

Projektstudium - Fernstudium - Online-Studium
Beiträge zur Weiterentwicklung von Studium und Lehre

Dem Fachbereich 1 (Pädagogik)
der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
zur Erlangung des Grades eines
Doktors der Philosophie (Dr. phil.)
vorgelegte Dissertation
von Ulrich Bernath, geb. am 23.9.1945 in Halle/Saale

Einführung	4
1. Projektstudium	
1.1. Projekt “Curriculum Wirtschaftslehre” in der einphasigen Lehrerausbildung	10
1.1.1. Hochschullehre im Projektstudium der einphasigen Lehrerausbildung	14
1.1.2. Fachwissenschaft (=Wirtschaftswissenschaft) und Projektstudium	23
1.1.2.1. Zum Verhältnis von Teil und Ganzem in der Lehrerausbildung	25
1.1.2.2. Zum Berufspraxisbezug in der einphasigen Lehrerausbildung	34
1.2. Arbeitsvorhaben “Wirtschaftlicher Strukturwandel und Strukturpolitik als Unterrichtsthema”	36
1.2.1. Didaktische Grundlegungen für den Kurs “Wirtschaftlicher Strukturwandel und Strukturpolitik”	40
1.2.1.1. Rahmenbedingungen der Entstehung des Kurses	40
1.2.1.2. Konstruktionsbedingungen des Kurses	41
1.2.1.3. Bildungs- und Lernziele des Kurses	42
1.2.2. Zum Verhältnis von Inhalt und Methode des Kurses	48
1.2.2.1. Das Einstiegskonzept	56
1.2.2.2. Die Ursachenanalyse als Erklärungszusammenhang	64
1.2.2.3. Die Strukturpolitik als Handlungsfeld	66
2. Fernstudium	
2.1. Beratung und Betreuung der Fernstudierenden der FernUniversität als Hauptaufgabe des Fernstudienzentrums der Universität Oldenburg	69
2.1.1. Die Entwicklung des Beratungs- und Betreuungskonzeptes für Fernstudierende	74
2.1.1.1. Die Beratung von Studieninteressenten und die Betreuung von Studienanfängern	76
2.1.1.2. Die Beratung und Betreuung von Fernstudierenden an Wochentagsveranstaltungen (Regelberatung), an Studientagen, Wochenendstudientagen und in Bildungsurlaubsveranstaltungen	80
2.1.2. Stellung und Stellenwert der Mentorinnen und Mentoren	86

2.1.3. Die Organisationsstruktur des multifunktionalen Fernstudienzentrums	95
2.2. Die Mitwirkung an der Entwicklung des Fernstudiums	96
2.2.1. Die Entwicklung von Weiterbildungsangeboten im Fernstudium im Rahmen des Modellvorhabens "Regio"	99
2.2.2. Die Entwicklung des Fernstudiums mit europäischer Dimension am Beispiel des Erprobungsmodells "Europäisch studieren"	103
2.3. Die Entwicklung von Fernstudienangeboten aus der Universität Oldenburg heraus	109
2.3.1. Entwicklung und Erprobung von Angeboten der Weiterbildung für Grundwehrdienst- und Zivildienstleistende - Ergebnisse einer Begleituntersuchung	110
2.3.1.1. Ergebnisse der Eingangs-, Ergänzungs-, Zwischen- und Abschlußbefragungen	113
2.3.1.2. Zusammenfassung der Ergebnisse	126
2.3.1.3. Exkurs zur Bedeutung des Fernstudiums an der FernUniversität - Gesamthochschule - Hagen für die Weiterbildung der Dienstleistenden	130
2.3.2. Die Entwicklung eines neuen Lehr-/Lernmodells - Am Beispiel der berufsbezogenen wissenschaftlichen Weiterbildung "Psychologische Gesundheitsförderung"	133
2.3.2.1. Das Netzwerk der Hochschulen als Träger der Weiterbildung	135
2.3.2.2. Die Adaptation der Lehrtexte im Netzwerk der Hochschulen	137
2.3.2.3. Interdisziplinarität, Innovation und Transfer als Merkmale des Lehr-/Lernmodells in einem Hochschulkooperationsverbund	138
3. From Distance Education to Online Teaching and Learning	
3.1. The Centre for Distance Education at Carl von Ossietzky University of Oldenburg	141
3.1.1. Advice and Student Support	143
3.1.2. Programme Development	145
3.2. Models and Concepts in Open and Distance Learning	148
3.2.1. A Central Unit for Distance Education at a Conventional University	148
3.2.2. Organizational Diversity in the EuroStudyCentre Network	151
3.2.3. A University Networked Training Programme for Nurse Practitioners	154
3.3. Developments in Online Teaching and Learning	160
3.3.1. Online Tutorials for Students of the FernUniversität	160

3.3.2. A Virtual Seminar for Professional Development in Distance Education	165
3.3.2.1. The Pedagogical Structure of the Virtual Seminar	169
3.3.2.2. The Cross-Cultural Dimension of the Virtual Seminar	171
3.3.2.3. Participation in the Virtual Seminar	172
3.3.2.4. Comparative Results of the Final Evaluation Questionnaire	174
3.3.2.5. Conclusions from the Virtual Seminar Experience	176
Tabellenverzeichnis	185
Literaturverzeichnis	187

Einführung

Auf Dewey (1963, S.91; 1920; 1933) geht das Konzept des reflektierenden Praktikers zurück, abgeleitet aus seiner Philosophie der Erfahrung, die auf einen Entwicklungsprozeß des lernenden Menschen zielt, der mit pädagogischen Prozessen einher geht. Danach geht es durchgängig um die Auseinandersetzung mit Erfahrung und um deren fortlaufende Reorganisation oder Rekonstruktion. (Dewey 1920, S. 89ff.)

In diesem Sinne ist die vorliegende Arbeit Ausdruck eines reflektierenden Praktikers im Bereich der Hochschullehre, des Studiums und der wissenschaftlichen Weiterbildung. Die Auseinandersetzung mit den Erfahrungen in den verschiedenen Formen des Projektstudiums, des Fernstudiums und des Online-Studiums wird hier um soziale und historische Aspekte erweitert, die den jeweiligen pädagogischen Prozeß umgeben und ihn auch konstituieren. Diese Interdependenz wird deutlich erkennbar, wenn sich die Rahmenbedingungen für das pädagogische Handeln wesentlich ändern, wie es in dem vorliegenden Fall offenkundig ist, da es sich hier nicht nur um eine Langzeitbetrachtung über einen Zeitraum von 25 Jahren handelt, sondern auch über sehr unterschiedliche Studienformen.

Die Reflektionen über die Theorie und Praxis pädagogischen Handelns beginnen in der Mitte der siebziger Jahre unter den sich gerade herausbildenden Rahmenbedingungen des Projektstudiums in der einphasigen Lehrerausbildung der Universität Oldenburg. Sie setzen sich fort am Ende der siebziger Jahre unter wiederum neu geschaffenen Rahmenbedingungen für das Fernstudium aus dem Fernstudienzentrum der Universität Oldenburg heraus und beziehen sich seit Mitte der neunziger Jahre auf die Herausbildung des Online-Studiums.

Die Erfahrungen im Zusammenhang mit dem Projektstudium wurden im Modellversuch zur Reform der Lehrerausbildung, dem "Versuch der Einphasigen Lehrerausbildung an der Universität Oldenburg" gemacht. (Einphasige Lehrerausbildung 1980) Die sich daran anschließenden Beiträge über Entwicklungen des Fernstudiums erfolgten ebenfalls im Kontext eines Modellversuchs, dem "Modellversuch Planung, Einrichtung und Erprobung von Studienzentren im Land Niedersachsen für die Kooperation mit bestehenden Fernlehreinrichtungen". (Modellversuch 1978) Im Unterschied zum Modellversuch der einphasigen Lehrerausbildung, dem es nicht gelang, in dauerhaft eingerichtete Strukturen einzumünden, wurde mit Fernstudienzentren an Universitäten eine bis heute bestehende Bildungsinfrastruktur für die Beratung und Betreuung von Fernstudierenden und für die Entwicklung des Fernstudiums geschaffen, die auch internationale Bedeutung erlangte.

Mit der Gründung der Universität Oldenburg im Jahre 1974 wurde die einphasige Lehrerausbildung als ein bundesweit einmaliger Modellversuch eingeführt. Die leitenden bildungspolitischen Reformvorstellungen waren vor allem darauf gerichtet, der Forderung nach Wissenschaftlichkeit und Berufsbezogenheit in allen Lehrämtern sowie der Forderung nach Integration von Theorie und Praxis nachzukommen.

Eine zentrale Bedeutung erlangte in diesem neuartigen und umfassenden Theorie und Praxis der Lehrerausbildung vereinenden Konzept die Form des Projektstudiums. Der Autor gehörte seinerzeit zu den Lehrenden, der das Projektstudium erstmals für Studierende im zweiten Studienabschnitt ab dem 4. - 9. Semester seines Fachgebietes im Lehramt Wirtschaftswissenschaft für die Sekundarstufe II (LA WiWi Sek. II) erproben und weiterentwickeln konnte. In dieser Phase trafen die berufspraktische und die theoretisch-fachwissenschaftliche Ausbildung zum Lehrerberuf aufeinander und mußten möglichst zu einer Einheit verbunden werden. Im Vorwort zum Gutachten über die einphasige Lehrerausbildung (Einphasige Lehrerausbildung 1980) bezeichnen Busch und Raapke die Jahre 1976 bis 1978 auch als „die entscheidenden Jahre der Realisierung“.

Entwicklung und Erprobung sowie die Auswertung der gemachten Erfahrungen mit den Studierenden zweier Projektveranstaltungen wurden sowohl für das Projekt „Curriculum Wirtschaftslehre“ (1977) als auch für Projekt „Räumliche Entwicklungsprozesse“ (1978) in Projektberichten dokumentiert, die vom Zentrum für pädagogische Berufspraxis in die Reihe „Berichte aus den Projekten“ aufgenommen und unverändert wegen ihrer Materialfülle und des handlungsanleitenden Ansatzes für Lehrer in der Berufspraxis auch von der Pädagogischen Arbeitsstelle in Dortmund (PAD) veröffentlicht wurden.

Unter den vielfältigen Aspekten der Einphasigen Lehrerausbildung rückte die Frage nach der fachlichen Qualifizierung der Studenten in den Vordergrund. Dies war mit der Tatsache verbunden, daß die mit dem Beginn des Modellversuchs der einphasigen Lehrerausbildung im Jahre 1974 immatrikulierten Studenten seit dem Sommersemester 1976 in den zweiten Studienabschnitt gelangten und ihre ersten unterrichtspraktischen Vorhaben absolvieren mußten. In diesem Zusammenhang stellte sich vor allem von Seiten der kooperierenden Schulen und der Lehrer die Frage, ob Studenten des 4. oder 5. Semesters überhaupt schon unterrichten können. Die mit dieser Frage verbundenen Bedenken kamen vor allem aus dem Bereich der Sekundarstufe II einschließlich des berufsbildenden Bereichs. Auf diese Frage mußte mit den damals erstmals gemachten praktischen Erfahrungen eine Antwort gegeben werden, die im vorliegenden Falle unter allen Beteiligten offen diskutiert und dokumentiert wurde, um so zu einem Klärungsprozeß beitragen zu können. (Bernath 1977a, S. 8)

Das Problem der fachlichen Qualifizierung der Lehramtsstudenten mußte im Zusammenhang mit der Theorie-Praxis-Beziehung in der Lehrerausbildung gesehen werden, die sich in der einphasigen Lehrerausbildung durch die Überwindung der bestehenden Diskrepanzen zwischen theoretischer und berufspraktischer Ausbildung sowie durch die Aufhebung der Trennung zwischen Erkenntnis- und Handlungsorientierung konkretisierten.

Das Ziel dieses Ausbildungsmodells war es, das Wechselverhältnis zwischen der Berufsorientierung in der wissenschaftlichen Ausbildung und der Wissenschaftsorientierung in der berufspraktischen Ausbildung so zu vermitteln, daß das Studium der Fachwissenschaften und der Schulpraxis als integriert zusammenwirkende Faktoren zu hoher fachlicher und sozialer Kompetenz (Roth 1971, S. 446 ff.) des künftigen Lehrers beitragen sollten.

Aus diesem Anspruch leiteten sich bestimmte Konsequenzen für die inhaltliche und organisatorische Struktur des Qualifikationsprozesses ab. Da die Berufspraxis nicht nur als ein ständiger gedanklicher Anknüpfungspunkt, sondern auch als Handlungsfeld in das wissenschaftliche Studium eingehen mußte, wurde eine Studienform gewählt, in der die umfassende Vermittlung von Theorie und Praxis stattfinden konnte. Dies geschah in den Projekten, denen im Verlauf des Studiums unterschiedliche Aufgaben zukamen.

Während sich im 1. Studienabschnitt (1. - 3. Semester) der Berufspraxisbezug im Kennenlernen der Handlungsbedingungen des späteren Berufsfeldes (Erkundungen) darstellte, erweiterte sich im 2. Studienabschnitt (4. - 9. Semester) der Berufspraxisbezug um das Handeln in der Berufspraxis selbst. Projekte des 2. Studienabschnitts bezogen die sechswöchigen unterrichtspraktischen Vorhaben in den jeweils gewählten Fächern der Studenten ein. Im 3. Studienabschnitt (10. - 12. Semester) sollten die Studenten im Rahmen einer halbjährigen unterrichtspraktischen Phase schließlich in eigener Verantwortung unterrichten.

Projekte wurden mit dem Ziel initiiert, eine berufsrelevante Problemstellung in theoretischer und praktischer Hinsicht zu bearbeiten. Je nach der Komplexität der Problemstellung und der Zahl der kooperationsbereiten Hochschullehrer hatten Projekte einen unterschiedlichen Umfang. Von dem Umfang des projektbezogenen Lehrangebotes hing es schließlich ab, in welchem Maße Studenten zusätzlich Veranstaltungen außerhalb der Projekte zur Abdeckung der fachlichen Anforderungen der Studien- und Prüfungsordnungen wahrnehmen mußten. In wesentlichen Teilen wurde die systematische Vermittlung von Kenntnissen und Methoden einzelner wissenschaftlicher Disziplinen in Form projektunabhängiger Kurse (Übungen, Seminare) angeboten.

Der Autor stellte sich in diesem Kontext der Frage nach der didaktischen Vermittlung komplexer Wissensstrukturen und griff ein in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik zentral behandeltes, aber ungelöst gebliebenes Problem wissenschaftsorientierten Lehrens und Lernens auf. (Kutscha 1978, S. 3ff.) Mit neuen Prämissen in Hinblick auf die besonderen fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Voraussetzungen des Wirtschaftslehreunterrichts in der Mitte der siebziger Jahre versuchte der Autor damals, weiterführende Lösungsansätze zu entwickeln, zu erproben und auszuwerten, um damit dem Anspruch des Modellversuchs der einphasigen Lehrerausbildung im allgemeinen und dem der Reform der herkömmlichen Handelslehrrausbildung im besonderen zu genügen. In diesem Zusammenhang wurde auch der Versuch gemacht, eine erkenntnistheoretisch begründete Didaktik herauszubilden. In der Auseinandersetzung mit der Vermittlung komplexer Realität sowohl in Bezug auf den fachlichen Inhalt als auch auf den pädagogischen Prozeß wird in diesen Arbeiten bereits in Umrissen erkennbar, was heute als Konstruktivismus den neueren Perspektivenwechsel in der Didaktik begründet. (Siebert 2000, S. 19f.)

Sah es zunächst wie ein Bruch aus, nach der erfolgreichen Durchführung von zwei Projektveranstaltungen im zweiten Studienabschnitt der einphasigen Lehrerausbildung im Jahre 1978 die Rolle des Akademischen Rates gegen die des Leiters der damals neu gegrün-

deten Zentralen Einrichtung Fernstudienzentrum der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg einzutauschen, so stellte sich bald heraus, daß es sich für den Autor um einen Neuanfang und die Weiterentwicklung pädagogischer Konzepte unter anderen Vorzeichen handelte.

Als Hauptaufgabe wurde dem Fernstudienzentrum die allgemeine Studienberatung und fachliche Betreuung der Studenten der FernUniversität - Gesamthochschule - Hagen übertragen. Beratung und Betreuung von Fernstudierenden verlangte ein Verständnis für den Lehr- und Lernprozeß, das über die Vermittlung des Fachlichen hinausgeht und auf die Individualisierung des Lernprozesses zielt, wie es auch für ein erfolgreich durchgeführtes Projektstudium in der einphasigen Lehrerausbildung erforderlich ist. Beratung blickt auf das Verhältnis des Studierenden zu dem jeweils gewählten Studiengang und geht über die Auseinandersetzung mit einer einzelnen Lehrveranstaltung hinaus. Betreuung - zumal im Sinne britischer Hochschultradition, die weltweit in die Entwicklung des Fernstudiums der siebziger Jahre prägend einging - verweist auf die individuelle Studienbegleitung und bringt den Studierenden und das Studium in das Zentrum der hochschuldidaktischen Betrachtung. Folglich erlaubte die Aufgabenstellung der Beratung und Betreuung im Fernstudium eine Anknüpfung an wesentlichen Erfahrungen, die im Projektstudium der einphasigen Lehrerausbildung in Oldenburg gemacht werden konnten.

In der Wechselbeziehung, Beratung- und Betreuungskonzepte im Fernstudium zu entwickeln und diese Erfahrungen mit Entwicklungen von neuartigen Fernstudienprogrammen an der Universität Oldenburg verbinden zu können, bildeten sich neue Formen der Lehre und des Lernens heraus. Wie aus dem Folgenden hervorgeht, ist die Hinwendung zum Fernstudium auch eine Fortsetzung von nicht-traditionellen Formen der Lehre und des Lernens unter anderen Rahmenbedingungen als denen des vorausgegangenen Projektstudiums in der einphasigen Lehrerausbildung. (Dohmen 1968; Dohmen, Wedemeyer, Rebel 1976)

Das Fernstudienzentrum wurde im Jahre 1978 als eine Zentrale Einrichtung der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg neu geschaffen. Das Land Niedersachsen errichtete im Anschluß an einen Modellversuch an drei niedersächsischen Hochschulen Fernstudienzentren mit dem Ziel, das Fernstudium im grundständigen Studium und in der wissenschaftlichen Weiterbildung zu fördern (Modellversuch 1978). Unmittelbarer Anlaß für die Errichtung der Fernstudienzentren war die Gründung der FernUniversität - Gesamthochschule - in Hagen in Nordrhein-Westfalen. (Die FernUniversität 1975)

Mit einer multifunktionellen Zielstellung für die niedersächsischen Fernstudienzentren wurden konzeptionelle und organisatorische Entwicklungen ermöglicht, die sich in zwei deutlich unterschiedene Aufgabenbereiche gliedern:

- die regionalisierte Entwicklung von Studienberatungs- und fachliche Betreuungsleistungen bei extern vorgegebenen Studieninhalten in den grundständigen Studiengängen der FernUniversität - Gesamthochschule - Hagen und

- die Entwicklung von Fernstudienangeboten in Kooperationsmodellen mit Wissenschaftlern aus Fachbereichen der eigenen Universität bzw. in hochschulübergreifenden Verbänden und Netzwerken.

In seinen „Empfehlungen zum Fernstudium“ betonte der Wissenschaftsrat (1992) die Bedeutung von Fernstudienzentren an Hochschulen für die weitere Entwicklung des Fernstudiums in Deutschland (S. 92 und 97) und bezog sich dabei ausdrücklich auf Leistungen der Fernstudiezentren in Niedersachsen (S. 36 und 37). Damit wurde der erfolgreiche Verlauf und Stand der niedersächsischen Fernstudienentwicklungen gewürdigt. Unter maßgeblicher Beteiligung des Autors wurden Neuerungen entwickelt, erprobt und auch verstetigt und Ergebnisse der Reflektion und Evaluation immer auch öffentlich zugänglich gemacht. Die Entwicklungsarbeit begründete sich auf eine erfolgreiche Einwerbungen von Drittmitteln beim Land Niedersachsen, dem Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft, der Europäischen Kommission, bei privaten Stiftungen und zunehmend auch auf Einnahmen aus Teilnehmerentgelten.

Das Fernstudium in Deutschland wurde seit der Gründung der FernUniversität im Jahre 1975 weitgehend mit dieser identifiziert. Dagegen wird im internationalen Kontext des „open and distance learning“ (ODL), wie es seit der Verträge von Maastricht in der europäischen Bildungspolitik offiziell heißt, von einer Vielfalt von unterschiedlichen Vorgehensweisen, Konzepten und Modellen ausgegangen, an denen sich die Entwicklung und die Alltagspraxis des Fernstudienzentrums der Universität Oldenburg deutlich orientierten und mit denen sich der Autor entsprechend auseinandersetzt. Parallel zu der Herausbildung einer europäischen Bildungspolitik mit den Maastrichter Verträgen fand die Gründung des EuroStudyCentre Network der European Association of Distance Teaching Universities (EADTU) im Jahre 1992 statt, und in Folge dessen initiierte der Autor die Gründung des EuroStudy Centre North-West Germany, den Kooperationsverbund der Fernstudienzentren der Universitäten Bremen, Hamburg, Hildesheim, Lüneburg und Oldenburg. Hieraus ergaben sich wesentliche Neorientierungen und Weiterentwicklungen der europäischen Dimension für das Fernstudienzentrum. (Bernath 1993f; 1994a,b,c,d; Bernath, Beelen (Hrsg.) 1994)

Mit der starken Betonung von „open and distance learning“ als dem Leitkonzept für Aus- und Weiterbildung in allen Bereichen der europäischen Bildungspolitik und der entsprechend fehlenden bildungspolitischen Neuorientierung in der Bundesrepublik Deutschland - trotz der Empfehlungen des Wissenschaftsrates (1992) - fand ein Diskussionsprozeß über Neuentwicklungen und die kritische Auseinandersetzung mit herkömmlichen Praktiken im Fernstudium beinahe ausschließlich nur noch auf englischsprachigen Kongressen und in englischsprachigen Fachzeitschriften statt, was sich konsequenter Weise auch in englischsprachigen Veröffentlichungen von Aufsätzen, Vorträgen und Berichten des Autors niederschlug.

Eine nachhaltige Verstärkung der internationalen Orientierung erfuhr der Autor während des akademischen Jahres 1993/94 als Gastwissenschaftler der Towson State University in Maryland (USA), wo er den Graduiertenkurs „Distance Education in Theory and Practice“ ent-

wickelte und lehrte. Im Anschluß an die erfolgreiche Durchführung des neu entwickelten Kurses folgte ein Lehrauftrag der Towson State University für die Durchführung von Kompaktkursen in den Jahren 1995 und 96. Hieraus entwickelte sich ein Erfahrungsaustausch und die unmittelbare Teilhabe an Entwicklungen im Bereich des Online-Studiums, die denen in Deutschland vorausgingen. Die wegweisenden Beiträge zur wissenschaftlichen Diskussion kamen in dieser Zeit vor allem aus der britischen Open University und aus Nordamerika. (Mason, Kaye (Eds.) 1989; Kaye (Ed.) 1992; Bates 1995; Berge, Collins 1995) Aus dem neu gewonnenen Umfeld heraus gelang es dem Autor, mit Erfolg an der Ausschreibung der AT&T/ICDE „Global Distance Learning Initiative“ teilzunehmen. (Bernath, Rubin (Hrsg.) 1999) Damit gelang bereits zu einer Zeit, als gerade das World Wide Web aufkam, die Erprobung, Entwicklung und Evaluation eines virtuellen Seminars zur Hochschullehrerfortbildung. Aus den Erfahrungen mit dem virtuellen Seminar entstand der „Final Report and Documentation of the Virtual Seminar for Professional Development in Distance Education“. (Bernath, Rubin (Eds.) 1999) Damit konnte eine erste vollständige Dokumentation und Evaluationsstudie über virtuelle Seminare vorgelegt werden. (Beaudoin 1999; Schulmeister 2000) So konnten Erfahrungen herausgebildet werden, die schon im Jahre 2000 zur Eröffnung des Master of Distance Education Studiengang führten, einem neuartigen Studiengang, der gemeinsam von dem University of Maryland University College und der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg als Online-Studium angeboten wird. Das Land Niedersachsen förderte die Entwicklung des Beitrages der Universität Oldenburg aus Mitteln des Hochschulsonderprogramms III in den Jahren 1999 und 2000.

In einem gesonderten Kapitel werden die englischsprachigen Abhandlungen des Autors zu den Entwicklungen des Fernstudiums bis hin zu denen des Online-Studiums wiedergegeben, die unter redaktioneller Verantwortung der britischen Open University (Bernath 1994a; Bernath, Fichten 1999), des American Center for the Study of Distance Education an der Pennsylvania State University (Bernath 1996) herausgegeben oder auf internationalen Konferenzen akzeptiert wurden (Bernath 1997b; Bernath, Rubin 1999) Damit werden die Beiträge in den beiden vorausgegangenen Kapitel um einige wichtige Aspekte erweitert, die sich aus dem internationalen Kontext bei der Reflektion über die Praxis des Fernstudienzentrums und er damit einhergehenden Arbeit im Bereich des Fernstudiums und des Online-Studiums ergeben.

1. Projektstudium

1.1. Projekt "Curriculum Wirtschaftslehre" in der einphasigen Lehrerausbildung

Die allgemeinen Ziele des Projektes "Curriculum Wirtschaftslehre" (1977) bestanden darin, theoretische Qualifizierungsprozesse auf praktisches Handeln während der sechswöchigen unterrichtspraktischen Vorhaben beziehen und daraus erneut Anforderungen an die weitere theoretische Arbeit im Rahmen der Lehrerausbildung ableiten zu können.

Der Titel des Projekts "Curriculum Wirtschaftslehre" drückte den Anspruch aus, die erwähnten allgemeinen Ziele auf Probleme des übergreifenden Unterrichtsfaches Wirtschaftslehre hin und nicht auf die darin enthaltenen einzelnen Schulfächer (Betriebswirtschaftskunde, Kaufmännische Betriebskunde, Handelskunde u.a.) zu konkretisieren. (Golas 1973, S. 11)

"Curriculum" verwies auf den Anspruch, "den Zusammenhang von Zielen, Materialien und Verfahren von Unterricht" (Becker u.a. 1974, S. 18) sowohl im Sinne einer grundlegenden wissenschaftlichen Reflexion als auch im Hinblick auf die entstehende konkrete Unterrichtspraxis herzustellen.

Die fachwissenschaftlich-fachdidaktische Qualifizierung der Studenten war mit der Themenstellung "Wirtschaftskrise 1974 - 76 und Wirtschaftspolitik" auf akute wirtschaftliche Problem und deren Analyse im gesamtwirtschaftlichen Zusammenhang gerichtet.

Die Begründung für diese Inhalte leitete sich u. a. aus den nachgewiesenen Defiziten an gesamtwirtschaftlichem Zusammenhangdenken im aktuellen Unterricht des Faches Wirtschaftslehre ab. (Kumm 1973; Reetz/Witt 1974, S. 175ff.)

Dahinter stand ein besonderes Verständnis von fachlicher Qualifizierung, welches die Vorstellung ablehnte, Addition von Wissensbeständen der Fachwissenschaften sei ein Garant für Qualifikation, vor allem im Sinne von Berufsqualifikation des Lehrers.

Dieser damals vorherrschenden Auffassung einer Theorie und Praxis trennenden Lehrerausbildung, insbesondere im Bereich der Sekundarstufe II, wurde ein Theorie und Praxis verbindendes Konzept entgegengehalten. Wissenschaftliche Grundlagenvermittlung zur Berufsqualifizierung durfte demnach nicht auf einen der Sache abträglichen Verwertungszusammenhang von Prüfungen und formalen Voraussetzungen für den Studienfortschritt gerichtet sein, sondern mußte in einen Zusammenhang zur Lösung (berufs-) praktischer Probleme gebracht werden, was zu der bereits weiter oben gestellten Frage zurückführte, ob Studenten im Rahmen eines solchen Qualifizierungsprozesses ab dem vierten Semester schon unter fachlichen Gesichtspunkten beruflich handlungsfähig sein können.

Die Antworten im Rahmen des hier dargelegten Projektes gingen in die folgenden Richtungen:

Studenten des 4. Semesters hatten in ihren ersten drei Semestern wirtschaftswissenschaftliche, gesellschafts- und erziehungswissenschaftliche Grundlagenveranstaltungen besucht und Erkundungen im Berufsfeld durchgeführt. Darauf konnte die Planung der Projekte für den zweiten Studienabschnitt aufbauen.

Für die fachwissenschaftliche (das gilt gleichermaßen für die wirtschafts- wie für die erziehungswissenschaftliche) Arbeit im Projekt "Curriculum Wirtschaftslehre" standen vor allem zwei Aufgaben im Vordergrund:

- zum einen die Zusammenfassung vorhandener Grundlagenkenntnisse durch eine Problemstellung, die entsprechend umfassend angelegt sein mußte, und
- zum anderen die Zusammenführung der theoretischen mit der berufspraktischen Seite des Qualifikationsprozesses.

Beide Aspekte ließen sich über das gewählte Thema "Wirtschaftskrise 1974-76 und Wirtschaftspolitik" (Bernath 1973; 1974; 1976a) vermitteln. Die Analyse der Wirtschaftskrise 1974 bis 76 setzte gleichermaßen einzel- und gesamtwirtschaftliche Kenntnisse voraus und vermochte sie mit dem Wirtschaftsprozeß insgesamt zu verbinden, aus dem heraus die Einordnung von Einzelaspekten ihren wirtschaftlichen Sinngehalt erhielt. Damit wurde eine der entscheidenden Voraussetzungen geschaffen, die berufspraktisches Handeln unter fachlichen Gesichtspunkten erfolgreich machte, nämlich die Fähigkeit, ökonomische Tatbestände nicht nur zu definieren, sondern diese in ihrer Bedeutung aus dem Zusammenhang des Wirtschaftsprozesses beurteilen und sie mit Leben erfüllen zu können. Um sachkompetentes Verhalten zu bewirken, ist nach Reetz/Witt (1974, S. 189) „der Aufbau motivationaler und kognitiver Strukturen beim Lernenden auf der Grundlage informationshaltiger, Zusammenhang stiftender Theorien über die Praxis vonnöten.“

Die Verknüpfung der theorieorientierten mit der berufspraxisorientierten Arbeit ließ sich über das Thema "Wirtschaftskrise" ebenfalls herstellen, da sich für die curriculare Umsetzung aus dem komplexen Zusammenhang vielfältige unterrichtsrelevante Aspekte anboten. Alle gesellschaftlichen Gruppen und wichtigen Institutionen sind in bestimmter Weise von der Wirtschaftskrise betroffen, und die ökonomischen Alltagsprobleme im Licht der Wirtschaftskrise lassen sich auf einzel- und gesamtwirtschaftlicher Betrachtungsebene aufgreifen. Im Projekt wurde schließlich das Thema der (Jugend-)Arbeitslosigkeit unter curricularen Gesichtspunkten exemplarisch bearbeitet.

Orientiert man Studenten einerseits mit der Einbeziehung der Berufspraxis in das Projektstudium auf die aktuellen Unterrichtsbedingungen, will man aber andererseits auch Studenten befähigen, auf zu kritisierende Verhältnisse der Schulpraxis verändernd einzuwirken, so bedeutete das für den Lernprozeß und die Projektorganisation bei der gewählten Projektthematik:

- die Projektthematik und das daraus entwickelte Curriculum ließen sich nur unter besonders günstigen Umständen bis in die Unterrichtspraxis durchhalten;
- die Projektthematik mußte inhaltlich ergänzt werden um die ad-hoc Bedürfnisse aus der Schulpraxis.

Bei sieben studentischen Gruppen in drei verschiedenen Schulen und sehr unterschiedlichen Klassen konnte dies zu einem fast unüberschaubaren Katalog inhaltlicher Anforderungen führen, wem es nicht gelang:

- durch Kooperation mit Kontaktlehrern und Schulen/Schulverwaltungen den Rahmen für Unterrichtsversuche während der sechswöchigen unterrichtspraktischen Phase möglichst weit zu stecken und
- die Projektthematik und die Arbeitsorganisation des Projekts so zu gestalten, daß sie Prozesse der Anpassung und der Veränderung in der Berufspraxis erlaubten.

Im Projekt "Curriculum Wirtschaftslehre" konnte der Gedanke der ersten Spiegelstriche dort realisiert werden, wo sich Kontakt-/Praxislehrer in der Lehrplangestaltung flexibel auf die entwickelten Curriculumbausteine oder wenigstens auf den inhaltlichen Bereich der Projektthematik einstellen konnten.

Eine Hospitation des Autors in seiner damaligen Funktion als verantwortlicher Hochschullehrender in den zu unterrichtenden Klassen zwei Monate vor Beginn der Unterrichtspraxis schuf Klarheit darüber, in welchen Unterrichtsstunden diese Voraussetzungen erfüllt sein würden.

Die verbleibende Vorbereitungszeit wurde daraufhin gezielt genutzt, sich im Sinne des Gedankens der zweiten Spiegelstriche den Anforderungen der Unterrichtspraxis (zum Teil durch Rückgriff auf projektunabhängige Veranstaltungen wie Buchführung, Theorie der Unternehmung etc.) zu stellen.

Nach Abschluß des Projektvorhabens wurde schließlich in des Form eines Arbeitsberichtes detailliert Einblick in das Projekt "Curriculum Wirtschaftslehre" (Projekt "Curriculum Wirtschaftslehre" 1977) gegeben. Damit wurden die erstmals gesammelten Erfahrungen aus dem zweiten Studienabschnitt des Projektstudiums in der Lehrerbildung im Lehramt für den Sekundarbereich II im Fach Wirtschaftswissenschaften an allgemein- und berufsbildenden Schulen (LA WiWi/Sek. II; vergleichbar dem Handelslehramt) festgehalten.

Die Funktion des Arbeitsberichtes bestand darin, den Arbeits- und Lernprozeß in einer bestimmten Etappe des Studiums festzuhalten, um auf diese Weise diesen selbst zum Gegenstand einer kritischen Überprüfung durch die beteiligten Hochschullehrer, Kontaktlehrer und Studenten machen zu können.

Die Reflektion des eigenen Handelns mußte auch die Kritik von Außenstehenden mit einbeziehen. Deshalb wurde der Arbeitsbericht auch an die interessierte Öffentlichkeit gerichtet in der Erwartung, zu der zunehmend brisanten Diskussion über das Für und Wider der einphasigen Lehrerbildung konstruktiv beitragen zu können.

Mit dem Arbeitsbericht wurde ein ungeschminkter Einblick in einen Arbeits- und Lernprozeß gegeben, der zwar im Rahmen des Modellversuchs der einphasigen Lehrerbildung stattfand, aber durchaus nicht den materiellen und personellen Bedingungen eines üblichen Modellversuchs entsprach.

- Der Projektbericht war kein Bericht eines Renommierprojektes, sondern ein Bericht über die laufende Arbeit, die unter zahlreichen ungünstigen Vorzeichen stattfand.
- In dem Projektbericht wurden keine (Examens-) Arbeiten veröffentlicht, die mit dem primären Ziel verfaßt wurden, eine gute Zensur zu erringen, um sich damit wenigstens eine geringe Marktchance gegenüber den weniger Erfolgreichen zu verschaffen.
- Die Beiträge aller Beteiligten waren eher ein Ausdruck freiwilliger Selbstkontrolle. Sie dokumentieren Lernschritte in einem Ausbildungsprozeß, die zur Diskussion gestellt wurden, um durch ihre kritische Reflektion den Beteiligten den eigenen Lernprozeß einsichtig zu machen und dem Fortgang des wissenschaftlichen Lehrens und Lernens zu dienen.
- An dem Projektbericht waren alle Projektteilnehmer beteiligt.

Die Projektarbeit wurde vorangebracht durch die Herausforderung mit der wissenschaftlichen und beruflichen Praxis im Prozeß der einphasigen Lehrerbildung und durch das Interesse und die Verantwortungsbereitschaft der Projektteilnehmer.

Für die nachfolgenden Studierenden, Kontaktlehrerinnen und -lehrer sowie Hochschullehrenden sollten angesichts derart festgehaltener erster Erfahrungen mehr und mehr der Vorteil des Lernens durch Erfahrung gegen den Vorteil des Lernens aus Erfahrung eingetauscht werden können.

Drei Aspekte des Projektvorhabens sollen nun vertieft werden. Die Beiträge entstammen dem Projektbericht des Projektes "Curriculum Wirtschaftslehre" aus dem Jahre 1977:

1. Die Lehrveranstaltungen (S. 399 - 410)
2. Probleme des Projektstudiums (S. 411 - 417)
3. Der besondere Bezug zwischen Fachwissenschaft (= Wirtschaftswissenschaft) und Projektstudium (S. 417 - 428)

1.1.1. Hochschullehre im Projektstudium der einphasigen Lehrerausbildung

Die Orientierung auf ein Projekt im zweiten Studienabschnitt mit einer Problemstellung, wie sie im "Curriculum Wirtschaftslehre" mit dem Themenkomplex zur Wirtschaftskrise 1974-76 und der Wirtschaftspolitik gewählt wurde, fand in ersten Ansätzen schon mit der Planung der Lehrveranstaltung "Problemorientierte Volkswirtschaftslehre" (SoSem 75 - WS 75/76) statt.

Diese Veranstaltung richtete sich an die Studienanfänger im LA WiWi/ Sek II und verfolgte das Ziel, die wirtschaftswissenschaftlichen Grundlagen zu vermitteln, die die Studenten befähigen sollten, Probleme des Wirtschaftsprozesses, insbesondere des wirtschaftlichen Wachstums und der konjunkturellen Entwicklung, wissenschaftlich zu bearbeiten, um auf dieser Qualifikation aufbauend, im zweiten Studienabschnitt Aufgaben der Curriculumentwicklung lösen zu können.

Die Veranstaltung "Problemorientierte Volkswirtschaftslehre" im SoSem 75 und WS 75/76 setzte sich aus vier Teilen zusammen:

- einem Fragebogen zu den Lernvoraussetzungen der Studenten, der zu Beginn der Veranstaltung im SoSem 75 ausgegeben und im Verlauf des SoSem von Teilnehmern ausgewertet wurde (Bernath 1976b),
- wissenschaftstheoretischen und wirtschaftstheoretischen Fragestellungen, die anhand von Textauszügen zum Wissenschaftsbegriff, zum Verhältnis von Wissenschaft und Ideologie, zur Gleichgewichtstheorie und zur Produktionsfaktorentheorie bearbeitet wurden,
- einem Studienführer vom Veranstalter zu "Probleme wirtschaftlicher Entwicklung" (Wirtschaftliches Wachstum, Konjunktur, Inflation in Anlehnung an Bernath 1974), und
- im WS 75/76 aus Referaten, die die Teilnehmer zu einer eigenständigen Auseinandersetzung mit den Problemen des Wirtschaftsprozesses in der Bundesrepublik Deutschland anhalten sollten.

Das explizite Arbeitsziel des Projektes "Curriculum Wirtschaftslehre" war es, durch die exemplarische Erarbeitung einer Unterrichtseinheit aus dem Themenbereich "Wirtschaftskrise und Wirtschaftspolitik 1974/76 in der Bundesrepublik Deutschland" und ihrer curricularen Einordnung sowie der Erörterung damit verbundener allgemeinerer fachwissenschaftlicher und didaktisch-methodischer Probleme ein Qualifikationspotential zu schaffen, das die Studenten befähigen sollte, die Anforderungen der unterrichtspraktischen Phase zu erfüllen sowie diese kritisch zu reflektieren. Dabei wurde eine aktive Beteiligung der noch zu integrierenden Kontaktlehrer an der Projektarbeit anvisiert und darüber hinaus die Beteiligung der Studenten an solchen Lehrveranstaltungen nahe gelegt, die für die Projektarbeit unterstützend wirken könnten.

In dem Arbeitsvorhaben "Entwicklung eines Curriculums zum Thema Wirtschaftskrise und

Wirtschaftspolitik 74 - 76" wurde zunächst auf die fachdidaktische Diskussion Bezug genommen und dabei insbesondere auf die Beiträge von Golas (1973) und Reetz/Witt (1974). Während der Beitrag von Golas eine erste geschlossene Vorstellung von den verschiedenen Komponenten eines Curriculums und dem Bedingungsrahmen im Fach "Wirtschaftslehre" vermittelte, lieferten die Ergebnisse der Schulbuch-Analyse von Reetz/Witt einen prägnanten Anhaltspunkt für die Einschätzung herrschender Schulbuchinhalte und für die daraus resultierenden Qualifikationsdefizite.

Hier knüpfte die weitere fachwissenschaftliche Qualifizierung der Studenten mit dem auf die Forderung von Sach- und Sozialkompetenz gerichteten Ziel der Arbeit an. Dieses Konzept folgte Reetz/Witt, wonach Sach- und Sozialkompetenz die beiden Aspekte eines Verhaltens sind, die das theoretisch reflektierte Handeln in der Praxis ermöglichen. "Um sachkompetentes Verhalten zu bewirken, ist der Aufbau motivationaler und kognitiver Strukturen beim Lernenden auf der Grundlage informationshaltiger, Zusammenhang stiftender Theorien über die Praxis vonnöten." (Reetz/Witt 1974, S. 189)

An die Studierenden wurde in Frageform der Arbeitsauftrag gestellt, sich für ein halbjähriges Unterrichtsvorhaben zum Thema "Wirtschaftskrise und Wirtschaftspolitik 74-76" vorzubereiten.

Die Erkenntnis, einer solchen Aufgabe noch nicht gewachsen zu sein, lieferte den Anlaß, zur eigenen fachlichen Qualifizierung erst einmal einen theoretischen Erklärungszusammenhang zur genannten Fragestellung zu erarbeiten.

Diese Aufgabe wurde durch einen auf die fachwissenschaftlichen Teilaspekte des Gesamtzusammenhanges hin orientierenden Arbeitsplan präzisiert. In diesen Arbeitsplan wurden auch schon in wechselseitiger Beziehung zur fachwissenschaftlichen Analyse fachdidaktische Kategorien eingeführt.

Die abschließende Auswertung des Projektvorhabens unter Beteiligung aller wurde zunächst offiziell nicht angekündigt. Es schien schwierig, in der Ankündigung und in der Anfangsphase des Projektes auf eine Auswertung der Arbeit zu orientieren, die noch nicht stattgefunden hatte. Das Verhältnis von theoretischer und praktischer Ausbildung mußte also zunächst einmal konkrete Formen angenommen haben, um die Notwendigkeit seiner Reflexion einsichtig machen zu können. Hieraus erklärt sich, daß die Diskussion über die Auswertungsarbeit erst während der unterrichtspraktischen Vorhaben ausgelöst wurde.

Das Ziel der Auswertung des Projektes bestand darin, die Erfahrungen der Studierenden, Kontaktlehrerinnen und -lehrer sowie Hochschullehrenden mit den sechswöchigen unterrichtspraktischen Vorhaben auf dem Hintergrund der Projektarbeit auszutauschen und dabei einen Reflektionsprozeß mit dem Wechsel der Blickrichtung von der Praxis wieder auf Theorie auszulösen.

Die Erfahrungen der Unterrichtspraxis sollten verbunden werden mit Prozessen theoretischer Analyse, um zu Erkenntnissen über Praxis zu gelangen, die die Studenten zu einem qualifizierten Handeln in ihrem weiteren Studium und in ihrer späteren Berufspraxis veranlassen wurden.

Die Lehrveranstaltungen wurden in die Form des Projektstudiums integriert, welche für das Lehramtsstudium in der einphasigen Lehrerausbildung maßgeblich war. (Fichten, Jaeckel, Stinshoff 1978; Wagner 1978; Daxner, Kriszio, Steinbrink 1979)

Die institutionelle Verkoppelung von wissenschaftlicher Ausbildung und berufspraktischer Tätigkeit in der einphasigen Lehrerausbildung konfrontierte die beteiligten Hochschullehrenden, Kontaktlehrerinnen und -lehrer sowie Studierende mit Problemen, die ihren Ursprung in der spezifischen Organisationsform des Studiums, dem Projektstudium, hatten. Hierfür sollen zwei Beispiele angeführt werden:

1. Die Qualifizierung von Lehramtsstudierenden verlangte ein breit angelegtes und fundiertes wissenschaftliches Studium, welches angesichts seiner Komplexität von einem Wissenschaftler allein nicht angeleitet werden konnte. Interdisziplinarität erwies sich als unumgängliche Voraussetzung für den Qualifizierungsprozeß. Interdisziplinarität stellte sich aber auch nicht automatisch durch die Beteiligung einer Vielzahl von Wissenschaftlern unterschiedlicher Disziplinen in einem Projekt her. Die wissenschaftstheoretisch wie wissenschaftsgeschichtlich zu begründende aktuelle Unfähigkeit zu kooperativer und im Sinne des Qualifikationszieles arbeitsteiliger wissenschaftlicher Arbeit der beteiligten Hochschullehrenden wurde oft als ein Ausdruck der Ineffizienz des Projektstudiums angesehen und dabei wurde nicht anerkannt, daß erst das Projektstudium dieses Problem als unumgängliches aufzudecken im Stande war.
2. Zur Qualifizierung von Lehramtsstudenten gehörte auch die Entwicklung von Arbeitsformen, die als notwendige Voraussetzung für die Lösung der Probleme des Studiums und der späteren Berufstätigkeit angesehen wurden. Gruppenarbeit als ein Ansatz kollektiver Problemlösungsstrategien stellte sich gleichfalls nicht durch bloße Gruppenbildungsprozesse im Projekt her. Die Fähigkeit zur Gruppenarbeit konnte angesichts der üblichen Sozialisationsprozesse nicht einfach vorausgesetzt werden, und die zwangsläufige "Ineffizienz" der ersten Gruppenarbeitsversuche konnte leicht gegen die neue Arbeitsform selbst gewendet werden.

Das Projektstudium, welches seinerseits kollaborative Arbeitsformen für einen erfolgreichen Verlauf voraussetzte, diese Voraussetzungen aber erst einmal schaffen mußte, konnte in einer solchen Situation schnell unbegründete Ablehnung erfahren, weil Ursache und Wirkung verdreht wurden.

Ein Projektstudium unter den damaligen Bedingungen des Wissenschafts- und Studienbetriebes mußte sich erst einmal die Voraussetzungen für einen erfolgreichen Verlauf schaffen. Dieses Handicap stärkte vor allem die Position derer, die an dem bis dahin Üblichen festhalten wollten.

Das Projektstudium in der einphasigen Lehrerausbildung zielte in besonders starkem Maße auf Handlungskompetenzen in bezug auf eine äußerst komplexe Realität ab. Lehramtsstudenten sollten im Projekt des ersten Studienabschnitts (1.-3.Semester) schulische und außerschulische Erkundungen und ab dem 4. Semester in Projekten unterrichtspraktische Vorhaben durchführen.

Das setzte auf der Seite der Lehrenden voraus, daß sie die Studenten sowohl als handelnde Subjekte anerkennen als auch als handlungsfähige Subjekte vorbereiteten. Dabei konnte der Anspruch der Studenten auf Selbstbestimmung und Autonomie zeitweise in Widerspruch geraten mit unausweichlichen Anforderungen, die Handlungskompetenz voraussetzte. Die auf Handlungskompetenzen gerichtete Aneignung von Wissen und Erkenntnissen vermochte diesen Widerspruch zwar tendenziell aufzuheben, für Studenten stellte sich aber der Zusammenhang von Wissen, Erkenntnis und Handeln als das Ergebnis eines zielgerichteten Lernprozesses in der Regel erst im Nachhinein her.

Stellten sich Zusammenhänge erkennbar erst als Ergebnis von Lernprozessen her und mußten die Fähigkeiten, einzelne Teilaspekte in ihrem Gewicht und ihrer Bedeutung für den Zusammenhang einzuschätzen, erst einmal und zwar in individuell sehr unterschiedlichem Maße entwickelt werden, so stellten sich für den kollektiven Entscheidungsprozeß in einem Projekt angesichts dieser Tatsachen schwerwiegende Probleme. Am wenigsten konnten sie dadurch gelöst werden, wenn Studierenden ein Mitbestimmungsrecht bestritten und ihnen die vermeintlich richtige Auffassung vom zielgerichteten Studium einfach vorgesetzt wurde.

Der notwendige, aber diffizile Vermittlungsprozeß zwischen den unterschiedlichen Interessen und Ausgangssituationen konnte nur im Rahmen begrenzter Konflikte hergestellt werden. Die Begrenzung des Konfliktfeldes erfolgte

- durch die Bewußtmachung der Konfliktsituationen,
- durch einen Einigungsprozeß über die Ziele der Projektarbeit, deren Vorläufigkeit im Fortgang der Arbeit zu Konkretisierungen führte und damit an Verbindlichkeit gewinnen mußten,
- durch die grundsätzliche Möglichkeit, eingeschlagene Arbeitsschritte zu revidieren.

Die mit diesem Konzept verbundene Offenheit bei der Projektarbeit mußte allerdings vor einer mißverstandenen Unverbindlichkeit gegenüber der Projektarbeit geschützt werden.

Zu den üblichen Mißverständnissen über das Projektstudium gehörte die Meinung, das erste unterrichtspraktische Vorhaben sei der Zeitpunkt, an dem die Probe aufs Exempel gemacht würde, die schon zu einem Urteil über die Handlungskompetenz der Studierenden und den darauf gerichteten Lernprozeß an der Universität erlauben würde.

Das erste unterrichtspraktische Vorhaben gab selbstverständlich vielfältige Aufschlüsse über die Qualifikation der Studenten und die Qualität des Studiums. Es sollte aber bedacht werden, daß der Lernprozeß der Studenten damit nicht beendet war, sondern die wechselseitige

Beziehung von Wissensaneignung, Erkenntnisgewinn und Handlungskompetenz um letzteres in einer bestimmten Weise bereichert und im Projektstudium die kritische Auseinandersetzung mit der Unterrichtspraxis als ein notwendiger Anstoß für den weiteren Lernprozeß angesehen wurde und daß der auf Handlungskompetenz gerichtete Lernprozeß nicht eng an die Lösung nur einer ganz bestimmten Praxissituation gebunden werden und allein die jeweiligen Bedingungen der Unterrichtsvorhaben als Maßstab gelten konnte. Der Qualifizierungsprozeß war auf ein Berufsleben und nicht allein auf eine bestimmte Berufssituation gerichtet und die Befähigung zum berufspraktischen Handeln war nicht nur auf die Fähigkeit zur Anpassung sondern auch zur Veränderung gerichtet.

Die Einbeziehung unterrichtspraktischen Handelns im Projektstudium stellte alle Beteiligten vor besonders schwierige Probleme, wenn dabei die Fähigkeit zur Veränderung betont wurde. Durch die Einbeziehung der Berufspraxis in das Projektstudium entstand ein ganz erheblicher Anpassungsdruck an die vorfindlichen Verhältnisse der Praxis und eine Abwehr von Lernprozessen, die sich nicht in ihrer unmittelbaren Handlungsorientierung erfassen ließen.

Die Konfliktsituation stellte sich im Projekt "Curriculum Wirtschaftslehre" folgendermaßen dar:

Die fachwissenschaftliche-fachdidaktische Qualifizierung der Studierenden war auf wirtschaftliche Probleme und deren Analyse im gesamtwirtschaftlichen Zusammenhang gerichtet ("Wirtschaftskrise 74-76 und Wirtschaftspolitik"). Die Begründung für diese Inhalte leitete sich u.a. aus den nachgewiesenen Defiziten an gesamtwirtschaftlichem Zusammenhängenden im aktuellen Unterricht des Faches Wirtschaftslehre ab (Reetz/Witt 1974 und Kumm 1973). Bei dem Nachweis dieses Defizits gingen die zitierten Autoren von einem Praxisverständnis aus, von dem aus sie die aktuell übliche Unterrichtspraxis in Frage stellen mußten. Teilte man deren Kritik und zog man daraus die Konsequenzen, einerseits Studenten fähig zu machen, auf diese Verhältnisse verändernd einwirken zu können, orientierte man sie aber andererseits auch mit der Einbeziehung der Berufspraxis in das Projektstudium auf die aktuellen Unterrichtsbedingungen, so bedeutete das für den Lernprozeß und die Projektorganisation bei der gewählten Projektthematik, daß sie sich nur unter besonders günstigen Umständen bis in die Unterrichtspraxis durchhalten ließ und sie inhaltlich um die ad-hoc Bedürfnisse aus der Schulpraxis ergänzt werden mußte.

Mit der Einbeziehung der Berufspraxis in das Projektstudium und dem damit verbundenen Anpassungsdruck mußte auch eine Tendenz zum Pragmatismus gesehen werden, die sich zu einem erheblichen Teil aus der Angst vor dem Scheitern in der Berufspraxis erklären ließ. Der Pragmatismus äußerte sich in der Forderung nach Rezepten zur Bewältigung der Unterrichtspraxis. Der Versuch, einer handwerklichen Vorstellung von Unterrichtspraxis den Anspruch einer wissenschaftlich orientierten Berufspraxis entgegenzustellen, geriet dann oft in Konflikt mit den manifesten, kurzfristigen Handlungsinteressen der Studierenden.

Im Projekt "Curriculum Wirtschaftslehre" hatte eine Abwehr von Vorstellungen stattgefunden, den Unterrichtsprozeß zu schablonisieren, dem einfachsten, aber scheinbar handhabbarsten

Ausdruck eines Rezeptes. Die Art und der Umfang der Behandlung didaktisch-methodischer Inhalte im Projekt nahm sich nicht wie das erwartete Rezept aus und wurde deshalb zunächst auch nicht als Hilfestellung für die Unterrichtspraxis angesehen.

Der Druck verlagerte sich auf die Kontakt-/Praxislehrer, die schließlich mit ihren sehr unterschiedlichen Berufserfahrungen den Studenten/Gruppen die unterrichtspraxis-relevanten Handlungshilfen gaben.

Als positives Resultat dieses durchaus problematischen Verfahrens können die sehr verschiedenen Unterrichtserfahrungen von Gruppen und Individuen angesehen werden, die einen reichhaltigen Diskussionsstoff für die Auswertungsarbeit lieferten. Erfreulich für diese Auswertungsdiskussion war auch das relativ hohe Maß an kreativer unterrichtspraktischer Arbeit in den einzelnen Gruppen.

Vorbereitung, Durchführung und Auswertung von unterrichtspraktischen Vorhaben bildeten den Kern der Theorie-Praxis-Beziehungen in der einphasigen Lehrerbildung. Um diesen Kern herum und mit ihm zu vermitteln waren Prozesse der Analyse, Abstraktion, Verallgemeinerung, der Theoriebildung in fach-, gesellschafts- und erziehungswissenschaftlicher Hinsicht, die insgesamt erst in einer Wechselbeziehung zueinander theoriegeleiteten praktisches Handeln und praxisrelevante Theorie hervorbrachten und das Verständnis von Unterrichtspraxis in den Rahmen gesellschaftlicher Praxis zu stellen vermochten.

Der Auswertung unterrichtspraktischer Vorhaben kam in diesem wechselseitigen Prozeß des Lernens und Handelns eine grundlegende Bedeutung zu, weil erst mit dieser Phase im Projektstudium ein umfassendes Verständnis vom Theorie-Praxis-Verhältnis herausgebildet werden konnte. Dies setzte allerdings mehr als nur die Erfahrungen praktischen Handelns voraus: Die Vorbereitung auf Unterrichtspraxis mußte die Voraussetzungen für ein begründetes Handeln und somit auch für dessen Analysierbarkeit schaffen.

Vorbereitung, Durchführung und Auswertung von unterrichtspraktischen Vorhaben sind ein wechselseitiger, aber einheitlicher Prozeß. In der Praxis des Projektstudiums erwies er sich als widersprüchlich, der sich nicht kontinuierlich, sondern bestenfalls etappenweise realisieren ließ.

Im Projekt "Curriculum Wirtschaftslehre" wurde beispielsweise mit der Analyse der Wirtschaftskrise 74-76 die fachwissenschaftliche und mit einer Bedingungsanalyse für Unterricht die erziehungswissenschaftliche Vorbereitung auf ein unterrichtspraxisrelevantes Curriculum angestrebt. Beide Ansätze sind theoretisch bestimmt, ihre Praxisrelevanz war zunächst nur gedanklich nachvollziehbar; sie lieferten Orientierungen auf die Unterrichtspraxis. Da sie aber von der Besonderheit und Vielfältigkeit einzelner Unterrichtssituationen absahen, leiteten sie nicht unmittelbar zum unterrichtspraktischen Handeln an.

Die Vorbereitung auf die unterrichtspraktischen Vorhaben verlangte noch einen Wechsel der Blickrichtung, bei den von den jeweils gegebenen, besonderen Bedingungen der Unterrichtspraxis auszugehen war.

Die Aneignung von Theorie und die Aneignung der Praxis (im engeren Sinne verstanden als Unterrichtspraxis) setzten unter inhaltlichen und methodischen Gesichtspunkten zwei verschiedene Betrachtungsebenen und Aneignungsprozesse voraus, deren Zusammenführung mit der Durchführung und der Auswertung unterrichtspraktischer Vorhaben erfolgte.

Bei der Durchführung von unterrichtspraktischen Vorhaben wurden theorie- und unterrichtspraxisorientierte Lernprozesse mit dem Ziel zusammengefaßt, theoriegeleitetes praktisches Handeln auszulösen. Dabei führte die zeitlich vorausgehende notwendige Orientierung auf die Unterrichtspraxis und die Durchführung von unterrichtspraktischen Vorhaben tendenziell zu einer Einengung der Theorie-Praxis-Beziehungen nach Maßgabe des engeren Praxisbegriffs (=Unterrichtspraxis).

Erst die Auswertung der unterrichtspraktischen Vorhaben unter Einbeziehung der Vorbereitungsarbeiten auf die Unterrichtspraxis vermochte dann wieder den Blick für einen erweiterten Praxisbegriff zu öffnen und damit das Theorie-Praxis-Verhältnis zu vertiefen. Das Ziel der Analyse von Unterrichtspraxis war praxisrelevante Theorie, die nun auf einer höheren Stufenleiter der Erkenntnis angelangt, Auslöser für ein weiterentwickeltes, theoriegeleitetes praktisches Handeln sein konnte.

Der komplexe Zusammenhang von Theorie-Praxis-Beziehungen stellte sich nicht in einem linear fortschreitenden Prozeß her, sondern war mit einem inhaltlich und methodisch begründeten Wechsel der Blickrichtungen verbunden, nach denen zunächst einmal Aspekte der Theorie und der Praxis jeweils für sich genommen und in der Tendenz überbetont werden mußten, um dann wiederum unterschiedlich gewichtet einmal unter dem Aspekt der Berufspraxis als Handlungsfeld und zum zweiten unter dem Aspekt der Berufspraxis als Gegenstand theoretischer Reflexionen zusammengeführt zu werden.

Ging man dann bei der Planung eines Projektes im zweiten Studienabschnitt davon aus, daß in den einzelnen Etappen der Vorbereitung, Durchführung und Auswertung von unterrichtspraktischen Vorhaben zwar jeweils tendenziell eine Blickrichtung vorherrscht, die Vermittlung theoretischer Grundlagen aber beispielsweise ohne Berücksichtigung der Berufspraxis und ihrer Reflexionen den dargelegten Zusammenhang der Theorie-Praxis-Beziehungen nicht herauszubilden vermochte und daß der Lernprozeß im Projektstudium zwar erkenntnistheoretisch ableitbar, aber praktisch nicht exakt planbar war, weil die Handlungsebene mit ihren vielfältigen Einflüssen und Unwägbarkeiten ein Bestandteil des komplexen Zusammenhanges ist, folgte aus diesen beiden Tatsachen, daß mit der Vorbereitung auf die Unterrichtspraxis und deren Auswertung ein arbeitsteiliger Prozeß einsetzte, bei dem Teilaspekte aus einem Zusammenhang heraus zu begründen waren und bei dem die Phase der Vorbereitung ihre konsequente Fortsetzung in der Zusammenfassung der Teilaspekte während der Unterrichtspraxis und ihrer Auswertung finden mußte.

Für die Arbeitsorganisation zwischen den Lehrenden konnte dies schließlich nur heißen, daß der Arbeitsteilung ein Verständigungsprozeß über den angestrebten Zusammenhang vorausgehen mußte, daß darauf die verschiedenen Aufgaben der Vorbereitungsphase arbeitsteilig vorgenommen werden und in den Phasen ihrer Zusammenfassung, also während der Unterrichtspraxis und deren Auswertung von den einzelnen Lehrenden erneut zur Geltung gebracht werden mußten, da sich die Teilaspekte nicht von alleine zusammensetzten und dies auch von den Studierenden ohne Hilfestellung nicht geleistet werden konnte.

Die Grenzen der praktischen Umsetzbarkeit dieses Konzeptes lagen im Projekt "Curriculum Wirtschaftslehre" in der Tatsache begründet, daß zwar die Vorbereitung, soweit sie die theoriegeleiteten Aspekte der Ökonomie und der Erziehungswissenschaften sowie der exemplarischen Unterrichtseinheit betrafen, in einem Diskussionszusammenhang zwischen allen Beteiligten des Projektes stattfand, aber die Orientierung auf die Unterrichtspraxis in sieben Gruppen nebeneinander stattfinden mußte. Der Zusammenhang sowohl zwischen den Gruppen als auch insbesondere zwischen den beiden Phasen der Vorbereitungsetappe konnte allein aus zeitlichen Gründen von den Lehrenden nicht hergestellt werden. Dies wäre nur bei einer Betreuung von maximal zwei Gruppen durch einen Hochschullehrenden möglich gewesen.

Die Folgen einer unzureichenden Verknüpfung von theoriegeleiteter und praxisbezogener Arbeit im Projektstudium äußerten sich in den aus der traditionellen Lehrerbildung bekannten Widersprüchen zwischen dem wissenschaftlichen Anspruch und der schulischen Realität, die nicht durch eine bewußte Auseinandersetzung mit ihnen, sondern durch eine Ablehnung der Ansprüche und somit auch der Wissenschaftsorientierung aufgehoben werden.

Wenn das fachwissenschaftliche Studium in den unterrichtspraktischen Vorhaben seinen Niederschlag finden sollte, mußte eine fachwissenschaftliche Betreuung der Studierenden während der unterrichtspraktischen Vorhaben gewährleistet werden. Die fachwissenschaftliche Betreuung hatte sich im Projekt "Curriculum Wirtschaftslehre" immer dann als effizient erwiesen, wenn sie in den Unterrichtsprozeß integriert werden konnte. Das setzte aber eine kontinuierliche Teilnahme der Hochschullehrenden am Unterrichtsgeschehen voraus.

Entscheidend für die Relevanz von fachwissenschaftlich begründeten Hinweisen auf das Unterrichtsgeschehen war die Möglichkeit, diese entweder für den weiteren Unterrichtsverlauf konstruktiv einbringen oder aber auf gleichfalls praktikable Handlungsalternativen orientieren zu können.

Die punktuelle Unterrichtsbeobachtung und -kritik ermöglichte zwar eine exemplarische Beurteilung beobachtbarer Phänomene, damit war aber die Gefahr verbunden, daß nicht das Unterrichtsgeschehen selbst kritisiert wurde (weil dazu auch die Phasen der Vorbereitung und der Auswertung gehörten), sondern Einzelphänomene aus ihrem Entstehungszusammenhang herausgerissen den Anlaß zu verallgemeinernden Aussagen gaben. Diese Kritik verlor ihren konstruktiven Charakter und konnte deshalb von den Studierenden, die unter Handlungszwang standen, nicht angenommen werden.

Das Projektstudium mit dem Ziel betrieben, Theorie und Praxis umfassender, aber auch enger aufeinander zu beziehen, verlangte auch eine Neubestimmung des Verhältnisses von Fachwissenschaft und Fachdidaktik.

Die zuvor dargelegte Vorstellung von der Einheitlichkeit des Qualifizierungsprozesses der Lehramtsstudierenden und der wechselseitigen Beziehung zwischen den theorie- und praxisorientierten Ausbildungsphasen konnte verwirklicht werden, wenn im Projektstudium fachwissenschaftliche und -didaktische Fragestellungen insgesamt aufeinander bezogen werden konnten.

Das verlangte ein hohes Maß an Kooperationsfähigkeit zwischen den beteiligten Fachwissenschaftlern und Didaktikern. Damit konnte dann aber auch zugleich eine Aufhebung der bisherigen Spezialisierung in Fachwissenschaft und Fachdidaktik bewirkt werden.

In der Zusammenarbeit zwischen Hochschullehrenden, Kontaktlehrerinnen und Studierenden nahm die einphasige Lehrerausbildung ihre personifizierte Gestalt an. Es entsprach zwar dem allgemeinen Vorverständnis, daß der Hochschullehrende als der Vertreter der Theorie und die Kontaktlehrerin bzw. der Kontaktlehrer als die Vertreter der Praxis angesehen wurden, jedoch brach die Konzeption der einphasigen Lehrerausbildung zusammen, wenn sich beide ihre Aufgaben entsprechend dieser Ausgangsposition in Ressorts aufteilten und nicht versuchten, in ihrer Beziehung zueinander die Widersprüchlichkeiten der Theorie-Praxis-Beziehungen des Ausbildungsprozesses aufzunehmen und um sie auf diese Weise allmählich zu überwinden. Dies setzte in der Tat voraus, daß Kontaktlehrerinnen und -lehrer sowie Hochschullehrende von Anbeginn eines Projektes alle Phasen der Vorbereitung, sowie die Phasen der Durchführung und Auswertung von Unterrichtsvorhaben kooperativ und arbeitsteilig veranstalteten.

Im Projekt "Curriculum Wirtschaftslehre" stand dieser Vorstellung entgegen, daß zu Beginn der Projektarbeit im Sommersemester 1976 nur ein Kontaktlehrer, zu Beginn des Wintersemesters fünf und zu Beginn des unterrichtspraktischen Vorhabens schließlich sechs Kontaktlehrer und zwei Praxislehrer in die laufende Arbeit nachträglich integriert werden konnten. Unter solchen Bedingungen mußten zwangsläufig Ansprüche der einphasigen Lehrerausbildung zurückgenommen werden und es verstärkte sich die Gefahr, daß die Kontakt-/Praxislehrer in die Rolle des bloßen Praxisvermittlers gedrängt wurden.

Wie aus dem Vorausgehenden zu entnehmen ist, lag das besondere Problem des Projektstudiums in der einphasigen Lehrerausbildung vor allem darin, daß viele mit der Lehrerausbildung verbundenen Konfliktsituationen offensichtlich und unausweichlich wurden. Sie zu bewältigen und dabei feststellen zu müssen, daß dies unter den gegebenen Umständen oftmals gar nicht tauglich ist, führte zu einer außergewöhnlichen Anspannung im Lernprozeß selbst, die nicht immer nur Kräfte zur rationalen Konfliktbewältigung freisetzte. In dieser Hinsicht hatte sich aber das Problem des konflikträchtigen Arbeitsprozesses im Projekt "Curriculum Wirtschaftslehre" insgesamt eher als ein zusätzlicher und erfolgreicher Lernprozeß für die Beteiligten erwiesen.

1.1.2. Fachwissenschaft (=Wirtschaftswissenschaft) und Projektstudium

Aus den voranstehenden Ausführungen über die Lehrveranstaltungen im Projekt "Curriculum Wirtschaftslehre" und über "Probleme des Projektstudiums" kann abgelesen werden, daß hier die Aufgabe im Vordergrund stand, den wirtschaftswissenschaftlichen Beitrag in einen Zusammenhang zu stellen, der dem komplexen Qualifizierungsprozeß in einer bestimmten Etappe des Lehramtsstudienganges gerecht werden sollte. Will man wirtschaftswissenschaftliche Qualifizierungsprozesse in den Zusammenhang der Lehrerausbildung stellen, so muß zunächst diese Komplexität selbst verdeutlicht und darin die Beziehung geklärt werden zwischen dem Ganzen der Lehrerausbildung und den Wirtschaftswissenschaften, die offensichtlich nur einen Teil der Lehrerausbildung ausmachten.

Roth (1969 S. 60 f.) hat den komplexen Zusammenhang der Lehrerausbildung im Blick, wenn er schreibt: "...Die Zeit des 'geborenen Lehrers' ist heute vorüber, die Aufgabe des Lehrers ist zu kompliziert geworden, als daß er sie noch mit instinktiven Impulsen und dem gesunden Menschenverstand lösen könnte. Die didaktische Übermittlung immer abstrakterer und komplexerer Sachstrukturen verlangt Ausbildung, ja Training... Dadurch ergibt sich ein Problem, das der Aufgabe einer Quadratur des Zirkels vergleichbar ist: eine fachwissenschaftliche Ausbildung reicht nicht ohne erziehungswissenschaftliche aus, noch reicht eine theoretische Ausbildung ohne berufsbezogene praktische aus, alles zusammen ist aber schwierig gleichzeitig und schwierig nacheinander zu lehren. Eine Lösung muß aber gefunden werden..."

Um diese Lösung bemühten sich zwei grundsätzlich verschiedene Ausbildungssysteme:

- die traditionelle zweiphasige Lehrerausbildung (mit ihren zweifelsohne sehr differenzierten Realisierungsprozessen) und
- die Oldenburger Reformkonzeption der einphasigen Lehrerausbildung.

Bezüglich der Funktion und des Verhältnisses der einzelnen Wissenschaftsdisziplinen zueinander ließ sich die Kritik an dem traditionellen Lösungsansatz der zweiphasigen Lehrerausbildung pointiert formulieren: "Die bisherige wissenschaftliche Ausbildung von Lehrern, soweit man so global davon überhaupt sprechen kann, vollzieht sich vorrangig als additive Reihung akademischer Veranstaltungen in Spezialdisziplinen. Dies bedeutet für die Ausbildung eine zweifache Verkürzung. Einerseits wird sie als ausschließlich fachwissenschaftliche Ausbildung betrieben... andererseits werden in diesen spezialisierten Ausbildungsgängen die Problematisierung und die Reflexion ihrer Verwertung im Anwendungsbereich ausgeblendet." (Steinbrink 1973, S. 2)

Die einphasige Lehrerausbildung in Oldenburg war dagegen ein Lösungsansatz, der sich gerade in bezug auf das Verständnis von der Komplexität der Lehrerausbildung und ihrer praktischen Umsetzung gegenüber dem traditionellen Lösungsansatz der zweiphasigen Lehrerausbildung bewußt absetzte: "Im Rahmen des Modellversuchs zur einphasigen Lehrerausbildung soll die herkömmliche Trennung der Lehrerausbildung in erster Phase

(Studium) und zweite Phase (schulpraktische Einführung/Vorbereitungsdienst/Referendariat) in neuen, Theorie und Praxis verbindenden Ausbildungsgängen überwunden werden. Wesentliche Grundvoraussetzungen sind dabei die Einbeziehung der berufspraktischen Ausbildung der Lehrer und die Entwicklung neuer Curricula im Hochschulbereich... Die Verbindung von Theorie und Praxis im Rahmen einheitlicher Ausbildungsgänge ist nur möglich, wenn Probleme der Berufspraxis der Lehrer von Anfang an die Ausbildung an der Universität durchdringen. Dabei muß versucht werden, die Berufspraxis zunächst als Studien- und Erkundungsfeld und im Verlauf der Ausbildung zunehmend als Handlungs- und Unterrichtsfeld einzubeziehen, um so den vielschichtigen und komplexen Problemen der pädagogischen Berufspraxis adäquat gerecht werden zu können. Die Qualifizierung des Lehrers für die Berufspraxis kann - wie in der herkömmlichen ersten Phase der Ausbildung weitgehend üblich - nicht mehr nur in fachspezifischen, nach wissenschaftssystematischen Gesichtspunkten geordneten Veranstaltungen erfolgen, sondern setzt interdisziplinäre Kooperation voraus, die in neuen Formen der Ausbildung erprobt werden muß. Dabei ist die Verzahnung der für die Ausbildung aller Lehrer notwendigen Studienkomponenten zum einen Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaften und zum anderen Studien in zwei fachwissenschaftlichen/fachdidaktischen Schwerpunkten mit der berufspraktischen Ausbildung im Hinblick auf die Qualifizierung eines 'berufsfertigen Lehrers' unabdingbar." (Sachbericht 1974)

Die praktische Umsetzung dieser Vorstellungen in einer einphasigen Lehrerausbildung sollte vor allem in der Organisationsform des Projektstudiums erfolgen: "Ziel des Projektstudiums in der einphasigen Lehrerausbildung ist es, den Zusammenhang zwischen den Studienveranstaltungen und der Bewältigung der Probleme zukünftiger Berufspraxis herzustellen, indem es die Zusammenhänge der Ausbildungsziele und Inhalte, die Analyse ihrer Vermittlungsprobleme und die Umsetzung dieser Ziele unter den institutionellen Bedingungen organisierter Lernprozesse in der Schulpraxis, so wie sie jetzt ist, zum Gegenstand wissenschaftlicher Ausbildung macht." (Steinbrink 1973, S. 3)

Der Verweis auf Grundsätze der einphasigen Lehrerausbildung stellt die eingangs aufgeworfene Problemstellung der fachwissenschaftlichen Qualifizierung als Teilaspekt der Lehrerausbildung in den institutionellen Rahmen, der für die weiteren Überlegungen maßgeblich ist. Dabei konnte angedeutet werden, daß die "Komplexität" der Lehrerausbildung vor allem geprägt ist

- a) durch das Verhältnis der Teile zum Ganzen des Komplexes Lehrerausbildung und
- b) durch die besondere Beziehung von Theorie und Praxis aufgrund der Einbeziehung des Berufspraxisbezuges in die wissenschaftliche Lehrerausbildung.

Diese beiden Aspekte der Lehrerausbildung, insbesondere im Modell der einphasigen Lehrerausbildung (ELAB), müssen alle beteiligten Wissenschaftsdisziplinen gleichermaßen beleuchten.

Darüber hinaus und daraus abgeleitet waren die Entscheidungen für den eigenen Lehrbeitrag im Rahmen der so verstandenen Lehrerausbildung zu treffen. Im vorliegenden Fall ging es um einen Beitrag der Wirtschaftswissenschaften im Rahmen der einphasigen Lehrerausbildung, der hier am Beispiel des Projektes "Curriculum Wirtschaftslehre" erörtert und nun vertieft wird.

1.1.2.1. Zum Verhältnis von Teil und Ganzen in der Lehrerausbildung

Die Frage nach dem Verhältnis von Teil und Ganzen ist aufgeworfen worden, als von dem Verhältnis der Wirtschaftswissenschaft zu den gleichfalls an der Lehrerausbildung beteiligten Wissenschaftsdisziplinen die Rede war.

Wirtschaftswissenschaft als Fachdisziplin im Lehramtsstudiengang Wirtschaftswissenschaft/Sek. II bildete einen Zusammenhang mit den gesellschafts- und erziehungswissenschaftlichen Disziplinen, die gemeinsam in den Qualifizierungsprozeß der Lehramtsstudenten wirken.

Die Qualifikationsziele einmal vorausgesetzt - an dieser Stelle soll es genügen, wenn von einem einheitlichen Gebilde von fachlichen und sozialen Kompetenzen ausgegangen wird, das den künftigen Lehrer befähigt, sowohl den beruflichen Anforderungen gewachsen zu sein als auch in diese Arbeitsbedingungen im Sinne von Demokratisierung und Emanzipation (Oelkers 1977; Reetz/Witt 1974) verändernd einzuwirken - stellte sich die Aufgabe für die Vertreter der Einzelwissenschaften, hierzu ihren Beitrag näher zu bestimmen.

Es entspräche durchaus der üblichen Vorgehensweise mit dem Blick auf die eigene Fachsystematik, Wirtschaftstheorie und Wirtschaftspolitik als Teilbeitrag zur fachlichen Qualifizierung der Studenten einzubringen in der Hoffnung, der eigene Beitrag möge sich im Verein mit denen der Kollegen der anderen Wissenschaftsdisziplinen zu dem angestrebten Qualifikationsensemble addieren. (Bruner 1972, S. 85)

Es lag nahe, daß bei dieser Auffassung die Verantwortung für das Endergebnis, für das, was am Ende des Qualifizierungsprozesses herauskommt, solchen Teile-Vertretern nicht zugeschrieben werden konnte. Mangelhafte Qualifikation des Lehrers muß als Ausdruck persönlicher Unfähigkeit oder nicht zu verantwortender Umstände gewertet werden. Die Funktion des Teils zum Ganzen war nicht näher bestimmt, also läßt sich auch die Dysfunktionalität des Teils im Hinblick auf das (so zufällig entstandene) Ganze nur schwer oder gar nicht zurückrechnen.

Da die Befunde über die Qualifikation von Lehrern - auch und insbesondere die von solchen mit wirtschaftswissenschaftlicher Ausbildung - massive Zweifel an der Qualität der Hochschulausbildung begründeten (Kumm 1969), waren Rechtfertigungsversuche zur Abwehr der Kritik verbreitet:

Der Wirtschaftswissenschaftler verweist auf den Wirtschaftsdidaktiker, dem es offensichtlich nicht gelungen ist, die an ihn gerichtete Erwartung zu erfüllen, nämlich die Teile aus der

Wirtschafts- und Erziehungswissenschaft so zusammenzuschneiden, daß sie ein brauchbares Ganzes ergeben. Da dieser - wenn überhaupt - nur zueinander passende Teile vereinen konnte, bleibt diesem entweder die Magie der methodischen Tricks, um das Ungebilde zu verschleiern oder der Wille zur Selbstbehauptung, in dem er sich selbst als Vertreter einer eigenen Disziplin neben anderen versteht und die Verantwortlichkeit für das Ganze von sich weist.

Solcherart Teile-Vertreter verbindet dennoch die gemeinsame Gewißheit, daß der Fortschritt der Wissenschaft in ihrer Spezialisierung liegt, und daß sich ihr Zusammenhang durch die Anwender von Wissenschaft schon herstellt.

