



Digitalisierung in der Erwachsenenbildung in Österreich

Beiträge zur Erwachsenenbildung (Nr. 12)

Matthias Rohs & Elke Gruber

Kaiserslautern & Graz, 2022

Herausgeber

Prof. Dr. Matthias Rohs

Technische Universität Kaiserslautern
Fachbereich Sozialwissenschaften

Fachgebiet Pädagogik
Erwin Schrödinger Straße
67663 Kaiserslautern

Kurzfassung

Der Bericht umfasst sechs Beiträge von Studierende der Karl-Franzenz-Universität Graz, die sich im Wintersemester 2021/2021 mit Fragen der Digitalisierung der Erwachsenenbildung in Österreich auseinandergesetzt haben. In diesem Rahmen wurden die Themenfelder Lernen und Lehren mit digitalen Medien, die medienpädagogische Professionalisierung von Erwachsenenbilnder:innen, die Digitalisierung der Anbieter sowie die Digitalisierung als Inhalt in den Angeboten und der (Weiter-)Bildungspolitik beleuchtet. Dabei wurde zum einen vorliegende Forschungsarbeiten ausgewertet, also auch ergänzende Recherchen auf durchgeführt, um die Datengrundlage zu verbessern. Allgemein wurde deutlich, dass die Forschungslage noch keine befriedigenden Rückschlüsse auf den Digitalisierungsprozess und dessen Wirkungen auf die Erwachsenenbildung/Weiterbildung in Österreich zulassen. Insofern stellt die hier vorliegende Zusammenstellen ein wichtigen Beitrag dar, die vorliegenden Desiderata zu identifizieren.

Abstract

The report comprises six contributions by students of the Karl Franzenz University of Graz, who dealt with questions of digitisation of adult education in Austria in the winter semester 2021/2021. In this context, the topics of learning and teaching with digital media, the media pedagogical professionalisation of adult educators, the digitalisation of providers and digitalisation as topic in the offers and (further) education policy were examined. On the one hand, existing research work was evaluated, i.e. supplementary research was also carried out in order to improve the data basis. In general, it became clear that the research situation does not yet allow satisfactory conclusions to be drawn about the digitisation process and its effects on adult education/continuing education in Austria. In this respect, the compilation presented an important contribution to identifying the existing research gaps.

Vorwort

Der hier vorliegende Bericht ist das Ergebnis eines Seminars, welches im Rahmen einer Gastprofessur an der Karl-Franzens-Universität Graz im Wintersemester 2021/2022 durchgeführt wurde.

Gegenstand der Lehrveranstaltung war die Digitalisierung in der Erwachsenenbildung, welche im Zuge der Corona-Pandemie stark forciert wurde. Gemeinsam mit den Studierenden wurden dabei die Auswirkungen auf den Ebenen des Lehrens und Lernens, der Anbieter und Programme aber auch der Professionalisierung und der bildungspolitischen Rahmenbedingungen beleuchtet und diskutiert. Im Fokus stand dabei die Entwicklung in Österreich. Die Aufgabe der Studierenden war es, die vorliegende Forschungsliteratur in den genannten Bereichen auszuwerten, sowie bei Bedarf durch eigenen Recherchen im Praxisfeld zu ergänzen und die gewonnenen Erkenntnisse zu präsentieren, sowie in kurzen Berichten zusammenzufassen. Diese sind nun in diesem Reader zusammengefasst und umfassen sechs Kapitel, welche das Lernen (1), das Lehren (2), die Professionalisierung (3), die Anbieter (4), die Angebote (5) sowie die (Weiter-)Bildungspolitik (6) umfassen.

Wir haben uns, gemeinsam mit den Studierenden, für die Veröffentlichung dieser Berichte entschieden, da wir darin nicht nur einen Beitrag zur Transparenz der Lehre und Wertschätzung der Arbeit der Studierenden sehen, sondern auch einen eigenen wissenschaftlichen Wert, indem aktuelle Forschungsergebnisse zusammengefasst werden. Damit möchten wir auch andere Lehrende und Studierende ermutigen, die (Forschungs-)Ergebnisse aus der Lehre zu veröffentlichen, um so auch den Diskurs zwischen den Studierenden (unterschiedlicher Hochschulen und Ländern) zu forcieren.

Der Vergleich der hier vorliegenden Ergebnisse mit der Forschung aus der Schweiz und Deutschland zeigt, dass es zwischen diesen Ländern viele parallele Entwicklungen im Zuge der digitalen Transformation der Erwachsenenbildung gibt. Gleichzeitig werden aber auch Unterschiede deutlich, welche mit den spezifischen Strukturen und auch der Historie der Länder verbunden sind. Die Entdeckung dieser Gemeinsamkeiten und Differenzen ist dabei nicht nur ein Gewinn für Lehre und Forschung, sondern auch ein Beitrag für ein besseres Verständnis und Verständigung in Europa.

Matthias Rohs

Kaiserslautern, April 2022

Elke Gruber

Graz, April 2022

Inhaltsverzeichnis

Lernen mit digitalen Medien.....	1
Lehren mit digitalen Medien.....	11
Medienpädagogische Professionalisierung von Erwachsenenbildner:innen	18
Digitalisierung der Weiterbildungsanbieter.....	23
Weiterbildungsangebote mit thematischem Bezug zur Digitalisierung	29
Digitalisierung als bildungspolitisches Thema der Erwachsenenbildung	34
Literatur.....	40

Lernen mit digitalen Medien

Anja Faustmann, Anna Katharina Walter & Maria Elisabeth Zdolsek

1. Lernen von Erwachsenen mit digitalen Medien

Der Mensch nutzt seit Anbeginn der Zeit Medien, um wichtige Erkenntnisse an die kommenden Generationen weiterzugeben. In der heutigen Zeit bedienen wir uns digitaler Lerntools, um den Wissenserwerb zu gestalten. Diese Tools bringen einige Vorteile, aber auch Herausforderungen mit sich. Besonders seit der Coronapandemie erlebte der Bereich der digitalen Lerntools einen regelrechten Boom, der in allen Altersgruppen bemerkbar ist. Aufgrund der allgegenwärtigen Anwendbarkeit von digitalen Lerntools, wird die Kompetenz des „technologiebasierten Problemlösens“ unter anderem in der PIAAC Studie auch als Grundkompetenz angeführt. Doch die kompetente Anwendung der vermeintlich simplen Lerntools erfordert einen reflektierten Umgang, der nicht als selbstverständlich angesehen werden kann. Im vorliegenden Beitrag wird nach einem kurzen Überblick über die, vor allem im Jahr 2021, in Österreich populären digitalen Lerntools auf die notwendigen Kompetenzen eingegangen, welche für eine kompetente Anwendung von Lerntools erforderlich sind.

1.1. Die Nutzungspräferenzen von digitalen Lerntools in Österreich

Der entscheidende Vorteil von digitalen Lernformaten im Gegensatz zu analogen Lernunterlagen und somit der Grund für die rasend schnelle Verbreitung dieser ist, dass sie räumlich sowie zeitlich flexibel sind und sich dem individuellen Lerntempo der Nutzer:innen anpassen. Denn wir erwarten heute, wo und wann immer wir wollen, arbeiten und lernen zu können. Die, im Zuge der Digitalisierung entwickelten neuen technischen Möglichkeiten, erfüllen diese individuellen Lernwünsche. Besonders beliebte digitalen Lernformate in der Erwachsenenbildung in Österreich sind der Blended-Learning-Kurs, der Live-Online-Kurs, der E-Learning-Kurs und der Hybrid-Kurs (Wirtschaftskammer Österreich, 2021). Neben den vielen Vorteilen, die digitale Lerntools bieten, haben sie jedoch eine starke gemeinsame Abhängigkeit – ein möglichst guter Internetzugang. Ohne Internet ist es kaum möglich, an digitalen Lerntools teilzuhaben. In industrialisierten Ländern wie in Österreich besteht mit ein paar Ausnahmen flächendeckend ein hoher Umfang an Internetzugang, der auch weiterhin ausgebaut wird. Im Zuge dessen führte Statistik Austria im Jahr 2021 im Zeitraum vom April bis Juni zum 20. Mai eine Studie über den Gebrauch von Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) in Haushalten durch. Hierbei nahmen in etwa 3.600 Haushalte teil, wobei mindestens eine Person dieser Haushalte im Alter von 16 bis 74 Jahren war. In Abbildung 4 wird das besonders durch die Altersgruppen der 16 bis 24 und 25 – 34-Jährigen verdeutlicht. In diesen zwei Altersgruppen haben 100 Prozent der befragten Personen Zugang zum World Wide Web. Einen deutlichen Unterschied gibt es jedoch vor allem in Bezug auf die älteren Generationen mit 65 Jahren und höher. In dieser Altersgruppe haben nur zwei Drittel aller Personen Zugang zum Internet. Weitere Faktoren, die sich auf die Wahrscheinlichkeit eines Internetzuganges und somit der Möglichkeit zum digitalen Lernen auswirken, sind die Berufstätigkeit bzw. Rente, das Bildungsniveau, die Haushaltgröße und der Wohnsitz.

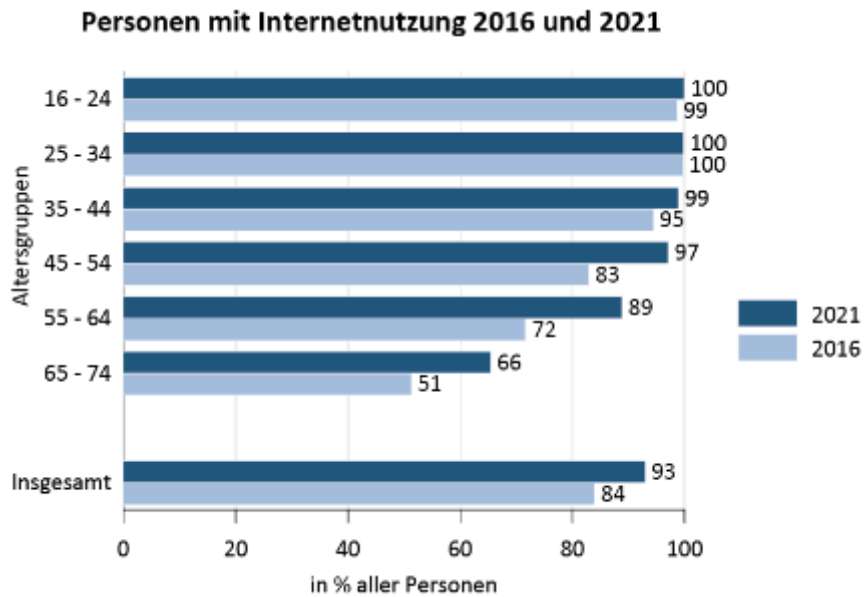


Abbildung 1: Internetnutzung im Vergleich [QUELLE: STATISTIK AUSTRIA, 2021]

Die digitalen Lernformate sind jedoch nicht nur vom Internetzugang, sondern auch vom Zugang zu bestimmten digitalen Lernplattformen und Lerntools abhängig.

Welche digitalen Lernmedien verwendet werden, entscheiden die Anbieter:innen oder Vortragenden oft selbst. Zudem hängt die Anwendung bestimmter online Lerntools stark von der zu vermittelnden Thematik und dem gewünschten Lernziel ab, denn nicht jedes Tool eignet sich für jeden Lerninhalt. So sind für dieselbe Person im formalen Bildungskontext, in der persönlichen und beruflichen Weiterbildung unterschiedliche Lerntools interessant. Besonders deutlich zeigt das die Abbildung 1, in der im Zuge der Forschung von Jane Hart die Top10 der 300 beliebtesten Online-Lerntools des Jahres 2021 dargestellt werden. In dieser Forschung wurden rund 2.000 Personen aus 33 verschiedenen Ländern zu ihren zehn beliebtesten digitalen Lerntools befragt.

+/-	TOP 300	WERKZEUG	KURZE BESCHREIBUNG	PL150	WL150	ED150
0	1	Youtube	Video-Hosting- und -Sharing-Plattform	1	5	1
0	2	Zoomen	Videokonferenz-Plattform	6	1	4
0	3	Google-Suche	Suchmaschine	2	3	5
+1	4	Microsoft Teams	Plattform für die Unternehmenszusammenarbeit	12	2	13
-1	5	Power Point	Präsentationsprogramm	13	4	3
+1	6	Google Docs & Drive	Office-Suite/Filessharing-Plattform	9	10	2
+1	7	LinkedIn	berufliches soziales Netzwerk	3	9	-
+1	8	Twitter	Soziales Netzwerk	4	21	-
+2	9	Wikipedia	Online-Enzyklopädie	5	8	16
0	10	WhatsApp	Messaging-App	7	12	fünfzehn

Abbildung 2: Top Tools for Learning 2021 [QUELLE: HART, 2021, O.S.]

Anmerkung. Für die Kategorien PL, WL und ED hat Jane Hart neben einer allgemeinen Top 300 Liste noch eine Liste mit den Top 150 jeder Kategorie erstellt. „PL“ steht hierbei für „Personal Learning“ zu Deutsch informelles Lernen, „WL“ steht für „Workplace Learning“ also berufliche/betriebliche Weiterbildung und „ED“ „Education“ und steht für formelle Bildung.

Das Videoportal „YouTube“ sticht hier als Sieger hervor, da sowohl im persönlichen und beruflichen Kontext als auch in formellen Bildungseinrichtungen auf die Plattform zurückgegriffen wird. Einen deutlichen Unterschied gibt es bei der Verwendung von PowerPoint. Dieses Medium wird vor allem in der formellen und betrieblichen Weiterbildung verwendet, wie die Plätze 3 und 4 belegen. In der persönlichen Weiterbildung wird PowerPoint jedoch deutlich seltener als Lerntool verwendet. Ein spannender Aspekt ist zudem der Vergleich dieser Liste, mit der von Jane Hart im Jahr 2020 erstellten Liste, in dem deutlich wird, dass im Vorjahr noch hauptsächlich Videokonferenzplattformen genutzt wurden (Hart, 2021). Das mag dem plötzlichen Umstieg auf Homeoffice und Homeschooling geschuldet sein, auf den viele nicht vorbereitet waren und daher die benötigte Methodenkompetenz und das Wissen um die verschiedenen Möglichkeiten erst im Laufe des Jahres aufgeholt wurden. So wird deutlich, dass im Jahr 2021 viele Organisationen und Bildungseinrichtungen bereits eine viel breitere Palette von Tools und Plattformen als im Jahr davor nutzten (Hart, 2021).

Ähnliche Ergebnisse, wie die Befragung von Jane Hart (2021), liefert auch der Bericht der drei österreichischen Erwachsenenbildner:innen Karin Steiner, Nora Korecky und Max Nemeth. In ihrem Artikel „Praxiserfahrungen aus einem Jahr Online-Präsenzveranstaltungen in der arbeitsmarktorientierten Erwachsenenbildung (2020/2021)“ (2021) beschreiben sie ihre Erfahrungen in der digitalen Lehre im Jahr 2020. Ihrer Meinung nach wurde in Österreich, im Training von arbeitssuchenden Erwachsenen, hauptsächlich „Zoom“ als Konferenztool

verwendet, was sich mit den Ergebnissen von Jane Hart (2021) deckt. Das liegt vor allem daran, dass Zoom bereits in der gratis Version umfangreiche Möglichkeiten wie Breakout-Rooms und Umfragen bietet (Steiner, Korecky, & Nemeth, 2021). „Gerade UserInnen, die vorher noch nie ein Webseminar abgehalten haben, sind [...] bei Zoom am besten aufgehoben – die Handhabung ist schlüssig, simpel und größtenteils selbsterklärend“ (Steiner, Korecky, & Nemeth, 2021, S. 1).

Um eine Online-Einheit aber nicht nur auf den Frontalunterricht zu beschränken, empfehlen Steiner, Korecky und Nemeth (2021) die Anwendung vielfältiger Lerntools, wie „mentimeter.de“ für Blitzlichtumfragen, digitale Pinwände auf „padlet.com“ oder digitale Whiteboards wie „Jamboard“ und „miro“. Bunte Quizze auf „kahoot.com“ oder „learningapps.org“ bieten zusätzlich die Möglichkeit zur Wiederholung oder Auflockerung von Lerninhalten. Ein wesentlicher Faktor ist ebenso der Chat als Lerntool, in dem sowohl zwischen Trainer:innen und Lernenden, als auch den Lernenden untereinander Informationen und Lernunterlagen ausgetauscht werden können (Steiner, Korecky, & Nemeth, 2021). Insgesamt haben sich „nicht die größten, buntesten und umfangreichsten Lösungen etabliert, sondern jene, die eine möglichst offene, niederschwellige, kostenfreie und vor allem anonyme Teilnahme erlauben. Diese haben den Vorteil, dass auch weniger wortgewandte TeilnehmerInnen zur kreativen Mitarbeit animiert werden können und so einen kreativen Beitrag zum Seminar leisten“ (Steiner, Korecky, & Nemeth, 2021, S. 3). Im folgenden Abschnitt geben wir ein Beispiel für ein in Österreich häufig genutztes Open-Source-Lernmanagementsystem (LMS).

Das LMS „moodle“ erfreut sich, bei formaler aber auch bei non-formaler Bildung vieler Erwachsenenbildungseinrichtungen, an großer Beliebtheit und findet in diesem Kontext sehr häufig Anwendung. Die Lernplattform beinhaltet für Anwender:innen nützliche Tools, welche Lerninhalte, Kommunikations-, Kooperations- und Prüfungswerkzeuge bereitstellen und eignet sich zudem dafür, individuell, in Gruppen oder aber auch in Projekten zu lernen. Wesentliche Funktionen, welche für Lehr- und Lernprozesse angeboten werden, sind beispielsweise Abstimmungen zu einer bestimmten Thematik, Diskussionsforen, Chats, Test, Umfragen sowie viele weitere mehr. Erwachsenenbildungseinrichtungen in Österreich, welche moodle implementieren, sind beispielsweise die Volkshochschule Meidling, für den zweiten Bildungsweg (besonders für die Berufsreifeprüfung), die Basisausbildung (Hauptschulabschluss) und Projektmanagement, aber auch das Bfi (Berufsförderungsinstitut), nutzt es für die Bereitstellung von Informationen und Skripten sowie hauptsächlich für längere Lehrgänge (z.B. Berufsreifeprüfung). Ebenfalls integriert die Donau-Universität Krems moodle für die Aufbereitung von Lernmaterialien, oder Kommunikation in Online-Phasen eines Lehrgangs sowie das bifeb (Bundesinstitut für Erwachsenenbildung) wendet es für Lehrgänge zur Basisbildung, Berufsreifeprüfung, Bildungsmanagement, Bildungsberatung, Diskussionen und für Aufgabenstellungen von Trainer:innen an (Gruber-Rotheneder, 2011).

1.2. Gründe für Nutzung digitaler Lernangebote in der Erwachsenen- und Weiterbildung

Das „Bildungsnetzwerk Steiermark“ führte im Zeitraum von 5. November. 2020 bis 14. Jänner 2021 eine digitale Umfrage durch, um ein Stimmungsbild hinsichtlich bereits gemachter Erfahrungen mit digitalen Bildungsangeboten und Erwartungen steirischer Erwachsener über dem 18. Lebensjahr herauszukristallisieren.

