

Fernstudium an Fachhochschulen

Das Modell der Fernstudienbrückenkurse in den neuen Bundesländern

Raimund Pfundtner

Nach der Vereinigung Deutschlands im Jahr 1990 ist in den neuen Bundesländern ein hoher Bedarf an beruflicher Re-Qualifizierung entstanden, um die in der ehemaligen DDR erworbenen Bildungsabschlüsse und Berufsberechtigungen denen in den alten Bundesländern anzupassen. Ein Teil der Bildungsmaßnahmen zur Aktualisierung des früher erworbenen Wissens und der Sicherung und Anerkennung der Abschlüsse wurde über sog. Fernstudienbrückenkurse realisiert. Der Beitrag von Pfundtner zeigt, wie diese Brückenkurse, besonders auf Fachhochschulebene, organisiert und inhaltlich umgesetzt wurden; darüber hinaus diskutiert er, ob die hieraus gewonnenen Erfahrungen generell zur Ausweitung der Fernstudienanteile im Lehrangebot der Fachhochschulen führen können.

1 Ausgangslage

Durch die Wiedervereinigung Deutschlands wurde eine Reihe der in der ehemaligen DDR erworbenen Bildungsabschlüsse der Struktur des Bildungswesens in den alten Ländern zugeordnet. Die faktische Macht der Verhältnisse ließ eine Auseinandersetzung darüber, wie diese Entwicklung zu bewerten ist, kaum zu. Die Adaption von West-Instrumentarien an Ostbedingungen ließe sich aber im Prinzip auch umkehren: Sollten bestimmte strukturelle Besonderheiten in den neuen Ländern nicht zur Adaption von Ost-instrumentarien an Westbedingungen Anlaß geben? Zumindest für das durch die Fernstudienbrückenkurse in Ansätzen sich neu strukturierende Fernstudium (aber nicht nur dort) an einem sich ebenfalls neu strukturierenden Hochschultyp, der Fachhochschule, wäre dies eine legitime Fragestellung und unter Bildungsstrukturgesichtspunkten keineswegs abwegig (*Wissenschaftsrat 1994, S. 75*). So gesehen müßte ein Fernstudium an Fachhochschulen nicht nur ganz allgemein das Bildungsverhalten und das Qualifikationsangebot in den jeweiligen Regionen beeinflussen, sondern auch als eine jener von der BLK empfohlene Entwicklung von mittel- und langfristigen Perspektiven gesehen werden, die ganz generell "auf Verbesserung bzw. Erprobung grundsätzlicher Fragen der adressatengerechten Angebote, Strukturen und Vermittlungsformen" (*BLK 1992, S. 50*) abzielen¹.

Obwohl in den alten Bundesländern inzwischen auch erste Ansätze eines Fernstudiums an Fachhochschulen vorhanden sind (z. B. an den Fachhochschulen Bochum, Iserlohn, Gelsenkirchen), verweisen die bestehenden bzw. sich wiederbelebenden und sich neu entwickelnden Fernstudienangebote (*Asselmeyer u.a. 1993; AUE-Materialien, Jahrestagung 1993*) der neuen Länder immer noch auf einen gewissen Erfahrungsvorlauf. Das Fernstudienbrückenkursmodell unterstützt diesen Erfahrungsvorlauf auf mehreren Ebenen:

- auf der Ebene der Entwicklung von Fernstudien an einem für die neuen Länder neuen Hochschultyp in anders strukturierter Studierform;
- auf der Ebene einer zumindest einem größeren Teil sowohl der Lehrenden wie auch in den Brückenkursen Studierenden vertrauten Studierform (Konsultationsfernstudium) und
- auf der Ebene der Entwicklung von Fernstudium an Fachhochschulen; insbesondere auch in den alten Bundesländern.

¹ Diese Entwicklung wurde inzwischen durch die Vorlage eines Berichtsentwurfes einer Fachkommission 'Fernstudium an Fachhochschulen' der BLK vom September 1994 konkretisiert, und es wurden Empfehlungen zur Sicherung des Erfolgs des Fernstudiums im Fachhochschulbereich formuliert.

Da die Fernstudienbrückenkurse nahezu flächendeckend an den Fachhochschulen der neuen Länder durchgeführt werden, werden sie ihre Wirkung auf den genannten Ebenen zwar überwiegend regional begrenzt entfalten, sind aber dennoch als genereller Impulsgeber für die Entwicklung des Fernstudiums an Fachhochschulen zu sehen.

Der Erfahrungsvorlauf des Fernstudiums in der ehemaligen DDR bezieht sich auf die sowohl in didaktischer wie in organisatorisch-methodischer Hinsicht eigenständige Struktur¹. Obwohl das Fernstudium keineswegs unumstritten war (nicht nur die Haltung der Betriebe zum Fernstudium blieb differenziert), erbrachte die stets vorhandene konzeptionelle Annäherung an das Direktstudium (*Dietze 1991, S. 2*) in der Form eines überwiegenden Konsultationsfernstudiums letzten Endes jenen Kompromiß, der dieser Studienform einen nicht unbeträchtlichen Erfolg ermöglichte. Mit der Wiedervereinigung hat sich die Situation des Fernstudiums in Deutschland insofern verändert (*Müller/Goldammer 1991*), als das in den alten Bundesländern dominierende Korrespondenzfernstudium (vor allem vertreten durch die Fernuniversität Hagen) weitgehend als vorerst alleinige Fernstudienform übriggeblieben ist. Die unter anderen gesellschaftlichen Bedingungen entwickelte und erprobte Fernstudienform in der ehemaligen DDR hat ihren Stellenwert verloren, und es bleibt z. Z. offen, welche Fernstudienform mit welcher bildungspolitischen Bedeutung wieder größere Akzeptanz in den neuen Ländern erlangen wird. Unstrittig ist, daß zur neuen Profilgewinnung des Fernstudiums - nicht nur, aber auch - in den neuen Bundesländern vielfältige Bemühungen unternommen werden (*Asselmeyer u.a. 1993*), wobei die erwähnten Vorerfahrungen unterstützend wirken. Zweifelsohne haben die Brückenkurse davon profitiert. Diese Bemühungen können aber wegen der grundsätzlich neuen gesellschaftlichen und hochschulrechtlichen Rahmenbedingungen (es entfällt z. B. die bisher weitreichende soziale Unterstützung für Fernstudenten) nicht darüber hinwegtäuschen, daß die bestehenden sozialen Unsicherheiten der beruflichen Perspektiven allgemein und die deutlich ausgeweiteten Hochschulzugangsmöglichkeiten im Präsenzstudium im besonderen, vorerst die Nachfrage nach einem Fernstudium deutlich reduziert haben. So ist auch nicht absehbar, ob und welche Bedeutung das Fernstudium an den neuen Fachhochschulen haben wird. Eine wahrscheinlich eher mögliche konfliktfreie Implementation des Fernstudiums dort, auch neben dem Aufbau von grundständigen Studiengängen an Fachhochschulen,

¹ Vgl. dazu die verschiedenen gesetzlichen Vorschriften der ehemaligen DDR; vor allem die §§ 46, 52 und 57 des Gesetzes vom 25.2.1965 über das einheitliche sozialistische Bildungssystem i.V. mit der 'Anordnung über das Fern- und Abendstudium an den Hoch- und Fachschulen' vom 1.7.1973.

sollte die vorhandene Fernstudienenerfahrung eines Teils der Lehrenden, Studierenden und Mitarbeiter im Bereich der Administration aber nicht ungenutzt gelassen, auch wenn die veränderten materiellen Bedingungen zu einer stärkeren Auseinandersetzung mit den methodischen, inhaltlichen und organisatorischen Bedingungen des Fernstudiums zwingen, unabhängig von der Fernstudienform. Dem hat auch der Wissenschaftsrat in seinen Empfehlungen zum Fernstudium Rechnung getragen, indem er für alle Bundesländer Handlungsbedarf feststellte (*Wissenschaftsrat 1992, S. 80 und 1994, S. 74*). Wenn auch die Aussagen zur Fernstudieneignung der Ausbildungsangebote (*Wissenschaftsrat 1992, S. 70 ff*) keineswegs unumstritten sein dürften und z. B. bezweifelt werden darf, ob das Eignungskriterium klar umrissene Kenntnisse und Fertigkeiten im Hinblick auf das Berufsfeld (*Wissenschaftsrat 1992, S. 71*) in jedem Fall diese Eignung begründen kann, so sind die dort genannten Einflußfaktoren auf diese Eignung sicher bedenkenswert. Sie waren auch für die Entwicklung der Fernstudienbrückenkurse mit zu berücksichtigen gewesen¹. Mitentscheidend für die Fernstudieneignung - unabhängig davon, ob als Vollstudium oder als weiterbildendes Studium - bestimmter Lehrinhalte ist die Frage, ob diese in einer solchen Studierform auch tatsächlich angeeignet werden können. Die dafür zu entwickelnden Konzeptionen beruhen demnach zuallererst auf methodisch-didaktischen Überlegungen zum Fernstudium. Wenn dabei die Frage nach den Innovationsmöglichkeiten des Fernstudiums aufgeworfen wird, so ist es sicher richtig, daß es sich dabei um ein "Experimentierfeld zur Entdeckung noch nicht erprobter, nicht ausgeschöpfter Möglichkeiten des Studierens und - mehr als das - ein Realisationsfeld des zu erprobenden Variantenreichtums des Studiums, ..." (*Meinhold 1993, S. 31*) handelt.

