

# Strukturdaten Distance Learning/ Distance Education – Potenziale der revidierten Fernunterrichtsstatistik für Hochschulen

ANGELA FOGOLIN

## Kurz zusammengefasst ...

Die Fernunterrichtsstatistik stellte als Anbieterstatistik bis 2015 jährlich auf freiwilliger Basis erhobene Daten für das durch das Fernunterrichtsschutzgesetz (FernUSG) definierte Bildungssegment (i.e. nichtakademische Fernlehrinstitute sowie auf privatrechtlicher Basis agierende Hochschulen) bereit. Nach einer umfassenden Revision der Statistik durch das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), in deren Rahmen u.a. auch ihre Umbenennung erfolgte, werden nun auch auf öffentlich-rechtlicher Basis im Feld der „Distance Education“ agierende Hochschulen in die Stichprobe einbezogen. Damit ist intendiert, Daten zu einem – im Zuge der zunehmenden Öffnung der Hochschulen – emergierenden Bildungssegment zu generieren, das sich gegenwärtig als relativ unübersichtlich und empirisch nur unzureichend erfasst darstellt. Fokussierend auf die hochschulische Teilstichprobe stellt der Beitrag ausgewählte Ergebnisse der Erhebung 2017 vor und reflektiert dabei Herausforderungen und Potenziale der Statistik.

## 1 Fernunterricht und Fernunterrichtsstatistik

Fernunterricht ermöglicht als didaktisches Bildungsformat die Vermittlung der Lern- bzw. Studieninhalte über Distanz und kommt damit dem Bedürfnis nach Orts- und Zeitunabhängigkeit beim Lernen entgegen. Daher eignet sich Fernunterricht seit jeher in besonderer Weise dafür, bestimmten Personengruppen wie Berufstätigen, Menschen in der Familienphase, mobilitätseingeschränkten Personen oder Strafgefangenen einen Zugang zur (Weiter-)Bildung zu ermöglichen. Auch wenn sich die zeitlichen Anfänge von Fernunterricht nicht genau bestimmen lassen, lässt sich, einhergehend mit der beginnenden Industrialisierung, seit ca. Mitte des 19. Jahrhunderts eine deutliche Zunahme entsprechender Bildungsangebote beobachten (z.B. Dieckmann & Zinn, 2017; Lehmann, 2012; Ross, 1992). Ross (1992, S. 50), charakterisiert dabei das nichtakademische Segment als „private Bildungsform“, da dort eine i.d.R. individuelle Nachfrage durch private, größtenteils kommerziell agieren-

de Bildungsanbieter bedient wird. Vor diesem Hintergrund wurde 1976 mit dem FernUSG ein Verbraucherschutzgesetz erlassen, mit dem u.a. eine fachlich-inhaltliche Prüfung des Lernmaterials gewährleistet wird. Bildungsangebote, die der gesetzlichen Definition entsprechen, müssen seither durch die Staatliche Zentralstelle für Fernunterricht (ZFU) zugelassen werden; im akademischen Segment findet das Gesetz dabei ausschließlich bei auf privatrechtlicher Basis agierenden Hochschulen Anwendung.

### Definition von Fernunterricht gemäß § 1 Abs.1 FernUSG:

„[...] die auf vertraglicher Grundlage erfolgende, entgeltliche Vermittlung von Kenntnissen und Fähigkeiten, bei der

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

Im Zuge der Digitalisierung von Bildung müsste das FernUSG inzwischen eigentlich noch dergestalt ergänzt werden, dass die Vermittlung der Inhalte über Distanz asynchron erfolgen muss. Eine synchrone Vermittlung von Lerninhalten über Distanz, bei der sich die Teilnehmenden zu einem festgesetzten Termin auf einer vorgegebenen URL einloggen müssen (z.B. bei Webinaren), gilt demgegenüber in der einschlägigen Rechtsprechung als Präsenzveranstaltung.