Spezialisierung ist zwar durchaus ein progressives Moment der gesellschaftlichen Entwicklung und somit auch in der Wissenschaft. Diese positive Funktion büßt jedoch Spezialisierung ein, wenn sie nicht identisch ist mit einer Arbeitsteilung, dem auf einen einheitlichen Zweck hin gerichteten kooperativen Handeln. Hofmann (1968) sagt in diesem Zusammenhang: "Spezialisierung ist unser Schicksal, in der allgemeinen Gesellschaft wie in der Wissenschaft. Aller Fortschritt der technischen Zivilisation wie der wissenschaftlichen Forschung vollzieht sich in der Spezialisierung... (S. 12) ... im Verhältnis der wissenschaftlichen Teildisziplinen zueinander zeigt sich: Es überwiegt hier weitaus das Moment der Teilung gegenüber dem der Kooperation...". (S. 13) Er sieht die Gefahren "dieses akademischen Separatismus und Partikularismus" in einem Prozeß der "Enttheoretisierung" und der "Enthistorisierung". (S. 14) "Mit dem Bewußtsein ihres Zusammenhangs verlieren die atomisierten Teildisziplinen auch das ihrer Herkunft ... Der gesellschaftliche Zusammenhang ihres eigenen Tuns ist ihnen nicht mehr bewußt." (S. 15) "Das System der unterteilten Zuständigkeit führt zur Unzuständigkeit jedes einzelnen für das Allgemeine, und schließlich zur Unverantwortlichkeit selbst gegenüber den Resultaten des eigenen Tuns...". (S. 19)

Überträgt man die Erfahrungen aus dem gesellschaftlichen Produktionsprozeß auf den Wissenschaftsbetrieb und betrachtet man die Qualifizierung von Lehramtsstudenten gleichfalls als arbeitsteiligen, zielgerichteten Lehr- und Lernprozeß, folgt für den Beitrag der Wirtschaftswissenschaft (wie für jeden anderen der einzelnen Wissenschaftsdisziplinen) im Lehramtsstudiengang, daß sich dieser nur aus dem Gesamtzusammenhang des Qualifizierungsprozesses bestimmen läßt. Das Teil bestimmt sich aus dem Ganzen und addiert sich nicht zum Ganzen.

Offensichtlich kollidiert diese These mit der zuvor als üblich bezeichneten Vorgehensweise der einzelnen Wissenschaftsdisziplinen und insbesondere in der herrschenden Wirtschaftswissenschaft. Eine Erklärung hierfür läßt sich auf zwei Wegen erarbeiten. Einmal kann im einzelnen untersucht werden, welche wirtschaftswissenschaftlichen Inhalte mitsamt ihren Begründungen durch die Wirtschaftswissenschaftler für die obige Einschätzung Anlaß geben. (Frank 1976) Zum anderen kann und soll an dieser Stelle eher der Frage nachgegangen werden, welches grundsätzliche Problem sich hinter dieser gegensätzlichen Auffassung über das Verhältnis von Teilen zum Ganzen verbirgt und in welcher Weise diese Kontroverse bei der Lösung der komplexen Aufgabe Lehrerausbildung entschieden werden kann.

Es lassen sich in ihrer zugespitzten Form zwei Positionen gegeneinander stellen. Die eine behauptet, "komplexere Zusammenhänge von hochgradiger Interdependenz entziehen sich den wissenschaftlich kontrollierten Eingriffen" (Adorno 1970, S. 166). Der bekannteste Vertreter dieser Wissenschaftsauffassung, Popper, stellt dazu fest, "daß man die 'konkrete Struktur der sozialen Realität selbst niemals erfassen kann". (Popper 1965, S. 63) Dem gegenüber steht die Auffassung von dem Ganzen als "konkreter Totalität", in der das Ganze selbst "bezeichnet, bestimmt und begriffen" (Kosik 1967, S. 31) werden kann.

Die Kontroverse zwischen diesen beiden, die wissenschaftliche Auseinandersetzung in den Sozialwissenschaften bestimmenden Positionen, entzündet sich also an der Frage nach der Erkenntnis der Wirklichkeit. Nun geht es in dem vorliegenden konkreten Fall der Lehrerausbildung - wie eingangs betont - um eine sehr komplexe Wirklichkeit, um die Qualifizierung für eine Lehrtätigkeit, die auf Sozialisationsprozesse mit ihren vielfältigen Variablen einwirkt. (Nitsch 1967, S. 38f.) Unter den Variablen ist eine der fachliche Inhalt der Lehrtätigkeit und dieser hat wie die Wirtschaftslehre "ihre Basis in der Wirtschaftswirklichkeit und in den sie theoretisch auslegenden Wirtschafts- und Sozialwissenschaften". (Golas, 1973, S. 27)

Kann man sich angesichts solcher Komplexität einen Begriff von Wirklichkeit machen, diese in ihrer Komplexität erkennen und daraus Handeln begründen?

"Das Erkennen der Wirklichkeit, die Art und Weise wie auch die Möglichkeit ihrer Erkenntnis, hängt letzten Endes von der expliziten oder impliziten Auffassung der Wirklichkeit ab. Der Frage, wie man die Wirklichkeit erkennen könne, geht immer die fundamentalere Frage voraus, was die Wirklichkeit sei. Was ist die Wirklichkeit? Wenn sie eine Summe von Fakten, von einfachsten und nicht weiter ableitbaren Elementen ist, so folgt daraus erstens, daß Konkretheit die Gesamtheit aller Fakten ist, und zweitens, daß die Wirklichkeit in ihrer Konkretheit grundsätzlich nicht erkennbar ist, denn zu jeder Erscheinung kann man weitere Seiten oder Aspekte, bisher außer acht gelassene oder noch nicht entdeckte Fakten hinzufügen, um durch solch endloses Aneinanderreihen die Abstraktheit und Nichtkonkretheit darzutun. Das Ansammeln aller Fakten ist noch nicht das Erkennen der Wirklichkeit, und alle (angesammelten) Fakten sind noch nicht die Totalität; ohne zu begreifen, was die Fakten bedeuten, d.h. ohne zu begreifen, daß die Wirklichkeit ...infolge der Erkenntnis jedes einzelnen Faktums oder auch der Summe der Fakten zu einer Bedeutungsstruktur wird, bleibt das Erkennen der konkreten Wirklichkeit ... eine...nicht erkennbare Sache." (Kosik 1967, S. 37) Kosik setzt fort: "Wenn die Wirklichkeit eine Summe von Fakten ist, kann die menschliche Erkenntnis nur eine abstrakte, systematisch-analytische Erkenntnis abstrakter Teile der Wirklichkeit sein, und das Ganze der Wirklichkeit ist nicht erkennbar." (S. 43) "Weil die Wirklichkeit ein strukturiertes, sich entwickelndes und bildendes Ganzes ist, muß die Erkenntnis eines Faktums oder eines Komplexes von Fakten der Wirklichkeit die Erkenntnis ihres Platzes in der Totalität dieser Wirklichkeit einschließen. Im Gegensatz zum summativ-systematischen Erkennen des Rationalismus und Empirismus, die, von gesicherten Ausgangsprinzipien aus, in einem systematischen Prozeß des linearen Aneinanderreihens

immer neuer Fakten fortschreiten, geht das dialektische Denken von der Voraussetzung aus, daß die menschliche Erkenntnis sich in einer spiralförmigen Bewegung vollzieht, bei der jeder Anfang abstrakt und relativ ist. Wenn die Wirklichkeit ein dialektisches, strukturiertes Ganzes ist, kann die konkrete Erkenntnis der Wirklichkeit kein systematisches Aneinanderreihen von Fakten an Fakten und von Erkenntnissen an Erkenntnissen sein, nur ein Prozeß der Konkretisierung, der vom Ganzen zu den Teilen und von den Teilen zum Ganzen, von der Erscheinung zum Wesen und vom Wesen zu den Erscheinungen, von der Totalität zu den Gegensätzen und von den Gegensätzen zur Totalität fortschreitet...". (S. 43 - 44) "Begrift man die Wirklichkeit als Konkretheit und als Ganzes, das eine Struktur hat (und daher nicht chaotisch ist); das sich entwickelt (und somit nicht unveränderlich und ein für allemal gegeben ist); das sich bildet (und darum nicht in seiner Ganzheit schon fertig, nur noch in seinen Teilen und ihrer Ordnung veränderlich ist), so ergeben sich aus diesem Wirklichkeitsbegriff bestimmte methodologische Schlußfolgerungen...". (S. 37 - 38)

Die methodologischen Schlußfolgerungen aus dem dargelegten Verständnis von Wirklichkeit und dem damit verbundenen Verständnis von Wissenschaft zielen auf eine Erkenntnistheorie, deren wichtigste Elemente in knapper Form hier dargelegt werden sollen. Den Studierenden wurde ein umfangreicher, kommentierter Reader zur Verfügung gestellt. (Bernath 1976c)

Nach Fogarasi (1965) ist "die Wissenschaft der Dialektik im weiteren Sinne des Begriffs ... die Wissenschaft von den universellen Zusammenhängen, den gemeinsamen Gesetzen der Natur, der Gesellschaft und des Denkens." (S. 25) Charakteristisch und grundlegend sind die Auffassungen vom "allgemeinen wechselseitigen Zusammenhang und der Bewegung und Entwicklung der Dinge und Erscheinungen" (Autorenkollektiv Wissenschaftspsychologie 1975, S. 35), den Prinzipien also, die Sache in ihrem Gesamtzusammenhang und aus ihrer Entwicklung zu erklären.

Ist nun Wirklichkeit, insbesondere soziale Wirklichkeit, prinzipiell prozeßhaft und als zusammenhängendes Ganzes zu verstehen, und kann man davon ausgehen, daß zum einen der geschichtliche Prozeß nicht geradlinig verläuft und zum anderen der gesellschaftliche Zusammenhang kein in sich harmonisches, sondern widersprüchliches Gefüge ist, so ist der Erkenntnisprozeß, der auf diese soziale Wirklichkeit gerichtet ist, ganz bestimmten Anforderungen unterworfen. Zu beachten ist, daß es im Erkenntnisprozeß um die Vermittlung von realer Wirklichkeit (objektive Dialektik) und gedachter Wirklichkeit (subjektive Dialektik) geht und daß letztere keine mechanische Abbildung der objektiven Realität darstellt. Die Methodologie der wissenschaftlichen Erkenntnis ist im System der dialektischen Logik zusammengefaßt. (vgl. Fogarasi 1965, S. 22 ff.; Narski 1973, S. 183 ff. Rosental 1973, S. 485 ff.).

In eine so begründete Erkenntnistheorie müssen demnach eingehen:

- a) Objektives und Subjektives,
- b) Praxis und Erkenntnis,
- c) Empirie (Tatsache) und Theorie (Gesetz),

- d) Historisches und Logisches,
- e) gedanklich Dialektisches und Formallogisches,
- f) Sinnliches und Rationales,
- g) Abstraktes und Konkretes,
- h) Analyse und Synthese,
- i) Induktion und Deduktion u.a.

Aus diesen grundlegenden Kategorien, die hier ohne systematische Anordnung und nur als Auswahl genannt sind, baut sich das System der dialektischen Logik auf, das darauf gerichtet ist, die Wirklichkeit zu erkennen. In den Kategorien der Dialektik ausgedrückt, heißt das, den wechselseitigen Zusammenhang

- a) von Einzelnem, Besonderem, Allgemeinem,
- b) von Ursache und Wirkung,
- c) von Wesen und Erscheinung,
- d) von Notwendigkeit und Zufälligkeit,
- e) von Möglichkeit und Wirklichkeit,
- f) von Inhalt und Form

dieser Wirklichkeit zu begreifen. (vgl. Autorenkollektiv Wissenschaftspsychologie 1975, S. 99 - 100)

Die Erkenntnis der Wirklichkeit vollzieht sich in einem Prozeß geistiger Aneignung der objektiven Welt. Kosik (1967) beschreibt diesen Prozeß prägnant: "Der Weg von der 'chaotischen Vorstellung des Ganzen' zur 'reichen Totalität vieler Bestimmungen und Beziehungen' ist identisch mit dem Begreifen der Wirklichkeit. Das Ganze ist für den Menschen nicht unmittelbar erkennbar, obwohl es ihm sinnlich unmittelbar gegeben ist, nämlich in der Vorstellung, in der Anschauung und im Erleben. Das Ganze ist ihm zwar unmittelbar zugänglich, aber es ist ein chaotisches und dunkles Ganzes. Um es zu erkennen und zu begreifen, klarzulegen und zu explizieren, muß man einen Umweg machen: das Konkrete wird durch Vermittlung des Abstrakten, das Ganze durch Vermittlung der Teile begrifflich faßbar... Die Methode des Aufsteigens vom Abstrakten zum Konkreten ist eine Methode des Denkens, was bedeutet, daß sie eine Bewegung ist, die sich in Begriffen vollzieht, im Element der Abstraktion. Der Aufstieg vom Abstrakten zum Konkreten ist kein Übergang von einer Ebene (der sinnesmäßigen) zur anderen (der rationalen), sondern eine Bewegung im Denken und eine Bewegung des Denkens. Damit das Denken vom Abstrakten zum Konkreten aufsteigen kann, muß es sich in seinem Element bewegen, d.h. auf der abstrakten Ebene, die die Negation der sinnlichen Unmittelbarkeit, Anschaulichkeit und Konkretheit ist. Der Aufstieg von der Abstraktheit zur Konkretheit ist eine Bewegung, deren Anfang stets abstrakt ist und deren Dialektik in der Überwindung dieser Abstraktheit besteht. Sie ist also, ganz allgemein, eine Bewegung von den

Teilen zum Ganzen und vom Ganzen zu den Teilen, von der Erscheinung zum Wesen und vom Wesen zur Erscheinung, von der Totalität zum Gegensatz und vom Gegensatz zur Totalität, vom Objekt zum Subjekt und vom Subjekt zum Objekt. Der Aufstieg vom Abstrakten zum Konkreten als materialistische Methode der Wirklichkeitserkenntnis ist eine Dialektik der konkreten Totalität, in der sich die Wirklichkeit auf allen Ebenen und Dimensionen geistig reproduziert. Der Denkprozeß transformiert nicht nur das chaotische Ganze der Vorstellungen in ein klares Ganzes von Begriffen, sondern das Ganze selbst wird in diesem Prozeß zugleich bezeichnet, bestimmt und begriffen." (S. 30 - 31)

Die von Kosik so herausgestellte Methode des "Aufsteigens vom Abstrakten zum Konkreten" im Erkenntnisprozeß markiert dessen jeweils äußersten Orientierungspunkte an der Wirklichkeit, auf der einen Seite die sinnlich wahrnehmbare Wirklichkeit, durch die nach Holzkamp (1973, S. 370) der Mensch Zugang zur präsenten, materiellen Realität außerhalb seiner selbst hat und somit die Basis jeder Art von Erkenntnis ist, die aber nur scheinbar konkret und vom Erkenntnisstandpunkt nur eine abstrakte Vorstellung von der Wirklichkeit liefert sowie auf der anderen Seite die wissenschaftlich begriffene Wirklichkeit, die zur konkreten Erkenntnis der Wirklichkeit führt. Beide Bezugspunkte sind ein integraler Bestandteil des Erkenntnisprozesses, wechselseitig eng verknüpft, aber in Richtung auf die "konkrete Totalität", auf die wissenschaftliche Erkenntnis des Ganzen "aufsteigend" aufzulösen.

Nach Fogarasi (1965, S. 154) entsteht die größte Schwierigkeit dadurch, "daß der Begriff in gewissem Sinne unveränderlich, starr, die Wirklichkeit hingegen in Bewegung begriffen ist..."

Das Aufsteigen vom Abstrakten zum Konkreten ist keine Leiter der Erkenntnis, die nur an die Realität anzulegen ist, um dann den Weg zur richtigen Erkenntnis nach oben antreten zu können. So ist Narski (1973, S. 224) zuzustimmen, wenn er für das System der dialektischen Logik die Ansicht vertritt, daß es weder linear sein noch in das Prokrustesbett der Triaden gezwängt werden dürfe. Es müsse außerdem verschiedene Varianten seines Aufbaus gestatten... Ebenfalls sei offensichtlich, daß das gesuchte System nur ein offenes System sein kann.

Damit ist zunächst allein die Richtung des Erkenntnisprozesses angedeutet. Auf dem Weg der Erkenntnis müssen in jeweiliger Abhängigkeit von dem zu begreifenden Gegenstand die Methoden der Abstraktion, der Analyse und Synthese, der Induktion und Deduktion (Rosental 1973, S. 344 ff. und 432 ff.) angewendet werden und dies in einem mehrfach überlagerten System von Teilprozessen, die jeweils auf Teilaspekte der Wirklichkeit gerichtet sind, um in ihrer spiralenförmig nach oben gerichteten Zusammenfassung die Erkenntnis des Ganzen zu eröffnen.

Die bis hierhin erfolgten wissenschafts- und erkenntnistheoretischen Darlegungen sollen nun im Sinne einer ersten Resultatssicherung und im Hinblick auf die ausgangs gestellte Frage nach der Bestimmung der Fachwissenschaft im Komplex der Lehrerbildung zu zweierlei Konsequenzen Anlaß geben:

1. Soll die Wirtschaftswissenschaft als fachwissenschaftlicher Anteil in der Lehrerausbildung zur Erkenntnis der Wirtschaftswirklichkeit führen, so muß zuallererst der Wirtschaftswissenschaftler diese als Ganzes zu begreifen versuchen. Und das heißt, daß der jeweils notwendig beschränkte Ausgangspunkt eines gewählten Teilaspekts (Krise, wirtschaftliches Wachstum, Inflation, Konkurse, Arbeitslosigkeit usw.) zu dem Ausgangs- und Endpunkt eines Erkenntnisprozesses gemacht werde, in dem das Anschauliche, das empirisch Konstatierbare am Phänomen der Krise beispielsweise, mit dem Ganzen des Wirtschaftsprozesses so vermittelt wird (durch analytische, synthetische, induktive, deduktive, abstrahierende Verfahren), daß sich die Probleme der Krise aus dem Gesamtzusammenhang des Wirtschaftsprozesses heraus erklären und auf diesem Wege zugleich auch eine Beziehung zwischen den zunächst unvermittelt nebeneinander stehenden weiteren Teilaspekten des Wachstums, der Inflation, der Konkurse, der Arbeitslosigkeit usw. erkennbar wird.

In seinen Ausführungen zur Methode der politischen Ökonomie konkretisiert Marx den Prozeß des "Aufsteigens vom Abstrakten zum Konkreten" folgendermaßen: "Wenn wir ein gegebenes Land politisch-ökonomisch betrachten, so beginnen wir mit seiner Bevölkerung, ihrer Verteilung in Klassen, Stadt, Land, See, den verschiedenen Produktionszweigen, Aus- und Einfuhr, jährlicher Produktion und Konsumtion, Warenpreise usw. Es erscheint das Richtige zu sein mit dem Realen und Konkreten, der wirklichen Voraussetzung zu beginnen, also z.B. in der Ökonomie mit der Bevölkerung, die die Grundlage und das Subjekt des ganzen gesellschaftlichen Produktionsaktes ist. Indes zeigt sich dies bei näherer Betrachtung (als) falsch. Die Bevölkerung ist eine Abstraktion, wenn ich z.B. die Klassen, aus denen sie besteht, weglasse. Diese Klassen sind wieder ein leeres Wort, wenn ich die Elemente nicht kenne, auf denen sie beruhen. Z.B. Lohnarbeit, Kapital usw. Diese unterstellen Austausch, Teilung der Arbeit, Preise usw. Kapital z.B. ohne Lohnarbeit ist nichts, ohne Wert, Geld, Preis etc. Finge ich also mit der Bevölkerung an, so wäre das eine chaotische Vorstellung des Ganzen und durch nähere Bestimmung würde ich analytisch immer mehr auf einfachere Begriffe kommen; von dem vorgestellten Konkreten auf immer dünnere Abstrakta, bis ich bei den einfachsten Bestimmungen angelangt wäre. Von da wäre nun die Reise wieder rückwärts anzutreten, bis ich endlich wieder bei der Bevölkerung anlangte, diesmal aber nicht als bei einer chaotischen Vorstellung eines Ganzen, sondern als einer reichen Totalität von vielen Bestimmungen und Beziehungen... Das Konkrete ist konkret, weil es die Zusammenfassung vieler Bestimmungen ist, also Einheit des Mannigfaltigen. Im Denken erscheint es daher als Prozeß der Zusammenfassung, als Resultat, nicht als Ausgangspunkt, obgleich es der wirkliche Ausgangspunkt und daher auch der Ausgangspunkt der Anschauung und Vorstellung ist..." (Marx 1953, S. 21 - 22)

Anders als bei der isolierten, statischen und additiven Betrachtungsweise einzelner Phänomene (Albert 1967, S. 339 ff. und Hofmann 1968b, S. 107 ff.) verlangt die dialektische Methode eine fortwährende Vertiefung der Beziehungen zwischen den Teilaspekten und dem Ganzen des Wirtschaftsprozesses.

Dieser Erkenntnisprozeß ist prinzipiell nicht abschließbar, oder anders herum betrachtet, er ist prinzipiell offen, da sich die immer reichere Erkenntnis von Teilaspekten des wirtschaftlichen Geschehens und eine immer vollkommeneren Kenntnis vom Gesamtzusammenhang des Wirtschaftsprozesses wechselseitig bedingen.

Im Projekt "Curriculum Wirtschaftslehre" war folglich die fachwissenschaftliche Arbeit darauf gerichtet, die wirtschaftliche Krise von 1974-76 als eine von jedermann vielfältig wahrnehmbare und anschauliche, komplexe Problemstellung zu untersuchen und ihren Verlauf sowie die Ursachen und Möglichkeiten wirtschaftspolitischer Einflußnahme aus dem Gesamtzusammenhang des Wirtschaftsprozesses heraus zu erklären. Das Ergebnis der Arbeit sollte sich in einem Erklärungszusammenhang niederschlagen, der von den Studenten selbst erstellt werden sollte.

Das fachwissenschaftliche Arbeitsziel des Erklärungszusammenhanges ist wissenschafts- und erkenntnistheoretisch zu begründen, dennoch erweist sich dieser so begründete Standpunkt des Fachwissenschaftlers immer noch als zu eng, wenn die Begründung als ausreichend angesehen werden soll, um den fachwissenschaftlichen Beitrag in den Rahmen der Lehrerbildung stellen zu wollen. Dieser Gedanke verweist auf eine weitere Konsequenz, die zu den folgenden wissenschaftstheoretischen Darlegungen führt:

2. Soll die Wirtschaftswissenschaft als fachwissenschaftlicher Anteil in der Lehrerbildung zur Erkenntnis der Wirtschaftswirklichkeit führen, so muß auch die Funktion dieses Erkenntnisprozesses als Beitrag zur Lehrerbildung in Betracht gezogen werden. Der Wirtschaftswissenschaftler muß also nicht nur wie im zuvor Gesagten in den Gesamtzusammenhang der Wirtschaftswirklichkeit hineinarbeiten, sondern diesen auch noch in das Ganze der Lehrerbildung einbringen; so muß beispielsweise die thematische Relevanz der Arbeit auch für den Zweck der Lehrerbildung begründet werden können (Projekt "Curriculum Wirtschaftslehre" 1977, S 405 ff.). Darüber hinaus muß der wissenschaftliche Erkenntnisprozeß einmünden können in schulische Lernprozesse. Neben den Anforderungen aus der sachlichen Problemstellung stehen die Anforderungen seitens der Personen, denn der wirtschaftswissenschaftliche Erkenntnisprozeß kann nicht vorgeführt und als "Pensum" (Hofmann 1968b, S. 31) abgefragt, sondern muß von jedem einzelnen im Projekt vollzogen werden können. Da auch noch die Vorstellungen und Kenntnisse der Projektteilnehmer sehr unterschiedlich sind und so in den Erkenntnisprozeß mit einfließen müssen und auch nicht Selbsterkenntnis das Arbeitsziel ist, sondern die Fähigkeit, die eigene Erkenntnisfähigkeit in schulische Lernprozesse umsetzen zu können, mußte bei der Erarbeitung des Erklärungszusammenhanges auch die Eigenständigkeit (das forschende Lernen) der Studierenden betont werden, und darüber hinaus mußte die Arbeit an dem Erklärungszusammenhang ihre inhaltliche Fortsetzung in der Curriculumentwicklung finden.

Spätestens bei der Bezugnahme zur Unterrichtstätigkeit wird die erneute Erweiterung des Zusammenhanges, in dem fachwissenschaftliche Qualifizierungsarbeit in der (einphasigen)

Lehrerausbildung steht, offensichtlich, nämlich in der Beziehung zwischen wirtschaftswissenschaftlicher Theoriebildung und der Berufspraxis des Lehrers.

Bevor weitere Überlegungen zu den Theorie-Praxis-Beziehungen angestellt werden, soll noch eine abschließende Bemerkung zum Problem des fachwissenschaftlichen Teils in der Lehrerausbildung festgehalten werden. Der Zusammenhang zwischen den Einzelwissenschaften im Qualifizierungsprozeß der Lehramtsstudenten muß nach denselben Regeln zu erkennen versucht werden wie die Wirtschaftswirklichkeit, die sich gleichfalls nicht allein von dem Wachstumstheoretiker oder nur von dem Geldtheoretiker erklären läßt.

Erst als Ganzes gedacht lassen sich die Teile als Teile des Ganzen einbringen. Die Erklärung von Teilaspekten aus ihrem Gesamtzusammenhang heraus erfordert die Überwindung der Betrachtung von einem isolierten Standpunkt der jeweiligen Fachdisziplin des Wirtschaftswissenschaftlers, des Fachdidaktikers oder des Erziehungswissenschaftlers.

Verlangt wird die Fähigkeit von den Vertretern der einzelnen Fachdisziplinen, zu einer Einsicht in den komplexen Zusammenhang der Lehrerausbildung zu gelangen, um in Orientierung auf und in Wechselbeziehung zu diesem wissenschaftliche Erkenntnisse zu erzielen.

Die praktischen Folgerungen finden ihren Niederschlag in dem Postulat der Interdisziplinarität und der erziehungs- sowie gesellschaftswissenschaftlichen Fundierung in der Lehrerausbildung.

Ist das Verhältnis und die Entwicklung von Kooperationsbeziehungen zwischen Gesellschafts- bzw. Erziehungswissenschaften (i.w.S.) und Wirtschaftswissenschaften aus dem dargelegten wissenschaftstheoretischen Ansatz heraus noch vergleichsweise einfach zu bestimmen, so gilt dies nicht mehr für das Verhältnis von Fachwissenschaft und Fachdidaktik.

Spätestens von dem Moment an, in dem der Didaktiker nicht länger bloße handwerklich-unterrichtspraktische Fertigkeiten vermitteln, sondern das sogenannte "didaktische Dreieck" Lehrer-Lernender-Lerninhalt auch einer theoretischen Reflexion aussetzen will/muß (damit ist der Prozeß der sogenannten "Wissenschaftsorientierung" angedeutet), sieht sich der Didaktiker i.w.S. mit dem Problem des "Generalismus" konfrontiert, den Lernprozeß nämlich in seiner Komplexität, erkenntnistheoretisch, lernpsychologisch, bildungstheoretisch, fachwissenschaftlich, unterrichtspraktisch begründen zu müssen, und der Fachdidaktiker, der Didaktiker i.e.S. ist mit dem Anspruch konfrontiert, den Zusammenhang von Inhalt und Methode im Lernprozeß auch fachwissenschaftlich herzuleiten und wissenschaftstheoretisch zu begründen. Während letzteres die Aufhebung des Nebeneinanders von Fachwissenschaft und Fachdidaktik zur Konsequenz hat, läßt sich der Gesamtzusammenhang aller Bedingungen des Lernprozesses arbeitsteilig nur über den Ausgangspunkt der Fachwissenschaft oder den der Erziehungs- bzw. Gesellschaftswissenschaft erreichen, da alle Fragen, die den Inhalt und die Methode seiner Umsetzung im Lernprozeß betreffen, ausgehend von den Fachwissenschaften zu beantworten und alle anderen Fragen, sofern sie die Bedingungen, den Verlauf und die Konsequenzen des Lernprozesses betreffen, zunächst Gegenstand der Gesellschafts- bzw.

Erziehungswissenschaften sind. Von diesen Ausgangspunkten ist nach dem hier entwickelten Verständnis vom Zusammenhang zwischen den Teilen und dem Ganzen die Verbindung und Wechselbeziehung zwischen Fachwissenschaft, Gesellschafts- und Erziehungswissenschaft als ein Prozeß fortschreitender Erkenntnis herzustellen.

Dem Ergebnis, aber nicht dem Begründungszusammenhang entsprechen z.B. die Empfehlungen der Lehrerausbildungskommission für Nordrhein-Westfalen, die die Fachdidaktik als Bestandteil der Lehrerausbildung eliminierte. (Heckhausen u.a. 1970)

1.1.2.2. Zum Berufspraxisbezug in der einphasigen Lehrerausbildung

Die Herstellung des Berufspraxisbezuges in der einphasigen Lehrerausbildung verlangt und ermöglicht es, daß das Theorie-Praxis-Verhältnis in einer ganz bestimmten Weise zur Geltung kommt: nämlich im berufspraktischen Handeln als dem besonderen Ausdruck des Praxisbezuges in der wissenschaftlichen Lehrerausbildung.

Die bisherigen wissenschaftstheoretischen Ausführungen sind nicht ausdrücklich in Hinblick auf die Theorie-Praxis-Beziehungen im Prozeß der Lehrerausbildung ausgewertet worden, obwohl mehrfach angedeutet wurde, daß die Berücksichtigung der Praxis eine unabdingbare Voraussetzung ist, um zu einer Theorie zu gelangen, die zur Erkenntnis über Praxis führt.

Praxis als "die Gesamtheit gegenstandsbezogener menschlicher Tätigkeit" (Autorenkollektiv Wissenschaftspsychologie 1975, S. 127) ist zunächst einmal nicht auf einen Spezialfall gesellschaftlicher Praxis, das berufspraktische Handeln, zu beschränken, wenn die Erkenntnis über Praxis nicht auf deren jeweiligen Teilaspekte beschränkt bleiben soll. Vielmehr besteht auch hier ein Zusammenhang zwischen den Ebenen der gesellschaftlich-politischen Praxis, der wissenschaftlichen Praxis und der beruflichen Praxis, die im Erkenntnisprozeß und somit auch für die in der Lehrerausbildung Tätigen eine unumgängliche Einheit bilden. Die in solchem Sinne entwickelte praxisrelevante Theorie deckt nicht nur gesellschaftliche, widersprüchliche Interessen auf, sie wirkt auch handlungsanleitend.

Damit wird zwar deutlich, daß Erkenntnis über Praxis auch Handeln in der Praxis mit einschließt, und dennoch enthält diese Beziehung von Erkenntnis und Handeln einen unüberwindbaren Gegensatz, an dessen Extrempunkten der sogenannte Wissenschaftler im Elfenbeinturm und der Aktionist in Erscheinung treten. Zwar läßt sich die Widersprüchlichkeit der Praxis als die eines chaotischen Ganzen sowie die eines strukturierten und begriffenen Ganzen im Erkenntnisprozeß prinzipiell aufheben, es bleibt aber der Gegensatz zwischen der gedanklich strukturierten Wirklichkeit und der tatsächlichen, chaotischen Wirklichkeit bestehen mit der Konsequenz, daß das aus der Erkenntnis über Praxis abgeleitete Handeln in der Praxis nicht nur theoriebestimmt erfolgt, sondern auch aufgrund ihrer Besonderheiten praxisbestimmt erfolgen muß.

Die institutionelle Verankerung berufspraktischen Handelns in der einphasigen Lehrerbildung institutionalisiert diese Widersprüchlichkeiten in dem wissenschaftlichen Qualifizierungsprozeß der Lehrerbildung.

Damit ist einerseits die Möglichkeit eröffnet, "die 'bildende Funktion' von Wissenschaft" (Becker 1975, S. 100) in dem Zusammenhang von Erkenntnis und Handeln, ausgelöst durch praxisrelevante Theorie, zu entfalten. Damit ist aber andererseits auch in diesem Zusammenhang der Gegensatz zwischen "dem notwendig von Praxis abgehobenen Charakter der Theorie" (Pädagogische Berufspraxis 1975, S. 135) und dem unmittelbaren berufspraktischen Handeln zu einem Gegenstand wechselseitiger Vermittlung geworden. Das Spannungsverhältnis von theoriegeleitetem (worin wohlgerichtet auch Praxis eingegangen ist) und praxisgeleitetem Handeln droht sich im Kampf der Gegensätze zu lösen, in der Vorherrschaft des Praktizismus oder in der Theorie, die ihre Praxisrelevanz verliert. Insofern spricht Becker (1975, S. 89) auch von der "prinzipiellen Ambivalenz" der Berufsorientierung.

Die wechselseitige, bewußte Bezugnahme, der Wechsel der Blickrichtung, wie es weiter oben genannt wurde, ist neben dem sachlichen Anspruch der Vermittlung von Theorie und Praxis ein wirksames Mittel zur Verhinderung derartiger Scheinlösungen in der einphasigen Lehrerbildung.

Hieran lassen sich abschließend noch einige weitere Überlegungen zur Lösung von Problemen der einphasigen Lehrerbildung anfügen:

1. Das schon weiter oben angesprochene Verhältnis von Fachwissenschaft und Fachdidaktik muß auch bei Einbeziehung der Theorie-Praxis-Problematik nicht neu überdacht werden, wenn - wie in Oldenburg geschehen - die doppelte Funktion der Berufspraxis im Qualifizierungsprozeß durch Kontaktlehrer eingebracht wird, einmal nämlich als praktisches Handlungsfeld und zum anderen in dem Sinne, daß Probleme und praktizierte Lösungstechniken in dem Berufsfeld des Lehrers und der spezifischen Praxissituation auch zum Gegenstand wissenschaftlicher Bearbeitung gemacht werden können. (Becker 1975, S. 93) Somit wäre die Berufspraxis sowohl das Anwendungsfeld theoretischer Entwürfe als auch der Auslöser wissenschaftlicher Reflexionen. Dem Kontaktlehrer kommt in diesem Konzept eine doppelte Vermittlerrolle in den Theorie-Praxis-Beziehungen zu, die er allerdings nur erfüllen kann, wenn er weitgehend in den Qualifizierungsprozeß der Lehramtsstudenten integriert ist. (Materialien 1977, S. 76)
2. Die wissenschaftstheoretischen Ausführungen sollten deutlich machen, daß sie zu einem notwendigen Klärungsprozeß bei der Lösung wesentlicher Probleme der Lehrerbildung beitragen können. Die Aufforderung und die Notwendigkeit, wissenschaftstheoretische Grundpositionen darzulegen, wird zwar allerorten betont, dem schwierigen Unterfangen unterziehen sich allerdings die wenigsten und wenn es geschieht, nicht immer mit durchschlagendem Erfolg, wie es u.a. von Dauenhauer für die Erziehungswissenschaft und die Wirtschafts- und Berufspädagogik nachgewiesen wird. (Dauenhauer 1973, 137 ff.) Es sollte

aber auch deutlich geworden sein, daß die Probleme der einphasigen Lehrerbildung nicht allein Probleme eines Erkenntnisprozesses sind, sondern darüber hinaus noch die Probleme der Interaktion zwischen den Beteiligten sowie die der Organisation des Arbeitszusammenhangs, die in dem Qualifizierungsprozeß Beachtung finden müssen.

3. Problemorientierung, Zusammenhangdenken und Offenheit im Lernprozeß erweisen sich als wissenschaftstheoretisch begründete und didaktisch relevante Kategorien, die ihren Niederschlag in der Konzeption der Projektarbeit gefunden haben.

Wenn das Denken "seinem Wesen nach Erkenntnis (ist), die zur Lösung von Problemen oder Aufgaben führt, die sich für den einzelnen ergeben..." und "die Orientierung auf Probleme ein integrierender Zug der Erkenntnis (ist)" (Rubinstein 1972, S. 17) so kann hier der Ableitungszusammenhang für einen problemorientierten Ansatz seinen Ausgang nehmen. Darin gehen die Prinzipien, die Sache in ihrem Zusammenhang und ihrer Entwicklung zu begreifen, konstitutiv ein. Problemanalyse und Problemlösung lassen sich in diesem Konzept nicht nach festgelegten Erwartungen reglementieren oder simulieren, sondern sind zu entwickeln und somit prinzipiell offen zu gestalten.

Dieser Ansatz zielt auf "Kompetenz, die einen reflektierten handelnden Zugriff auf die Praxis ermöglicht". (Reetz/Witt 1974, S. 189) Damit kann gleichermaßen kritisches Potential geweckt als auch die Voraussetzung für eine den gesellschaftlichen Anforderungen entsprechende Berufsqualifikation geschaffen werden, denn "Bildung bedeutet hier vor allem Befähigung zur Problembewältigung". (Mertens 1974, S. 95)

1.2. Arbeitsvorhaben "Wirtschaftlicher Strukturwandel und Strukturpolitik als Unterrichtsthema"

Parallel zu dem zuvor dargestellten Projekt "Curriculum Wirtschaftslehre" wurde das Arbeitsvorhabens (AV) "Strukturwandel und Strukturpolitik als Unterrichtsthema" begonnen. Auch dieses Unterrichtsvorhaben wurde in einem Berichtsband umfassend dokumentiert (Projekt: Räumliche Entwicklungsprozesse 1978), um auch hierüber einen Einblick in den konkreten Lehr- und Lernprozeß zu verschaffen, wie er unter den besonderen Bedingungen des Modellversuchs der einphasigen Lehrerbildung in Oldenburg zu Beginn der zweiten Ausbildungsphase stattgefunden hat.

Im Rahmen der Veranstaltungen des Arbeitsvorhabens sind Studierende des Lehramtsstudienganges Wirtschaftswissenschaften für die Sekundarstufe II und Studierende des Faches Sozialkunde/Politik ausgebildet worden

Üblicherweise wurde für die Veranstaltungsform, in der unter organisatorischen Gesichtspunkten Theorie und Praxis integriert werden sollte, der Begriff des Projekts verwendet. So gesehen, kann das Arbeitsvorhaben auch als Projekt bezeichnet werden. Seine

Kennzeichnung als Arbeitsvorhaben erhielt es aus seiner Zuordnung zu einem größeren Projektzusammenhang, dem Projekt: "Räumliche Entwicklungsprozesse. Produktions- und Arbeitsverhältnisse im Entwicklungsraum Ostfriesland" (EROF), innerhalb dessen das Arbeitsvorhaben "Strukturwandel und Strukturpolitik als Unterrichtsthema" sich gesondert der Aufgabe der Lehrerausbildung im Rahmen der einphasigen Lehrerausbildung gestellt hatte.

Das Arbeitsvorhaben hatte vom Sommersemester 1976 bis Wintersemester 1977/78, also über vier Semester offiziell bestanden. Zu Beginn der Arbeit im Sommersemester 1976 waren die fortgeschrittensten Studenten der einphasigen Lehrerausbildung im vierten Semester (Lehramt Wirtschaftswissenschaften/Sekundarstufe II) angelangt. Sie hatten die Erkundungsprojekte des 1. Studienabschnitts (1. - 3. Semester) sowie weitere fachsystematische Veranstaltungen besucht und orientierten sich nun auf Projekte des 2. Studienabschnitts (4. - 9. Semester), in denen sie ihre sechswöchigen unterrichtspraktischen Vorhaben in den beiden Studienfächern durchführen konnten.

Das Arbeitsvorhaben war neben dem Projekt "Curriculum Wirtschaftslehre" ein alternatives Angebot für die Studenten.

Studenten, Hochschullehrende und Kontaktlehrer traten in den Arbeitsprozeß ein, ohne auf praktische Erfahrungen mit der Integration von unterrichtspraktischen Vorhaben in Studienprojekte zurückgreifen zu können. Im Gegensatz zu dem parallel begonnenen Projekt "Curriculum Wirtschaftslehre", mit dem auch durch Personalunion Verbindungen bestanden und ein Erfahrungsaustausch erfolgte, wurde im Arbeitsvorhaben statt der sechswöchigen unterrichtspraktischen Vorhaben (Februar/März 1977) vom 1. August 1977 bis 31. Januar 1978 an zwei Oldenburger Schulen ein halbjähriger Kurs zum Thema "Strukturwandel und Strukturpolitik" durchgeführt.

Die Zeit vom Sommersemester 1976 bis zum Sommersemester 1977 kann als Vorbereitungsphase mit ihren unterschiedlichen Aufgabenschwerpunkten in Hinblick auf die Durchführung eines Kurses in der Sekundarstufe II bezeichnet werden, der sich von August 1977 bis Januar 1978 die Durchführungsphase des Kurses anschloß. Von Januar 1978 bis in das Sommersemester 1978 hinein wurde das Arbeitsvorhaben mit einer Auswertungsphase beschlossen.

Die Arbeit im Arbeitsvorhaben "Strukturwandel und Strukturpolitik als Unterrichtsthema" stand unter zahlreichen günstigen Vorzeichen und unterschied sich dadurch erheblich vom Projekt "Curriculum Wirtschaftslehre":

- Die Problemstellung des Arbeitsvorhabens war sowohl Grundlage wissenschaftlicher Qualifizierung der Studenten als auch Gegenstand des Kursthemas. Die Studenten konnten folglich ihre fachlichen und didaktischen Qualifikationen in einem halbjährigen Kurs einbringen und erproben.

- Die Zusammenarbeit mit dem Kontaktlehrer und dem mitwirkendem Lehrer war vertrauensvoll und intensiv. Der Kontaktlehrer hat aus eigener Initiative vom Sommersemester 1976 an im Arbeitsvorhaben gearbeitet. Ein weiterer mitwirkender Lehrer übernahm ohne materiellen Ausgleich in der Zeit seiner Mitarbeit (ab SoSem 1977) die Aufgaben eines Kontaktlehrers.
- Die Zusammenarbeit mit den beiden Oldenburger Schulen war problemlos.
- Die Dauer des Arbeitsvorhabens von vier Semestern eröffnete sowohl langfristige als auch flexible Planungen des Arbeitsprozesses. Begünstigt wurde die Arbeit durch mehrere Kompaktveranstaltungen.
- Die Verbindungen des Arbeitsvorhabens in das Projekt "EROF" wirkten sich vorteilhaft aus.
- Die Kooperationsbeziehungen mit der DGB-Bundesschule in Springe verliehen dem Arbeitsvorhaben entscheidende Impulse für den Anfang und im Hinblick auf die Arbeitsperspektive.
- Die materielle und organisatorische Unterstützung durch das Zentrum für pädagogische Berufspraxis trug ausschlaggebend dazu bei, daß ein umfangreicher Bericht des Arbeitsvorhabens erstellt und veröffentlicht werden konnte. (Projekt: Räumliche Entwicklungsprozesse 1978)

Trotz dieser Begünstigungen gab es auch Erschwernisse, die in den Bedingungen des Hochschulalltages lagen. Das Arbeitsvorhaben fand nicht als Forschungsprojekt statt, sondern für die Studenten als eine Lehrveranstaltung neben anderen und für die Lehrende als eine Aufgabe neben vielen.

Das Arbeitsvorhaben wurde 1976 ebenfalls mit dem Ziel begonnen, die Rahmenbedingungen des Modellversuchs der einphasigen Lehrerausbildung auszufüllen und mit einem Beitrag seine Tragfähigkeit zu erproben. An diesem Ziel wurde bis zum Ende der Arbeit festgehalten, obwohl sich die allgemeinen Rahmenbedingungen und die konkreten Arbeitsbedingungen für alle Beteiligten zunehmend verschlechterten.

Das Arbeitsvorhaben wurde zu einer Zeit begonnen, als Reformbemühungen an Form und Inhalt der Lehrerausbildung in dem neuen Rahmen der einphasigen Lehrerausbildung eine reelle Chance auf Anerkennung und materielle sowie formale Absicherungen hatten. Dies hatte sich allerdings schon vor Ende des Arbeitsvorhabens deutlich geändert. (Fichten, Jaeckel, Stinshoff 1978; Daxner, Kriszio, Steinbrink 1979, S.3; Busch 1981)

Der Arbeitsbericht verschafft einen Einblick in eine hochschuldidaktische Initiative zur Verbindung von Theorie und Praxis, die soweit entfaltet werden konnte, daß in ihr auch ein Beitrag zur Curriculuminnovation möglich wurde, der in der konkreten Umsetzung eines erkenntnistheoretisch begründeten, kursdidaktischen Konzeptes zum Thema "Wirtschaftlicher Strukturwandel und Strukturpolitik" seinen Ausdruck fand.

Der erwähnte Bericht des Arbeitsvorhabens enthält wiederum detaillierte Belege über den Qualifizierungsprozeß der Studenten im Rahmen des Arbeitsvorhabens sowie über den Konstruktionsprozeß des Kurses und seiner Erprobung. Das so dokumentierte Arbeitsvorhaben "Strukturwandel und Strukturpolitik als Unterrichtsthema" eröffnet ebenfalls einen Einblick in einen Theorie und Praxis verbindenden, handlungsorientierten Lehr- und Lernprozeß.

Der Sachanspruch an das Arbeitsvorhaben, Studenten zu einem theoriegeleiteten praktischen Handeln zu qualifizieren, wurde in ein hochschuldidaktisches Konzept umgesetzt, das unter der Problemstellung des wirtschaftlichen Strukturwandels und der Strukturpolitik Wissenschaftsorientierung und Berufspraxisorientierung aufeinander zu beziehen versuchte. Dabei mußten die inhaltlichen Entscheidungen notwendige Wandlungen in den Arbeits- (Interaktions-)beziehungen zwischen Hochschullehrenden, Kontaktlehrern und Studenten mit berücksichtigen.

Die Vorbereitungsphase auf die unterrichtspraktische Durchführung des Kurses war nicht nur durch eine approximative Annäherung theoretischer und praktischer Qualifikationen gekennzeichnet, sondern auch durch das Herausbilden zunehmender Entscheidungskompetenz der Studenten in Bezug auf die inhaltliche und methodische Ausfüllung der von den/dem Lehrenden eingebrachten Arbeitspläne und inhaltlichen Vorgaben.

Die Durchführung des Kurses setzte schließlich die Fähigkeit zu einem selbständigen, berufspraktischen Handeln der Studenten voraus.

Bei der mit der Auswertung angestrebten Reflektion des komplexen Theorie-Praxis-Zusammenhanges und dessen Konkretion im Rahmen des Arbeitsvorhabens mußten die in unterschiedlichem Ausmaße von Lehrenden und Studierenden vertretenen Ansprüche mit der von den Teilnehmern gleichfalls in unterschiedlichem Ausmaß in Erfahrung gebrachten Wirklichkeit zusammenfließen können, damit die innovatorische Kraft des Lehr- und Lernprozesses die Herausbildung von theoriegeleitetem praktischen Handeln und praxisrelevanter Theorie zu fördern vermochte, und zwar im Bewußtsein jedes einzelnen Beteiligten des Arbeitsvorhabens.

Die hierauf hinzielende Arbeitsorganisation bzw. Lernsituation ist in besonderem Maße von Formen der Kooperation abhängig, die die zur Bewältigung der Aufgabenstellung unumgängliche Arbeitsteilung und Spezialisierung wieder zusammenzufügen im Stande war, um den Arbeitsprozeß als einheitliches Ganzes nachvollziehen zu können.

Konsequenterweise erschien auch der Bericht des Arbeitsvorhabens als das gemeinsame Produkt aller Beteiligten. Die Ergebnisse wären selbstverständlich nicht entstanden, ohne die Aktivität jedes einzelnen Teilnehmers. Entsprechend der individuellen Voraussetzungen, Neigungen und Ambitionen wurde diese Aktivität in unterschiedlichem Ausmaß eingebracht.

1.2.1. Didaktische Grundlegungen für den Kurs "wirtschaftlicher Strukturwandel und Strukturpolitik"

1.2.1.1. Rahmenbedingungen der Entstehung des Kurses

Der Kurs "Wirtschaftlicher Strukturwandel und Strukturpolitik" ist entstanden im Rahmen des Studienreformmodells der einphasigen Lehrerausbildung an der Universität Oldenburg. Der Projektzusammenhang, in dessen Rahmen der vorliegende Kurs erarbeitet, erprobt und ausgewertet wurde, stellte sich in verschiedener Hinsicht her:

- Das Arbeitsvorhaben "Strukturwandel und Strukturpolitik als Unterrichts- und Schulungsthema" stand in Beziehung zu den anderen Veranstaltungen des Projektes und zur übergreifenden Projektthematik "Räumliche Entwicklungsprozesse, Produktions- und Arbeitsverhältnisse im Entwicklungsraum Ostfriesland" (EROF). (Kriszio, Windelberg 1977; Bockelmann, Windelberg, Zepperitz 1978; Bernath, Windelberg 1978)
- Innerhalb des Arbeitsvorhabens bildeten Hochschullehrer, Studenten und Kontaktlehrer einen Theorie und Praxis verbindenden Arbeitszusammenhang, der sowohl in der Institution Universität als auch in der Institution Schule (während der Phase der unterrichtspraktischen Erprobung des Kurses) stattfand. Das Arbeitsvorhaben stand zudem in einer Kooperationsbeziehung zur DGB-Bundesschule in Springe. (Bernath 1977)

Für die Einschätzung der Rahmenbedingungen für den Kurs waren wesentlich, daß

- die Verknüpfung von Lehrerausbildung und Curriculumentwicklung sowie die zweifache parallele Erprobung des Kurskonzeptes stattfand. Der Kurs ist folglich Ausdruck einer praxiserprobten Curriculumentwicklung und das Ergebnis theoriegeleitetem praktischen Handelns im Rahmen einphasiger Lehrerausbildung;
- der Entfaltungsspielraum eines Studienreformmodells, in dem die Theorie und Praxis verbindende Form des Projektstudiums und die Kontinuität eines sowohl wissenschafts- als auch berufspraxisorientierten Arbeitsprozesses im Sinne forschenden Lernens über den Zeitraum von zwei Jahren hochschuldidaktische und curriculare Innovationen im Sinne des Deutschen Bildungsrates (1974, S A60ff.) ermöglichte;
- die Einbeziehung von Erfahrungen aus gewerkschaftlicher Bildungsarbeit u.a durch die Teilnahme am Lehrgang „Strukturpolitik“ der DGB-Bundesschule in Springe sowie die Forschungsperspektive eines an der Verbesserung der Lebens- und Arbeitsverhältnisse des unterentwickelten Nordwestraumes der Bundesrepublik Deutschland interessierten Projektes gelang. (Bernath, Krack 1979)

1.2.1.2. Konstruktionsbedingungen des Kurses

Mit der Vereinbarung der Ständigen Konferenz der Kultusminister zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II von 1972 wurden bildungspolitisch die Weichen für die Einführung des Kurssystems gestellt, der auch Niedersachsen mit einem Erlaß vom Mai 1977 folgte. (Meyer 1977, S. 54 ff.) In Form von Handreichungen entstanden in Niedersachsen Kursentwürfe u.a. für das gesellschaftswissenschaftliche Aufgabenfeld (u.a. Gemeinschaftskunde und Wirtschaftslehre), die sich an das Konzept lernzielorientierter Unterrichtsvorbereitung anlehnten. Als Richtziel wird dort "die Fähigkeit und Bereitschaft zur Selbstbestimmung und zum verantwortlichen Handeln in der Gesellschaft" genannt, dem eine detaillierte und differenzierte Auflistung instrumentaler, kognitiver und affektiver Lernziele folgte. (Handreichungen für den Sekundarstufenbereich II 1972 ff.)

Die formalen Anforderungen für die Anmeldung eines Kurses zum Schulhalbjahr 1977/78 bestanden darin, Kurslernziele anzugeben, den Kursverlauf in Phasen zu gliedern, Phasenlernziele zu benennen, Lernzielkontrollen vorzusehen und allgemeine Angaben zu den Unterrichtsverfahren sowie den Materialien bzw. der Literatur zu machen.

Der Kurs wurde als Grundkurs angemeldet. Grundkurse waren in ihrer Funktion folgendermaßen bestimmt: Sie umfassten drei (oder auch zwei) Wochenstunden (pro Halbjahr) und sollten "der allgemeinen Orientierung im Bereich eines Faches dienen und grundlegende wissenschaftliche Verfahrensweisen und Erkenntnisse über ein Fachgebiet vermitteln". (Der Niedersächsische Kultusminister 1977)

Die Orientierung an Sachproblemen (die übrigens für Projektkurse explizit vorgesehen war, deren Bedeutung aber durch die Nichtberücksichtigung bei der Leistungsbewertung drastisch eingeschränkt wurde) war nach der vorliegenden Bestimmung durchaus auch in Grundkursen möglich.

Der noch relativ weit gesteckte Rahmen für die inhaltliche und methodische Ausgestaltung von Kursen und die weitgehend noch fehlenden "Sekundarstufen-II-spezifischen curricularen und didaktischen Konzeptionen" (Meyer 1977, S. 47) sowie die besonderen Lehr- und Lernbedingungen der einphasigen Lehrerbildung eröffneten Handlungsspielräume und die Möglichkeit zur Curriculuminnovation, die ihren Niederschlag in dem Arbeitsvorhaben und seinem Ergebnis, dem vorliegenden Kursentwurf, fanden. Der mit dem Kursentwurf verfolgte Ansatz einer Curriculumentwicklung für das Kurssystem der Sekundarstufe II setzte seinen Schwerpunkt deutlich auf den fachwissenschaftlich-fachdidaktischen Beitrag zum Unterricht und vernachlässigte die weitergehendere Untersuchung sowohl politisch-administrativer Rahmenbedingungen des Unterrichts als auch der soziokulturellen und sozialisationstheoretisch aufzuarbeitenden Voraussetzungen der Schüler und Lehrer.

Exakte Hinweise auf Lernvoraussetzungen, Erwartungen und Interessen der Schüler waren wegen der Wahlfreiheit von Kursen ohnehin erst mit dem tatsächlichen Beginn des Kurses zu

erhalten. Die Beteiligung von Kontaktlehrern an der Planung des Kurses ermöglichte es, hierzu schulspezifische (aber nicht schülerspezifische), allgemeine Informationen einzuholen. Erwartungen und Interessen von Schülern (in einem allgemeinen Sinne) gingen in die Formulierung der Themenstellung und ihre didaktisch-methodische Entfaltung antizipativ ein.

Die Konstruktion des Kurses erfolgte in zwei Etappen:

1. in einer theoretisch begründeten Grobplanung des Kurskonzeptes und
2. in einer an den konkreten Unterrichtsbedingungen orientierten Feinplanung des Kursverlaufs.

Der im Projektbericht wiedergegebene Kursentwurf (Projekt: Räumliche Entwicklungsprozesse 1978, S. 127 ff.) war die um die praktischen Erfahrungen angereicherte und durch sie revidierte Fassung des Kurskonzeptes. Die Entstehungsbedingungen des Kursentwurfs sind mit der ausführlichen Dokumentation des Arbeitsvorhabens und den Erfahrungsberichten zur Kursdurchführung sowie den Begründungen für den Kursentwurf im Detail nachvollziehbar. Der Kursentwurf ist im wesentlichen charakterisierbar als eine Form des "offenen Curriculums"; er ist auch ein Entwurf für variable Unterrichtsplanung, sofern sie die situationsspezifischen Momente des Unterrichts, die konkrete Kommunikations- und Interaktionssituation im Unterricht, als konstitutiv für die Feinplanung des Kursverlaufs vorsieht. Diese Überlegungen folgten dem Deutschen Bildungsrat (1977, S. A20ff.), wonach Unterrichtsplanung nur insoweit „variabel“ und „offen“ gestaltet werden kann, wie die übergreifenden Ziele des Kurses und sein didaktisches Grundkonzept unter sachlichen, pädagogischen und politischen (die erkenntnisleitenden Interessen betreffenden) Gesichtspunkten geteilt werden. Eine "Variabilität" im Kurskonzept auch gegenüber diesen Prämissen ließe keine inhaltlichen Begründungszusammenhänge mehr zu, sondern müßte kontradiktorisch aufgebaut werden und würde wegen des Zusammenhanges von Inhalten und Methoden entsprechend der unterschiedlichen Standpunkte zu jeweils unterschiedlichen Planungsentwürfen von Curricula führen.

Die Thematik des Grundkurses, der Problemzusammenhang des wirtschaftlichen Strukturwandels und der Strukturpolitik, wurde in ihrer zentralen Bedeutung für das "gesellschaftswissenschaftliche Aufgabenfeld" entfaltet. Der Kursentwurf eröffnete sowohl eine Verwendung als Grund- und Leistungskurs als auch in den Fächern Gemeinschaftskunde und Wirtschaftslehre des allgemein- und berufsbildenden Bereichs der Sekundarstufe II.

1.2.1.3. Bildungs- und Lernziele des Kurses

Die erzieherischen Absichten und die im Kursentwurf eingegangenen gesellschaftspolitischen Interessen sind darauf gerichtet, den vom wirtschaftlichen Strukturwandel und der Strukturpolitik beeinflussten Bereich der wirtschaftlichen Wirklichkeit durchschaubar zu machen. Wirtschaftliche Strukturwandlungen berühren in starkem Maße sowohl direkt als auch indirekt die Existenzgrundlagen und Interessen der Bevölkerung.

Die Erkenntnis wirtschaftlicher Zusammenhänge und die damit verbundene Fähigkeit zu bewußtem politischen Handeln ist geleitet von dem Arbeitnehmerinteresse zur Mit- und Selbstbestimmung und einem an den Bedürfnissen und Interessen der Mehrheit der Bevölkerung orientiertem verantwortlichen Verhalten. In die Richtung dieses übergeordneten Bildungszieles sollte mit dem Kurs hingearbeitet werden. In den auf unterschiedlicher Komplexitätsebene formulierten Kurslernzielen vereinigten sich die erzieherischen Absichten mit den an einer Effektivitätskontrolle orientierten Unterrichtsmaßnahmen. Ihr jeweiliges Gewicht steht dabei allerdings in einer inversen Beziehung zueinander.

Die obersten Kurslernziele sind darauf gerichtet, die verschiedenen Erscheinungsformen des wirtschaftlichen Strukturwandels als Ausdruck der Gesetzmäßigkeiten des Wirtschaftsprozesses in der Bundesrepublik Deutschland zu erkennen, die Maßnahmen und Wirksamkeit der Strukturpolitik zur Beeinflussung des wirtschaftlichen Strukturwandels zu verstehen sowie die Möglichkeiten und Grenzen staatlicher Steuerungsmaßnahmen beurteilen zu lernen. Dieser komplexen Explikation der Kurslernziele kam eine Schlüsselfunktion in der Verknüpfung der Bildungs- mit den Lernzielen des Kurses zu.

Da es einerseits nicht möglich zu sein scheint, aus den Bildungszielen stringent ein differenziertes System von Lernzielen zu deduzieren (Meyer 1974), andererseits aber weder eine unterrichtstechnologische Verengung noch eine allein an Normen orientierte Unterrichtspraxis erstrebenswert ist, müssen Unterrichtsziele auf einer Ebene formuliert werden, wo die widerstreitenden Ansprüche an Unterricht rational verknüpft werden können. Diese Ebene ist mit den obersten Kurslernzielen erreicht, denn sie enthalten den aus dem normativen Bildungsziel abzuleitenden Sachanspruch an den Unterricht und sie bilden gleichzeitig die Grundlage für die kognitive Dimension des Lernzielgefüges.

Die doppelte Funktion der obersten Kurslernziele, nämlich Orientierungen auf das Normative und das Meßbare des Unterrichts zu geben, wird einlösbar durch den sachlichen Bezug zu einem zentralen Problemzusammenhang der Wirtschaftswirklichkeit und ihrer Erkenntnis.

Offensichtlich werden durch diesen Ansatz kognitive Aspekte und eine Wissenschaftsorientierung des Lernens in das Zentrum didaktischer Planungen gerückt. Sie bilden den rationalen Kern in einem Unterrichtskonzept, in dem komplexe Sachstrukturen auch als solche erkannt und Handlungsperspektiven für den einzelnen in Bezug darauf entwickelt werden sollen.

Die didaktisch-methodischen Überlegungen zu den einzelnen Lernschritten und -etappen sind auf diesem Hintergrund gemäß der von Blankertz (1977, S. 99) formulierten methodischen Leitfrage zu planen: "Die methodische Strukturierung des Unterrichts hat immer, ungeachtet aller sonstigen Differenzen und Verfahrensweisen, die individuell-subjektiven (anthropogenen) Voraussetzungen der Schüler mit dem objektiven Sachanspruch (der seinerseits sozio-kulturelle Bedingungen hat) zu vereinigen."

Damit ist der Auftrag gestellt, affektive und psychomotorische Aspekte in die Unterrichtsplanung einzubeziehen und das methodische Instrumentarium entsprechend der

unterrichtlichen Situationen zu entfalten. Dies ist in dem Kursentwurf in differenzierter Form erfolgt, wie in dem nächsten Abschnitt zum Verhältnis von Inhalt und Methode und in dem Kursentwurf selbst im einzelnen noch aufgezeigt wird; dennoch gilt für den hier entwickelten didaktischen Ansatz nicht nur, worüber sich Bildungs- und Lerntheoretiker so einig sind, daß didaktische Maßnahmen von den Zielen her bestimmt werden sollen (Kaminski 1977, S. 44), sondern auch, daß der dominierende Aspekt, - die Fragestellungen, von denen aus das Ziel des Unterrichts und seine Intentionen bestimmt sein sollen -, bekannt sein muß, "um unterrichtsmethodische Erwägungen überhaupt beginnen zu können". (Blankertz 1977, S. 97)

Der dominierende Aspekt ist in dem vorliegenden Fall darauf gerichtet, zur Erkenntnis des komplexen Sachzusammenhanges von wirtschaftlichem Strukturwandel und Strukturpolitik beizutragen und die daraus für die Schüler resultierenden Handlungskonsequenzen sowohl für ihr politisches Verhalten als auch für ihre Berufsorientierung mit zu berücksichtigen.

Ehe jedoch auf die inhaltlichen und methodischen Konsequenzen dieser didaktischen Vorentscheidung eingegangen werden kann, müssen die in der dargelegten, spezifischen Verknüpfung von Bildungs- und Lernzielen des Unterrichts enthaltenen zentralen didaktischen Probleme noch einer näheren Betrachtung unterzogen werden.

Die Diskussion über Unterrichtsziele ist erheblich durch die Tatsache belastet, daß über die Bildungswirksamkeit von Unterricht keine gesicherten Erkenntnisse vorliegen. Die faschistische Machtergreifung in Deutschland, gräßliche Grausamkeiten von Menschen, die in der Tradition abendländischer Kultur und humanistischer Bildung erzogen wurden, aber auch das nachgewiesene (Teschner 1969; Jaide 1970) schwach entwickelte demokratische Bewußtsein von jungen Menschen in der BRD geben Anlaß, an der Bildungswirksamkeit von Unterricht und erst recht an der emanzipatorischen Substanz von Unterricht zu zweifeln.

Dieser mit wissenschaftlichen Mitteln scheinbar unlösbaren Problematik kann nicht durch einen Rückzug zu einer vermeintlich wertfreien Wissenschaftsauffassung entgangen werden, die Normen und Wertungen explizit aus ihren theoretischen Konstrukten ausschließt und im Falle der Didaktik zu einem operationalistisch verkürzten Verständnis von Lernen im Sinne informationstheoretischer und technologisch verstandener lerntheoretischer Didaktik gelangt, gestützt auf der Verhaltenstheorie des Behaviorismus, der experimentellen Lernpsychologie und positivistisch-empirischer Sozialforschung.

Diese Theorien liefern zwar durchaus beachtenswerte Beiträge zu Einzelaspekten; in bezug auf das Unterrichtsfeld "Lernen" werden aber die Parzellierung zum Zwecke der operationalen Erfassung zur Methode und das Ziel, die Komplexität realer Lernprozesse zu erfassen, aufgegeben. (Schulmeister 1975, S.1) Ihre Gefährlichkeit liegt darin, daß sie wegen ihrer scheinbar wertneutralen Exaktheit zum Maßstab für wissenschaftliches und wissenschaftsorientiertes didaktisches Handeln erhoben werden. Verschließt sich wissenschaftlich betriebene Didaktik der Entscheidung über Normen und Wertungen, überläßt sie es den jeweils vorherrschenden gesellschaftlichen Kräften, das zur Verfügung gestellte Instrumentarium in den Dienst ihrer

Wertungen zu nehmen. In ihrer technologischen Variante läuft Didaktik Gefahr, im Namen der Wertfreiheit dogmatisch die eigenen Werte der technologischen Rationalität zu diktieren. (Blankertz 1977, S.115)

Diesen Tendenzen soll hier entgegengewirkt werden, denn es kann nicht akzeptiert und auch nicht wissenschaftlich vertreten werden, daß wegen der "um der Strenge und Exaktheit der empirischen Kontrolle willen beanspruchten Wertfreiheit" ..."von den Zielen menschlichen Daseins, von personaler Selbstverwirklichung und Humanität also von dem zentralen Thema pädagogischer Reflexion im Sinne der bildungstheoretischen Didaktik abgesehen wird." (Blankertz 1977, S. 52)

Andererseits sollen die empirischen Bedingungen des Lernens, des Unterrichtens und von Verhaltensänderungen nicht in dem Maße vernachlässigt werden, wie es selbstkritisch von Blankertz (1977 S. 53) den bildungstheoretischen Modellen angelastet wird. In Beachtung dieser kritischen Anmerkung wurden die in der Feinplanung des Kurses vorgenommenen Lernziele entsprechend formuliert und Tests, Protokolle u.ä in die Auswertungsberichte einbezogen.

Gleiches gilt für die Kontroverse um den Qualifikationsaspekt, der nicht im engeren Sinne von funktionalistischer, handwerklich-technischer Berufsfertigkeit, sondern eher in einem weiteren Verständnis von Berufsfähigkeit aufzulösen ist, und eine Wechselbeziehung von allgemeinbildenden und fachlichen Lernzielen verlangt (Deutscher Bildungsrat 1970, S. 78 ff.), die sich nicht durch ein Konzept der Operationalisierung gegen das Ziel der "Individualitätsbildung des Menschen" richten darf. (Blankertz 1977, S. 165) Dieser Standpunkt wird dezidiert von der Wissenschaftlichen Begleitung Kollegstufe NW eingenommen und für den Schwerpunkt Wirtschaftswissenschaften in seiner curricularen Konsequenz ausgeführt. Dabei wird davon ausgegangen, daß die Bildungsziele nicht in den Dienst ökonomisch motivierter Selektionsprozesse gestellt werden dürften, "die den Menschen nur so begabt sein lassen, wie es dem Bedarf an einsatzfähigen Arbeitskräften entspricht"; sie seien vielmehr im Sinne einer "Demokratischen Bildungsreform" zu bestimmen mit der Intention, "die Schranke der durch wirtschaftliche Interessen und Macht bestimmten Restriktionen bei der Entfaltung der Begabung von Heranwachsenden zu durchbrechen". (Kutscha 1976, S. 95)

Aus den Darlegungen sollte deutlich werden, daß die Richtung, in der die aufgeworfene Problematik um die Bildungswirksamkeit von Unterrichtszielen diskutiert wird, nicht technologisch-positivistisch aufzulösen ist.

In dem hier vertretenen didaktischen Kurskonzept wurde an dem Stellenwert der obersten Kurslernziele die Bedeutung von normativen und empirisch überprüfbaren Unterrichtszielen in ihrer Wechselbeziehung betont. Damit ist aber auch eine Einschränkung der Bedeutung operationalisierbarer (Fein-)Lernziele verbunden; da diese in ihrer Summe weder den sachlichen Gesamtzusammenhang des Unterrichts bilden können, noch mit den darüber hinausreichenden Bildungszielen identisch sind, relativiert sich ihr Stellenwert im Konstruktionsprozeß des Kurses abermals. "Relativiert" heißt, daß die Fein-Lernziele des Kurses ihren Stellenwert nicht

isoliert nebeneinander und absolut geltend machen können, sondern lediglich aus dem Gesamtzusammenhang des Kurses heraus, der zunächst in dem Bildungsziel und den obersten Kurslernzielen zum Ausdruck kommt und noch der inhaltlichen und methodischen Explikation bedarf. Die Anerkennung und Einbeziehung normativer Aussagen in das didaktische Konzept folgt dem empirisch zu belegenden Faktum, daß didaktische Überlegungen mit normhaften Entscheidungen verknüpft sind; eine wissenschaftlich betriebene Didaktik, die den Unterrichtsprozeß in seiner Komplexität zu berücksichtigen trachtet, muß sich folglich auch den Wertungen und Normen der Bildungsziele zuwenden. Als handlungsanleitende Wissenschaft kann sich Didaktik nicht auf die Analyse von Werten und Normen beschränken, sondern muß diese selbst formulieren und setzen. Das Kriterium von Wissenschaftlichkeit, die intersubjektive Überprüfbarkeit von Aussagen, ist in diesem Fall nur durch eine konsequente Offenlegung gewahrt. Nipkow (1966, S. 82) spricht von einem "Verständigungsproblem" in dem Sinne, daß Ziel- und Inhaltsfragen der wissenschaftlichen Grundbildung auf der Basis intersubjektiv nachvollziehbarer Informationen über die Anforderungen der technischen, wirtschaftlichen und sozialen Entwicklung in Gegenwart und Zukunft diskursiv verhandelt werden müßten, um zu tragfähigen curricularen Entscheidungen zu kommen.

Angesichts der Tatsache, daß sich mit Zielformulierungen höchst unterschiedliche Inhalte verbinden lassen, ist in der Konsequenz eine Öffentlichmachung nicht nur der Ziele didaktischer Konzepte sondern auch ihrer inhaltlich-methodischen Umsetzung in Unterrichtskonzepte zu verlangen.

Die ausführlichen Darlegungen zur Begründung, Konstruktion, Erprobung und Revision des Kurses "Strukturwandel und Strukturpolitik" mögen hierin einen Grund finden. Die obersten Lernziele dieses Kurses tragen gleichfalls die angesprochene Vieldeutigkeit in sich. Doch wurde schon darauf hingewiesen, daß ihre Verknüpfungen mit den Bildungszielen des Kurses inhaltliche Bestimmungen einer bestimmten Richtung ausschließt und andere verlangt.

Die Orientierung der Inhalte an dem Ziel, die Erkenntnisfähigkeit der Schüler für den komplexen Sachzusammenhang von wirtschaftlichen Strukturwandlungen und der Strukturpolitik zu fördern, rückt das Lernziel "Zusammenhangdenken" und "Komplexität begreifen" in Bezug auf den sachlichen Gegenstand Strukturwandel in den Vordergrund didaktischer Planungen.

Dieser Zielstellung soll abschließend noch Nachdruck durch einige Querverweise verliehen werden, die gleichfalls zur weiteren Präzisierung der Ziele dieses Kurses beitragen.

Die Ziele des Kurses sind in Verbindung zu sehen mit einem Verständnis von Mündigkeit, nach dem diese als Kompetenz zu interpretieren ist in dem dreifachen Sinne der Selbstkompetenz, Sachkompetenz und Sozialkompetenz. Entsprechend der Vorstellung des Deutschen Bildungsrates sind die Lernziele zur Entwicklung sozialer Kompetenz durch Formen "sozialen Lernens" und durch Sachkompetenz zu fundieren. (Roth 1971, S. 180)

In der Interpretation von Reetz/Witt (1974, S. 189) sind Sach- und Sozialkompetenz die beiden Aspekte eines Verhaltens, das theoretisch reflektiertes Handeln in der Praxis ermöglicht;

um sachkompetentes Verhalten zu bewirken, sei der Aufbau motivationaler und kognitiver Strukturen beim Lernenden auf der Grundlage informationshaltiger, Zusammenhang stiftender Theorien über die Praxis vonnöten.

Kern/Schumann (1973, S. 273) resümieren im Anschluß an ihre negativen Befunde über die Fähigkeit eines großen Teils der Arbeitnehmer zur Strukturierung und Beurteilung gesellschaftlicher Sachverhalte, "daß die Arbeiter bei der Erfassung, Interpretation und Bewertung politischer, wirtschaftlicher und technischer Gegebenheiten auf ein umfassendes Interpretationsschema nicht mehr zurückgreifen können. Es fehlt weitgehend an einem Raster, der Einzelphänomene in ihrem sozialen Kontext zu erklären und zu verorten vermag und auch jene Sachverhalte in die Urteilsbildung eingehen läßt, die sich auf der Grundlage der eigenen Erfahrungswelt dem Zugriff entziehen". Dies läßt sich nicht nur als ein Verlust an theoretischem Reflektionsvermögen interpretieren sondern auch als ein Mangel an Berufsqualifikation, wenn die Ausgangshypothesen für Bildungsziel-Überlegungen im Hinblick auf die Berufsqualifikation gelten, die Mertens (1974, S. 95) in seiner Studie für den Europarat 1972 formulierte, daß nämlich "die Vermittlung spezialisierter Fertigkeiten gegenüber deren übergeordneten strukturellen Gemeinsamkeiten zurückzutreten habe (...) und daß ein enumerativ-additives Bildungsverständnis (Fakten-, Instrumenten- und Methodenwissen) durch ein instrumentelles Bildungsverständnis (Zugriffswissen, know-how to know, key knowledge) abzulösen ist. Die mentale Kapazität soll nicht mehr als Speicher von Faktenkenntnissen sondern als Schaltzentrale für intelligente Reaktionen genutzt werden. Bildung bedeutet hier vor allem Befähigung zur Problembewältigung."

Der auch auf dieses Qualifikationsverständnis hinzielende Kurs "Strukturwandel und Strukturpolitik" wirft einen Problemzusammenhang auf, dessen Bewältigung einen Erkenntnisprozeß im unterrichtlichen Lernprozeß voraussetzt, um einen "reflektierten handelnden Zugriff auf die Praxis " zu ermöglichen. (Reetz/Witt 1974, S. 189)

Im Sinne von Kell/Kutscha (1977, S. 366) läßt sich hieraus für die weitere didaktische Planung schlußfolgern: "Entscheidungen zur didaktischen Transformation, d.h. zur Umsetzung wissenschaftlicher Forschungsergebnisse und Erkenntnistätigkeiten in unterrichtlich organisierte Lernerfahrungen, können sich nicht, wenn Kompetenzen zur Bewältigung beruflicher Lebenssituation vermittelt und die Entwicklung der auf selbständiges Denken und mündiges Handeln abzielenden Persönlichkeitseigenschaften befördert werden sollen, auf die formale Reduktion vorgegebener fachwissenschaftlicher Ausgangsaussagen zu Aussagen geringeren Komplexitätsgrades beschränken". Vielmehr sei zu fordern "die Entwicklung geistiger Handlungen, die im anschaulichen Erkennen der eigenen Lebenswelt ihre Grundlage haben und zu problemlösendem Denken in der utilitaristischen Praxis befähigen, zugleich aber auch ein kritisch-begreifendes Denken ermöglichen, das Distanz und Widerstand gegenüber den in fremdorganisierten Lernprozessen enthaltenen Beschränktheiten zuläßt".

1.2.2. Zum Verhältnis von Inhalt und Methode des Kurses

Strukturwandlungen einer Volkswirtschaft können allgemein als "Veränderungen ihres inneren Gefüges, ihres Aufbaues" verstanden werden. "Das Verhältnis der Teile zum Ganzen ändert sich, die Proportionen (Größenverhältnisse) verschieben sich". (Neumann 1977, S. 366)

Diese weitestgehende Definition des Strukturwandels enthält in einer dynamischen Betrachtung die Frage nach der Entwicklung und den Gesetzmäßigkeiten des Wirtschaftsprozesses. Statisch betrachtet sind mit ihm alle mikro- und makroökonomischen Größenverhältnisse der Volkswirtschaft angesprochen. Darüber hinaus ist der Zusammenhang von wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Strukturwandlungen impliziert.

Ein solches Verständnis von Strukturwandlungen scheint sich zunächst wegen seines Anspruchs auf eine Totalanalyse der Wirtschaft und Gesellschaft dem wissenschaftlichen Zugriff und der unterrichtlichen Bearbeitung zu entziehen. Nach dem herrschenden empirisch-analytischen Wissenschaftsverständnis ist dieser Begriff nicht operational. Strukturwandel läßt sich danach nur empirisch-statistisch durch vielfältige Detailuntersuchungen unter regionalen und sektoralen Gesichtspunkten, aber auch im Hinblick auf Unternehmens- und Berufsstrukturen u.v.a.m. erfassen.

Zusammengenommen können diese Wirtschaftsstatistiken zwar eine ziemlich exakte Momentaufnahme der Wirtschaftsstruktur liefern, sie stiften für sich genommen aber weder einen systematischen Zusammenhang noch liefern sie begründete Aussagen über Ursache-Wirkungs-Beziehungen im Wirtschaftsprozess.

Die empirisch-analytische Wirtschaftstheorie erklärt Strukturwandlungen im wesentlichen durch technisch-organisatorische Wandlungen sowie durch Nachfrage-Veränderungen in der Volkswirtschaft. Obgleich mit diesen Ansätzen wichtige Faktoren des wirtschaftlichen Strukturwandels erfaßt werden, stiften sie keinen befriedigenden Erklärungszusammenhang im Hinblick auf das eingangs formulierte Problemverständnis von Strukturwandlungen und im Hinblick auf die Ziele seiner Bearbeitung.

Für die didaktische Planung folgt daraus - nachdrücklich gestützt durch die vorangegangene Zielbestimmung des Unterrichts -, daß ein bloß affirmatives, auf eine Abbilddidaktik hinauslaufendes Nachvollziehen des sogenannten "Standes wissenschaftlicher Forschung" zum Problem des wirtschaftlichen Strukturwandels abzulehnen ist. Da es keine durchschlagende Begründung dafür gibt, das Ziel des Unterrichts den Gegebenheiten wissenschaftlichen, mithin nur "herrschenden" Denkens unterzuordnen (sondern lediglich den Anspruch, dieses in Betracht zu ziehen), müssen die inhaltlichen Festlegungen für den Kurs nach unterrichtsspezifischen Kriterien erfolgen und der Stellenwert der Fachwissenschaften von daher neu bestimmt werden. Wir stoßen an dieser Stelle auf das Problem der Differenz zwischen Wissenshorizont einzelwissenschaftlicher Sachfelder und dem Bildungssinn, die an die Unterrichtsfächer zu stellende Sinnfrage, das nach Blankertz (1977, S. 47) die zentrale Forschungsaufgabe der Didaktik ausmacht.

Die Tatsache, daß sich fachliche Inhalte des Schulunterrichts nicht einfach aus den unabhängig von Schule und Unterricht existierenden Fachwissenschaften ableiten lassen, Entscheidungen bezüglich des Inhaltlichen aber auch an dem Stand wissenschaftlicher Erkenntnisse zu orientieren sind, bildet den "Rechtsgrund" und die Notwendigkeit weiterer fachdidaktischer Erörterungen. (Blankertz 1977, S. 49) Entsprechend der (wertenden) Entscheidung des Forschers, Fragestellungen und Schwerpunktsetzungen zum Ausgangspunkt seiner wissenschaftlichen Arbeit zu machen oder diese als gegeben anzunehmen, stellt sich im Hinblick auf den Schulunterricht die Frage nach den inhaltlichen Schwerpunkten, von denen aus der Problemzusammenhang von Strukturwandel und Strukturpolitik erarbeitet werden soll.

