolgten Prinzipien der Gesamtheitlichkeit und Vernetzung wurden außerdem folgende Aspekte in das Curriculum einbezogen:

- Der Aspekt der dynamischen Personalwirtschaft, die für die unternehmenszielbezogene Bereitstellung des erforderlichen betrieblichen Personalvermögens

verantwortlich ist, insbesondere die aktuelle und für die Unternehmensführung bedeutenden Teilaspekte der Bewertung von institutionellem Personalvermögen und der Personalentwicklung als Instrument der Personalvermögensbildung.

- Der Aspekt des Marketings, da Fragen der Marktorientierung der Unternehmen und der Vermarktung von Produkten und Dienstleistungen sowie der Gestaltung der Kundenbeziehungen, denen durch die permanente lokale und temporale Ausweitung des internationalen Wettbewerbes eine erheblich höhere Bedeutung zukommt als je zuvor, worauf insbesondere durch die Unternehmensführung bzw. die Führungskräfte reagiert werden muss.
- Der Aspekt des Einsatzes von Informations- und Kommunikationstechnologien, die nicht länger bloß der Unterstützung der betrieblichen Leistungserstellung, sondern in ständig wachsendem Umfang und in Form dezidierter, leistungsfähiger Systeme bzw. Werkzeuge der Unterstützung des Managements und damit auch der Sicherung der Wettbewerbsfähigkeit und des Erfolgs von Unternehmen dienen.
- Der Aspekt des Managements von Projekten, da die Arbeitswelt von Unternehmen und Institutionen eben nicht nur durch die repetitive Erstellung bestimmter Produkte und Dienstleistungen geprägt ist, sondern (auch) durch eine Vielzahl von zu erfüllenden einmaligen Aufgaben bzw. durchzuführenden Projekten, deren Management spezielle Anforderungen an die Führungskräfte stellt.
- Der Aspekt der gesamtwirtschaftlichen Rahmenbedingungen, da die von den wirtschaftspolitischen Akteuren auf nationaler und internationaler Ebene getroffenen Entscheidungen und dabei gesetzten Rahmenbedingungen, die unmittelbare Auswirkungen auf die einzelwirtschaftlichen Planungs- und Entscheidungsprozesse haben, an Zahl und Bedeutung erheblich zugenommen haben.
- Der Aspekt des Dienstleistungsmanagements, um die Besonderheiten von Dienstleistungen und Dienstleistungsprozessen zu erkennen und Dienstleistungen und Dienstleistungsprozesse vor dem Hintergrund betriebswirtschaftlicher Zieldimensionen und personeller und technologischer Anforderungen erfolgreich zu gestalten, zu steuern und weiterzuentwickeln sowie
- die Aspekte der Bilanzen und Steuern, die sich an betriebswirtschaftlichen Entscheidungen, deren Beurteilung und Beeinflussung durch Steuern ausrichten.

Die didaktische Intention des Studienangebotes besteht in der Vermittlung von Einblicken in und Überblicken über wesentliche branchenübergreifende Aspekte des Managements, d. h. – dem gewählten Managementbegriff entsprechend – von Managementfunktionen und Managementprozessen. Neben Kenntnissen in den einzelnen Studienbereichen besteht ein originäres Ziel dieses weiterbildenden Masterstudiums darin, die Schnittstellen der sieben Teilgebiete näher zu beleuchten und

hierdurch ein Verständnis für ihre Vernetzung zu wecken sowie die Fähigkeit zu funktions- bzw. bereichsübergreifendem Denken und Handeln zu fördern. Um dies zu realisieren, findet zum einen regelmäßig eine fachlich-inhaltliche Kommunikation zwischen den Lehrenden und Lernenden sowie den Lernenden untereinander und zum anderen eine – je nach Lehrmodul – disziplinübergreifende Betrachtung insbesondere bei den Präsenzveranstaltungen (Bearbeitung von Fallstudien) statt. Die Studierenden sollen im Anschluss an ihr Studium in der Lage sein, komplexe Problemstellungen als solche zu erkennen, zu analysieren und die Entscheidungsfolgen abzuschätzen. Durch die Integration neuer Erkenntnisse zur Vernetzung von Unternehmen und des internationalen Managements sollen Kompetenzen vermittelt werden, die interorganisatorischen sowie durch die Globalisierung induzierten Problemen Rechnung tragen. Insbesondere in der Masterarbeit sowie der Masterprüfung ist von den Studierenden die Fähigkeit zu diesem übergreifenden Denken und Handeln erfolgreich unter Beweis zu stellen.

Das hochschuldidaktische Konzept folgt in seiner methodischen Umsetzung den Prinzipien der „differenziellen Didaktik“ zur Vermittlung von Handlungskompetenz. Das Ziel der differenziellen Didaktik nach ORTNER (vgl. ORTNER 2005, ORTNER 2008a, ORTNER; BERTE 2011, S. 51 ff.) besteht darin, intentionale Lehrprozesse inhalts- und zugleich zielgruppenspezifisch so zu gestalten und zu steuern, dass vollständiges individuelles Lernen – sowohl hinsichtlich der Lernqualifikation als auch der Lernmotivation – bestmöglich unterstützt wird. Hierzu ist – im Gegensatz beispielsweise zum reinen E-Learning – ein gesamtheitlich konzipierter Verbund unterschiedlicher und für das vollständige Lernen jeweils unverzichtbarer Komponenten, eben ein differenzieller Medien- und Methodenmix, erforderlich. In inhaltlicher Hinsicht bedeutet differenzielle Didaktik (vgl. ORTNER 2008a, ORTNER; BERTE 2011, S. 51 ff.) nicht bloß intentionales Lehren mit der Zielperspektive des informationsvermittelnden Unterrichts, sondern auch mit der Absicht der wertvermittelnden Bildung im Hinblick auf künftiges Verhalten, traditionell als „(Wert-)Erziehung“ bezeichnet. Erst beide Komponenten gemeinsam führen zur Handlungsdisposition, die für Führungs- und Führungsnachwuchskräfte angestrebt wird. Im aktuellen von ORTNER geprägten und gebrauchten Begriff der „Blended Education“, kurz „bEducation“, wird diese curriculare und didaktische Dualität bzw. mehrdimensionale Gesamtheit zum Ausdruck gebracht (vgl. ORTNER 2008b).

Blended-Education-Programme (BEP) (vgl. ORTNER 2008b) sind in konsequenter Weiterführung des Konzeptes der differenziellen Didaktik solche Bildungsangebote, bei denen Lehr-/Lernprozesse durch gezielte und systematische Kombination unterschiedlicher medialer und personaler Komponenten mit dem Ziel des vollständigen Lernens von Individuen adressatengerecht gestaltet und gesteuert werden. Pädagogische Effektivität (= Wirksamkeit) und bildungsökonomische Effizienz (= Wirtschaft-

lichkeit) von Lehr-/Lernprozessen lassen sich durch Einsatz von BEP erreichen und optimieren. Im Bereich der berufsbegleitenden universitären Weiterbildung von Führungs(nachwuchs)kräften stellt bEducation derzeit die einzig realisierbare, gleichzeitig aber auch eine nachgewiesenermaßen effektive und effiziente Lehr-/Lernmethode dar. Sie ist in besonderem Maße dafür geeignet, das individuelle Personalvermögen von berufsaktiven Adressaten um kompakte Managementkenntnisse zu erweitern bzw. deren vorhandenes Personalvermögen zu aktualisieren. Dadurch wird es möglich, parallel zur Weiterführung der bisherigen, in der Regel hoch qualifizierten Fachtätigkeit die erforderlichen Grundlagen für das erfolgreiche Wahrnehmen von (zukünftigen) Leitungs- bzw. Führungsaufgaben zu legen. Für berufsaktive Weiterbildungswillige ist somit ein Weiterbildungsangebot wie das des „Hagener Management Studiums“ eine empfehlenswerte Form einer universitären Weiterbildung.

6. Das flexible studienorganisatorische Konzept: qualifizierte Studienberatung und intensive Studienbetreuung

Um den Qualitätsanforderungen im Sinne eines effektiven Studiums hinreichend Rechnung tragen zu können, wird als Kapazitätsgrenze eine Studierendenzahl von etwa 25 Studierenden pro Studiengruppe angestrebt. Dieses ermöglicht eine optimale Gestaltung der Interaktionsmöglichkeiten innerhalb einer Studiengruppe insbesondere in der personalen Studienphase (Seminare). Bereits seit mehreren Semestern startet das „Hagener Management Studium“ mit bis zu drei inhaltlich und terminlich parallelen Studiengruppen, von denen zwei bis hin zum Masterabschluss fortgeführt werden. Bezüglich der beruflichen Formalqualifikationen und Erfahrungen der Studierenden wird in jedem Studiendurchgang ein breites Spektrum abgedeckt. So entscheiden sich überwiegend formal nicht betriebswirtschaftlich vorgebildete Personen für die Aufnahme dieses Weiterbildungsstudiums, wie beispielsweise Naturwissenschaftlerinnen und Naturwissenschaftler, Ingenieurinnen und Ingenieure, Juristinnen und Juristen, Sozial- und Geisteswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler. Die jeweilige Berufserfahrung reicht von den geforderten einigen wenigen Jahren bis hin zu langjährigen Erfahrungen in teilweise bereits verantwortungsvollen Führungspositionen in den unterschiedlichsten Branchen. Die Altersstruktur der Studierenden liegt aufgrund der konzeptionellen Ausrichtung des „Hagener Management Studiums“ als universitäres Weiterbildungsstudium bei durchschnittlich 35–40 Jahren. Der Anteil weiblicher Studierender liegt derzeit im zum Sommersemester 2011 gestarteten Studiendurchgang bei 38% und damit deutlich über dem Anteil von Frauen an angestellten Führungskräften in der Privatwirtschaft. Mittels einer individuell besonders flexibel gestaltbaren Studienorganisation, z. B. während der Elternzeit, versucht die Studienleitung, Frauen verstärkt für eine Teilnahme am

„Hagener Management Studium“ zu interessieren. Das Durchschnittsalter der Weiterbildungsstudierenden im „Hagener Management Studium“ liegt über dem Altersdurchschnitt der in den wirtschaftswissenschaftlichen Regelstudienangeboten (Bachelor-, konsekutiver Masterstudiengang) immatrikulierten Studierenden, wo derzeit etwa 70 % der Studierenden deutlich unter 39 Jahre alt sind. Dieses lässt sich ursächlich auf die didaktische Konzeption des „Hagener Management Studiums“ als universitäres, managementbezogenes Weiterbildungsstudium für akademisch erstqualifizierte und berufserfahrene Personen zurückführen. Die derzeitige Frauenquote im „Hagener Management Studium“ liegt über der in den wirtschaftswissenschaftlichen Regelstudienangeboten von 34 %.

Die flexible Studienorganisation des weiterbildenden „Hagener Management Studiums“ ermöglicht eine zeitliche Unterbrechung des Studiums, beispielsweise aus beruflichen und/oder privaten Gründen, und eine mit der Geschäftsstelle des Hagener Instituts für Managementstudien e.V. zu vereinbarende individuelle Studienverlaufsplanung. Mit diesem Angebot kann den individuellen Weiterbildungsbedürfnissen der Studierenden in besonderer Weise und bestmöglich entsprochen und ihr Studienerfolg erhöht werden. Die zeitliche Dimension der Studienunterbrechung reicht von einem Vierteljahr bis hin zu mehreren Semestern. Die bereits langjährigen Erfahrungen mit diesem Studienkonzept haben gezeigt, dass selbst nach längerer Studienunterbrechung eine Wiederaufnahme des Studiums bis hin zum Studienabschluss erfolgreich möglich ist und auch praktiziert wird.

Die Zahl bzw. Quote der Studienabbrecherinnen und -abbrecher liegt daher im weiterbildenden „Hagener Management Studium“ im Vergleich zu anderen universitären (Weiterbildungs-)Studiengängen deutlich niedriger. Dies lässt sich im Wesentlichen auf drei Gründe zurückführen: erstens auf eine umfassende, individuelle Studieneingangsberatung einschließlich transparent kommunizierter Studienanforderungen in fachlicher und persönlicher Hinsicht, zweitens auf das spezielle, gestufte Studienkonzept, wodurch die individuelle Studierbarkeit unter Berücksichtigung beruflicher und privater Verpflichtungen signifikant verbessert wird, und drittens die Möglichkeit von Studienunterbrechungen in Kombination mit der Vereinbarung individueller Studienverlaufspläne.

Betrachtet man bislang die tatsächliche Studiendauer der Absolventinnen und Absolventen des weiterbildenden „Hagener Masterstudiums Management“ so erkennt man, dass sie bei durchschnittlich vier Semestern, in Ausnahmefällen geringfügig darüber liegt. Dieses belegt einerseits seine gute Studierbarkeit, andererseits aber auch eine geeignete curriculare Gestaltung des Studiums. Eine erhebliche Rolle mag auch die sorgfältige und zuverlässige Auswahl der Studierenden hinsichtlich ihrer individuellen Qualifikationsprofile, vor allem mit Blick auf ihre fachliche und persönliche Eignung für das Masterstudium, spielen.

Bereits im Rahmen einer umfassenden persönlichen Eingangsberatung, die durch die Geschäftsführung durchgeführt wird, wird anhand eines strukturierten Interviews detailliert eruiert, inwieweit eine individuelle Kompatibilität zwischen den Anforderungen des weiterbildenden Managementstudienganges und der persönlichen Eignung sowie den Motiven und Zielen der Bewerberinnen und Bewerber vorliegt. Die Bewerberinnen und Bewerber sollen darüber hinaus ihre Beweggründe für die Aufnahme des weiterbildenden Managementstudiums in einem kurzen Begleitschreiben zur Bewerbung für einen Studienplatz kurz und schlüssig erläutern.

Die Auswahl der Studierenden erfolgt sorgfältig anhand eines strengen formalen Zulassungsverfahrens. Die vorgesehenen formalen Zulassungsvoraussetzungen wurden so definiert und das Zulassungsverfahren so gestaltet, dass geeignete Bewerberinnen und Bewerber im Hinblick auf die Erreichung des mit diesem Weiterbildungsstudium verfolgten Gesamtziels ausgewählt werden können. So lässt sich zumindest in formaler Hinsicht sicherstellen, dass die Wahrscheinlichkeit, die individuellen Weiterbildungsziele erreichen zu können, erhöht wird. Lässt sich erkennen, dass eine Bewerberin oder ein Bewerber trotz Erfüllung der formalen Voraussetzungen nicht für die Teilnahme am „Hagener Management Studium“ geeignet erscheint, wird diese bzw. dieser darauf aufmerksam gemacht, und es wird von der Teilnahme abgeraten. Nach Möglichkeit werden alternative Weiterbildungsmöglichkeiten – auch an der FernUniversität in Hagen – aufgezeigt.

Es wird Interessentinnen und Interessenten zudem die Möglichkeit angeboten, im Vorfeld einer offiziellen Bewerbung bzw. Anmeldung ihre formalen Zulassungschancen anhand von eingereichten Zeugniskopien, Lebensläufen etc. prüfen zu lassen. Hierzu arbeitet die Geschäftsführung des Instituts eng und vertrauensvoll mit dem Studierendensekretariat der FernUniversität in Hagen zusammen. Die Rückmeldungen hierzu bieten eine operationale Grundlage für weitere Überlegungen zur Studienaufnahme. Aufgrund der angebotenen individuellen und intensiven Studienberatung melden sich i. d. R. nur intensiv vorberatene und vorgeprüfte Personen für dieses Studium an, die die Zulassungskriterien erfüllen. Insofern liegt die Annahmequote bei nahezu 100 %.

Studieninteressierte Personen werden in der Regel durch Anzeigen in ausgewählten Printmedien, durch die Internetpräsenz (Homepage, ausgewählte Masterportale), Messeauftritte sowie zunehmend durch Multiplikatoren (erfolgreiche und zufriedene Alumni, zufriedene Arbeitgeber) auf das berufsbegleitende weiterbildende „Hagener Management Studium“ aufmerksam. Im Rahmen der jeweiligen Personalentwicklungs- bzw. Karriereplanungen spielt eine möglichst gesamtheitlich ausgerichtete studiengangsbezogene Weiterbildungsberatung der interessierten Personen und/oder Institutionen durch die Geschäftsstelle des Hagener Instituts für Managementstudien e.V. eine zunehmend wichtiger werdende Rolle. Dabei finden

die jeweiligen individuellen und/oder institutionellen Bedarfe mit dem Ziel des systematischen Aufzeigens vom jeweiligen Weiterbildungsnutzen entsprechende Berücksichtigung. Eine Informationsbroschüre wird für die Öffentlichkeit zusätzlich zur Printversion auch über die Homepage des Hagener Instituts für Managementstudien e.V zugänglich gemacht (<http://www.fernuni-hagen.de/hims>). Die Instituts-Homepage präsentiert strukturiert einschließlich eines eigenen Institutsprofils sowie Informationen über die FernUniversität in Hagen sämtliche Studienangebote des Hagener Instituts für Managementstudien e.V. einschließlich einer Erläuterung des Stellenwerts dieser Studienangebote, einer Beschreibung der Studienbereiche, einer namentlichen Darstellung der Studienleitung, der Lehrenden und der Geschäftsstelle. Darüber hinaus werden explizit und ausführlich das Studienkonzept und ein beispielhafter Semesterablauf erläutert. FAQ, Absolventenspiegel, Alumniinformationen, Nachrichten-Chroniken sowie weitere studienbezogene Serviceaspekte (Unterkünfte, Anfahrt) runden das Informationsangebot ab.

7. Das „Hagener Management Studium“ im Urteil: effektive Management-Weiterbildung durch differenzielle Didaktik

Die Einrichtung des weiterbildenden „Hagener Management Studiums“ greift die erkannte Notwendigkeit des lebenslangen Lernens in unserer Gesellschaft offensiv auf, gibt ihr eine eindeutige Form und schafft somit die Voraussetzung der Konkretisierung in einem berufsbegleitenden und nachgewiesenermaßen studierbaren Programm. Für eine erhebliche Zahl von Führungs- bzw. Führungsnachwuchskräften, aber auch von hoch qualifizierten Fachkräften ist ein solches curricular und didaktisch integriertes Fernstudium unter erfolgreicher Realisierung von bEducation der einzig praktikable Weg zur Teilnahme an universitärer Weiterbildung. Wie die bisherigen Erfahrungen gezeigt haben, eignet sich die gewählte Studienform hervorragend für Personen, die (voll) im Berufsleben stehen. Aber auch Personen, die temporär aus dem Berufsleben ausgeschieden sind, ihre Chancen auf dem Arbeitsmarkt bzw. Personalvermögensmarkt aber erhalten bzw. verbessern wollen (z. B. Personen im Erziehungsurlaub), wählen diese Form der Weiterbildung.

Mit dem „Hagener Management Studium“ wird zudem auf die Verbesserung der in der Praxis nachgefragten Schlüsselqualifikationen der Absolventinnen und Absolventen abgezielt. Analysiert man Stellenangebote, so werden als erwünschte Schlüsselqualifikationen vor allem Selbstständigkeit, Lernbereitschaft, Engagement, Eigeninitiative, Eigenmotivation und fachübergreifende Kompetenzen benannt. Während fachübergreifenden Kompetenzen durch den gesamtheitlichen Zuschnitt des curricularen Konzeptes Rechnung getragen wird, werden die übrigen genannten Schlüsselqualifikationen durch die Teilnahme an dem fernstudienbasierten Weiter-

bildungsstudium aktiviert und im Studienverlauf nachhaltig geschult. Durch die im Studienverlauf übliche Bildung von Arbeitsgruppen werden zudem Teamfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit und soziale Kompetenzen erfahrungsgemäß erheblich verbessert. Durch das gesamtheitlich ausgerichtete Curriculum ist das „Hagener Management Studium“ in der Wirtschafts- und Verwaltungspraxis geschätzt, die gebildeten Personalvermögens Elemente der Studierenden sind nachgefragt. Die positive Resonanz der Alumni sowie namhafter Unternehmen dokumentiert eine hohe Akzeptanz des weiterbildenden „Hagener Management Studiums“ in der Wirtschaftspraxis. Bei den regelmäßigen Evaluationen finden u. a. ausgewählte Kriterien wie Auswirkungen auf den beruflichen Werdegang, wesentliche Erfahrungen des berufsbegleitenden Studiums, rückwirkende Beurteilung des Studienkonzepts Berücksichtigung. Exemplarisch seien abschließend einige ausgewählte Originalantworten dargestellt:

„Schon während des Masterstudiums hatte ich meinen Arbeitgeber gewechselt und eine Produktmanagementposition angetreten“; „Ich habe nach Abschluss des ‚Hagener Masterstudiums Management‘ einen deutlichen Karrieresprung (seit Mitte 2010 Vorstand in Aachen) gemacht“; „In Bezug auf einen kommenden Arbeitgeberwechsel im Frühjahr 2011 kann ich sagen, dass ich ohne dieses Studium diese Leitungsfunktion nicht erhalten hätte“; „Der M.Sc. hat positiven Einfluss (Respekt) in NAFTA und Asien“.

Literatur

- BORNSCHEIN, Maren Lil: Mediengestützte Behördenkommunikation. Wiesbaden 2010
- LANGNER, Matthias: Ressourcenorientierte Arbeitswirtschaft. Konzeptionelle Voraussetzungen für einen effizienten Einsatz von Personalvermögen in Unternehmen. Wiesbaden 2007
- MROSS, Michael D.: Risiken bei Investition in das Personalvermögen und Strategien zu deren Absicherung. München, Mering 2001
- ORTNER, Gerhard E.: Personalvermögensrechnung: zur Übertragung des Human-Kapital-Konzeptes auf die betriebliche Infrastruktur. In: SCHMIDT, Herbert (Hrsg.): Humanvermögensrechnung. Instrumentarium zur Ergänzung der unternehmerischen Rechnungslegung – Konzepte und Erfahrungen. Berlin, New York 1982, S. 357–395
- ORTNER, Gerhard E.: Die Zukunft der Unternehmen: Humankapital und Personalvermögen, Hagener Universitätsreden 27. Hagen 2000a
- ORTNER, Gerhard E.: Innovative Personalentwicklung für die moderne Dienstleistungsgesellschaft, Hagener Universitätsreden 37.2. Hagen 2000b
- ORTNER, Gerhard E.: Medien in der Erwachsenenbildung. In: BAUER, Thomas A.; ORTNER, Gerhard E. (Hrsg.): Medien für Europa. Module für die zeitgeschichtliche Erwachsenenbildung. Düsseldorf 2001, S. 22–29

- ORTNER, Gerhard E.: Einführung in die Mediendidaktik. Krems 2002
- ORTNER, Gerhard E.: Differenzielle Didaktik mit modernen Bildungsmedien. Die Mischung sichert die Qualität. In: L. A. Multimedia (2005) 2, S. 3
- ORTNER, Gerhard E.: Lernen in der Informationsgesellschaft: Dynamische Bildung und differenzielle Didaktik. In: BAUER, Thomas A.; ORTNER, Gerhard E. (Hrsg.): Bildung für Europa. Paderborn 2008a, S. 36–51
- ORTNER, Gerhard E.: Enhanced Education: Multimedia to improve teaching and learning performance. In: BAUER, Thomas A.; ORTNER, Gerhard E. (Hrsg.): Bildung für Europa. Paderborn 2008b, S. 146–151
- ORTNER, Gerhard E.: Die Entwicklung der Weiterbildung für hochqualifizierte Arbeitskräfte in Europa. In: BAUER, Thomas A.; ORTNER, Gerhard E. (Hrsg.): Bildung für Europa. Paderborn 2008c, S. 246–259
- ORTNER, Gerhard E.; BERTE, Kerstin: Nachhaltige Prozessinnovationen in Unternehmen. Krems 2011
- THIELMANN-HOLZMAYER, Claudia: Interne Bildung von Personalvermögen durch integratives Personalentwicklungsmarketing. Wiesbaden 2002
- THIELMANN-HOLZMAYER, Claudia: Das Personalvermögenskonzept als Grundlage einer zeitgemäßen und ökonomisch orientierten Personalwirtschaft. In: MROSS, Michael D.; THIELMANN-HOLZMAYER, Claudia (Hrsg.): Zeitgemäßes Personalmanagement. Erfolgreiche Bereitstellung und Nutzung von Personalvermögen. Wiesbaden 2005a, S. 3–34
- THIELMANN-HOLZMAYER, Claudia: Ein Blended Education Programm für Führungs(nachwuchs)kräfte. Gemischte Methoden, gesicherte Qualität. In: Das Personalvermögen, Magazin für Personalwirtschaft und Weiterbildung o. Jg. (2005b) 2, S. 17–18
- WEINHOLD, Kirsten: Personalwirtschaft in Personalentwicklungsunternehmen. Taunusstein 2005
- WITTEN, Elmar: Ansätze zur Optimierung der betrieblichen Personalvermögensbildung. Optimierungskalküle auf Basis der Ermittlung des personalwirtschaftlichen Erfolgsgesamtheitlicher Weiterbildung. Münster 2004

Margot Klinkner, Daniela Menzel, Ralf Haderlein

Fernstudienpraxis und Beratungsbedarf bei der Zentralstelle für Fernstudien an Fachhochschulen (ZFH)

Im nachfolgenden Artikel wird die Arbeit der Zentralstelle für Fernstudien an Fachhochschulen (ZFH) vorgestellt. Einen Schwerpunkt nimmt dabei der Beratungsbedarf ein, der anhand empirischer Daten über einen Auswertungszeitraum von mehreren Semestern beschrieben und anhand ausgewählter Aspekte näher beleuchtet wird.

1. Berufsbegleitende Fernstudien an Fachhochschulen in Hessen, Rheinland-Pfalz und Saarland im ZFH-Fernstudienverbund

Die Zentralstelle für Fernstudien an Fachhochschulen (ZFH) wurde aufgrund einer bildungspolitischen Initiative des rheinland-pfälzischen Wissenschaftsministeriums 1995 in Koblenz gegründet. Die Empfehlungen des deutschen Wissenschaftsrates, Möglichkeiten zur berufsbegleitenden wissenschaftlichen Weiterbildung im Fachhochschulbereich zu schaffen, gaben hierfür den Ausschlag (vgl. WISSENSCHAFTSRAT 1992, S. 7 ff.). Um den Ausbau von Fernstudiengängen an Fachhochschulen voranzubringen, wurde von Rheinland-Pfalz ein länderübergreifender Fernstudienverbund angestrebt, in den auch die Fachhochschulen der angrenzenden Länder Hessen und Saarland einbezogen wurden. Ein Staatsvertrag, der 1998 von allen drei Ländern ratifiziert wurde, bietet seither die rechtliche Basis für die Zusammenarbeit. Die ZFH fungiert hierbei als zentrale wissenschaftliche Einrichtung und Geschäftsstelle, die die 13 Fachhochschulen der beteiligten Länder systematisch bei der Entwicklung, Einrichtung und Durchführung berufsbegleitender Fernstudienangebote unterstützt (vgl. Abbildung 1).

Die Unterstützung durch das Team der ZFH umfasst dabei alle Schritte von der Entwicklung über das Marketing und die Studierendenverwaltung bis hin zur Studienorganisation und Qualitätssicherung der Fernstudiengänge. Für Interessierte, die auf der Suche nach der passenden Weiterbildung sind, bietet die ZFH darüber hinaus eine allgemeine Studienberatung sowie spezifische Informationen zu den Studienprogrammen im ZFH-Fernstudienverbund. Sofern sich Interessierte für einen Studiengang innerhalb des Verbundes entscheiden, können sie sich in der Regel direkt über die ZFH bewerben und anmelden, da hier das Zulassungsverfahren im Auftrag der Hochschulen angesiedelt ist. Die weitere Begleitung des Studienverlaufs erfolgt in Kooperation von ZFH und der jeweiligen Hochschule. Dabei obliegt der ZFH die verwaltungstechnische Studienorganisation, vonseiten der Hochschulen

findet die fachspezifische Studienbetreuung und anwendungsnahe Wissensvermittlung der Studieninhalte statt. Die Professorinnen und Professoren an den beteiligten Fachhochschulen sind für die Lehre und fachliche Betreuung der Fernstudierenden zuständig und realisieren in enger Zusammenarbeit mit den Studiengangskordinatoren/-innen und dem Team der ZFH ein umfassendes Betreuungskonzept (vgl. HOCHSCHULEVALUIERUNGSVERBUND SÜDWEST 2006, S. 51 ff.).

Abbildung 1: Die Hochschulen im ZFH-Fernstudienverbund der Länder Rheinland-Pfalz, Hessen und Saarland



2. Angebot und Konzept des Studienrepertoires im ZFH-Fernstudienverbund

Das Studienrepertoire im ZFH-Fernstudienverbund hat sich seit seiner Gründung kontinuierlich erweitert und umfasst inzwischen über 30 Studienangebote in wirtschaftswissenschaftlichen, technischen und sozialwissenschaftlichen Fachrichtungen, deren Abschlüsse vom Hochschulzertifikat über den Bachelor bis zum Master reichen (vgl. Tabelle 1). Gemessen an der Zahl der akkreditierten Fernstudiengänge hat sich der ZFH-Fernstudienverbund im Laufe seines Bestehens bundesweit zum größten Anbieter von Fernstudien an Fachhochschulen entwickelt.

Tabelle 1: Überblick über das aktuelle Fernstudienrepertoire im ZFH-Fernstudienverbund

Wirtschaftswissenschaftliche Studienangebote	Hochschule
Betriebswirtschaft (B.A.)	FH Kaiserslautern, Campus Zweibrücken
Betriebswirtschaftslehre (MBA)	FH Ludwigshafen
Bildungs- und Sozialmanagement mit Schwerpunkt frühe Kindheit (B.A.)	FH Koblenz, RheinMoselCampus
Facility Management (M.Sc./Zertifikat)	TH Mittelhessen, FernStudienZentrum
Industrial Engineering (B.Eng.)	FH Kaiserslautern
Logistic (MBA) (intern. Studiengang, in Vorb.)	FH Ludwigshafen
Logistik (M.Sc./Zertifikat)	TH Mittelhessen, FernStudienZentrum
Logistik – Management & Consulting (MBA)	FH Ludwigshafen
Marketing-Management (MBA)	FH Kaiserslautern, Campus Zweibrücken
MBA-Fernstudienprogramm (MBA/Zertifikat)	FH Koblenz, RheinAhrCampus
Unternehmensführung (MBA)	FH Ludwigshafen
Vertriebsingenieur (MBA)	FH Kaiserslautern, Campus Zweibrücken
Wirtschaftsingenieurwesen (MBA Eng./Zertifikat)	TH Mittelhessen, FernStudienZentrum
Technische Studienangebote	Hochschule
Automatisierungstechnik (B.Eng.)	FH Kaiserslautern
Brückenkurs Mathematik (Teilnahmebestätigung)	FH Koblenz, RheinMoselCampus
Elektrotechnik (M.Sc./Zertifikat)	HS Darmstadt, HS Aschaffenburg
Informatik (M.C.Sc./Zertifikat)	FH Bingen, HS Fulda, FH Kaiserslautern, HTW des Saarlandes, FH Trier, FH Worms
Prozessingenieurwesen (B.Eng.)	FH Kaiserslautern
Sozialinformatik (B.Sc.)	HS Fulda

Fortsetzung Tabelle 1

Sozialwissenschaftliche Studienangebote	Hochschule
Bildung & Erziehung (B.A.) dual	FH Koblenz, RheinMoselCampus
Frühkindliche inklusive Bildung (B.A.)	HS Fulda
Mediation und integrierte Mediation	HS Darmstadt
Pädagogik der frühen Kindheit (B.A.)	FH Koblenz, RheinMoselCampus
Professionelles Coaching (Zertifikat)	HS Fulda
Soziale Arbeit (B.A.)	ASH Berlin, HS Fulda, FH Koblenz, HS München, FH Münster, FH Potsdam, HS Rhein-Main
Soziale Arbeit (M.A.)	HS Fulda, FH Koblenz, FH Potsdam, HS RheinMain
Soziale Sicherung, Inklusion, Verwaltung (B.A.)	HS Fulda
Sozialkompetenz (Zertifikat)	HS Fulda
Quelle: ZFH 2011	

2.1 Angebotsentwicklung

Die Initiative für neue Fernstudienangebote kommt sowohl vonseiten der beteiligten Hochschulen als auch seitens der ZFH, die aufgrund der eingehenden Anfragen zum Fernstudium einen relativ guten Überblick über die Nachfrage seitens der Studieninteressierten hat. Zu Beginn der Angebotsentwicklung steht eine Bedarfs- und Marktanalyse, bei der die Erfassung der Nachfrage aus Sicht der Interessierten ebenso einfließt wie Recherchen zum bestehenden und zukünftigen Qualifizierungsbedarf am Arbeitsmarkt sowie zum bereits bestehenden Qualifizierungsangebot. Die Initiierung neuer Fernstudiengänge ist somit nachfrageorientiert. Ihre Entwicklung erfolgt weiterhin unter Berücksichtigung des fachlichen Potenzials und der personellen Kapazitäten der beteiligten Hochschulen und kann – je nach Ausrichtung des hochschulspezifischen Portfolios – an einer einzelnen Hochschule oder auch in Kooperation mit mehreren Hochschulen umgesetzt werden. Durch die hochschulübergreifende Zusammenarbeit im ZFH-Fernstudienverbund werden somit bereits in der Phase der Initiierung und Angebotsentwicklung Synergieeffekte erzeugt, die für die Einrichtung und Durchführung neuer Studienangebote von Vorteil sind. So wurde beispielsweise das Fernstudium Informatik, zugleich erstes Studienangebot im ZFH-Fernstudienverbund, von der Fachhochschule Trier hochschulübergreifend im Verbund mit den Fachhochschulen Bingen, Fulda, Kaiserslautern, Worms und der Hochschule für Technik und Wirtschaft des Saarlandes entwickelt. Wie Tabelle 1 zeigt, wirken neben den 13 Fachhochschulen des ZFH-Fernstudienverbundes inzwischen auch eine Reihe von Hochschulen aus anderen Bundesländern wie beispielsweise Bayern, Berlin, Brandenburg und Nordrhein-Westfalen bei ausgewählten

Fernstudiengängen mit. So sind bei „basa-online“, einem internetbasierten Fernstudiengang der Fachrichtung Soziale Arbeit, neben der Fachhochschule Koblenz und den Hochschulen Fulda und RheinMain auch die Fachhochschulen Potsdam und Münster sowie die Hochschule München und die Alice Salomon Hochschule Berlin als Anbieter beteiligt. Beim Master-Fernstudiengang Elektrotechnik wirkt neben der hessischen Hochschule Darmstadt auch die Hochschule Aschaffenburg aus dem angrenzenden Bayern mit.

Haben sich eine oder mehrere Hochschulen im Verbund dazu entschieden, ein neues Fernstudienangebot einzurichten, erfolgt nach Prüfung durch die zuständigen Gremien die offizielle Aufnahme in den ZFH-Fernstudienverbund. Dem Zentralausschuss als Zusammenschluss der Präsidentinnen und Präsidenten der Fachhochschulen der Länder Rheinland-Pfalz, Hessen und Saarland obliegt hierbei die Abnahme der fachlichen Ausgestaltung des Angebotes, während der Verwaltungsrat als Gremium der beteiligten Länder die finanziellen Rahmenbedingungen prüft. Liegen die erforderlichen Gremienbeschlüsse vor, werden alle Schritte zur weiteren Umsetzung des Angebotes seitens der beteiligten Hochschulen in Kooperation mit der ZFH in die Wege geleitet:

- Bildung einer Fachkommission zur inhaltlichen Ausgestaltung des Angebotes vom Curriculum über Studienplan/Prüfungsordnung und geplante Studienkapazität bis hin zur Studienorganisation und fachspezifischen Betreuung und Beratung
- Beantragung der Akkreditierung (bei Bachelor- und Masterstudiengängen) bzw. der Anerkennung nach Vorgaben relevanter Berufs- und Fachverbände
- Entwicklung spezifischer Fernstudienmaterialien
- Vorbereitung der virtuellen Lernumgebung
- Bekanntmachung des Angebotes in allen relevanten Medien und Plattformen
- Verwaltungstechnische Vorbereitung des Zulassungsverfahrens
- Studienorganisation inklusive Druck und Versand der Studienmaterialien

Nachdem alle vorbereitenden Schritte erfolgt sind und die Bewerber/-innen zugelassen wurden, erfolgt der Start des Studienangebotes. Durch regelmäßige Evaluationen sowohl des Studienmaterials als auch der Wissensvermittlung in virtuellen Lerneinheiten sowie Präsenzveranstaltungen an den Hochschulen vor Ort wird die Qualität der Studienangebote fortlaufend überprüft. Die Fachkommission, ein Zusammenschluss der für das Angebot verantwortlichen Hochschullehrenden, hat hierbei den Auftrag, die Qualität von Studium und Lehre sicherzustellen. Die Evaluationsberichte werden den jeweils zuständigen Akkreditierungsagenturen im Rahmen der Reakkreditierung der Fernstudiengänge vorgelegt.

2.2 Zugangsvoraussetzungen

Die Fernstudienangebote im ZFH-Fernstudienverbund richten sich an Berufstätige, die seit mehreren Jahren einschlägige Berufserfahrung erworben haben, ebenso wie an Hochschulabsolventen/-innen und auch an Abiturienten/-innen. Für Personen ohne vorliegende Berufserfahrung oder solche, die beruflich einsteigen oder sich neu orientieren möchten, eröffnen neue berufsintegrierende und auch duale Fernstudiengänge vielfältige Chancen zur Nach- und Höherqualifizierung. Neue Regelungen in den Hochschulgesetzen, die im Zuge der Debatte um mehr Durchlässigkeit von beruflicher und akademischer Bildung seit 2009 zunehmend eingeführt wurden, sollen insbesondere beruflich Qualifizierten den Zugang zum Hochschulstudium erleichtern (vgl. NICKEL; LEUSING 2009). So gilt in Rheinland-Pfalz seit September 2010 eine qualifizierte Berufsausbildung und anschließende zweijährige Berufspraxis als unmittelbare Hochschulzugangsberechtigung an Fachhochschulen und als unmittelbare fachgebundene Hochschulzugangsberechtigung für das Studium an Universitäten. Wer diese Form der Hochschulzugangsberechtigung besitzt, kann außerdem nach weiterer dreijähriger einschlägiger Berufspraxis über eine Eignungsprüfung sogar zu einem weiterbildenden Masterstudium an Fachhochschulen oder Universitäten zugelassen werden. Für Berufsqualifizierte ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung eröffnen sich in Rheinland-Pfalz somit ganz neue Perspektiven.¹ Auch in anderen Bundesländern wurden bereits neue Regelungen eingeführt, die zu einer größeren Durchlässigkeit führen. In Hessen beispielsweise können Studieninteressierte nach abgeschlossener Berufsausbildung und dreijähriger Berufspraxis nach erfolgreicher Hochschulzugangsprüfung zu einem Studium in bestimmten Bereichen an allen Hochschulen zugelassen werden.² Im Saarland werden nach der Ausbildung in der Regel drei Jahre Berufserfahrung verlangt. Nach einer Hochschulzugangsprüfung oder einer Eignungsfeststellung nach einem Probestudium können die Bewerber dann ein fachgebundenes Studium einer Fachhochschule oder Universität absolvieren.³

2.3 Didaktische Konzeption

Die Fernstudiengänge im ZFH-Fernstudienverbund können vielfach sowohl in Form eines Gesamtstudiums mit international anerkanntem Bachelor- oder Masterab-

1 Vgl. Hochschulgesetz des Landes Rheinland-Pfalz (HochSchG) vom 21. Juli 2003, mehrfach geändert, zuletzt durch Gesetz vom 9. Juli 2010.

2 Vgl. Hessisches Hochschulgesetz in der Fassung vom 14. Dezember 2009 sowie Verordnung über den Zugang beruflich Qualifizierter zu den Hochschulen im Land Hessen vom 7. Juli 2010.

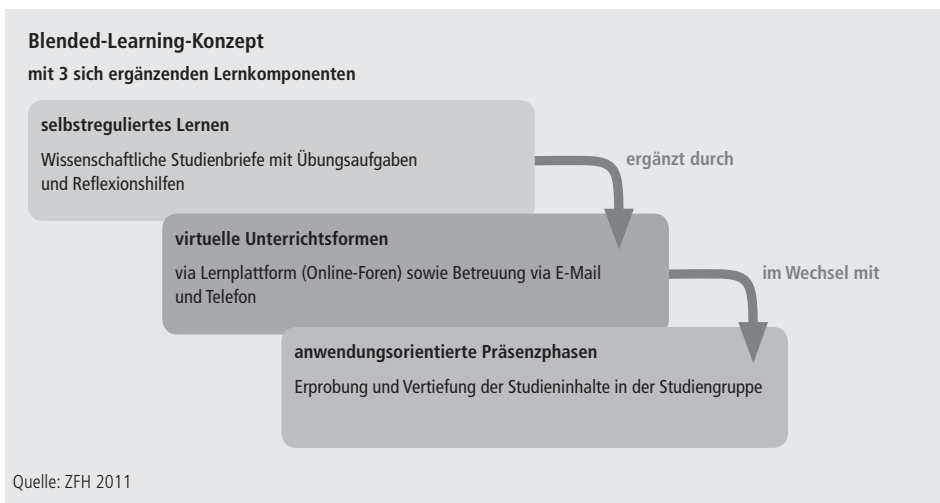
3 Vgl. Gesetz über die Hochschule für Technik und Wirtschaft des Saarlandes (Fachhochschulgesetz – FHG) und Gesetz Nr. 1556 über die Universität des Saarlandes (Universitätsgesetz – UG).

schluss als auch im Rahmen eines Zertifikatsstudiums in Form ausgewählter Module belegt werden. Die Auswahlmöglichkeiten unter den verschiedenen Studienvarianten bieten den Studierenden den Vorteil, sich nicht von vornherein auf einen kompletten Studiengang festlegen zu müssen. Stattdessen besteht die Möglichkeit, das berufsbegleitende Studieren bei Bedarf zunächst einmal in Form von ausgewählten Einzelmodulen semesterweise zu testen. Die dabei erworbenen Kenntnisse werden über Hochschulzertifikate nachgewiesen und können im weiteren Verlauf bei Interesse am gesamten Studiengang studienverkürzend angerechnet werden. Das Master-Fernstudium Informatik (M.C.Sc.) der Fachhochschule Trier ist ein klassisches Beispiel für diese flexible Belegungsform: Die Studieninhalte können hierbei ausnahmslos in Form von Einzelmodulen studiert werden. Nach erfolgreicher Teilnahme erhalten die Studierenden Hochschulzertifikate – je nach Umfang des Studiums als Einzel- oder Gesamtzertifikat. Für diejenigen, die an einem akademischen Abschluss interessiert sind, steht das Masterstudium mit Abschluss „Master of Computer Science“ zur Verfügung. Auch der Master-Fernstudiengang Elektrotechnik (M.Sc.) der Hochschule Darmstadt ebenso wie das MBA-Fernstudienprogramm der Fachhochschule Koblenz bieten eine vergleichbare Flexibilität. Beim MBA-Fernstudienprogramm stehen neun verschiedene Studienschwerpunkte zur Auswahl, die innerhalb des Masterstudiums eine individuelle branchenspezifische Vertiefung gewährleisten und im Rahmen des Zertifikatsstudiums einzeln belegt werden können. Mit dem so erworbenen Spezialwissen erzielen Studierende innerhalb von zwei Semestern eine individuelle Professionalisierung, die sie in ihrer beruflichen Praxis unmittelbar einsetzen können.

Das didaktische Konzept von Fernstudienangeboten im ZFH-Fernstudienverbund folgt dem Ansatz des Blended Learning, einer Mischung aus angeleitetem Selbststudium, virtuellen Lernkomponenten und anwendungsorientierten Präsenzphasen, die abwechselnd und zum Teil auch parallel zueinander zum Einsatz kommen (DEUTSCHES HANDBUCH DER WEITERBILDUNG 2010, S. 109 ff.). Während die Studierenden ihre Studieninhalte im Selbststudium mithilfe von wissenschaftlichen Studienbriefen erarbeiten, steht ihnen eine virtuelle Lernanbindung über die Lernplattform zur Verfügung, um inhaltliche Fragen mit den Dozenten und Dozentinnen zu klären und Übungsaufgaben zu lösen. In virtuellen Lerneinheiten erhalten sie außerdem zusätzliche Informationen kombiniert mit einer Lernbegleitung, die den individuellen Lernfortschritt kontinuierlich unterstützt. Die Erprobung der Studieninhalte erfolgt im laufenden Semester vielfach im unmittelbaren berufspraktischen Kontext. Präsenzveranstaltungen, die in der Regel an mehreren Wochenenden im laufenden Semester oder in Form mehrtägiger Blockveranstaltungen am Ende des Semesters an den Hochschulen vor Ort stattfinden, runden das Studienkonzept ab. Die Präsenzphasen – zum Teil fakultativ, im Fall der Prüfungsabnahme obligatorisch – die-

nen dabei vor allem der Reflexion, praktischen Anwendung und Vertiefung des neu erworbenen Wissens. Neben der inhaltlichen Vermittlung findet hierbei auch die wissenschaftliche Begleitung und Präsentation der Semester- und Projektarbeiten und nicht zuletzt eben die Abnahme der Prüfungen statt. Abbildung 2 veranschaulicht in Form einer schematischen Darstellung das didaktische Konzept der Fernstudiengänge, Abbildung 3 zeigt beispielhaft die Betreuung der Studierenden innerhalb der Präsenzphasen an den Hochschulen vor Ort.

Abbildung 2: Fernstudiendidaktisches Konzept



Mit diesem fernstudiendidaktischen Konzept, das eine engmaschige Betreuung bei weitgehend zeitlicher wie örtlicher Flexibilität gewährleistet, werden die Lernbedingungen all derjenigen, die sich neben Beruf, Familie oder anderen Verpflichtungen weiterbilden wollen, in besonderem Maße berücksichtigt.

Neben dem klassischen berufsbegleitenden Modell gibt es einen weiteren, den sogenannten berufsintegrierenden Ansatz, der insbesondere bei grundständigen Fernstudiengängen zunehmend zum Einsatz kommt. Die Studienleistungen werden hierbei zum Teil explizit im Kontext der täglichen Berufspraxis von den Studierenden erbracht – durch die Bearbeitung von Fallstudien, Planspielen und Projektarbeiten – und mithilfe der wissenschaftlichen Begleitung durch die Hochschuldozentinnen und -dozenten gemeinsam reflektiert. Durch diesen gezielten Theorie-Praxis-Transfer wird die anwendungsnahe Vermittlung der Studieninhalte verstärkt. Beispiele für das innovative Studienkonzept finden sich im Repertoire des ZFH-Fernstudienverbundes bislang vor allem innerhalb der wirtschafts- und sozialwissenschaft-

lichen Fachrichtungen. Die Fernstudiengänge Bildungs- und Sozialmanagement mit Schwerpunkt frühe Kindheit (B.A.) und Pädagogik der frühen Kindheit (B.A.) der Fachhochschule Koblenz beispielsweise folgen diesem berufsintegrierenden Ansatz ebenso wie der Fernstudiengang Frühkindliche inklusive Bildung (B.A.) der Hochschule Fulda. Mit dem neuen dualen Fernstudiengang Bildung und Erziehung (B.A.) können Studierende an der Fachhochschule Koblenz seit Sommersemester 2011 nicht nur den Hochschulabschluss „Bachelor of Arts“ erwerben, sondern auf Basis des berufsintegrierenden Modells zugleich auch den Ausbildungsabschluss des/der staatlich geprüften Sozialpädagogen/-in.

Abbildung 3: Individuelle Betreuung im Rahmen der Präsenzphasen im Fernstudium Elektrotechnik (M.Sc./Zertifikat) an der Hochschule Darmstadt

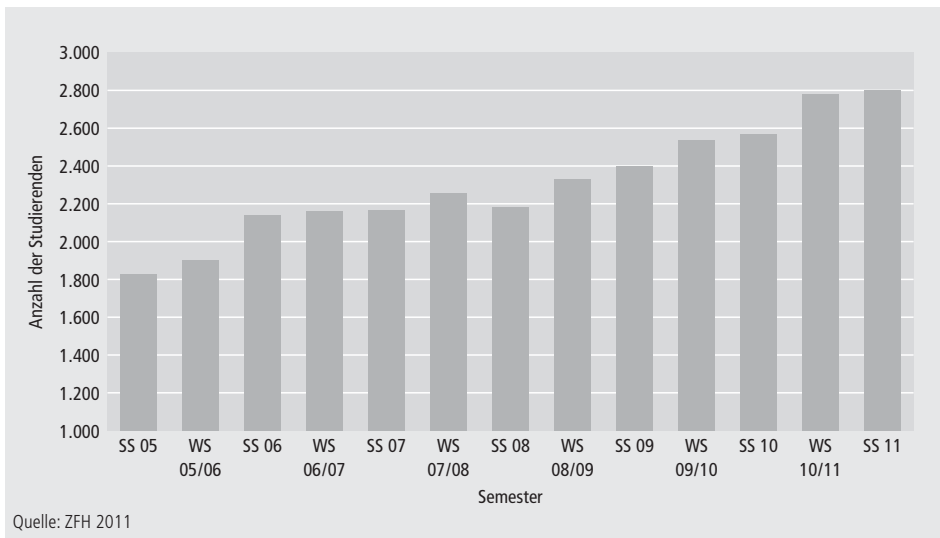


Quelle: ZFH 2010

2.4 Entwicklung der Studierendenzahlen

Die Zahl der Studierenden ist seit Einrichtung des ZFH-Fernstudienverbundes mit zunehmendem Angebotspektrum immer weiter angestiegen. Abbildung 4 zeigt die Entwicklung der Zahlen über den zeitlichen Verlauf vom Sommersemester 2005 bis zum Wintersemester 2010/2011. Im aktuellen Sommersemester 2011 sind mehr als 2.700 Studierende zu verzeichnen.

Abbildung 4: Entwicklung der Studierendenzahlen bei der ZFH⁴



Auch die Zahl der Studieninteressierten hat im Laufe der vergangenen Jahre deutlich zugenommen. Auf die Entwicklung der Nachfrage und die inhaltliche Ausrichtung des Informations- und Beratungsbedarfs der Studieninteressierten gehen die nachfolgenden Kapitel näher ein.

3. Beratungsbedarf von Fernstudieninteressierten

Im Rahmen der Informations- und Beratungstätigkeit der ZFH gehen Anfragen von Studieninteressierten aus dem gesamten Bundesgebiet und dem Ausland ein.

⁴ Bei den Angaben zum Sommersemester 2011 handelt es sich um vorläufige Daten.

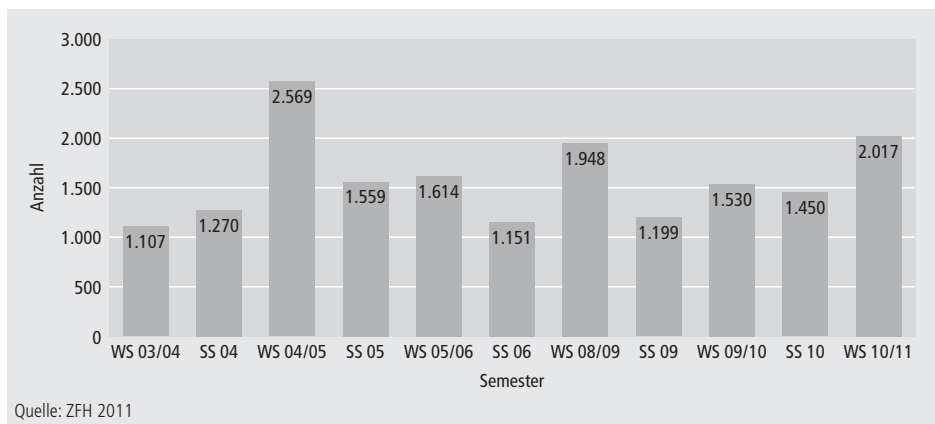
3.1 Quantitative Beschreibung

Pro Jahr werden durchschnittlich und mit steigender Tendenz mehr als 3.000 Anfragen registriert. Interessierte wenden sich hauptsächlich über das Kontaktformular der ZFH-Homepage, per E-Mail oder telefonisch an die ZFH. Die Nachfragen beziehen sich dabei auf die Bestellung von Informationsmaterialien, auf Beratungen zu allgemeinen Aspekten des Fernstudiums, auf Fragen zu den Studienangeboten der ZFH und in geringerem Umfang auf die Angebote anderer Anbieter.

Die Daten der Interessierten werden regelmäßig statistisch ausgewertet. Bei den folgenden Ausführungen werden der Zeitraum vom Wintersemester 2003/2004 bis zum Sommersemester 2006 und der Zeitraum vom Wintersemester 2008/2009 bis zum Wintersemester 2010/2011 betrachtet. Die Gruppe der Interessierten setzt sich etwa zu gleichen Teilen aus Männern und Frauen zusammen, wobei bei Frauen ein leichter Trend des Anstiegs von Nachfragen zu erkennen ist. Die Betrachtung der regionalen Verteilung der Weiterbildungsinteressenten/-innen zeigt zwei Tendenzen: Einerseits ist der regionale Bezug – trotz der Vorteile von Orts- und Zeitunabhängigkeit im Fernstudium – relativ groß. Die meisten Anfragen kommen aus Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz und Hessen (zusammen etwa 35 Prozent der Anfragen). Auf der anderen Seite kommt ein relativ hoher Anteil (etwa 17 Prozent) der Anfragen aus dem Ausland, vor allem aus Österreich, der Schweiz, Luxemburg und Frankreich.

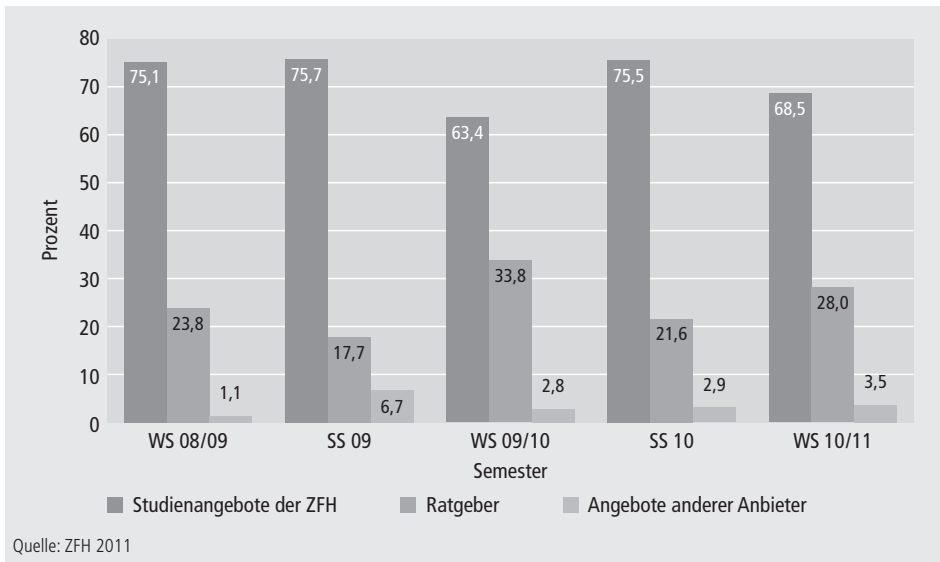
Über die Zeit hinweg ist ein Anstieg der Nachfragen zu erkennen, wie in Abbildung 5 deutlich wird. Im ersten Zeitraum der Datenerfassung wurden durchschnittlich 1.545 Anfragen pro Semester verzeichnet, im Zeitraum 2008 bis 2011 waren es bereits 1.628 Anfragen pro Semester.

Abbildung 5: Anzahl der Anfragen nach Semestern



Die hohe Anzahl von Anfragen zum Wintersemester 2004/2005 (N = 2.569) ist vermutlich darauf zurückzuführen, dass die ZFH 2004 erstmals den Ratgeber für Fernstudien an Fachhochschulen herausgegeben hat. Dieser Ratgeber erscheint seither jährlich. Er bietet einen strukturierten Überblick über das gesamte Studienrepertoire der ZFH und eine Vielfalt von Tipps und Informationen rund um das Fernstudium. Neben dem eigenen Fernstudienangebot enthält der Ratgeber als Serviceleistung eine aktuelle Übersicht über das deutschlandweite Fernstudienangebot an staatlichen und privaten, staatlich anerkannten Fachhochschulen (vgl. ZFH 2011). Der Ratgeber steht sowohl als Printmedium als auch als PDF zur Verfügung und erfreut sich, wie aus der Abbildung 6 zu entnehmen ist, kontinuierlicher Nachfrage. Pro Semester werden im Durchschnitt 477 Ratgeber angefragt (die Anzahl der Downloads ist dabei nicht inbegriffen). Neben der Anforderung des Ratgebers bestellt ein Großteil der Weiterbildungsinteressierten Informationsmaterial zu den einzelnen Fernstudienangeboten.

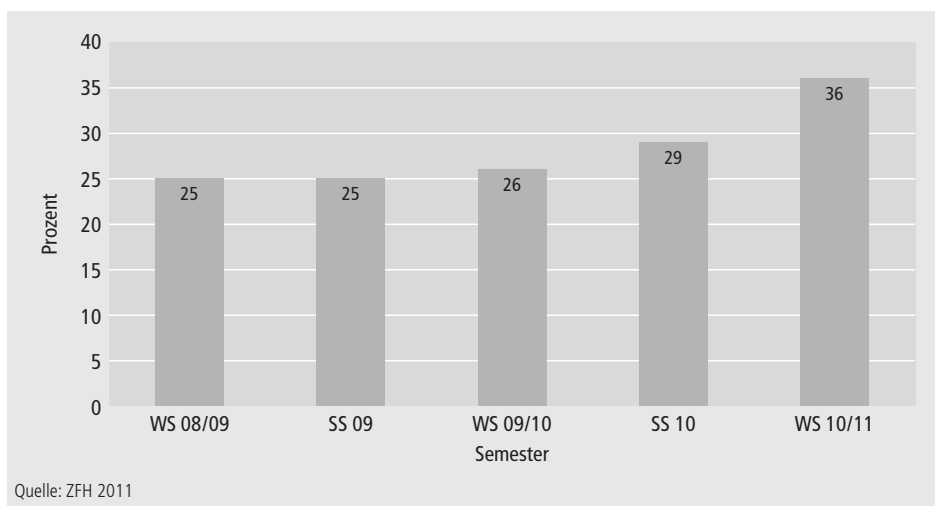
Abbildung 6: Anteil der Anfragen zu verschiedenen Angeboten (ZFH und andere Anbieter)



Die Abbildung lässt erkennen, dass sich die meisten der eingehenden Anfragen auf die Fernstudiengänge der ZFH und nur in geringem Maße auf Fachrichtungen, die nicht durch das Fernstudienangebot der ZFH abgedeckt werden, beziehen. Deren Anteil an der Gesamtnachfrage lag zwischen 1,1 Prozent (zum Wintersemester 2008/2009) und 6,7 Prozent (im Sommersemester 2010).

Im Wintersemester 2010/2011 nahmen zudem 36 Prozent (N = 722) der Interessierten eine Beratung zu inhaltlichen Fragestellungen zum Fernstudium allgemein oder den Angeboten der ZFH in Anspruch. Im Auswertungszeitraum vom Wintersemester 2008/2009 bis zum Wintersemester 2010/2011 ist der Beratungsbedarf von 25 Prozent auf 36 Prozent gestiegen, was einer Steigerung von 44 Prozent entspricht.

Abbildung 7: **Prozentualer Anteil der Beratungen an der Gesamtnachfrage**



Die Beratungen reichen von einfachen Anfragen, die in der telefonischen Erstberatung oder per E-Mail beantwortet werden, bis zu umfangreichen Fragestellungen. Diese komplexen Fragestellungen erfordern entweder ein (telefonisches) Gespräch oder eine korrespondierende Art der Kommunikation wie den E-Mail-Kontakt mit den Interessierten. Abbildung 8 zeigt, dass die telefonische Beratung im Allgemeinen zahlenmäßig einen höheren Stellenwert einnimmt als die Beratung per E-Mail. Die persönliche Studienberatung ist in den letzten Semestern selten geworden.

Während sich ein geringer Anteil der Beratungen auf allgemeine fernstudien-spezifische Aspekte bezieht, liegt der Fokus bei den meisten Beratungswünschen auf speziellen Fernstudienangeboten. Bei der Betrachtung der Beratungsanfragen im Hinblick auf Studiengänge mit staatlich und international anerkanntem Abschluss erweist sich nur ein geringer Unterschied zugunsten der grundständigen Studiengänge. Beim Vergleich grundständiger und weiterbildender Studienangebote (Master und Zertifikat) zeigt sich, dass der Beratungsbedarf im Bereich akademischer Weiterbildung überwiegt.