Für das durch das FernUSG definierte Bildungssegment generierte die als jährliche Anbieterbefragung konzipierte Fernunterrichtsstatistik ca. 30 Jahre lang (1984 bis 2015) Daten zur Anbieter-, Angebots- und Teilnahmeentwicklung. Damit war dieser Teilbereich der organisierten (Weiter-)Bildung zwar relativ gut dokumentiert, jedoch blieb – trotz mehrfachen Wechsels der erhebenden Stellen (Statistisches Bundesamt (DESTATIS) bis 2006, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE) 2007/2008, Forum Distance-Learning (FDL) ab 2009) – das eingesetzte Erhebungsinstrument in dieser Zeit nahezu unverändert. Die dringend erforderli-

che Revision der Fernunterrichtsstatistik führte das BIBB im Rahmen eines durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderten Projektes 2015 bis 2017 durch.<sup>1</sup> Nach Abschluss der Arbeiten ist die jährliche Erhebung nun dauerhaft beim BIBB institutionalisiert.

## 2 (Hochschulbezogene) Aspekte der Revision

Bei der Weiterentwicklung des methodischen Vorgehens galt es, aktuellen gesamtgesellschaftlichen Rahmenbedingungen (insbesondere Digitalisierung von Bildung, bildungspolitische Weichenstellungen) Rechnung zu tragen und dabei die – teils divergierenden – Interessen der beteiligten nicht-akademischen und hochschulischen Akteure angemessen zu berücksichtigen:

- So werden nun zwei Varianten des Erhebungsinstrumentes (nichtakademisch und hochschulisch) eingesetzt, um dem jeweiligen Selbstverständnis besser Rechnung tragen zu können. Zu einigen Sachverhalten eingesetzte einheitliche Klassifikationen und Fragestellungen eröffnen jedoch zumindest punktuelle Vergleichsmöglichkeiten der beiden Teilstichproben bzw. einen Vergleich mit den Ergebnissen thematisch ähnlich gelagerter Statistiken wie dem Adult Education Survey (AES, vgl. dazu BMBF, 2017).
- Die Umbenennung der Statistik in „Strukturdaten Distance Learning/Distance Education“ erfolgte, um einem sich im Zuge der Digitalisierung von Bildung ändernden Selbstverständnis von einschlägigen Akteuren Rechnung zu tragen. Dieses äußert sich z.B. in der Umbenennung des früheren „Deutschen Fernschulverbandes“ in „Forum DistanCE-Learning“ oder der Charakterisierung ihres didaktischen Studienformates als „Blended Learning“ durch die Fernuniversität Hagen.
- Zudem wurden erstmals auch auf öffentlich-rechtlicher Basis in der „Distance Education“ agierende – und damit nicht bei der ZFU registrierte – Hochschulen in die Stichprobe einbezogen. Diese Ausweitung der Grundgesamtheit schien angesichts des Bedeutungszuwachses von „Distance Education“ im Zuge der gegenwärtigen Öffnung der Hochschulen (z.B. Korfflesch & Lehmann, 2017; Duong & Püttmann, 2014; Zawacki-Richter, 2012) dringend geboten, nicht zuletzt auch deshalb, weil diese Aktivitäten an anderer Stelle bislang eher unzureichend statistisch erfasst werden: So übermittelt das DESTATIS – auf Anfrage – im Herbst eines Jahres Angaben zu Fernstudierenden im vorangegangenen Wintersemester (WS). Im Wintersemester 2016/17 waren demzufolge an den

deutschen Hochschulen 163.653 Fernstudierende eingeschrieben (vgl. auch Kapitel 3.2).

Im ersten Befragungsdurchlauf 2016 – dieser fungierte im Rahmen der Revision gewissermaßen als Gesamt-Pretest – zeigte sich insbesondere bei den neu beteiligten Hochschulen ein uneinheitliches Verständnis von bzw. ein sehr unterschiedlicher Sprachgebrauch bei für die Erhebungszwecke zentralen Begriffen. Um sicherzustellen, dass sie sich, unabhängig von der ansonsten jeweils verwendeten Terminologie, zu den gleichen Sachverhalten äußern, war es daher erforderlich, im hochschulischen Erhebungsinstrument hierzu definitorische Setzungen vorzunehmen (vgl. dazu Fogolin, 2017).