Es ist dies die Frage nach dem "erkenntnisleitenden Interesse" (Habermas 1969, S. 160) von Schülern und Lehrern in Bezug auf die sachliche Problemstellung. Im Gegensatz zum Forscherindividuum kommt für die Unterrichtssituation noch das Problem der Abstimmung von Interessen zwischen den Schülern, Schüler und Lehrer sowie diesen und den außerschulischen, aber bis in die Unterrichtsinhalte hineinwirkenden gesellschaftlichen Interessengruppen.

Von ausschlaggebendem Einfluß für die Bestimmung des Kursinhalts war hiernach das Problem selbst, wie es von Arbeitnehmern und Schülern, die in ihrer Berufsorientierung mehrheitlich an dem Status des Arbeitnehmers orientiert sind, registriert wird, nämlich an den negativen Auswirkungen des wirtschaftlichen Strukturwandels, an Arbeitslosigkeit und den Veränderungen der Qualifikationsanforderungen im Beschäftigungs- und Bildungssystem.

In dieser Problemstellung fließen zusammen:

- die Interessen der Schüler an einer Klärung für sie relevanter Probleme;
- die Interessen der Institution Schule, die sich in einem bestimmten Qualifikationsziel artikulieren ("allgemeine Orientierung im Bereich eines Faches" ... "grundlegende wissenschaftliche Verfahrensweisen und Erkenntnisse über ein Fachgebiet" im Sinne des "Richtziels": „Fähigkeit zu Selbstbestimmung und zum verantwortlichen Handeln in der Gesellschaft" (Handreichungen für den Sekundarbereich II 1972 ff.) und
- die Interessen der Lehrer, die in diesem Fall durch einen Hochschullehrer, zwei Kontaktlehrer und 12 Studenten vertreten wurden, den in verschiedener Hinsicht individuell im Sinne der Beteiligten und Betroffenen und gesellschaftlich relevanten Problemzusammenhang in seiner Komplexität zu erklären, um daraus für eine handlungsrelevante Einschätzung der Strukturpolitik Konsequenzen ziehen zu können.

Schüler und Lehrer bringen - unter einer solchen Zielstellung des Unterrichts - sehr unterschiedliche Voraussetzungen mit, um Interessen in dem Unterrichtsprozeß artikulieren und geltend machen zu können.

Das Ausgangsverhältnis von Planer zu Verplantem (und wenn es auch noch so sehr "im Interesse" des Letzteren ist) kann nicht überspielt werden, sondern muß didaktisch aufgegriffen

und durch geeignete Maßnahmen während des Kurses zur Diskussion stehen. Die Aufhebung dieses Abhängigkeitsverhältnisses ist eng verknüpft mit der Erreichung der vorangestellten Kurslernziele. Gelingt es, Schüler zu befähigen, komplexe Zusammenhänge der Wirtschaftswirklichkeit zu erkennen und ihr Interesse an dem in diese Richtung wirkenden Lernprozeß immer wieder zu erneuern, vermag der Umschlag der kognitiv definierten Kurslernziele in die umfassenderen Bildungsziele im Verlauf des Kurses verstärkt ausgelöst werden.

Die bis hierhin formulierten Ansprüche an den Kurs "Strukturwandel und Strukturpolitik" gehen in die weitere Planung von Inhalt und Methoden nicht nur wegen der allgemein konstatierten und sich hier bestätigenden Wechselbeziehung von Ziel-, Methoden- und Inhaltsfragen ein, sondern sie führten auch schon in gewissen Grundzügen zu Festlegungen. Kaminski (1977, S. 43 ff.) referiert ausführlich über den Implikationszusammenhang zwischen inhaltlichen, intentionalen und methodischen Entscheidungen. Auf diesem Hintergrund muß folglich die weitere Konkretisierung der Frage nach den Inhalten und Methoden der in den Blick genommenen Probleme des wirtschaftlichen Strukturwandels und der Strukturpolitik vorgenommen werden.

An dieser Stelle läßt sich eine Beantwortung der Frage nicht vornehmen, ohne noch einmal den diesbezüglichen Beitrag der Fachwissenschaft(en) abzuklären, um danach die Entscheidungen für den Kursverlauf treffen zu können. Diese Differenzierung in der Beantwortung der Frage nach den Inhalten und Methoden des Kurses unter fachwissenschaftlichen und fach-(kurs-)didaktischen Gesichtspunkten ist notwendig geworden, weil in der ersten Annäherung an die Inhalte des Kurses ein affirmatives Vorgehen gegenüber der Fachwissenschaft abgelehnt werden mußte; es ist aber auch darauf hingewiesen worden, daß nicht ohne Bezug zur Fachwissenschaft didaktische Entscheidungen getroffen werden können.

Die problemorientierte Vorgehensweise bei der Inhaltsbestimmung des Kurses erzwingt eine kritische Reflektion wissenschaftssystematischer Ansätze, zumal, wenn die theoretischen mit der didaktischen Problemstellung nicht übereinstimmen. Da die Komplexität des realen Problems - wie es aus pädagogischen Erwägungen heraus formuliert wurde -, nicht auf die herkömmlichen Disziplingrenzen beschränkt ist, muß also nun nach dem Beitrag der Fachwissenschaften an der Problemlösung gefragt werden. Danach läßt sich - in Kenntnis dessen - der Beitrag der Fachwissenschaften zur Kursgestaltung bestimmen. So ist so die fachdidaktische Fragestellung nicht nur fähig, die fachwissenschaftliche zu variieren, sondern diese (möglicherweise) auch zu verändern. (Kaminski 1977, S. 173)

Unter der Problemstellung des Kurses wurden aus den Beiträgen der verschiedenen wirtschaftswissenschaftlichen Theorien empirisch und theoretisch relevante Ansätze zu ihrer Erklärung zusammengetragen. Diese Vorbereitungsarbeit für die Kursplanung fand ihren Niederschlag in dem sogenannten "Gesamtreferat" der studentischen Teilnehmer des Arbeitsvorhabens. (Projekt: Räumliche Entwicklungsprozesse 1978, S. 53 ff.)

Ohne an dieser Stelle im einzelnen die inhaltlichen Beiträge wirtschaftswissenschaftlicher Forschung noch einmal zu referieren, hat diese Exegese im Sinne didaktischer Grundlegungen zu dem Ergebnis geführt, daß die Problemstellung des Kurses am ehesten auf der Grundlage eines politisch-ökonomischen Ansatzes wissenschaftlich zu untermauern ist.

Marx (1965, S. 15) formuliert allgemeine "ökonomische Bewegungsgesetze der modernen Gesellschaft", die auf ihre heutige Gültigkeit hin zu untersuchen und auf die konkrete Problemstellung hin weiterzuentwickeln sind. Die aktuelle politisch-ökonomische Theoriebildung hierzu kann gleichfalls - wie schon für die sogenannten herrschenden Theorien festgestellt - nicht als vollständig und für die didaktischen Planungen als gegeben angesehen werden. Der entscheidende Vorteil des Marx'schen Ansatzes liegt für die wissenschaftliche Fundierung der Problembearbeitung im Rahmen des Kurses darin, daß sich mit ihr vom Ansatz her die empirische Dimension des Problems "Wirtschaftlicher Strukturwandel", wie sie mit den Ausdrucksformen "Arbeitslosigkeit" und "Veränderung der Qualifikationsanforderungen" zum Ausgangspunkt gemacht wurde und die theoretische mit der Erklärung der Gesetzmäßigkeiten des kapitalistischen Wirtschaftsprozesses verbinden läßt.

Diese Beurteilung basiert auch auf einer Einschätzung der paradigmatischen und im weiteren Sinne wissenschaftstheoretischen Grundlagen der verschiedenen theoretischen Erklärungsansätze. (Kuhn, 1967; Kuhn 1972, S. 287ff.) Damit sind die grundlegenden Sichtweisen gemeint, "mit der Wissenschaftler die Welt betrachten" (Frank, 1976, S. 54), der wissenschaftliche Begriff von Wirklichkeit (Bernath, 1977c, S. 421ff.) und die damit verbundene Kernvorstellung einer wissenschaftlichen Disziplin. Nach Ritsert (1973, S. 38) heißt Kernvorstellung: "Es gibt keinen Begriff, Merkmalskomplex (Bestimmungen) oder keine Teilmenge von Aussagen über Relationen (Beziehungen), zu deren Sinn (Konnotation) nicht direkt oder über begriffliche Zwischenglieder, Aussagen zur Kernvorstellung gehörten und/oder bei denen nicht eine empirische Relation zu Momenten der Kernstruktur ausgewiesen werden könnte (empirischer Verweisungszusammenhang). Damit ist ausdrücklich nicht behauptet, die Bestimmungen aller Momente und ihrer Relationen gingen im Sinngehalt der Sätze der Kernvorstellung auf."

Wir sind damit auf die erkenntnistheoretischen Grundlagen der politischen Ökonomie verwiesen. In ihr wird ein Begriff von Wirklichkeit als "konkrete Totalität" begründet, als "ein strukturiertes, sich entwickelndes und bildendes Ganzes", was streng zu unterscheiden ist von dem wissenschaftlich nicht haltbaren Standpunkt, "daß die menschliche Erkenntnis die Totalität der Aspekte und Fakten, d.h. aller Eigenschaften, Dinge, Beziehungen und Prozesse der Wirklichkeit erreichen oder auch nicht erreichen könne". (Kosik 1971, S. 36)

Die "konkrete Totalität" ist nach Kosik (1971, S. 42) "das methodologische Prinzip der dialektischen Erforschung der gesellschaftlichen Wirklichkeit", das von Marx (1974 S. 21ff.) begründet und von ihm in der Analyse der Bewegungsgesetze der kapitalistischen Gesellschaft angewendet wurde.

In Analogie zur Kuhn'schen Terminologie stieß die Wahl des politisch-ökonomischen Erklärungsansatzes für das Problem "Wirtschaftlicher Strukturwandel" nicht zu "Anomalien" (S. 43), die Anlaß gegeben hätten, einen anderen Weg als den "normalwissenschaftlicher" (S. 61) Arbeit im Rahmen der "Referenzstruktur", des "theoretischen Verweisungszusammenhanges" (S. 39) einzuschlagen. (Ritsert 1973)

Es entspricht dem zugrundeliegenden theoretischen Erklärungsansatz, daß er zwar als Kernvorstellung in einen Erklärungszusammenhang eingeht, aber keine fertige Konstruktion bildet, sondern entsprechend der Prinzipien dialektischer Erkenntnistheorie, die Sache in ihrem Gesamtzusammenhang und aus ihrer Entwicklung zu erklären, der fortwährenden Vertiefung der Beziehungen zwischen Auswirkungen und Ursachen des wirtschaftlichen Strukturwandels bedarf. (Bernath 1977c, S. 421 u. 424)

Dies liefert den Anlaß, zur Hauptaufgabe von Wissenschaftsorientierung im hier zu planenden Lernprozeß das Konstruieren von Theorie zu erklären, um den Erkenntnisprozeß aktiv mitgestalten und die Fähigkeit zur wissenschaftlichen Aneignung der Welt entwickeln zu können. Diese Schwerpunktsetzung gegenüber der Vermittlung von theoretischen Kernvorstellungen, Erklärungsansätzen, Modellen etc. sowie gegenüber der bloßen Vermittlung von Methodologie bedeutet keine Abwertung des systematisch angeordneten wissenschaftlichen Fundus, sondern dessen instrumentelle Zuordnung zu einer didaktisch begründeten Sinnhaftigkeit des Lernens. In dieser Hinsicht setzen sich unterrichtsspezifische - vom Lernenden ausgehende - Kriterien gegenüber wissenschaftssystematischen (wie oben schon angedeutet) bei den inhaltlichen Festlegungen für den Kurs durch. Hier kommt erneut das Verhältnis Lehrer-Schüler in den Blick, da der Lehrer das "Konstruieren von Theorie" aus der Kenntnis der Theorie heraus anleitet und es nicht den Schülern überlassen kann, den Weg selbst zu finden, weil dies nicht gelingen, sondern in die Resignation führen wird.

An dieser Stelle können die vielfältigen Aspekte, die sich mit dem Begriff der "Wissenschaftsorientierung" verknüpfen ließen, nicht diskutiert werden; dagegen drängt sich ein Verweis zum Konzept der "wissenschaftlichen Grundbildung" auf, wie es von Kutschka (1978a) in Anlehnung an Flitner dargelegt wurde, dessen Intentionen in dem vorliegenden didaktischen Konzept eines Grundkurses für die Sekundarstufe II aufgenommen werden können. Danach kann das Charakteristische der wissenschaftlichen Grundbildung grob umschrieben werden als Einführung oder Einstieg in fundamentale Inhalte, an denen sich in elementarer Weise für das wissenschaftliche Denken aufschließende Grunderfahrungen vermitteln lassen. Als gelungen bezeichnet demnach Flitner den Grundbildungsunterricht dann, wenn der Schüler grundlegende Erfahrungen macht. Ein solches Ergebnis setzt jedoch voraus, daß die Einführung sich auf fundamentale Inhalte bezieht. Im Unterschied zu eng begrenzten, voneinander isolierten Einzelerkenntnissen und Fertigkeiten zeichnen sich fundamentale Inhalte im Sinne Flitners durch ihre komplexe Struktur aus, die Beziehungen zwischen einzelnen Sachverhalten erkennen lassen und ihre grundbildende Wirkung dann und nur dann erzielen, wenn sie in ihrem sinnstiftenden Gesamtzusammenhang vermittelt und in den Erfahrungshorizont der Schüler eingestellt werden.

Brecht (1967, S. 143) betonte in der Auseinandersetzung mit der Philosophie, diese nicht als fertige Konstruktionen, sondern beim Konstruieren zu betrachten. Roth (1971b, S. 48) betont: "Wenn wir nicht wollen, daß in einer nicht fernen Zukunft Experten, deren Wissenschaften und Künste wir nicht mehr verstehen, über unsere Köpfe hinweg entscheiden, müssen bald vielmehr Menschen als heute - rezeptiv oder aktiv - instand gesetzt werden und fähig sein, an diesem Prozeß der oft beschworenen Verwissenschaftlichung unseres Lebens mitverstehend und mitverantwortlich teilnehmen zu können..." Holtmann (1973, S. 155/6) schließlich leitet für die politisch-historische Didaktik die Forderung ab, Unterricht müßte methodologisch strukturiert, als Theorie-Lernen entworfen werden. Er folgert, daß "erst im Rahmen einer materialistisch-dialektischen Theorie (...) 'forschendes Lernen' konzipiert werden (kann)".

Für die Planung des Lernprozesses bedeutet das, daß diese theoretischen Grundlagen die tragenden Elemente und nicht das fertige Gebäude bilden. Da der Lernprozeß als ein Erkenntnisprozeß angelegt sein soll, ergeben sich für die weitere didaktische Planung von Inhalten und Methoden Konsequenzen, die insbesondere die Differenz zwischen dem Erkenntnisprozeß als Forschungsprozeß und dem des forschenden Lernens betreffen. Wünschenswert und auch konsequent wäre es in diesem Zusammenhang gewesen, wenn sich diesem Grundkurs ein Leistungskurs anschlosse, in dem die theoretischen Erklärungsansätze zum wirtschaftlichen Strukturwandel einschließlich ihrer methodologischen Dimension systematisch bearbeitet werden könnten. In der Verbindung von Kursen, den Curriculum-Elementen, deuten sich Konsequenzen für ein wissenschaftsorientiertes Sekundarstufen-II-Curriculum an.

Von dieser wünschenswerten und weitergehenden Perspektive für die Curriculumentwicklung abgesehen, besteht nun die vorrangige didaktische Aufgabe darin, die Verknüpfung zwischen den zur Erkenntnis von Wirklichkeit wegweisenden Forschungsmethoden mit den Anforderungen des unterrichtlichen Lern- bzw. Erkenntnisprozesses in einem Grundkurs der Sekundarstufe II herzustellen.

Als vorrangiges Ziel des Kurses wurde das aus einem Schüler-/Arbeitnehmerstandpunkt herrührende Interesse an der Erkenntnis des komplexen Problemzusammenhanges von Auswirkungen und Ursachen des wirtschaftlichen Strukturwandels und einer daraus zu entwickelnden individuellen und gesellschaftlichen Handlungsperspektive genannt. Dieses Interesse wird durch den objektiven Sachverhalt als gegeben vorausgesetzt, daß nämlich der Problemzusammenhang die am Erkenntnisprozeß Beteiligten betrifft und als gesellschaftliches Problem relevant ist. Die Planung des Lernprozesses soll der Methode der Wirklichkeitserkenntnis folgen, die ihren allgemeinsten Ausdruck im dialektischen Prozeß des Aufsteigens vom Abstrakten zum Konkreten findet, in der Art des Denkens, sich das wirklich Konkrete anzueignen und es als ein geistig Konkretes zu reproduzieren.

In diesem Erkenntnisprozeß markieren auf der einen Seite die sinnlich wahrnehmbare Wirklichkeit, die nur scheinbar konkret und vom Erkenntnisstandpunkt nur eine abstrakte Vorstellung von der Wirklichkeit liefert sowie auf der anderen Seite die wissenschaftlich

begriffene Wirklichkeit, die zur konkreten Erkenntnis der Wirklichkeit führt, die äußeren Orientierungspunkte der Wirklichkeitserkenntnis. (Bernath 1977c, S. 422f.) Auf dem Erkenntnisweg von einer „chaotischen Vorstellung des Ganzen“ zu einer „reichen Totalität von vielen Bestimmungen und Beziehungen“ (Marx 1974, S. 21) stehen Wahrnehmung und wissenschaftliche Begriffsbildung nicht in einer einseitigen und linearen Beziehung zueinander, deren Gegensätzlichkeit sich geradlinig durch das „Aufsteigen“ von den Wahrnehmungs- zu den wissenschaftlichen Kategorien auflösen ließe, sondern sie sind mit dem Ziel der Überwindung der Abstraktheit des Anfangsdenkens (Kosik 1967, S. 30f.) wechselseitig aufeinander zu beziehen und bilden in der Wirklichkeitserkenntnis eine „Einheit des Mannigfaltigen“ (Marx 1974, S. 21), „ein strukturiertes, sich entwickelndes und bildendes Ganzes“ (Kosik 1967, S. 36).

Diese allgemeinen methodologischen Überlegungen für die Entfaltung des Erkenntnisprozesses lassen sich auf die sachliche Problemstellung „wirtschaftlicher Strukturwandel“ beziehen. Die bloße Anschauung des wirtschaftlichen Strukturwandels bringt eine Vielzahl von Einzelercheinungen in den Blick: regionale und sektorale Strukturwandlungen, Veränderungen der Berufsstruktur, den technischen Fortschritt, Gewinne der Unternehmen, Löhne, Gewerkschaften, den Staat etc.

Diese Einzelercheinungen vermitteln eine „chaotische Vorstellung des Ganzen“, sie werden von dem in wissenschaftlichem Denken ungeübten Lernenden eher nach Deutungsmustern (Brammerts 1976, S. 153ff.) als nach theoretisch begründeten Reflektionen in Beziehung zueinander gesetzt. Das Verständnis von der Wirklichkeit des wirtschaftlichen Strukturwandels ist relativ abstrakt und folglich auch der Begriff des Strukturwandels. Dem steht der wissenschaftlich begründete Begriff von Strukturwandel gegenüber, der einen systematischen Zusammenhang von Ursachen und Wirkungen und zwischen den vielen Einzelheiten enthält. Nach dem hier zugrunde liegenden politisch ökonomischen Erklärungsansatz ist wirtschaftlicher Strukturwandel auf allgemeine Entwicklungsgesetzmäßigkeiten des kapitalistischen Wirtschaftsprozesses zurückzuführen. Die aktuellen Erscheinungsformen können hierzu in Beziehung gesetzt werden, so daß die Kausalitäten und Interdependenzen des komplexen Zusammenhanges erkenntlich werden. Der Begriff von wirtschaftlichem Strukturwandel ist so um die wesentlichen Zusammenhänge der komplexen Realität aufgefüllt, er ist im Bezug auf die Wirklichkeit konkreter geworden.

Wenn diese allgemeinen Erwägungen zum Erkenntnisprozeß Anspruch auf empirische Relevanz erheben können, so lassen sich hieraus auch Konsequenzen für die Grobstruktur von Inhalten und Methoden bei der Kursplanung ziehen, die sich an dem dialektischen Prinzip des Aufsteigens vom Abstrakten zum Konkreten orientieren und den Weg von der Wahrnehmungsebene des Problemzusammenhanges bis zu seiner wissenschaftlich begründeten Durchdringung, dem Erklärungszusammenhang, beschreiten.

Damit ist zunächst ein roter Faden gespannt, an dem sich die weitere didaktische Planung im Sinne der methodischen Leitfrage (Blankertz 1977, S. 99) sowie in Bezug auf die

Organisations- und Vollzugsformen zielgerichteten unterrichtlichen Lehrens und Lernens (Kaminski 1977, S. 85) orientieren kann. Er bietet Anhaltspunkte für eine Strukturierung des Kurses in Etappen, deren jeweiliger Hauptaspekt gekennzeichnet wäre durch

- a) Problemwahrnehmung,
- b) Erklärungszusammenhang,
- c) Handlungskonsequenzen.

Diese Etappen kennzeichnen die allgemeine Bewegung des Erkenntnisprozesses der Wirklichkeit, die sich in der Formel zusammenfassen ließe: "Vom lebendigen Anschauen zum abstrakten Denken und von diesem zur Praxis" (Lenin zitiert nach Smirnov 1975, S. 216). In einem erweiterten Kontext stehen Stachowiaks (1965) "Grundzüge des operativen Aufbaus einer erfahrungswissenschaftlichen Theorie", wonach in einem Prozeß wissenschaftlicher Theoriebildung in sechs Phasen logische, psychologische und informationstheoretische Analysen synthetisiert werden.

Diese Kennzeichnung von Etappen des Erkenntnisprozesses wird didaktisch relevant für die Planung des Anfangs des Kurses und seiner Vermittlung mit den folgenden Schritten. Der Anfang ist demnach als ein zielgerichteter Einstieg zu verstehen, durch den die schrittweise sich erweiternden und vertiefenden Vorgriffe auf den Gesamtzusammenhang des Kurses aufgelöst und angeregt werden.

Der aus den allgemeinen Gesetzmäßigkeiten des Erkenntnisprozesses abgeleitete erste Gesamtentwurf des Kurses geht als bestimmende Größe in die weitere didaktische Planung ein; er ist allerdings in zweifacher Hinsicht zu modifizieren:

1. um die konkreten inhaltlichen und methodischen Anforderungen des Unterrichtsthemas und
2. um die Anforderungen, die sich aus den Bedingungen des Lernprozesses und der unterrichtlichen Situation stellen.

Das Ziel, den Lernprozeß als einen Erkenntnisprozeß zu organisieren, wurde vorrangig in das Bildungs- und Lernzielgebäude des Kurses aufgenommen. Ihm kommt eine Schlüsselfunktion zur Erreichung des obersten Kurslernzieles zu. "Die Frage nach der Methode ist die Frage danach, wie menschliche Erkenntnis möglich ist". (Kaminski 1977, S.49) Da Erkenntnisziel und Kurslernziel aber weder gleichzusetzen sind, noch in einer einfachen wenn-dann-Beziehung stehen, müssen folglich die unterschiedlichen Bedingungen des Erkenntnis- und Lernprozesses wechselseitig aufeinander bezogen werden.

Die erforderliche Umsetzung der allgemeinen erkenntnistheoretischen Erwägungen in Bezug auf den unterrichtlichen Lernprozeß führt zu den didaktischen Problemen des Anfangs und der Abfolge des Kurses sowie seiner inhaltlichen und methodischen Ausgestaltung. Dabei muß

sich erweisen, daß aus der erkenntnistheoretischen Grundlegung die Methodenfragen des Unterrichts in Grundzügen beantwortet werden kann und sich in seiner Struktur auch als dermaßen offen (Bernath 1977c, S. 424) erweist, daß die für den Lernprozeß als förderlich erachteten Verfahrensweisen, Sozialformen, Aktionsformen und Urteilsformen (Blankertz 1977, S. 104f.) gleichfalls zur Entfaltung kommen können, damit sich das bestätigt, was Brecht über Dialektik sagte, daß sie "eine zusammenhängende Folge intelligibler Methoden" sei. (zitiert nach Mittenzwei 1976, S. 136). Menk (1975, S. 73) findet eine erkenntnistheoretische Fundierung der Methodik ihr angemessenes Kriterium im Grad des Gelingens von Lernprozessen. Bellmann/Laitko (1975, S. 188) machen deutlich, daß die Struktur eines konkreten Erkenntnisprozesses nachträglich beschrieben, aber nicht vor seiner Ausführung mit Sicherheit bestimmt werden kann, weil das Erkenntnisziel nur partiell bekannt ist. Wenn diese Voraussetzungen nicht erfüllt, wenn das Ziel vollständig bekannt ist, dann handelt es sich nicht um Erkenntnis, sondern um einen reproduktiven Vorgang, um die Aneignung vorgegebenen Wissens.

Der didaktisch begründete Anfang muß auch von den Vorstellungen und Anschauungen der Schülerindividuen, von den Formen der Wahrnehmung als der Basis der Erkenntnis auszugehen. (Holzkamp 1973, S. 370) Dieser Anfang ist jedoch nicht nur inhaltlich und methodisch zu konkretisieren, sondern auch als Einstieg in den Gesamtzusammenhang des Kurses zu vermitteln. Dabei sind nicht nur kognitive Prozesse des Lernens sondern gleichfalls dessen emotionale, individuelle und soziale Komponenten mit zu berücksichtigen. Sie erfahren ihre Wichtigkeit aus der schon weiter oben dargelegten Aufgabe des Lernprozesses, die individuelle Fähigkeit zur wissenschaftlichen Aneignung der Welt zu fördern. Diese Fähigkeiten müssen sich herausbilden:

- im Sinne des Erkenntnisprozesses als einem Denkprozeß in einer Wechselwirkung sowohl zwischen dem erkennenden, denkenden Individuum und der unmittelbar sinnlich wahrnehmbaren Realität als auch zwischen dem Menschen" und jenem im Wort objektivierten System von Kenntnissen, das sich im Verlauf der historischen Entwicklung herausgebildet und das sich der einzelne im Verlauf seiner Individualentwicklung aneignet. (Rubinstein 1972, S. 16) und
- im Sinne des Lernprozesses als einem Interaktionsprozeß zwischen Lehrern und Schülern sowie zwischen den Schülern untereinander.

1.2.2.1. Das Einstiegskonzept

Diese Anforderungen an den Kurs als Ganzes müssen ihren Niederschlag in dem inhaltlich-methodisch begründeten Anfang des Lernprozesses finden. Die Verbindung von erkenntnistheoretischer und unterrichtlicher Sichtweise bei der Planung des Anfangs führte zu einem differenzierten Einstiegskonzept, das aus drei aufeinander aufbauenden Schritten besteht und als erstes mit dem Einsatz einer Collage beginnt. Dabei gilt: "Wenn die Wirklichkeit ein dialektisches, strukturiertes Ganzes ist, kann die konkrete Erkenntnis der Wirklichkeit kein

systematisches Aneinanderreihen von Fakten an Fakten und von Erkenntnissen an Erkenntnissen sein, nur ein Prozeß der Konkretisierung, der vom Ganzen zu den Teilen und von den Teilen zum Ganzen, von der Erscheinung zum Wesen und vom Wesen zu den Erscheinungen, von der Totalität zu den Gegensätzen und von den Gegensätzen zur Totalität fortschreitet." (Kosik 1967, S. 44)

Erkenntnistheoretisch betrachtet ist von sinnlich-gegenständlichen Sachverhalten des wirtschaftlichen Strukturwandels auszugehen, die für den Alltagsverstand und das Alltagshandeln relevant sind. (Ritsert 1973, S. 42) Dazu gehören vor allem die Erscheinungsformen des wirtschaftlichen Strukturwandels, und die darauf bezogenen "Empfindungen, Illusionen, Denkweisen und Lebensanschauungen", auf deren Folie die Individuen oder Gruppen ihre Handlungen einschätzen ('deuten')". (Ritsert 1973, S. 25)

Didaktisch betrachtet, läßt sich dieser erste Einstieg, der gleichermaßen einer Antizipation des komplexen Kurszusammenhangs von Wissen, Erkenntnis und Handeln auf der Ebene der unmittelbaren Anschauung des gestellten Problems ermöglicht, durch den Einsatz einer Collage herstellen. Die Schüler können sich durch den Arbeitsauftrag, auf einer Collage ihren Vorstellungen vom Strukturwandel Ausdruck zu verleihen, in relativ hohem Maße individuell in den Unterricht einbringen und weitreichende Aussagen zu dem Thema des Kurses machen. Entsprechend der unterschiedlichen Vorstellungen und Anschauungen der Schüler entsteht ein ziemlich ungeordnetes, aber möglicherweise schon vages Vorverständnis aller wesentlichen Bestimmungen des Gesamtzusammenhangs des Kurses, daß nämlich die vielfältigen Probleme des Strukturwandels in einem bestimmten Zusammenhang von Ursachen und Auswirkungen zu sehen sind, Strukturwandel Ausdruck der ökonomischen Entwicklung und ihrer Dynamik ist und Strukturwandel auch politisches Handeln verlangt u.a.m. Hierbei kommen die konkreten Lernvoraussetzungen der Schüler in Bezug auf das Unterrichtsthema zum Vorschein. "Voraussetzungen des Lernenden, die seine Lernfähigkeit bestimmen und als günstige/ungünstige Ausgangsbedingungen oder als fördernde/behindernde Einflußfaktoren in die jeweilige Lernsituation eingehen, so z.B. die unterschiedliche Sozialisation..., ihre individuelle Motivationsstruktur und ihre bisherigen Lernerfahrungen." (Schulmeister 1975, S.2) Diese Faktoren nehmen bei den einzelnen Individuen ein unterschiedliches Gewicht ein. Aufgrund dieser unterschiedlichen Lernvoraussetzungen wird deutlich, in welchem Maße einerseits bereits aus einer theoretischen Kenntnis heraus die Problemstellung bearbeitet wird und andererseits Deutungen vorgenommen werden, die aus der Unmittelbarkeit der Anschauung und dem damit verbundenen Verhaftetsein mit den Erscheinungsformen der einzelnen Probleme oder aus deren ideologisch begründeten Verschleierungen herrühren. "Das objektive gesellschaftliche Bedürfnis an neuer Erkenntnis tritt als Problemsituation in Erscheinung. Die Situation wird gedanklich mehr oder weniger klar erfaßt (Problembewußtsein) und als Problem formuliert. Die subjektive Motivation der Erkenntnistätigkeit äußert sich als Interesse an der Lösung des Problems." Die Kategorie Problem verlangt "ein System von Fragen und Aussagen, das Aussagen über Gegebenes und über Bedingungen eines Zieles, sowie Fragen nach einem Ziel menschlicher Tätigkeit enthält,..." Ein Problem liegt vor, "wenn kein Algorithmus bekannt ist, mit dessen Hilfe das erfragte Ziel in einer endlichen Zahl von

Schritten erreicht werden kann. Ist ein solcher Algorithmus bekannt, liegt eine Aufgabe vor." (Bellmann/Laitko 1975, S. 185f.)

Von großer Wichtigkeit für den weiteren Verlauf des Kurses und die damit verbundene Befähigung der Schüler zur Erkenntnis des komplexen Problemzusammenhangs ist die Bewußtmachung der einzelnen Stufen der Erkenntnis, ihre wechselseitige Bezugnahme und kritische Reflektion. Der kritischen Reflektion des Lernprozesses als einem Erkenntnisprozeß kommt eine große Bedeutung zu; nicht zuletzt, um der von Riese (1975, S. 32) ausgesprochenen Gefahr vorzubeugen, daß Erkenntnisse verabsolutiert werden. Dies setzt nicht nur voraus, daß die Collagen jederzeit wieder für den Unterricht verfügbar sein müssen, sondern daß der Lehrer bedeutsame Schüleräußerungen, auf die an späterer Stelle wieder zurückverwiesen werden kann, möglichst in Erinnerung behält. Dieser Anspruch stellt sich vor allem bei dem ersten Einstieg der Collage, weil sich hier am deutlichsten und umfassendsten die chaotische Vorstellung vom Ganzen äußert, die später zu vergleichen wäre mit der Erkenntnis der konkreten Totalität als dem zusammengefaßten Ergebnis des Erkenntnisprozesses. Entsprechendes gilt für den Aspekt der Handlungsperspektiven, die je nach Erkenntnisstand unterschiedlich artikuliert werden.

Die Collage begünstigt, komplexen Vorstellungen von Wirklichkeit Ausdruck zu verleihen, da sie zunächst von dem Problem der Begriffsbildung zur Wirklichkeitserkenntnis absieht. Erst mit den Erläuterungen und Interpretationen der Collageninhalte wird dieses zum Gegenstand bewußter Reflektionen.

Die eher unvollkommene Wirklichkeitserkenntnis zu Anfang des Lernprozesses findet ihren Niederschlag in der entsprechenden Wahl von Begriffen und deren inhaltlicher Ausfüllung. Der Prozeß der Begriffsbildung als Ausdruck fortschreitender Erkenntnis erfolgt gemäß der Methode des Aufsteigens vom Abstrakten zum Konkreten, denn dies ist "nur die Art für das Denken..., sich das Konkrete anzueignen, es als ein geistig Konkretes zu reproduzieren" (Marx 1974, S. 22). Die Wechselbeziehung zwischen dem Prozeß der Aneignung der komplexen Realität und der adäquaten Begriffsbildung im Erkenntnisprozeß führt von der Wahrnehmung, vom spontanen Denken und von einfachen, allgemeinen, dem alltäglichen Sprachgebrauch entlehnten Begriffen zur wissenschaftlichen Erkenntnis der Wirklichkeit, zu rationalem und forschenden Denken und zu einem Begriff von Wirklichkeit als einer "reichen Totalität vieler Bestimmungen und Beziehungen" (Marx 1974, S. 21). "Der mit jeder Erkenntnis verbundene Vorgang der Begriffsbildung scheint in schwächster Form als Nuancierung oder Modifikation vorausgesetzter Begriffe; das ist immer dann der Fall, wenn sich alte Begriffe auf neue Phänomene als anwendbar erweisen, durch diese Anwendung aber unvermeidlich Spezifikationen (Aufnahme neuer Merkmale) erleiden. In stärkster Form tritt er als betonte Bildung radikal neuer Begriffe auf. Dazwischen sind alle Modifikationsgrade denkbar." (Bellmann/Laitko 1975, S. 202f.) Nach Hahn (1965, S. 170) bestehen die Probleme des Erkenntnisprozesses darin, "nicht die Unmittelbarkeit zu verabsolutieren (das führt zu Idealismus und zu verewigten Konstanten des gesellschaftlichen Lebens), nicht die Vermittlung zu verabsolutieren, (das führt zu Dogmatismus und Schematismus), sich aber auch nicht in der photographischen Wiedergabe, der Beschreibung der Einzelheit zu verlieren."

Mit diesen in Erinnerung gerufenen allgemeingültigen Hinweisen über den Zusammenhang von Begriffsbildung und Wirklichkeitserkenntnis ist wiederum nur der erkenntnistheoretische Orientierungsrahmen abgesteckt. In didaktischer Hinsicht ist eine Präzisierung im Verständnis des mit der Collage erreichten Ausgangspunktes des Lernprozesses vorzunehmen. Die Formen der Wahrnehmung eines komplexen Problems wie des "Strukturwandels" sind nur sehr begrenzt durch die Unmittelbarkeit der Vorstellungen und Anschauungen (des sinnlich wahrgenommenen Problems) gekennzeichnet. Vielmehr sind diese vermittelt durch Erfahrungen, Erscheinungsformen und Darstellungsweisen, die die Schüler bewußt oder unbewußt, begründet oder unbegründet, mit zum Ausdruck bringen.

Mit dem Einsatz der Collage am Anfang des Kurses wird eine Darstellungsform gewählt, in die die vielfach vermittelten Beziehungen der Schüler zum Strukturwandel eingehen. Den unmittelbar sinnlich wahrnehmbaren Problembezug zum Ausgang des Erkenntnisprozesses machen zu wollen, wäre nur geboten, wenn es darum ginge, erste soziale Erfahrungen der Schüler mit Problemen des wirtschaftlichen Strukturwandels zu ermöglichen. In der Regel sind aber schon Kenntnisse und Erfahrungen vorhanden, so daß die Unmittelbarkeit der sinnlichen Wahrnehmung nicht mehr gegeben ist. Auszugehen ist von der "Standortbedingtheit und Perspektivität der Wahrnehmung". (Holzkamp 1973, S. 370)

Die in der Collage zusammengetragene Anschaulichkeit des Strukturwandels enthält Bezüge zu dessen empirischen Phänomenen und zu den aus unterschiedlichen Beweggründen vorgenommenen Vorstellungen über diese, wie sie von den Schülern wahrgenommen werden. Eigene, aus der Kenntnis und dem Interesse an der Sache heraus begründete Anschauungen vermischen sich dabei in unterschiedlichen Graden mit den vor allem aus den Medien öffentlicher Meinungsbildung herrührenden Vorstellungen. Dies deutet sich in dem bildlichen und sprachlichen Ausdruck der Collage an.

Die sich als notwendig erweisende weitergehende Bewußtmachung und Vertiefung der wahrnehmbaren, real existierenden und aus unterschiedlichen Interessenstandpunkten heraus gedachten Realität des Strukturwandels verlangt angesichts der relativ unstrukturierten, widersprüchlichen und unklaren ersten Sichtweise der Schüler weitere Einstiegsschritte. Anderenfalls würde die Gefahr bestehen, daß Interpretationen und definitorische Begriffsklärungen von dem Lehrer aus seiner Kenntnis von einem Gesamtzusammenhang heraus durchgesetzt und nicht aus einer Wechselbeziehung mit den Schülern und ihres jeweiligen Erkenntnisfortschritts heraus entwickelt würden.

Beiläufig kann vermerkt werden, daß die bedeutsame Motivationsfrage für den Lernprozeß der Schüler in dem erkenntnistheoretisch begründeten Einstiegskonzept zumindest ansatzweise mitgelöst wird und keine zusätzlichen methodischen Hilfskonstruktionen verlangt. Würde die Motivation der Schüler zum vorrangigen Kriterium auch für inhaltliche Entscheidungen gemacht, so könnte sich im Anschluß an die Collage schon die Beantwortung der Frage nach Ursachen des wirtschaftlichen Strukturwandels und deren Beeinflußbarkeit aufdrängen. Für ein selbständiges und kritisches Problemlösen fehlen allerdings auf Seiten der Schüler in

dieser Phase weitgehend die Voraussetzungen. Würde die komplexe Ursachenanalyse dennoch entsprechend eines theoretischen Erklärungsansatzes angeschlossen werden, ginge wahrscheinlich zuallererst die Motivation der Schüler verloren. Das Ziel des Einstiegskonzeptes muß also auch darauf gerichtet sein, die Motivation für eine Ursachenanalyse so aufzubauen, daß sie nicht bei jeder Anstrengung des Denkens zusammenbricht. Umgekehrt steht der Anspruch, die auf die Erkenntnis der Wirklichkeit gerichtete Anstrengung des Denkens so zu entwickeln und jeweils einsichtig zu machen, daß sich die Motivationsfrage aus einem sachlich begründeten Interesse heraus beantwortet.

Nach Brocher (1967, S. 11) ist für die Motivation nur von Bedeutung, was für den Einzelnen mit seiner bisherigen Erfahrungs- und Erlebniswelt übereinstimmt. Eine wissenschaftliche Diskussion der Motivationspsychologie und deren begriffliche Unterscheidungen, wie sie von Portele (1975) geleistet wird, soll hier nicht vertieft werden.

Aus den vorausgehenden Überlegungen heraus drängen sich im Anschluß an die Collage weitere Einstiegsschritte auf. Damit können und müssen die in die Sichtweise der Schüler eingegangenen gesellschaftlich vorherrschenden Betrachtungsweisen und die empirischen Phänomene des Strukturwandels als vertiefendes Anschauungsmaterial in Erfahrung gebracht werden.

In erkenntnistheoretischer Sicht muß zwischen eigener Anschauung und der durch verschiedene Interessen vermittelten Anschauung im Prozeß der Wahrnehmung gesellschaftlicher Realität differenziert werden.

Didaktisch umgesetzt bedeutet dies, daß in dem zweiten Einstiegsschritt auf Betrachtungsweisen über wirtschaftlichen Strukturwandel abgestellt werden sollte. Hierbei bot sich als zweiter Schritt der Einsatz eines Fernsehberichts zum Strukturwandel aus der Sendereihe "Kennzeichen D" des ZDF an. Das methodische Problem der Auswahl eines geeigneten Beispiels mitsamt seiner Vermittlung läßt sich durch diesen Fernsehbericht im Sinne des Einstiegskonzeptes günstig lösen. Der Inhalt des Films knüpft in wichtigen Aspekten an Aussagen zur Collage an. Deshalb kann - methodisch betrachtet - mit vorbereiteten Fragen aktiv dem Film gegenübergetreten werden und ein Gegengewicht geschaffen werden, gegen die mit der Rezeption oft verbundenen passiven Haltung gegenüber dem Fernsehfilm (Bernath, Scholz 1976) und greift in der Weise der Ursachenanalyse und der Auseinandersetzung an die Strukturpolitik vor, daß an dieser Stelle besonders gesellschaftliche Interessengegensätze aus gewerkschaftlicher, unternehmerischer und staatlicher Sichtweise bei der Beurteilung des Sachverhaltes deutlich werden. Außerdem gelingt es auch, durch die Anschaulichkeit des Fernsehberichts die Kenntnis über die Probleme des Strukturwandels selbst zu vertiefen und daran anknüpfend eine Überleitung zum dritten Einstiegsschritt zu finden, mit dem die Bearbeitung von relevanten Einzelproblemen des Strukturwandels vorgenommen werden soll.

Die abermalige Zuwendung zu einzelnen Problemen des wirtschaftlichen Strukturwandels begründet sich aus der Tatsache, daß im Rahmen der Collage, am unmittelbaren Anfang des Lernprozesses, Vorstellungen über den wirtschaftlichen Strukturwandel am wenigsten struktu-

riert zum Ausdruck kommen. Eine konkrete Vorstellung von Problemen und ihrer Relevanz kann sich erst herausbilden, wenn die eigenen und die gesellschaftlich relevanten Interessen an dem Problemkomplex über die Collage und den Fernsehbericht deutlicher geworden sind. Wenn in diesem Zusammenhang auch von einem "problemorientierten" didaktischen Ansatz gesprochen werden kann, so soll dies ausdrücken, daß Ausgangs- und Endpunkt eines wissenschaftlichen Erkenntnisprozesses ein Problem(-bündel) ist und nicht ein bestimmtes wissenschaftliches Erklärungssystem. Die problemorientierte Vorgehensweise drängt sich im Prozeß "forschenden Lernens" auf, weil zwischen der pädagogisch begründeten Aufgabenstellung und den Fachdisziplinen in der Regel keine unmittelbare Entsprechung besteht. Denn die wissenschaftliche Disziplin ist durch Forschungsmethoden bestimmt und ist das Ergebnis eines arbeitsteiligen Gesellschaftsprozesses, während die Erfahrungswelt des Individuums sich nicht nach bestimmten Lernbereichen aufgliedert. (Kaminski 1977, S. 116f.)

Die Kennzeichnung relevanter Einzelprobleme des wirtschaftlichen Strukturwandels ist bereits Ausdruck eines Erkenntnisfortschrittes, der es möglich macht, aus einer fortgeschrittenen Fähigkeit, in Zusammenhängen zu denken, wichtige Teilaspekte zu benennen. Dennoch wäre es verfrüht, die sich im Anschluß an den Fernsehbericht wiederum aufdrängenden Gesamteinschätzungen und Beurteilungen des Problembündels vorzunehmen. Der Gang der Reflexion führt in allen Einstiegsschritten - und dies charakterisiert sie als eine Etappe im Erkenntnisprozeß - von dem anfänglich vage vorverstandenen Gesamtzusammenhang des komplexen Problems durch Ausdifferenzierung von Einzelbestimmungen zu einer Mannigfaltigkeit von Einzelansichten, deren innerer Zusammenhang noch unausgewiesen bleibt, aber dennoch von jedem einzelnen Schüler in jeweils unterschiedlichem Maße fortschreitend revidiert und vervollkommen werden kann.

In erkenntnistheoretischer Sicht ist bekanntlich "das Ganze für den Menschen nicht unmittelbar erkennbar, obwohl es ihnen sinnlich unmittelbar gegeben ist, nämlich in der Vorstellung, in der Anschauung und im Erleben. Das Ganze ist ihm zwar unmittelbar zugänglich, aber es ist ein chaotisches und dunkles Ganzes. Um es zu erkennen und zu begreifen, klarzulegen und zu explizieren, muß man einen Umweg machen: das konkrete wird durch Vermittlung des Abstrakten, das Ganze durch Vermittlung der Teile begrifflich faßbar..." (Kosik 1967, S. 30) In der "spiralförmigen Bewegung" (Kosik 1967, S. 44) der Erkenntnis setzt dieser dritte Einstiegsschritt erneut einen Anfang, wenn auch auf höherer Stufenleiter, wie oben dargelegt.

Die Bearbeitung von Einzelproblemen des Strukturwandels erfolgt durch die Zuwendung zu Teilaspekten des komplexen Ganzen des wirtschaftlichen Strukturwandels. Die Auswahl einer bestimmten Branche (Druckindustrie), einer bestimmten Gruppe von Beschäftigten (Angestellte) und einer bestimmten Region (Oldenburg/Ostfriesland) folgt vorrangig inhaltlichen Kriterien, weil dies jeweils Problembereiche sind, an denen die verschiedenen Formen des wirtschaftlichen Strukturwandels (sektoraler, regionaler und beschäftigungsrelevanter) exemplarisch bearbeitet werden können. Für sich genommen bilden die ausgewählten Beispiele selbst eine komplexe Struktur von zusammenhängenden empirischen und historischen Fakten und ihrer Entwicklung in einem Wechselverhältnis von Ökonomie, Technik und Gesellschaft. „Das exemplarische Prinzip geht davon aus, daß im Einzelnen ein allen gemein-

sames, ein Allgemeines enthalten ist... Die didaktische Konkretion des Allgemeinen am Einzelnen... wird das Exemplum. Das Exemplum ist mit dem Allgemeinen nicht identisch. Es enthält lediglich Identisches." (Lisop 1971, S. 683f.)

Aus dem hier zugrunde gelegten Begriff von Wirklichkeit folgt, daß "die konkrete Erkenntnis der Wirklichkeit kein systematisches Aneinanderreihen von Fakten an Fakten und von Erkenntnissen an Erkenntnissen sein" kann (Kosik 1967, S. 44). Für die Bearbeitung von Einzelproblemen des Strukturwandels gilt daher das gleiche wie für den Strukturwandel insgesamt, der ja nur über seine Teile zu begreifen ist, daß nämlich der Erkenntnisprozeß durch das "Aufsteigen" vom abstrakten Anfang, der wahrgenommenen Wirklichkeit, zu der systematisch erklärten, "konkreten Totalität" voranschreiten muß. Kosik spricht vom „Prozeß der Konkretisierung". (ebda.)

Didaktisch stellt sich auch hier erneut das Problem des Einstiegs. Diesmal zur Aneignung von Kenntnissen über die Einzelprobleme des Strukturwandels verbunden mit der Orientierung auf das Erkenntnisziel des Kurses. Dies gelingt, wenn an dem bislang erreichten Vorverständnis der Schüler angeknüpft, das jeweilige Problemfeld anschaulich gemacht werden kann und die sich aufdrängenden Erklärungen für Ursachen als Folge der empirischen und historischen Analyse der Einzelprobleme als Erklärungsansätze in die Zusammenfassung der Teilbetrachtungen eingebracht werden, um den Anstoß für die nächste Etappe im Erkenntnisprozeß, den Erklärungszusammenhang als Ergebnis systematischer Ursachenanalyse des wirtschaftlichen Strukturwandels liefern zu können.

Für die Bearbeitung der Einzelprobleme ist damit der Rahmen abgesteckt. Dennoch gibt es für jedes einzelne Problem des Strukturwandels eine spezifische Begründung und ein differenziertes didaktisches Konzept für die Unterrichtsdurchführung.

Die exemplarische Beleuchtung des Strukturwandels in der Druckindustrie drängt sich durch seine Erwähnung in dem Fernsehbericht des zweiten Einstiegsschrittes auf. An diesem Beispiel ist die gesellschaftspolitische Relevanz des Problems Strukturwandel deutlich geworden. Zum einen, weil sich in dieser Branche eine vorausseilende ökonomische und technische Entwicklung vollzogen hat, die in gewisser Hinsicht beispielgebend für andere Branchen ist und zum Zweiten, weil durch den Fernsehbericht die Interessengegensätze zwischen den gesellschaftlich relevanten politischen Kräften bei der Beurteilung dieser Entwicklung, ihrer Auswirkungen und Ursachen einsichtig gemacht werden können.

Die Auseinandersetzung mit der Angestelltenarbeitslosigkeit, soweit sie Ausdruck von Strukturwandlungen ist, die diese Beschäftigtengruppe betreffen, begründet sich zuallererst durch die Berufsorientierung der Schüler. Weitere Anknüpfungspunkte bieten sich vor allem durch die Collage, bei der von der üblicherweise mit Strukturwandel verbundenen Vorstellung von dem Weg in die Dienstleistungsgesellschaft die Rede ist und die Automatisierung von Angestelltentätigkeiten durch Mikroprozessoren schon anklingt.

Schließlich liegt der räumliche Aspekt des Strukturwandels nicht nur nahe, sondern fordert geradezu seine Behandlung angesichts der ökonomischen Probleme Ostfrieslands, das sich besonders durch überdurchschnittlich hohe Arbeitslosigkeit und eine krisenanfällige Wirtschaftsstruktur negativ auszeichnet. Dies wurde gleichfalls schon in der Collage angedeutet.

Der Nord-West-Raum der Bundesrepublik Deutschland (Oldenburg-Ostfriesland) ist für die meisten Schüler der künftige Arbeitsmarkt, so daß sich wiederum die Berufsorientierung und die Orientierung auf den unmittelbaren Lebensraum der Schüler als Interesse fördernde Motive mit den sachlichen Begründungen verbinden lassen.

Die Kenntnisnahme der Einzelprobleme des wirtschaftlichen Strukturwandels durch verschiedene beschreibende und analysierende Verfahren drängt zu Ursachenerklärungen. Dabei ergibt sich das Problem, daß diese aus der Sicht der Teilaspekte des Strukturwandels und aus der vorherrschend an den Erscheinungsformen ansetzenden Betrachtungsweise vorgenommen werden und die Gefahr in sich bergen, zu unzulässigen Verallgemeinerungen zu führen.

In der Zusammenfassung der auf Einzelprobleme gerichteten Betrachtung und Analyse verdichten sich auf der Seite der Schüler das empirische Wissen und damit die Beurteilungsmaßstäbe und Prüfkriterien für die sich anschließende theoretische Analyse über das komplexe Erscheinungsbild des wirtschaftlichen Strukturwandels. Die Erklärungsansätze für Ursachen von Teilaspekten des Strukturwandels gehen als Hypothesen, Vermutungen und Annahmen und folglich als ein weiterentwickelter Vorgriff auf den Gesamtzusammenhang in den Wissensbestand am Ende dieses dritten Einstiegsschrittes ein.

Von ausschlaggebender Bedeutung für den Erfolg dieses Einstiegskonzeptes als Vorarbeit für die nächste Etappe, in der das Wissen in Erkenntnis über die Ursachen des wirtschaftlichen Strukturwandels umschlagen soll, ist die Aktivierung der Schüler in Einzel- und Gruppenarbeit, um sie zum selbständigen Träger des Erkenntnisprozesses oder mindestens zu einem kritischen Mitarbeiter befähigen zu können. Dies gelingt in dem Maße, wie die Schüler die Auseinandersetzung mit der Problemstellung zu ihrer eigenen Angelegenheit machen. Hierunter ist sowohl das individuelle Interesse jedes einzelnen zu verstehen als auch das gemeinsame Interesse der Schülergruppe an den sie gleichermaßen betreffenden Problemen. Die Collage aktivierte vor allem die Betroffenheit des Einzelnen, der Fernsehfilm vermittelte einen Eindruck von solidarischen gewerkschaftlichen Handeln. Die Bearbeitung der Einzelprobleme erfolgt arbeitsteilig in Gruppen und aktiviert auf diese Weise sowohl die Betroffenheit als auch Formen der kooperativen Arbeit als Voraussetzung zur Bewältigung derart komplexer Problemstellungen, wie sie mit der Frage nach den Ursachen des wirtschaftlichen Strukturwandels und den Möglichkeiten politischen Handelns zu seiner Beeinflussung aufgeworfen werden. So finden auch nach Roth (1969, S. 27f.) lerntheoretische Gesichtspunkte Berücksichtigung, die eine individuelle Differenzierung des Ausgangspunktes für den Lernprozeß begründen und wegen der unterschiedlichen Lernerfahrungen nach der genetischen Analyse kognitiver Lernprozesse für den Lernerfolg maßgeblich sind.

1.2.2.2. Die Ursachenanalyse als Erklärungszusammenhang

Die Ausführungen zum Einstiegskonzept des Kurses waren darauf gerichtet, zu begründen, daß der Weg zur Erkenntnis der komplexen Realität des wirtschaftlichen Strukturwandels als Lernprozeß an den vielfältigen Erscheinungsformen des Problems anknüpfen muß. In dem Wechselverhältnis zwischen vagen Vorstellungen von dem Gesamtzusammenhang und der "Ausdifferenzierung von Einzelbestimmungen" (Ritsert 1973, S. 18) führt die bloße Zusammenfassung der Teilaspekte allein noch nicht zur Erkenntnis des Zusammenhangs und des Ganzen. Denn die Welt der Erscheinungen, so wie sie im Rahmen des Einstiegskonzeptes wahrgenommen werden kann, vermag die wesentlichen Bestimmungen des Strukturwandels nur andeutungsweise zum Ausdruck zu bringen. Die eigentliche wissenschaftliche Aufgabe, zu dem Wesen vorzudringen, bleibt noch bestehen, denn "alle Wissenschaft wäre überflüssig, wenn die Erscheinungsform und das Wesen der Dinge unmittelbar zusammenfielen". (Marx 1974, S. 825)

Blankertz (1977, S. 8) betont das Spannungsverhältnis von Empirie und Theorie, in dem nicht nur der Theorie durch die empirische Bewährungskontrolle eine spezifische Leistungsfähigkeit abverlangt wird. Umgekehrt kritisiert auch die Theorie die mit empirischen Methoden erforschte Wirklichkeit, einschließlich der dabei angewandten Methoden.

Die Zusammenfassung der Teilaspekte kann also nur die Voraussetzungen schaffen, um den Schritt zur Ursachenanalyse des Strukturwandels erfolgreich setzen zu können. Diese Voraussetzungen im Unterricht zu schaffen und sich der Aufgabe zu stellen, die wesentlichen Zusammenhänge des komplexen Problems Strukturwandel zu ergründen, ist die praktische Umsetzung des Anspruchs der Wissenschaftsorientierung im Lernen. Holtmann (1976) u.a. weisen in einem vergleichbaren dialektischen Ansatz für ein didaktisches Konzept darauf hin, daß Problemwahrnehmung zu Hypothesen, dem Ausgang für Theorie, führt.

Die Erklärungsansätze, Hypothesen und Vermutungen sowie Kenntnis der Empirie und der Methoden ihrer Ermittlung bilden einen Grundstock für theoretische Entwürfe. In Ansätzen sind theoretische Aussagen bereits häufig formuliert, überprüft, verändert, widerlegt, verworfen, zurückgestellt oder als erklärungskräftig akzeptiert worden.

Die Aufgabe, die sich aber nun stellt, ist eine Ursachenanalyse, um die Interdependenzen zwischen einzelnen Erscheinungen des Strukturwandels und den verschiedenen Auswirkungen und Ursachen im Zusammenhang erklären zu können. Die "Zusammenfassung vieler Bestimmungen" die "Einheit des Mannigfaltigen" (Marx 1974, S. 21) stiftet Theorie, die zum Wesentlichen vorzudringen vermag. Das "Wesen" kann nach Ritsert (1973, S. 27 u. 35) verstanden werden einmal als Kerngestalt eines sich entwickelnden, realen gesellschaftlichen Systems und zum anderen als die gedankliche Fassung dieser Kerngestalt in der Grundvorstellung einer kritischen Theorie über dieses wirkliche System.

Als Elemente der Kerngestalt des wirtschaftlichen Strukturwandels sind in ihrer konkreten Ausprägung Formen des technischen Fortschritts, Unternehmensentscheidungen,

Konzentrations- und Zentralisationsprozesse, allgemeine Produktionsbedingungen und politische Rahmenbedingungen bereits erkannt. Hierauf bezogen sind entsprechend der unterschiedlichen theoretischen Konstruktionen in den Wirtschaftswissenschaften sich ergänzende, aber auch rivalisierende Grundvorstellungen über ihren systematischen Zusammenhang entwickelt. Diese im einzelnen nachzuvollziehen, ließe sich nur aus dem Ziel heraus begründen, den Erklärungswert ökonomischer Theorien kritisch überprüfen zu wollen, um zu einer Aussage über Theorien zu gelangen und um daraus eine Aussage über die sie erklärende Wirklichkeit ableiten zu können. Sowohl unter sachlichen als auch didaktischen Gesichtspunkten bietet sich eine Verkürzung des Weges in der Weise an, daß in einem systematischen Sinne auf eine Grundvorstellung hingearbeitet und diese dann als Ausgangspunkt für den Erklärungszusammenhang eingebracht wird. Das heißt konkret, daß die auf das Wesentliche des wirtschaftlichen Strukturwandels zielende Analyse auf den technischen Fortschritt, seine Triebkräfte und Ausprägungsformen, sowie auf die Ziele und Strategien der Unternehmenspolitik zu richten sind, um darauf den akkumulationstheoretisch begründeten Erklärungszusammenhang von Produktivkraftentwicklung, Kapitalverwertung und ihrer Gesetzmäßigkeiten im ökonomischen Entwicklungsprozeß entfalten zu können. Als theoretische Grundvorstellung ist dieser Ansatz auf die angehäuften Detailbestimmungen zu beziehen, um sich dabei in seiner Tragfähigkeit für den angestrebten Erklärungszusammenhang erweisen zu können. Im reflexiven Bogen wird auf den Ausgangspunkt des Erkenntnisprozesses (auf die Einstiegsschritte) zurückgegriffen, jetzt aber als im Verhältnis zum Wesen bestimmt. Auf diese Weise läßt sich die "reiche Totalität von vielen Bestimmungen und Beziehungen" (Marx 1974, S. 21) einschließlich der Momente an der Oberfläche des Systems (Erscheinungen) in Bezug auf die Kernvorstellung interpretieren oder auf diese zurückführen. Die konkrete Totalität des Strukturwandels als dem wissenschaftlich begründeten Begriff dieser Wirklichkeit ist allerdings kein statisches Relationsgefüge (Ritsert 1973, S. 64), das das Verständnis vom komplexen Zusammenhang des wirtschaftlichen Strukturwandels endgültig fixiert, sondern sich dem Fortgang der realen Entwicklung und der darauf gerichteten Analysen auch fortwährend erweitert und vertieft.

Die Auswahl des politisch-ökonomischen Ansatzes als theoretische Grundvorstellung für den Erklärungszusammenhang erfolgt durch den Lehrer und ist von ihm einzubringen. Als Hebel zur Erkenntnis der komplexen Realität wirtschaftlichen Strukturwandels kann dieser Schritt von den Schülern nur dann nachvollzogen werden, wenn mit ihm tatsächlich die Zusammenfassung vieler vorausgegangener Einzelbestimmungen gelingt. Dann ist gleichzeitig gewährleistet, daß die Schüler den Erklärungszusammenhang sowohl aktiv mit entfalten, weil sich die vagen Vorgriffe auf diesen nun konkretisieren, als auch kritisch reflektieren, weil die in Erfahrung gebrachte Realität als Beurteilungsmaßstab und kritisches Potential wirken kann. Es sei an dieser Stelle vermerkt, daß dieser Unterrichtsschritt, eine theoretische, politisch-ökonomische Grundvorstellung als folgerichtig in den bisherigen Unterrichtsverlauf einzubringen und sodann mit den bisherigen Einzelbestimmungen des wirtschaftlichen Strukturwandels zu verknüpfen, allerhöchste fachliche und didaktische Anforderungen an den Lehrer stellt. Der Lehrer muß einem Interaktionsprozeß gewachsen sein, wo die Überlegungen von Freire (1971) zum Lehrer-Schüler-Verhältnis gelten: "Der Lehrer ist nicht bloß der, der

lehrt, sondern einer, der selbst im Dialog mit den Schülern belehrt wird, die ihrerseits, während sie belehrt werden, auch lehren." (S. 84) Beide sind Subjekte bei der Aufgabe, "die Wirklichkeit zu enthüllen und dadurch zu ihrer kritischen Erkenntnis zu kommen..." (S. 71)

Es wird gerade bei diesem Schritt deutlich, daß nämlich die besten Methoden der Pädagogik die schwierigsten sind. Piaget (1974, S. 62) bezeichnet dies als das Unglück der Pädagogik.

Die notwendige fachliche Kompetenz des Lehrers ist besonders an dieser Stelle nicht durch "Materialien" irgendwelcher Art zu ersetzen, da man davon ausgehen kann, daß sich diese in der Regel nicht bruchlos in den Lernprozeß einfügen lassen, um Vorausgegangenes und Folgendes zu vermitteln. Die Schüleraktivitäten als konstruktives Element des Erklärungszusammenhangs sowie das durch den Lernprozeß spezifische Dimensionen angenommene begriffliche Niveau müssen aufgegriffen und weiterentwickelt werden. Materialien haben dabei höchstens unterstützende Funktionen, und nach diesem Kriterium müssen sie ausgewählt werden.

1.2.2.3. Die Strukturpolitik als Handlungsfeld

Der Erkenntnisprozeß drängt zum Handeln. Auf diesen Zusammenhang wurde mehrfach verwiesen. In dieser dritten Etappe des Kurses sind schließlich die Handlungsperspektiven in Bezug auf den wirtschaftlichen Strukturwandel gezielt aufzugreifen. Somit ist pragmatisch begründet, weshalb der Handlungsaspekt unumgänglich wird. Doch auch aus der mit dem Kurs verfolgten Wissenschaftsorientierung leitet sich diese Einbeziehung politisch-gesellschaftlichen Handelns ab, denn der mit dem Erkenntnisprozeß entwickelte Entstehungszusammenhang von Wissenschaft bildet mit dem Wirkungszusammenhang von Wissenschaft eine Einheit. Folglich muß eine wissenschaftliche Problembearbeitung diesen beiden Aspekten von Wissenschaft in ihrer konkreten Ausführung genauso gerecht werden wie auch dem dritten Aspekt, dem Begründungszusammenhang, dem System von Theorien und Methoden.

Aus der gegenüber der wissenschaftstheoretischen engeren erkenntnistheoretischen Begründung ergibt sich, daß mit dem Ziel der Erkenntnis der komplexen Wirklichkeit sich das Ziel verbindet, anstelle spontanen und unreflektierten Handelns, bewußtes, theoriegeleitetes Handeln treten zu lassen. Nach Blankertz (1977, S. 46) wird der dialektische Aufstieg vom theoretischen Erkennen zur praktischen Vernunft der Didaktik als Sinntheorie abverlangt. Dieses stellt sich nicht zwangsläufig durch den erreichten Erkenntnisstand her, besonders dann nicht, wenn eine Kongruenz von kognitiven und affektiven Dispositionen nur durch substantielle Verhaltensänderungen erreicht werden kann. Außerdem muß bezweifelt werden, ob ein einzelner Kurs ausreicht, auch im Sinne eines politischen Lernprozesses zu Änderungen von individuellen Deutungsmustern und Handlungsabsichten Anlaß zu geben. Von daher muß die Entwicklung von individuellen, beruflichen und gesellschaftlich-politischen Handlungsperspektiven im Bezug auf die Problemstellung selbst zum Gegenstand des Lernprozesses gemacht werden. Mollenhauer (1972, S. 42) gibt zu bedenken, daß Erziehungshandeln kommunikatives Handeln ist und damit Verständigung über

Handlungsziele. "Der Heranwachsende, der Educandus, soll im Erziehungsvorgang hervorgebracht werden als ein Subjekt, das zur Beteiligung am gemeinschaftlichen Leben fähig ist und zwar nicht nur im Sinne einer funktionalen Handlungsfähigkeit, sondern auch im Sinne von Erkenntnisfähigkeit."

An dem erreichten Diskussionsstand über die Erklärung des Strukturwandels aus dem Gesamtzusammenhang ökonomischer Entwicklung läßt sich zunächst die Strukturpolitik im Zusammenhang mit der allgemeinen Wirtschaftspolitik anknüpfen. Diese Ebene allgemeinen politischen Handelns muß schließlich mit der individuellen Handelns verbunden werden, um einerseits den gleichfalls komplexen Zusammenhang politischen Handelns bewußt machen zu können und andererseits den Bogen zwischen Wissen, Erkenntnis und Handeln auf allen Ebenen der Problemwahrnehmung spannen zu können, also auch auf der Ebene individueller Betroffenheit und der daran ansetzenden Suche nach Handlungsperspektiven.

Strukturpolitik als Handlungsfeld ist aus der Sicht des Schülers vor allem eine Angelegenheit staatlichen Handelns im Rahmen der Wirtschaftspolitik sowie der politischen und gesellschaftlichen Auseinandersetzung um den Einfluß darauf. Dagegen sind die Tarifparteien in ihrer Verantwortung für die Arbeitswelt in der Regel nicht im Blick.

Die Kenntnisnahme der staatlichen Strukturpolitik und die Vorstellungen zur Strukturpolitik, wie sie von Parteien, Gewerkschaften und Unternehmensverbänden entwickelt werden, drängen sich daher als sachliches Beziehungsgefüge dieser Etappe auf.

Unter didaktischen Gesichtspunkten läßt sich die Vermittlung der Ebenen individueller und gesellschaftlich-politischen Handelns dadurch herstellen, daß die Schüler im Anschluß an die zweite Etappe des Kurses einen eigenen Vorstellungen entsprechenden Gesamtentwurf für eine Strukturpolitik erarbeiten, den sie mit dem Konzept staatlicher Strukturpolitik vergleichen und dabei weiterentwickeln können, um ihn schließlich mit den Programmen und Positionen der Parteien, Gewerkschaften und Unternehmensverbände zu konfrontieren.

Um nicht in der Fülle strukturpolitischer Ziele und Maßnahmen zu versinken, empfiehlt sich, die Auseinandersetzung mit strukturpolitischen Programmen auf der Grundlage der von den Schülern ausgewählten, von ihnen als besonders relevant eingestuften strukturpolitischen Probleme zu führen.

Einer abschließenden Diskussionsveranstaltung, die anläßlich der niedersächsischen Landtagswahl 1978 in den Räumen des hochschulinternen Fernsehens der Universität Oldenburg als Fernseh-Diskussion simuliert werden konnte, kommt gleichermaßen im Rahmen der Etappe "Strukturpolitik" wie im Rahmen des Kurses als Ganzes eine besondere Bedeutung zu. Denn dies ist die Gelegenheit, auf dem Hintergrund der Erkenntnisse über die Ursachen des wirtschaftlichen Strukturwandels die politischen Positionen des gesellschaftlich relevanten Organisationen einer kritischen Beurteilung zu unterziehen, sowie hierzu einen eigenen Standpunkt zu entwickeln und vor allem gegenüber den Mitschülern zu vertreten. Die

Vorbereitung auf die Diskussion und ihre Durchführung tragen zur weiteren Vertiefung des Erkenntnisstandes über den komplexen Problemzusammenhang bei. In die Gestaltung der Diskussionsveranstaltung gingen Elemente des Rollen-/Planspiels ein. (Haug 1977, S. 48ff.)

Ihre kritische Reflektion vermag darüber hinaus den Lernprozeß von einzelnen Schülern und der Gruppe der Schüler insgesamt bewußt zu machen und damit Impulse zu setzen, die mit dem Lernprozeß als Erkenntnisprozeß intendierten Verhaltensänderungen in Richtung auf die Bildungs- und obersten Lernziele des Kurses über die Zeit dieses Kurses hinaus anzuregen.

Aus den dargelegten didaktischen Grundlegungen für den Kurs "Strukturwandel und Strukturpolitik" mußten nun im folgenden die weiteren Konsequenzen für die Unterrichts(Kurs-)Planung gezogen und dabei auch die jeweils spezifischen Planungsanforderungen an den konkreten Kursverlauf berücksichtigt werden. Diesem Anspruch sollte mit dem Kursentwurf entsprochen werden, der im Sinne eines Unterrichtsmodells (Kaminski 1977, S. 222) mit den didaktischen Grundlegungen eine Einheit bildet.

Die Strukturierung des Kurses in die drei Phasen entsprach somit weitgehend dem erkenntnistheoretisch begründeten Lernprozeß in Etappen, integrierte aber in diesem sowohl formale Aspekte der Kursplanung als auch die unterrichtsorganisatorischen Anforderungen an den Kursverlauf.

2. Fernstudium

2.1. Beratung und Betreuung der Fernstudierenden der FernUniversität als Hauptaufgabe des Fernstudienzentrums der Universität Oldenburg

In der Bundesrepublik Deutschland besteht seit 1975 die FernUniversität -Gesamthochschule- in Hagen. Sie ist eine nordrhein-westfälische Universität, die im föderalistischen Schul- und Hochschulsystem des Bundesrepublik Deutschland zwar für jedermann offen steht, aber nur in Nordrhein-Westfalen eigenverantwortlich für ein dezentrales Netz von Studienzentren sorgen kann. Fernstudenten aus anderen Bundesländern sind darauf angewiesen, daß die jeweiligen Länderregierungen oder andere Kooperationspartner für deren Beratung und Betreuung Studienzentren einrichten, wie es Ende die siebziger und Anfang der achtziger Jahre in Niedersachsen, Hessen und in den Stadtstaaten Bremen und Berlin geschah. In allen anderen Bundesländern der Bundesrepublik Deutschland gab es bis zum Jahre 1983 noch keine Studienzentren für Fernstudenten der FernUniversität Hagen. Das Jahr 1983 markiert im Nachfolgenden die Sichtweise, aus der heraus der Text dieses Abschnitts entstand und als Beitrag zum Verständnis der Gründungsgeschichte nur unwesentlich bearbeitet hier einfließt.

Die institutionellen Rahmenbedingungen für die Zusammenarbeit zwischen den niedersächsischen Fernstudienzentren und der FernUniversität Hagen waren in Kooperationsverträgen geregelt, die ziemlich detaillierte Aufgabenbeschreibungen enthalten. (15 Jahre 1993, Anhang) Diese Kooperationsbeziehungen bestehen sowohl zwischen den drei niedersächsischen Hochschulen in Hildesheim, Lüneburg und Oldenburg, an denen Fernstudienzentren eingerichtet wurden mit dem Auftrag, niedersächsische Fernstudenten der FernUniversität Hagen zu beraten und zu betreuen, als auch zwischen den drei niedersächsischen Hochschulen und der FernUniversität in Hagen.

Die niedersächsischen Hochschulen konnten ihre Beziehungen jeweils individuell mit der FernUniversität entwickeln oder über die "Zentrale Arbeitsstelle für das Fernstudium" in Hildesheim ihre Angelegenheiten koordinieren und ihre Beziehung zur FernUniversität abstimmen.

Die Universität Oldenburg ging die Kooperation mit der FernUniversität Hagen im Jahre 1978 mit erheblichen Vorbehalten gegenüber dem Fernstudium als einem Weg der Vermittlung von und der Auseinandersetzung mit Wissenschaft ein. Ausschlaggebend für eine positive Gesamtentscheidung des Senats der Universität Oldenburg am 21.06.1978 war aber die Einsicht, daß Fernstudium für Berufstätige, an Aufgaben des Haushalt und der Familie Gebundene, Behinderte, Strafgefangene und einige andere Gruppen der Bevölkerung der einzige Weg ist, zu einer akademischen Qualifikation zu gelangen und somit im Sinne der Hochschulreform als Beitrag zur Eröffnung von Bildungschancen im Hochschulbereich angesehen wurde. (15 Jahre 1993, Anhang) Begünstigt wurde die positive Entscheidung für eine Kooperation mit der FernUniversität durch eine akzeptable Strukturentscheidung bei der Errichtung der niedersächsischen Fernstudienzentren.

Hierzu zählen:

- Die Errichtung von drei Fernstudienzentren in Niedersachsen als zentrale, wissenschaftliche Einrichtungen an den Hochschulen in Lüneburg und Hildesheim sowie an der Universität Oldenburg,
- die Ausstattung der niedersächsischen Fernstudienzentren mit einem wissenschaftlich qualifizierten Leiter und einem Sekretariat und
- die Bereitstellung von Finanzmitteln zur Beschäftigung von nebenberuflich und nebenamtlich tätigen Mentoren, mithin für ein Konzept mentorieller Betreuung, das ein relativ intensives Verhältnis Student-Mentor möglich macht.

Im Vergleich mit den zentral aus Hagen verwalteten Studienzentren in Nordrhein-Westfalen wurde in Niedersachsen durch die dezentrale Verteilung der Mittel und den Einsatz wissenschaftlichen Personals an drei Hochschulstandorten die Entwicklung eines eigenständigen Beratungs- und Betreuungsangebotes zugunsten von Fernstudierenden möglich gemacht.

Das Fernstudienzentrum der Universität Oldenburg erhielt sein Einzugs- bzw. Verantwortungsgebiet in Nordwestniedersachsen, dem Regierungsbezirk Weser-Ems. Daneben gab es im Jahre 1983 in Norddeutschland noch Fernstudienzentren in Bremen, Lüneburg, Hildesheim und Berlin.

Das Einzugsgebiet des Oldenburger Fernstudienzentrums hat eine Nord-Süd-Ausdehnung von 140 km und in West-Ost-Richtung eine Entfernung von 100 km. Die Gesamtbevölkerung betrug ca. 2 Millionen Einwohner. Oldenburg ist am östlichen Rand seines Einzugsgebietes gelegen. (Bernath, Hohlfeld 1983)

Etwa ein Drittel aller Teilnehmer an den Veranstaltungen des Fernstudienzentrums der Universität Oldenburg im Jahre 1981 wohnen nicht im offiziellen Einzugsgebiet, sondern kamen aus anderen Regionen Niedersachsens und Norddeutschlands (Bremen, Hamburg).

Bevor die Fernstudienzentren in Niedersachsen in einem Modellversuch erprobt wurden, gab es bereits in Nordrhein-Westfalen mit der Gründung der FernUniversität 28 regional verstreute, aber zentral verwaltete Studienzentren.

In einem Modellversuch von 1976 bis 1978 sollte die Struktur der niedersächsischen Fernstudienzentren erprobt werden. (Modellversuch 1978) Mit relativ bescheidenen Mitteln wurde in dieser Phase an drei niedersächsischen Standorten in Hildesheim, Lüneburg und Oldenburg ein Beratungs- und Betreuungsangebot für Fernstudenten unterbreitet.

1978/79 wurden als Resultat des niedersächsischen Modellversuchs die drei Studienzentren in Hildesheim, Lüneburg und Oldenburg den jeweiligen Hochschulen angegliedert und mit ständigem Personal und eigenen Sachmitteleinsatz ausgestattet. Sie entwickelten in enger Kooperation ihre Beratungs- und Betreuungskonzepte.

Der Fernstudienbetrieb hatte sich anfangs mit beachtlichen Wachstumsraten ausgedehnt. Begünstigt wurde die Teilnahme am Fernstudium bis zum Studienjahr 1981/82 durch nahezu

kostenlosen Zugang zu den Studienmaterialien der FernUniversität.

Im Studienjahr 1982/83 erhob die FernUniversität erstmals Gebühren für Studienmaterialien, die zunächst einen Knick in der Entwicklung der Studentenzahlen auslöste. Im Gegensatz zu der Entwicklung an der FernUniversität, konnten die niedersächsischen Fernstudienzentren bei den Voll- und Teilzeitstudenten trotz der Gebühreneinführung die Gesamtzahl ihrer Fernstudenten halten. (Siehe Tabelle 1)

Tabelle 1

Die Entwicklung der Studentenzahlen des Fernstudienzentrums der Universität Oldenburg in den Studienjahren 1976/77 bis 1983/84

Studienjahr	Zahl der Fernstudenten differenziert nach:									
	Fachbereichszugehörigkeit							Status		
	abs.	Anf.	WiWi	Mathe	E.-techn.	ESW	VZ	TZ	GH	ZH
1976/77	22	-	-	-	-	-	5	14	2	1
1977/78	203	183	123	55	-	20	15	83	86	19
1978/79	287	183	163	77	-	38	15	130	105	37
1979/80	380	211	191	62	-	123	18	129	161	72
1980/81	536	348	244	74	15	203	31	178	201	136
1981/82	732	434	349	113	35	235	43	204	258	227
1982/83 *	477	183	247	83	36	111	52	192	177	56

Legende

- abs.* Gesamtzahl der Fernstudenten, die sich dem Oldenburger Fernstudienzentrum am Anfang eines Studienjahres (Ausnahme: 1976/77 am Ende eines Studienjahres) zugeordnet haben
- Anf.* Studienanfänger zu Beginn der betreffenden Studienjahre
- WiWi* Wirtschafts- u. Rechtswissenschaft
- Mathe* Mathematik/Informatik
- E-Techn.* Elektrotechnik
- ESW* Erziehungs- und Sozialwissenschaften
- VZ* Vollzeitstudenten
- TZ* Teilzeitstudenten
- GH* Gasthörer
- ZH* Zweithörer
- ** Im Jahre 1982 hatte die FernUniversität Gebühren für Studienmaterial eingeführt

Quelle

lfd. Studentenstatistik der FernUniversität, eigene Berechnungen nach "Alpha-Listen" der FernUniversität und Anwesenheitslisten der Mentoren des Fernstudienzentrums

Die statistische Auswertung des Fernstudienbetriebes im Oldenburger Fernstudienzentrum konnte auf der Basis von Studentenstatistiken vorgenommen werden sowie durch die statistische Messung des Angebotes von Mentorenbetreuungsveranstaltungen und der studentischen Nachfrage, die sich über die Anwesenheitslisten in den Mentorenbetreuungsveranstaltungen ermitteln ließen.