Teilnehmer:innen

An dieser Umfrage partizipierten 292 Personen, wobei rund 223 (76%) weiblich und 69 (24%) männlich waren. In Bezug auf das Alter nahmen 103 (35%) Teilnehmer:innen von 45-59 Jahre am häufigsten teil und der niedrigste Altersanteil lag bei 23 (8%) Personen, im Alter zwischen 18-29 Jahre.

Im Hinblick auf den höchsten Bildungsabschluss verfügten 164 (56%) der Teilnehmer:innen über einen Hochschulabschluss, 55 (19%) wiesen einen allgemeinen oder berufsbildenden höheren Schulabschluss auf und 6 (2%) Partizipierende absolvierten die Pflichtschule.

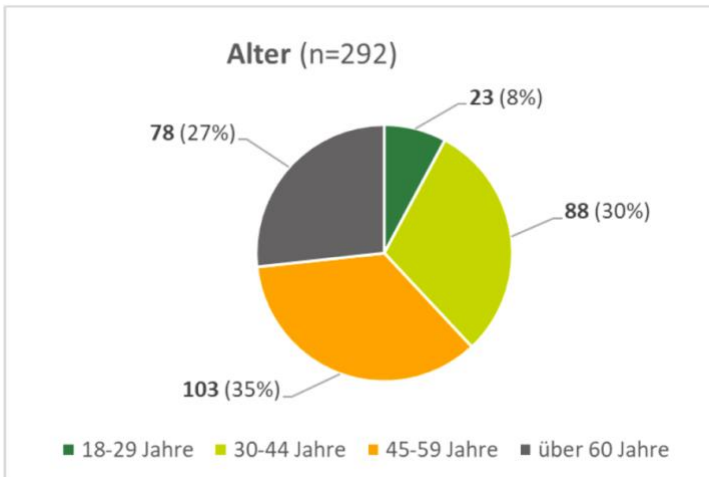


Abbildung 3: Alter [Quelle: Zechner, 2021, S. 2]

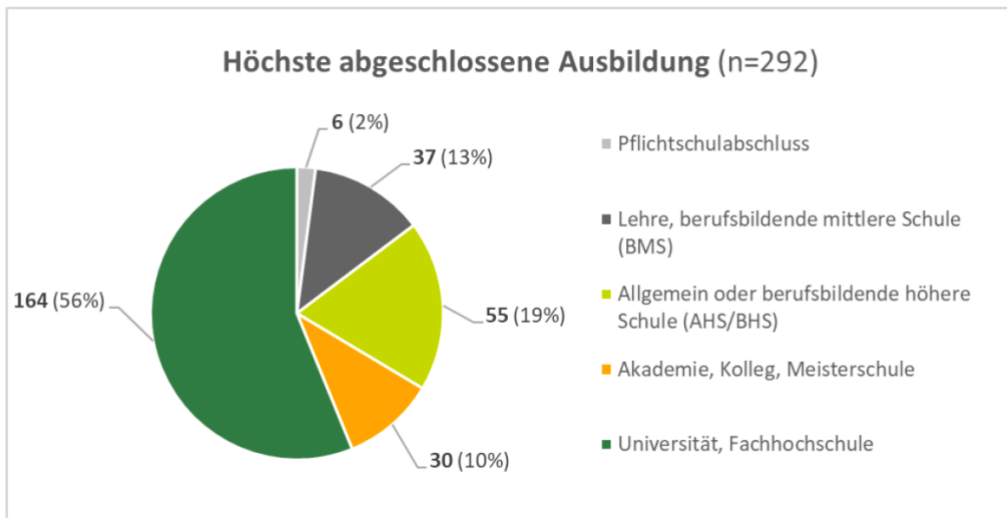


Abbildung 4: Höchste abgeschlossene Ausbildung [QUELLE: ZECHNER, 2021, S. 2]

1.3. Gründe/Chancen für eine Teilnahme an digitalen Bildungsangeboten

Hier werden folgenden Aspekte des Öfteren angeführt:

Das Selbststudium und die zeitliche Unabhängigkeit sowie die freie Zeiteinteilung waren mehrmals genannte Aspekte. Darüber hinaus wurde auch die Ortsunabhängigkeit als wichtig empfunden, sowie die Zeitersparnis, im Sinne der wegfallenden Anreise und der Suche nach Parkplätzen, was mit einer höheren Flexibilität und als Hilfe für das berufsbegleitende Weiterbilden einhergeht. Überdies wurde es von den Teilnehmer:innen diesbezüglich als positiv hervorgehoben, abends nicht mehr das Haus verlassen zu müssen. Insbesondere wurde eine neue Zielgruppe erreicht, wie Väter, die vermehrt an Elternbildungsangeboten teilnahmen (Zechner, 2021).

- *Zahlungsbereitschaft/Kosten*

In diesem Zusammenhang würden 9 von 10 der Befragten für ein digitales Bildungsangebot auch bezahlen und 12% gaben an, ausschließlich an kostenlosen Formaten teilnehmen zu wollen. Der Prozentsatz an Personen, welche gleich viel für ein digitales Bildungsangebot zahlen würden wie für eines in Präsenz, lag bei 45%. Weitere 43% der Teilnehmer:innen wünschten sich einen preislichen Nachlass digitaler Lernangebote. Lediglich 3 von 260 partizipierenden Personen waren gewillt einen höheren Preis für die Teilnahme eines digitalen Lernangebots zu bezahlen (Zechner, 2021).

- *Qualitätsmerkmale*

Fragen dazu beantworteten 234 Teilnehmer:innen von 292 und 72% davon gaben an, dass die meisten Erwartungen an die Bereiche Didaktik und Methodik gestellt werden. Qualitätsthemen, welche sich auf Trainer:innen als Person beziehen, wurden weniger häufig angeführt (29%) wie Aussagen zur Organisation (46%). Von den Trainer:innen erwarteten sich die Teilnehmenden unter anderem eine hohe Anwendungskompetenz für technische Tools, eine große Fachkompetenz als auch eine ausgeprägte didaktische und methodische Kompetenz (z.B.: eine professionelle Planung von Lernkonzepten). Darüber hinaus sind personale Kompetenzen als relevant erachtet worden, wie Engagement, Motivation, Begeisterung, eine klare und verständliche Aussprache sowie Authentizität. Im Zuge dessen wird eine weitaus bessere Vorbereitung als in Präsenzangeboten erwartet, aber auch eine gute Erreichbarkeit und Kontaktmöglichkeit für Fragen plus Eigeninitiative der Trainer:innen wird vorausgesetzt (Zechner, 2021).

1.4. Grundkompetenzen im Umgang mit digitalen Medien

Durch die immer dichtere Nutzung von digitalen Technologien, sowohl im Privatleben als auch im Beruf, sind die Nutzung von digitalen und mobilen Möglichkeiten unverzichtbar geworden.

Im Rahmen des PIAAC (Programme for the International Assessment of Adult Competencies) der OECD werden Grundkompetenzen im internationalen Vergleich gemessen. Die genannten Grundkompetenzen beinhalten neben der Lesekompetenz und der alltagsmathematischen Kompetenz auch das sogenannte technologiebasierte Problemlösen, welches die Kompetenz

digitale Technologien, Kommunikationshilfen und Netzwerke erfolgreich für die Suche, Vermittlung und Interpretation von Informationen zu nutzen, beschreibt (Rammstedt, 2013).

Im Zentrum dieser Befragung aus dem Jahr 2013 steht also, wie befragte Personen sich Informationen durch hinzuziehen von digitalen Möglichkeiten erfolgreich beschaffen und wie diese Informationen auch verwendet werden. An dieser Studie nahmen 24 Länder (darunter Österreich) und pro Land mindestens 5000 Personen zwischen 16 und 65 Jahren teil (Rammstedt, 2013). Für das Land Österreich finden sich dazu konkret noch recht wenig aktuelle Forschungen. Eine eigens für Österreich adaptierte Version eines EU Referenzrahmens zur digitalen Kompetenz wird etwas später beleuchtet.

Bei der Entwicklung des Kompetenzrasters wurden unterschiedliche internationale Modelle, unter anderem das österreichische digi.kompP-Modell, untersucht. Das entwickelte Raster enthält acht Dimensionen, welche wiederum in drei Kompetenzstufen gegliedert werden:

Tabelle 1: Beschreibung des Kompetenzrasters [QUELLE: EICHHORN, MÜLLER, & TILLMANN, 2017, S. 212F]

Dimensionen	Kompetenzstufen
1. Bedienen und anwenden	Stufe 1: Überblick und Grundlagen Stufe 2: praktische Anwendung Stufe 3: Weitergabe, Anleitung und Begleitung
2. Digital informieren und recherchieren	
3. Digital kommunizieren und kooperieren	
4. Digitale Lehre	
5. Digitale Identität und Karriereplanung	
6. Digitale Wissenschaft	
7. Produzieren und präsentieren	
8. Analysieren und reflektieren	

In dem in der Europäischen Union erarbeiteten DigiComp EU-Referenzrahmen für „The digital competence framework for citizens“ sind fünf Grundkompetenzen zur digitalen Kompetenz zu finden, welche jeweils in acht Schwierigkeitsstufen unterteilt werden (Carretero, Vuorikari, & Punie, 2017).

Ein auf diesem Referenzrahmen aufbauendes Modell wurde spezifisch für Österreich adaptiert. Darin zu finden sind folgende sechs Kompetenzkategorien, wieder in acht Schwierigkeitsstufen, von Grundlegen bis Hochspezialisiert, gegliedert:

1. Grundlagen und Zugang
 - Konzepte verstehen
 - Geräte bedienen
 - Inklusive Formen von digitalen Inhalten nutzen und bereitstellen
 2. Umgang mit Informationen und Daten
 - Recherche, Suche, Filter
 - kritische Bewertung und Interpretation
 - Verwaltung
 3. Kommunikation und Zusammenarbeit
 - Kommunizieren mit Hilfe von digitaler Technologie
 - Informationen teilen und zusammenarbeiten
 - Nutzung für gesellschaftliche Teilhabe
 - Ein- und Verkäufe
 - angemessene Ausdrucksformen
 - digitale Identität
 4. Kreation digitaler Inhalte
 - Inhalte entwickeln
 - digitale Inhalte integrieren und neu erarbeiten
 - Lizenzen und Nutzungsrechte
 - Programmieren und Abläufe automatisieren
 5. Sicherheit
 - Geräte
 - personenbezogene Daten und Privatsphäre
 - Gesundheit und Wohlbefinden
 - Betrug und Konsumentenrechtsmissbrauch
 - Umwelt
 6. Problemlösen und Weiterlernen
 - technische Probleme
 - Bedürfnisse und technologische Antworten darauf erkennen
 - kreativer Umgang
 - Lücken erkennen
- (Nárosy, 2021)



Abbildung 5: Betrachtungsweise der digitalen Kompetenzen als dreidimensionales Würfel-Modell [QUELLE: NÁROSY, 2021, S. 1]

Der Aspekt der Medienkritik wird in diesem und ähnlichen Modellen oft zwar eingegliedert, jedoch fehlt der politische Aspekt der Medienkompetenz. Dieser gewinnt durch die Ausbreitung und Auswirkung von Digitalisierung in den persönlichen Lebensbereich und die Nutzung von Social-Media-Kanälen und der damit verbundenen Verlagerung von Sozialem, welches in Datenströmen abgebildet und zur Grundlage des Überwachungskapitalismus beiträgt, immer mehr an Bedeutung (Peissl & Sedlacek, 2022).

Wolf und Koppel raten dazu, Angebote zur (Aus-/Weiter-/Fort-)Bildung digitaler Kompetenz flexibel für individuelle Bedürfnisse von Nutzer:innen anpassbar zu gestalten, um der Forderung nach einem kompetenten Umgang mit digitalen Medien in der Erwachsenenbildung nachzukommen. Weiters soll niederschwellig und mit einer Auswahl an Schwierigkeitsstufen gearbeitet werden, um eine möglichst breite Zielgruppe erreichen zu können (Wolf & Koppel, 2017).

Reflektive, innovative und analytische Fertigkeiten im Umgang mit digitalen Medien werden von Petra H. Steiner im Feld der Erwachsenenbildner:innen gefordert. Dadurch kann ein Fokus auf Selbstbestimmung in der digitalen Transformation gelegt werden und ein aktives Mitgestalten wird ermöglicht, anstatt Digitalität rein nur zu integrieren und darauf zu reagieren (Steiner, 2022).

Ein abschließender Blick in die Zukunft der digitalisierten Arbeitswelt der Erwachsenenbildung und der benötigten Kompetenzen bringen die Bereiche der VR – Virtual Reality, AR Augmented Reality und der MR Mixed Reality in den Fokus. Diese neuen Technologien konnten in den letzten Jahren in der beruflichen Weiterbildung Fuß fassen, stecken in der allgemeinen Erwachsenenbildung jedoch noch in den Kinderschuhen. Auch, wenn sich in Österreich dazu kaum Forschungen finden lassen, herrscht weitgehend der Konsens, dass solche Technologien das traditionelle Lernen auf vielfältige Weise verbessern, erweitern und erleichtern können. Unter anderem deswegen lohnt sich ein Blick in diese Richtung. Zernig et.al (2022) sind der Meinung, dass der VR- Bereich einen fixen Platz im Methodenkoffer der Erwachsenen- und Weiterbildung finden wird (Zernig, Gruber, & Müllner, 2022).

2. Resümee

Digitalität, das Arbeiten und der Einsatz von digitalen Techniken sind sowohl aus dem Privaten als auch aus der Arbeitswelt nicht mehr wegzudenken. Im Bereich der Erwachsenen- und Weiterbildung haben digitale Lerntools einen Fixplatz in der Methodik. Didaktische und methodische Kenntnisse seitens der Trainer:innen sind erforderlich, um eine adäquate Nutzung gewährleisten zu können. Die Präferenz der genutzten Tools hängt von mehreren Faktoren ab. Dazu zählen unter anderem Kosten oder Zeitersparnis, aber auch Lerninhalte und gewünschte Lernziele. Möchte man im Bereich der digitalen Bildung „up to date“ sein, bringen zukunftsweisende Technologien und ein ständiger Wandel der digitalen Arbeitswelt eine zusätzliche Herausforderung, da eine ständige und schnelle Veränderung im digitalen Feld eine regelmäßige Auseinandersetzung mit gerade diesem erfordert, um auch über aktuelle und zukünftige Trends Bescheid zu wissen. Im Bereich der Lehre werden sich, so die allgemeine

Meinung, digitale Lerntools immer weiter ausbreiten und sicherlich auch vermehrt Anwendung in beruflichen Sparten finden.

Carsten Lexa meint dazu, dass die Kompetenzen, welche für eine erfolgreiche Bewältigung der digitalen Revolution benötigt werden, in allen erdenklichen Lebensbereichen Nutzen finden und benötigt werden. Er spricht hier von einem Umbruch der Wirtschaftswelt, Arbeitswelt, der zwischenmenschlichen Beziehung aber auch der Beziehung des Menschen zum Staat sowie einer digitalen Revolution im Privatleben und der Öffentlichkeit. Trends der Digitalisierung in der Arbeitswelt sieht er beispielsweise in den Bereichen Social Media, KI - künstliche Intelligenz, digital health, mobility, digitale Plattformen, digital learning, digital finance, digitales Umweltmanagement und weiteren. Als wichtigste Kompetenz sieht er weniger reines technologisches Wissen, sondern sehr stark Fähigkeiten, welche das digitale, zwischenmenschliche Zusammenleben betreffen (Lexa, 2021).

Lehren mit digitalen Medien

Sandra Cicak, Barabara Irrenfried & Nadine Novak

1. Die digitale Lehre im Wandel

Die Nutzung digitaler Medien bestimmt unter anderem nicht nur unsere Freizeit, sondern auch die Bereiche Arbeit und Bildung werden maßgeblich vom Digitalisierungsprozess geprägt (Gugitscher & Schlögl, 2022). Somit schreitet der Digitalisierungsprozess unweigerlich voran, es kann hier von einer digitalen Transformation gesprochen werden (Aschemann, 2018).

Diese Transformation unterstützt unsere Vernetzung und Kooperation und erleichtert und beschleunigt so manchen Arbeitsprozess. Damit hat sie aber auch ein Substitutionspotenzial für Erwerbsarbeit und ist mitverantwortlich für Flexibilisierung, Individualisierung und neue Risikolagen. Diese kurze Diagnose deutet schon die Chancen und Aufgaben der Erwachsenenbildung in Zusammenhang mit der Digitalisierung an (Aschemann, 2018, S.2).

Digitale Technologien im Feld der Erwachsenen- und Weiterbildung sind jedoch kein junges Phänomen, sie prägen den Handlungsbereich der Erwachsenenlehre schon seit mehr als 25 Jahre (Röthler & Schön, 2017).

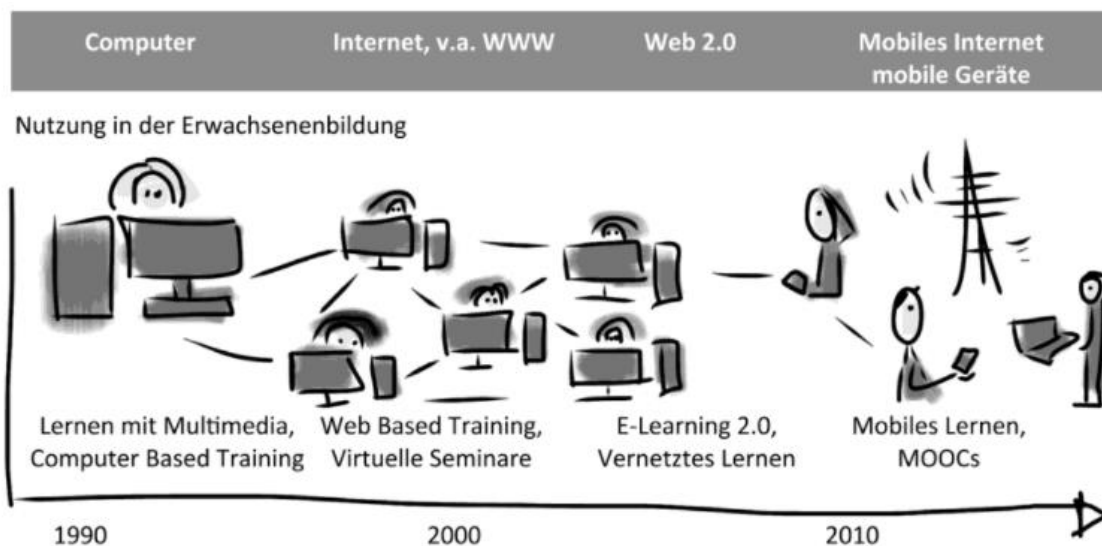


Abbildung 1: Entwicklung der Medienbasierten Lehre in der Erwachsenenbildung in Österreich [QUELLE: RÖTHLER & SCHÖN, 2017]

Die Grafik (Abb.1) von Schön (2017) zeigt den Digitalisierungsprozess in der Erwachsenen- und Weiterbildung. 1990 lag der Fokus auf „Lernen mit Multimedia“. Hierzu zählen unter anderem die Nutzung von Lernmedien wie Lern-CD-ROMs aber auch das „Web Based Training“ und virtuelle Seminare wurden im Laufe der Jahre immer populärer. Österreichische Pioniere und Expert:innen im Bereich der Digitalisierung und Multimedia in der Erwachsenenbildung sind unter anderen Florian Brody, welcher Literatur und (Fach)Bücher digitalisierte. Aber auch Peter Baumgartner prägte mit seiner Forschung „Lernen im Internet und Evaluation von Multimedia“ (siehe auch in Baumgartner, 1997) die digitale Erwachsenenbildung. Um die Jahrtausendwende

gewann mit „Web 2.0“ das E-Learning und das vernetzte Lernen mehr an Bedeutung. Ab dem Jahr 2010 wurde die Medienkompetenz dann schlussendlich zur Grundkompetenz. Diese Grundkenntnisse werden benötigt, um sich am Arbeitsmarkt zu platzieren, aber auch, um eine Teilhabe an der Gesellschaft zu erlangen. In dieser Zeit etablierten sich vor allem MOOCs (Massive Open Online Course) (ebd., 2017). MOOCs sind virtuelle Fort- und Weiterbildungsangebote. Der führende Anbieter in Österreich ist „iMoox“, dort werden unter anderem verschiedene Online-Videokurse angeboten. Auch das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung reagierte auf die veränderten Lernbedingungen aufgrund der Covid-19-Pandemie. Die Initiative „Fit im Distance Learning mit dem Massive Open Online Course (MOOC) – Machen Sie mit!“ soll Pädagog:innen dazu einladen, sich im Bereich „Distance learning“ über einen MOOC-Kurs weiterzubilden. Dieser speziell für Lehrende entwickelte MOOC- Kurs orientiert sich am 8-Punkte-Plan (Abb. 2), welcher vom Bundesministerium selbst entwickelt wurde (BMBWF, 2022).