## 3 Distance Education an Hochschulen – ausgewählte Ergebnisse der Befragung 2017

Im Folgenden werden zu drei Aspekten ausgewählte, die hochschulische Teilstichprobe betreffende Ergebnisse der Befragung 2017 vorgestellt (für die Gesamtauswertung vgl. Fogolin, 2017). Damit sollen einerseits die Potenziale der Erhebung herausgestellt, zum anderen aber auch dem methodischen Vorgehen implizite Begrenzungen angesprochen werden. Letztere ergeben sich nicht zuletzt auch daraus, dass die Erhebung auf einer freiwilligen Beteiligung basiert – somit werden jährliche Zufallsstichproben generiert, deren Aussagekraft durch die (Nicht-)Beteiligung einzelner Akteure beeinflusst wird. Für die Validität und Reliabilität der Ergebnisse ist daher eine kontinuierliche Beteiligung möglichst vieler Akteure von entscheidender Bedeutung.

### 3.1 Zusammensetzung der hochschulischen Teilstichprobe und Rücklauf

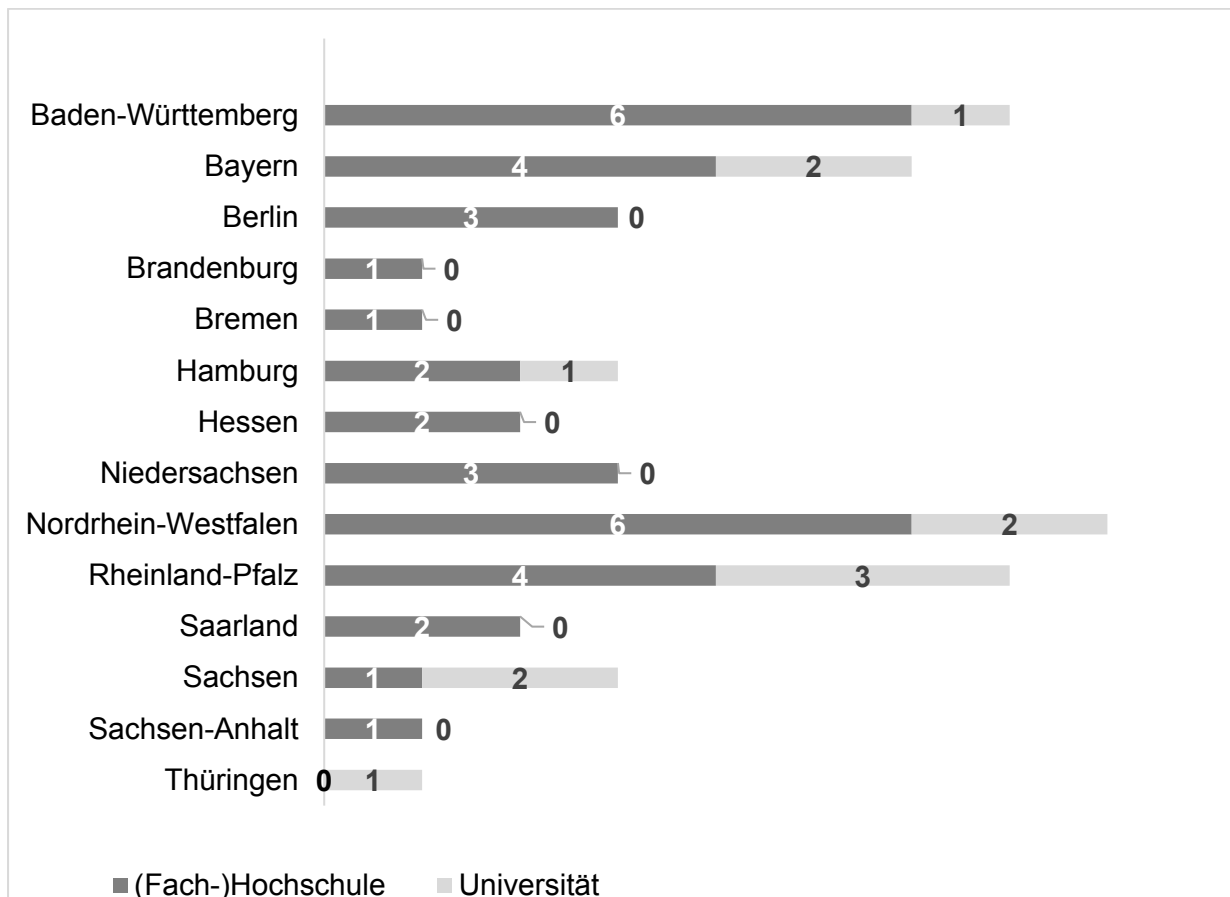
Die hochschulische Teilstichprobe setzte sich 2017 aus 86 Hochschulen (bzw. den für die Distance Education der Hochschule zuständigen Organisationseinheiten) zusammen. Sie umfasste neben den bei der ZFU zum Stichtag: 31.12.2016 registrierten (Privat-)Hochschulen auch einschlägige Akteure aus dem staatlichen Hochschulsegment. Dies waren insbesondere Mitgliedshochschulen der Arbeitsgemeinschaft für das Fernstudium an Hochschulen (AG-F), einer Sektion der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium (DGWF) und einschlägiger Hochschulverbände (Zentralstelle für Fernstudien an Fachhochschulen (ZFH), Hochschulverbund Distance Learning (HDL)).