Abbildung 8: Arten der Weiterbildungsberatung

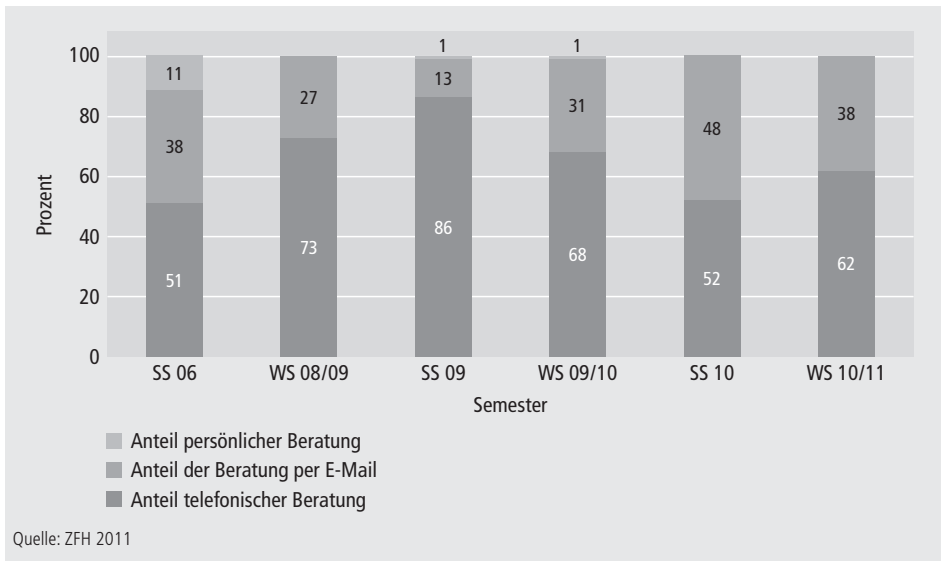
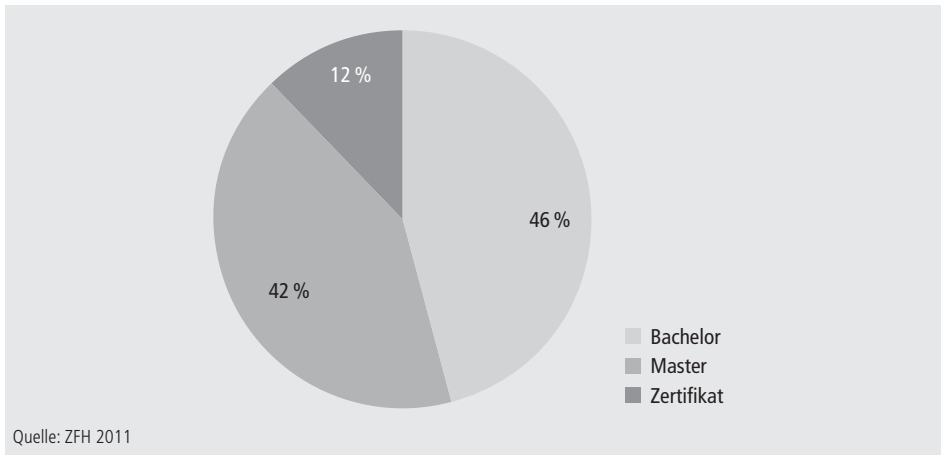


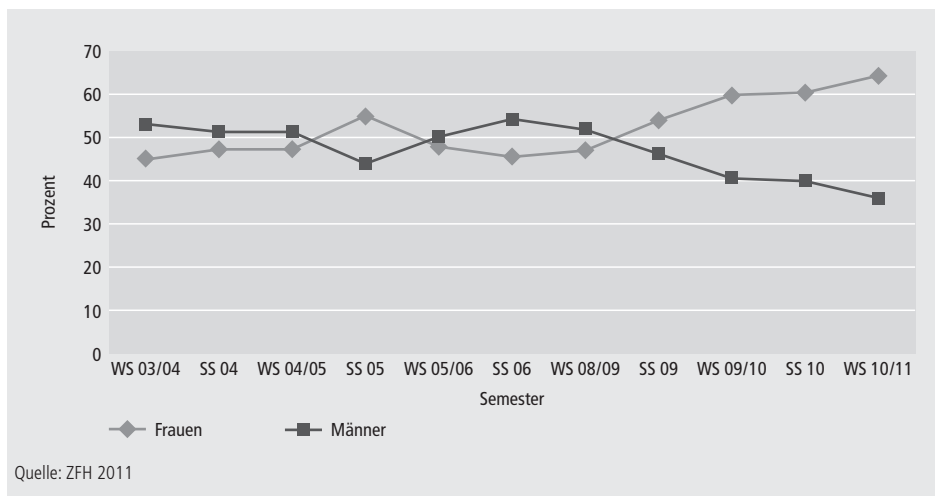
Abbildung 9: Prozentualer Anteil an Anfragen nach Angebot



46 Prozent der Beratungen beziehen sich auf grundständige Studiengänge, während die weiterbildenden Fernstudiengänge mit akademischem Abschluss in 42 Prozent der Beratungen zum Thema werden. 12 Prozent der Anfragenden richteten ihr Interesse auf die weiterbildenden Zertifikatsangebote.

Im Zeitraum 2003 bis 2006 bezogen sich die meisten Anfragen auf das MBA-Fernstudienprogramm, das Fernstudium Soziale Arbeit (B.A.), das Zertifikatsstudium Sozialkompetenz und das Wirtschaftsingenieurstudium (MBA Eng.). Die genannten vier Fernstudiengänge werden seit dem Wintersemester 2003/2004 angeboten. Dieser Trend ist auch innerhalb des zweiten Analysezeitraums (2008 bis 2011) zu verzeichnen, sodass die drei erstgenannten Angebote sich auch zum Wintersemester 2010/2011 noch der größten Nachfrage erfreuen. Hinzugekommen ist im Angebot der ZFH im Sommersemester 2009 der grundständige Fernstudiengang Pädagogik der frühen Kindheit (B.A.), der seit dem Wintersemester 2009/2010 zu den gefragtesten Angeboten zählt. So bezogen sich zum Wintersemester 2010/2011 19 Prozent der Anfragen auf das Fernstudium Soziale Arbeit (B.A.), 6,8 Prozent auf das Zertifikatsangebot Sozialkompetenz, 6,7 Prozent der Beratungen befassten sich mit dem MBA-Fernstudienprogramm, und 6,3 Prozent aller Anfragen bezogen sich auf das Fernstudium Pädagogik der frühen Kindheit (B.A.).

Abbildung 10: **Prozentualer Anteil der teilnehmenden Frauen und Männer an der Weiterbildungsberatung**



Bei der Betrachtung des Beratungsbedarfs nach Studiengängen zeigen sich geschlechtsspezifische Unterschiede. Im Zuge der Angebotsentwicklung und der Ausweitung von grundständigen Studiengängen im sozialen Bereich hat sich der Anteil von Frauen an der Beratung in den letzten vier Semestern erhöht. Hier zeigen sich auch Analogien zur tatsächlichen Studierendenzahl, da der Anteil der männlichen Studierenden in den wirtschaftlichen und technischen Studiengängen überrepräsentiert

tiert ist, wohingegen in den sozialwissenschaftlichen Studiengängen mehr weibliche Studierende zu verzeichnen sind.

Auch im zeitlichen Verlauf zeigt sich ein deutlicher Unterschied hinsichtlich der Fernstudienangebote, die in den Beratungswünschen von Männern und Frauen angesprochen werden. Die Fernstudiengänge Soziale Arbeit, Bildungs- und Sozialmanagement mit Schwerpunkt frühe Kindheit, Frühkindliche inklusive Bildung und Sozialkompetenz werden eher von Frauen angefragt. Der Anteil der Frauen für die genannten Studiengänge liegt bei 83 Prozent. Männer hingegen interessieren sich eher für folgende Fernstudiengänge: MBA-Fernstudienprogramm, Informatik, Logistik, MBA-Unternehmensführung und Elektrotechnik. Hier liegt der Anteil bei 69 Prozent.

3.2 Qualitative Beschreibung

Um der Aktualität der Themen, die in der Weiterbildungsberatung der ZFH von Bedeutung sind, Rechnung zu tragen, wurden exemplarisch 557 Anfragen mit Beratungswünschen zum Sommersemester 2011 qualitativ ausgewertet. Es darf noch einmal hervorgehoben werden, dass sich die meisten Anfragen auf die Fernstudienangebote der ZFH und häufig auf ein spezielles Angebot beziehen. Es ist weiterhin festzustellen, dass sich auch ein inhaltlicher Trend bezüglich der Fragestellungen zeigt. So behandeln etwa zwei Drittel aller Beratungen die Zulassungsvoraussetzungen einzelner Fernstudienangebote. Vor allem bei den Fernstudiengängen Bachelor of Arts: Soziale Arbeit, MBA-Fernstudienprogramm, Bachelor of Arts: Pädagogik der frühen Kindheit und MBA and Engineering zeigt sich ein erhöhter Beratungsbedarf bezüglich der Zulassungsvoraussetzungen. Besonders im Fernstudienangebot Bachelor of Arts: Soziale Arbeit ergeben sich häufig dahin gehend Fragestellungen, ob an diesem Studienangebot Interessierte die spezifischen Zulassungsanforderungen erfüllen. Bewerber/-innen müssen, um in diesem Studiengang zugelassen zu werden, über eine Hochschulzugangsberechtigung oder einen als vergleichbar anrechenbaren Abschluss verfügen sowie eine dreijährige einschlägige Berufserfahrung im sozialen Bereich nachweisen. Hier ergeben sich vielfach Fragen zur geforderten Vorbildung und beruflichen Erfahrung. Darüber hinaus muss studienbegleitend eine mindestens 15- bis 20-stündige Tätigkeit im sozialen Bereich nachgewiesen werden. Die Interessierten werden darüber beraten, welche Tätigkeitsbereiche unter die Regelung fallen und ob ihre individuelle Vorbildung die Voraussetzungen erfüllt. Häufig werden dabei Fragen zur Anrechnung der Ausbildungszeit, dualen Anteilen des Studiums, ehrenamtlicher Tätigkeit und Praktika angesprochen.

Ein weiteres Thema innerhalb der Beratung ergibt sich infolge der Änderung der Hochschulgesetze. Damit ist eine Öffnung der Hochschulen für beruflich qualifizierte intendiert, denen nun der Einstieg in ein grundständiges oder weiterbil-

dendes Studium erleichtert werden soll. Für viele Interessierte ergibt sich nunmehr die Möglichkeit, auch ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung ein Studium aufzunehmen. Der Beratungsbedarf hinsichtlich der Abschlüsse und der zur Studienaufnahme erforderlichen Berufserfahrung ist in den letzten beiden Semestern gestiegen. Im Zusammenhang mit der Änderung der Hochschulgesetze ist auch die Anrechnung beruflicher und außerhochschulisch erworbener Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge ins Blickfeld gerückt. Studieninteressierte wenden sich in diesem Rahmen vor allem mit Fragen an die ZFH, in welchem Maße erworbene Kenntnisse und Kompetenzen in einzelnen Studiengängen anerkannt werden können. Ein Teil der Anfragenden richtet sich aufgrund von Unsicherheiten bezüglich der erworbenen Abschlüsse an die ZFH. In diesen Fällen handelt es sich um Bewerber/-innen mit Abschlüssen beispielsweise von Berufs- oder Verwaltungsakademien oder mit ausländischen Abschlüssen, die dahin gehend beraten werden möchten, ob ihre Abschlüsse im Rahmen der Zulassungsvoraussetzungen anerkannt werden.

Die ZFH bietet weiterhin Beratungen zum Ablauf der Bewerbung und Ausfüllen der Bewerbungsunterlagen an, die häufig und mehrheitlich von den Interessentinnen für die grundständigen sozialwissenschaftlichen Fernstudiengänge in Anspruch genommen werden. Ein wesentlicher Teil der Beratungsgespräche (18 Prozent) hat darüber hinaus die spezifischen Aspekte eines Fernstudiums als Gegenstand. In diesem Kontext werden Fragen zum Ablauf des Studiums und dem Blended-Learning-Ansatz der Angebote behandelt. Gerade bezüglich des Selbststudienanteils kommen neben den Studieninhalten Fragen zur zeitlichen Belastung, dem Umfang des Studienmaterials und der Vereinbarkeit von Berufstätigkeit und dem Absolvieren eines Fernstudiums zur Sprache. Auch ist es vielen Studieninteressierten in diesem Zusammenhang wichtig, Informationen über die Kosten des Studiums, die Präsenzorte und -zeiten und die Prüfungstermine zu erhalten, da berufsbegleitende Fernstudienangebote oftmals ein strukturiertes Zeitmanagement im Alltag erfordern.

3.3 Diskussion

Der erhöhte Beratungsbedarf, den die Zentralstelle für Fernstudien an Fachhochschulen seit 2008 zu verzeichnen hat, wird durch verschiedene Faktoren beeinflusst. Es ist davon auszugehen, dass ein sich stetig erweiterndes Angebot und eine zunehmende Präsenz in den Medien zu einer größeren Wahrnehmung der ZFH als Anbieter von Fernstudien und als Servicestelle im Bereich der fernstudien-spezifischen Beratung führen.

Die Tatsache, dass unter allen eingehenden Anfragen die Studienangebote der ZFH überproportional hoch nachgefragt werden, kann mit dem nachfrageorientierten Studienangebot der ZFH zusammenhängen. Dabei ist allerdings zu bedenken,

dass sich Interessierte nach unseren Erfahrungen im Vorfeld der Anfrage bereits einen Überblick auf der ZFH-Homepage verschaffen, um dann gezielt nach den ZFH-Angeboten zu fragen. Bei einem anderen Portfolio an Studiengängen könnte die Zusammensetzung der Anfragen somit anders ausfallen. Der dargestellte Beratungsbedarf in Bezug auf die ZFH-Studiengänge ist demnach nicht unbedingt repräsentativ, sondern eher dem vorgehaltenen Angebot geschuldet.

Für zukünftige Analysen ist von Interesse, wie die Veränderungen im Hochschulbereich die Themen der Beratungsarbeit beeinflussen. So zieht die Änderung der Hochschulgesetze zurzeit eine erhöhte Unsicherheit bei den Bewerber/-innen hinsichtlich der Erfüllung der Anforderungen nach sich, die zum Aufnehmen eines Studiums erforderlich sind. Hier sind ausgiebige Beratungen gefordert, die die vielfältigen Möglichkeiten des Studiums auch für beruflich Qualifizierte aufzeigen. Auch im Zuge der Anerkennung von außerhalb des Hochschulsystems erworbenen Bildungsleistungen wenden sich Studieninteressierte immer häufiger mit Fragen der Anerkennung externer Leistungen an die ZFH. Die geeigneten Verfahren an den Hochschulen, mit denen eine Gleichwertigkeitsprüfung vorgenommen werden kann, von pauschalen Anrechnungsverfahren über Einzelfallprüfungen hin zur Anerkennung von fachschulischen Leistungen, befinden sich zum Teil noch in der Entwicklung.

Die aktuellen bildungspolitischen wie auch gesellschaftlichen Entwicklungen, die mit der Öffnung der Hochschulen für beruflich Qualifizierte ebenso wie mit der zunehmenden Internationalisierung der Studiengänge einhergehen, bedingen neue Herausforderungen in der Bildungsberatung, denen die ZFH mit einer kontinuierlichen Intensivierung ihres Informations- und Beratungsangebotes begegnet. Ein kürzlich erfolgter Relaunch der ZFH-Homepage und die regelmäßige Neuauflage des Ratgebers für Fernstudien sind Bausteine auf diesem Weg.

Literatur

- HOCHSCHULEVALUIERUNGSVERBUND SÜDWEST: Evaluation der Zentralstelle für Fernstudien an Fachhochschulen. Mainz 2006
- KLINKNER, Margot: Zeit für Zukunft – Zeit für ein Fernstudium: Berufsbegleitend qualifizieren mit Fernstudien an Fachhochschulen. In: ASEL, Peter; PALME, Klaus (Hrsg.): Deutsches Handbuch für Weiterbildung. Lampertheim 2011, S. 104–115
- NICKEL, Sigrun; LEUSING, Britta: Studieren ohne Abitur: Entwicklungspotenziale in Bund und Ländern. Eine empirische Analyse. CHE, Arbeitspapier Nr. 123, Gütersloh 2009
- WISSENSCHAFTSRAT (Hrsg.): Empfehlungen und Stellungnahmen. Köln 1992
- ZENTRALSTELLE FÜR FERNSTUDIEN AN FACHHOCHSCHULEN (ZFH): Zeit für ein Fernstudium. Ratgeber 2011. Koblenz 2011

Fernlernen(de) und Bildungsberatung

Angela Fogolin

Individuelle Beratungsbedarfe im Vorfeld der Belegung eines berufsbildenden Angebotes im Fernlernen

1. Einleitung

In den vergangenen Jahren hat das Thema „Bildungsberatung“ nicht nur bildungspolitisch, sondern auch als Forschungsgegenstand an Bedeutung gewonnen. Die vielfältigen Aktivitäten im Kontext von Bildungsberatung sind dabei vorrangig an deren Institutionalisierung, Professionalisierung und Qualitätsentwicklung ausgerichtet (vgl. dazu auch den Beitrag von SCHIERSMANN und SCHOBER im vorliegenden Band). Entsprechend dominieren institutions- bzw. organisationstheoretische Blickweisen (vgl. z. B. NIEDLICH et al. 2007, SCHIERSMANN et al. 2008, ARNOLD; GIESEKE; ZEUNER 2009, MÖLLER; HAUSINGER 2009, SCHIERSMANN 2010 und 2011, SCHLÜTER 2010, STROBEL 2010), während der Sicht der Nachfragenden eine vergleichsweise geringe Aufmerksamkeit geschenkt wird. Hier nun setzt der vorliegende Beitrag an: Basierend auf Ergebnissen einer Ende 2009 durchgeführten Online-Erhebung des Bundesinstituts für Berufsbildung geht er der Frage nach, inwieweit sich die Befragten (Interessierte und Teilnehmende an berufsbildenden akademischen und nicht akademischen Bildungsangeboten im Fernlernen) im Hinblick auf ihre individuellen Beratungsbedarfe voneinander abgrenzen („clustern“) lassen.

2. Untersuchungskontext

2.1 Bildungsberatung

Im Kontext des lebensbegleitenden Lernens (EUROPÄISCHE KOMMISSION 2000) wird Bildungsberatung aus bildungspolitischer Sicht eine strategische Bedeutung zugebilligt (vgl. EUROPÄISCHE UNION 2008 und 2004, SULTANA 2004, BUND-LÄNDER-KOMMISSION 2004). Der quantitative und qualitative Ausbau entsprechender Beratungsangebote soll demnach dazu beitragen, „Individuen jeden Alters und zu jedem Zeitpunkt ihres Lebens dabei zu unterstützen, Bildungs-, Ausbildungs- und Berufsentscheidungen auf einer gut vorbereiteten und informierten Basis eigenständig zu treffen und ihr Berufsleben selbst in die Hand zu nehmen“ (BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG 2008a, S. 17 f.). Dieses Zitat lässt bereits die Vielfalt möglicher Beratungsanlässe und Zielgruppen im Rahmen von Bildungsberatung erahnen und evoziert die Notwendigkeit, die unter dieses Rubrum gefassten Beratungsdienstleistungen zu systematisieren und definatorisch abzugrenzen:

Einen frühen Beitrag zur Begriffsbestimmung leisteten BALLI und STORM (1992, S. 17 ff.). Für sie fungiert Bildungsberatung als Oberbegriff für personenbezogene Beratungsdienstleistungen einerseits (hier differenzieren sie zwischen Weiterbildungsberatung, die ihrerseits noch einmal in Anfangsberatung, Kurswahlberatung/Einstufung und kursbegleitende Beratung untergliedert wird, sowie Studien-, Schul-, Berufs- und Arbeitsberatung) und für system- bzw. institutionenbezogene Beratungsangebote andererseits. Die letztgenannten, vorrangig an Unternehmen und Betriebe adressierten Beratungsdienstleistungen werden von ihnen, in Anlehnung an entsprechende Modellversuche, auch als Qualifizierungsberatung bezeichnet.

Abbildung 1: **Beratungsformen für Erwachsene im Feld Bildung, Beruf, Beschäftigung**

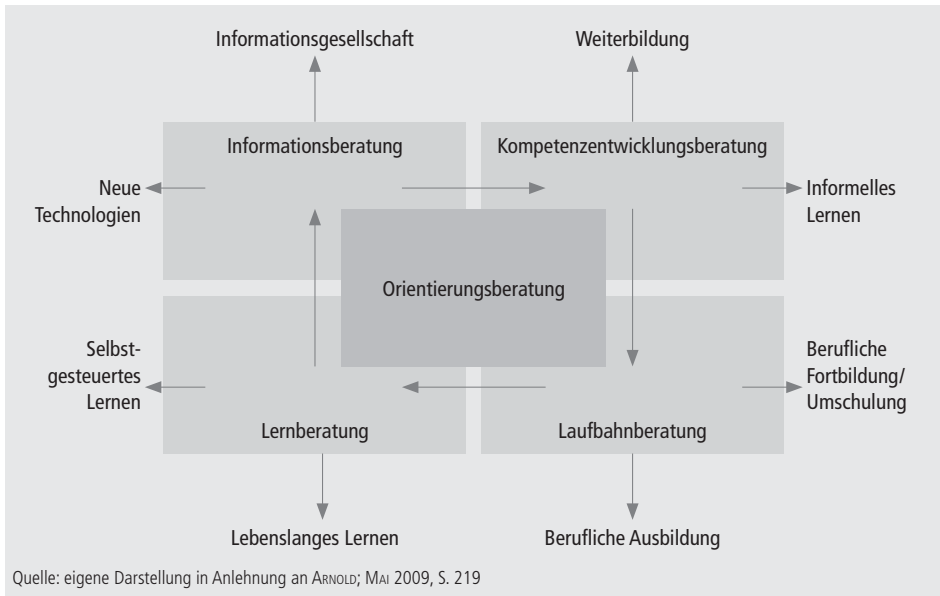


Ähnlich differenziert auch SCHIERSMANN (2006, S. 141 ff.) zwischen personen- und organisationsbezogenen Beratungsformen. Dabei verwendet sie die Begriffe „personenbezogene Beratung“ und „personenbezogene Weiterbildungsberatung“ synonym und differenziert hier zwischen Laufbahnberatung („eine Orientierungs- und Entscheidungshilfe für die Auswahl geeigneter Weiterbildungsangebote im Vorfeld der Teilnahme“, ebd., S. 144), Lernberatung für Personen, „die sich bereits in einer konkreten Lernsituation befinden bzw. unmittelbar davor stehen (z. B. Einstufungsbedarf im Sprachenbereich)“ (ebd., S. 144) und Kompetenzentwicklungsberatung, die „aufgrund der stärkeren Beachtung nonformeller bzw. informeller Lernprozesse“ und „im Kontext der insbesondere auf der europäischen Ebene geführten Diskussion um Mobilität und die internationale Anerkennung von Kompetenzen“ an Bedeutung

gewonnen hat (ebd., S. 145). Organisationsbezogene Beratung ist bei SCHIERSMANN 2006 demgegenüber – ebenfalls mit BALLI und STORM vergleichbar – an Institutionen und Organisationen adressiert (vgl. Abbildung 1).

Einen anderen definitorischen Zugang zu Bildungsberatung wählen ARNOLD und MAI (2009, S. 218 ff.). Nach ihrer Auffassung lassen „sich begrifflich und logisch vier Felder von Beratung in der Erwachsenenbildung“ unterscheiden, „die über die Komponente der Orientierungsberatung verknüpft sind“ (ebd., S. 219). Dabei sind die Felder der Kompetenzentwicklungs-, der Laufbahn- und der Lernberatung nicht nur hinsichtlich ihrer Bezeichnung, sondern auch im Hinblick auf die jeweils zugeordneten Beratungspraxen den Begriffsbestimmungen von SCHIERSMANN (2006) vergleichbar. Das neu hinzugekommene Feld der Informationsberatung ist für ARNOLD und MAI (2009, S. 219) „eingebettet in den Diskurs um Neue Technologien und lässt sich als Reaktion auf die Entwicklung der Informationsgesellschaft verstehen“. Die Orientierungsberatung schließlich ist „im Sinne eines Clearings der eigentlichen Beratung vorgeschaltet und dient der Entscheidung, welchen Fokus (Kompetenzentwicklung, Informationsberatung, Laufbahnberatung, Lernberatung) der anschließende Prozess haben soll. Sie ist somit eine wichtige Inputdimension für die Beratungsqualität, kann aber auch zu dem Ergebnis führen, dass eine Bildungsberatung gar nicht angezeigt ist, sondern andere Angebote eine adäquate Lösung versprechen“ (ebd., S. 222, vgl. Abbildung 2).

Abbildung 2: **Bildungsberatung als Fünf-Felder-Matrix**



Demgegenüber betont SULTANA (2004, S. 32 ff.) den eher analytischen Charakter von Begriffsbestimmungen: „Oft lässt sich die Bildungs- und Berufsberatung nicht als gesonderte Tätigkeit oder Leistung darstellen, sondern ist vielmehr in andere Zusammenhänge eingebettet, so u. a. in Lernaktivitäten verschiedener Art. (...) Dies liegt zum Teil daran, dass die Beratungssuchenden selbst nicht unbedingt zwischen Beratungsmaßnahmen zu verschiedenen Aspekten ihrer Lebensprojekte unterscheiden, die sie als Ganzheit empfinden, zum Teil daran, dass die Herausforderungen im Leben eines Menschen komplexe Angelegenheiten sind, die sich nahtlos auf verschiedene, einander überschneidende Bereiche auswirken, und zum Teil daran, dass die auf die verschiedenen Aspekte der Anliegen und Übergänge im menschlichen Leben ausgerichteten Beratungsdienste oft von den gleichen Personen oder der gleichen Kategorie von Fachkräften erbracht werden.“

Bislang liegt noch „keine konsistente und differenzierte Beratungstheorie“ im Feld der „Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung“ vor (SCHIERSMANN et al. 2008, S. 15). Daher hat ihr bereits 2000 geäußertes Desiderat, „die aktuellen Bedürfnisse nach Beratung bzw. deren Anlässe (...) detaillierter zu erforschen“ (SCHIERSMANN 2000, S. 30), immer noch unvermindert Gültigkeit. Aber nicht nur aus Gründen der Forschungslogik, auch aus bildungspolitischen Gründen scheint dies geboten: So stellt die im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) erstellte Rambøll-Studie (NIEDLICH et al. 2007) eine wesentliche empirische Datenbasis für einschlägige bildungspolitische Aktivitäten auf nationaler Ebene dar. Zu dieser Studie ist jedoch mit DÖRNER (2010, S. 29 f.) anzumerken, dass „der empirische Fokus auf der *Anbieter*-Seite, nicht auf der von *Nachfragenden* und *Nutzenden* liegt. Diese wird lediglich theoretisch-programmatisch hergeleitet (...) Zwar weisen die Autoren der Rambøll-Studie darauf hin, dass es kaum empirische Daten zur Nutzung von Weiterbildungsberatung gebe (...), allerdings sollte dies nicht dazu führen, allein die Anbieterperspektive für Veränderungen und Reformen zugrunde zu legen.“

2.2 Fernlernen

Nahezu zeitgleich lässt sich in den vergangenen Jahren auch ein Bedeutungszuwachs von Fernlernen beobachten. Fernlernen wird im Untersuchungskontext als Segment der organisierten Weiterbildung verstanden, das (berufsbildende) Fernlehrgänge und Fernstudienangebote, die den Erwerb eines anerkannten akademischen Abschlusses ermöglichen, gleichermaßen umfasst.

Gegenwärtig stellt sich dieses Segment als sehr dynamisch und für Interessierte relativ unübersichtlich dar: So belegen die Fernunterrichtsstatistiken der vergangenen Jahre eine kontinuierliche Zunahme von staatlich zugelassenen Angeboten und Teilnehmezahlen (FOGOLIN 2011, S. 340 f., ZAWACKI-RICHTER 2011, S. 6). Als Trei-

ber dieser Entwicklung können zum einen der Bologna-Prozess, in dessen Gefolge eine stärkere Durchlässigkeit zwischen nicht akademischer und akademischer beruflicher Bildung angestrebt wird, zum anderen die rasante Entwicklung und Verbreitung der Informations- und Kommunikationstechnologien angesehen werden: Inzwischen werden Bildungsangebote im Fernlernen zunehmend als „Blended Learning“-Arrangements, d. h. netzgestützt, mit kurzfristigen, oft fakultativen Präsenzphasen kombiniert und tutoriell begleitet, durchgeführt. Sie ermöglichen damit ein orts- und weitgehend auch zeitunabhängiges Lernen und eine – im Vergleich zu Präsenzangeboten, die vermutlich eher in Wohnortnähe belegt werden – deutlich größere Auswahlmöglichkeit zwischen bundesweiten und internationalen Angeboten. Damit ist Fernlernen insbesondere für sog. „non traditional students“ (wie Erwerbstätige oder Menschen in der Familienphase) attraktiv. Möglicherweise ist der Anstieg der Teilnahmezahlen zugleich auch ein Indikator für einen einsetzenden Bewusstseinswandel, der der im Kontext des lebensbegleitenden Lernens bildungspolitisch postulierten Selbstverantwortung für die Gestaltung der eigenen Bildungsprozesse Rechnung trägt (ENDERS; REICHAERT 2010, S. 132, BRÖDEL; YENDELL 2008, S. 33).

3. Methodisches Vorgehen

Vor diesem Hintergrund führte das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) im Zeitraum 05.10.–27.11.2009 eine Online-Erhebung durch, um Erkenntnisse dazu zu gewinnen, auf welcher Basis Nachfragende Auswahlentscheidungen bei der Belegung eines Fernlehrgangs bzw. Fernstudiums im Rahmen von beruflicher Bildung treffen.

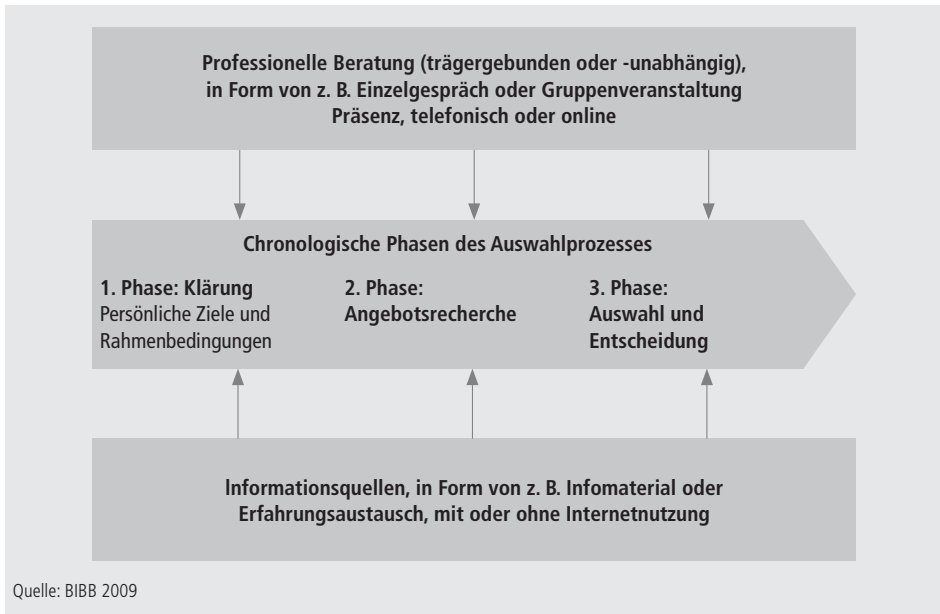
3.1 Untersuchungsgegenstand

Zum Untersuchungsgegenstand zählen zunächst trägergebundene (i. e. von den Bildungsanbietern selbst durchgeführte) und trägerunabhängige Beratungsdienstleistungen *im Vorfeld* der Belegung und hier – angesichts des „private(n) Charakters dieser) Bildungsform“ (vgl. Ross 1992, S. 50) – primär personenbezogene Beratungsangebote. Angebote der Qualifizierungs- und Organisationsberatung bzw. der Lernberatung bleiben hingegen unberücksichtigt.

Demgegenüber sind (netzbasierte) Informationsquellen, die im Kontext der Auswahlentscheidung ebenfalls herangezogen werden (können), auch als Untersuchungsgegenstand angesprochen (vgl. Abbildung 3)¹:

1 Auf die Nutzung von Informationsquellen wird im Beitrag von EBBINGHAUS und FOGOLIN im vorliegenden Band gesondert eingegangen.

Abbildung 3: Modell des Auswahlprozesses



3.2 Stichprobenziehung und Datenerhebung

Die Grundgesamtheit der Online-Erhebung setzt sich aus Personen zusammen, die im Rahmen ihrer beruflichen Bildungsplanung

- an der Belegung eines berufsbildenden Fernlehrgangs oder Fernstudiums interessiert sind oder
- aktuell an einem entsprechenden Fernlehrgang bzw. Fernstudium teilnehmen bzw.
- daran teilgenommen haben.

Aufgrund der Dynamik des Bildungssegments „Fernlernen“ ist es nicht möglich, die zugrunde liegende Grundgesamtheit exakt zu quantifizieren bzw. Aussagen zu ihrer genauen Zusammensetzung zu treffen. Um sicherzustellen, dass tatsächlich nur Personen einbezogen werden, die der Grundgesamtheit zuzuordnen sind, wurde bei der Stichprobenziehung ausschließlich auf die Datenpools von vierzehn ausgewählten Akteuren im Fernlernen (sechs Fernlehrinstituten, sechs [Fern-]Hochschulen, darunter drei privaten, und zwei sonstigen Akteuren) zurückgegriffen, deren Auswahl in einem kriteriengeleiteten, iterativen Prozess erfolgte (FOGOLIN 2010, S. 9 f.).

In der Regel konnten die Teilnehmenden bzw. Studierenden ausgewählter, bilateral abgestimmter und thematisch annähernd vergleichbarer Fernlehrgänge und Fernstudienangebote in die Stichprobe einbezogen werden, sodass deren retrospektive Sichtweise dominiert. Darüber hinaus konnten bei drei Hochschulen auch die Interessierten und über einen sonstigen Akteur (Diskussionsforum) vereinzelt auch Absolventinnen und Absolventen erreicht werden. Um die Vergleichbarkeit und Kontrollierbarkeit der Teilstichproben zu erhöhen, wurden zusätzlich Stichtage für die einbezogenen Datenpools festgelegt. Die Ansprache der Datenpools erfolgte aus datenschutzrechtlichen Gründen durch den jeweiligen Akteur per E-Mail; vereinzelt wurde der Hinweis auf die Online-Befragung aber auch auf der jeweiligen Lernplattform gegeben bzw. wurden Datenpools postalisch auf die Befragung aufmerksam gemacht. Die Stichprobe weist insofern Verzerrungen auf, als Personen, die ihre Teilnahme an einem Fernlehrgang bzw. Fernstudium zwischenzeitlich abgebrochen hatten, aufgrund der gewählten Vorgehensweise nicht berücksichtigt werden konnten.

Insgesamt umfasste die Stichprobe 95.891 Personen. In die Auswertung wurden 8.611 Datensätze einbezogen (zur Datensatzbereinigung siehe FOGOLIN 2010, S. 13–15). Dies entspricht einer Rücklaufquote von ca. 9%.

4. Identifizierung von Gruppen mit unterschiedlichen individuellen Beratungsanliegen

Im Mittelpunkt des vorliegenden Beitrags steht die Frage, inwieweit sich Befragte, die ein trägergebundenes oder trägerunabhängiges Beratungsangebot genutzt haben, hinsichtlich ihrer individuellen Beratungsbedarfe voneinander abgrenzen lassen. In einem ersten Schritt werden dazu die operationalisierten individuellen Beratungsbedarfe im Hinblick auf ihre Relevanz für die Befragten im Gesamtrücklauf deskriptiv analysiert. Anschließend werden Ergebnisse einer Clusteranalyse vorgestellt.

4.1 Individuelle Beratungsanliegen im Gesamtrücklauf

Gegenstände von Beratung können Anliegen „unterschiedliche(r) Reichweite“ (FAULSTICH 2008, S. 123, vgl. dazu auch GIESEKE 2000, S. 15 f.) sein. Hierzu zählen sowohl Fragen, für deren Beantwortung standardisierte Informationsmaterialien ausreichen, als auch Anliegen, die ihren Bezug in der persönlichen Lebenssituation der Ratsuchenden haben und die daher auch nur individuell geklärt werden können. Um diese vom Beratungsanspruch her unterschiedlichen Klärungsbedarfe nicht zu vermischen, wurden in die Clusteranalyse ausschließlich die letztgenannten, potenziellen individuellen Beratungsanliegen von Fernlernenden bzw. Fernstudierenden

einbezogen. Tabelle 1 gibt einen Überblick über die Relevanz der möglichen Klärungsbedarfe im Gesamtrücklauf. Einbezogen wurden Befragte, die nach eigenen Angaben eine Beratung genutzt hatten (n = 6.277).

Tabelle 1: Individuelle Beratungsanliegen im Gesamtrücklauf (in der Reihenfolge der Wichtigkeit, 6 = sehr wichtig bis 1 = völlig unwichtig)

Individuelles Beratungsanliegen	n	Fehlende Angaben	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler
Vereinbarkeit mit Lebenssituation	5.882	395	5,09	1,333	,017
Persönliche Zulassungsvoraussetzung	5.893	384	4,86	1,453	,019
Angebotsrecherche	5.873	404	4,81	1,375	,018
Persönliche Karriereplanung	5.875	402	4,52	1,480	,019
Unterstützung bei der Auswahlentscheidung	5.862	415	4,25	1,530	,020
Berufliche Neuorientierung	5.855	422	3,68	1,752	,023
Schwierige Lebenssituation	5.826	451	3,10	1,813	,024
Quelle: BIBB 2010					

Von hoher Relevanz erweisen sich Fragen zur Vereinbarkeit des angestrebten Bildungsangebotes (bzw. der Methode Fernlernen) mit der jeweiligen Lebenssituation. Auch die Klärung der persönlichen Zulassungsvoraussetzung, ein Anliegen, das Fragen zur Anerkennung und Anrechnung individuell erworbener Kompetenzen impliziert, und die Recherche von jeweils infrage kommenden Angeboten haben einen hohen Stellenwert. Demgegenüber von leicht geringerer Bedeutung stellt sich die Unterstützung bei der persönlichen Karriereplanung dar. Hilfen bei der Auswahlentscheidung und einer beruflichen Neuorientierung sind für die Befragten im Schnitt „eher wichtig“, wohingegen Hilfen zur Bewältigung einer schwierigen Lebenssituation im arithmetischen Mittel als „eher unwichtig“ eingeschätzt werden.

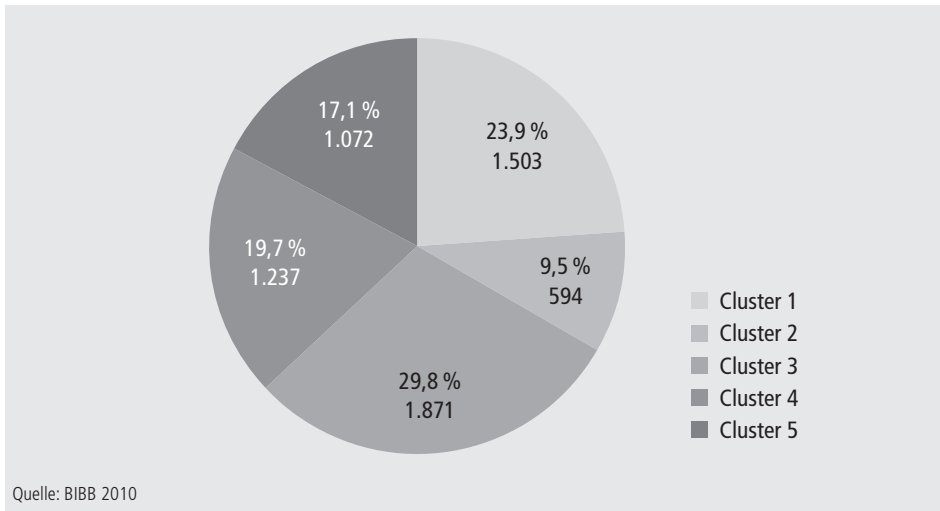
4.2 Clusterbildung und -prüfung

In die Clusteranalyse wurden die oben aufgeführten Variablen einbezogen, mit denen mögliche individuelle Beratungsanliegen operationalisiert worden waren. Für die Analyse wurden Missing Values durch Mittelwerte ersetzt. Dies führt zwar zu einer Verringerung der Varianz innerhalb der Datenstruktur, jedoch nicht zu einer Reduktion der Fallzahl (vgl. BACKHAUS et al. 2008, S. 446 f.). Eingesetzt wurde ein

hierarchisch-agglomeratives Verfahren (Ward-Verfahren), das eine Einteilung in „möglichst homogene Cluster“ (ebd., S. 420) anstrebt. Als Distanzmaß wurde die quadrierte Euklidische Distanz verwendet. Bei der Auswahl der Cluster galt es, eine Aggregationsebene zu finden, die einerseits eine zahlen- und inhaltsbezogene interpretierbare Lösung anbietet, und gleichzeitig den Heterogenitätsgrad der Cluster, der mit fortlaufender Aggregation zunimmt, niedrig zu halten. Eine Auswertung des Fusionierungsprozesses anhand des „Elbow-Kriteriums“ (vgl. dazu ebd., S. 430 f.) legt eine Verteilung der einbezogenen Fälle in fünf Cluster nahe.

Auch wenn der Ward-Methode eigentlich eine Neigung zur Bildung „möglichst gleich große(r) Cluster“ (ebd., S. 425) attestiert wird, weisen in der vorliegenden Analyse die fünf ermittelten Cluster unterschiedliche Größen auf: So umfasst Cluster 3 als größte Gruppe 1.871 Befragte und Cluster 2 als kleinste Gruppierung 594 Datensätze. Damit stellt sich die Verteilung der einbezogenen Fälle (n = 6.277) auf die ermittelten Cluster wie folgt dar (vgl. Abbildung 4):

Abbildung 4: Verteilung der einbezogenen Datensätze im Clustermodell (in % und absolut)



Anschließend wurde mit einer Diskriminanzanalyse überprüft, inwieweit die im Rahmen der Clusteranalyse ermittelte Segmentierung tatsächlich auch als Vorhersagemodell für Gruppenzugehörigkeiten funktioniert. Dabei wurden im Gesamtvergleich knapp 80 % (79,8 %) der Fälle richtig klassifiziert, sodass das Clustermodell als relativ stabil und belastbar angesehen werden kann. Die beste gruppenbezogene Vorhersageleistung gelang hierbei für das Cluster 2, dem 92,4 % der Fälle richtig zugeordnet werden. Die meisten Modellfehler bei der Prognose der Zugehörigkeit von

Gruppenmitgliedern betrafen hingegen Cluster 4: Diesem Cluster wurden nur 66,2 % aller Fälle richtig zugeordnet, wohingegen 14,0 % der Gruppenmitglieder Cluster 3 und 13,5 % Cluster 5 zugerechnet wurden (vgl. Tabelle 2).

Tabelle 2: Diskriminanzanalytische Gruppenzuordnung der Clustermittglieder

Original-Cluster	Gruppenzuordnung (in %)					Gesamt (n = 6.277)
	1	2	3	4	5	
1	85,3 %	0 %	13,5 %	0,3 %	0,9 %	1.503 (100 %)
2	0,2 %	92,4 %	1,0 %	4,2 %	2,2 %	594 (100 %)
3	12,6 %	4,4 %	75,5 %	3,2 %	4,3 %	1.871 (100 %)
4	2,1 %	4,2 %	14,0 %	66,2 %	13,5 %	1.237 (100 %)
5	0,8 %	1,3 %	5,6 %	4,2 %	88,1 %	1.072 (100 %)

Quelle: BIBB 2010

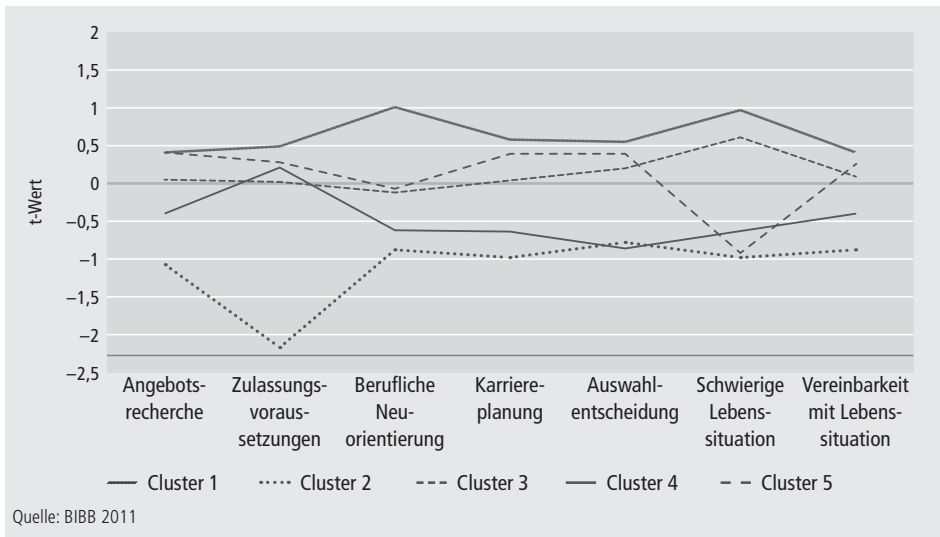
5. Beschreibung und Typisierung der Cluster

Vor der inhaltlichen Typisierung werden die fünf Cluster zunächst anhand eines zusammenfassenden Überblicks über die Verteilungen ausgewählter Merkmalswerte miteinander verglichen. Dazu werden Unterschiede im Hinblick auf individuelle Beratungsbedarfe anhand von t-Werten beschrieben und die Verteilungsmuster von ausgewählten, personenbezogenen Variablen herangezogen. Abschließend erfolgt eine Typisierung der einzelnen Cluster.

5.1 Clusterprofile im Vergleich

Abbildung 5 zeigt, inwieweit die Relevanz der operationalisierten, individuellen Beratungsanliegen in den einzelnen Clustern in Relation zum Gesamtrücklauf über- oder unterrepräsentiert ist.

Abbildung 5: Individuelle Beratungsbedarfe im Clustermodell



Die Grafik verdeutlicht, dass in *Cluster 1* alle t-Werte im Vergleich zu den entsprechenden Gesamtmittelwerten überrepräsentiert sind, sodass ein überdurchschnittlich hoher Beratungsbedarf erkennbar ist. Einen besonders hohen Stellenwert haben für die Gruppenmitglieder dabei zum einen Klärungsbedarfe hinsichtlich einer beruflichen Neuorientierung (diesem Beratungsanliegen wird ausschließlich in Cluster 1 eine so hohe Bedeutung beigemessen), zum anderen Hilfen zur Bewältigung einer schwierigen Lebenssituation. Dieses Anliegen ist – in etwas abgeschwächter Form – ansonsten nur im Cluster 3 von vergleichbarer Bedeutung.

Cluster 2 kann demgegenüber fast als Gegenentwurf zu Cluster 1 angesehen werden. Alle t-Werte sind hier im Vergleich zu den Gesamtmittelwerten deutlich unterrepräsentiert. Damit weisen die Gruppenmitglieder dieses kleinsten Clusters nur einen geringen Beratungsbedarf auf. Als im Gesamtvergleich von extrem untergeordneter Bedeutung scheinen dabei Unterstützungsbedarfe bei der Angebotsrecherche und Klärungsbedarfe hinsichtlich der individuellen Zulassungsvoraussetzungen.

Die Mittelwerte des *Clusters 3* weisen im Unterschied dazu bei fast allen operationalisierten individuellen Beratungsanliegen die größte Nähe zu den Gesamtmittelwerten auf; bei einigen Anliegen (Angebotsrecherche, Klärung der individuellen Zulassungsvoraussetzungen, Unterstützung bei der Karriereplanung) sind Gruppen- und Gesamtmittelwert sogar nahezu identisch. Eine Ausnahme bildet allerdings der Beratungsbedarf zur Bewältigung einer schwierigen Lebenssituation, dem die Gruppenmitglieder dieses größten Clusters eine relativ große Bedeutung

beimessen. Der entsprechende Gruppenmittelwert ist im Vergleich zum Gesamtmittelwert deutlich überrepräsentiert und wird nur noch von Cluster 1 übertroffen. In den drei übrigen Clustern 2, 4 und 5 sind demgegenüber die entsprechenden Gruppenmittelwerte deutlich unterrepräsentiert, sodass in Bezug auf das Beratungsanliegen „Bewältigung einer schwierigen Lebenssituation“ quasi eine Polarisierung zwischen Cluster 1 und 3 einerseits und Cluster 2, 4 und 5 andererseits konstatiert werden kann.

Wie bereits Cluster 2 weist auch *Cluster 4* einen eher unterdurchschnittlichen Beratungsbedarf aus. Entsprechend sind die Gruppenmittelwerte fast aller Beratungsanliegen im Vergleich zu den jeweiligen Gesamtmittelwerten unterrepräsentiert, allerdings, vom Beratungsanliegen „Unterstützung bei der Auswahlentscheidung“ einmal abgesehen, etwas schwächer ausgeprägt als in Cluster 2. Eine Ausnahme bildet für die Gruppenmitglieder des Clusters 4 lediglich der Aspekt „Klärung der persönlichen Zulassungsvoraussetzungen“, dessen Wert im Vergleich zum Gesamtrücklauf leicht überrepräsentiert ist.

In *Cluster 5* hingegen äußern die Gruppenmitglieder einen leicht überdurchschnittlichen Beratungsbedarf zu fünf der sieben operationalisierten Anliegen. Dabei sind die Gruppenmittelwerte schwächer ausgeprägt als die entsprechenden Gruppenmittelwerte des Clusters 1. Von minimal unterdurchschnittlicher Bedeutung in Relation zum Gesamtrücklauf ist für die Gruppenmitglieder der Aspekt „Unterstützung bei einer beruflichen Neuorientierung“. Hilfen zur Bewältigung einer schwierigen Lebenssituation schließlich werden von den Gruppenmitgliedern offenbar kaum benötigt; der entsprechende t-Wert bildet gewissermaßen einen „Ausreißer“ und ist im Vergleich zum Gesamtmittelwert deutlich unterrepräsentiert.

Der Vergleich personenbezogener Merkmale ermöglicht eine weitere Differenzierung. In die Betrachtung werden dabei die folgenden Merkmale einbezogen: Geschlecht, Alter, schulische Bildung, berufliche Vorqualifizierung, Erwerbsstatus und angestrebte berufliche Bildung.

Geschlecht: Insgesamt liegt der Frauenanteil in allen Clustern deutlich über 50%. Während ihre Anteile in den Clustern 2 (57,0%) bis 5 (58,0%) nur geringfügig variieren, sind Frauen in Cluster 1 mit 64,0% deutlich überrepräsentiert.

Alter: In die Auswertung wurden in Anlehnung an das Berichtssystem Weiterbildung – Adult Education Survey (BSW – AES) 2007 Befragte zwischen 19 und 64 Jahren einbezogen (BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG 2008b, S. 4). Im arithmetischen Mittel sind die Gruppenmitglieder des Clusters 2 älter als die der übrigen Cluster. Insgesamt variiert der Altersdurchschnitt zwischen 32,15 Jahren (Cluster 3) und 35,04 Jahren (Cluster 2) (vgl. Tabelle 3).

Tabelle 3: **Altersdurchschnitt der Gruppenmitglieder (n = 6.277)**

Cluster	n	Mittelwert	Standard- abweichung	Standard- fehler	Minimum	Maximum
1	1.441	32,84	8,539	,225	19	63
2	562	35,04	9,320	,393	20	64
3	1.808	32,15	8,617	,203	19	61
4	1.192	33,57	9,221	,267	19	64
5	1.026	32,50	8,399	,262	19	61
Gesamt	6.029	32,92	8,790	,113	19	64
Fehlend	248					
Quelle: BIBB 2010						

Schulische Bildung: In der Gesamtheit dominieren höhere (44,7%) und mittlere Schulabschlüsse (42,1%), wohingegen Personen mit Hauptschulabschluss deutlich seltener (7,4%) und Personen ohne Schulabschluss kaum vertreten sind (0,4%, anderer Abschluss: 5,7%). In der Tendenz bestätigt dieses Ergebnis damit entsprechende Befunde vergleichbarer Erhebungen (BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG 2008b, S. 6, BRÖDEL; YENDELL 2008, S. 25).

In *Cluster 1* dominieren Personen mit einem mittleren Abschluss, die etwas über die Hälfte der Mitglieder ausmachen. Hier sind im Vergleich zur Gesamtheit Hauptschulabsolventinnen und -absolventen nahezu doppelt so häufig anzutreffen, wohingegen (Fach-)Abiturientinnen und (Fach-)Abiturienten ein gutes Viertel der Mitglieder ausmachen und damit deutlich unterrepräsentiert sind. Demgegenüber verfügen in *Cluster 2* mehr als zwei Drittel der Befragten über ein (Fach-)Abitur und weist gut jede/r Fünfte einen mittleren Schulabschluss auf. Hauptschüler/-innen sind im Vergleich zur Gesamtheit nur unterdurchschnittlich vertreten. *Cluster 3* weist (wie bei fast allen herangezogenen Variablenausprägungen und Merkmalen) in seiner Zusammensetzung auch hier die größte Ähnlichkeit zur Gesamtheit auf. *Cluster 4* und *Cluster 5* sind hinsichtlich der schulischen Vorbildung relativ ähnlich: In beiden Clustern stellen (Fach-)Abiturientinnen und (Fach-)Abiturienten etwas mehr als die Hälfte der Mitglieder und liegt der Anteil von Personen mit einem mittleren Abschluss knapp unter 40%. Dabei ist der Anteil von Personen mit einem höheren bzw. mittleren Schulabschluss in *Cluster 4* geringfügig höher als in *Cluster 5*. Hingegen sind in

Cluster 5 geringfügig mehr Hauptschulabsolventinnen und -absolventen anzutreffen als in Cluster 4.

Berufliche Vorqualifizierung: In der Gesamtheit ist für knapp zwei Drittel (63,4 %) der Befragten eine abgeschlossene Berufsausbildung die höchste berufliche Qualifikation. Mehr als jede/r Sechste (15,4 %) verfügt über einen Hochschulabschluss und gut jede/r Achte (11,9 %) über eine bereits abgeschlossene Aufstiegsfortbildung. Personen ohne jegliche Berufsausbildung (4,3 %) bzw. Auszubildende oder Erststudierende (5,0 %) sind demgegenüber vergleichsweise selten anzutreffen.

Eine deutliche Mehrheit (mehr als 70 %) verfügt in *Cluster 1* über eine abgeschlossene Berufsausbildung. Auch Auszubildende bzw. Erststudierende und Personen ohne Berufsausbildung sind hier häufiger anzutreffen als in der Gesamtheit. Personen mit Aufstiegsfortbildung sind hingegen leicht und Hochschulabsolventinnen und -absolventen deutlich unterrepräsentiert. *Cluster 2* weist hingegen mit knapp einem Drittel (31,9 %) den höchsten Anteil an Hochschulabsolventinnen und -absolventen aus – der Anteil an akademisch vorqualifizierten Personen ist damit mehr als doppelt so hoch wie im Gesamtrücklauf. Während der Anteil an Personen mit Aufstiegsfortbildung annähernd dem Gesamtrücklauf entspricht, sind Menschen mit abgeschlossener Berufsausbildung, die gut die Hälfte der Mitglieder ausmachen, Personen ohne Abschluss bzw. Auszubildende/Studierende nur unterdurchschnittlich vertreten. *Cluster 3* weist wiederum bei allen Merkmalsausprägungen die größte Nähe zur Gesamtheit auf. Auch *Cluster 4* und *Cluster 5* ähneln sich: In Cluster 4 liegt der Anteil an Hochschulabsolventinnen und -absolventen (20,5 %), Personen mit Aufstiegsfortbildung (14,1 %) sowie an Auszubildenden/Studierenden bzw. Menschen ohne Berufsausbildung dabei jeweils leicht über dem in Cluster 5. Die beiden erstgenannten Gruppen sind in den beiden Clustern jeweils überdurchschnittlich, die letztgenannten Gruppen hingegen unterdurchschnittlich vertreten. Personen mit abgeschlossener Berufsausbildung sind in Cluster 5 (61,9 %) hingegen deutlich häufiger zu verzeichnen als in Cluster 4.

Erwerbsstatus: Das Gros der Befragten (77,2 %) ist nicht selbstständig beschäftigt. Dabei dominieren Vollzeitbeschäftigungen (66,6 %). Weitere 6,1 % sind arbeitslos und 5,3 % selbstständig. Personen in Elternzeit weisen einen (relativ geringen) Anteil von 3,5 % auf. 2,7 % der Befragten können als „klassische“ Studierende angesehen werden. Umschüler/-innen sind mit 0,4 % nur sehr marginal vertreten (anderer: 4,8 %; Anmerkung: in diese Prozentangabe wurden auch die Statuspassagen „im Zivil- bzw. Wehrdienst“ bzw. „im Ruhestand“ einbezogen, da die entsprechenden Zuordnungen sowohl in der Gesamtheit [jeweils 0,2 %] als auch in den Clustern als vernachlässigbar angesehen werden können).

Im Vergleich dazu weist *Cluster 1* den prozentual niedrigsten Anteil an Vollzeitbeschäftigten auf (59,9%), während der der Teilzeitbeschäftigten und Selbstständigen jeweils annähernd dem Durchschnitt entspricht. Arbeitslose (10,0%) und Umschüler/-innen sind hingegen nahezu doppelt so häufig vertreten, und auch der Anteil an Personen in Elternzeit bzw. Studierenden liegt leicht über dem Durchschnitt. Demgegenüber weist *Cluster 2* den höchsten Anteil an Selbstständigen und den niedrigsten Arbeitslosenanteil auf. Keines der Gruppenmitglieder befindet sich in Umschulung. Der Anteil der Vollzeitbeschäftigten entspricht annähernd dem Durchschnitt, wohingegen Teilzeitbeschäftigte etwas häufiger anzutreffen sind. Die Merkmalsverteilung in *Cluster 3* weist wieder die größte Nähe zur Gesamtheit auf. Dabei liegt der Anteil der Vollzeitbeschäftigten und der Personen in Elternzeit leicht über, der der Selbstständigen, Arbeitslosen und Umschüler/-innen leicht unter dem Durchschnitt. Auch in *Cluster 4* lässt sich eine relative Nähe zur Gesamtverteilung beobachten: Vollzeitbeschäftigte, Studierende und Selbstständige sind hier leicht überdurchschnittlich, Teilzeitbeschäftigte, Arbeitslose und Personen in Elternzeit hingegen leicht unterdurchschnittlich anzutreffen. Nahezu drei Viertel der Gruppenmitglieder in *Cluster 5* (73,0%) sind vollzeitbeschäftigt und damit überproportional vertreten. Während der Anteil der Teilzeitbeschäftigten annähernd dem der Gesamtheit entspricht, liegen alle übrigen Merkmalswerte jeweils leicht unter dem Durchschnitt.

Angestrebte berufliche Bildung: Die höchste Zustimmung finden hier in der Gesamtheit die beiden Optionen „Aufstiegsfortbildung“ bzw. „Erwerb von Zusatzqualifikationen“ mit jeweils 28% der Nennungen. Knapp jede/r Siebte (14,7%) strebt den Erwerb eines ersten akademischen Abschlusses an, und 11,3% möchten sich beruflich völlig neu orientieren. Der Erwerb eines weiteren akademischen Abschlusses ist von 6,4% der Befragten geplant; 4,2% möchten ihr Wissen auffrischen bzw. aktualisieren. Durch die Teilnahme an einem Fernlehrgang möchten weitere 2,3% der Befragten einen Berufsabschluss nachholen (anderes Bildungsziel: 5,1%).