Abbildung 2: 8 Punkte Plan des Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung [QUELLE: BMBWF, 2022]

Unumstritten ist, dass aufgrund der Einschränkungsmaßnahmen aufgrund der Covid-19-Pandemie die Erwachsenenbildung dazu gezwungen worden ist, ihre Kommunikations- und Kooperationsstruktur zu verändern. Somit musste in kürzester Zeit das Bildungsangebot von Präsenz- auf Digitallehre umgestellt werden. Dies stellte die Bildungsanbieter:innen vor die Herausforderung, ihre technische Infrastruktur möglichst schnell aufzurüsten, sowie ihre Lehr- und Lernangebote didaktisch und methodisch an den digitalen Raum anzupassen. Dadurch musste auch die organisatorische Ebene der Anbieter neu strukturiert werden, um den Teilnehmer:innen ein möglichst gut an die Situation angepasstes Angebot bieten zu können. Somit löste die Covid-19-Pandemie einen wahren Digitalisierungsschub aus. Vor allem

Videokonferenz-Tools „boomten“, aber auch Lehr- und Lernplattformen, Erklärvideos, Onlineplattformen etc. (Gugitscher & Schlögl, 2022).

Zusammenfassend kann daher gesagt werden, dass vor der Covid-19-Pandemie die Erwachsenenbildung dem Digitalisierungsprozess zwar nicht entkommen konnte, dennoch wurde laut Gugitscher et al. (2022) die „digitale Bereitschaft“ der Erwachsenenbildung eher gering eingestuft. Dennoch wurde betont, dass aufgrund der Pandemie „der Mut“ stieg, sich dem digitalen Feld zu nähern und die „Hemmschwelle“ bezüglich der Anwendung von unterschiedlichen digitalen Tools und Plattformen sank. Somit wurde der „erzwungene“ Digitalisierungsprozess in der Erwachsenenbildung angenommen und auch produktiv angewandt (ebd., 2022). Für die Zukunft der Lehre in der Erwachsenenbildung kann dies somit bedeuten, dass die digitale Infrastruktur weiter ausgebaut werden wird und die digitalen Kompetenzen der Lehrenden weiter durch (kostenfreie) Angebote gefördert werden müssen. Aber auch die klassischen Kursmodalitäten wie reine Präsenzlehre werden sich zugunsten der Flexibilität der Teilnehmer:innen verändern und sich in Richtung Blended Learning (teils Präsenzlehre, teils Online-Lehre) entwickeln.

2. Einsatz digitaler Tools in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit

Schon seit mehreren Jahren setzt sich die gewerkschaftliche Bildungsarbeit in Österreich mit dem Thema Digitalisierung auseinander. Die ReferentInnen Akademie (REFAK) beschäftigt sich bereits seit dem Jahr 2016 mit der Thematik rund um die Digitalisierung, indem sie die Blogserie „Digitaler Donnerstag“ ins Leben gerufen hat (Schratter, 2021a). Bei der ReferentInnen Akademie handelt es sich um ein Kooperationsprojekt von Arbeiterkammer und VÖGB (Verband österreichischer gewerkschaftlicher Bildung), welches durch ein kooperatives pädagogisches Leitungsteam koordiniert wird. Sie wendet sich an Trainer:innen, Vortragende oder Referent:innen, welche aktuell in der gewerkschaftlichen Erwachsenenbildung tätig sind, oder dies in Zukunft beabsichtigen (REFAK, o.J.). Beim „Digitalen Donnerstag“ handelt es sich um einen Blog, auf welchem jeden zweiten Donnerstag digitale Tools vorgestellt werden und deren möglicher Einsatz in der Praxis veranschaulicht bzw. beschrieben wird (REFAK, 2016). Der Digitale Donnerstag wurde im Jahr 2018 im Zuge einer Masterarbeit von Daniela Schratter, welche als Mitarbeiterin der REFAK tätig ist, evaluiert. Unter anderem wurde eine Online-Umfrage mit Leser:innen des REFAK-Blogs durchgeführt. Hier nahm man in Augenschein, wie die Leser:innen die jeweiligen Tools individuell einschätzen und ob in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit die Methoden des Digitalen Donnerstag tatsächlich angewandt werden (Schratter, 2021a).



Abbildung 3: Einschätzung über die #dido-Artikelreihe [QUELLE: SCHRATTER, 2018, S. 81]

Die oben angegebene Graphik (Abb. 3) zeigt, dass die #dido-Reihe die Leser:innen vor allem bezüglich des Aufbaus, des Inhalts und der Beschreibung der Tools überzeugt (Schratter, 2018).

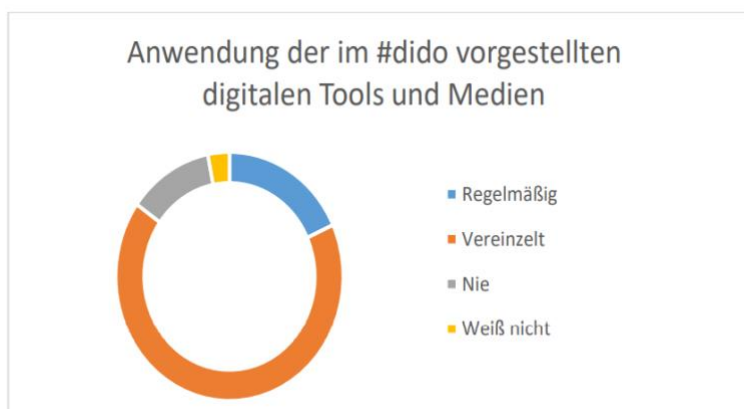


Abbildung 4: Anwendung der im #dido vorgestellten digitalen Tools und Medien [QUELLE: SCHRATTER, 2018, S. 83]

Auch wenn die #dido-Reihe die Leser:innen bezüglich des Inhalts, des Aufbaus und der Beschreibung überzeugen kann, lässt sich in Abbildung 4 erkennen, dass die meisten Personen, die an der Umfrage teilnahmen, die jeweiligen Tools und Medien in ihrer Arbeit nur vereinzelt einsetzen. Schon bei der Erstellung der Umfrage wurde auf Faktoren geachtet, die für das Einsetzen digitaler Tools in der Bildungsarbeit von Bedeutung sein könnten. Hier kristallisierten sich Punkte wie verfügbare Ressourcen für den Einsatz digitaler Tools, das Leseverhalten der Leser:innen der Blogbeiträge und das Nutzungsverhalten bezüglich digitaler Medien im beruflichen und privaten Bereich heraus. Jene Aspekte sind jedoch scheinbar nicht der Grund dafür, dass digitale Tools nur vereinzelt bzw. nicht regelmäßig bei den Befragten zum Einsatz kommen. In der Befragung zeigte sich nämlich, dass über 70 Prozent den Digitalen Donnerstag als sehr zufriedenstellend bewerten und auch über die Hälfte der Befragten lesen regelmäßig

die Beiträge, welche auf dem Blog veröffentlicht werden. Des Weiteren zeigte sich, dass der Großteil die nötigen Mittel besitzt, die für den Einsatz digitaler Tools und Medien vonnöten sind.

Wenn man die 2018 gewonnenen Daten mit der Situation in der aktuellen Pandemie vergleicht, so lassen sich gewisse Schwierigkeiten durch Rückmeldungen von Teilnehmer:innen feststellen. So wurde beispielsweise angegeben, dass es im privaten Bereich an den notwendigen technischen Mitteln fehlt bzw. diese nicht ausreichend sind, beispielsweise kein Laptop vorhanden sei oder keine ausreichende Internetgeschwindigkeit bestehe (Schratter, 2021b). Auch Steiner, Korecky und Nemeth (2021) berichten von Vor- und Nachteilen, die die Online-Lehre gegenüber der Präsenzhlehre mit sich bringt. So wird auch hier davon gesprochen, dass die technische Ausstattung sowie das nötige Know-how Grundvoraussetzungen sind, um gelingende Online-Lehre möglich zu machen. Des Weiteren fehlt es in der Online-Lehre teilweise an Flexibilität, da Umfragen oder Ähnliches bereits im Vorhinein vorbereitet werden müssen und spontanes Handeln sich als eher schwierig herausstellt bzw. man in der Präsenzhlehre diesbezüglich flexibler agieren kann. Wirft man einen Blick auf den Einsatz von Video Conferencing-Tools, so stellten die drei Autor:innen fest, dass zu Beginn der Pandemie mit Zoom die mitunter besten Erfahrungen gemacht wurden, da die Handhabung nicht allzu schwierig ist und so auch Personen, die zuvor wenig Kontakt mit der Online-Lehre hatten, sich hier schnell zurechtfinden. Auch wenn es zwischenzeitlich Probleme hinsichtlich des Datenschutzes gab, ist Zoom noch immer ein sehr beliebtes Tool. Aber nicht nur Zoom wurde durch den Beginn der Pandemie zu einem bekannten Online-Tool, auch MS-Teams-Educational wurde vor allem in der Erwachsenenbildung, aber auch im schulischen Bereich zu einem beliebten und bekannten Tool. Im Vergleich zu Zoom gab es bei Teams einen größeren Schulungsbedarf, da die Handhabung, wenn man sich zuvor noch nicht mit solchen Tools auseinandergesetzt hatte, um einiges komplizierter ist, ein Grund, der zu Beginn einige Nutzer:innen abschreckte. Egal für welches Video Conferencing-Tool man sich schlussendlich entschied, so hatte jedes seine Vor- und Nachteile. Wichtig ist, dass Lehrende einen Blick darauf werfen, was die Zielgruppe benötigt und dass die notwendigen Mittel zur Verfügung stehen. Auch in der Online-Lehre bieten sich verschiedenste Tools an, um die Lehre didaktisch und methodisch gut zu gestalten, sei es durch Kleingruppenarbeit in Break-Out-Rooms, digitale Quiz-Tools oder beispielsweise Blitzlicht-Umfragen (Steiner et al., 2021).

Schratter warf im Jahr 2018 im Rahmen ihrer Evaluierung auch einen Blick darauf, zu welchem Zeitpunkt einer Einheit, welche Tools von Trainer:innen zum Einsatz kommen. Hier zeigte sich beispielsweise, dass Kahoot!, ein digitales Quiztool, häufig zur Einschätzung vor, während sowie auch nach einer Lehreinheit zum Einsatz kommt. Padlet, eine digitale Pinnwand, wird häufig zu Beginn bzw. auch inmitten einer Einheit zur Auflockerung angewandt (Schratter, 2018b). Hier muss abschließend betont werden, dass jene Einsatzmöglichkeiten digitaler Tools bereits im Jahr 2018 evaluiert wurden und sich jetzt, nach zwei Jahren Pandemie, mit Sicherheit auch neuere Erkenntnisse zeigen würden.

3. Die Medienkompetenz und die digitalen Kompetenzmodelle

3.1. Medienkompetenz

Die Medienkompetenz im Allgemeinen beschreibt die Fähigkeit, sowohl die verschiedenen Medienkanäle als auch deren Inhalte kompetent und vor allem kritisch zu nutzen sowie mit und in diesen Kanälen zu agieren. Dabei kann diese in vier Dimensionen unterteilt werden:

- Sachkompetenz: das Wissen über Medien
- Selbstreflexionskompetenz: die Fähigkeit, das eigene Mediennutzungsverhalten zu analysieren
- Partizipationskompetenz: die Fähigkeit, Inhalte für Medien eigenständig zu gestalten
- Rezeptionskompetenz: die Fähigkeit, die Medien kritisch zu nutzen (Tulodziecki, 1997).

Damit eine klare Orientierung für medienpädagogische Anforderungen definiert werden kann, werden unterschiedliche Modelle, sogenannte Kompetenzmodelle, herangezogen. Diese weisen einen expliziten medienpädagogischen Bezug auf. In der Lehrer:innenbildung gibt es eine Vielzahl an Modellen, die medienpädagogische Kompetenzanforderungen beschreiben (Tulodziecki, 1997). Auf Grundlage dieser Kompetenzmodelle, allgemeiner Kompetenzbeschreibungen aus der Erwachsenenbildung und weiteren theoretischen Analysen wurde im vom BMBF geförderten Projekt „MEKWEP“ ein theoretisch fundiertes, medienpädagogisches Kompetenzmodell entwickelt, das in einer qualitativen Untersuchung mit Lehrenden und anderen Akteuren aus der Erwachsenenbildung fundiert und weiterentwickelt wurde (Schmidt-Hertha et al., 2014).

In diesem Zusammenhang spielt ebenso die medienpädagogische Handlungskompetenz eine entscheidende Rolle. Sie setzt sich aus den folgenden vier Aspekten zusammen:

- Medienbezogene Feldkompetenz
- Medienbezogene Fachkompetenz
- Mediendidaktische Kompetenz
- Medienbezogene Einstellungen und Selbststeuerung (Baacke, 1996a)

Hierbei ist vor allem anzumerken, dass sich dieses Modell bei der Aufteilung der medienpädagogischen Kompetenz-Facetten an übergeordneten Anforderungen für Lehrende in der Erwachsenenbildung orientiert. Diese sind die Feldkompetenz, die pädagogisch-didaktische Kompetenz und die fachdidaktische Kompetenz. Grundlegend für die medienbezogene Umsetzung dieser Kompetenzen ist eine allgemeine Medienkompetenz, die sich am Medienkompetenzverständnis nach Baacke (1996a) orientiert. Dieter Baacke nennt die Vermittlung von Medienkompetenz als die wichtigsten Aufgaben innerhalb der Medienpädagogik und sieht dies als Lernaufgabe für alle Menschen (Baacke, 1996a). Medienkompetenz bedeutet laut Baacke, Medien aktiv nützlich zu machen und die eigenen

Meinungen und Ansichten zu kommunizieren, um auf diese Art und Weise am gesellschaftlichen Diskurs teilnehmen zu können, wobei dies weitgehend über die reine Bedienung von Medien hinausreicht. Die dazugehörigen Fähigkeiten müssen erlernt und evaluiert werden (Baacke, 1996a).

3.2. Digitale Kompetenzmodelle

Das digitale Kompetenzmodell für Österreich ist unter dem Namen „DigComp2.2AT“ bekannt. Allgemein betrachtet lässt sich festhalten, dass das Modell auf dem europäischen Referenzrahmen für digitalen Kompetenzen basiert und das Feld der digitalen Kompetenzen in insgesamt sechs Bereiche mit 25 Kompetenzen unterteilt. Unter anderem sind dies folgende Kompetenzen:

1. Das Verstehen der digitalen Grundlagen und Zugang
2. Der Umgang mit Informationen und Daten
3. Die Fähigkeit zur Kommunikation und Zusammenarbeit
4. Die Kreation digitalen Inhalte (Lachmayr & Mayerl, 2020)

Grob zusammengefasst lässt sich sagen, dass die Covid-19-Pandemie dazu führte, dass die digitale Lehre an großer Bedeutung dazugewonnen hat. Es kam zum Ausbau der digitalen Infrastruktur, wobei in Anlehnung daran weiterhin die digitalen Kompetenzen der Lehrenden durch (kostenfreie) Angebote gefördert werden müssen. Wichtig zu erwähnen ist ebenso, dass in Anlehnung daran die Erwachsenenbildung durch die Medienkompetenz gefördert wird. Dazu können unterschiedliche Modelle herangezogen werden und mit verschiedenen Aspekten beschrieben werden. Ausblickend lässt sich sagen, dass die Covid-19-Pandemie einen großen Beitrag zur Digitalisierung in der Lehre geleistet hat und dies weiterhin tun wird. Es ist anzunehmen, dass das „Blended Learning“ immer mehr an Bedeutung dazugewinnen wird und die dazu benötigten Kompetenzen weiterhin gefördert werden.

Medienpädagogische Professionalisierung von Erwachsenenbildner:innen

Natalie Bruckmüller, Christina Schmieder & Peter Temmel

1. Einleitung

Medienpädagogik legitimiert sich durch die wachsende Bedeutung von Medien im alltäglichen Gebrauch aller Altersgruppen, weshalb diese vermehrt in Lehr- und Lernprozesse miteinfließt. Grundsätzlich wird Medienpädagogik als eine Querschnittsmaterie angesehen, die in verschiedenen pädagogischen Tätigkeitsfeldern zur Anwendung kommt (Fromme, Rehfeld & Much, 2020) und nicht über ein fixes Berufsbild verfügt. Die Medienpädagogik lässt sich in verschiedene Teilbereiche gliedern, dazu zählen Medienkompetenzförderung und Medienbildung, Mediendidaktik, Medienerziehung sowie medienpädagogische Beratung. Die Zielgruppe, die damit angesprochen wird, ist sehr heterogen und umfasst Kinder, Jugendliche, Erwachsene, Gruppen sowie Organisationen (Hugger, 2020).

Somit findet sich Medienpädagogik auch im Arbeitsbereich der Erwachsenenbildung wieder. Es stellt sich nun die Frage: Wie erlangen Erwachsenenbildner:innen medienpädagogische Kompetenzen, um diese entsprechend in ihre berufliche Tätigkeit einbinden zu können?

2. Qualifizierungsmöglichkeiten zum/zur Erwachsenenbildner:in in Österreich

Grundsätzlich gibt es in Österreich keine vereinheitlichte Ausbildung zum/zur Erwachsenenbildner:in, die Aus- und Weiterbildungswege der einzelnen Personen sowie deren berufliche Erfahrungen und Qualifikationen variieren sehr stark. Zudem ist die Bandbreite an Ausbildungsmöglichkeiten im österreichischen Raum sehr umfassend und beinhaltet neben universitären Studiengängen verschiedene Lehrgänge sowie Kurse und Seminare, die sowohl mit akademischen Abschlüssen aber auch Diplomen, Zertifikaten und Zeugnissen abgeschlossen werden können (Paar & Frei, 2019/2020).