In die Auswertung konnten nach der Plausibilitätsprüfung 50 Datensätze einbezogen werden (Rücklaufquote: 58,1%). Abbildung 1 gibt einen Überblick über die beteiligten Hochschulen nach Typ und Bundesland:

### 3.2 Fernstudierende und Teilnehmende

Für das Wintersemester 2016/17 (bzw. für 2016) wiesen die beteiligten Hochschulen 158.043 Fernstudierende sowie weitere 16.783 Teilnehmende im non-formalen Zertifikats-

<sup>1</sup> Weitere Informationen dazu unter [www.bibb.de/de/54468.php](http://www.bibb.de/de/54468.php) (abgerufen am 18. Oktober 2017).



**Abb. 1:** Beteiligte Hochschulen nach Typ und Bundesland (n=48) (Quelle: Fogolin, 2017, S. 32)

bereich aus. Im Vergleich dazu weist die Hochschulstatistik für das Wintersemester 2016/17 163.653 Fernstudierende aus (unveröffentlichte Angaben des DESTATIS). Leider fehlen weitere Angaben dazu, inwieweit im Rahmen der Hochschulstatistik auch Zertifikatsstudierende (im Befragungskontext des BIBB: Teilnehmende) erfasst werden. Geht man davon aus, dass von DESTATIS nur Fernstudierende ausgewiesen werden, die einen anerkannten akademischen Grad anstreben, werden in der hochschulischen Teilstichprobe des BIBB 96,6% der in der Hochschulstatistik ausgewiesenen Fernstudierenden dokumentiert.

Darüber hinaus erfragt das BIBB auch verschiedene Angaben zu soziodemografischen Merkmalen der Fernstudierenden bzw. Teilnehmenden (Frauenanteil, Hochschulzugangsberechtigung, Alter, Wohnort außerhalb Deutschlands). Damit sollen nähere Aufschlüsse über deren Zusammensetzung gewonnen werden, da hierzu kaum Daten vorliegen. Offenbar werden entsprechende Angaben an den einzelnen Hochschulen aber nur eingeschränkt erhoben und, vergleicht man die jeweiligen prozentualen Anteile, zu Teilnehmenden im Zertifikatsbereich deutlich weniger als zu Fernstudierenden. Damit sind die entsprechenden, bislang hierzu im Rahmen der Statistik vorliegenden Daten nur bedingt aussagekräftig.

Diese offenbare Nichterfassung seitens der Hochschulen irritiert insofern, als mehrere der beteiligten Hochschulen

zugleich bei einer offenen Frage auf die zunehmende Konkurrenz sowie die Notwendigkeit, genügend Studierende bzw. Teilnehmende für die eigenen Angebote zu gewinnen, als wichtige Herausforderungen in Bezug auf die Distance Education in den nächsten zwei bis drei Jahren verweisen. Hier könnte die Erhebung entsprechender Angaben für die zielgruppenorientierte Platzierung der eigenen Bildungsangebote durchaus hilfreich sein.

### 3.3 Distance Education im Wintersemester 2016/17 bzw. 2016 nach Abschluss

Insgesamt wurden nach Angaben der beteiligten Hochschulen im Wintersemester 2016/17 bzw. im Berichtsjahr 2016 1.223 Studien- und Zertifikatsangebote per Distance Education durchgeführt, von denen gut zwei Drittel (n=819) im non-formalen Zertifikatsbereich angesiedelt sind.