Zwar strebt mehr als jedes fünfte Gruppenmitglied in *Cluster 1* eine Aufstiegsfortbildung an, doch liegen die entsprechenden Nennungen leicht unter dem Durchschnitt. Von großer Bedeutung sind auch der Erwerb von Zusatzqualifikationen (dennoch findet diese Option im Gesamtvergleich nur die niedrigste Zustimmung) und eine grundlegende berufliche Neuorientierung (22,9%) – ein Wert, der in keinem anderen Cluster erzielt wird und im Vergleich zum Durchschnitt mehr als doppelt so hoch ist. Leicht überdurchschnittlich ist auch der Anteil an Personen, die einen Berufsabschluss nachholen möchten. Demgegenüber sind Personen, die ihr Wissen auffrischen/aktualisieren möchten bzw. die einen ersten akademischen Abschluss anstreben, geringfügig unterrepräsentiert und gibt

es in keinem anderen Cluster weniger postgradual Studierende (2,8%). Deutlich überrepräsentiert ist im *Cluster 2* der Erwerb von Zusatzqualifikationen, der von mehr als einem Drittel der Mitglieder angestrebt wird. Postgradual Fernstudierende sind im Gesamtvergleich nahezu doppelt so häufig (11,8%) und grundständig Fernstudierende überdurchschnittlich vertreten. Eine relativ hohe Zustimmung findet auch das Interesse an einer Auffrischung/Aktualisierung des Wissens. Demgegenüber ist der Anteil von Personen, die eine Aufstiegsfortbildung anstreben, nur etwa halb so hoch wie im Gesamtrücklauf (15%) und sind Personen, die sich beruflich neu orientieren möchten, leicht unterrepräsentiert. In *Cluster 3* sind der Erwerb von Zusatzqualifikationen, das Interesse an einer Aufstiegsfortbildung, an einer Auffrischung/Aktualisierung des Wissens und am Nachholen eines Berufsabschlusses leicht überdurchschnittlich ausgeprägt. Demgegenüber erzielt der berufliche Veränderungswunsch hier die niedrigste Zustimmung – verglichen mit der Gesamtheit ist er hier nur etwa halb so hoch (6,0%). Leicht unterproportional vertreten sind die grundständig bzw. postgradual Fernstudierenden. Von deutlich überdurchschnittlicher Bedeutung ist im *Cluster 4* der Erwerb eines zusätzlichen akademischen Grades (9,8%). Auch das Absolvieren einer Aufstiegsfortbildung, eines grundständigen Studiums und die Auffrischung/Aktualisierung von Wissen sind leicht überrepräsentiert. Personen, die den Erwerb von Zusatzqualifikationen anstreben bzw. einen beruflichen Veränderungswunsch äußern, sind hingegen deutlich unterrepräsentiert. *Cluster 5* schließlich weist einen leicht überdurchschnittlichen Anteil an grundständig bzw. postgradual Fernstudierenden sowie an Personen, die eine Aufstiegsfortbildung anstreben, auf. Alle übrigen erhobenen beruflichen Bildungsziele werden demgegenüber jeweils geringfügig weniger nachgefragt als in der Gesamtheit. Tabelle 4 gibt einen Überblick über die untersuchten Merkmalsverteilungen.

Tabelle 4: Personenbezogene Merkmalsverteilungen im Clustermodell (in %)

Clusterverteilung	Cluster					Gesamt
	1	2	3	4	5	
n	1.503	594	1.871	1.237	1.072	6.277
%	23,9	9,5	29,8	19,7	17,1	100
Geschlecht						
weiblich	64,0	58,0	58,1	57,3	57,0	59,2
männlich	36,0	42,0	41,9	42,7	43,0	40,8
Schulische Bildung						
Ohne Abschluss	0,6	0,2	0,5	0,3	0,1	0,4
Hauptschulabschluss	12,6	4,4	7,0	4,4	5,9	7,4
Realschulabschluss	53,3	21,2	44,8	38,1	37,6	42,1
(Fach-)Abitur	27,5	68,0	42,2	52,7	51,6	44,7
Anderer	6,0	6,2	5,5	4,6	4,9	5,7
Berufliche Qualifikation						
In Ausbildung/Studium	6,3	3,2	5,1	5,3	3,9	5,0
Ohne Berufsausbildung	5,9	2,5	5,1	3,4	2,8	4,3
Berufsausbildung	71,6	51,5	65,6	56,7	61,9	63,4
Aufstiegsfortbildung	9,5	11,0	12,1	14,1	12,9	11,9
Hochschulstudium	6,7	31,9	12,1	20,5	18,4	15,4
Erwerbsstatus						
Beschäftigung in Vollzeit	59,9	66,0	67,4	68,3	73,0	66,6
Beschäftigung in Teilzeit	11,0	12,0	10,4	9,6	10,9	10,6
Selbstständig	5,3	8,8	4,3	5,9	4,3	5,3
Arbeitslos	10,0	3,0	5,6	4,8	4,6	6,1
In Umschulung	0,8	0,0	0,2	0,4	0,4	0,4
Im Studium	3,2	2,3	2,7	3,2	1,6	2,7
In Elternzeit	4,6	2,3	4,4	2,8	1,7	3,5
Anderer	5,2	5,6	5,0	5,0	3,5	4,8
Angestrebte berufliche Bildung						
Nachholen eines Berufsabschlusses	3,7	0,7	3,0	1,6	1,2	2,3
Aufstiegsfortbildung	26,6	15,0	30,0	30,3	30,8	28,0
Aktualisierung von Wissen	3,2	5,5	5,1	4,6	2,9	4,2
Berufliche Neuorientierung	22,9	10,4	6,0	6,3	10,3	11,3
Erwerb von Zusatzqualifikationen	23,5	34,5	32,3	24,6	27,0	28,0
Erwerb eines ersten akademischen Grades	11,9	17,1	13,7	17,3	16,3	14,7
Erwerb eines weiteren akademischen Grades	2,8	11,8	4,6	9,8	7,6	6,4
Anderer	5,3	5,1	5,4	5,6	4,0	5,1
Quelle: BIBB 2010						

5.2 Typisierung der Cluster

Cluster 1: „Hilfesuchende mit umfassendem Beratungsbedarf“

Charakteristisch für dieses Cluster, das knapp ein Viertel der Befragten (23,9%) umfasst, die eine Beratung in Anspruch genommen hatten, ist ein ausgeprägter und überdurchschnittlich hoher Beratungsbedarf zu allen operationalisierten, potenziellen individuellen Beratungsanliegen.

Tendenziell weisen die (überdurchschnittlich oft weiblichen) Gruppenmitglieder eine schulische Vorbildung auf einem „mittleren“ bis „niedrigen“ Niveau und eine abgeschlossene Berufsausbildung auf. Jede/r Zehnte ist von Arbeitslosigkeit betroffen.

Im Vordergrund steht für diesen Personenkreis eine Neuausrichtung der bisherigen beruflichen Qualifizierung im nicht akademischen Sektor. Dabei wird ein stark ausgeprägter, grundlegender beruflicher Veränderungswunsch, oftmals im Kontext einer belastenden Lebenssituation, erkennbar.

Cluster 2: „Eigenständig Planende mit niedrigem Beratungsbedarf“

Individuelle Klärungsbedarfe sind in diesem kleinsten der ermittelten Cluster (9,5%) nur von untergeordneter Bedeutung; durchgängig zu beobachten ist eine deutlich unterdurchschnittlich ausgeprägte Relevanz der entsprechenden Operationalisierungen. Die Gruppenmitglieder verfügen im Vergleich über die „höchste“ schulische und berufliche Vorqualifizierung: Der Cluster setzt sich mehrheitlich aus (Fach-)Abiturientinnen und (Fach-)Abiturienten zusammen, die vielfach bereits ein akademisch geprägtes Bildungsniveau vorweisen. Zugleich finden sich hier der höchste Altersdurchschnitt, der höchste Anteil an Selbstständigen und die niedrigste Arbeitslosenquote.

Vorrangig werden Bildungsziele angestrebt, die die vorhandene Qualifikation erweitern bzw. eine vertikale Mobilität und berufliche Aufstiegschancen begünstigen.

Cluster 3: „Durchschnittlich Beratungsbedürftige“

Dieser größte der ermittelten Cluster (29,8%) weist bei nahezu allen untersuchten Merkmalen die größte Nähe zur Gesamtheit auf. Diese Ähnlichkeit lässt sich auch im Hinblick auf die operationalisierten, potenziellen individuellen Beratungsbedarfe konstatieren. Eine überdurchschnittliche, deutlich vom Gesamtmittelwert abweichende Relevanz messen die Gruppenmitglieder jedoch dem (gewissermaßen als „Ausreißer“ fungierenden) Anliegen „Unterstützung bei der Klärung einer schwierigen Lebenssituation“ bei.

Der Cluster setzt sich aus im Schnitt eher jüngeren Personen zusammen, die mehrheitlich über eine „mittlere“ bzw. „höhere“ Schulbildung und Berufsqualifikationen auf unterschiedlichen formalen Niveaustufen im nicht akademischen Sektor verfügen.

In Bezug auf die Bildungsplanung dominiert ebenfalls das Interesse, die vorhandene berufliche Qualifikation zu erweitern und sich (vorrangig im nicht akademischen Sektor) vertikale Mobilitätswege zu erschließen.

Cluster 4: „Karriereorientierte mit gezieltem Beratungsbedarf“

Auch in diesem Cluster, der 19,7 % der Befragten umfasst, ist ein tendenziell eher niedrig ausgeprägter Beratungsbedarf zu individuellen Anliegen erkennbar; einzig der „Klärung der persönlichen Zulassungsvoraussetzung“ weisen die Gruppenmitglieder eine überdurchschnittliche Bedeutung zu.

Anzutreffen sind hier Befragte, die ein vergleichsweise hohes Bildungsniveau aufweisen; so liegt der Anteil der (Fach-)Abiturientinnen und (Fach-)Abiturienten, Hochschulabsolventinnen und -absolventen und der Personen mit abgeschlossener Aufstiegsfortbildung jeweils deutlich über dem Durchschnitt.

Hinsichtlich der Bildungsziele dominiert das Motiv, sich durch den Erwerb formal anerkannter Abschlüsse (dabei sehr häufig akademischer Grade) Karrierepfade zu erschließen.

Cluster 5: „Bildungsplanende mit hohem Beratungsbedarf“

Insgesamt weist dieser Cluster (17,1 %) einen im Gesamtvergleich überdurchschnittlichen individuellen Beratungsbedarf auf. Die jeweilige Relevanz eines Anliegens ist dabei allerdings weniger stark ausgeprägt als in Cluster 1. Auch ist – im Unterschied zu diesem Cluster – die „Bewältigung einer schwierigen Lebenssituation“ nahezu bedeutungslos und haben Unterstützungsbedarfe bei einer „beruflichen Neuorientierung“ einen deutlich geringeren Stellenwert.

Die Gruppenmitglieder setzen sich aus Personen zusammen, die mehrheitlich ein (Fach-)Abitur vorweisen und beruflich größtenteils auf unterschiedlichen Niveaustufen im nicht akademischen Sektor, häufig aber auch bereits akademisch vorqualifiziert sind. Darüber hinaus sind sie in überdurchschnittlich hohem Maße in Vollzeitbeschäftigungen tätig.

Hinsichtlich der verfolgten Bildungsziele lässt sich auch hier eine Präferenz zum Erwerb formal anerkannter Abschlüsse (sowohl im nicht akademischen als auch akademischen Sektor) erkennen. Daneben ist aber auch die Erweiterung der beruflichen Qualifikation durch den Erwerb von Zusatzqualifikationen von großer Bedeutung.

6. Fazit

Im Rahmen der Untersuchung konnten Gruppierungen mit unterschiedlichen individuellen Beratungsbedarfen identifiziert werden. Dabei variiert das Spektrum zwi-

schen einer einerseits kleinen, in Bezug auf ihre Bildungsbiografie vergleichsweise „privilegierten“ Gruppe von Personen, die ihre Bildungsplanung selbstbestimmt angehen und dazu kaum einer Beratung bedürfen (Cluster 2), und, in Bezug auf das Bildungsniveau, eher „unterprivilegierte“ Individuen, die – oftmals aus widrigen Lebensumständen heraus – ihre Berufsbiografie neu gestalten (müssen) andererseits (Cluster 1). Entsprechend umfassend ist ihr Beratungsbedarf. Die Unterstützung bei der Bewältigung einer schwierigen Lebenssituation hat auch für die Mitglieder der größten Gruppe (Cluster 3) einen überdurchschnittlichen Stellenwert. Dieses Beratungsanliegen, das für die anderen Cluster nur von untergeordneter Bedeutung ist, verweist auf Bedarfe, die die unter Bildungsberatung („Guidance“) subsumierten Beratungsdienstleistungen transzendieren und die üblicherweise dem Bereich der psychosozialen Beratung („Counselling“) zugewiesen werden. Angesichts des ohnehin eher analytischen Charakters dieser Differenzierung, die der Selbstwahrnehmung eines Individuums als ganzheitliches Wesen nur bedingt gerecht wird (SULTANA 2004, S. 36 f.), sollte daher über eine stärkere Verzahnung der beiden Ansätze nachgedacht werden. Dies könnte z. B. in Form einer „Wiederannäherung“ von „Guidance“ und „Counselling“ im Selbstverständnis des Beratungspersonals (siehe dazu auch das Plädoyer von NESTMANN 2011) und/oder durch einen Ausbau der Kooperation zwischen den im Fernlernen relevanten Beratungsanbietern (trägergebundene und trägerunabhängige Produkt- und Bildungsberatung) mit psychosozialen Beratungsstellen geschehen. Ein überdurchschnittlicher Beratungsbedarf im Rahmen der beruflichen Bildungsplanung per Fernlernen impliziert aber nicht automatisch auch einen Bedarf an „Counselling“ – dies zeigt sich bei den Gruppenmitgliedern in Cluster 5, für die der Aspekt der „Bewältigung einer schwierigen Lebenssituation“ nahezu bedeutungslos ist.

Trotz eines ansonsten nur relativ gering ausgeprägten individuellen Beratungsbedarfes zeigt sich im Cluster 4 ein ausgeprägter Klärungswunsch hinsichtlich der persönlichen Zulassungsvoraussetzungen. Dieses Anliegen impliziert einen Beratungsbedarf, der über die entsprechenden Sachinformationen, die üblicherweise zu einem Bildungsangebot im Fernlernen zur Verfügung stehen, hinausgeht, und unterstreicht die Bedeutung der Anerkennung nonformal und informell erworbener Kompetenzen bzw. einschlägiger Vorerfahrungen im Rahmen von beruflicher Bildung.

Literatur

ARNOLD, Rolf; MAI, Jürgen: Bildungsberatung – historische Entwicklung und aktuelle Begriffsbestimmung. In: ARNOLD, Rolf; GIESEKE, Wiltrud; ZEUNER, Christine (Hrsg.): Bildungsberatung im Dialog. Band I: Theorie – Empirie – Reflexion. Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, Band 60. Baltmannsweiler 2009, S. 213–223

- BACKHAUS, Klaus et al.: Multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung. Berlin, Heidelberg 2008
- BALLI, Christel; STORM, Uwe: Weiterbildungs- und Qualifizierungsberatung – ein Beitrag zur Klärung von Begriffen und Strukturen in der Bildungsberatung. In: BWP 21, 1992/5, S. 17–23
- BRÖDEL, Rainer; YENDELL, Alexander: Weiterbildungsverhalten und Eigenressourcen. NRW-Studie über Geld, Zeit und Erträge beim lebenslangen Lernen. Bielefeld 2008
- BUND-LÄNDER-KOMMISSION: Strategie für lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland. Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung. H. 115. Bonn 2004. URL: http://www.bmbf.de/pub/strategie_lebenslanges_lernen_blk_heft115.pdf (Stand: 17.02.2011)
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (Hrsg.): Empfehlungen des Innovationskreises Weiterbildung für eine Strategie zur Gestaltung des Lernens im Lebenslauf. Bonn 2008a. URL: http://www.bmbf.de/pub/empfehlungen_innovationskreis_weiterbildung.pdf (Stand: 17.02.2011)
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (Hrsg.): Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland – Eckdaten zum BSW-AES 2007. Bonn 2008b. URL: http://www.bmbf.de/pubRD/weiterbildungsbeteiligung_in_deutschland.pdf (Stand: 17.02.2011)
- CEDEFOP (Hrsg.): Von der Politik zur Praxis. Ein systemischer Wandel der lebensbegleitenden Beratung in Europa. Cedefop Panorama series 154. Luxemburg 2008. URL: http://www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/505/5182_de.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
- ENDERS, Kristina; REICHART, Elisabeth: Weiterbildungsbeteiligung und Teilnahmestrukturen. In: DEUTSCHES INSTITUT FÜR ERWACHSENENBILDUNG (Hrsg.): Trends der Weiterbildung. DIE-Trendanalyse 2010. Bielefeld 2010, S. 127–153
- 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)
- FAULSTICH, Peter: Von der aufstiegsfördernden Bildungsberatung zur subjektorientierten Lernberatung. In: LOEBE, Herbert; SEVERING, Eckhart (Hrsg.): Stand und Perspektiven der Qualifizierungsberatung. Bielefeld 2008, S. 123–139

- FOGOLIN, Angela: (Weiter-)Bildungsberatung im Fernlernen aus Sicht der Nachfragenden. Ergebnisse einer Onlinebefragung. BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (Hrsg.). Bonn 2010. URL: <http://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/id/6219> (Stand: 17.02.2011)
- FOGOLIN, Angela: Fernunterrichtsstatistik. In: BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (Hrsg.): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2011. Bonn 2011, Kapitel B 2.3, S. 340–344. URL: [http://datenreport.bibb.de/\(Stand: 29.04.2011\)](http://datenreport.bibb.de/(Stand: 29.04.2011))
- GIESEKE, Wiltrud: Beratung in der Weiterbildung. Ausdifferenzierung der Beratungsbedarfe. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. Heft 46/2000, S. 10–17. URL: http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2000/nuissl00_04.pdf#page=8 (Stand: 17.02.2011)
- MÖLLER, Heidi; HAUSINGER, Brigitte (Hrsg.): Quo vadis Beratungswissenschaft? Wiesbaden 2009
- NATIONALES FORUM FÜR BERATUNG IN BILDUNG, BERUF UND BESCHÄFTIGUNG: Eckpunkte für ein zeitgemäßes und zukunftsfähiges Beratungsangebot in Deutschland. 2009. URL: http://www.forum-beratung.de/cms/upload/Startseite/nfb-Eckpunktepapier_Feb09_final.pdf (Stand: 17.02.2011)
- NESTMANN, Frank: Anforderungen an eine nachhaltige Beratung in Bildung und Beruf – Ein Plädoyer für die Wiedervereinigung von „Counselling“ und „Guidance“. In: HAMMERER, Marika; KANELUTTI, Erika; MELTER, Ingeborg (Hrsg.): Zukunftsfeld Bildungs- und Berufsberatung. Neue Entwicklungen aus Wissenschaft und Praxis. Bielefeld 2011, S. 59–81
- NIEDLICH, Florian et al.: Bestandsaufnahme in der Bildungs-, Berufs- und Beschäftigungsberatung und Entwicklung grundlegender Qualitätsstandards. BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (Hrsg.). Hamburg 2007. URL: <http://www.bmbf.de/pubRD/berufsbildungsforschung.pdf> (Stand: 17.02.2011)
- ROSS, Ernst: Perspektiven zur Weiterentwicklung des Fernunterrichts. Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 147. BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (Hrsg.). Berlin 1992
- SCHIERSMANN, Christiane: Beratung im Kontext lebenslangen Lernens. In: TIPPELT, Rudolf; HIPPEL von, Aiga (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden 2010, S. 747–767
- SCHIERSMANN, Christiane et al.: Qualität und Professionalität in Bildungs- und Berufsberatung. Bielefeld 2008
- SCHIERSMANN, Christiane: Beratung von Individuen und Organisationen im Kontext des lebenslangen Lernens. In: MEISEL, Klaus; SCHIERSMANN, Christiane (Hrsg.): Zukunftsfeld Weiterbildung. DEUTSCHES INSTITUT FÜR ERWACHSENENBILDUNG (Hrsg.). Bielefeld 2006, S. 141–159
- SCHIERSMANN, Christiane: Beratung in der Weiterbildung – neue Herausforderungen und Aufgaben. In: NUISSL, Ekkehart; SCHIERSMANN, Christiane; SIEBERT, Horst (Hrsg.): Report. Literatur- und Forschungsreport, Heft 46/2000, S. 18–32
- SCHIERSMANN, Christiane: Beratung im Kontext von Lebenslangem Lernen und Life Design – ein Generationen übergreifendes Konzept. In: ECKERT, Thomas et al. (Hrsg.): Bildung der Generationen. Wiesbaden 2011, S. 427–439

- SCHLÜTER, Anne (Hrsg.): Bildungsberatung. Eine Einführung für Studierende. Opladen und Farmington Hills 2010
- STROBEL, Claudia: Neo-institutionalistische Perspektiven in der Bildungsberatung. Eine empirische Studie am Beispiel der Bildungs- und Weiterbildungsberatungsstelle München. Berlin 2010
- SULTANA, Ronald G.: Strategien zur Bildungs- und Berufsberatung. Trends, Herausforderungen und Herangehensweisen in Europa. Cedefop Panorama series 102. Luxemburg 2004
- ZAWACKI-RICHTER, Olaf: Geschichte des Fernunterrichts. Vom brieflichen Unterricht zum gemeinsamen Lernen im Web 2.0. In: EBNER, Martin; SCHÖN, Sandra (Hrsg.): L3T. Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien. Graz 2011. URL: <http://l3t.tugraz.at/index.php/LehrbuchEbner10/article/view/54/24> (Stand: 03.03.2011)

Petra Risau

Online-Beratung – neue Wege in der Bildungsberatung

1. Einführung

Die Anzahl der Internetnutzer/-innen hat über die Jahre kontinuierlich zugenommen: Laut aktueller Studie der Arbeitsgemeinschaft Onlineforschung e.V. (AGOF) nutzen nahezu 75 Prozent der deutschsprachigen Bevölkerung ab 14 Jahren das Internet ganz selbstverständlich und alltäglich als Informations- und Kommunikationsplattform sowohl beruflich als auch privat, und das generationsübergreifend (vgl. AGOF 2011). Daher ist es nicht verwunderlich, dass sich Menschen auch über das Internet an Beratungsstellen wenden, um Rat und Hilfe zu bekommen. In Deutschland hat sich in den letzten 15 Jahren Online-Beratung als eigenständige und ergänzende Beratungsart entwickelt. Die Beratung erfolgt in der Regel per E-Mail, Chat oder in Foren und hat sich insbesondere im psychosozialen Bereich erfolgreich etabliert. Da zunehmend neue Einsatzgebiete für Online-Beratung erschlossen werden, so auch im Bildungsberatungsbereich, ist für die Zukunft eine wachsende Bedeutung zu erwarten.

Dies zeigt sich unter anderem auch an der universitären Verankerung dieses Themas an der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg. Im Rahmen des berufsbegleitenden Masterstudiengangs „Berufs- und organisationsbezogene Beratungswissenschaft“ gehört das Modul Online-Beratung bereits seit fünf Jahren zum Inhalt des Studienprogramms. Spannend ist in diesem Zusammenhang, dass dieser Studiengang selbst die Möglichkeiten des Lehrens und Lernens in virtuellen Welten bietet. Auf Basis der internetgestützten Lernplattform „Moodle“ haben die Studierenden die Möglichkeit, Aufgaben in Vor- und Nachbereitung von Präsenzveranstaltungen online zu bearbeiten und in virtuellen Lerngruppen zu diskutieren. So sind die Studierenden selbst Anwender/-innen der neuen webbasierten Kommunikationsmöglichkeiten. Das dem Studiengang zugrunde liegende Blended-Learning-Konzept in Kombination mit Präsenzveranstaltungen vor Ort ermöglicht den Studierenden eine flexible Zeiteinteilung innerhalb von Selbstlernphasen bei gleichzeitiger Einbindung in eine feste Studiengruppe. So ist es ihnen möglich, das Studium neben ihrer Berufstätigkeit durchzuführen. Die Erfahrungen, die die Studierenden durch diese Form des Lernens (Kombination von Online- und Präsenzphasen) machen, übertragen sie auch auf die Möglichkeiten der Online-Beratung für den Bildungsberatungsbereich. So werden insbesondere die zeitliche und örtliche Unabhängigkeit sowie die Niedrigschwelligkeit als ein ganz großer Vorteil dieser Beratungsart gesehen.

2. Vorteile der Online-Beratung

Von Online-Beratungsangeboten profitieren insbesondere Menschen, denen die Schwelle für eine Face-to-Face-Beratung zu hoch ist. Dies kann unterschiedlichste Gründe haben, seien es Angst oder Scham, fehlende Mobilität oder zeitliche Gründe. Insbesondere Jugendliche und junge Erwachsene werden über das Internet erreicht und melden sich aus eigener Motivation (vgl. MOSSER 2007).

Viele Beratungsstellen, vor allem psychosoziale Einrichtungen und freiberuflich Tätige, können durch das Angebot von Online-Beratung ihre Erreichbarkeit für Ratsuchende verbessern und neue Zielgruppen gewinnen. Dabei wird Online-Beratung immer flexibler eingesetzt – nicht nur in der Intervention, sondern zunehmend auch in den Bereichen Prävention und Nachsorge (vgl. ZIMMER u. a. 2008, BAUER; KORDY 2008).

Die Möglichkeit, Klientinnen und Klienten auch online zu beraten, wurde zunächst sehr skeptisch betrachtet, da man annahm, dass computervermittelte Kommunikation zu einer emotionalen Verarmung im Beratungskontakt führen würde. Praxisberichte und Studien belegen allerdings das Gegenteil: Netzgestützte Beratungskontakte sind in der Regel sehr intensiv; eine Vertrauensbasis kann aufgebaut und damit eine Beziehung zu den Klienten/-innen hergestellt werden (EICHENBERG 2007, GEHRMANN 2008, DÖRING 2003, HINSCH; SCHNEIDER 2002). Dadurch, dass die Ratsuchenden anonym bleiben können, entsteht die paradoxe Situation einer Nähe durch Distanz. Die Distanz bewirkt, dass insbesondere gesellschaftlich tabuisierte Themen wie Gewalterfahrungen, Sexualität, Suchtprobleme, Schulden, Depressionen, Tod angesprochen werden können (vgl. KNATZ; DODIER 2003). „Zu beobachten ist dabei der paradoxe Effekt, dass gerade die Möglichkeit zur Anonymität das Ausmaß an Offenheit ebenso erhöht wie die eigene Kontrolle über Nähe und Distanz innerhalb der Beratung“ (HINTENBERGER 2011, S. 142).

Im Schutz der Anonymität fällt es Ratsuchenden leichter, über ihre Probleme per Mail oder im Chat zu sprechen. Die Schwelle, sich online an eine Beratungseinrichtung zu wenden, ist wesentlich niedriger, als diese vor Ort aufzusuchen. Als besonders positiv zu bewerten ist, dass die Bereitschaft, sich professionelle Hilfe vor Ort zu suchen, durch die Online-Beratung deutlich erhöht wird (GEHRMANN 2008, HINSCH; SCHNEIDER 2002).

Bei der Zielgruppe der Jugendlichen hat man festgestellt, dass sich diese aus eigenem Antrieb und nicht über Dritte (Eltern, Fachkräfte, Behörden) an eine Beratungsstelle im Netz wenden, wie es häufig bei einem Face-to-Face-Beratungskontakt der Fall ist.

Darüber hinaus schafft das Schreiben Zugang zur inneren Erlebniswelt, Emotionen können sprachlich ausgedrückt und Geschehnisse nach außen gebracht werden, sodass Ratsuchende sich von ihren Problemen distanzieren können. Die Ver-

schriftlichung fördert darüber hinaus selbstreflexive Prozesse. Durch den Schreibprozess erhalten Ratsuchende häufig Klarheit über ihre eigene Situation und erleben das Schreiben als eine Art Ventil, als Entlastung (vgl. KNATZ 2003).

Auch für die Berater/-innen ist es von großem Vorteil, dass sie den Beratungsverlauf immer wieder nachlesen, nachvollziehen und dokumentieren können. Dies ist für ihre eigene Qualitätskontrolle und Supervision sehr nützlich, da sie das schriftlich dokumentierte Beratungsgeschehen jederzeit kritisch reflektieren können (vgl. HINTENBERGER 2011).

3. Grenzen der Online-Beratung

Online-Beratung gilt mittlerweile als eigenständige, aber ergänzende Beratungsart zu den klassischen Beratungsformen wie Face-to-Face- und Telefonberatung. Internetbasierte Beratung stößt dort an ihre Grenzen, wo dezidiert psychotherapeutische oder ärztliche Hilfe notwendig ist. So sollte beispielsweise bei akuter Suizidalität oder Krankheiten, die einer medizinischen Kontrolle bedürfen, an eine Weiterverweisung gedacht werden.

Auch muss der Daten- und Klienten/-innenschutz immer eingehalten werden: So müssen alle Online-Beratungskontakte stets verschlüsselt (SSL-Verschlüsselung) und webbasiert erfolgen, damit die Anfragen und Antworten nicht von Dritten abgefangen oder mitgelesen werden können. Trotz bestehender fachlicher und technischer Standards ist dies leider aber nicht immer der Fall (vgl. DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR ONLINE-BERATUNG 2009).

Herausforderungen gibt es auch methodischer Art: Die Reduktion auf die rein schriftbasierte Kommunikation stellt besondere Anforderungen an die Berater/-innen, da kontextualisierende Merkmale wie Stimme, Gestik und Mimik bei der Online-Beratung wegfallen. Dies wird einerseits als Chance gesehen: Ratsuchende sitzen den Berater/-innen nicht direkt von Angesicht zu Angesicht gegenüber, sodass das eigene Selbstgefühl gewahrt bleibt, was eine offenere Problemmunikation ermöglicht (vgl. ENGELHARDT 2011, HINTENBERGER 2001, SCHULTZE 2007). Andererseits erfordert dies vonseiten der Beratenden eine hohe Schreib- und Lesekompetenz, sie müssen auch „zwischen den Zeilen“ lesen können (vgl. KNATZ 2003). Laut ENGELHARDT (2011) besteht zudem das Risiko, dass Ratsuchende durch das Niederschreiben und Immer-wieder-Nachlesen des Problems in eine Problemtrance versetzt werden können. Dabei stellt sie nicht die positive Wirkung des Schreibens an sich infrage, sondern macht darauf aufmerksam, dass „[d]as Immer-wieder-nachlesen-Können von teils sehr belastenden oder gar (re-)traumatisierenden Textpassagen [...] sicher auch eine negative Seite [hat] – sowohl für die BeitragserstellerInnen, wie auch in der öffentlichen Beratung in Foren für andere Mitlesende“ (ENGELHARDT 2011, S. 9).

Beratende haben hier eine hohe Verantwortung, dies zu erkennen und methodisch entsprechend zu reagieren.

4. Neue Möglichkeiten der Bildungsberatung am Beispiel von www.bildungsberatung-berlin.de

Der Bedarf an Beratung im Kontext lebenslangen Lernens wächst stetig, da anstelle normierter Berufs- und Fortbildungsverläufe zunehmend individuelle Bildungs- und Berufsbiografien stehen (vgl. SCHIERSMANN 2004). So gewinnt in diesem Zusammenhang auch die Online-Beratung als sinnvolle Weiterentwicklung bestehender Beratungsstrukturen an Bedeutung, da sie zeit- und ortsungebunden und niedrigschwellig stattfinden kann. Gleichwohl ist festzustellen, dass Online-Beratung in der Bildungsberatung noch relativ am Anfang steht. Im Vergleich zu psychosozialen Beratungsanbietern nutzen bislang nur wenige Bildungsberatungseinrichtungen diese Möglichkeiten.

Dabei gibt es bereits seit einigen Jahren recht erfolgreiche Online-Beratungsprojekte in diesem Bereich, wie das Informations- und Beratungsportal „www.bildungsberatung-berlin.de“ zeigt. Ziel des Portals ist es, Bildungsinteressierten den Zugang zu den umfangreichen Beratungsangeboten des Landes Berlin möglichst einfach und schnell zu ermöglichen. Ratsuchende finden hier einen Überblick zu den Beratungsschwerpunkten und Adressen der öffentlich geförderten Berliner (Weiter-)Bildungsberatungsstellen. Zusätzlich können sie sich zeitlich und räumlich unabhängig, per Chat und E-Mail, online beraten lassen. Nützliche Informationen runden das Angebot ab.

Die Idee dazu entstand bereits im Jahre 2003. Damals wurde die netzgestützte Bildungsberatung als Teilnetzwerk des LernNetzes Berlin-Brandenburg (LNBB) mit dem Ziel entwickelt, unterschiedliche Bildungsträger und Beratungsangebote aus einer Region für Ratsuchende auf einem Portal zusammenzuführen, um die Bildungsberatungslandschaft transparenter zu gestalten und neue Formen und Wege der Beratung zu erschließen. Die Beratungsarbeit der eingebundenen Bildungsberatungseinrichtungen sollte durch die Kombination aus Vor-Ort-Beratung und Online-Beratung optimiert werden und Ratsuchenden und Berater/-innen u. a. folgende Möglichkeiten bieten:

- „[...] im Rahmen der Weiterbildungsrecherche können sich Bildungssuchende schon vor dem eigentlichen Vor-Ort-Termin mit den Berater/-innen in Verbindung setzen (Mailanfrage, Chat)
- durch Chat- und E-Mail-Beratung im Vorfeld kann das eigentliche Beratungsgespräch effizient vorbereitet und gestaltet werden
- Informationen zu Person und Beratungsbedarfe können [anonymisiert] auf Datenbanken gespeichert werden und dienen der individuellen Auswertung und Statistik per Klick

- Bildungssuchende können durch die Onlineberatung langfristig betreut werden, Daten sind verfügbar, und Benachrichtigungen erfolgen durch das integrierte E-Mail-System
- Bildungs-, Aus- und Weiterbildungsträger können mittels Onlineberatung interne Arbeitsabläufe flexibilisieren (Homeworking, Teilzeitarbeit)
- mithilfe der gewonnenen Daten wird eine nachhaltige Vermittlung der Bildungssuchenden in Weiterbildung und Arbeit verbessert
- die zeitnahe Auswertung der gesamten Beratungsarbeit zur effektiven Qualitätssicherung ist gewährleistet
- jederzeit sind Erkenntnisse über den Erfolg der Vermittlung, der Nutzung sowie Effektivität der Bildungsangebote abrufbar (Controlling)* (RISAU 2004, S. 60 f.).

Ein weiteres Ziel des Projektes war es, mit diesem niedrighschwelligem Angebot auch bildungsferne Zielgruppen anzusprechen, die über konventionelle Bildungsberatungen oft nur schwer erreichbar sind.

Das Projekt wurde nach der ersten Durchführungsphase im Jahr 2005 zunächst vom Projektverbund KES weitergeführt, der von der Berliner Senatsverwaltung für Integration, Arbeit und Soziales und dem DGB Bildungswerk Berlin-Brandenburg ins Leben gerufen wurde. Seit 2008 steht dieser Projektverbund in Trägerschaft von Arbeit und Leben e.V. LAG Berlin (DGB/VHS).

5. Einsatzbereiche internetbasierter Bildungsberatung

Internetbasierte Bildungsberatung kann – ähnlich wie im psychosozialen Kontext – informativ und klärend im Vorfeld, begleitend, bspw. im Rahmen eines Coachingprozesses, oder im Sinne der Nachsorge eingesetzt werden.

Vergleichbar der Vor-Ort-Beratung kann sie zielgruppenspezifisch (z. B. personenbezogen oder organisationsbezogen) ausgerichtet und mit unterschiedlichen Zielsetzungen verbunden werden. Dabei stehen unter anderem folgende Themen im Fokus der Beratung: berufliche Neuorientierung, Wiedereinstieg nach Arbeitslosigkeit, Erweiterung der beruflichen Kenntnisse und Fähigkeiten, Wunsch nach beruflichem Aufstieg, beruflicher Wiedereinstieg nach einer familienbedingten Berufsunterbrechung, berufliche Orientierung für Jugendliche (Übergang Schule – Beruf), Orientierung bei der Studienfachwahl, Karriereplanung, Weiterqualifizierung von Mitarbeitenden, Umstrukturierung von Aufgaben- und Zuständigkeitsbereichen in Organisationen, Verbesserung der Kommunikation in Betrieben (vgl. SCHIERSMANN 2004).

Bei den Beratungen geht es in erster Linie um Orientierungs- und Entscheidungshilfen für die Auswahl geeigneter (Weiter-)Bildungsmaßnahmen. Dabei wer-

den die unterschiedlichen Beratungsarten wie E-Mail, Einzelchat-, Gruppenchat- und Forenberatung zielgruppenspezifisch und flexibel eingesetzt.

„So können bspw. ausgewiesene Themenchats mit Expertinnen und Experten für (Weiter-)Bildungsangebote sensibilisieren und über die regionale Bildungslandschaft informieren. Innerhalb moderierter Gruppenchats haben Bildungsinteressierte die Gelegenheit, sich mit Gleichgesinnten auszutauschen und Erfahrungswerte weiterzugeben“ (RISAU 2004, S. 59). Die netzgestützten Beratungskontakte können einmalig sein, sich aber auch über einen längeren Beratungsprozess erstrecken. Neben Informationsanfragen, wann und wo der nächste Weiterbildungskurs stattfindet, erhalten die Einrichtungen insbesondere auch Anfragen von Ratsuchenden, die orientierungs- und perspektivlos sind und eine umfassende Beratung hinsichtlich persönlicher Lebensperspektiven benötigen.

Hierzu ein paar Beispiele aus dem Projekt des Caritasverbandes „PlanB – Online-Beratung zwischen Schule und Beruf“. Das Projekt richtet sich an Jugendliche, die sich über eine öffentliche Pinnwand direkt mit Online-Mentor/-innen und anderen Usern unter anderem zu folgenden Themen austauschen können: Schule, Berufswünsche, Fragen zur Ausbildung oder zur Bewerbung. Die Einträge können anonym verfasst werden. Zudem besteht für die Ratsuchenden die Möglichkeit, sich per E-Mail vertraulich an die Berater/-innen zu wenden.

Beispiel 1: Anfrage von Kirli: „Ich weiß nicht, was ich werden will, können Sie mir helfen?“

Beispiel 2: Anfrage von Cronek: „Was studieren? Zahlreiche Selbsttests waren ihre Zeit nicht wert, und Beratungsgespräche bringen ohne persönliche Vorstellungen ja auch nichts. Irgendwie ist mein Interesse so breit wie flach; alles ist interessant, aber sich auf ein ‚Gebiet‘ zu vertiefen/beschränken, ist doch totale Verschwendung, oder?! HELP! Die Angst vor falschen Entscheidungen lähmt meine geistige Entwicklung! Und jetzt? MfG“

Antwort vom PlanB Team: „Hallo Cronek, sich für eine Sache zu entscheiden ist nicht immer einfach und braucht manchmal einfach ein bisschen mehr Zeit. Sich auf einen Fachbereich zu spezialisieren hat auch Vorteile und bedeutet ja nicht automatisch, dass man sich daneben nicht für viele andere Dinge interessieren kann. Melde dich doch einfach zur Beratung an, dann können wir detaillierter über deine Interessen und Überlegungen zur Studienwahl schreiben oder dir eine Face-to-Face-Beratung zu dem Thema empfehlen. Viele Grüße und Kopf hoch, Anna PlanB-Team“

Beispiel 3: „Hallo, ich weiß nicht, was ich machen soll ... ich habe bereits eine Ausbildung abgeschlossen, bin aber nicht übernommen worden. Jetzt hab ich schon

27 Bewerbungen geschrieben, hab aber nur Absagen gekriegt. Mein Vater will, dass ich eine andere Ausbildung anfangen. Was soll ich jetzt machen ... weiter bewerben oder neue Ausbildung?? Habt ihr einen Tipp? jj_picx“

Antwort zur Anfrage 3: Hallo lieber jj_picx, ich finde es schon mal klasse von Dir, dass Du Dich an uns wendest. Wie wäre es z. B., ein Praktikum in dem gelernten Beruf zu machen? Leider kommt es sehr oft vor, dass man einige Absagen erhält, aber davon sollte man sich nicht unterkriegen lassen. Um Dir aber eine genaue Antwort zu geben, bräuchte ich noch einige Informationen von Dir. Da wäre es z. B. besser, wenn Du Dich hier kostenlos und anonym registrierst und mir eine Mail schreibst. Liebe Grüße Janine von MeinPlanB-Team“ (alle drei Beispiele sind nachzulesen auf der URL: <http://mein-planb.de/pinnwand/> [Stand: 18.04.2011]).

Erfahrungen aus der Praxis zeigen, dass sich insbesondere Jugendliche und junge Erwachsene für die Möglichkeit der Online-Beratung entscheiden und hier auch große Chancen liegen, diese Zielgruppe zu erreichen. Meist bleibt es nicht bei einmaligen Online-Kontakten. Die Berater/-innen unterbreiten den Ratsuchenden häufig das Angebot, weiter mit ihnen in Kontakt zu bleiben, um sie umfassend beraten zu können. Ob der Kontakt dann online oder möglicherweise in einer Beratungsstelle vor Ort weitergeführt wird, ist immer von der individuellen Situation abhängig. Fest steht aber, dass die Online-Beratung eine Brückenfunktion und Vermittlung zu örtlichen und regionalen Trägern ermöglicht.

Nicht unerwähnt bleiben darf, dass sich auch die Erreichbarkeit, Angebotsvielfalt und Beratungsqualität der Bildungsberatungseinrichtungen durch dieses ergänzende Angebot erhöht und damit auch kundenfreundlicher gestaltet. Zusätzlich erleichtert Online-Beratung auch die Zusammenarbeit von überinstitutionellen oder interdisziplinären Beratungsteams (vgl. www.bildungsberatung-wien.at).

6. Interaktive Elemente für internetbasierte Bildungsberatung

Bisher noch zu wenig im Einsatz sind interaktive Elemente und multimediale Tools im Rahmen der Online-Beratung. Für die Bildungsberatung existieren zwar zahlreiche und zum Teil kostenlose Online-Tests, die Entscheidungshilfen in Bezug auf Berufs- oder Studienwahl für Ratsuchende sein können und Erkenntnisse über Interessen, Neigungen, Kompetenzen und Soft Skills ermöglichen, wie bspw. die Selbsttests der Bundesagentur für Arbeit zu Stärken in Berufsfeldern oder Talenten allgemein (Talentcheck, vgl. www.ich-bin-gut.de oder www.planet-beruf.de). Mit den Ergebnissen und weiteren Fragen bleiben die Ratsuchenden allerdings alleine. Dies mag in dem einen oder anderen Fall sicher kein Problem darstellen, jedoch ist eine umfassende Online-Beratung so nicht möglich.

Wünschenswert in der weiteren Entwicklung der Online-Beratung wäre, die Mail- und Chatberatung durch interaktive Elemente zu bereichern. Denkbar sind unter anderem Skalierungsfragen und Selbsttests, die Ratsuchende bei der Selbsteinschätzung ihrer jeweiligen Situation unterstützen und insbesondere im Rahmen der Bildungsberatung sehr effektiv sein können. Darüber hinaus können über die Vorgabe unterschiedlicher Szenarien Ratsuchende neue Sichtweisen erhalten, Zielvereinbarungen mit sich selbst abschließen und zu einem Perspektivwechsel gelangen. Ebenso sind interaktive Fragebögen zum Bildungsverlauf denkbar, die im Rahmen der Online-Beratung flexibel eingesetzt werden können (vgl. HECHT 2010, RISAU 2011).

7. Ausblick

Auch wenn die netzgestützte Bildungsberatung im Vergleich zur psychosozialen Online-Beratung noch relativ am Anfang steht, ist ihr Potenzial doch sehr hoch: So bietet sie die Chance, Ratsuchenden den Zugang zu vielfältigen Möglichkeiten der (Weiter-)Bildung zu erleichtern. Durch die Niedrigschwelligkeit dieses Angebotes können auch bildungsferne Zielgruppen angesprochen werden, die über konventionelle Bildungsberatungen oft nur schwer erreichbar sind. Beratungseinrichtungen lernen neue Möglichkeiten der Beratung und Vernetzung kennen und erweitern damit ihren Handlungsspielraum. Betrachtet man die Entwicklung von Online-Beratung, wird diese in absehbarer Zeit integraler Bestandteil der medialen Lebenswelten von Ratsuchenden und Beratenden sein (vgl. HINTENBERGER; KÜHNE 2009). Aufgrund des rasanten Wandels der Kommunikationsmedien werden zukünftig vermutlich auch interaktive Elemente und multimediale Tools im Rahmen von Online-Beratung eingesetzt und neue virtuelle Beratungsorte entstehen.

Literatur

- ARBEITSGEMEINSCHAFT ONLINEFORSCHUNG e.V.: Aktuelle Studie internet facts 2010-VI. 2011. URL: <http://www.agof.de/index.583.de.html> (Stand 11.04.2011)
- BAUER, Stephanie; KORDY, Hans (Hrsg.): E-Mental-Health. Neue Medien in der psychosozialen Versorgung. Heidelberg 2008
- DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR ONLINE-BERATUNG: Richtlinien zur Anerkennung von Online-Berater/innen (DGOB). 2009. URL: http://www.dg-online-beratung.de/fileadmin/dgob2010/pdf/Richtlinien_Anerkennung_von_24_11_09.pdf (Stand 11.04.2011)
- DÖRING, Nicola: Sozialpsychologie des Internet. Die Bedeutung des Internet für Kommunikationsprozesse, Identitäten, soziale Beziehungen und Gruppen. Göttingen 2003
- EICHENBERG, Christiane: Online-Sexualberatung. Wirksamkeit und Wirkweise. Evaluation eines Pro-familia-Angebots. In: Zeitschrift für Sexualforschung (2007) 3, S. 247–262

- GEHRMANN, Hans-Joachim; KLENKE, Heidi: Empirische Sozialforschung im Internet. Befunde einer Onlinebefragung zu Inhalten und Erwartungen in der anonymen Beratung. In: e-beratungsjournal.net (2008) 4 (1). URL: http://www.e-beratungsjournal.net/ausgabe_0108/gehrmann.pdf (Stand 06.04.2011)
- HECHT, Maïke: (Online-)Beratung soziotechnisch betrachtet. In: e-beratungsjournal.net (2010) 6 (2). URL: http://www.e-beratungsjournal.net/ausgabe_0210/hecht.pdf (Stand 11.04.2011)
- HINSCH, Rüdiger; SCHNEIDER, Carola: Psychologische und sozialpädagogische Beratung nach dem KJHG im Internet. Evaluationsstudie zum Modellprojekt von Beratung & Lebenshilfe e.V. Berlin. Potsdam 2002
- HINTENBERGER, Gerhard: Webbasierte Bildungsberatung als neues Angebot. In: HAMMERER, Marika; KANELUTTI, Erika; MELTER, Ingeborg (Hrsg.): Zukunftsfeld Bildungs- und Berufsberatung. Neue Entwicklungen aus Wissenschaft und Praxis. Bielefeld 2011, S. 141–145
- KÜHNE, Stefan; HINTENBERGER, Gerhard (Hrsg.): Handbuch der Online-Beratung. Psycho-soziale Beratung online gestalten. Göttingen 2009
- MOSSER, Peter: Online-Beratung für Jungen mit sexuellen Gewalterfahrungen. Erfahrungsbericht aus der Beratungsstelle kibs/München. In: INNOCENCE IN DANGER, DEUTSCHE SEKTION e.V.; BUNDESVEREIN ZUR PRÄVENTION VON SEXUELLEM MISSBRAUCH AN MÄDCHEN UND JUNGEN e.V. (Hrsg.): Mit einem Klick zum nächsten Kick. Köln 2007, S. 74–90
- RISAU, Petra: Bildungsberatung online – Instrumente, Chancen und Grenzen der Onlineberatung am Beispiel von www.das-bildungsnetz.de. In: HERBRICH, Esther; JURKEIT, Jörg (Hrsg.): Lebenslanges Lernen und Bildungsberatung zwischen Theorie und Praxis, Berlin 2004, S. 14–35
- RISAU, Petra; RIESENBECK, Georg: Virtuelle Beratungsräume – Multimedia Tools und interaktive Elemente in der Online-Beratung. In: e-beratungsjournal.net (2011) 7 (1). URL: http://www.e-beratungsjournal.net/ausgabe_0111/risau_riesenbeck.pdf (Stand 11.04.2011)
- SCHIERSMANN, Christiane: Beratung in der Weiterbildung – Ein Überblick über Beratungsfelder und Beratungsanbieter. In: HERBRICH, Esther; JURKEIT, Jörg (Hrsg.): Lebenslanges Lernen und Bildungsberatung zwischen Theorie und Praxis, Berlin 2004, S. 14–35
- SCHULTZE, Nils Günter: Erfolgsfaktoren des virtuellen Settings in der psychologischen Internet-Beratung. In: e-beratungsjournal.net (2007) 3 (1). URL: http://www.e-beratungsjournal.net/ausgabe_0107/schultze.pdf (Stand 11.04.2011)
- ZIMMER, Benjamin; MÖSSNER, Markus; HAUG, Severin; BAUER, Stephanie; KORDY, Hans: Möglichkeiten der computergestützten Kommunikationsanalyse in Internet-Chatgruppen. In: E-beratungsjournal.net (2008) 4 (2). URL: http://www.e-beratungsjournal.net/ausgabe_0208/zimmer.pdf (Stand 11.04.2011)

Lernberatung – Begleitung und Unterstützung im Lernprozess

Kirsten Huter

Kompetenzentwicklung und Lernberatung in der Praxis eines Fernlehreinstituts

1. Einleitung

„Bildungsberatung“ ist ein weites Feld. Der Begriff umspannt innerhalb der Erwachsenenbildung die Beratung zum gesamten Bildungsprozess eines Individuums. Dazu gehört der gesamte Bogen von der Beratung über Bildungsziele und Fördermöglichkeiten bis zur punktuellen Lernoptimierung (vgl. SCHLÜTER 2010, S. 19 ff.).

Im Folgenden wird die Praxis der Lernberatung eines Fernlehreinstituts vorgestellt, das vorrangig berufsbildende Lehrgänge anbietet, die auf subakademische Abschlüsse abzielen. Das Lernberatungskonzept smartLearn® setzt hier in der Phase ein, in der sich Fernlernende bereits für einen Bildungsweg entschieden haben und die Bildungsmaßnahme durchlaufen. Die Beratung ist an dieser Stelle zuständig für den Erfolg im Lehrgang und damit auch für die Erreichung des jeweils angestrebten Bildungsziels.

Im Fernunterricht treffen Lernende auf Anforderungen, die zum Teil erheblich von denen im Präsenzunterricht abweichen. Ihre lernspezifischen, emotionalen und organisatorischen Selbststeuerungskompetenzen sind in höchstem Maße gefordert. Die Hamburger Akademie für Fernstudien tritt diesem Kompetenzbedarf mit einem Angebot von Lern- und Selbststeuerungstechniken für die verschiedenen Phasen des Fernstudiums entgegen. Die Lernenden werden dabei ganzheitlich betrachtet; es wird berücksichtigt, dass ihre gesamte Lebenssituation und persönliche Verfasstheit den Lernprozess und Lernerfolg beeinflussen.

2. Der situative Rahmen

2.1 Das Fernlernen

Lernberatung wird häufig definiert als eine Unterstützung für Lernende, ihre Selbststeuerungskompetenzen zu erweitern. Diese Frage ist insbesondere für den traditionellen Präsenzunterricht relevant. Hier bildet das „selbstgesteuerte Lernen“ einen Gegenentwurf zum herkömmlichen lehrerzentrierten Frontalunterricht.

Fernlernen hingegen ist seit jeher in mancher Hinsicht selbstgesteuertes Lernen. Lernende müssen üblicherweise

- selbst ihre Lernzeiten definieren und einteilen,
- selbst entscheiden, wann sie sich der nächsten Prüfung („Einsendeaufgabe“) stellen,

- selbst ihre Vorgehensweisen im Lernprozess und Lerntechniken wählen,
- selbst die Reihenfolge der inhaltlichen Bearbeitung festsetzen,
- selbst Verständnisprobleme lösen und vieles mehr.

Im Fernlernen werden Lernende traditionell schrittweise durch die logische Abfolge der zu lernenden Inhalte und eine lineare Abbildung des sog. „pädagogischen Gesprächs“ geführt. Wiederholungsfragen und Aufgaben regen zur permanenten Reflexion des Gelernten an. Mit der Einführung der Handlungsorientierung sind zunehmend Fallstudien, Lernsituationen und Projektaufgaben für den Erwerb von Kompetenzen auf höheren taxonomischen Stufen hinzugekommen. Sie unterstützen eine höhere Selbststeuerung im Sinne eines aktiven und selbstbestimmten Umgangs mit den Lerninhalten. Zudem wachsen die Kommunikationsangebote und -möglichkeiten für Kontakte mit Fernlehrern und anderen Kursteilnehmern; dies erhöht die Motivation und die Verständnisleistung.

Trotz dieser Entwicklungen stehen wir weiterhin hohen Abbruchquoten und einem hohen Frustrationsgrad bei den Kursteilnehmerinnen und -teilnehmern gegenüber. Wir stellen fest, dass wir zwar die didaktische Struktur der Hefte verändern können, um didaktisch höherwertig, also verständlicher und effizienter zu sein. Die Schwierigkeiten im Umgang mit Zeitmangel, Motivationseinbrüchen und anderen Problemen bleiben aber nach wie vor bestehen.

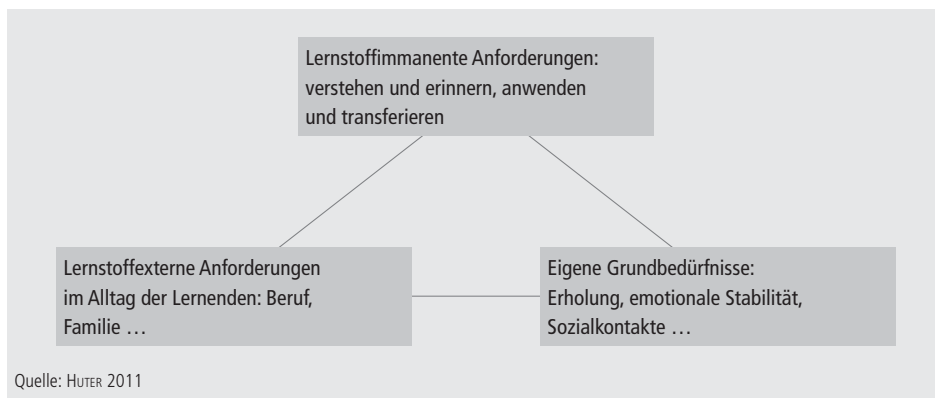
Hier setzen die Lösungsangebote die Hamburger Akademie für Fernstudien an. Dazu wurde ein Lernprozessberatungskonzept entwickelt und schrittweise aufgebaut. Das gesamte Angebot ist kostenfrei, da alle Unterstützungsangebote nicht Selbstzweck sind, sondern dem Ziel des erfolgreichen Lehrgangsabschlusses dienen und damit Teil des „Produkts“ Lehrgang sind. Gleichzeitig lässt sich eine mehrfache Verwertbarkeit der für Fernlernen notwendigen Skills feststellen: Kompetenzen, die für den Fernkurs hilfreich sind und „die Anpassungsfähigkeit gewährleisten“ (vgl. ROHS; KÄPPLINGER 2004, S. 14), können Fernlernende auch im späteren Berufsleben sinnvoll anwenden. Die Hamburger Akademie macht dies ihren Teilnehmerinnen und Teilnehmern deutlich, weil sie einen besonderen Zusatznutzen für berufliche Zusammenhänge (Bewerbungen, Gespräche zur Gehaltserhöhung etc.) darstellen und zusätzlich motivieren.

2.2 Die Eigenwahrnehmung der Lerner und Lernerinnen

Die „Lernsozialisation“ oder „Lernbiografie“ lässt die meisten Fernlernenden erwarten, dass sie einen Fernlehrgang linear durcharbeiten müssen. Viele definieren Selbstdisziplin als die Nichtbeachtung oder Überwindung der persönlichen Bedürfnisse und sehen die Befriedigung emotionaler Bedürfnisse als Zeichen von Schwäche an.

Es findet häufig nur wenig Abstrahierung von der eigenen Situation statt; Motivationstiefs werden als persönliche Erfahrung gewertet und nicht als typisches Phänomen eines Kursverlaufes. Fernlerner/-innen bewegen sich im Spannungsfeld von Erwartungen und Erfordernissen aus verschiedenen Richtungen. Ihr Dreieck der Anforderungen sieht wie folgt aus:

Abbildung 1: Dreieck der Anforderungen an Fernlernende



Damit ergeben sich für Fernlernende mehrere Probleme: Die Ressource Zeit ist knapp, und Kürzungen müssen entweder bei den eigenen Grundbedürfnissen, bei lernstoffexternen oder -immanenten Anforderungen erfolgen. Das wiederum zieht andere Probleme nach sich.

2.3 Die benötigten Kompetenzen im Fernunterricht

Um dem oben beschriebenen Anforderungsdreieck gerecht zu werden, benötigen Fernlernende unterschiedliche Kompetenzen, die auch im Berufsleben von Bedeutung sind; so sind auch dort Kompetenzen des Zeit- und Selbstmanagements, wie z. B. Prioritätensetzung, kommunikative Kompetenzen, Lerntechniken aller Art und ein aktiver Umgang mit Prüfungssituationen usw., erforderlich.

Zudem müssen Fernlernende im Motivationsmanagement kompetent sein, die verschiedenen Motivationsphasen kennen und Ziele klar definieren. Auf abstrakterer Ebene kann man von der Fähigkeit sprechen, Lernbedürfnisse zu formulieren, Lernwege und -methoden festzulegen und Lernprozesse zu reflektieren. Dazu gehören die folgenden 6 Selbstlernkompetenzen (vgl. z. B. ARNOLD 2007, S 56):

- Kommunikative und soziale Kompetenzen als Basiskompetenzen
- Fachkompetenzen

- Methodenkompetenzen
- Personale Kompetenzen
- Emotionale Kompetenzen.

Um eine genügend hohe Leistung in allen Bereichen des oben dargestellten Dreiecks zu erreichen, müssen die Vorgehensweisen effektiv gestaltet sein. Die Erfahrung zeigt, dass die Fernkursteilnehmer und -teilnehmerinnen nur Angebote annehmen, deren Nutzen für sie direkt erkennbar ist. Die Angebote dürfen nicht zusätzliche Zeit und Kraft kosten. Die Ziele der Lernberatung müssen daher zielbezogen formuliert werden: größere Effektivität und Effizienz des Lernens, leichteres Lernen, weniger Zeitaufwand und größerer Lernerfolg.

Die Hamburger Akademie arbeitet daran, dass die Annahme solcher Lernangebote nicht als Eingeständnis persönlicher Defizite wahrgenommen wird, sondern als Chance, das eigene Lernen und die Selbstorganisation zu optimieren und zu „professionalisieren“. Die Teilnehmer/-innen sollen den Erwerb von Soft Skills und deren Zertifizierung als für den Arbeitsmarkt sinnvoll erachten.

3. Die Lernprozessberatung an der Hamburger Akademie

Die Lernprozessberatung an der Hamburger Akademie ist schrittweise aufgebaut: An erster Stelle sollen sich Lernende bewusst machen, dass viele ihrer persönlichen Probleme während der Fernlehrgangsteilnahme nicht individuell, sondern strukturbedingt sind. Diese Wahrnehmung kann den Blick dafür öffnen, dass andere Methoden als „Sichzusammenreißen“, nämlich das Ändern der Vorgehensweisen im Lernprozess und das bewusste Umgehen mit den eigenen Emotionen, zu größerem Erfolg führen können.

Mit diesem Bewusstsein sind die Lernenden dafür offen, neue Lern- und Arbeitstechniken sowie übergeordnete Skills wie Zeitmanagement und das Management der eigenen Motivationsphasen kennenzulernen. Darauf aufbauend kann eine bewusste Reflexion der eigenen Vorgehensweisen allein, im Gespräch oder im virtuellen Raum stattfinden. Folgende Angebote stehen den Teilnehmenden der Hamburger Akademie für Fernstudien zur Verfügung:

3.1 Lerntypentest

Mit der ersten Zusendung von Lehrmaterialien erhält jeder Teilnehmer einen Lerntypentest. Hier sind vier Lerntypen definiert: der verbal-abstrakte Lerntyp, der visuell-bildliche, der auditiv-kommunikative und zuletzt der aktiv-handelnde Lerntyp. Das Grundkonzept der Lerntypen geht zurück auf VESTER (2002). Die Idee, dass Menschen

mit ihren Sinnen unterschiedlich gut Informationen aufnehmen und verarbeiten können, ist nachvollziehbar und leicht zugänglich. Daher wurde die Anlehnung der vier Lerntypen an die verschiedenen Sinneskanäle für die Zwecke der Hamburger Akademie übernommen. Die neurologisch-psychologisch korrekte Definition der Lerntypen ist in diesem Zusammenhang zweitrangig; relevant ist, den Lerner und die Lernerin mit dem Konzept von unterschiedlichen Lernwegen zu erreichen. Lässt jemand erst einmal den Gedanken zu, dass er anders als andere lernt, so öffnet ihm dies die Tür für eine Suche nach den Vorgehensweisen, die ihm oder ihr persönlich am besten liegen.

Eine exakte Definition der Lerntypen ist im zweiten Schritt sinnvoll, wenn die kluge Verbindung von Lerntyp und passender Lerntechnik den Weg zu den individuell effektivsten Lerntechniken abkürzen soll. Aber hier besteht auch die Gefahr einer Einengung: Wo wir Lernende zu genau auf einen Lerntyp festlegen, nehmen wir ihm oder ihr die Möglichkeit, alle anderen Wege und Vorgehensweisen auszuprobieren.