Die Fernstudienbrückenkurse sind einem solchen Experimentierfeld noch nicht erprobter bzw. ausgeschöpfter Studiermöglichkeiten zuzuordnen. Sie haben darüber hinaus nicht nur zur Sicherung der Berufsfähigkeit von Fachschulabsolventen der ehemaligen DDR beigetragen, sondern ganz generell auf eine Möglichkeit des Erwerbs der Berufsfähigkeit verwiesen. Im Rahmen der Entdeckung nicht ausgeschöpfter Möglichkeiten des Studierens sind sie auch als ein Beitrag des zu erprobenden Variantenreichtums des Studiums zu sehen.

¹ Als Einflußfaktoren werden dort genannt: Studiendauer, Studienziele, Studienzweck, Vorkenntnisse und Kosten.

2 Der Untersuchungsgegenstand: Die Fernstudienbrückenkurse¹

Den auf der Grundlage des Artikels 37 des Einigungsvertrages von der KMK im Oktober 1991 beschlossenen Möglichkeiten der Nachdiplomierung bzw. der Nachqualifizierung von Absolventen mit Fach- und Ingenieurschulabschluß in der ehemaligen DDR² tragen die Fernstudienbrückenkurse Rechnung. Das damalige BMBW hielt dazu fest: "Wenn zukünftig Qualifizierungsmaßnahmen für Ingenieure und Ökonomen an den neu gegründeten Fachhochschulen der neuen Bundesländer angeboten werden sollen, ist es zur Bewältigung der zu erwartenden Nachfrage daher dringend geboten, neben dem Direktstudium berufsbegleitende Formen wie das Fernstudium einzuführen. Insofern eröffnen Fernstudienbrückenkurse einen Weg zum Erwerb des Fachhochschuldiploms, und zwar in einer Studienform, die in Verbindung mit der beruflichen Tätigkeit realisiert werden kann" (*BMBW 1992, S. 7*).

Die Nachqualifizierung durch die Brückenkurse war deshalb auch Experimentierfeld zur Prüfung der Fernstudieneignung vor allem auch technischer Disziplinen an Fachhochschulen, da deren Eignung eher widersprüchlich diskutiert wird. Von daher waren die Fragen nur allzu berechtigt, ob sich zum einen aus der Organisationsstruktur der Fernstudienbrückenkurse begründete Aussagen für die Einrichtung eines Fernstudiums an Fachhochschulen ableiten lassen und ob zum anderen die tatsächlichen Studienbedin-

¹ Die in den Fernstudienbrückenkursen ins Auge gefaßte Klientel sind jene Fachschulabsolventen der ehemaligen DDR (Ingenieure, Ökonomen und Agronomen), die unterhalb des Hochschulniveaus ihre Ausbildung im Anschluß an eine Berufsausbildung abgeschlossen haben. Die Ausbildung der Fachschulingenieure lief mit dem Exmatrikulationsjahrgang 1993 (in Sachsen 1994) aus. Das Jahr 1983 stellte eine gewisse Zäsur in der Hoch- und Fachschulbildung der ehemaligen DDR dar. Die ingenieurwissenschaftliche, ökonomische und agrarwissenschaftliche Hoch- und Fachschulbildung sollte auf der Basis zweier Ausbildungsprofile neu geordnet werden, wobei das eine Ausbildungsprofil eher auf wissenschaftliche Tätigkeitsfelder zielte, das andere eher auf anwendungsorientierte Tätigkeitsfelder. Die Ingenieurausbildung an Fachschulen sollte Anfang der 90er Jahre beendet werden. Die neuen Ausbildungsprofile konnten - mit Ausnahme einiger Modellversuche - nicht mehr generell eingeführt werden.

² Die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) hat auf den dabei zu berücksichtigenden institutionellen und curricularen Rahmen verwiesen: "Nachqualifizierungsmaßnahmen sollten ausschließlich von Fachhochschulen und/oder Universitäten bzw. Technischen Hochschulen gemäß dem neuen Hochschulrecht in den neuen Ländern durchgeführt werden. ... Nachqualifizierungsmaßnahmen sollten auf der Grundlage eines festgelegten Curriculums und auf der Grundlage von Studien- und Prüfungsordnungen durchgeführt werden, die auf Defizitanalysen der bisherigen Ausbildung aufbauen" (*BLK 1992, S. 43*).

gungen eine solche Struktur bestätigen oder eher bezweifeln lassen.

Zur Analyse der Organisationsstruktur waren u.a. Fragen relevant, die den gesamten Erstellungsprozeß des Studienangebotes betrafen (z. B. Studien- und Prüfungsordnungen, Curriculumentwicklung etc.), die technische Produktion und Logistik, die Organisation der Information und Beratung für Studierende sowie die Finanzierungsmodalitäten. Zur Analyse der tatsächlichen Studienbedingungen wurden in Anlehnung an die vom Wissenschaftsrat als wesentlich für den Studienerfolg im Fernstudium¹ formulierten Kriterien² Fragen zu folgenden Untersuchungsbereichen gestellt:

- Information und Beratung,
- Motive zur Beteiligung an Fernstudienbrückenkursen,
- Stellenwert von Präsenzphasen,
- Verhältnis von Selbststudium und Präsenzphasen,
- Nutzung der Präsenzphasen,
- Interaktion von Dozenten und Studenten,
- Interdependenzen von Studium, privatem Lebensumfeld und beruflicher Praxis.

Was den quantitativen Umfang der Untersuchung betrifft, müssen folgende kurze Hinweise genügen:

¹ "Als Fernstudium bezeichnet man eine im angeleiteten Selbststudium durchgeführte wissenschaftliche Aus- und Weiterbildung. Die Vermittlung des Lehrstoffes sowie die Sicherung und Überprüfung des Lernerfolges erfolgt weitgehend mit Hilfe räumlich weitreichender Medien, der Lernprozeß wird durch didaktisch entsprechend aufbereitetes Studienmaterial unterstützt. Den Lernenden soll damit eine zeitliche Flexibilisierung des Studiums und eine räumliche Unabhängigkeit ermöglicht werden." (*Wissenschaftsrat 1992, S. 9*).

² "- enger Bezug des Studiengangs zum ausgeübten Beruf;
- regelmäßige obligatorische Präsenzphasen, die von fachlich ausreichend qualifiziertem Personal begleitet werden;
- überschaubare Studiendauer, ...;
- individuelles Kostenrisiko der Studierenden;
- Möglichkeiten zur Bildung von Teilzielen;
- Unterstützung der Studenten (evtl. Freistellungen) durch Arbeitgeber;
- Absicherung der beruflichen Position und Perspektive eines beruflichen Aufstiegs bei Studienerfolg" (*Wissenschaftsrat 1992, S.61*).

Im SS 1994 waren in den angebotenen technischen Studiengängen¹ (insgesamt neun) 1727 Studierende in den Fernstudienbrückenkursen immatrikuliert; im Studiengang Betriebswirtschaft² 1196 Studierende. Im WS 1993/94 - dem Untersuchungszeitraum - lagen diese Zahlen nur wenig niedriger. In die Untersuchung wurden nicht alle Fachhochschulstandorte in den neuen Ländern einbezogen, an denen Fernstudienbrückenkurse angeboten wurden. Die folgende Übersicht zeigt die einbezogenen Standorte und die Zahl der Studierenden in den entsprechenden Studiengängen³:

Land	Standort	N
Berlin	Berlin/Techn. Fachhochschule (TFH)	T/155
	Berlin/Fachhochschule für Technik und Wirtschaft (FHTW)	W/332
Brandenburg	Lausitz (Senftenberg)	T/94
Mecklenburg-Vorpommern	Stralsund	W/51
Sachsen-Anhalt	Anhalt/Köthen	T/34
Sachsen	Dresden	T/223
	Zwickau	W/172
Thüringen	Schmalkalden	T/113
		1174
		davon T: 619
		W: 555

(T= Technische Studienfächer; W= Betriebswirtschaft)

¹ Die technischen Fernstudienbrückenkurse (z.B. Maschinenbau; elektr. Energietechnik) dauerten drei Semester mit einer durchschnittlichen Selbststudienzeit (Korrespondenzzeit) von insgesamt ca. 1100 Stunden und einer durchschnittlichen Präsenzzeit (Blockseminare und Labor) von insgesamt ca. 300 Stunden.