Beim formalen Studienangebot (n=404), das den Erwerb eines anerkannten akademischen Grades ermöglicht, zeigt sich, dass, betrachtet man die prozentualen Relationen differenziert nach Hochschultyp, an den beteiligten (Fach-)Hochschulen im Vergleich zu den beteiligten Universitäten tendenziell mehr Bachelorstudiengänge, an den beteiligten Universitäten im Vergleich zu den (Fach-)Hochschulen hingegen tendenziell mehr Masterstudiengänge (insbesondere weiterbildende Master) vorgehalten werden (vgl. Abbildung 2).

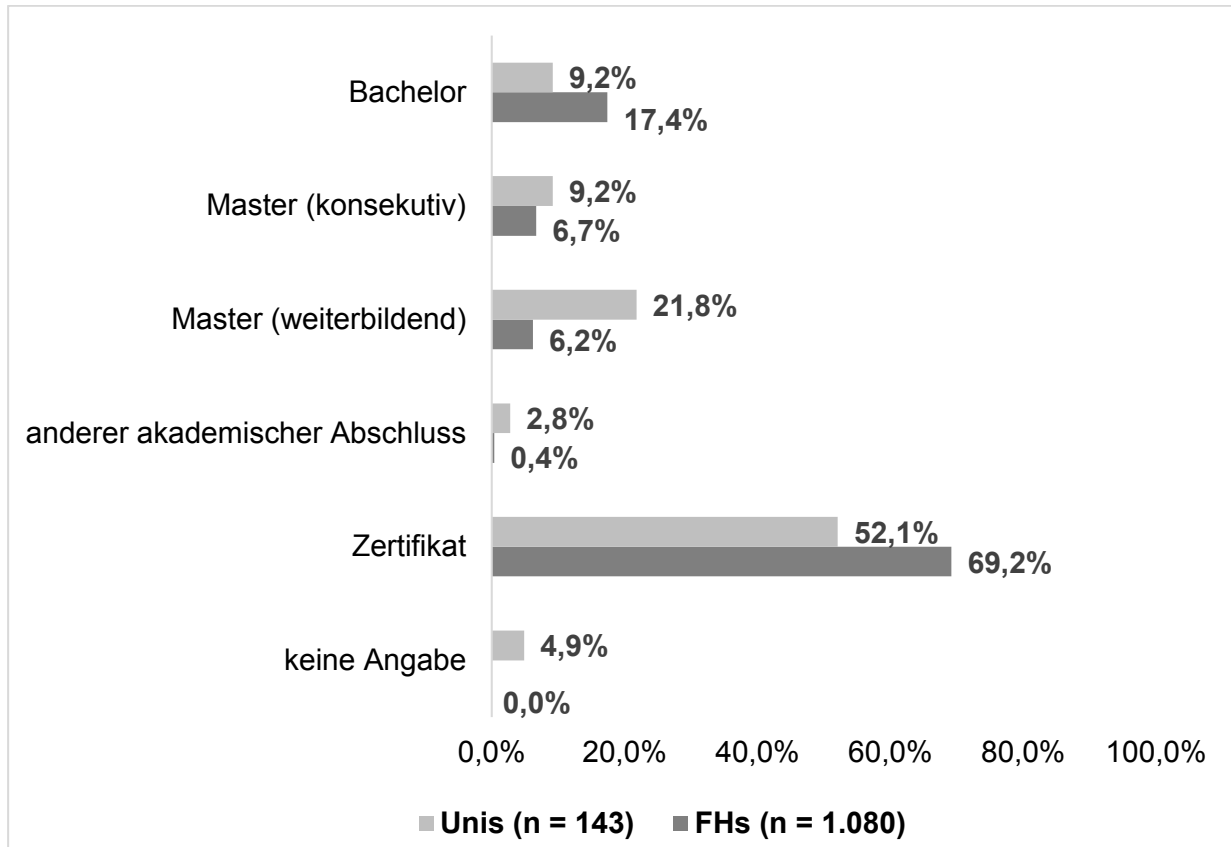


Abb. 2: Distance Education im Wintersemester 2016/17 bzw. 2016 an den beteiligten Universitäten und (Fach-)Hochschulen nach Abschluss (n=1.223) (Quelle: BIBB)