Deswegen werden allen Teilnehmern in der Auswertung des Lerntypentests ihre zwei stärksten Lerntypentendenzen genannt. Mit dieser Information ausgerüstet, sind sie ermutigt, viele unterschiedliche Lerntechniken selber auszuprobieren.

3.2 Ratgeber zu Lerntechniken und Lerntipps

Wenn Teilnehmer/-innen ihren Lerntypentest zur Auswertung einschicken, erhalten sie neben der Lerntypbestimmung den ersten von vier Ratgebern zu Lerntechniken. Hier werden nützliche Techniken für Fernlernen und außerdem viele, zum Teil recht ungewöhnliche Lerntechniken für die einzelnen Lerntypen aufgeführt. In den drei weiteren Ratgebern geht es um Mindmaps, Zeitmanagement, Lesetechniken, Selbststrukturierung, Mnemotechniken und Prüfungsvorbereitung.

Im Newsletter der Hamburger Akademie erscheinen im Zweimonatsrhythmus Lerntipps, die auf dem Online-Campus archiviert werden. So können sie jederzeit von allen abgerufen werden. Viele sinnvolle und zielführende Lerntechniken sind hier themenspezifisch sortiert. Die Themenbereiche sind: Konzentration/Entspannung, Motivation, Überblick gewinnen, Wiederholungsstrategien, Lesen, Notieren, Zeitmanagement, Merktechniken, Sonstiges.

Dieses Angebot bedeutet eine enorme Erweiterung des Horizonts vieler Teilnehmer und Teilnehmerinnen, die bisher nur Frontalunterricht und lineares Lesen und Lernen kennengelernt haben. Dennoch reicht dieses Angebot nicht aus, denn die Lernenden bleiben „im eigenen Saft“ und können ohne Anstoß von außen die abstrakt beschriebenen Lerntechniken nur wenig ausprobieren.

Die Aneignung neuer Vorgehensweisen durch nicht individuelle schriftliche Texte erfordert einen extrem hohen Grad an Fähigkeit zur Selbstreflexion. Häufig (vgl. z. B. ROHS; KÄPPLINGER 2004) wird betont, dass die methodischen Fähigkeiten zur

Analyse, Organisation und Reflexion des eigenen Lernens nicht gesondert, sondern nur im Kontext von (fachlichen) Lernprozessen entwickelt werden können. Dies bieten die Ratgeber zu Lerntechniken nicht. Die zeitliche Verknüpfung mit dem eigenen Fernlehrgang sowie praktische Workshops aber geben Möglichkeit dazu.

3.3 Workshops

In drei Workshops haben die Teilnehmer/-innen die Möglichkeit, Kompetenzen durch praktisches Ausprobieren und Üben zu erwerben bzw. zu vertiefen.

Der erste Workshop zum Thema „Lerntechniken“ vermittelt Lern- und andere Techniken des praktischen Vorgehens. Durch die Anwendung diverser Techniken sehen sich Teilnehmende ermutigt, eine eigene Wahl zu treffen. Regelmäßig finden in diesen Workshops Aha-Erlebnisse statt, in denen die Teilnehmer/-innen für sich selbst neue Vorgehensweisen finden, deren Effektivität sie vorher nie vermutet hätten. Ein Nebeneffekt dieses ersten Workshops ist die Sichtbarmachung der Fernschule und der Ansprechpartner. Jetzt, wo sie „echte Menschen“ kennengelernt haben, werden die Fernlernenden eher von sich aus initiativ werden und erneut den Kontakt suchen, wenn sie ihn benötigen oder wünschen.

Im zweiten Workshop geht es um Zeit- und Selbstmanagement; hier werden die klassischen Zeitmanagementtechniken (Eisenhower-Prinzip u. Ä.) vermittelt. Der Schwerpunkt liegt dabei darauf, dass die Teilnehmer/-innen dieses neue Wissen sofort und direkt auf ihre persönliche Situation und ihren Fernkurs anwenden. Die Belohnung als emotionales Element der Selbststeuerung, als positive Verstärkung hat hier ebenfalls ihren Platz.

Im dritten Workshop geht es um die endgültige Zielerreichung: Das Ziel der meisten Teilnehmenden ist ja nicht der Lehrgangsabschluss, sondern die neue berufliche Welt, die sich damit auf tun soll. Ziel ist nicht das erworbene Wissen, sondern ein neuer Arbeitsplatz. Daher geht es im dritten Workshop um die Karriereplanung, um die Definition der beruflichen Traumposition, um das Verstehen von Stellenausschreibungen und um Bewerbungen.

In allen Workshops liegt der Schwerpunkt auf dem Ausprobieren, auf emotionalen Elementen wie Abwechslung und Belohnung und darauf, den Lernenden ihre Wahlmöglichkeiten deutlich zu machen.

3.4 Persönliche Lernberatung

Zudem haben alle Teilnehmer und Teilnehmerinnen die Möglichkeit, eine Lernberaterin zu kontaktieren. Sie gibt per E-Mail oder per Telefon Beratung zu allen angesprochenen potenziellen Problemen, also zu Lern- und Verständnisproblemen,

Zeitmangel, Motivationstiefs usw. Auf Wunsch können die Teilnehmer mit ihr regelmäßig sprechen und in einer Art „contracting“ den Fernlehrgang in gemeinsam definierten Arbeitsschritten absolvieren.

Die Lernberaterin gibt Tipps zu Lerntechniken und versucht, die Probleme und ihre Gründe zu erkennen und zu reflektieren. Sie arbeitet ressourcenbezogen und stärkt die Autonomie und Eigeninitiative derer, die sie kontaktieren. Sie entwickelt gemeinsam mit den Teilnehmenden Perspektiven und setzt Ziele als Motivatoren ein. Sie arbeitet also sowohl personenbezogen als auch bezogen auf Lern- und Arbeitstechniken.

Alle Lernberaterinnen der Hamburger Akademie sind ausgebildet in der Erwachsenenbildung und verfügen über jahrelange Berufserfahrung in unterschiedlichen Kontexten. Es wäre zu diskutieren, ob eine Coaching-Ausbildung hier sinnvoller als die lernmethodische wäre. Im Alltag der Fernschule geht das Coaching aber nur wenig über den Kontext des Fernunterrichts hinaus. Adäquat ist hier eine zielgenaue Beratung hin zum erfolgreichen Lehrgangsabschluss.

Wie alle anderen Angebote ist auch die Beratung durch die Lernberaterin kostenfrei.

3.5 Das virtuelle LernCoaching VLC

Das virtuelle LernCoaching VLC beruht auf dem Virtuellen Coaching von GEISSLER (2008). Seit Anfang 2011 ist die erste Version durch eine komplett überarbeitete zweite Version ersetzt, die in Zusammenarbeit von Harald Geißler und Kirsten Huter entstand und sich guter Resonanz erfreut.

Ziel des VLC ist die Reflexion der Lernenden über das eigene Planen und Handeln im Lernprozess und im Umfeld eines Fernkurses. Wie passt sich der Fernkurs in ihr soziales und berufliches Umfeld ein, ist die Ressourcenplanung realistisch, und in welchem Zeitrahmen lassen sich welche Stadien des Fernkurses abschließen? Die Coachees des VLC werden durch Phasen von Planung, Reflexion und Neuplanung geführt. Sie werden angeregt, die Zusammenhänge von eigenen und fremden Bedürfnissen zu erkennen, entsprechend zu planen und diese Planung stetig auszuwerten und zu optimieren.

Das Virtuelle LernCoaching erfordert und fördert bei den Teilnehmenden ein hohes Maß an Selbstdistanz und Abstraktion. Nicht alle kommen damit gut zurecht und können daraus einen Mehrwert für sich entwickeln. Wer möchte, kann daher auch aus dem VLC-Programm heraus direkt die Lernberaterin kontaktieren.

3.6 smartLearn®-Zertifikat

Die Selbststeuerungskompetenzen, die Fernlernende für einen erfolgreichen Lehrgangsabschluss benötigen, sind in den meisten beruflichen Zusammenhängen ebenfalls relevant und erhöhen die individuelle Beschäftigungsfähigkeit. Deswegen hat die Hamburger Akademie 2010 das smartLearn®-Zertifikat eingeführt. Die Leistungen, die dafür zu erbringen sind, sind

- Lerntypentest,
- Workshop „Lerntechniken“,
- Workshop „Zeit- und Selbstmanagement“,
- mind. 3 Bearbeitungen des Virtuellen LernCoachings.

Teilnehmende können das smartLearn®-Zertifikat neben dem Lehrgangszertifikat bzw. dem Zeugnis der externen prüfenden Stelle ihren Bewerbungsunterlagen beilegen und so im Fernlehrgang erworbene und auch für das Berufsleben relevante Kompetenzen belegen. Das smartLearn®-Zertifikat wird unabhängig von einem erfolgreichen Abschluss vergeben, sodass Teilnehmende, die den Fernlehrgang abbrechen, zumindest dieses Zertifikat erhalten.

4. Fazit und Ausblick

Mit den zunehmenden Ansprüchen der globalen Gesellschaft an die lebenslange Bereitschaft, zu lernen und sich weiterzuentwickeln, werden Kompetenzen im Lernen, in der Selbstorganisation und Selbstmotivation immer wichtiger. Unsere Erfahrungen zeigen uns, dass auch unsere Teilnehmer und Teilnehmerinnen zunehmend die Relevanz von übergeordneten Kompetenzen anerkennen. Gleichzeitig werden aber auch mit gutem Recht die Ansprüche derer, die für ihre lebenslange Weiterbildung selber zahlen müssen, an ein zielführendes Lernen immer höher.

Vor diesem Hintergrund erfreut sich das smartLearn®-Angebot zunehmender Beliebtheit. Fernlernende sind in Bezug auf ihre Bildungserfahrungen und -kompetenzen eine sehr heterogene Gruppe. Entsprechend unterschiedlich sind ihr Selbstvertrauen in die eigene Lernfähigkeit und ihre Bedürfnisse. Das smartLearn®-Konzept passt sich durch eine entsprechende Diversifikation der Angebote daran an. Vor allen Dingen ergänzen sich die verschiedenen smartLearn®-Angebote auch in dem Sinne, dass sie zusammen einen Zyklus von Kompetenzerwerb auf verschiedenen Niveaus der Abstraktion und Reflexion bilden. Auf besonderes Interesse stoßen die Workshops zu Lerntechniken und ganz besonders zum Zeitmanagement. Auch das smartLearn®-Zertifikat findet große Interesse, und eine wachsende Zahl

von Teilnehmenden arbeitet gezielt darauf hin. Das kognitiv anspruchsvolle Virtuelle LernCoaching ist, wie zu erwarten war, kein „Massenprodukt“, findet aber auch seine begeisterten Nutzerinnen und Nutzer.

Fast erstaunlich ist die geringe Zahl derer, die das persönliche Gespräch mit der Lernberaterin suchen. Hier sollte man meinen, dass der enorme Vorteil einer ganz individuellen Beratung, die zudem kostenlos ist, von vielen genützt würde; dies ist aber nicht der Fall, der zeitliche Einsatz der Lernberaterin ist durchaus überschaubar.

Mit der Einführung des smartLearn®-Zertifikats hat die Entwicklung des Konzepts einen vorläufigen Abschluss gefunden. Weiterentwicklungen werden in der nahen Zukunft eher in der Methodik und weniger in den Inhalten stattfinden.

Im Laufe dieses Jahres sollen neue Erfahrungen mit der Vermittlung unterschiedlicher Lerninhalte via Webinar gesammelt werden. Aufbauend auf diesen Erfahrungen werden wir dann das Angebot in Themenwahl, Häufigkeit, Dauer und Methodik bedürfnisgerecht gestalten. Dabei sind Kommunikation und permanente Abrufbereitschaft der Inhalte die wichtigsten Stichworte.

Die Kommunikation besonders zwischen den Teilnehmenden untereinander soll gestützt werden, sodass diese sich zunehmend vom Empfänger zum aktiven Entwickler und Sender von Informationen entwickeln.

Während die Lerner und Lernerinnen bisher nur Lerntipps auf dem Online-Campus abrufen können, werden zukünftig auch die wichtigsten Punkte der Workshops über Webinare, also in Echtzeit ablaufende Online-Sitzungen, vermittelt werden. Relevante Videosequenzen aus diesen Webinaren können dann ebenso wie einzelne Lerntipps zur Verfügung gestellt werden.

Wir erhoffen uns vom Einsatz der neuen Medien nicht nur eine größere Flexibilität des Inhalts, sondern auch neue und effektive Kommunikationsformen, die unsere Teilnehmer und Teilnehmerinnen darin unterstützen, ihre beruflichen und persönlichen Ziele zu erreichen.

Literatur

- ARNOLD, Rolf: Selbstbildung oder: Wer kann ich werden und wenn ja wie? Baltmannsweiler 2010
- ARNOLD, Rolf: Ich lerne, also bin ich. Heidelberg 2007
- ARNOLD, Rolf; GÓMEZ TUTOR, Claudia: Grundlagen einer Ermöglichungsdidaktik. Augsburg 2007
- GEISSLER, Harald (Hrsg.): E-Coaching. Hohengehren 2008
- HUTER, Kirsten; SCHURIG, Cordula: Erfahrungen mit dem Virtuellen Lerncoaching bei der Hamburger Akademie für Fernstudien. In: GEISSLER, Harald (Hrsg.): E-Coaching. Hohengehren 2008, S. 200–206
- KEMPER, Marita; KLEIN, Rosemarie: Lernberatung. Baltmannsweiler 1998

- ROHS, Matthias; KÄPPLINGER, Bernd (Hrsg.): Lernberatung in der beruflich-betrieblichen Bildung. Waxmann 2004
- SCHLÜTER, Anne: Bildungsberatung. Opladen 2010
- VESTER, Frederic: Denken, Lernen, Vergessen. München 2002

Thomas Jechle, Karsten Bieberle, Karen Markowski

Die Entwicklung des Tele-Tutoring im Kontext von Online-Lernen

1. Einleitung

Als Mitte der 90er-Jahre Internet und Multimedia begannen, sich im Bildungsbe-
reich zu etablieren, waren die Erwartungen sehr hoch gesteckt. Es schien, als könne
jeder¹ fast mühelos jederzeit alles lernen, und das zu außerordentlich günstigen
Preisen. Und tatsächlich eröffnen Internet und Multimedia für das Lehren und Ler-
nen ungeahnte Möglichkeiten:

- Lernmedien können über das Internet einfach bereitgestellt und jederzeit aktua-
lisiert werden.
- Lernende können über einen Computer mit Zugang zum Internet auf diese Medien
jederzeit von jedem Ort aus zugreifen.
- Das Internet ermöglicht sowohl asynchrone als auch synchrone Kommunikation
zwischen Lehrenden und Lernenden sowie unter den Lernenden.

Damit bietet sich für das Bildungswesen die Chance, Lehren und Lernen zeit- und
ortsunabhängig zu ermöglichen und gleichzeitig grundsätzliche Probleme, die sich
aus dieser Distanz ergeben und aus der traditionellen Fernlehre bekannt sind, zu
vermeiden: die konzeptionelle Distanz zwischen Lehrenden und Lernenden und die
daraus resultierende Isolation der Lernprozesse (vgl. z. B. PETERS 1997). Nimmt man
das Internet nicht nur als bequemes Verteilmedium für Lernmedien wahr, sondern
auch als Kommunikationsmedium, dann eröffnen sich neue Möglichkeiten für eine
intensive Betreuung und sogar für soziale Lernformen, die dennoch die volle räum-
liche und zeitliche Flexibilität des Fernunterrichts bieten. Die reale Distanz kann mit
einer konzeptionellen Nähe verknüpft werden.

Allerdings war die Anfangsphase des Online-Lernens weniger auf diese didak-
tischen Vorteile fokussiert als auf technische und bildungsökonomische Gesichts-
punkte. Die Aussicht, einmal produzierte Lernmedien massenhaft distribuieren
und einsetzen zu können, versprach eine erhebliche Reduktion der Kosten im Bil-
dungsbereich. Zugleich ließen zunehmende technische Möglichkeiten für Multime-
dia, Adaptivität und Interaktivität das Lernen mit Lernmedien immer attraktiver
erscheinen.

1 Aus Gründen der Lesbarkeit wird gelegentlich nur eine geschlechtsspezifische Formulierung verwendet. Selbstverständlich sind Frauen und Männer aber gleichermaßen angesprochen.

Andererseits ließen Erkenntnisse aus der Lernpsychologie und Fernstudiendidaktik aber schon zu diesem Zeitpunkt auch Schwachstellen erahnen:

- Das Lernen mit Lernmedien setzt gut entwickelte Selbstlernfähigkeiten voraus. Lerner sind aber nicht per se auch gute Selbstlernende: „It is a tragic fact that most of us only know how to be taught; we haven't learned how to learn“ (KNOWLES 1975, S. 14).
- Die meisten erwachsenen Lernenden sind an das Lernen in Präsenzsituationen und mit gedruckten Lernmedien gewöhnt. Das Lernen mit multimedialen und interaktiven Medien ist dagegen ungewohnt.
- Die vielfältigen technischen Möglichkeiten setzen bei Lehrenden und Lernenden den kompetenten Umgang mit ihnen voraus. Diese Medienkompetenz ist aber selbst bei Jüngeren weitaus weniger entwickelt als vermutet.
- Je umfangreicher die Auswahl an Lernmöglichkeiten, umso höher ist der Bedarf der Lernenden an Orientierung und Beratung.

Zu Beginn des neuen Jahrtausends zeigten sich diese Probleme in vielfältiger Weise:

- Selbst wenn technische Voraussetzungen in Form von Learning-Management-Systemen vorhanden waren, fehlten geeignete Inhalte und fehlte es an Trainern, die diese technischen Möglichkeiten nutzen konnten.
- Es zeigte sich, dass der Einsatz von Multimedia und Internet zunächst Investitionen erforderte und eine Einsparung allenfalls in der Zukunft zu erwarten war.
- Online-Lernen wurde oft auf das Bereitstellen von Lerninhalten reduziert, ohne soziale Aspekte des Lernens auch nur ins Auge zu fassen. Lernende, die ausschließlich mit Selbstlernmaterialien arbeiteten, fühlten sich oft in ihrem Lernprozess im Stich gelassen und brachen nicht selten diese Lernprozesse ab.

Die Nachteile, die eine auf Technik und Ökonomie verkürzte Sichtweise des Online-Lernens mit sich brachten, wurden zunehmend auch in der Öffentlichkeit diskutiert und führten zu einer allgemeinen Enttäuschung und oft sogar Abkehr vom Online-Lernen. Die Stiftung Warentest veröffentlichte im November 2001 Ergebnisse einer Testreihe zum Online-Lernen unter dem Titel „Weiterbildungskurse im Internet: Schlechtes Zeugnis“ (STIFTUNG WARENTEST 2001). Als eine der Ursachen wurde die fehlende persönliche Betreuung genannt (ebd., S. 15). Das Handelsblatt vom 04.02.2002 stellte kurz darauf fest: „E-Learning ohne Betreuung funktioniert nicht“, und die Stuttgarter Zeitung stimmte in ihrer Online-Ausgabe vom 17.04.2002 zu: „Für erfolgreiches E-Learning ist der Tutor unerlässlich“ (VÖGELE 2002). Ein Jahr später erklärte Jay Cross, der 1998 den Begriff E-Learning geprägt hatte, den Begriff E-Learning für tot (CROSS 2003).

Einen empirischen Beleg für die Bedeutung von Beratung und Betreuung der Lernenden beim Online-Lernen erbrachte Ulf Ehlers im Jahr 2004. Er führte eine umfangreiche Befragung unter Teilnehmern an Online-Kursen durch, um zu ermitteln, was aus ihrer Sicht die Qualität von Online-Lernen ausmacht. Die Ergebnisse zeigen, dass die „Tutorielle Betreuung“ zu den entscheidenden Qualitätsfeldern gehört.² Die Erwartungen von Teilnehmern an Online-Kursen richten sich auf Betreuungsaspekte wie Aufgaben und Verhalten der Tutoren, Qualifikation der Tutorinnen, Verfügbarkeit und eingesetzte Kommunikationsmedien. Dabei sind die Erwartungen keineswegs einheitlich, sondern weisen je nach individueller Orientierung und Erfahrung der Teilnehmenden Unterschiede auf. Die Debatte um die Qualität von Online-Lernen führte zu einer verstärkten Wahrnehmung didaktischer Aspekte und einschlägiger Ausbildungen für das mit dem Online-Lernen befasste Personal. Dies betrifft zum einen diejenigen Personen, die für die didaktische Qualität verantwortlich sind, wir bezeichnen sie hier als Online-Trainer, wie auch diejenigen, die mit der Betreuung der Lernenden beauftragt sind: die Tele-Tutoren.

2. Vielfalt der Begriffe – Vielfalt der Anforderungen

Eine Recherche in der einschlägigen Literatur und bei entsprechenden Ausbildungsanbietern fördert eine bunte Mischung unterschiedlicher Bezeichnungen für verschiedene Tätigkeitsfelder zu Tage: Neben dem Teletutor sind da beispielsweise e-Tutoren, e-Trainer, e-Moderatoren, Online-Moderatoren, E-Dozenten, E-Teacher, E-Learning-Manager oder Online-Tutoren in den verschiedensten Schreibweisen zu finden. Es scheint, dass mit jeder neuen Entwicklung im Umfeld von Training und Internet auch diese Liste der Tätigkeitsbezeichnungen länger wird. So ist mit der Diskussion des Coaching die Bezeichnung TeleCoach aufgekommen, die mittlerweile bereits um den Webcoach 2.0 ergänzt wurde.

Auch wenn der Drang zur begrifflichen Abgrenzung oft eher in Marketingüberlegungen der Anbieter als in der Sache selbst begründet ist, deutet die Vielfalt der Begriffe doch darauf hin, dass es beim Online-Lernen unterschiedliche Tätigkeitsfelder gibt, die von unterschiedlichen Akteuren besetzt werden (vgl. auch DITTLER; JECHLE 2004). In Abbildung 1 sind einige Akteure (Rechtecke) und in den Kreisen deren typische Tätigkeiten dargestellt.

2 Weitere Qualitätsfelder sind „Didaktik“, „Technologie“, „Kosten-Nutzen-Erwartungen“, „Informationstransparenz bei Angebot/Anbieter“, „Kursverlauf/Präsenzveranstaltungen“.

Abbildung 1: Anforderungen und Rollen an Tele-Tutoren



Die in der Abbildung genannten Akteure sind durchaus auch aus traditionellen Präsenz- und Fernunterrichtsszenarien bekannt. Durch das Internet haben sich die jeweiligen Tätigkeiten natürlich verändert – am deutlichsten wohl für denjenigen, der den engsten Kontakt zu den Lernenden pflegt: den Tutor. Das folgende Fallbeispiel illustriert das Tätigkeitsfeld eines Tele-Tutors.

Fallbeispiel für die Tätigkeiten eines Tele-Tutors: Dreimonatige Online-Weiterbildung „Webdesign und Publishing I“ an der HFU Akademie Furtwangen

Die Zielgruppe dieser Weiterbildung sind Grafikdesigner, angehende Mediengestalter, Informatiker sowie Interessierte, die sich grundlegende Kenntnisse der Gestaltung von Webseiten aneignen möchten. Das Bildungsangebot kann als Gruppen- oder Einzelkurs gebucht werden.

Der Tele-Tutor findet auf einem Learning-Management-System eine virtuelle Lernumgebung vor, die auf der Grundlage des vom Online-Trainer entwickelten didaktischen Designs realisiert wurde. Das Learning-Management-System selbst wird von einem Administrator betreut. Die Lerninhalte wurden von Fachautoren erstellt und von Mediengestaltern multimedial und interaktiv aufbereitet.

Der Tele-Tutor erstellt vor dem Kurs einen Betreuungsplan, in dem die verschiedenen Betreuungsaufgaben, die im Verlauf des Kurses anfallen, festgehalten sind und das ihm als Leitfaden für die Arbeit dient.

Zu Beginn des Kurses begrüßt der Tele-Tutor alle Teilnehmenden per E-Mail und versorgt sie mit wichtigen Informationen rund um den Kurs. Bei Gruppenkursen findet auch eine Begrüßung im Forum statt. In einem ersten Online-Chat werden die Vorkenntnisse der Teilnehmer, die Motivation zur Kursteilnahme sowie die Erwartungen an das Angebot abgefragt. Außerdem wird sichergestellt, dass den Teilnehmenden alle wichtigen Informationen zur Kursteilnahme (Zeitraumen, Organisation, Ablauf) bekannt sind.

Der Kurs beinhaltet vier Module. Jedes Modul besteht aus Inhalten in Form von Studienbriefen und Online-Ressourcen, Aufgaben sowie zertifikatsrelevanten Pflichtaufgaben. Die Module werden zeitlich getaktet zur Verfügung gestellt. Bei inhaltlichen Fragen steht der Tutor zur Verfügung und regt zur Auseinandersetzung mit den Inhalten an, beispielsweise zur Bearbeitung von Aufgaben. Das Ergebnis der Aufgaben stellen die Teilnehmenden auf die Lernplattform. Der Tutor gibt per E-Mail eine Rückmeldung zur Aufgabe, die auch Korrekturvorschläge und Tipps enthält. Zu zwei Aufgaben finden Chatsitzungen statt, in denen die Ergebnisse vorgestellt und besprochen werden. Der Tutor moderiert alle Chatsitzungen. Die Chatsitzungen werden zukünftig durch Sitzungen im virtuellen Klassenraum abgelöst.

Zum Bildbearbeitungsprogramm Adobe Photoshop® erhalten die Teilnehmer die Aufgabe, mithilfe eines Skripts das Layout und die Gestaltung einer Website, die in einzelne Elemente aufgelöst wurde, in Adobe Photoshop® nachzubauen. In einem 90-Minuten-Workshop im virtuellen Klassenzimmer zeigt der Tele-Tutor, wie er dabei Schritt für Schritt vorgeht, und beantwortet dabei Fragen der Teilnehmer.

In den folgenden zwei Wochen erstellen die Teilnehmer ein eigenes Layout für ihr Website-Projekt. Der Tutor steht für Fragen bereit und führt eine Zwischenpräsentation mit Feedbackrunde im virtuellen Klassenzimmer durch. Anhand eines Kriterienkatalogs erhält der Teilnehmer Rückmeldung und Tipps für die weitere Arbeit.

Zum Thema Programmieren erhalten die Teilnehmer eine weitere umfangreiche Aufgabe. Bei Fragen wenden sie sich dabei per E-Mail oder über das Forum an ihren Tutor. In einer Abschlusspräsentation im virtuellen Klassenzimmer stellen die Teilnehmer ihre Ergebnisse vor. Der Tele-Tutor gibt ein abschließendes Feedback zur entwickelten Website, dabei legt er den jeweiligen Lernfortschritt des Teilneh-

mers zugrunde. Während und nach Abschluss des Kurses gibt der Tele-Tutor Statusberichte an den Kursmanager oder Online-Trainer und führt eine Abschlussevaluation durch.

In dem Fallbeispiel ist angedeutet, wie die Aufgaben der einzelnen am Online-Lernen beteiligten Akteure ineinandergreifen und sich teilweise auch überlappen. Die Hauptaufgabe des Tele-Tutors liegt hier in der Betreuung und Unterstützung der Lernenden:

- Er plant und reflektiert seine eigene Arbeit.
- Er führt die Lernenden in die Lernumgebung und die Lernsituation ein.
- Er überwacht die Bereitstellung der Lernmaterialien und unterstützt und begleitet die Teilnehmer in ihrem Lernprozess.
- Er liefert bei Bedarf zusätzliche Lerninhalte, zum Beispiel in Form von Sitzungen im virtuellen Klassenzimmer.
- Er initiiert Kommunikation und Zusammenarbeit unter den Teilnehmern.
- Er sucht bei Problemen inhaltlicher oder technischer Art gemeinsam mit den Lernenden nach einer Lösung.
- Er kontrolliert den Lernfortschritt und gibt entsprechende Rückmeldungen.
- Er evaluiert den Kurs und meldet die Ergebnisse an den Veranstalter.

Vermittelt der Tele-Tutor zum Beispiel in Webinaren oder Online-Sitzungen mithilfe eines synchronen Konferenzwerkzeugs zusätzlich Lerninhalte, übernimmt er auch Aufgaben eines Online-Trainers. Er kann mitunter auch mit der Aufgabe konfrontiert werden, kurzfristig ergänzende Lernmaterialien zu aktuell auftretenden Fragestellungen erstellen oder zur Verfügung stellen zu müssen. Dazu benötigt er didaktische Kenntnisse, um die Angemessenheit von Lernmaterialien einschätzen und Lerninhalte sinnvoll strukturieren zu können. Hier überlappt sich die Rolle des Tele-Tutors mit der des Online-Trainers. Ist der Tele-Tutor zusätzlich mit der Koordination der Kursdurchführung, der Akquise von Teilnehmern und der Verpflichtung und Schulung weiterer Tutoren betraut, so hat er die Rolle eines Kursmanagers inne. Dieser übernimmt typischerweise übergeordnete organisatorische Tätigkeiten aus dem Bereich des Marketings, der Verwaltung, aber auch das Einrichten der Lernumgebung und die Beratung von Weiterbildungsinteressenten.

Je nach Konzeption des Online-Angebots und der damit verbundenen Aufgaben variieren auch die Anforderungen, die an Tele-Tutoren gestellt werden. Während es bei dem einem Angebot in erster Linie um die Beantwortung von Teilnehmerfragen und die Rückmeldung auf Einsendeaufgaben geht, umfasst die Betreuung in anderen Fällen auch die Erstellung ergänzender Lernmaterialien oder die Einrichtung der Lernplattform.

Aus diesen unterschiedlichen Konzeptionen ergeben sich selbstverständlich auch unterschiedliche Anforderungen an die Qualifizierung und Ausbildung der Tele-Tutoren.

3. Auf dem Weg zu mehr Transparenz – Qualifikationen, Kompetenzen und Standards

„Kurstitel wenig hilfreich“, fasst die Stiftung Warentest ihre Erfahrungen bei einem Test von „Trainings zum Onlinetrainer“ zusammen (vgl. STIFTUNG WARENTEST 2011, S. 2). Die verschiedenen Titel der Ausbildungen lassen in der Regel nicht erkennen, welches Rollenverständnis dem Kurs zugrunde liegt und welche Qualifikationen vermittelt werden. Gerade dies wäre aber dringend erforderlich, damit

- Interessierte an einer Tätigkeit als Tele-Tutor Qualifizierungsangebote besser vergleichen und die für sie passende Qualifikation identifizieren können,
- Anbieter von Tutoren- und Trainerqualifizierungen potenziellen Kunden klar signalisieren können, welche Qualifikationen im Kurs vermittelt werden,
- Tele-Tutoren potenziellen Auftraggebern deutlich machen können, über welche Qualifikationen sie verfügen, und umgekehrt Anbieter von Online-Kursen ihre Anforderungen an Tele-Tutoren eindeutig formulieren können.

Wenn es um die Frage der Transparenz und Standardisierung geht, liegt es nahe, Maßnahmen zur Qualitätssicherung und Standardisierung im E-Learning zu betrachten. Beim Online-Lernen haben sich nach den negativen Erfahrungen um das Jahr 2000 auf der nationalen wie internationalen Ebene verschiedene Initiativen zur Qualitätssicherung gebildet. Zu nennen wären beispielsweise das Qualitätssiegel E-Learning (<http://www.qsel.de/>) oder die Qualitätsinitiative E-Learning (<http://www.qed-info.de>). Das Ergebnis der Initiativen besteht vor allem in der Formulierung von Standards, um zur Transparenz in diesem Bereich beizutragen. So enthält der von der Qualitätsinitiative E-Learning in Deutschland (Q.E.D.) formulierte Standard PAS 1068 ein detailliertes Schema für die exakte Beschreibung von Bildungsangeboten. Die Bildungsangebote sollen so vergleichbar werden. „Sie formuliert Mindestanforderungen bezüglich der Beschreibung des Bildungsangebots, der Administration und Kosten, organisatorischer Aspekte, funktionaler Aspekte, Barrierefreiheit, didaktischer Aspekte, technischer Aspekte und Datenspeicherung bzw. -verarbeitung und dient damit als ‚Empfehlung für Anbieter von Bildungsangeboten‘“ (DEUTSCHES INSTITUT FÜR NORMUNG 2006, S. 4) bei der Entwicklung von Blended-Learning- oder reinen Online-Angeboten.

Auf den Aspekt der Betreuung und notwendiger tutorieller Kompetenzen geht aber keiner der Standards explizit ein. In der PAS 1068 werden unter „Didaktische Aspekte“ die Sozialformen des Lernens wie auch die Methoden und Übungen angesprochen. Bei der Art der Rückmeldung ist auch die „Rückmeldung durch Tutor“ vorgesehen (ebd., S. 13). Ansonsten wird nicht weiter auf mögliche Tätigkeitsfelder oder Kompetenzen für den Lernenden-Support eingegangen.

Aussagekräftiger sind die Beschreibungen verschiedener Autoren, die sich mit der Praxis der Tele-Tutoren beschäftigen. Tabelle 1 gibt eine Übersicht zu einigen Beiträgen.

Tabelle 1: Kompetenzfelder für Tele-Tutoren bei verschiedenen Autoren

Kompetenzfelder	SALMON 2000	RAUTENSTRAUCH 2001	BUSCH; MAYER 2002	DITTLER; JECHLE 2004	ARNOLD u. a. 2004	BIEBERLE u. a. 2008
Fachlich	Content Expertise		Fachkompetenz	Inhaltliche Kompetenz	Unterstützung bei der fachlichen Auseinandersetzung mit den Lerninhalten	Inhaltskompetenz
Lernen und Lehren (Didaktik)	Understanding of Online Process	Kenntnisse über selbstgesteuertes Lernen	Methodisch-didaktische Kompetenz	Didaktische Kompetenz	Unterstützen bei selbstgesteuertem Lernen	Didaktische Kompetenz
		Gestaltung der Lehr-Lern-Situation			Gestaltung virtueller Lernsituationen	
Soziale Fähigkeiten: Kommunikation und Kooperation	Online Communication Skills	Kommunikationskompetenz	Sozialkompetenz	Kommunikationskompetenz	Herstellung von sozialen Bezügen zu Mitlernenden und Lehrenden	Kommunikative Kompetenz
	Personal Characteristics	Moderation		Moderationskompetenz		
Technik und Medien	Technical Skills	Medienkompetenz	Medienkompetenz	Medienkompetenz	Hilfestellung bei technischen Problemen	Technische Kompetenz
			Technische Kompetenz			

Quelle: HFU AKADEMIE

Gruppiert man die von den Autoren beschriebenen Qualifikationsanforderungen, dann zeichnen sich vier Kompetenzfelder³ für die Tätigkeit eines Tele-Tutors ab:

- **Fachliche Kompetenz:** Kenntnisse und Fähigkeiten zum Inhalt des betreuten Kurses sind Voraussetzung dafür, dass inhaltliche Fragen beantwortet werden können, Rückmeldungen zu Aufgaben formuliert werden können und zusätzliche Inhalte bei Bedarf ausgewählt oder erstellt werden können.
- **Didaktische Kompetenz:** Kenntnisse zu Lehren und Lernen, speziell zum selbst-gesteuerten Lernen, und darauf bezogene diagnostische Fähigkeiten sind erforderlich, um Lernprozesse angemessen unterstützen und bei Lernproblemen beraten zu können. Darüber hinaus sind Kenntnisse von Methoden und deren sinnvolle didaktische Auswahl zur Förderung des Lernprozesses erforderlich.
- **Soziale und kommunikative Kompetenz:** Kenntnisse über gruppensdynamische Prozesse sowie die Fähigkeit, sich verständlich ausdrücken zu können, sind notwendig, um Teilnehmer zu aktivem Lernen zu motivieren, Gruppenprozesse zu moderieren, Regeln und Konventionen etablieren und Online-Kommunikationsmedien situationsgerecht einsetzen zu können.
- **Technische und Medienkompetenz:** Grundlegende technische Fertigkeiten sind notwendig, um einfache technische Probleme lösen zu können, geeignete technische Hilfsmittel auswählen und bedienen zu können sowie einfache mediale Lernmaterialien selbst erstellen zu können.

Für sich genommen sind diese vier Felder nur eine erste Annäherung auf dem Weg, das Tätigkeitsfeld eines Tele-Tutors transparent und ausreichend differenziert darzustellen. Im nächsten Schritt ist eine Erweiterung in zwei Richtungen erforderlich:

Zum einen müssen die für den Tele-Tutor identifizierten Kompetenzfelder mit denen der anderen Akteure beim Online-Lernen in Zusammenhang gebracht werden, beispielsweise in Form einer Matrix aus Bezeichnungen für Akteure und Kompetenzfelder (vgl. Tabelle 2).

3 Der Begriff Kompetenz wird hier in Anlehnung an die Definition von WEINERT 2001, S. 27 f., benutzt: „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“.

Tabelle 2: Akteure beim Online-Lernen und ihre Kompetenzfelder

	Fachautor	Mediengestalter	E-Learning-Manager	Online-Trainer	Tele-Tutor	Weitere Akteure
Programmplanung					...	
Bildungsmarketing					...	
Fachliche Expertise					Hilfe bei inhaltlichen Problemen Zusätzliche Inhalte bereitstellen ...	
Lehren und Lernen/ Didaktik					Selbststeuerung unterstützen Lernprozess begleiten Lernkontrolle durchführen ...	
Soziale Kompetenz					Kommunikation initiieren Gruppenprozesse initiieren und unterstützen ...	
Technische und Medienkompetenz					Betreuungsmedien auswählen Kooperationsmedien empfehlen Beratung bei technischen Problemen ...	
Medienkonzeption					...	
Programmierung					...	
Weitere Kompetenzfelder					...	
Quelle: HFU Akademie						

Zum anderen müssen die einzelnen Kompetenzfelder natürlich hinsichtlich der in ihnen enthaltenen Kompetenzen ausdifferenziert werden. Je nach Verwendungszweck sind dabei unterschiedliche Grade der Differenziertheit möglich. Für die Beschreibung der einzelnen Kompetenzen wäre es sinnvoll, ein einheitliches und anerkanntes Verfahren zu wählen, beispielsweise die Kompetenzbeschreibung nach dem Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR).

Tabelle 3: Beispiel für eine Kompetenzbeschreibung nach dem DQR

Gruppenprozesse initiieren und unterstützen			
Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
Gruppendynamische Prozesse Rollen im Team Regeln erfolgreicher Teamarbeit ...	Gruppenprozesse analysieren Virtuelle Arbeitsgruppen moderieren ...	Kommunikationsprobleme erkennen Austausch stimulieren ...	Eigene Aufgaben organisieren Eigene Rolle reflektieren ...
Quelle: HFU Akademie			

Die Beschreibung von Kompetenzprofilen und die Differenzierung einzelner Kompetenzen können helfen, etwas mehr Orientierung in die mit dem Online-Lernen verbundenen Tätigkeiten und Anforderungen an die verschiedenen Akteure zu bringen, bis hin zur Definition von Kernprofilen für die einzelnen Akteure. Einer weiter gehenden Standardisierung der Profile, etwa im Sinne eines Kompetenzprofils für Tele-Tutoren, Tele-Trainer usw., steht derzeit aber noch die lebhafteste Dynamik der Entwicklung beim Online-Lernen entgegen. Innerhalb weniger Jahre wurde das Online-Lernen erfunden, als Jahrhundertanwendung gefeiert und totgesagt. Es erholte sich wieder in Form von Blended Learning, erfährt interessante Erweiterungen durch die Ideen von Web 2.0 und wird sich mit der weiteren Entwicklung mobiler Endgeräte und zunehmender Verfügbarkeit Breitbandzugänge auch völlig neuen Anforderungen seitens der Lernenden ausgesetzt sehen.

4. Perspektiven

Das Aufgabenfeld und die Anforderungen an Tele-Tutoren verändern sich im Gefolge technischer und didaktischer Entwicklungen ständig. Seit die Betreuung beim Online-Lernen verstärkt an Beachtung gewann, haben sich bereits einige Entwicklungen vollzogen, die auch die Aufgaben eines Tele-Tutors beeinflusst haben: von der inzwischen schon etablierten Idee des Blended Learning bis zum „Ubiquitous Learning“. Einige dieser Entwicklungen seien hier abschließend genannt.

Unter der Bezeichnung Blended Learning wurde das Online-Lernen nach der ersten Enttäuschung wieder salonfähig. Gemeint ist die Kombination von Phasen des Präsenzlernens mit Phasen des Online-Lernens, um die Vorteile beider Lernformen miteinander zu kombinieren (vgl. z. B. REINMANN-ROTHMEIER 2003). Mittlerweile gehören Blended-Learning-Szenarien zu den Standardangeboten in vielen Bereichen der beruflichen Weiterbildung. Für Tele-Tutoren erweitert sich in diesem Zusammenhang das Tätigkeitsfeld auf die mit der Präsenzlehre verbundenen Akti-

vitäten: von ergänzenden Vorträgen über seminaristische Veranstaltungen bis zur Gestaltung von Workshops und Events.

Mit dem Begriff „Rapid E-Learning“ wurde die Idee umschrieben, mit einfachen Softwarewerkzeugen einfache Lernanwendungen rasch, d. h. ohne aufwendige Medienproduktionsprozesse, zu erstellen. Der Begriff ist also eigentlich irreführend und wurde deshalb häufig durch den Begriff „Rapid Authoring Tools“ ersetzt. Diese Werkzeuge versetzen Tele-Tutoren in die Lage, einfache Lernmaterialien, wie z. B. ergänzende Screenvideos oder E-Lectures, zur inhaltlichen Unterstützung des Lernens zu erstellen. Das Tätigkeitsfeld der Tutoren dehnt sich damit in Richtung der Fachautoren und Mediengestalter aus und setzt entsprechende Kenntnisse und Fähigkeiten voraus.

Virtuelle Klassenzimmer erfreuen sich insbesondere in der beruflichen Weiterbildung zunehmender Beliebtheit, da sie vertrauten, seminaristischen Formen des Lehrens und Lernens sehr nahestehen und ein Einspareffekt durch den Wegfall von Reisekosten und Reisezeiten unmittelbar erkennbar ist. Den Tutoren eröffnen virtuelle Klassenzimmer eine ganze Reihe neuer Möglichkeiten für die synchrone Betreuung von Teilnehmern, die weit über das hinausgehen, was mit Chats oder Instant Messaging zuvor möglich war.

Eine Reihe neuer Ideen und Werkzeuge, die auch für die Begleitung von Lernprozessen interessant sind, brachten Entwicklung mit sich, die unter den Stichworten Web 2.0, Social Media und User Generated Content zusammengefasst werden: Lerntagebücher in Form von Blogs, Wikis als Dokumentationswerkzeuge für erarbeitete Lerninhalte, Groupware und Kommunikationstools zur Unterstützung kooperativer Lernformen. Sofern Tutoren aktive und soziale Lernformen begleiten, kommen sie früher oder später mit diesen neuen Werkzeugen in Kontakt.

Die Verbreitung frei zugänglicher (Lern-)Materialien in Portalen wie „OpenLearn“ (<http://openlearn.open.ac.uk>), „PodCampus“ (<http://www.podcampus.de/>), „iTunesU“ (<http://www.apple.com/education/itunes-u/>) und die an vielen Orten entstehenden Open Content Repositories entlasten Online-Trainer und Tele-Tutoren in vielen Fällen davon, selbst Lerninhalte zu produzieren oder produzieren zu lassen. Allerdings nur dann, wenn sie in der Lage sind, geeignete Materialien zu recherchieren und deren Eignung für die beabsichtigten Lernprozesse einzuschätzen.

Die rasant zunehmende Verfügbarkeit breitbandiger Internetzugänge und die qualitative Entwicklung bei mobilen Endgeräten macht Lernen tatsächlich fast überall möglich (Ubiquitous Learning). Die Erwartung entsteht, dass Lernen jederzeit möglich ist. Wird dieselbe Erwartung auch an die Betreuung gestellt werden? Deutlich ist bereits heute, dass bei der Betreuung per E-Mail oder in Foren in der Regel kürzere Antwortzeiten erwartet werden, als das noch vor 10 Jahren der Fall war. In Internetforen sind Antworten auf Anfragen mitunter schon innerhalb weniger Minuten zu bekommen.

So interessant und verlockend diese neuen Möglichkeiten erscheinen, bergen sie doch die Gefahr in sich, dass Tele-Tutoren zunehmend mit überzogenen Erwartungen konfrontiert werden. Umso wichtiger wird es in Zukunft sein, Anforderungen und Qualifikationen transparent zu beschreiben.

Literatur

- ARNOLD, Patricia; KILIAN, Lars; THILLOSEN, Anne; ZIMMER, Gerhard: E-Learning. Handbuch für Hochschulen und Bildungszentren. Nürnberg 2004
- BIEBERLE, Karsten; JECHLE, Thomas; MARKOWSKI, Karen: Qualifizierung und Qualifikation von Tele-Tutoren. In: GEISLER, Harald (Hrsg.): E-Coaching. Hohengehren 2008, S. 82–89
- BUSCH, Frank; MAYER, Thomas B.: Der Online-Coach. Wie Trainer virtuelles Lernen optimal fördern können. Weinheim, Basel 2002
- CROSS, Jay: E-Learning Life Support? Eintrag im Blog „Internet Time Blog“ vom 29.04.2003. URL: http://www.internetttime.com/blog/archives/cat_learning.html (Stand: 19.04.2011)
- DEUTSCHES INSTITUT FÜR NORMUNG (Hrsg.): PAS 1068: Aus- und Weiterbildung unter besonderer Berücksichtigung von e-Learning – Leitfaden zur Beschreibung von Bildungsangeboten. Berlin 2006
- DITTLER, Ullrich; JECHLE, Thomas: Tele-Tutor-Training: Erfahrungen aus der Qualifizierung von Tele-Tutoren. In: BETT, Katja; WEDEKIND, Joachim; ZENTEL, Peter (Hrsg.): Medienkompetenz für die Hochschule. Münster 2004, S. 153–170
- EHLERS, Ulf: Qualität im E-Learning aus Lernericht. Grundlagen, Empirie und Modellkonzeption subjektiver Qualität. Wiesbaden 2004
- HANDELSBLATT: E-Learning ohne Betreuung funktioniert nicht. URL: <http://www.handelsblatt.com/e-learning-ohne-betreuung-funktioniert-nicht/2122892.html> (Stand: 19.04.2011)
- KNOWLES, Malcolm: Self-directed learning: A guide for learners and teachers. New York 1975
- PETERS, Otto: Didaktik des Fernstudiums. Neuwied 1997
- RAUTENSTRAUCH, Christina: Tele-Tutoren. Qualifizierungsmerkmale einer neu entstehenden Profession. Bielefeld 2001
- REINMANN-ROTHMEIER, Gabi: Didaktische Innovation durch Blended Learning. Göttingen 2003
- SALMON, Gilly: E-Moderating. The Key to Teaching and Learning Online. London 2000
- STIFTUNG WARENTEST: Weiterbildungskurse im Internet: Schwaches Zeugnis. In: test, Heft 11/2001, S. 15–19. URL: <http://www.test.de/themen/bildung-soziales/weiterbildung/test/Weiterbildungskurse-im-Internet-Schwaches-Zeugnis-22233-22233/#> (Stand: 19.04.2011)
- STIFTUNG WARENTEST: Lehren via Internet. 2011. URL: <http://www.test.de/themen/bildung-soziales/weiterbildung/test/Weiterbildung-zum-Online-trainer-Lehren-via-Internet-4094762-4094764/> (Stand: 19.04.2011)

- VÖGELE, Joachim: Menschlicher Anker im System. In: Stuttgarter Zeitung vom 12.04.2002.
URL: http://content.stuttgarter-zeitung.de/stz/page/144869_0_9223_-online-tutoren-menschlicher-anker-im-system.html
- WEINERT, Franz E. (Hrsg.): Leistungsmessung in Schulen. Weinheim, Basel 2001

**Informierte Ratsuchende –
eine Herausforderung für
die Bildungsberatung?!**

Angela Fogolin, Margit Ebbinghaus

Nutzung von Informationsquellen bei der Auswahl eines berufsbildenden Angebotes im Fernlernen

1. Einleitung

Ende 2009 führte das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) eine Online-Erhebung durch, um Aufschluss darüber zu gewinnen, auf welcher Basis Entscheidungen bei der Belegung eines berufsbildenden Angebotes im Fernlernen (i. e. eines nicht akademisch ausgerichteten Fernlehrgangs bzw. eines auf einen akademischen Abschluss abzielenden Fernstudiums) getroffen werden. Im Rahmen dieses Auswahlprozesses können Fragen und Informationsbedarfe auftreten, zu deren Klärung und Beantwortung (sei es ergänzend zu bzw. anstelle einer Beratung) auch verschiedenste Informationsquellen herangezogen werden (können). Diese Ressourcen, seien es Materialien, Medien oder ein (Erfahrungs-)Austausch, können dabei sowohl „real“ als auch „virtuell“ (also netzgestützt) sein. Aufgrund ihrer Vielfalt ermöglichen sie eine Vielzahl an Entscheidungshilfen im Auswahlprozess. Bislang wird das Informationsverhalten von (Weiter-)Bildungsinteressierten vornehmlich von Bildungsanbietern (und hier vor allem unter dem Aspekt der Optimierung ihrer Marketingstrategien) beobachtet.¹ Darüber hinaus ist das Thema hingegen bislang kaum thematisiert worden. Hier nun setzt der vorliegende Beitrag an. Basierend auf Daten aus der Online-Erhebung geht er der Frage nach, ob sich bei der Nutzung von Informationsquellen Unterschiede in Abhängigkeit zu ausgewählten Personenmerkmalen zeigen.

2. Informationsquellen – Begriffsbestimmung und Abgrenzung

Der Begriff „Information“ ist aus dem lateinischen Verb „informare“ abgeleitet, das mit „formen, gestalten, bilden“ übersetzt werden kann. Er ist sehr vielschichtig, nur schwer eingrenzbar und kann – je nach wissenschaftlicher Disziplin – eine sehr unterschiedliche Bedeutung annehmen. In der mathematischen Informationstheorie beispielsweise, die zunächst im Kontext von Nachrichten- und Telefontechnik entwickelt wurde, im Zuge der weiteren Entwicklung aber auch für die

1 Auch die regelmäßigen Untersuchungen der Hochschul-Informationen-System (HIS) GmbH zum Informationsverhalten von angehenden Abiturientinnen und Abiturienten bei der Studien- und Berufswahl (z. B. HEINE; WILLICH; SCHNEIDER 2010) bzw. des Centrums für Hochschulentwicklung (CHE) gGmbH zu Einflussfaktoren auf die Studienentscheidung (HACHMEISTER; HARDE; LANGER 2007) unterstützen Hochschulen dabei, ihr Studienangebot potenziellen Studierenden zielgruppengerecht nahezubringen.

Informatik eine große Bedeutung gewann und damit als eine der weitreichendsten Informationstheorien überhaupt gelten kann, vertritt SHANNON (1948) die Auffassung, dass Menschen nur sinnvollen und sinnlosen Code (dieser repräsentiert für ihn den Informationsgehalt eines Zeichens) unterscheiden können. Übertragen auf den vorliegenden Untersuchungsgegenstand lassen sich Informationsquellen somit als Ressourcen ansehen, die von Interessierten im Zuge der Auswahl eines berufsbildenden Angebotes im Fernlernen als sinnvoll und hilfreich angesehen werden. Diese Ressourcen können z. B. zur Einschätzung eines Anbieters, eines Bildungsangebotes und seiner didaktischen Aufbereitung dienen (z. B. in Form von Informationsmaterial oder Probelektionen), zur Selbsteinschätzung und Eignungsprüfung herangezogen werden (z. B. Self-Assessments, Checklisten) oder dabei unterstützen, sich einen Marktüberblick zu verschaffen (z. B. Weiterbildungsdatenbanken, Suchmaschinen).

Auch der informelle Austausch – entweder mit einem „realen“ Gegenüber oder netzgestützt (z. B. mit Peers in Diskussionsforen, sozialen Netzwerken oder Blogs) – kann Unterstützung bieten.² Dabei gilt es zu beachten, dass hier ausschließlich Möglichkeiten zu Kommunikation und Austausch angesprochen sind, die ihren Bezug im Alltag und der Lebenswelt (vgl. dazu z. B. HUSSERL 1986, KRAUS 2006) eines Menschen haben, wohingegen Beratungssettings, in denen es klare Rollenzuschreibungen gibt zwischen Ratsuchenden und Beratungspersonal, das im Rahmen eines bestimmten organisationalen und/oder professionellen Selbstverständnisses agiert, nicht zu den hier angesprochenen Informationsquellen zählen.³

Vor dem Hintergrund einer räumlich prinzipiell unbegrenzten (d. h. einer bundesweiten bzw. internationalen) Auswahlmöglichkeit dürfte das Internet, dem im Fernlernen im Hinblick auf die didaktische Konzeption von Bildungsangeboten ohnehin eine wichtige Funktion zukommt (vgl. z. B. ZAWACKI-RICHTER 2011, S. 7), für die Informationsbeschaffung inzwischen von zentraler Bedeutung sein. Dies nicht zuletzt auch deshalb, da seine Technologien die „Entgrenzung des Institutionellen“ (ARNOLD 2008, S. IV), eine enge Ausrichtung an der „lebensweltlichen Praxis“ (ebd., S. III) und – durch die Option der Verbreitung von „user generated content“ – eine Befreiung „aus der Konsumentenrolle“ (vgl. ZAWACKI-RICHTER 2011, S. 7) befördern und ermöglichen.

2 Übergreifende Ansätze zur Differenzierung von Informationsquellen finden sich u. a. bei MÜHLBACHER; WEIGL (1979) sowie BEALES et al. (1981).

3 Diese Beratungsangebote wurden im Rahmen der Online-Erhebung aber auch untersucht; vgl. hierzu FOGOLIN 2010 und in diesem Band.

3. Untersuchungsinteresse und Vorannahmen

Es stellt sich nun die Frage, wie die Optionen, die Informationsquellen Interessierten im Kontext der Auswahl und Belegung eines berufsbildenden Angebotes im Fernlernen eröffnen, genutzt werden.

Theoretische Annahmen zum Informationsverhalten, so auch diejenigen zu Studienentscheidungsprozessen (z. B. HEINE; WILlich; SCHNEIDER 2010, HACHMEISTER; HARDE; LANGER 2007, BARTL; KORB 2009), basieren in der Regel „auf allgemeine(n) Erkenntnisse(n) aus dem Marketing“ (HACHMEISTER; HARDE; LANGER 2007, S. 17). Die im Kontext von Studien- und Berufswahl entwickelten Modelle sind aber insofern für das vorliegende Untersuchungsinteresse nur bedingt anwendbar, als sie an der Situation von Jugendlichen ansetzen und daher beispielsweise auch den Einfluss von Sozialisationsinstanzen wie Eltern und Schule einbeziehen (vgl. ebd., S. 17 ff.). Demgegenüber bezieht sich die vorliegende Untersuchung auf das Informationsverhalten von Erwachsenen, deren überwiegende Mehrheit über eine abgeschlossene Berufsausbildung, oft auch eine zusätzliche Aufstiegsfortbildung bzw. einen ersten Hochschulabschluss verfügt und die zumeist im Erwerbsleben steht (vgl. FOGOLIN 2010, S. 18 f.).

Da das Bildungssegment Fernlernen seit seinen Anfängen marktförmig strukturiert ist (vgl. Ross 1992, S. 50) und seine Dienstleistungen und Produkte gewissermaßen als kommerzialisierte Bildungsangebote anzusehen sind, erschien es sinnvoll, Untersuchungen zum Informationsverhalten bei Entscheidungen für Konsumgüter und verschiedene Dienstleistungen, vor allem solche aus dem Banken-, Versicherungs-, Freizeit- und Tourismussektor, zu Vergleichszwecken heranzuziehen.⁴ Diese konnten wiederholt belegen, dass neben Produktmerkmalen (wie Preis und Bekanntheit der Marke) auch Personenmerkmale Einfluss auf das Informationsverhalten haben. Als besonders einflussreich erwiesen sich dabei vor allem Alter und Geschlecht, aber auch das Vorhandensein von Erfahrungen mit dem Produkt aufgrund früherer Kauf- bzw. Konsumententscheidungen (z. B. SCHOLL 2008, GRIEGER 2008, TNS INFRATEST 2008). So zeigte sich in Bezug auf das Geschlecht beispielsweise relativ konsistent, dass Männer insgesamt zwar weniger Informationsquellen, jedoch das Internet häufiger als Frauen nutzen, während Frauen eher Printmedien (Broschüren, Prospekte) zurate ziehen. Zudem informieren sich Frauen stärker als Männer bei Referenzpersonen aus dem unmittelbaren persönlichen Umfeld (Familie, Freundschaften, Bekannte).

4 Das Heranziehen dieser Studien sollte aber nicht als Gleichsetzung von Bildung mit den genannten Dienstleistungen verstanden werden. Zwar werden Bildungsangebote im Bildungssegment Fernlernen kommerziell vertrieben, doch setzt der eigentliche Bildungsprozess als „Akt, der durch das Subjekt selbst in der Auseinandersetzung mit sich selbst, den anderen und Objekten vollzogen wird“ (vgl. BRUNNER 2005, ohne Seitenangabe), immer die tätige Mitwirkung der Lernenden voraus.

In Bezug auf das Alter erbrachten die Befunde, dass jüngere Personen stärker an Kommunikation und Austausch (sowohl „real“ als auch netzgestützt) interessiert sind als ältere, während diese stärker auf Printmedien rekurrieren. Auch zeigte sich, dass Erstkonsumentinnen und -konsumenten, also Personen, die noch keine Erfahrung mit dem Produkt oder der Dienstleistung haben, ein breiteres Spektrum an Informationsquellen nutzen als solche, die bereits über entsprechende Erfahrungen verfügen.

Es stellt sich nun die Frage, inwieweit diese, in anderen Kontexten als relevant ermittelten Personenmerkmale (hier: „Geschlecht, Alter und Vorerfahrung mit Fernlernen“) auch Erkenntnisse zum Informationsverhalten im Kontext der Belegung eines Bildungsangebotes im Fernlernen erlauben. In Anlehnung an die o. g. Untersuchungsergebnisse wird vermutet, dass Personen, die bereits einen Fernlehrgang oder ein Fernstudium absolviert haben, einen geringeren Informationsbedarf haben als Personen ohne entsprechende Erfahrung. Auch wird erwartet, dass jüngere Interessierte häufiger als ältere das persönliche Umfeld zurate ziehen, während ältere Interessierte eher auf Medien zurückgreifen. Frauen – auch dies sind Vorannahmen – nutzen sowohl persönliche Kontakte als auch Medien häufiger als Männer, während sich angesichts seiner großen Bedeutung für die didaktische Methode Fernlernen bei der Internetnutzung weder geschlechts- noch alters- oder erfahrungsspezifische Unterschiede zeigen sollten.

4. Datenbasis

Die folgenden Analysen basieren auf Daten einer Ende 2009 durchgeführten Online-Erhebung des BIBB, mit der primär Personen, die im Befragungszeitraum in einen berufsbildenden Fernlehrgang bzw. ein Fernstudium immatrikuliert waren, dazu befragt wurden, auf welcher Informations- und Beratungsbasis ihre Auswahlentscheidung getroffen worden war (vgl. FOGOLIN 2010 bzw. den Beitrag von FOGOLIN im vorliegenden Band).⁵

Der bereinigte Rücklauf der Erhebung beläuft sich auf insgesamt 8.611 Datensätze (Netto-Gesamtstichprobe). In die vorliegende Untersuchung wurden aufgrund der hier interessierenden Fragestellung die Daten von N = 7.011 Befragten (Auswertungsstichprobe) einbezogen,

a) die Angaben zu Alter und Geschlecht gemacht hatten und

5 Die Nutzung von Beratungsangeboten (bzw. im vorliegenden Fall von Informationsquellen) wurde somit weitgehend retrospektiv erhoben. Die damit verbundenen möglichen Verzerrungen (etwa durch ein getrübtetes Erinnerungsvermögen) ließen sich aus Gründen des Feldzugangs leider nicht vermeiden (vgl. FOGOLIN 2010, S. 12).

- b) denen mindestens eine der zwölf in den vorliegenden Analysen beleuchteten Informationsquellen bekannt gewesen war. Im Einzelnen waren dies: (1) Probelektionen, (2) Messen/Fachtagungen, (3) (Fach-)Zeitschriften, (4) Arbeitgeber, (5) Kollegen/Kolleginnen, (6) Freunde/Bekannte, (7) Weiterbildungstests, (8) Checklisten, (9) soziale Netzwerk, (10) Diskussionsforen, (11) Newsletter und (12) Blogs.⁶

Die Auswertungsstichprobe lässt sich wie folgt charakterisieren: Ein knappes Viertel der Befragten verfügt bereits über Erfahrungen mit Fernlernen, sodass es sich beim überwiegenden Teil (77,1 %) um Personen ohne Erfahrung mit Fernlernen handelt. Der Frauenanteil liegt in der Auswertungsstichprobe mit knapp 58 % deutlich über dem der Männer (42 %). Das Durchschnittsalter in der Auswertungsstichprobe liegt bei rund 33 Jahren; der Median bei 31 Jahren.⁷

Neben den Personenmerkmalen (Alter, Geschlecht, Vorerfahrung mit Fernlernen) flossen auch die Angaben zur Nutzung der zwölf Informationsquellen in die Analysen ein. Zur Beantwortung dieser Frage standen die Kategorien „ja“, „nein“ und „weiß nicht“ zur Verfügung. Für die Auswertungen wurden diese Angaben dichotomisiert und „weiß nicht“-Antworten in „nein“ recodiert.