Es gibt sehr wenige „Anerkennungs- und Zertifizierungsverfahren, die explizit die Gruppe der in der EB/WB Tätigen adressiert“ (Gruber, 2017, S.9). Um die Qualität der Erwachsenenbildung zu steigern, sind besonders die darin tätigen Personen von Bedeutung. Für die Professionalisierung des Arbeitsbereiches braucht es eine entsprechende Kompetenzanerkennung und -zertifizierung, die neben formalen Aus- und Weiterbildungen ebenso non-formal und informell erworbene Kompetenzen miteinschließt (ebd.).

Angesichts der zunehmenden Medialisierung wird die Gesellschaft vor Herausforderungen gestellt, die sich im Umgang mit digitalen Medien ergeben. Gewisse Grundkenntnisse an Medienkompetenz sind für jede einzelne Person unumgänglich, um den Alltag eigenständig bewältigen zu können. Medienkompetenz ist daher im Rahmen des lebenslangen Lernens von zunehmender Relevanz (Süss et al., 2018). Aufgrund dessen werden medienpädagogische

Kompetenzen für Erwachsenenbildner:innen in Zukunft von hoher Bedeutung sein. Inwiefern diese bereits als Teil der vorausgesetzten Kompetenzbereiche in die Curricular und Qualifikationsprofile der Ausbildungen zum/zur Erwachsenenbildner:in Einzug gehalten haben, wird nachfolgend näher erläutert.

3. Verankerung medienpädagogischer Kompetenzen im Rahmen der Professionalisierung von Erwachsenenbildner:innen

Österreichweit gibt es ausschließlich an zwei Universitätsstandorten die Möglichkeit im Rahmen eines Masterstudienganges Erwachsenenbildung zu studieren. Die Alpen-Adria Universität Klagenfurt bietet den Studiengang „Erwachsenenbildung und berufliche Bildung“ an, während an der Karl-Franzens-Universität Graz „Erwachsenen- und Weiterbildung“ studiert werden kann. Bei näherer Untersuchung der Curricular zeigte sich, dass keine Pflichtseminare zum Thema Digitalisierung oder medienpädagogischer Kompetenzen aufgelistet sind. Die Alpen-Adria Universität bietet im Rahmen der gebundenen Wahlfächer die Lehrveranstaltung „Digitalisierung und Alltagskultur“ an. Auf Anfrage stellte sich bei beiden Universitäten heraus, dass die Lehrenden unterschiedlichen Einfluss darauf ausüben, inwiefern die zuvor erwähnten Themen in ihren Lehrveranstaltungen behandelt werden. Im Rahmen der freien Wahlfächer des Studiums der Erwachsenenbildung bietet es sich an bereits während der Studienzeit einen medienpädagogischen Schwerpunkt zu setzen.

Vereinzelt gibt es Studiengänge, die sich explizit mit Medienpädagogik beschäftigen, wie beispielsweise das Angebot der Donau-Universität Krems. Hier gibt es die Möglichkeit „Handlungsorientierte Medienpädagogik“ mit den Abschlüssen „Certified Program“ im Umfang von 30 ECTS, „Akademische_r Expert_in in Handlungsorientierter Medienpädagogik“ im Ausmaß von 60 ECTS oder „Master of Arts“ mit 90 ECTS zu studieren. Damit wird mitunter gezielt die Berufsgruppe der Erwachsenenbildner:innen angesprochen. Im Vergleich zu anderen öffentlichen österreichischen Universitäten handelt es sich bei den Bildungsangeboten der Donau-Universität Krems um kostenpflichtige Weiterbildungsstudiengänge (Universität für Weiterbildung Krems, o.J.)

Weitere Angebote zu medienpädagogischen Ausbildungsmöglichkeiten finden sich auf der Webseite des AMS Berufslexikons, dazu zählen die beiden Studiengänge „Informatikdidaktik“ in Wien sowie „Pädagogik - Studiengang Medienpädagogik und Kommunikationskultur“ in Innsbruck. Nach näherer Recherche zeigte sich, dass beide Studiengänge nicht mehr angeboten werden (AMS, o.J.).

Die Weiterbildungsakademie Österreich zertifiziert Kompetenzen von Erwachsenenbildner:innen, die diese auf formalen, non-formalen und informellen Weg erworben haben. Diese werden in Form von anerkannten Abschlüssen eines wba-Zertifikats sowie eines darauf aufbauenden wba-Diploms vergeben (Weiterbildungsakademie Österreich, o.J.-a). Im Qualifikationsprofil des wba-Zertifikats wird als geforderter Kompetenzbereich explizit Medienkompetenz angeführt, dieser gliedert sich in Aspekte der Anwendung sowie der

Reflexion. Die Anwendungsaspekte unterteilen sich in die Teilbereiche Mediengestaltung und Mediennutzung, wohingegen sich die Reflexionsaspekte in rechtliche und ethische Aspekte der Mediennutzung, Quellenkritik, Reflexion von Mediennutzung sowie das öffentliche Bibliothekswesen gliedern (Weiterbildungsakademie Österreich, o.J.-b). Die Spezialisierung in Form des wba-Diploms unterteilt sich in vier Fachbereiche. In den geforderten Kompetenzen der Qualifikationsprofile findet sich Medienkompetenz zwar nicht explizit im Diplom wieder, dafür fließt diese in andere Kompetenzbereiche mit ein (Weiterbildungsakademie Österreich, o.J.-a). Zum Erlangen des Zertifikats werden die erworbenen Kompetenzen in Form eines Portfolios eingereicht und mit dem Anforderungskatalog abgeglichen, noch fehlende Kompetenzen müssen in Form von Seminaren oder weiteren Nachweisen erbracht werden. Hierzu gibt es die Möglichkeit über die Homepage der Weiterbildungsakademie Österreich verschiedene Bildungsangebote zu den einzelnen Kompetenzbereichen zu suchen. Wird durch die Suchfunktion „Kompetenzbereich“ mit der Auswahl „Medienkompetenz“ nach Kursen gesucht, finden sich aktuell (Stand Februar 2022) 47 Bildungsangebote (Weiterbildungsakademie Österreich, o.J.-c).

4. Angebote für die Weiterbildung von Erwachsenenbildner:innen mit Fokus auf medienpädagogische Kompetenzen

Eine Initiative, um medienpädagogische Kompetenzen bei Erwachsenenbildner:innen zu erweitern, ist der EBmooc von CONEDU, welcher im März 2017 startete. MOOC steht für „Massive Open Online Courses“ und ist ein kostenfreier, online zugänglicher Kurs, der sich an eine große Anzahl an Personen richtet. Der EBmooc (Erwachsenenbildungs-Mooc) wird auf der Plattform „IMooX.at“ angeboten und wird durch das österreichische Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung finanziert. Im Frühjahr 2020 wurde als Folgeprojekt „EBmooc plus“ durchgeführt, welchem eine inhaltliche Adaption zu Grunde liegt. (Schön & Ebner, 2021) Derzeit steht neben dem „EBmooc plus“, welcher als Basiskurs angesehen wird, auch ein Spezialkurs zur weiteren Vertiefung unter dem Namen „EBmooc focus“ zur Verfügung. Wie der Beschreibung des „EBmooc plus“ entnommen werden kann, besteht dieser gesamt aus neun Modulen, welche alle wichtigen Informationen zum digitalen Arbeiten vermitteln. Dabei werden neben digitaler Anwendungstools auch Themen wie kritische Medienkompetenz, Online-Didaktik und Sicherheit behandelt (erwachsenenbildung.at, o.J.).

Wie bereits erwähnt, gibt es nicht einen vorgegebenen Weg in das Tätigkeitsfeld der Erwachsenenbildung. Die in der Erwachsenenbildung Tätigen sind oftmals Quereinsteiger ohne formale pädagogische Ausbildung. Die individuellen Wege in das Berufsfeld sind davon geprägt, dass sich relevantes pädagogisches Wissen im Rahmen der beruflichen Tätigkeit selbst angeeignet wird. Das kann daher auch für die Aneignung medienpädagogischer Kompetenzen angenommen werden, wobei dies sehr häufig auf informellen Weg, zum Beispiel im Austausch mit Kolleg:innen oder durch eigenständige Recherche im Internet oder in Büchern, geschieht (Bolten-Bühler & Friederichs-Büttner, 2022). Aufgrund dessen werden an dieser Stelle Webseiten erwähnt, die sich im österreichischen Raum besonders für die selbstständige

Informationssuche anbieten. Zum einen liefert „erwachsenenbildung.at“ sehr umfangreiche Inhalte zum Thema Digitalisierung und medienpädagogische Kompetenzen in der Erwachsenenbildung. Zum anderen finden sich auf der Webseite „digitale-erwachsenenbildung.at“ (des Forums Katholischer Erwachsenenbildung in Österreich) Beiträge zur Thematik des digitalen Lehrens und Lernens in der Erwachsenenbildung, die als Information sowie zum gegenseitigen Austausch dienen.

5. Kompetenzen von Lehrenden und anderen Professionellen in der Erwachsenenbildung im Umgang mit digitalen Medien

Die Europäische Union hat bereits 2013 digitale Kompetenzen in Bezug auf Lehr- und Lerninhalte thematisiert. Seit 2016 besteht der europäische Kompetenzrahmen für digitale Kompetenzen. Zudem forderte die EU alle Mitgliedsstaaten auf bis Mitte 2017 eine Strategie zur Förderung digitaler Kompetenzen zu entwickeln. Anlass hierfür sind die immer größer werdenden digitalen Anforderungen an Bürger:innen. Für die Aneignung von digitalen Kompetenzen bedarf es Weiterbildungen, in denen gerade Erwachsenenbildner:innen gefragt sind. Voraussetzung dafür ist eine Bereitschaft seitens der Erwachsenenbildner:innen sich mit Digitalisierung auseinanderzusetzen und entsprechende Kompetenzen mitzubringen. In der europäischen Studie „Adult Learners in Digital Learning Environments“ aus dem Jahre 2015, zeigte sich ein bescheidenes Interesse hinsichtlich der digitalen Bereitschaft in der Erwachsenenbildung. Dies äußerte sich im Vorbehalt gegenüber offener Bildungsressourcen und darin, dass E-Learning Angebote kaum zum Einsatz kamen. Die Erwachsenenbildner:innen sind selbst verantwortlich sich digitale Kompetenzen anzueignen, dementsprechend gibt es keine einheitliche Ausbildung in diesem Bereich (Aschemann, 2017). Wie in den Daten der Statistik Austria (2018) ersichtlich ist, kamen 2016/2017 digitale Medien in non-formalen Weiterbildungen bei 13,5% fast immer, bei 10,7% oft und bei 16,6% manchmal zum Einsatz. Daraus lässt sich schließen, dass etwa 60 % der non-formalen Bildungsaktivitäten ohne den Gebrauch digitaler Medien erfolgten.

Digitale Medien finden sich in der Erwachsenenbildung hauptsächlich in Form von Schulungen bezüglich der Anwendungskennntnisse, wie der Nutzung von Hard- und Software oder der Auseinandersetzung mit Gefahrenpotentialen wieder. Demgegenüber werden Themen wie Medienkritik, Medienkunde, Mediengestaltung und Mediennutzung selten aufgegriffen, durch den fehlenden reflexiven Umgang mit digitalen Medien seitens der Teilnehmenden werden Erwachsenenbildner:innen vor Herausforderungen gestellt (Missomelius & Barberi, 2018).

Steiner, Korecky & Nemeth (2021) schildern die Praxis der Erwachsenenbildung seit Beginn der Pandemie und zeigen Erfahrungen in der Auseinandersetzung mit digitalen Lernangeboten auf. Aus dem Bericht geht hervor, dass die Umstellung in ein digitales Setting eine Hürde darstellte und eine Anpassung didaktischer Überlegungen forderte, sowie die Berücksichtigung digitaler Barrierefreiheit. Schwierigkeit dabei war die zeitliche Komponente, die in der rasch eingetretenen veränderten Situation eine schnelle Aneignung von digitalen Kompetenzen

erforderte. Eine Möglichkeit digitale Kompetenzen zu erwerben, stellte das bereits erwähnte EBmooc dar. Wie bei Schön & Ebner (2021) hervorgeht registrierten sich bis Mai 2020 gesamt etwa 10400 Personen für alle Durchgänge. Auf Grund der hohen Nachfrage wird dieses Angebot zum Thema Digitalisierung als eine der wichtigsten Initiativen für die Erwachsenenbildung in Österreich angesehen.

6. Resümee und Ausblick

Unser Ziel war es, einen Einblick in die medienpädagogische Professionalisierung der österreichischen Erwachsenenbildung zu geben. Im Rahmen unserer Recherche zeigte sich, dass der schnell wandelnde Bereich der Digitalisierung auch medienpädagogische Professionalisierungsmöglichkeiten betrifft, indem diese einer ständigen Veränderung ausgesetzt sind. Vor allem im Zuge der wba-Zertifizierung werden medienpädagogische Kompetenzen von Erwachsenenbildner:innen gefordert. In universitären Studiengängen der Erwachsenenbildung nehmen medienpädagogische Kompetenzen keinen zentralen Stellenwert ein. Erwachsenenbildner:innen eignen sich die dafür notwendigen Kompetenzen oftmals durch informelles Lernen mittels eigenständiger Recherche an oder durch non-formale Weiterbildungen. Einen wesentlichen Beitrag zur Professionalisierung leistete der EBmooc, der sich als kostenfreies online Angebot speziell an Erwachsenenbildner:innen richtet. Besonders die Pandemie löste eine intensive Auseinandersetzung mit digitalen Lernformaten aus, indem für Lehrende die Umsetzung von Weiterbildungsangeboten im digitalen Raum gewissermaßen unumgänglich wurde. Medienpädagogische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung wird definitiv auch in Zukunft nicht wegzudenken sein, sondern weiterhin eine intensive Auseinandersetzung mit dieser Thematik erfordern.

Digitalisierung der Weiterbildungsanbieter

Verena Gsodam & Melanie Marton

1. Digitalisierung der Weiterbildungsanbieter

Der vorliegende Beitrag befasst sich mit dem Thema der Digitalisierung von Weiterbildungsanbietern. Im Fokus steht dabei sowohl die Beantwortung der Frage allgemeiner Herausforderungen als auch die Frage des (unterschiedlichen) Umgangs der Weiterbildungsanbieter in Hinblick auf die zunehmende Digitalisierung.

Die Nachfrage nach orts- und zeitunabhängigem Lernen sowie verkürzten Weiterbildungsangeboten nimmt zu, aber auch die Forderung nach digitalen Medien und Technologien in Lehr-Lern-Settings stellen Veränderungen dar, auf die Bildungshäuser reagieren müssen (...) (Karajic, 2019, S.15).

Insbesondere das Handlungsfeld der Erwachsenenbildung ist geprägt durch Heterogenität und Diversität. In Bezug auf die zukünftigen Herausforderungen der Erwachsenenbildungseinrichtungen sind die oft eingeschränkten zeitlichen und örtlichen Ressourcen interessierter Lernender zunehmend zu berücksichtigen. Private und berufliche Verpflichtungen der Lernenden lassen oft wenig Spielraum für zeitaufwendige Fortbildungen – insbesondere dann, wenn der Weg zur Bildungseinrichtung mit einem hohen Mobilitätsaufwand verbunden ist. Weiterbildungseinrichtungen sind demnach angehalten, ihre Bildungsangebote zeitlich und örtlich flexibel mit etwa Wochenendkursen, oder online Weiterbildungen zu ergänzen (Schön & Ebner, 2021).

Diese Annahme bestätigt sich auch in Hinblick auf die Ergebnisse einer im Jahr 2020 durchgeführten Studie in den österreichischen Hochschulen. Unter anderem wurde der Frage nachgegangen, welche Gründe neue Teilnehmerinnen und Teilnehmer im Zuge der Corona Pandemie hatten, um an Weiterbildungsangeboten teilzunehmen. Über 40% der insgesamt 74 befragten Personen gaben als Grund der Beteiligung die „Ortsunabhängigkeit des Angebots“ an. Um die 33% gaben die zunehmenden zeitlichen Ressourcen als Grund an. Die restlichen 23% der Befragten nannten die zeitliche Flexibilität als Grund, bei den Weiterbildungsangebot teilzunehmen. Demzufolge kann man annehmen, dass der Trend in Richtung flexiblen Bildungsangeboten durch die Coronapandemie angetrieben wurde (Gugitscher, 2020).

Eine weitere Herausforderung der Weiterbildungseinrichtungen sind, die sich in den letzten Jahren zunehmenden etablierten online Weiterbildungsanbieter die etwa online Sprachkurse anbieten sowie digitale Informationsplattformen wie etwa YouTube, wo Lernvideos für einen breiten Teil der Gesellschaft zugänglich sind.

Ebenso etablierte sich mit der zunehmenden Digitalisierung eine nicht zu unterschätzende Veränderung der Markttransparenz. Grund dafür ist, dass sich potenzielle Kundinnen und Kunden unterschiedlich über Weiterbildungsangebote informieren und Interessierte mit nur einem Mausklick mehrere Angebote miteinander vergleichen können. Das sogenannte „Preis-Leistungs-Verhältnis“ und die Qualität des Kundenservice stehen zunehmend im Vordergrund

und beeinflussen Entscheidungen maßgeblich (Schöner & Ebner, 2021). Interessierte Weiterbildnerinnen und Weiterbildner erwarten individuelle und personalisierte Angebote von Seiten der jeweiligen Weiterbildungseinrichtung, womit diese vor der Herausforderung stehen, sich dem Auswahlverfahren potenzieller Kundinnen und Kunden flexibel anzupassen und ihre Angebote dementsprechend zu adaptieren (Wabnig, 2018).

Durch die zunehmende Digitalisierung etablierten sich neue Bildungsformen wie die sogenannten MOOC (Massive Open Online Cours), welche auch in Österreich im Jahr 2014 von der TU Graz, sowie Universität Graz in digitaler Form ins Leben gerufen wurden. Die online-Kurse stehen für über 150 Teilnehmerinnen und Teilnehmer ohne formale Beschränkungen kostenlos zur Verfügung und können mit einem Zertifikat abgeschlossen werden. Dort werden Materialien und Lernvideos als Selbststudium in Form von Kursen angeboten. Zusätzlich dazu gibt es Foren, die den Austausch der Lehrenden zu den Lernenden gewährleisten. „Durch den organisatorischen Rahmen als „Kurs“, d. h. mit einem gemeinsamen Anfang und Zeitvorgaben für Arbeiten und Lernen, lassen sich Teilnehmeraktivitäten synchronisieren. Diese soziale Komponente wird bei MOOCs als Mehrwert gegenüber individuellen, rein modular angebotenen Selbstlernmaterialien betrachtet“ (Schön & Ebner, 2021, S.6).

Neben der Anpassung methodischer und didaktischer Konzepte, sind Weiterbildungseinrichtung im Zuge der Digitalisierung auch gefordert, deren Struktur und Organisation anzupassen, wofür qualifiziertes Personal benötigt wird.

Ein nicht unwesentlicher Punkt sind die mit der zunehmenden Digitalisierung einhergehenden rechtlichen Rahmenbedingungen in Bezug auf Datenschutz, IT-Sicherheit sowie Urheber- und Lizenzen Schutz, worauf professionelle Weiterbildungseinrichtungen reagieren müssen, um die genannten Aspekte sicher zu stellen. Hinzuzufügen ist außerdem die Tatsache, dass die Halbwertszeit von Wissensinhalten stetig abnimmt, wodurch Begriffe wie lebenslanges, oder informelles Lernen zunehmend an Bedeutung gewinnen. (Wabnig, 2018).