#### 4 Ausblick

Die gesamtgesellschaftliche Durchdringung mit digitalen Technologien führt gegenwärtig, auch bildungspolitisch forciert (z.B. im Rahmen des BMBF-Programms „Digitale Hochschulbildung“), zu einer flächendeckenden Digitalisierung der (deutschen) Hochschulen. Diese Entwicklung hat in gewisser Weise für die klassische Fernlehre den paradoxen Effekt eines gleichzeitigen Bedeutungsgewinns und -verlustes:

Über Jahrzehnte hinweg ermöglichte sie durch die medien- und technologiebasierte Vermittlung der Studieninhalte ein weitgehend orts- und zeitunabhängiges Lernen und sprach damit vor allem bestimmte Zielgruppen an (vgl. Kapitel 1). In (der früheren Bundesrepublik) Deutschland war die Durchführung entsprechender Studienangebote über lange Zeit hinweg fast ein Alleinstellungsmerkmal der FernUniversität in Hagen. Diese 1974 im Zuge der bundesrepublikanischen Bildungsexpansion gegründete Hochschule gehört bis heute hinsichtlich der Anzahl ihrer Studierenden zu den größten Hochschulen Deutschlands.

Im Zuge ihrer Öffnung für sogenannte „nicht-traditionelle“ Studierende und ihrer Digitalisierung entwickeln sich die medienbasierte Aufbereitung und netzgestützte Vermittlung von Studieninhalten und die Anreicherung auch des „klassischen“ Präsenzstudiums mit digitalen Elementen gegenwärtig an nahezu allen Hochschulen zum Standard

(z.B. Dräger, Friedrich & Müller-Eiselt, 2014; Hochschulforum Digitalisierung, 2015 und 2016). Dabei lässt sich eine zunehmende Annäherung der einst unterschiedlichen didaktischen Formate der Präsenz- und Fernlehre beobachten und entstehen vielfältige didaktische Formate, die sich z.B. hinsichtlich der Sequenzierung von Präsenz- und medienbasierten (Selbstlern-)phasen und/oder eines unterschiedlich hohen zeitlichen Anteils an Präsenz- und medienbasierten Lernphasen ausdifferenzieren lassen (z.B. Korfflesch & Lehmann, 2017; Wirsing, 2017).

Diese Entwicklung geht einher mit einem an den einzelnen Hochschulen (zumindest gegenwärtig noch) uneinheitlichen Sprachgebrauch in Bezug auf die Benennung dieser Formate (vgl. Kapitel 2). Häufig wird dabei der Begriff „Blended Learning“ pauschal zur Charakterisierung eines mit digitalen Elementen angereicherten Studienformates verwendet, wobei durchaus unterschiedliche didaktische Formate angesprochen sein können: so charakterisiert beispielsweise auch die FernUniversität in Hagen ihr Studienformat inzwischen nicht mehr als „Fernstudium“, sondern als „Blended Learning“ (vgl. Wirsing, 2017).

In der Tendenz führen die skizzierten Entwicklungen dazu, dass die klassische Fernlehre, deren Didaktik der medien- und technologiebasierten Vermittlung von Lerninhalten über Distanz ja gewissermaßen Pate steht, für viele der im

Kontext der Digitalisierung entwickelten Bildungsformate, in einer Zeit, in der „Digitalisierung as the new normal“ (Dräger et al., 2014) gilt, offenbar nicht mehr in dieser Bedeutung wahrgenommen wird. Angesichts dieser Entwicklung bleibt derzeit offen, ob sich daraus perspektivisch Implikationen für die Statistik „Strukturdaten Distance Learning/Distance Education“ ergeben (und wenn ja, welche).