² Der betriebswirtschaftliche Fernstudienbrückenkurs dauerte vier Semester und umfaßte insgesamt ca. 1700 Stunden Selbststudienzeit (Korrespondenzzeit) und ca. 400 Stunden Präsenzzeit.

³ siehe Statistik "Studierende in den Fernstudienbrückenkursen des Wintersemesters 1993/94 sowie geplante Neuzulassungen für das Sommersemester 1994", Arbeitsgruppe Chemnitz (Stand 15.1.94).

In die Untersuchung waren sowohl Studierende wie auch Lehrende einbezogen. Aus einer Stichprobe aus allen aktuell Studierenden der ausgewählten Standorte und Fernstudienbrückenkurse (N=356) und der Grundgesamtheit aller Lehrenden in den ausgewählten Fernstudienbrückenkursen (N=159), konnten bei den Studierenden 49,2 % (N=175) und bei den Lehrenden 59,7 % (N=95) der ausgegebenen Fragebögen zur Auswertung herangezogen werden.

2.1 Modellüberlegungen

Im Grundkonzept der Studienorganisation (*BMBW 1992*) werden zwei Organisationsmodelle vorgestellt:

Eine eher **zentrale Variante** dieses Grundkonzeptes ging davon aus, daß die Brückenkurse in der Verantwortung einer Fachhochschule durchgeführt werden. Insbesondere zur Durchführung der Präsenzanteile des Studiums hätte diese Fachhochschule mit anderen Hochschulen kooperieren müssen, da dort Studienzentren eingerichtet werden sollten. An der zentralen Fachhochschule sollte nach diesem Konzept eine Koordinierungsstelle gebildet werden, die für die Durchführung der Brückenkurse verantwortlich ist. Dieses Organisationsmodell entspricht im wesentlichen dem Organisationsprinzip der Fernuniversität Hagen. Allerdings ist dabei von keiner eigenständigen Fernfachhochschule die Rede. Die Realisierung eines solchen Organisationsmodells war für den Fall vorgesehen, daß die Gründungsphasen der neuen Fachhochschulen sich länger hinziehen würden. Für diesen Fall hätte die Technische Fachhochschule Berlin (TFH) diese Funktionsmerkmale als einzige erfüllt, war sie doch sowohl eine voll funktionsfähige Fachhochschule als auch mit der Durchführung von Fernstudienangeboten (wenn auch überwiegend im Weiterbildungsbereich) vertraut (*Bargel 1993*). Mit der Aufnahme der ersten Fernstudienbrückenkurse zum Sommersemester 1992 im Studiengang Betriebswirtschaft an der FHTW Berlin (Fachhochschule für Technik und Wirtschaft) wurde deutlich, daß die zentrale Variante (man könnte sie auch Studienzentren-Variante nennen) mit den neuen Fachhochschulen in den neuen Ländern nicht durchsetzbar war. Die Fernstudienenerfahrungen an Hochschulen der ehemaligen DDR ließen es nach Konstituierung des neuen Hochschultyps Fachhochschule nicht geboten erscheinen, die Durchführung der Fernstudienbrückenkurse allein durch die TFH Berlin realisieren zu lassen. Das schloß nicht aus und war dann in der Realität auch so, daß die TFH Berlin in vorübergehender Funktion für den Großteil der Curricula der Brückenkurse verantwortlich zeichnete. Hinzu kam auf der formalen Ebene die Erstellung der Rahmenstudien- und Rahmenprüfungsordnung für Fernstudienbrückenkurse vom 25.8.1992. Da diese Ordnung in

allen neuen Bundesländern und Berlin den jeweils eigenen Studien- und Prüfungsordnungen für die Fernstudienbrückenkurse lediglich zugrunde gelegt werden sollte, war auch darin eine Abkehr von der zentralen Variante eines solchen Modells erkennbar. Dies wird auch in der gemeinsam von den neuen Ländern im Vorwort zu dieser Ordnung formulierten Vereinbarung deutlich. Dort heißt es nämlich, " daß die Studien- und Prüfungsordnungen in den beteiligten Ländern auf der Grundlage der vorliegenden Berliner Entwürfe gestaltet werden sollen" (*Rahmenstudienordnung 1992, S. 3*).

Vor dem Hintergrund dieser Entwicklung war eine eher **dezentrale Variante** wahrscheinlicher. Inwieweit dabei auch Vorbehalte gegenüber der Berliner TFH, zudem einer aus dem ehemaligen Westen, eine Rolle spielten, sei dahingestellt. Wie angedeutet, haben auch Überlegungen eine Rolle gespielt, die eigenen Fernstudienverfahren in der ehemaligen DDR in die Fernstudienentwicklung der neuen Bundesländer einzubeziehen und sich nicht unbedingt dem dominierenden Fernstudienmodell im Westen (vertreten durch die Fernuniversität Hagen) anzupassen, zumindest im Hinblick auf seine zentrale Organisationsstruktur. Inwieweit bei der Entwicklung der eher dezentralen Organisationsstruktur der Fernstudienbrückenkurse die Tradition des Fernstudiums in der ehemaligen DDR dominant war und ob auch daran gedacht war, eine echte Alternative zum Fernstudienmodell in den alten Ländern zu entwickeln, sei dahingestellt. Im weiteren Verfahren beschlossen die Vertreter der zuständigen Wissenschaftsministerien am 16.10.92 einige Modifikationen an den Rahmenordnungen¹. Darüber hinaus entschieden die Vertreter der Länder Berlin, Sachsen und Thüringen, den Studiengang Energie- und Versorgungstechnik in Verantwortung der Fachhochschule Erfurt zu konzipieren und ab 1993 anzubieten (*Rahmenstudienordnung 1992, S. 11*). Solche länderübergreifenden Verbände von Fachhochschulen zur Entwicklung und Durchführung eines Studienganges in der Verantwortung nur einer Fachhochschule verweisen auf die Entwicklung unterschiedlich denkbarer Varianten von Fernstudienangeboten², die aber dann in der

¹ Die Modifikationen betrafen die weitergehende Zulassung zum Studiengang Betriebswirtschaft entgegen dem Beschluß der KMK, die Zulassung von Absolventen von Offiziershochschulen der ehemaligen DDR, die Höchstdauer der Diplomprüfungszeit und eine Lockerung der studienbegleitenden Leistungsnachweise (pro Fach und Semester nicht mehr als ein Leistungsnachweis).

² Die bei der Bund-Länder-Kommission (BLK) im Dezember 1993 beantragte Gewährung von Zuwendungen zur Durchführung des Fernstudienprojektes "Aufbau eines Fernstudienverbundes von Fachhochschulen der Länder Berlin, Brandenburg, Mecklenburg/Vorpommern, Sachsen, Sachsen/Anhalt und Thüringen in Verbindung mit der Entwicklung eines grundständigen Fernstudiums Wirtschaftsingenieurwesen" ist inzwischen genehmigt. Auch die Fachhochschulen Iserlohn und Bochum bieten seit dem WS 1994/95 im Verbund

Summe strukturell wohl eher als dezentrale Modelle gesehen werden müssen. So gingen bereits die dezentralen Organisationsvorstellungen von vor 1992 in diese Richtung (*BMBW 1992, S. 51 f*): Einzelne oder Verbände mehrerer Fachhochschulen der neuen Bundesländer planen und entwickeln eigenverantwortlich Studiengänge im Rahmen der Fernstudienbrückenkurse und führen diese auch durch. Für jeden dieser Studiengänge werden einheitliche und verbindliche Studien- und Prüfungsordnungen, Lehrpläne und Stundentafeln sowie verpflichtende Studienliteratur zugrunde gelegt. Falls erforderlich, richtet die für den Studiengang verantwortliche Fachhochschule (oder die verantwortlichen Fachhochschulen) an anderen Fachhochschulen oder Hochschulen Studienzentren ein.

Für die Wahrnehmung der länderübergreifenden Aufgaben wurde die Einrichtung einer selbständigen "Zentralstelle für Fernstudienbrückenkurse" angeregt. Als formelle Grundlage einer solch länderübergreifenden Kooperation sollte zwischen den interessierten neuen Bundesländern eine Verwaltungsvereinbarung abgeschlossen werden, in der "die Aufgaben, Vollmachten und Befugnisse der beteiligten Fachhochschulen, Studienzentren und der "Zentralstelle" vereinbart werden" (*BMBW 1992, S. 52*). Sie hätte eine umfassende Finanzverantwortung, eine Aufsichtsfunktion gegenüber den Fachhochschulen sowie wichtige Funktionen für die Weiterentwicklung des Angebotes insgesamt gehabt, wie z. B. bei der Konzipierung weiterer Studiengänge und bei der Entwicklung des Studienmaterials.