Die Zahlen der Fernstudenten, die sich dem Oldenburger Fernstudienzentrum zugeordnet hatten, ermittelte die FernUniversität. Die Gesamtzahlen werden differenziert nach Fachbereichszugehörigkeit und nach Studentenstatus.

Die auffällig hohen Wachstumsraten bei den Studentenzahlen von 1976 bis 1982 entsprachen weitgehend der Gesamtentwicklung der FernUniversität. Dasselbe galt für die Verteilung der Studenten auf Fachbereiche und Statuszugehörigkeit. Überproportional entwickelten sich Zweithörerzahlen bis zu dem erreichten Anteil von etwa 33 % an der Gesamtzahl der Fernstudenten im Studienjahr 1981/82. Diese Sonderentwicklung war auf die erhöhte Aufmerksamkeit zurückzuführen, die das Studienangebot der FernUniversität für Studenten der Universität Oldenburg durch das Fernstudienzentrum in der Universität Oldenburg erfuhr.

Vom Fächerspektrum war die FernUniversität für Studenten der Universität Oldenburg interessanter als dies z.B. für Lüneburger und Hildesheimer Studenten der Fall war. Der größte Teil der Zweithörer hatte sich allerdings nach der Einführung der Gebühren für das Studienmaterial der FernUniversität nicht mehr zurückgemeldet. So verloren sich zu diesem Zeitpunkt interessante Aspekte des neuartigen Nebeneinanders von Präsenz- und Fernstudium in der Entwicklung von Oldenburger Präsenzstudenten im Studienjahr 1981/82.

Hinter der statistischen Entwicklung der Studentenzahlen verbargen sich für die Entwicklung des Beratungs- und Betreuungsangebotes interessante Aspekte:

- Bezogen auf die Gesamtzahl aller Studenten im Studienjahr 1977/78 waren 90% Studienanfänger, von denen sich nur 40 % im Studienjahr 1978/79 wieder zurückgemeldet hatten; das waren absolut betrachtet 75 Studenten.
- In den Studienjahren 1978/79 bis 1981/82 waren ca. 60% aller Studenten Studienanfänger.
- Von den Studienanfängern bis einschließlich Studienjahr 1981/82 stiegen jeweils ca. 50% nach dem ersten Semester bzw. Studienjahr wieder aus. Es war naheliegend, daß ein beachtlicher Teil dieses "drop out" durch eine kostenlose Einschreibung verursacht wurde. (Bernath, Hohlfeld 1993)
- Im Studienjahr 1978/79, als das Fernstudienzentrum der Universität Oldenburg seine Arbeit begann, befanden sich in seinem Einzugsbereich erst 13 (fortgeschrittene) Studenten bereits zwei Jahre oder länger im Fernstudienystem. Davon zählten zwei Studenten zum Fachbereich Mathematik, drei dieser fortgeschrittenen Studenten zählten zum Fachbereich Erziehungs- und Sozialwissenschaften und acht zum Fachbereich Rechts- und Wirtschaftswissenschaften. Nach dem Studentenstatus aufgeteilt, waren von den 13 fortgeschrittenen Fernstudenten ein Vollzeitstudent, 11 Teilzeitstudenten, ein Gasthörer und kein Zweithörer.
- Im Studienjahr 1981/82 waren es dann schon insgesamt 154 fortgeschrittene Studenten, die sich bereits zwei Jahre und länger im Fernstudienystem befanden; ihr Anteil an der Gesamtzahl der Studenten war von 5 % im Studienjahr 1978/79 auf 21 % angestiegen.

- Von den eingeschriebenen Voll- und Teilzeitstudenten nahmen im fünften Jahr des Bestehens des Fernstudienzentrums etwa 40 % die mentorielle Betreuung durch eine mindestens einmalige Teilnahme an einer Betreuungsveranstaltung während eines Studienjahres in Anspruch; bei den Gasthörern nahmen etwa 20 % aller eingeschriebenen Fernstudenten teil. Die Zweithörer traten in den Mentorenbetreuungsveranstaltungen nicht nennenswert in Erscheinung. (Bernath, Hohlfeld 1983)

Die vorausgeschickten Erläuterungen zur statistischen Entwicklung der Studentenzahlen sollten deutlich machen, daß das Fernstudienzentrum in Oldenburg mit dem Beginn seiner Arbeit im Studienjahr 1978/79 überhaupt nur eine sehr kleine Studentenschaft mit seinem Beratungs- und Betreuungsangebot ansprechen konnte.

Folglich wurden - und das in Abstimmung mit den anderen niedersächsischen Fernstudienzentren - die ersten Schwerpunkte der Arbeit auf die Studieninteressentenberatung und Studienanfängerbetreuung gelegt. (Brandes, Raters 1978; Brandes, Raters o.J.) Die Entwicklung der Beratungsarbeit für Studieninteressenten und die vielfältigen Maßnahmen zur Beratung und Betreuung von Studienanfängern sollen daher im folgenden Abschnitt über die Herausbildung des Beratungs- und Betreuungskonzeptes des Fernstudienzentrums einer ausführlichen Betrachtung unterzogen werden.

Die Betreuung von Fernstudenten wurde am Anfang von zehn Mentorinnen und Mentoren geleistet. Diese konnten das gesamte Grundstudium des wirtschaftswissenschaftlichen Studiengangs und die Veranstaltungen des ersten Studienjahres in den Fachbereichen Mathematik und Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaften fachlich betreuen. Da die fachlichen Betreuungsangebote anfangs von uns ganz wenigen Fernstudenten in Anspruch genommen wurde, bestand hierbei die Aufgabe, genauer herauszufinden, in welchem Umfange es überhaupt ein Interesse an einem Fernstudium im Einzugsgebiet des Fernstudienzentrums gab, in welchem Umfang eine studentische Nachfrage nach einer mentoriellen Betreuung vorhanden war und bis zu welcher Intensität eine Beziehung Student-Mentor entwickelt werden konnte.

Im Studienjahr 1978/79 und auch im darauffolgenden Studienjahr 1979/80 wurde das Mentoren-Betreuungsangebot, gemessen an der Zahl der Mentoren und der Menge an Betreuungsstunden konstant gehalten. Die Zahl der teilnehmenden Studenten hatte sich dagegen nahezu verdoppelt und die Zahl der Betreuungs"fälle" verdreifacht.

Nach dieser Phase des Bemühens um eine bessere Auslastung des bestehenden Mentoren-Betreuungsangebotes wurde dieses in den Studienjahren 1980/81 und 1981/82 erheblich ausgedehnt. So konnte dann mit den 23 bzw. 30 Mentoren die Betreuung des gesamten wirtschaftswissenschaftlichen Studienangebotes, des Studienangebotes im Grundstudium Mathematik, Informatik und Elektrotechnik sowie des erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Studienangebotes ermöglicht werden.

Die Fortschritte in der Entwicklung des Betreuungsbetriebes sind im einzelnen aus Tabelle 2 ersichtlich:

Tabelle 2

Die Entwicklung des Betreuungsbetriebes im Fernstudienzentrum der Universität Oldenburg in den Studienjahren 1976/77 bis 1982/83

Studienjahr	Anzahl der Mentoren	Betreuungsstunden	Betreuungsfälle
1976/77	6	860	50
1977/78	9	1.333	148
1978/79	10	1.232	303
1979/80	12	1.276	939
1980/81	23	2.035	1.516
1981/82	30	2.056	n.a.
1982/83	26	2.639	n.a.

2.1.1. Die Entwicklung des Beratungs- und Betreuungskonzeptes für Fernstudierende

Als wesentliche Voraussetzung für das Verständnis von Beratungs- und Betreuungsarbeit im Fernstudienzentrum ging in das zu entwickelnde Konzept ein, daß ein bloßes Fernstudium auf der Basis apersonaler Medien im Betriebssystem der FernUniversität als prinzipiell unvollkommene und somit ergänzungsbedürftige Art und Weise der Vermittlung und Aneignung von Wissenschaft anzusehen ist. Beratung und Betreuung sollte nicht nur eine kompensatorische Funktion erfüllen, solange das Betriebssystem Mängel aufweist, sondern auch eine zusätzliche Dimension im Fernstudium bilden, um damit dem Anspruch nach einem wissenschaftlichen Studium gerecht werden zu können.

Die hiermit aufgeworfenen Aspekte der Pluralität von wissenschaftlichen Lehrmeinungen, der Kommunikation von Wissenschaft, der Kritik, des Verhältnisses von Theorie und Praxis, das sich in besonderer Weise stellt, da Fernstudierende vor allem Berufstätige sind, generell der akademischen Sozialisation und dabei besonders der Persönlichkeitsentwicklung verlangen ein selbständiges und verantwortungsvolles Agieren der Berater und Betreuer gegenüber dem Lehrangebot FernUniversität und den dort von einzelnen Wissenschaftlern vertretenen Lehrmeinungen und Aufgabenstellungen und gegenüber den Fernstudenten sich bei ihrem Fernstudium auch einem Fernstudienzentrum anvertrauen.

Trotz dieses Selbstverständnisses mußte auch zur Kenntnis genommen werden, daß in Einzelfällen ein Fernstudium ohne jede Inanspruchnahme eines Fernstudiumszentrums im Betriebssystem der FernUniversität zum Erfolg führt, wie es sich später empirisch bestätigen ließ. (Bartels 1993; Bartels, Rossié 2000)

Erfahrungen und Beobachtungen erlaubten die Annahme, daß sich Fernstudierende auf einer Skala des Studienverhaltens zwischen Nichtteilnahme und der Teilnahme jeder sich bietenden Beratungs- und Betreuungsgelegenheit eher zwischen diesen beiden Extremen verteilen und je nach Attraktivität des Beratungs- und Betreuungsangebotes mehr oder weniger davon Gebrauch machen würden.

Auffällig war, daß sich die Bewertung einer Teilnahme an den Beratungs- und Betreuungsveranstaltungen nicht alleine an der Klärung von Verständnisproblemen und der erfolgreichen Lösung von Aufgaben maß, sondern auch an spezifischen Leistungen des Fernstudienzentrums, nämlich an der sozialen Dimension des Lernprozesses und an einer Auseinandersetzung mit der in dem Raum gestellten wissenschaftlichen Lehrmeinung.

Das Beratungs- und Betreuungsangebot des Oldenburger Fernstudienzentrums wie auch der anderen niedersächsischen Fernstudienzentren in Lüneburg und Hildesheim setzte sich aus einer Vielzahl von Maßnahmen zusammen, die die folgenden Einzelaspekte enthielten:

- individuelle Studieninteressenten-Beratung
- Informationsveranstaltungen für Studieninteressenten
- Vorkurs-Veranstaltungen für Studieninteressenten
- individuelle Studieneingangs-Beratung
- Informationsveranstaltungen kurz vor oder zum Beginn des Studiums
- Vorkurs-Veranstaltungen für Studienanfänger
- Studienanfänger-Seminare
- allgemeine Studienberatung für Fernstudenten als individuelle oder in Veranstaltungen eingebettete Beratung
- fachliche, kursbezogene Betreuung von Fernstudenten als regelmäßige Betreuung an Wochentagen abends, an Wochenend-Studenten und Bildungsurlaubsveranstaltungen in Heimvolkshochschulen
- fächerübergreifende Beratungs- und Betreuungsveranstaltungen; z. B. zur Technik wissenschaftlichen Arbeitens und zu den Wahlfächern des wirtschaftswissenschaftlichen Hauptstudiums
- Examensbetreuung von Fernstudenten
- Extra-Maßnahmen bei der Beratung und Betreuung von Behinderten und Strafgefangenen
- ein schriftliches Informationssystem zwischen Fernstudienzentrum und Fernstudenten (Semesterprogramme, Einladungen zu Studiensamstagen, Wochenend- und Bildungsurlaubsveranstaltungen, schriftliche Mitteilungen über Terminänderungen)
- Öffentlichkeitsarbeit (Jahresberichte, Presseberichte, Infoblätter)
- Evaluationen (Fragebögen zum Beratungs- und Betreuungsangebot, zu den Wochenend-Studenten und Bildungsurlaubsveranstaltungen, Interviews von Teilnehmern der

Bildungsurlaubsveranstaltungen, zum Verhältnis Student und Studienzentrum, zur Evaluation eines Fernstudiums zur Probe, statistische Auswertung der Studentenzahlen und des Teilnahmeverhaltens der Fernstudenten in den Beratungs- und Betreuungsveranstaltungen des Fernstudienzentrums).

Im Konzept der Beratung und Betreuung von Fernstudenten bildeten die genannten Elemente mit unterschiedlichem Gewicht im zeitlichen Ablauf eines Fernstudiums ein zusammenhängendes Ganzes.

Zusammenhänge der einzelnen Elemente wurden dadurch hergestellt, daß beispielweise

- die Studieninteressenten-Beratung zeitlich und inhaltlich mit studienvorbereitenden Maßnahmen abgestimmt war,
- die allgemeine Studienberatung für Studienanfänger in die fachliche Betreuung mündete oder mit ihr verzahnt wurde,
- die Wechselbeziehung von allgemeiner Studienberatung und fachlicher Betreuung im Verlaufe des Studiums durch personelle Kooperation und Veranstaltungsplanungen gewährleistet wurde.

Diese Gedanken drücken einen Anspruch an Berater und Betreuer aus, der je nach individueller Fähigkeit und Möglichkeit mehr oder weniger gut realisiert wird. Hinzu kam, daß Beratung und Betreuung im Fernstudium nicht als kontinuierlicher Prozeß realisiert werden kann. Die Unterschiedlichkeit der Fernstudenten, insbesondere die unterschiedlichen zeitlichen Fähigkeiten zur Teilnahme an Veranstaltungen des Fernstudienzentrums, setzte eine hohe Anpassungsbereitschaft an die Bedürfnisse und Möglichkeiten der Fernstudenten voraus und dadurch auch eine fortwährende Öffnung für gelegentliche Teilnahmen an den Beratungs- und Betreuungsveranstaltungen.

Die Kontinuität, die sich aus dem Fortschritt eines Studenten vom Interessenten- über den Anfänger- bis zum Fortgeschrittenenstatus und von einer Kurseinheit zur anderen und von einem Kurs zum anderen in einem Studiengang ergibt, führt zu Rahmenbedingungen, unter denen sich die Beratungs- und Betreuungsleistungen in ihrem Zusammenhang definieren lassen.

2.1.1.1. Die Beratung von Studieninteressenten und die Betreuung von Studienanfängern

Die Beratung von Studieninteressenten bis hin zur Betreuung von Studienanfängern bildet den Anfang in einem komplexen Beratungs- und Betreuungsprozeß, der ein jahrelanges und individuell höchst unterschiedliches Fernstudium verantwortungsvoll begleitet.

Aus dieser Einsicht heraus und durch die Aufbausituation bedingt, legten die niedersächsischen Fernstudienzentren mit Beginn ihrer Arbeit in den Jahren 1978/79 einen ersten Schwerpunkt auf die Studieninteressenten- und Studienanfängersituation von Studierenden der FernUniversität Hagen.

Ein "ordentliches" Studium an der FernUniversität beginnt mit dem Wintersemester am 1. Oktober eines jeden Jahres. Studieninteressenten müssen sich bis zum 15. Juli einschreiben. Der Lehrbetrieb findet in 16 Bearbeitungswochen während des Wintersemesters und in 15 Bearbeitungswochen während des Sommersemesters statt. Das Studium ist in einen 14-Tages-Takt gegliedert, der je nach Fachbereich mehr oder weniger verbindlich ist.

Ein Beginn zum Sommersemester war in den hier betrachteten Jahren 1978 -83 nur für Gast- und Kurszweithörer möglich. Aus dieser Studienorganisation ergab sich, daß Studieninteressenten gehäuft in der Zeit vor dem 15. Juli eine Beratung in Anspruch nahmen.

Die FernUniversität bot im Jahre 1983 Studieninteressenten allgemeine und fachbereichsbezogene "Materialien zur Studienberatung" an. Studienanfänger erhielten eine Studienberatungsbroschüre "Studieren an der FernUniversität". Letztere enthielt einen Fragebogen zur Studieneingangsberatung (STEB), der den Studieninteressenten in hoch differenzierter, programmierter Form eine individuelle Beratung zurückgab. (Fritsch, H., Küffner, H., Schuch, A. 1979) Neben dem telefonischen Beratungsdienst der FernUniversität wurde das System noch durch Mentoren mit Beratungsfunktionen in den Studienzentren ergänzt. Von der FernUniversität gestaltete Eröffnungsveranstaltungen zum Studienjahresbeginn im Oktober waren dann der lebendigste Ausdruck der Beratungsaktivitäten für Studienanfänger im System der FernUniversität.

Die niedersächsischen Fernstudienzentren hatten dagegen die personale Komponente bei der Beratung von Studieninteressenten und Studienanfängern verstärkt eingesetzt und dies führte zu folgenden Schritten der Angebotsentwicklung:

1. Der Beratungsarbeit geht in der Regel Öffentlichkeitsarbeit voraus. Studieninteressenten im Einzugsgebiet des Oldenburger Fernstudienzentrums werden durch eine lokale Öffentlichkeitsarbeit auf das Fernstudium aufmerksam gemacht. Dazu zählen Presse- und Rundfunkberichte sowie Faltblätter, die an Träger der Erwachsenenbildung und bildungsnahe öffentliche und private Institutionen der Region ausgegeben werden. Die Öffentlichkeitsarbeit beschränkt sich bewußt auf Informationen über Fernstudienangebote, über das Betriebssystem der FernUniversität und über das regionale Beratungs- und Betreuungsangebot durch das Fernstudienzentrum der Universität Oldenburg.

2. In das Konzept der Studieninteressentenberatung bis hin zur Studienanfängerbetreuung geht dann die individuelle, persönliche, telefonische oder schriftliche Studienberatung durch das Personal des Fernstudienzentrums ein. Die statistische Auswertung der Beratungstätigkeit für Studieninteressenten in den Jahren vor 1983 zeigte, daß 90% der Beratungen im persönlichen Gespräch und nur 10% in schriftlicher Form stattfanden. Die Erfahrung zeigt auch, daß üblicherweise Studieninteressenten telefonisch anfragen, von den Verwaltungsangestellten des Fernstudienzentrums allgemeine Studieninformationen erhalten und sich daran ein ausführlicheres Beratungsgespräch mit dem Fachberater anschließt. Die Fortsetzung des individuellen Beratungsgesprächs erfolgt dann wiederum meistens telefonisch.

3. Diese teilweise sehr intensive individuelle Studienberatung wird um Beratungsveranstaltungen ergänzt. Damit soll auf die Herausbildung von Lerngruppen unter den Studieninteressenten und Studienanfängern hingearbeitet werden. Das Gruppenlernen soll neben dem individuellen Lernen im Fernstudium frühzeitig bewußt gemacht und ermöglicht werden. Im Laufe der Zeit wurden mit diesen Intentionen zwei Veranstaltungstypen entwickelt, durch die die wichtigsten Aufgaben einer gruppenbezogenen Studienberatung erfüllt werden sollen, nämlich die Erläuterung der formalen Struktur des Studienangebots, der Studienorganisation, des Beratungs- und Betreuungsangebotes und die Vermittlung der inhaltlichen Studieneingangsvoraussetzungen. Die zwei Veranstaltungstypen unterscheiden sich durch den Schwerpunkt ihrer Betrachtung; diese beziehen sich entweder

- auf das Betriebssystem der FernUniversität, dabei insbesondere die Studien- und Prüfungsorganisation oder
- auf Studieninhalte bzw. die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Studieninteressenten und Studienanfänger im Hinblick auf die inhaltlichen Studieneingangsanforderungen.

Von 1979 bis 1981 wurden verschiedene Veranstaltungsformen zum ersten Typ entwickelt, erprobt und ausgewertet. In Ergänzung zu dem individuellen Beratungsgespräch bzw. zur schriftlichen Beratung wurden in dieser Zeit Veranstaltungen zur Immatrikulationsberatung, zur Studienvorbereitung und zum Studienanfang durchgeführt.

3. Die Immatrikulationsberatungsveranstaltungen finden Mitte bis Ende Juni, in den ersten Jahren mit Studienberatern der FernUniversität statt, die das System FernUniversität bis hin zu fachspezifischen Zusammenhängen des Betriebssystems erläuterten und Ratschläge zur Immatrikulation gaben.

4. Dem Kreis derer, die sich schließlich für ein Fernstudium einschreibt, werden studienvorbereitende Beratungsveranstaltungen im August/September angeboten. Bei diesen Veranstaltungen können die Mentorinnen und Mentoren der Studienanfängerveranstaltungen bekannt gemacht und mit ihnen fachbereichsbezogene, studienvorbereitende Beratungsleistungen angeboten werden. Hier kann auch auf den Studienanfang und dabei auf die Betreuungsangebote aller Mentorinnen und Mentoren im Fernstudienzentrum orientiert werden.

5. Der Studienanfang selbst wurde 1980 erstmals im Rahmen eines Wochenendseminars mit Mentoren und Studenten höherer Semester gestaltet. Eine andere Form ist ansonsten eine Semestereröffnungsveranstaltung im Fernstudienzentrum zu Beginn des Semesters im Oktober. Das Wochenendseminar zum Beginn des Studienjahres 1980/81 war der bisher weitestgehende Versuch, die bis dahin aufgebaute Gruppenorientierung der Fernstudenten durch die gemeinsame Bewältigung der ersten Studienanforderungen zu festigen. Es zeigte sich dabei, daß die konkrete Einbeziehung der Studieninhalte studienorganisatorische Aspekte im neuen Lichte erscheinen ließen. Sie erhielten ihre dazugehörige, eigentlich untrennbare Dimension und gewannen dadurch an Realitätsbezug. Teilweise traten zu optimistische, individuelle "Planungen" (die eher Hoffnungen waren) der Studienanfänger zutage.

Der Gruppenbezug gewann angesichts der inhaltlichen Studienanforderungen für die meisten Studienanfänger einen erhöhten Stellenwert bei der weiteren Planung ihres Fernstudiums. Die Erhellungen, die sich aus der konkreten Arbeit am Studieninhalt während der Wochenendveranstaltung für Studienanfänger registrieren liessen, führten in der Folge dazu, verstärkt Veranstaltungen des zuvor erwähnten zweiten Typs für Studieninteressenten zu entwickeln und zu erproben. Hierzu zählen alle Maßnahmen für ein „Fernstudium zur Probe“ und Vorkurse verschiedenen Inhalts.

6. Im Jahre 1982 wurde vom Oldenburger Fernstudienzentrum erstmals versucht, bereits in der Phase der Studieninteressentenberatung Kurseinheiten aus Studienanfängerkursen für ein Proben an der Ernstsituation einzusetzen.

In den Monaten Mai und Juni wurde für Studieninteressenten ein "Fernstudium zur Probe" durchgeführt, das über sechs Wochen einen realen Einblick in die Studienanforderungen und die Studienorganisation eines Fernstudiums in den verschiedenen Studiengängen der FernUniversität verschaffen sollte. Die Studieninhalte wurden durch eine gezielte Auswahl von Kurseinheiten der FernUniversität vermittelt. Sie waren auf ein sechswöchiges Probe-Fernstudium als Teilzeitstudium quantitativ begrenzt. Inhaltlich sollten Studieneingangsvoraussetzungen veranschaulicht und damit auch geschaffen werden. Allen Teilnehmern des "Fernstudiums zur Probe" wurden auch die Beratungs- und Betreuungsleistungen des Fernstudienzentrums bekannt gemacht und zur Inanspruchnahme angeboten.

Dieses vom Fernstudienzentrum der Universität Oldenburg selbstorganisierte, somit ausgesprochen arbeitsaufwendige "Fernstudium zur Probe" wurde von 147 Teilnehmern wahrgenommen. Davon schrieben sich 35 statistisch erfaßte Personen im darauffolgenden Studienjahr 1982/83 ein. Ein Fragebogen an die Teilnehmer des "Fernstudiums zur Probe" (Rücklauf 48,3%) ergab, daß für die meisten Teilnehmer die Entscheidung für oder gegen die Aufnahme eines Fernstudiums eher leichter wurde und daß das "Fernstudium zur Probe" eher zur Orientierung beigetragen hatte. Durch den Fragebogen kam aber auch zum Vorschein, daß nur ein Drittel mit einem ernstzunehmenden Zeitaufwand und in entsprechendem Umfang das Probestudium betrieben hatte. Hier deutete sich ein bereits genanntes Problem der FernUniversität an, daß nämlich bei kostenlosem Zugang zu den Studienmaterialien Interesse geweckt wird, das nur zu einem geringen Teil in ein zielgerichtetes Studium umschlägt. Unter solchen Umständen ergab sich ein unterstützendes Argument für ein "Fernstudium zur Probe", da ein hierdurch ausgelöster Selektionsprozeß kostengünstiger für das Betriebssystem der FernUniversität und auch für die eingeschriebenen Fernstudenten von statten gehen würde. Seit mit dem Studienjahr 1982/83 Gebühren für Studienmaterialien eingeführt worden, kam dem "Fernstudium zur Probe" neben dem inhaltlichen Beratungszweck auch die Funktion zu, Studieninteressenten einen Eindruck vom Preis der Studienmaterialien zu geben. (Fritsch, Küffner 1985)

2.1.1.2. Die Beratung und Betreuung von Fernstudierenden an Wochentagsveranstaltungen (Regelberatung), an Studientagen, Wochenendstudientagen und in Bildungsurlaubsveranstaltungen

Den Fernstudenten der FernUniversität wurde in den Studienzentren Nordrhein-Westfalens in den Anfangsjahren eine regelmäßige, an Wochentagen abends stattfindende fachliche Betreuung durch Mentoren angeboten. Diese Regelberatung entspricht dem getakteten Betriebssystem und der daran ausgerichteten Studienorganisation.

Den niedersächsischen Fernstudenten wurde von 1976 bis 1978 in der Zeit des niedersächsischen Modellversuchs für die Planung von Studienzentren gleichfalls eine Regelberatung an Wochentagen abends (18 - 22 Uhr) angeboten. Den Fernstudenten wurde zu Beginn eines Semesters ein Zeitplan zugestellt, in dem sie feste Betreuungstermine im Vierzehntage-Rhythmus zu den Kursen der FernUniversität vorfanden. Diese Organisation der Regelberatung weckte in den Jahren 1976 bis 1978 überall nur geringes Interesse an einer mentoriellen Betreuung. Angesichts auch noch relativ kleiner Studentenzahlen war die Teilnahme der Fernstudenten an der Regelberatung verschwindend gering.

Ein wesentlicher Grund für die spärlichen Mentor-Fernstudent-Beziehungen lag in dem starren Organisationsschema der Regelberatung. Sie ist weder studienverlaufsgerecht noch teilnehmerorientiert. Insbesondere ist die Regelberatung nicht offen genug für die verschiedenen Aspekte eines wissenschaftlichen Lernprozesses. Außerdem sind Veranstaltungen an Wochentagen abends unerreichbar für weiter entfernt wohnende Fernstudenten.

Mit dieser aus der Beobachtung herausgearbeiteten Kritik an der Regelberatung wurde im Sommersemester 1979 vom Fernstudienzentrum der Universität Oldenburg der Versuch gemacht, das bis dahin praktizierte Betreuungskonzept zu modifizieren. An die Stelle der Regelberatung trat eine differenzierte Veranstaltungsplanung. Die Betreuungsveranstaltungen an den Wochentagen abends wurden durch Studientage an Samstagen, und das fachliche Betreuungsangebot wurde um die allgemeine, studienbegleitende ergänzt und jeweils miteinander verknüpft. (Bernath 1984)

Die in den Tabelle 1 bis 3 statistisch belegte Aufwärtsentwicklung des Betreuungsbetriebes im Oldenburger Fernstudienzentrum war untrennbar mit dieser Reform des Beratungs- und Betreuungskonzeptes verbunden.

Die Einführung von Studientagen hatte das Ineinandergreifen der verschiedenen Beratungs- und Betreuungsfunktionen eines Studienzentrums organisatorisch überhaupt erst möglich gemacht. Die damit verbundene Differenzierung des Beratungs- und Betreuungsangebotes war ein Schritt, um der Unterschiedlichkeit der Fernstudenten besser zu entsprechen, sich ihren Bedürfnissen und Möglichkeiten anzunähern und den Betreuungsbetrieb auch für gelegentliche Teilnahmen zu öffnen.

Studientage an Samstagen sind seit ihrer Einführung im Jahre 1979 im Fernstudienzentrum der Universität Oldenburg dadurch charakterisiert,

- daß sie jeweils eine besondere, übergreifende didaktische Aufgabenstellung erhalten, wie: Semestereröffnung, Kurseinstieg, Wiederholung und Vertiefung in der Mitte eines Semesters, Wiederholung und Zusammenfassung am Ende eines Semesters, Klausurvorbereitung;
- daß möglichst viele Kurse parallel betreut werden;
- daß die beiden parallelen Gruppenarbeitsphasen der Mentorenbetreuungsveranstaltungen von 9 - 11.30 Uhr und von 12.30 - 15 Uhr ergänzt werden um ein allgemein interessierendes Veranstaltungsangebot von 11.30 - 12.30 Uhr, wie: Vorträge und Diskussionen mit Vertretern der FernUniversität, Diskussionen über Programme und Konzepte des Fernstudienzentrums, Diskussionen mit studentischen Gremienvertretern in der akademischen Selbstverwaltung, Wahlen der Studentensprecher, offene Aussprachen;
- daß folglich fachliche, kursbezogene Betreuung und allgemeine Studienberatung eine Studientageseinheit bilden;
- daß durch den Extraversand von Einladungen zum Studientag auf diese Veranstaltungen noch einmal besonders aufmerksam gemacht wird;
- daß die Zeitplanung an Samstagen von 9 - 15 Uhr die Teilnahme aus größerer räumlicher Entfernung lohnend und die Selbstversorgung mit Tee, Kaffee und einem Imbiß den Aufenthalt über sechs Stunden ununterbrochen möglich macht.

Aus den bereits in Tabelle 1 und 2 wiedergegebenen Statistiken zum Beratungs- und Betreuungsbetrieb ist von hier aus betrachtet bemerkenswert, daß sich im Vergleich der beiden Studienjahre 1978/79 und 1979/80 bei gleichbleibendem Betreuungsangebot (in Stunden gemessen) die Zahl der Teilnehmer verdoppelt hatte. Die Intensivierung der Mentor-Student-Beziehungen, die sich auch noch durch die Verdreifachung der Betreuungs"fälle" (die Summe aller Teilnahmen an Veranstaltungen der Mentoren) erhärten läßt, sind eindeutig auf die Einführung von Studientagen im Sommersemester 1979 zurückzuführen.

Auch in der folgenden Tabelle 3 läßt sich an Teilnahmequoten in ausgewählten Kursen des wirtschaftswissenschaftlichen Grundstudiums erkennen, wie sich mit der Einführung von Studientagen an Samstagen ein höheres Niveau der Teilnahme von Voll- und Teilzeitstudenten einer großräumigen Region erreichen ließ.

Nach dem Stand der Erfahrungen im Jahre 1983 ließen sich Fernstudierende etwa drei bis vier solcher Studientage an Samstagen im Laufe eines Semesters in das Veranstaltungsangebot aufnehmen, ohne im Verbund mit den anderen Veranstaltungsformen zu einer zeitlichen Überforderung zu führen und ohne ihre Attraktivität durch ein Überangebot einzubüßen. Auf Seite 83 ist eine schematische Übersicht der Studientage im Studienjahr 1979/80 abgebildet, der einen detaillierten Einblick in die wechselnden Funktionen des Studientages im zeitlichen Ablauf eines Studienjahres gibt.

Tabelle 3

Die Entwicklung der Belegzahlen und der Teilnahmequoten im Fernstudienzentrum der Universität Oldenburg, differenziert nach Studentenstatus, in ausgewählten Kursen des wirtschaftswissenschaftlichen Grundstudiums in den Studienjahren 1978/79 bis 1981/82

Kurs	Studienjahr	Belegzahlen (absolut)				Teilnahmequoten (in v.H.)			
		VZ	TZ	GH	ZH	VZ	TZ	GH	ZH
Mathematik für Wirtschaftswissenschaftler	1978/79	6	33	19	1	0	21	0	0
	1979/80	7	25	13	4	29	32	23	0
	1980/81	9	28	13	6	22	75	15	0
	1981/82	12	30	6	5	50	67	33	0
Theorie der Unternehmung und des Haushalts bzw. ab 1981/82 Betriebswirtschaftstheorie	1978/79	5	17	4	2	20	17	0	0
	1979/80	5	15	7	8	40	46	0	0
	1980/81	6	17	5	4	33	47	40	0
	1981/82	13	20	9	3	31	30	11	0
Makroökonomik	1978/79	3	5	5	0	0	20	0	0
	1979/80	5	5	1	6	20	20	0	0
	1980/81	5	5	2	5	60	100	0	0
	1981/82	7	7	3	2	57	57	0	0

Studientage an Samstagen werden mit Wochentagsveranstaltungen kombiniert, so daß auch bei dieser Organisation des Betreuungsangebotes etwa alle vierzehn Tage im Semester eine Betreuungsveranstaltung stattfindet.

Die kurs- bzw. studiengangsbezogene Abfolge der Veranstaltungen wird unter Berücksichtigung von jeweils spezifischen Studienangebots- und -nachfragebedingungen teilweise erheblich modifiziert. Der starre Studienrhythmus der Kurse des Fachbereichs Mathematik, verbunden mit einem permanenten Prüfungsdruck, verlangt ein prüfungsorientiertes und regelmäßigeres Betreuungsangebot als das selbstbestimmte und wenig reglementierte Studium im Fachbereich Erziehungs- und Sozialwissenschaften. Der Fachbereich Wirtschafts- und Rechtswissenschaften nimmt bei dieser Polarisierung eine in der Tendenz eher dem Fachbereich Mathematik ähnelnde Position ein.

Die genannten Aspekte der Studiengangsstrukturen schlagen sich in dem unterschiedlichen Gewicht nieder, welches die Veranstaltungsformen des mentoriellen Betreuungsangebotes in den drei Fachbereichen haben. So finden deutlich mehr Betreuungsveranstaltungen des Fachbereichs Erziehungs- und Sozialwissenschaften ausschließlich an Studientagen statt. Stattdessen sind die Studenten des Fachbereichs Mathematik auf eine Regelberatung angewiesen, die vorwiegend an Wochentagen abends stattfindet.

Die bereits zitierte Untersuchung aus dem Jahre 1982 im Verantwortungsbereich des Fernstudienzentrums der Universität Oldenburg über den Einfluß von Distanz auf die Studiensituation der Fernstudenten hat zugunsten des Studientages zu bemerkenswerten

*Schematische Übersicht über Studientage des Fernstudienzentrums der
Universität Oldenburg im Studienjahr 1979/80*

Studientage von 9 - 15 Uhr	Didaktische Funktion des Studientages	Rahmen- bzw. Ergänzungsprogramm
13.10.1979	Eröffnungstudientag, Behandlung von Einstiegsproblemen	Einführungsvortrag durch den Leiter der Zentralen Einrichtung Fernstudienzentrum (ZEF); Begrüßungsansprache durch Dr. J. Weißbach, Leiter des Zentrums für wissenschaftl. Weiterbildung, als Vertreter des amtierenden Präsidenten der Universität Oldenburg in Anwesenheit der Herren Dr. Möller und Dr. Öhlschläger der FernUniversität (FeU)
01.12.1979 u. 08.12.1979	Wiederholung, Nachbearbeitung des vorliegenden Studienmaterials	Vortrag von Justus Dymke, AStA der FeU, über die Arbeit der Studentenschaft an der FeU
02.02.1980 u. 09.02.1980	Semesterübergreifende Wiederholung, Zusammenfassung, Zusammenhänge bilden, Klausurvorbereitung	Vortrag von Eberhard Müller, Leiter des Dezernats Studienzentren der FeU, über 'Die Entwicklung der Studienzentren in Nordrhein-Westfalen'. Im Anschluß an den Studientag am 2.2.1980 due 1. Kohlfahrt der ZEF
01.03.1980 u. 08.03.1990	Prüfungsvorbereitung	Aussprache über das Beratungs- und Betreuungsangebot der ZEF
26.04.1990	Semestereinstieg bzw. Erarbeitung eines Überblicks	Diskussion über das Wahlverfahren zur Wahl eines Studentensprechers des Fernstudienzentrums
10.05.1980	Arbeit am laufenden Studienmaterial	Dr. I. Möller (FeU) zum Projekt Sondenpädagogik der FernUniversität
07.06.1980	dto.	Vortrag von Dr. H. Fritsch, Zentrales Institut für Fernstudienforschung der FeU, über 'Die Studiensituation der Fernstudenten'
12.07.1980	Prüfungsvorbereitung	Wahl der Studentensprecher unter Anwesenheit des Vorsitzenden des AStA und des Präsidenten des Studentenparlaments der FeU Hagen
30.08.06.09 u. 13.09.1980	Prüfungsvorbereitung	Am 13.9.1990 in Verbindung mit einer Beratungsveranstaltung für Neumatrikulierte
11.10.1980	Eröffnungstudientag, Behandlung von Einstiegsproblemen	Begrüßungsansprache durch den Leiter der ZEF, den Studentensprecher des Fernstudienzentrums und Hern Ommerbom vom Dez. 5 der FeU sowie Hern Lichtenberg vom AStA der FeU
08.11.1980	Studientag zum 'Aufholen' bzw. Wiederholen	Besprechung von Prüfungs- und Fachbereichsangelegenheiten mit Dr. Clever, FB WiWi und Dr. Hoffmann, FB Mathe
10.01.1981	Wiederholung, Vertiefung	Vollversammlung mit dem AStA-Vorsitzenden, Hern Latz, und Studentensprecherzwahlen mit dem StuPa-Präsidenten, Hern Neuhold
14..02.1981	Semesterübergreifende Zusammen- fassung, Klausurvorbereitung	Referat von U. Bernath, Leiter der ZEF, über das Beratungs- und Betreuungskonzept der ZEF, im Anschluß an den Studientag: 2. Kohlfahrt
28.03.1981	Eröffnungstudientag	Besprechung allgem. Studienangelegenheiten, offene Aussprache
25.04.1981 u. 09.05.1981	Studientag zum Aufholen bzw. Wieder- holen (als Ersatz für ferienbedingten Ausfall der Wochentagsveranstaltungen)	Wahl des Studentensprecher am 9.5.1981
13.06.1981	Wiederholung, Vertiefung, Semesterüberblick	Allgem. Studienberatung mit Hern Tilly, Leiter der Abt. für akademische und studentische Angelegenheiten der FeU, in Verbindung mit einer Studieninteressenten-Beratungsveranstaltung.
05.09.1981	Klausurvorbereitung	Herr Wegner, Direktor der Hochschulbibliothek der FeU
05.09.1981	Klausurvorbereitung	Verabschiedung der ZEF aus dem Schulzentrum Marschweg in Anwesenheit des Präsidenten der Uni Oldb., Prof. Dr. Zilleßen, und des Kulturdezementen der Stadt Oldenburg. Dr. Seeber. Allgem. Studienberatungsveranstaltung mit Hern Tilly im Zusammenhang mit der Studieneinführungsveranstaltung für Neumatrikulierte
17.10.1981	Kurseinstiegs. bzw. Anfangsprobleme	Offene Aussprache
14.11.1981	Bearbeitung der Anfangsschwierig- keiten in den Kursen	Besprechung von Prüfungsangelegenheiten mit Hern Dr. B. Hoffman, FB Mathe der FeU
30.01.1982	Zusammenfassung und Wiederholung des Semesterprogr., Klausurvorbereitung	Allgemeine Aussprache über laufende Studienangelegenheiten. Anschließend 3. Kohlfahrt der ZEF
17.04.1982	Eröffnungstudientag Fortsetzung der lfd. Kursbearbeitung, Ein- stieg in die neuen Kurse, Besprechung des Semesterprogramms	Prof. Dr. Welge, Dekan des FB WiWi der FeU, über die neue Prüfungsordnung des Fachbereichs
22.05.1982	Wiederholung, Vertiefung	Wahlen des Studentensprechers in Anwesenheit des AStA-Vors., Hern Weidmann und des StuPa-Mitglieds, Frau Suckau. Begegnung mit Studieninteressenten bzw. Teilnehmen des 'Fernstudiums zur Probe'
04.09.1982 u. 11.09.1982	Klausurvorbereitung, .	Allgemeine Aussprache

Ergebnissen geführt, obwohl die Untersuchung vor allem mit dem Ziel durchgeführt wurde, den Einfluß der räumlichen Distanz zwischen Fernstudent und Fernstudienzentrum in dem großen Einzugsgebiet des Oldenburger Fernstudienzentrums zu untersuchen. (Bernath, Hohlfeld 1983) Das interessanteste Ergebnis besagt, daß sich der nachweisbare negative Zusammenhang zwischen Teilnahme an Studienzentrumveranstaltungen und Entfernung zum Studienzentrum beim Studiensamstag zugunsten höherer Teilnehmeranteile je Entfernungsbereich positiv verändert.

Von den 161 Fernstudenten aus dem Studienjahr 1981/82, die sich an der Befragung beteiligten (das sind 65% der zu dem Zeitpunkt der Befragung noch immatrikulierten Vollzeit-, Teilzeit- bzw. Gasthörerstudenten der FernUniversität, die sich dem Oldenburger Fernstudienzentrum zugeordnet hatten) nahmen 91 (56,5%) an Studientagen, dagegen nur 68 (42,2%) an Wochentagsabendveranstaltungen des Fernstudienzentrums teil.

Wenn man bedenkt, daß von den 161 Fernstudenten nur 67 (41,6%) "examens- bzw. abschlußorientierte" und 19 weitere (11,8%) "zertifikats- bzw. weiterbildungsorientierte" Fernstudenten sind, lassen sich zwei wichtige Schlußfolgerungen im Zusammenhang mit dem Studientag festhalten:

- Erstens nehmen nahezu alle abschlußorientierten Fernstudenten aus dem Einzugsgebiet des Fernstudienzentrum der Universität Oldenburg mindestens einmal im Studienjahr an einem Studientag in Oldenburg teil.
- Zweitens sind immerhin 20% aller Studientagsteilnehmer weiterbildungsorientierte Fernstudenten, die nur am Studienmaterial oder an seiner Bearbeitung ohne Klausurteilnahme interessiert sind.

Ein weiterer Schritt zur Ergänzung und Differenzierung des Beratungs- und Betreuungsangebotes für Fernstudenten wurde mit der Einführung von Wochenendseminaren durch die niedersächsischen Fernstudienzentren im Jahre 1979 getan.

Seit 1979 veranstalten die drei niedersächsischen Fernstudienzentren jeweils am Ende eines Semesters an einer niedersächsischen Heimvolkshochschule Wochenendseminare. Die vorbereitende Planungs- und Organisationsarbeit wurde dabei in den ersten Jahren in enger Kooperation zwischen den drei niedersächsischen Fernstudienzentren abgestimmt. Das Wochenendseminarangebot wurde als ein gebündeltes Angebot an alle norddeutschen Fernstudenten und später auch bundesweit versandt.

Die Terminierung der Wochenendseminare am Ende eines Semesters verleiht diesen den Charakter einer Veranstaltung zur Klausurvorbereitung. Dies drängt sich als Schwerpunkt der Arbeit auch immer wieder auf. Dennoch haben Teilnehmer an Wochenendseminaren bei Fragebogenaktionen einen besonderen Wert auf die zusammenhängende Bearbeitung des Stoffes und auf die Seminarform und Gruppenarbeit gelegt. In der positiven Gesamteinschätzung der Wochenendseminare ragt die Einschätzung der Gesprächsmöglichkeiten mit Kommilitonen und Mentoren heraus und entspricht der Bedeutung von „Blockseminaren“, wie sie Peters (1981) erwähnt.

Das Beratungs- und Betreuungsprogramm der niedersächsischen Fernstudienzentren enthält seit dem Sommersemester 1981 neben den bereits genannten Veranstaltungsformen auch noch eine Bildungsurlaubswoche. Die niedersächsischen Fernstudienzentren veranstalten diese Bildungsurlaubswochen in Zusammenarbeit mit niedersächsischen Heimvolkshochschulen. Sie finden jeweils im August oder September vorwiegend für Studenten des wirtschaftswissenschaftlichen

Studiengangs statt. Dieser Termin liegt etwa vier Wochen vor den Klausuren des Fachbereichs Wirtschaftswissenschaft und prägt wiederum den Inhalt der Bildungsurlaubswoche.

Im Kontext der bisher genannten Beratungs- und Betreuungsveranstaltungen nimmt dieser Veranstaltungstyp eine Sonderstellung ein. Mit Fragebogen und Interviews wurde der Versuch gemacht, den Lernprozeß in der Bildungsurlaubswoche in seiner fachlichen und sozialen Dimension näher zu ergründen. Danach wurde das dezidierte Interesse der Teilnehmer an einer Klausurvorbereitung in einer Weise befriedigt, die sich mit der gesetzlichen Zeckbestimmung eines Bildungsurlaubes in Einklang bringen ließ, nämlich durch das Erkennen von Zusammenhängen eines Fachgebietes in einem von allen Teilnehmern positiv eingeschätzten Gruppenprozeß und durch das Herausheben der überfachlichen, sozialen Aspekte dieser Wochenveranstaltung.

Wie im Vorausgegangenen dargestellt, bilden Regelberatung, Studientage und Wochenendseminare ein komplexes Ensemble von Veranstaltungen im Beratungs- und Betreuungskonzept der niedersächsischen Fernstudienzentren, das noch erweitert wird durch die Bildungsurlaubsveranstaltungen. Aus den Tabellen 4 und 5 kann ersehen werden, mit welchen Anteilen die verschiedenen Veranstaltungsformen zum Betreuungsangebot im Studienjahr 1980/81 beigetragen und wie sie sich im Verlauf von drei Studienjahren von 1979/80 bis 1981/82 anteilmäßig verändert haben.

Tabelle 4

Die Verteilung der Veranstaltungen der Zentralen Einrichtung Fernstudienzentrum der Universität Oldenburg auf Abendveranstaltungen an Wochentagen, Studientage an Samstagen, Wochenendseminaren und Bildungsurlaubsveranstaltungen im Studienjahr 1980/81

Veranstaltungen Zahl	Stunden	Veranstaltungsformen				Bildungsurlaub	Fachbereich
		wochentags	samstags	Wochenende	in v.H. der Stunden		
201	1.226,5	32,2	36,4	22,4	9,0	Wirtschaftswissenschaft	
153	944,5	36,3	29,8	21,7	12,3	WiWi-Grundstudium	
48	282,0	20,8	55,0	24,2	-	WiWi-Hauptstudium	
31	196,0	27,2	41,0	31,8	-	Rechtswissenschaft	
118	548,5	64,0	18,8	17,2	-	Mathe/Inform./E-Technik	
58	261,5	65,5	14,9	19,6	-	Mathematik	
40	199,0	56,6	22,2	21,2	-	Informatik	
20	88,0	77,3	22,7	-	-	Elektrotechnik	
28	199,0	15,8	50,2	34,0	-	Erziehungs- u. Sozialwiss.	
11	88,5	4,5	47,5	48,0	-	Magister / LA Sek. II	
9	44,0	45,5	54,5	-	-	Sonderpädagogik	
8	66,5	12,0	54,1	33,9	-	Zusatzstudium Weiterb.	
355	2.035,5	39,4	32,9	22,5	5,2	Gesamt	

Tabelle 5

Die Verteilung der Veranstaltungsstunden der Zentralen Einrichtung Fernstudienzentrum der Universität Oldenburg auf Abendveranstaltungen an Wochentagen, Studientage an Samstagen, Wochenendseminare und Bildungsurlaubsveranstaltungen im Vergleich der Studienjahre 1979/80 und 1981/82 (in v. H.).

			Wochentags	Samstags	Wochenende	Bildungsurlaub
FB	Wirtschaftswissenschaft	1979/80	42	34	22	-
		1980/81	32	36	22	9
		1981/82	37	28	23	12
FB	Mathematik	1979/80	64	29	7	-
		1980/81	64	19	17	-
		1981/82	64	25	7	5
FB	Erziehungs- u. Sozialwissenschaften	1979/80	22	45	33	-
		1980/81	16	50	34	-
		1981/82	75	25	-	-

Die bereits zitierten statistischen Untersuchungen des Teilnahmeverhaltens der Fernstudenten offenbarten, daß nahezu alle Fernstudenten, die ein Studienabschlußziel verfolgen, an einer oder an mehreren dieser Veranstaltungen teilnehmen. So kann an dieser Stelle mit Verweis auf die gesicherten Erfahrungen aus den Anfangsjahren des Fernstudienzentrums behauptet werden, daß die Vielfalt der Veranstaltungsformen des Fernstudienzentrums in Oldenburg dazu beitrug, daß Fernstudenten Beratung und Betreuung im Fernstudienzentrum je nach persönlichen Möglichkeiten und Neigungen als dem Fernstudium zugehörig nutzten. Fortlaufende Beobachtungen und seit dem Jahr 1998 auch gestützt durch eine systematische Erhebung des Nutzungsverhaltens und der Servicequalität des Fernstudienzentrums, die aus Anlaß des 20-jährigen Bestehens des Fernstudienzentrums durchgeführt wurde (Bernath, Mesenholl, Scholz Veröffentlichung in Vorbereitung), bestätigen, daß das differenzierte und breit gefächerte und auf die speziellen Bedürfnisse von berufstätigen Studierenden abgestimmte Wochenendseminarangebot insbesondere von leistungsorientierten Fernstudierenden hoch geschätzt wird.

Im Zentrum der fachlichen Betreuungsarbeit stehen die Mentorinnen und Mentoren, deren Stellung und Stellenwert im Beratungs- und Betreuungskonzept des Fernstudienzentrums der folgende Beitrag (Bernath 1992) behandelt.

2.1.2. Stellung und Stellenwert der Mentorinnen und Mentoren

Die Mentorentätigkeit im Rahmen des Fernstudiums an der FernUniversität Hagen ist eine unter rechtlichen und administrativ-organisatorischen Rahmenbedingungen vom Dezernat für studentische und akademische Angelegenheiten für die FernUniversität ausführlich und exakt beschriebene Angelegenheit. Dennoch gibt es von Bundesland zu Bundesland bemerkenswerte Unterschiede bei der Beschäftigung von Mentorinnen und Mentoren. In Bremen nehmen z.B.

Mentorenaufgaben abgeordnete Lehrer wahr, in Hamburg sind es Lehrbeauftragte, und die Lehrbeauftragten in Österreich unterscheiden sich wiederum von denen in Hamburg. In Niedersachsen gelten Mentorenrichtlinien, die den nordrhein-westfälischen sehr nahe kommen, und dennoch haben sich hier wesentlich andere institutionelle Rahmenbedingungen für die Mentorenarbeit herausgebildet als in Nordrhein-Westfalen.

Die spezifisch niedersächsische Variante im Beratungs- und Betreuungssystem der FernUniversität ermöglicht es, daß Mentorenarbeit im Zusammenspiel von hauptamtlich und nebenamtlich bzw. nebenberuflich tätigen Mentorinnen und Mentoren an Zentralen Einrichtungen der Universitäten Hildesheim, Lüneburg und Oldenburg wahrgenommen wird. Dabei vereinen die hauptamtlich tätigen wissenschaftlichen Angestellten ihre Mentorentätigkeit mit den Aufgaben des (Fern-)Studienberaters, sie koordinieren den Mentoreneinsatz und sind an der Entwicklung von Fernstudienangeboten beteiligt.

Das Fernstudienzentrum der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg beschäftigte im Jahre 1991 neben dem Leiter der Zentralen Einrichtung zwei solcherart hauptamtliche wissenschaftliche Mitarbeiter, die auch Mentorenaufgaben wahrnehmen und weitere 20 nebenamtlich bzw. nebenberuflich tätige Mentorinnen und Mentoren.

Die Mentorinnen und Mentoren des Oldenburger Fernstudienzentrums arbeiten gemäß der "Vereinbarung zwischen der FernUniversität - Gesamthochschule - in Hagen, der Hochschule Hildesheim, der Hochschule Lüneburg und der Universität Oldenburg über die Zusammenarbeit bei der Beratung und Betreuung von Studieninteressenten und Studierenden der FernUniversität in den Fernstudienzentren Hildesheim, Lüneburg und Oldenburg" von 1978 nach einem erprobten und bewährten Verfahren der zustimmenden Stellungnahme ("Agrément") durch die jeweiligen Lehrgebiete der FernUniversität. Für die Mentorenauswahl sorgt ein Ausschuß des Senats der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, der bei den Professoren nach dem Fachprinzip zusammengesetzt ist und auch die Statusgruppenvertreter an der Auswahlentscheidung beteiligt.

Das Fernstudienzentrum der Oldenburger Universität nimmt gegenüber der FernUniversität die Aufgabe eines Studienzentrums wahr und darüber hinaus wirkt es als Zentrale Einrichtung an der Entwicklung und Erprobung von Lehreinheiten für Studien im Medienverbund in Verbindung mit den Fachbereichen der Universität Oldenburg mit. Einer Senatskommission mit dem Vorsitz durch einen Vizepräsidenten obliegt die Aufgabe der akademischen Selbstverwaltung.

Die Hauptaufgabe des Fernstudienzentrums in Oldenburg ist mit der Beratung und Betreuung der Studierenden an der FernUniversität verbunden und in diesem Zusammenhang ist der koordinierte Mentoreneinsatz die Leistung des Fernstudienzentrums, die den größten Teil aus dem vorhandenen Personal- und Sachmittelletat bindet und so durchgängig der gewichtigste Faktor bei der Wahrnehmung der Daueraufgaben ist. Für den Mentoreneinsatz sind - wie ebenfalls schon gesagt - wissenschaftliche Mitarbeiter (die "Mentoreneinsetzenden") zuständig, die unter fachbereichs- bzw. fachgebietsbezogener Sicht den Mentoreneinsatz planen und koordinieren.

Die folgende Tabelle gibt hierzu den Einblick nach dem Stand des WS 91/92:

Tabelle 6*Fachbereichsbezogene Gliederung des Mentoreneinsatzes im Fernstudienzentrum der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg*

Wiss. Angestellte (Studienberatend und koordinierend Tätige, "Mentoreneinsatzende")	<i>Bernath *</i> <i>Dipl. Ökonom</i> <i>Rechts- und Wirtschafts-</i> <i>wissenschaft</i>	<i>Kleinschmidt</i> <i>LA Mathe/Physik</i> <i>Mathematik/Informatik/</i> <i>Elektrotechnik</i>	<i>Hohlfeld (1/2 seit '90) **</i> <i>Dipl.Soz.;</i> <i>Dipl.-Ing.Rmpl.</i> <i>Erziehungs-, Sozial- u.</i> <i>Geisteswissenschaften</i>
nebenberuflich bzw. nebenamtlich tätige Mentorinnen und Mentoren	Bicker Haase Heuermann Dr. Klaus Kleinschmidt Mattfeldt Meiners, A. Meiners, J. Sittig Willms Dr. Wolff	Dr. Bier Brüning Haase Hinrichs Janßen Kleinschmidt Dr. Lewerenz Mattfeldt Pargmann Dr. Suwa-Bier Wenau	Friesen Hohlfeld Koriath Müller
Summe des durchschnittlichen, wöchentlichen Mentoreneinsatzes	ca. 40	ca. 35	ca. 15

* U. Bernath nimmt als Leiter des Fernstudienzentrums diese Koordinierungsaufgabe wahr, ohne selbst als Mentor tätig zu werden. Seine Aufgabe wird z.Zt. teilweise von einem befristet beschäftigten wiss. Mitarbeiter aus Mitteln des Hochschulsonderprogramms übernommen.

** G. Hohlfeld obliegt auch der Betrieb der Außenstelle des Fernstudienzentrums in Emden an der Fachhochschule Ostfriesland, wo unter regionalen Gesichtspunkten der Einsatz von 5 Mentorinnen und Mentoren koordiniert wird.

Unter den spezifischen niedersächsischen Bedingungen findet in Oldenburg Mentorentätigkeit nicht nur unter den üblichen Rahmenbedingungen der Mentorenrichtlinie statt, sondern füllt diese in spezifischer Weise aus und bildet dabei ein nennenswertes, erweitertes Leistungsspektrum heraus, das als eine eigenständige Variante im System der FernUniversität angesehen werden kann. Dies kann an einer Vielzahl von Beispielen und Hinweisen verdeutlicht werden. In ihrer Vielfalt und Vielzahl können sie auf die Diskussion über Stellung und Stellenwert (Hohlfeld, 1981) der Mentorenarbeit befruchtend wirken und das Verständnis für ein differenzierendes Bild im Fernstudienystem der FernUniversität fördern. Dies soll in den folgenden 10 Punkten erläutert werden.

1. In Oldenburg wie auch noch anderswo wird die Mentorentätigkeit in einer differenzierten Struktur von unterschiedlichen Veranstaltungsformen wahrgenommen, die auch die regelmäßige, meist kurseinheitsbezogene fachliche Betreuung einschließt. So werden Studientage an Samstagen und auch als Wochenendstudientage und während einer ganzen Woche als Bildungsurlaubsveranstaltung angeboten. (Bernath 1984) Die ca. 1000 Teilnehmerplätze an Wochenendstudientagen und ca. 250 in Bildungsurlaubswochen, die die niedersächsischen Fernstudienzentren beispielsweise im Jahre 1990 in einem gemeinsam abgestimmten Programm unter Beteiligung eines großen Teils der Mentorinnen und Mentoren während eines Studienjahres anboten, reichten für die tatsächliche Nachfrage nicht aus. Die Anforderungen, solcherart Veranstaltungen inhaltlich und methodisch zu gestalten, sind ohne

Zusatzqualifikationen und hohes persönliches Engagement seitens der Mentorinnen und Mentoren nicht zu erfüllen. Die Mentorinnen und Mentoren haben hierfür ein fachgebietsbezogenes und veranstaltungsformbezogenes Repertoire von eigenen Konzepten entwickelt, das dem hohen Erwartungsdruck der studienorientierten Fernstudierenden standhalten muß. Das hier angedeutete Repertoire von Fähigkeiten, das die Mentorinnen und Mentoren unter Beweis stellen, ist bisher in Kontext der FernUniversität noch nicht empirisch untersucht worden. Die hiermit verbundene besondere Arbeitsleistung und die dabei herausgebildete Qualifikation ist inzwischen ein faktischer Bestandteil der Berufserfahrung Oldenburger Mentorinnen und Mentoren. Das Erfahrungswissen hierüber geht als Kriterienbündel bei der Auswahlentscheidung des Mentorenauswahlausschusses der Universität Oldenburg mit ein.

2. Studienorientierende Beratung, fachliche Studienvorbereitung sowie Studieneingangsmaßnahmen der Beratung und Betreuung sind im Oldenburger Fernstudienzentrum eng miteinander verknüpft und aufeinander abgestimmt. (Bernath, Brandes 1983; Bernath 1993a) Dies wird durch die Verbindung von Studienberatungs- und fachlicher Betreuungskompetenz in den Personen der hauptamtlich beschäftigten wissenschaftlichen Mitarbeiter des Fernstudienzentrums gewährleistet und durch den gezielten Einsatz von nebenberuflich/nebenamtlich tätigen Mentorinnen und Mentoren untermauert. Drei Beispiele für das konzeptionelle Vorgehen sollen hier exemplarisch herausgehoben werden:

- Das Fernstudienzentrum verfügt über ein studienvorbereitendes Maßnahmenbündel für Studienanfänger in den Diplomstudiengängen der Fachbereiche Wirtschaftswissenschaft, Mathematik/Informatik und Elektrotechnik und
- über ein bewährtes Konzept für ein Studienanfänger-Wochenendseminar mit allgemeinen und kursbezogenen Beratungs- und Betreuungsleistungen für den unmittelbaren Studienstart in den Diplom- und Magisterstudiengängen der FernUniversität.
- Außerdem hatte das Fernstudienzentrum im Sommersemester 1982 angesichts der von der FernUniversität vorbereiteten Gebühreneinführung und der auch dort geführten Diskussion über die Notwendigkeit eines Informationsstudiums (Fritsch, Küffner 1985) die eigene Version eines "Fernstudiums zur Probe" entwickelt und dann mit Unterstützung durch die FernUniversität mehrfach erprobt. Die Oldenburger Version unterschied sich erheblich vom Konzept des Informationsstudiums der FernUniversität.

Die besondere Situation des bereits berufstätigen Studienanfängers im Fernstudium, die meist fehlende Erfahrung mit einem Fernstudienystem und die höchst unterschiedlichen individuellen Lernvoraussetzungen und Studieneinstiegsqualifikationen der künftig Studierenden geben immer wieder Anlaß, mit verschiedenen konzeptionellen Ansätzen und Modifikationen das Studienberatungsangebot der FernUniversität einschließlich der Vor-, Brücken-, Informations- und Orientierungskurse durch Eigenentwicklungen aus dem Fernstudienzentrum heraus mit eigenen Initiativen zu ergänzen. Die Durchführung aller bisherigen Maßnahmen wird gewährleistet durch das Zusammenwirken der studienberatend und fachbereichsbezogen koordinierend tätigen wissenschaftlichen Mitarbeiter, durch deren eigenen Beitrag als Mentoren

und durch die Einbeziehung von Fachmentoren aus dem Kreis der nebenberuflich bzw. nebenamtlich Tätigen. So verständigt sich dieser Kreis, wie oben bereits angedeutet wurde,

- über mathematische Anforderungen aus den verschiedenen Kursen bzw. Teilgebieten der Wirtschaftswissenschaft und gelangt zu einem zielgerichteten und modifizierten Einsatz des Brückenkurses Wirtschaftswissenschaft zur Vorbereitung auf das Studium der Wirtschaftswissenschaft als Konsequenz aus den vorausgegangenen, fachgebietsbezogenen Beratungsgesprächen und dem dabei offenkundig gewordenen Orientierungs- und Vorbereitungsbedarf auf der Seite der Studieninteressenten und Studienanfänger sowie auch
- über methodische, studien- und prüfungsorganisatorische Anforderungen und entwickelte den Seminarzyklus zur "Technik wissenschaftlichen Arbeitens". Hieran haben ursprünglich alle im Hauptstudium Wirtschaftswissenschaft tätigen Mentorinnen und Mentoren des Oldenburger Fernstudienzentrums mitgewirkt. (Heuermann, Klarmann, Vogel, Wolff 1984). Seit 1982 existiert dieses Angebot, das heute aus drei Teilen besteht und in jedem Studienjahr einmal angeboten und von den Studierenden rege nachgefragt wird:

Teil I "Lerntechniken für Studienanfänger"

Teil II "Anfertigen einer Seminararbeit im Hauptstudium Wirtschaftswissenschaft (Hausarbeiten, Referate, Klausuren)"

Teil III "Diplomarbeit/Magisterarbeit".

Bei derart enger Verknüpfung von Beratungs- und fachlicher Betreuungstätigkeit erwerben die Mentorinnen und Mentoren Qualifikationen, die in der Zentralen Einrichtung Fernstudienzentrum in Oldenburg in neuartige Arbeitszusammenhänge über den Rahmen der FernUniversität hinaus führten, wie z.B.:

- Die Entwicklung eines studienvorbereitenden Kurses "Mathematik" in Abstimmung mit naturwissenschaftlich-technischen Fachbereichen der Fachhochschule Ostfriesland in Emden, an dem bis zu 2/3 aller Studienanfänger dieser Fachbereiche teilnehmen (Kleinschmidt 1987; Mattfeldt 1987) und
- die Entwicklung von studienorientierenden und -vorbereitenden Veranstaltungsangeboten und Lehrmaterialien zur Mathematik im Anwendungsbezug zur Wirtschaftswissenschaft, Mathematik/Informatik und Ingenieurwissenschaft sowie zur Statistik im Rahmen des Projektes "GruZi II", das vom BMBW in den Jahren 1990 bis 1992 gefördert wurde. (Kleinschmidt 1993)

3. Dem Bedarf an fachbezogen koordinierender Leistung, der sich innerhalb des Beratungs- und Betreuungsbetriebes des Fernstudienzentrums insbesondere im Hauptstudium Wirtschaftswissenschaft schon zu Beginn der achtziger Jahre zeigte, wurde auch im Verbund

der niedersächsischen Fernstudieneinrichtungen entsprochen. 1983 einigten sich die drei Hochschulen in einem "Verfahrensvorschlag zur Zusammenarbeit bei der fachlichen Betreuung von Studenten der FernUniversität im Hauptstudium ... auf der Grundlage der Kooperationsvereinbarung der niedersächsischen Hochschulen mit Fernstudieneinrichtungen vom 1.1.1980 ...". Danach wurde festgelegt, daß jede Hochschule mit etwa einem Drittel am niedersächsischen Betreuungsangebot im Hauptstudium Wirtschaftswissenschaft beteiligt werden sollte. Damit einher gingen Abstimmungsprozesse zur Bedarfsabschätzung bzw. Bedarfsermittlung, zum überregionalen und kooperativen Mentoreneinsatz und zur Verwaltungspraxis. Am wirkungsvollsten wurde dieses engere Zusammenarbeiten zwischen den drei niedersächsischen Fernstudieneinrichtungen in der gemeinsamen Entwicklung von Wochenend- und Bildungsurlaubsveranstaltungen für Fernstudierende zum Semesterende. Hier wird Gelegenheit gegeben, in kompakter Form den Kursinhalt, die Lehrveranstaltung als Ganzes zu wiederholen und sich dabei auf die Klausurteilnahme vorzubereiten.

Über Konzeption und Umfang dieser Angebote geben laufend Semesterprogramme Auskunft, die auf Anfrage an alle interessierten Fernstudierenden auch außerhalb Niedersachsens ausgehändigt werden und Angebote für Fernstudierende aller Fachbereiche enthalten. Das koordinierte Betreuungsangebot im wirtschaftswissenschaftlichen Hauptstudium gewährleistet in Niedersachsen eine nahezu lückenlose fachliche Betreuung in vierzehn wirtschaftswissenschaftlichen Teilgebieten und verteilt die finanzielle Last hieraus auf drei Fernstudieneinrichtungen. Nach diesem Muster sind inzwischen fünf norddeutsche Fernstudieneinrichtungen (Oldenburg, Bremen, Hamburg, Lüneburg und Hildesheim) in vier fachbezogenen Koordinierungskreisen an der Programmgestaltung beteiligt. Diese Koordinierungskreise wurden im Jahre 1991 von ca. 15 hauptamtlichen Koordinatoren ("Mentoreneinsetzenden") gebildet und bezogen ca. 60 Mentorinnen und Mentoren für ca. 35 Fachrichtungen in ihre Koordinierungsleistung ein. Das Oldenburger Fernstudienzentrum brachte im Jahre 1990 in diesen Verbund die Arbeitsleistung von drei hauptamtlich und 15 nebenamtlich/nebenberuflich Beschäftigten ein und erzielte damit eine potenzierte Wirkung mit seinen - gemessen an allen Aufgaben - unzureichenden Personalmitteln.

4. Im Fachbereich Mathematik/Informatik der FernUniversität entstanden mit wachsenden Studierendenzahlen und im Studienprozeß fortschreitender Studierenden Engpässe bei der Vergabe von Plätzen für das Programmierpraktikum. Von Seiten des Fernstudienzentrums wurde daraufhin im Jahre 1985 ein Konzept für die dezentrale Durchführung des Programmierpraktikums der FernUniversität im Verbund mit Prof. Dr. Gorny (Universität Oldenburg) und dem Rechenzentrum der Universität Oldenburg geschaffen. Die Durchführung zweier Praktika in den Jahren 1986 und 1988 wurde durch den fachgebietsverantwortlichen wissenschaftlichen Mitarbeiter des Fernstudienzentrums und einen Mentor sowie einen lehrbeauftragten Professor der Universität Oldenburg gewährleistet und hat 30 Studierenden der FernUniversität zum Praktikumserfolg verholfen.

Eine weitere Sonderleistung für die Studierenden im Diplomstudiengang Informatik wurde durch ein selbst entwickeltes Angebot "Praktische Übungen zur Technischen Informatik"

erbracht. Hier erhielten die Studierenden die Möglichkeit, parallel zur Bearbeitung der Kurse "Grundlagen der technischen Informatik" sowie "Mikroprogrammierte Schaltwerke und Mikrorechner" unter Anleitung Schaltnetze zu realisieren und erste Erfahrungen mit der Mikrorechnertechnik zu sammeln.

5. Die anders gearteten Studienbedingungen im Fachbereich Erziehungs-, Sozial- und Geisteswissenschaften (ESGW) der FernUniversität waren für das Fernstudienzentrum ständig Anlaß für Experimente auf der Suche nach einem geeigneten fachlichen Betreuungsangebot. Mit der Wahrnehmung der Koordinatorenfunktion durch einen hauptamtlichen Mitarbeiter seit 1990 konnte die bereits erwähnte norddeutsche Kooperationsebene für ein adäquates fachliches Betreuungsangebot in ESGW betreten werden.

Seitens des Oldenburger Fernstudienzentrums wird seit dem Studienjahr 1990/91 das Konzept des "ESGW-Forums" praktiziert. Es vereint die vereinzelt vorhandenen Bedarfe der Studierenden aus der Vielzahl von Studienrichtungen und auf unterschiedlichen Studienniveaus mit der knappen Zahl von Mentorinnen und Mentoren und deren eingeschränktem Angebotsvolumen. Wiederum obliegt dem hauptamtlichen Koordinator die Funktion der Schaltstelle, die das knappe, aber flexible Angebot mit dem verstreuten Interesse an Beratungs- und Betreuungsleistungen zusammenführt. Ein Ausfluß dieser Beratungs- und Betreuungssituation ist die inhaltliche Schwerpunktbildung der Betreuungsleistung auf Methoden der quantitativen empirischen Sozialforschung.

6. Das Fernstudium bietet sich bekanntlich als Studienform besonders für solche Menschen an, denen ein Präsenzstudium aufgrund besonderer Umstände verwehrt ist. Im Oldenburger Fernstudienzentrum konnten einzigartige und beeindruckende Erfahrungen mit Studierenden gemacht werden, denen durch Seh- oder Hörbehinderungen ein normaler Weg zum Studienerfolg weder im Präsenz- noch im Fernstudienystem möglich war. Der Mentorentätigkeit fielen dabei aber völlig neue und noch weitergehendere Funktionen zu, als das in dem ohnehin schon deutlich elaborierten Fernstudienzentrumsbetrieb bis dahin wahrgenommen wurde. Ähnlich umfassende Erfahrungen liegen aus dem Inhaftiertenbereich vor, wo gleichfalls studiengangsberatende Kontinuität und fachbezogene Differenziertheit in dem hochanspruchsvollen Fernstudium über viele Jahre den Extrembedingungen von Haft, Freigang und Resozialisation genügen mußten.

7. Leistungen im Bereich der Beratungs- und Betreuungsaufgaben - wie sie in allen Punkten zuvor beschrieben wurden - sind Ausdruck einer Professionalität, die sich im Arbeitsprozeß herausgebildet hat. Mangels beruflicher Qualifizierungswege sehen sich Mentorinnen und Mentoren im Haupt- wie im Nebenamt einem massiven Weiterbildungsdruck ausgesetzt. Ein beredtes Zeugnis hierfür können die nebenamtlich tätigen Hochschullehrenden abgeben, die sich in den Kreis der Mentorinnen und Mentoren gestellt haben.

Aus diesen Gründen hat die Mitarbeiter-Fortbildung im Oldenburger Fernstudienzentrum einen besonders hohen Stellenwert. Auch hierfür müssen neue Konzepte entwickelt werden, wenn 20 von 23 mit Beratungs- und Betreuungsaufgaben betraute wissenschaftlich qualifi-

zierte Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter im wöchentlichen Durchschnitt nur bis zu maximal sechs Präsenzstunden beschäftigt werden dürfen. Hier hat sich eine Form permanenter Fortbildung herausgebildet, die sich aus dem Vermittlungs- und Rückkoppelungsprozeß über laufende Arbeit zwischen den koordinierend tätigen, hauptamtlichen und den nebenamtlich/nebenberuflich tätigen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des Fernstudienzentrums ergibt. Gestützt und vertieft wird dieses wechselseitige Aufeinanderbeziehen durch Vortragsveranstaltungen im Rahmen von Studientagen und Wochenendstudientagen sowie durch schriftliche Unterlagen in Briefform, als interne Manuskripte oder beispielsweise auch durch die Reihe "studien + berichte" des Fernstudienzentrums. Dies alles ergänzt, kompensiert, fügt sich ein in vorhandene oder auch nicht vorhandene Angebote der FernUniversität zur Fortbildung des Beratungs- und Betreuungspersonals. Dienstbesprechungen, Mentorentreffen, Mentorenseminare fachbereichsübergreifend und fachbereichsbezogen sind sehr begrenzt handhabbare Formen der internen Fortbildung. Arbeitsgruppen, Projektgruppen und Koordinierungsgruppen schließen die Formen von Fortbildung ein, die meist an neue Arbeitsvorhaben gebunden und somit nur für einen Teil der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter zugänglich sind.

8. Unter den bis hierhin beschriebenen Bedingungen für die Mentorenarbeit ist es dann folglich nicht mehr Ausdruck einer zufälligen Einzelinitiative von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des Fernstudienzentrums, wenn diese in engere Beziehung zu den Lehrgebieten der FernUniversität treten und die Grenze zwischen Lehre und Betreuung verwischen, was sich an folgenden Beispielen ausführen liesse:

- Die Mitwirkung an der Überarbeitung von Kursen der FernUniversität.
- Die Mitwirkung an der Durchführung von Seminarveranstaltungen der FernUniversität im Fernstudienzentrum der Universität Oldenburg.
- Die gemeinsame Durchführung von Seminaren der Mentoren mit den Lehrgebieten.
- Die vielfältigen Formen der Lehrtextkritik.
- Die Ergänzung des Kursmaterials der FernUniversität durch eigene Materialien mit Zustimmung des Lehrgebiets.
- Die Zusammenstellung von Aufgabensammlungen zur Prüfungsvorbereitung u.a.m.

9. Die beschriebene Mentorenarbeit findet unter den institutionellen Bedingungen einer zentralen Universitätseinrichtung statt, die neben der Zusammenarbeit mit der FernUniversität auch die Aufgabe zu erfüllen hat, mit den Fachbereichen der eigenen Universität bei der Entwicklung von Fernstudien zu kooperieren und ihr Know-how einzubringen.

Das Fernstudienzentrum hat seinen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern dabei schon mehrmals Gelegenheit verschaffen können, in völlig neue Arbeitszusammenhänge eintreten zu dürfen,

einmal enger an die FernUniversität angelehnt, einmal losgelöst davon in anderen oder neuartigen Fernstudienentwicklungen. Das Know-how des Fernstudienzentrums ist durch die Personen der hauptamtlichen und nebenberuflich/nebenamtlich Beschäftigten in Vorhaben hineingetragen worden, die in Verbindung mit den Fachbereichen der Universität Oldenburg und/oder anderer Institutionen realisiert wurden. Aus diesen Arbeitszusammenhängen flossen dann auch wieder neue Erfahrungen in den der FernUniversität geschuldeten Beratungs- und Betreuungsbetrieb zurück. Soweit in solchen Fällen Leistungen des Fernstudienzentrums erbracht wurden, waren diese mit Drittmitteln verschiedenster Art bis zu Teilnehmerentgelten verbunden gewesen. Auf diese Weise konnte auch eine Aufwertung von Mentorenarbeit und Erweiterung des Handlungsspektrums der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Fernstudienzentrums erzielt werden. In der Wechselbeziehung zwischen Fernstudium der FernUniversität und Fernstudienprojekten der Universität Oldenburg finden ungewöhnlich befruchtende Prozesse statt, in denen sich die Mentorenarbeit bewährt und die für deren Qualität bereichernd sind.

10. Zusammenfassend läßt sich hier festhalten: Die FernUniversität in Hagen hat sich für eine Version von Fernstudium entschieden, die die Mentorin und den Mentor konstitutiv enthält (siehe § 112 Wiss. HG und Grundordnung der FernUniversität). Allerdings sind sie nicht in die Lehre integriert, sondern ein fakultativer Bestandteil des Beratungs- und Betreuungssystems, welches in der FernUniversität als Verwaltungsaufgabe definiert wurde.

Unter föderalistischen Rahmenbedingungen sind davon unabhängig länderspezifische Ausformungen möglich sind. Das Land Niedersachsen beteiligt sich an der Finanzierung des Fernstudiums durch einen nennenswerten Aufwand für die Beratung und Betreuung niedersächsischer Studierender der FernUniversität. Diese Mittel sind für ein flächendeckendes Angebot zentralen Fernstudieneinrichtungen an drei niedersächsischen Universitäten überlassen. Beratungs- und Betreuungsarbeit wird hier aus einem universitären Umfeld heraus gestaltet. Das hier beschriebene Leistungsspektrum der Mentoren im Oldenburger Fernstudienzentrum, es hat sich als eine eigenständige Variante von Beratung und Betreuung im System der FernUniversität auch unter den Bedingungen knapper und zeitweise stagnierender Haushaltsmittel herausgebildet und weiterentwickelt. Dabei waren Effizienzüberlegungen und der Kontext drittmittelgeförderter Projektvorhaben bestimmend.

Die in Niedersachsen gewählte Organisations- und Personalstruktur mit den hauptamtlich koordinierend tätigen wissenschaftlichen Angestellten in einer Zentralen Einrichtung erlaubten in Oldenburg die Realisierung bedarfsgerechter und flexibler Konzepte der Beratung und Betreuung und einen effizienten Mentoreneinsatz. Außerdem liessen sich Brücken zu den Fachbereichen der eigenen Universität durch die beachtliche Zahl von drittmittelgeförderten Projekten bauen. Die Kombination von Fern- und Präsenzstudien konnte so in Gang kommen.