Als letzte, hier anzumerkende Herausforderung der Digitalisierung für Weiterbildungseinrichtungen ist die „digitale Kluft“ zu nennen. Dieser Begriff zeigt auf den unterschiedlichen und teil unfairen Zugang zu Informations- und Kommunikationstechnologien, die meist aufgrund von Einkommen, Bildung, Wohnort und Herkunft einhergehen. Um dieser Kluft entgegenzuwirken, müssen „digitale Kompetenzen“ zu „gesellschaftlichen Kompetenz“ werden und Informationstechnologien auch für bildungsferne Personen zugänglich gemacht werden.

Weiterbildungseinrichtungen sind aufgefordert, sich auf weitere Zielgruppen zu fokussieren. Dies sind einerseits bildungsferne Personen und andererseits auch jene Personen, denen es aufgrund beruflicher, oder privater Gründe nicht möglich ist, Bildungshäuser zu besuchen. Ziel sollte es sein, diesen Personen mithilfe der Digitalisierung, Wissen qualitativ und professionell vermitteln zu können (Karajic, 2019).

2. Studien bezüglich der Digitalisierung bei Weiterbildungsanbietern

Für Bildungsanbieter entsteht durch die Digitalisierung ein erheblicher didaktischer, organisatorischer und technischer Gestaltungsbedarf in Bezug auf E-Learning und den Lehr- und Lernprozessen welche das E-Learning mit sich bringt. Jene Lernformen, die auf neue Medien basieren, werden als E-Learning bezeichnet. Materialien, Lerninhalte und Ergebnisse werden mithilfe von digitalen Medien verbreitet. Das Internet, multimedial aufbereitete Lerninhalte und digitale Lernplattformen sind gängige Beispiele für neue Medien. E-Learning hat sich als Ergänzung und Erweiterung von traditionellen Lernformen etabliert. Vorteile des E-Learning sind die Verringerung der Abhängigkeit von Zeit und Ort, ein erweiterter Wissensraum und zusätzlich geschaffene mediale und kommunikative Ebenen. Herausforderungen für Weiterbildungseinrichtungen richten sich dahingehend, dass ein beträchtlicher Aufwand für die Infrastruktur entsteht, sowie die Betreuung virtueller Gruppen (www.erwachsenenbildung.at, o.J.). Der oben genannte Gestaltungsbedarf bezieht sich beispielsweise auf die Konzeption einer generellen Digital-Strategie, der Kontakt mit dem internationalen Online-Wettbewerb und Ansprüche von Lernmaterialien und E-Assessments, um die Qualitätsstandards beizubehalten (öibf, 2020). Aufgrund der Vielzahl an digitalen Angeboten ist eine Qualitätssicherung notwendig, um die Authentizität und Qualität des Angebots sicherzustellen. Folgende Qualitätskriterien können zur Qualitätssicherung von Angeboten beitragen: Programmqualität, Pädagogische Qualität, Qualität der MitarbeiterInnen, Qualität der Infrastruktur, sowie die Servicequalität. Für Weiterbildungsinteressierte könnten folgende Qualitätskriterien relevant sein, wenn ein Weiterbildungsangebot in Anspruch genommen werden will: Schriftliche Information (Klare Aussagen über Ziele, Kosten, Dauer, Methoden und Veranstaltungsort), Persönliche Beratung (Ansprechpersonen), Besichtigung der Unterrichtsräume (in diesem Falle auch digitale Lernräume), Abschluss (detaillierte Auskunft über Abschluss und Anerkennungsmöglichkeiten) (Kloyber, C. et al., 2000).

Um die Digitalisierung von Weiterbildungsanbietern zu durchleuchten, werden in diesem Beitrag Studien aus Österreich und Deutschland herangezogen.

Das Österreichische Institut für Berufsbildungsforschung veröffentlichte 2020 eine Studie zur Befragung von Wiener Bildungseinrichtungen zum Thema Digitalisierung und Qualitätssicherung. An dieser Befragung nahmen 181 Bildungseinrichtungen teil, die vorrangig ihren Firmensitz in Wien haben, aber auch Weiterbildungsanbieter, die deren Firmensitz in anderen Bundesländern in Österreich haben. Die befragten Zielgruppen sind alle in der Waff-Weiterbildungsdatenbank registriert, beziehungsweise werden von Waff¹ als anerkannte Bildungsträger anerkannt (öibf, 2020).

¹ Waff = Wiener ArbeitnehmerInnen Förderungsfonds. Waff ist eine arbeitsmarktpolitische Einrichtung der Stadt Wien und gleichzeitig ein wichtiger Fördergeber am Weiterbildungsmarkt in Wien (öibf, 2020).

Rund 78% der Bildungseinrichtungen geben in der genannten Studie an, digitale Medien und Methoden bei der Umsetzung von Bildungsangeboten zu verwenden. 40% befinden sich allerdings noch in einer Experimentier- und Erprobungsphase. Die meistgenutzten digitalen Medien/Methoden sind E-Learning, Foren/soziale Netzwerke oder webbasierte Plattformen. Diese Nennungen werden ebenso von den Einrichtungen als Standardelement bei deren Angeboten angesehen (öibf, 2020). Aus der Sicht der Weiterbildungsanbieter sind die drei zentralsten Gründe, digitale Methoden einzusetzen folgende:

- 1) Größere zeitliche und räumliche Flexibilität der Angebote
- 2) Erreichung von neuen Zielgruppen
- 3) Steigerung der Attraktivität der Angebote (öibf, 2020).

In Gegenüberstellung zu dem positiv genannten Nutzen der Digitalisierung geben rund ein Fünftel der befragten Einrichtungen an, digitale Medien und Methoden aufgrund der damit verbundenen hohen Kosten und andere Schwerpunktsetzungen nicht zu nutzen (öibf, 2020).

Rund 44% der Bildungseinrichtungen bieten Themen zur Entwicklung von digitalen Kompetenzen an. Interessant hierbei ist, dass größere Bildungseinrichtungen in der Mehrheit ein breiteres Angebot bezüglich Weiterbildungen von digitalen Kompetenzen anbieten als mittlere bis kleinere.

Nach Einschätzung der befragten Stichprobe wird darauf hingewiesen, dass es mittelstarke Auswirkungen der Digitalisierung auf die Organisationsentwicklung, sowie Professionalisierung gibt. Veränderungen würden sich insbesondere in Bedeutung des Datenschutzes, Medienrechts und den veränderten Anforderungen an die Lehrenden ergeben (öibf, 2020).

Der Ausblick richtet sich danach, dass das Angebot der Übermittlung von digitalen Kompetenzen in Weiterbildungseinrichtungen stetig und rasch wachsen wird. Bis zum Jahr 2025 wird mittelfristig ein Ausbau des Angebotes zu erwarten sein. Besonders gefragt ist das mobile Lernen am Smartphone oder Tablet, sowie ein höherer Anteil an Visualisierung, beispielsweise in Form von virtuellen Seminaren und webbasierten Selbstlernmodulen (öibf, 2020).

Gabriele Filzmoser beschäftigt sich in ihrer Dissertation mit der Frage, inwiefern sich die Rolle der Bildungshäuser und des Bildungsmanagement in Hinblick auf die Digitale Bildung verändern wird (Filzmoser, 2019). Die zentralen Ergebnisse, die in der Ausarbeitung dieses Forschungsberichtes wichtig sind, ist zum einen das Sichtbarmachen der Wichtigkeit von Vernetzung zwischen Weiterbildungsanbietern. So führt sie in ihrer Arbeit aus: „Die Herausforderung für Bildungseinrichtungen wird in Zukunft darin liegen, Netzwerke aufzubauen, bevor sich Menschen im Bildungshaus physisch treffen und Möglichkeiten zu schaffen, sich auch im Nachhinein selbstorganisiert zu vernetzen“ (Filzmoser, 2019, S. 208). Ein weiteres Ergebnis bezieht sich auf die Grundhaltung von Leitungspersonen in Hinblick auf die Digitalisierung. In Bildungseinrichtungen beginnt der digitale Wandel bei den Leitungspersonen, da ohne diese Grundhaltung keine derartigen Prozesse initiiert werden können. Somit liegt es in der Verantwortung von leitenden Personen, notwendige

Rahmenbedingungen zu schaffen und Ressourcen zu strategischen Veränderungen zu gewährleisten (Fitzmoser, 2019). Die Autorin Susanne Witt vertritt in ihrem im Jahr 2022 erschienenen Artikel ebenso diese Ansicht: „Bildungseinrichtungen benötigen für die digitale Transformation eine digitale Strategie, die Haltungen, Werte und Ethik der eigenen Organisationskultur einbezieht. Eine strategische Neupositionierung schafft einen Rahmen und besitzt eine identitätsstiftende Funktion“ (Witt, 2022, S.4).

Die Corona Situation veranlasste viele Weiterbildungseinrichtungen dazu, in technische Ausstattung zu investieren. Zum Status quo in Österreich wird eine Studie aus Oktober 2020 herangezogen, wo Mitarbeiter:innen und Leiter:innen von Organisationen aus der Erwachsenenbildung befragt wurden (n=342), in Hinblick auf die „Existenzsicherung, Professionalisierung, Innovation und Digitalisierung in der österreichischen Erwachsenenbildung im Kontext der Covid-Pandemie“ (Gugitscher et al., 2020). Rund 71% der Organisationsverantwortlichen haben in Software investiert und rund 53% in Hardware. Die Bereitstellung von technischen Ausstattungen trägt dazu bei, den Einsatz von Webinaren, interaktive Online-Plattformen und Entwicklung von Erklärvideos zu optimieren. Es stellt jedoch auch eine Herausforderung für Weiterbildungsanbieter dar, da oft finanzielle Mittel fehlen, um in die notwendige technische Infrastruktur zu investieren. Das betrifft auch potenzielle Teilnehmer:innen von Weiterbildungsangeboten, die über eine unzureichende technische Ausstattung verfügen. Um auch nach der Pandemie die Nutzung von digitalen Medien beizubehalten, beziehungsweise zu fördern, bedarf es nach Auskunft von den befragten Erwachsenenbildner:innen eine Verbesserung der technischen Ausstattung und Infrastruktur in den jeweiligen Einrichtungen (Gugitscher et al., 2020). Über den Stand der Digitalisierung von Weiterbildungsanbieter in Deutschland berichtet wbmonitor, in Kooperation mit dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung und dem Bundesinstituts für Berufsbildung, im Jahre 2019 in einer Befragung, wo 1.551 Einrichtungen teilnahmen. Ein Ergebnis der Untersuchung ergab, dass für eine digital gestützte Wissensvermittlung eine entsprechende technische Infrastruktur Voraussetzung ist. Hierbei werden erstmals interaktive Whiteboards erwähnt, die in deutschen Weiterbildungseinrichtungen einen hohen Ausstattungsdefizit aufweisen. Rund 30% der Zielgruppe besitzt solches, trotz erwarteten Nutzens. Interessant ist, dass die technische Ausstattung der Weiterbildungsbereiche in (Fach-) Hochschulen überdurchschnittlich positiv ausfällt im Vergleich zu anderen Institutionen (Christ/Koschek/Marn/Ohly/Widany, 2020). Auch digitale Veranstaltungen werden von Anbietern wissenschaftlicher Weiterbildung verstärkt genutzt. Resultierend kann daher gesagt werden, dass wissenschaftliche Weiterbildungseinrichtungen über eine überdurchschnittliche digitale Infrastruktur verfügen und diese auch bei Veranstaltungen nutzen.

In Bezug auf die Marketingstrategie von Weiterbildungsanbietern ergab sich aus der Studie aus Deutschland, dass im Bereich der Angebotsvermarktung rund 97% einen Webauftritt mittels eigener Homepage nutzen. Es wird daher als erforderlich angesehen, eine breite Maße an Teilnehmer:innen und potenziellen Kund:innen zu erreichen (Christ/ Koschek/Marn/Ohly/ Widany, 2020). Auch in Österreich kann festgestellt werden, dass der Einsatz von digitalen Medien vorrangig als ein Instrument des Bildungsmarketings verwendet wird (öibf, 2020).

Fazit dieser Ausarbeitung ist, dass Weiterbildungsanbieter in Bezug auf die Digitalisierung in den nächsten Jahren einen rasanten Anstieg zu erwarten hat. Die Nachfrage nach der digitalen Bildung ist hoch, was die Weiterbildungsanbieter vor Herausforderungen stellt, was zum Beispiel die technische Ausstattung betrifft, sowie die Qualitätsmaßnahmen der Angebote aufgrund der breiten Angebotspalette im Internet. Mithilfe einer positiven Grundhaltung und Offenheit bietet die Digitalisierung jedoch eine große Chance für Weiterbildungsanbieter.

Weiterbildungsangebote mit thematischem Bezug zur Digitalisierung

Evelyn Dib & Tobias Wojta

1. Einleitung

Digitale Medien und deren Nutzung durchdringen in der heutigen Zeit den Alltag und sind somit zu einem integralen Bestandteil des Lebens geworden. Aus diesem Grund scheinen medienpädagogische Angebote, welche dem Zweck dienen, Medienkompetenzen zum erfolgreichen Umgang mit (digitalen) Medien zu fördern eine wichtige Rolle für eine gelungene Lebensführung sowohl für die Teilnahme am Leben allgemein, als auch besonders im Beruf in immer stärker digitalisierten Zeiten zu spielen. Der medienpädagogischen Erwachsenen- und Weiterbildung kommen hierbei drei gesellschaftliche Aufgaben zu, welche als Qualifizierungsfunktion, Individualisierungsfunktion und Demokratisierungsfunktion bezeichnet werden. Die Qualifizierungsfunktion bezeichnet hierbei die Steigerung der ökonomischen Verwertbarkeit im beruflichen Kontext, die Individualisierungsfunktion rückt die Fähigkeit sich durch Medien auszudrücken und relevante Inhalte in diesen zu suchen in den Mittelpunkt und die Demokratisierungsfunktion soll politische und soziale Partizipation fördern (von Hippel & Freide, 2018, nach Tippelt, 1990).

Um die österreichische Angebotslandschaft der Erwachsenen- und Weiterbildung auf thematische Bezüge zur Digitalisierung zu beleuchten werden folgende Fragen gestellt:

- *Welche Angebote zur medienbezogenen Kompetenzentwicklung gibt es?*
- *Welche Kompetenzen werden dabei adressiert? Welche werden NICHT adressiert?*
- *Welche Zielgruppen werden angesprochen?*

Um diese Fragen zu beantworten wird zunächst eine theoretische Einführung in das Thema medienbezogene Kompetenzen, sowie ein bisheriger Stand der Forschung angeführt. Im Anschluss wird eine exemplarische Analyse der Angebote einiger bekannter Bildungsanbieter im Bundesland Steiermark präsentiert, welche als Basis für die Beantwortung der Fragen dient.

2. Medienbezogene Kompetenzen

Der Begriff „Medienkompetenz“ findet in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften vielfach Verwendung. Dennoch unterscheidet er sich von der Medienerziehung als ein intentionales Handeln im pädagogischen Auftrag. Die Medienkompetenz geht über das institutionelle und zielorientierte Denken hinaus, denn Kompetenz zielt nicht auf einen speziellen institutionellen Bereich ab, sondern auf viel allgemeinere Fertigkeiten. Während der Kompetenzbegriff ein umfassender Begriff ist, der Erziehung und Bildung einschließt und diese sogar aufeinander bezieht, handelt es sich bei der Medienkompetenz um einen Spezialfall, der Kommunikation über Medien voraussetzt. Medienkompetenz ist eine spezielle Form der kommunikativen Kompetenz (vgl. Treumann et al., 2002, S.340ff).

Dieter Baacke entwickelte das Konzept der Medienkompetenz im Kontext der kommunikativen Kompetenz. Mit dieser Kompetenz möchte er den Unterschied zwischen den Wahrnehmungsbewältigungsprozessen und dem „In-der-Welt-Sein“ genauer darstellen. Allgemein sind alle Menschen mit der Fähigkeit ausgestattet, sich in der Welt und im Alltag sozial zu bewegen, dennoch muss diese Ausstattung zu einem Leistungsvermögen gebracht werden. Zu dem schlägt Baacke vier Dimensionen der Medienkompetenz vor, welche aus Medienkritik, Medienkunde, Mediennutzung und Mediengestaltung bestehen. Die Medienkunde beschreibt das Wissen über Mediensysteme, die bereits existieren. Neben die Medienkunde tritt die Mediennutzung, welche die Handlung des Menschen mit den Medien umfasst. Die dritte Dimension ist die Mediengestaltung, diese verweist auf die Weiterentwicklung des Mediensystems als ein kreatives „Über die Grenzen – Gehen“. Als vierte Dimension ist die Medienkritik definiert, welche eine kritische und ethische Reflexion der Medien umfasst (vgl. Baacke, 1996b, S. 112ff).

3. Angaben der Konferenz der Erwachsenenbildung (KEBÖ)

Die Angebotslandschaft der Erwachsenen- und Weiterbildung in Österreich stellt ein komplexes und schwer fassbares Thema dar, was eine umfassende Recherche und Analyse der vorhandenen Angebote mit thematischem Bezug zu Digitalisierung bislang unmöglich machte. Dies hängt wohl auch mit dem Umstand zusammen, dass die österreichische Angebotslandschaft häufig von Schwankungen in den konkreten Angeboten, jedoch auch im Auftauchen und Wegfall einzelner Anbieter betroffen ist.

Einen gewissen Überblick über die Angebotslandschaft der österreichischen Erwachsenen- und Weiterbildung verschaffen die Publikationen der Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs (KEBÖ). Die KEBÖ ist ein Dachverband aus zehn traditionellen Erwachsenen- und Weiterbildungsverbänden, welcher aufgrund des langjährigen Bestehens seiner Mitglieder häufig als „harter Kern“ der österreichischen Erwachsenenbildung bezeichnet wird und in regelmäßigen Abständen Statistiken und Strategien seiner Mitglieder publiziert.

Laut Angaben der KEBÖ machten im Arbeitsjahr 2019/20 Kursangebote im Fachbereich EDV/Internet, in welchem Digitalisierung zweifelsfrei ein zentrales Thema darstellt, bloß 4,2% des gesamten Kursangebots aus (KEBÖ, 2020).

Der Medienkompetenzerwerb wird in einer 2018 erschienenen Leistungsschau der KEBÖ thematisiert. In diesem wird angegeben, dass die KEBÖ-Einrichtungen sowohl Kompetenzen der Mediennutzung als auch der Medienkunde und der Medienkritik in ihren Angeboten adressiert. Auffällig hierbei ist, dass der Bereich der Mediengestaltung in diesem Papier nicht thematisiert wird (KEBÖ, 2018).

Als Zielgruppen ihrer Angebote zur Digitalisierung gibt die KEBÖ Eltern, ältere Menschen sowie Unternehmen und Führungskräfte an, wobei die letzten zwei Zielgruppen einen bedeutenderen Punkt darzustellen scheinen (ebd.).