Eine solch weitreichende Befugnis für eine Zentralstelle in einem dezentralen Verbundmodell wäre wahrscheinlich ähnlich zum Scheitern verurteilt gewesen, wie seinerzeit ähnliche Überlegungen bei der Gründung der Fernuniversität Hagen. Zudem stellt sich die Frage, ob es sich bei einer solchen Konzeption nicht eher um eine Variante des zentralen Modells gehandelt hätte, wenn man bedenkt, daß für die einzelnen Fachhochschulen im Grunde genommen nur die Beteiligung an der Entwicklung von Studienmaterialien und die Durchführung der Präsenzanteile und Prüfungen des jeweiligen Studienganges übriggeblieben wäre¹. Da auch die fachwissenschaftliche und didaktische Verantwortung nicht eindeutig geklärt war, wäre es sicherlich

ein Fernstudium "Technische Betriebswirtschaft" an. Die Länder Rheinland-Pfalz, Hessen und Saarland haben im August 1994 den Vorentwurf eines Staatsvertrages über Fernstudiengänge im Fachhochschulbereich vorgelegt.

¹ Da nach diesem Modell auch die Studiengebühren zentral vereinnahmt werden sollten, hätte dies zu komplizierten Abrechnungsmodalitäten und zu finanziellen Reibereien zwischen den Ländern geführt.

schwierig geworden, auf dieser Basis kooperationswillige Fachhochschulen zu finden.

Im Grunde genommen hätte eine solche Zentralstelle viele Funktionen einer eigenständigen Hochschule übernommen, allerdings ohne eigene Fachbereiche und ohne eigene Studenten- und Prüfungsverwaltung. In der Realität haben sich die Fernstudienbrückenkurse zu einem Studien- und Organisationsmodell entwickelt, dem keine dieser vorgestellten Varianten entspricht¹.

2.2 Organisationsstruktur

Im Fernstudienbrückenkursmodell sind - mit unterschiedlicher Bedeutung - zentrale und dezentrale Strukturen wirksam geworden. Auf der zentralen Ebene existierte eine aus Vertretern der beteiligten Wissenschaftsministerien der neuen Länder (man kann hier von einer Koordinierungsstelle sprechen) bestehende informelle Gruppe, die in Abständen zusammenkam, um über die Entwicklung des Brückenkursangebotes sowie über länderübergreifende Regelungsbedarfe zu entscheiden². Dabei ist weder eine Vertretung gegenüber politischen Instanzen noch eine Repräsentanz nach außen noch ein Verfahren zur möglichen Konfliktregelung institutionalisiert worden. Dennoch scheinen die Regelungsmechanismen für die Realisierungsnotwendigkeiten der Fernstudienbrückenkurse funktioniert zu haben. Zu einem späteren Zeitpunkt entwickelte Brückenkurskonzepte³ wurden weitgehend mit Hilfe von Fachkommissionen eines Fachhochschulverbundes erarbeitet. Die beteiligten Länder haben Mitglieder dieser Kommissionen bestimmt. So haben sich z. B. im Bereich Energie- und Versorgungstechnik die Fachhochschulen Erfurt, Zwickau und Leipzig zusammengetan und eine Fachkommission gebildet. Aus Kapazitätsgründen sind die Lehrbriefe zwar dann nur von

¹ Inwieweit der zum Herbst 1994 angelaufene Fernstudienverbund in den neuen Ländern zur Durchführung eines Fernstudiums Wirtschaftsingenieurwesen an Fachhochschulen solche Bedenken auffängt, läßt sich z.Z. noch nicht sagen. Es bleibt zu hoffen, daß die für dieses Agenturmodell gefundene Organisationsstruktur - Verwaltungsrat mit Vertretern der Länder und der Fachhochschulen; Fachausschüsse mit vorgeschlagenen Mitgliedern der Fachbereiche der Fachhochschulen und die Agentur als hochschulübergreifende Einrichtung bei Anbindung an nur eine Fachhochschule (hier FHTW Berlin) - in den hier angedeuteten Konfliktfeldern zu Lösungen kommt (vgl. Antrag an die BLK vom 23.12.93).

² Auch dies war im Vorwort zur Rahmenstudienordnung bereits angekündigt: "Im übrigen kommen die Beteiligten überein, sich über die weitere Entwicklung zu informieren" (*Rahmenstudienordnung 1992*, S. 3).

³ Energie- und Versorgungstechnik, Wirtschaftsinformatik und Archivwesen.

Mitgliedern der Erfurter Hochschule verfaßt worden, nach ihnen soll aber an allen beteiligten Fachhochschulen gelehrt werden. Hier wurde in Ansätzen erprobt, was ursprünglich auch für die Brückenkurse geplant war.

Ebenfalls noch der zentralen Ebene zuzuordnen war die "Arbeitsgruppe Fernstudienbrückenkurse (Außenstelle Chemnitz) des Fernstudieninstitutes der Technischen Fachhochschule Berlin". Sie wurde aus Mitteln des Hochschulentwicklungsprogrammes (HEP) finanziert und lediglich aus haushaltstechnischen Gründen der Technischen Fachhochschule Berlin zugeordnet. Neben der Leitung umfaßte die Arbeitsgruppe vier Stellen für wissenschaftliche Mitarbeiter, eine für den logistischen Bereich und eine Sekretariatsstelle. Von Anfang an hat die Arbeitsgruppe die Konzeptentwicklung des Fernstudienbrückenkursmodells sowie die Erstellung der Studienmaterialien moderierend begleitet. Darüber hinaus erfüllte sie die Aufgaben einer länder- und fachhochschulübergreifenden Koordinierungsstelle, eines wissenschaftlichen Lektorates und einer logistischen Zentrale (Versand).

Da die früheren Fernstudienstrukturen der ehemaligen DDR nicht mehr vorhanden waren, mußte die Arbeitsgruppe für das Brückenkursmodell neue Strukturen für ein Fernstudium an Fachhochschulen initiieren. Daß sie dabei auf die eigene Fernstudienenerfahrung und die vieler Lehrender an den neugegründeten Fachhochschulen aus DDR-Zeiten zurückgreifen konnte, war zwar von Vorteil, aber nicht ausreichend für den Strukturwandel. Die nicht gerade üppige Ausstattung der Arbeitsgruppe erforderte deshalb - besonders in der Startphase - ein hohes Maß an Flexibilität, Pragmatismus und Arbeitsaufwand.

Zur dezentralen Ebene gehören die an den Brückenkursen beteiligten Fachhochschulen. Auch wenn, wie bereits erwähnt, in der Anfangsphase die Technische Fachhochschule Berlin und die seinerzeit noch in Gründung befindliche Fachhochschule für Technik und Wirtschaft Berlin bei der Entwicklung der Fernstudienbrückenkurse eine besondere Rolle gespielt haben, so sind im Hinblick auf die Weiterentwicklung und Durchführung der jeweiligen Brückenkurse die beteiligten Fachhochschulen weitgehend autonom gewesen. Ihre jeweiligen Fachbereiche entscheiden, ob sie sich überhaupt an den Brückenkursen beteiligen wollen, und ob sie sich - mit Ausnahme der Anfangsphase des Projektes - an der inhaltlichen Ausgestaltung der Kurse beteiligen. Sie verabschieden die Studien- und Prüfungsordnungen; sie beantragen die Einschreibung der Studienanfänger; sie regeln die verwaltungsmäßige Abwicklung und Durchführung der Kurse an ihrer Hochschule. Die Studierenden sind Mitglieder der jeweiligen Hochschule. Diese nimmt die Prüfungen ab und verleiht die Diplome. Insgesamt haben sich im Untersuchungszeitraum 19 der 21 neugegründeten Fachhochschulen in den neuen

Ländern am Brückenkursmodell beteiligt. Obwohl die Fernstudienbrückenkurse nur Übergangscharakter für eine dringend gebotene Nachqualifizierungsmaßnahme hatten, verweisen die mit der Durchführung verbundenen Aufgaben auf jene Tätigkeitsfelder, die in der einen oder anderen Form bei der Einführung von Fernstudienangeboten an Fachhochschulen berücksichtigt werden müssen.