Mentorinnen und Mentoren sind dem Fernstudiensystem der FernUniversität zugeordnet. Sie profilieren sich in diesem System sehr unterschiedlich. Mentorentätigkeit findet in der breiten Skala von kurzfristigen nebenamtlich/nebenberuflichen und auch in unbefristeten hauptamt-

lichen Beschäftigungsverhältnissen statt. Zu erkennen ist, daß im Verlauf der Jahre sich eindeutig mehr mentorielle Daueraufgaben herausgebildet haben, als in Dauerbeschäftigungsverhältnissen wahrgenommen werden konnte. Dieser zunehmende Widerspruch wurde aus rechtlichen Erwägungen heraus im Jahre 1997 aufgehoben, als Mentorentätigkeit als eine Daueraufgabe dienstrechtlich anerkannt wurde.

Mentorenarbeit findet im deutschen Fernstudiensystem im Spannungsverhältnis zwischen der (Fern-)Lehre und dem (Fern-)Studierenden statt. Mentorenarbeit ist nicht mit der Lehre verbunden, sie wird aber unmittelbar mit Studienerfolgserwartungen seitens der Studierenden und mit hohen Qualifikationskriterien des anbietenden Lehrgebietes konfrontiert. Hieraus ergibt sich ein massiver Erwartungsdruck an die Mentorin und den Mentor. Mentorentätigkeit und Studienerfolg lassen sich aber nicht in einen direkten Zusammenhang bringen. Das bestätigen bisherige Untersuchungen (Ströhlein, Fritsch 1986) und das gilt auch für die Variante Oldenburg in Niedersachsen. Auch hier bleibt die (Fern-) Lehre (L) für den Studienerfolg (E) eine bestimmende und die Mentorenarbeit (M), soweit sie sich auf die Lehrinhalte zu beziehen hat, eine davon abhängige Größe ($E = E(L, M(L))$).

2.1.3. Die Organisationsstruktur des multifunktionalen Fernstudienzentrums

Von Anfang an war die Zentrale Einrichtung Fernstudienzentrum als eine multifunktionale Organisationseinheit für die Koordination von Fernstudienangelegenheiten im weitesten Sinne vorgesehen.

In organisatorischer Hinsicht entwickelte sich das Fernstudienzentrum auf zwei Ebenen: Neben der Verwaltungsebene wurde eine fachlich gegliederte Ebene für wissenschaftliche Mitarbeiter mit der Wahrnehmung von Koordinationsaufgaben eingeführt, auf der die Aufgaben der Studienvorbereitung und Studienberatung, der fachgebietsbezogenen Koordination des Einsatzes der nebenberuflich und nebenamtlich tätigen Mentorinnen und Mentoren und die Mitwirkung an Entwicklungsvorhaben angesiedelt wurden.

Die Aufgaben sind in drei fachlich orientierten Arbeitsbereichen zusammengefaßt:

1. Im Arbeitsbereich Wirtschafts- und Rechtswissenschaft,
2. im Arbeitsbereich Mathematik, Informatik und Ingenieurwissenschaften und
3. im Arbeitsbereich der Erziehungs-, Sozial- und Geisteswissenschaften.

Mit der Herausbildung dieser Struktur konnte ansatzweise ein Projektmanagement für Fernstudienangelegenheiten an der Universität Oldenburg möglich gemacht werden, das sich jeweils durch die Zusammenfassung verschiedenster Erfahrungsbereiche und praktisch erprobte Kompetenz auszeichnete.

Die faktische Organisationsentwicklung, die sich nur schritt- oder etappenweise vollzog, war ihrerseits selbst mit Erprobungsvorhaben gekoppelt und hatte sich somit laufend zu bewähren.

Das weiter unten näher erläuterte Modellvorhaben "Regio" trug zur Abklärung des Verhältnisses von fachlicher und regionaler Orientierung bei der allgemeinen Aufgabenwahrnehmung des Fernstudienzentrums bei. Danach läßt sich das weitgehende Spektrum von Aufgaben eines multifunktionalen Fernstudienzentrums an einer Universität am besten nach dem fachlichen Gliederungsprinzip für die Koordinationsebene zuordnen, dem dann bei Bedarf auch eine regionale Orientierung hinzugefügt werden konnte.

Seit dem Jahre 1992 erprobt das Fernstudienzentrum im Verbund mit den Fernstudienzentren an den nordwestdeutschen Universitäten in Bremen, Hamburg, Hildesheim und Lüneburg den Betrieb eines EuroStudyCentre im Rahmen des European Open University Network der European Association of Distance Teaching Universities (EADTU). In dieser Zeit stellte sich die Frage nach der Mitwirkung am europäischen Fernstudium und nach der Kooperationsfähigkeit gegenüber europäischen Fernstudienanbietern. Aus der Sicht des Oldenburger Fernstudienzentrums ergab sich daraus neben der fachlichen Koordinierungsebene und der regionalen noch verstärkt eine internationale Orientierung, die organisatorisch umzusetzen war.

Bewältigt werden kann ein derart umfangreiches und wachsendes Aufgabenspektrum nur von einem Fernstudienzentrum, das als Ressourcen- und Entwicklungseinheit mit Leitungs- und Entscheidungskompetenz sowie mit personaler, wissenschaftlich qualifizierter und fachbereichsunabhängiger Koordinierungskapazität ausgestattet ist. Dann können die Koordinierungsaufgaben für mehrere Fachbereiche gebündelt werden. Eine Basisstruktur bildet dann das oben genannte Modell der drei Arbeitsbereiche. (Bernath 1994b) Mit ordentlichen Haushaltsmitteln konnte allerdings eine solche Grundausstattung nicht geschaffen werden. Dem Mangel an Grundausstattung konnte nur mit erfolgreich eingeworbenen Drittmitteln immer wieder entgegengewirkt werden.

Eine "angemessene" organisatorische Struktur, wie sie dem Wissenschaftsrat für die Beteiligung der Fernstudienzentren an der künftigen Entwicklung und Durchführung des Fernstudiums in Deutschland vorschwebt (Wissenschaftsrat 1992, S. 82, 85, 92, 97, 101), wurde in Oldenburg nur ansatzweise geschaffen und in sofern ist auch das gepriesene "Modell Niedersachsen" auch nur ansatzweise gelungen. Hierfür sollen im folgenden vertiefende Betrachtungen über das erweiterte Aufgabenspektrum eines multifunktionalen Fernstudienzentrums im Sinne des "Modells Niedersachsen" angestellt werden.

2.2. Die Mitwirkung an der Entwicklung des Fernstudiums

In den ersten Jahren seines Bestehens bestand die Hauptaufgabe des Fernstudienzentrums darin, ein geeignetes Konzept für die Beratung und Vorbereitung von Studieninteressenten und zur fachlichen Begleitung von Fernstudierenden in grundständigen Fernstudiengängen zu ent-

wickeln, zu erproben und schließlich auf Dauer zu betreiben. Die relative Unabhängigkeit von der FernUniversität erlaubte eine Gestaltung des Beratungs- und Betreuungsbetriebes, die sich enger am britischen System der Open University orientierte und sich teilweise sehr deutlich von den in der FernUniversität praktizierten Formen unterschied. (Bernath, Brandes 1984)

Die uneingeschränkte Förderung der Beratungs- und Betreuungsaufgabe gegenüber Fernstudierenden durch das Land Niedersachsen im Jahre 1978 und in den folgenden Jahren darauf verlieh dem Oldenburger und den anfangs eng verbundenen niedersächsischen Fernstudienzentren insgesamt frühzeitig Profil, welches sich in einer Entwicklungen an der Universität Oldenburg widerspiegelte, die bereits zu Beginn der achtziger Jahre einsetzten und zur Übertragung und Anwendung der Erfahrungen und der Kenntnisse in eigenen Fernstudienentwicklungen, Modellprojekten und kleineren Forschungsvorhaben führten.

Für die Wahrnehmung der Beratungs- und Betreuungsaufgabe gegenüber den Fernstudierenden in den Diplom- und Magisterstudiengängen der FernUniversität mußte die Universität Oldenburg und ihr Fernstudienzentrum im Rahmen der Kooperationsbeziehung zur FernUniversität selbst Verantwortung übernehmen. Daraus erwuchs ein eigenständiges Konzept und es drängte sich damit auch die Frage nach der Evaluation auf, die zu eigenen Studien führte. Veröffentlichte Ergebnisse derartiger Untersuchungen liegen vor, und zwar über den Einfluß der räumlichen Distanz zwischen dem Fernstudierenden und dem Fernstudienzentrum (Bernath, Hohlfeld 1983), über Gasthörer im Fernstudium (Bernath, Pauley (Hrsg.) 1984) und über Studierende, die das Fernstudienystem verlassen und oft pauschal als "drop out" angesehen werden (Bernath, Hohlfeld 1993).

Zwischen den Ebenen der Praxis und den Ergebnissen der genannten Studien sind Wechselbeziehungen von erheblicher Tragweite entstanden. Die sogenannte "Distanz"-Studie bestätigte beispielsweise das große Gewicht der Studientage und der Wochenendseminare im Betreuungsprogramm des Fernstudienzentrums (Bernath 1984) und begründete die Schritte zur Dezentralisierung des Beratungs und Betreuungsangebotes in der Region Weser-Ems, die schließlich zur Errichtung eines Substudienzentrums an der Fachhochschule Ostfriesland in Emden führten. (Beratungsstelle 1988; Modellvohaben Regio 1987 und 1988) Die Evaluationsstudien haben zum reflektierten Handeln und nachweislich zur Weiterentwicklung der Praxis beigetragen.

So untermauert das Fernstudienzentrum der Universität Oldenburg ein erprobtes und differenziertes Konzept aufeinander abgestimmter Maßnahmen zur Vorbereitung von Studieninteressenten und der bedarfsgerechten, gruppenbezogenen, fachlichen Betreuung für Fernstudierende unter Beachtung regionaler Gegebenheiten eines großen, ländlichen Einzugsgebietes. Kooperations- und Netzwerkbeziehungen tragen zur Effektivierung und Qualitätssicherung des Konzeptes bei. (15 Jahre 1993, Bernath 1993c und 1993d)

Dieses Konzept für studienorientierte Studierende der FernUniversität, entwickelt und realisiert an einer konventionellen Universität, wirft die interessante Frage auf, was durch die

Begegnung und das Aufeinandertreffen der unterschiedlichen Hochschulsysteme bzw. der differierten Studien"kulturen" in der Universität Oldenburg, in der Präsenzuniversität mit ihrem Fernstudienzentrum, ausgelöst wurde. Hierfür gibt es Beispiele, die über den bereits weiter oben erwähnten Fall der relativ großen Zahl der Zweithörer aus der Universität Oldenburg in den Anfangsjahren der FernUniversität bis zur Einführung der Gebühren für Studienbriefe hinausgehen. Im einzelnen läßt sich hier anführen:

- Es gibt Hochschullehrende, die als Mentoren tätig sind und sich so an der fachlichen Betreuung von Fernstudierenden beteiligen. Damit eröffnen sie sich und ihren Studierenden in beiden Hochschulsystemen den Erfahrungsaustausch.
- Fernstudierende nehmen beim Besuch des Fernstudienzentrums oftmals weitere Dienstleistungen aus dem Rechenzentrum oder der Bibliothek in Anspruch und wachsen so auch in die Universität Oldenburg hinein. Sie können darüber hinaus auch Gasthörer werden.
- Auf einer höheren Stufe der Integration kombinieren Studierende beider Hochschulsysteme Fern- und Präsenzstudienformen, indem sie entweder in einem sukzessiven Prozeß infolge veränderter Präferenzen vom Fern- in das Präsenzstudium oder umgekehrt wechseln oder gemäß der rechtlichen Gegebenheiten durch Einschreibung an der Präsenzuniversität und einem Zweithörerstatus an der FernUniversität ein "Kombistudium" in Teilzeit- oder Vollzeitform realisieren.

Obwohl dies alles in durchaus nennenswerten Umfängen stattfindet, blieb dies alles individuellen Entscheidungen überlassen.

Die Mitwirkung des Fernstudienzentrums an Fernstudienentwicklungen in der Universität Oldenburg beginnt naheliegenderweise bei den Fernstudienangeboten der FernUniversität bzw. bei denen anderer Fernstudienanbietern. Hier lassen sich fünf Betätigungsfelder nennen, in denen in den Anfangsjahren bereits Erfahrungen gesammelt werden konnten:

1. Die Nutzung von Kursen der FernUniversität einschließlich der dazugehörigen Prüfungs- und Betreuungsleistungen konnten in spezifischen Weiterbildungsangeboten in der Region des Fernstudienzentrums unter Einbeziehung von Leistungen der Universität Oldenburg erprobt werden. (Bernath, Hohlfeld, Kleinschmidt 1993)
2. Die Adaptation externer Fernstudienangebote in Weiterbildungsprogrammen der Universität Oldenburg gelang beim Fernlehrgang "Ökologie und ihre biologischen Grundlagen" der Universität Tübingen mit dem Fachbereich Biologie (Pauley 1984; Todeskino, Röhr o.J.) und im Falle der "Humanistischen Psychologie" der Universitäten Bremen, Hagen und Würzburg mit der Arbeitseinheit Psychologie im Gesundheitswesen des Fachbereichs Psychologie der Universität Oldenburg. (Bernath, Fichten, Lauth, Rohlfing 1989; Bernath, Lauth 1992).

3. Die modellhafte Erprobung des Einsatzes von Kursmaterialien der FernUniversität fand in der Präsenzlehre der Universität Oldenburg statt. (Paffenholz, Beck 1988)
4. Die modellhafte Erprobung des Einsatzes fremdsprachiger Fernstudienangebote in das Präsenzstudium der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg fand in Anlehnung an die Mobilitätsprogramme der Europäischen Kommission statt. (Bernath, Beelen (Hrsg.) 1993)
5. Die Entwicklung von geeigneten Studienwegen für Inhaftierte und Gehörlose wurde durch die Verbindung von Fern- und Präsenzstudienformen erprobt.

Die genannten Beispiele für verschiedene Formen der Integration von Fern- und Präsenzstudium in der wissenschaftlichen Aus- und Weiterbildung waren immer auch Gegenstand der Beratung in den Selbstverwaltungsgremien der Universität Oldenburg gewesen, die das Fernstudienzentrum als eine Zentrale Einrichtung des akademischen Senats begleiten. In dieser Eingebundenheit in die Universität Oldenburg und mit der fachbereichsübergreifenden Koordinationsfunktion für Angelegenheiten des Fernstudiums wurden im Fernstudienzentrum know-how und Expertise herausgebildet, die schließlich auch zu verschiedenen Fernstudienentwicklungen an der Universität Oldenburg führten und bei denen die Aufgabe des Projektmanagements jeweils vom Fernstudienzentrum übernommen wurde. Hier lassen sich mit Blick auf die Anfangsjahre drei Projekte nennen:

1. die "Lehrerfortbildung im Fernstudium - Informatische Grundkenntnisse für Lehrer" (Wanke 1985),
2. das Kontaktstudium im Medienverbund für Krankenhauspflegepersonal "Psychologische Gesundheitsförderung" (Bernath, Fichten 1993) und
3. die Studienvorbereitungsprogramme in Mathematik mit Bezug auf verschiedene wissenschaftliche Anwendungsgebiete (Kleinschmidt 1993).

In allen drei Fällen sind die Entwicklungsleistungen in größeren Kooperationszusammenhängen, die weit über die Universität Oldenburg hinausführten, entstanden. Offenkundig war dennoch, daß die genannten Betätigungsfelder eher in Randbereichen der Universität liegen. Nach Ansicht des Wissenschaftsrates und dezidiert auch von der Robert Bosch Stiftung sind dies allerdings Felder, in denen diese verstärkt Leistungen von Universitäten erwarteten (Wissenschaftsrat 1992, These 8; Bode 1990, S. 12; Robert Bosch Stiftung 1992), und es sind Felder, die bevorzugt mit Fernstudien in Verbindung gebracht werden. (Wissenschaftsrat 1992, S. 100ff.)

2.2.1. Die Entwicklung von Weiterbildungsangeboten im Fernstudium im Rahmen des Modellvorhabens "Regio"

Der FernUniversität war schon 1974 mit dem Gesetz über die Errichtung in Nordrhein-Westfalen die Aufgabe auferlegt, sich der Entwicklung von Weiterbildungsangeboten zu widmen. Dennoch war die FernUniversität wie auch alle anderen Hochschulen, die nach dem

Hochschulrahmengesetz von 1976 die Weiterbildung als gleichrangige Aufgabe neben Forschung und Lehre wahrnehmen sollten, bis in die Mitte der 80er Jahre hinein dem gesetzlichen Auftrag nur ansatzweise nachgekommen. Dies zeigen die zahlreichen Bestandsaufnahmen aus jener Zeit. (Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.) 1983; Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung 1983; Kochs/Krüger (Hrsg.) 1982; Kuhlmann u.a. 1982)

Nach dem Ende des großen Modellversuchs für das Fernstudium im Medienverbund im Jahre 1980 (Versuch für das Fernstudium im Medienverbund 1981) blieb die Entwicklung von Fernstudienangeboten in der Bundesrepublik Deutschland weitgehend der FernUniversität Hagen und dem DIFF in Tübingen vorbehalten. Das DIFF war in der Hauptsache auf die Entwicklung von Fernstudienangeboten in der Lehrerfort- und -weiterbildung festgelegt. In der FernUniversität hatten sich die Planungen für grundständige Studiengänge durchgesetzt, aus denen später auch Zusatzstudienangebote entstanden. Der Entwicklung von speziellen Weiterbildungsstudienangeboten gelang dagegen kein Durchbruch. Derartiges blieb im Studienangebot der FernUniversität eine Randerscheinung. Ungeachtet dessen gelang es der FernUniversität, ihr Lehrangebot einer bis dahin von den Hochschulen weitgehend unbeachteten Gruppe, den berufstätigen Studieninteressenten, zugänglich zu machen. Sowohl im Teilzeit- als auch im Gasthörerstudium an der FernUniversität konnten fünfstellige Teilnehmerzahlen erreicht werden. So hatte sich eine neue Form der wissenschaftlichen Aus- und Weiterbildung als Fernstudium neben dem Beruf (Peters 1984) etabliert.

Die "Sekundärnutzung" des Studienangebotes der FernUniversität für die wissenschaftlich Weiterbildung findet vor allem im Gasthörerstudium statt. Gasthörer belegen ausgewählte Kurse bzw. "strukturierte" Kurspakete der FernUniversität und sind in ihrer Interessenlage als eher weiterbildungsorientiert einzuordnen. (Bernath, Hohlfeld 1986, S. 14) Im Anschluß an das Projekt "Gasthörer, Kurswahlverhalten und Weiterbildungsmotivation" der FernUniversität (Küffner 1983) und mit Blick auf die Ergebnisse einer empirischen Untersuchung über Gasthörer an Universitäten (Faber/Dieckhoff 1985) haben die niedersächsischen Fernstudieneinrichtungen mit Blick auf die Aufgabenstellung des Modellvorhabens "Regio" (Modellvorhaben Regio 1987 und 1988) eine eigene Gasthöreruntersuchung mittels standardisierter Befragung durchgeführt, um insbesondere auch die Möglichkeiten einer gasthörerspezifischen Beratungs- und Betreuungsleistung in der Region zu erkunden. (Bernath, Pauley (Hrsg.) 1986)

Danach zeigte sich, daß sich Gasthörer der FernUniversität hochdifferenziert nach individuellen Bedürfnissen in engem Zusammenhang mit ihren individuellen Lebensverhältnissen und Bildungsgeschichten den Zugang zu deren Studienangeboten erschließen. Gasthörer nutzen die Attraktivität des offenen und unreglementierten Zugangs zum Studienangebot der FernUniversität. (S. 4f., S. 33)

Ein dem entsprechendes, individualisiertes Beratungs- und vor allem auch fachliches Betreuungsangebot war im Rahmen des durchgeführten Modellvorhabens nicht beabsichtigt und

konnte auch nicht mit den verfügbaren Mitteln aufgebaut werden. Im Modellvorhaben "Regio" (1985 - 1988) wurden zu ausgewählten Kursen der FernUniversität Präsenzveranstaltungen für Gruppen von Gasthörern angeboten. Im Sinne des Modellvorhabens wurden gezielt regionale Aspekte der Kooperation und des Institutionenverbundes aufgegriffen. Auf die Bedeutung der Zusammenarbeit zwischen Hochschulen und außeruniversitären Weiterbildungsträgern bei der Entwicklung und Durchführung von Angeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung weisen auch bildungspolitische Entwürfe hin. (Bundesminister für Bildung und Wissenschaft 1983; Peters 1982)

Die Weiterbildungsprogramme wurden seinerzeit nach folgenden Kriterien konzipiert:

- 1) Die Kurse der FernUniversität mußten einen berufsrelevanten Inhalt haben und im Block einen thematischen Zusammenhang bilden.
- 2) Die wissenschaftliche und/oder didaktische Fachkompetenz der Mentoren wurde neben dem Kursinhalt als eigenständige Größe in die Angebotsplanung aufgenommen.
- 3) Es mußten Zielgruppen in der Region vorhanden sein.
- 4) Die Arbeitsbelastung sollte für die Teilnehmer möglichst 10 Arbeitsstunden pro Woche nicht übersteigen.
- 5) Eine Kooperation mit anderen Bildungseinrichtungen in der Region sollte möglich sein.

Bei der Planung des Präsenz- bzw. Betreuungsangebotes wurde mit unterschiedlichem Gewicht auf die besonderen Bedürfnisse von Gasthörern Rücksicht genommen. Daraus ergaben sich drei Modellvarianten:

Modellvariante 1:

Die Gasthörer werden in den üblichen Betreuungsbetrieb für Teil- und Vollzeitstudierende der FernUniversität integriert.

Modellvariante 2:

Es werden besondere Veranstaltungen für das Weiterbildungsprogramm angeboten. Die Präsenzphasen enthalten sowohl Elemente einer Regelbetreuung als auch kursübergreifende, themenzentrierte Übungs- bzw. Diskussionsphasen. Der Einsatz von selbstentwickelten Verknüpfungselementen zwischen Selbstlern- und Präsenzphase wird z.T. erforderlich.

Modellvariante 3:

Aus den ausgewählten Kursen der FernUniversität werden nur einzelne Textelemente in das Lernprogramm integriert. Es handelt sich hier nicht um kursbezogene, fachsystematische Studienangebote, sondern um themen- oder problembezogene Weiterbildungsangebote. Die thematische Orientierung in den Präsenzphasen wird weitgehend über praxis- und berufsorientierte Bedürfnisse der Teilnehmer mitgestaltet. Zur Unterstützung und zur Koppelung der Selbstlern- und Präsenzphasen ist der Einsatz von selbstentwickelten Begleitmaterialien notwendig.

Die bereits langjährig bewährten und institutionalisierten Veranstaltungsformen der Fernstudieneinrichtungen in Niedersachsen und Bremen wurden auch bei diesem Programmangebot eingesetzt. Die Veranstaltungen fanden an Wochentagen abends (4-stündig), an Studientagen samstags (6-stündig) oder an Wochenenden (bis zu 20-stündig) statt.

Die in einer Synopse an andere Stelle aufgeführten zwölf Beispiele für Weiterbildungsprogramme mit Kursen der FernUniversität und einem zielgruppen- bzw. regionalorientierten fachlichen Betreuungsangebot (15 Jahre 1993, S. 106 - 108) zeigen den vielseitigen Gestaltungsspielraum für diese Art der wis-senschaftlichen Weiterbildung. Als konstituierendes Merkmal der Weiterbildungsangebote der Beratungsstellen Fernstudium in Bremerhaven und Emden lassen sich die vielfältigen Kooperationsbeziehungen und -formen vorweisen, die zu einer kursspezifischen Ressourcenallokation zwischen Bildungseinrichtungen einer Region beigetragen haben. Auf diese Weise wurde das Weiterbildungsangebot in der Region verankert und seine Qualität erhöht.

Die dreijährige Laufzeit des Modellvorhabens und die faktische Rangfolge der Aufgaben bewirkten, daß im Rahmen des Modellvorhabens "Regio" der Schwerpunkt der Arbeit auf die Entwicklung von Handlungskonzepten bzw. von Modellansätzen in dem Bereich des Gasthörerstudiums gelegt wurde. Eine Erprobung mit systematischer Bewährungskontrolle und die Weiterentwicklung des gewählten Ansatzes waren nicht möglich.

Während der Laufzeit des Modellvorhabens konnten Vorstellungen der FernUniversität zur Nutzung ("Drittnutzung") ihres Lehrangebotes in den Modellvarianten 2 und 3 abschließend geklärt, aber im Einzelfall nicht mehr gemeinsam erprobt werden. So zeigten die genannten Modellvarianten Ansätze für eine erweiterte und auch neuartige Handlungsperspektive in der Zusammenarbeit zwischen Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland und der FernUniversität bei der Entwicklung von Weiterbildungsangeboten in der Verbindung von Fern- und Präsenzstudienelementen.

Der so erprobte Institutionenverbund in der wissenschaftlichen Weiterbildung mit der Verbindung von Fernstudium und Präsenzveranstaltungen gelang unter den gegebenen Bedingungen des Modellvorhabens am überzeugendsten im Kursangebot "Verhaltensauffälligkeiten im Unterricht", das daher beispielhaft im einzelnen dargestellt werden soll:

Auf der Grundlage der Studienmaterialien der FernUniversität wurde unter Anleitung der Mentoren der Erfahrungsaustausch über den Berufsalltag der Teilnehmer in einen Reflektionsprozeß geleitet, in dem die Teilnehmer zu neuen Betrachtungsweisen über ihre Berufspraxis kamen. Die konkreten Anwendungs- und Praxisbezüge der ausgewählten Studienmaterialien wurden von den Teilnehmern (Lehrer, Sozialarbeiter) auch bei dem Kursblock "Spezielle Fördermaßnahmen: Sprache, Motorik, Spiel, Motivation, Konzentration, Reflexivität, visuelle und auditive Wahrnehmung" positiv bewertet. In Vorgesprächen mit Interessenten wurden die Kursblöcke für eine Programmgestaltung ausgewählt. An der Durchführung der Präsenzveranstaltungen waren neben den Mentoren auch Lehrende der FernUniversität beteiligt.

In der Region Emden konnte das Weiterbildungsangebot über Informationsgespräche mit der Schulverwaltung gezielt an Lehrer in den Orientierungsstufen weitergeleitet werden. Das Interesse an dieser berufspraxisbezogenen wissenschaftlichen Weiterbildung in der Verbindung von Fern- und Präsenzstudienelementen in der gewählten Regionen war auf Anhieb groß. In Emden hatten sich 22 bzw. 18 Gasthörer für das sonderpädagogische Programmangebot im Wintersemester 1987/88 bzw. im Sommersemester 1988 eingeschrieben. Sowohl einzelne Lehrer als auch ganze Kollegien und auch die Schulverwaltung haben ihr Interesse an einer Aufrechterhaltung bzw. Weiterentwicklung dieses Angebotes zum Ausdruck gebracht.

Von den teilnehmenden Lehrern wurde der strukturelle Vorteil des Fernstudiums, sich mit den Kursinhalten anhand didaktisch gut aufbereiteter schriftlicher Materialien im häuslichen Selbststudium auseinandersetzen zu können, besonders hervorgehoben. Das so erarbeitete theoretische Grundwissen wurde in den Präsenzveranstaltungen an konkreten Fällen aus der Schulpraxis reflektiert. Aus dieser Diskussion ergaben sich die Ansatzpunkte für eine theoretische Vertiefung unter Anleitung der Mentoren.

Die Darstellung von Weiterbildungsmaßnahmen im Modellvorhaben "Regio" zeigte vielfältige Möglichkeiten des Einsatzes von Fernstudienmaterialien in der wissenschaftlichen Weiterbildung auf. In bezug auf die praktizierten Angebotsformen und -inhalte stellten die erprobten Maßnahmen erste Versuche dar, vorhandene Fernstudienmaterialien durch Verknüpfung mit Präsenzphasen zu einem attraktiven Weiterbildungsangebot weiterzuentwickeln. Damit ließ sich das Spektrum der Sekundärnutzung grundständiger Studienangebote der FernUniversität durch verschiedene Formen der Kooperation im Hochschulverbund für regionale Weiterbildungsmaßnahmen erheblich erweitern.

2.2.2. Die Entwicklung des Fernstudiums mit europäischer Dimension am Beispiel des Erprobungsmodells "Europäisch studieren"

Nach dem "Memorandum zur Hochschulbildung in der Europäischen Gemeinschaft" wird die "europäische Dimension" in ihren Umrissen anhand der folgenden Punkte erkennbar:

- Mobilität der Studenten
- Zusammenarbeit zwischen Hochschuleinrichtungen
- Europa in den Curricula
- die zentrale Bedeutung der Sprache
- die Lehrerausbildung
- Anerkennung von Qualifikationen und Studienzeiten
- die internationale Rolle der Hochschulbildung
- Information und Vorgehensanalyse
- Dialog mit dem Hochschulsektor"

In der Stellungnahme des Bundesministers für Bildung und Wissenschaft (1992) zum Memorandum der EG-Kommission zur Hochschulbildung der Bundesrepublik Deutschland wurde die dringende Forderung nach dem Ausbau der europäischen Dimension in den Hochschulen unterstrichen und die "Ausweitung der Mobilität von Lehrenden und Lernenden, Förderung des Fremdsprachenlernens, vermehrte Zusammenarbeit der Hochschulen bei der Entwicklung europäischer Komponenten der Lehrpläne, Informationsaustausch, Erleichterung der Anerkennung von Abschlüssen und von Studienzeiten" herausgehoben. Für den Bereich des offenen Fernunterrichts begrüßten Bund und Länder, "daß diesem Thema weiterhin große Aufmerksamkeit gewidmet werden soll."

In unmittelbarer Anknüpfung an die bildungspolitischen Leitgedanken zur Entwicklung der "europäischen Dimension" im Hochschulstudium hatte das Oldenburger Erprobungsmodell "Europäisch studieren" die Integration von Fernstudien der niederländischen Open universiteit in das Präsenzstudium an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg zum Ziel gehabt. (Bernath, Beelen (Hrsg.) 1994) Dem Präsenzstudium sollte auf neuartige Weise eine "europäische Dimension" verliehen werden. Es fand ein Erprobungslauf mit einer damit einhergehenden Evaluation statt, deren Ergebnisse sich folgendermaßen zusammenfassen lassen:

An dem fremdsprachigen Fernstudienangebot nahmen unter den Erprobungsbedingungen 20 Oldenburger Studierende teil. Sie bewerteten das Erprobungsmodell durchweg positiv. Sieben Studierende hatten bereits freiwillig an dem Kursabschlußexamen der Open universiteit in Groningen teilgenommen. Ihre Studienleistungen wurden in einem unbürokratischen Verfahren des "course and credit transfer" durch das Fach Niederlandistik der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg anerkannt, welches im Jahre 1989 im Rahmen des ERASMUS Programms der Europäischen Gemeinschaft eingeführt wurde. (ECTS 1992) Die Studierenden zeigten sich für die neuartige Lernform aufgeschlossen. Das Studienmaterial des Kurses Oriëntatiecursus cultuurwetenschappen wurde gelobt und motivierte die Studierenden in ihrem individualisierten Selbstlernprozeß, auf den sie sich ohne Vorbereitung eingelassen hatten. Eine Auslandsorientierung wurde über den Fernstudienkurs der Open universiteit und durch die punktuellen und kompakten studienbegleitenden Angebote durch das Studienzentrum der Open universiteit in Groningen gefördert.

Die hier praktizierte Auslandsorientierung wurde mit dem Mobilitätsziel der ERASMUS- und LINGUA-Programme der Europäischen Gemeinschaft in Verbindung gebracht, da hier

- landeskundliches und
- fremdsprachliches Studium mit den
- punktuellen Auslandsaufenthalten

eine nachweislich aufschließende, auslandsorientierende, kompetenz- und mobilitätsfördernde Wirkung erzielten.

An dem Erprobungsmodell wirkten zusammen:

- das Fach Niederlandistik und die Zentrale Einrichtung Fernstudienzentrum der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg sowie
- die Open universiteit der Niederlande mit ihrem Studienzentrum in Groningen.

Das Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft hatte das Erprobungsmodell finanziell gefördert. Damit wurden

- ein Zuschuß für die Kosten der Einschreibung der Oldenburger Studierenden an der Open universiteit gewährt,
- die Begleitforschung ermöglicht,
- die weitere Projektplanung in Richtung auf künftige Fördermittel der Europäischen Kommission unterstützt und
- die Veröffentlichung der Ergebnisse gewährleistet.

Die Projektverantwortlichen der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg hatten bereits im Jahre 1992 mit der Vorbereitung des Erprobungsmodells "Europäisch studieren" begonnen, zu einer Zeit, als sich auch schon die Fernuniversitäten in Europa begannen, auf den gerade geschaffenen europäischen Binnenmarkt einzustellen.

Bei dem Vorhaben handelte es sich für Studierende um die ungewöhnliche Studienform eines fern- und präsenzstudien integrierendes Kombistudiums, welches in einem anderen Zusammenhang bereits schon einmal an der Universität Oldenburg erprobt wurde (Paffenholz, Beck 1988). Danach wurde für eine erfolgreiche Durchführung solcher Kombistudien eine gründliche Vorbereitung und Begleitung der Studierenden verlangt. Diese Erfahrungen gingen in die Vorbereitung und Durchführung des hier behandelten Vorhabens mit ein.

In den bereits zitierten Memoranden der Europäischen Kommission wurde die große Bedeutung des Fernunterrichts und des Fernstudiums und für die europäische Hochschulbildung herausgestellt. Die ERASMUS- und LINGUA-Programme der Europäischen Kommission verfolgten explizit das Mobilitätsziel. Die avisierte Quote von 10% der Studierenden in Europa wurde seinerzeit als unzureichend angesehen. Beide Programme hatten im Unterschied zum "Memorandum" die neue Komponente des Fernstudiums im Kontext der Europäisierung des Hochschulstudiums noch nicht aktualisiert und in die Formulierung ihrer Programme aufgenommen. Dagegen wurde im Memorandum "Offener Fernunterricht in der Europäischen Gemeinschaft" das Fernstudium als "ein Mittel angesehen, den übrigen 90% eine europäische Dimension zu eröffnen". (Offener Fernunterricht in der Europäischen Gemeinschaft 1991, S. 12; Bericht der Kommission 1991) Der Direktor der Task Force Humanressourcen, Allgemeine und Berufliche Bildung, Jugend forderte seinerzeit mit Blick auf die Rolle des Fernunterrichts und des Fernstudiums vor dem Europaparlament "we have to find other ingenious ways of delivery for this necessary European dimension to higher education" (Jones 1992, S. 8)

Eine Diskussion über eine operationale, künftige Förderpraxis zur Integration des Fernstudiums in das Präsenzstudium mit europäischer Dimension war noch nicht auszumachen. Die European Association of Distance Teaching Universities (EADTU) hatte zwar "the mobility of courses instead of the physical mobility of students..." schon von Anbeginn ihres Bestehens im Jahre 1987 als Bestandteil ihres Programms aufgenommen (van Seventer 1993, S. 3), dennoch war das Oldenburger Erprobungsmodell offensichtlich einer der ersten Versuche, der die politischen Proklamationen und Erklärungen zugunsten des Fernstudiums in der europäischen Hochschulbildung in einem Integrationsmodell an einer deutschen Präsenzuniversität praktisch umzusetzen versuchte, dafür ein Handlungskonzept zugrundelegte und mit Mitteln der Begleitforschung evaluierte.

In dieser Phase des status nascendi hatte der finanzielle Zuschuß des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft erfolgreiche Schritte erst möglich gemacht. Die Bezuschussung von Einschreib- und Kursgebühren der niederländischen Open universiteit und die finanzielle Förderung punktueller Auslandsaufenthalte zur fachlichen Studienbegleitung bzw. -unterstützung war eine *conditio sine qua non*.

Die Oldenburger Studierenden hatten insgesamt einen zusätzlichen individuellen finanziellen Aufwand von ca. DM 650,- zu leisten, der durch die Einführung des Fernstudienelements und durch die Auslandsaufenthalte im nahegelegenen Groningen entstand. Davon haben die Studierenden ca. 25% selbst aufgebracht; die restlichen Kosten wurden durch die Zuschüsse des Bundesministeriums für Bildung Wissenschaft finanziert.

Die Erfahrungen dieses ersten Erprobungsfalls bestätigten die Praktikabilität des Handlungsansatzes, sie lieferten die Basis für ein verallgemeinerbares Modell für die Europäisierung des Hochschulstudiums durch die Integration von Fernstudienkursen in das Präsenzstudium und sie konnten zur Hypothesenbildung und für weitergehendere Erprobungen genutzt werden.

Der Europäischen Kommission wurde folglich durch die Carl von Ossietzky Universität Oldenburg und durch die niederländische Open universiteit die Durchführung von Pilotprojekten zur Erprobung derartiger Integrationsmodelle von Fernstudien in das Präsenzstudium nahegelegt, um so an der Neuformulierung der ERASMUS- und LINGUA-Programme bzw. anderer Aktionen zur Europäisierung des Hochschulstudiums mitwirken zu können.

Die Projektbeteiligten identifizierten im Kontext des Erprobungsmodells "Europäisch studieren" zentrale Fragen derartiger Integrationsmodelle.

Eine solcher zentralen Fragen war es, ob die angebliche grenzenlose Mobilität des Fernstudienmaterials tatsächlich geeignet ist, an die Stelle der eher schwerfälligen räumlichen Mobilität der Studierenden zu treten.

In dem vorliegenden Erprobungsmodell ging es um die Integration von Fernstudienmaterial in das Präsenzstudium, somit kam auch untrennbar die Frage des Studienerfolgs hinzu, und es

ging um die Europäisierung des Hochschulstudiums. Folglich drängte sich ein Konzept auf, das dem Fernstudienmaterial und dem Hochschullehrenden jeweils eine neue Rolle zuwies und auch die im europäischen Fernstudienkontext üblichen Bestandteile der fachlichen Begleitung Fernstudierender mitbedachte. (Beelen, Bernath 1993, S. 19 - 22)

Auf dem Hintergrund der Erfahrungen des Erprobungsmodells und angesichts obligatorischer oder zumindest empfohlener fachlicher Betreuung durch Tutoren/Mentoren in den Studiengängen der offenen und Fernuniversitäten in Großbritannien, der Niederlande, Spaniens und Deutschlands schloß sich die bloße "Mobilisierung" von Fernstudienmaterial zum Zweck der Europäisierung der Hochschulbildung eher aus.

Fernstudienmaterial, eine angemessene Begleitung am Hochschulort und Auslandsaufenthalte für kompakte Seminarphasen, Exkursionen und ähnliches gehören für eine studienerefolgreiche und damit auch förderungswürdige Strategie nach unserer Erfahrung und Überzeugung zusammen. Der Studienablaufsplan des Erprobungsmodells zeigte im einzelnen, wie die Komponenten zusammengefügt wurden. (Bernath, Beelen (Hrsg.) S. 12f.)

Eine weitere Frage, die sich in Verbindung mit Fernstudienmaterial insbesondere in Deutschland scharf stellte, war die Frage nach der Übernahme der relativ hohen Kosten des europäischen Fernstudiums in Präsenzstudien.

Die Erfahrungen des Erprobungsmodells wiesen auch hier in eine differenzierende, praktikable Richtung. Qualitativ hochwertiges Fernstudienmaterial, verantwortlich eingeführt und begleitet durch einen Hochschullehrenden und ergänzt um Betreuungsveranstaltungen durch eine ausländische offene bzw. Fernuniversität wird von Studierenden nicht gratis verlangt.

Das Oldenburger Erprobungsmodell hatte ein Mischfinanzierungskonzept realisiert, bei dem studentische Finanzierungsbeiträge, staatliche Fördermittel und eigene Beiträge der partnerschaftlich beteiligten Hochschulen den Gesamtaufwand erbrachten.

Für den staatlichen Zuschuß gab es in Deutschland seinerzeit keine gesetzliche Regelung bzw. noch kein Förderprogramm, und so stellte sich im Anschluß an das Erprobungsmodell dringender Regelungsbedarf, um es nicht bei einem Erprobungsmodell zu belassen.

Aus der Sicht einer deutschen Universität bedurfte und bedarf es des Zusammenwirkens von Bund und Ländern, um Nachfolgemodellen bzw. der Verbreiterung einer entsprechenden Praxis eine Chance zu geben. Im europäischen Maßstab mußten aus damaliger Sicht die Regelungen der ERASMUS- und LINGUA-Programme überdacht und weiterentwickelt oder neue Förderprogramme erlassen werden.

Eine andere wichtige Frage betraf die Organisationsebene für derartige europäische Kooperationsmodelle zwischen offenen und Fernuniversitäten und Präsenzhochschulen.

Das Oldenburger Erprobungsmodell hatte als Entwicklungsvorhaben eine wissenschaftliche und administrative Managementaufgabe (Bernath, Beelen (Hrsg.) 1994, S. 34ff.) gelöst, die

unter den günstigen Bedingungen in Oldenburg, einer Universität mit Fernstudienzentrum, mit Zugriff auf bereits bestehende Beziehungen zwischen der Universität Oldenburg und der niederländischen Open universiteit und mit den Zuschüssen des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft, durchgeführt werden konnte.

Bei der Zusammenarbeit zwischen dem Fach Niederlandistik, dem Fernstudienzentrum der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg und den niederländischen Partnern konnten bestehende Fernstudieninfrastrukturen und Erfahrungen vorausgegangener jahrelanger Zusammenarbeit eingebracht werden.

Für eine nationale Strategie fehlte es nicht an passenden Vorgaben für ein geeignetes Förderprogramm.

Die Empfehlungen des Wissenschaftsrates zum Fernstudium in der Bundesrepublik Deutschland legten künftigen Fernstudienentwicklungen auch nahe, den "fortlaufenden Prozeß der europäischen Integration zu bedenken..." (Wissenschaftsrat 1992, S. 3), dabei wurde auf den höheren Entwicklungsstand von Fernstudienangeboten anderer westeuropäischer Länder ausdrücklich verwiesen (ebenda, S. 53ff.). Der Wissenschaftsrat sprach auch von der "Integration der Studenten von Präsenzhochschulen in das Fernstudium" und machte dafür zur Voraussetzung, "daß das Fernstudienmaterial ohne Beschränkung erworben werden kann, so daß Präsenzhochschulen ihr Lehrangebot ergänzen und gegebenenfalls in Teilen als Fernstudium anbieten können" (S. 60). Auch der Wissenschaftsrat hielt Präsenzveranstaltungen zum Fernstudium für notwendig (S. 65) und betonte die wichtige Rolle von Studienzentren an den Hochschulen als notwendige organisatorische Basis für Fernstudien (S. 97). Der Wissenschaftsrat gab somit dem Oldenburger Erprobungsmodell "Europäisch studieren" in wesentlichen Punkten Rückhalt. Die zusammenfassenden Empfehlungen enthielten auch den Verweis auf "eine aktive Beteiligung deutscher Hochschulen mit Fernstudieninteressen an Programmen der EG zur Erforschung, Entwicklung und Durchführung des Fernstudiums" (S. 102).

Auf europäischer Ebene lagen die bereits erwähnten, wegweisenden Memoranden der Europäischen Kommission von 1991 und andere Dokumente vor. Es konnte erwartet werden, daß die Memoranden mit der Ratifizierung der Maastrichter Verträge für die Politische Union Europas an Gewicht gewinnen würden, weil insbesondere durch den Artikel 126 u.a. explizit die Förderung des Fernunterrichts und des Fernstudiums in Europa proklamiert wurde. Dort heißt es unter 2.:

"Community action shall be aimed at

- developing the European dimension in education, particularly through the teaching and dissemination of the languages of the Member States;
- encouraging mobility of students and teachers, inter alia by encouraging the academic recognition of diplomas and periods of study;

- promoting cooperation between educational establishments...
- encouraging the development of distance education."

Aus dem Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft wurde allerdings als Konsequenz der Beschlüsse von Maastricht für das Hochschulwesen deutlich gemacht, daß die Anerkennung von Studienleistungen und für das Mobilitätsziel" in erster Linie die Hochschulen gefordert seien. (Schaumann 1993, S. 13)

Das Jahr 1993 sollte nach dem Willen des Europäischen Rates und der Minister für das Bildungswesen konsequenterweise auch zu den ersten praktischen Schritten führen. (Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften Nr. C 336/6 vom 19.12.92)

Die niederländische Open universiteit und die Carl von Ossietzky Universität Oldenburg stellen mit dem "Erprobungsmodell 'Europäisch studieren'" zur selben Zeit bereits unter Beweis, daß eine grenzüberschreitende Zusammenarbeit bei der Integration von Fernstudien in das Präsenzstudium dem Hochschulstudium eine europäische Dimension zu verleihen vermag.

2.3. Die Entwicklung von Fernstudienangeboten aus der Universität Oldenburg heraus

Im vorausgegangenen Abschnitt wurden Entwicklungen vorgestellt, die sich aus der institutionellen Verbindung des Fernstudienzentrums mit der FernUniversität Hagen an letzterer mit ihren vorgegebenen Fernstudienangeboten anlehnten. Dieses Kooperationsmodell kann auf andere Fernuniversitäten mit Erfolg übertragen werden, wie sich am Beispiel des Erprobungsmodells "Europäisch studieren" mit der niederländischen Open universiteit zeigen läßt. Die Gründung des EuroStudyCentre North-West Germany durch die Fernstudienzentren der Universitäten Bremen, Hamburg, Hildesheim, Lüneburg und Oldenburg im Jahre 1992 zielt gleichermaßen auf Kooperationen mit britischen, französischen und der spanischen Fernuniversität und führte u.a zur Mitwirkung in einen europäischen Hochschulkonsortium, welches seit 1995 den europäischen Masterstudiengang in Business Administration (Euro*MBA) anbietet.

Im folgenden Abschnitt wird eine andere Blickrichtung eingenommen. Das Fernstudienzentrum konnte in Zusammenarbeit mit Wissenschaftlern der eigenen Universität und im Kooperationsverbund mit Wissenschaftlern anderer Universitäten, auch mit Wissenschaftlern der FernUniversität, Entwicklungen aus der eigenen Universität heraus betreiben. In die Auflistung derartiger Vorhaben und noch laufender Projekte gehen ein:

1. Projekt LIF - Lehrerfortbildung im Fernstudium "Informatische Grundkenntnisse für Lehrer" (1984 - 85)
2. Modellvorhaben "Regio"- Kooperationsmodell zentraler Weiterbildungseinrichtungen zur Beratung und Betreuung von Fernstudenten in der Region (1985 - 90)

3. Fernstudienangebote zur Studienvorbereitung in Mathematik und ihren wissenschaftlichen Anwendungsgebieten an Fachhochschulen und Universitäten (seit 1985)
4. Berufsbezogene wissenschaftliche Weiterbildung im Medienverbund "Psychologische Gesundheitsförderung für Krankenpflegepersonal" (seit 1985)
5. International Distance Education Faculty Development Programme (seit 1996)

Die Vielfalt unterschiedlicher Entwicklungsleistungen soll hier an zwei ausgewählten Beispielen veranschaulicht werden.

1. Das Fördervorhaben "Entwicklung und Erprobung von Angeboten der Weiterbildung für Grundwehrdienst- und Zivildienstleistende mit Fachhochschul- und Hochschulzugangsberechtigung" (GruZi), welches in den Jahren 1990 bis 1992 vom Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft gefördert wurde und sich bis heute als wirksam und erfolgreich erweist und
2. die berufsbezogene wissenschaftliche Weiterbildung im Medienverbund "Psychologische Gesundheitsförderung für Krankenpflegepersonal", deren ersten Entwürfe 1985 ebenfalls aus einem Modellversuch hervorgegangen sind. (Petzold Hrsg. 1985)

Mit dem Projekt "GruZi" gelang es der Universität Oldenburg, mit großem Erfolg an der Konzentrierten Aktion Weiterbildung (KAW) teilzunehmen und "Vorschläge zur Verbesserung der Weiterbildungsmöglichkeiten für Grundwehrdienst- und Zivildienstleistende" zu entwickeln, zu erproben und als "Oldenburger Handlungskonzept" neben dem bildungspolitisch hochgelobten, aber auf eine sehr kleine Zahl von Betroffenen zielende "Marburger Modell" (Senger 1993) bundesweit einzuführen und auch auf Dauer zu erhalten. (Konzertierte Aktion Weiterbildung 1996)

Die Weiterbildung „Psychologische Gesundheitsförderung“ repräsentiert ein neuartiges didaktisches Modell der Kombination von Präsenz- und Fernstudienformen in einem auf berufliche Weiterbildung hinzielenden Lehr-/Lernprozeß. Auf der Basis von Lehrtexten der Universität Oldenburg entstand ein Netzwerk von Hochschulen, welches als ein wegweisendes Kooperationsmodell zwischen Hochschulen schließlich im Jahre 1995 zur Gründung der Arbeitsgemeinschaft für das Fernstudium an Hochschulen in Deutschland (AG-F), einer Sektion im Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung e.V. (AUE - Hochschule und Weiterbildung) mit beigetragen hat und welches sich durch Nachhaltigkeit und der Fähigkeit zur Weiterentwicklung im wesentlichen aus Teilnehmerentgelten auszeichnet.

2.3.1. Entwicklung und Erprobung von Angeboten der Weiterbildung für Grundwehrdienst- und Zivildienstleistende - Ergebnisse einer Begleituntersuchung

Das Projekt "Entwicklung und Erprobung von Angeboten der Weiterbildung für Grundwehrdienst- und Zivildienstleistende mit Fachhochschul- und Hochschulzugangsberechtigung" ("GruZi") hatte

sich zum Ziel gesetzt, die praktische Umsetzbarkeit der "Vorschläge zur Verbesserung der Weiterbildungsmöglichkeiten für Grundwehrdienst- und Zivildienstleistende" des Arbeitskreises 5 der Konzertierte Aktion Weiterbildung (KAW) für die Gruppe der studienberechtigten Dienstleistenden aus dem Handlungsrahmen einer Universität heraus zu erproben.

In Kenntnis des bereits existierenden "Marburger Modells" (Senger 1993, S. 74 ff.) sollte das Oldenburger Vorhaben zu einem Handlungskonzept führen, welches alle Möglichkeiten der Studienorientierung und Studienvorbereitung enthält, die eine Hochschule eröffnen kann.

In der Entstehungsphase des Projektes waren damit sowohl die zahlreichen Angebote aus dem Lehrangebot für Gasthörer der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, dem Studium generale, gemeint als auch die ebenfalls zahlreichen Kursangebote der FernUniversität - Gesamthochschule - Hagen.

Durch die Existenz des Fernstudienzentrums vermochte die Universität Oldenburg neben ihren eigenen Lehrangeboten auch die der FernUniversität in ein derartiges Projektvorhaben einzubringen. Darüber hinausgehend war gleichwohl intendiert, die Ausschöpfung aller Möglichkeiten auch so zu verstehen, daß Angebote zur Studienorientierung und Studienvorbereitung, die sich im Projektzusammenhang als nicht vorhanden herausstellen würden, zu entwickeln, soweit dafür Ressourcen bereitgestellt bzw. die notwendigen Mittel dafür erwirtschaftet werden konnten. Aus diesem Ansatz heraus wurden neuartige Kursangebote als Arbeitsgemeinschaften in Verbindung mit dem Berufsförderungsdienst der Bundeswehr (BFD) entwickelt und in einem erheblichen Umfang den Dienstleistenden angeboten.

An der Erprobung des Oldenburger Handlungskonzeptes (Paffenholz 1993, S. 87 ff.) im Projekt "GruZi" haben Grundwehrdienstleistende und Zivildienstleistende aus dem unmittelbaren räumlichen Umfeld Oldenburgs teilgenommen. Angesprochen wurden in diesem Einzugsgebiet alle studienberechtigten Grundwehrdienstleistenden der Einberufungstermine 1.7.1990 bis 1.7.1991 und alle Zivildienstleistenden ab dem Einberufungstermin 2.1.1990 bis zum 1.7.1991. Insgesamt konnten ca. 560 studienberechtigte Grundwehrdienstleistende und Zivildienstleistende an dem Projekt beteiligt werden. Ihnen wurde durch die Universität Oldenburg in konzertierter Aktion mit den örtlichen Bundeswehr- und Zivildienststellen eine Weiterbildungsperspektive eröffnet, die den Schwerpunkt auf Studienorientierung und Studienvorbereitung legte. Darin enthalten war die Möglichkeit der Teilnahme

- am "Studium generale" der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg als Gasthörer,
- an Kursen der FernUniversität - Gesamthochschule - Hagen im Gasthörer- oder Teilzeitstudentenstatus oder
- an eigens für sie entwickelten Arbeitsgemeinschaften.

Darüberhinaus wurde im Informations- und Beratungsangebot des Projektes auch auf andere Möglichkeiten der Weiterbildung für Dienstleistende verwiesen, insbesondere auf schon vor-

handene Programme des Berufsförderungsdienstes sowie auf Angebote der örtlichen Träger der Erwachsenenbildung.

Die Ausschöpfung aller Möglichkeiten bedeutete für den Planungsprozeß des Projektes, eine dynamische und zielgruppenorientierte Angebotsentwicklung zu betreiben. So haben sich die Wahlalternativen für die Dienstleistenden in den beiden Projektjahren weiterentwickelt und verändert. Die Wahlentscheidungen in den beiden Erprobungszeiträumen der Jahre 1990/91 und 1991/92 sind somit nur unter partiell vergleichbaren Bedingungen getroffen worden.

Unter den so gestalteten Angebotsbedingungen lassen sich mit Hilfe der Begleituntersuchungen Aussagen über Teilnahmeverhalten und Präferenzen der Dienstleistenden machen, die für künftige Planungen studienorientierender und studienvorbereitender Maßnahmen angesichts immer größer werdender Zahlen studienberechtigter Dienstleistender und immer dringlicher werdender studienvorbereitender bis hin zu Studienzeit verkürzender Anstrengungen aufschlußreich sind.

Die statistischen Erhebungen über potentiell Interesse für eine Teilnahme an, sowie über Einschätzungen und Wirkungen von studienorientierenden und studienvorbereitenden Weiterbildungsaktivitäten der Grundwehrdienst- und Zivildienstleistenden wurden im Rahmen des Projektes "GruZi" verlaufsbegleitend vorgenommen.

Zum Beginn ihrer Dienstzeit im Juli erhielten die Dienstleistenden einen ersten Fragebogen, mit dem die grundsätzliche Weiterbildungsbereitschaft während der Ableistung der Dienste ermittelt werden sollte. Daneben wurde auch nach dem Weiterbildungsbedarf gefragt.

Im ersten Projektjahr 1990/91 wurde die Eingangsbefragung im September 1990 kurz vor Ende der Grundausbildung durch einen zweiten Kontrollfragebogen ergänzt.

Jeweils gegen Ende der beiden Projektjahre wurden alle Dienstleistenden in einer Zwischenbefragung mittels eines weiteren Fragebogens nach ihren Einschätzungen des Projektverlaufs befragt. Dabei sollte insbesondere ermittelt werden, welche Veranstaltungen im einzelnen besucht worden sind und welchen Nutzen diejenigen Dienstleistenden, die an Projektveranstaltungen teilgenommen haben, daraus glaubten ableiten zu können. Es wurde aber auch die Frage aufgeworfen, welche Umstände und Gründe eine Teilnahme an den Veranstaltungen verhindert haben und welche Weiterbildungsalternativen die Dienstleistenden aus sich heraus noch ergriffen haben.

In einer Abschlußbefragung wurden die Dienstleistenden, die an den Veranstaltungen des Projektes "GruZi" im ersten Projektjahr 1990/91 teilgenommen hatten und sich inzwischen im ersten Semester ihres ordentlichen Studiums befanden, dazu befragt, zu welcher Bewertung die Teilnahme an den Projektveranstaltungen nunmehr führte.

Der Einsatz der hier genannten, eigens für die Begleituntersuchung des Projektes entwickelten Fragebögen diente dem Ziel, das Handlungskonzept des Projektes "GruZi" zu evaluieren.

Die Projektförderung durch den BMBW war darauf gerichtet, möglichst übertragbare, studienorientierende und studienvorbereitende Maßnahmen für Grundwehrdienst- und Zivildienstleistende zu ergreifen und deren Eignung zu überprüfen. Dieser dezidierte Praxisbezug des Projektes "GruZi" schloß die methodische Überprüfung der Instrumente der Begleituntersuchung nicht mit ein. Gemäß dieser Ziele werden die Befragungsergebnisse im wesentlichen im Kontext des Oldenburger Handlungskonzeptes für "GruZi" bewertet. Neben der projektbegleitenden Evaluation wurden in Vorbereitung auf die Klausurtagung in Bad Zwischenahn Interviewbefragungen der Dienstleistenden vorgenommen, über die an anderer Stelle berichtet wird. (Tank 1993, S. 135 ff.)

2.3.1.1. Ergebnisse der Eingangs- Ergänzungs-, Zwischen- und Abschlußbefragungen

Die Eingangsbefragung erfolgte mittels Fragebogen getrennt nach Grundwehrdienst- und Zivildienstleistenden. Den Grundwehrdienstleistenden wurde der Fragebogen im Rahmen von Informationsveranstaltungen des Projektes "GruZi" in Verbindung mit dem Berufsförderungsdienst in den Oldenburger Kasernen ausgegeben und dort auch wieder eingesammelt. Im ersten Projektjahr im Juli 1990 wurden die Informationsveranstaltungen in den Dienstplan der Oldenburger Ausbildungskompanien aufgenommen. Die Teilnahme der Grundwehrdienstleistenden war insofern verpflichtend. Der Eingangsfragebogen wurde von 428 Grundwehrdienstleistenden ausgefüllt wurde, von denen 368 studienberechtigt waren. Diese 368 entsprachen einer Totalerhebung aller studienberechtigten Grundwehrdienstleistenden in den Oldenburger Ausbildungskompanien im Juli 1990. Eine repräsentative Aussage über diese Gruppe ist folglich uneingeschränkt möglich.

Im zweiten Projektjahr im Juli 1991 bestand teilweise Freiwilligkeit zur Teilnahme an unseren Informationsveranstaltungen in den Kasernen, was in dem einen Fall dazu geführt hat, daß von potentiellen ca. 110 Grundwehrdienstleistenden zunächst nur ca. 20 erreicht werden konnten. Aus standortbedingten Gründen hatte sich zudem die Gesamtheit der ansprechbaren Grundwehrdienstleistenden in Oldenburg um ca. 200 verringert. Insgesamt hatten 144 studienberechtigte Grundwehrdienstleistende den Eingangsfragebogen des Projektes ausgefüllt.

Den Zivildienstleistenden im Oldenburger Raum wurden im Unterschied dazu die Fragebögen mitsamt den Erstinformationen über das Projekt "GruZi" per Post zugeschickt. Bei einer Rücklaufquote von 35 % (N = 49) im ersten Projektjahr 1990 mußte nachträglich festgestellt werden, daß die Gruppe der angeschriebenen Zivildienstleistenden überwiegend aus Nicht-Studienberechtigten bestand. Aus datenschutzrechtlichen Gründen ließ sich unser Kriterium "studienberechtigt" bei der Adressenauswahl für die Erstinformation nicht anwenden, so daß hier keine Aussagen über die Repräsentativität der ermittelten Daten in Bezug auf die Gesamtmenge aller studienberechtigten Zivildienstleistenden im Oldenburger Einzugsgebiet im Jahre 1990 gemacht werden können.

Bei der Auswertung der Ergebnisse unserer Eingangsbefragungen werden die Teilmengen der Grundwehrdienst- und Zivildienstleistenden zusammengefaßt, weil zum einen keine berner-

kenswerten, gruppenspezifischen Auffälligkeiten augenscheinlich wurden und zum anderen bei einem statistischen Anteil der Zivildienstleistenden von nur ca. 10 % eine Differenzierung der beiden Gruppen nicht sinnvoll ist.

Die Eingangsbefragung, bezogen auf die studienberechtigten Grundwehrdienst- und Zivildienstleistenden zeigt, daß von diesen das Projektangebot mit großem Interesse aufgenommen wurde. Die Informationen sind erwünscht. "GruZi" verschließen sich in der für sie schwierigen Phase zu Beginn von Grundwehrdienst und Zivildienst nicht vor dem Aspekt der Weiterbildung neben dem Dienst. Vielmehr reagieren sie auf weiterbildende Angebote zur Studienorientierung und Studienvorbereitung überwiegend interessiert und neugierig. Dieses Verhalten gilt gleichermaßen für den Kreis der an der Informationsveranstaltung zur Teilnahme verpflichteten Grundwehrdienstleistenden im Jahre 1990. Mit diesem Ergebnis werden die Befragungsergebnisse der Eignungs- und Verwendungsprüfung der Dienst- und Wehrpflichtigen bezüglich des Weiterbildungsinteresses positiv bestätigt. (Reil 1993, S. 17 ff.)

Tabelle 7

Das Interesse der studienberechtigten Grundwehrdienst- und Zivildienstleistenden am Projekt "GruZi" und an Angeboten zur Studienorientierung, Studienvorbereitung und zur Vorwegnahme von Studienleistungen neben den Diensten in den Jahren 1990 und 1991 (Mehrfachnennungen waren möglich)

	Befragung 1990		Befragung 1991	
	N =	i.v.H.	N =	i.v.H.
	411		152	
	Gru= 368	90	135	89
	Zi= 43	10	17	11
1. Grundwehrdienst- und Zivildienstleistende				
- mit Abitur	351	85	121	80
- mit Fachhochschulreife	60	15	31	20
2. Wunsch nach Informationen über die von der Universität Oldenburg angebotenen Weiterbildungsmaßnahmen	363	88	147	97
3. Interesse vor allem an Angeboten				
3.1. zur Studienorientierung	267	65	90	59
3.2. zur Studienvorbereitung	274	67	114	75
3.3. zur vorweggenommenen Absolvierung von später anrechenbaren Studienleistungen	165	40	52	34

Aus der Angebotspalette präferieren "GruZi" studienvorbereitende vor studienorientierenden Maßnahmen und sind deutlich weniger an Angeboten zur Vorwegnahme von Studienleistungen interessiert.

Tabelle 8

Angaben der studienberechtigten Grundwehrdienst- und Zivildienstleistenden über beabsichtigte Studienfachrichtungen bei Aufnahme des Studiums nach Ableistung der Dienste.

	Befragung 1990 N = 411 (Gru = 368, Zi = 43)		Befragung 1991 N = 152 (Gru = 135, Zi = 17)	
	N	i.v.H.	N	i.v.H.
Sozialwissenschaften	6	2	2	1
Rechtswissenschaften	12	3	8	5
Wirtschaftswissenschaften	62	15	32	21
Informatik	19	5	13	9
Mathematik	13	3	3	2
Elektrotechnik	29	7	13	9
Sprachwissenschaften	7	2	1	1
Chemie	21	5	8	5
Physik	17	4	7	5
Biologie	11	3	6	4
Maschinenbau	17	4	3	2
Medizin	4	1	4	3
Ingenieurwissenschaften	21	5	11	7
Lehramt	4	1	3	2
Architektur	14	3	3	2
Pharmazie	2	1	k.A.	-
Wirtsch.-Informatik	6	2	1	1
sonstige bzw. ohne Angabe	144	35	34	22

Tabelle 9

Das fachgebietsbezogene Interesse der studienberechtigten Grundwehrdienst- und Zivildienstleistenden an Weiterbildungsmaßnahmen während der Ableistung ihrer Dienste in den Jahren 1990 und 1991 (Mehrfachnennungen waren möglich).

	Befragung 1990 N = 411 (Gru = 368, Zi = 33)		Befragung 1991 N = 152 (Gru = 135, Zi = 17)	
	N	i.v.H.	N	i.v.H.
Mathematik	168	41	75	49
Informatik	153	37	51	34
Wirtschaftswissenschaft	127	31	61	40
Elektrotechnik	71	17	33	22
Erziehungs-, Sozial- und Geisteswissenschaften	66	16	16	11
Naturwissenschaften	121	29	56	37
Sprachwissenschaften	83	20	18	12
Sonstige Nennungen	77	19	31	13

Für die Interpretation dieser Ergebnisse ist es wichtig, zu vermerken, daß im ersten Projektjahr 1990 von den 411 studienberechtigten Dienstleistenden nur 87 % (N = 359) beabsichtigten, nach den Diensten ein Studium aufzunehmen. Im zweiten Projektjahr hatte sich diese Quote auf 95 % (N = 144) erhöht.

Aufschlußreich sind die Angaben in der Tabelle 10 für die Projektplanung, weil sie zeigt, wie sich die beiden Gesamtmengen der Dienstleistenden über die verschiedenen Fachrichtungen bei künftigen Studienfachwahlen verteilen werden und welche fachbezogenen Häufigkeiten bestehen. Herausragend ist das bekannte Interesse an Wirtschaftswissenschaft. Bemerkenswert ist die breite Streuung mit der Folge kleiner Teilmengen im Hinblick auf fachbezogene Angebotsplanungen. Immerhin wußten im Projektjahr 1990 22 % derer, die ein Studium nach den Diensten anstrebten, noch nicht, in welcher Studienfachrichtung. Im Projektjahr 1991 betrug dieser Anteil 17 %.

Für die Projektplanung war aber auch wichtig herauszufinden, inwieweit die künftige Studienfachwahl maßgeblich ist für das Interesse an fachgebietsbezogenen Weiterbildungsmaßnahmen während der Ableistung ihrer Dienste (siehe Tabelle 10).

Auffällig ist zunächst, daß sich bei der Frage nach den Fachrichtungen in Weiterbildungsmaßnahmen neue Schwerpunkte herausbilden. Weiterbildungsinteressen in den Fachrichtungen Mathematik, Informatik, Wirtschaftswissenschaft und Naturwissenschaften überragen hier, obwohl beispielsweise Mathematik als Studienfachrichtung nur von ca. 3 % und Informatik auch noch von weniger als 10 % der studienberechtigten Dienstleistenden in Tabelle 10 genannt werden.

Zu ergänzen ist, daß in beiden Projektjahren mehr als zwei Drittel der Weiterbildungsinteressierten sich das Anforderungsniveau Universität wünschten.

Auf dem Hintergrund dieser Ausgangslage wurde die zielgruppenbezogene Angebotsplanung studienorientierender und studienvorbereitender Maßnahmen auf die Entwicklung von neuen, gleichermaßen studienorientierenden und studienvorbereitenden Weiterbildungseinheiten im "Kleeblatt Mathematik" (Janßen, Kleinschmidt 1993, S.107 ff.) konzentriert. Eine so vermittelte Mathematik im Anwendungsbezug verschiedener Studienrichtungen, insbesondere zur Wirtschafts- und zu den Naturwissenschaften sowie eine Statistik, die auch noch den Bezug zu den Sozialwissenschaften herstellte, schien uns das passende Angebot für studienberechtigte Grundwehrdienst- und Zivildienstleistende zu sein, das auch eine ausreichende, tatsächliche Nachfrage finden würde.

Neben dieser nachfrageorientierten Angebotsplanung wurde im Projekt "GruZi" auch mit Angeboten experimentiert, für die eine Nachfrage aus den Daten der Eingangsbefragung nicht so offenkundig erwartet werden durfte. Im Sinne der "Ausschöpfung aller Möglichkeiten" entstand eine umfangreiche Angebotspalette.

Bei dem Blick auf die neu in die Programmplanung aufgenommene Form der Arbeitsgemeinschaften mußte die Angebotsplanung an Mindestteilnehmerzahlen orientiert werden. Hier existierte in der Anfangsphase des Projektes "GruZi" wegen fehlender Vergleiche mit ähnlichen Bemühungen an anderen Hochschulen eine Planungsunsicherheit. Eine kurzfristig beschlossene Ergänzungsbefragung im August 1990 sollte vor allem Aufschluß darüber geben, mit welchem tatsächlichen Interesse an den von uns erstmals geplanten Arbeitsgemeinschaften des Projektes "GruZi" gerechnet werden durfte.

Im Anschluß an die Eingangsbefragung der "GruZi" im Juli 1990 wurden Ende August 1990 440 "GruZi" per Post angeschrieben, die zuvor den Wunsch geäußert hatten, weitere Informationen über das Projekt "GruZi" erhalten zu wollen. Wie bereits schon einleitend vermerkt, waren in dieser Grundgesamtheit etwa 15 % nicht-studienberechtigte "GruZi" enthalten. Allen wurde ein Fragebogen mit frankiertem Rückumschlag zugesandt mit der ausdrücklichen Bitte, diesen innerhalb von 14 Tagen zurückzusenden.

227 "GruZi" (51,6 %) füllten diesen Fragebogen aus und gaben ihn zurück. Davon bekräftigten 200 ihr unvermindertes Interesse, an Veranstaltungen zur Studienorientierung und Studienvorbereitung neben den Diensten teilnehmen zu wollen.

Table 10

Präferenzen der "GruZi" für angekündigte Veranstaltungsangebote der Universität Oldenburg im Wintersemester 1990/91. (Mehrfachnennungen waren möglich)

	N = 200	i.v.H.
Studienorientierung in die Naturwissenschaften	61	27
Studienvorbereitungsveranstaltungen in Mathematik auf ein späteres Studium		
- der Naturwissenschaft	40	18
- der Wirtschaftswissenschaft	56	25
- der Mathematik oder Informatik	49	22
- in den Ingenieurwissenschaften (einschl. Fachhochschule)	61	27
Studienvorbereitungsveranstaltungen auf ein späteres Studium in Informatik		
- in Programmiersprachen	34	15
- in Betriebssysteme	21	9
Orientierungsveranstaltung und Information über das Leben, über Studieren und Lernen		
- an einer Universität (mit Besuch der Universität Oldenburg)	112	49
- an einer Fachhochschule (mit Besuch der Fachhochschule Oldenburg)	44	19
- Orientierungskurs Erziehungs-, Sozial- und Geisteswissenschaften (Wonach fragen Pädagogen, Psychologen, Soziologen? Wie und wo werden deren Erkenntnisse verwendet? Ihr Verhältnis zu anderen Wissenschaften.) und als Vertiefung und zur Studienvorbereitung in Erziehungs-, Sozial- und Geisteswissenschaften	34	15
- Einführung in die Methoden der quantitativen empirischen Sozialforschung (beschreibende Statistik) und Einführung in die statistische Datenauswertung am PC mit SPSS/PC+	20	9

In 39 (17,2 %) Fällen hatten sich "GruZi" bereits zum 15. Juli 1990 an der FernUniversität eingeschrieben. Auf die Besonderheiten des Fernstudiums wird in einem Exkurs später zusammenfassend eingegangen.

Auf die Frage, an welchen Veranstaltungen die Dienstleistenden am liebsten teilnehmen würden, wenn das folgende Programm der Universität Oldenburg im Wintersemester 1990/91 auf sie zukäme, machten die 200 "GruZi" mit Mehrfachnennungen die in Tabelle 10 zusammengestellten Angaben.

Mit der hier wiedergegebenen Rückmeldung wurde das Ergebnis der Eingangsbefragung nach dem fachbezogenen Weiterbildungsinteresse (siehe Tabelle 10) weitgehend bestätigt. Es macht auch deutlich, daß sich die Angebotsplanung des Projektes "GruZi" an den Präferenzen der "GruZi" orientierte. Überraschend niedrig fiel die Zahl der Interessenbekundungen an den Studienvorbereitungsveranstaltungen in Informatik aus. Ebenso verwunderte das relativ geringe Interesse an den Veranstaltungen aus den Erziehungs-, Sozial- und Geisteswissenschaften. Die Bemühungen um die Neuentwicklung von Weiterbildungseinheiten im "Kleeblatt Mathematik" durch das Projekt "GruZi" erhielten durch die Ergänzungsbefragung weiteren Auftrieb. Die Interessenbekundungen an der Orientierungsveranstaltung und Information über das Leben, über Studieren und Lernen an einer Universität und einer Fachhochschule gaben Anlaß, Voraussetzungen für eine Veranstaltung mit großer Teilnehmerzahl zu schaffen.

Insgesamt konnte aus dem Ergebnis dieser Ergänzungsbefragung der Schluß gezogen werden, daß ein derartig zielgruppenbezogenes Programm in der Form von Arbeitsgemeinschaften eine gute Aussicht auf Realisierung hatte. Die Universität Oldenburg und der Berufsförderungsdienst der Bundeswehr in Oldenburg stellten daraufhin die vertraglichen Beziehungen für die Durchführung von Arbeitsgemeinschaften her.

Es wird sich später zeigen, daß der Prognosegehalt der Ergebnisse dieser Zwischenbefragung im Hinblick auf das tatsächliche Teilnahmeverhalten von "GruZi" nicht eindeutig ist (siehe Tabelle 11).

Die Zwischenbefragungen richteten sich an alle Dienstleistenden, die an den Eingangsbefragungen teilgenommen und uns darin ihre Privatanschrift überlassen hatten. Sie wurden am Ende des ersten Projektjahres im Mai 1991 und am Ende des zweiten Projektjahres im April 1992 von uns angeschrieben. Im ersten Fall konnten 440 "GruZi" und im zweiten Fall 169 "GruZi" mit frankiertem Rückumschlag erreicht werden.

Die Rücklaufquoten beider Zwischenbefragungen im Mai 1991 und im April 1992 erreichten 21% bzw. 22%. In beiden Fällen sind die Ergebnisse erläuterungsbedürftig, um Fehlinterpretationen zu vermeiden. Es wurde schon weiter oben darauf hingewiesen, daß die Grundgesamtheit der 440 "GruZi" im ersten Projektjahr auch nichtstudienberechtigte Dienstleistende enthält und auch solche, die nach den Diensten kein Studium aufnehmen wollten. Es gibt Anhaltspunkte für die Vermutung, daß aus diesen Gruppen einige Fragebögen stammen, die die Ergebnisse verzerren. Desweiteren erwies sich der Befragungszeitraum im Mai

1991 als ungünstig, weil in dieser Zeit bereits ein großer Teil der Grundwehrdienstleistenden durch Urlaubsregelungen nicht mehr erreichbar war.

Die Befragung im April 1992 hatte hierauf Rücksicht genommen; sie schloß sich aber im Unterschied zur vorausgegangenen Zwischenbefragung im Mai 1991 nicht mehr im gleichen Umfang an ein Frühjahrsprogramm des Projektes an, weil die zeitlich befristete Projektförderung am 30.03.92 ausgelaufen war. Insbesondere diese zweite Zwischenbefragung im April 1992 zeigt, daß sich hier eher diejenigen beteiligt haben, die sich durch aktives Weiterbildungsverhalten mit dem Projekt "GruZi" verbunden fühlten. Auffällig ist auch, daß der Anteil der Zivildienstleistenden an beiden Zwischenbefragungen mit 18 und 19% überproportional hoch ausfällt.

Die Zwischenbefragungen geben nun Auskunft über die Rückschau der Dienstleistenden bezüglich ihrer Bemühungen um und ihrer Teilnahme an Weiterbildungsveranstaltungen neben der Ableistung ihrer Dienste. Es war ein ausdrückliches Ziel dieser Befragung, im Sinne des Projektzieles, alle Weiterbildungsaktivitäten zu ermitteln. Dem entsprach auch die Zielstellung in den ersten Informationsphasen, die am Anfang der Dienstzeiten standen, bei denen Grundwehrdienst- und Zivildienstleistende durch Mitarbeiter des Projektes "GruZi" der Universität Oldenburg in neuartiger Weise auf die Ausschöpfung von Möglichkeiten der Weiterbildung zur Studienorientierung und Studienvorbereitung neben den Diensten orientiert wurden.

Im Anschluß an die Erstinformationen wurden den Dienstleistenden individuelle Beratungsangebote durch die Projektgeschäftsstelle an der Universität Oldenburg und durch den Berufsförderungsdienst der Bundeswehr in Oldenburg gemacht. Davon haben die in der Grundausbildung befindlichen Dienstleistenden intensiv Gebrauch gemacht, wie aus den Ergebnissen der Zwischenbefragungen hervorgeht.

Am Anfang des ersten Projektjahres 1990/91 haben 27 % der Befragten ein Beratungsgespräch in der Universität Oldenburg gehabt, 18 % beim Berufsförderungsdienst, weitere 13 % bei beiden Institutionen. Die entsprechenden Anteile haben sich bei der zweiten Zwischenbefragung für das Projektjahr 1991/92 erheblich verändert: 22 % suchten das Beratungsgespräch in der Universität und 19% wandten sich an den Berufsförderungsdienst. Es gab keine Doppelberatung mehr, was auf die geänderte Informationsphase zurückzuführen ist.

In beiden Zwischenbefragungen gaben fast 80 % der Befragten an, daß sie sich um eine Teilnahme an einer Weiterbildung bemüht hätten. 53 % im ersten und 42 % der Befragten im zweiten Projektjahr nannten ihre Gründe, woran Teilnahmen an Weiterbildungsveranstaltungen gescheitert sind. Aus den vielen verschiedenen Gründen wurden gehäuft Versetzungen, Schichtdienst, abgebrochene und nicht eingerichtete Arbeitsgemeinschaften, Dienstpläne, Krankheit u.ä. genannt. 35 % der Befragten im ersten und 28 % im zweiten Projektjahr hätten gern an Veranstaltungen teilgenommen, die sie nicht in dem Angebot gefunden haben.

79 bzw. 89 % der jeweils Befragten gaben schließlich an, an Weiterbildungsveranstaltungen teilgenommen zu haben, davon beteiligten sich wiederum 82 % (N = 59) bzw. 89 % (N = 28) der Weiterbildungsaktiven an studienorientierenden und studienvorbereitenden Maßnahmen des Projektes "GruZi".

Die relativ hohe Anzahl derjenigen Dienstleistenden, die in der ersten Zwischenbefragung angaben, an Weiterbildungsveranstaltungen außerhalb des Projektangebotes teilgenommen zu haben, ist offensichtlich auf den bereits erwähnten, relativ hohen Anteil berufspraxisorientierter Grundwehrdienstleistender zurückzuführen, die an der Befragung teilgenommen haben, ohne aus den Veranstaltungsangeboten des Projektes "GruZi" einen Nutzen ziehen zu können. Möglicherweise hatten diese von den Informationsveranstaltungen profitiert und sich deswegen auch durch die Befragung angesprochen gefühlt.

Betrachtet man nun die weiterbildungsaktiven Dienstleistenden, die an den Veranstaltungen des Oldenburger Projektes "GruZi" und an den Zwischenbefragungen teilgenommen haben, etwas genauer, so fällt zunächst auf, daß im ersten Projektjahr 76 % (von 59 Befragten) und im zweiten Projektjahr 86 % (von 28) an den Arbeitsgemeinschaften teilgenommen haben. Daneben gaben noch einmal 37 % bzw. 21 % der Befragten an, Kurse der FernUniversität Hagen belegt zu haben. Dagegen fiel die Beteiligung am Studium generale der Universität Oldenburg mit 7 % bzw. 4 % aller Angaben fast schon verschwindend gering aus.