4. Forschungsergebnisse

Um die von der KEBÖ veröffentlichten Angaben zu den Angeboten mit thematischem Bezug zu Digitalisierung zu ergänzen wurde im Februar 2022 eine Untersuchung der aktuellen Angebote, die allgemein das Thema Digitalisierung in den Kursen/Seminaren und Lehrveranstaltungen thematisieren, von vier exemplarischen KEBÖ-Einrichtungen in der Steiermark durchgeführt. Die Durchführung erfolgte durch das Recherchieren ihrer Homepages, wo auch die aktuellen Angebote aufgelistet sind. Bei den vier exemplarischen KEBÖ-Einrichtungen handelte es sich um die Volkshochschulen (VHS), das Berufsförderungsinstitut (BFI), das Ländliche Fortbildungsinstitut (LFI) und das Wirtschaftsförderungsinstitut (WIFI). Die Kursangebote der genannten Institutionen bzw. deren steirischer Ableger wurden hierbei nach deren Anzahl, den adressierten Kompetenzen, sowie deren Zielgruppen beleuchtet.

4.1. Angebote

Die steirischen Volkshochschulen boten zum Zeitpunkt der Untersuchung 65 Angebote zur Digitalisierung an, welche größtenteils in den Bereich der digitalen Grundbildung (z.B. Computerbasiskurs für Anfänger*innen), jedoch auch auffällig oft in den Bereich Fotografie (z.B. Digitale Fotografie) fallen.²

Das Berufsförderungsinstitut (BFI) Steiermark bietet zurzeit 80 Kurse im Bereich EDV an, welche teils aus Basiskursen (z.B. Computer-Grundlagen mit MS Windows), teils jedoch auch aus Berufsausbildungen, vor allem im Bereich des Mediendesigns (z.B. Diplomausbildung Grafiker/in und Kommunikationsdesigner/in), sowie Datenschutz (z.B. Diplomausbildung Datenschutzbeauftragte/r) bestehen. Hinzukommen neun Angebote aus dem Bereich der Technik (z.B. Lehrgang Digitale Zerspanungstechnik), zwei Angebote aus dem Bereich Management/Wirtschaft (z.B. Grundlagen des Führens – Führen im Digitalen Zeitalter), sowie ein Angebot für Lehrende aus dem Bereich Persönlichkeitsbildung (Diplomausbildung Digital Trainer/in).³

Das Wirtschaftsförderungsinstitut (WIFI) Steiermark weist mit 111 Angeboten das größte Kursangebot im Bereich EDV/Informatik auf. Hierzu zählen neben einigen Basiskursen zur Anwendung bestimmter Programme (z.B. MS Word Grundlagen) hauptsächlich Angebote zur Digitalisierung der Arbeitswelt (z.B. IT Security Praxis). Dazu kommen 17 Kursangebote aus dem Bereich Management, welche Digitalisierung thematisieren (z.B. Das digitale Büro), sowie zwei aus dem Bereich Technik (z.B. REFA – Grundausbildung 4.0).⁴

Das Ländliche Fortbildungsinstitut (LFI) bietet 20 Kurse mit thematischem Bezug zur Digitalisierung an. Hierbei handelt es sich hauptsächlich um Schulungen zur Anwendung von

²<https://www.vhsstmk.at/digitale-kompetenzcomputer-internet/>

³<https://www.bfi-stmk.at/ausbildung.html>

⁴<https://www.stmk.wifi.at/suche>

Programmen (z.B. PowerPoint 365-2019 Fortgeschritten), sowie zum Thema Fotografie (z.B. Produktfotos mit dem Smartphone).⁵

4.2. Adressierte Kompetenzen

In den Angeboten der vier untersuchten steirischen KEBÖ-Einrichtungen sind Kurse zu finden, welche die Medienkompetenzdimensionen der Mediennutzung, der Medienkunde und der Mediengestaltung adressieren. Auffällig hierbei ist, dass die Dimension der Medienkritik in keinem der insgesamt 306 Angebote explizit adressiert wird.

Einen besonders hohen Anteil scheinen die Angebote, welche die Mediennutzung thematisieren auszumachen. Hierbei handelt es sich zumeist um Kurse, welche die Anwendung gängiger Programme wie Microsoft Office Anwendungen thematisieren und erklären.

Die Angebote zur Dimension der Medienkunde sind meist dem Bereich der digitalen Basisbildung zuzuordnen und umfassen neben wenigen Kursen zum Umgang mit klassischen Personal-Computern hauptsächlich Kurse zum Umgang mit Smartphones, welche teils auch bloß auf bestimmte Marken bzw. Betriebssysteme ausgerichtet sind.

Die Mediengestaltung wird hauptsächlich durch Kurse zum Thema Programmieren und Webdesign abgedeckt. Auch einige Angebote zum Thema Fotografie und Bildbearbeitung sind hierbei zu finden.

Die Medienkritik wird zwar in keinem der untersuchten Angebote explizit adressiert, was jedoch nicht bedeutet, dass Lehrende diese Dimension vollkommen außer Acht lassen und keinerlei Maßnahmen zur Förderung kritischer Denkweisen in Bezug auf digitale Medien vornehmen.

4.3. Zielgruppen

Ein auffällig hoher Teil der untersuchten Angebote mit thematischem Bezug zur Digitalisierung richtet sich an berufstätige Personen bzw. Unternehmen selbst, welchen Weiterbildungen für ihre Mitarbeitenden angeboten werden. Es handelt sich hierbei häufig um Angebote im Bereich des IT-Management, Datenschutz oder Schulungen in bestimmten berufsrelevanten Anwendungen.

Einen recht großen Anteil innerhalb der Zielgruppen scheinen auch Menschen ohne größere Vorkenntnisse im Bereich der digitalen Medien auszumachen, was sich in dem hohen Angebot an Kursen zur Anwendung von grundlegender Software wie Microsoft Word zeigt. Einige der Angebote geben hierbei ältere Personen als explizite Zielgruppe an.

Eine besonders eng gefasste Zielgruppe weist das Ländliche Fortbildungsinstitut (LFI) auf, welches gemäß seiner Ausrichtung hauptsächlich Menschen aus dem Agrarbereich in den Fokus seiner Angebote rückt. Das Angebot umfasst hierbei hauptsächlich Kurse zur digitalen

⁵https://stmk.lfi.at/kurssuche+2500++1050018+2341?vt_call=1&search_mode=simple&BLD=Steiermark&ft_search=

Buchhaltung, Antragsstellung sowie zur Produktvermarktung mithilfe von Fotografie und sozialen Medien.

Zuletzt richten sich einige der untersuchten Angebote auch an Erwachsenen- und Weiterbildner*innen selbst, welchen das Lehren mithilfe von digitalen Medien nähergebracht werden soll.

5. Resümee

Um der Bildungsungleichheit hinsichtlich digitaler Medien der heutigen Zeit entgegenzuwirken, kann der Umgang mit digitalen Medien als wichtiger Bestandteil von Erwachsenen- und Weiterbildungsangeboten gesehen werden. Informationen werden immer häufiger und schneller verfügbar, was weitläufige Veränderungen der Lebens- und Arbeitswelt mit sich bringt. Diese Veränderungen bringen sowohl positive Aspekte wie beispielsweise informelles, individuelles, zeit- & ortunabhängiges Lernen mit sich, erschweren aber auch das Herausfiltern von sicheren und relevanten Informationen. Auch die Zielgruppen werden durch diese Entwicklungen heterogener bezüglich ihres Vorwissens und auch in Bezug auf die Vielfalt der Lehrangebote. Ein besonders wichtiger Aspekt scheint hierbei zu sein, dass die digitalen Medien und die mit deren Nutzung einhergehenden Veränderungen Zugang zu bisher unerreichten Zielgruppen ermöglichen. Einer kritischen Auseinandersetzung mit Medien innerhalb der Angebote mit thematischem Bezug zur Digitalisierung in der Erwachsenen- und Weiterbildung würde somit eine wichtige gesellschaftliche Rolle zukommen.

Die Angebote mit thematischem Bezug zur Digitalisierung, welche derzeit in Österreich zu finden sind, fokussieren sich hauptsächlich auf die Dimensionen der Medienkunde und Mediennutzung, welche Großteils dem Bereich der Basisbildung über Digitalisierung zugehörig sind. Zwar stellt die Digitalisierung auch Chancen für Zielgruppen, die bisher unerreicht waren zur Verfügung, dessen ungeachtet sind die Zielgruppen im Hinblick auf die Angebote, die Digitalisierung thematisieren, jedoch hauptsächlich berufstätige Personen, sowie Personen, welche bereits über recht gute Vorkenntnisse im Bereich der Digitalisierung verfügen.

Die starke Ausrichtung auf ökonomisch verwertbare Kompetenzen innerhalb der untersuchten Angebote mit thematischem Bezug zur Digitalisierung wird zusätzlich durch die Abwesenheit von Angeboten zur Dimension der Medienkritik untermauert.

Digitalisierung als bildungspolitisches Thema der Erwachsenenbildung

Michelle Bachl & Michael Kienreich

Der von der Digitalisierung ausgehende Medienwandel umfasst – laut Krotz (2007) – alle menschlichen Bereiche. Ökonomie und Arbeit unterliegen genauso Veränderungen wie sich auch Freizeit und soziale Beziehungen modifizieren. Im Begriff der Mediatisierung versammeln sich all diese sozialen und kulturellen Veränderungsprozesse. Die Betonung legt er hierbei auf den medienbezogenen Wandel: Die rasanten technologischen Entwicklungen sind nur insofern von Bedeutung, als sie Voraussetzung für die „immer neuen kommunikativen Möglichkeiten“ sind (Krotz, 2007, S. 33; vgl. ebd., S. 27ff.).

Selbstverständlich entfaltet die Mediatisierung auch ihre Wirkung auf die Erwachsenenbildung, denn wirtschaftliche, gesellschaftliche und eben auch technologische Entwicklungen (ver)ändern den Bildungsbedarf von Erwachsenen und somit auch die Bildungsnachfrage und Bildungsangebote (vgl. Bisovsky, 2021, S. 69). Hinsichtlich der Digitalisierung hat die Erwachsenenbildung einerseits eine Qualifizierungsfunktion, andererseits auch eine Individualisierungs- und Demokratiefunktion. Hierbei geht es nicht nur um die Anwendungsdimension, sondern auch um die kritische Dimension, um eine umfassende Medienkompetenz (von Hippel & Freide, 2018, S. 976ff.). Kurz gesagt, soll die Erwachsenenbildung ihre Inhalte, Angebote und Ziele so gestalten, dass sie der Aufgabe gesellschaftliche Partizipation (an der Digitalisierung) für das Gros der Menschen zu ermöglichen, nachkommt (vgl. Gruber & Lenz, 2016, S. 68). Doch wie bereits der britische Medienwissenschaftler Roger Silverstone betont, braucht es bei der Vermittlung von Medienkompetenz politische Offensiven: „In diesem Zusammenhang wird die Herausbildung von Medienkompetenz zu einem politischen Projekt: Die mediale ‚Alphabetisierung‘ der Bürger ist eine Voraussetzung ihrer Partizipation an der Mediapolis (...)“ (Silverstone, 2000, S. 247, zit. n. Peissl, 2018, S. 4).

Diesem (bildungs)politischen Aspekt – im Sinne eines sehr weit gefassten Bildungs- und Politikbegriffs – widmet sich der vorliegende Beitrag: Der erste Abschnitt fragt nach der für die Digitalisierung notwendigen Infrastruktur in Österreich, der Zugang zum Internet ist dabei ein wesentlicher, aber nicht der einzige Bestandteil. Laut aktuellen Statistiken über den Einsatz von Informations- und Kommunikationstechnologien zeichnen sich Benachteiligungen z. B. bei älteren Personengruppen oder auch bei Einpersonenhaushalten ab (vgl. Statistik Austria, 2021a,b,c). Anschließend – im zweiten Teil – wird ein detaillierter Blick auf die Digitalisierung als bildungspolitisches Thema für die Erwachsenenbildung gelegt – hierbei steht die Medienkompetenz im Fokus. Um dem Zoon politikon auch weiterhin die (politische) Teilhabe am System zu ermöglichen, bedarf es in einer Zeit zunehmender Digitalisierung auch entsprechender (kritischer) Fähigkeiten im Umgang mit dieser. Die Digitalisierungsoffensiven der Interessensvertretungen werden genauso thematisiert, wie jene seitens der Bundesministerien. Der letzte Abschnitt sammelt weitere Aspekte und fokussiert kritisch auf die politisch grundlegende Frage nach der Dialektik zwischen der hegemonialen Annahme, die

Digitalisierung sei nicht aufzuhalten, und so etwas wie dem Bedürfnis nach „Entnetzung“ (Zurstiege, 2019).

Um von staatlicher Seite dem Digital Divide entgegenzuwirken, bedarf es zuallererst zweier Elemente. Erstens müssen digitale Anbindungen für Personen wie auch Unternehmen in ausreichender Bandbreite und Anzahl für die Nutzung aktueller und zukünftiger Anwendungen zur Verfügung stehen. Dabei muss auch die rasche, beinahe exponentielle technologische Entwicklung berücksichtigt werden – Moores Law mag an physische Grenzen stoßen, sinngemäß kann es aber durchaus weiter bestehen (vgl. Shankland, 2021). Demnach ist für die Jahre bis 2030 eine Verhundertfachung der Rechenleistung und damit eventuell auch der Bandbreiten denkbar.

Insofern ist die Breitbandstrategie der Bundesregierung – mithilfe von Glasfaser-Initiative und 5G-Ausbau eine zukunftsfähige (Gigabit-)Anbindung und damit auch in ruralen Gebieten Datenraten von 1.000 Mbit/s zur Verfügung zu stellen – durchaus bedeutend. Zum wachsenden individuellen Datenverkehr, wie er sich vor allem auch während der Covid-19 Pandemie darstellte, kommt ein wachsendes Internet der Dinge und Künstliche Intelligenzen, die uns unterstützen sollen, aber gleichzeitig Bandbreiten konsumieren. Hohe Fördersummen treffen beim Ausbau auf die Tendenz, die Versorgung vieler Gebiete an private Infrastrukturbetreiber auszulagern. Inwiefern eine Versorgung aller Haushalte umsetzbar ist, bleibt abzuwarten (vgl. Bundesministerium für Verkehr, Innovation und Technologie, 2019).

Das zweite wesentliche Elixier gegen eine wachsende digitale Kluft ist neben der medienpädagogisch-didaktischen Kompetenz, die Ermächtigung von Trainer*innen und Lehrenden sich ausgeprägte Medienkompetenzen anzueignen und die Möglichkeit diese auch in einem (institutionellen) Rahmen vermitteln zu dürfen (vgl. Peissl & Sedlacek, 2022, S. 8/9).

Für beide Aspekte muss der Staat verantwortlich zeichnen. Beides stellt, so es nicht ausreichend vorhanden ist, ein Bottleneck dar und begrenzt somit digitales Wachstum und Teilhabemöglichkeiten, was wiederum – dem kapitalistischen Gedanken folgend – ein Zurückfallen im internationalen Wettbewerb bedeutet. Erschwerend kommt hinzu, dass auch Vermittlende vielfach gar nicht mehr in der Lage sind mit allen technischen Neuerungen zeitnah Schritt zu halten.

Angesichts dessen, dass die „Medienkompetenz (...) nicht als eigenes Unterrichtsfach (...), sondern als Querschnittsmaterie“ (ebd.) zu verstehen ist – die Vermittlung von Medienkompetenzen kann also nur ein Teilbereich sein –, reduziert sich die Möglichkeit von Erwachsenenbildner*innen sehr schnell darauf, nur mehr Ausgleich zu schaffen, beziehungsweise jene Lernenden die – aus welchen Gründen auch immer – nicht am Puls der Zeit sind, nachzuziehen oder gar mitzuschleifen (wenn die Notwendigkeit nicht mit intrinsischer Motivation zusammentrifft).

Ein dritter Aspekt, der zwischen der Infrastruktur und der Bevölkerung angesiedelt ist und ebenso (gesetzlicher) Normierung bedarf, ist die Bedienbarkeit (von Benutzeroberflächen), verbunden mit digitalen Assistenzsystemen und Bots, sowie der Umgang mit Daten. Nur wo

Anwendungen sowie Daten sicher und Programme einfach sind, ist ein barrierefreier Zugang für die Bevölkerung überhaupt empfehlenswert und möglich.

Das allseits bekannte Dilemma der Erwachsenen- und Weiterbildung der fehlenden staatlichen Verpflichtung zur Finanzierung macht sich auch in der Bildungspolitik bemerkbar. Härtel (2021) zeichnet ein eindeutiges Bild in seinem Artikel zur österreichischen Bildungspolitik – es gibt kaum einen Verweis auf die Erwachsenen- und Weiterbildung in bildungspolitischen Dokumenten, dahingegen ist der sekundäre und tertiäre Bildungssektor überaus präsent. Wenn sich Schlagworte zur Weiterbildung finden lassen, handelt es sich oftmals um Professionalisierung von Lehrenden. Vor dem Hintergrund des verfassungsrechtlich niedergeschriebenen Postulats „Bildung für alle“, womit der notwendige Zugang zu Bildungsgütern für alle Bürger*innen sichergestellt werden soll, ist diese Richtung der Bildungspolitik zu überdenken (vgl. Härtel, 2021, S. 24). In diesem Zusammenhang wäre es essenziell, den Menschen bildungspolitisch finanzielle und zeitliche Möglichkeiten zu bieten, um aus ihren Rettig-Bänken auszubrechen und den Angeboten der Digitalisierungsoffensive nachgehen zu können.

Die beschriebene Situation widerspiegelt sich auch in bildungspolitischen Themen zur Digitalisierung. Der Konsens, der in den aktuellen politischen Strategiepapieren über Bildung und Digitalisierung zu lesen ist, ist jener der Medienkompetenz als Voraussetzung zur Partizipation an der digitalisierten Gesellschaft. Doch Ausbau und Stärkung dieser Kompetenzen wird meist den Schulen zugeschrieben – so ist z. B. im aktuellen Regierungsprogramm 2020-2024 kein Verweis auf die Erwachsenenbildung zu finden. Einzig wird von „gute[n] Bildungsangebote[n] für Erwachsene“ gesprochen, aber ob diese nun auch Weiterbildungsangebote im Bereich der Digitalisierung vorsieht, bleibt offen (Bundeskanzleramt Österreich, 2020, S. 210). Auch im „Digitalen Aktionsplan“ wird die Notwendigkeit einer digitalen Grundausbildung in allen Aus- und Weiterbildungen geschildert und dabei auf den „Masterplan Digitalisierung“ verwiesen (vgl. Bundesministerium für Digitalisierung und Wirtschaftsstandort, 2016b, S. 28). Doch der Enthusiasmus, in diesem Masterplan auf politische Digitalisierungsoffensiven in der Erwachsenenbildung zu stoßen, hält nicht lange an. Gleich auf den ersten Seiten wird dem*der Leser*in bewusst, dass wieder einmal Schule und Hochschule im Fokus stehen (vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2018).