5. Ergebnisse

Die Ergebnisdarstellung erfolgt in drei Schritten: Zunächst wird untersucht, inwieweit sich die in die vorliegenden Analysen einbezogenen Informationsquellen gruppieren lassen. Anschließend wird das Informationsverhalten von Befragten mit und ohne Vorerfahrungen im Fernlernen beleuchtet, um zu prüfen, ob es zwischen diesen beiden Personengruppen Unterschiede in der Nutzung der Informationsquellen gibt. Dabei bleiben die soziodemografischen Merkmale Geschlecht und Alter zunächst unberücksichtigt. Der Einfluss dieser beiden Merkmale auf das Informationsverhalten wird im abschließenden dritten Schritt untersucht.

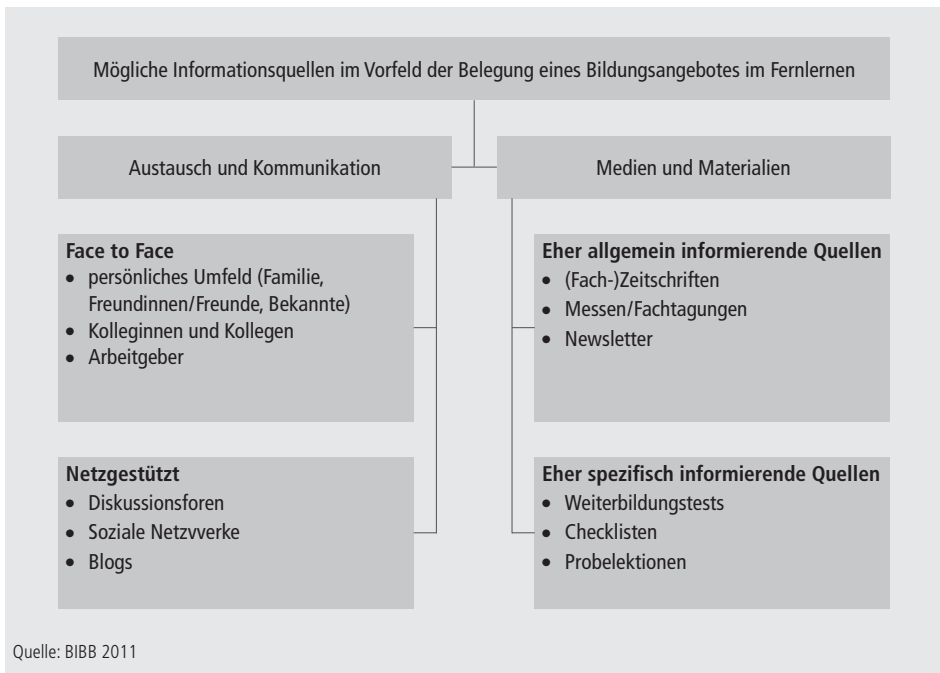
6 Die Nutzung einer Informationsquelle setzt deren Bekanntheit voraus. In der Online-Erhebung wurden daher sowohl die Bekanntheit als auch die Nutzung von insgesamt 15 Informationsquellen erhoben. Im Rahmen der vorliegenden Auswertung bleiben allerdings die drei Ressourcen „Self-Assessments“, „Suchmaschinen“ und „Weiterbildungsdatenbanken“ unberücksichtigt. Diesem Ausschluss liegt die Überlegung zugrunde, dass Suchmaschinen eigentlich selbst als eine Art „Meta-Ressource“ dem Auffinden von Informationsquellen dienen und Self-Assessments eine von der didaktischen Methode Fernlernen unabhängige Selbsteinschätzung ermöglichen. Weiterbildungsdatenbanken ließen sich schließlich im Verlauf der Analysen nicht eindeutig einer Gruppe von Ressourcen zuordnen (siehe Kapitel 5.1).

7 In die Gesamt-Nettostichprobe wurden – in Anlehnung an das Berichtssystem Weiterbildung – Adult Education Survey 2007 (BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG 2008) – nur Personen im Alter von 19 bis 64 Jahren einbezogen. Dabei zeigte sich, dass die deutliche Mehrheit der Befragten unter 35 Jahre alt ist und die Beteiligung an einem berufsbildenden Angebot im Fernlernen mit zunehmendem Alter deutlich nachlässt (vgl. FOGOLIN 2010, S. 18 f.). Vergleichbare Ergebnisse zur Altersstruktur der Teilnehmenden weisen auch die jährlich erhobenen Fernunterrichtsstatistiken aus (vgl. FOGOLIN 2011, S. 341 f.).

5.1 Gruppierung der Informationsquellen

Zunächst richtete sich das Interesse auf die Frage, inwieweit sich die hier einbezogenen Informationsquellen nicht nur theoretisch, sondern auch statistisch fundiert gruppieren lassen, da eine solche Kategorisierung Aufschlüsse über die Nutzung einzelner Informationsquellen hinaus ermöglicht. Hierzu wurde eine Faktorenanalyse als struktorentdeckendes Verfahren eingesetzt [1]⁸, in die die Angaben der Befragten zur (Nicht-)Nutzung der Informationsquellen eingingen.

Abbildung 1: Faktorenanalytische Gruppierung der einbezogenen Informationsquellen



Auf diese Weise ließen sich die zwölf Informationsquellen⁹ in vier Kategorien aufteilen (vgl. Abbildung 1), die sich ihrerseits – allerdings nicht mehr statistisch geprüft

8 Differenzierte Angaben zu statistischen Kennwerten der jeweiligen Analysen finden sich im Anhang des Beitrags. Die jeweiligen Fundstellen werden im Text über in eckige Klammern gesetzte Ziffern ausgewiesen.

9 Eine erste Faktorenanalyse umfasste Weiterbildungsdatenbanken als weitere Informationsquelle. Im Ergebnis resultierte jedoch keine eindeutige Struktur, weshalb Weiterbildungsdatenbanken aus den weiteren Analysen ausgeschlossen wurden. Aus Platzgründen muss auf eine ausführliche Darstellung dieses Analyseschrittes jedoch verzichtet werden.

– zwei Hauptsträngen zuordnen lassen: Kommunikation und Austausch einerseits, Medien und Materialien andererseits. Diese beiden Leitkategorien verfügen jeweils über zwei Unterkategorien. Dabei ist für Kommunikation und Austausch relevant, ob das Gespräch „Face to Face“, also real, oder netzgestützt stattfindet. Die Medien und Materialien lassen sich hingegen danach unterscheiden, ob sie tendenziell eher allgemeine und überblicksartige oder eher spezifische und detaillierte Informationen, z. B. zu einem bestimmten Angebot oder Anbieter, ermöglichen.

5.2 Nutzung von Informationsquellen in Abhängigkeit zur Vorerfahrung mit Fernlernen

Im Folgenden wird das Informationsverhalten von Personen, die bereits über Vorerfahrungen mit Fernlernen verfügen, mit demjenigen von Befragten ohne eine solche Vorerfahrung verglichen. Dabei bleiben, wie oben bereits angegeben, Alter und Geschlecht der Befragten zunächst unberücksichtigt.

In beiden Gruppen ist der Anteil derjenigen, die für die Auswahl des zum Befragungszeitpunkt belegten berufsbildenden Angebots im Fernlernen *keine* der oben aufgeführten Informationsquellen genutzt haben, mit 9,1 % bzw. 9,0 % fast gleich groß. Lässt man diese Befragten außer Acht und berücksichtigt nur noch diejenigen, die mindestens eine Informationsquelle genutzt haben, so zeigt sich, dass Vorerfahrene durchschnittlich ca. 2,7 Informationsquellen nutzten, während Befragte ohne Vorerfahrung im Schnitt auf ca. 2,6 Ressourcen zugriffen. Dieser Unterschied ist zwar statistisch signifikant, praktisch jedoch kaum relevant [2]. Deutlich wird jedoch eine tendenziell eher „sparsame“ Nutzung von Informationsquellen; nur ein kleiner Teil beider Gruppen informiert sich auf fünf und mehr Wegen (vgl. Tabelle 1).

Tabelle 1: **Nutzung von Informationsquellen durch Fernlernende mit und ohne Vorerfahrung (Angaben in Prozent)**

	Fernlernende ohne Vorerfahrung (N = 5.403)	Fernlernende mit Vorerfahrung (N = 1.608)
Keine Nutzung	9,0	9,1
Nutzung	91,0	90,9
<i>davon Nutzung von</i>		
1 Quelle	27,4	27,3
2 Quellen	29,3	25,3
3 Quellen	21,3	21,0
4 Quellen	10,7	14,0
5 und mehr Quellen	11,2	12,4
Quelle: BIBB 2011		

Auch im Hinblick darauf, welche Informationsquellen konkret im Auswahlprozess herangezogen wurden, zeigen sich eher geringfügige Unterschiede zwischen den beiden Teilstichproben. Insgesamt bevorzugen beide Gruppen jeweils eine Ressource aus den eingangs ermittelten vier Kategorien von Informationsquellen (vgl. Tabelle 2). Dabei sind diese „Favoriten“ jeweils identisch, auch wenn sie in prozentual (geringfügig) voneinander abweichenden Anteilen genutzt werden.

Von größter Bedeutung ist die Probelektion, die Aufschluss über die didaktische Aufbereitung der Lerninhalte ermöglicht. Jeweils gut die Hälfte der Befragten mit und ohne Vorerfahrung nutzte diese Möglichkeit, wobei die Nutzung bei Personen mit Vorerfahrungen etwas stärker ausfällt. Austausch und Kommunikation scheinen hingegen von Personen ohne Vorerfahrung leicht favorisiert zu werden: So erkundigt sich knapp die Hälfte dieser Befragten im persönlichen Umfeld (Freundschaften, Bekannte) und knapp ein Drittel bei Kolleginnen und Kollegen; netzgestützte Diskussionsforen werden hier von einem guten Viertel genutzt. Von den Vorerfahrenen nutzen demgegenüber vier von zehn das persönliche Umfeld, knapp ein Drittel spricht Kolleginnen und Kollegen an und ein Viertel nutzt Diskussionsforen. Zu den in beiden Teilstichproben am wenigsten genutzten Ressourcen zählen Checklisten und Blogs.

Tabelle 2: **Nutzung von Informationsquellen durch Befragte mit und ohne Vorerfahrung im Fernlernen – Mehrfachantworten (Angaben in Prozent)**

Kategorisierte Informationsquellen	Befragte ohne Vorerfahrung mit Fernlernen (N = 4.919)	Befragte mit Vorerfahrung im Fernlernen (N = 1.461)
Austausch und Kommunikation		
Face-to-Face-Kommunikation		
Persönliches Umfeld	47,8	41,8
Kolleginnen/Kollegen	32,6	31,9
Arbeitgeber	15,4	18,5
Netzgestützte Kommunikation		
Diskussionsforen	27,2	25,1
Soziale Netzwerke	8,9	12,4
Blogs	5,3	4,4
Medien und Materialien		
Eher allgemein informierende Ressourcen		
(Fach-)Zeitschriften	33,0	39,7
Messen/Fachtagungen	12,7	15,0
Newsletter	6,7	9,3
Eher spezifisch informierende Ressourcen		
Probelektionen	53,3	58,1
Weiterbildungstests	10,0	11,0
Checklisten	5,0	5,0
Quelle: BIBB 2011		

5.3 Alters- und geschlechtsspezifische Unterschiede im Informationsverhalten der beiden Teilstichproben

In die Untersuchungen alters- und geschlechtsspezifischer Einflüsse auf das Informationsverhalten werden erneut nur jene Befragten einbezogen, die mindestens eine Informationsquelle genutzt haben. Zur Vorbereitung der Analysen wurde die Auswertungsstichprobe zunächst in zwei „handhabbare“ Altersgruppen eingeteilt. Als Kriterium für die Gruppenbildung wurde der Median (31 Jahre) verwendet. Hierdurch konnte zugleich der leicht rechtsschiefen Altersverteilung [3] Rechnung getragen werden. Als weiterer Vorbereitungsschritt wurde geprüft, ob die beiden Merkmale Alter und Geschlecht (statistisch) unabhängig voneinander sind, d. h. bestimmte Kombinationen aus Alter und Geschlecht nicht überzufällig häufig vorkommen. Das ist notwendig, wenn der jeweils eigenständige Einfluss von Alter und Geschlecht auf das Informationsverhalten analysiert werden soll. Genau diese Voraussetzung ist hier aber nicht gegeben: Sowohl in der Gruppe der Befragten, die bei der Belegung ihres Fernlehrgangs bzw. Fernstudiums bereits über Vorerfahrungen mit dieser Lernform verfügten, als auch in der Gruppe ohne entsprechende Vorerfahrungen sind Frauen unter 32 Jahren und Männer ab 32 Jahren überrepräsentiert, während Männer unter 32 Jahren und Frauen ab 32 Jahren unterrepräsentiert sind [4].

Eine jeweils separat durchgeführte Untersuchung des Einflusses von Alter bzw. Geschlecht auf das Informationsverhalten könnte damit zu Fehlschlüssen darüber führen, welches Merkmal das Informationsverhalten tatsächlich beeinflusst. Um dies zu vermeiden, wird im Folgenden daher der *gemeinsame* Einfluss von Alter und Geschlecht auf das Informationsverhalten untersucht. Anders ausgedrückt: Die beiden Merkmale werden für die Analysen miteinander kombiniert. Eine Übersicht über die Zusammensetzung der beiden Teilstichproben in Bezug auf Geschlecht und Alter bietet Tabelle 3.

Tabelle 3: Zusammensetzung der beiden Teilstichproben der Befragten mit und der ohne Vorerfahrung im Fernlernen nach Geschlecht und Alter

Verteilung nach Geschlecht und Alter	Befragte ohne Vorerfahrung (N = 4.919)		Befragte mit Vorerfahrung (N = 1.461)	
	Abs.	%	Abs.	%
Frauen < 32 Jahre	1.580	32,1	386	26,4
Frauen ≥ 32 Jahre	1.279	26,0	461	31,6
Männer < 32 Jahre	1.055	21,4	234	16,0
Männer ≥ 32 Jahre	1.005	20,4	380	26,0
Insgesamt	4.919	100,0	1.461	100,0

Quelle: BIBB 2011

Im Folgenden wird nun das Informationsverhalten in den beiden Teilstichproben daraufhin untersucht, ob die verschiedenen Ressourcen von einer oder mehreren der nach Alter und Geschlecht differenzierten Untergruppen (vgl. Tabelle 3) statistisch gesehen auffallend häufig oder auffallend selten genutzt wurde [5]. Die Befunde für Befragte *ohne* Vorerfahrung sind in Tabelle 4, die für Befragte *mit* Vorerfahrung in Tabelle 5 wiedergegeben. Ein „+“ verdeutlicht, dass die jeweilige Informationsquelle von einer der vier Untergruppen überproportional häufig genutzt wurde, ein „-“ verweist auf eine unterdurchschnittlich seltene Nutzung der jeweiligen Quelle. Leere Zellen indizieren, dass kein Zusammenhang besteht (für weitere Kennwerte vgl. [5]).¹⁰

Tabelle 4: Informationsverhalten der Befragten ohne Vorerfahrung in Abhängigkeit von Alter und Geschlecht

Befragte ohne Vorerfahrung im Fernlernen (N = 4.919)				
Kategorisierte Informationsquellen	Untergruppen			
	Frauen < 32	Frauen ≥ 32	Männer < 32	Männer ≥ 32
Austausch und Kommunikation				
Face-to-Face-Kommunikation				
Persönliches Umfeld	+	-	+	-
Kolleginnen/Kollegen		-	+	
Arbeitgeber		-	+	
Netzgestützte Kommunikation				
Diskussionsforen	+	-	+	-
Soziale Netzwerke*		-		
Blogs*	+	-	+	
Medien und Materialien				
Eher allgemein informierende Ressourcen				
(Fach-)Zeitschriften		+	-	+
Messen/Fachtagungen		-	+	+
Newsletter*				
Eher spezifisch informierende Ressourcen				
Probelektionen		+	-	+
Weiterbildungstests	+	+	-	
Checklisten*		+	-	

* Aufgrund einer Nutzung durch weniger als 10 % der Befragten vorsichtig zu interpretieren.
Quelle: BIBB 2011

10 Darstellung angelehnt an HEINE; WILLICH; SCHNEIDER 2010.

Tabelle 5: Informationsverhalten der Befragten mit Vorerfahrung in Abhängigkeit von Alter und Geschlecht

Befragte mit Vorerfahrung im Fernlernen (N = 1.461)				
Kategorisierte Informationsquellen	Untergruppen			
	Frauen < 32	Frauen ≥ 32	Männer < 32	Männer ≥ 32
Austausch und-Kommunikation				
Face-to-Face-Kommunikation				
Persönliches Umfeld	+		+	-
Kolleginnen/Kollegen	+	-	+	
Arbeitgeber				-
Netzgestützte Kommunikation				
Diskussionsforen	+	-	+	-
Soziale Netzwerke		-	+	
Blogs*		-	+	
Medien und Materialien				
Eher allgemein informierende Ressourcen				
(Fach-)Zeitschriften				
Messen/Fachtagungen				
Newsletter*				+
Eher spezifisch informierende Ressourcen				
Probelektionen		+	-	
Weiterbildungstests				
Checklisten*				

* Aufgrund einer Nutzung durch weniger als 10 % der Befragten vorsichtig zu interpretieren.
Quelle: BIBB 2011

Im Vergleich zeigt sich, dass das Informationsverhalten von Befragten *ohne* Vorerfahrungen in stärkerem Maße von Alter und Geschlecht beeinflusst wird als das der Befragten *mit* Vorerfahrung. Dabei bestehen in beiden Teilstichproben Unterschiede vor allem zwischen Frauen, die 32 Jahre und älter sind, und Männern unter 32 Jahren.

Betrachtet man die Befunde im Detail, so zeigt sich in der Gruppe der Befragten ohne Vorerfahrung Folgendes: Nahezu alle auf Kommunikation und Austausch bezogenen Informationsquellen (Kategorien Face-to-Face-Kommunikation und Netzgestützte Kommunikation) wurden von Frauen ab 32 Jahren seltener und von Männern unter 32 häufiger als (statistisch) erwartet genutzt. Umgekehrt ist es bei den Informationsquellen, die in der Kategorie der eher spezifisch informierenden Medien und Materialien zusammengefasst sind. Diese wurden von den Frauen ab 32 Jahren auffallend häufig und von den Männern unter 32 Jahren auffallend selten

genutzt. Ferner ist zu erkennen, dass die netzgestützten Kommunikationsformen nicht nur von Männern, sondern auch von Frauen bis 32 Jahren überproportional häufig genutzt wurden.

Bei den Befragten mit Vorerfahrung im Fernlernen bestehen alters- und geschlechtsspezifische Unterschiede fast ausschließlich bei der Nutzung kommunikativer Informationsquellen. Alle netzgestützten Kommunikationswege werden dabei – ähnlich wie in der Gruppe der Befragten ohne Vorerfahrung – von Männern unter 32 Jahren überzufällig häufig und von Frauen ab 32 Jahren überzufällig selten genutzt. Anders als bei den Befragten ohne Vorerfahrung informieren sich aus der Gruppe der Befragten mit Vorerfahrung nicht nur Männer, sondern auch Frauen unter 32 Jahren (statistisch gesehen) auffallend oft über persönliche Kontakte. Zugleich sind es von den Erfahrenen eher die Männer – und nicht, wie bei den Unerfahrenen, die Frauen – ab 32 Jahren, die vergleichsweise selten Informationen auf persönlichem Wege einholen.

6. Fazit

Im Mittelpunkt der vorliegenden Analysen stand das Informationsverhalten im Vorfeld der Belegung eines Fernlehrgangs oder Fernstudiums im Rahmen von beruflicher Bildung. Dabei zeigte sich, dass – im Unterschied zu anderen, zu Vergleichszwecken herangezogenen Untersuchungen zum Informationsverhalten bei Konsumentscheidungen – die Vorerfahrung (bzw. Unerfahrenheit) mit (der didaktischen Methode) Fernlernen keinen substantziellen Einfluss auf das Informationsverhalten hat. In der Tendenz ziehen die Mitglieder beider Gruppen (also Vorerfahrene und Unerfahrene) annähernd gleich viele und ähnliche Informationsquellen zur Entscheidungsfindung heran. Dies mag darin begründet sein, dass es sich bei der erneuten Belegung eines Bildungsangebotes nicht um einen „Wiederholungskauf“ im engeren Sinne handelt – es dürfte unwahrscheinlich sein, dass ein inhaltlich vergleichbares (oder gar identisches) Bildungsangebot mehrmals belegt wird. Stattdessen dürfte sich das Interesse auf ein an den vorherigen Fernlehrgang (bzw. das vorherige Fernstudium) anknüpfendes Angebot, möglicherweise aber auch auf einen inhaltlich-thematisch deutlich anders gelagerten Bildungsgang richten. Das Wissen um die didaktische Methode Fernlernen erspart also nicht den Klärungsprozess dazu, welche Angebote inhaltlich und konzeptionell den aktuellen Interessen und Erfordernissen entgegenkommen. Partiiell mag der Informationsbedarf von vorerfahrenen Personen sogar höher sein, da die Erfahrung möglicherweise auch für Fragen, denen bei der früheren Belegung zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt wurde, sensibilisiert hat. Auch erweisen sich im Vergleich der beiden Gruppen die erfahrenen Befragten hinsichtlich ihres Informationsverhaltens als tendenziell „ähnlicher“, während das

Informationsverhalten der Unerfahrenen in stärkerem Maße durch Alter und Geschlecht beeinflusst ist. Dies lässt vermuten, dass den Personen mit Vorerfahrungen etwas deutlicher bewusst ist, worauf es bei ihrer Informationssuche ankommt und wo die erforderlichen Auskünfte zu finden sind.

Aufgrund der in der Stichprobe gegebenen Konfundierung der beiden untersuchten Merkmale Alter und Geschlecht können keine Aussagen zu deren je spezifischem Einfluss getroffen werden. Daher konnten die eingangs formulierten Vorannahmen zum Einfluss dieser soziodemografischen Merkmale nicht im Detail überprüft werden. Gleichwohl unterstreichen die Befunde, dass man nicht von *dem* Informationsverhalten von an einem berufsbildenden Angebot im Fernlernen Interessierten sprechen kann. Zumindest tendenziell vermitteln die hier beispielhaft herangezogenen personenbezogenen Merkmale „Geschlecht, Alter und Vorerfahrung mit Fernlernen“ einen ersten Eindruck der hier denkbaren Varianten und Bandbreiten der Nutzung von Informationsquellen. Diese – aus Sicht der Marketingabteilung eines Bildungsanbieters möglicherweise triviale – Erkenntnis scheint bislang im Kontext von (trägerunabhängiger) Bildungsberatung womöglich aber noch nicht hinreichend reflektiert worden zu sein. Dabei stellen gut ausgebildete und bildungsaffine Ratsuchende das Beratungspersonal sowohl „vor die Aufgabe, mit der potenziellen Besserinformiertheit ihrer Klientel reflexiv umgehen zu müssen und ihr argumentativ begegnen zu können“ (ENGEL 2002, S. 143), als auch vor die Frage, wie man sie als potenzielle Ratsuchende (vielleicht auch auf anderen, neuen Wegen) erreichen kann.

„Weil sie mir keine Informationen boten (außer denen, die ich mir anhand des Infomaterials selbst beschaffen konnte)“, „Über die Beratungsangebote sollte man besser informiert werden“ oder „Die eigene Recherche über Foren und Arbeitskollegen, die es bereits gemacht haben, war hilfreicher“ – diese hier beispielhaft angeführten Antworten auf eine im Rahmen der Online-Erhebung gestellte offene Frage dazu, inwiefern man die bekannten und genutzten *Beratungsangebote* im Vorfeld der Belegung als unzureichend empfand, mögen hierzu vielleicht erste Hinweise geben.

Literatur

- ARNOLD, Rolf: Vorwort des Reihenherausgebers. In: GEISSLER, Harald (Hrsg.): E-Coaching. Reihe: Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, Band 55. Baltmannsweiler 2008, S. III–IV
- ARNOLD, Rolf: Wird mit ISO alles easy? Konsequenzen aus der Qualitätsdebatte. Wirtschaft und Weiterbildung, Heft 2, 1995, S. 36–38

- 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: 30.03.2011)
- BEALES, Howard; MAZIS, Michael B.; SALOP, Steven C.; STAEELIN, Richard: Consumer Search and Public Policy. In: *Journal of Consumer Research*, Vol. 8, June 1981, S. 11–22
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (Hrsg.): Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland – Eckdaten zum BSW – AES 2007. München 2008. URL: http://www.bmbf.de/pubRD/weiterbildungsbeteiligung_in_deutschland.pdf (Stand: 30.03.2011)
- BRUNNER, Alexander: Bildung – weder Ware noch Dienstleistung. Wien 2005. URL: <http://www.lifeskills.at/bildungkeineWARE.pdf> (Stand: 30.03.2011)
- ENGEL, Frank: Beratung im Zeitalter ihrer technischen Reproduzierbarkeit. In: NESTMANN, Frank; ENGEL, Frank (Hrsg.): *Die Zukunft der Beratung*. Tübingen 2002, S. 135–155
- FOGOLIN, Angela: (Weiter-)Bildungsberatung im Fernlernen aus Sicht der Nachfragenden. Ergebnisse einer Onlinebefragung. BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (Hrsg.): *Wissenschaftliche Diskussionspapiere*, Heft 116. Bonn 2010. URL: <http://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/id/6219> (Stand: 30.03.2011)
- FOGOLIN, Angela: Fernunterrichtsstatistik. In: BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (Hrsg.): *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2011*. Bonn 2011, Kapitel B 2.3, S. 340–344. URL: <http://datenreport.bibb.de/> (Stand: 29.04.2011)
- GRIEGER, Rafael: *Das Informationsverhalten der Best Ager. Eine empirische Studie am Beispiel der Unterhaltungselektronik*. Hamburg 2008
- HACHMEISTER, Cort-Dennis; HARDE, Maria E.; LANGER, Markus F.: *Einflussfaktoren der Studienentscheidung – Eine empirische Studie von CHE und Einstieg. Gütersloh 2007*. URL: http://www.che.de/downloads/Einfluss_auf_Studienentscheidung_AP95.pdf (Stand: 30.03.2011)
- HEINE, Christoph; WILLICH, Julia; SCHNEIDER, Heidrun: *Informationsverhalten und Entscheidungsfindung bei der Studien- und Berufswahl. Studienberechtigte 2008 ein halbes Jahr vor dem Erwerb der Hochschulreife*. Hannover 2010. URL: http://www.his.de/pdf/pub_fh/fh-201001.pdf (Stand: 30.03.2011)
- HUSSERL, Edmund: *Phänomenologie der Lebenswelt. Ausgewählte Texte, Band II*. Stuttgart 1986
- KRAUS, Björn: *Lebenswelt und Lebensweltorientierung – eine begriffliche Revision als Angebot an eine systemisch-konstruktivistische Sozialarbeitswissenschaft*. 2006. URL: <http://www.webnetwork-nordwest.de/sowi/article.php?sid=92> (Stand: 30.03.2011)
- MÜHLBACHER, Hans; WEIGL, Ingeborg: *Der Einfluss unterschiedlicher Informationsquellen auf die Bewertung von Produkten*. Linz 1979
- ROSS, Ernst: *Perspektiven zur Weiterentwicklung des Fernunterrichts. Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 147*, BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (Hrsg.). Berlin 1992
- SCHOLL, Armin: *Bekanntheit, Nutzung und Bewertung der Informationsangebote der Städtischen Bühnen. Eine Befragung von Theaterbesuchern*. Münster 2008. URL: http://egora.uni-muenster.de/ifk/personen/bindata/abschlussbericht_theater.pdf (Stand: 15.04.2008)

- SHANNON, Claude: A Mathematical Theory of Communication. In: Bell System Technical Journal, Vol. 27, 1948. Teil 1: S. 379–423, Teil 2: S. 623–656. URL: <http://cm.bell-labs.com/cm/ms/what/shannonday/paper.html> (Stand: 30.03.2011)
- TNS INFRATEST: TNS Infratest Studie zur aktuellen Nutzung des Internets als Informationsquelle vor einer Kaufentscheidung. München/Bielefeld 2008
- ZAWACKI-RICHTER, Olaf: Geschichte des Fernunterrichts. Vom brieflichen Unterricht zum gemeinsamen Lernen im Web 2.0. In: EBNER, Martin; SCHÖN, Sandra (Hrsg.): L3T. Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien. Graz 2011. URL: <http://l3t.tugraz.at/index.php/LehrbuchEbner10/article/view/54/24> (Stand: 30.03.2011)

Anhang

[1] Als Strukturen entdeckendes Verfahren wurde eine Faktorenanalyse (Hauptkomponentenanalyse auf Grundlage der dichotomisierten Nutzungsangaben mit anschließender Varimaxrotation) gerechnet. Die Faktorenextraktion erfolgte nach dem Kaiser-Guttman-Kriterium.

Kennwerte:

Eignung der Stichprobe nach Kaiser-Meyer-Olkin: KMO: .64

Sphärizität nach Bartlett: χ^2 : 5424.07; df: 66; $p < .000$

Eigenwertverlauf der vier extrahierten Faktoren:

1.95 (Face-to-Face-Kommunikation);

1.59 (Netzgestützte Kommunikation);

1.21 (Eher allgemein informierende Materialien);

1.05 (Eher spezifisch informierende Materialien)

Aufgeklärte Gesamtvarianz (kumuliert) 48,3 %

[2] Zur Analyse der Mittelwertdifferenz wurde ein t-Test für unabhängige Stichproben durchgeführt.

Kennwerte: $T = 3.05$; df = 6378; p (einseitig) $< .01$

Als Maß für die Effektstärke wurde die standardisierte Mittelwertdifferenz (d) berechnet.

Kennwert: $d = .09$

[3] Eine rechtsschiefe Verteilung bedeutet im vorliegenden Fall, dass es unter den Befragten sehr viele jüngere Personen und nur wenige ältere Personen gibt.

Kennwert: $v = .61$

[4] Zur Überprüfung der Unabhängigkeit der Merkmale Alter und Geschlecht wurden χ^2 -Tests durchgeführt.

Kennwerte:

Fernlernende *ohne* Vorerfahrung mit Fernlernen: $\chi^2 = 7,9$, df = 1, $p < .01$

Fernlernende *mit* Vorerfahrung im Fernlernen: $\chi^2 = 8,2$, df = 1, $p < .01$

[5] Zur Überprüfung, inwieweit von Alter und Geschlecht ein gemeinsamer Einfluss auf die Nutzung einzelner Informationsquellen ausgeht, wurden Chi²-Tests durchgeführt.

Kennwerte:

Kategorisierte Informationsquellen	Befragte ohne Vorerfahrung im Fernlernen (df = 3)			Befragte mit Vorerfahrung im Fernlernen (df = 3)		
	Chi ²	p	Phi	Chi ²	p	Phi
Face-to-Face-Kommunikation						
Persönliches Umfeld	80.55	.000	.128	41.95	.000	.169
Kolleginnen/Kollegen	78.73	.000	.127	35.94	.000	.157
Arbeitgeber	18.16	.000	.061	11.02	.012	.089
Netzgestützte Kommunikation						
Diskussionsforen	49.40	.000	.100	23.69	.000	.127
Soziale Netzwerke*	17.47	.010	.060	21.57	.000	.121
Blogs**	32.78	.000	.082	13.41	.004	.096
Eher allgemein informierende Ressourcen						
(Fach-)Zeitschriften	21.31	.000	.066	5.83	.120	.063
Messen/Fachtagungen	25.61	.000	.072	6.50	.090	.067
Newsletter**	3.63	.305	.027	8.96	.030	.078
Eher spezifisch informierende Ressourcen						
Probelektionen	92.31	.000	.137	26.53	.000	.135
Weiterbildungstests	23.95	.000	.070	2.64	.450	.043
Checklisten**	13.34	.004	.052	3.86	.277	.051
Quelle: BIBB 2011						
* Aufgrund einer Nutzung der Quelle durch weniger als 10 % der Befragten ohne Vorerfahrung mit Fernlernen ist der Befund vorsichtig zu interpretieren.						
** Aufgrund einer Nutzung der Quellen durch weniger als 10 % in beiden Gruppen sind die Befunde vorsichtig zu interpretieren.						

Markus Jung

Die Online-Community „Fernstudium-Infos.de“

Zum Thema „Fernstudium“ gibt es einen hohen Informations- und Beratungsbedarf – nicht zuletzt deshalb, da hier der direkte Kontakt zu Mitstudierenden fehlt. In diesem Zusammenhang kommt dem Internet eine wichtige Rolle zu.

Fernstudium-Infos.de hat daher das Ziel, umfassend über das Thema zu informieren und den Austausch dazu zu fördern. Angesprochen sind zum einen Interessenten¹, Fernlerner und Ehemalige, zum anderen aber auch die Branche selbst. Dabei hat sich Fernstudium-Infos.de aus einem privaten Blog und einer kleinen Infoseite allein aufgrund der großen Nachfrage entwickelt.

Der vorliegende Beitrag zeigt auf, was Fernstudium-Infos.de ausmacht, welche Zielgruppen angesprochen werden und wie sich die Seite inhaltlich und technisch über die Jahre entwickelt hat.

1. Inhaltliche und technische Entwicklung

Der Grundstein für Fernstudium-Infos.de wurde im Jahr 2000 gelegt. Damals begann der Betreiber ein Fernstudium der Informatik und hatte dabei das Gefühl, nicht ausreichend unabhängig informiert zu sein. Insbesondere fehlten ihm Erfahrungsberichte. Zwar waren auch damals die Anbieter von Fernlehrgängen und Fernstudiengängen bereits mit Internetseiten vertreten und halfen mit deren Informationsmaterial und Studienberatung, „formale“ Fragen zu beantworten. Aber es gab damals so gut wie keine unabhängigen Erfahrungsberichte von Teilnehmern, sei es in Form von Forenbeiträgen, als Blogbeitrag oder private Homepage.

In den ersten drei Jahren des Fernstudiums galt es zunächst, mit der Mehrfachbelastung durch Job, Studium und Privatleben zurechtzukommen. Im Hinterkopf war aber stets der Gedanke, dass sich an der unbefriedigenden Informationslage etwas ändern sollte. 2003 ging schließlich ein erster Blog in Form eines Tagebuchs zum Fernstudium ins Netz, mit Berichten über kleine und große Erfolge und Misserfolge sowie Hintergrundinformationen zum Alltag eines Fernstudenten. Die Nachfrage war beachtlich, sowohl im Hinblick auf Zugriffszahlen als auch hinsichtlich der Rückfragen in Form von Kommentaren und E-Mails. Um nicht ständig die gleichen Fragen beantworten zu müssen, kamen schon bald eine Infoseite und ein kleines

1 Aus Gründen der Lesbarkeit wurde ausschließlich die männliche Form verwendet. Selbstverständlich sind aber immer beide Geschlechter gemeint.

Diskussionsforum hinzu. Die Domain fernstudium-infos.de wurde registriert, um diese Informationen von der privaten Homepage zu trennen.

Zunächst wurde Fernstudium-Infos.de vorwiegend als Forum zum Austausch über den Anbieter genutzt, bei dem der Betreiber des Portals sein Fernstudium absolviert hat. Aufgrund des großen Interesses erfolgte schon bald die Ausweitung auf weitere Anbieter – sowohl aus dem akademischen als auch dem nicht akademischen Bereich. Dabei wurden neue Foren in dem Maße eingerichtet, in dem sie von Benutzern eingefordert wurden.

Im nächsten Schritt wurden erste redaktionelle Inhalte ergänzt, zum Beispiel in Form von Pressemitteilungen, sofern diese von den Anbietern zur Verfügung gestellt wurden.

Mit steigenden Nutzerzahlen nahm auch die Vielfalt der behandelten Themen zu. Immer häufiger ging es nicht mehr nur um einen einzelnen Anbieter, sondern auch um den Vergleich verschiedener Anbieter oder um allgemeine Fragen zu Lern-techniken oder zu einzelnen Fächern – hier ist besonders die Mathematik zu nennen.

Ein wesentlicher Schritt in der Weiterentwicklung von Fernstudium-Infos.de war die Ergänzung um ein Verzeichnis der akademischen und nicht akademischen Fernstudiengänge und Fernlehrgänge. Diese Neuerung, die die Auswahl der infrage kommenden Anbieter erleichtern soll, wurde von Anfang an so gut angenommen, dass ihre Pflege und Aktualisierung seither beträchtliche Ressourcen bindet. Eine zeitnahe Aktualisierung kann dabei jedoch nur dann gewährleistet werden, wenn die Anbieter selbst auf Veränderungen hinweisen.

Eine weitere qualitative Aufwertung hat das Portal durch die vermehrte Anreicherung mit redaktionellen Inhalten bekommen. Dabei handelt es sich einerseits um Berichte über Messen und Kongresse oder Infoveranstaltungen, wie z. B. den Fernstudien- oder Weiterbildungstag, andererseits um Interviews mit Verantwortlichen der Fernschulen und Fernhochschulen, aber auch mit Teilnehmern und Absolventen der Fernlehrgänge und Fernstudiengänge. Auch diese redaktionellen Inhalte stoßen auf großes Interesse.

Dem Wunsch nach mehr Erfahrungsberichten wurde insbesondere durch die Einführung von Blogs für Studententagebücher entsprochen. Die dort geschilderten Erlebnisse und Erfahrungen sind für Interessenten insofern sehr wertvoll, als sie einen guten Einblick in die Wirklichkeit eines Fernstudiums bieten. Außerdem tragen sie stark zu einer Verbesserung des Community-Gefühls bei, da die Blogbeiträge mit Rückmeldungen in Form von Lob, Motivation und Trost sowie Tipps in vielfältiger Form kommentiert werden können. Die Blogfunktion steht jedem registrierten Benutzer zur Verfügung und stellt keine hohen technischen Anforderungen. Dennoch gibt es die Möglichkeit, die Gestaltung und die Funktionen des Blogs auf vielfältige Weise den eigenen Bedürfnissen anzupassen. Außerdem wird es als sehr angenehm

empfunden, dass die Leser des Blogs durch die vielen Besucher von Fernstudium-Infos.de von Anfang an vorhanden sind, während man auf einem extern selbst betriebenen Blog meist vor allem zu Beginn nur wenig Feedback erhält.

Darüber hinaus ist es Ziel des Betreibers, auch über Fernstudium-Infos.de hinaus Informationen zum Fernstudium bereitzustellen, so z. B. in einer eigens eingerichteten Fernstudium-Gruppe im Business-Netzwerk XING und durch Aktivitäten auf zahlreichen Frage-und-Antwort-Portalen wie zum Beispiel gutefrage.net oder wer-weiss-was.de.

Seit wenigen Jahren betreibt Fernstudium-Infos.de darüber hinaus auch eine professionelle Pressearbeit. Dabei geht es weniger um Meldungen über das Portal selbst, sondern vielmehr darum, andere Medien über die Thematik zu informieren und ihnen dadurch Anreize für Berichterstattungen zu geben. Die Pressemitteilungen beinhalten dann zum Beispiel Tipps zur Prüfung der Eignung für einen Fernlehrgang bzw. ein Fernstudium oder stellen Fernunterrichtsangebote aus einzelnen Bereichen, wie zum Beispiel Informatik oder Gesundheitswesen, vor.

Um auch diejenigen Personen erreichen zu können, die keine große Internetaffinität haben, wurde 2010 das Buch „100 Fragen und Antworten zum Fernstudium“ veröffentlicht. An diesem waren die Benutzer von Fernstudium-Infos.de intensiv beteiligt. Zum einen wurden in das Buch zur Auflockerung zahlreiche Zitate aus den Foren eingestreut, zum anderen wurden viele Fragen aufgegriffen, die von der Community immer wieder gestellt werden. Das Buch wurde auch von den Benutzern von Fernstudium-Infos.de sehr gut angenommen, und viele haben es sich als Ergänzung zu den online verfügbaren Informationen angeschafft.

Gerade jüngere Internetnutzer sind es gewohnt, dass Informationen nicht nur in Form von Texten dargeboten werden, sondern – in zunehmendem Maße – um weitere Medien (Video, Audio, Fotos) ergänzt werden. Um auch diesen Ansprüchen gerecht zu werden, ist Fernstudium-Infos.de seit einiger Zeit auch mit einem eigenen Podcast sowie einem Kanal bei YouTube vertreten. Bei YouTube wird einerseits auf Videos hingewiesen, die sich mit dem Thema Fernstudium beschäftigen. Außerdem werden auch selbst Videos produziert und dort eingestellt sowie in das Portal Fernstudium-Infos.de eingebunden. Für diesen Bereich ist künftig noch eine Ausweitung geplant.

In letzter Zeit wird die Dominanz der Social-Web-Dienste, allen voran Facebook und Twitter, immer deutlicher. Es führt daher kein Weg daran vorbei, auch diese Kanäle zu bedienen, um Interessenten zum Thema Fernstudium anzusprechen. Ihre Nutzung erfolgt dabei zweigleisig: Zum einen finden viele Diskussionen direkt dort statt, zum anderen kann dort auch auf neue Inhalte auf Fernstudium-Infos.de hingewiesen werden. Es wird dabei immer deutlicher, dass es notwendig ist, sehr schnell zu reagieren und die Interessenten dort abzuholen, wo sie abgeholt werden möchten.

2. Finanzierung und Geschäftskonzept

Die ursprüngliche Intention für die Gründung von Fernstudium-Infos.de war es, anderen Interessierten zu helfen und die bisher im Internet fehlenden Informationen zur Verfügung zu stellen – und diese Orientierung hat nach wie vor nicht an Gültigkeit verloren.

Dennoch ergaben sich mit dem gestiegenen Interesse und dem langsamen Ausbau der Seite auch erste Kosten, vor allem für den Betrieb des Servers bei einem Provider. Um diese zumindest decken zu können, wurden versuchsweise über das damals in Deutschland noch recht neue System von Google AdSense einige Textanzeigen geschaltet. Das Ergebnis war weit besser als erwartet – von Anfang an hat sich ein kleiner Überschuss ergeben. Dies – zusammen mit dem großen Interesse der Besucher und den zunehmenden Anfragen zu anderen Fernstudienangeboten – motivierte dazu, das Informationsangebot weiter auszubauen.

Damit einhergehend fand auch eine weitere Professionalisierung statt, und es wurden Kontakte zu den Anbietern und Verbänden der Branche geknüpft, um das thematische Hintergrundwissen zu vertiefen. Die redaktionelle Arbeit wurde umfangreicher, da zur Beantwortung der Fragen in den Foren auch ein Newsdienst hinzukam, um über Neuigkeiten aus der Branche zu berichten. Zur Erweiterung der fachlichen Qualifikation belegte der Betreiber außerdem einen Journalismus-Fernlehrgang. Irgendwann war absehbar, dass die damalige Angestelltentätigkeit und die parallele Betreuung von Fernstudium-Infos.de auf Dauer eine zu große Belastung darstellen würden, um beiden Aufgaben in der optimalen Qualität gerecht werden zu können. Ende 2006 kam es daher zu der Entscheidung, das Portal hauptberuflich über die neu gegründete Firma „Fernstudium-Infos.de Markus Jung e. K.“ weiter zu betreiben. Dabei stand fest, dass alle Informationen und Funktionen kostenfrei zugänglich sein und bleiben sollen. Die Finanzierung erfolgt bis heute ausschließlich über Werbung, die auf dem Portal eingeblenDET wird und von den sonstigen Inhalten getrennt ist bzw. gekennzeichnet wird.

Um Objektivität und Neutralität sicherstellen zu können, wird stets darauf geachtet, mit verschiedenen Anzeigenkunden aus mehreren Konzernen zusammenzuarbeiten. Außerdem sind alle redaktionellen Inhalte und die Aufnahme in die Verzeichnisse unabhängig von einer Anzeigenschaltung und auch für die Anbieter der Fernlehrgänge und Fernstudiengänge kostenfrei.

3. Fernstudium-Infos.de heute

Seit der Gründung 2004 ist Fernstudium-Infos.de einige Mal komplett überarbeitet und um weitere Funktionen erweitert worden. Durchgängig geblieben sind dabei die

beiden Hauptanliegen, einerseits zu informieren, andererseits aber auch einen Austausch zu ermöglichen. Dabei steht im Vordergrund, eine übersichtliche und auf die wichtigsten Funktionen reduzierte Plattform zu bieten, die auch weniger internet-affinen Personen die Benutzung ermöglicht.

Die meisten Besucher beginnen ihre Nutzung von Fernstudium-Infos.de als nicht registrierte Benutzer und sind auf der Suche nach Informationen. Der Einstieg erfolgt entweder über die Startseite oder – in der Regel durch Suchmaschinen-zugriffe – über Unterseiten. Aber auch Quereinsteiger werden durch die Navigation schnell zur Startseite geleitet, denn auf der Startseite können Besucher schnell einen Überblick über die Möglichkeiten von Fernstudium-Infos.de gewinnen.

Abbildung 1: Screenshot der Startseite von Fernstudium-Infos.de

f Fernstudium-Infos.de [Benutzername](#) [Konwort](#) [\[Anmelden\]](#) [Hilfe](#) [Registrieren](#)
 Angemeldet bleiben? [Erweiterte Suche](#)

[Fernstudium Portal](#) [Fernstudium Forum](#) [Fernstudierenden Blogs](#) [Was ist neu?](#)

Social Web: [Google+](#) [Twitter](#) [Facebook](#) [YouTube](#) [Abos](#) [RSS-Feed](#) [Newsletter](#)
 ↑ [Fernstudium-Infos.de](#)

» Statistiken
 Benutzer: 17.351
 Themen: 16.949
 Beiträge: 100.334

» Fernstudium-Infos.de
Forenübersicht
Allgemeines Forum
Anbieter A-Z
 oft aufgerufen:
 - AKAD
 - DIPLOMA
 - Euro-FH
 - FernUni Hagen
 - HFH | HFH-Gruppe
 - ILS
 - Open University
 - PFH Göttingen
 - Wilhelm Büchner
 - WINGS
Angebote A-Z
 oft aufgerufen:
 - BWL
 - Bildung
 - Chemie
 - Ernährung
 - Gesundheit
 - Informatik
 - Ingenieur
 - Psychologie
 - Recht
 - Sozialwissenschaften
Fernabitur

» Informationen, unabhängige Beratung und Erfahrungsberichte zum Fernstudium
 » Du möchtest Dich **über das Thema Fernstudium informieren?**
 » Du suchst für Dich **passende Fernstudiengänge und Fernkurse?**
 » Dich interessieren die **Erfahrungen anderer Teilnehmer?**
 » Du möchtest Dich **austauschen und Fragen stellen?**
 ... dann bist Du hier **genau richtig! Jetzt kostenlos registrieren!**
 Hinweis: Für registrierte Benutzer ist Fernstudium-Infos.de weitgehend werbefrei.

» Neue Inhalte in den Fernstudium Foren

Titel	Letzter Beitrag	Antworten	Fernstudium Forum
Besuch einer Infoveranstaltung der HFH am Studienzentrum Essen	Heute 15:56 von Nio	16	HFH
Berufliche Pläne nach dem Gesundheits- und Sozialmanagementstudium?	Heute 14:48 von despina	1	HFH
Erfahrungen mit Fernstudium (WWI) neben Ausbildung?	Heute 14:15 von fernstudiumwiwi	5	FernUni Hagen
Video: Sprachen lernen an der Open University	Heute 13:20 von Markus Jung	0	Open University
Wirtschaftsrecht FH Erding	Heute 12:51 von scharrermarkus	2	PHAM
Im Oktober 2011 von der ZFU zugelassene und registrierte Fernunterrichts-Angebote	Heute 12:49 von Markus Jung	0	ZFU
FH Erding Erfahrungen	Heute 12:33 von sasa	10	PHAM
APOLLON Studenten bloggen über Auslandsaufenthalt in den USA	Heute 12:02 von Markus Jung	4	APOLLON
Betriebswirtschaft (B.A.) Start 01.01.2012	Heute 11:59 von elusive	20	HFH
Wechsel vom Fernstudium zum Präsenzstudium	Heute 11:26 von aquila	9	Fernstudium allgemein

Screenshot: fernstudium-infos.de

In einer Navigationsspalte am linken Seitenrand besteht die Möglichkeit, gezielt nach Informationen zu einzelnen Fernstudiumanbietern (Fernschulen und Fernhochschulen) zu suchen. Im Hauptbereich rechts erfährt man hingegen, welche neuen Inhalte es in den Foren und Blogs gibt. Am oberen Seitenrand aller Seiten befindet sich die Navigationsleiste, die bewusst nur Links zu den wichtigsten Seiten enthält: Das Fernstudiumportal als Startseite wird sicherlich immer wieder angesteuert. Die Forumübersicht liefert einen Überblick über alle Foren und die Blogübersicht über alle neuen Erfahrungsberichte in den Blogs der Fernstudierenden. Schließlich gibt es die Funktion „Was ist neu?“, mit der gezielt die Anzeige auf die neuen Beiträge reduziert werden kann. Ebenfalls auf allen Seiten befindet sich am oberen Seitenrand die Suchfunktion. Diese ist als Alternative zu den Strukturen des Forums bzw. der Blogs gedacht und gerade dann sehr nützlich, wenn nach spezifischen Informationen zu einem Stichwort oder einer Phrase gesucht wird.

Die Foren zu den einzelnen Anbietern erfüllen mehrere Funktionen. Zum einen werden hier redaktionelle Inhalte eingestellt. Es wird über Neuigkeiten zu den Fernschulen und Fernhochschulen berichtet, es wird auf Termine hingewiesen, und es werden regelmäßig Interviews veröffentlicht. Außerdem finden sich zu jedem Anbieter Informationen zum Studienangebot. Die wichtigste Funktion der Foren ist es aber, dass sich hier Interessierte mit Teilnehmern und Absolventen austauschen können. Es werden Fragen gestellt und beantwortet sowie Erfahrungen ausgetauscht. Auch über Probleme wird berichtet. Die Bekanntheit des Portals ist auch für die Anbieter zunehmend attraktiv: So liefern sie selbst auch aktiv Informationen zu Anfragen im Forum oder tragen mit ihrer Meinung zu Diskussionen bei.

Die Blogs haben eine etwas andere Funktion. Es handelt sich dabei um persönliche Internet-Studientagebücher der Teilnehmer. Diese schildern, was sie während des Studiums erleben, welche Erfolge sie haben, aber auch mit welchen Niederlagen sie zu kämpfen haben. Oft sind es aber mehr die Rahmenbedingungen im familiären oder beruflichen Umfeld, die den Teilnehmern zu schaffen machen, als die fachlichen Anforderungen des Fernstudiums. Hier zeigt sich, dass es sich bei Fernstudium-Infos.de in der Tat um eine Community handelt. Erfolge werden miteinander „gefeiert“, bei Rückschlägen gibt es Trost, und wer einen Durchhänger hat, erhält motivierende Worte. Die Teilnehmer schätzen daran besonders, dass sie so aus dem Einzelkämpferstatus herauskommen und auf Gleichgesinnte und somit Verständnis stoßen. Dies ist bei Menschen in der gleichen Situation naturgemäß eher gegeben als bei Personen aus dem persönlichen Umfeld, welche die Besonderheiten und Probleme eines Fernstudiums nicht immer nachvollziehen können.

Seit einiger Zeit gibt es für alle Benutzer zusätzlich die Möglichkeit, geschlossene Gruppen anzulegen und diese auch selbst zu administrieren. Während alle Inhalte des Forums und der Blogs öffentlich sind und auch über Suchmaschinen zu

finden sind, kann bei den Gruppen der „Gruppenbesitzer“ die Sichtbarkeit festlegen und zum Beispiel einstellen, dass nur von ihm freigeschaltete Mitglieder der Gruppe Beiträge lesen und eigene Beiträge schreiben dürfen. Diese Möglichkeit wird insbesondere von Studierenden einer Hochschule genutzt, die sich auch einmal „unter sich“ austauschen möchten.

Weiterhin wurde das Portal Fernstudium-Infos.de im Laufe der Zeit um zwei Schwesterseiten ergänzt. Die Fernstudium Rundschau richtet sich besonders an alle diejenigen, die sich informieren möchten, was es Neues in der Fernstudienwelt gibt. Also nicht primär die Fernstudenten, sondern auch Branchenangehörige und allgemein Bildungsinteressierte. Mehrmals pro Woche fasst die Rundschau Neuigkeiten zusammen und verlinkt auf die Quellen. Fernstudium-Press.de ist ein auf das Thema Fernstudium spezialisiertes, kostenloses Presseportal. Hier werden ausschließlich Pressemitteilungen rund um das Thema Fernstudium im Originaltext veröffentlicht.

Im Rahmen des Social Web reicht es mittlerweile allerdings für ein Informationsmedium auch nicht mehr aus, lediglich mit einer Webseite oder auch mehreren Seiten im Internet vertreten zu sein. Die Besucher erwarten vielmehr, auch auf den Kanälen des Social Web (wie Twitter, Facebook oder YouTube) informiert zu werden. So ist Fernstudium-Infos.de auch auf diesen Kanälen präsent. Zunächst war es Twitter, das von immer mehr Personen genutzt und auch von einigen Bildungsakteuren getestet wurde. Bereits seit längerer Zeit berichtet Fernstudium-Infos.de hier täglich in 140 Zeichen von Neuigkeiten aus der Branche, oft verbunden mit einem Link zu den ausführlichen Artikeln. So richtig zum Tragen kommen die Vorteile von Twitter aber immer dann, wenn es um Liveberichterstattungen geht – sei es zu Kongressen, zu virtuellen Veranstaltungen im Internet oder aktuellen Ereignissen wie dem Fernstudientag.

An Facebook führt mittlerweile auch kein Weg mehr vorbei. Vorteil ist hier, dass es keine Zeichenbegrenzung gibt und auch Videos, Bilder etc. mit eingebunden werden können. Der YouTube-Kanal von Fernstudium-Infos.de dient einerseits dazu, auf die verschiedenen dort vorhandenen Videos zum Thema Fernstudium hinzuweisen. Andererseits werden aber auch regelmäßig selbst produzierte Videos eingestellt, sei es zu Veranstaltungen, aber auch zum Beispiel Screencasts über interne Bereiche der Fernstudiumanbieter, die nicht allgemein zugänglich sind.

4. Ziel- und Interessengruppen

Im Mittelpunkt von Fernstudium-Infos.de stehen die Fernstudiuminteressierten und aktiven Fernstudenten sowie Fernschüler. Für diese ist das Portal primär gemacht, sie sollen sich dort informieren und austauschen. Auf diesem Weg soll zunächst die Auswahl des richtigen Fernstudiums und des für jeden Einzelnen am besten

geeigneten Anbieters unterstützt und anschließend der Weg durch das Fernstudium begleitet werden. Dies ist insbesondere bei einem Studium auf Distanz wichtig, da Kontakte zu Kommilitonen eher rar sind.

Aber auch „Ehemalige“ beteiligen sich. Sie berichten von ihren Erfahrungen und Erfolgen, bringen sich weiter ins Forum ein und denken oft auch über ergänzende Weiterbildungen per Fernstudium nach. Zahlenmäßig machen sie den kleineren Teil der Benutzer aus, aber ihre Erfahrungsberichte sind sehr wertvoll und zeigen den interessierten und aktuellen Teilnehmern, dass es tatsächlich möglich ist, ein Fernstudium erfolgreich abzuschließen.

Von den Benutzern des Forums wird immer wieder geäußert, dass sie sowohl das fachliche Niveau als auch die Umgangsformen als sehr positiv empfinden. Natürlich zeigt sich auch, dass Menschen sehr unterschiedlich sind, und so gibt es zum Beispiel gelegentlich Teilnehmer, die nur provozieren möchten oder die versuchen, mit Wissen zu glänzen, bei dem es sich nur um Halbwissen oder gar um falsche Informationen handelt. Meist wird dies durch andere Teilnehmer schnell reguliert und richtiggestellt. Auch einige Forenfunktionen wie die Möglichkeit, andere Teilnehmer zu ignorieren (man sieht dann von diesen keine Beiträge mehr), haben sich als hilfreich erwiesen, um eine Eskalation zu vermeiden. Nur in wenigen Fällen ist hier ein Eingreifen (wie z. B. Löschung von Beiträgen, Sperrung des betreffenden Benutzers etc.) notwendig. Dies betrifft dann die Ausnahmen, in denen es beispielsweise zu Beleidigungen kommt oder falsche Tatsachenbehauptungen aufgestellt werden. Hier sind die Grenzen des Tolerierbaren überschritten, und ein konsequentes Agieren ist notwendig, auch um rechtliche Konsequenzen zu vermeiden.

Weitere Teilnehmergruppen sind an Weiterbildung generell interessierte Personen und Angehörige der Bildungsbranche. Für diese Gruppen sind insbesondere der regelmäßige Nachrichtendienst und der Newsletter von Interesse. Gerade die Anbieter beobachten natürlich genau, welche Diskussionen zu ihren Angeboten in den Foren geführt werden und welche Erfahrungsberichte es in den Blogs gibt. Gelegentlich kommt es hier auch zu Rückmeldungen, um zusätzliche Informationen zu liefern oder auf Kritik zu reagieren. Mitarbeiter mancher Anbieter beteiligen sich auch selbst aktiv in den Foren. Sofern deutlich wird, in welcher Rolle sie agieren, ist dies auch ausdrücklich erwünscht.

Auch andere Betreiber von Informationsportalen sind bei Fernstudium-Infos.de unterwegs und beteiligen sich zum Teil aktiv und kreativ an den Diskussionen. Sofern es sich dabei nicht um rein kommerzielle Beiträge handelt, ist auch dies ausdrücklich erlaubt und erwünscht.

Leider wird aber immer wieder versucht, in den Foren gewerbliche Beiträge und Links zu allen möglichen Produkten und Dienstleistungen mehr oder weniger verdeckt einzutragen. Hiergegen wird konsequent vorgegangen.

5. Umfang und Nutzung

Am 24. März 2011 umfasste Fernstudium-Infos.de 89.340 Beiträge in 16.043 Themen, verfasst von 15.747 registrierten Benutzern. Hinzu kommen 258 Blogs mit 3.111 Artikeln und 13.661 Kommentaren.

Pro Tag werden bis zu 5.000 Besuche gezählt. Unter anderem loggen sich meist mehr als 100 registrierte Benutzer täglich ein. Im Januar 2011 gab es beispielsweise 169.947 Besuche mit 579.086 Seitenaufrufen. Die Benutzer haben 302 neue Themen eingestellt und 1.722 Beiträge geschrieben. 300 Benutzer haben sich neu registriert. In den Blogs kamen 153 Artikel und 565 Kommentare hinzu.

In den ersten Jahren sind die Zugriffszahlen stark angestiegen, mittlerweile halten sich die Zahlen auf einem stabilen Niveau.

6. Beliebte Themen

Zu den Themen, die besonders häufig bei Fernstudium-Infos.de diskutiert werden, gehören naturgemäß Fragen danach, welche Fernhochschulen oder Fernschulen ein bestimmtes Studienprogramm im Angebot haben. Liegen diese Informationen vor, schließt sich meist die Frage an, welcher der infrage kommenden Anbieter am besten für einen Interessenten geeignet ist. Dabei geht es oft auch um die Zugangsvoraussetzungen, insbesondere bei Interessenten ohne Abitur.

Aber auch viele allgemeine Fragen werden diskutiert. Zum Beispiel zur Anerkennung einzelner Anbieter und Abschlüsse und zum Nutzen der Weiterbildung für die weitere Karriere. Nicht zuletzt werden immer wieder Fragen zu den Kosten und zum Zeitaufwand eines Fernstudiums gestellt.

Des Weiteren gibt es regelmäßig Fragen zu den Inhalten der verschiedenen Angebote, teilweise verbunden mit der Sorge, ob man diesen Anforderungen auch gewachsen ist.

7. Ausblick

Die Interaktion nimmt einen immer größeren Stellenwert ein. Fand diese in der Vergangenheit oft recht isoliert auf einzelnen Plattformen oder Foren statt, wird sich in Zukunft der Austausch immer mehr vernetzen. Schon jetzt ist ersichtlich, dass es viel mehr Foren, Portale und Blogs zum Fernstudium gibt als noch vor wenigen Monaten. Hinzu kommt, dass auch die Anbieter selbst immer häufiger solche Möglichkeiten nutzen, und auch auf den großen Social-Web-Plattformen sind immer mehr Akteure zu finden.