Läßt sich hieraus schon einmal sehr deutlich ablesen, wie sich das Wahlverhalten der Dienstleistenden auf die drei verschiedenen Angebotskomponenten des Projektes "GruZi" auswirkte, so lassen sich darüber hinaus auch noch weitere interessante Angaben über das Teilnahmeverhalten machen:

- 49% (in 1990/91) bzw. 46 % (in 1991/92) aller Teilnehmer an den Veranstaltungen des Projektes "GruZi" wählten ausschließlich Arbeitsgemeinschaften. Jeweils ein Drittel nahm an zwei oder sogar drei Arbeitsgemeinschaften teil.
- 15% (in 1990/91) bzw. 10 % (in 1991/92) aller Teilnehmer entschieden sich allein für eine Kursbelegung an der FernUniversität Hagen.
- 22% (in 1990/91) der Teilnehmer an Arbeitsgemeinschaften kombinierten diese Weiterbildungsaktivität mit einer Belegung von Kursen an der FernUniversität, 11% (in 1990/91) der Teilnehmer an Arbeitsgemeinschaften kombinierten diese mit einer Teilnahme an sonstigen Veranstaltungen der örtlichen Erwachsenenbildungseinrichtungen.

Im zweiten Projektjahr 1991/92 kombinierten nur 8 % der Teilnehmer an Arbeitsgemeinschaften diese mit einer Kursbelegung an der FernUniversität, aber 33 % der AG-Teilnehmer nahm zusätzlich auch noch an Kursen der Erwachsenenbildungseinrichtungen teil. Diese Verschiebungen in den Proportionen sind auch projektbedingt. So wurde im zweiten Projektjahr wegen kritischer Äußerungen in der Projektarbeitsgruppe über den sehr frühen Einschreibungstermin der FernUniversität nur noch sehr verhalten auf diese Möglichkeit orien-

tiert, dagegen wurde wegen des verkürzten Erprobungszeitraumes im zweiten Projektjahr in den Beratungsgesprächen noch mehr auf Möglichkeiten der Weiterbildung ausserhalb des Projektangebotes verwiesen, zumal sich inzwischen auch der Kenntnisstand in der Projektgeschäftsstelle über sonstige Weiterbildungsmöglichkeiten für "GruZi" weiter verbessert hatte.

Alle vorausgegangenen Ergebnisse der Zwischenbefragungen sind auf dem Hintergrund der niedrigen Rücklaufquoten statistisch gesehen nicht repräsentativ. Sie zeigen in beiden Projektjahren übereinstimmende Tendenzen auf. Datenschutzrechtliche Gründe ließen es nicht zu, das Teilnahmeverhalten der Dienstleistenden statistisch ex post exakt zu erfassen. Eine Ausnahme bildeten die Arbeitsgemeinschaften, die förmlichen Anmeldeverfahren und Regeln für die Durchführung seitens des Berufsförderungsdienstes der Bundeswehr unterworfen sind. In diesem Falle lagen statistisch vollständige und exakte Angaben vor.

Die folgende Tabelle 11 enthält die Aufstellung aller Arbeitsgemeinschaften, die vom Projekt "GruZi" entwickelt und angeboten wurden. Sie zeigt auch, in welchem Umfange "GruZi" Wahlentscheidungen und Teilnahmen zugunsten der Arbeitsgemeinschaften realisiert haben. Die Spalte über Teilnahmebescheinigungen gibt Aufschluß über das Durchhaltevermögen der Teilnehmer und schließlich ist die Angabe über die Anzahl der Beteiligten an der Zwischenbefragung in der letzten Spalte ein wichtiger Anhaltspunkt für die Interpretation der Bewertungen, die "GruZi" über ihre Teilnahmen an studienorientierenden und studienvorbereitenden Veranstaltungen vorgenommen haben und die hier noch wiedergegeben werden.

Zunächst ist aufschlußreich, mit welchem Angebot an Arbeitsgemeinschaften tatsächlich ein zahlenmäßig ausreichender Zuspruch gefunden wurde und welche Arbeitsgemeinschaften nicht realisiert werden konnten. Hier ist der Rückblick auf die Interessenbekundungen aus der Ergänzungsbefragung im Jahre 1990 angebracht.

Die unterschiedlich hohen Zahlen von der Anmeldung über die anfängliche Teilnahme bis hin zur abschließenden Teilnahmebescheinigung zeigen zudem, wie sich das vorhandene Interesse an einer Teilnahme unter den Bedingungen des Grundwehrdienstes und Zivildienstes schließlich realisieren läßt.

Im Vergleich der beiden Winterhalbjahre 1990/91 und 1991/92 konnte der Anteil der tatsächlichen Teilnehmer gegenüber den Anmeldungen von 63 % auf 78 % erhöht werden. Dagegen hat sich die "drop-out"-Rate der Teilnehmer, die nicht mindestens 80 % aller Veranstaltungen der Arbeitsgemeinschaft besucht haben, von 20 % auf 36 % erhöht. Der Grund hierfür kann auch in dienstlichen Umständen der teilnehmenden Soldaten vermutet werden. Insbesondere die auch 1991 durchgeführten Herbstmanöver der Bundeswehr sprechen für diese Annahme.

Die schließlich erfolgreiche Durchführung von insgesamt 12 Arbeitsgemeinschaften war für die Projektarbeit ein erfreuliches Resultat. Gleichermäßen wichtig war aber auch die Erfahrung mit den nicht realisierten Arbeitsgemeinschaften, weil mit diesem Ergebnis gezeigt werden kann, welche unterschiedliche Attraktivität von verschiedenen Angeboten unter Wahlmöglichkeit für Dienstleistende unter den Oldenburger Projektbedingungen ausging und welche tatsächlichen Teilnehmerzahlen so erzielt werden konnten.

Tabelle 11

Angebot, Nachfrage und Teilnahme an Arbeitsgemeinschaften des Projektes "GruZi" in den Jahren 1990/91 und 1991/92

	Anmeldungen Gru	Zi	Teilnehmer Gru	Zi	Teilnahme bescheinigt	an der Zwischen- befragung teilg.
Wintersemester 1990/91						
1. Orientierungsveranstaltung: Leben und Lernen an einer Universität oder Fachhochschule Dr. Reinhard Schulz, Zentrale Studienberatung, 30.10. - 11.12.1990	18	2	13	2	15	9
2. Orientierungsveranstaltung: Einführung in die Naturwissenschaften Dr. Heide Hohmann, Guido Grüner, Gisela Pauley, Rolf Schönfeld, Arbeitsgruppe Fachstudium und Hochschuldidaktik, FB Biologie, 06.11. - 28.02.91	14	4	7	5	abgebrochen	
3. Studienorientierung: Einführung in Teilgebiete der Erziehungs-, Sozial- und Geisteswissenschaften (ESGW) Maria Koriath, Rolf Müller, Günter Hohlfeld, Fernstudienzentrum, 06.11. - 22.01.91	3	4			nicht eingerichtet	
4. Studienvorbereitung: Mathematik in den Naturwissenschaften Rainer Janßen, Projekt "GruZi", Fernstudienzentrum, 05.11. - 21.01.91	29	1	22	2	24	12
5. Studienvorbereitung: Mathematik in der Wirtschaftswissenschaft Axel Kleinschmidt, Fernstudienzentrum, 05.11. - 21.01.91	17	1	13	1	13	11
6. Studienvorbereitung: Mathematik in den Studiengängen Mathematik und Informatik Peter Krug, Fernstudienzentrum, 05.11. - 21.01.91	18	1	13	1	11	6
7. Einführung in das Betriebssystem UNIX Olaf Wendt, FB Informatik, 06.11. - 05.03.91	8	1		6	0	abgebrochen
8. Programmierkurs: PROLOG Bernd Müller, FB Informatik, Sommersemester 1991	5	0				
9. Orientierungsveranstaltung: Leben und Lernen an einer Universität oder Fachhochschule Dr. Reinhard Schulz, Zentrale Studienberatung, 05.03. - 23.04.91	11	1	13	1	8	9
10. Orientierungsveranstaltung: Einführung in die Naturwissenschaften Dr. Heide Homann, Guido Grüner, FB Biologie, 07.03. - 23.05.91	9	2	12	3	6	6
11. Studienvorbereitung: Einführung in die Statistik Karin Benecke, Lonie Mattfeldt, Rainer Janßen, Fernstudienzentrum und Projekt "GruZi", 20.03.- 22.05.91	26	5	23	3	19	13
12. Studienorientierung: Informatik Malte Wenau, Fernstudienzentrum, 14.03. - 16.05.91 Wintersemester 1991/92	8	2	7	1	5	2
13. Allgemeine Orientierungsveranstaltung: Studium an einer Universität oder Fachhochschule Guido Grüner, Arbeitsgruppe Fachstudium und Hochschuldidaktik im FB Biologie, 05.11. - 17.12.91	4	1			nicht eingerichtet	
14. Orientierungsveranstaltung: Einführung in die Wirtschaftswissenschaft Dr. Holger Reinisch, FB Rechts- und Wirtschaftswissenschaft, 05.11. - 21.01.92	9	1	8	2	8	6
15. Orientierungsveranstaltung: Einführung in die Sprachwissenschaft Dr. Franz Januschek, FB Literatur- und Sprachwissenschaften, ab 07.11.91	1	1			nicht eingerichtet	
16. Orientierungsveranstaltung: Einführung in die Naturwissenschaften Guido Grüner, Rolf Schönfeld, FB Biologie, 14.11. - 30.01.92	9	1	7	1	abgebrochen	
17. Studienvorbereitung: Einführung in die Statistik Karin Benecke, Fernstudienzentrum, ab 06.11.91	3	1			nicht eingerichtet	
18. Studienvorbereitung: Mathematik in den Natur- und Ingenieurwissenschaften Rainer Janßen, Projekt "GruZi", 05.11. - 28.01.92	26	2	24	1	16	12
19. Studienvorbereitung: Mathematik in der Wirtschaftswissenschaft Axel Kleinschmidt, Fernstudienzentrum, 04.11. - 20.01.92	10	2	11	2	11	5
Sommersemester 1992	16	2	14	2	10	2
20. Studienvorbereitung: Einführung in die Statistik Karin Benecke, Lonie Mattfeldt, Fernstudienzentrum, 18.03. - 13.05.92						

Mit einer letzten Frage in den Zwischenbefragungen wurden die Dienstleistenden gebeten, mitzuteilen, was ihnen die Teilnahme an Veranstaltungen der Weiterbildung bzw. der Studienorientierung und Studienvorbereitung gebracht hat.

Die Befragten nahmen überwiegend zu Arbeitsgemeinschaften und in einem kleinen Umfang zu Kursen des Fernstudiums Stellung. Die Bewertung beider Komponenten unterschied sich nicht auffällig, so daß hier die Ergebnisse zusammengefaßt wiedergegeben werden sollen. Sie umfassen auch die beiden Projektjahre.

In 25 Fällen einer Teilnahme an studienorientierenden und studienvorbereitenden Veranstaltungen des Projektes "GruZi" gaben die Dienstleistenden an, daß sie viel dazugelernt haben. 71 mal gaben Dienstleistende an, mit dem Gelernten zufrieden zu sein. 37 mal gaben sie an, wenig dazu gelernt zu haben und nur einmal wurde die Aussage angekreuzt "Ich hätte mir das Ganze sparen können".

Auf einer fünfstelligen Skala, die zwischen "viel" und "gar nicht" reichte, wurden die Dienstleistenden befragt, ob sie durch die von ihnen bewertete Veranstaltung Klarheit darüber erlangt haben, was sie bzw. was sie nicht studieren wollen. 39 mal (11 und 28) wurde ein positiver Effekt behauptet, 20 Bewertungen fielen neutral aus und 25 (14 und 11) mal wurde dem Statement kein Gewicht beigemessen.

Schließlich beantworteten die Dienstleistenden die Frage "Fühlen Sie sich durch diese Veranstaltung besser auf Ihr Studium vorbereitet?" ebenfalls auf einer entsprechenden Skala. 42 mal (14 und 28) wurde diese Frage positiv bewertet, 23 mal blieben die Befragten neutral und 21 (20 und 1) mal haben die Veranstaltungen zu dem Ziel der besseren Studienvorbereitung ausdrücklich nicht beigetragen.

Am Ende des Wintersemesters 1991/92 wurden alle Teilnehmer der Zwischenbefragung aus dem ersten Projektjahr 1990/91 in der Erwartung angeschrieben, von diesen erfahren zu können, wie sie nun nach Aufnahme ihres Studiums rückblickend die Teilnahme an den Veranstaltungen des Projektes "GruZi" bewerten.

Von 93 angeschriebenen Dienstleistenden haben 52 (= 56 % Rücklaufquote, 44 Grundwehrdienst- und 8 Zivildienstleistende) den Fragebogen ausgefüllt zurückgesandt. Diese 52 haben 68 mal an Arbeitsgemeinschaften und an 12 Kursen der FernUniversität teilgenommen und hierzu rückblickend Bewertungen vorgenommen. Damit waren ein Drittel aller Teilnehmer an den Arbeitsgemeinschaften (52 von 167 Teilnehmern bzw. 68 von 202 Teilnehmern) repräsentiert.

Tabelle 12

Die rückblickende Bewertung der Teilnahme an Arbeitsgemeinschaften und des Fernstudiums im Projektjahr 1990/91 durch die Dienstleistenden im Wintersemester 1991/92, ausgedrückt durch Mittelwerte aus fünfstelligen Skalen

	1. Durch den Besuch habe ich meine Studienfachentscheidung besser treffen können.	2. Ich war für den Studienstart fachlich gut vorbereitet	3. Durch den Besuch d. Veranstaltungen hatte ich einen günstigeren bzw. leichteren oder schnelleren Studienstart als andere Studienanfänger.	4. Ich habe neue Arbeitsformen kennengelernt, die ich gut im Studium nutzen konnte.
Leben und Lernen N = 15	2,5	3,8	3,7	3,8
Mathe in den Naturwiss. N = 13	3,1	3,1	3,0	3,1
Mathe in der WiWi N = 11	2,5	2,5	2,5	2,6
Mathe in der Mathe + Inform. N = 8	2,4	2,6	3,0	2,8
Einführ. in der Naturwiss. N = 7	2,9	3,7	3,7	3,6
Einführ. in die Statistik N = 11	3,4	2,7	2,8	2,9
Informatik N = 3	1,9	2,7	3,6	4,1
Für alle Arbeitsgem. N = 68	2,7	2,9	2,9	2,9
Kurse der FernUniversität N = 12	2,4	2,5	2,2	2,7

Die fünfstelligen Skalen zu den Statements 1, 2 und 3 reichten von "stimmt völlig" bis "stimmt gar nicht", die zum Statement 4 von "trifft zu" bis "trifft nicht zu".

In Tabelle 12 werden die Bewertungen zusammengefaßt wiedergegeben. Bei der Betrachtung der Ergebnisse in Tabelle 5 fällt auf, daß die Arbeitsgemeinschaften differenziert bewertet werden. Angesichts des hohen Bewertungsmaßstabes in den Statements 1 ("besser"), 3 ("günstigeren" etc.) und 4 ("neue"), der den 30-stündigen Arbeitsgemeinschaften, die abends neben der Dienstleistung stattfanden, zugeschrieben wurde, sind alle Bewertungen bis zur Mitte der Skala bei 3,0 ein Ausdruck positiver Wertschätzung, die zusammengenommen für alle und durchgängig für die Arbeitsgemeinschaften des "Kleeblattes Mathematik" des Projektes "GruZi" abgegeben wurden. Die Arbeitsgemeinschaft "Leben und Lernen" findet im ersten Statement ihre positive Bestätigung, sie war nicht auf eine fachliche Vorbereitung gerichtet.

Die Bearbeitung der Kurse im Fernstudium, die im Selbststudium etwa 100 bis 150 Arbeitsstunden verlangen, hat den hier Beteiligten ganz besonders viel gebracht. Ein überraschendes Ergebnis!

Bei der Bewertung der vorgestellten Ergebnisse sollte berücksichtigt werden, daß die an der Befragung Beteiligten inzwischen ihr Studium in folgenden Hochschulen aufgenommen hatten: Oldenburg (15x), Osnabrück (3x), Paderborn (3x), Duisburg (2x), Aachen (2x), Münster (3x), Marburg (1x), Göttingen (3x), Hamburg (1x), Vechta (1x), Dortmund (2x), Clausthal (1x), Hannover (4x), Braunschweig (1x), Bochum (1x), Bonn (1x), Essen (2x) und Darmstadt (1x) und daß sie sich für folgende Studienfächer entschieden haben: Physik (9x), Chemie (5x), Wirtschaftswissenschaft (5x), Maschinenbau (4x), Rechtswissenschaft (3x), Mathematik (2x), Wirtschaftsinformatik (2x), Elektrotechnik (2x), Biologie (2x), Geschichte / Politik (1x), LA Geschichte (1x), Informatik (1x), Technischer Betriebswirt (1x), Bauingenieur (1x).

Das Projekt "GruZi" mit seinen studienorientierenden und studienvorbereitenden Weiterbildungsangeboten für Dienstleistende in einer Phase zwischen Schule und Hochschule und neben der Ableistung der Dienste konnte in diesem Kontext nur einen relativ kleinen Beitrag zur Weiterbildung Dienstleistender unterbreiten. Wie die Ergebnisse zeigen, konnte unter den Bedingungen des konzertierten Handelns in Oldenburg trotzdem eine beachtliche Wirkung erzielt werden, die sich in dem diffusen Spektrum von Studienfächern und Studienorten der ehemaligen Dienstleistenden nicht verflüchtigte.

Die Wiedergabe von Anmerkungen der Befragten illustriert vielmehr, daß die Beteiligten wichtige, einprägende Erfahrungen mit dem Projekt "GruZi" gemacht haben, die auch im Abstand von einem halben Jahr und mehr und auch aus räumlicher Distanz noch offen und engagiert geäußert werden.

***Beantwortung der (offenen) Frage 6 bei der Abschlußbefragung 1992:
"Sonstige Anmerkungen zu den Veranstaltungen"***

1. Alle sind verkrampft, nicht offen, Zivis und Bundis haben eine gewisse Spannung zwischen sich. Viel Erfolg!
2. Veranstaltung 2 kann ich noch nicht beurteilen, da ich Statistik noch nicht belegt hab. Auf jeden Fall: Es hat Spaß gemacht und das Wissen wurde vertieft und teilweise wesentlich erweitert.
3. Die Mathematik-Veranstaltung war grundsätzlich gut, sie bezog sich allerdings nicht wirklich auf WiWi!!
4. Sehr vorteilhaft ist das in den Veranstaltungen verabreichte Begleitmaterial, welches ich auch jetzt im Studium benutze.
5. Die Idee war super, ein Lob an alle Beteiligten. Leider kennt die Abstumpfung durch die Bundeswehr keine Grenzen.
6. - Angenehm, lockere Atmosphäre
- Ihr habt Euch stets sehr um uns bemüht
7. Neben dem tristen BW-Alltag empfand ich die Veranstaltung als eine willkommene Abwechslung. Die Teilnahme hat vor allem Spaß gemacht.
8. Die Veranstaltung Informatik hat mich davon überzeugt, daß Informatik nichts für mich ist. Sonst hätte ich sicher ein Semester verloren.
9. Gute Sache, aber viele haben davon nichts gewußt!
10. Sehr wichtig, um nicht aus dem Lernprozeß herauszukommen.
11. Leider sind einige Veranstaltungen nicht zustande gekommen, was z. T. auch an ungenügender Information hinsichtlich der Zivildienstleistenden lag. Der im WS 90 ausgeschriebene Kurs "Einführung in die Naturwissenschaften" hätte zwar von der Teilnehmerzahl her stattfinden können, da die "Zivis" jedoch nicht als offizielle Teilnehmer vom BFD mitgezählt wurden, entfiel er mangels genügender Wehrdienstleistender. Es ist zu hoffen, daß dies nicht wieder vorkommt.
12. Die Veranstaltung war interessant und hat mir viele Anstöße zum Selbststudium gebracht.

13. Einführung in die Naturwissenschaften müßte entweder in die Disziplinen unterteilt werden, oder anhand von Problemen besprochen werden, die fächerübergreifend sind.
14. Auch Soldaten oder Zivis aus anderen Orten, z. B. Delmenhorst, sollte die Möglichkeit gegeben werden, an den Veranstaltungen teilzunehmen. Eine gute Idee, die unbedingt weiterverfolgt werden sollte.
15. Geringes Niveau, stofflich uninteressant, langweilig
16. Insgesamt kann ich die Unterlagen aus den Veranstaltungen auch heute im Studium noch gut nutzen.
17. Die Veranstaltung war gut organisiert. Trotzdem sollte die Veranstaltung vielleicht nicht nur für potentielle Studenten abgehalten werden, sondern sie sollte auch Berufstätigen und Leuten, die keinen Grundwehr- oder Zivildienst ableisten, angeboten werden.
18. Unbedingt weiter anbieten! ausbauen, besonders an ortsgebundene GruZis wenden, z.B. Wochenendfahrer!
19. Die Veranstaltungen 1 und 2 waren sehr hilfreich, V. 2 dient allein zur Vermittlung des positiven Feelings des Studiums (was sich hier bestätigt hat).
20. Die Mathematik-Veranstaltung stellte für einen Abiturienten nicht die höchsten Anforderungen.
21. Gewählte Veranstaltung war zu oberflächlich und beschäftigte sich zu lange mit Themen, die längst bekannt waren. Zuviel Mengen und Kurvendiskussionen, zu wenig Vektoren und Lösung von Gleichungssystemen.
22. Sehr informativ und interessant. Sehr engagierte Darbietung.
23. Der Kursus bleibt mir in bester Erinnerung, da er mich in fachlicher, aber vor allem in der Methodik sehr stark weitergebracht hat!
24. Vielleicht sind Veranstaltungen an der Uni Oldenburg (oder Arbeitsgruppen) besser, weil durch das Fernuniprogramm kaum Studierpraxis vermittelt wird.
25. Die Veranstaltungen finden während der Dienstzeit statt. Zur Bildung bekommt man nur schwerlich frei!
26. Zunächst sei angemerkt, daß mir die Angebote zur Studienorientierung (durch die Uni Oldenburg) prinzipiell sehr zusagten. Enttäuschend empfand ich jedoch, daß das Interesse am Zustandekommen einzelner Veranstaltungen von Seiten des BFD begrenzt zu sein schien - um es vorsichtig, sprich zurückhaltend - auszudrücken!
27. Ein Studienorientierungskurs Naturwissenschaften (SoSe 91), an dem ich sehr interessiert war, konnte nicht stattfinden, weil der BFD nicht bereit war, die AG voll zu fördern, weil von den 13 Teilnehmern "nur" 7 Grundwehrdienstleistende waren (andere Kurse mit gleicher Teilnehmerzahl konnten stattfinden, wenn mehr Soldaten dabei waren). Dies stellte für mich zwar die einzige, aber doch erhebliche Schattenseite in dem sonst äußerst förderungswürdigen Projekt dar. Diese seltsame BFD-Förderungsregel ist aber zu Zeiten eines "GruZi"- Projektes ein Anachronismus!!
28. Ich habe an keiner Veranstaltung teilgenommen. Ich hätte gerne an einer Veranstaltung im Bereich Mathematik teilgenommen, doch waren mir die Angebote nicht weitreichend genug.
29. Mein Fernstudium hat mir zwar mehr gebracht als die Veranstaltung im Rahmen des "GruZi"-Projektes, aber trotzdem halte ich euer Projekt für unterstützenswert. Viel Erfolg für die Zukunft!

2.3.1.2. Zusammenfassung der Ergebnisse

Das Oldenburger Handlungskonzept des Projektes "GruZi" hatte die "Ausschöpfung aller vorhandenen Möglichkeiten der Weiterbildung und des Fernstudiums für Grundwehrdienst- und Zivildienstleistende mit Fachhochschul- und Hochschulzugangsberechtigung zur Studienorientierung und zur Absolvierung von Studienleistungen" zum Ziel.

Es gelang der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg im engen Zusammenwirken mit Bundeswehr- und Zivildienststellen sowie dem Berufsförderungsdienst im Sinne der Konzentrierten Aktion Weiterbildung, studienberechtigten Grundwehrdienst- und Zivildienstleistenden ein umfangreiches Weiterbildungsangebot neben den Diensten zu machen und dessen Einsatz und Wirksamkeit zu erproben. Darin enthalten waren ca. 100 Veranstaltungen eines Semesters im Rahmen des Studium generale der Universität, weitere ca. 60 ausgewählte Kurse aus dem

Kursangebot eines Studienjahres der FernUniversität Hagen, vermittelt durch das Fernstudienzentrum der Universität Oldenburg sowie insgesamt 20 adressatenbezogene Weiterbildungsveranstaltungen in der Form von Arbeitsgemeinschaften, die in Verbindung mit dem Berufsförderungsdienst der Bundeswehr unterbreitet wurden. Dieses Angebot wurde allen in Oldenburg stationierten, studienberechtigten Grundwehrdienst- und Zivildienstleistenden gemacht. Im ersten Projektjahr 1990/91 wurden insgesamt etwa 400 und im zweiten Projektjahr 1991/92 ca. 150 Grundwehrdienst- und Zivildienstleistende an dem Projekt "GruZi" beteiligt. Die Zivildienstleistenden machten dabei einen Anteil von ca. 10% aus.

Alle Dienstleistender wurden jeweils zu Beginn ihrer Dienste ausführlich über die Ziele des Projektes "GruZi" und das Weiterbildungsangebot informiert. Den Dienstleistenden wurde in der Geschäftsstelle des Projektes in der Universität Oldenburg ein ständiger Beratungsdienst angeboten, der das etablierte Beratungsangebot durch den Berufsförderungsdienst und die Zivildienststellen ergänzte. Kurz vor Beginn des Projektes "GruZi" im Juli 1990 wurde der Grundwehrdienst erstmals auf 12 Monate und der Zivildienst auf 15 Monate verkürzt. Folglich ergaben sich hieraus bis März 1992 zwei nicht gleich lange Erprobungszeiträume für zwei Einberufungsjahrgänge und eine Erprobungssituation unter damals neuen, aber heute noch gültigen Bedingungen. Die statistischen Ergebnisse der Begleituntersuchungen machen deutlich, daß studienberechtigte Grundwehrdienst- und Zivildienstleistende in den Jahren 1990 und 1991 hoch interessiert an studienorientierenden und studienvorbereitenden Maßnahmen neben ihren Diensten sind. Sie nehmen in unerwartet und überraschend großer Zahl an Weiterbildungsveranstaltungen teil. Damit wurden die Erwartungen an das Projekt "GruZi" weit übertroffen. (Raapke 1993, S. 38) Es läßt sich durch das Projekt "GruZi" der Nachweis führen, daß sich in beiden Erprobungszeiträumen deutlich mehr als die Hälfte aller studienberechtigten Grundwehrdienst- und Zivildienstleistenden am Standort Oldenburg an einer Weiterbildung neben den Diensten beteiligten. Die Bereitschaft zur Beteiligung geht noch deutlich darüber hinaus und scheiterte an dienstlichen und persönlichen Gründen sowie am immer noch unvollständigen und unzureichenden Angebot.

Im ersten Projektjahr 1990/91 wurde anfangs eine Gesamtmenge von 477 Grundwehrdienst- und Zivildienstleistenden erreicht. Davon waren 411 studienberechtigt; sie konnten Abitur oder Fachhochschulreife vorweisen. 359 gaben an, nach den Diensten ein Studium aufnehmen zu wollen. 280 Grundwehrdienstleistende rechneten damit, nach der Grundausbildung in Oldenburg stationiert zu werden.

Aus den Teilnehmerlisten der Arbeitsgemeinschaften konnte exakt ermittelt werden, daß 105 Dienstleistende diese Form der Weiterbildung gewählt hatten. Aus den Ergebnissen der Ergänzungs- und Zwischenbefragung lassen sich Schätzungen über den Umfang der Teilnahme am Fernstudium sowie an den Veranstaltungen des Studium generale der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg anstellen. Danach darf vermutet werden, daß mindestens etwa 150 Dienstleistende an Weiterbildungsveranstaltungen neben ihren Diensten teilgenommen haben. Mehr als die Hälfte dieser Dienstleistenden hat wahrscheinlich an mehr als an einer Veranstaltung teilgenommen.

Im zweiten Projektjahr 1991/92 wurden 161 Grundwehrdienst- und Zivildienstleistende erreicht, von denen 152 studienberechtigt waren. 93 rechneten mit Oldenburg als Standort nach der Grundausbildung.

An den Arbeitsgemeinschaften hatten exakt 62 Dienstleistende teilgenommen. Insgesamt läßt sich die Zahl der Teilnehmer an allen Weiterbildungsveranstaltungen neben ihren Diensten auf ca. 80 - 90 schätzen.

Für eine Bewertung dieses Teilnahmeverhaltens im zweiten Projektjahr muß noch berücksichtigt werden, daß sich 35 Teilnehmer an Arbeitsgemeinschaften beteiligten, die zuvor gar nicht in der befragten Grundgesamtheit enthalten waren. Diese Gruppe muß über Aushänge am Schwarzen Brett, einen Tagesbefehl oder über die Presse aufmerksam geworden sein. Im Einzelfall beteiligten sich auch Zeitsoldaten an den Arbeitsgemeinschaften.

Dienstleistende am Standort Oldenburg hatten eine große Zahl von Wahlalternativen für ihre Entscheidung über eine Teilnahme zur Weiterbildung, von denen sie intensiv Gebrauch gemacht haben. Bezieht man das jeweilige individuelle, fachliche Interesse mit ein, so reduziert sich die Zahl der Wahlalternativen drastisch bis zu der Situation, daß einigen fachlichen Interessen kein einziges Angebot gemacht werden konnte (z. B. Medizin, Pharmazie, Archäologie u. a.). Offenkundig ist, daß es im Projekt "GruZi" trotzdem gelungen ist, in der Form der Arbeitsgemeinschaft Themen zu unterbreiten, die individuelle Interessen in ausreichender Zahl zu bündeln vermochten, um Gruppen bilden zu können. So haben sich die Veranstaltungen des "Kleeblattes Mathematik" eindeutig bewährt.

Hier sind die langjährigen Erfahrungen des Fernstudienzentrums der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg im Umgang mit mathematischen Vor- und Brückenkursen der FernUniversität Hagen und aus Eigenentwicklungen erfolgreich eingeflossen. Der Beitrag der Zentralen Studienberatungsstelle der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg mit der "Orientierungsveranstaltung 'Leben und Lernen an einer Uni/FHS'" hat ebenfalls in ausreichendem Umfang Wahlentscheidungen auf sich gezogen.

Das differenzierte Angebot der Arbeitsgemeinschaftsthemen zeigte aber auch deutlich, wo nur noch vereinzelte Interessen aus dem Potential der ca. 250 bzw. 150 Dienstleistenden auftauchten und keine Gruppenbildung ermöglichten. So überraschte negativ, daß unter den studienorientierenden, studienvorbereitenden und Studienleistungen vorwegnehmenden Veranstaltungsangeboten letztere trotz hoher Attraktivität keinen zahlenmäßig ausreichenden Zuspruch fanden. Ganz im Sinne des "Marburger Modells" wurde durch Prof. Dr. Claus vom Fachbereich Informatik der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg die Möglichkeit des Erwerbs von Studienleistungen bei einer erfolgreichen Teilnahme an zwei Arbeitsgemeinschaften eröffnet.

In einer Situation mehrerer Wahlmöglichkeiten gelingt es auch nicht, bei fachlicher Differenzierung über alle Fachrichtungen hinweg in allen Fällen eine ausreichende Nachfrage

für Gruppenbildungen zur Einrichtung von Arbeitsgemeinschaften zu wecken, wie die diversen "Einführungen" in verschiedene Fachrichtungen zeigen. So sind letztlich der Erprobung wegen, um möglichst vollständig im Angebot zu sein und Wahlalternativen zu präsentieren, eine beachtliche Menge von Arbeitsgemeinschaften nicht zustande gekommen. Weiterbildungswillige Dienstleistende sind durch dieses Erproben enttäuscht worden. Ein Umsteigen auf laufende Veranstaltungen war in den meisten Fällen nicht mehr möglich, ebenso waren die Zeitpunkte verpaßt, noch an Veranstaltungen des Studium generale oder an Kursen des Fernstudiums teilzunehmen. Für letztere lagen die Fristen für eine Einschreibung jeweils am 15. Juli und 15. Januar eines Jahres. Trotz besonders ungünstigem Einschreibungstermin im Juli läßt sich an den Belegungen ablesen, daß das Fernstudienangebot offensichtlich hervorragend geeignet ist, individuellen und fachlich sehr differenzierten Interessen zu entsprechen. Dasselbe gilt eigentlich genauso für das Studium generale an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, das aber wegen seiner unpassenden Veranstaltungszeiten bei den Dienstleistenden kein nennenswertes Interesse fand.

Betrachtet man nun zusammenfassend alle Wahlentscheidungen der Dienstleistenden für eine studienorientierende und studienvorbereitende Weiterbildung neben ihren Diensten, so gelang es, mit einigen wenigen, thematisch neuartigen Gruppenveranstaltungen in der Form der Arbeitsgemeinschaft den größten Teil der insgesamt weiterbildungswilligen Dienstleistenden zur aktiven Teilnahme zu bewegen. Für die differenzierten, individuellen Interessen hat sich die Orientierung auf das Kursangebot der FernUniversität bewährt. Mit diesen beiden Angebotskomponenten läßt sich die große Zahl der studienberechtigten Grundwehrdienst- und Zivildienstleistenden zur Teilnahme an einer Weiterbildung neben den Diensten bewegen. Alle weiteren Komponenten, wie das Studium generale, Angebote der örtlichen Träger der Erwachsenenbildung sowie andere Teile des Veranstaltungsprogramms des Berufsförderungsdiens haben die positive Bilanz noch verbessert, aber machen nur noch einen jeweils unterschiedlich kleinen Anteil an der Ausschöpfung von Möglichkeiten der Studienorientierung und studienvorbereitung neben den Diensten aus. Diesen Schluß lassen die Ergebnisse der Befragungen der Oldenburger Grundwehrdienst- und Zivildienstleistenden zu.

Nicht nur in quantitativer Hinsicht nehmen die erfolgreich durchgeführten Arbeitsgemeinschaften und die Kursbelegungen an der FernUniversität eine herausragende Stellung ein. Die Bewertung dieser Veranstaltungsangebote zur studienorientierenden und studienvorbereitenden Weiterbildung fällt ebenfalls positiv aus. Sowohl am Ende der Dienstzeiten als auch später mit der Erfahrung des ersten Studiensemesters bewerten die Grundwehrdienst- und Zivildienstleistenden die von ihnen besuchten Veranstaltungen des Projektes "GruZi" eher positiv. Angesichts der kleinen Zahlen lassen sich diese verallgemeinernden Schlüsse nur vorsichtig ziehen.

Bedeutend ist, daß die Dienstleistenden ihre freiwilligen Teilnahmen an weiterbildenden Veranstaltungen, die teilweise insgesamt nur 30 Unterrichtsstunden umfaßten und an Abenden nach bzw. neben den Diensten stattfanden im Hinblick auf deren studienorientierende bzw. studienvorbereitende Wirkung trotz Schule, Berufsberatung und den dienstlichen Belastungen

ein großes Gewicht verleihen. In Einzelfällen fällt es sogar deutlich positiv aus und wird abschließend mit engagierten Kommentaren versehen. Für die beachtlich positive Bewertung und auch das überraschend große Gewicht, das die Maßnahmen des Oldenburger Projektes "GruZi" erhielten, haben Scholz/Wolter (1986, S. 49 f.) in einem anderen Zusammenhang eine spezifische Funktion ausgemacht, die Weiterbildung in bestimmten Situationen einnehmen kann, nämlich die des Anregungspotentials mit mobilisierender Wirkung "vor allem dort, wo aufgrund der anderen lebensgeschichtlichen Voraussetzungen Weiterbildung nicht so selbstverständlich zum Erwartungshorizont gehört". Dieser Gedanke mag als Einstieg in eine Interpretation der unerwarteten Ergebnisse dieser Begleituntersuchung weiterhelfen. Hier sei als abschließende Feststellung der statistischen Begleituntersuchungen noch erlaubt zu sagen, daß es dem Oldenburger Projekt "GruZi" offensichtlich gelungen ist, die erfolgreiche Umsetzung der "Vorschläge zur Verbesserung der Weiterbildungsmöglichkeiten" für den Kreis studienberechtigter Grundwehrdienst- und Zivildienstleistender im Sinne der Konzertierte Aktion Weiterbildung unter Beweis zu stellen.

Wenn von etwa 400 studienberechtigten Dienstleistenden während der eineinhalb Projektjahre in Oldenburg ca. 250 an studienorientierenden und studienvorbereitenden Weiterbildungsveranstaltungen neben den Diensten teilnehmen und davon mehr als die Hälfte eine deutlich positive Bewertung der Maßnahmen vornimmt, dann ließe sich sogar eine aussichtsreiche Kosten-/Nutzenrechnung für den Projektförderer anstellen, zumal neben den studienfördernden Aspekten auch die Entwicklung von übertragbaren Kursmaterialien und die lokale konzertierte Aktion wichtiger gesellschaftlicher Institutionen in Oldenburg zu den Erträgen des Projektes "GruZi" gezählt werden können.

2.3.1.3. Exkurs zur Bedeutung des Fernstudiums an der FernUniversität - Gesamthochschule - Hagen für die Weiterbildung der Dienstleistenden

Wie die vorausgegangene Wiedergabe der Ergebnisse der projektbegleitenden Evaluation zeigte, hat sich das Fernstudium, die Belegung von Kursen an der FernUniversität und deren Bearbeitung vorwiegend im Selbststudium, als eine wichtige Angebotskomponente im Projekt "GruZi" herausgestellt und dabei sehr positive Bewertungen erfahren.

Die Ergänzungsbefragung 1990 zeigte, daß sich im ersten Projektjahr mindestens 39 Dienstleistende für ein Fernstudium entschieden hatten. Diese Entscheidung mußte innerhalb kürzester Frist von etwa 10 Tagen nach der Erstinformation getroffen werden. Die Grundwehrdienstleistenden hatten gerade mit der Grundausbildung begonnen. Die Zwischenbefragungen bestätigen, daß dennoch bis zu einem Drittel aller weiterbildungsaktiven Dienstleistenden für eine Kursbelegung an der FernUniversität bereit sind, und die Abschlußbefragung zeigt für eine kleine Zahl, daß eine solche Entscheidung von hohem Nutzen für das spätere Studium ist.

So kreuzten beispielsweise Befragte die Skalenwerte 1 und 2 (siehe Tabelle 12) zur fachlichen Vorbereitung und zum besseren Studienstart an, die den mathematischen Vorkurs zur

Elektrotechnik und Physik belegt und in dem einen Fall ein Diplomstudium Physik in Hannover und in dem anderen Fall Wirtschaftsinformatik in Paderborn begonnen hatten. Gleichmaßen vorteilhaft erwiesen sich rechtswissenschaftliche Kurse für das Studium der Rechtswissenschaft in Osnabrück, der Kurs Programmierung für Wirtschaftsinformatik in Paderborn, der Brückenkurs Mathematik für Mathematiker und Ingenieure sowie Mathematik für Ingenieure für den Diplomstudiengang Maschinenbau in Hannover und der Kurs Mathematik für Wirtschaftswissenschaftler für das Handelslehramt in Oldenburg.

Das Informationsheft des Projektes "GruZi" zum Fernstudium hatte etwa 60 Kurse insgesamt zur Studienorientierung, Studienvorbereitung und zur Vorwegnahme von Studienleistungen im Angebot.

Es gehört zu den Eigenarten des Fernstudiums, daß es ortsunabhängig betrieben werden kann. Der potentielle Kreis der weiterbildungswilligen Grundwehrdienstleistenden reduziert sich beim Fernstudium nicht auf diejenigen, die auch nach der Grundausbildung noch an dem Hochschulstandort stationiert bleiben. Desweiteren eignen sich einige Angebote der FernUniversität auch für ein Studium neben der Berufstätigkeit. Die Breite des Kursangebotes im Fernstudium eröffnet individuellen und differenzierten Interessen Möglichkeiten der Weiterbildung.

Die Auswertung der Kursbelegung durch die 39 Teilnehmer an der Zwischenbefragung im Mai 1991 gibt hiervon einen Eindruck.

Ein großes Hindernis für eine Wahrnehmung der Möglichkeiten, die das Fernstudienangebot der FernUniversität Grundwehrdienst- und Zivildienstleistenden bietet, ist der Einschreibungstermin am 15. Juli, der nur unter äußersten Anstrengungen durch Informations- und Beratungsleistungen eingehalten werden kann. Es liegen Anhaltspunkte dafür vor, daß unter der zeitlichen Bedrängnis Grundwehrdienstleistende auf eine Förderung durch den Berufsförderungsdienst verzichten und die Kosten der Einschreibung (ca. DM 50,- bis 150,-) selbst übernehmen. Dieser Hinweis zeigt auch an, daß es eher Zufall ist, wenn der Oldenburger Berufsförderungsdienst für das ganze Jahr 1990 39 Bewilligungen für ein Fernstudium von Grundwehrdienstleistenden ermittelt (Neusüß 1993, S. 59) und sich 39 Dienstleistende an unserer Ergänzungsbefragung 1990 über ihre Einschreibung zum 15. Juli an der FernUniversität äußern. Schließlich ist es auch Zufall, daß wiederum 39 Alternativen aus dem Kursangebot der FernUniversität genannt werden.

Kursauswahl der Dienstleistenden aus dem Kursangebot der FernUniversität Hagen im Jahr 1990
(Zahl der Belegungen(x), davon in die Abschlußbefragung eingegangen(y))

	x	y
1. Mathematischer Vorkurs zur Elektrotechnik und Physik	9 x	4x
2. Brückenkurs Mathematik für Wirtschaftswissenschaftler	11 x	
3. Brückenkurs Englisch für Wirtschaftswissenschaftler	6 x	
4. Brückenkurs Mathematik für Mathematiker und Ingenieure	4 x	2x
5. Brückenkurs Englisch für Mathematiker und Ingenieure	3 x	1x
6. Naive Mengenlehre	3 x	1x
7. Lineare Algebra I	3 x	
8. Analysis I	1 x	1x
9. Programmierung	2 x	
10. Mathematik für Informatiker I	5 x	
11. Physik I	2 x	
12. FORTRAN-Programmierkurs	1 x	1x
13. Mathematik für Ingenieure	1 x	1x
14. Einführung in die EDV (COBOL)	1 x	
15. Einführung in die Wirtschaftswissenschaft	5 x	
16. Buchhaltung	2 x	
17. Mathematik für Wirtschaftswissenschaft I	2 x	1x
18. Einführung in die Psychologie	1 x	1x
19. Einführung in die Psychologie der sozialen Prozesse	1 x	1x
20. Einführung in die philosophische Ethik	2 x	
21. Einführung in die Erkenntnistheorie	1 x	
22. Einführung in die Logik	1 x	
23. Die Ethik Kants	1 x	
24. Hegels Rechtsphilosophie	1 x	
25. Einführungskurs Neuere deutsche Geschichte	1 x	
26. Einführungskurs Ältere Geschichte	2 x	
27. Geschichte von unten	1 x	
28. Einführung in die Geschichtstheorie	1 x	
29. Weltwirtschaftskrise	1 x	
30. Einführung in die Wissenschaftstheorie der Erziehungswissenschaften	2 x	
31. Grundbegriffe der Pädagogik	2 x	
32. Geschichte der Unterrichtsmethoden	1 x	
33. BGB-Allgemeiner Teil	1 x	1x
34. Einführung in das Strafrecht	1 x	
35. Juristische Methodenlehre	1 x	
36. Das politische System der BRD	1 x	
37. Regierungspolitik in der Bundesrepublik Deutschland	1 x	
38. Digitale Signalverarbeitung	1 x	
39. Dezentraler Zugang zum Universitätsrechenzentrum	1 x	

2.3.2. Die Entwicklung eines neuen Lehr-/Lernmodells - Am Beispiel der berufsbezogenen wissenschaftlichen Weiterbildung „Psychologische Gesundheitsförderung“

Die Entwicklung der berufsbezogenen wissenschaftlichen Weiterbildung „Psychologische Gesundheitsförderung“ nahm ihren Anfang Mitte der achtziger Jahre in der Carl von Ossietzky Universität. Zunächst standen Planungen für einen pflegewissenschaftlichen Studiengang in Anlehnung an internationale (WHO 1991) und nationale (Robert Bosch Stiftung 1992) Entwicklungen im Vordergrund. Auf dem Wege zu neuen Studiengangsmodellen erwies sich die gemeinsam von der Arbeitseinheit Psychologie im Gesundheitswesen des Fachbereichs 5 und des Fernstudienzentrums betriebene Erprobung modularer Lehreinheiten in Angeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung und in Form des Kontaktstudiums für Krankenpflegepersonal als erfolgreich, trag- und ausbaufähig. (Bernath, Fichten, Lauth, Rohlfing 1989; Bernath, Lauth 1990)

Das Weiterbildungsprogramm „Psychologische Gesundheitsförderung für Krankenpflegepersonal“ wurde in fünfjähriger Entwicklungsarbeit auf Lehrtexte gegründet. Aus der zunächst disziplinär ausgerichteten Entwicklung von Lehreinheiten, die sich eng an den verschiedenen Interventionsformen der Humanistischen Psychologie orientierten (Petzold Hrsg. 1985), wurden bald psychologisch, pflege- und gesundheitswissenschaftlich fundierte, praxisorientierte und handlungsanleitende Lehrtexte, die sich durch ihre besondere didaktische Bearbeitung für das selbständige Lernen eigneten. (Fichten 1994)

Zu dem Entwicklungsteam für die Lehrtexte gehören Wissenschaftler des Faches Psychologie, externe Experten und wissenschaftliche Mitarbeiter aus den drei zentralen Einrichtungen für wissenschaftliche Weiterbildung, für Medientechnik (heute: Bibliotheks- und Informationssystem) und des Fernstudienzentrums der Universität Oldenburg, welches auch die Federführung inne hatte.

Psychologische Gesundheitsförderung für Krankenpflegepersonal (Stand der Lehrtextentwicklung: 1997)

- Dr. Wolfgang Fichten, Psychologische Gesundheitsförderung. Eine Einführung, 25 S.
- Bernd Kuhlmann, Verhältnis von Körper und Seele, 75 S.
- Dr. Joseph Rieforth, Krankheit im sozialen Kontext, 68 S.
- Dr. Wolfgang Mischke, Helfende Gespräche (bis 1995), 74 S.
- Ilka Gloystein, Hilfreiche Gespräche (ab 1995), 51 S.
- Prof. Dr. Gerhard W. Lauth, Der Patient als aktiver Partner (vorher: Beeinflussung des Patientenverhaltens), 66 S.
- Anke Doubrawa, Die Person in der Pflege (vorher: Reflexion der Helferrolle), 63 S.
- Dr. Wolfgang Fichten und Ulrich Rohlfing, Kollegiale Supervision, 71 S.
- Dr. Petra Scheibler, Arbeitsfeld Krankenhaus: Soziologisch-organisatorische Aspekte, 74 S.
- Dr. Petra Scheibler, Interkulturelle Kommunikation und Interaktion im Krankenhaus, 64 S.

Mit der Entwicklung der Lehrtexte wurde eine Form der medial vermittelten Lehre gewählt, die Lernen zeit- und ortsunabhängig ohne direkte Begegnung zwischen Lehrenden und Lernenden ermöglicht. Lehrtexte, die diese Funktion erfüllen, sind nach Holmberg (1995b) ein

konstituierendes Element des Fernstudiums. Der zweite Pfeiler des Fernstudiums ist die medienvermittelte Kommunikation zwischen Studierenden und ihrem Tutor, Mentor bzw. Hochschullehrenden. Die kommunikative Dimension des Fernstudiums wurde in dem hier entwickelten Weiterbildungsangebot nicht verwirklicht, obwohl das Experiment mit einem Fernlehrgang ohne Präsenzphase, aber mit medienvermittelter Kommunikation und unter Einbeziehung eines Lerntagebuches (Fichten 2000c) als gelungen angesehen werden konnte. (Fichten 1989, S. 19) Für eine handlungsorientierte Kommunikation und Interaktion mit Schwestern und Pflegern wurden statt dessen kompakte Präsenzseminare vorgezogen. So entstand für die Weiterbildung von Pflegekräften ein neuartiges Lehr-/Lernmodell, das ein ausgeprägtes Fernstudienelement mit einem darauf abgestimmten kompakten Präsenzseminar kombinierte und in einem Weiterbildungskurs vereinte. (Bernath 1990; Fichten 2000a)

Die im Prinzip überall verfügbaren einsetzbaren Lehrtexte verlangten Maßnahmen zur Ausweitung des lokalen Angebotes im unmittelbaren Einzugsgebiet der Universität Oldenburg. Den Engpaß bildeten die obligatorischen Seminarveranstaltungen des Weiterbildungsprogramms. 1992 konnte auf der Basis der Lehrtexte ein Netzwerk aus acht deutschen (anfangs mit Kaiserslautern) und später auch der Schweizer Universität in Bern gebildet werden. Die Weiterbildung „Psychologische Gesundheitsförderung für Krankenpflegepersonal“ wird seitdem von dem universitären Kooperationsverbund in parallelen Programmen angeboten. (Bernath, Fichten 1993)

Im Jahre 1994 trat das Kuratorium für Dialyse und Nierentransplantation e.V. (KfH) in Neu-Isenburg an das Netzwerk der Universitäten heran, um die Weiterbildung in „Psychologischer Gesundheitsförderung“ seinen Pflegekräften in Dialysezentren anbieten zu können. So entwickelte sich das Projekt weiter; es entstanden überarbeitete Lehrtexte und auch ein Dozentenmanual für die Weiterbildung der Pflegekräfte in der Dialyse. (Doubrawa u.a., 1995)

Am Anfang des Jahres 1997 hatten schon mehr als 1.000 Schwestern und Pfleger aus Krankenhäusern und Dialysezentren die mindestens halbjährige berufliche Weiterbildung im Umfang von mehr als 200 Arbeits- bzw. Unterrichtsstunden mit einem Zertifikat absolviert. Nimmt man allein die Unterrichtsstunden für die Teilnahme an den Seminarveranstaltungen, so erreichen Teilnehmerinnen und Teilnehmer ein Kontaktstudium bzw. eine wissenschaftliche Weiterbildung, die einem vergleichbaren Umfang von sechs Semesterwochenstunden entspricht. Das Netzwerk der Hochschulpartner hat seit seinem Bestehen über 400 Kompaktseminare durchgeführt. Die fortlaufende Evaluation mit allen Beteiligten gelangt immer wieder zu überaus positiven Bewertungen sowohl der Lehrtexte der Universität Oldenburg als auch der Leistungen der Dozenten des Netzwerkes aus den acht beteiligten Universitäten. (Rohlfing 1989; Fichten 2000b)

Auslöser für die Initiierung des Netzwerkes waren:

- der Nachweis der potentielle Weiterbildungsnachfrage an der Weiterbildung in "Psychologische Gesundheitsförderung für Krankenpflegepersonal";

- das erprobte Lehrangebot und Weiterbildungskonzept mit der Bereitschaft des Oldenburger Autoren- und Kursteams, Lehrtexte weiterzuentwickeln, die durch ihre spezifische Gestaltung Lernen an jedem Ort und zu jeder Zeit ermöglichen;
- und, die alles entscheidende Bereitschaft zur Kooperation aus anderen Hochschulen für die Verbreitung des Weiterbildungsangebotes.

2.3.2.1. Das Netzwerk der Hochschulen als Träger der Weiterbildung

Die Kooperation zwischen Hochschuleinrichtungen in einem Netzwerk gelang, weil Wissenschaftler und Leiter zentraler Einrichtungen aus acht Universitäten die Grundlegung für die Weiterbildung in der Form von Lehrtexten mit ihren Ansprüchen nach dezentraler Autonomie bei der Gestaltung der Weiterbildungsprogramme in Einklang brachten. Für einheitliche Qualitätsstandards, für die optimale Entfaltung der Dozenten im lehrtextgestützten Lehr-/Lernkonzept und für die Bereitstellung organisatorischer Leistungen durch die beteiligten Hochschulen konnten Wege und Verfahren entwickelt und gefunden werden.

Die Beteiligten aus Universitätseinrichtungen, Wissenschaftler und externe Experten nahmen im Netzwerk ganz unterschiedliche Positionen und Rollen ein:

- Die Autoren bzw. das Autorenteam der Universität Oldenburg stellten die Lehrtexte zur Verfügung und behielten die Verantwortung für deren Überarbeitung bzw. Weiterentwicklung.
- Über 30 Dozenten in 9 Dozententeams aus den acht Universitäten übernahmen die Verantwortung für die im Weiterbildungsprogramm integrierten, kompakten Seminarphasen.
- Organisationsverantwortliche in den 9 Universitäten übernahmen die Verantwortung für die Durchführung der Weiterbildungsmaßnahmen vor Ort einschließlich der Dozentenauswahl, Teambildung und Programmgestaltung.
- Jährliche Netzwerkkonferenzen gewährleisteten den Erfahrungsaustausch und die Sicherung der allgemeinverbindlichen Qualitätsstandards.
- Das Fernstudienzentrum in Oldenburg schuf den Rahmen für das Netzwerk und förderte den Arbeitszusammenhang zwischen den Beteiligten.

Das Netzwerk „Psychologische Gesundheitsförderung“ finanziert sich überwiegend aus Teilnehmerentgelten und hat bisher keine eigenen, verfestigten administrativen Strukturen gebildet.

Das Netzwerk wird an den deutschen Universitäten von zentralen Einrichtungen für Fernstudium und Weiterbildung betrieben, die auch im Jahre 1995 maßgeblich an der Gründung der Arbeitsgemeinschaft für das Fernstudium an Hochschulen in Deutschland (AG-F im AUE e.V.) beteiligt waren.

Die Netzwerkbeziehungen werden durch ein Bündel von Maßnahmen immer wieder erneuert und stabilisiert; dazu zählen insbesondere die folgende Besonderheiten:

- Die fachlichen Inhalte der Weiterbildung werden in der Form der Lehrtexte für einen Selbstlernprozeß der Teilnehmerinnen und Teilnehmer vermittelt.
- Die Lehrtexte der Universität Oldenburg werden laufend überarbeitet und weiterentwickelt.
- Die Lehrtexte werden von kooperierenden Universitäten in Lizenz übernommen und in dezentral verantworteten Weiterbildungsprogrammen eingesetzt.
- Die kooperierenden Universitäten bilden ein Netzwerk und veranstalten jährlich oder zweijährlich eine Konferenz der Dozentinnen, Dozenten und Lehrtextautoren.
- Die Weiterbildung wird auf der Basis universitärer Eigenmittel und im wesentlichen aus Teilnehmerentgelten getragen.
- Teilnehmerinnen und Teilnehmer erwerben am Ende des halbjährigen Weiterbildungsprogramms ein Zertifikat der jeweils für das Programm verantwortlichen Universität.
- Die am Netzwerk beteiligten Universitäten sichern einen einheitlichen Qualitätsstandard der Weiterbildungsprogramme und der Zertifizierung.

Eine Studie der Internationale Research Foundation for Open Learning (Hülsmann 2000, S.117 ff.) über ausgewählte Programme im Bereich von „Open Learning and Distance Education“ analysiert das Modell der „Psychologischen Gesundheitsförderung“ unter Gesichtspunkten der Kosteneffektivität und und betont dabei die besondere Wirtschaftlichkeit der Netzwerkkonstruktion.

Die nicht-hierarchische Netzwerkorganisation, die aus einem formativen Evaluationsprozeß unter Beteiligung von Teilnehmerinnen und Teilnehmern, Dozentinnen und Dozenten und von Organisationsverantwortlichen für die Weiterbildungsmaßnahme hervorgehende laufende Überarbeitung von Lehrtexten, die Einheitlichkeit und Flexibilität der autonom von Netzwerkpartnern durchgeführten Weiterbildungsprogramme und ihre auf Selbstfinanzierung beruhende Dauerhaftigkeit stellen ein einmaliges Bündel von Neuerungen im Bereich der universitären Weiterbildung dar. (Bernath 1997a)

Organisatorische Innovationen und Effektivität sind für sich genommen keine Garantie für die Qualität der Weiterbildungsmaßnahme. Insbesondere stellt sich die Frage nach Maßnahmen der Qualitätssicherung, weil grundlegende Inhalte der Weiterbildung über Lehrtexte indirekt vermittelt werden und Dozentinnen und Dozenten aus unterschiedlichen Universitäten die Verantwortung für die Durchführung der dazugehörigen Seminarveranstaltungen in den dezentral organisierten Weiterbildungskursen übernehmen. Den gelungenen Prozeß der Übergabe und der Übernahme von Lehrtexten an die und durch die Lehrenden bzw. Dozenten anderer Universitäten und die Verbindung des lehrtextbezogenen Selbstlernprozesses mit der darauf

aufbauenden Seminarveranstaltung ist ein Adaptationsprozeß, der der besonderen Beachtung bedarf.

2.3.2.2. Die Adaptation der Lehrtexte im Netzwerk der Hochschulen

Von besonderer Bedeutung ist bei der Frage nach den Garanten für den Umfang und die Qualität der Weiterbildungsmaßnahmen das Gelingen des Adaptationsprozesses. Damit sind Vorgänge angesprochen, die die Übergabe von Lehrtexten in die Hände von Lehrenden bzw. Dozenten anderer Universitäten betreffen und darauf gerichtet sind, den lehrtextbezogenen Selbstlernprozeß mit der darauf aufbauenden bzw. sich darauf beziehenden Lehr- bzw. Weiterbildungs-veranstaltung zu verbinden. (Bernath, Fichten 1999)

Geht man der Frage nach, wie es gelingen konnte, fachliche Lehr- bzw. Weiterbildungsinhalte in der Form von Lehrtexten so erfolgreich an die Teilnehmenden der Weiterbildung heranzutragen., so muß man zunächst davon ausgehen, daß Texte fachliche Inhalte nicht selbsterklärend vermitteln, sondern Fragen aller Art aufwerfen, die nicht nur das bloße Textverständnis betreffen. Lernen geht über das Textverständnis hinaus und ist in der Regel auf weitergehende Ziele gerichtet, wie z.B. auf Prüfungen oder auf die Übertragung des Lerninhalts auf die Berufspraxis.

In unserem Falle treffen wir auf Teilnehmende, die eine Aus- oder Weiterbildung mit Lehrtexten als einer ausgeprägten Selbstlernkomponente noch nicht erfahren haben.

Aufgrund sehr unterschiedlichen Vorwissens gehen wir auch von einer entsprechend sehr unterschiedlichen Textrezeption und Auseinandersetzung mit den Inhalten der Lehrtexte aus. Diese subjektiven Einflußfaktoren auf den jeweiligen Lernprozeß werden bei der Auseinandersetzung mit den Lehrtexten verstärkt, weil diese diskursiv angelegt sind und zur Herausbildung eigener Handlungsperspektiven und generell zum Praxistransfer anregen wollen. So verlangen die Lehrtexte ein hohes Maß eigenständiger Reflexionsarbeit, das nicht selten zu einem Spannungsverhältnis zwischen Lehrtext und Lernenden führt, das auf drei unterschiedlichen kognitiven Ebenen angesiedelt ist:

- Lernende haben Fragen zu einzelnen Lehrtextinhalten und wollen diese verstehen.
- Lernende beziehen Lehrtextinhalte auf vorhandenes Wissen und wollen Kontexte bilden.
- Lernende beziehen Lehrtextinhalte auf den Beruf und wollen Handlungs-möglichkeiten und Problemlösungen durchdenken.

Die Selbstlernphase mit den Lehrtexten, die zu individuell unterschiedlich aufgeladenen Spannungsverhältnissen zwischen dem Lernenden und dem Lerntext führt, verlangt nach der Möglichkeit der Kommunikation über den Lehrtext und über die damit einhergehenden Selbstlernprozesse. Diesem Verlangen wird mit der Verknüpfung der lehrtextbasierten Selbstlernphase mit Wochenendseminaren entsprochen. Die kompakten Seminarveranstaltungen

sind integrierte Bestandteile der Weiterbildung „Psychologische Gesundheitsförderung“, sie müssen folglich an den bereits erfolgten individuellen Lernprozessen der Teilnehmenden anknüpfen und diese über den Gruppenlernprozeß im Seminar möglichst weiter zur Entfaltung bringen.

Auf der Grundlage strukturierter Interviews mit Dozentinnen und Dozenten des Netzwerkes konnte herausgefunden werden, wie zunächst die gelungene Übernahme der Lehrtexte durch die Dozentinnen und Dozenten individuell unterschiedlich zum Ausdruck gebracht wird und wie dann die Verknüpfung dieser Wissensbasis im Kommunikationsprozeß mit den Teilnehmenden der Seminarveranstaltung wiederum individuell unterschiedlich, aber gleichmaßen integrierend und wirkungsvoll gelingt.

Es stellte sich heraus, daß für das Gelingen des Adaptationsprozesses auch wichtige Nebenbedingungen erfüllt sein müssen. So müssen

- die Lehrtexte auf Adaptation hin angelegt sein und
- auch die Weiterbildungsorganisation muß das Gelingen des Adaptations-prozesses wollen.

Das Netzwerk der Universitäten begünstigte den Adaptationsprozeß und trug zu einer kommunikativen und produktiven Beziehung zwischen Lehrtextautoren und Lehrtext adaptierenden Dozenten bei. Erwähnenswert sind in diesem Zusammenhang:

- die jährlichen Netzwerktagungen für die Begegnung der Organisations-verantwortlichen mit den Autoren der Lehrtexte und den Dozentinnen und Dozenten des Weiterbildungsnetzwerkes,
- das Einfließen von Rückmeldungen aus Teilnehmer- und Dozentenkreisen in die laufende Überarbeitung der Lehrtexte sowie
- die Bereitstellung eines Dozentenmanuals durch die Oldenburger Lehrtextautoren für die Umsetzung der Lehrtextinhalte in den entsprechenden Seminarveranstaltungen.

Es sollte allerdings auch erwähnt werden, daß es eines Rahmens für gelungene Adaptation bedarf, der durch Übergaberituale von Lehrtexten, Maßnahmen der Evaluation, Netzwerkkonferenzen und Dozentenmeetings für eine kritische Reflexion unter den Beteiligten bedarf, damit sich der Adaptationsprozeß in einem derartigen Netzwerk kooperierender Hochschulen qualitativ weiterentwickelt.

2.3.2.3. Interdisziplinarität, Innovation und Transfer als Merkmale des neuen Lehr-/Lernmodells in einem Hochschulkooperationsverbund

Eingangs wurde bereits darauf hingewiesen, daß aus einer ursprünglich disziplinär ausgerichteten Entwicklung von Lehrmodulen psychologisch, pflege- und gesundheitswissenschaftlich fundierte, praxisorientierte und handlungsanleitende Lehrtexte entstanden sind, die sich durch

ihre besondere didaktische Bearbeitung für das selbständige Lernen eignen. Dieser Prozeß ergab sich aus anfänglich (1985) engagierten und später (1989) immer aussichtsloser werdenden Bemühungen um die Errichtung eines universitären Studiengangs in Pflegewissenschaft und der daraus resultierenden verstärkten Hinwendung zur beruflichen Weiterbildung von Schwestern und Pfleger. (Fichten 1989; Bernath, Lauth 1992; Fichten 1994)

Aus zunächst sechs Lehrtexten, die ein einsemestriges Kontaktstudium mit sechs Kompaktseminaren konstituierten, sind inzwischen 16 Module geworden, die die Basis verschiedener Programme berufsbezogener wissenschaftlicher Weiterbildung in der Form des kombinierten Fern- und Präsenzlernens bilden.

Das Fundament der Lehrtexte sind wissenschaftliche Disziplinen und ihr berufsfeldrelevanter Kontext, der teilweise auch durch Interdisziplinarität gebildet wird. Im Laufe der Weiterentwicklung der Lehrtexte unter Berücksichtigung von Feedbacks der Teilnehmenden und auch von Dozentinnen und Dozenten aus verschiedenen Hochschulen haben sich die Lehrtexte aus ihrem engen Bezug zur wissenschaftlichen Disziplin herausgelöst und verstärkt Praxisbezogenheit und Handlungsanleitung aufgenommen. Die begleitende (formative) Evaluation der Lehrtexte richtet sich nach den Kriterien „Informationsgehalt, Verständlichkeit, Anregungspotential und Praxisbezug“, an der sich jede teilnehmende Pflegekraft beteiligt. Neben einem Fragebogen, der zu jeder Seminarveranstaltung und dem dazugehörigen Lehrtext ausgegeben wird, liegen etwa 600 Lerntagebücher von Teilnehmerinnen und Teilnehmer auch als Quelle von Rückmeldungen vor. (Fichten 2000c) Über 30 mitwirkende Dozentinnen und Dozenten aus acht Universitäten bringen sich mit ihrer Kritik in den Überarbeitungsprozeß der Lehrtexte ein. Sie adaptieren die Lehrtexte und betrachten sie als die Grundlage von Selbstlernprozessen, die den Seminarveranstaltungen vorausgehen und als ein Ausgangsmaterial für die Seminarveranstaltung herangezogen werden.

Die Lehrtexte bewähren sich nachweislich für die Weiterbildung der Pflegekräfte (Fichten 2000b). Ebenso gelingt der zuvor beschriebene komplexe Adaptationsprozeß. Dagegen ist eine Übernahme der Module in ein disziplinär strukturiertes pflege- oder gesundheitswissenschaftliches Curriculum an Fachhochschulen oder an Universitäten bisher nicht gelungen.

In der pflegewissenschaftlichen Aus- und Weiterbildung sind Formen des Fernstudiums, insbesondere im Ausland, nicht ungewöhnlich. In der Bundesrepublik Deutschland war die Entwicklung von Lehrtexten für das Selbststudium von Pflegekräften Ende der achtziger Jahre etwas Neues. Deren fortlaufende Überarbeitung, anfangs durch systematisch erfaßte Feedbacks der Teilnehmenden und später auch noch durch die Einbeziehung der Rückmeldungen von kooperierenden Dozentinnen und Dozenten anderer Universitäten, setzte ganz neue Maßstäbe. Dadurch wurde die interuniversitäre Kooperation auf der Basis zentral vorgegebener Lehrtexte wesentlich begünstigt und überhaupt erst realisierbar.

Der Übergang von dem lokalen Weiterbildungsangebot in Oldenburg zu einem bundesweiten und später auch internationalen Weiterbildungsangebot gelang auf der Basis von mehrfach erprobten Lehrtexten, die sich für den Adaptationsprozeß durch kooperierende Dozententeams

anderer Universitäten eigneten. Damit konnte die Vervielfachung des Angebotes erreicht werden die wiederum die Voraussetzungen dafür schuf, daß die laufende Überarbeitung der Lehrtexte finanzierbar wurde und damit die inhaltliche Basis des Netzwerkes erhalten und sogar dynamisch weiterentwickelt werden konnte. Der Transfer von Lehre gelang unter quantitativen Aspekten durch die Öffnung und Verbreiterung der Weiterbildung und die damit einhergehende Übernahme des Weiterbildungsprogramms unter der Mitverantwortung kooperierender Universitäten. Dahinter verbirgt sich der höchst interessante qualitative Aspekt des bereits angesprochenen Adaptationsprozesses, ohne dessen Gelingen die quantitativen Dimensionen nie erreicht worden wären. Ein Transfer ganz anderer Art ist erfolgt, als die Lehrtexte unter Berücksichtigung der besonderen Bedingungen des Berufsfeldes der Pflegekräfte in der Dialyse systematisch überarbeitet worden sind. Damit entstand neben den Lehrtexten für das Kranken(haus)pflegepersonal auch eine spezielle Version für die Pflegekräfte in der Dialyse.

Durch die Beteiligung des Schweizer Partners aus der Universität Bern hat sich dort das Weiterbildungsprogramm zu einem Hochschullehrgang entwickelt, der den Besonderheiten für wissenschaftliche Weiterbildung in der Schweiz entspricht. Hieraus ergeben sich Rückkoppelungseffekte, die sich inspirierend auf die inhaltliche Weiterentwicklung der Oldenburger Lehrtexte niedergeschlagen haben.

Von ganz neuen Entwicklungen wird dann die Rede sein können, wenn ein derzeit stattfindender Übertragungsprozeß ins Amerikanische in Verbindung mit dem Harbor Hospital in Baltimore, Maryland, abgeschlossen sein wird. Bei dieser Transformation ins Amerikanische wird die „Psychologische Gesundheitsförderung für das Krankenpflegepersonal“ zu einem Weiterbildungsprogramm für alle im Gesundheitsbereich tätigen Berufsgruppen mit Fördermitteln der Robert Bosch Stiftung weiterentwickelt. Dadurch wird eine ursprüngliche Vision der Oldenburger Projektgruppe aus den achtziger Jahren über Umwegen Wirklichkeit, nämlich Pflegekräfte und Ärzte als gesundheitsförderndes Team anzusehen und daraufhin weiterzubilden. Dies wäre dann die vollendete Innovation in der Weiterbildung durch gelungene Transformationen der Lehrinhalte infolge transatlantischer Transfers.

3. From Distance Education to Online Teaching and Learning

3.1. The Centre for Distance Education at Carl von Ossietzky University of Oldenburg

Distance education in Germany has a varied history. Until the late 80s, it has included state-controlled and centrally-planned undergraduate distance teaching offerings within the system of higher education of the former East German Democratic Republic. (Möhle 1977) It has also included the so-called „FIM-Versuch“, a costly multi-media approach to distance teaching at universities in the 70s, under the direction of state authorities of the former West German Federal Republic. (Versuch für das Fernstudium im Medienverbund 1981)

The institutions which represent distance education include the North Rhine-Westphalian FernUniversität in Hagen, which is a university for undergraduate, graduate and non-credit students designed to deliver courses for German speaking countries and regions; the German Institute for Distance Education Research at the University of Tübingen (DIFF), a Federally and State financed institute for development and research in continuing distance education, which was closed by the end of 2000; and several smaller units at German universities, which collaborate with the FernUniversität and/or develop and deliver distance teaching in continuing education; and emerging university networks representing latest developments in German open and distance learning in higher education. Last but not least there exist private distance teaching colleges offering undergraduate courses in a limited range of courses, mainly in business administration as well as computer science, the Akademikergesellschaft für für Erwachsenenbildung mbH (AKAD) and the Private FernFachhochschule Darmstadt.

The status report on distance education in the Federal Republic of Germany published in 1989 is still valid. (Zwischenbilanz Fernstudium 1989) In this context Fichter (1988, pg. 7) describes distance education in Germany with its striking diversity of institutions, disparate regional developments and specialized subject areas.

Distance teaching for degree seeking students as well as for those in continuing education is only available on a larger scale through the FernUniversität, which has achieved more than 50,000 registrations since the academic year in 1992/93. The numbers of students at the FernUniversität has continuously risen. It is today a well-established distance teaching university in membership of the European Association of Distance Teaching Universities (EADTU).

The introduction of the European single market in 1993 has considerably changed the perspectives of German distance education because "in other Western European countries the development in distance education and open learning is more advanced than in Germany". (Wissenschaftsrat 1992, pg. 3)

Lower Saxony, one of the states in the Federal Republic of Germany which are autonomously responsible for their educational policies, has made concrete its own concept of higher

distance education. The so-called Lower Saxony model for distance education at universities in the late 70's was a forward-looking and influential step for distance teaching within the system of higher education. (Modellversuch 1978)

At the same time as the establishment of the FernUniversität in 1975 the issue was raised in Lower Saxony as to whether regional advice and support for degree seeking distance students at the central FernUniversität should be developed. As a result of a State funded experimental project, by 1978 Lower Saxony provided three centres for distance education at the universities of Hildesheim, Lüneburg, and Oldenburg. In addition a central secretariat for distance education in Lower Saxony was established in Hildesheim to support the collaboration of the three university centres for distance education, and to serve all other state universities. (Jahresbericht der niedersächsischen Fernstudienzentren 1979, Jahresbericht 1979/80 der niedersächsischen Fernstudienzentren 1980; Arbeitsbericht der niedersächsischen Fernstudieneinrichtungen 1984)

This infrastructure was designed to ensure advice to and support for Lower Saxony students of the FernUniversität, as well as to enable participation in the development and adaptation of distance teaching offerings including those of the home universities. In contrast to the FernUniversität in the State of North Rhine-Westphalia, Lower Saxony largely followed the considerations, recommendations, and plans originally developed by Brandes and Raters. (no year; 1978; Fernstudienzentren in der Bundesrepublik Deutschland, no year)

The Lower Saxony concept was unusual even by international comparison. It represented a new challenge for conventional universities and their centres for distance education, to serve not only their own faculty and students but also - and this was the major task from the very beginning - students of other universities such as the FernUniversität, which offered distance courses to students outside their own state boundaries. The Federal Academic Advisory Board (Wissenschaftsrat) describes the centers for distance education at three universities in Lower Saxony in its report as a "special case" within the institutions in distance education in Germany. (Wissenschaftsrat 1992, pp. 36f.)

Advising and supporting the students of the FernUniversität became the first and major responsibility of the Centre for Distance Education at the University of Oldenburg during the academic year 1978/79. As had been anticipated, these tasks were carried out both co-operatively as well as independently by the three Lower Saxony centres. (Bernath 1979; Arbeitsbericht der niedersächsischen Fernstudieneinrichtungen 1984)

In its recommendations the Federal Academic Advisory Board of Germany emphasised the establishment of centres for distance education at universities as a necessary consequence of distance education with an emphasis on stronger regional delivery structures. (Wissenschaftsrat 1992, pg. 97) In addition the Board recommended co-operative models between central distance teaching institutions and local/regional universities, and once again underlined the role of centres for distance education at conventional universities in order to

give the necessary organisational and administrative support to the colleges, departments, and faculty willing to engage in distance education. The same Board endorsed in 1993 the visionary 70's policies of the German states of lower Saxony, Bremen and Hesse, and has promoted a national network of centres for distance education both at university sites and elsewhere. In the meantime, most States in the German Federal Republic have joined in this development. (Wissenschaftsrat 1992, pp. 84f.) The Academic Advisory Board has consistently recommended that the FernUniversität should reconsider its decision to establish study centres in 28 locations in the state of North Rhine-Westphalia, mostly in remote areas centrally administered, and favours instead study centres at adjacent state universities. (Wissenschaftsrat 1992, pg. 92) The Fachbereichsrat of the department for economics and business administration at the FernUniversität gave a vote against this model already on Nov 10, 1982, and claimed for a restructuring of the concept for the study centers of the FernUniversität within North Rhine-Westphalia. They mentioned the effectiveness of centers at universities in Bremen, Frankfurt and Lower Saxony with special reference to the one at University of Oldenburg.

If one takes the multifunctional orientation declared to be the mission of the three Lower Saxony centres for distance education, and in particular the Centre at the University of Oldenburg, their performance appears to answer satisfactorily any questions as to the adequacy of the structures of central units for distance education at conventional universities, as evidenced by projects, experiments, and evaluations.

Two major areas of responsibility have emerged during the past 15 years for the Oldenburg Centre. Firstly, advice and student support, which is likely to be the task of any study centre of the FernUniversität, and secondly, participation in distance education developments by faculty and regional institutions of higher education. The State is legally obliged to fund the first responsibility. The second area, the development of programmes by the home university, however, is self-financed.

3.1.1. Advice and Student Support

The first students of the FernUniversität living in Lower Saxony worked without any regional advice and student support, because the FernUniversität could only establish study centres within their state in North Rhine-Westphalia. The question as to whether student support through tutoring and counselling should make up integrated elements of distance teaching also remained undecided after the FernUniversität had been founded, and initially no consensus emerged within the institution. Advising and supporting students of the FernUniversität in Lower Saxony, however, became the central tasks of the centres in Lower Saxony in the early years. It was a matter of importance to develop, test and establish a suitable concept for advising and preparing interested applicants as well as to support degree seeking students while they are studying at a distance.

The Centre for Distance Education at the University of Oldenburg, along with the other units at universities outside North Rhine-Westphalia, was responsible for its own practice with respect

to the agreements on co-operation with the FernUniversität. It happened that the Centre in Oldenburg was much more oriented towards the British Open University with its highly developed regional and local system of counselling and tutoring, and thus differed significantly from the practice at the FernUniversität. (Bernath, Brandes 1984, pp. 143 ff.; Bernath, 1993a)

The advice and support for Lower Saxony students of the FernUniversität made possible by the Lower Saxony Government funding of the three central university units since 1978 has enabled the establishment of two important developments. Firstly, there is no longer any serious argument about regional advice and student support for distance higher education. (Bückmann 1992)

Secondly, the development of competence in the fields of advice and student support for degree seeking distance students at the Centre for Distance Education and its university environment in Oldenburg has led to remarkable developments and spin-offs since the early 80's. These include the application of experience to local distance teaching projects. The Centre's own evaluation studies have included surveys on the impact of the distance between the students and their study centre (Bernath, Hohlfeld 1983), on non-credit students (Bernath, Pauley (Hrsg.) 1984) and on students who leave the study system and are referred to as 'drop-outs' (Bernath, Hohlfeld 1993).

The study on the impact of geography confirmed, for instance, the importance of tutorials on Saturdays and at weekends as well as educational sessions lasting an entire week. (Bernath 1984) It led to steps to regional decentralisation of the advice and student support. The sub-center at the technical college in the remote north-western area of the Lower Saxony region of Ostfriesland, in the city of Emden, has been in existence since 1983. (Beratungsstelle Fernstudium an der Fachhochschule Ostfriesland in Emden 1984; Modellvorhaben Regio 1987u. 1988) On this basis the Center for Distance Education of the University of Oldenburg represents a tested and differentiated concept of interrelated measures to prepare applicants and support degree-seeking students with demand-oriented tutorials in small classes, taking into account regional realities in a large and rural area. (Bernath 1993c; 1993d)

Such support for degree seeking students of the FernUniversität, developed at a conventional university, raised the interesting question as to what really happens when such different systems and cultures of higher education meet in a university like that of Oldenburg. The aim is to achieve day-to-day integration of distance teaching and conventional teaching in their varied forms. In some cases Faculty are also mentors (a part-time role such as a tutor) who are engaged in supporting distance students in their subject areas. Faculty thus rethink their teaching methods and concepts about higher education.