Dieser Beitrag soll jedoch nicht von Tristesse durchzogen sein, es gibt auch bildungspolitische Digitalisierungsoffensiven, die die Erwachsenenbildung miteinbeziehen: Die detaillierte Auseinandersetzung mit dem „Digitalen Kompetenzmodell Österreich“ (DigComp 2.2 AT) wird an dieser Stelle ausgespart, da sich ein anderer Beitrag in diesem Band damit auseinandersetzt. Doch in aller Kürze sei die digitale Lernplattform „Fit4Internet“ erwähnt, die sich genau an diesem digitalen Kompetenzmodell orientiert und das Ziel eines umfassenden Kompetenzaufbaus aller Bürger*innen forciert (vgl. Müller, 2020; Schramböck, o.D.). Auch mit der „Digital Roadmap“ verfolgt die heimische Politik eine ähnliche Intention, nämlich eine breit gefächerte (digitale) Medienbildung, die v. a. in Schulen und Kindergärten verstärkt werden soll. Darüber hinaus sind für die Erwachsenenbildung einige Schwerpunktsetzungen zu entnehmen: Im Feld der allgemeinen Erwachsenenbildung finden sich Maßnahmen zur Stärkung der Medienkompetenz und der Ausbau von (selbstorganisierten) Weiterbildungsangeboten. Im

Bereich der beruflichen Weiterbildung werden die Stärkung der Medienkompetenz von Erwachsenenbildner*innen sowie die Angebotsförderung zu digitalen Kompetenzen am Arbeitsmarkt forciert (vgl. Bundesministerium für Digitalisierung und Wirtschaftsstandort, 2016a, S. 7ff.). Mit dem „Bundesplan für Senior*innen Altern und Zukunft“ wird der Fokus auf die ältere (vielfach benachteiligte) Bevölkerungsgruppe gerichtet, um auch ihnen mit dem Ausbau der digitalen Infrastruktur, mit der Schaffung von zielgruppenspezifischen Schulungs- und Beratungsangeboten im IKT-Bereich, sowie durch einen barrierefreien Internetzugang Partizipation an der digital geprägten Gesellschaft zu ermöglichen (vgl. Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz, 2013, S. 34ff).

Wie bereits in der Einleitung erwähnt, sind auch Interessensvertretungen für diesen vorliegenden Beitrag von Bedeutung. Holzer (2018) legt in ihrem Aufsatz „Das Politische in der Erwachsenenbildung“ diesbezüglich dar, jeder Aspekt unseres Lebens, einschließlich der Erwachsenenbildung, sei politisch. Wir bewegen uns in gesellschaftlichen Verhältnissen, die „(...) von Interessengegensätzen und Herrschaft durchdrungen sind (...)“ (Holzer, 2018, S. 17). Selbst unpolitische Akzentuierungen erweisen sich als politische Statements, umso mehr lohnt sich die Betrachtung von (politischen) Interessensvertretungen (vgl. ebd., S. 17ff.).

Bei den inhaltlichen Schwerpunktsetzungen der KEBÖ nimmt das Thema Digitalisierung seit Jahren einen festen Bestandteil ein. Sie fordert eine Digitalisierungsstrategie, die zielgruppenadäquate Bildungsangebote stellt, um Erwachsene bei der Bewältigung des digitalen Wandels, beruflich wie auch im alltäglichen Leben, zu unterstützen und somit auch dem Digital Divide entgegenzuwirken (vgl. KEBÖ-Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs, 2021, S. 2ff.). Auch im Bereich der beruflichen Weiterbildung gibt es eindeutige Statements von Interessensvertretungen: So fördert die Arbeiterkammer für Mitglieder Aus- und Weiterbildungsangebote aus dem Bereich der Digitalisierung, ebenso Projekte, die sich mit der Digitalisierung als Profit für Beschäftigte auseinandersetzen. Ein Blick in die Liste der geförderten Projekte lohnt sich, dort finden sich auch einige pädagogische Institutionen der Steiermark – z. B. die Caritas der Diözese Graz-Seckau, die sich mit zukünftigen digitalen Kompetenzen von Pflegemitarbeiter*innen auseinandersetzt (vgl. Kammer für Arbeiter und Angestellte für Steiermark, 2022).

Der Österreichische Gewerkschaftsbund mit seinem Positionspapier „Faire Arbeit 4.0“ äußert sich genauso zum Medienwandel und den damit einhergehenden neuen Anforderungen an den Arbeitsmarkt und die Politik, wie auch die Wirtschaftskammer Österreichs mit ihrem Förderpaket für Weiterbildungen (vgl. Österreichischer Gewerkschaftsbund, 2018; Wirtschaftskammer Österreich, 2022). Eine Vielzahl weiterer Interessensvertretungen und ihre (politischen) Positionen zur Digitalisierung sowie damit einhergehender Barrieren könnten seitenlang betrachtet werden, allerdings würde dies den Rahmen des Beitrags sprengen.

Ein ganz konkretes Beispiel für Hürden der Umsetzung digitaler Strategien in der Arbeitswelt findet sich im Bundesministerium für Digitalisierung und Wirtschaftsstandort (2017) selbst. Ihrem wesentlichen Ziel, alle Behördenwege zu digitalisieren, stehen einige, „den gar nicht mehr so neuen ‚Neuen Medien‘“ (ebd., S. 128) skeptisch begegnende Mitarbeiter*innen im Weg – ein klassischer Auftrag für die Erwachsenenbildung.

Wie sich hier sehr klar gezeigt haben sollte, liegt der Fokus allerdings vielfach auf dem Bereich der Employability. Im weiteren Zusammenhang mit dieser verweist Göpel (2020) kritisch auf die Mitfinanzierung von Technikentwicklung durch den Staat und das Problem, dass viele Unternehmen diese Entwicklungen und Infrastrukturen gerne aufgreifen, sich allerdings letztlich steuerlich entziehen (vgl. Göpel, 2020, S. 142f.). Gerade hier könnte eine Lösung darin liegen, nicht die Unternehmen sondern verstärkt Mitarbeiter*innen zu fördern und zukunftsfähig zu machen.

Über die Verwertungslogik des Humankapitals hinaus – Ribolits (2011) kritisiert hier, dass der Mensch vielfach nicht mehr „als Souverän seines Daseins, sondern bloß noch als Rohstoff wahrgenommen [wird], der durch ‚bildungsmäßige Bearbeitung‘ zu einer verwertbaren Ware werden soll (...)“ (Ribolits, 2011, S. 137) – ist es bedeutend, auch den außerberuflichen Wert der (Erwachsenen)Bildung nicht aus den Augen zu verlieren. Sie ist Fundament für viele Bereiche des gesellschaftlichen Zusammenlebens, besonders eines lebendigen Demokratieverständnisses, und somit einer funktionierenden Demokratie.

Die gegenwärtig vornehmliche Nutzung digitaler Systeme und unsere entsprechenden Bewegungsmuster in ihnen sind auf Effizienz und den kürzesten Weg ausgerichtet (vgl. Zurstiege, 2019, S. 240f.). (Erwachsenen)Bildung ereignet sich aber, so auch die Wahrnehmung der Autor*innen, zumeist auf selbst gewählten (Um)Wegen, die eben nicht zwangsläufig der Effizienz geschuldet sind. Entsprechend sind Digitalisierung und damit verbundene Chancen von großem Wert, solange sie ein Mittel zum Zweck bleiben und nicht zum Selbstzweck werden. Die Suche nach einem guten Leben „bildet die unabhängige Variable, die Mittel, mit denen man es am besten verwirklichen kann, die abhängige. So wird die Digitalisierung als Technologie (...) an den gesellschaftlich angemessenen Ort gerückt (...)“ (Welzer, 2020, S. 174).

Aufgabe eines inklusiven, bürgernahen Staates muss immer auch ein kritischer Blick auf die Ziele und deren Seiteneffekte sein, oder zumindest ein offenes Ohr für diesbezügliche Warnungen. Auch die Literatur als Medium der Erwachsenenbildung kann hier aufklärend wirken, allerdings müssen Erkenntnisse dann noch auf die gesellschaftliche und politische Ebene gehoben werden. An dieser Stelle seien drei Romane hervorgehoben: Ursula Poznanskis „Cryptos“ (2020) zeigt auf, wie wichtig es sein könnte, nicht im digitalen Raum aufzugehen und ein kritisches Augenmerk darauf zu legen, inwiefern der Staat oder Institutionen versuchen, Menschen im digitalen Raum zu binden. Marc-Uwe Kling legt in „Qualityland“ (2017) sehr humorvoll die Bedeutung freier – nicht von Algorithmen (vor)bestimmter – Entscheidungsprozesse dar und „Der Circle“ von Dave Eggers (2019) bringt die Gefahr übertriebener Technikaffinität zum Ausdruck. All diese Felder bedürfen – um nicht Realität zu werden – eines staatlichen Regulativs und einer individuellen Medienbildung.

Neoliberale Ansätze, die Verantwortung an die Menschen zurückzuspielen, klingen im ersten Moment nach Ermächtigung und einer Gelegenheit zur Teilhabe. Wenn aber die Datenflut immer unübersichtlicher und die digitale Veränderung immer schneller wird, verlieren viele endgültig den Anschluss. Auch Erwachsenenbildung kann dann, wie bereits angesprochen, keine Wunder mehr vollbringen. Um niemanden zurückzulassen, muss deshalb der politische Fokus

auf beiden Welten – der digitalen und der analogen – liegen (vgl. Bundesministerium für Digitalisierung und Wirtschaftsstandort, 2017, S. 13).

Was die Zugänge zur digitalen Welt betrifft, ortet Zurstiege (2019, S. 229) die Gefahr „einer neuen Klassengesellschaft, deren Stratifikation nicht mehr auf die Verfügungsgewalt über Produktionsmittel gründet, sondern entlang der Verfügungsgewalt über Kommunikationsmittel ausgerichtet ist“. Vor dem Hintergrund hegemonie- und technokratiiekritischen Denkens stellt dies allerdings keine legitime Richtung dar.

Auch das neoliberale TINA-Prinzip (There is no alternative) kann keine Alternative sein – es gibt immer noch andere Möglichkeiten, selbst wenn diese nicht unbedingt (für alle) besser sein müssen. Eine hegemoniale gesellschaftliche und politische Haltung nach dem Motto „Digitalisierung ist ohnehin nicht aufhaltbar“, mag zugegebenermaßen in vielen Bereichen den Beobachtungen entsprechen, gleichzeitig trägt sie aber auch den Keim von Resignation in sich und läuft somit Gefahr, die Dinge zwar weniger schlecht zu machen, aber nicht grundlegend neu und gut zu denken. Obwohl diese Überlegung aus dem ökologischen Nachhaltigkeitsdiskurs – im speziellen dem „Cradle2Cradle“ Konzept von Michael Braungart (vgl. Haver, Sempach, & Braungart, 2012, S. 352) – stammt, lässt sie sich wohl ebenso auf politische Nachhaltigkeit übertragen. Außerdem weisen Diez und Heisenberg (2020, S. 14) darauf hin, dass Technologie nichts Festgeschriebenes ist, „sie ist nicht Werkzeug von abstrakten Mächten, sie ist politisch und gesellschaftlich verhandelbar und damit ein Teil der Kultur. Emanzipation entsteht aus der Aneignung und Veränderung der Technologie selbst. Alles könnte anders sein.“

Des Weiteren müssen (im Kontext von Bildung) auch Urheberrechtsfragen beleuchtet werden. In einer Welt, in der Informationen eigentlich unbeschränkt vielfältig und allen frei zugänglich sein könnten, wird „Knappheit (...) künstlich durch Urheberrechte erzeugt, welche verhindern, das volle Potenzial der Informationen auszuschöpfen“ (Samochowicz, 2020, S. 53).

Wie eine Studie der IMAS bezüglich der Weiterbildungserwartungen Erwerbstätiger zeigt, wird für einen Teil der Bevölkerung auch weiterhin die Präferenz bei (teilweise) analogen Angeboten liegen – beim Blended Learning sollten den Befragten zufolge 61 % in Präsenz stattfinden und 22 % würden (eher) nicht an digitalen Weiterbildungen teilnehmen (vgl. IMAS, 2020, S. 16,18). Die Vermutung, dass dies für die allgemeine Erwachsenenbildung ähnlich oder Präsenz sogar bedeutender ist, liegt allein schon aufgrund der vielen, die Präsenz erfordernden Angebote nahe. Somit ist eine der wichtigsten Forderungen an politische Gestalter*innen, der Bevölkerung gleichermaßen digitale und analoge Zugänge zu Bildung und Lebensgestaltung zu ermöglichen und darüber hinaus mittels der verschiedensten Erwachsenenbildungskanäle über Chancen und Risiken beider Optionen aufzuklären. „Gerade weil wir heutzutage so mit Entgrenzungszumutungen konfrontiert werden, gerade weil wir uns so extensiv von traditionellen Verortungen gelöst haben, brauchen wir Orte, von denen wir zu diesen ortlosen Reisen [ins Internet] aufbrechen können und von denen wir wieder zurückkehren können“, schreibt Geissler (2004, S. 13) Bezug nehmend auf die Bedeutung physischer Bildungsorte und Bildungshäuser.

Literatur

- AMS. (o.J.).** Medienpädagoge/Medienpädagogin, In ders. (Hrsg.), *Beruflexikon*. Abgerufen von <https://www.beruflexikon.at/berufe/3144-Medienpaedagoge~Medienpaedagogin/> [02.02.2022].
- Aschemann, B. (2017).** Die digitale Bereitschaft der Erwachsenenbildung. Der EBmooc für ErwachsenenbildnerInnen. *Magazin erwachsenenbildung.at*, 30, 09-01 - 09-10.
- Aschemann, B. (2018).** *Digitalisierung, Didaktik, Internettechnologien. Pädagogische Schriftenreihe des BFI OÖ*. Band 5, Abgerufen von https://www.bfi-ooe.at/fileadmin/user_upload/PDF/Band-5-Paedagogische-Schriftenreihe.pdf [02.02.2022].
- Baacke, D. (1996a).** Medienkompetenz als Netzwerk. Reichweite und Fokussierung eines Begriffs, der Konjunktur hat. *Medien praktisch*, 2 (78), S. 4-10
- Baacke, D. (1996b).** Medienkompetenz - Begrifflichkeit und sozialer Wandel. Medienkompetenz als Schlüsselbegriff. In A. von Rein (Hrsg.), *Medienkompetenz als Schlüsselbegriff* (S. 112-124). Bad Heilbrunn: Deutsches Institut für Entwicklungspolitik (DIE),
- Baumgartner, P. (1997).** Didaktische Anforderungen an (multimediale) Lernsoftware. In: L. J. Issing & P. Klimsa (Hrsg.), *Information und Lernen mit Multimedia* (2. überarbeitete. Aufl.), Weinheim: Psychologie-Verl.-Union.
- Bisovsky, G. (2021).** Erwachsenenbildung in Österreich: Finanzierung als Materialisierung von Politik. In R. Egger & P. Härtel (Hrsg.), *Bildung für alle? Für ein offenes und chancengerechtes, effizientes und kooperatives System des lebenslangen Lernens in Österreich* (S. 47–74). Wiesbaden: Springer VS.
- BMBWF – Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2022).** *Distance Learning MOOC. Fit im Distance Learning mit dem Massive Open Online Course (MOOC) – machen Sie mit!* Abgerufen von https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/beratung/corona/corona_fl/dl_mooc.html [03.02.2022].
- Bolten-Bühler, R., & Friederichs-Büttner, G. (2022).** Personas als Orientierungshilfe medienpädagogischer Professionalisierung in der Erwachsenenbildung. Von Albert Abgrenzend bis Willy Wissbegierig. *Magazin erwachsenenbildung.at*, 44-45, 07-01 - 07-11.
- Bundeskanzleramt Österreich. (2020).** *Aus Verantwortung zu Österreich: Regierungsprogramm 2020-2024*. Abgerufen von https://www.dieneuevolkspartei.at/Download/Regierungsprogramm_2020.pdf [11.02.2022].
- Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz (2013).** *Bundesplan für Seniorinnen und Senioren „Altern in Zukunft“*. Abgerufen von <https://www.bundeskanzleramt.gv.at/themen/nachhaltige-entwicklung-agenda-2030/erfolgsgeschichten-agenda-2030/bundesplan-fuer-seniorinnen-und-senioren-altern-und-zukunft.html> [12.02.2022].

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2018). *Masterplan Digitalisierung.* Abgerufen von https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:dbc3a630-8034-47aa-9e9d-4db35e58867c/masterplan_digitalisierung_pi.pdf [11.02.2022].

Bundesministerium für Digitalisierung und Wirtschaftsstandort. (2016a). *Digital Road Map Austria.* Abgerufen von https://www.digitalroadmap.gv.at/fileadmin/downloads/digital_road_map_broschuere.pdf [12.02.2022].

Bundesministerium für Digitalisierung und Wirtschaftsstandort (2016b). *Digitale Aktionsplan Austria: Ziele, Leitlinien und Prinzipien.* Abgerufen von https://www.digitalaustria.gv.at/dam/jcr:8981b151-8434-47c3-940d-7c2b2b51ce57/dia_digitaler_aktionsplan_ziele_leitlinien_prinzipien_RZ.pdf [11.02.2022].

Bundesministerium für Digitalisierung und Wirtschaftsstandort (2017). *Behörden im Netz: Das österreichische E-Government ABC (S. 283).* Wien. Abgerufen von https://www.bmdw.gv.at/dam/jcr:af714a42-5c82-4060-87a1-734026f4981c/E-Government-ABC_2019_DE.pdf [08.01.2022].

Bundesministerium für Digitalisierung und Wirtschaftsstandort (2021). *Digitales Kompetenzmodell für Österreich: DigComp 2.2. AT.* Abgerufen von https://www.bmdw.gv.at/dam/jcr:f8450225-d68d-4a7f-8fcc-ce28b7accb9b/2021-07_DigComp%202.2_Digitales%20Kompetenzmodell_DE_barrierefrei.pdf [11.02.2022].

Bundesministerium für Verkehr, Innovation und Technologie (Hrsg.). (2019). *Breitbandstrategie 2030: Österreichs Weg in die Gigabit-Gesellschaft.* Wien: Bundesministerium für Verkehr, Innovation und Technologie. Abgerufen von https://info.bmlrt.gv.at/dam/jcr:bbe177b0-893a-4f23-a461-ac44e109c6a6/breitbandstrategie2030_ua.pdf [05.01.2022].

Carretero, S., Vuorikari, R., & Punie, Y. (2017). *DigComp 2.1 The Digital Competence Framework for Citizens.* Luxembourg: European Union. Abgerufen von <http://svwo.be/sites/default/files/DigComp%202.1.pdf> [05.01.2022].

Christ, J., Koscheck, S., Marn, A., Ohly, H., & Widany, S. (2020). *Digitalisierung. Ergebnisse der wbmonitor Umfrage 2019.* Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.

Diez, G., & Heisenberg, E. (2020). *Power to the People: Wie wir mit Technologie die Demokratie neu erfinden.* München: Hanser Berlin.

Eggers, D. (2019). *The Circle.* Köln: Kiepenheuer & Witsch.

Eichhorn, M., Müller, R., & Tillmann, A. (2017). Entwicklung eines Kompetenzrasters zur Erfassung der "Digitalen Kompetenz" von Hochschullehrenden. In C. Igel (Hrsg.), *Bildungsräume.* Proceedings der 25. Jahrestagung der Gesellschaft für Medien in der Wissenschaft, 5. bis 8. September 2017 in Chemnitz (S. 209-219). Münster ; New York : Waxmann.

Erwachsenenbildung.at (o.J.) *eLearning.* Abgerufen von https://erwachsenenbildung.at/themen/neue_lernformen/elearning.php [17.02.2022].