Diese erfreuliche Entwicklung ist sicher nicht zuletzt dadurch begründet, dass es für den Informationssuchenden mitunter schwierig ist, alle aktuellen und für ihn relevanten Inhalte finden und sortieren zu können und an der richtigen Stelle seine Fragen stellen und sich beteiligen zu können.

Hier soll Fernstudium-Infos.de auch in Zukunft durch seinen ganzheitlichen Ansatz und die redaktionelle Betreuung seinen Platz finden, um als Anlaufstelle zu dienen, an der alle relevanten Informationen auf einem Portal zusammenlaufen und diskutiert werden können.

**Qualitätsentwicklung im Feld
der Beratung in Bildung, Beruf
und Beschäftigung**

Christiane Schiersmann, Karen Schober

Beratungsqualität – auf dem Weg zu übergreifenden Qualitätsstandards für die Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung: erste Ergebnisse des offenen Koordinierungsprozesses

Der folgende Beitrag stellt ein Zwischenfazit zu einem laufenden Projekt dar, in dem für den Bereich der Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung von allen relevanten Akteuren gemeinsam geteilte Anforderungen an die Qualität von Beratung erarbeitet und diese – eingebunden in einen Qualitätsentwicklungsrahmen – mit ausgewählten Einrichtungen erprobt werden. Im Interesse der Stärkung der Professionalität dieses Bereiches wird zudem ein Kompetenzprofil für Beratende entwickelt. Das Verbundvorhaben des Nationalen Forums Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung e.V. (*nfb*) und des Instituts für Bildungswissenschaft (IBW) der Universität Heidelberg wird aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert und läuft von September 2009 bis Januar 2012. Die hier referierten Inhalte sind das gemeinsame Ergebnis der zahlreichen im Projekt involvierten Expertinnen und Experten aus den verschiedenen Beratungsfeldern sowie der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Forschungsgruppe Beratungsqualität an der Universität Heidelberg.¹

1. Ziele und Hintergrund des Projekts

Europäische und internationale Wurzeln

Während „Berufsberatung“ sowohl institutionell und gesetzlich als auch begrifflich schon zu Beginn des 20. Jahrhunderts in Deutschland schrittweise etabliert wurde, ist dies für die „Bildungsberatung“ erst seit den 70er- und 80er-Jahren des vorigen Jahrhunderts schrittweise und in äußerst heterogenen Strukturen erfolgt – vielfach in Abgrenzung zu der durch das Arbeitsförderungsgesetz (AFG) „monopolbewehrten“ Berufsberatung (zur Genese siehe SCHOBER 2000). Einen wirklichen Durchbruch erfuhr Bildungsberatung in Deutschland erst mit den im Gefolge des sogenannten

¹ Der Beitrag basiert u. a. auf Texten, die im Rahmen der Projektarbeit entstanden sind, insbesondere von Peter Weber, Martina Pohl, Dr. Ulrich Schweiker und Monika Haas (alle Institut für Bildungswissenschaft der Universität Heidelberg), denen wir an dieser Stelle für ihre Unterstützung danken möchten (vgl. auch: Nationales Forum Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung e.V. und Forschungsgruppe Beratungsqualität an der Universität Heidelberg 2011 und die bisher erschienenen Projekt-Newsletter unter: www.beratungsqualitaet.net).

„Lissabon-Prozesses“ im Jahr 2000 gestarteten Initiativen der EU zur Implementation von Strategien des lebenslangen Lernens sowie durch die zur gleichen Zeit durchgeführten Studien der OECD und EU zu „Career Guidance and Public Policy“ (2001–2004) und den auf diesen Erkenntnissen basierenden EU-Resolutionen zur lebensbegleitenden Beratung (RAT DER EUROPÄISCHEN UNION 2004 und 2008).²

Effektive Bildungs- und Berufsberatung sind nach Auffassung der europäischen Regierungen ein wichtiger Hebel zur Erreichung und Umsetzung der in Lissabon und Kopenhagen von den Mitgliedstaaten der EU vereinbarten bildungs-, beschäftigungs- und sozialpolitischen Ziele (EUROPEAN UNIVERSITY ASSOCIATION 2008). Qualitätsvolle und neutrale Bildungs-, Berufs- und Beschäftigungsberatung als nutzerfreundliches und lebensbegleitendes Angebot kann entscheidend zur Verbesserung der Effektivität und Effizienz der Bildungssysteme und des Arbeitsmarktes, zur Ausschöpfung der Bildungsreserven, zur Förderung der individuellen Beschäftigungsfähigkeit und zur Sicherung des künftigen Fachkräftebedarfs sowie zur Verbesserung der Chancengleichheit und sozialen Integration in der Gesellschaft beitragen.

Damit Beratung diese Funktion erfüllen kann, müssen Beratungsdienste so gestaltet sein, dass sie qualitätsgesicherte und an den Bedürfnissen der Nutzer/-innen sowie an allgemein anerkannten, professionellen Standards orientierte Beratung durchführen können. Gemeinsam geteilte Leitlinien und Standards für Qualität und Professionalität als Grundlage für Beratungsangebote sind insbesondere in einer so heterogenen und pluralen Beratungslandschaft, wie sie in Deutschland und einer Reihe von EU-Staaten besteht, eine wesentliche Voraussetzung für die Qualitätssicherung.

Auf internationaler Ebene gibt es seit Längerem solche allgemein akzeptierten Leitlinien und Standards für Qualität und Professionalität in der Bildungs- und Berufsberatung – so z. B. in UK, Kanada³, Schweiz, Finnland, Dänemark (Überblick in: EUROPEAN LIFELONG GUIDANCE POLICY NETWORK [ELGPN] 2010, S. 51–58). Viele davon beruhen auf den von der Internationalen Vereinigung für Bildungs- und Berufsberatung in einer umfangreichen internationalen Studie erarbeiteten Beraterkompetenzen (INTERNATIONAL ASSOCIATION FOR EDUCATIONAL AND VOCATIONAL GUIDANCE [IAEVG] 2003). Die von der Europäischen Kommission eingesetzte „Expertengruppe Lifelong Guidance“ (2002–2007) hat Empfehlungen zu den Zielen, Grundsätzen und Standards für Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung erarbeitet und gemeinsame Bezugskriterien für Qualitätssicherungssysteme für das Bildungs- und Berufsberatungsangebot in Europa definiert. Hierzu gehören vor allem:

-
- 2 Einen Überblick über diesen politischen Prozess und die verschiedenen Resolutionen, Kommuniqués, Programme und Studien enthält: ELGPN 2010 sowie WATTS et al. 2010.
 - 3 UK-Matrix-Standard: www.matrixstandard.com, Canadian Standards and Guidelines for Career Development: www.career-dev-guidelines.org (Stand: 01.06.2011).

- Die Einbeziehung der Bürger bzw. Nutzer, Orientierung an den Ratsuchenden
- Die Kompetenz der Beratungsfachkräfte/permanente berufliche Fortbildung
- Die Verbesserung der Dienstleistungsqualität: klar definierte Dienstleistungsstandards/Outcomeorientierung und kontinuierliche Evaluation
- Die Kohärenz der verschiedenen öffentlichen Beratungsangebote, Kooperation und Koordination
- Einbeziehung aller Beratungsbereiche/Anbieter (öffentlich, non-profit, kommerziell) (CEDEFOP 2005, S. 13 ff. und S. 19 ff.).

Aktuell erarbeitet das Europäische Netzwerk ELGPN einen Katalog von Qualitätsmerkmalen und darauf bezogenen, evidenzbasierten Indikatoren, die nach einer Erprobung in verschiedenen Ländern in einen europäischen Bezugsrahmen für Qualität in der Beratung einmünden sollen (ELGPN 2010, S. 51 ff. und 88 ff.).

2. Ausgangslage und Ansätze zur Entwicklung von Qualität und Professionalität der Beratung in Deutschland

2.1 Wissenschaft und Forschung

Im Vergleich zu den internationalen Aktivitäten hat sich die Wissenschaft in Deutschland erst relativ spät mit dem Thema auseinandergesetzt. Abgesehen von Mikrostudien zu Teilaspekten des Beratungshandelns sind aus neuerer Zeit vor allem drei Studien zu nennen:

- Eine erste umfassende Studie hat das BMBF bei Ramboll Management in Auftrag gegeben, die neben anderen Fragestellungen auch eine Bestandsaufnahme der bei den verschiedenen Beratungsanbietern in Deutschland praktizierten Qualitäts- und Professionalitätsstandards enthält und auf deren große Heterogenität und Unverbindlichkeit hingewiesen hat (NIEDLICH u. a. 2007).
- Im Rahmen eines vom BMBF im Kontext des Programms „Lernende Regionen“ vergebenen Forschungs- und Entwicklungsprojekts „Bildungsberatung im Dialog“ wurden in allen drei Teilprojekten, die an den Universitäten Kaiserslautern („Qualitätssicherung“), HU Berlin („Organisations- und Geschäftsmodelle“) und Hamburg („Personenbezogene Beratung“) bearbeitet wurden, Fragen von Qualitätsstandards und Qualitätssicherung behandelt mit dem Ziel, Referenzmodelle für die jeweiligen Aspekte der Bildungs- und Berufsberatung zu entwickeln. Ziel dieses Forschungs- und Entwicklungsauftrags war es vor allem, „Tools“ aus der Praxis für die Praxis zu entwickeln (ARNOLD; GIESEKE; ZEUNER 2009).
- In einer Expertise des Instituts für Bildungswissenschaft (IBW) der Universität Heidelberg für den vom BMBF eingesetzten Innovationskreis Weiterbildung wur-

den in einer Bestandsaufnahme nationale und internationale Ansätze zur Qualitätsentwicklung in der Bildungs- und Berufsberatung analysiert und – auf der Basis eines systemischen Kontextmodells von Beratung – ein erster Katalog von Qualitätsmerkmalen und Elementen eines Kompetenzprofils für Beratende vorgeschlagen. Diese Arbeit bildete den Ausgangsrahmen für das Projekt, über das hier berichtet wird (SCHIERSMANN u. a. 2008).

2.2 Politisch-administrative Ansätze

Anders als in vielen europäischen Ländern existieren in Deutschland keine von allen Akteuren getragenen Leitlinien oder Standards für Qualität und Professionalität in der Beratung für Bildung, Beruf und Beschäftigung. Dies ist nicht zuletzt der föderalen Struktur des Bildungswesens und den entsprechend geteilten Zuständigkeiten zwischen Bund, Ländern und Kommunen geschuldet, aber auch auf die Nachwirkungen des jahrzehntelangen Beratungsmonopols der Bundesanstalt für Arbeit (bis 1998) zurückzuführen.

- Für die Schulberatung und die dort tätigen Beratungslehrer/-innen, Schulpsychologen und -psychologinnen gibt es entsprechend der föderalistischen Struktur des deutschen Bildungswesens länderspezifisch unterschiedlich ausgestaltete Qualitätskonzepte. Beispielhaft seien hier die Richtlinien aus Bayern und Nordrhein-Westfalen genannt sowie die vom Beratungslehrer/-innen-Verband Niedersachsen herausgegebenen Qualitätskonzepte.⁴
- Für die Studienberatungen der Hochschulen hat die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) 1994 eine Empfehlung verabschiedet, die sich zwar nicht mit Qualitätsstandards von Beratung, wohl aber mit den fachlichen, personalen und methodischen Anforderungen an das in der Studienberatung tätige Personal auseinandersetzt und hierzu gezielte Aus- und Fortbildungsprogramme empfiehlt (HRK 1994). Die Gesellschaft für Information, Beratung und Therapie an Hochschulen (GIBeT) hat übergreifende Standards für die in ihr organisierten Studienberater/-innen herausgegeben (www.gibet.de), ebenso die Studentenwerke für Ihren Bereich der Beratung (<http://www.studentenwerke.de/main/default.asp?id=04100>).
- Der Arbeitskreis „Bildungs- und Weiterbildungsberatung“ des Deutschen Städtetags hat im Jahr 2000 einen entsprechenden Katalog von Qualitätskriterien entwickelt und als Empfehlung an die kommunalen Bildungsberatungsstellen herausgegeben (ARBEITSKREIS BILDUNGS- UND WEITERBILDUNGSBERATUNG BEIM DEUTSCHEN STÄDTETAG 2000).

4 STAATSIKITUT FÜR SCHULQUALITÄT UND BILDUNGSFORSCHUNG (ISB) 2010, MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN 2006; VERBAND DER BERATUNGSLEHRKRÄFTE NIEDERSACHSENS (VBN); UNIVERSITÄT HILDESHEIM, O. J.

- Der Berliner Senat hat für die von ihm finanzierten Berliner Bildungsberatungsstellen das Qualitätsmanagementsystem LQW eingeführt und nach und nach alle Beratungseinrichtungen entsprechend zertifizieren lassen (KIENEKE; SCHRÖDER 2008). Eine ähnliche Initiative hat das Land Niedersachsen gestartet, um die acht als Modellprojekte geförderten Bildungsberatungsstellen zu zertifizieren (ETZ 2011).
- Eine Reihe von Beratungsanbietern bzw. politisch verantwortlichen Institutionen auf Länderebene, die Beratungseinrichtungen betreiben und/oder finanzieren, haben jeweils für ihren Bereich Qualitätsstandards definiert und Qualitätsmanagementsysteme eingeführt, die hier nicht einzeln aufgeführt werden können (z. B. in Hamburg oder Hessen).⁵
- Die Bundesagentur für Arbeit (BA) hat seit jeher interne Qualitätsstandards für den Bereich der Berufsberatung, die durch Weisungen an die Mitarbeiter/-innen kommuniziert werden. Diese leiten sich im Wesentlichen aus den Bestimmungen des Sozialgesetzbuchs III (SGB III) sowie geschäftspolitischen Zielsetzungen der BA ab. Im Zuge des Reformprozesses ab 2002 wurden zunächst „Handlungsprogramme“ für die (Ausbildungs-)Vermittlung und ab 2009 eine „Neue Beratungskonzeption“ mit entsprechenden Qualitätsstandards eingeführt sowie ein darauf ausgerichtetes Qualifizierungsprogramm für Beratungsfachkräfte der BA (CUJAI; SPRENGARD 2011; BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT 2011). Darüber hinaus führt die BA regelmäßige Kundenbefragungen zur Zufriedenheit mit der Beratung durch, deren Ergebnisse Gegenstand der internen Steuerung und der Zielvereinbarungen mit den Führungskräften und Mitarbeiter/-innen in den Arbeitsagenturen sind.

2.3 Initiativen der Bundesregierung

- Mit dem Programm „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“ (2001 bis 2007), zwei bundesweiten Konferenzen zur Zukunft der Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung (2004) sowie zum Lernen im Lebenslauf (2007) und schließlich mit den aus den Empfehlungen des Innovationskreises Weiterbildung hervorgegangenen Programmen und Projekten (z. B. „Lernen vor Ort“, „Servicetelefon und Internetportal“ zur Bildungsberatung) hat das BMBF neue Programm- und Förderschwerpunkte für den Ausbau und die Weiterentwicklung der Bildungsberatung, insbesondere der Weiterbildungsberatung, in Deutschland gesetzt (BMBF 2009). Im Fokus dieser Initiativen stehen neben der Transparenz der Beratungs-

5 Weiterbildung Hamburg e.V. (<http://www.weiterbildung-hamburg.net/48/Qualit%C3%A4tsstandards.html>) und Weiterbildung Hessen e.V. (Hrsg.), Qualitätsstandards für Bildungsberatungseinrichtungen, o.J.; URL: [http://wb-hessen.de/aktuell/einzelansicht/article/qualität in der Bildungsberatung/7/index.htm](http://wb-hessen.de/aktuell/einzelansicht/article/qualität%20in%20der%20Bildungsberatung/7/index.htm)

angebote und einem leichten Zugang zu diesen Angeboten vor allem Fragen der Weiterentwicklung der Qualität und Professionalität des Personals. Das Verbundvorhaben „Offener Koordinierungsprozess zur Qualitätsentwicklung“, über das hier berichtet wird, wird ebenfalls mit Mitteln des BMBF gefördert.

2.4 Initiativen professioneller Verbände

Verbände der Beratenden beschäftigen sich schon seit Längerem mit Fragen der Qualität und Qualitätssicherung. Einige haben für ihre Mitglieder entsprechende Standards entwickelt, von denen hier beispielhaft einige aufgeführt werden:

- Der Deutsche Verband für Bildungs- und Berufsberatung e.V. (DVB) hat bereits 1984 ein erstes Berufsbild für Beratende vorgelegt, das im November 2007 in überarbeiteter Auflage erschienen ist (DVB 2007). 2005 hat der DVB „Qualitätsstandards für berufliche Beratung“ erstellt (DVB 2009) und schon im Jahr 1999 mit der Errichtung eines BerufsBeratungsRegisters (BBR) begonnen, in dem sich Beratende, die die hier formulierten Qualitätsstandards erfüllen, registrieren lassen können (<http://www.bbregister.de>).
- Die Deutsche Gesellschaft für Care- und Casemanagement (DGCC) hat Qualitätsstandards und Standards für die von ihr zertifizierte Aus- und Fortbildung von Fallmanagern entwickelt, die im Rahmen von sozialer Arbeit und bei der Beratung von erwerbsfähigen Hilfebedürftigen und Langzeitarbeitslosen (Sozialgesetzbuch II) eingesetzt werden sollen (DGCC 2009). Diese Standards und die zertifizierte Aus- und Fortbildung sind von der Bundesagentur für Arbeit und den Trägern der Grundsicherung anerkannt.
- Die Deutsche Gesellschaft für Beratung (DGfB) als Dachverband zahlreicher Verbände aus dem Bereich der psychosozialen und therapeutischen Beratung sowie der Supervision und des Coaching hat sich 2009 auf Standards für die Aus- und Weiterbildung für ihre Mitgliedsverbände geeinigt (DGfB 2009).

3. Ziele und Arbeitsweise des offenen Koordinierungsprozesses Qualitätsentwicklung

Das 2006 vor dem Hintergrund der oben dargestellten europäischen und internationalen Entwicklungen gegründete Nationale Forum Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung e.V. (*nfb*) hat im Gefolge der Empfehlungen des Innovationskreises Weiterbildung in zwei gemeinsam mit dem BMBF veranstalteten Workshops die Bereitschaft der Akteure und Stakeholder erkundet, sich in einen institutionen- und bereichsübergreifenden Verständigungsprozess über die Entwicklung von Qualitäts-

und Professionalitätsstandards für die Beratung und für Beratende einzubringen (*nfb* 2008). Im Ergebnis zeigte sich eine breite Unterstützung für ein solches Vorhaben und eine große Bereitschaft vieler Akteure, sich daran aktiv zu beteiligen. Das *nfb* und das IBW haben daraufhin gemeinsam und mit finanzieller Förderung durch das BMBF ein Verbundvorhaben „Offener Koordinierungsprozess zur Qualitätsentwicklung und Professionalität der Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung“ gestartet.

Ziel dieses Verbundvorhabens ist es, in einem „offenen Koordinierungsprozess“⁶ mit möglichst vielen relevanten Akteuren aus dem Handlungsfeld und auf der Basis vorliegender Arbeiten und Ansätze Leitlinien und Standards für die Qualität und Professionalität der Beratung in Deutschland zu entwickeln, zu erproben und erste Schritte zu deren Umsetzung und nachhaltiger Verankerung zu machen. Damit soll zugleich ein Beitrag zur Realisierung der vom Rat der Europäischen Union in 2004 und 2008 beschlossenen Empfehlungen zur lebensbegleitenden Beratung geleistet werden (RAT DER EUROPÄISCHEN UNION 2004 und 2008).

Um einen breiten Beteiligungsprozess zu gewährleisten, wurden über 30 Expertinnen und Experten aus den wichtigsten Feldern der Bildungs- und Berufsberatung (Schulen, Hochschulen, Arbeitsagenturen, Kommunen, Kammern, Bildungsträger, Bundes- und Landesprogramme) gewonnen, die in zwei parallel, aber vernetzt arbeitenden Arbeitsgruppen folgende Inhalte erarbeiten:

- AG 1: Qualitätsmerkmale und Kompetenzprofil
- AG 2: Qualitätsentwicklungsrahmen (QER) und Erprobung.

Die AGs arbeiten unter der wissenschaftlichen Leitung des IBW, das die erforderliche wissenschaftliche Zuarbeit leistet und die Ergebnisse sichert. Das Vorhaben wird durch einen Koordinierungsbeirat begleitet, dem Vertreter/-innen aus Politik und Verwaltung, Wirtschaft, Gewerkschaften und Wissenschaft angehören und der die Projektarbeit kritisch begleitet, Impulse für die fachliche Arbeit gibt und sich am Transfer der Ergebnisse in die jeweiligen Politik- und Praxisfelder beteiligt. Aufgaben des *nfb* sind insbesondere die übergreifende Koordination, die externe Kommunikation mit Politik und Stakeholdern, die Dissemination von (Teil-)Ergebnissen über Webseite, Newsletter und weitere Publikationen sowie die Durchführung von projektweiten Workshops und Fachtagungen (siehe: <http://www.beratungsqualität.net>).

In dem Verbundvorhaben werden folgende Teilziele/Produkte entwickelt und erprobt:

- ein Katalog gemeinsam geteilter Qualitätsmerkmale als Grundlage für Standards für die Beratung in diesem Handlungsfeld,

6 In Analogie zu der in den EU-Mitgliedstaaten häufig genutzten „Open Method of Coordination“.

- ein systematisch begründetes Kompetenzprofil für Beratende in den verschiedenen Beratungsfeldern als Orientierungsrahmen für Anforderungsprofile und die Gestaltung entsprechender Aus- und Fortbildungsprogramme,
- ein Qualitätsentwicklungsrahmen (QER) als konzeptionelle Orientierung der Qualitätsaktivitäten von Beratungsanbietern und Handreichungen zur Umsetzung von Qualitätsentwicklungsmaßnahmen auf der Basis der erarbeiteten Qualitätsmerkmale,
- die Erprobung des QER und der Qualitätsmerkmale mit ca. 20 Beratungseinrichtungen,
- Strategieempfehlungen zur nachhaltigen Verankerung und Umsetzung der Leitlinien für Qualität und Professionalität sowie von Qualitätssicherungsmaßnahmen.

Dabei geht es in dem Projekt nicht darum, Qualitätsstandards oder ein Qualitätsmanagementsystem völlig neu zu erfinden – diese liegen ja in großer Vielfalt bereits vor –, sondern vorrangig um einen gesellschaftlichen Verständigungsprozess über Qualitätsanforderungen für die Beratung und über die Einbeziehung inhaltlich definierter Qualitätsmerkmale in Qualitätssicherungsverfahren.

3.1 Ein gemeinsames Beratungsverständnis für eine Vielzahl von Beratungsfeldern und Beratungssettings

Eine wesentliche Voraussetzung für die Verständigung über Beratungsqualität mit einer Vielzahl von Akteuren ist eine Eingrenzung des Beratungsfeldes, auf das sich die zu entwickelnden Merkmale und Standards beziehen sollen, und das Einvernehmen über ein gemeinsames Beratungsverständnis. Die Grundlage für beides bildet die von den europäischen Bildungsministern und Bildungsministerinnen in der Entschließung von 2004 einvernehmlich verabschiedete Definition von Beratung im Feld von Bildung, Beruf und Beschäftigung: „Vor dem Hintergrund des lebensbegleitenden Lernens erstreckt sich Beratung auf eine Vielzahl von Tätigkeiten [...], die Bürger jeden Alters in jedem Lebensabschnitt dazu befähigen, sich Aufschluss über ihre Fähigkeiten, Kompetenzen und Interessen zu verschaffen, Bildungs-, Ausbildungs- und Berufsentscheidungen zu treffen sowie ihren persönlichen Werdegang bei der Ausbildung, im Beruf und in anderen Situationen, in denen diese Fähigkeiten und Kompetenzen erworben und/oder eingesetzt werden, selbst in die Hand zu nehmen“ (RAT DER EUROPÄISCHEN UNION 2004, S. 2).⁷

⁷ Bei den unter Beratung fallenden Tätigkeiten werden u. a. genannt: „Information und Beratung, Beratungsdienste, Kompetenzbewertung, Mentoring, Fürsprache, Vermittlung von Fähigkeiten zur Entscheidungsfindung und zur Planung der beruflichen Laufbahn“.

Aus dieser Definition ergibt sich zunächst, dass eine so verstandene Beratung die gesamte bildungs-, berufs- und beschäftigungsbezogene Beratung von der Schule über Ausbildung/Studium, Berufstätigkeit, Weiterbildung, Aufstieg, Arbeitslosigkeit bis hin zum Übergang in die Nichterwerbstätigkeit – sei es Ruhestand, Ehrenamt oder Pflege von Familienangehörigen – ebenso wie Überbrückungsphasen und die Rückkehr ins Erwerbsleben umfasst. Nach Prüfung verschiedener, auch in Deutschland gebräuchlicher Beratungsdefinitionen haben sich die Expertinnen und Experten in den Arbeitsgruppen – ausgehend von der o. a. EU-Definition – auf folgende Eckpunkte ihres Beratungsverständnisses geeinigt:

„Gegenstand des offenen Koordinierungsprozesses ist das Feld der personenbezogenen⁸ Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung [...] Dabei beschränkt sich Beratung nicht nur auf Übergänge, Sondersituationen und Krisen im Lebenslauf, sondern ist auch ausgerichtet auf Potenziale und Möglichkeiten, kann präventiv angelegt sein und ist dementsprechend als kontinuierliches, begleitendes Angebot zu verstehen. Dieses Beratungsverständnis basiert auf den folgenden Eckpunkten:

- Die Beraterin/Der Berater agiert professionell. Dies beinhaltet, dass ein explizites Beratungssetting mit Rahmung, Auftragsklärung, Kontrakt und Transparenz geschaffen wird.
- Es handelt sich in der Regel um eine freiwillige, zeitlich umrissene, prozesshafte, interessensensible und ergebnisoffene Interaktion zwischen einer Ratsuchenden/einem Ratsuchenden und einer Beraterin/einem Berater. Einbezogen werden aber auch Kontexte, in denen die Beratung obligatorisch ist und ggf. Sanktionen nach sich ziehen kann.
- Im Zentrum der Beratung steht die Rat suchende Person mit ihren Interessen, Ressourcen und Lebensumständen, wobei Beratung immer in einem geteilten Verantwortungskontext stattfindet, in dem die Beraterin/der Berater, die Rat suchende Person und die Beratungsorganisation gleichermaßen Verantwortung für den Beratungsprozess übernehmen.
- Die Interaktion zwischen einer Ratsuchenden/einem Ratsuchenden und einer Beraterin/einem Berater geht über Informationsvermittlung hinaus und umfasst eine subjektiv relevante Reflexion von Sachverhalten, die u. a. eine begründete Entscheidungsfindung seitens der/des Ratsuchenden ermöglicht.
- Beratung umfasst eine Vielzahl von teilweise ineinander übergehenden Aktivitäten und Formen. Neben der individuellen Beratung gibt es beispielsweise auch Grup-

8 Auch die organisationsbezogene Beratung zu Bildungs- und Beschäftigungsthemen, beispielsweise zu Fragen der Mitarbeiterqualifizierung oder zum Lernen in Arbeitsgruppen, ist zum Beratungsfeld Bildung, Beruf und Beschäftigung zu zählen, liegt jedoch nicht im Fokus des Projektes.

pen-, Online- oder aufsuchende Angebote, um möglichst allen Bevölkerungsgruppen ein einfach zugängliches Beratungsangebot zur Verfügung zu stellen.

Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung ist verschiedenen Zielen verpflichtet:

- Sie trägt zunächst auf der individuellen Ebene dazu bei, die bildungs- und berufsbiografische Gestaltungskompetenz und damit u. a. die persönlichen Möglichkeiten von Bildungsbeteiligung und Beschäftigungsfähigkeit zu erhöhen.
- Darüber hinaus spielen auch bildungs- und arbeitsmarktpolitische Ziele eine Rolle: Eine gute Bildungs- und Berufsberatung kann die Effektivität und Effizienz des Bildungssystems erhöhen, z. B. indem sie Fehlallokationen und Abbruchquoten verringern hilft; auf der arbeitsmarktpolitischen Ebene stärkt sie die Funktionsfähigkeit des Arbeitsmarktes durch die Bereitstellung eines optimal qualifizierten Arbeitskräftepotenzials.
- Auf der gesellschaftspolitischen Ebene kann sie die Chancen zur gesellschaftlichen Teilhabe erhöhen und die soziale Integration tendenziell ausgegrenzter Gruppen fördern.
- Zwischen den einzelnen Zielen der Beratung können durchaus Zielkonflikte bestehen, z. B. zwischen subjektiven Bildungs- oder Berufswünschen und der Situation auf dem Arbeitsmarkt. Zu den Aufgaben von Beratung ist in diesem Zusammenhang auch zu zählen, Zielkonflikte offenzulegen und zu bearbeiten“ (NATIONALES FORUM BERATUNG IN BILDUNG, BERUF UND BESCHÄFTIGUNG (*nfb*); FORSCHUNGSGRUPPE BERATUNGSQUALITÄT AN DER UNIVERSITÄT HEIDELBERG 2011).

4. Qualitätsbegriff, Qualitätsmerkmale sowie Indikatoren und Messinstrumente – auf dem Weg zu einvernehmlichen Standards

Das Vorhaben arbeitet mit dem Qualitätsbegriff, wie er in der DIN-Norm definiert wurde. Sie bezeichnet den „Grad, in dem ein Satz inhärenter Merkmale Anforderungen erfüllt“ (DIN 9000:2005, Nr. 3.1.1). Qualität ist also das Verhältnis von Anforderungen an die Beratung und der Erfüllung dieser Anforderung. Gemessen wird dieses Verhältnis an bestimmten Merkmalen, die zu definieren sind. Wichtig bei diesem Qualitätsverständnis ist, dass jeweils zwischen den beteiligten Akteuren (Beratende, Ratsuchende, Anbieter, Auftraggeber, Wissenschaft) definiert werden muss, was die Anforderungen und Merkmale sind. In die Definition von Anforderungen sind also in der Beratung, ebenso wie z. B. in Bildungskontexten, verschiedene Akteure involviert. So legen Anbieter von Beratung zusammen mit einem Auftraggeber (z. B. einer staatlichen Instanz) fest, mit welchen Ressourcen welche Art von Beratung angeboten werden soll. Im konkreten Beratungsprozess sind es dann die Ratsuchenden zusammen mit den Beratenden, die zunächst klären, worin das

Anliegen besteht, wie dieses bearbeitet werden kann und was der/die Ratsuchende erwarten kann (SCHIERSMANN u. a. 2008, S. 26). Nicht zuletzt sind die Schaffung von empirischen Nachweisen durch praxisbezogene Forschung und die Beteiligung von Praktikerinnen und Praktikern an Evaluation sowie die Rückkopplung der Ergebnisse, z. B. durch Aus- und Weiterbildung, konstitutiv für diesen Qualitätsbegriff (ebd., S. 46).

Auf der Basis des von SCHIERSMANN u. a. (2008) entwickelten systemischen Kontextmodells von Beratung wurde im Rahmen des Projekts von den Expertinnen und Experten Einvernehmen über die Definition von insgesamt 19 Qualitätsmerkmalen erzielt, die den jeweiligen Systemebenen zugeordnet sind (siehe Abbildung 1):

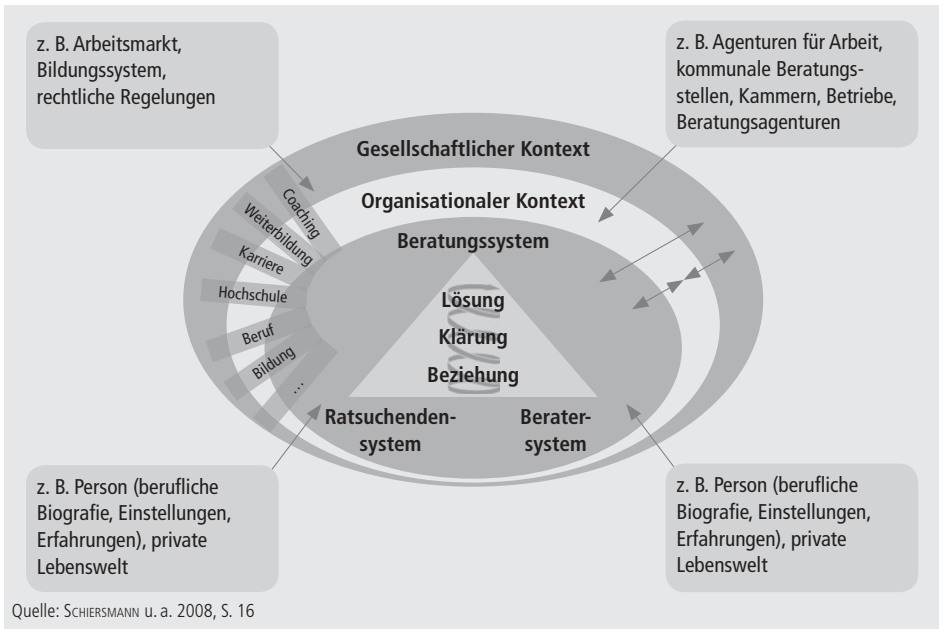
- 4 Qualitätsmerkmale zum Beratungsprozess (P1–P4)
- 2 Qualitätsmerkmale zu Beraterin/Berater (B1–B2)
- 5 Qualitätsmerkmale zu Organisation (O1–O4)
- 4 Qualitätsmerkmale zu Gesellschaft (G1–G4).

Auf der Ebene des einzelnen Merkmals können sie den Perspektiven Input (z. B. Beraterkompetenz), Prozess (z. B. organisationsbezogene Prozesse, Beratungsprozess) oder Ergebnisse (im gesellschaftlichen Kontext relevante Ergebnisse) zugeordnet werden. Zusätzlich werden sogenannte „Übergreifende Merkmale“ (Ü1–Ü4) definiert. Diese umfassen solche Merkmale, die dem Interaktionsformat Beratung als professioneller, kommunikativer Dienstleistung inhärent sind (z. B. Orientierung am Interesse des Ratsuchenden, ethische Grundlagen). Die vollständige Auflistung der Qualitätsmerkmale (QMM) befindet sich in Anhang A.

Für jedes QM wurde eine Reihe von Indikatoren benannt, anhand derer sich das Merkmal operationalisieren und empirisch überprüfen lässt. Entsprechend den verschiedenen Systemebenen sind die Indikatoren so gewählt, dass sie entweder dem beraterischen, dem organisationalen oder dem politischen Handeln zugeordnet werden können. Ergänzt werden die QMM um die Angabe möglicher Datenquellen und Messinstrumente. Zur Veranschaulichung zeigt die Tabelle der QMM im Anhang B exemplarisch für ein Merkmal dessen Ausdifferenzierung nach Indikatoren und die möglichen Messinstrumente/Datenquellen (für eine ausführliche Darstellung vgl. *nfb*, FORSCHUNGSGRUPPE BERATUNGSQUALITÄT a. a. O., 2011, S. 18–35).

Feldspezifische Differenzierungen bei den Indikatoren, die angesichts der Breite des Praxisfeldes zu erwarten gewesen wären, erwiesen sich im Fortgang der Diskussionen unter den Expertinnen und Experten in den Arbeitsgruppen zunehmend als entbehrlich. Das schließt nicht aus, dass am Ende der Erprobungsphase (s. u.) doch noch einzelne feldspezifische Besonderheiten Eingang in den Qualitätskatalog finden werden.

Abbildung 1: Systemisches Kontextmodell von Beratung



5. Ein flexibler Qualitätsentwicklungsrahmen zur Umsetzung qualitätssichernder Maßnahmen in Beratungseinrichtungen⁹

Die Etablierung qualitativ hochwertiger Beratungsdienstleistungen erfordert nicht nur die Förderung, Akzeptanz und Anerkennung auf politischer und gesellschaftlicher Ebene, sondern benötigt auf der Ebene der Beratungsanbieter unterstützende Rahmenbedingungen, die eine inhaltlich begründete und überprüfbare Qualitätsentwicklung und -sicherung ermöglichen. Der Qualitätsentwicklungsrahmen (QER) leistet hierzu einen Beitrag, in dem er alle wesentlichen Aspekte von Qualität in der Beratung anspricht und ihrer kontinuierlichen Verbesserung in Organisationen, die Beratung anbieten, einen gemeinsamen Rahmen bietet. Auf der Grundlage des in der Expertise von SCHIERSMANN u. a. 2008 vorgestellten Entwurfes des Qualitätsentwicklungsrahmens¹⁰ wurden dessen zentrale Elemente in Zusammenarbeit mit der

⁹ Die Darstellung des Qualitätsentwicklungsrahmens und der Struktur des QER basiert im Wesentlichen auf dem Text: Mitglieder der Arbeitsgruppe 2, Martina Pohl, Ulrich Schweiker 2011

¹⁰ Im Vorfeld der Entwicklung des QER wurden zahlreiche Qualitätskonzepte analysiert und ein internationaler Vergleich von Systemen und Strategien zur Qualitätsentwicklung und -sicherung in der Beratung durchgeführt. Ausführlich beschrieben in SCHIERSMANN u. a. 2008, Kapitel 7 und 8.

Arbeitsgruppe 2 im offenen Koordinierungsprozess ausdifferenziert. Er stellt kein eigenes, in sich geschlossenes Qualitätssystem dar, sondern lässt sich als offenes Modell zur Qualitätsentwicklung verstehen, das im Kern folgende Ziele verfolgt:

- die (sukzessive) Nutzung der Qualitätsmerkmale und
- die Verbindung bestehender oder neuer Qualitätsaktivitäten mit Aspekten der Evaluation, des Qualitätsmanagements und der Transparentmachung der Ergebnisse von Qualitätsaktivitäten gegenüber allen Akteuren.

Die folgenden Aspekte charakterisieren die Besonderheit des QER:

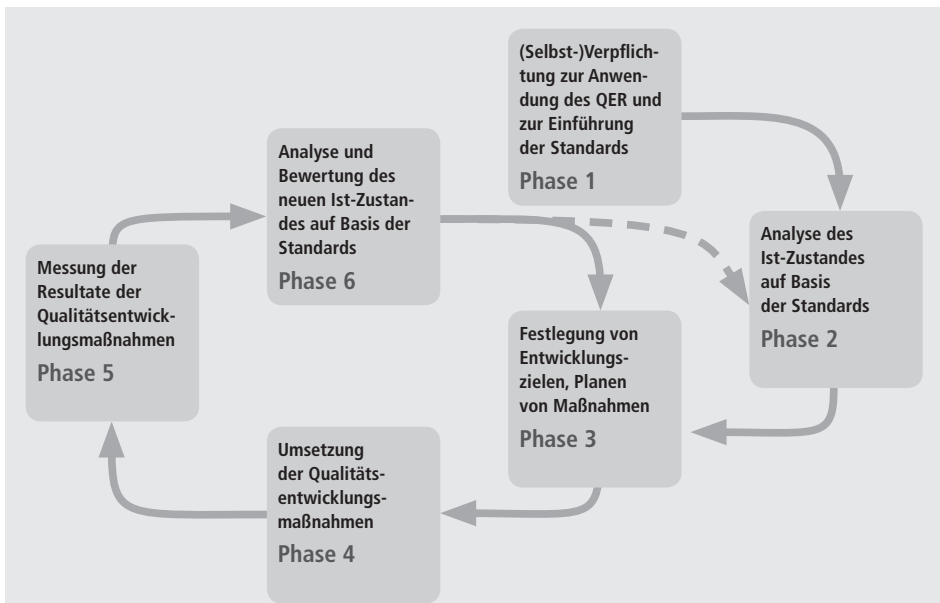
- Verbindung von Qualitätsmerkmalen, Qualitätsmanagement und Evaluation: Diese Elemente stellen zentrale Zugänge zu Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung dar, werden jedoch häufig isoliert eingesetzt. Im QER werden diese Elemente in einen schlüssigen Zusammenhang gebracht, denn erst das Zusammenwirken von Qualitätsmerkmalen als inhaltliche Bezugsgrößen von Qualität, Qualitätsmanagement zur Sicherung von Prozessen und Evaluation zur begründbaren Bewertung von Qualitätsaktivitäten ermöglicht eine nachhaltige Qualitätsentwicklung.
- Verhältnis des QER zu Qualitätsmanagementsystemen: Der QER steht nicht in Konkurrenz zu bestehenden Qualitätsmanagementsystemen, sondern ermöglicht vielmehr durch die Bezugnahme auf die Qualitätsmerkmale eine beratungsspezifische Ausgestaltung solcher Systeme. Der QER unterstützt so Beratungsorganisationen dabei, vorhandene Qualitätsmanagementsysteme zu überprüfen und anzupassen.
- Transparenz: Durch die Orientierung an den Qualitätsmerkmalen wird die Beratungsorganisation bei der Klärung der Frage unterstützt, welche Themen im Fokus ihres Handelns liegen und welche Anforderungen an die Beratungsqualität bestehen. Dies hat den Effekt, dass Angebote, Leistungen, Verfahren und Prozesse sichtbar und beschreibbar werden. Organisationsintern ist dies eine grundlegende Voraussetzung für Transparenz und Handlungssicherheit. Für die Außendarstellung bringt dies der Organisation den Nutzen, ihre Angebote und Leistungen gegenüber den relevanten Akteuren vergleichbar darstellen zu können und so der zum Teil bestehenden Unübersichtlichkeit im Feld der Beratung entgegenzuwirken.
- Flexibilität des QER: Der QER unterstützt Beratungsanbieter mit unterschiedlicher Größe, Struktur, verschiedenen Ressourcen und Vorerfahrungen mit Qualitätsentwicklung, ihre Qualitätsaktivitäten zu systematisieren und weiter auszubauen. Beratungsorganisationen, die über keine Erfahrung im Bereich der Qualitätsentwicklung und -sicherung verfügen, gelingt es durch die Nutzung des QER, in angemessenen Schritten in die aktive und strukturierte Qualitätsarbeit einzusteigen.

Auch wenn Beratung, beispielsweise neben Angeboten der Fort- und Weiterbildung, nur einen Teil des Leistungsportfolios einer Organisation darstellt, lässt sich der QER sinnvoll anwenden, um die angemessene Ausgestaltung der Beratungsqualität zu unterstützen. Ebenso lässt sich der QER in Organisationen effektiv in organisationale Rahmenbedingungen integrieren, wenn Beratung als internes Angebot, beispielsweise im Rahmen der Personalentwicklung, stattfindet.

6. Struktur des QER

Um der Vielfalt der Beratungslandschaft gerecht zu werden und bereits vorhandene Qualitätsstrategien in der Praxis zusammenführen zu können, wurde der QER als flexibles Modell mit sechs klar strukturierten, aufeinander aufbauenden Phasen konzipiert. Diesen liegt die Logik eines weitverbreiteten Problemlösekreislaufes zugrunde (Abbildung 2). Im Wesentlichen beinhaltet er die Schritte Erfassung der Ausgangslage, Festlegung von Zielen, Planen und Durchführen von Maßnahmen zur Zielerreichung sowie die Analyse und Bewertung der Ergebnisse.

Abbildung 2: Struktur des Qualitätsentwicklungsrahmens (QER)



Quelle: NATIONALES FORUM BERATUNG IN BILDUNG, BERUF UND BESCHÄFTIGUNG (nfb); FORSCHUNGSGRUPPE BERATUNGSQUALITÄT AN DER UNIVERSITÄT HEIDELBERG 2011, S. 38

Phase 1: Einstieg und (Selbst-)Verpflichtung zur aktiven Qualitätsarbeit

Diese Phase dient dem Einstieg in den QER und der organisationsinternen Sensibilisierung für Qualität. Zentral ist die Forderung nach der Selbstverpflichtung zur (sukzessiven) Einführung der Qualitätsmerkmale, zum regelmäßigen Durchlaufen des QER und zur Transparentmachung der Qualitätsaktivitäten. Neben der Zustimmung der Entscheidungsträger/-innen setzt diese Phase die Einbindung und Information aller relevanten Akteure voraus. Ziel dieser ersten Phase ist es, organisationsintern auf möglichst allen Ebenen die Bereitschaft zu wecken oder zu erhöhen, Qualitätsfragen nachhaltig zu fokussieren, die interne Kommunikation zu fördern sowie ein gemeinsames Verständnis über die Dimensionen der eigenen Qualitätsarbeit zu entwickeln.

Phase 2: Bestandsaufnahme zu den Qualitätsmerkmalen, Analyse und Dokumentation des Ist-Zustandes

Im Fokus der zweiten Phase liegt die Überprüfung, inwieweit die Qualitätsmerkmale bereits Gegenstand organisationaler Strukturen sowie organisationalen Handelns sind und ob dies dokumentiert wird. Die Dokumentation und Transparentmachung des Ist-Zustandes erfolgt in bereitgestellten Checklisten (siehe dazu weiter unten: QER-Kompodium). Durch die Überprüfung des organisationalen Handelns anhand der in den Qualitätsmerkmalen formulierten Anforderungen (Indikatoren der Qualitätsmerkmale) erfolgt in Organisationen, die über ein Qualitätsmanagementsystem (z. B. EFQM, LQW) oder ein selbst erarbeitetes Qualitätskonzept verfügen, eine erste beratungsspezifische Ausrichtung dieses Qualitätssystems. Der Nutzen dieser Phase besteht darin, die eigene Arbeit zu reflektieren, die Stärken der Organisation zu erkennen und Verbesserungspotenziale zu identifizieren.

Phase 3: Festlegung von Qualitätsentwicklungszielen, Planung von Maßnahmen

Auf Grundlage dieser Bestandsaufnahme erfordert die dritte Phase des QER die bewusste und begründete Festlegung, zu welchen der in den Qualitätsmerkmalen formulierten Anforderungen Qualitätsaktivitäten durchgeführt werden sollen. Bei der Erarbeitung von Qualitätsentwicklungszielen und der Planung der Umsetzung sollen jedoch nicht nur die identifizierten Notwendigkeiten, sondern auch die organisationalen Bedingungen und Ressourcen berücksichtigt werden. Da keine Organisation alles zugleich verändern und verbessern kann, entscheidet sie sich bei diesem Schritt für zentrale Handlungsnotwendigkeiten, die je nach Entwicklungsstand der Qualitätsarbeit unterschiedlich gelagert sein können. So wird durch das Festlegen von Prioritäten sowohl die Themenvielfalt eingegrenzt als auch die Definition von erreichbaren Zielen und leistbaren Arbeitspaketen unterstützt.

Phase 4: Realisierung von Qualitätsentwicklungsmaßnahmen

In dieser Phase erfolgt die zielgerichtete Durchführung der geplanten Maßnahme(n). Dabei kann es sich um eine Intensivierung bisheriger Aktivitäten handeln, um neue Schwerpunkte oder eine Ausweitung, beispielsweise auf weitere Zielgruppen, oder die Aufnahme völlig neuer Tätigkeiten.

Phase 5: Messung der Ergebnisse

In Phase 5 werden die Resultate der Maßnahme(n) erfasst und mit den festgelegten Kriterien der Zielerreichung abgeglichen. Durch die Überprüfung und Dokumentation der Ergebnisse gelingt es, gute Praxis sichtbar zu machen und erste Hinweise zu weiteren Optimierungsbedarfen zu erhalten. Je nach durchgeführter Qualitätsaktivität und Handlungsfeld, auf das sie sich bezieht, entscheidet sich die Beratungsorganisation für eine angemessene Dokumentationsform, um die Ergebnisse organisationsintern den relevanten Akteuren – auch nicht direkt Beteiligten und Schnittstellen – gegenüber zu kommunizieren.

Phase 6: Analyse, Bewertung, Transfer

Auf der Basis der gewonnenen Erkenntnisse wird in dieser Phase der neue Ist-Zustand des bearbeiteten Handlungsfeldes analysiert. Die Gründe für die erreichte oder nicht erreichte Zielerfüllung werden ermittelt und daraus Konsequenzen für die weitere Arbeit gezogen. Positive Veränderungen können als fester Bestandteil der Organisation eingeführt werden. Mit der Vereinbarung korrigierender Maßnahmen aufgrund nicht erreichter Ziele oder Überlegungen zu weiteren Qualitätsaktivitäten auf der Basis der (ggf. erneuten) Bestandsaufnahme wird ein neuer Durchlauf des QER begonnen. Die transparente Kommunikation der Ergebnisse und Schlussfolgerungen soll in dieser Phase nicht nur intern, sondern auch nach außen erfolgen. So wird die erreichte Qualität für alle Akteure – Ratsuchende, Auftraggeber, andere Beratungsanbieter und Kooperationspartner – sichtbar gemacht.

6.1 QER-Kompodium

Zur Unterstützung der Anwendung des QER und der Einführung der Qualitätsmerkmale in der Praxis wurde ein Kompodium entwickelt, das Handreichungen und Materialien zu übergeordneten Themen der Qualitätsentwicklung und konkrete Hilfestellungen zu den Anforderungen der einzelnen Phasen des QER und der Qualitätsmerkmale beinhaltet. Die Materialien zu Fragestellungen des organisationalen Handelns behandeln beispielsweise die Themen „nachhaltige Qualitätsarbeit“, „Vernetzung“, „Beteiligung aller“. Auf der Ebene der Durchführung des QER und der Implementierung der Qualitätsmerkmale bieten die Handreichungen zum Bei-

spiel Hilfestellung bei der Bestandsaufnahme des Ist-Zustandes durch bereitgestellte Checklisten oder bei der Durchführung von Kundenbefragungen durch eine umfangreiche, systematisierte Sammlung von Items.

7. Erprobung des QER und der Qualitätsmerkmale

In der vorliegenden Form wird der QER in den Jahren 2010–2011 zusammen mit den Qualitätsmerkmalen von knapp 20 Beratungsorganisationen bzw. Netzwerken in einer 10-monatigen Erprobungsphase auf seine Praxistauglichkeit hin überprüft. Die an der Erprobung teilnehmenden Organisationen wurden unter Berücksichtigung differenzierter, organisationaler und feldspezifischer Kriterien ausgewählt, um möglichst vielfältige Erkenntnisse über die Bedarfe des heterogenen Beratungsfeldes zu gewinnen. Es ist gelungen, Beratungsanbieter mit unterschiedlicher Größe, Angebotsstruktur, Finanzierungsbasis und Qualitätserfahrung zu gewinnen, die in den Bereichen Schule, Ausbildung und Studium, der beruflichen Aus- und Weiterbildungsberatung, der beschäftigungs- und laufbahnbezogenen Beratung sowie der zielgruppenspezifischen Angebote tätig sind. Einige der Anbieter sind Teil von Kooperationsverbänden oder Teilnehmende an Modellprogrammen. Bei der Erprobung werden insbesondere folgende Aspekte evaluiert:

- Angemessenheit der Qualitätsmerkmale für verschiedene Beratungsangebote und Teilfelder der Beratung
- Anwendbarkeit des QER in unterschiedlichen Organisationstypen
- Adaptionsfähigkeit des QER in Organisationen mit und ohne systematisches Qualitätskonzept/Qualitätsmanagementsystem
- Bedarf an begleitender Beratung und Weiterbildung während der Einführung des QER und die Eignung der unterstützenden Handreichungen und Materialien (QER-Kompendium).

Erste Erfahrungen aus der Erprobung zeigen – neben der außerordentlich großen Bereitschaft zur Teilnahme – eine hohe Akzeptanz des Konzepts und eine positive Bewertung des Nutzens für die eigene Standortbestimmung und Reflexionsarbeit in den Einrichtungen. Zudem stärkt die Teilnahme an dem Prozess in der Regel auch die Position der Anbieter gegenüber ihren Geldgebern und politischen Auftraggebern. Gewünscht wird allerdings für die Darstellung der QMM eine stärker anwendungsbezogene Sprache.

8. Ein gemeinsames Kompetenzprofil für Beratende

Die Qualität von Beratung hängt neben der Umsetzung der bereits beschriebenen Qualitätsmerkmale in besonderer Weise von der Professionalität der Beraterinnen

und Berater ab. Da es hierfür in Deutschland – im Vergleich zum Ausland – keine verbindlichen Regelungen gibt, stellt die Erstellung eines Kompetenzprofils für Beratungspersonal einen weiteren wichtigen Schwerpunkt im Rahmen des offenen Koordinierungsprozesses zur Qualitätsentwicklung für Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung dar. Bei der inhaltlichen Gestaltung der Kompetenzen wurden verschiedene national und international anerkannte Kompetenzkataloge für Beratung (z. B. IAEVG 2003, CEDEFOP 2009, DVB 2007, DVB 2009) berücksichtigt.

8.1 Kompetenzprofil als Rahmenmodell

Auch bei der Entwicklung dieses Kompetenzprofils – dessen Erstellung zur Zeit der Manuskripterstellung noch nicht abgeschlossen ist – wird auf das systemische Verständnis von Beratung zurückgegriffen, das in Abbildung 1 dargestellt wurde. Hieraus ergibt sich eine gewisse Parallelität zwischen Qualitätsmerkmalen und Kompetenzprofil, da der gleichen Systematik gefolgt wird.

Das Kompetenzprofil beschreibt ein Ideal- und ein Maximalprofil. Dieses soll allen Beratenden eine Orientierung bieten, unabhängig davon, ob diese als selbstständige Anbieter von Beratung tätig sind oder in einer Organisation (gleich welchen Typs und mit welchem Aufgabenspektrum). Diese Entscheidung wurde von der Experten-Gruppe getroffen, weil das Beratungsfeld sehr unübersichtlich ist und die Ausrichtung der Diskussion an den verschiedenen Teilfeldern oder Organisationstypen das Vorgehen erheblich erschwert hätte. Dies bedeutet aber auch, dass die beschriebenen Kompetenzen in der Praxis je nach Beratungsauftrag und Tätigkeitsfeld unterschiedliche Ausprägungsgrade aufweisen können. Dementsprechend ist das Kompetenzprofil zwar für das Gesamtfeld Beratung für Bildung, Beruf und Beschäftigung anwendbar, jedoch auf das jeweilige Beratungsteilfeld (z. B. Berufsberatung, Studienberatung, Weiterbildungsberatung usw.) sowie die jeweiligen Bedingungen des Beratungsanbieters anzupassen.

8.2 Funktionen der Erarbeitung eines Kompetenzprofils

Folgende Funktionen/Ziele sollen mit der Erstellung eines solchen Kompetenzprofils erreicht werden:

- Im Zentrum steht das Bemühen, Orientierungspunkte für die Stärkung der Professionalität der Beratenden zu erarbeiten. Dies kann sowohl dazu dienen, dass sich die Beratenden anhand des Profils selbst einschätzen, als auch dazu, eine Struktur für Aus- und Weiterbildungen zu entwickeln.
- Zugleich bietet das Kompetenzprofil einen Orientierungspunkt für Beratungsanbieter und Financiers. Erstere können es z. B. für die Rekrutierung neuer

Fachkräfte nutzen bzw. für die Konzipierung einer systematischen Weiterbildungsstrategie für das vorhandene Personal. Letztere können es als Messlatte nutzen, wenn es z. B. um die Frage einer Basisqualifizierung von Beratenden geht, die im Interesse einer anspruchsvollen Beratung Voraussetzung für eine Förderung von Beratungsanbietern sein könnte bzw. sollte. Verbunden damit sind ohne Frage auch Aspekte der tariflichen Einstufung von Beratenden.

- Abgeleitet von dem allgemeinen Kompetenzprofil lassen sich Curricula entwerfen, die auf verschiedenen Niveaus angesiedelt sein können und müssen.
- Auch für weitere politische Akteure (über die Financiers öffentlich geförderter Beratung hinaus) kann das Profil eine Leitlinie in Bezug auf die weitere Ausgestaltung der Professionalität der Beratung bieten.
- Schließlich kann das Kompetenzprofil als Basis für die Dokumentation, Bewertung und Anerkennung vorhandener (informell oder formell erworbener) Kompetenzen genutzt werden.

8.3 Kompetenzdefinition

Da die Diskussion um den Begriff Kompetenz bzw. verschiedene, damit verbundene Konzepte sehr heterogen und unübersichtlich ist, bestand eine erste Herausforderung für die Expertengruppe darin, sich über eine Kompetenzdefinition zu verständigen, die tragfähig für die weiteren Arbeiten ist. Betont wird die Handlungsdimension des Kompetenzbegriffs, d. h., Kompetenzen können sich nur in situativen Handlungskontexten realisieren, in denen erworbenes Wissen und vorhandene Fähigkeiten situationspezifisch aktualisiert werden. Im Gegensatz zum Qualifikationsbegriff, der vorrangig nach den Anforderungen des Arbeitsmarktes fragt, ist der Kompetenzbegriff subjektorientiert. Nach Auffassung der Expertengruppe sollte sich der Kompetenzbegriff nicht auf die kognitive Dimension beschränken, sondern auch emotionale, motivationale und volitionale Aspekte einbeziehen, wenngleich dieser Anspruch nicht ganz leicht einzulösen ist. Selbstorganisationsfähigkeit, die Fähigkeit zum reflexiven Denken und Handeln sowie die Bereitschaft, für das eigene Handeln Verantwortung zu übernehmen, stellen ergänzende Aspekte des Kompetenzverständnisses dar.

8.4 Kompetenzbereiche

Es wurden die folgenden Kompetenzbereiche festgelegt:

- Übergreifende Kompetenzen
- Kompetenzen für die Gestaltung von Beratungsprozessen
- Kompetenzen in Bezug auf die Ratsuchenden
- Reflexive Kompetenzen der Beratenden

- Organisationsbezogene Kompetenzen
- Gesellschaftsbezogene Kompetenzen.

Diese Gruppen konstituieren zusammen eine professionelle Beratungskompetenz. Professionelles Handeln ist nur im Zusammenspiel all dieser Kompetenzgruppen möglich, wobei für verschiedene Rollen der Berater/-innen einzelne Kompetenzgruppen stärker oder schwächer gewichtet sein können. Jede Kompetenzgruppe ist wiederum in Kompetenzen ausdifferenziert. Die Formulierung einzelner Indikatoren dient der Operationalisierung und Transparenz.

8.5 Offene Fragen

Es gibt eine Reihe von offenen Fragen in Bezug auf das Kompetenzprofil, die noch weiter diskutiert, aber bis Projektende im Januar 2012 sicher nicht mehr in allen Einzelheiten beantwortet werden können. Dies betrifft z. B.

- die Frage nach den Formen der Ausdifferenzierung des Kompetenzprofils sowohl im Hinblick auf mögliche Tiefe und Breite,
- die konzeptionelle Ausgestaltung unterschiedlicher Aus- und Weiterbildungen sowie
- den Abgleich mit dem Europäischen bzw. dem Deutschen Qualifikationsrahmen.

9. Ausblick: Qualitätsentwicklung als dynamischer Prozess

Nach Abschluss des laufenden Projektes werden weitere Schritte erforderlich sein, um die erarbeiteten Ergebnisse und Produkte in der Beratung im Feld Bildung, Beruf und Beschäftigung zu verankern und die Nachhaltigkeit dieser Arbeiten zu gewährleisten. Dies betrifft die Handlungsebene der Beratungsanbieter und der Beratenen, die verschiedenen Handlungsebenen der Politik (auf der europäischen Ebene, u. a. im Rahmen des Europäischen Netzwerks für eine Politik lebensbegleitender Beratung, auf Bundesebene, auf der Ebene der Länder sowie der Kommunen und nicht zuletzt auf der Ebene der Sozialpartner sowie der Ebene der privaten und freiberuflichen Anbieter). Auf all diesen Ebenen wird es nötig sein, die je spezifischen Perspektiven einzubeziehen, um zu erreichen, dass den Ratsuchenden im Sinne des Verbraucherschutzes gute Beratung umfassend zur Verfügung stehen kann. In diesem Sinne muss angestrebt werden, dass Qualität als verbindliches Merkmal von Beratung für Bildung, Beruf und Beschäftigung gilt, das von allen Beratungsanbietern, allen Beratenen und den politisch verantwortlichen Akteuren akzeptiert ist.

Der „Offene Koordinierungsprozess Beratungsqualität“ bildet einen Meilenstein für die Entwicklung und Aushandlung von Standards für die Beratung in Deutsch-

land. Angesichts der Breite des Feldes, der Anzahl der Akteure und der Vielfalt der Beratungsangebote kann ein solcher Prozess nur mit viel Ausdauer zum Erfolg führen. Neben dem Zeitfaktor spielt jedoch die Erreichung einer größeren Dynamik die wohl entscheidende Rolle. Voraussetzung hierfür ist, die Idee gemeinsamer Standards auf breiter Basis zu etablieren und eine breite Beteiligung an deren Weiterentwicklung zu erreichen.