Distance students take additional advantage of various kinds of services of the University of Oldenburg such as the computer lab and the library. They integrate themselves into the courses of the University of Oldenburg. Some also apply as associate students. At an even more advanced level of integration, as degree-seeking students of both universities they may combine the

two modes in succession according to preferences. They may first study at a distance and then apply at the conventional university or vice versa. There is no legal or administrative impediment to their combining conventional university study with distance studies at the FernUniversität. This ,combi'-mode applies to part-time as well as to full-time degree students.

The integration of both modes is seen as one of the challenges for the Center of Distance Education at the University of Oldenburg. However, such a dual-mode strategy in practice affects the interests of faculty at their own university. It then becomes part of the second area of experience of the Center as discussed below.

3.1.2. Programme Development

The participation of the Centre for Distance Education in distance teaching programme developments initially began with the distance teaching courses from the FernUniversität and other external distance teaching institutions. There are five further fields of practice which deserve to be mentioned:

- FernUniversität courses, including their assignments and exams, were offered in the region, and the services included additional advice and tutorials given by faculty of the University of Oldenburg and other regionally related institutions of higher education. (Bernath, Hohlfeld, Kleinschmidt 1993)
- The successful adaptation of external distance teaching offerings on ,Ecology and its Biological Bases' from the University of Tübingen, taught by the Faculty of Biology (Pauley 1984; Todeskino, Röhr o.J.) and on ,Humanistic Psychology' by the universities of Bremen, Hagen and Würzburg and the Department of Psychology of the University of Oldenburg (Bernath, Fichten, Lauth, Rohlfing 1989; Bernath, Lauth 1992).
- The trial run of the application of an undergraduate course of the FernUniversität offered to students of the University of Oldenburg. (Paffenholz, Beck 1988)
- An experimental project consisting of course material in a foreign language in cultural studies (such as Netherlands studies) at the University of Oldenburg, linked to the exchange programmes of the European Commission. (Bernath, Beelen (Eds.) 1994)
- The development of suitable study environments for convicts and deaf students through the combination of all kinds of teaching resources available in the distance mode.

The Centre also managed three further projects:

- The Distance Training Programme in ,Computer Literacy for Teachers of All Subject Areas and School Levels'. (Wanke 1984)
- A non-degree course for nurses in ,Psycho-Social Aspects in Health Care Delivery'. (Bernath, Fichten 1993) Since 1992, this programme for professional development of

nurses is networked by eight universities in Germany and one university in Switzerland, including more than 40 experts, Faculty and teaching professionals. (Bernath 1997a; Bernath, Fichten 1999, Bernath 1999; Bernath, Fichten, Klaus, Rieforth (Eds.) 2000; Bernath 2000a, 2000b)

- Preparatory programmes in mathematics and its applications in different subject areas. (Kleinschmidt 1993)

In all three examples developmental efforts were made in conjunction with local, regional, national and international partners of various institutions of higher education and funded by different sources.

Despite the relevance of each case it is obvious that the mentioned experimental activities are not in the core areas of the university. However, they are well representing areas, which are expected to be in the spectrum of offerings of universities. (Wissenschaftsrat 1993, Thesis 8; Bode 1990, S. 12; Robert Bosch Stiftung 1992) It is emphasized, that such programmes to be offered in a distance teaching mode are able to match their student's or participant's demands. (Wissenschaftsrat 1992, pp. 100ff.)

The Center for Distance Education was dedicated to a multifunctional and coordinating approach toward matters of relevance in higher distance education from the very beginning.

The Centre has established about 40 posts in four areas of responsibility and on three levels: Director; Academic Co-ordinators; part-time Mentors; temporary project employees and administrative staff. The responsibilities of Academic Co-ordinators are in the fields of mentoring/tutoring and counselling. They recruit and direct the part-time mentors in their subject areas. They advise and mentor distance students and finally they participate in the development of programmes and projects.

The Academic coordinators at the Center for Distance Education at University of Oldenburg are functioning in three bundled subject areas, so far:

1. Economics, business administration and law
2. Mathematics, computer science and engineering
3. Education, social science and humanities

Within this structure a program and project management for distance education matters at the University of Oldenburg became possible.

The factual organizational development proceeded step by step, periodically tied to developing and demonstration projects, and thus was also able to test itself.

The demonstration project "Regio" (Modellvorhaben Regio 1987, 1988), for example, contri-

buted to the question whether a regional approach in distance education should also be subject-matter oriented or whether an overall regional oriented approach (such as in the remote area of Ostfriesland in the far north west of Lower Saxony) should be given preference. As a result of these investigations and experiences it was concluded that the far-reaching spectrum of tasks of a multifunctional center for distance education at an university should be structured alongside specialized subject areas. The regional orientation should be considered as an additional approach in such a model of district coordination functions in higher distance education.

In 1992 the Centre for Distance Education, in association with centres at other northern German universities of Bremen, Hamburg, Hildesheim and Lüneburg, has established the organisation of a Euro Study Centre as part of the European Open University Network of the European Association of Distance Teaching Universities (EADTU). The challenge is to participate in European distance teaching offerings and in joint international programmes. With regard to the coordinating functions it will be necessary to add this European dimension to the academic subject matters. (Bernath 1994c)

With such an already broad and still growing spectrum of tasks and orientations the Center for Distance Education needs to be equipped as a central resource and developing unit with a directive and decision making competence. The highly qualified academic personnel needs to be independent of their faculty departments to match the complex coordinating tasks in a diversity of the academic subject areas. (Bernath 1996)

The above mentioned concept of the three coordinated subject areas is an tried model and describes a basic structure. The government of Lower Saxony has not yet sufficiently financially supported such a basis.

The "appropriate" organizational structure claimed by the Science Advisory Board in Germany for centers for distance education participating in the further development of distance teaching offers (Wissenschaftsrat 1992, pp. 82, 85, 92, 97, 101) has yet to be reached by the Centre for Distance Education at the Carl von Ossietzky University of Oldenburg. This is still its imperative and not unrealistic. A sufficient basic equipment of human resources and the available advanced levels of the technological resources empowers the former regional model of Lower Saxony and ensures its participation in the European dimensions of distance education. (Bernath, Beelen 1993; Bernath 1993d; 1993f)

It is also evident that a solid and competent collaboration with degree seeking students in a distance teaching system enables a university to develop distance teaching projects and networks. (Bernath 1993c; 1993d; Bernath, Kleinschmidt 1995b)

The Center for Distance Education found a favorable starting position in 1978; meanwhile it keeps pace through its self-financing new projects, in some respect also designed to compensate its deficits in infrastructure. This may be the strength of future developments.

3.2. Models and Concepts in Open and Distance Learning

3.2.1. A Central Unit for Distance Education at a Conventional University

Combining distance education, with its open and flexible approach to teaching and learning, and conventional education, with its research and teaching expertise, has the potential to greatly benefit students and institutions. However, organisational and structural changes will be needed before the two approaches to education can be effectively integrated. Issues of faculty development, student support, application of new technologies, funding, and programme and curriculum development will need to be addressed by specialists working in teams and will need to be supported and encouraged by competent institutional leadership. Although this integration is developing in different ways within different European educational institutions, participants in the European Open University Network are working together to give a global dimension to distance and open learning and to ensure quality in an international context.

Distance higher education has made remarkable progress and has had its greatest success in specialized or dedicated distance education institutions. Currently, distance education also is a matter of widespread concern for traditional colleges and universities: it has become one of the remarkable forces developing and transforming institutions in higher education to better meet the needs of their students. (The Report of the Task Force on Distance Education 1992) The significant involvement of conventional universities in distance education is a trend of increasing importance. (Enckevort 1986; Moore 1990; Tait 1993)

These trends raise new questions that must be answered by universities and their faculties and staff. One of these first and most urgent questions is that of making resources available to support nascent and growing distance education efforts in conventional universities. These and other such questions lead to necessary and far-reaching considerations of the appropriate organizational structures for promoting distance education in colleges and universities.

Distance education is a term that still lacks a common definition among academics and the general public. Distance education comprises a variety of diverse and specialized concepts and methods to reach students who either are geographically separated from their teaching institution or who are not continuously taking part in campus-based classes. Print-based correspondence, teleconferencing, and broadcasting are some of the media used to deliver instruction and to support interaction between teachers and distant students. The media used to reach distant students are highly visible and therefore are more likely to represent distance education to the general public than are the actual techniques and methods used to teach students at a distance.

Due to the nature of distance teaching, organizational and technological aspects of delivery to distant students are important, but they cannot be separated from content of the education itself. The educational challenge to distance teaching is to overcome the barriers of time and distance; this is of particular importance in higher education.

The public acceptance of distance education as measured by the number of students involved, the number of distance teaching institutions, and its importance in legislation around the world, is growing rapidly, in part because of the creative potentials and non-traditional practice inherent in the concept. The history of distance education reflects a preference for and expression of non-traditional and innovative methods; this history can be viewed as a series of overlapping eras that currently are having a favorable influence on systems of higher education. First, specialized institutions, which are still in existence, built up a century of experience with correspondence methods. Then, during the past twenty-five years, new specialized open and distance learning universities have developed other distance teaching concepts to deliver instruction to degree-seeking students on a large scale. Finally, a new stage seems to be beginning; distance education is becoming an integrated element in higher education, and, consequently, is contributing to its transformation. This process can be seen as the beginning of a new era in distance education. (Miller 1990)

The above statement is supported by three observations:

Access to higher education and to education for non-traditional and adult students remains a top political and societal priority. The mere expansion of the existing systems of higher education is limited by fiscal constraints and by the changing student demographics. These factors suggest the need to look for new solutions.

Relationships and interactions between teachers and students are evolving throughout higher education, with the most significant change being a breaking away from the pattern of the teacher as the primary source and the student as dependent receiver of knowledge of information. Furthermore, increased student demands and expectations and the high value placed on individual independence are putting new stress on our educational institutions.

New information and communications technologies are another strong force for radical changes in higher education systems. Although a time lag between development and widespread application can be expected, these technologies already are changing our methods of delivering instructions and for communication between teachers and students. The distance education instructor, in the role of a facilitator, mentor, tutor, and counselor, can use technologies to meet the student's expectations and needs - even while separated in time and space - through individual communication and ongoing dialogue.

Open and distance teaching universities came into existence distinct from traditional universities. They have demonstrated remarkable new methods that serve the needs of large numbers of students in higher education. These universities are experienced in developing, teaching, and evaluating their educational concepts. They also have created various decentralized models of student support and, in some cases, have collaborated successfully with conventional universities.

The Open University of the United Kingdom (OUUK), based on the concept of large-scale open access to education on the university level, is the outstanding example of a specialized

national distance teaching university. During the 1970s and 1980s, the OU pioneered educational developments around the world with the establishment of approximately two dozen specialized distance teaching universities, colleges, and adjunct institutions. Their common feature is large-scale distance education and/or open learning.

Open and distance universities vary in efficiency and quality, and their scope remains limited. Programmes need to be expanded, and flexible adjustments to regional and local demands in both national and international programmes are indispensable. What is needed for future development is the bridging of appropriate distance teaching concepts to the research capacities and teaching expertise at conventional universities. Conventional universities and colleges also are seeking problem-solving strategies in their own efforts to serve large numbers and a changing make-up of students. Conventional universities represent the source of credentials and potential areas for further programme development; some of them are already experienced with large-scale distance education programmes characterized by decentralized adaptation and necessary local adjustments of existing distance education programmes.

Internationally, many institutions characterized as dual-mode universities are involved in distance education. Some operate more like specialized distance teaching universities in implementing distance programmes through specialized units as an extension of the university's core academic affairs. Others are being transformed by the integration of distance teaching concepts and a mix of teaching modes into their core programmes. New trends and demands will favor the latter approach. One of the challenges in higher education will be for organizational developments in conventional universities to match trends in distance education.

Appropriate responses to future developments in distance education and relationships with conventional universities will require attention to fundamental issues. Challenging teachers to accept new roles raises the issue of faculty development. Instructors will face a new type of student, one who expects instruction outside of ordinary classes and schedules. Educators will have to apply new instructional technologies, develop new programmes, and rethink curricula. We must create new networks for delivery and communication, as well as for student support. Such a seemingly unattainable list may deter good will and hinder small but decisive steps toward achieving any integration of distance and conventional modes and goals. However, conventional universities must begin to take strategic and well-planned steps in this direction.

The preceding analysis can provide an orientation for new models for the development of higher education in which distance education is integrated into conventional education and in which existing resources are reallocated rather than increased. Institutional models with such a new orientation need to be embedded in rather than added to universities. They should not be conceptualized as supporting individual distance education programmes, but rather as a basis and a framework for delivering instruction across disciplines and through a variety of distance teaching media.

The development of distance education programmes requires a variety of specialists: faculty with expertise not only in their disciplines, but also in multidisciplinary teamwork; instructional designers; media production and communication specialists; and student support and advising staff. Expertise and resources for most of these functions already exist at most universities, but they have not been applied for distance education purposes in the absence of a clearly defined mission, appropriate concepts, and coordinated plans.

Within a conventional university, a distance education unit that operates as a clearing house rather than an administrative unit, that guides rather than administers developments, cannot successfully incorporate all the faculty, staff, and technical resources necessary to conduct a variety of distance education activities. Distance education units of the latter type are necessary to promote and coordinate the funding, development, implementation, and evaluation of programmes. A central unit for distance education must reflect practice and carefully weigh decisions relating to the reallocation of resources for programmes and the development of participating faculty and staff. Such distance education units, because they deal with faculty and students, need academic coordination.

Academic coordination is not yet routine in distance education and will depend on competent leadership. Qualified leadership and management will facilitate high-quality, long-lasting developments, including participation in national and international networks of distance teaching programmes.

3.2.2. Organisational Diversity in the EurStudyCentre Network

Approaches to developments in distance education can be evaluated in the diverse context of European distance education and open learning practice. Networking is one of the obvious features characterizing not only the large-scale operations of specialized distance teaching universities but also the activities of dual-mode universities and colleges.

One of the most advanced examples of an inter-institutional distance education network is the European Open University Network (EOUN) created by the European Association of Distance Teaching Universities (EADTU). (Van Severter 1994) Participants in this network are distance and open learning institutions of the following types:

The open universities of the United Kingdom (OUUK) and The Netherlands (Open universiteit), which are successful national open learning universities with networks of study centers.

Large-scale and national or statewide institutions operating as specialized distance teaching universities, such as Universidad Nacional de Educacion a Distancia in Spain and the FernUniversität in the German state of North Rhine-Westphalia. These institutions offer traditional university-level curricula at a distance and provide student support in decentralized study centers.

Universities, colleges and their consortia that are developing primarily local, regional, or national distance teaching programmes. Examples include the French Federation Interuniversitaire de l'Enseignement a Distance (FIED), the Italian Consorzio per l'universita a Distanza (CUD), and the British Open Learning Foundation (OLF).

Universities, colleges, and their consortia that develop distance teaching programmes on their own in addition to acting as local or regional agencies for various other distance teaching offerings. Some of these institutions have established multifunctional centers for distance education such as those of the Flemish Studiecentrum Open Hoger Onderwijs (STOHO), the Irish National Distance Education Centre, and networks of conventional universities in Norway, Sweden, Finland, Austria, and in Lower Saxony and other states in Germany.

These specialized European distance and open universities provide regional or local bases to support their degree-seeking students. Conventional universities also are taking part in these networks to overcome the limits imposed by state boundaries and campus-based teaching in higher education. (Bernath 1994a,b) The European Open University Network, building on the experience and practice of both types of institutions, is establishing a network of EuroStudyCentres to give support to distant students in international distance teaching programmes, promote transnational course delivery, provide a European and global dimension in distance and open learning, and assure quality in an international context.

The European Association of Distance Teaching Universities (EADTU), representing four autonomous distance teaching and open universities in Spain, Germany, the Netherlands and in the United Kingdom as well as several other national associations and consortia for higher distance education, has begun in the early 90s to transform into an European Open University Network. (EADTU (Eds.) 1989, pg. 131; 1993) This has been clearly proven with the conference on "The European Open University Network: Course Delivery, Student Support and Study Centres" held in Madrid in February 1993 (EADTU (Eds.) 1993a, pg. 176) concurrent to the step taken by western European nations to form their Single Market with the beginning of the year 1993. With this date, national distance teaching institutions entered the European market, and answers on the questions of delivery, student support, and study centres had also to be given in this new context.

The national distance teaching and open universities in Europe provide regional or local bases to support their degree-seeking students. However, the respective forms of study centres differ. The "Directory of Study Centres in Europe" published by EADTU, compiles a total of more than 800 study centres units all distance teaching member institutions. (EADTU (Eds.) 1993b, pg. 77)

The realization of concept of networking study centres "as one of EADTU key priorities for open distance learning provisions in Europe" (EADTU (Eds.) 1993b, pg. 4) took place already in 1991. The members agreed to establish a platform group on European study centres in order to develop a European-wide base for their inter-state distance teaching offerings and

developments. It was challenging to overcome the limitedness of national and regional responsibilities and orientations in higher distance education.

The majority of study centres of national distance teaching or open universities in Europe are centrally administered on behalf of their degree-seeking students' needs, and the student body is more likely defined by the national policies in the face of their taxpayers than with respect to European ideals. Nonetheless, the distance teaching and open universities have early realized European dimensions in their undergraduate programmes by promoting course and credit transfer in Europe and by providing trans-national study programmes, leaving open the crucial questions with regard to trans-national student support. (EADTU (Eds.) 1988, pg. 275)

With particular importance self-financed areas of non-degree course offerings and European funded joint course developments became a driving force towards European delivery and student support system in open distance learning. The European study centre network emerged from the nominations and contributions of national distance teaching and open universities in 1992/93. The diverse national concepts of study centres became a determining factor for this network.

The mission and the aims for EuroStudyCentres are commonly defined, as:

- "to give better service to learners and potential learners in open and distance education
- to improve inter-operability and to create quality assurance in a European context
- to provide student support to different target groups and so open up opportunities for new clients
- to improve dissemination of good practice
- to enhance access to a European market for distance learning products and services
- to promote transnational course delivery also by the application of new technologies
- to promote transnational networking of study centres" (PRONK 1993, pg. 101)

The objectives are being realized on three defined levels of operation: basic, standard, and advanced EuroStudyCentres. The advanced EuroStudyCentre is a staffed and technically well equipped unit facilitating higher distance education and training with a European dimension. It is responsible for advising, counselling and tutoring distance students and non-degree course participants. It is also involved in international projects including course production and international networking. This performance of the advanced EuroStudyCentre is based on interactive instructional technologies including computer and video-conferencing. Most of the existing study centres of EADTU member institutions and some of their nominated EuroStudyCentres are far behind this aspired advanced level.

Within the total of more than 50 EuroStudyCentres one can differentiate three major groups:

- (i) EuroStudyCentres of four autonomous distance teaching and open universities
- (ii) EuroStudyCentres at conventional universities
- (iii) EuroStudyCentres of associations or consortia of universities and other institutions or private organizations engaged in distance higher education.

It can be noticed that EuroStudyCentres at conventional universities play an excellent role in the process of the formation of a EuroStudyCentres Network in Europe. EuroStudyCentres at conventional universities distinguish themselves by multifunctional and flexible applications of higher distance teaching offerings and developments. For obvious reasons these centres at conventional universities can be taken seriously as a model for further European developments in higher education, distance teaching, open learning, and training.

3.2.3. A University Networked Training Programme for Nurse Practitioners

The university networked nurses-training programme in Germany leads to consideration of critical issues in higher distance education. The nursing programme is based on regularly revised printed course material for independent study as well as on compulsory weekend seminars which apply the course content to nursing practice. The course material has been adapted by networking universities. The adaptation of self-instructional learning material has already been identified as a key factor in co-operative arrangements in distance education. (Dhanarajan, Timmers 1992) The following case study underlines that the creation and management of a successful process of adaptation facilitates access to educational programmes and also ensures high quality learning processes.

In 1985 recommendations from professional associations nationally as well as internationally like that of the World Health Organization (WHO 1991), moved the University of Oldenburg towards the development of a nursing curriculum from scratch. The Department of Psychology and the Centre for Distance Education wanted to create a modular curriculum for an undergraduate nursing programme, and started with the development of course units on psychosocial aspects in nursing, as this is one of the crucial areas for reforming and redesigning the traditional nursing curricula. A course unit or module was defined quantitatively as 60 - 80 pages for 20 hours of self-instructional learning. The authors of the modules were university faculty and outside experts. They were supported by experts in instructional and text design.

As soon as the first six units were drafted a decision was made to test them with nurse practitioners in a non-degree programme for professional development, which together formed a 220-hour training programme undertaken over 6 months with six integrated weekend seminars. During the first stage of designing, testing, and revising of the units, authors and seminar leaders were identical. The subsequent evaluation and revision of the modules over a period of

almost five years have led to learner-proven and well-received modules for learning in a mixed mode programme for professional development of nurse practitioners. (Bernath, Fichten, Lauth, Rohlfing 1989)

At the final stage of this first phase the modules were also tested in one distance teaching course without face-to-face meetings. Focusing on the instructional quality of the modules to serve individualised, autonomous learning, evaluation was based on learning notebooks and a final questionnaire with feedback criteria such as ,substance', ,clarity', ,motivation potential' and ,applicability' of the printed units. The evaluation showed that this experiment had also proven successful. (Fichten 1994)

A much larger number of people wished to participate, but access to the programme was limited by the maximum number of seminar places at the University of Oldenburg. To meet the educational needs of learners across Germany new strategies needed to be developed. The training programme for nurses was regarded as being of sufficient quality to be offered to other universities for networked delivery across Germany. The printed study material, of course, could have been made available to them. In 1990, the concept of networking with other universities was promoted, and put into operation in 1992.

A group of eight universities (seven in Germany, with the eighth in Bern, Switzerland) established a decentralized organisation for networking and to manage in parallel the local courses for nurse practitioners. Their responsibilities include the recruitment of local teams of seminar leaders. All agreed to adapt the modules in order to run the nursing programmes collaboratively. Meetings of networking partners have now added teacher-proven quality criteria to the modules, which are still under revision. (Bernath, Fichten 1993)

The main features of the networked nursing programme are

- licensing course material from Oldenburg university for decentralised delivery of the common content;
- local programmes and seminars offered autonomously by networking universities;
- local certification;
- collaboration across State and international borders;
- annual or biannual conferences of networking universities;
- ongoing programme evaluation and revision of the modules;
- shared marketing initiatives;
- largely financed by seminar fees without any dedicated public funds.

After five years of networking more than 1,000 certificates were awarded to nurse practitioners in 1997. All students completed their distance studies by means of the printed course

material from the University of Oldenburg and all took part in a series of weekend seminars under the auspices of a networked university.

With course delivery becoming the responsibility of the university network, the programme has improved its distance teaching format, along the main dimensions of distance education elaborated by Keegan (1990) and Holmberg (1995a):

- the geographical distance between instructor and learner;
- mediated' instruction in various printed, broadcast or electronic forms to facilitate independent learning processes and to enable teacher and learner to interact at a distance;
- programmes, courses or modules designed, developed, produced and delivered for individualised off-campus study;
- distance teaching institutions with student support services, like counselling and tutoring designed to match the goals and objectives of programmes, courses or modules.

The university networked nursing programme features these criteria for distance education and thus has become distinct from surrounding conventional university teaching and learning methods. In the face of nurse practitioners' individual educational requests our attention was drawn towards new targets and new forms of adult education.

The initiative for the transformation of the nursing programme into a distance teaching format was taken by the Centre for Distance Education of the Carl von Ossietzky University in Oldenburg, Germany. This central university unit for distance education is also responsible within the region for counselling and tutoring students enrolled at the specialised distance teaching university in Germany, the FernUniversität in Hagen. (Bernath 1994 and 1996).

„Mediated' forms of teaching relate instructor and learner over distances. Mediated teaching programmes, in printed or any other form, require special attention to be paid to the learner and the interaction between the learner or a group of learners and the teacher. These two, the kind of subject-matter presentation as well as the interaction between learner and her/his tutor are the basic constituents of distance education. (Holmberg 1995b)

Peters (1967) characterised advanced models of distance education as ‚industrialised' forms of teaching, developed by specialised distance teaching universities familiar with large scale study programme operations. Their ‚mediated' form of teaching is designed, developed, produced and delivered for dispersed students irrespective of their numbers. Interaction is then provided by tutors, who are supportive partners of the instructor or the course team in charge of the course or programme.

Viewing these general aspects of distance teaching in the particular case of the nursing programme, some elements have been modified. Very much in line with the usual pattern, our programme is based on printed modules for distance study. But our methods of designing and pro-

ducing the modules for delivery go beyond conventional attempts and constitute the new form of distance teaching - distinct from the 'industrialized' model.

For continuing education and professional development key objectives must include an emphasis on the applicability of the delivered content. Face-to-face interaction in seminars rather than a 'one-to-one' relationship between tutor and learner (Holmberg 1995b) has also been identified as important. Our programme aims at integrating individual learning processes into group communication during compulsory weekend seminars explicitly for professional training.

With such a course design, seminar places are the limiting factor to the scale of operation. The key questions governing the learning and training interests of participating nurse practitioners, with their financial commitment in our programme, were:

- how to increase the number of seminars across Germany;
- how to base such multiple seminar events on the given instructional 'media', and
- how to guarantee the highest possible quality for dispersed learning processes and decentralised teacher-learner interaction.

The answer proposed by 'industrialized' models with centrally employed tutors for decentralized teacher-student interaction have not been regarded as an appropriate design and have not proven applicable to our conventional university environment. Instead, we have created a model of inter-institutional university cooperation.

Each participating university forms teams of teaching and training experts to support the networked nursing programme. In this partnership the respective university teams are autonomous in designing and organising their seminars. But their interconnections to the networking programme partners can and do result in improvements to the programme.

Because such partially autonomous groups of teachers from co-operating universities are responsible for the learning process within the seminars, the 'industrialized' model of distance teaching has meanwhile advanced to a 'post-industrial' format. (Peters 1993) Subordinate tutoring support staff have been replaced by independent teachers from co-operating universities. This strategy has shown how the delivery of a distance teaching programme can be decentralised and at the same time increase the provision of seminars to dispersed learners.

The printed material is one of the two basic constituents of our nursing programme. The question remains: how to ensure comparable outcomes if the responsibility for the designing of and instructing in the seminar is devolved to the participating universities. At this point the adaptation of the 'mediated' instruction undertaken by the responsible members of the participating universities needs to be examined.

Adaptation implies that both seminar designers and tutors accept, internalise and transform, 'mediated' instruction for a successful interaction with the learner. Independent learning pro-

cesses based on ,media' in distance teaching necessarily imply the quest of the learner for understanding, analysis and application and calls for communication with the instructor. In a distance teaching model involving separation between the instructor and the learner a third participant needs to accept and internalise the given content and adjust it to the communicative situation. In so far as ,independence' on the learner's side is respected, and a higher level of learning skills is aimed for, adaptation as a concept is of growing importance.

In this context, the following analysis of the tutor role can be made:

- if the goal for learning is to recall hard facts, models or theories, the teacher's/tutor's role is to closely follow the study material to help deepen the learner's knowledge;
- if the goal of learning is to search for meaning and relevance, the teacher/tutor takes part in the analysis and discussion of the study material in order to clarify the context to the students;
- if the goal is to apply the contents and solve problems, the teacher/tutor will take part in the application of the contents of the study material and in developing approaches towards problem solving with student.

The more interaction and communication there is in distance teaching, the more important and desired adaptation will be. If learning with ,media' were solely aimed at developing the ability to recall facts, adaptation would probably not be of high relevance. But ,mediated' instruction will always go beyond this stage and require unpredictable reflection by independent and autonomous adult learners. Hence, ,mediated' instruction to the individual learner or a group of learners, will indispensably seek interaction and communication with teachers/tutors. Their responsibilities on the way from „mediated" instruction to the individual learner or a group of learners require processes of adaptation. Staff tutors as well as independent teachers from other universities are partners in the instructional process and all have to adapt to ,mediated' instruction to enable their integration into the teaching programme at a distance.

In over five years of networking, almost 40 participating teachers from eight universities have become involved in our non-degree distance teaching nursing programme. Over 1.000 participants have taken part in the evaluation, and the overall results are highly positive. (Fichten 1997) One of our hypotheses explaining the success of the networked programme organisation focuses on the adaptation process as such.

On the basis of structured interviews we came to the conclusion that all the teachers involved in the nursing programme clearly identify with the content delivered by the instructional media, although they express their relation to it differently:

- „... If I had been the author of the module I would have composed 80% identically."
- „... I have no idea of how the modules could have been designed differently."
- „... I am satisfied with the input."
- „... The modules are an interesting base."
- „... I identify with the general lines of the module."

- ,,... If I couldn't follow the author, I couldn't do my job. But I can."
- ,,... The modules are my base, but I am free to create something new."
- ,,... I can work self-sufficiently and can relate well to the participants."

These statements made by faculty, adjunct faculty and outside experts hired by the participating universities, reveal the first steps in a successful process of adaptation. The teacher's identification with the knowledge base needs to be integrated into her/his direct interaction with the individual learner or the group of learners. The steps which need to be taken towards this integration can be made out in the following statements:

- ,,... At the beginning of the seminar I call for questions and comments on the module."
- ,,...what the participants have learned from the modules, must be reinforced in the seminar."
- ,,...the seminar initially bases on the module but is adjusted to the participants later on."
- ,,...the participants need to notice when you refer to the module. - You ask for questions and comments on the module at the beginning of the seminar and you come back to them in the further course of the seminar; participants must realise what the module teaches them."
- ,,... To adapt the content of the modules to the seminar situations one has to weigh parts differently and present models in different words. My own materials needs to be added to clarify contexts to the participants."
- ,,... From the participants' points of view the seminar is successful if they are able to identify 50% familiar and 50% new aspects."

Final statements made by networking teachers may help to reflect on the widespread personal identification with successfully achieved processes of adaptation:

- ,,... I learned to love the conceptions of the authors. - I feel I am in harmony with the given texts.""
- ,,... Independence and autonomy inspire creativity"
- ,,... The modules deliver welcome structures and contents and mean a lot less boring preparation - you don't have to re-invent the wheel; it is inspiring from the intellectual point of view."
- ,,... The key to success is when teacher and learner both relate well to the module"

In our particular case of the nursing programme, a novelty at German universities with its newly designed and applicable content for nurse practitioners, we were challenged by complex processes of planning, teaching, learning and evaluation. They took us beyond the traditional curriculum. (Miller 1990) Useful learning experience on psycho-social aspects in nursing asked for sound basic knowledge and sufficient training in problem solving. The nation-wide accessibility of the programme demanded quality course material to enhance individual study ,any where at any time' and deepen partnerships with other universities in networked seminar events. Our collaborative approach took the process of adaptation into account in order to make our distance education programme a success.

Adaptation, a key factor in co-operative arrangements in distance education, is a process of high complexity. We need to take into account that learning in higher education aims at developing the student's personal abilities in critical thinking and his or her problem-solving capacities in individual and social dimensions. If such learning is ,mediated' in a distance teaching format with tutors or teachers becoming involved in interaction, these instructors must adapt

the given learning material to be able adequately to interact with the student and contribute to her/his individual learning process in the distance teaching programme. The process of adaptation turns out to be successful, if the delivered modules for instruction are learning-tested, and a process allowing teachers to check and revise modules is built into the network.

It is of strategic importance for the management of such a creative and productive network to support processes of adaptation. This may also include the development of specific teaching guides. (Doubrawa et al. 1995) Managing a successful process of adaptation relates the 'mediated' instruction to the learner at its best - like adaptors do by connecting electrical power to the user's device.

3.3. Developments in Online Teaching and Learning

3.3.1. Online Tutorials for Students of the FernUniversität

The Centre for Distance Education at Carl von Ossietzky University of Oldenburg is responsible for a rather peculiar set of tasks: to support students of other than its own university and to develop distance teaching within the context of its own university.

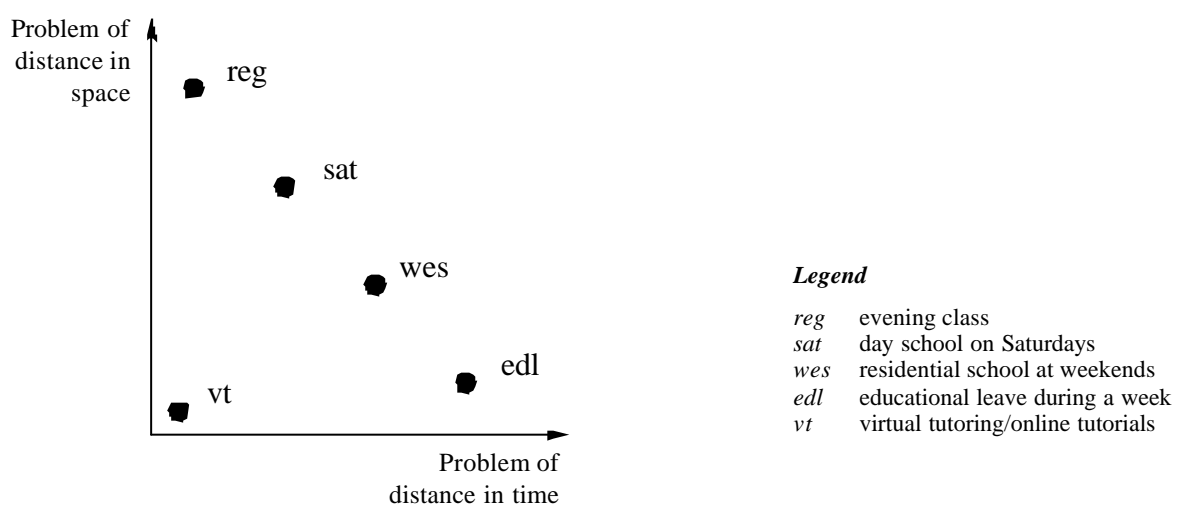
This multifunctional structure of central university units for distance education became known as the "Lower Saxony Model" in higher distance education, and it has proven its effectiveness. At Oldenburg University, services for advising and supporting students of the FernUniversität in general and the tutorials in particular are of high quality, and the development of its own programmes mainly for professional development and in continuing education are manifold, remarkably successful and sustained. (Bernath 1993f; 1994a; 1994b; 1996)

The majority of degree-seeking students of the FernUniversität are centrally served with a correspondence type of tutorials for assignments. Decentralized student support in study centres is provided by mentors in face-to-face meetings. Mentors support students to understand the content of the courses and, perhaps most importantly, to meet groups of distant and dispersed students to encourage the exchange of ideas and learning experiences between fellow students. Within the context of the FernUniversität in Hagen, mentors do not grade assignments and examinations; the mentor's face-to-face tutorials are voluntary events.

Mentors of the University of Oldenburg offer their face-to-face-tutorials in a mix of evening classes, day and residential schools. The mix is determined by various factors, such as the specific requirements of the subject areas, students' needs, availability of resources and the overall features of the study centre's programme for face-to-face tutorials. The programmes of five centres at the universities in Bremen, Hamburg, Hildesheim, Lüneburg, and Oldenburg are interrelated to improve the effectiveness of each study centre's programmes within the greater region of North-West Germany.

The above mentioned mix of face-to-face tutorials is the result of well balanced different forms of tutorials and gives the students an opportunity to make choices for their voluntary participation. The differentiation of various forms of tutorials is intended to allow as many students as possible to take part in meetings with their mentors prior to their assignments and examinations.

Evening classes invite students in the vicinity of a study centre and are regular events. They follow the pace of the course of study. There is empirical evidence that 30 minutes of travel time to a meeting point with the mentor is the preferred limit. (Bernath, Hohlfeld 1983) Day schools and, even more so, residential schools over a weekend or over a whole week are attractive to students who live far away from a study centre. However, the residential schools are singular events; students prefer their own choices and combine their individual mix of options.

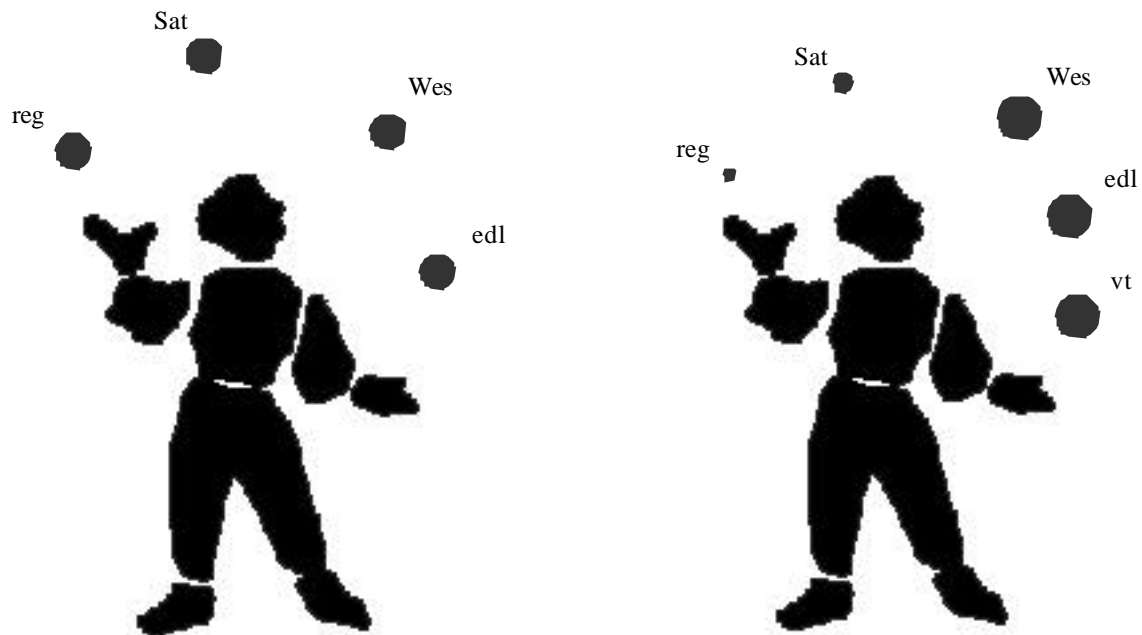


Beginning in the middle of the 90s, since the Internet spread into homes, we became aware that mentoring students through the Internet would help to overcome the two limiting factors of our face-to-face tutorials, that is on the one hand the geographical distance between the student and the study centre, and on the other hand, the distance in time between the process of self study and the fixed and paced tutorial event. With the perspective of considerable improvement due to the new online format we were confronted with the radical questioning of the face-to-face component in whatever version.

In 1996 we started to experiment with online tutorials. During the 1996/97 term, our mentors, for the first time, offered tutorials using interaction and communication via the Internet in mathematics, business administration and economics, macroeconomics, psychology, and quantitative methods in social sciences. The technological platform was specifically chosen for its low cost and easy access while at the same time complying with what was then state of the art standards (i.e., the combination of the Web, news groups, e-mail and FTP).

Our first experiences with online tutorials in 1996/7 were conducted under every-day working conditions. Reflection on our first practical experiences suggested that we should intensify developments towards online tutorials. We already could foresee how this new form would

require changes in the mix of tutorials we offered. A reallocation of resources would necessarily have to happen due to limited resources. We recognized that online tutorials are structurally different from face-to-face forms. We ran into a "juggling game" by introducing online tutorials being structurally different from, but at the same time being complementary to, face-to-face tutorials. A new perspective arose with online tutorials, as we learned that online tutorials and face-to-face tutorials at residential schools are matching perfectly and seemingly are being the "balls" to be played in the game of the future.



Since then, organisational measures have been taken to sustainably integrate online tutorials in an already existing mix of various forms of face-to-face tutorials. Tutors or mentors, experienced in correspondence and face-to-face tutoring, have been considered as the backbone in such a strategy. They were regarded to be the privileged content experts and we expected them to apply the new media and understand the different interaction and communication processes of virtual tutorials. In such a change process with high expectations, tutors and mentors clearly deserve professional development and support to appropriately make use of the potentials of the new media for their tutorials. Furthermore, the complexity of the change process required formative evaluation to allow reflections and revisions for further developments.

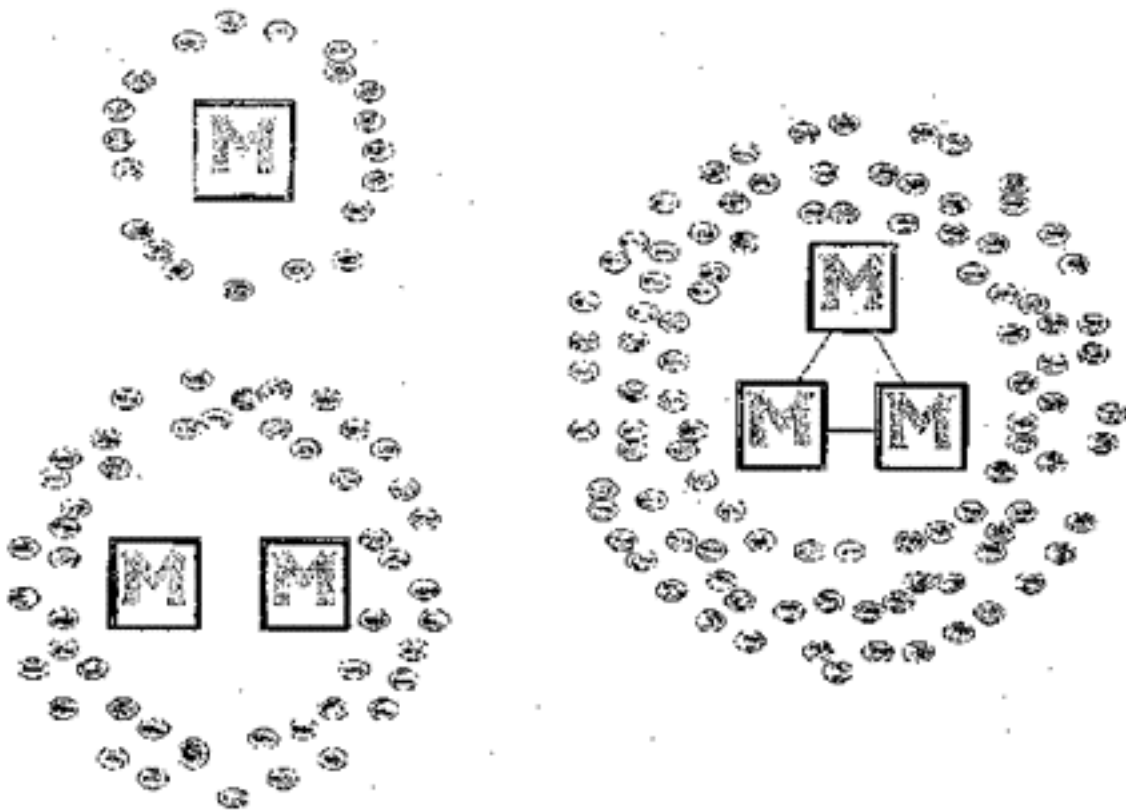
One of the most important findings of our formative evaluations has been that online tutorials will not substitute for all face-to-face tutorials. Regular evening classes clearly will compete with online tutorials. On the other side, online tutorials will perfectly match with residential schools. However, practical experiences and pedagogical considerations will work strongly to keep alive the personal and direct contact between teacher and student. There is a rationale for integrating the complementary functions of online and face-to-face tutoring by preferably being conducted by the same mentor.

Online tutorials are still marginal in terms of student participation. To increase the importance of online tutorials several criteria need to be fulfilled:

Online tutorials must

- serve students on a larger-scale,
- serve in both asynchronous and in just-in-time interaction,
- be affordable to the student, cost-efficient to the provider, and therefore sustainable.

We learned that restructuring and redesigning the format for tutorials requires collaborative efforts. Given the already existing experience of mentors in their respective academic fields, one must build on these human resources. Experiences in inter-institutional cooperation are another excellent asset for the establishment of networks of mentors and study centres to better meet the needs of large numbers of students. Mentors need to form teams in order to serve larger numbers of students.



The majority of mentors are employed on a part-time basis, which limits their availability for on-line interaction. In contrast, teams of mentors can compile each of their limited resources into a reasonable amount of hours and with these they will be able to optimize their total presence on line. Furthermore, the written inputs of tutors during their online communication are themselves documents which can be re-used by the team members. Such an "archive", which

is then a team product, can be of high value. "Archives" also generate spin-offs in terms of reusable written on-line communication in online tutorials. They constitute another advantage of strategic importance for future developments.

It is necessary to underline that online tutorials are a group-oriented approach. It allows for individualized interaction as well as for learning in groups.

We found that the pattern of activity of participants in virtual seminars and virtual tutorials is quite different from the well-known ones of face-to-face events. Many more participants can raise their issues at the same time in a virtual environment. This causes a significant increase of visible activities. On the other hand, each input may satisfy other participants and may therefore cause their "inactivity" on screen. There are good reasons to recommend a student-mentor ratio of 20:1 for online tutorials. As a result, in order to ensure communication in online settings limiting "seat" capacities is imperative. With more mentors forming a team the "seat" number can be increased. The benefit of a team approach will not only be in terms of numbers. The benefit of the team can be realized in terms of just-in-time services and of the quality of the tutorial as well.

Online tutorials are a new approach. We haven't yet discovered all its potential being too much attached to the traditional face-to-face paradigm of tutorials. One can see on the horizon promising perspectives for the development of distance learning and training. Space and time are going to lose their constraining effects on interaction and communication in distance education. Online tutorials have already proven to have the potential better than any other practiced form, to enable highly effective interaction and communication between mentors and their students in distance education.

Online tutorials require a substantial amount of technology. There are the "classical" Internet services like the WWW, e-mail, news groups and FTP, and there are all kinds of different electronic platforms like HyperNews, FirstClass, Lotus Notes, which we tested and analyzed. Any choice needed to relate to our pedagogical and organisational goals, which were primarily low cost, easy access for students and the provision of closed study groups.

Eventually, we opted for the elaborated data-base oriented communication software Lotus Notes and Lotus Learning Space. After four years of trial and error, a lot of uncertainties and sometimes a feeling of overemphasizing technology, we are happy to once again focus on the pedagogy and the organisation of tutorials in order to improve our service on behalf of the students. The everyday practice now takes now place in all subject areas of undergraduate study. (Kleinschmidt 1999)

3.3.2. A Virtual Seminar for Professional Development in Distance Education

The virtual seminar in distance education is an on-line, World Wide Web-based asynchronous discussion forum that was designed to provide university faculty and administrators with professional development in the field of distance education. The project started in 1995 with an idea that there was a pressing need for professional development for distance educators and at a time before the rise of the World Wide Web and the discussion on global education became as obvious as it is nowadays, and when distance education already was seen as the fastest growing teaching format world-wide. (UNESCO 1977, pg.1) On top of its already favorable position, new online teaching opportunities gave distance education an enormous boost. However, there were and still are very few formal opportunities for faculty and professionals in higher educational institutions to develop knowledge and skills in distance education, and particularly in the management of distance education. While there are a very small number of degree or certificate programs which grant certification in the field of distance education, most full-time faculty cannot reasonably attend these programs because they are either not easily accessible, require full time study for too long of a period, or are too expensive. Several institutions also offer short programs or certificates, but these often relate to specific technologies and skills. Distance faculty and administrators often end up learning how to develop, deliver and support courses through the trial and error method, and getting occasional advice from their more experienced colleagues. They do this with almost no background in distance education theory, pedagogical models, or positive examples of good practice.

It was felt that there are two critical needs that emerge from this point of view:

- 1 There is a need for faculty and administrator training programs in which new distance education faculty and administrators can develop a broader perspective of the general foundations of distance education and can learn critical knowledge and skills in the field.
2. There is also a need for a global perspective among distance education faculty and administrators so that they can benefit from the knowledge of how other institutions approach distance education and solve problems, particularly in cross-cultural contexts.

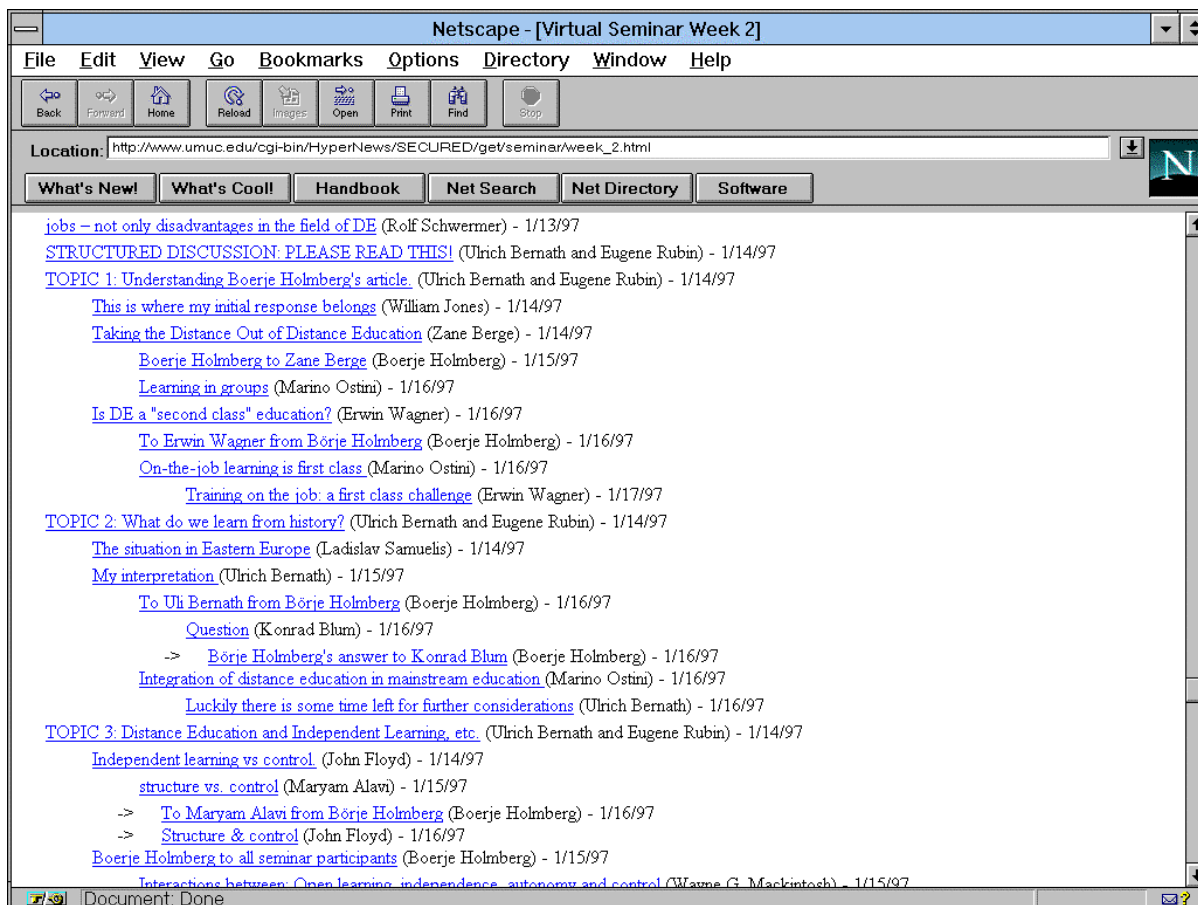
Given that need for such development and training in distance education, the author, along with Eugene Rubin from University of Maryland University College, submitted a proposal in 1995 to participate in the "Global Distance Learning Initiative" of the International Council for Distance Education (ICDE), which, in collaboration with the AT&T Foundation, offered a series of grants for research and exploration in the area of distance education. They were awarded a grant for 1996/97 to develop and test a virtual seminar for professional development in distance education.

The original objectives of this project were:

1. Develop a 10 week course entitled "A Virtual Seminar for University Faculty and Administrators: Professional Development in Distance Education".

2. Offer the course via the Internet to a maximum of 45 participants (15 from Germany, 15 from Maryland and 15 from various locations around the world) January through March 1997, as a pilot project, prior to a global implementation. The participants would consist of faculty and professionals working in a variety of institutions in higher education.
3. Evaluate the seminar outcomes and revise the course towards the establishment of a self-supporting program in a global computer-mediated environment.

A decision was made early on to offer the seminar via the Internet using easily accessible and wide-spread computer-based technologies. Given the 10 week syllabus, the ongoing work commitments of the participants, and their location in different time-zones, it was also decided that real-time synchronous technologies were not appropriate. Asynchronous computer communication appeared to be the most appropriate mode of communication, and it was decided that web-based computer conferencing would be best to support the structure and objectives of the seminar. It was felt that with this decision, the method and the content of the seminar were consistent. Both the Internet and the World Wide Web were coming to the fore, and were potentially providing great opportunities for distance teaching, as well as teaching in general. The web-based seminar was a positive example of the environment for which the participants were being trained. The web-based conferencing system that was selected was HyperNews, which is a Unix-based "threaded" system. The titles of the various messages look like an outline or "tree", so that you can follow the "thread" of a particular part of the discussion.



The general strategy of the seminar was to encourage faculty development in three areas:

1. Theory in distance education, which stands for the foundations, history, theories, institutional models and the technology-base of distance education.
2. Practice in distance education, which stands for the applications and the actual process of developing, delivering, supporting, guiding, evaluating and administering distance education courses and programs.
3. A virtual seminar in practice and reflecting the experience.

The electronic seminar environment was supported by :


- a "home" page, which led to the various weekly conference discussions, as well as allowed for general announcements;
- a brief self-submitted biography and photograph from each participant;
- an introduction/orientation document; which explained the logistics, schedule and other details of the planned virtual seminar;
- a readings pages, which listed the readings for each week;
- a short tutorial for learning to use the web-based conferencing system;
- a separate computer conference to obtain technical assistance, as well as an e-mail link to the conferencing administrator.

Virtual Seminar on Distance Education - Netscape

File Editieren Ansicht Hilfe Communicator Hilfe

Zurück Neu laden Anfang Suchen Guide Drucken Sicherheit Stop

Lossuchen Netscape http://www.umac.edu/ids/seminar-3/seminar-3.html

 **Virtual Seminar on Distance Education**

Professional Development for University Faculty and Administrators
September 7 to November 13, 1998

Announcements

Welcome to Summary and Conclusions

Distance Education Applications continues
Please check both Modules for comments.

Please complete the Final Evaluation

1. [Please complete the Final Evaluation](#) 2. **SUBMIT YOUR BIOGRAPHY NOW!** 3. [Introduction and Orientation](#)

Introduction to our Conferencing System	Discussion of Seminar Experiences
Module 1 Foundations of Distance Education	Module 2 Theories in Distance Education
Module 3 Technology in Distance Education	Module 4 Organizational Trends in Distance Education
Module 5 Distance Education Applications	Summary Summary and Conclusions

Biographies and Participant List	Seminar Readings
--	----------------------------------

Conference Assistance	HyperNews Instructions	Virtual Seminar Announcements	Mail for assistance
---------------------------------------	--	---	-------------------------------------

Dokument: Ubersicht

Start Pegasus Mail WebTjoho - Netscape Microsoft Word Virtual Seminar In Diz... 13:54

The first seminar was free to a maximum of 45 participants. 15 places were reserved for potential German participants, 15 for Maryland participants, and 15 for various participants from around the world. Within each category, participants were accepted on first come, first served basis. The design was chosen so that the first two groups served the geographical area of each leader as well as created natural geographical groupings that would allow for easy later evaluation, and the third group provided an international and cross-cultural perspective.

In return, each participant was required to commit to:

1. completing the entire seminar
2. completing a project
3. attending a face-to-face evaluation session following the virtual seminar (this requirement was only for those participants who were located in Maryland, USA or Germany.)

Each participant was expected to work on a project during the course of the seminar. This could occur in a team (that is, in conjunction with other participants), or as an individual project. The planning for the project occurred after the first five modules (Introduction plus all of the "theory" modules). This allowed the participants to get a perspective on the field and to develop some ideas for their projects. They then had only three weeks to complete the project and submit a report for the others to read.

The first virtual seminar experiment was externally evaluated by Fritsch (1998) as well as comprehensively proven in a final report and documentation (Bernath, Rubin (Eds.) 1999), that contains all of the components of the project's Website including all of the discussion and participant projects, as well as the formal evaluations of the project and the web server statistics. The purpose of this documentation was fourfold:

1. To provide the project's institutions, the International Council for Open and Distance Education and the AT&T Foundation with a final report of this project within the "Global Distance Learning Initiative" in the form of a complete annotated documentation of the seminar.
2. To provide the original participants and teaching experts with a complete set of documents as a record of their participation in the virtual seminar.
3. To provide researchers and others with the basic data (discussions and participation data) and evaluation results of the seminar so that they can view and analyze the data and learn from the results.
4. To provide others with the basic design and pedagogy of the virtual seminar so they can use this model for their own professional development efforts. This documentation should not be seen as a basic textbook on distance education or virtual learning environments, but should be viewed as a potential "learning by example" opportunity.

In order to understand how the virtual seminar operated, it is necessary to look at its physical and the pedagogical structure as well as the management strategy of the seminar. All this interacts with each other and creates the specific teaching and learning environment and process of the virtual seminar.

3.3.2.1. The Pedagogical Structure of the Virtual Seminar

The core professional development strategy of the seminar was one of combining the idea of master practitioner with that of peer interaction. Each part of the syllabus was achieved by common discussion of a topic supported by interaction with a well qualified "expert" in the field of distance education. Thus, the design of the seminar was one of a meeting of peers and not one of a relationship between students and teacher.

The seminar leaders were well aware that they were dealing with qualified professionals who were actively employed in academia, business or government. They were also aware that many of the academics were engaged in a regular teaching calendar. In other words, the participants were a group of working professionals who had commitments other than the seminar. With that in mind, several aspects of the design of the seminar are notable:

1. The start of the seminar in January and the 10 week length of the seminar was chosen so as to avoid interference with the various academic class calendars of the participants;
2. Readings were selected and kept small to minimize preparation requirements during the weekends prior each seminar week;
3. "Required" participation was estimated to be three to five hours per week; and it was expressed the expectation that the participants should regularly log-in on Mondays and Fridays, plus "a day or two in between;"
4. Attendance at the post-seminar face-to-face evaluation meeting was required for the participants from Germany and Maryland (to compensate for the free access to the seminar).

In addition, the core seminar feature of visiting "experts" was a unique opportunity to interact (in almost real-time) with distinguished scholars and practitioners. It was reasoned that this would be a strong motivator for faculty to persist in the seminar, since this opportunity would not normally be available elsewhere. The seminar leaders jointly provided the overall framework for each of the weekly discussions.

The syllabus for the seminar and the changes that have been made over the course of three seminars are as follows:

Table 13*The Syllabi of the three virtual seminars*

	1997	1998 I	1998 II
Pre-Seminar Week		Introduction and practice with the conferencing system	Introduction to our conferencing system
Week 1	Introduction and practice with the conferencing system	Foundations of Distance Education	Foundations of Distance Education
Week 2	Foundations of Distance Education		
Week 3	Institutional Models of Distance Education	Institutional Models of Distance Education	Theories in Distance Education
Week 4	Theories in Distance Education		
Week 5	Technology of Distance Education	Theories in Distance Education	Technology of Distance Education
Week 6	Introduction to D. E. Applications and Projects		
Week 7	Student Support	Technology of Distance Education	Organizational Trends in Distance Education
Week 8	Instructional Design		
Week 9	Technologies	Distance Education Applications, Summary and Conclusion	Distance Education Applications; Summary and Conclusion
Week 10	Summary and Conclusion, Project reports		
Open Forum for week 1 - 10		Discussion of Seminar Experiences	Discussion of Seminar Experiences

The experts came into each week 's discussion on Tuesday and stayed until Friday. None of the experts were experienced with web-based teaching and thus each "learned while doing." Each expert had a unique way of dealing with the discussion. Some were expository, and occasionally gave mini-lectures. Some were consolidative, grouping various participants' comments and questions together, and then responding. Some responded individually to each participant on a more personal level. Each of these strategies seemed effective in their own way, and usually resulted in continuing conversation.

The seminar leaders planned and executed the seminar at a distance from each other. This, in fact, turned out to be one of the hidden objectives of the seminar; to test whether this kind of Internet collaboration was feasible. The two leaders were in almost constant communication via e-mail and would call each other by telephone once a week or so to discuss strategy and resolve problems. Introductions and summaries were drafted by one leader, in most cases originated by the author, and sent for editing and additional comments to the other. After additions and revisions, these well thought pre-prepared contributions by the leaders were posted to the appropriate HyperNews conference. During the week, as various comments were made in the discussions, the leaders would either individually respond to the various participant inputs, or an e-mail or telephone consultation regarding an appropriate response would occur, resulting in a joint response. At the end of each week, a summary would be drafted and revised

between the two leaders, and this too would be posted on Thursday evening so that all participants could read it on Friday regardless of where they were located. When a module ended, over the weekend the mainpage of the website would be updated with new announcements. In addition, access to the new readings was provided online in our password protected environment and the next module's discussions would be enabled.

In practice, each of the seminar leaders needed to check the seminar discussions and monitor their e-mail several times a day. Problems such as slow or balky web servers, participant connectivity, and browser problems needed to be solved regularly.

General messages were posted to the main web page each week, and links to each new discussion and readings needed to be activated. In addition, occasional formatting errors in the messages as well as message placement in the discussion tree needed to be corrected.

A considerable amount of time was invested at the beginning of the seminar in verifying which participants were committed, connected and on-line. There were several drop-outs at the beginning, and these "places" needed to be refilled. In addition, participants were asked to submit a biography, send in a photo and take a pre-seminar questionnaire. The administration and monitoring of this resulted in a more close-knit community among the participants.

3.3.2.2. The Cross-Cultural Dimension of the Virtual Seminar

One of the goals of the seminar was to enable a cross-cultural sharing of experiences, ideas and opinions. This was deemed to be a potential positive outcome because:

1. distance education occurs in some manner in almost all countries of the world and in a wide variety of ways, and using a variety of levels of technology;
2. distance education is increasingly becoming a world-wide enterprise in that courses are now capable of being delivered almost anywhere in the world; and
3. the cultural and regional bias that each participant brought to the discussion would result in a broader and deeper learning.

With participants from 24 countries of origin (Table 15) the three seminar experiences definitely supported the above supposition that the cross-cultural aspects of the seminar would result in positive outcomes. Not only was a broad variety of opinion expressed, but often these opinions prompted discussion that reflected a more comprehensive analysis and understanding of critical issues. This was particularly true of technology related discussions, where participants from nations that were not highly technology enabled often came up with innovative and useful solutions to problems that did not occur to participants from high technology countries. By being globally accessible via the Internet, the content and interaction allowed participants to differentiate and generalize across cultural borders and among the diverse practices within the field of distance education. It gave depth to the learning and forced the participants to think beyond their own cultural and environmental constraints.

The seminars were offered only in English and this inhibited some of the participants from fully engaging in the seminar. There was some evidence that a few participants were hesitant to contribute to the discussions because of their lack of confidence in their English skills. The Final Questionnaire results on the item "I had some language problems" (Table 22) indicate that only very few stated "I fully agree" (3,33%, 3,70%, 0.00% in each seminar respectively), but a reasonable amount stated "I partly agree" (33,33%, 18,52%, 22,73%). On the other hand, if the seminar was only offered in each participant's native language, this would have diminished the benefits of the cross-cultural environment.

Peters, one of the experts, observed that the seminar appeared to be a virtual knowledge building community. (Peters, 1998) While this is not a new concept in the literature about computer-mediated-communication (Scardamalia, Bereiter 1994), Peters' observation summed up quite well the experience of most of the people involved in the seminars. Each seminar was a community in that the participants met, talked, agreed, sometime strongly disagreed, sympathized, empathized, and formed relationships (several of which have lasted beyond the end of the seminars). And like other types of communities, each seminar was different from the others. Each had its own "feel", its own pace, group dynamics and its own emphasizes on content matters. It was clear that the individual personalities of the participants and their backgrounds played a role in how the community functioned.

Both the experts and the participants built public as well as private knowledge structures from the discussions and readings. The open discussions forced people to think and rethink their ideas as well as to sometimes defend them. This kind of collaborative enterprise is being recognized as a critical component of online learning needs to continue to be explored in a systematic manner.

The experts also gave positive reports regarding their own experience in the virtual seminars. They too felt stimulated by the discussion and enjoyed the give and take of ideas. The seminar was also an example of distance education in practice. ("Practice what is preached.") One of the primary goals of the seminar was to inform distance educators about issues related to the practice of distance education. It even allowed some of the more experienced participants to obtain a better understanding of their own students' experience within distance courses. It is worthwhile to mention that the seminar experience has proven to be applicable to the participants in other contexts. We learned this from participants who are now using HyperNews for their own teaching and from others who are applying the seminar concept and the experience to run their own computer conferences, virtual seminars and virtual tutorials.

3.3.2.3. Participation in the Virtual Seminar

The participation data from the three seminars reveals interesting patterns. (Tables 14 - 25) The data from the first seminar showed that the average length of a comment posted by a participant to the discussions with the experts was 187 words (with a range of 76 to 477 words). To give an idea of how much this represents, a typical single spaced typewritten page holds

about 350 words. This means that the average contribution was about 1/2 of a typewritten page. The 43 participants posted 250 comments and produced a total of 46739 words over the 5 weeks with the experts. This represents a total of 133 typewritten pages. When added to the 56 comments and 11796 words in the application modules, the total was 58535 words or over 167 typewritten pages of discussion over a period of eight weeks. This did not include two weeks that dealt with introductions, administrative issues, etc., and represents only the discussion that was contributed by the participants. The experts and seminar leaders contributed almost an equal volume of discussion (61,178 words which equals 174 typewritten pages). Thus, any active participant had to read the assigned readings (not included in the above data), then read 340+ (167 + 174) pages of discussion. By almost any standard, the sheer volume of this task was formidable, and thus the rate of participation shown in Table 17, 18 and 19 is quite impressive.

Participation data can be quite deceptive. If one is told that a typical participant contributed an average of 6 comments over the course of 8 weeks, each of which averaged 187 words, this seems to represent only a very small amount of activity. Yet these modest averages, when multiplied by 43 participants, results in over 46,000 words and the equivalent of more than 167 typewritten pages. Table 19 shows that the volume of participation actually increased across the three seminars, and, in fact, almost doubled. Thus, in the third seminar a participant (and leader) had to read an estimated 500+ pages of text. This data clearly shows how the sheer volume of on-line activity can be overwhelming to both the teacher and the student, and why the workload of online faculty is often reported as significantly higher than face-to-face teaching. Our data certainly suggests that 40+ participants may be too many for the type of course structure and style of interaction of this seminar. It also suggests that similar systematic analyses of participant contributions should be done for other courses offered in the online environment to understand the effect on participation and workload. The data also suggests that the scalability of the seminar (the potential for reaching large number of faculty and administrators) is somewhat limited because the number of participants in each seminar needs to be limited to control for the high volume of reading (at least for this interactive seminar model). Thus, while the seminar potentially can be offered many times online, each seminar would need to be staffed and could only be offered to, say, 30 participants at a time. This will work fine on a limited scale (e.g. within a particular institution), but is difficult to implement on a large scale (e.g. thousands of participants).

The compiled data on participation in Table 17 shows that on average 50 % of all participants contributed to the discussions and that these contributors were responsible of 60 % of the total contributions. This translates into over 52% of the total words written to the virtual seminar. This data suggest that in online professional development there can be significant involvement by the participants. The data we collected was helpful in allowing us to analyze the various aspects of participation. The data was less helpful to adequately analyze the phenomenon of non-participation.

3.3.2.4. Comparative Results of the Final Evaluation Questionnaire

Participants were asked to complete a questionnaire at the end of each seminar. As can be seen in Table 14, the response rates for the three seminars were 77, 63 and 54% respectively. While there were some differences between the seminars, the overall trends were quite similar. Participants were asked how important certain specific goals were for them, and whether or not they felt they achieved them. In summary, participants felt they have achieved most of their personal (professional and scholarly) goals as a result of the seminar.

When asked which elements contributed most to their personal success, participants indicated the seminar readings, their active participation in the discussion and witnessing other discussions. When asked to rate their behavior in the seminar, participants were fairly positive. For example, when asked about the statement: I think I reached the cognitive learning objectives of the seminar, 48% of the participants in the first seminar said they fully agreed and 42% said they partially agreed, for a total of 90% that indicated a positive outcome for this statement. The participants in the second (92%) and third seminars (91%) also indicated positive agreement. When asked about the statement: I would be able to formulate my own position on DE theory, 85%, 81% and 91% respectively, indicated a positive outcome. (Table 22)

In summary, the following goals were rated high in importance with the percentage of participants in each seminar that felt they achieved those goals in parenthesis (Tables 20 and 21):

- Experience a virtual seminar myself (94,89, 91)
- Enlarge my knowledge about DE (88, 85, 91)
- Have direct contact to experts in DE (94, 70, 77)
- Learn about how a virtual seminar is organized (76, 93, 77)
- Acquire skills that I could use in the near future (79, 70, 55)
- Improve the level of my skills in DE (73, 70, 55)
- Learn about the state of the art in DE technology (70, 63, 55)
- Contribute to the field of DE research (52, 52, 55)

The following goals were generally considered of less importance:

- Learn about different systems of DE
- Get rid of my personal critical questions about DE
- Get involved in a global perspective of DE
- I hoped to enrich my DE related vocabulary

The following list of statements all had positive agreement (Table 22):

- I think I reached the cognitive learning objectives of the seminar
- I would be able to formulate my own position on DE theory
- Most of my fellow participants reached the cognitive learning objectives of the seminar
- I use more elements of the jargon than before attending the seminar
- I know my way around de terminology
- To develop and deliver a virtual course seems easier to me now
- I realised that "groups" emerged during the course of the seminar
- Social contacts with fellow participants are important to me

I think that photos and bibliographies are a general enrichment of any DE course
At the beginning of the seminar I went through the biographies
I also referred to the biographies during the course of the seminar
I plan to keep in touch with some participants of the seminar whom I did not know before.
I think that the communication during the seminar was not personal enough, in spite of the additional information supplied by the biographies/photos/homepages

The exception to these results were the statements:

I belonged to a group
I wanted to belong to a group
I referred to the bibliographies especially when reading messages,
I had direct email contact with fellow participants of the seminar
I had some language problems.

When asked which elements contributed most to their personal success in the seminar, the following were rated very high (Table 23):

The seminar readings on the web
Actively participating in the message interaction with the experts and organizers
Witnessing the message interactions

The following were rated moderately high:

Recommended URLs
Actively participating in the message interaction with fellow participants
Availability of biographies
Seminar weekly archives

And the following were rated moderate to low

Additional recommended readings (not on the web)
Availability of a photo
Direct email contact
Conference Assistance

Of course, the results of the evaluation questionnaire are likely skewed because some of the participants and may be most of the true drop-outs did not respond. Even so, the response rate and the results suggest strong positive outcomes for a significant portion of the participants.

Fritsch, the formal evaluator for the first seminar looked at both the on-screen participation in the seminar as well as the questionnaire data and the face-to-face interviews with the participants. What struck him was the discrepancy between measurable, visible participation (appearing on the screen with a comment during the discussions) and the self report of many of the participants that they were "active," only they did not "say" anything. In other words, many of the participants reported that they regularly read the discussion (sometimes every day) but for a variety of reasons choose not to actively submit a written contribution. It was clear that if one only looked at the written contributions, the participation rate appeared to be only about 50% (and even then, not at all times). Yet, it also seemed clear that many of whom we thought were functional drop-outs were not. At the end of the seminar these non-contributors reported

that they learned a considerable amount from the seminar. Fritsch coined the term "witness learning", to indicate that these "passive" participants were in fact active learners, and that they appeared to learn from witnessing the interactions among the "active" participants, leaders and experts. This is probably not unlike what happens in a face-to-face class where only a few students "speak up" while the other students appear passive, and just listen. This was a kind of revelation to the seminar leaders, who often thought that what they saw on the screen was the total reality. It turned out not to be so. Other online seminars and classes would benefit from using software that tracked student "reading" behavior (whether they looked at a particular comment) versus their "saying" behavior (submitting a comment), thus giving a more accurate measure of drop-out. There are software packages available on the market today, that supply this capability.

As Fritsch has observed the idea of witness learning was not previously prominent in distance education. This is because the one-to-one relation (Holmberg 1995) that characterized correspondence education did not allow for multiple participants in the interactions. Helmut Fritsch related the setting of the Virtual Seminar and the notion of witness learning to distance education using online tutorials. Such new settings allow to overcome the limitations of the one-to-one relation between the tutor and the student in traditional correspondence education. (Fritsch,1998)

3.3.2.5. Conclusions from the Virtual Seminar Experience

A virtual seminar involves reading and writing and thus demands much of the participant's time. The written contributions in the asynchronous discussion process differ from the synchronous and flighty chat and are fundamentally different from a conventional seminar. Engaging in a virtual seminar and using computer conferencing is a much more reflective process than face-to-face interaction. One types out one's thoughts, rereads them, often edits them or adds to them, and sometimes even spell checks them. After carefully inspecting what one has written, the work is then submitted for others to read. The written word is recorded and thus, it persists. It can be read and reread by others long after the termination of the seminar. To characterize such effects of asynchronous communication processes, the author coined the term "ripple effect", as it seemed to be much like throwing a stone into the water (the incoming messages) and seeing ripples expand outward (pondering on the content of the message). Conventional seminars do not allow all participants to contribute at once. They usually do not encourage a response from each and every individual. Moreover, it is difficult to attend to and keep track of a long sequence of oral contributions. A long list of written contributions is treated differently. You can stop when you wish and easily compare and contrast various contributions. You can go back and reread for clarification. In asynchronous discussion processes one can "work" on the answer to be given. This pondering allows to go in-depth and to raise new ideas and notions to the surface. Furthermore, the written contributions to the discussions remain and have effects on later discussions. The asynchronous computer conference is, in a way, a renaissance of reading and writing communication. We can now hope that it will bring

us new and extended opportunities for teaching, training and learning, regardless of time and space constraints.

The positive results of the virtual seminar likely correlate with the interest of the participants in their own growth of knowledge and acquisition of skills. Clearly the relevance of the content is related to the participant's persistence as well as their attitude. Our data clearly indicates a positive affect and a continuing involvement of the participants in the process of the seminar.

The discussion process in the virtual seminar needs direction and moderation to best use the opportunities offered by the media and the technology. In particular, it is important to get as much of the activities on the "surface" as possible. There is also an emotional component to the seminar. Participants not only reported a resultant positive or negative affect in the discussions, but also reported the establishment of varying degrees of personal relationships with fellow participants. We felt that this emotional component was critical to the success of the seminar.

Based on the overall positive and successful experience, one of the most important outcome of the seminar was the joint decision of the two seminar leaders and their respective institutions, the University of Maryland University College (UMUC) and Carl von Ossietzky University of Oldenburg, to pursue the design, development and delivery of a Master of Distance Education degree. The decision came directly from the original intent to develop means to train faculty and administrators in the area of distance education.

The Master of Distance Education (MDE), designed in an online format aims at the needs of individuals responsible for leading and managing distance education within government, business, non-profit and educational organizations. The program was launched in January 2000, just a year after the virtual seminar experience was completed, and results of an evaluation on the experiences of the first year are in preparation to be published. (Bernath, Rubin (Eds.) 2001)

It is this first course on Foundations of Distance Education in the new Masters program that is the direct evolution of the virtual seminar, and the syllabus and teaching methods of this first course directly base on the syllabus and methods of the virtual seminar. This course has been re-designed and taught by the author and is now run under the responsibility of Oldenburg university as part of the Foundations Certificate in Distance Education program, an integral part of the jointly delivered Master of Distance Education program.

The developments from the virtual seminar to the Masters program would describe an excellent example for future-oriented models in higher education in Germany, described by the Centrum für Hochschulforschung of the Bertelsmann-Stiftung (Müller-Böling 2000). The criteria for the universities of the future that have been mentioned are competition, efficiency and effectiveness, virtualization as well as internationalization. The virtual seminar as well as the Master programs have clearly proven their competitiveness to attract students in the international edu-

cation market, they are efficiently managed, attract distinguished experts from all over the world to become guest faculty, and the programs are self-supporting and already sustained in the online teaching environment soon after they were pioneered.