Zusammenfassung der Organisationserfahrungen:

1. Das Studienangebot durch Fachkommissionen der an einem Studiengang beteiligten Hochschulen entwickeln zu lassen, war i.d.R. nicht machbar. Inwieweit eine derart hochschul- und länderübergreifende Einrichtung die inhaltliche und materielle Ausgestaltung (Studienbrief oder Verlagsangebot) des Studienangebotes verbessert hätte, muß offen bleiben. Auf jeden Fall hätte die dafür notwendige Konsensfindung erheblich mehr Zeit in Anspruch genommen, als für die eigentliche Nachqualifizierungsmaßnahme zur Verfügung stand. Aus fernstudienorganisatorischen und -didaktischen Überlegungen wäre dies durchaus sinnvoll gewesen.
2. Eine wesentliche Ausweitung des Angebotes im Fernstudienbereich (auch nach Beendigung des Brückenkursmodells) ist nach Aussage der Fachhochschulen mit den aktuell vorhandenen personellen Ressourcen allein schon für den organisatorischen Aufwand nicht zu leisten¹. Wenn also an den Fachhochschulen in Zukunft grundständige Fernstudiengänge angeboten werden sollten (längere Regelstudienzeit, mehr Studenten pro Studiengang etc.), muß wohl mit einem erhöhten Personalbedarf gerechnet werden.
3. Die an den befragten Fachhochschulen eingesetzten Koordinatoren für das Fernstudium haben sich als sinnvoll erwiesen.
4. Die Beibehaltung einer gesonderten Studenten- und Prüfungsverwaltung, wie sie teilweise für die Brückenkurse bestand, wird sich auf Dauer nicht realisieren lassen.
5. Die Studien- und Prüfungsordnungen und die Studienorganisation insgesamt haben es den Studenten an einzelnen Fachhochschulen manchmal nur

¹ In Schmalkalden geht man davon aus, daß in allen Fachbereichen die Zulassungszahlen von bis zu 60 Studenten je Brückenkurs erhöht werden können und daß die Hochschule sich am Studiengang Wirtschaftsingenieurwesen beteiligen kann, ohne zusätzliche Verwaltungsmitarbeiter bereitstellen zu müssen. Allerdings ist hier keine Aussage darüber gemacht, wie die Fachbereiche eine solche zusätzliche Belastung bewältigen können.

schwer möglich gemacht, einen Leistungsnachweis auch noch in einem Folgesemester statt in dem in der Studienordnung vorgesehenen abzulegen¹. Ein Ausweg war (und in einigen Studiengängen wurde dies auch gehandhabt) entweder die Kooperation mit einer anderen Fachhochschule oder eine kontinuierliche Immatrikulationsmöglichkeit für die Studieninteressenten. Der Wechsel in Präsenzstudiengänge ist nur in einzelnen Fällen möglich.

6. Die in der Chemnitzer Arbeitsgruppe vorhandene Fernstudienkompetenz war für die i.d.R. fernstudienunerfahrenen Autoren der Studienbriefe von großem Nutzen.

7. Die Auflagenhöhe der Studienmaterialien orientierte sich weitgehend an den tatsächlich eingeschriebenen Studenten. Eine größere Lagerhaltung konnte dadurch vermieden werden². Dabei hat sich die fachbereichsspezifische Vorbereitung der Anforderung und späteren Verteilung der Studienmaterialien, als auch die Taktung der Versendung an die Fachhochschulen (einmal für ein Studiensemester und zwar gegen Ende des vorhergehenden Semesters) durch die Chemnitzer Projektgruppe bewährt.

8. Ein zeitlich befristetes Fernstudium mit Verlagstiteln (und dazugehörigen Studienanleitungen) zu bestreiten, senkt die Entwicklungskosten, erhöht aber spürbar die Durchführungskosten. Ein grundsätzliches Problem sind dabei häufigere Neuauflagen und die eingeschränkte Fernstudieneignung solcher Verlagsangebote. In Anbetracht der begrenzten Laufzeit des Brückenkursmodells kann man eine solche Vorgehensweise akzeptieren.

9. Bei allen befragten Fachhochschulen spielte die Belastung der Dozenten durch die Beteiligung an den Brückenkursen eine Rolle. An einigen Standorten war die Lehre nur noch sicherzustellen, weil die Hochschule ihre Ka-

¹ Nur an der FHTW-Berlin gab es mit "Nachzüglern" keine Probleme, da eine individuelle Teilnahme an der Prüfung eines Folgesemesters, z. B. nach dem Nichtbestehen der Wiederholungsprüfung, immer möglich war. Es gibt hier ein kontinuierliches Studienangebot. In Schmallalden bemüht man sich, Termine für Wiederholungsprüfungen anzusetzen, wenn sich zeigt, daß viele Studierende eine bestimmte Prüfung nicht bestanden haben. In Dresden und an der TFH-Berlin muß sich der durchgefallene Student individuell mit seinem Dozenten auseinandersetzen, um den Leistungsnachweis nachträglich erbringen zu können. An der TFH-Berlin sind die Dozenten so belastet ("Ich habe die Dozenten auf Knien gebeten, sich zu beteiligen"), "daß kein Platz für Nachprüfungstermine da ist oder daß gar die Seminare wiederholt werden."

² Wenn man keine überholten Lagerbestände aus Kostengründen verbrauchen muß, ermöglicht dies zumindest theoretisch eine schnellere Aktualisierung des Studienangebotes, sowie die Überprüfung der curricularen Strukturen.

pazitätsgrenze noch nicht erreicht hatte. Wo (bzw. wenn) diese Grenze erreicht ist, wird es nur schwer möglich sein, Lehrende zu finden, die sich innerhalb ihres Deputates auch noch im Fernstudium engagieren. Wo die Fachhochschulen bereits über die Kapazitätsgrenze hinaus belastet sind, ist es in manchen Fachgebieten sogar schwierig, über Werkverträge oder Honorare Dozenten für das Fernstudium zu gewinnen. Wenn eine Deputatanrechnung nicht möglich sein sollte, wird sich die Tendenz verstärken, daß der Einsatz von nebenamtlichen Lehrkräften ausgeweitet wird. Die Sicherstellung eines Lehrangebotes nur über nebenamtliche Lehrkräfte muß als problematisch angesehen werden (Kontinuität und Qualität der Lehre). Sollte keine angemessene Deputatregelung gefunden werden, besteht die Gefahr, daß es Fernstudienangebote nur noch an den Standorten und in den Fachbereichen geben wird, die Probleme mit ihrer Kapazitätsauslastung haben. Eine solch kompensatorische Funktion des Fernstudiums würde seine grundsätzliche Akzeptanz in mehrfacher Hinsicht (bildungspolitisch, arbeitsmarktpolitisch und sozialpolitisch) in Frage stellen.

2.3 Tatsächliche Studienbedingungen aus der Sicht der Studierenden und Lehrenden

Im folgenden werden einige der als wesentlich für den Studienerfolg im Fernstudium festgehaltenen Kriterien zusammengefaßt und miteinander verglichen.

2.3.1 Selbststudium und Präsenzphasen

Der Umfang der Präsenzanteile entspricht den in den Rahmenstundentafeln vorgegebenen Anteilen (durchschnittlich ca. 25 %) am Gesamtstundenvolumen. Sowohl Lehrende wie auch Studierende sprechen sich für eine Erhöhung des Präsenzanteils aus. Zu zeitlichen Organisationsalternativen bestehen allerdings kaum Vorstellungen. Der zu geringe Zeitaufwand für das Selbststudium - Studierende geben im Durchschnitt acht Stunden pro Woche an, in den Semesterferien nur ca. 4 Stunden pro Woche - und als Konsequenz davon weniger gut vorbereitete Studenten zu den Präsenzphasen, sind wohl wesentliche Ursache für diesen Wunsch. Bei einem deutlich höheren Zeitaufwand für das Selbststudium könnten die Präsenzphasen mehr ihren eigentlichen Zwecken, der Reflexion und Vertiefung des Lernstoffes aus den Selbstlernphasen und den praxisbezogenen Studienanteilen, dienen. Inwieweit eine zu große Häufigkeit von Präsenzveranstaltungen die Selbststudienphasen ihrem Zweck entfremdet, kann nur vermutet werden. Auch die

Verwendung fernstudienungeeigneter Lehrmaterialien kann in diesem Sinne verstärkend wirken.

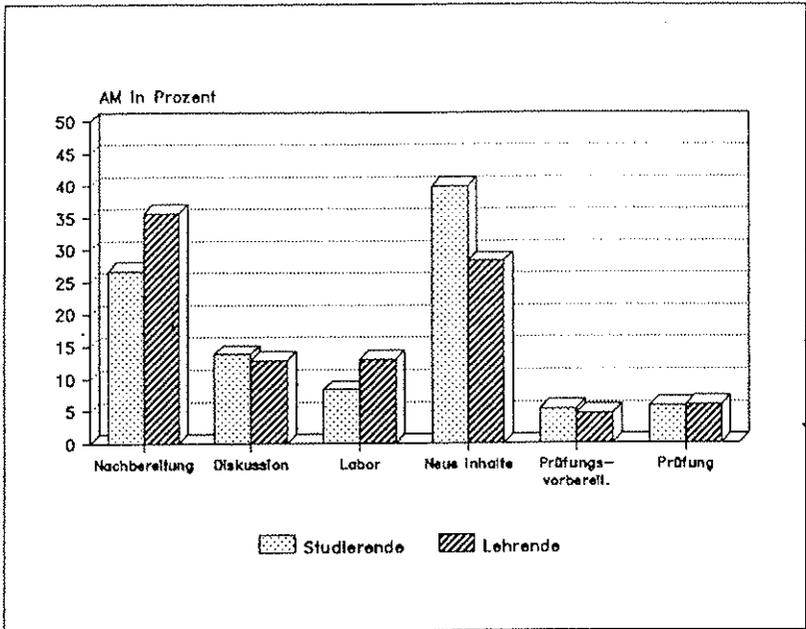
Der Tendenz zu mehr Präsenzanteilen entspricht die angegebene Nutzung der Präsenzphasen. Obwohl die praktischen Anwendungsbereiche ('Labor') mit gewissen Einschränkungen entsprechend den Rahmenstundentafeln durchgeführt wurden (überwiegend in den Blockseminaren), mußte doch ein erheblicher Zeitaufwand für eher den Selbstlernphasen zuzuordnenden Lerninhalten betrieben werden. Die mangelhafte Vorbereitung der Studierenden einerseits und deren Kenntnislücken andererseits verweisen auf die unterschiedlich subjektive Wahrnehmung dessen, was eigentlich Nachbereitung sein sollte, aber wohl überwiegend als Vermittlung neuer Inhalte gesehen wurde. Die folgende Abbildung verdeutlicht dies noch einmal anhand eines Vergleichs der Aussagen von Lehrenden und Studierenden aus den technischen Studiengängen. Studenten geben einen viel größeren Anteil als 'Vermittlung neuer Inhalte' an, während die Lehrenden zu einem größeren Anteil darin eher eine 'Nachbereitung' sehen - aus Sicht der Lehrenden eine Bestätigung ihrer Meinung der mangelhaften Vorbereitung der Studenten.