Literatur

- ARBEITSGRUPPE 2/POHL, Martina; SCHWEIKER, ULRICH (2011): Der Qualitätsentwicklungsrahmen (QER) als Modell für eine kohärente Qualitätsstrategie für die Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung. In: Nationales Forum Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung (*nfb*) und Forschungsgruppe Beratungsqualität am Institut für Bildungswissenschaft der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg (Hrsg.) (2011): Qualitätsmerkmale guter Beratung. Berlin/Heidelberg, S. 37–40
- ARBEITSKREIS BILDUNGS- UND WEITERBILDUNGSBERATUNG BEIM DEUTSCHEN STÄDTETAG: Empfehlungen zu Rahmenkriterien für die Qualität von Bildungs- und Weiterbildungsberatung des Arbeitskreises „Bildungs- und Weiterbildungsberatung“ beim Deutschen Städtetag. In: DEUTSCHER STÄDTETAG (Hrsg.): Kommunale Bildungs- und Weiterbildungsberatung. Reader. Köln 2000, S. 18–20
- ARNOLD, Rolf; GIESEKE, Wiltrud; ZEUNER, Christine (Hrsg.): Bildungsberatung im Dialog. Theorie – Praxis – Empirie. Hohengehren 2009
- BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KULTUS: „Schulberatung in Bayern“, Erlass vom 29. Oktober 2001, Nr. VI/9-S4305-6/40 922
- BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT (Hrsg.): Die Beratungskonzeption der Bundesagentur für Arbeit – Grundlagen. Nürnberg 2011. URL: <http://www.arbeitsagentur.de/zentraler-Content/Veroeffentlichungen/Beratung/Beratungskonzeption-der-BA-Grundlagen.pdf> (Stand: 30.05.2011)
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (Hrsg.): Aufstieg durch Bildung. Bonn, Berlin 2009. URL: <http://www.aufstieg-durch-bildung.info> (Stand: 01.06.2011)
- CEDEFOP (Hrsg.): Verbesserung der Politik und Systeme der lebensbegleitenden Bildungs- und Berufsberatung. Anhand von gemeinsamen europäischen Bezugsinstrumenten. Luxemburg 2005
- CEDEFOP (Hrsg.): Professionalising Career Guidance. Practitioner competences and qualification routes in Europe. Luxembourg 2009. URL: http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/5193_en.pdf (Stand: 01.06.2011)
- CUJAI, Nicole; SPRENGARD, Barbara: Die Beratungskonzeption der Bundesagentur für Arbeit. In: *nfb*-Newsletter, Nr. 1 von März 2011. URL: <http://www.forum-beratung.de> (Stand: 01.06.2011)
- DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR BERATUNG (DGfB) (Hrsg.): Essentials einer Weiterbildung Beratung/Counselling. Köln 2009
- DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR CARE UND CASE MANAGEMENT (DGCC) (Hrsg.): Standards und Richtlinien für die Weiterbildung. Case Management im Sozial- und Gesundheitswesen und in der Beschäftigungsförderung. Köln 2009. URL: http://www.dgcc.de/download/cm_wb_richtlinien_2009.pdf (Stand: 01.06.2011)

- DEUTSCHER VERBAND FÜR BILDUNGS- UND BERUFSBERATUNG e.V. (Hrsg.): Berufsbild Berufsberater/Berufsberaterin. 2007. URL: http://www.dvb-fachverband.de/fileadmin/downloads/Berufsbild_17.11.07.pdf (Stand: 30.05.2011)
- DEUTSCHER VERBAND FÜR BILDUNGS- UND BERUFSBERATUNG e.V. (Hrsg.): Qualitätsstandards für berufliche Beratung. 2009. URL: http://www.dvb-fachverband.de/fileadmin/downloads/Quali-Standards_Beratung_12_09.pdf (Stand: 30.05.2011)
- DEUTSCHER VERBAND FÜR BILDUNGS- UND BERUFSBERATUNG e.V. (Hrsg.): DVB-BerufsBeratungsRegister. URL: <http://www.bbregister.de> (Stand: 30.05.2011)
- ETZ, Christine: Förderung von acht Modellprojekten zur Bildungsberatung in Niedersachsen. In: *nfb*-Newsletter, Nr. 1 von März 2011. URL: <http://www.forum-beratung.de> (Stand: 01.06.2011)
- EUROPEAN LIFELONG GUIDANCE POLICY NETWORK (ELGPN) (Hrsg.): Lifelong Guidance Policies – Work in Progress. A report on the work of the European Lifelong Guidance Policy Network 2008–2010. Jyväskylä 2010. URL: http://ktl.jyu.fi/ktl/elgpn/policymakers/publications/report2009_2010 (Stand: 30.05.2011)
- EUROPEAN UNIVERSITY ASSOCIATION (Hrsg.): The Bordeaux Communiqué on enhanced European cooperation in vocational education and training. Communiqué of the European Ministers for vocational education and training, the European social partners and the European Commission, meeting in Bordeaux on 26 November 2008 to review the priorities and strategies of the Copenhagen process. Bordeaux 2008. URL: http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/Newsletter_new/Bordeaux_Communique_EN.pdf (Stand: 30.05.2011)
- HOCHSCHULREKTORENKONFERENZ (HRK) (Hrsg.): Die Studienberatung in den Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland. Entschließung des 173. Plenums vom 4. Juli 1994. Bonn 1994. URL: http://www.hrk.de/de/beschluesse/109_446.php (Stand: 30.05.2011)
- INTERNATIONAL ASSOCIATION FOR EDUCATIONAL AND VOCATIONAL GUIDANCE (IAEVG) (Hrsg.): International Competencies for Guidance Practitioners. Bern 2003. URL: <http://www.aiosp.org/iaevg/nav.cfm?lang=2&menu=1&submenu=5> (Stand: 30.05.2011)
- KIENEKE, Thomas; SCHRÖDER, Frank: Qualität in der Bildungsberatung. Dokumente zur Einführung des Lernerorientierten Qualitätstestierungsverfahrens LQW in Berliner Bildungsberatungsstellen. Berlin 2008
- MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (Hrsg.): Qualitätstabelle für die Qualitätsanalyse an Schulen in Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf 2006
- NATIONALES FORUM BERATUNG IN BILDUNG, BERUF UND BESCHÄFTIGUNG; FORSCHUNGSGRUPPE BERATUNGSQUALITÄT AN DER UNIVERSITÄT HEIDELBERG (Hrsg.): Qualitätsmerkmale guter Beratung – Erste Ergebnisse aus dem Offenen Koordinierungsprozess Qualitätsentwicklung der Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung. Berlin, Heidelberg 2011
- NATIONALES FORUM BERATUNG IN BILDUNG, BERUF UND BESCHÄFTIGUNG (*nfb*) (Hrsg.): Dokumentation Qualitätsentwicklung und Professionalität in der Beratung für Bildung, Beruf und Beschäftigung. Expertenworkshop, Berlin 19. und 20. November 2008. Berlin 2009. URL: http://www.forum-beratung.de/cms/upload/Startseite/NF_Print_72.pdf (Stand: 30.05.2011)
- NIEDLICH, Florian et al.: Bestandsaufnahme in der Bildungs-, Berufs- und Beschäftigungsberatung und Entwicklung grundlegender Qualitätsstandards. BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (Hrsg.). Hamburg 2007. URL: <http://www.bmbf.de/pubRD/berufsbildungsforschung.pdf> (Stand: 30.05.2011)

- ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (Hrsg.): Career Guidance and Public Policy. Bridging the Gap. 2004. URL: <http://www.oecd.org/dataoecd/33/45/34050171.pdf> (Stand: 30.05.2011)
- RAT DER EUROPÄISCHEN UNION (Hrsg.): Entschließung des Rates und der im Rat vereinigten Vertreter der Regierungen der Mitgliedstaaten über den Ausbau der Politiken, Systeme und Praktiken auf dem Gebiet der lebensbegleitenden Beratung in Europa. Doc 9286/04. Brüssel 2004
- RAT DER EUROPÄISCHEN UNION (Hrsg.): Entschließung des Rates und der im Rat vereinigten Vertreter der Regierungen der Mitgliedstaaten zu einer besseren Integration lebensumspannender Beratung in die Strategien für lebenslanges Lernen. Doc 15030/08. Brüssel 2008
- SCHIERSMANN, Christiane; BACHMANN, Miriam; DAUNER, Alexander; WEBER, Peter: Qualität und Professionalität in Bildungs- und Berufsberatung. Bielefeld 2008
- SCHOBER, Karen: Beratung im Umfeld beruflicher Bildung. Bielefeld 2000
- STAATSWINSTITUT FÜR SCHULQUALITÄT UND BILDUNGSFORSCHUNG (Hrsg.): Beratungslehrkräfte in Bayern – Wege aufzeigen, Brücken bauen, Kompetenzen stärken. München 2010
- VERBAND DER BERATUNGSLEHRKRÄFTE NIEDERSACHSENS; UNIVERSITÄT HILDESHEIM: Konzept für ein pädagogisch-psychologisches Beratungs- und Unterstützungssystem in der eigenverantwortlichen Schule. Hildesheim o. J.
- WATTS, A. G.; SULTANA, Ronald G.; MCCARTHY, John: The involvement of the European Union in career guidance policy: a brief history. In: International Journal for Educational and Vocational Guidance; Vol. 10 (2010) No. 2

Links

- <http://www.bbregister.de> (Berufsberatungsregister des DVB)
- <http://www.beratungsqualitaet.net> (Projekt: Beratungsqualität in Bildung, Beruf und Beschäftigung – Verbundvorhaben „Offener Koordinierungsprozess zur Qualitätsentwicklung“)
- <http://www.dvb-fachverband.de> (Deutscher Verband für Bildungs- und Berufsberatung e.V.)
- <http://www.forum-beratung.de> (Nationales Forum Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung)
- <http://www.gibet.de> (Gesellschaft für Information, Beratung und Therapie an Hochschulen e.V.)
- <http://career-dev-guidelines.org> (Canadian Standards and Guidelines for Career Development Practitioners)
- <http://www.cedefop.europa.eu/EN/> (Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung, CEDEFOP)
- <http://www.iaevg.org> (International Association for Educational and Vocational Guidance)
- <http://ktl.jyu.fi/ktl/elgpn> (European Lifelong Guidance Policy Network)
- <http://matrixstandard.com> (Quality Standard for Information Advice and Guidance Services, United Kingdom)
- <http://www.studentenwerke.de> (Deutsches Studentenwerk)

Anhang A: Übersicht über die Qualitätsmerkmale

Übergreifende Merkmale (Ü)	
Ü1	Das Beratungshandeln, das organisationale Handeln sowie das beratungsrelevante politische Handeln orientieren sich an den Bedürfnissen und Ressourcen der Ratsuchenden.
Ü2	Transparenz des Beratungshandelns, des organisationalen Handelns sowie des beratungsrelevanten politischen Handelns.
Ü3	Für das Beratungshandeln, das organisationale und das politische Handeln sind ethische Aspekte handlungsleitend
Ü4	Sowohl das Beratungshandeln als auch das organisationale Handeln basieren auf fundierten und integrierten Qualitätsstrategien.
Beratungsprozess (P)	
P1	Die Gestaltung einer für den Beratungszweck angemessenen Beziehung.
P2	Der Berater/Die Beraterin nimmt gemeinsam mit dem/der Ratsuchenden eine adäquate Klärung der Beratungsanliegen und Ziele vor.
P3	Der Berater/Die Beraterin nimmt gemeinsam mit dem/der Ratsuchenden eine Bestandsaufnahme der Ausgangssituation vor.
P4	Der Berater/Die Beraterin leistet adäquate Unterstützung bei der Entwicklung von Lösungen und deren Umsetzung.
Beraterin und Berater (B)	
B1	Die Beraterin und der Berater sind durch ihre Aus- und kontinuierliche Fortbildung zu professionellem beraterischen Handeln im Feld Bildung, Beruf und Beschäftigung befähigt. Die Aus- und Fortbildungsinhalte orientieren sich an einem anerkannten Kompetenzprofil.
B2	Die Beraterin und der Berater orientieren sich bei ihrem Handeln an Standards und konkretisieren diese selbstverantwortlich und reflektiert.
Organisation (O)	
O1	Die Beratungseinrichtung hat ein spezifisches, an den Bedürfnissen ihrer Zielgruppe ausgerichtetes Leitbild und konkretisiert die Umsetzung durch geeignete Strategien.
O2	Strukturen, Funktionen und zentrale Prozesse sind identifiziert und werden bei Bedarf optimiert.
O3	Die bewusste Gestaltung und Weiterentwicklung der Organisationskultur sowie die Art und Weise des Umgangs mit allen beteiligten Akteuren wird als ein wichtiger Teil des organisationalen Handelns anerkannt.
O4	Es steht eine für die Beratungsangebote angemessene Ausstattung zur Verfügung.
O5	Durch das organisationale Handeln wird ein angemessener Austausch mit der Umwelt im Sinne von Vernetzung und Kooperation gefördert.
Qualitätsmerkmal (G)	
G1	Gesellschaftliche Bezüge und Information/Informationsvermittlung. ¹⁰
G2	Förderung der Selbstorganisation bildungs- und berufsbiografische Entwicklungsprozesse.
G3	Förderung der bildungs- und berufsbezogenen Entwicklung.
G4	Förderung der gesellschaftlichen Teilhabe.
Quelle: NATIONALES FORUM BERATUNG IN BILDUNG, BERUF UND BESCHÄFTIGUNG; FORSCHUNGSGRUPPE BERATUNGSQUALITÄT DER UNIVERSITÄT HEIDELBERG 2011, S. 15*	
* Abweichungen in der Formulierung beruhen auf unterschiedlichen Redaktionsständen	

11 Vgl. zu den Standards G2, G3 und G4 hierzu auch die europäischen Bezugsinstrumente für Beratung und die dort beschriebenen Ziele der Politik (CEDEFOP 2005, S. 13 ff.) sowie die Resolutionen des Europäischen Rates von 2004 und 2008.

Anhang B: Beispiel für die ausführliche Definition eines Qualitätsmerkmals mit Indikatoren

Qualitätsmerkmal P1: Beziehungsgestaltung

Die Beratenden gestalten gemeinsam mit den Ratsuchenden eine für den Beratungsgegenstand und den Rahmen der Beratung angemessene Beziehung. Dies ist eine notwendige Grundlage für den gesamten Beratungsprozess.

Beschreibung: Das Qualitätsmerkmal zielt auf verschiedene Aspekte, die unter dem Stichwort Beziehung zusammengefasst werden, u. a. die Rahmung der Beratung, die Nutzung eines adäquaten Kommunikationsstils und vertrauensbildender Maßnahmen. Ziel des QMM ist die aktive Förderung einer tragfähigen Beziehung und die kooperative Gestaltung des Beratungsprozesses. Die Mitwirkung der Ratsuchenden ist hierfür notwendig.

Indikatoren:

Beraterisches Handeln

1. Die Beratenden tragen durch das Schaffen eines geeigneten Rahmens und einer angenehmen Atmosphäre dazu bei, dass die Ratsuchenden sich sicher und ernstgenommen fühlen und sich auf die gemeinsame Beratungsarbeit einlassen.
2. Die Beratenden berücksichtigen verbale und nonverbale Kommunikationsebenen. Feedback und Metakommunikation sind Bestandteile des Beratungshandelns.
3. Die Beratenden gestalten das Beratungssetting so, dass es den vorab kommunizierten Rahmenbedingungen entspricht.
4. Die Beratenden machen ihre für die Beratung relevanten Aufträge, Rollen und Funktionen transparent. Eventuelle Rollenwechsel der Beratenden werden im Beratungsprozess verdeutlicht.
5. Die Beratenden gestalten den Beratungsverlauf, die Kommunikation, die Methodenwahl etc. so, dass sie für die Ratsuchenden verständlich und nachvollziehbar sind. Struktur, Ablauf und Methoden werden besprochen.
6. Die Ratsuchenden werden so weit wie möglich in die Steuerung des Beratungsprozesses einbezogen. Die Wertschätzung der Ressourcen der Ratsuchenden Personen ist dabei wichtig.
7. Die Beratenden sind authentisch, wertschätzend und empathisch. Durch Reflexion des eigenen Hintergrunds und der Hintergründe der Ratsuchenden Personen (z. B. in Hinblick auf Kultur, Geschlecht, Alter) machen sie sich ihre Vorannahmen bewusst und reflektieren diese im Beratungsprozess.
8. Die Beratenden bringen den Ratsuchenden Respekt und Wertschätzung entgegen und erwarten von diesen ebenfalls eine respektvolle Haltung.

9. Die Beratenden gestalten die angemessene Nähe und Distanz zu den Ratsuchenden situationsadäquat.

Organisationales Handeln

1. Der Beziehungsaspekt wird schon im Vorfeld des persönlichen Kontakts berücksichtigt, z. B. hinsichtlich der Kommunikationswege, Erreichbarkeit, (Selbst-) Präsentation der Organisation und der Beratenden.
2. Die organisationalen Rahmenbedingungen der Beratung (Räumlichkeiten, Zeitrahmen, Störungsfreiheit, geschützter Rahmen) ermöglichen einen vertrauensvollen Beziehungsaufbau und eine vertrauensvolle Beziehungsgestaltung.

Nachweise, Erfassungs- und Messinstrumente für die QMM im Bereich „P“

- Messung/Bewertung der Kompetenzen der Beratenden (z. B. durch kollegiale Beratung, Hospitation, Selbstevaluation, externe Überprüfung u. a.)
- Dokumentation von Beratungen (z. B. Verlauf, Handlungspläne, Ergebnisse am Ende des Beratungsprozesses)
- Dokumentation der genutzten Informationsressourcen (relevante Informationsquellen, praktizierte Suchstrategien, zielgruppenspezifisches Informationsmanagement)
- Evaluation der Beratung (z. B. durch Befragung der Ratsuchenden, Befragung/Selbsteinschätzung der Beratenden); Gegenstände der Evaluation sind z. B. die Themenschwerpunkte der Beratung, Handlungspläne und deren Umsetzung durch die Ratsuchenden, realisierte Übergänge, Wirksamkeit der Hilfestellung der Beratenden bei der eigenaktiven Lösung anstehender Probleme aufseiten der Ratsuchenden
- Professionelle Supervision, kollegiale Beratung

Transparenz in der Weiterbildung – Ergebnisse empirischer Erhebungen

Wolfgang Plum

Zur Nutzung von Weiterbildungsdatenbanken – empirische Ergebnisse des InfoWeb Weiterbildung

1. Ausgangslage

In Deutschland bieten ca. 16.500 Anbieter jährlich knapp eine Million Weiterbildungsangebote an (BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG 2010, S. 292, Metasuchmaschine des InfoWeb Weiterbildung [IWWB]). Als „Weiterbildungsangebote“ werden hier sowohl Angebote in Seminarform als auch Fernunterrichts- und E-Learning-Angebote verstanden, sofern sie allgemein zugänglich bzw. buchbar sind.¹ Nahezu täglich kommen neue Seminare, Fernunterrichts- und E-Learning-Angebote hinzu bzw. werden andere abgesetzt oder gestrichen.

Im Jahre 1979 wurde die Weiterbildungsbeteiligung (definiert als Beteiligung an formalisierter Weiterbildung im Jahr vor der Befragung) erstmals durch das „Berichtssystem Weiterbildung“ (BSW) erhoben. Damals beteiligten sich 23 % der 19- bis 64-Jährigen an einer organisierten Weiterbildung. Diese Quote stieg bis 1997 auf 48 % und liegt seit dem Jahr 2000 bei 43 % (siehe ROSENBLADT; BILGER 2008, S. 20).

Während zwischen 1997 und 2003 nur gut die Hälfte der im BSW Befragten meinten, einen guten Überblick über ihre Weiterbildungsmöglichkeiten zu haben, stieg deren Anteil 2007 auf 57 % (KUWAN u. a. 2006, S. 246, bzw. BILGER 2007, S. 39). Dennoch empfindet die Mehrheit der Bevölkerung die Weiterbildungslandschaft in Deutschland als eher intransparent. Mehr als ein Drittel der Befragten wünschten sich daher mehr Informationen und Beratung, und zwar in den neuen Bundesländern mit 39 % deutlich mehr als in den alten (34 %, KUWAN u. a. 2006, S. 247, BILGER 2007, S. 40).

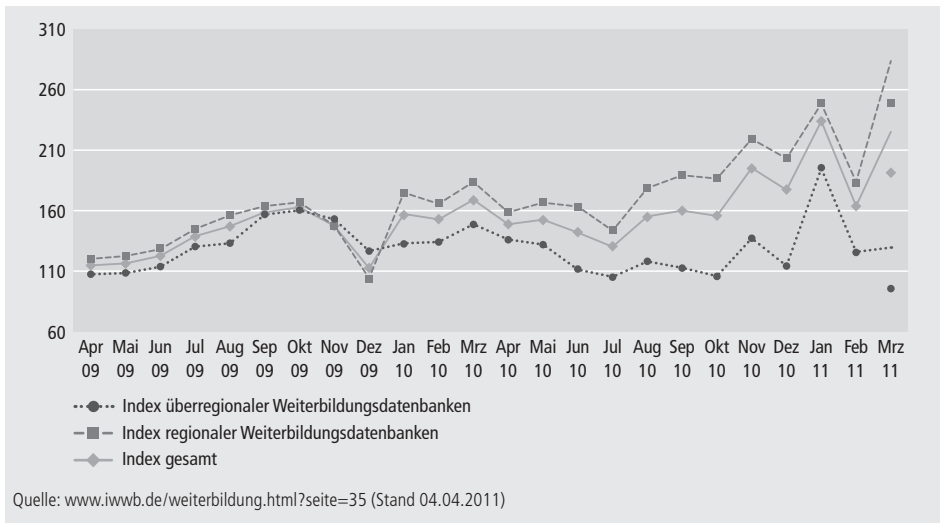
Tatsächlich ist die Teilnahmequote an Weiterbildungsberatung, gemessen an einer positiven Antwort auf die Frage, ob man sich im letzten Jahr über Weiterbildungsmöglichkeiten hat beraten lassen, aber deutlich niedriger. Sie stieg zwar von 15 % im Jahre 1994 auf 16 % 1997, fiel dann aber bis 2003 auf 11 % (KUWAN u. a. 2006, S. 249). Wie spätere, leider nur für Schleswig-Holstein erhobene Daten vermuten lassen, scheint sie seitdem unverändert geblieben zu sein (BILGER 2007, S. 40).

Zunächst zur Unterstützung der Weiterbildungsberatung und später als Reaktion auf den steigenden Informationsbedarf wurden seit 1986 stationäre und seit ca. 2000 ausschließlich netzgestützte Weiterbildungsdatenbanken konzipiert. Aktuell

1 Als „Angebot“ wird hier jede geplante Durchführung gezählt, d. h., wenn die Durchführung 10-mal jährlich in 10 Orten vorgesehen ist, sind dies 100 Weiterbildungsangebote.

(Anfang 2011) informieren im Internet 195 kommerzielle und öffentlich geförderte Weiterbildungsdatenbanken die deutsche Bevölkerung und die deutschen Unternehmen über Weiterbildungsmöglichkeiten (für einen aktuellen systematischen Überblick siehe www.iwwb.de/informationssysteme).

Abbildung 1: Index der Visits regionaler und überregionaler Weiterbildungsdatenbanken im Zeitraum April 2009 bis März 2011 (12/2008 = 100)



Diese Informationssysteme wurden in ihrer stationären Variante im Jahre 1991 zunächst nur von 1 % der über das BSW Befragten genutzt. Im weiteren Verlauf stieg die Nutzungsquote von über 3 % in 1994 auf 6 % (der seit diesem Zeitpunkt nur noch im Internet zugänglichen Datenbanken) in 2000 und 2003 (KUWAN u. a. 2006, S. 249 f.). Sie scheint seitdem weiter gestiegen zu sein, darauf deuten die Zahlen der AES-Sondererhebung für Schleswig-Holstein hin (bundesweite Vergleichszahlen wurden in der AES-Erhebung leider nicht erhoben): 2007 haben dort 10 % der Befragten Weiterbildungsdatenbanken zur Information genutzt (BILGER 2007, S. 40). Dies bedeutete auf das Bundesgebiet hochgerechnet ca. 5 Millionen Nutzerinnen und Nutzer.² Der seit Juli 2008 erhobene anonymisierte Index der monatlichen Besucherzahlen von 13 Weiterbildungsdatenbanken des InfoWeb Weiterbildung zeigt überdies, dass sich die Besucherzahl seitdem deutlich erhöht hat. Dies betraf ins-

2 Diese Zahl korrespondiert mit einer Analyse aus dem Jahre 2002. Schätzungen auf der Grundlage von Seitenabrufen und Ergebnissen der ersten Online-Umfrage des InfoWeb Weiterbildung im Jahre 2002 kamen zu vergleichbaren Ergebnissen, siehe www.iwwb.de/weiterbildung.html?seite=38 (Stand: 04.04.2011), neuere Zahlen sind nicht bekannt.

besondere regionale Weiterbildungsdatenbanken (www.iwwb.de/weiterbildung.html?seite=35).

Damit haben sich Weiterbildungsdatenbanken als eines der wichtigsten Informationsmedien über Weiterbildungsmöglichkeiten etabliert (für weiterführende Informationen siehe PLUM o. J., „Weiterbildungsdatenbank“).

2. Struktur der Weiterbildungsdatenbanken

Weiterbildungsdatenbanken lassen sich z. B. nach Einzugsbereich, Trägerstruktur und inhaltlichen Schwerpunkten differenzieren.³

92 von 195, mit 47 % also nahezu die Hälfte, informiert über Weiterbildungsangebote aus dem gesamten Bundesgebiet, z. T. unter Einschluss des angrenzenden Auslands. Die andere Hälfte hat regional begrenzte Einzugsgebiete, knapp 25 % informieren über die Weiterbildungsangebote eines oder mehrerer Bundesländer, die übrigen (28,7 %) über die Angebote kleinerer Regionen (z. B. Städte oder Landkreise). Die relativ große Zahl kleiner regionaler Datenbanken erklärt sich nicht zuletzt aus der öffentlichen Förderung regionaler Netzwerke durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), hier insbesondere im Rahmen des Programms „Lernende Regionen“, durch die zahlreiche Weiterbildungsdatenbanken entstanden, die teilweise heute noch bestehen.

Während Weiterbildungsdatenbanken in ihren Anfängen ausschließlich öffentlich geförderte Einrichtungen waren, hat sich seit Mitte der 90er-Jahre ein breites Spektrum öffentlicher, privater und verbandlicher Weiterbildungsdatenbanken entwickelt. Heute gehören nach wie vor 60 % aller Weiterbildungsdatenbanken zu den öffentlich unterstützten, aber immerhin 30 % sind privat finanziert und werden meist auch kommerziell betrieben. Die restlichen 10 % gehören zu Verbänden und ähnlichen Institutionen (z. B. die Weiterbildungsdatenbank des Bundesverbands Spedition und Logistik e.V., <http://5cplusi.spediteure.net/content/weiterbildung/seminare/index.htm> oder die WIS-Datenbank des DIHK, <http://wis.ihk.de/>).

Die meisten Weiterbildungsdatenbanken (59 %) informieren über das gesamte Spektrum der beruflichen Weiterbildung, gelegentlich auch über Angebote der allgemeinen und politischen Weiterbildung. Die übrigen 41 % haben entweder inhaltliche oder thematische Schwerpunkte (z. B. IT, E-Learning oder Fernunterricht) oder richten sich nur an bestimmte Zielgruppen (z. B. Lehrkräfte).

3 Diese und die weiteren Angaben zu Weiterbildungsdatenbanken basieren auf eigenen Auswertungen des Weiterbildungsverzeichnisses des IWWB, siehe www.iwwb.de/informationssysteme (Stand: 04.04.2011).

3. InfoWeb Weiterbildung – Metasuchmaschine für Weiterbildungsangebote

Trotz der durch die zahlreichen Weiterbildungsdatenbanken summarisch größeren und wahrscheinlich ziemlich vollständigen Informationen war es für Nachfragende aufwendig, sich einen für eine rationale Entscheidung zur Teilnahme an Weiterbildungsveranstaltungen notwendigen Überblick zu verschaffen. Jede Datenbank informiert nur über einen jeweils mehr oder weniger vollständigen regionalen, thematischen oder sektoralen Ausschnitt des gesamten Weiterbildungsangebots.

Vor diesem Hintergrund förderte das BMBF zwischen 2002 und 2004 das Projekt InfoWeb Weiterbildung (IWWB), das das Ziel hatte, die Transparenz in der Weiterbildung zu erhöhen. Dazu wurden verschiedene Methoden entwickelt:

- Eine Metasuchmaschine für den gesamten Weiterbildungsbereich
- Die Vernetzung von Akteuren in der Weiterbildung
- Aktivitäten zur Verbesserung der Informationsqualität im Weiterbildungsbereich

Nach Ende der Förderungslaufzeit wurde das Projekt in die Trägerschaft des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) überführt und betreibt seine Website mit der Metasuchmaschine jetzt als Subportal des Deutschen Bildungsservers (DBS). Auch die anderen Aktivitäten des IWWB werden im Rahmen des DBS weitergeführt. Die Website des IWWB bietet einen zentralen, einheitlichen Zugang zu Informationen über Weiterbildungsangebote und anderen für die Teilnahme an Weiterbildung wichtigen Themen. Kern der Website ist eine Metasuchmaschine, über die eine Recherche in den Datenbeständen der knapp 70 (Stand: April 2011) mit dem IWWB kooperierenden Weiterbildungsdatenbanken ermöglicht wird. Neben der Suche nach Weiterbildungsangeboten wird auf den Seiten des IWWB eine regionale und thematische Recherche nach Beratungsangeboten⁴ und zu Fördermöglichkeiten von Weiterbildung angeboten.

Die Metasuchmaschine des IWWB findet allgemeine, politische, wissenschaftliche und berufliche Fort- und Weiterbildungsangebote aller Angebotsformen (z. B. Seminare und Kurse, Fernunterricht, E-Learning), über die Informationen in den kooperierenden Weiterbildungsdatenbanken gespeichert sind. Um eine schnelle Suche, eine sinnvolle Abfrage mit Möglichkeiten zur Eingrenzung der gefundenen Ergebnisse und außerdem eine intelligente, nach Treffergüte „gerankte“ Ergebnisanzeige ermöglichen zu können, erfolgt die Abfrage nicht direkt bei den jeweiligen Quelldatenbanken, sondern zunächst auf dem Daten-Cache des IWWB. Die Anbin-

4 Mit mehr als 2.500 Beratungsangeboten dürfte die Beratungsdatenbank des IWWB die bundesweit umfangreichste sein.

derung der kooperierenden Datenbanken an diesen Cache erfolgt über Schnittstellen, die bei diesen implementiert werden. Derzeit (April 2011) enthält der Cache Informationen über ca. 940.000 Weiterbildungsmöglichkeiten, darunter ca. 6.000 Fernunterrichtsangebote und ca. 5.000 aus dem Bereich des E-Learning (darunter auch eine unbekannte Anzahl von „Dubletten“, also vermutlich identischen Kursen aus mehreren Partnerdatenbanken)⁵.

Im Rahmen seiner Aktivitäten zur Verbesserung der Informationsqualität im Weiterbildungsbereich hat das IWWB seit Ende 2002 neun Nutzerbefragungen auf den Websites von jährlich im Durchschnitt ca. 35 Weiterbildungsdatenbanken organisiert. Die Online-Befragungen werden u. a. als Evaluationsservice für die mit dem IWWB kooperierenden Weiterbildungsdatenbanken durchgeführt und enthalten Fragen, die sich auf die jeweilige Datenbank beziehen, auf denen die Umfrage platziert ist. Die aktuelle Umfrage wurde im Januar und Februar 2011 durchgeführt und von 46 Weiterbildungsdatenbanken unterstützt (da die Umfragen automatisch für die unterstützenden Datenbanken lokalisiert werden, handelt es sich streng genommen um 46 verschiedene Umfragen mit jeweils identischen Fragen). An der Umfrage 2011 nahmen 2.686 Weiterbildungsinteressierte teil (zur Datenbasis ausführlich: www.iwwb.de/weiterbildung.html?seite=38).

4. Merkmale der Nutzerinnen und Nutzer von Weiterbildungsdatenbanken

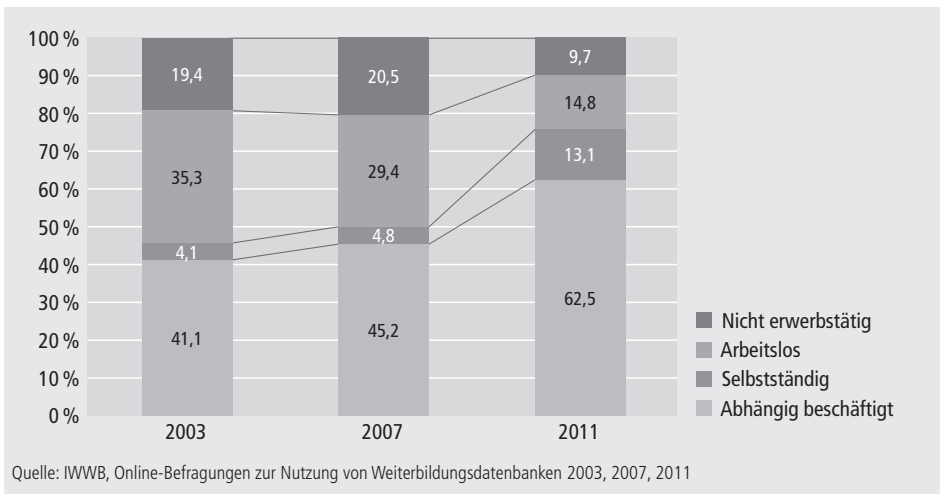
Die Nutzerinnen und Nutzer von Weiterbildungsdatenbanken lassen sich durch die folgenden Merkmale charakterisieren (die folgenden Angaben basieren auf eigenen Auswertungen der Online-Umfragen des IWWB):

- Es handelt sich überwiegend um Frauen. Deren Anteil lag je nach Umfrage zwischen 55 % und 62 %, in 2011 waren 62,1 % Frauen.
- Das Durchschnittsalter lag zwischen 32 und 40 Jahren (2011: 40 Jahre). Knapp 60 % der Befragten waren 2011 zwischen 30 und 50 Jahre alt, 18 % zwischen 50 und 60 und nur 3 % älter als 60 Jahre. Ob es im Zeitverlauf Änderungen der Altersstruktur gab, ist nur mit Vorsicht zu sagen, da es sich bis zur Befragung des Jahres 2008 bei den Befragten zu einem erheblichen Teil um die (häufig jüngeren) Besucher/-innen der Arbeitsagenturen handelte, die dort den Fragebogen (zur Datenbank Kursnet der BA) ausfüllten. Tendenziell scheint es aber einen Anstieg von Älteren zu geben: So stieg der Anteil der über 50-Jährigen von 15 % in 2009 auf 21 % in 2011.

5 Da die Kursinformationen aus den unterschiedlichen Quellen in ebenso vielen unterschiedlichen Schreibweisen angeliefert werden, gibt es leider keine automatisierbare Möglichkeit, die Dubletten zu identifizieren.

- Die meisten Nutzer/-innen hatten Hochschulreife/Abitur. Deren Anteil lag 2011 bei knapp 60 %, während der Anteil von Befragten mit Hauptschulabschluss bei lediglich 7 % und der mit mittleren Abschlüssen bei 31 % lag. Damit war der Anteil der Abiturienten unter den Nutzerinnen und Nutzern der Weiterbildungsdatenbanken mehr als doppelt so hoch wie in der Bevölkerung (2009 knapp 25,3 %, siehe Mikrozensus 2009 in StBA 2010, S. 131). Auch in den Jahren, in denen die Umfragen von Nutzerinnen aus den Arbeitsagenturen dominiert waren, stellten Abiturienten mit ca. 40 % den größten Anteil.
- Die überwiegende Mehrheit der Nutzerinnen und Nutzer ist erwerbstätig. 2011 waren 76 % Arbeitnehmer (63 %) oder Selbstständige (13%), lediglich 15 % arbeitslos, weitere 9 % nicht erwerbstätig. Im Zeitablauf ist der Anteil der Erwerbstätigen (hier: Arbeitnehmer und Selbstständige) deutlich gestiegen: Von 45 % im Jahre 2003 über 50 % 2007 auf 76 % in 2011. Gleichzeitig sank der Anteil der Arbeitslosen von 35 % in 2003 über 30 % in 2007 auf aktuell 15 %. Auch bei diesen Zahlen sind die z. T. unterschiedlichen Befragtengruppen zu berücksichtigen, jedoch ist die Zunahme der Erwerbstätigen unabhängig davon evident, wie die Veränderungen zwischen 2003 und 2007 erkennen lassen (siehe Abbildung 2).

Abbildung 2: **Beruflicher Status der Nutzerinnen und Nutzer von Weiterbildungsdatenbanken 2003–2011 (in %, N = variabel)**

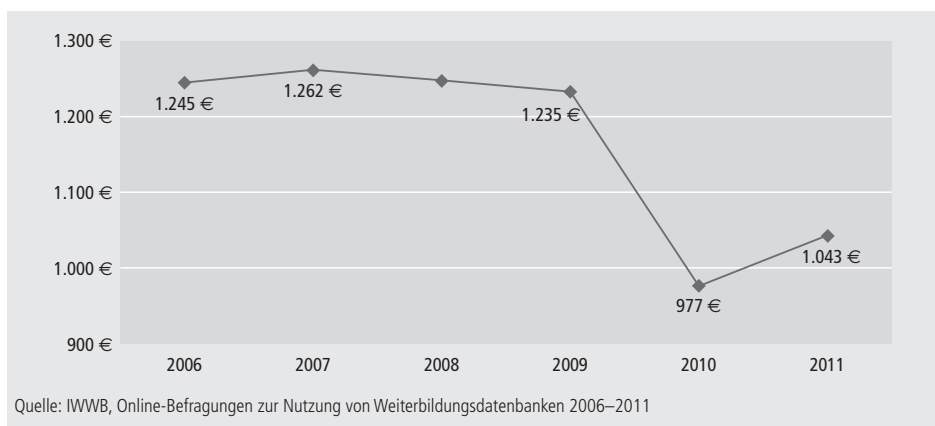


- Nutzerinnen und Nutzer von Weiterbildungsdatenbanken hatten überwiegend in den letzten 12 Monaten vor der Befragung an einer Weiterbildungsveranstaltung teilgenommen: Während 2007 43 % der erwachsenen Bevölkerung Weiter-

bildungsteilnehmende waren (ROSENBLADT; BILGER 2008, S. 4), waren es 2011 56,4% der Datenbanknutzerinnen und -nutzer. Deren Anteil lag in der Vergangenheit noch höher: Betrachtet man nur die Nutzerinnen und Nutzer regionaler Weiterbildungsdatenbanken, dann veränderte sich der Anteil bei diesen von 64 % in 2003 über 68 % in 2008 auf jetzt 61,8%.

- 51 % der in 2011 Befragten hatten im Vorjahr Ausgaben für ihre Weiterbildung getätigt. Durchschnittlich hatten sie dafür 1.043 Euro ausgegeben. Im Jahre 2010 waren die Ausgaben krisenbedingt auf 977 Euro gefallen, nachdem sie 2009 noch 1.235 Euro betragen hatten (siehe Abbildung 3).
- Bei insgesamt der Hälfte der Weiterbildungsteilnehmenden wurde die Teilnahme im Jahre 2011 entweder durch den Arbeitgeber (38,5 %) oder die Bundesagentur für Arbeit (11,4 %) bezahlt, bei den Teilnehmenden ohne eigene Ausgaben sogar von zusammen fast 90 % (vgl. Abbildung 4).
- Relativ wenig genutzt wurden die in einigen Ländern angebotenen Bildungs- oder Qualifizierungsgutscheine⁶ und die Bildungsprämiegutscheine des Bundes. Von den Weiterbildungsteilnehmenden in diesen Ländern hatten 12,7 % einen Gutschein des Landes und 6,6 % eine Unterstützung durch die Bildungsprämie des Bundes in Anspruch genommen (Abbildung 5). Bundesweit hatten 6,2 % der Weiterbildungsteilnehmenden eine Unterstützung durch die Bildungsprämie in Anspruch genommen.

Abbildung 3: **Ausgaben für Weiterbildung in den letzten 12 Monaten 2006–2011 (2006 Geplante Ausgaben, 2008 geschätzt, da abweichende Datenbasis, N = variabel)**



6 Solche gibt es derzeit (2011) mit unterschiedlichen Bezeichnungen und Zugangsbedingungen in Brandenburg, Hamburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz und Sachsen.

Abbildung 4: **Arbeitgeber oder Bundesagentur für Arbeit hat Weiterbildung bezahlt?**
(in %, N = 1.568 bzw. 1.522)

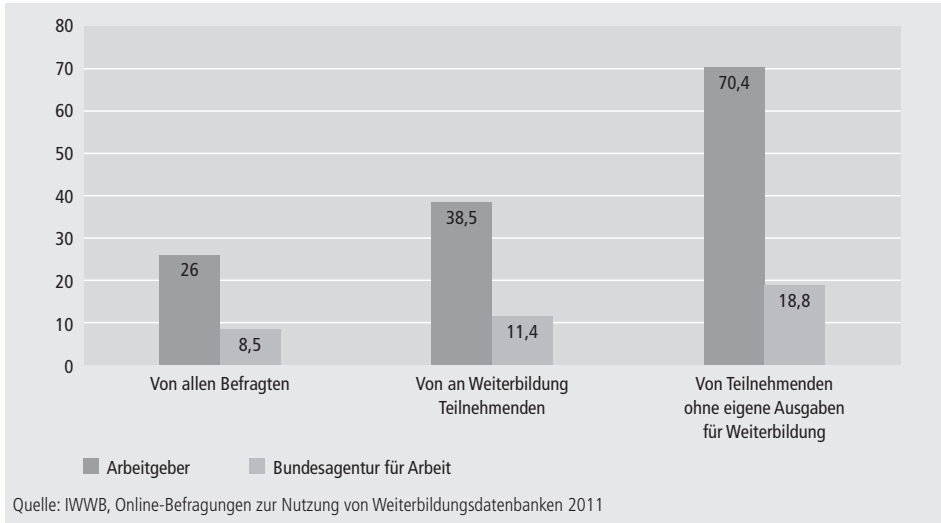
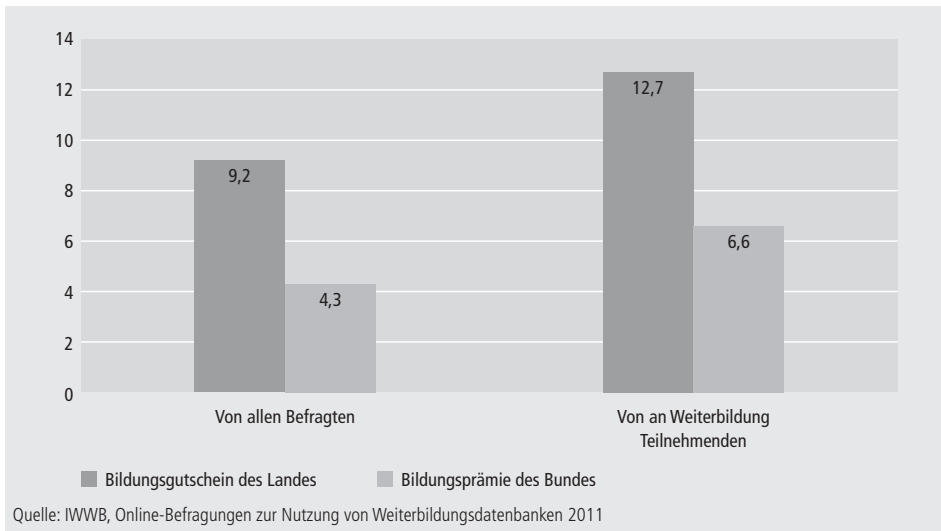


Abbildung 5: **Bildungsgutschein des Landes oder Bildungsprämie des Bundes genutzt**
(nur Befragte in Ländern mit Bildungsgutschein o. Ä., in %, N = 743 bzw. 741)

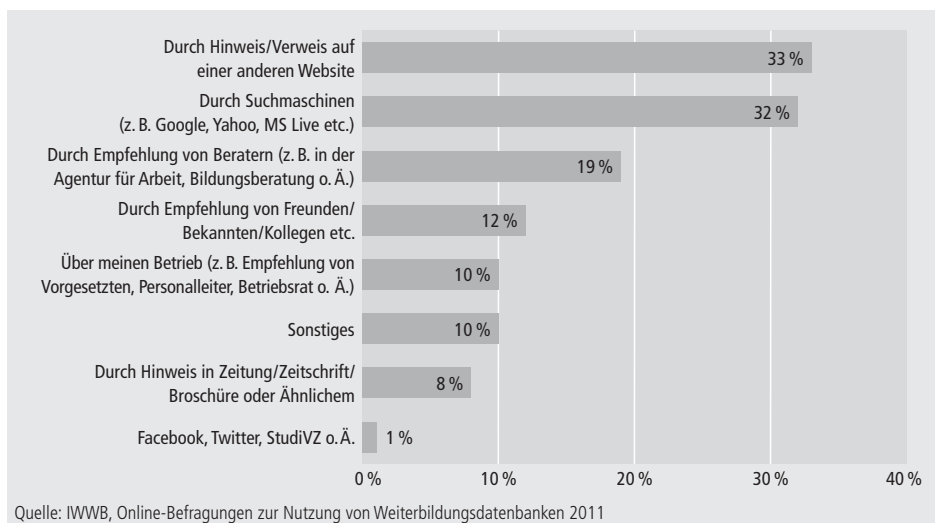


Zusammenfassend lassen sich die überwiegend weiblichen Nutzerinnen von Weiterbildungsdatenbanken als weiterbildungserfahrene, sehr gut ausgebildete Erwerbstätige im mittleren Lebensalter charakterisieren, die – wenn möglich – zwar die angebotenen Unterstützungen durch private (Arbeitgeber) und öffentliche (Arbeitsagenturen und Förderung von Bund und Ländern) Finanziers in Anspruch nehmen, aber dennoch auch durchschnittlich ca. 1.000 Euro jährlich aus eigenen Mitteln für ihre Weiterbildung aufbringen.

5. Nutzungsverhalten der Besucher von Weiterbildungsdatenbanken

Die meisten Besucher erfahren über andere Internetseiten von einer Weiterbildungsdatenbank. Auf die Frage, wodurch sie von der jeweiligen Weiterbildungsdatenbank erfahren haben, antwortete 2011 (in einer Größenordnung wie auch schon in den beiden Vorjahren) jeweils ein Drittel, dass sie über Hinweise auf einer anderen Website oder eine Suchmaschine darauf aufmerksam geworden sind. In diesem Zusammenhang spielen soziale Netzwerke noch keine besondere Rolle: Lediglich 1 % nannte Facebook, Twitter etc. als Informationsquelle. Mit 19 % spielen Beratungsstellen nur eine vergleichsweise geringe Rolle, auch Freunde, Bekannte und Kollegen (12 %), Betrieb (10 %) oder Hinweise in Printmedien (8 %) waren im Vergleich zu Online-Medien eher unbedeutend (siehe Abbildung 6).

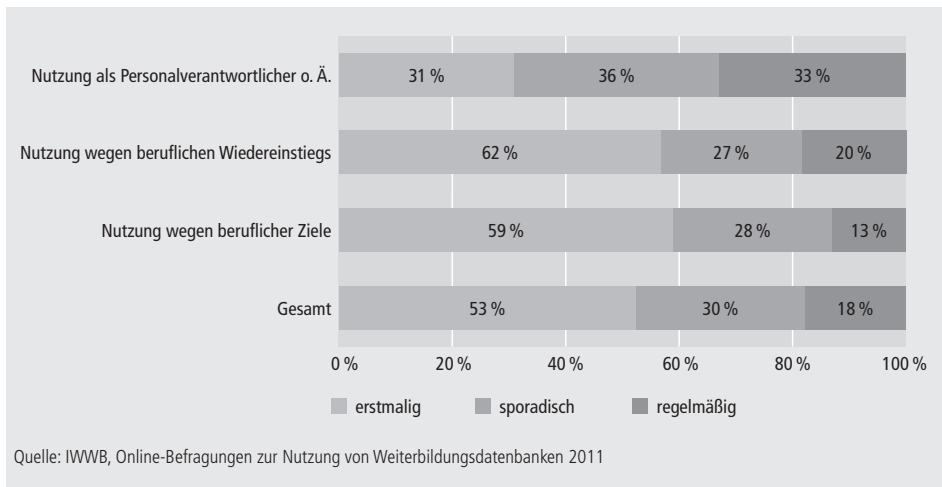
Abbildung 6: Wodurch von der Datenbank erfahren? (in %, N = 2.208)



Die meisten Befragten (53 %) nutzten die Weiterbildungsdatenbank erstmalig, weitere 30 % gaben an, sie sporadisch zu nutzen, und nur 18 % suchten sie regelmäßig auf. Differenziert man zwischen Weiterbildungsdatenbanken mit regionalem und überregionalem (= bundesweitem) Einzugsbereich, dann hatten die regionalen mit 54 % regelmäßigen und sporadischen Nutzern noch die meisten „Stammkunden“ (gegenüber 40 % bei den überregionalen).

Dass Weiterbildungsdatenbanken von privaten Weiterbildungsinteressierten überwiegend „anlassbezogen“ genutzt werden, also nur dann, wenn man eine Weiterbildung sucht, zeigt Abbildung 7, in der die Nutzungshäufigkeit nach den Hauptanlässen für die Nutzung differenziert wurde. Von professionellen Nutzerinnen und Nutzern (wie z. B. Personalverantwortlichen und Beratungspersonal) nutzten knapp 70 % die Weiterbildungsdatenbank, über die sie befragt wurden, nicht zum ersten Mal. 60 % der Besucherinnen und Besucher hingegen, die aus individuellen Gründen wie der Suche nach Kursen für einen beruflichen Wiedereinstieg oder generell aus beruflichen Gründen nach einem Weiterbildungskurs suchten, besuchten die Weiterbildungsdatenbank erstmalig.

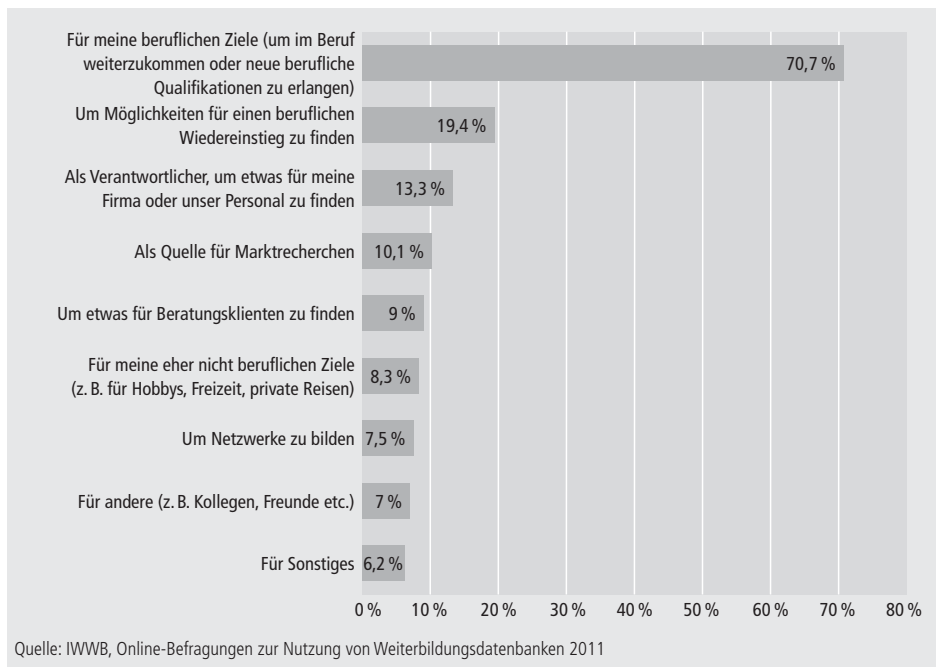
Abbildung 7: **Nutzungshäufigkeit von Weiterbildungsdatenbanken nach Nutzungsgrund**
(in %, N = 2.287)



Berufliche Ziele („Für meine beruflichen Ziele, um im Beruf weiterzukommen oder neue berufliche Qualifikationen zu erlangen“), also die Suche nach entsprechenden Kursen, dominierten mit weitem Abstand (70,7 %) alle anderen Gründe zur Nutzung von Weiterbildungsdatenbanken. Wie man der folgenden Abbildung 8 entnehmen

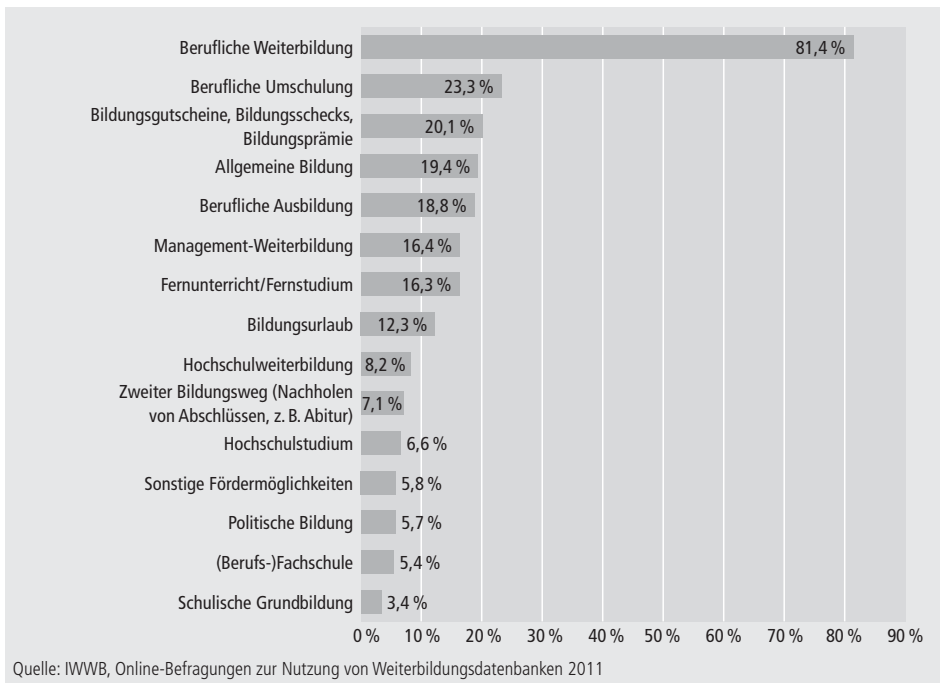
kann, waren auch die anderen Gründe zum Besuch der Datenbank meist beruflicher Natur. Lediglich 8 % besuchten die Datenbank, um Kurse für ihre nicht beruflichen Ziele zu suchen, fast genauso viele suchten für andere oder einfach, um Netzwerke zu bilden, also um in Kontakt mit anderen Menschen zu treten.

Abbildung 8: Gründe zur Nutzung von Weiterbildungsdatenbanken (in %, N = 2.611)



Dem entsprachen auch die Themen, nach denen in den Weiterbildungsdatenbanken gesucht wurde: 81,4 % suchten nach Kursen zur beruflichen Weiterbildung, mit weitem Abstand folgten Umschulungsangebote. Die Suche nach allgemeiner oder politischer Bildung spielte mit 19,4 % und 5,7 % nur eine relativ untergeordnete Rolle. Mit 16,3 % hatte auch die Suche nach Fernunterrichts- und Fernstudienangeboten eine eher geringe Bedeutung. Auffällig ist, dass gelegentlich auch nach Themen gesucht wurde, über die in Weiterbildungsdatenbanken nur selten informiert wird, wie z. B. schulische Grundbildung. Die Suche nach Fördermöglichkeiten (wie Bildungsgutscheine etc.) spielte mit 20 % hingegen eine relativ wichtige Rolle unter den flankierenden Informationsbereichen, über die in Weiterbildungsdatenbanken neben den Kursinformationen häufig auch informiert wird (siehe Abbildung 9).

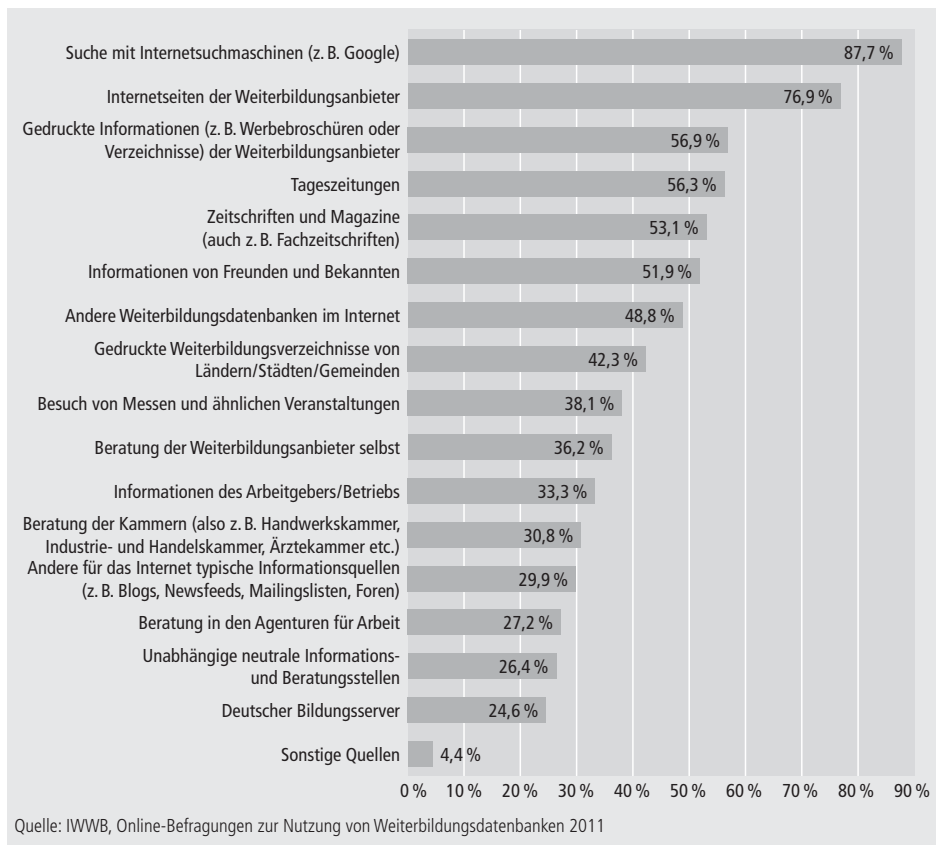
Abbildung 9: **Wonach wird in Weiterbildungsdatenbanken gesucht? Rechercheinhalte**
(in %, N = 2.592)



Unabhängig davon, ob sie in regionalen oder überregionalen Weiterbildungsdatenbanken recherchierten, gaben 74 % der Befragten an, Kurse in der näheren Umgebung zu suchen. 34,1 % beschränkten die Suche auf das eigene Bundesland, nur 15,5 % suchten bundesweit, bei weiteren 9,3 % war der Ort unwichtig, nur 3,6 % suchten Bildungsangebote im Ausland, extrem wenige 0,7 % suchten Angebote nur im Ausland (Mehrfachnennungen).

Neben der Weiterbildungsdatenbank nutzen die Weiterbildungsinteressenten auch zahlreiche andere Informationsquellen für ihre Suche. Die wichtigste Informationsquelle sind wie nicht anders zu erwarten Internetsuchmaschinen (87,7 %) und Internetseiten der Weiterbildungsanbieter (76,9 %). Auch Printmedien wurden noch von je nach Medium zwischen 42 % und 58 % der Befragten genutzt, knapp die Hälfte nutzt auch noch andere Weiterbildungsdatenbanken. Von Bildungsträgern unabhängige Beratungsstellen wurden hingegen nur von 30,8 % (Beratungsstellen der Kammern), 27,2 % (Agentur für Arbeit) und 26,4 % (andere unabhängige neutrale Informations- und Beratungsstellen) der Befragten aufgesucht. Eine Übersicht über sämtliche weiteren Informationsquellen gibt Abbildung 10.

Abbildung 10: **Nutzung anderer Informationsquellen durch Nutzer von Weiterbildungsdatenbanken (in %, N = 1.587)**



6. **Bewertungen von Weiterbildungsdatenbanken durch die Nutzerinnen und Nutzer**

Die Stiftung Warentest hat in den Jahren 2003 und 2007 Tests von Weiterbildungsdatenbanken veröffentlicht (TEST 7/2003, S. 12 ff.; STIFTUNG WARENTEST 2007).⁷ Hieß das Resümee 2003 noch „Keine ist perfekt“ und „Unser Test von 14 Weiterbildungsdatenbanken offenbarte viel Mittelmaß“, so hieß die Überschrift 2007: „Die Suche lohnt sich“ und das Resümee: „Beim aktuellen Test schnitten 18 von 25 Weiterbildungsdatenbanken mit ‚sehr gut‘ oder ‚gut‘ ab“ (ebd.). Diese recht gute Bewertung

7 Erneut geplant für Mai 2011.

zeigt sich auch in der Bewertung von Weiterbildungsdatenbanken durch deren Nutzerinnen und Nutzer in den Online-Umfragen des IWWB.