Table 14

Comparative Data of three Virtual Seminars

	1997	1998 I	1999 II
Number of participants of the Seminar	43	43	41
Number of the participants of the Final Evaluation	33	27	22
Response Rate	76.74	62.79	53.66
Participation in the Final Evaluation	required	voluntary	voluntary
Seminar Fee	non	580 US\$	580 US\$
Special Fee for Group participation	non	non	yes

Table 15

The Participants' countries of origin

Country	No of Participants		
	1997	1998 I	1998 II
Australia		5	
Austria	1	1	1
Canada	1	2	1
Estonia		1	
Finland		2	1
Germany	15	5	8
Hungary			1
Japan			1
Latvia		1	
Mexico			9
Peru		2	
Philippines		3	1
Poland	1		
Portugal		1	
Rumania		1	
Slovakia	1		
Slovenia	1	1	
South African Rep.	2		
Spain		1	
Sweden		4	
Switzerland	1	1	1
The Netherlands	1		
United Kingdom			1
United States	19	12	16
Total	N = 43	N = 43	N = 41

Table 16
Pre-Seminar Survey Results

<i>How I heard about the seminar</i>	<i>1997 (%)</i>	<i>1998 I (%)</i>	<i>1998 II (%)</i>
From the Brochure	13,3	20,9	0,0
From the Organizers	42,22	16,3	8,9
From a colleague	35,56	37,2	60,0
From a listserv	0,0	18,6	15,6
Surfing the Web	8,89	7,0	15,6
<i>How I Use the Web (Check all that apply)</i>			
I am teaching/have taught a course entirely on the Web	6,67	11,6	33,3
I use the Web to supplement classroom instruction	45,67	32,6	57,8
I plan to develop instructional materials for the Web within the next year	68,89	60,5	66,7
I am doing research related to Web learning	48,89	37,2	57,8
I design Web instruction for others to teach.	22,22	16,3	20,0
I administer programs that are using the Web	46,67	34,9	35,6
As a personal information resource	97,78	72,1	77,8
<i>How fast is your connection to the Web?</i>			
Very fast - T1 or better	35,56	23,3	37,2
Pretty fast - ISDN or better	26,67	30,2	34,9
Average - 28.8 modem	28,89	39,5	23,3
Slow - 14.4 modem	6,67	7,0	4,7
Very slow - 9600 modem or less	0,0	0,0	0,0
<i>Are you familiar with HTML?</i>			
<i>Can you construct/change a web page yourself?</i>			
Yes	58,54	39,5	51,1
No	41,46	60,5	48,9
<i>Have you ever used Computer Conferencing as a means to communicate with others before?</i>			
Yes	n.a.	59,5	60,0
No	n.a.	40,5	40,0
<i>How are you involved in distance education? (Check the most appropriate response)</i>			
I now teach a course by distance education	n.a.	16,3	24,4
I will soon teach a course by distance education	n.a.	9,3	6,7
I am a distance education administrator	n.a.	32,6	26,7
Distance education is my field of study	n.a.	16,3	15,6
Not at all... but I hope to be	n.a.	9,3	11,1
Other	n.a.	16,3	15,6
<i>Have you ever had any formal education or training in the field of distance education? (Check the most appropriate response)</i>			
Yes, from attending conferences	n.a.	9,3	17,8
Yes, from professional development activities	n.a.	37,2	22,2
Yes, from taking a course or degree	n.a.	25,6	17,8
No	n.a.	27,9	42,2

Table 17*Numbers of words contributed to the first Virtual Seminar (Jan - March 1997)*

	Words
Bernath/Rubin (as a team)	10,765
Bernath	8,472
Rubin	9,483
Total Experts	26,937
Total Leaders and Experts	61,178
Total Participants	66,324
Total for the Seminar	127,502

Table 18*Participation patterns in the virtual seminar No 3 (Sep - Nov 1998)*

Module	contributions in No by			participants (N=41)		contributions in KB	
	experts	participants	Seminar Leaders	"active"*	% of all contributions**	total	avg.
Foundations in DE with Börje Holmberg	40	140	10+12***	25	69	356	1.8
Theories of DE with Otto Peters	40	66	10+10	17	52	290	2.3
Technology in DE with Tony Bates	28	127	8+10	19	73	312	1.8
Organizational Trends in DE with Gary Miller	26	42	9+12	11	48	176	2.0

* "Active" participants are here defined as such who participate in the on line discussion, who appear on screen

** The % of contributions is the participants' portion of all contribution posted in each respective Module.

*** The Seminar Leaders contributed as moderators (first number) and individually as discussants (second number)

Table 19*Comparison of participant's participation patterns in three Virtual Seminars with invited experts*

Modules with invited experts	1997			1998 I			Rescheduled sequence of Modules	1998 II		
	Parti- pants (N=43)	Participants' Contributions No.	%*	Parti- pants (N=43)	Participants' Contributions No.	%*		Parti- pants (N=41)	Participants' Contributions No.	%*
Foundations in DE with Börje Holmberg	27	81	64	28	83	59	Foundations in DE with Börje Holmberg	25	140	69
Institutional Models of DE with Gary Miller	25	50	57	23	79	69	Theories of DE with Otto Peters	17	66	52
Theories of DE with Otto Peters	18	27	44	14	83	60	Technology in DE with Tony Bates	19	127	73
Technology in DE with Tony Bates	20	34	61	15	78	63	Organizational Trends in DE with Gary Miller	11	42	48
Average	22.5	48		20	81			18	94	
Total		192			323				375	

* The % of contributions is the participants' portion of all contribution posted in each respective Module.

Table 20

When you joined the seminar, how important was it for you, to reach the following goals?
(1 = most important, 3 = not important)

	1997 (%)			1998 I (%)			1998 II (%)		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Enlarge my knowledge about DE	63.64	24.24	9.09	66.67	33.33	0.00	86.36	13.64	0.00
Learn about different systems of DE	48.48	39.39	12.12	51.85	40.74	7.41	31.82	68.18	0.00
Have direct contact to experts in DE	63.64	24.24	63.64	51.85	37.04	11.11	59.09	31.82	4.55
Experience a virtual seminar myself	90.91	3.03	3.03	81.48	14.81	3.70	59.09	22.73	18.18
Learn about the state of the art in DE-technology	54.55	39.39	3.03	48.15	33.33	14.81	59.09	31.82	9.09
Learn about how a virtual seminar is organised	66.67	21.21	9.09	66.67	33.33	0.00	45.45	36.36	18.18
Contribute to the field of DE-research.	18.18	21.21	57.58	25.93	25.93	48.15	9.09	31.82	54.55
Get rid of my personal critical questions about DE	9.09	36.36	51.52	3.70	33.33	59.26	22.73	31.82	40.91
Get involved in the global perspective of DE	48.48	33.33	15.15	51.85	33.33	11.11	27.27	59.09	9.09
Get in touch with colleagues	42.42	51.52	3.03	37.04	40.74	18.52	31.82	45.45	18.18
Improve the level of my skills in DE	42.42	42.42	9.09	48.15	37.04	14.81	72.73	9.09	18.18
Acquire skills that I could use in the near future	69.70	15.15	9.09	62.96	22.22	11.11	68.18	22.73	9.09
I hoped to enrich my distance education related vocabulary	18.18	39.39	36.36	25.93	40.74	29.63	31.82	36.36	31.82

Table 21

When you joined the seminar, you indicated to reach the following goals and which ones did you reach?

	1997		1998 I		1998 II							
	reached n	not reached %	reached n	not reached %	reached n	not reached %						
Enlarge my knowledge about DE	29	87.88	2	6.06	23	85.19	2	7.41	20	90.91	2	9.09
Learn about different systems of DE	28	84.85	4	12.12	22	81.48	3	11.11	16	72.73	6	27.27
Have direct contact to experts in DE	31	93.94	1	3.03	19	70.37	4	14.81	17	77.27	5	22.73
Experience a virtual seminar myself	31	93.94	1	3.03	24	88.89	1	3.70	20	90.91	2	9.09
Learn about the state of the art in DE-technology	23	69.70	8	24.24	17	62.96	8	29.63	12	54.55	9	40.91
Learn about how a virtual seminar is organised	25	75.76	6	18.18	25	92.59	0	0.00	17	77.27	5	22.73
Contribute to the field of DE-research	12	36.36	17	51.52	8	29.63	14	51.85	8	36.36	12	54.55
Get rid of my personal critical questions about DE	16	48.48	13	39.39	11	40.74	10	37.04	11	50.00	8	36.36
Get involved in the global perspective of DE	27	81.82	5	15.15	19	70.37	4	14.81	17	77.27	5	22.73
Get in touch with colleagues	30	90.91	2	6.06	17	62.96	5	18.52	11	50.00	11	50.00
Improve the level of my skills in DE	24	72.73	6	18.18	19	70.37	6	22.22	12	54.55	9	40.91
Acquire skills that I could use in the near future	26	78.79	4	12.12	19	70.37	5	18.52	12	54.55	10	45.45
I hoped to enrich my distance education related vocabulary	22	66.67	8	24.24	19	70.37	5	18.52	18	81.82	3	13.64

Table 22:*Do you agree with the following statements?*

	1997						1998 I						1998 II					
	I fully agree		I partly agree		I don't agree		I fully agree		I partly agree		I don't agree		I fully agree		I partly agree		I don't agree	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
I think I reached the cognitive learning objectives of the seminar.	16	48,48	14	42,42	2	6,06	13	48,15	12	44,44	1	3,70	7	31,82	13	59,09	2	9,09
Most of my fellow participants reached the cognitive learning objectives of the seminar.	7	21,21	21	63,64	4	12,12	7	25,93	15	55,56	0	0,00	1	4,55	13	59,09	5	22,73
I would be able to formulate my own position on DE-theory.	15	45,5	13	39,39	4	12,12	13	48,15	9	33,33	3	11,11	12	54,55	8	36,36	2	9,09
I use more elements of the jargon than before attending the seminar.	10	30,3	16	48,48	6	18,18	8	29,63	10	37,04	7	25,93	6	27,27	9	40,91	7	31,82
I know my way around in DE-terminology.	15	45,45	14	42,42	3	9,09	13	48,15	11	40,74	0	0,00	10	45,45	11	50,00	1	4,55
I had some language problems.	1	3,03	11	33,33	20	60,63	1	3,70	5	18,52	19	70,37	0	0,00	5	22,73	17	77,27
To develop and deliver a virtual course seems easier to me now.	11	33,33	16	48,48	5	15,15	9	33,33	12	44,44	4	14,81	4	18,18	11	50,00	7	31,82
I realised that "groups" emerged during the course of the seminar.	11	33,3	16	48,48	4	12,12	13	48,15	11	40,74	2	7,41	7	31,82	7	31,82	7	31,82
I wanted to belong to a group	12	36,36	11	33,33	8	24,24	5	18,52	5	18,52	16	59,26	2	9,09	8	36,36	12	54,55
I belonged to a group.	7	21,21	9	27,27	16	48,48	3	11,11	7	25,93	16	59,26	1	4,55	5	22,73	16	72,73
Social contacts with fellow participants are important to me.	19	57,58	9	27,27	4	12,12	8	29,63	11	40,74	6	22,22	10	45,45	6	27,27	6	27,27
I think that photos and biographies are a general enrichment of any DE course.	26	78,79	6	18,18	0	0,00	19	70,37	8	29,63	0	0,00	12	54,55	10	45,45	0	0,00
At the beginning of the seminar I went through the biographies.	22	66,67	9	27,27	1	3,03	21	77,78	4	14,81	2	7,41	16	72,73	6	27,27	0	0,00
I also referred to the biographies during the course of the seminar.	13	39,39	14	42,42	5	15,15	11	40,74	10	37,04	5	18,52	7	31,82	11	50,00	4	18,18
I referred to the biographies especially when reading messages.	6	18,18	11	33,33	14	42,42	5	18,52	14	51,85	7	25,93	5	22,73	9	40,91	8	36,36
I think that the communication during the seminar was not personal enough, in spite of the additional information supplied by the biographies/photos/homepages.	4	12,12	16	48,48	12	36,36	1	3,70	8	29,63	17	62,96	3	13,64	8	36,36	11	50,00
I had direct email contact with fellow participants of the seminar.	11	33,33	10	30,30	11	33,33	5	18,52	4	14,81	17	62,96	7	31,82	3	13,64	12	54,55
I plan to keep in touch with some participants of the seminar whom I did not know before.	17	51,52	9	27,27	6	18,18	6	22,22	9	33,33	11	40,74	4	18,18	9	40,91	9	40,91

Table 23:

How much did the elements contribute to your personal success in the seminar?

	1997						1998 I						1998 II					
	a lot		a bit		not		a lot		a bit		not		a lot		a bit		not	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
The seminar readings on the web.	27	81,82	3	9,09	2	6,06	20	74,07	7	25,93	0	0,00	18	81,82	4	18,18	0	0,00
Additional recommended readings (not on the web).	6	18,18	14	42,42	11	33,33	9	33,33	6	22,22	9	33,33	9	40,91	12	54,55	1	4,55
Recommended URLs.	9	27,27	19	57,58	2	6,06	13	48,15	11	40,74	2	7,41	14	63,64	7	31,82	1	4,55
Actively participating in the message interaction with the experts and organizers.	21	63,64	7	21,21	4	12,12	14	51,85	6	22,22	5	18,52	8	36,36	10	45,45	4	18,18
Actively participating in the message interaction with fellow participants.	15	45,45	13	39,39	4	12,12	11	40,74	7	25,93	6	22,22	5	22,73	13	59,09	4	18,18
Witnessing the message interactions.	22	66,67	10	30,30	0	0,00	18	66,67	5	18,52	1	3,70	11	50,00	9	40,91	2	9,09
Availability of biographies.	9	27,27	20	60,61	2	6,06	11	40,74	11	40,74	4	14,81	5	22,73	13	59,09	4	18,18
Availability of a photo.	4	12,12	22	66,67	6	18,18	11	40,74	8	29,63	7	25,93	3	13,64	11	50,00	8	36,36
Direct email contact.	9	27,27	16	48,48	7	21,21	4	14,81	11	40,74	10	37,04	4	18,18	9	40,91	9	40,91
Conference Assistance.	7	21,21	18	54,55	7	21,21	7	25,93	8	29,63	10	37,04	7	31,82	9	40,91	6	27,27
Seminar weekly archives.	16	48,48	12	36,36	4	12,12	12	44,44	6	22,22	4	14,81	na					
Chatgroup for the virt. sem.	2	6,06	8	24,24	17	51,52	4	14,81	7	25,93	12	44,44	na					
Projects	9	27,27	11	33,33	12	36,36	1	3,70	5	18,52	13	48,15	na					
Evaluation seminar	14	42,42	10	30,30	4	12,12	3	11,11	15	55,56	2	7,41	na					

Table 24

You subscribed to the virtual seminar and promise to participate. Did you ?

	1997		1998 I		1998 II	
	n	%	n	%	n	%
I participated all along, I wouldn't consider myself a dropout	24	72.73	20	74.07	17	77.27
My time schedule was too tight, sorry (my fault)	10	30.30	11	40.74	5	22.73
I didn't want to continue, the seminar wasn't exactly what I expected (nobodys fault)	1	3.03	1	3.70	1	4.55
I expected something different, you didn't meet my expectations (your fault)	1	3.03	0	0.00	4	18.18
I was technically unable to connect regularly (technical fault)	5	15.15	5	18.52	1	4.55
I wasn't able to participat throughout the seminar, for reasons out of my control (no fault)	8	24.24	4	14.81	5	22.73

Table 25

In drop-out theory we sometimes make difference according to the level of engagement, where possible drop-out happened. Please check the statement that fits best for you.

	1997		1998 I		1998 II	
	n	%	n	%	n	%
I didn't even start the course	0	0.00	0	0.00	0	0.00
I probably belong to the „draw-backs“, since I stopped the activities early	1	3.03	1	3.70	1	4.55
I dropped out after the regular start for a number of reasons	1	3.03	1	3.70	2	9.09
I was quite active throughout but stopped the activities before the official end, so I'm a „no-show“	3	9.09	2	7.41	0	0.00
I'm not a drop-out. I participated actively throughout the whole seminar	14	42.42	8	29.63	7	31.82
I'm not a drop-out. I was present throughout the whole seminar, people might just not have noticed me	11	33.33	11	40.74	11	50.00

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1	71
<i>Die Entwicklung der Studentenzahlen des Fernstudienzentrums der Universität Oldenburg in den Studienjahren 1976/77 bis 1983/84</i>	
Tabelle 2	74
<i>Die Entwicklung des Betreuungsbetriebes im Fernstudienzentrum der Universität Oldenburg in den Studienjahren 1976/77 bis 1982/83</i>	
Tabelle 3	82
<i>Die Entwicklung der Belegzahlen und der Teilnahmequoten im Fernstudienzentrum der Universität Oldenburg, differenziert nach Studentenstatus, in ausgewählten Kursen des wirtschaftswissenschaftlichen Grundstudiums in den Studienjahren 1978/79 bis 1981/82</i>	
Tabelle 4	85
<i>Die Verteilung der Veranstaltungen der Zentralen Einrichtung Fernstudienzentrum der Universität Oldenburg auf Abendveranstaltungen an Wochentagen, Studientage an Samstagen, Wochenendseminaren und Bildungsurlaubsveranstaltungen im Studienjahr 1980/81</i>	
Tabelle 5	86
<i>Die Verteilung der Veranstaltungsstunden der Zentralen Einrichtung Fernstudienzentrum der Universität Oldenburg auf Abendveranstaltungen an Wochentagen, Studientage an Samstagen, Wochenendseminare und Bildungsurlaubsveranstaltungen im Vergleich der Studienjahre 1979/80 und 1981/82</i>	
Tabelle 6	88
<i>Fachbereichsbezogene Gliederung des Mentoreneinsatzes im Fernstudienzentrum der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg</i>	
Tabelle 7	114
<i>Das Interesse der studienberechtigten Grundwehrdienst- und Zivildienstleistenden am Projekt "GruZi" und an Angeboten zur Studienorientierung, Studienvorbereitung und zur Vorwegnahme von Studienleistungen neben den Diensten in den Jahren 1990 und 1991</i>	
Tabelle 8	115
<i>Angaben der studienberechtigten Grundwehrdienst- und Zivildienstleistenden über beabsichtigte Studienfachrichtungen bei Aufnahme des Studiums nach Ableistung der Dienste.</i>	
Tabelle 9	115
<i>Das fachgebietsbezogene Interesse der studienberechtigten Grundwehrdienst- und Zivildienstleistenden an Weiterbildungsmaßnahmen während der Ableistung ihrer Dienste in den Jahren 1990 und 1991</i>	
Tabelle 10	117
<i>Präferenzen der "GruZi" für angekündigte Veranstaltungsangebote der Universität Oldenburg im Wintersemester 1990/91</i>	
Tabelle 11	122
<i>Angebot, Nachfrage und Teilnahme an Arbeitsgemeinschaften des Projektes "GruZi" in den Jahren 1990/91 und 1991/92</i>	
Tabelle 12	124
<i>Die rückblickende Bewertung der Teilnahme an Arbeitsgemeinschaften und des Fernstudiums im Projektjahr 1990/91 durch die Dienstleistenden im Wintersemester 1991/92</i>	

Table 13 <i>The Syllabi of three Virtual Seminars</i>	170
Table 14 <i>Comparative Data of three Virtual Seminars</i>	178
Table 15 <i>The Participants' countries of origin</i>	178
Table 16 <i>Pre-Seminar Survey Results</i>	179
Table 17 <i>Numbers of words contributed to the first Virtual Seminar (Jan - March 1997)</i>	180
Table 18 <i>Participation patterns in the virtual seminar No 3 (Sep - Nov 1998)</i>	180
Table 19 <i>Comparison of participant's participation patterns in three Virtual Seminars with invited experts</i>	180
Table 20 <i>When you joined the seminar, how important was it for you, to reach the following goals?</i>	181
Table 21 <i>When you joined the seminar, you indicated to reach the following goals and which ones did you reach?</i>	181
Table 22 <i>Do you agree with the following statements ?</i>	182
Table 23 <i>How much did the elements contribute to your personal success in the seminar ?</i>	183
Table 24 <i>You subscribed to the virtual seminar and promised to participate. Did you ?</i>	184
Table 25 <i>In drop-out theory we sometimes make difference according to the level of engagement, where possible drop-out happened. Please check the statement that fits best for you</i>	184

Literaturverzeichnis

15 JAHRE (1993) Beratung und Betreuung für Studieninteressenten und Studierende der FernUniversität - Gesamthochschule - Hagen durch das Fernstudienzentrum der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Hrsg.: Universität Oldenburg, Zentrale Einrichtung Fernstudienzentrum, Oldenburg

ADORNO, Th. W. u.a. (1970) Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie, 2. Aufl, Neuwied und Berlin

ALBERT, H. (1967) Modell-Platonismus, Der neoklassische Stil des ökonomischen Denkens in kritischer Betrachtung, in: Ders., Marktsoziologie und Entscheidungslogik. Ökonomische Probleme in soziologischer Perspektive, Neuwied und Berlin

ARBEITSBERICHT DER NIEDERSÄCHSISCHEN FERNSTUDIENEINRICHTUNGEN (1984) Aufgaben, Arbeitsergebnisse, Entwicklungsperspektiven; Berichtszeitraum: 1978 - 1983. Hrsg.: Hochschule Hildesheim, Zentrale Arbeitsstelle für das Fernstudium, Hildesheim

ARBEITSKREIS UNIVERSITÄRE ERWACHSENENBILDUNG e.V. /AUE (Hrsg.) (1982) Zentrale Einrichtungen/Kontaktstellen für Weiterbildung an Hochschulen, Bestandsaufnahme und Einzeldarstellungen, Beiträge Nr. 16/1983

AUTORENKOLLEKTIV WISSENSCHAFTSPSYCHOLOGIE (1975) Materialistische Wissenschaft und Psychologie, Erkenntnis- und wissenschaftstheoretische Grundlagen der materialistischen Psychologie, Köln

BARTELS, J. (1993) Absolventen des Fachbereichs Wirtschaftswissenschaft. Ergebnisse einer Repräsentativbefragung. Berichte und Materialien. Zentrum für Fernstudienentwicklung der FernUniversität - Gesamthochschule - Hagen, Hagen

BARTELS, J., ROSSIÉ, U. (2000) Absolventenuntersuchung 1996. Ergebnisse von Repräsentativuntersuchungen der Fachbereiche Wirtschaftswissenschaft, Erziehungs-, Sozial- und Geisteswissenschaften sowie Informatik. Berichte und Materialien. Zentrum für Fernstudienentwicklung der FernUniversität - Gesamthochschule - Hagen, Hagen

BATES, A.W. (1995) Technology, Open Learning and Distance Education, London

BEAUDOIN, M. F. (1999) Review: "Final Report and Documentation of the Virtual Seminar for Professional Development in Distance Education", in: Continuing Higher Education Review. The Journal of the University Continuing Education Association, Vol 63, Fall 1999, Harvard University, S. 158 - 162

BECKER, E. (1975) "Berufsorientierung", Zur Kritik einer populären Reformforderung, in: Blickpunkt Hochschuldidaktik, Nr. 35, hrsg. v. Herz, O., Praxisbezug im Studium, o.O.

BEELEN, U., BERNATH, U. (1993) [Studying with a European Dimension](#) , in: EADTU-News, Newsletter of the European Association of Distance Teaching Universities, 12/93, S. 19 - 22

BELLMANN/LAITKO (1975) Methode und Methodologie der wissenschaftlichen Erkenntnis. Bemerkungen zum Begriff, in: Sandkühler, H.J. (Hrsg.), Marxistische Wissenschaftstheorie, Frankfurt, S. 177 - 215

BERATUNGSSTELLE FERNSTUDIUM AN DER FACHHOCHSCHULE OSTFRIESLAND IN EMDEN (1988). Universität Oldenburg, Zentrale Einrichtung Fernstudienzentrum, Studien und Berichte, Bd. 9, Oldenburg

BERGE, Z.L., Collins, M.P. (Eds.) (1995) Computer Mediated Communication and the Online Classroom, New Jersey

BERICHT DER KOMMISSION (1991) Offenes Lernen und Fernunterricht auf Hochschulebene in der Europäischen Gemeinschaft, SEK (91) 897 endg., Brüssel, 24. Mai 1991: Hrsg: Kommission der Europäischen Gemeinschaften, Brüssel, Luxemburg

BERNATH, U. (1973) Volkswirtschaftliche Stichwörter [Abschreibungen, Arbeitslosigkeit, Außenhandel u.a., insgesamt 24], in: Gesellschaft und Staat: Lexikon der Politik, Drechsler/Hilligen/Neumann (Hrsg.), 3. bis 7. Aufl., Baden-Baden

BERNATH, U. (1974) Aktuelle volkswirtschaftliche Probleme. Sonderseiten: Inflation, Weltwährungssystem, Einkommenspolitik, Wirtschaftliches Wachstum, Konjunktur. Hrsg: Hessische Landeszentrale für politische Bildung, Wiesbaden

BERNATH, U. (1976a) Wirtschaftspolitik und Wirtschaftskrise 1974 - 76 in der Bundesrepublik Deutschland mit einem Anhang zu wirtschaftspolitischen Alternativen, Lollar

BERNATH, U. (1976b) Lernvoraussetzungen von Abiturienten und Nichtabiturienten für das Hochschulstudium. Untersuchung bei Studenten des LA Wirtschaftswissenschaften, in: Studium, Lehre, Forschung 1/76. Hrsg.: Pressestelle der Universität Oldenburg, Oldenburg

BERNATH, U. (1976c) Der Lernprozeß als Erkenntnisprozeß (vervielfältigter Reader)

BERNATH, U., SCHOLZ, C. (1976) Probleme beim Einsatz entwicklungspolitischer Filme im Unterricht, in: Handbuch des entwicklungspolitischen Films. Mit einer Einführung in Medientheorie und Medienpraxis. Hrsg.: Projektbereich Dritte Welt der Arbeitsgemeinschaft Katholischer Studenten- und Hochschulgemeinden (AGG), Bonn, S. 73 - 79

BERNATH, U. (1977a) Einphasige Lehrerbildung, Projektstudium und fachliche Qualifizierung, in: Zur Schulpraktischen Ausbildung in der Sekundarstufe II - Berichte/Daten/Hinweise -. Materialien zur Kooperation zwischen Schule und Universität, Heft 7. Hrsg.: Zentrum für pädagogische Berufspraxis der Universität Oldenburg, Oldenburg, S. 8 - 11

BERNATH, U. (1977b) Projekt Curriculum Wirtschaftslehre SoSem 1976 - SoSem 1977, in: Projekt „Curriculum Wirtschaftslehre“, a.a.O. S. 7 - 13

BERNATH, U. (1977c) Ansatzpunkte für eine kritische Einschätzung des Projektes "Curriculum Wirtschaftslehre", in: Projekt „Curriculum Wirtschaftslehre“, a.a.O., S. 399 - 428

BERNATH, U.(1977d) Einphasige Lehrerbildung und Kooperation mit dem DGB - Am Beispiel des Arbeitsvorhabens (AV 07) "Strukturpolitik als Unterrichts- und Schulungsthema" im Projekt "Entwicklungsraum Ostfriesland" (EROF), in: Studium, Lehre, Forschung 1/77. Hrsg.: Pressestelle der Universität Oldenburg, Oldenburg

BERNATH, U. (1978a) Vorbemerkungen und Dokumentation des Verlaufs des Arbeitsvorhabens, in: Projekt: Räumliche Entwicklungsprozesse, a.a.O., S. 5 - 52

BERNATH, U. (1978b) Didaktische Grundlegungen für den Kurs "Wirtschaftlicher Strukturwandel und Strukturpolitik", in: Projekt: Räumliche Entwicklungsprozesse, a.a.O., S. 128 - 156

- BERNATH, U., DIEKHAUS, H.G. (1978) Wirtschaftlicher Strukturwandel und Strukturpolitik - Anstelle der „Sachanalyse“ ein „Gesamtreferat“, in: Projekt: Räumliche Entwicklungsprozesse, a.a.O., S. 54 - 58
- BERNATH, U., WINDELBERG, J. (1978) Strukturpolitik in peripheren Gebieten, in: Frankfurter Hefte, Zeitschrift für Kultur und Politik, Sonderheft Zukunft konkret, 4/1978, S. 59-65
- BERNATH, U., HOLTMANN, A. (Hrsg.) (1978) Sekundarstufe II. Probleme, Modelle, Analysen - Beiträge des Colloquiums WS 77/78 -, Materialien zur Kooperation zwischen Schule und Universität, Hrsg.: Zentrum für pädagogische Berufspraxis der Universität Oldenburg, Oldenburg
- BERNATH, U., KRACK, J (1979) Lehrerausbildung in Oldenburg und Kooperation mit der DGB-Bundesschule in Springe, in: Bamberg/Kröger/Kuhlmann (Hrsg.), Hochschulen und Gewerkschaften. Erfahrungen, Analysen und Perspektiven gewerkschaftlicher Kooperationspraxis, Köln, S. 322-331
- BERNATH, U. (1979) Fernstudienzentrum der Universität Oldenburg, in: Jahresbericht der niedersächsischen Fernstudienzentren, a.a.O., S. 31 - 42
- BERNATH, U. (1981) Fernstudienzentrum der Universität Oldenburg, in: Jahresbericht 1979/80 der niedersächsischen Fernstudienzentren, a.a.O., S. 57 - 75
- BERNATH, U., BRANDES, U (1983) Studienzentren in Niedersachsen: Beratung und Betreuung sind eng verknüpft, in: Das Studienzentrum im System der FernUniversität, Contacte 1/83, Hrsg.: FernUniversität - Gesamthochschule, Hagen, S. 44 - 47
- BERNATH, U., HOHLFELD, G. (1983) Ergebnisse einer empirischen Untersuchung über den Einfluß von Distanz auf die Lernsituation von Studenten der FernUniversität im Einzugsgebiet des Fernstudienzentrums der Universität Oldenburg, in: Mentor aktuell 1+2/83, Hrsg.: FernUniversität - Gesamthochschule, Hagen, S. 5 - 20
- BERNATH, U. (1984) Studientage als wesentliches Element eines Konzeptes zur Beratung und Betreuung von Fernstudenten in niedersächsischen Fernstudieneinrichtungen - am Beispiel der Zentralen Einrichtung Fernstudienzentrum der Universität Oldenburg, in: Arbeitsbericht der niedersächsischen Fernstudieneinrichtungen (1984) a.a.O, S. 47 - 62
- BERNATH, U., BRANDES, U. (1984) Internationale Zusammenarbeit bei der Weiterentwicklung von Beratungs- und Betreuungskonzepten im Fernstudium, in: Arbeitsbericht der niedersächsischen Fernstudieneinrichtungen (1984) a.a.O., S. 143 - 150
- BERNATH, U., PAULEY, G. (Hrsg.) (1984) Gasthörer im Fernstudium - Ergebnisse einer empirischen Untersuchung über norddeutsche Gasthörer der FernUniversität. Universität Oldenburg, Zentrale Einrichtung Fernstudienzentrum, Studien und Berichte, Bd.3, Oldenburg
- BERNATH, U., FICHTEN, W., LAUTH, G.W., ROHLFING, U. (1989) Psychologische Gesundheitsförderung als Weiterbildungsmodell für das Krankenhauspflegepersonal. Oldenburg
- BERNATH, U. (1990) Grundlagen psychologischer Gesundheitsförderung, in: Neue Erfahrungen mit flexiblen Lehr-/Lernmodellen. Beiträge zur Hochschulreform. Materialien des Instituts für Entwicklungsplanung und Strukturforschung, Bd. 135. Hannover, S. 71 - 74
- BERNATH, U., LAUTH, G.W. (1992) Psychologische Gesundheitsförderung als Aufgabe der Weiterbildung von Krankenhauspflegepersonal, in: Gesundheitsförderung, Eine Investition für die Zukunft. Internationale Konferenz, Bonn, 17.- 19. Dezember 1990. Erziehung, Ausbildung und Forschung. Ergänzungsband Nr. 2 zum Konferenzbericht, Hrsg.: Wissenschaftliches Institut der Ärzte Deutschlands (WIAD) e.V., Bonn, S. 74 - 78

- BERNATH, U. (1992) [Zur Stellung und zum Stellenwert der Mentorentätigkeit im Fernstudiensystem der FernUniversität Hagen](#). Ein Diskussionsbeitrag aus dem (nicht-nordrhein-westfälischen) Fernstudienzentrum der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg im Jahre 1991, in: Bückmann, N.-M., Ortner, G.E., Schuemer, R. (Hrsg.) (1992) a.a.O., S. 75-87
- BERNATH, U. (1993a) Beratung und Betreuung von Fernstudenten der FernUniversität Hagen durch niedersächsische Fernstudienzentren - an Beispielen des Fernstudienzentrums der Universität Oldenburg, in: 15 Jahre, a.a.O., S. 7 - 31
- BERNATH, U. (1993b) Bestandsaufnahme und Entwicklungsperspektiven des Fernstudienzentrums der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg (Manuskript)
- BERNATH, U. (1993c) [Regionalisierung im Fernstudium - Netzwerke zwischen Hochschulen und Weiterbildungsträgern der Region](#), in: H. Asselmeyer, H. Gauger, B. Klinge, E. Wagner (Hrsg.), Fernstudium - Neue Initiativen in Ost und West. Hildesheim, S. 95 - 104
- BERNATH, U. (1993d) The Networking of Study Centre at Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, in: EADTU-News, Newsletter of the European Association of Distance Teaching Universities, 13/93, S. 16 - 20
- BERNATH, U. (1993e) [Begleituntersuchungen im Projekt "GruZi"](#), in: Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.), a.a.O., S. 118 - 141
- BERNATH, U. (1993f) [Eine abschließende Betrachtung über 15 Jahre Fernstudienzentrum der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg](#), in: 15 JAHRE (1993) a.a.O., S. 111 -122 (in der Englischen Fassung: Summarizing Remarks on 15 Years of the Center for Distance Education at Carl von Ossietzky University of Oldenburg, <http://www.uni-oldenburg.de/zef/literat/15jeng.htm>)
- BERNATH, U., FICHTEN, W. (1993) [Towards Modules in Open Distance Learning for Nurses](#), in: EADTU-News, Newsletter of the European Association of Distance Teaching Universities, 14/93, S. 38 - 39
- BERNATH, U., HOHLFELD, G., KLEINSCHMIDT, A. (1993) Fernstudium und wissenschaftliche Weiterbildung in der Region, in: 15 Jahre, a.a.O., S. 103 - 110
- BERNATH, U., HOHLFELD, G. (1993) Ergebnisse einer "Drop-out"-Untersuchung des Fernstudienzentrums der Universität Oldenburg, in: 15 Jahre, a.a.O., S. 78 - 87
- BERNATH, U. (1994a) [The Centre for Distance Education at Carl von Ossietzky University of Oldenburg](#), in: Open Learning, The Journal of Open and Distance Learning, Vol.9, 3/94, S. 52 - 55
- BERNATH, U. (1994b) [Proposal for Multifunctional Resource and Developing Centres at Conventional Universities to Promote Higher Distance Teaching and Open Learning in the European Open University Network](#), in: Palank/Pronk (Hrsg.), EuroStudyCentres. Beiträge zur Entstehung des European Open University Network. Zeitschrift für Hochschuldidaktik, 18.Jg., Heft 1. S. 93 - 103
- BERNATH, U., (1994c) Vorwort, in: Europäisierung der Hochschulbildung, a.a.O., S. 7 - 9
- BERNATH, U. (1994d) [Bildungspolitische Rahmenbedingungen zur Integration von Fernstudien in das Präsenzstudium mit europäischer Dimension](#), in: Bernath, U., Beelen, H. (Hrsg.) (1994), a.a.O., S. 26 - 33
- BERNATH, U., BEELEN, H. (Hrsg.) (1994) Integration von fremdsprachigen Fernstudien in das Präsenzstudium. Dokumentation des "Erprobungsmodells 'Europäisch studieren'" im Studiengang Niederlandistik der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg im Wintersemester 1992/93, Oldenburg

BERNATH, U., KLEINSCHMIDT, A. (1995a) [Studienorientierung und Studienvorbereitung für Grundwehrdienst- und Zivildienstleistende: Das Projekt "GruZi"](#), in: G. Stenzel (Hrsg.) Studienorientierung. Beiträge zu Fragen des Hochschulzugangs und der Studienvorbereitung, Oldenburg, S. 41 - 49

BERNATH, U., KLEINSCHMIDT, A. (1995b) [Netzwerke: Ein neuer Weg im Fernstudium](#), in: UNI-INFO, Hrsg.: Pressestelle der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, 22. Jhrg. 4/95, S. 5

BERNATH, U. (1996) [Distance Education in Mainstream Higher Education: A Strategic Issue for Central Resource and Developing Units at Conventional Universities](#), in: Internationalism in Distance Education: A Vision for Higher Education - Selected papers from the first International Distance Education Conference, The Pennsylvania State University, June 1994. Edited by Melody M. Thompson, ACSDE Research Monograph No. 10, The Pennsylvania State University, University Park, PA, S. 45 - 51

BERNATH, U. (1997a) [Mit einer Fernstudienkomponente und einem Netzwerk auf neuen Wegen in der wissenschaftlichen Weiterbildung](#). Am Beispiel der "Psychologischen Gesundheitsförderung" für Krankenpflegepersonal im Netzwerk der Universitäten Berlin (FU), Bern, Frankfurt a. M., Hamburg, Hildesheim, Karlsruhe, Koblenz-Landau und Oldenburg, in: AUE-Informationdienst Hochschule und Weiterbildung 1/97, S. 29 - 32

BERNATH, U. (1997b) Virtual Tutoring - A New Approach Challenging Future Developments in Distance Education - paper presented to the International Conference for Managers of EuroStudyCentres, ESC 97, in Helsinki, November 28, 1997

BERNATH, U. (1998) Lernen im Internet: "A Virtual Seminar for University Faculty and Administrators - Professional Development in Distance Education", in: Mechthild Hauff (Hrsg.), [media@uni-multi.media? Entwicklung - Gestaltung - Evaluation neuer Medien](#). Medien in der Wissenschaft, Bd. 6. Münster/New York/München/Berlin, S. 113 - 122

BERNATH, U., RUBIN, E. (1998a) A Virtual Seminar for International Professional Development in Distance Education, in: INFORMATIK FORUM, Fachzeitschrift für Informatik, Vol 12, 1/98, S. 18 - 23

BERNATH, U., RUBIN, E. (1998b) A Virtual Seminar for International Professional Development in Distance Education, In: Universities in a Digital Era. Transformation, Innovation and Tradition. Roles and Perspectives of Open and Distance Learning. Proceedings of the 7th European Distance Education Network (EDEN) Conference, held at the University of Bologna, Italy, 24 - 26 June 1998, Volume 1, European Distance Education Network: Budapest, S. 141 - 144

BERNATH, U., RUBIN, E. (1998c) Virtual Seminars for University Faculty and Administrators "Professional Development in Distance Education" - A comparative approach to evaluation, in: Online Educa Berlin, 4th International Conference on Technology Supported Learning, Book of Abstracts, Dec 2 - 4, 1998 Berlin, Bonn: International WHERE + HOW, S. 287 - 292

BERNATH, U., FICHTEN, W. (1999) Adaptation in distance education - new experiences from networking universities in Germany. In: Open Learning, Volume 14, 1/99, S. 45 - 50

BERNATH, U., RUBIN, E. (Eds.) (1999) Final Report and Documentation of the Virtual Seminar for Professional Development in Distance Education. A Project within the AT&T Global Distance Learning Initiative sponsored by the AT&T Foundation and the International Council for Open and Distance Education (ICDE), Oldenburg

BERNATH, U. RUBIN, E. (1999) An International Virtual Seminar for University Faculty and Administrators: "Professional Development in Distance Education" - A Successful Experiment and Future Directions -. Paper presented to the 19th ICDE World Conference in Vienna, June 23, 1999; mit statistischem Anhang einzusehen unter: <http://www.uni-oldenburg.de/zef/literat/vienna2.htm>

BERNATH, U. (1999) "Interdisziplinarität, Innovation und Transfer" - am Beispiel der berufsbezogenen wissenschaftlichen Weiterbildung "Psychologische Gesundheitsförderung für Krankenpflegepersonal" der Universität Oldenburg, in: Graeßner, G./Brödel, R. (Hrsg.), Wissenschaftliche Weiterbildung im Netz der Wissenschaften. - Interdisziplinarität, Innovation, Transfer - Beispiele aus Umweltschutz und Gesundheit. Dokumentation der 26. Jahrestagung des Arbeitskreises Universitäre Erwachsenenbildung (AUE - Hochschule und Weiterbildung) an der Bildungswissenschaftlichen Hochschule - Universität Flensburg, 25./26. September 1997. AUE-Beiträge 36. AUE e.V. - Hochschule und Weiterbildung, Hamburg, S. 90 - 93

BERNATH, U., FICHTEN, W., KLAUS, J., RIEFORTH, J. (Hrsg.) (2000) Psychologische Gesundheitsförderung für Pflegekräfte in der Dialyse. Dokumentation einer betriebsinternen Fortbildung. Studien und Berichte der Arbeitsstelle Fernstudienforschung der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Band 1, Oldenburg

BERNATH, U. (2000a) Berufsbezogene wissenschaftliche Weiterbildung "Psychologische Gesundheitsförderung für Krankenpflegepersonal" - Mit einem Fernstudienelement in einem Universitätsverbund, in: Bernath, U., Fichten, W., Klaus, J., Rieforth, J. (Hrsg.), a.a.O., S. 7 - 10

BERNATH, U. (2000b) Zum Adaptationsprozeß im Netzwerk der Veranstalter der Weiterbildung "Psychologische Gesundheitsförderung", in: Bernath, U., Fichten, W., Klaus, J., Rieforth, J. (Hrsg.), a.a.O., S. 49 - 52

BERNATH, U. (2000c) Erfahrungen mit einem virtuellen Seminar, in: Einblicke, Forschungsmagazin der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Nr. 31/2000, S. 17 - 19

BERNATH, U., RUBIN, E. (2001) "Professional Development in Distance Education"- A Successful Experiment and Future Directions, in: Lockwood, F. & Gooley, A. (eds.), Innovations in Open and Distance Learning, London, S. 213 - 223

BERNATH, U., RUBIN, E. (Eds.) Master of Distance Education - reflecting on the first year. Studien und Berichte der Arbeitsstelle Fernstudienforschung der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Band 4, Oldenburg (Druck in Vorbereitung)

BERNATH, U., MESENHOLL, E., SCHOLZ, W.-D. (Druck in Vorbereitung) Ergebnisse einer Untersuchung zur Servicequalität des Fernstudienzentrums der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Studien und Berichte der Arbeitsstelle Fernstudienforschung der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Band 5, Oldenburg

BLANKERTZ, H. (1977) Theorien und Modelle der Didaktik, 10. Aufl., München

BOCKELMANN/WINDELBERG/ZEPPELITZ (1978) Innovations-Förderungsstrategien als Instrument aktiver regionaler Strukturpolitik für peripher gelegene wirtschaftsschwache Räume?, in: WSI-Mitteilungen 1/1978, S. 48 - 58

BODE, CHR. (1990) Einführung in: Neue Erfahrungen mit flexiblen Lehr-/Lernmodellen. Beiträge zur Hochschulreform - Dokumente eines Kolloquiums -. Materialien des Instituts für Entwicklungsplanung und Strukturforschung, Band 135, Hannover

- BRAMMERTS, H. (1976) Gewerkschaftliche Bildungsarbeit - ihre Voraussetzungen und Besonderheiten, in: Brammerts/Gerlach/Trautwein, Lernen in der Gewerkschaft, Beiträge aus dem DGB-Projekt "Mitbestimmung und politische Bildung", Frankfurt/Köln
- BRANDES, U., RATERS, E. (o.J.) Beratung und Betreuung im Fernstudium, ZIFF Papiere 9, FernUniversität - Gesamthochschule, Hagen
- BRANDES, U., RATERS, E. (1978) Modell für die Planung von Studienzentren für Fernunterricht und Fernstudium - Projektdokumentation und Arbeitsergebnisse -. Hrsg.: Institut für Regionale Bildungsplanung - Arbeitsgruppe Standortforschung - GmbH, Hannover
- BRECHT, B. (1967) Gesammelte Werke, Frankfurt
- BROCHER, T. (1967) Gruppendynamik und Erwachsenenbildung, Braunschweig
- BRUNER, J. S. (1972) Die Bedeutung der Struktur im Lernprozeß, in: Holtmann, A., Das sozialwissenschaftliche Curriculum in der Schule, Opladen
- BÜCKMANN, N.-M., ORTNER, G.E., SCHUEMER, R. (Hrsg.) (1992) Lehre und Betreuung im Fernstudium, Abschlußbericht zum Ringkolloquium des ZIFF im Wintersemester 91/92, FernUniversität - Gesamthochschule - Hagen
- BUNDESMINISTER FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT (Hrsg.) (1983) Berufsbezogene wissenschaftliche Weiterbildung an den Hochschulen, Perspektiven und Modelle, Schriftenreihe Hochschule 45, Bad Honnef
- BUNDESMINISTER FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT (Hrsg.) (1992) Informationen, Bildung und Wissenschaft 12/92, Referat Öffentlichkeitsarbeit, S. 162/163
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT (Hrsg.) (1993) Studienorientierung und Studienvorbereitung für Grundwehrdienst- und Zivildienstleistende. Dokumentation einer Klausurtagung. Oldenburg
- BUSCH, F. W. & RAAPKE, H.-D. (1980) Vorwort der Universität, in: Einphasige Lehrerbildung in Oldenburg. Gutachten für die Universität Oldenburg erstellt von Peter Döbrich, Christoph Kodron, Wolfgang Mitter. Zentrum für pädagogische Berufspraxis, Oldenburg
- BUSCH, F.W. (1981), Weil nicht sein kann, was nicht sein darf! Der Modellversuch zur Einphasigen Lehrerbildung zwischen Engagement und Bürokratie, in: Fichten, W., Spindler, D., Steinbrink, U. (Hrsg.) Dokumentation zur Einphasigen Lehrerbildung, Bd. 4: Theorie und Praxis, Universität Oldenburg, Zentrum für pädagogische Berufspraxis, S. 285 - 309
- DAUENHAUER, E. (1973) Wissenschaftstheorie, Wirtschaftspädagogik, Arbeitslehre. Bad Homburg v.d.H./Berlin/Zürich
- DAXNER, M., KRISZIO, M., STEINBRINK, U. (1979) Modellversuch einphasige Lehrerbildung. Erfahrungen mit der Durchführung eines Reformmodells in Oldenburg und Osnabrück. Zentrum für pädagogische Berufspraxis, Universität Oldenburg, Oldenburg
- DELLING, R.M. (1982) Fernstudium - Fernunterricht (II). Bibliographie deutschsprachiger Texte von 1975 bis 1978 und Nachträge aus früheren Jahren. Tübinger Beiträge zum Fernstudium. Schriftenreihe des Deutschen Instituts für Fernstudien an der Universität Tübingen (Hrsg.), Band 14, Weinheim und Basel

- DER NIEDERSÄCHSISCHE KULTUSMINISTER (HRSG.) (1977) die neugestaltete, gymnasiale oberstufe im Sekundarbereich II, informationen für eltern und schüler. Hannover, August 1977
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT (1970) Empfehlungen der Bildungskommission, Strukturplan für das Bildungswesen, Bonn
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT (1974) Empfehlungen der Bildungskommission, Zur Förderung praxisnaher Curriculumentwicklung, Bonn
- DEWEY, J. (1910) How We Think. New York (deutsch: DEWEY, J. (1951) Wie wir denken. Eine Untersuchung über die Beziehung des reflektiven Denkens zum Prozeß der Erziehung. Zürich
- DEWEY, J. (1920) Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education, New York
- DEWEY, J. (1933) How we think. A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process, Lexington
- DEWEY, J. (1938) The Theory of Inquiry, New York
- DEWEY, J. (1963) Experience and Education, New York
- DHANARAJAN, G., TIMMERS, S. (1992) Transfer and adaptation of self-instructional materials: in: Open Learning, Vol. 7, 1/92, S. 3 - 11
- DIE FERNUNIVERSITÄT (1976) Das Erste Jahr. Aufbau, Aufgaben, Ausblicke. Bericht des Gründungsrektors, Hagen
- DOHMEN, G. (1968) Der Aufbau des Hochschulfernstudiums in der Bundesrepublik, Tübinger Plan. Tübinger Beiträge zum Fernstudium, Bd. 1, Weinheim und Berlin
- DOHMEN, G., WEDEMEYER, Ch.A., REBEL, Kh. (1976) Offenes Lernen und Fernstudium. Tübinger Beiträge zum Fernstudium, Bd. 9, Weinheim und Basel
- DOUBRAWA u.a. (1995) Dozentenmanual der Oldenburger Projektgruppe „Psychologische Gesundheitsförderung“. Universität Oldenburg, Zentrale Einrichtung Fernstudienzentrum, Oldenburg
- EADTU (Eds.) (1988) Report of Course and Credit Transfer, Heerlen
- EADTU (Eds.) (1989) Report Working Group Long Term Developments, Heerlen
- EADTU (Eds.) (1993) The European Open University Development Plan, Heerlen
- EADTU (Eds.) (1993a) UNED-EADTU, The Proceedings of the UNED/EADTU Conferences and Workshops, Madrid 11th-12th February 1993. The European Open University Network: Course Delivery, Student Support and Study Centres, Heerlen
- EADTU (Eds.) (1993b) Directory of EuroStudyCentres in Europe, Heerlen
- ECTS (1992) Das Europäische System zur Anrechnung von Studienleistungen in der Europäischen Gemeinschaft. Die akademische Anerkennung: ECTS. Task Force, Humanressourcen, Allgemeine und Berufliche Bildung, Jugend (Hrsg.), Dossier Nr. 4, März 1992, S. I-VII

EINPHASIGE LEHRERAUSBILDUNG (1980) Gutachten für die Universität Oldenburg erstellt von Peter Döbrich, Christoph Kodron, Wolfgang Mitter. Hrsg.: Zentrum für pädagogische Berufspraxis, Universität Oldenburg, Oldenburg

EUROPÄISIERUNG DER HOCHSCHULBILDUNG (1994) Das Fernstudium und die offenen europäischen Universitäten, Hrsg: Zentrale Einrichtung Fernstudienzentrum der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Oldenburg

FABER/DIECKHOFF (1985) Gasthörer an westdeutschen Universitäten, Bamberg

FERNSTUDIENZENTREN IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (o.J.) Konzeption, Ausbaustand, bildungspolitische Aspekte und Perspektiven. Programm, Referate, Diskussionsergebnisse des Symposiums am 6.6./7.6.1979. Materialien zur Regionalen Bildungs- und Entwicklungsplanung, Band 110, Hrsg.: Institut für Regionale Bildungsplanung - Arbeitsgruppe Standortforschung - GmbH, Hannover

FICHTEN, W., JAECKEL, K., STINSHOFF, R. (1978) Einphasige Lehrerausbildung - von den Reformträumen zur traumatischen Wirklichkeit?, in: Dies. (Hrsg.) Projektstudium und Praxisbezug. Reformmodelle der Lehrer- und Juristenausbildung, Frankfurt, S. 73 -115

FICHTEN, W. (1989) Entwicklung eines Konzepts für einen berufsbegleitenden Weiterbildungskurs für Krankenhauspflegepersonal, in: Bernath, U., Fichten, W., Lauth, G., Rohlfing, U., a.a.O., S. 14 - 58

FICHTEN, W. (1994) Psychologische Gesundheitsförderung. Eine berufsbegleitende Weiterbildung, in: PflegePädagogik 3/94, S. 32 - 34

FICHTEN, W. (2000a) Psychologische Gesundheitsförderung für Pflegekräfte in der Dialyse - Konzeption und Inhalt des Weiterbildungskurses, in: Bernath, U., Fichten. W., Klaus, J., Rieforth, J. (Hrsg.), a.a.O., S. 11 - 20

FICHTEN, W. (2000b) Ergebnisse der Teilnehmerbefragung, in: Bernath, U., Fichten. W., Klaus, J., Rieforth, J. (Hrsg.), a.a.O., S. 53 - 62

FICHTEN, W. (2000c) Das Lerntagebuch als Kurselement, in: Bernath, U., Fichten. W., Klaus, J., Rieforth, J. (Hrsg.), a.a.O., S. 39 - 74

FICHTER, K.E. (1988) Stand des Fernstudiums in der Bundesrepublik Deutschland. Ergebnisse aus der Untersuchung 'Zwischenbilanz Fernstudium', in: Stand und Perspektiven des Fernstudiums in der Bundesrepublik Deutschland. Programm, Referate, Diskussionsergebnisse des Kolloquiums am 19. September 1988 an der Hochschule Hildesheim, Hrsg.: Institut für Entwicklungsplanung Bericht über und Strukturforchung GmbH an der Universität Hannover, Hannover

FOGARASI, B.(1965) Logik, Berlin

FRANK, J. (1976) Kritische Ökonomie, Einführung in Grundsätze und Kontroversen wirtschaftswissenschaftlicher Theoriebildung, Reinbek bei Hamburg

FREIRE, P. (1971) Pädagogik der Unterdrückten, Stuttgart

FRIEDRICH, H.F., MANDL, H. (1997) Analyse und Förderung selbstgesteuerten Lernens, in: Weinert, F. E., Mandl. H. (Hrsg.) Psychologie der Erwachsenenbildung. Enzyklopädie der Psychologie: Themenbereich D, Praxisgebiete: Serie 1, Pädagogische Psychologie, Band 4, Göttingen, S. 237 - 293

FRITSCH, H., KÜFFNER, H. (1985) Warenprobe: Muster ohne Wert?, Evaluation des Informationsstudiums der FernUniversität von 1984: Schlußbericht, ZiFF Papiere 57, FernUniversität -

Gesamthochschule - Hagen, Hagen

FRITSCH, H. (1998), Witness-learning. Pedagogical implications of net-based teaching and learning, In: Mechthild Hauff (Hrsg.), *media@uni-multimedia? Entwicklung - Gestaltung - Evaluation neuer Medien. Medien in der Wissenschaft*; Bd. 6. Münster/New York/München/Berlin, S. 123 ff.

GEIBLER, C. (1990) "Hochschulen vor dem Hintergrund des wirtschaftlichen und sozialen Wandels: Zur Flexibilisierung des Studienangebots", in: *Neue Chancen für Fernstudien. Beiträge zur Hochschulreform - Dokumentation eines Kolloquiums - Materialien des Instituts für Entwicklungsplanung und Strukturforchung*, Band 136, Hannover

GIESECKE, H. (1977) Was müssen Lehrer wirklich lernen und wie teuer muß das sein?, in : *Die Deutsche Schule*, 2/1977

GOLAS, H. G.(1973) Das Spannungsfeld einer "Didaktik der Wirtschaftslehre", in: Ders. (Hrsg.), *Didaktik der Wirtschaftslehre. Situation, Diskussion, Revision*. München

GRUBER, H., MANDL, H., RENKL, A. (1999) Was lernen wir in Schule und Hochschule: Träges Wissen? Forschungsbericht Nr. 101, Ludwig-Maximilians-Universität München, Institut für Pädagogische Psychologie und Empirische Pädagogik, München

HABERMAS, J. (1969) *Technik und Wissenschaft als Ideologie*, 2. Aufl., Frankfurt

HAHN, E. (1965) *Soziale Wirklichkeit und soziologische Erkenntnis. Philosophisch-methodologische Aspekte der soziologischen Theorie*, Berlin

HANDREICHUNGEN FÜR DEN SEKUNDARBEREICH II (1972 ff.) Gesellschaftswissenschaftliches Aufgabenfeld B, hrsg. v. Niedersächsischen Kultusminister, Hannover (1.Folge, S. 7 - 9) 1972, (2. Folge) 1973, (Zwischenfolge) 1976, (3. Folge) 1977

HARASIM, L. (Ed.) (1990) *Online Education: perspectives on a new environment*, New York

HARASIM, L. (1995) *Learning Networks. A field guide to teaching and learning online*, Cambridge, Mass.

HAUG, F. (1977) *Erziehung und gesellschaftliche Produktion: Kritik des Rollenspiels*, Frankfurt a. M./New York

HECKHAUSEN u.a.(1970) *Lehrer 1980. Lehrerbildung für die künftige Schule. Empfehlungen der Lehrerausbildungskommission des Hochschulplanungsbeirates des Kultusministers des Landes Nordrhein-Westfalen*, Düsseldorf

HEUERMANN, J., KLARMANN, U., VOGEL, W., WOLFF, H. (1984) *Studienzentrum Oldenburg: "Technik wissenschaftlichen Arbeitens" - eine Ergänzung des wirtschaftswissenschaftlichen Fernstudiums durch Mentoren*, in: *FernUniversität - Gesamthochschule, Mentor aktuell*, 4/Dez. 1984, S. 3 - 6

HOFMANN, W. (1968) *Universität, Ideologie, Gesellschaft. Beiträge zur Wissenschaftssoziologie*, Frankfurt

HOHLFELD, G. (1981) Ein quantitatives und qualitatives Instrument zur Ermittlung des Stellenwertes des Beratungs- und Betreuungsangebotes für die Fernstudenten der FernUniversität Hagen, die sich dem Fernstudienzentrum der Universität Oldenburg zugeordnet haben. Eine vergleichende Begründung für die Leistungsfähigkeit beider Instrumente, Oldenburg, (Manuskript, 62 S.)

- HOLMBERG, B. (1995a) Theory and Practice of Distance Education. London/New York
- HOLMBERG, B. (1995b) The Evolution of the Character and Practice of Distance Education, in: Open Learning, Vol. 10, June 1995, S. 47 - 53
- HOLTMANN, A. (Hrsg.) (1972) Das sozialwissenschaftliche Curriculum in der Schule. Neue Formen und Inhalte, Opladen
- HOLTMANN, A. (1973) Sozialisation, Lernen, Theoriebildung, Überlegungen zu einer sozialisationstheoretischen politisch-historischen Didaktik, in: Historischer Unterricht im Lernfeld Politik, Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Heft 96, Bonn
- HOLZKAMP, K. (1973) Sinnliche Erkenntnis, Historischer Ursprung und gesellschaftliche Funktion der Wahrnehmung, Frankfurt
- HÜLSMANN, Th. (2000), The cost of open learning: a handbook with an introduction by Hilary Perraton. Studien und Berichte der Arbeitsstelle Fernstudienforschung der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Band 2, Oldenburg
- JAHRESBERICHT DER NIEDERSÄCHSISCHEN FERNSTUDIENZENTREN (1979) Arbeitsergebnisse - Aufgaben - Perspektiven; Berichtszeitraum: Juli 1978 bis September 1979. Hrsg.: Hochschule Hildesheim, Zentrale Arbeitsstelle für das Fernstudium, Hildesheim
- JAHRESBERICHT 1979/80 DER NIEDERSÄCHSISCHEN FERNSTUDIENZENTREN (1980) Arbeitsergebnisse - Aufgaben - Perspektiven; Berichtszeitraum: Oktober 1979 bis September 1980. Hrsg.: Hochschule Hildesheim, Zentrale Arbeitsstelle für das Fernstudium, Hildesheim
- JAIDE, W. (1970) Jugend und Demokratie, München
- JANßEN, R., KLEINSCHMIDT, A. (1993) Das „Kleeblatt“ Mathematik des Projektes „GruZi“ zur Studienvorbereitung und Studienorientierung, in: Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.), a.a.O.
- JONES, H.C. (1992) Paper to the European Parliament as related to Open Distance Learning, in: EADTU-News, Newsletter of the European Association of Distance Teaching Universities, 10/1992
- KAMINSKI, H. (1977) Grundlegende Elemente einer Didaktik der Wirtschaftserziehung, Wissenschaftstheoretische Voraussetzungen, Probleme der Curriculumentwicklung, Strategien zur unterrichtlichen Realisation, Bad Heilbrunn
- KAYE, A.R. (Ed.) (1992) Collaborative Learning through Computer Conferencing: The Najaden Papers, Berlin
- KEEGAN, D. (1990) Foundations of Distance Education. London/New York
- KELL/KUTSCHA (1977) Kritische Theorie der ökonomischen Bildung und das Problem der didaktischen Reduktion, in: Zeitschrift für Pädagogik, 23. Jg. Nr. 3
- KERN/SCHUMANN (1973) Industriearbeit und Arbeiterbewußtsein, Teil I, 2. Aufl., Frankfurt
- KLEINSCHMIDT, A. (1987) Bericht über das gemeinsame Programm des Fernstudienzentrums der Universität Oldenburg (und seiner Beratungsstelle Fernstudium) und der Fachhochschule Ostfriesland zur Studienvorbereitung in Mathematik, in: Studienvorbereitende Maßnahmen Mathematik, Hrsg.: Hochschule Hildesheim, Zentrale Arbeitsstelle für das Fernstudium, Hildesheim, S. 18 - 34

KLEINSCHMIDT, A. (1993) Studienvorbereitung Mathematik als Aufgabe eines Fernstudienzentrums, in: 15 Jahre , a.a.O., S. 50 - 55

KLEINSCHMIDT, A. (1999) Virtual Tutoring in Distance Education - An Approach of Centres for Distance Education for Students of the FernUniversität Hagen, in: ESC '98 Conference Proceedings, The European Association of Distance Teaching Universities (Eds.), Heerlen, S. 29 - 32

KOCHS, M./KRÜGER, W. (Hrsg.) (1982) Hochschulweiterbildung und Fernstudium. Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung, Beiträge Nr. 11/1982

KOSIK, K.(1967) Dialektik des Konkreten, Frankfurt

KONZERTIERTE AKTION WEITERBILDUNG (1996) Modellvorhaben „Entwicklung und Erprobung von Weiterbildungsmaßnahmen im Hochschulkoooperationsverbund für Grundwehrdienst- und Zivildienstleistende zur Studienorientierung und Studienvorbereitung“. Abschlußbericht. Hrsg.: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie, Bonn

KRISZIO/WINDELBERG (1977) Arbeitnehmerorientierte Regionalpolitik in Ostfriesland, Kooperationsbeziehungen zwischen Universität und Gewerkschaft am Beispiel des Projektes "Produktions und Arbeitsverhältnisse im Entwicklungsraum Ostfriesland (EROF)", in: WSI-Mitteilungen 9/1977, S. 580-587

KÜFFNER, H. (1983) Steckbrief "Gasthörer", in: Jahrbuch 1983 der Gesellschaft der Freunde der FernUniversität e.V., Hagen, S. 87ff.

KUHLMANN, R. u.a. (1982) Hochschule und Weiterbildung, Bestandsaufnahme, Entwicklungen und Zielvorstellungen aus gewerkschaftlicher Sicht, Köln

KUHN, Th. S. (1967) Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen, Frankfurt

KUHN, Th. S. (1972) Postskript zur Analyse der Struktur wissenschaftlicher Revolutionen, in: WEINGART, P. (Hrsg.) Wissenschaftssoziologie 1, Wissenschaftliche Entwicklung als sozialer Prozeß, Frankfurt

KUMM, V. (1969) Das Universitätsstudium im Urteil von Lehrern, in: Wirtschaft und Erziehung, 21(1), S. 17-26 und 21(2) S. 62-77

KUMM, V. (1973) Wirtschaftslehreunterricht. Deutscher Bildungsrat, Gutachten und Studien der Bildungskommission 26, Stuttgart

KUTSCHA, G. (1976) Das politisch-ökonomische Curriculum. Wirtschaftsdidaktische Studien zur Reform der Sekundarstufe II, Kronberg

KUTSCHA, G. (1978a) Praxis und Theorie der gymnasialen Oberstufe, in: Pädagogische Rundschau, Heft 6

KUTSCHA, G. (1978b) Wissenschaftspropädeutik im Sekundarbereich II - Begründungsansätze zur Forderung nach der Wissenschaftsorientiertheit allen Lernens, in Bernath, U. Holtmann, A. (Hrsg.), a.a.O., S. 3 - 19; als überarbeitete Fassung erschienen in: Bildung und Erziehung, 6/1978

LISOP, J.B. (1971) Berufsbildung in didaktischer Betrachtung, in: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, Vol. 67 Heft 9

MARX, K. (1953) Grundrisse der Kritik der politischen Ökonomie, Berlin

- MARX, K. (1965) Das Kapital, Kritik der politischen Ökonomie, 1. Bd., Berlin
- MARX, K. (1974) Grundrisse der Kritik der politischen Ökonomie, 2. Aufl., Berlin
- MASON, R., KAYE, A.R. (Eds.) (1989) Mindweave: communication, computers and distance education, Oxford
- MATERIALIEN (1977), Unterrichtsvorhaben - Erfahrungsberichte aus der schulpraktischen Ausbildung - Sommersemester. Mat 6. Oldenburg: Zentrum für pädagogische Berufspraxis
- MATTFELDT, L. (1987) Übungsaufgaben zu ausgewählten Kapiteln des Mathematischen Vorkurses zur Elektrotechnik und Physik der FernUniversität - GHS - Hagen, 1987, Hrsg.: Universität Oldenburg, Zentrale Einrichtung Fernstudienzentrum, Oldenburg, (Manuskript, 39 S.)
- MEMORANDUM ZUR HOCHSCHULBILDUNG IN DER EUROPÄISCHEN GEMEINSCHAFT (1991) Kommission der Europäischen Gemeinschaften (Hrsg.), Brüssel, COM (91) 349 endg., S. II
- MENK, P. (1975) unterrichtsanalyse und daktische konstruktion, Frankfurt
- MERTENS, D.(1974) Überlegungen zur Frage der Identifizierung und Vermittlung von Schlüsselqualifikationen im Erst- und Weiterbildungssystem, Studie für den Europarat, September 1972, in: Bundesassistentenkonferenz (Hrsg.), Studienreform Wirtschaftswissenschaften, Texte zur Studienreform 5, Bonn
- MEYER, H. L. (1974) Einführung in die Curriculum-Methodologie, 2. Aufl., München
- MEYER, H. L. (1975) Trainingsprogramm zur Lernzielanalyse, Frankfurt am Main
- MEYER, H. (1977) Unterrichtsvorbereitung für die Sekundarstufe II/ Problemaufriß und Lektürevorschlag, in: Zur schulpraktischen Ausbildung in der Sekundarstufe II - Berichte/Daten/Hinweise -, Materialien zur Kooperation zwischen Schule und Universität, Heft 7, hrsg. v. Zentrum für Pädagogische Berufspraxis, Oldenburg
- MILLER, G. (1987) Distance Education in the United States: collaboration amid diversity, in: Open Learning, Nov. 1987, S. 23 - 27
- MILLER, G. (1990) Distance Education and the Curriculum: Dredging a New Mainstream. In: Moore, M. (Ed.), a.a.O., S. 211 - 220
- MITTENZWEI, W. (1976) Der Dialektiker Brecht oder Die Kunst, Me-ti zu lesen, in: Brechts Tui-Kritik, Argument-Sonderbände, AS 11, Berlin, S. 115 - 149
- MODELLVERSUCH (1978) Planung, Einrichtung und Erprobung von Studienzentren im Land Niedersachsen für die Kooperation mit bestehenden Fernlehreinrichtungen. Abschlußbericht. Der Niedersächsische Minister für Wissenschaft und Kunst (Hrsg.), Hannover
- MODELLVORHABEN REGIO (1987) Kooperationsmodell zentraler Weiterbildungseinrichtungen zur Beratung und Betreuung von Fernstudenten in der Region: Zwischenbericht / Hrsg.: Hochschule Hildesheim, Zentrale Arbeitsstelle für das Fernstudium, Hildesheim
- MODELLVORHABEN REGIO (1988) Kooperationsmodell zentraler Weiterbildungseinrichtungen zur Beratung und Betreuung von Fernstudenten in der Region: Projektbericht / Hrsg.: Hochschule Hildesheim, Zentrale Arbeitsstelle für das Fernstudium, Hildesheim
- MOLLENHAUER, K. (1972) Theorien zum Erziehungsprozeß. Zur Einführung in erziehungswissen-

schaftliche Fragestellungen, München

MÖHLE, H. (1977) Gesetzgebung und Anordnung hinsichtlich des Fernstudiums in der Deutschen Demokratischen Republik. Das in das einheitliche sozialistische Bildungswesen der Deutschen Demokratischen Republik integrierte Hochschulfernstudium, seine Grundkonzeption und seine Ergebnisse, Leipzig

MOORE, M. (Ed.) (1990) Contemporary Issues in American Distance Education, New York

MÜLLER-BÖLING (2000) Die entfesselte Hochschule, Gütersloh

NARSKI, I.S. (1973) Dialektischer Widerspruch und Erkenntnislogik, Berlin

NEUMANN, K. (1976) Strukturwandel und Strukturpolitik, Wirtschaftlicher und gesellschaftlicher Wandel sowie die Möglichkeiten und Grenzen der Strukturpolitik, Köln/ Frankfurt

NEUSÜß, H.-J. (1993) Zum Stand der Förderungspraxis für Grundwehrdienstleistende in der Weiterbildung, in: Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.), a.a.O., S. 53 - 58

NIPKOW, K.E. (1966) Zum Begriff der Bildungseinheit, Sein Bedeutungswandel in der Gymnasialpädagogik seit 1945, in: Neue Sammlung, 1966, Heft 1

NITSCH, W. (1967), Hochschule, Heidelberg:

OELKERS, J. (1977) Emanzipation - Erziehungsziel von gestern? in: Neue politische Literatur, 22 (2), Seite 141-173

OFFENER FERNUNTERRICHT IN DER EUROPÄISCHEN GEMEINSCHAFT (1991) Memorandum, KOM (91) 388 endg., Brüssel, 12. November 1991

OMMERBORN/TILLY (1993) Grundwehrdienst- und Zivildienstleistende im Fernstudium, in: Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.), a.a.O., S. 67 - 72

PAFFENHOLZ, H., BECK, K. (1988) Erfahrungsbericht über den Einsatz des Kursmaterials "Recht für Wirtschaftswissenschaftler" der FernUniversität - Gesamthochschule - Hagen in der Handelslehrausbildung an der Universität Oldenburg. Eine Fallstudie zur Praxis der Erprobung hochschuldidaktischer Innovationen. Universität Oldenburg, Zentrale Einrichtung Fernstudienzentrum, Studien und Berichte, Bd. 8, Oldenburg

PAFFENHOLZ, H. (1993) Projekt "GruZi": Projektidee und -geschichte sowie Handlungskonzept, in: Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.), a.a.O., S. 94 - 112

PAULEY, G. (1984) Begleituntersuchung zum Modellversuch der BLK "Biologische Grundlagen der Ökologie", Oldenburg (Manuskript)

PÄDAGOGISCHE BERUFSPRAXIS (1975), Bremer Arbeitsmaterialien, Heft 3, Veränderungen von Lebens- und Arbeitsbedingungen in Bremen-Lesum, Strukturierungsvorschläge und Materialien zu einer Unterrichtseinheit in der Sekundarstufe I, Bremen

PETERS, O. (1967) Distance Education and Industrial Production: A comparative interpretation in outline. In: Keegan, D. (Ed.) (1994) Otto Peters on Distance Education. The Industrialization of Teaching and Learning. London/New York, S. 107 - 127

PETERS, O. (1982) Wissenschaftliche Weiterbildung durch Fernstudien. In: Kochs, M./ Krüger, W. (Hrsg.), a.a.O., S. 22ff.

- PETERS, O. (1984) Die Gründung der FernUniversität, Wagnis und Gelingen. Festvortrag aus Anlaß des zehnjährigen Bestehens der FernUniversität. In: Jahrbuch 1984 der Gesellschaft der Freunde der FernUniversität, Hagen
- PETERS, O. (1993) Distance Education in a Postindustrial Society, in: Keegan, D. (Ed.) (1994) Otto Peters on Distance Education. The Industrialization of Teaching and Learning. London/New York, S. 220 - 240
- PETERS, O. (1998) Learning and Teaching in Distance Education. Analyses and Interpretations from an International Perspective. London
- PETZOLD, H. (Hrsg.) (1985) Wege zum Menschen. 2 Bde., Paderborn
- PIAGET, J. (1974) Theorien und Methoden der modernen Erziehung, Frankfurt
- POPPER, K.R. (1965), Das Elend des Historizismus, Tübingen
- PORTELE, G. (1975) Lernen und Motivation, Weinheim und Basel
- PROJEKT "CURRICULUM WIRTSCHAFTSLEHRE" (1977) SoSem 76 - SoSem 77 Berichte über unterrichtspraktische Vorhaben, Stellungnahmen zum Projektstudium und zur Einphasigen Lehrerbildung. Materialien P5, Berichte aus den Projekten. Hrsg.: Zentrum für pädagogische Berufspraxis der Universität Oldenburg, Oldenburg (unverändert ebenfalls erschienen: Dortmund 1978)
- PROJEKT: RÄUMLICHE ENTWICKLUNGSPROZESSE (1978) Produktions- und Arbeitsverhältnisse im Entwicklungsraum Ostfriesland (EROF), Arbeitsvorhaben (SoSem 76 - WS 77/78), Wirtschaftlicher Strukturwandel und Strukturpolitik als Unterrichtsthema - Ein Kursmodell für die Sek. II. Materialien P 10, Berichte aus den Projekten. Hrsg.: Zentrum für pädagogische Berufspraxis der Universität Oldenburg, Oldenburg (unverändert ebenfalls erschienen: Dortmund 1978)
- PRONK, N. (1993) Networking of Study Centres, in: EADTU (Eds.) 1993a, a.a.O.
- RAAPKE, H.-D. (1993) Studienorientierung: Schlüsselkompetenz zwischen Anforderungen und Selbstwahl, in: Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.), a.a.O., S. 37 - 45
- REETZ/WITT (1974) Berufsausbildung in der Kritik: Curriculum-Analyse Wirtschaftslehre. Hamburg
- REIL, C. (1993) Zur Motivations- und Bedürfnislage Dienst- und Wehrpflichtiger, in: Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.), a.a.O., S. 17 - 22
- RIESE, H. (1975) Wohlfahrt und Wirtschaftspolitik, Reinbek
- RITSERT. J. (1973) Probleme politisch-ökonomischer Theoriebildung, o.O.
- ROBERT-BOSCH-STIFTUNG (1992) Pflege braucht Eliten. Denkschrift zur Hochschulausbildung für Lehr- und Führungskräfte in der Pflege, Beiträge zur Gesundheitsökonomie Bd. 28, Göttingen
- ROHLFING, U. (1989) Begleitforschungsaspekte und -erfahrungen im Kursverlauf, in: Bernath, U, Fichten, W. Lauth, G., Rohlfing, U., a.a.O., S. 59 - 110
- ROSENTAL, M.M. (1973) Die dialektische Methode der politischen Ökonomie von Karl Marx, Berlin
- ROTH, H. (1969) Begabung und Lernen. 4. Aufl., Stuttgart
- ROTH, H. (1971) Pädagogische Anthropologie, Bd. 2, Entwicklung und Erziehung, Hannover

- ROTH, H. (1971b), Stimmen die deutschen Lehrpläne noch?, in: Achtenhagen/Meyer (Hrsg.), Curriculumrevision, Möglichkeiten und Grenzen, München
- RUBINSTEIN, S.L. (1972) Das Denken und die Wege seiner Erforschung, Berlin:
- SACHBERICHT (1974) zum "Versuch einer einphasigen Lehrerbildung" für den Zeitraum 1.1. bis 31.12.1973, Drucksache 179/74. Universität Oldenburg, Oldenburg
- SCARDAMALIA, M., BEREITER, C. (1994) Computer support for knowledge-building communities. In: The Journal of the Learning Sciences, 3, pg. 265 - 283
- SCHAUMANN, F. (1993) Die Konsequenzen der Beschlüsse von Maastricht für die Hochschul- und Forschungspolitik in Europa, in: Das Hochschulwesen. Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik, 41. Jhrg., Febr./März 1993
- SCHOLZ, W.-D., WOLTER, A. (1986), Ergebnisse der Studierendenuntersuchung, in: Beruf und Studium, Studienerfahrungen und Studienerfolg von Berufstätigen ohne Reifezeugnis, Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hrs.), Bonn
- SCHULMEISTER, R. (1975) Lernsituationen I - Allgemeine Gesichtspunkte zur Auswahl von Lernsituationen, hrsg. v. Interdisziplinäres Zentrum für Hochschuldidaktik (IZHD) der Universität Hamburg, Hamburg
- SCHULMEISTER, R. (1999) Virtuelle Universitäten aus didaktischer Sicht, in: Das Hochschulwesen, 47. Jg., 6/99, S. 166 - 174
- SENGER, H. (1993) Das „Marburger Modell“, in: Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.), a.a.O., S. 75 -76
- SEWART, D., KEEGAN, D., HOLMBERG, B. (Eds.), Distance Education: International Perspectives, New York
- SMIRNOV, V.A. (1975) Wissensebenen und Etappen des Erkenntnisprozesses, in: Sandkühler, H. J. (Hrsg.), Marxistische Wissenschaftstheorie, Frankfurt
- STACHOWIAK, A. (1965) Denken und Erkennen im kybernetischen Modell, Wien/New York
- STEINBRINK, U. (1973) Grundsätze zum Modellversuch zur einphasigen integrierten Lehrerbildung, Drucksache 380 a/73, S. 2
- STRÖHLEIN, G., FRITSCH, H. (1986) Mentorielle Betreuung und Studienerfolg. Bedingungsanalysen zu Kursen des wirtschaftswissenschaftlichen Grundstudiums bei Studierenden aus Nordrhein-Westfalen und Niedersachsen 1980 - 1984, ZIFF Papiere 63, FernUniversität Hagen
- TAIT, A. (1993) Key Issues in Open Learning-A Reader. Harlow
- TANK, A. (1993) Projekt „GruZi“: Zusammengefaßte Ergebnisse einer Interview-Befragung von Dienstleistenden im Wintersemester 1990/91, in: Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.), a.a.O., S. 142 -144
- TESCHNER, M. (1969) Politik und Gesellschaft im Unterricht, Frankfurt
- THE REPORT OF THE TASK FORCE ON DISTANCE EDUCATION (1992), The Pennsylvania State University, University Park, PA

TODESKINO, D., RÖHR, G. (o.J.) Selbstkontrollaufgaben zum Fernlehrgang Ökologie und ihre biologischen Grundlagen, Hrsg.: Universität Oldenburg, Zentrale Einrichtung Fernstudienzentrum, Oldenburg

UNESCO (1997) Open and Distance Learning. Prospects and Policy Considerations, Paris

VAN ENCKEVORT, G. et al. (Eds.) (1986) Distance Education and the Adult Learner. Assen/Maastricht

VAN SEVENTER, C.W. (1993) Transnational Opportunities for students in Europe, in: EADTU-News, Newsletter of the European Association of Distance Teaching Universities, 12/1993

VAN SEVENTER, C. (1994) EuroStudyCentres-A central contribution to the development of the European Open and Distance Learning Network. In EuroStudyCentres. Beiträge zur Entstehung des European Open University Network, Hrsg.: F. Palank and N. Pronk. Zeitschrift für Hochschuldidaktik. Beiträge zu Studium, Wissenschaft und Beruf, S. 9 - 17

VERSUCH FÜR DAS FERNSTUDIUM IM MEDIENVERBUND (1981), Abschlußbericht und Stellungnahmen. Hrsg.: Deutsches Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen, Tübingen

WAGNER, F. D. (1978) Einphasige Lehrerausbildung. Zur Theorie und Praxis von Einphasigkeit, Projektorientierung, Erkundungsstrategie. Materialien P 11. Berichte aus den Projekten. Hrsg.: Zentrum für pädagogische Berufspraxis, Universität Oldenburg, Oldenburg

WANKE, I. (1985) Universität Oldenburg, Fernstudienkurs "Informatische Grundkenntnisse für Lehrer". in: Workshop & Infobörse: Einsatzmöglichkeiten von Fernstudien- und Selbstlernmaterialien an Hochschulen, Erwachsenenbildungseinrichtungen und in der betrieblichen Weiterbildung; Hildesheim 13./14. Juni 1984. Ergebnisse, Berichte, Referate. Hrsg.: Hochschule Hildesheim, Hildesheim, S. 93 - 96

WISSENSCHAFTSRAT (1992) Empfehlungen zum Fernstudium, Drs. 929/92, Nov 13, 1992, Hannover

WISSENSCHAFTSRAT (1993) 10 Thesen zur Hochschulpolitik, Drs.1001/93, Berlin

WORLD HEALTH ORGANISATION (1991) Regional Office for Europe: The Nursing in Action Project. Health for All Series, No. 3. Reviewing and Reorienting the Basic Nursing Curriculum, No. 4, Copenhagen

ZWISCHENBILANZ FERNSTUDIUM (1989) Situation und Entwicklungsperspektiven des Fernstudiums in der Bundesrepublik Deutschland, Hrsg.: Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforschung an der Universität Hannover GmbH, Hannover