Die Mehrheit beider Gruppen sieht darüber hinaus eine enge inhaltliche Verbindung zwischen Selbst- und Präsenzstudium, wobei das Verständnis dessen, was eine solche Verbindung konstituiert, wohl verschiedenen Auffassungen unterliegt. Während die Studierenden in diesem Bezug die Präsenzphasen eher als den zentralen Lernabschnitt und damit auch als den eigentlichen Lernort sehen, stellt sich dieser enge Bezug für die Lehrenden gezwungenermaßen als Notwendigkeit einer Defizitminimierung nicht erbrachter Lernleistungen (oder vorhandener Kenntnislücken) aus den Selbststudienphasen dar.

2.3.2 Lehre und Leistungsanforderungen

Die Qualität der Lehre während der Präsenzphasen wird von den Studierenden mehrheitlich positiv bewertet. Lediglich bei der Vermittlung der Praxisrelevanz der Veranstaltungsinhalte geben 15 % ein negatives Urteil ab. Die Korrekturdauer der Studienleistungen, ein für die Motivationsstabilität der Studierenden nicht unwichtiges Kriterium, wird von Studenten und Lehrenden ähnlich festgestellt: Studenten geben durchschnittlich 2,6 Wochen an, die Lehrenden 2,0 Wochen. Damit bestimmt weitgehend die Taktung der Präsenzphasen diese Korrekturzeiten.

Abb. 1: Nutzung der Präsenztage (technische Studiengänge)



Hinsichtlich des Studienmaterials geben 31 % der Lehrenden an, daß sie die Studienanleitungen für 'teilweise' oder 'gar nicht' ausreichend halten und 26 % halten die Pflicht- und Ergänzungsliteratur für 'zu umfangreich'.

Von den befragten Studenten haben 56 % 'noch nie' an einen Studienabbruch gedacht, 19 % denken 'selten' schon mal daran. 75 % meinen, mit den Anforderungen im 'großen und ganzen' klar zu kommen und lediglich 22 % fühlen sich 'häufig überfordert'. Bezogen auf mögliche Konflikte aus den divergierenden Anforderungen der privaten, beruflichen und studentischen Lebensbereiche geben 33 % an, meistens eine Lösung zu finden, die allen Anforderungen gerecht wird, bei 26 % geht es auf Kosten des Fernstudienbrückenkurses, bei 32 % auf Kosten der privaten Interessen. Der Beruf scheint tabu zu sein.

Das Studium in der Regelstudienzeit abzuschließen, wird von 75 % der Studierenden mit einer Wahrscheinlichkeit von über 75 % angegeben. Dies spricht für ein gesundes Selbstvertrauen, wenn man bedenkt, daß die Lehrenden zu 60 % die fachlichen Vorkenntnisse ihrer Studenten und zu 56 % die Vorbereitung auf die Präsenzphasen für 'ziemlich lückenhaft' bzw. 'nicht

ausreichend' halten. Da die Studenten selbst zu 43 % angaben, sich eher mangelhaft auf die Präsenzphasen vorzubereiten und nur eine Minderheit ihre Erfolgchancen niedriger als 50 % einschätzt, muß den Präsenzphasen hohe kompensatorische Lernintensität - von studentischer Seite, wie von seiten der Lehrenden - zukommen, zumal auch aus Sicht der überwiegenden Zahl der Lehrenden (76 %) die Brückenkurse innerhalb der vorgegebenen Semesterzahl als studierbar gesehen werden.

2.3.3 Studium und Beruf

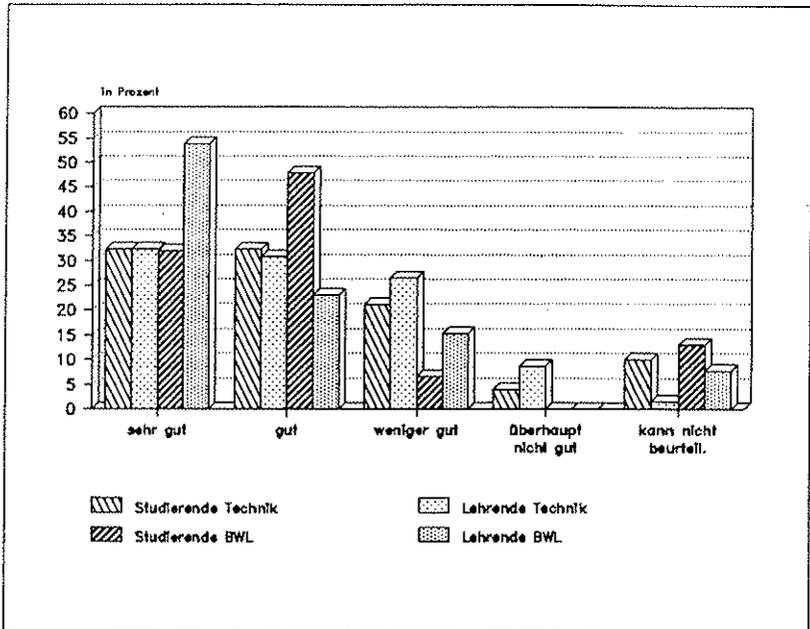
Das Motiv zur Teilnahme an einem Fernstudienbrückenkurs liegt im wesentlichen in der Absicherung des allgemeinen beruflichen Ausbildungsprofils und weniger in der aktuellen Arbeitssituation der Studierenden, die ja zu ca. 90 % erwerbstätig sind und den Fernstudienbrückenkurs aus eigenem Einkommen finanzieren. Der Arbeitgeber ist bei über 80 % der Studierenden über die Teilnahme an dem Fernstudienbrückenkurs informiert und gewährt bei ca. zwei Drittel der Befragten verschiedene Unterstützungen, wobei es sich dabei hauptsächlich um stundenmäßige Freistellungen und die Nutzung von betriebseigenen Arbeitsmitteln handelt. Im Falle von Arbeitslosigkeit würden 96 % den Fernstudienbrückenkurs fortsetzen.

Erkenntnisse aus den Fernstudienbrückenkursen sind für drei Viertel der berufstätigen Studenten im beruflichen Alltag verwendbar. Ob sich dadurch auch ihr arbeitsmarktrelevantes Qualifikationsprofil verbessert hat, kann nur vermutet werden. Immerhin war ein knappes Viertel (22 %) der Lehrenden der Ansicht, die Arbeitsmarktchancen der Absolventen würden sich deutlich verbessern, 57 % meinten, daß dies wahrscheinlich der Fall sein dürfte.

2.3.4 Fernstudium an Fachhochschulen

Die Einrichtung von Fernstudien an Fachhochschulen überhaupt wird überwiegend positiv gesehen: Von 71 % der Studierenden und von 66 % der Lehrenden. Die folgende Abbildung zeigt, daß die positive Einschätzung bei den BWL-Studenten und -Lehrenden deutlich ausgeprägter ist. Ein Hinweis auf die bessere Fernstudieneignung dieser Fachrichtung? Gestützt wird diese Einschätzung noch dadurch, daß Lehrende in BWL-Brückenkursen für grundständige Studienangebote die größeren Anteile in der Selbstlernphase sehen (Verhältnis Selbststudium : Präsenzphasen = 80 : 20), wohingegen die Lehrenden der technischen Brückenkurse einen höheren Präsenzanteil ihrer Fachrichtung bei der Einrichtung grundständiger Fernstudien befürworten (Verhältnis Selbststudium : Präsenzphasen = 60 : 40).