Erwachsenenbildung.at. (o.J.). *EBmooc – der Massive Open Online-Kurs für die Erwachsenenbildung.* Abgerufen von <https://erwachsenenbildung.at/ebmooc/> [17.02.2022].

- Filzmoser, G. (2019).** *Die Rolle der Bildungshäuser im Kontext Digitaler Bildung. Empirische Analyse und Entwicklungspotentiale für das Bildungsmanagement.* Graz: Karl-Franzens Universität Graz.
- Freide, S. (2018).** Erwachsenenbildung und Medien. Tippelt, R., & von Hippel, A. (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (6. Aufl., S. 973-1000). Springer VS.
- Fromme, J., Rehfeld, S., & Much, J. (2020).** Medienpädagogik: Qualifizierungsmöglichkeiten für ein heterogenes Berufsfeld. *Merz Medien + Erziehung Zeitschrift für Medienpädagogik*, 64 (2), 37-48.
- Geissler, K. A. (2004).** Bildungshäuser: Orte und Zeiten für Bildung. Die österreichische Volkshochschule (ÖVH). *Magazin für Erwachsenenbildung*, (Heft 213 / 55. Jg), 10–16. Abgerufen von http://magazin.vhs.or.at/wp-content/uploads/2016/12/OVH_Magazin_213_Sept_2004.pdf [16.07.2021].
- Göpel, M. (2020).** *Unsere Welt neu denken: Eine Einladung* (15.). Berlin: Ullstein.
- Gruber, E. & Lenz, W. (2016).** *Erwachsenen- und Weiterbildung Österreich. Länderporträts.* Bielefeld: Bertelsmann-Verlag.
- Gruber, E. (2017).** Kompetenzanerkennung und -zertifizierung für in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung Tätige. *Die Österreichische Volkshochschule. Magazin für Erwachsenenbildung*, 68 (263), 8-12.
- Gruber-Rotheneder, B. (2011).** *Lernen mit digitalen Medien. Ein Handbuch für Erwachsenen und Regionalentwicklung.* Wien: Bundesministerium für Land- und Forstwirtschaft, Umwelt und Wasserwirtschaft.
- Gugitscher, K., Schlögl, P. (2022).** „Es geht mehr digital als angenommen!“ Zur Digitalisierung in der österreichischen Erwachsenenbildung vor, während und nach Covid-19. Digitalisierung und Erwachsenenbildung: Reflexionen zu Innovation und Kritik. In *Magazin der Erwachsenenbildung*. Ausgabe 44/45. Online verfügbar unter: https://erwachsenenbildung.at/magazin/22-44u45/10_gugitscher_schloegl.pdf [03.02.2022].
- Gugitscher, K., Schlögl, P., Kandutsch, F., & Sarah, S. F. (2020).** *Existenzsicherung, Professionalisierung, Innovation und Digitalisierung in der österreichischen Erwachsenenbildung im Kontext der Covid-19-Pandemie.* Wien: öibf.
- Härtel, P. (2021).** Bildung in Österreich als privates und öffentliches Gut im nationalen und internationalen Umfeld. In R. Egger & P. Härtel (Hrsg.), *Bildung für alle? Für ein offenes und chancengerechtes, effizientes und kooperatives System des lebenslangen Lernens in Österreich* (S. 21–46). Wiesbaden: Springer VS.
- Haver, M., Sempach, J., & Braungart, M. (2012).** Im Gespräch mit: Michael Braungart - Kreislaufwirtschaft. In: B. Woynowski, P. Becker, A. Bertram, S. Bhandari, J. Burger, A. Janssen, ... C. C. Wang (Hrsg.), *Wirtschaft ohne Wachstum?! Notwendigkeit und Ansätze einer Wachstumswende.* Freiburg: Institut für Forstökonomie der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg.
- Holzer, D. (2018).** Das Politische in der Erwachsenenbildung. In A. Grotlüschen, S. Schmidt-Lauff, S. Schreiber-Barsch & C. Zeuner (Hrsg.), *Non-formale politische Bildung: Das Politische in der Erwachsenenbildung* (S. 17–26). Berlin: Wochenschau Verlag.

- Hugger, K. U. (2020).** Medienpädagogik als eigener Beruf. *merz Medien + Erziehung Zeitschrift für Medienpädagogik*, 64 (2), 22-31.
- IMAS. (2020).** *Weiterbildung in Corona-Zeiten - Wenn sich die Arbeitswelt verändert* (Präsentation zur Pressekonferenz). Wien: Wirtschaftskammer Österreich. Abgerufen von https://news.wko.at/news/oesterreich/IMAS_Weiterbildung_2020_Kurzfassung_280820.pdf [13.02.2022].
- Kammer für Arbeiter und Angestellte für Steiermark (2022).** *Förderungen Digitalisierung*. Abgerufen von <https://stmk.arbeiterkammer.at/extra> [11.02.2022].
- KEBÖ-Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs (2021).** *Unser Bildungsauftrag, unser Selbstverständnis und wofür wir uns einsetzen: Jahrestagung 2021*. Abgerufen von https://erwachsenenbildung.at/downloads/themen/KEBOe_JT_2021_Bildungsauftrag_und_Selbstverstaendnis.pdf?m=1632727289& [11.02.2022].
- Kling, M.-U. (2017).** *QualityLand* (5. Auflage). Berlin: Ullstein Verlag.
- Kloyber, C., & Bundesinstitut für Erwachsenenbildung. (2000).** *Bericht zur Tagung Qualitätsentwicklung in der Erwachsenenbildung: (Bericht zur Tagung am Bundesinstitut für Erwachsenenbildung St. Wolfgang vom 11. bis 12. Jänner 2000)*
- Konferenz der Erwachsenenbildung in Österreich (2018).** *Leistungen und Beiträge der Erwachsenenbildung im Zeitalter der Digitalisierung*. Abgerufen von https://erwachsenenbildung.at/downloads/themen/2018_Leistungsschau_KEBOE_Verbaende_FINAL.pdf?m=1538040918& [11.02.2022].
- Konferenz der Erwachsenenbildung in Österreich (2020).** *25. KEBÖ-Statistik (Arbeitsjahr 2020 oder 2019/2020)*. Abgerufen von <https://adulthoodeducation.at/sites/default/files/statistikberichte-auswertungen/keboe-statistik-35-2020.pdf> [11.02.2022].
- Krotz, F. (2007).** *Mediatisierung: Fallstudien zum Wandel von Kommunikation. Medien - Kultur - Kommunikation*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lachmayr, N., Mayerl, M. (2020).** *Befragung von Wiener Bildungseinrichtungen: Digitalisierung & Qualitätssicherung*. Wien: öibf.
- Lexa, C. (2021).** *Fit für die digitale Zukunft. Fit for Future*. Wiesbaden: Springer Gabel.
- Mayrberger, K. (2012).** Medienpädagogische Kompetenz im Wandel – Vorschlag zur Gestaltung des Übergangs in der Lehrerbildung am Beispiel mediendidaktischer Kompetenz. In R. Schulz-Zander, B. Eickelmann, H. Moser, H. Niesyto & P. Grell, *Jahrbuch Medienpädagogik* 9 (S. 289-412), Wiesbaden: Springer VS.
- Missomelius, P., & Barberi, A. (2018).** Medienbildungsforschung in Österreich. In D. Holzer, B. Dausien, P. Schlögl & K. Schmid (Hrsg.), *Forschungsinself: Beobachtungen aus der österreichischen Erwachsenenbildungsforschung* (S. 83–93). Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Müller, S. (2020).** *fit4internet.at bietet Lernressourcen für die digitale Grundbildung*. Abgerufen von <https://erwachsenenbildung.at/digiprof/mediathek/13830-fit4internet-at-lernressourcen.php> [11.02.2022].

- Nárosy, T. (2021).** *Digitales Kompetenzmodell für Österreich. DigComp 2.2 AT*. Wien: BMDW. Abgerufen von https://www.bmdw.gv.at/dam/jcr:54bbe103-7164-494e-bb30-cd152d9e9b33/DigComp2.2_V33-barrierefrei#:~:text=Das%20Kompetenzmodell%20DigComp%202.2%20AT,m%C3%B6glichst%20allgemeine%20und%20umfassende%20Weise [11.02.2022].
- Österreichischer Gewerkschaftsbund (2018).** *Faire Arbeit 4.0: ÖGB-Grundsatzprogramm 2018-2023*. Abgerufen von https://www.oegb.at/content/dam/oegb/downloads/der-%C3%B6gb/19-bundeskongress/%C3%96GB_Grundsatzprogramm_2018.pdf [11.02.2022].
- Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung (2020).** *Befragung von Wiener Bildungseinrichtungen: Digitalisierung & Qualitätssicherung*. Abgerufen von https://www.waff.at/wpcontent/uploads/2020/02/endbericht_befragung_bildungseinrichtungen_digitalisierung_qualitaetssicherung.pdf [11.02.2022].
- Paar, L., & Frei, W. (2019/2020).** *Ausbildung und Weiterbildung für ErwachsenenbildnerInnen*. Abgerufen von https://erwachsenenbildung.at/themen/berufsfeld/aus_weiterbildung/aus_weiterbildung.php [11.02.2022].
- Peissl, H., & Sedlaczek, A. (2022).** Kritische Medienkompetenz vor dem Hintergrund der Digitalisierung. Media and Information Literacy (MIL) und Critical Media Literacy (CML) im Vergleich. *Magazin erwachsenenbildung.at*, Ausgabe 44-45. Abgerufen von https://erwachsenenbildung.at/magazin/22-44u45/08_peissl_sedlaczek.pdf [11.02.2022].
- Peissl, H. (2018).** Kritische Medienkompetenz. *Dossier erwachsenenbildung.at*, 3–21. Abgerufen von https://www.pedocs.de/volltexte/2019/16869/pdf/Peissl_et_al_2018_Kritische_Medienkompetenz.pdf [11.02.2022].
- Poznanski, U. (2020).** *Cryptos*. Bindlach: Loewe.
- Rammstedt, B. (2013).** Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich: Ergebnisse von PIAAC 2012. Münster: Waxmann
- REFAK (2016).** #dido_00 – *Der digitale Donnerstag startet*. Abgerufen von https://blog.refak.at/dido_start/ [02.02.2022].
- Ribolits, E. (2011).** *Bildung - Kampfbegriff oder Pathosformel: Über die revolutionären Wurzeln und die bürgerliche Geschichte des Bildungsbegriffs*. Wien: Löcker.
- Röthler, D., Schön, S. (2017).** Wie digitale Technologien die Erwachsenenbildung verändern: Zwischen Herausforderung und Realisierung. Editorial. Wie digitale Technologien die Erwachsenenbildung verändern. In *Magazin erwachsenenbildung.at*, 30, 8
- Samochowiec, J. (2020).** *Future Skills*. Zürich: Gottlieb Duttweiler Institute. Abgerufen von https://www.gdi.ch/sites/default/files/documents/2020-05/2020_d_future-skills_jacobsfoundation_summary.pdf [28.09.2020].
- Schmidt-Hertha, B. (2014).** *Kompetenzerwerb und Lernen im Alter. Studentexte für Erwachsenenbildung*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Schön, S., & Ebner, M. (2021).** Digital gestütztes Lernen in der Erwachsenenbildung – wo liegt die Innovation?. In R. Egger & P. Härtel (Hrsg.), *Bildung für alle? Für ein offenes und*

chancengerechtes, effizientes und kooperatives System des lebenslangen Lernens in Österreich (S. 231-252). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

- Schramböck, M. (o.J.).** *Der Verein fit4internet*. Abgerufen von <https://www.fit4internet.at/view/verein> [11.02.2022].
- Schratter, D. (2018).** *Aus der Praxis, für die Praxis. Eine Evaluierung der Blogserie „Digitaler Donnerstag“ der ReferentInnen Akademie*. Graz: Masterarbeit. Abgerufen von <https://unipub.uni-graz.at/download/pdf/3211890> [11.02.2022].
- Schratter, D. (2021a).** *Digitale Tools in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit*. Abgerufen von <https://erwachsenenbildung.at/aktuell/nachrichten/15534-digitale-tools-in-der-gewerkschaftlichen-bildungsarbeit.php> [01.02.2022].
- Schratter, D. (2021b).** *Digitale Tools in der gewerkschaftlichen Erwachsenenbildung. Eine Skizzierung vor und während der COVID-19-Pandemie*. Abgerufen von <https://blog.refak.at/digitale-tools-in-der-gewerkschaftlichen-erwachsenenbildung/> [02.02.2022].
- Shankland, S. (2021).** Intel will outpace Moore's Law, CEO Pat Gelsinger says: The chipmaker wants to catch up to competitors in 2024 and surpass them in 2025. In *Technology news online magazine*. Abgerufen von: <https://www.cnet.com/tech/computing/intel-will-outpace-moores-law-ceo-pat-gelsinger-says/> [12.02.2022].
- Statistik Austria (2018).** *Erwachsenenbildung: Ergebnisse des Adult Education Survey (AES)*. Wien: Statistik Austria. Abgerufen von www.statistik.at/wcm/idc/idcplg?IdcService=GET_NATIVE_FILE&RevisionSelectionMethod=LatestReleased&dDocName=119349 [02.02.2022].
- Statistik Austria (2021a).** *Haushalte mit Breitbandverbindungen 2021*. Abgerufen von https://www.statistik.at/web_de/statistiken/energie_umwelt_innovation_mobilitaet/informationsgesellschaft/ikt-einsatz_in_haushalten/index.html [10.01.2022].
- Statistik Austria (2021b).** *Haushalte mit Internetzugang 2021*. Abgerufen von https://www.statistik.at/web_de/statistiken/energie_umwelt_innovation_mobilitaet/informationsgesellschaft/ikt-einsatz_in_haushalten/index.html [10.01.2022].
- Statistik Austria (2021c).** *Internetnutzerinnen und Internetnutzer 2021*. Abgerufen von https://www.statistik.at/web_de/statistiken/energie_umwelt_innovation_mobilitaet/informationsgesellschaft/ikt-einsatz_in_haushalten/index.html [10.01.2022].
- Statistik Austria. (29. 11. 2021).** *IKT-Einsatz in Haushalten 2021*. Abgerufen von [statistik.at: https://www.statistik.at/web_de/statistiken/energie_umwelt_innovation_mobilitaet/informationsgesellschaft/ikt-einsatz_in_haushalten/index.html](https://www.statistik.at/web_de/statistiken/energie_umwelt_innovation_mobilitaet/informationsgesellschaft/ikt-einsatz_in_haushalten/index.html) [02.02.2022].
- Steiner, K., Korecky, N., & Nemeth, M. (2021).** *Praxiserfahrungen aus einem Jahr Online-Präsenzveranstaltungen in der arbeitsmarktorientierten Erwachsenenbildung (2020/2021): Drei PraktikerInnen aus der Erwachsenenbildung bzw. der Bildungs- und Berufsberatung berichten aus Ihrem beruflichen Alltag in "Coronazeiten", AMS info, 509, Wien: AMS Österreich.*
- Treumann, K.P., et al. (2002).** *Medienkompetenz im digitalen Zeitalter. Wie die neuen Medien das Leben und Lernen Erwachsener verändern*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Tulodziecki, G. (1997).** *Medien in Erziehung und Bildung. Grundlagen und Beispiele einer handlungs- und entwicklungsorientierten Medienpädagogik* (3.Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Universität für Weiterbildung Krems. (o.J.).** *Handlungsorientierte Medienpädagogik*. Abgerufen von <https://www.donau-uni.ac.at/de/studium/handlungsorientierte-medien-paedagogik.html> [02.02.2022].
- von Hippel, A., & Freide, S. (2018).** Erwachsenenbildung und Medien. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 973-999). Wiesbaden: Springer VS.
- Weiterbildungsakademie Österreich wba. (o.J.-a).** *wba-Zertifikat*. Abgerufen von <https://wba.or.at/de/was-wir-tun/ablauf-zertifikat.php> [02.02.2022].
- Weiterbildungsakademie Österreich wba (o.J.-b).** *Qualifikationsprofil wba-Zertifikat*. Abgerufen von <https://wba.or.at/media/pdf/qualifikationsprofil-wba-zertifikat.pdf> [02.02.2022].
- Weiterbildungsakademie Österreich wba. (o.J.-c).** *Suche nach Bildungsangeboten*. Abgerufen am <https://login.wba.or.at/bildungsangebotssuche> [02.02.2022].
- Welzer, H. (2020).** *Alles könnte anders sein: Eine Gesellschaftsutopie für freie Menschen*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch.
- Wirtschaftskammer Österreich (2022).** *Förderpaket für Weiterbildung*. Abgerufen von <https://www.wko.at/site/wir-bilden-zukunft/forderungen/foerderpaket-weiterbildung.html> [02.02.2022].
- Wirtschaftskammer Österreich (2021).** *Lernen wird individuell*. Abgerufen von <https://news.wko.at/news/wien/Lernen-wird-individuell.html> [13.01.2022].
- Witt, Susanne [Rez.] (2022).** Filzmoser, Gaby (2021): *Bildungshäuser im digitalen Wandel. Entwicklungspotenziale für das Bildungsmanagement*. Bielefeld: wbv. In: *Magazin erwachsenbildung.at*. Ausgabe 44-45. Abgerufen unter https://erwachsenbildung.at/magazin/22-44u45/26_witt.pdf [13.01.2022].
- Wolf, K. D., & Koppel, I. (2017).** Digitale Grundbildung: Ziel oder Methode einer chancengleichen Teilhabe in einer mediatisierten Gesellschaft? Wo wir stehen und wo wir hin müssen, In *Magazin erwachsenbildung.at* 30(11). Abgerufen von https://www.pedocs.de/volltexte/2017/12886/pdf/Erwachsenbildung_30_2017_Wolf_Koppel_Digitale_Grundbildung.pdf [02.02.2022].
- Zechner, M. (02. 2021).** *Aktuelle Umfrage: Stimmungsbild zur digitalen Erwachsenenbildung*. Abgerufen von https://erwachsenbildung-steiermark.at/wp-content/uploads/2021/02/Stimmungsbild_Digitale-Erwachsenbildung_Ergebnisbericht_02-2021.pdf [02.02.2022].
- Zernig, N., Gruber, E., & Müllner, G. (2022).** Virtual Reality in der Erwachsenen- und Weiterbildung - Wo stehen wir heute? Wo gehen wir hin? *Magazin erwachsenbildung.at*. Ausgabe 44-45. Abgerufen von https://erwachsenbildung.at/magazin/22-44u45/16_zernig_gruber_muellner.pdf [02.02.2022].
- Zurstiege, G. (2019).** *Taktiken der Entnetzung: die Sehnsucht nach Stille im digitalen Zeitalter*. Berlin: Suhrkamp.

Impressum

Prof. Dr. Matthias Rohs

Technische Universität Kaiserslautern | Fachgebiet Pädagogik

Erwin Schrödinger Straße, 67663 Kaiserslautern

Tel: 0631 205 3697

www.sowi.uni-kl.de/paedagogik

ISSN: 2364-8988

Lizensierung



Beiträge zur Erwachsenenbildung sind unter folgender Creative-Commons-Lizenz veröffentlicht:
Namensnennung - Nicht kommerziell - Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz.
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Vorgeschlagene Zitation: Rohs, M. & Gruber, E. (2022). *Digitalisierung in der Erwachsenenbildung in Österreich* (Beiträge zur Erwachsenenbildung Nr.12) Technische Universität Kaiserslautern.