## Literatur

- Bundesministerium für Bildung und Forschung. (Hrsg.). (2017). *Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2016. Ergebnisse des Adult Education Survey, AES Trendbericht*. Abgerufen am 13. April 2018 von [https://www.bmbf.de/pub/Weiterbildungsverhalten\\_in\\_Deutschland\\_2016.pdf](https://www.bmbf.de/pub/Weiterbildungsverhalten_in_Deutschland_2016.pdf)
- Dieckmann, H. & Zinn, H. (2017). *Geschichte des Fernunterrichts*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Dräger, J., Friedrich, J.-D. & Müller-Eiselt, R. (2014). *Digital as the new normal. How digitisation is changing higher education*. Abgerufen am 13. April 2018 von [http://www.che.de/downloads/Digital\\_as\\_the\\_new\\_normal.pdf](http://www.che.de/downloads/Digital_as_the_new_normal.pdf)
- Duong, S. & Püttmann, V. (2014). *Studieren ohne Abitur. Stillstand oder Fortentwicklung? Eine Analyse der aktuellen Rahmenbedingungen und Daten*. Abgerufen am 13. April 2018 von [http://www.che.de/downloads/CHE\\_AP\\_177\\_Studieren\\_ohne\\_Abitur\\_2014.pdf](http://www.che.de/downloads/CHE_AP_177_Studieren_ohne_Abitur_2014.pdf)
- FernUSG - Fernunterrichtsschutzgesetz. Abgerufen am 18. Oktober 2017 von [http://www.gesetze-im-internet.de/fernusg/\\_1.html](http://www.gesetze-im-internet.de/fernusg/_1.html)
- Fogolin, A. (2017). *Strukturdaten Distance Learning/Distance Education 2017*. Abgerufen am 13. April 2018 von <https://www.bibb.de/de/54468.php>
- Hochschulforum Digitalisierung. (Hrsg.). (2015). *Diskussionspapier. 20 Thesen zur Digitalisierung der Hochschulbildung. Zur Halbzeitkonferenz des Hochschulforums Digitalisierung. Arbeitspapier Nr. 4*. Abgerufen am 13. April 2018 von [http://www.che.de/downloads/HFD\\_Diskussionspapier\\_20\\_Thesen\\_zur\\_Digitalisierung\\_der\\_Hochschulbildung.pdf](http://www.che.de/downloads/HFD_Diskussionspapier_20_Thesen_zur_Digitalisierung_der_Hochschulbildung.pdf)
- Hochschulforum Digitalisierung. (Hrsg.). (2016). *Abschlussbericht der Projektphase 2014 - 2016*. Abgerufen am 13. April 2018 von <https://hochschulforumdigitalisierung.de/abschlussbericht>
- Korflesch, H. v. & Lehmann, B. (Hrsg.). (2017). *Online-/Distance Education. Entwicklungslinien des Fernstudiums*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Lehmann, B. (2012). Aus der Ferne Lehren und Lernen - zu den Grundzügen eines außerordentlichen Bildungsformats. In A. Fogolin (Hrsg.), *Bildungsberatung im Fernlernen: Beiträge aus Wissenschaft und Praxis* (S. 19–41). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Ross, E. (1992). *Perspektiven zur Weiterentwicklung des Fernunterrichts*. Berlin, Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Wirsing, M. (2017). Digitales Lehren und Lernen an der Präsenzüniversität. In Rat für Forschung und Technologieentwicklung (Hrsg.), *Zukunft und Aufgaben der Hochschule. Digitalisierung, Internationalisierung, Differenzierung* (S. 245–261). Wien: Lit Verlag. Abgerufen am 13. April 2018 von [http://www.rat-fte.at/tl\\_files/uploads/Studien/Publikationen/170823\\_Zukunft%20und%20Aufgaben%20der%20Hochschulen\\_DE\\_web.pdf](http://www.rat-fte.at/tl_files/uploads/Studien/Publikationen/170823_Zukunft%20und%20Aufgaben%20der%20Hochschulen_DE_web.pdf)
- Zawacki-Richter, O. (2012). Die Entwicklung internetbasierter Studienangebote und ihr Beitrag zum lebenslangen Lernen. In M. Kerres, A. Hanft, U. Wilkesmann & K. Wolff-Bendik (Hrsg.), *Studium 2020: Positionen und Perspektiven zum lebenslangen Lernen an Hochschulen* (S. 249–257). Münster, New York, München, Berlin: Waxmann Verlag.
- Zawacki-Richter, O. (2013). *Geschichte des Fernunterrichts. Vom brieflichen Unterricht zum gemeinsamen Lernen im Web 2.0*. In M. Ebner & S. Schön (Hrsg.), *Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien*. Abgerufen am 13. April 2018 von <http://13t.eu/homepage/das-buch/ebook-2013/kapitel/o/id/125/name/geschichte-des-fernunterrichts>

**Autorin**

Angela Fogolin  
fogolin@bibb.de