Abb. 2: Das Fernstudium an Fachhochschulen überhaupt (Einschätzung der Lehrenden und Studierenden)



3 Untersuchungsergebnisse und Ausblick

Die bisherige Fernstudienentwicklung in Deutschland - sei es als Korrespondenzfernstudium oder als Konsultationsfernstudium - hat nicht jenen Entwicklungsprozeß bewirkt, der die Andersartigkeit der Wissensvermittlung im Fernstudium so deutlich hätte werden lassen, wie sie z. B. der Gründungsrektor der Fernuniversität 1985 (Peters 1985) beschrieben hat. Der von ihm seinerzeit vermutete Prozeß "einer in zunehmendem Maße mit industrialisierten Denkweisen und Verfahren" (gemeint waren damit technische Massenmedien) sich etablierenden Wissensvermittlung hat insgesamt nicht den Schub erfahren, wie es die technischen Medien eigentlich bereits ermöglicht hätten, so daß die nach wie vor - zumindest in Deutschland - gängige Fernstudienform, das Korrespondenzfernstudium, einer solchen Entwicklungsmöglichkeit noch weit hinterherhinkt. Möglicherweise müßte für einen sol-

chen Schub einer radikaleren Definition des Fernstudiums Geltung verschafft werden. Das Fernstudium wäre danach eine "dialogische Studierform, bei der die Kommunikation zwischen Fernstudierendem und seiner Fernstudien-einrichtung überwiegend oder ausschließlich mittels künstlicher Signalträger stattfindet" (Delling 1993, S. 19).

Auf einer Skala, die an einem Ende diese radikale Definition des Fernstudiums als Ausgangspunkt hat und am anderen Ende beim herkömmlichen Direktstudium endet, ordnen sich die Fernstudienbrückenkurse als eine weniger radikale Variante ein. Dennoch stellt sich die Frage ihres Modellcharakters für Fernstudien an Fachhochschulen. Da sie als Fernstudium in dem beschriebenen radikalen Sinne ausscheiden, was aber auch für alle sonstigen Fernstudienangebote in Deutschland gilt, bleibt auf der Ebene der Organisationsmöglichkeiten des Fernstudiums die Frage, ob sie für die beabsichtigte Zweckbestimmung die richtig gewählte Möglichkeit waren und ob sie für ein Fernstudium an Fachhochschulen eine geeignete Möglichkeit des Studierens darstellen könnten.

Im Hinblick auf die Zweckbestimmung der Brückenkurse kann man auf der Organisationsebene und auf der Ebene tatsächlicher Studienbedingungen sowohl aus Sicht der Studierenden wie auch der Lehrenden eine weitgehende Erfüllung der im Rahmen der Nachqualifizierung angestrebten Zielsetzungen feststellen. In verallgemeinerter Form lassen sich die Gesamtergebnisse zusammenfassen:

1. Die überwiegend berufstätig Studierenden der Brückenkurse haben die angebotene Nachqualifizierung im wesentlichen nicht nur zur Abrundung ihres bereits vorhandenen Qualifikationsprofils benutzt, sondern damit gleichzeitig auch die Absicherung ihres Arbeitsplatzes angestrebt. Die dafür notwendige Motivation ist nicht nur aus der geringen Abbruchbereitschaft der Studierenden ablesbar, sondern auch aus der Selbsteinschätzung von drei Vierteln der Befragten, mit den Anforderungen der Nachqualifizierung im großen und ganzen klar zu kommen und das Studium mit hoher Wahrscheinlichkeit (über 75 %) in der vorgesehenen Zeit abschließen zu können.

2. Für die Durchführung der Brückenkurse wurden die notwendigen organisatorischen Mindeststrahmenbedingungen in erstaunlich kurzer Zeit realisiert. Der gefundene Organisationsrahmen hat für die beteiligten Fachhochschulen eine weitgehend reibungslose Durchführung der Brückenkurse ermöglicht. Daß die ursprünglich erwarteten Teilnehmerzahlen (ca. 9.000 gegenüber tatsächlich ca. 3.000) nicht realisiert wurden, hat diese reibungslose Durchführung sicherlich begünstigt.

Eine wesentliche Ausweitung im Fernstudienbereich an Fachhochschulen wird sich allerdings mit den für die Brückenkurse bereitgestellten Ressourcen nicht realisieren lassen.

3. Das soziale Beziehungsfeld der Studierenden scheint weitgehend stabil gewesen zu sein. Ein hohes Selbstbewußtsein ließ bei den meisten Teilnehmern kaum Abbruchgedanken aufkommen. Da aber ca. ein Drittel der Teilnehmer bei aufkommenden Schwierigkeiten diese auf Kosten privater Interessen lösen würde, muß bei ungünstigeren Studierbedingungen mit höheren Abbrecherzahlen gerechnet werden. Zu diesen ungünstigeren Studierbedingungen würde wohl eine deutlichere Verlagerung des Lernschwerpunktes in die Selbstlernphasen zählen, da der kompensatorische Effekt eines Ausgleichs von Lerndefiziten während der Präsenzphasen entfielen.

4. Die für ein Fernstudium konstitutiven Selbstlernphasen wurden von den Studierenden in zu geringem Umfang als Lernzeiten genutzt. Das hat zum einen zur Folge, daß die Präsenzphasen den Charakter des zentralen Lernabschnittes bekommen und dadurch der Fern-Studiencharakter der Brückenkurse in Zweifel gezogen werden kann. Zum anderen hat das auch auf die inhaltliche Nutzung der Präsenzphasen wesentliche Auswirkungen. Die 'Nachholzeiten' von Lerndefiziten aus den Selbstlernphasen verstärken den Druck auf die Ausweitung ohnehin schon umfangreicher Präsenzzeiten und können damit das Fernlehrgefüge in große Schwierigkeiten bringen. Wenn Lehrende diesem Druck nachgeben und damit inhaltlich und fernstudiendiktisch falsche Signale setzen, indem sie die Wissensvermittlung zum Schwerpunkt ihrer Veranstaltung machen, provozieren sie solche geringen Lernzeiten in den Selbststudienphasen.

5. Wegen der generell schlechten Arbeitsmarktsituation in den neuen Ländern werden auch den Absolventen der Brückenkurse für den Fall der Arbeitslosigkeit nur sehr verhalten bessere Arbeitsmarktchancen eingeräumt. Da aber der überwiegende Teil der Studierenden berufstätig ist, der Arbeitgeber über die Teilnahme am Studium informiert ist und dieses bei ca. einem Drittel auch auf unterschiedliche Weise unterstützt, ist zumindest bei denjenigen, die an der Nachqualifizierung teilgenommen haben, von einer Stabilisierung ihrer Arbeitsplatzsituation auszugehen. Dieser arbeitsplatzorientierte Nutzeffekt zeigt sich auch darin, daß ca. drei Viertel der Studierenden Erkenntnisse aus den Brückenkursen unmittelbar dort verwenden können.

Im Hinblick auf die Frage, inwieweit das Fernstudienbrückenkursmodell eine geeignete Fernstudienform an Fachhochschulen überhaupt darstellen könnte, ist folgendes festzuhalten:

Übertragbarkeit der Brückenkursenerfahrungen

Die Durchführung der Brückenkurse war bisher der umfangreichste Fernstudienversuch an Fachhochschulen. Trotz seiner Sondersituation in der Folge der Wiedervereinigung Deutschlands und eingebettet in die Veränderung der ostdeutschen Hochschullandschaft, könnten unter optimierten Bedingungen auch andere Fernstudienangebote an Fachhochschulen in der Art und Weise der Brückenkurse durchgeführt werden. Die zu optimierenden Bedingungen müßten m.E. auf folgenden Ebenen zum Tragen kommen:

a) Auf der fernstudiendidaktischen Ebene

Da auch ein Fernstudium an Fachhochschulen in seinen Selbststudienphasen auf absehbare Zeit wohl überwiegend als Korrespondenzstudium durchgeführt werden wird - das schließt Bemühungen für den Einsatz moderner Lerntechnologien nicht aus, sollte aber als eine in überschaubarer Zeit flächendeckende Möglichkeit ihres Einsatzes im Lehr- und Lernbetrieb nicht überschätzt werden -, kommt der Erstellung der Studienmaterialien weiterhin zentrale Bedeutung zu. Ihren selbstinstruierenden Charakter zu entwickeln, bedarf hoher Fachkompetenz, fernstudiendidaktischer Erfahrung und längerer Vorlaufzeiten. Solche Bedingungen müssen an Fachhochschulen i.d.R. erst entwickelt werden, wobei vorhandene Kompetenzen in den neuen Ländern sicher eher prozeßbeschleunigend genutzt werden könnten. Ausreichend sind sie m.E. nicht.

Da die Präsenzphasen im Fernstudium nicht losgelöst von den Selbstlernphasen gesehen werden können, ist ihre didaktische Verknüpfung miteinander geboten. Diese stellt sich von Fach zu Fach unterschiedlich dar. Sie kann nicht allein den kognitiven Fähigkeiten der Studierenden überlassen werden.

b) Auf der fernstudienorganisatorischen Ebene

Der quantitative Rahmen der Brückenkurse hielt den organisatorischen Aufwand in Grenzen und war unter den gegebenen finanziellen und personellen Ressourcen leistbar. Es muß offen bleiben, ob die Realisierung der ursprünglich erwarteten Studierenden diese Grenzen bereits gesprengt hätte und damit größere Konflikte unvermeidlich geworden wären.