Abbildung 11: **Bewertungen von Merkmalen der Weiterbildungsdatenbanken nach Datenbanktyp, Durchschnittsnoten (N = 1.558–1.789)**

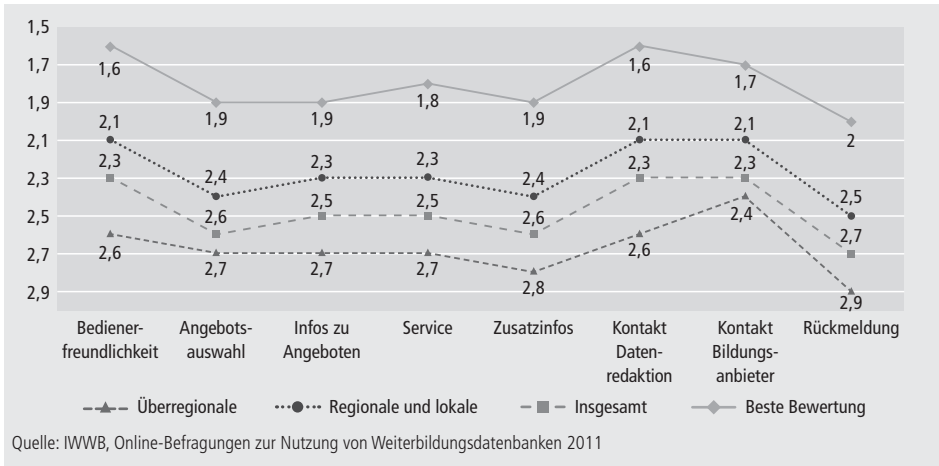


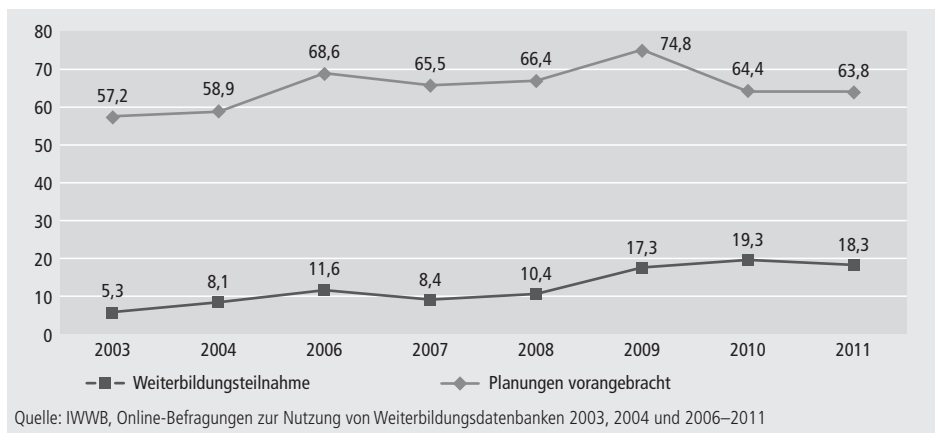
Abbildung 11 zeigt die aktuellen Bewertungen für acht Merkmale, für die jeweils eine Schulnote vergeben werden konnte. Es handelt sich dabei um die Merkmale Bedienerfreundlichkeit, Angebotsauswahl, Informationen über die Angebote, Service der Datenbank, Zusatzinformationen (z. B. Infos über Förder- und Beratungsmöglichkeiten, Glossare usw.), Kontaktmöglichkeiten zur Datenredaktion und zu den Bildungsanbietern sowie generelle Rückmeldemöglichkeiten. Alle Merkmale wurden im Durchschnitt mit der Note 2,5 bewertet. Dabei traten nur marginale Unterschiede zwischen den einzelnen Merkmalen in der Größenordnung von +/-0,2 Noten auf. Leichte Unterschiede ließen sich aber in der Bewertung von (meist kleineren) regionalen und (meist umfangreicheren) überregionalen Weiterbildungsdatenbanken feststellen: Regionale Weiterbildungsdatenbanken wurden in allen Merkmalen um 0,3 bis 0,5 Noten besser bewertet als die überregionalen. Dieses Ergebnis spiegelt sich auch in den Testergebnissen der Stiftung Warentest wider. So hieß es in dem Testbericht der Stiftung Warentest im Jahre 2007: „Auffällig ist auch das Gesamtergebnis der landesweiten, nicht kommerziellen Datenbanken. Acht von neun Systemen haben wir mit ‚gut‘ bewertet“ (STIFTUNG WARENTEST 2007, S. 2). Auch die Nutzerbewertung der bestbewerteten Weiterbildungsdatenbank (diese wurde bei allen Merkmalen um 0,6–0,7 Noten besser bewertet als der Durchschnitt) korrespondiert mit den Testergebnissen der Stiftung Warentest: Das Bildungsnetz Mecklenburg-Vorpommern schnitt bei den Userbewer-

tungen zum wiederholten Mal am besten ab und war 2007 (zusammen mit dem Hamburger Kursportal) auch Testsieger bei der Stiftung Warentest.

In den jährlichen Online-Befragungen des IWWB werden auch der Planungsnutzen und die Marketingwirkung der Weiterbildungsdatenbanken gemessen. Dies geschieht durch die Zustimmung oder Ablehnung der Statements „Die Infos aus der Datenbank haben meine Planungen wesentlich voran gebracht“ bzw. „Ich habe aufgrund der Informationen aus der Weiterbildungsdatenbank an einer Weiterbildung teilgenommen“.

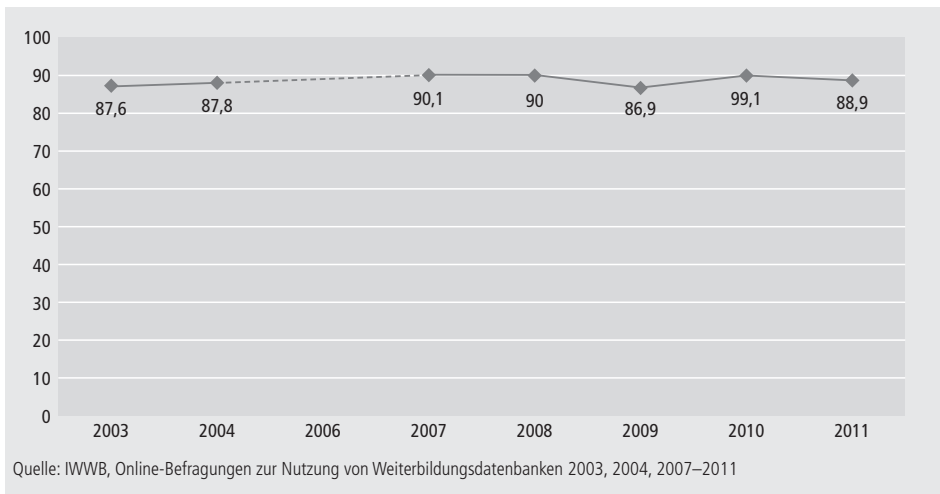
In 2011 stimmten 63,8% der Befragten dem ersten Statement zu und 18,3% dem zweiten. Die in Abbildung 12 dargestellten Zeitreihen der Befragungsergebnisse seit 2003 zeigen für den Planungsnutzen seit 2006 einen relativ konstanten Verlauf mit einem Peak in 2009, als zum Zeitpunkt der Umfrage (Januar und Februar) durch die damalige politische und wirtschaftliche Situation – Propagierung von Weiterbildungsprogrammen für Kurzarbeitende im Gefolge der Finanzkrise – auch das Weiterbildungsinteresse in der Bevölkerung besonders hoch war, vergleiche dazu auch den Besucherindex von Weiterbildungsdatenbanken in Abbildung 1. Der Marketingeffekt von Weiterbildungsdatenbanken ist hingegen deutlich stärker angestiegen: Stimmten 2003 noch lediglich 5,3% dem Statement zu, dass sie aufgrund der Informationen aus der Weiterbildungsdatenbank an einer Weiterbildung teilgenommen haben, so vervierfachte sich dieser Anteil bis 2010 auf 19,3% und ist seitdem recht konstant geblieben (siehe Abbildung 12).

Abbildung 12: „Die Infos aus der Datenbank haben meine Planungen wesentlich vorangebracht“ bzw. „Ich habe aufgrund der Informationen aus der Weiterbildungsdatenbank an einer Weiterbildung teilgenommen“ 2003/2004 und 2006–2011 (in %, N = variabel)



Der relativ positiven Bewertung sowohl der Weiterbildungsdatenbanken selbst als auch deren Nutzen entspricht das Zufriedenheitslevel, das seit 2003 nahezu konstant bei knapp 90 % liegt: Ein entsprechend hoher Anteil der Befragungsteilnehmenden stimmte Jahr für Jahr dem Statement zu „Ich bin mit der Datenbank insgesamt zufrieden und würde sie daher auch weiterempfehlen“ (Abbildung 13).

Abbildung 13: „Ich bin mit der Datenbank insgesamt zufrieden und würde sie daher auch weiterempfehlen“, 2003/2004 und 2007–2011 (in % der Befragten mit Antwort „ja“ und „eher ja“, N = variabel, 2006 nicht vergleichbare Datenbasis)



Literatur

- BILGER, Frauke: Weiterbildung in Schleswig-Holstein 2007. Länderzusatzstudie zum Forschungsprojekt BSW-AES 2007. München 2007
- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (Hrsg.): BIBB-Datenreports zum Berufsbildungsbericht 2010 – Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn 2010
- KUWAN, Helmut; BILGER, Frauke; GNAHS, Dieter; SEIDEL, Sabine: Berichtssystem Weiterbildung IX. Bonn/Berlin 2006
- PLUM, WOLFGANG: „Weiterbildungsdatenbank“. In: WIKI-LEXIKON DES DEUTSCHEN BILDUNGSSERVERS. URL: <http://wiki.bildungsserver.de/index.php/Weiterbildungsdatenbank> (Stand 04.04.2011)
- PLUM, WOLFGANG: „InfoWeb Weiterbildung“. In: WIKI-LEXIKON DES DEUTSCHEN BILDUNGSSERVERS. URL: http://wiki.bildungsserver.de/index.php/InfoWeb_Weiterbildung (Stand 04.04.2011)

- ROSENBLADT, Bernhard von; BILGER, Frauke: Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland – Eckdaten zum BSW-AES 2007. München 2008
- STATISTISCHES BUNDESAMT: Statistisches Jahrbuch 2010. Wiesbaden 2010
- STIFTUNG WARENTEST: Keine ist perfekt. In: TEST 7/2003, S. 12 ff.
- STIFTUNG WARENTEST: Die Suche lohnt sich. URL: <https://www.test.de/themen/bildung-soziales/weiterbildung/test/Weiterbildungsdatenbanken-Die-Suche-lohnt-sich-1463892-1496245/>(Stand: 31.03.2011)

Helmut Kuwan

Weiterbildungstransparenz und Informations- und Beratungsbedarf zu Weiterbildung aus Sicht der Nachfragenden: ausgewählte empirische Ergebnisse und Schlussfolgerungen

1. Ausgangssituation: Die steigende Eigenverantwortung der Lernenden impliziert einen erhöhten Informations- und Beratungsbedarf.

Wenn es zutrifft, dass Lernende in der Wissensgesellschaft immer mehr Mitverantwortung dafür tragen, wann, wo und was gelernt wird, so birgt dies vor dem Hintergrund einer begrenzten Transparenz der Bildungslandschaft auch die Gefahr von Fehlentscheidungen in sich (vgl. KUWAN 2002, S. 153). Entsprechend steigt der Bedarf an Bildungsberatung (vgl. SCHIERSMANN 2011, S. 427 f.). Auch die Wirksamkeit nachfrageorientierter Programme wie z. B. des Bildungsprämien-Programms des BMBF, das auf eine Förderung der Weiterbildungsteilnahme durch Zuschüsse zu den individuellen Weiterbildungskosten abzielt, wird wesentlich von der Weiterbildungstransparenz beeinflusst.

In diesem Beitrag werden empirische Ergebnisse zum Themenfeld „Weiterbildungstransparenz und Informations- und Beratungsbedarf zu Weiterbildung“ vorgestellt. Vor dem Hintergrund einer zunehmenden Nachfrageorientierung in der Weiterbildung stehen dabei die Einschätzungen und Sichtweisen der (potenziellen) Weiterbildungsnachfragenden im Mittelpunkt. Da sich erst durch eine Kombination quantitativer und qualitativer Verfahren ein aussagefähiges Bild ergibt, werden sowohl quantifizierende Ergebnisse von Repräsentativbefragungen vorgestellt als auch qualitative Befunde, die primär auf Aussagen über Wirkungszusammenhänge und Ansatzpunkte für Veränderungen abzielen. Die vorgestellten empirischen Ergebnisse beziehen sich im Allgemeinen auf Einschätzungen zur gesamten Weiterbildungslandschaft in Deutschland. Diese mit Blick auf die gesamte Weiterbildungslandschaft vorgestellten Befunde können als ein Referenzrahmen zur Einordnung von empirischen Daten, die sich auf Fernlernen beziehen, verstanden werden.

Grundlage der hier dargestellten Ergebnisse sind Forschungsprojekte, an denen der Verfasser inhaltlich verantwortlich mitgewirkt hat, insbesondere der Adult Education Survey (AES) 2010 und das Berichtssystem Weiterbildung (BSW), die wissenschaftliche Begleitung des Programms „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“ (LOS 1), die Studie „web2skills“ sowie die Evaluationsstudie zu den

Wirkungen von vergleichenden Weiterbildungstests auf den deutschen Weiterbildungsmarkt aus Anbieter- und Nachfragersicht (im Folgenden kurz „Evaluationsstudie Weiterbildungstests“).

2. Überblick über Weiterbildung und Einschätzungen zum Informations- bzw. Beratungsbedarf

Das Ziel einer Verbesserung der Weiterbildungstransparenz hat in den letzten Jahren weiter an Bedeutung gewonnen. Vor diesem Hintergrund wurde im deutschen AES 2010 ein Fragenprogramm entwickelt, das es ermöglicht, über die europäischen Vorgaben hinaus zwei weitere inhaltliche Aspekte näher zu betrachten:

- Einschätzungen zur Weiterbildungstransparenz (Überblick über Weiterbildungsangebote und Informations- bzw. Beratungsbedarf),
- persönliche Beratung zu Weiterbildung (Häufigkeit persönlicher Weiterbildungsberatung, beratende Stelle, Zufriedenheit mit der Beratung).

Im Bundesgebiet glaubt auch 2010 eine Mehrheit der 18- bis 64-Jährigen (58%), einen guten Überblick über die Weiterbildungsmöglichkeiten zu haben, die für sie infrage kommen. 38 % sind der gegenteiligen Ansicht (Rest: fehlende Angaben). Die Einschätzungen sind somit zwar mehrheitlich positiv, aber kontrovers (vgl. hierzu und zum Folgenden KUWAN; SEIDEL 2011, S. 173 ff.).

Die o. g. Ergebnisse lassen noch keinen direkten Rückschluss auf den Informations- und Beratungsbedarf zu, allein schon deswegen, weil manche Personen keinen guten Überblick haben, aber sich trotzdem nicht mehr Information und Beratung wünschen. Bundesweit liegt im Jahr 2010 der Anteil der Personen, die sich mehr Information und Beratung über ihre Weiterbildungsmöglichkeiten wünschen, bei 28 %.

In der längerfristigen Betrachtung seit 1991, die durch den Vergleich mit Ergebnissen des BSW möglich wird, ist der Anteil der Personen, die mehr Information und Beratung über ihre Weiterbildungsmöglichkeiten wünschen, stark zurückgegangen (–20 Prozentpunkte)¹, während die Einschätzungen zum Überblick über das Weiterbildungsgeschehen etwas positiver ausfallen als 1991 (+5 Prozentpunkte).

In einer soziodemografisch und beschäftigungsbezogen differenzierenden Betrachtung zeigen sich bei diesem Thema im AES im Wesentlichen die aus dem Berichtssystem Weiterbildung bekannten Unterschiede. So geben vor allem Beamte, Befragte mit hoher formaler Schulbildung, Weiterbildungsteilnehmer, Erwerbstätige und Deutsche ohne Migrationshintergrund überdurchschnittlich häufig an, einen

1 Diese Entwicklung wird maßgeblich durch die Sondersituation im Anschluss an die deutsche Vereinigung beeinflusst, doch auch bei einem Vergleich mit 1994 ergibt sich noch ein Rückgang um 12 Prozentpunkte.

guten Überblick über ihre Weiterbildungsmöglichkeiten zu haben. Den Wunsch nach mehr Information und Beratung zu Weiterbildungsfragen äußern insbesondere über Weiterbildung persönlich Beratene, Arbeitslose, 18- bis 24-Jährige, Deutsche mit Migrationshintergrund, Ausländer und Weiterbildungsteilnehmer häufiger als der Bundesdurchschnitt (vgl. KUWAN; SEIDEL 2011, S. 174; KUWAN u. a. 2006, S. 247 ff.).

Etwas weiter gehende Differenzierungen sind möglich, wenn man die beiden Kennziffern „Überblick über Weiterbildung“ und „Informationsbedarf“ kombiniert. Dabei lassen sich in einer pointierten Darstellung vier Gruppen unterscheiden (vgl. näher KUWAN; SEIDEL 2011, S. 174 f.):

- „Weiterbildungsnahe“² berichten über einen guten Überblick über Weiterbildung und wünschen trotzdem mehr Informationen (13 % der Bevölkerung);
- „Distanzierte“ haben keinen guten Überblick über Weiterbildung, wünschen aber nicht mehr Informationen (22 %); sie bilden eine „Kontrastgruppe“ zu den Weiterbildungsnahen;
- „Interessierte“ sind Personen, die keinen guten Überblick haben und sich mehr Informationen wünschen (15 %);
- „Zufriedene“ haben einen guten Überblick und wünschen nicht mehr Informationen über Weiterbildung, sind also mit ihrem Informationsstand zufrieden (45 %, Rest: 5 % fehlende Angaben).

Die o. g. Transparenztypen variieren zwischen verschiedenen Gruppen teilweise deutlich:

- Bei Erwerbstätigen dominiert der Typ der Zufriedenen (50 %); dagegen bilden bei den Arbeitslosen die Interessierten eine relative Mehrheit (35 %).
- Bei Weiterbildungsteilnehmenden und Nichtteilnehmenden stehen die Zufriedenen an erster Stelle. Die relative Mehrheit der Nichtteilnehmenden (38 %) glaubt, einen guten Überblick über Weiterbildung zu haben, und wünscht sich nicht mehr Informationen über Weiterbildung.
- Der Anteil der Distanzierten ist unter den Teilnehmenden erwartungsgemäß deutlich niedriger als unter den Nichtteilnehmenden (10 % vs. 31 %); aber auch etwa jede/r zehnte Weiterbildungsteilnehmer/-in hat demnach keinen guten Überblick über Weiterbildung und wünscht sich trotzdem nicht mehr Informationen.
- Unter den Befragten mit einem hohen Schulabschluss dominiert der Typ der Zufriedenen (57 %), bei denen mit niedrigem Schulabschluss dagegen der Typ der Distanzierten (34 %).

2 Zu beachten ist, dass die Weiterbildungsnähe hier aus den Transparenzkennziffern „Überblick über Weiterbildung“ und „Informationsbedarf zu Weiterbildung“ abgeleitet wurde.

Summarische Einschätzungen zum Überblick über das Weiterbildungsgeschehen und den Informationsbedarf sind anschauliche Basisinformationen, die sich auch gut für Trendanalysen eignen. Sie stellen allerdings lediglich erste Konturen der Weiterbildungstransparenz aus Sicht der Nachfragenden dar. Ein aussagefähigeres Bild ergibt sich, wenn verschiedene Aspekte der Weiterbildungstransparenz differenzierend ermittelt werden, wie im Rahmen der Evaluationsstudie zu den Wirkungen von Weiterbildungstests, in der folgende Aspekte berücksichtigt wurden (vgl. ausführlicher KUWAN; WASCHBÜSCH 2007, S. 49 ff.):

- Weiterbildungsangebote, die infrage kommen,
- Qualität von Weiterbildungsangeboten,
- Preis-Leistungs-Verhältnis verschiedener Weiterbildungsangebote,
- Informationen im Internet über Weiterbildung sowie
- persönliche Beratungsmöglichkeiten über Weiterbildung.

Die Einschätzungen aus Sicht der (potenziell) Weiterbildungsnachfragenden zu den genannten Aspekten werden in dieser Studie wie folgt zusammengefasst:

„Mit Ausnahme eines Aspekts, der Übersicht über infrage kommende Weiterbildungsangebote, ist bei allen zur Beurteilung vorgegebenen Aspekten des Weiterbildungsgeschehens eine deutliche Mehrheit der Bevölkerung der Ansicht, darüber zu wenig zu wissen. Die Quintessenz dieser Ergebnisse lautet somit noch immer: Die Aufgabe, sich Informationen über die vielfältigen Weiterbildungsangebote in Eigeninitiative zu beschaffen, sie zu selektieren und zu bewerten, überfordert viele Nachfrager“ (KUWAN; WASCHBÜSCH 2007, S. 12).

Der Anteil der Personen, die an mehr Informationen zu Weiterbildung interessiert sind, liegt auch hier im Allgemeinen niedriger als der Anteil derer, die das Weiterbildungsgeschehen als intransparent einstufen. Beim Wunsch nach mehr Information und Beratung sind die Unterschiede zwischen Einzelaspekten nicht allzu stark ausgeprägt; zu den meisten Aspekten wünscht sich jeweils etwa jede/r zweite Befragte mehr Information oder Beratung.

3. Persönliche Weiterbildungsberatung und Informationssuche zu Weiterbildung im Internet

(Weiter-)Bildungsberatung in Deutschland stellt ein schwer überschaubares Feld dar (vgl. AMBOS 2006, NIEDLICH u. a. 2007, SCHIERSMANN 2011, S. 430 ff.). In den letzten Jahren wurden persönliche Beratungsangebote im Weiterbildungsbereich verstärkt, insbesondere im regionalen Kontext, z. B. im Rahmen der Programme „Lernende

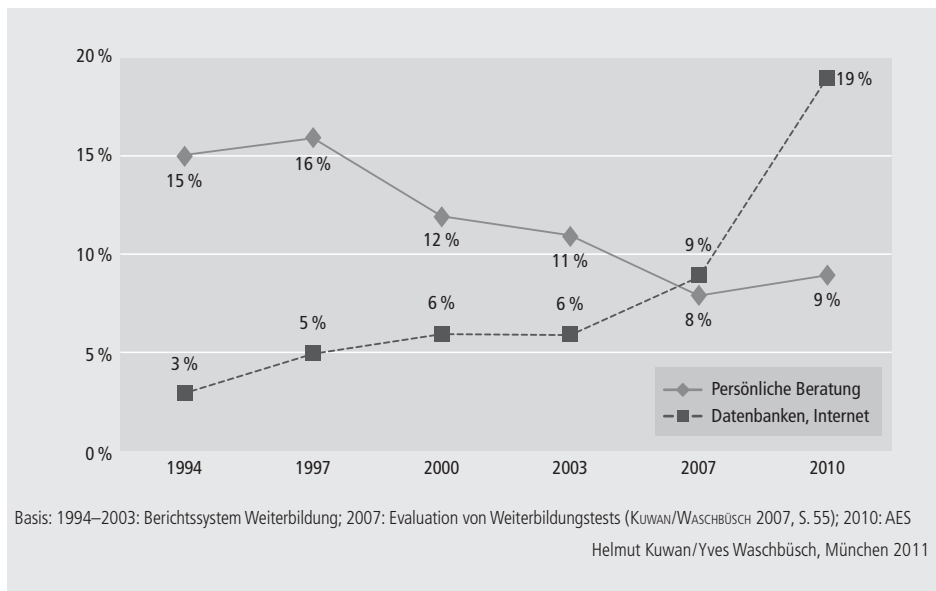
Regionen – Förderung von Netzwerken“ (vgl. STROBEL; REUPOLD; PEKINCE 2009, S. 107 ff.) oder „Lernen vor Ort“.

Häufigkeit persönlicher Weiterbildungsberatung und Informationssuche zu Weiterbildung im Internet

Wie hoch liegt der Anteil der (potenziell) Weiterbildungsnachfragenden, die eine persönliche Weiterbildungsberatung in Anspruch genommen haben, und wie hat er sich im Zeitverlauf verändert? Im Jahr 2010 hat sich dem AES zufolge im Bundesgebiet fast jede/r Zehnte persönlich über seine/ihre Weiterbildungsmöglichkeiten beraten lassen (9%).

Bei der Betrachtung der persönlichen Weiterbildungsberatung und der Informationssuche zu Weiterbildung in Datenbanken oder im Internet erscheint auch vor dem Hintergrund der neueren politischen Aktivitäten ein längerfristiger Trendvergleich von besonderem Interesse. Dieser wird möglich, wenn man die Ergebnisse des BSW, der Repräsentativbefragung im Rahmen der Evaluationsstudie Weiterbildungstests (2007) und des AES 2010 nutzt (vgl. näher KUWAN; SEIDEL 2011, S.179 ff.).

Abbildung 1: Nutzung von Weiterbildungsdatenbanken/Internet und persönliche Weiterbildungsberatung 1994–2010



Im längerfristigen Trend der Nutzung von persönlicher Weiterbildungsberatung ist seit 1994³, entgegen dem manchmal geäußerten Eindruck, ein deutlicher Rückgang von 15 % auf 9 % zu verzeichnen (vgl. Abbildung 1), der maßgeblich durch Veränderungen bei den Arbeitsagenturen beeinflusst ist. Der leichte Anstieg, der sich beim Vergleich der Jahre 2007 und 2010 abzuzeichnen scheint, ist im statistischen Sinne nicht signifikant.

Während sich bei der Nutzung persönlicher Weiterbildungsberatung im längerfristigen Trend somit ein Rückgang zeigt, ist bei der Nutzung von Weiterbildungsdatenbanken oder des Internets im gleichen Zeitraum ein Anstieg von 3 % auf 19 % zu erkennen, der zwischen den Jahren 2007 und 2010 besonders stark ausgeprägt ist.⁴ 2010 liegt der Anteil der zu Weiterbildungsfragen persönlich Beratenen etwa halb so hoch wie der Anteil der Informationssuchenden in Weiterbildungsdatenbanken oder im Internet. 1994 hatte er dagegen etwa sechsmal so hoch gelegen.

Zufriedenheit mit persönlicher Weiterbildungsberatung und den Ergebnissen der Informationssuche zu Weiterbildung im Internet

Eine Mehrheit der Personen, die im letzten Jahr persönlich zu ihren Weiterbildungsmöglichkeiten beraten wurden, ist im AES 2010 mit der Beratung sehr zufrieden (33 %) oder eher zufrieden (39 %). Etwas mehr als jeder Vierte ist nicht zufrieden (eher nicht zufrieden 14 %, überhaupt nicht zufrieden 13 %; Rest: fehlende Angaben). Der Durchschnittswert der Einstufungen auf einer Viererskala von „1 = sehr zufrieden“ bis „4 = überhaupt nicht zufrieden“ liegt bei 2,1 und entspricht damit etwa dem Skalenwert „eher zufrieden“.

Insgesamt sind die Ergebnisse zur Zufriedenheit mit der persönlichen Weiterbildungsberatung somit ambivalent. Zwar ist eine Mehrheit der Ratsuchenden zufrieden, doch gibt es auch eine nicht vernachlässigbare Gruppe von Unzufriedenen. Bemerkenswert erscheint, dass der Durchschnittswert für die Gruppe der Arbeitslosen mit 2,7 nahe am Skalenwert „eher nicht zufrieden“ liegt und damit am deutlichsten von allen betrachteten Teilgruppen vom Durchschnitt der Gesamtbevölkerung abweicht. Die Vermutung erscheint naheliegend, dass dies vor allem auf eine kritische Beurteilung der Arbeitsagenturen durch die Arbeitslosen zurückzuführen

3 Der Zeitraum zwischen 1994 und 2010 wurde gewählt, um das Umbruchjahr 1991 auszuklammern, in dem die Sondersituation der deutschen Vereinigung den Informations- und Beratungsbedarf zu Weiterbildung in den neuen Bundesländern drastisch erhöht hatte.

4 Zu beachten ist, dass die Frage im AES 2010 nicht identisch formuliert ist, da eine separate Erfassung von Weiterbildungsdatenbanken nicht mehr angemessen erschien. Von daher ist es möglich, dass das Ausmaß des Anstiegs von 2007 auf 2010 überschätzt wird.

ist (vgl. die Ausführungen weiter unten). Andere gruppenspezifische Unterschiede sind dagegen vergleichsweise nachrangig.

Im AES 2010 wurde auch erhoben, von wem eine persönliche Beratung vorgenommen wurde. Die Beratung erfolgte demnach vor allem bei Arbeitsagenturen (45 %)⁵ und dem Arbeitgeber (22 %). Mit deutlichem Abstand folgen Beratungsstellen von Weiterbildungsträgern, bei denen etwa jeder Zehnte beraten wurde. Kommunale Weiterbildungsberatungsstellen erreichen einen Anteilswert von 5 %.

Ratsuchende mit formal niedrigem Schulabschluss erreicht vor allem die Arbeitsagentur (60 % vs. 27 % bei Befragten mit formal hoher Schulbildung). Bei Beratungsstellen der Weiterbildungsträger zeigt sich ein starker Bildungsbias zugunsten der schulisch Höherqualifizierten (5 % vs. 16 %). Bei Beratungen durch Arbeitgeber ist dieser dagegen etwas geringer (zu weiteren gruppenspezifischen Unterschieden vgl. KUWAN; SEIDEL 2011, S. 181 f.).

Inwieweit unterscheidet sich die Zufriedenheit mit der Beratung zwischen verschiedenen beratenden Stellen? Die Fallzahlen des AES 2010 lassen eine vergleichende Betrachtung nur für drei Gruppen zu: Arbeitgeber, Arbeitsagenturen sowie, mit Abstrichen, Weiterbildungsträger. Mit der persönlichen Beratung des Arbeitgebers und der Beratungsstellen von Weiterbildungsträgern sind jeweils etwa 9 von 10 Beratenen sehr oder eher zufrieden. Die Durchschnittswerte liegen bei 1,5 (Weiterbildungsträger) bzw. 1,7 (Arbeitgeber). Dagegen fällt die Zufriedenheit mit Beratungen durch Arbeitsagenturen mit einem Durchschnittswert von 2,6 deutlich ab.

Diese erhebliche Unzufriedenheit kann offenbar allenfalls teilweise mit fehlendem Erfolg bei der Informationssuche erklärt werden. Jeweils etwa 9 von 10 der vom Arbeitgeber oder von Weiterbildungsträgern persönlich Beratenen geben an, die gewünschten Informationen gefunden zu haben. Bei den von den Arbeitsagenturen Beratenen sind es zwar weniger, aber noch etwa 3 von 4 Personen. Auch bei einer Mehrheit der von den Arbeitsagenturen beratenen Befragten war demnach die Informationssuche erfolgreich.

Ihren Überblick über infrage kommende Weiterbildungsangebote schätzen die bei Arbeitsagenturen beratenen Personen mit 44 % seltener als gut ein. Besonders positiv äußern sich hier Befragte, die vom Arbeitgeber über Weiterbildung beraten wurden, aber auch bei Weiterbildungsträgern beratene Personen erreichen überdurchschnittliche Werte (84 % vs. 74 %).⁶ Korrespondierend zu diesen Befunden finden sich unter den von Arbeitsagenturen Beratenen mehr Personen, die weitere

5 Dieser sehr hohe Wert ist nicht unbedingt plausibel. Hier kann es zu Missverständnissen gekommen sein, z. B. dann, wenn eine Kommunikation über Weiterbildungsfragen von den Befragten subjektiv als Weiterbildungsberatung empfunden wurde, obwohl der inhaltliche Kontext in den Arbeitsagenturen ein anderer war.

6 Bei den gegebenen Fallzahlen sind hier nicht die genauen Anteilswerte von Interesse, sondern die unterschiedlichen Größenordnungen.

Information und Beratung über Weiterbildung wünschen (65%). – Da es mit den AES-Daten nicht möglich ist, Beratungsverläufe zu beobachten, könnte es allerdings auch sein, dass vergleichbare Unterschiede zwischen den Teilgruppen bereits vor der Beratung bestanden hatten.

Insgesamt deuten mehrere Indizien übereinstimmend auf Probleme für Arbeitslose bzw. bei der Beratung durch Arbeitsagenturen hin. Dennoch sprechen diese teilweise explorativen AES-Ergebnisse nicht zwangsläufig für eine schlechtere Beratungsqualität bei Arbeitsagenturen. Die Einstufungen können auch dadurch beeinflusst werden, dass relativ vielen Arbeitssuchenden Aufbau, Zuständigkeiten und genaue Aufgaben der Arbeitsagenturen nicht immer klar sind; entsprechend häufig treten Missverständnisse in der Kommunikation auf.

Bevölkerungsrepräsentative Angaben zur Zufriedenheit mit dem Suchergebnis bei eigenen Recherchen in Weiterbildungsdatenbanken liegen für das Jahr 2007 aus der Evaluationsstudie Weiterbildungstests vor. Damals waren etwa drei von vier Personen, die innerhalb eines Jahres in Weiterbildungsdatenbanken oder im Internet nach Informationen über Weiterbildung gesucht haben, mit dem Ergebnis der Suche sehr zufrieden oder eher zufrieden. Etwa jede/r Fünfte war eher nicht zufrieden, und lediglich eine relativ kleine Gruppe von 3% gab an, überhaupt nicht zufrieden zu sein. Diese Einstufungen fielen somit positiver aus als für die persönliche Weiterbildungsberatung.

4. Qualitative Befunde zum Suchprozess nach Informationen über Weiterbildung aus Sicht der Nachfragenden

Welche Art von Information und Beratung wünschen sich an Weiterbildung Interessierte? Die folgenden Hinweise hierzu stützen sich auf die qualitativen Interviews im Rahmen der Evaluationsstudie Weiterbildungstests. Diese Interviews liefern u. a. Input zu den Erwartungshaltungen, Wünschen und konkreten Erfahrungen aufseiten der Nachfragenden, den Einflussgrößen bei der Auswahl eines Weiterbildungsangebotes sowie zu den Hintergründen von Einschätzungen.

Als Erstes ist hierbei zu berücksichtigen, dass die Suchprozesse bei der Auswahl von beruflichen Weiterbildungsangeboten durch Nachfragende in Abhängigkeit von der individuellen und beruflichen Situation erheblich variieren. Unterschiede zeigen sich beispielsweise bei den Zielsetzungen, dem Selbstverständnis als Nachfragende und den persönlichen Bewertungsmaßstäben für Weiterbildungsqualität (vgl. Kuwan; Waschbüsch 2007, S. 36–40). Fast alle Befragten stimmen jedoch überein, dass es zwar vielerlei Quellen für Informationen zu Weiterbildung gebe, vom Internet über die Presse und den Arbeitgeber bis hin zu Anbieterinformationen; das Problem bestehe jedoch darin, qualifizierte und tragfähige Informationen zu finden und diese zu bewerten.

Den Weiterbildungsinteressierten geht es also nicht einfach um einen Bedarf an mehr Information zu Weiterbildung. Das zentrale Problem ist ein Mangel an seriösen Orientierungskriterien und an verfügbarem Selektions-Know-how, wie auch das folgende Zitat einer Bildungsinteressierten verdeutlicht (die Zitate sind entnommen aus KUWAN; WASCHBÜSCH 2007, S. 13, 14, 38 und 23).

„Die Frage ist ja meistens nicht, ob ich irgendwas finde ... da sind Hunderte Angebote zum Beispiel für Business-Englisch für Sekretärinnen. Aber man weiß ja selber nie, wonach man genau schauen soll – und wenn man nur nach dem Preis schaut, kann man ganz schön reinfallen. ... Und in den Broschüren steht bei jedem auch was anderes, die beziehen sich immer auf andere Aspekte.“ (weiblich, mittlerer Bildungsabschluss, kaufmännisch-verwaltender Bereich)

Soweit Weiterbildung unmittelbar relevant für den Arbeitsplatz ist und vom Arbeitgeber angeboten und bezahlt wird, setzen viele abhängig beschäftigte Befragte auf die Auswahl ihres Arbeitgebers. Im außerbetrieblichen Sektor gelten vor allem Vorabeschätzungen zur Weiterbildungsqualität auf Basis der Informationen von Weiterbildungsanbietern als schwierig. Die Aufgabe, die vielen Qualitätsgutachten, Siegel und Zertifikate im Markt zu überblicken und zu bewerten, stellt die meisten Nachfragenden vor ein Rätsel. Welche Dimension von Qualität und welche Verfahren der Qualitätssicherung in diesem „Qualitätslabyrinth“ jeweils im Blickpunkt stehen, bleibt für viele weitgehend undurchschaubar. Checklisten helfen hier nur partiell. Auch in *beruflichen Übergangssituationen*, in denen sich die Frage einer sinnvollen Auswahl besonders dringlich stellt, wird der Markt als unübersichtlich empfunden:

„Die internen Dinge [Weiterbildungsangebote des Arbeitgebers] sind transparent. Extern ist zu wenig Transparenz da. Ich wollte z. B. damals BWL studieren und hab' geschaut, wo kann man das nebenbei machen. Da hab' ich nur zwei Möglichkeiten gefunden: Fernstudiengänge ... (und) außerdem hab' ich von einer Bekannten rein zufällig von der Verwaltungs- und Wirtschaftsakademie erfahren, dass man das auch im Abendstudium machen kann. – Dass ich das erfahren hab', war aber der reine Zufall, systematisch findet man da nichts, weil die Sachen alle unter einer anderen Überschrift laufen und es auch kein übergreifendes Verzeichnis dafür gibt, ganz zu schweigen von qualitativen Bewertungen.“ (männlich, mittlerer Bildungsabschluss, kaufmännisch-verwaltender Bereich)

Insgesamt zeigen die qualitativen Interviews im Rahmen der Evaluationsstudie Weiterbildungstests sehr deutlich, dass sich Weiterbildungsinteressierte vor allem qualifizierte, stärker selektierte und individuell bewertbare Information wünschen. Bei den Orientierungs- und Auswahlkriterien, die nicht auf Rahmenbedingungen von Angeboten, sondern auf qualitative Aspekte zielen, kommt erfahrungsbasierten Einschätzungen ein zentraler Stellenwert zu. Dies können sowohl eigene Erfahrungen mit bestimmten Anbietern sein als auch Empfehlungen von Dritten. Die Relevanz der Empfehlungen von Dritten hängt dabei maßgeblich von der unterstellten Neutralität einer Empfehlung ab. Während Informationen und Auskünfte von Anbietern quasi „unter Vorbehalt“ zur Kenntnis genommen werden, gelten Empfehlungen von Kolleginnen und Kollegen, dem Freundeskreis oder Bekannten meist als zuverlässige Information, ebenso wie die vergleichenden Tests von Stiftung Warentest, die als Institution als besonders vertrauenswürdig und kompetent gilt.

Manche Weiterbildungsinteressierte nutzen darüber hinaus auch Rückmeldungen aus Diskussionsforen, sehen jedoch die Bewertung dieser Information als einen eher zeitaufwendigen und mühsamen Weg an, da Teilnehmer/-innen-Feedbacks auf der Website von Anbietern oder Verbänden als nicht allzu vertrauenswürdig und belastbar eingeschätzt werden:

„Das Feedback von Ex-Teilnehmern, das hast du im Internet bei vielen Anbietern. Aber da kommen natürlich immer nur die positiven Stimmen rein, die das ganz klasse fanden. So 'ne Art Gefälligkeitsbewertung. Kritische Stimmen ... und echte Rückmeldungen? Fehlanzeige!“ (weiblich, mittlerer Bildungsabschluss, Sozialbereich)

Trotz der großen Unterschiede lassen sich bei der Informationssuche im Bereich der außerbetrieblichen Weiterbildung auch Gemeinsamkeiten erkennen. Zusammenfassend sind hier folgende Aspekte zu nennen:

- „Vieles im Prozess der Auswahl geschieht zufallsgesteuert und nur in Einzelaspekten systematisch;
- der Auswahlprozess wird meist begleitet von einer relativ großen Unsicherheit, ob man die richtigen Quellen nutzt, und am Ende des Prozesses von der Frage, ob man wirklich das passende Angebot ausgewählt hat;
- die Auswahl erfolgt oft pragmatisch („Von denen hatte ich einen Flyer“), weil es an systematischen Orientierungskriterien fehlt;
- fast immer wird die fehlende Vergleichbarkeit von Angeboten für den Nachfrager kritisiert,
- Empfehlungen von Freunden oder Bekannten etc. ersetzen häufig das eigene (dem Empfinden nach schwer mögliche) Urteil.“ (KUWAN; WASCHBÜSCH 2007, S. 35).

5. Ansatzpunkte zur Verbesserung der Weiterbildungstransparenz

Abschließend werden Ansatzpunkte zur Verbesserung der Weiterbildungstransparenz skizziert. Anders als in den Punkten 1–4, in denen überwiegend Ergebnisse von Forschungsprojekten vorgestellt werden, handelt es sich dabei um subjektive Schlussfolgerungen und Prioritätensetzungen des Verfassers unter Berücksichtigung empirischer Befunde. Die Überlegungen beziehen sich auf folgende Aspekte:

- Ausbau träger- und bildungsbereichsübergreifender Beratung;
- Ausbau von Weiterbildungstests;
- Nutzung von Web-2.0-Anwendungen;
- Optimierte Abstimmung von Informations- und Beratungsangeboten.

Ausbau träger- und bildungsbereichsübergreifender Beratung

Weiterbildungsberatung findet in Deutschland vergleichsweise häufig bei Weiterbildungsanbietern und bezogen auf einzelne Bildungsbereiche statt. In letzter Zeit wurden trägerübergreifende und z. T. auch bildungsbereichsübergreifende Beratungsangebote ausgeweitet.

An Bedeutung gewinnen insbesondere integrative, lebenslaufbezogene Beratungsansätze, Beratung zur Förderung von Selbstorganisationsprozessen sowie Kompetenz- und Orientierungsberatungen (vgl. SCHIERSMANN 2011, S. 430 ff.). Beratung kann dabei in verschiedenen Formen und Konzepten an unterschiedlichen Orten erfolgen, von persönlicher Beratung in Beratungsstellen oder Lernläden über die Beratung im virtuellen Raum bis hin zur aufsuchenden Beratung für Bildungsferne. (STROBEL; REUPOLD; PEKINCE 2009, S. 118).

Insbesondere der Ausbau trägerneutraler, vernetzter Beratung war im Programm „Lernende Regionen“ ein erklärtes Ziel, dessen Umsetzung durch die regionalen Netzwerkstrukturen begünstigt wurde (vgl. STROBEL; REUPOLD; PEKINCE 2009, S. 117 f.). Entsprechend wies in der Programmphase zwischen 2005 und 2007 der Wirkungsbereich „Beratungsdienstleistungen“, gemeinsam mit dem Bildungsmarketing, sowohl die größte Verbreitung als auch die stärkste Veränderungsdynamik auf (vgl. KUWAN 2009, S. 44).

Ein Ausbau der trägerübergreifenden Weiterbildungsberatung erscheint auch angesichts der Skepsis vieler Ratsuchender gegenüber einer Beratung durch Weiterbildungsanbieter geboten, die z. B. in der Evaluationsstudie Weiterbildungstests deutlich wurde. Dort benennen einige Weiterbildungsinteressierte als explizites Problem, dass Beratung bei Anbietern vielfach nicht interessenneutral erfolge, und merken kritisch an, dass eine beratende Stelle, die in irgendeiner Form trägernah arbeite, mit hoher Wahrscheinlichkeit zugunsten dieses Trägers bzw. des eigenen Angebotes berate:

„Da kommt es doch automatisch zur Interessenkollision ..., wenn ich für einen Träger arbeite, dann werde ich doch nie und nimmer einen anderen Anbieter empfehlen oder ... hinweisen, dass es den Kurs dort nicht nur Vollzeit, sondern berufsbegleitend gibt.“ (weiblich, hoher Bildungsabschluss, Sozialbereich)

Die quantitative Bedeutung trägergebundener Beratung variiert zwischen verschiedenen Weiterbildungssegmenten. Ein Ausbau trägerübergreifender Beratungsangebote in Bereichen mit bisher überwiegend trägergebundener Beratung könnte der Skepsis mancher Interessenten entgegenwirken und mit dazu beitragen, neue Teilnehmerkreise zu erschließen.

Ausbau von Weiterbildungstests

Eine weitere, explizit nachfrageorientierte Ansatzmöglichkeit zur Förderung der Weiterbildungstransparenz besteht darin, das Qualitätsbewusstsein der privat Nachfragenden für Weiterbildung zu schärfen und die Position der Verbraucher/-innen zu stärken. Ein Beispiel hierfür sind vergleichende Weiterbildungstests von Stiftung Warentest. Diese Tests sind dabei nicht als isolierter Ansatz zu sehen, sondern u. a. in Verbindung mit der generellen Qualitätsdebatte und der Entwicklung von Informations- und Beratungsangeboten in der Weiterbildung.

Nachfragende und Anbieter schätzen die Bedeutung von Weiterbildungstests unterschiedlich ein. Weiterbildungsanbieter sind mehrheitlich skeptisch und sehen eine umfassende Vergleichbarkeit von Angeboten eher kritisch. Eine Ausnahme bildet die vergleichsweise kleine Gruppe der getesteten Anbieter, die Weiterbildungstests mehrheitlich für wichtig halten. Für viele Nachfragende ist es dagegen gerade der unmittelbare Vergleich von Angeboten, der Weiterbildungstests interessant und aussagefähig macht. Sie schätzen die vergleichenden Tests vor allem, weil diese auf nachfragerelevante Kriterien fokussieren, weil dadurch bereitgestellte vergleichende Informationen sonst nirgends erhältlich sind und weil Stiftung Warentest als Testinstitut bei ihnen großes Vertrauen genießt.

Aus Sicht der Nachfragenden wie auch der Anbieter eignen sich Weiterbildungstests für verschiedene Weiterbildungssegmente unterschiedlich gut. Abbildung 2 fasst zusammen, welche Aspekte Anbieter (*) und Nachfrager (**) zu den wesentlichen positiven Wirkungen von Weiterbildungstests rechnen und wo sie eine eingeschränkte Wirksamkeit bzw. Grenzen der vergleichenden Weiterbildungstests annehmen.

Zu beachten ist dabei, dass die Wirkmacht der Weiterbildungstests stark mit deren Marktdurchdringung zusammenhängt. Die Notwendigkeit, eigene Angebote an Testkriterien zu messen, steigt für Anbieter mit der Bekanntheit der Tests bei

Weiterbildungsinteressierten. Eine nachhaltige Auseinandersetzung mit den Qualitätskriterien setzt daher eine deutlich stärkere Marktdurchdringung und Präsenz der Tests als bisher voraus (vgl. hierzu die Empfehlungen der Evaluationsstudie Weiterbildungstests in KUWAN; WASCHBÜSCH, S. 74–78).

Abbildung 2: Wirkungen und Grenzen der Weiterbildungstests

Pro +	Contra -
<ul style="list-style-type: none"> • Gezielte Auseinandersetzung mit qualitätskritischen Feldern/Ergänzung des QM um Markt- bzw. kundenrelevante Sichten* • Verbesserungen von Angeboten*.** • Nutzung guter Bewertungen für Marketing* • Gewisse Filterfunktion für „Schwarze Schafe“ unter den Anbietern* • Glaubwürdigkeit/Wirkung im Markt durch Neutralität der Stiftung Warentest*.** • Verbesserte Transparenz (in Teilmärkten/ bzgl. genereller Orientierungskriterien)*.** • Konkrete Entscheidungshilfe** 	<ul style="list-style-type: none"> • Selektivität getesteter Angebote, mangelnde Marktdurchdringung*.** • Eignung nur für Breitenangebot, nicht für innovative/regionale/spezielle Angebote*.** • Verbesserungsbedürftige Präsenz in der Öffentlichkeit (eingeschränkte Wirkmacht)*.** • Vollständigkeit/angebotsspezifische Angemessenheit der angelegten Kriterien (z. B. Transferqualität, „Chemiefaktor“ Trainer)*.** • Mangelnde Vernetzung mit/Verortung im Kontext anderer Qualitätsinitiativen im Markt*.**
Wirkungen der Weiterbildungstests korrelieren mit deren Marktdurchdringung.	
Basis: Tiefeninterviews mit Nachfragern **/Telefonische Nachbefragung zu Fallstudien bei Anbietern *	
Helmut Kuwan/Yves Waschbüsch, München 2008	

Nutzung von Web-2.0-Anwendungen in der Weiterbildung

Schon gegenwärtig finden sich im Internet neben professionellen Beratungsangeboten zu Weiterbildung vielfältige Informationsquellen wie z. B. Datenbanken, Checklisten oder Foren, die im Suchprozess nach Weiterbildungsangeboten genutzt werden können (FOGOLIN 2010, S. 7). Angesichts des großen Interesses der Weiterbildungsnachfragenden an erfahrungsbasierten Informationen wird insbesondere das Informationsinteresse an authentischen Bewertungen weiter zunehmen, aber auch das Interesse an einem entsprechenden Austausch in sozialen Netzwerken und über Web 2.0-Anwendungen.

Die Chancen und Risiken von Web-2.0-Anwendungen, insbesondere mit Blick auf die Kooperation mit Nachfragenden in den Bereichen „Marketing“ und „Entwicklung bzw. Optimierung von Produkten und Dienstleistungen“ (vgl. GIDION; WASCHBÜSCH; KUWAN 2011, S. 85–95) werden bislang trotz ihres großen Potenzials im Wei-

terbildungsbereich noch nicht hinreichend in den Blick genommen. Ausgehend von bereits erfolgreich praktizierten Ansätzen in anderen Anwendungsfeldern erscheint es für den Weiterbildungsbereich empfehlenswert, die vielfältigen Optionen stärker in den Blick zu nehmen, die u. a. in Verbindung mit folgenden Aspekten bestehen (vgl. SCHMIDT-HERTHA u. a. 2011, S. 85–95 sowie S. 101–116):

- die Ansprache von Interessenten und Gewinnung neuer Kunden unter Nutzung virtueller sozialer Netzwerke, „Corporate Blogging“ oder durch eine dialogorientierte Ermittlung von Nutzerpräferenzen;
- die Optimierung von Produkten oder Dienstleistungen in Kooperation mit Nachfragenden im virtuellen Raum;
- die Entwicklung von Angeboten bis hin zur „Co-Creation“, bei der Innovationen gemeinsam mit Kunden netzgestützt entwickelt werden; diese interaktive Wertschöpfung ermöglicht völlig neuartige Geschäftsmodelle;⁷
- die Analyse nachfragergenerierter Inhalte im Netz, die für Unternehmen bedeutsam sind; daraus ergeben sich Anforderungen an ein professionelles Reputationsmanagement.

Reputationsmanagement erfordert von Unternehmen dabei zum einen proaktive Steuerungsmaßnahmen mit Blick auf die Außenwirkung, zum anderen reaktives Handeln, das auch die erheblichen nachfrageseitigen Dynamiken berücksichtigt, die Marketingstrategien von Weiterbildungsanbietern konterkarieren können. Mit Blick auf Web 2.0-basierte Austauschprozesse zur Information und Beratung ergeben sich hier ebenfalls vielfältige neue Möglichkeiten, die bisher erst in Ansätzen zu erkennen sind.

Optimierte Abstimmung von Informations- und Beratungsangeboten

Last, but not least soll abschließend noch ein Aspekt von grundlegender Bedeutung erwähnt werden. Die Vielzahl der Informations- und Beratungsangebote zu Weiterbildung stellt sich aus Sicht der meisten Nachfrager als nicht transparent dar. Partielle Vernetzungen und Abstimmungen können diese Situation punktuell verbessern, aber nicht grundlegend verändern.

Bei den bisherigen Internetangeboten im Weiterbildungsbereich fehlen vor allem Orientierungshilfen, die Nachfragende bei dem Bemühen, eigene Bildungsinteressen zu präzisieren und Bedarfe genauer zu erkennen, wirksam unterstützen. Erforderlich ist an dieser Stelle letztlich nicht weniger als eine optimierte Kombi-

7 So delegierte z. B. ein in der Web2skills-Studie befragtes Unternehmen in regelmäßigen Abständen nicht nur die Entwicklung von Produktideen an die „Webgemeinde“; auch die Entscheidung, welche dieser Ideen verwirklicht und vom Unternehmen als Produkt hergestellt wird, lag in diesen Einzelfällen bei der Netzgemeinde (nicht bei dem Unternehmen!), vgl. KUWAN u. a. 2011, S. 108.

nation von Informations- und Beratungsangeboten zu Weiterbildung, die u. a. zwei zentrale Anforderungen erfüllen müsste (vgl. HENDRICKS; TÖPPER 2009, S. 177 ff.): ein Angebot an Gestaltungsräumen, das es Interessierten ermöglicht, sich passgenaue Bildungsangebote zusammenzustellen, sowie Dialogräume, die es ermöglichen, die individuellen Bildungsbedürfnisse flexibel mit Anbietern abzustimmen.

Literatur

- AMBOS, Ingrid: Information und Beratung. In: NUISSL, Ekkehard u. a. (Hrsg.): Regionale Bildungsnetze. Bielefeld 2006, S. 111–144
- BILGER, Frauke; ROSENBLADT, Bernhard von (Hrsg.): Weiterbildungsbeteiligung 2010. Trends und Analysen auf Basis des deutschen AES. Bielefeld 2011
- FOGOLIN, Angela: (Weiter-)Bildungsberatung im Fernlernen aus Sicht der Nachfragenden. Ergebnisse einer Onlinebefragung. BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (Hrsg.): Heft 116 der Schriftenreihe „Wissenschaftliche Diskussionspapiere“ des Bundesinstituts für Berufsbildung. Bonn 2010
- GIDION, Gerd; WASCHBÜSCH, Yves; KUWAN, Helmut: Web 2.0 in unterschiedlichen Anwendungsfeldern: Anwendungsbeispiele und Erfahrungen aus der Praxis. In: SCHMIDT-HERTHA, Bernhard et al.: Web 2.0. Neue Qualifikationsanforderungen in Unternehmen. Bielefeld 2011, S. 63–95
- HENDRICKS, Wilfried; TÖPPER, Alfred: Ergebnis der Machbarkeitsstudie „Transparenz von Bildungsberatung: Chancen von Informationssystemen für Bildungs- und Berufsberatung für Nutzerinnen und Nutzer sowie für Bildungsanbieter“. In: GELDERMANN, Brigitte; SEIDEL, Sabine; SEVERING, Eckart: Zukunft (der) Weiterbildung: Vorschläge und Expertisen. Eine Aufsatzsammlung aus dem Innovationskreis Weiterbildung. Bielefeld 2009, S. 177–196
- KUWAN Helmut: Lernverhalten und Bildungslandschaft heute. In: BERGOLD, Ralph; DIERKES, Petra; KNOLL, Jörg (Hrsg.). „Vielfalt neu verbinden“ – Abschlussbericht zum Projekt „Lernen 2000plus – Initiative für eine neue Lernkultur“. Recklinghausen, Bitter 2002, S. 150–158
- KUWAN, Helmut u. a.: Berichtssystem Weiterbildung IX. Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland. BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (Hrsg.). Bonn 2006. URL: http://www.bmbf.de/pub/berichtssystem_weiterbildung_neun.pdf (Stand: 07.06.2011)
- KUWAN, Helmut: Quantitative Angebotsstrukturen. Breitenwirkung und Marktfähigkeit von Angeboten in verschiedenen Handlungsfeldern. In: TIPPELT, Rudolf; REUPOIT, Andrea; STROBEL, Claudia: Lernende Regionen – Netzwerke gestalten. Bielefeld 2009, S. 42–54
- KUWAN, Helmut; WASCHBÜSCH, Yves: Empirische Untersuchung der Wirkungen von Weiterbildungstests auf den deutschen Weiterbildungsmarkt. Integrierter Gesamtbericht. München 2007. URL: <http://www.test.de/filestore/wbt1626710kuwanabschluss.pdf?path=/76/61/f3c14dc0-781e-4321-97ae-df193ddb94f-file.pdf&key=3308176C3F48513B7E1177EDA8C426F8326E4A51> (Stand: 26.05.2011)

- KUWAN, Helmut; SEIDEL, Sabine: Weiterbildungstransparenz und Weiterbildungsberatung. In: BILGER, Frauke; ROSENBLADT, Bernhard von (Hrsg.): Weiterbildungsbeteiligung 2010. Trends und Analysen auf Basis des deutschen AES. Bielefeld 2011, S. 173–184
- KUWAN, Helmut et al.: Aktuelle und zukünftige Qualifikationsanforderungen Im Kontext von Web 2.0. In: SCHMIDT-HERTHA, Bernhard et al.: Web 2.0. Neue Qualifikationsanforderungen in Unternehmen. Bielefeld 2011, S. 97–148
- NIEDLICH, Florian et al.: Bestandsaufnahme in der Bildungs-, Berufs- und Beschäftigungsberatung und Entwicklung grundlegender Qualitätsstandards. BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (Hrsg.). Hamburg 2007. URL: <http://www.bmbf.de/pubRD/berufsbildungsforschung.pdf> (Stand: 07.06.2011)
- SCHIERSMANN, Christiane: Beratung im Kontext von Lebenslangem Lernen und Life Design – ein Generationen übergreifendes Konzept. In: ECKERT, Thomas et al. (Hrsg.): Bildung der Generationen. Wiesbaden 2011, S. 427–439
- SCHMIDT-HERTHA, Bernhard u. a.: Web 2.0. Neue Qualifikationsanforderungen in Unternehmen. Bielefeld 2011
- STROBEL, Claudia; REUPOLD, Andrea; PEKINCE, Nilüfer: Beratungsdienstleistungen. In: TIPPELT, Rudolf u. a. (Hrsg.): Lernende Regionen – Netzwerke gestalten. Bielefeld 2008, S. 107–118

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren

- BIEBERLE, Karsten: Hochschule Furtwangen Akademie
EBBINGHAUS, Margit: Bundesinstitut für Berufsbildung
FOGOLIN, Angela: Bundesinstitut für Berufsbildung
HADERLEIN, Prof. Dr. Ralf: Zentralstelle für Fernstudien an Fachhochschulen
HUTER, Dr. Kirsten: Hamburger Akademie für Fernstudien
JECHLE, Dr. Thomas: Hochschule Furtwangen Akademie
JUNG, Markus: „Fernstudium-Infos.de“
KLINKNER, Dr. Margot: Zentralstelle für Fernstudien an Fachhochschulen
KUWAN, Helmut: Sozialwissenschaftliche Forschung und Beratung München
LEHMANN, Dr. Burkhard: FernUniversität in Hagen; Arbeitsgemeinschaft für das Fernstudium an Hochschulen (AG-F), Sektion der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e.V.
MARKOWSKI, Karen: Hochschule Furtwangen Akademie
MENZEL, Dr. Daniela: Zentralstelle für Fernstudien an Fachhochschulen
NETZ, Nicolai: HIS-Institut für Hochschulforschung
ORTNER, Univ.-Prof. Dr. Dr. Gerhard E.: Hagener Institut für Managementstudien e.V., Institut an der FernUniversität in Hagen; FernUniversität in Hagen; Freie Universität Berlin; Donau-Universität in Krems
PLUM, Wolfgang: InfoWeb Weiterbildung
RISAU, Petra: seit 2003 Entwicklung und Konzeptionierung virtueller Beratungsangebote für den psychosozialen, gesundheitlichen und Bildungsbereich; Projektleiterin der Online-Beratungsportale „beranet.de“ und „das-beratungsnetz.de“ (2003–2010); Qualifizierung und Support von Online-Berater(inne)n; Fachreferentin; Mitarbeiterin im Forschungsprojekt „Kinderschutzportal“ der Universität Münster
SCHIERSMANN, Prof. Dr. Christiane: Institut für Bildungswissenschaft (IBW), Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg
SCHOBER, Karen: Nationales Forum Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung (*nfb*); International Association for Educational and Vocational Guidance (IAEVG)
THIELMANN-HOLZMAYER, Dr. Claudia: Hagener Institut für Managementstudien e.V., Institut an der FernUniversität in Hagen
VÖLK, Daniel: HIS-Institut für Hochschulforschung
WEIB, Prof. Dr. Reinhold: Bundesinstitut für Berufsbildung

In the context of lifelong learning, over the past few years both educational guidance and distance learning have gained substantially in significance. In this context, education policy affords educational guidance the status of a key strategic function with regard to the individual planning and shaping of educational biographies, while distance learning is a method that largely permits any-time, any-place learning. This makes it especially attractive for non-traditional students such as people in employment or with young families. At present, numbers of participants are observed to be rising constantly. Another factor which could account for this is that universities, in the course of the Bologna Process, are increasingly recognising and harnessing the potential of distance learning for developing parallel and job-integrated study programmes for working people.

The papers in this anthology examine aspects of educational guidance in the context of this emerging form of education and, at the same time, offer valuable impulses for practice.