Bei behutsamem Ausbau größer dimensionierter Fernstudienangebote für grundständige Studiengänge an Fachhochschulen können durchaus die in den Brückenkursen verwendeten Organisationselemente zum Tragen kommen,

sofern verbesserte und untereinander vernetzte Verfahrensabläufe die Durchführung sicherstellen.

c) Auf der Ebene des Lehrpersonals

Die generelle Einrichtung von Fernstudien an Fachhochschulen macht nur Sinn, wenn auch den Lehrenden die Möglichkeit gegeben wird, sich auf diese Studierform einzulassen, um sie kennenzulernen und - ganz wesentlich - akzeptieren zu können. Für die praktische Realisierung bedeutet dies i.d.R. eine Deputatsanrechnung für die Lehre im Fernstudium. Nun setzt sich die Lehre im Fernstudium aus vielen Facetten zusammen (Bückmann u.a. 1992), wobei die Erstellung der Studienmaterialien nur ein Element ist. Hier aber findet das jeweilige Fachgebiet seinen zentralen wissenschaftlichen Ausdruck. Allein dieses Element fernstudiengerecht auszuführen - Fernstudienmaterialien sind keine Hochschulmanuskripte, verlangt neben der Fachkompetenz Fernstudienenerfahrung. Wo sie nicht vorhanden ist, muß sie erst erworben werden.

Auch Präsenzphasen im Fernstudium sind nicht einfach organisatorisch eingefügte Vorlesungen, Übungen oder Seminare. Hier müssen die Lehrenden die didaktische Brücke zu den Selbstlernphasen finden, wobei die Fachrichtung sicherlich unterschiedliche Verfahrensweisen erforderlich macht.

d) Auf der Ebene der Studieninteressenten

Obwohl die Planung von Bildungsangeboten auf der Basis von vermuteten, geschätzten oder empirisch ermittelten Nachfragepotentialen häufig nicht mit den tatsächlichen Nachfragern identisch ist, dürften die Interessenten für ein Fernstudium an Fachhochschulen überwiegend Berufstätige sein. Von Fach zu Fach verschieden sollten berufliche Vorerfahrungen im Fernstudium auch formal berücksichtigt, d.h. angerechnet werden.

Die Wiederaufnahme organisierten Lernens (häufig nach vielen Jahren beruflicher Tätigkeit, noch dazu in einer i.d.R. bisher unbekanntem Lernstruktur) ist mit erheblichen Unsicherheitsgefühlen behaftet. Um so wichtiger ist es, daß Lehrmaterialien, Präsenzangebote und Leistungsnachweise von ausreichenden Betreuungs- und Informationsangeboten begleitet werden, die den Studierenden das Fernstudium näherbringen, was bedeutet, es durchschaubar machen. Dazu gehört ein auf berufliche und private Rahmenbedingungen möglichst flexibel reaktionsfähiges Studiersystem.

Die Fernstudienbrückenkurse haben gezeigt, daß man nicht schlicht darauf vertrauen darf, daß die Studierform Fernstudium ein schnell zu verwirkli-

chender Ersatz für das Präsenzstudium sein kann. Das Fernstudium in seinen vielfältigen Varianten unterliegt eigenen Strukturbedingungen, hat eigene Zielgruppen und eigene didaktische Orientierungen. Die einzelnen Wissenschaftsdiziplinen müssen auf ihre Fernstudieneignung geprüft werden, wobei die Kreativitätsspielräume bisher kaum ausgeschöpft wurden; zum anderen muß sich das Fernstudium bildungspolitisch als sinnvoll und notwendig erweisen.

Die Fernstudienbrückenkurse haben nicht nur generell ein für Fachhochschulen realisierbares Organisationsmodell in seinen Grundstrukturen bestätigt, sondern auch die oft unterstellte mangelnde Eignung technischer Fachrichtungen für ein Fernstudium zumindest in Ansätzen widerlegt. Obwohl sich die konkrete Fernstudieneignung der einzelnen Fachrichtungen erst im Detail erweisen muß, kann das Fernstudienbrückenkursmodell als ein fortschreibungsfähiger Ansatz des Fernstudiums an Fachhochschulen angesehen werden. Schreibt man ihn auch mit Blick auf die 'Bedürfnisse des Arbeitsmarktes' (BLK 1992, S. 44) fort und ordnet die Fernstudienbrückenkurse einem 'Weiterbildungsangebot mit grundständigen Studieninhalten' (BLK 1992, S. 43) zu, dann werden grundsätzlichere Bildungsstrukturzusammenhänge deutlich: Fernstudienangebote an Fachhochschulen können sowohl zur Qualitätssicherung und -ergänzung vorhandener Qualifikationspotentiale (z. B. durch Nachqualifizierung oder Weiterbildung) beitragen, als auch zur Bereitstellung gänzlich neuer Qualifikationspotentiale. Die dadurch möglichen bildungsökonomischen Innovationen (Stoß 1993, S. 91) haben nicht nur unter den Bedingungen des gesellschaftlichen Wandels in der ehemaligen DDR ihre Bedeutung (gehabt), sondern sind bei sich verändernden politischen und ökonomischen Strukturen überhaupt von grundsätzlicher Bedeutung.

Literaturverzeichnis

Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung (AUE) (1993): Materialien Jahrestagung 1993. Braunschweig

Assebmeyer, H. u.a. (1993): Fernstudium - Neue Initiativen in Ost und West. Dokumentation der Fachtagung 27./28. November 1992. Erfurt/Hildesheim

Bargel, J. (1993): 10 Jahre Fernstudieninstitut der TFH Berlin. Bilanz und Ausblick. Berlin

Bückmann, N.-M. u.a. (Hrsg.) (1992): Lehre und Betreuung im Fernstudium. Zentrales Institut für Fernstudienforschung. Fernuniversität-Gesamthochschule Hagen. Hagen

BMBW - Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (1992). Fernstudienbrückenkurse in den neuen Ländern. In: Bildung-Wissenschaft-Aktuell 2/92. Bonn

BMBW - Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (1993). Fachhochschulen in der Bundesrepublik Deutschland (Schriftenreihe: Grundlagen und Perspektiven für Bildung und Wissenschaft 37). Bonn

Delling, R.M. (1993): Fernunterricht/Fernstudium und seine Abgrenzung von anderen Studienformen. In: Holmberg, B. (Hrsg.): Ausgewählte Texte zum Fernstudium. Zentrales Institut für Fernstudienforschung. Fernuniversität-Gesamthochschule Hagen, S. 16-20

Dietze, G. (1991): Zur Entwicklung des Hochschulfernstudiums in den neuen Bundesländern. Fernuniversität-Gesamthochschule Hagen. ZIFF-Hinweise, S. 1-6

KMK-Sekretariat (1991): Feststellung der Gleichwertigkeit von Bildungsabschlüssen (Hochschulabschlüssen, Abschlüssen kirchlicher Bildungseinrichtungen, Fach- und Ingenieurabschlüssen) im Sinne des Art. 37 Abs.1 des Einigungsvertrages (1991). Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Bonn

Müller, R.; G. Goldammer (1991): Gedanken zur Fernstudienentwicklung in den neuen Bundesländern. Fernuniversität-Gesamthochschule Hagen. Hagen

Peters, O. (1985): Fernstudien im Fachhochschulbereich. Fernstudien, eine neue Methode? In: Die Neue Hochschule 1985, Heft 5, S. 38-41

Pfundtner, R. (1995): Die Fernstudienbrückenkurse. Abschlußbericht. FernUniversität-Gesamthochschule Hagen. Hagen

Rahmenstudienordnung (FS-RStO) und Rahmenprüfungsordnung (FS-RPO) v. 25.8.1992 - Fernstudienbrückenkurse in den Ländern Berlin, Brandenburg, Mecklenburg/Vorpommern, Freistaat Sachsen, Sachsen/Anhalt und Thüringen

Stoß, F. (1993): Arbeitsmarkt, Erwerbslosigkeit und Qualifikationsstruktur in den alten und neuen Bundesländern. In: Mattern, C. (Hrsg.): Beiträge zur Bildungspolitik, Band 5, Fernuniversität Hagen, S. 79-98

Wissenschaftsrat (1992): Empfehlungen zum Fernstudium. Hannover

Wissenschaftsrat (1994): Zwischenbericht über die Umsetzung der Empfehlungen des Wissenschaftsrates zur Entwicklung der Fachhochschulen vom November 1990. Köln

Anschrift des Verfassers:

Dr. Raimund Pfundtner
Fernuniversität - Gesamthochschule Hagen
Fleyer Str. 204
58097 Hagen