

Gaby Filzmoser

FORSCHUNG & PRAXIS

EB
LBL

ERWACHSENENBILDUNG UND LEBENSBEGLEITENDES LERNEN

BILDUNGSHÄUSER IM DIGITALEN WANDEL

Entwicklungspotenziale
für das Bildungsmanagement



Gaby Filzmoser

EB 
 LBL

BILDUNGSHÄUSER IM DIGITALEN WANDEL

Entwicklungspotenziale
für das Bildungsmanagement



Bisher sind in der Reihe „**Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen**“ erschienen (Auswahl):

Grundlagen und Theorie:

Band 7

Sylvia Kade

Altern und Bildung

Eine Einführung

2. Aufl., Bielefeld 2009, Best.-Nr. 6001621a

ISBN 978-3-7639-3336-5

Band 9

Wiltrud Gieseke

Lebenslanges Lernen und Emotionen

Wirkungen von Emotionen auf Bildungsprozesse aus beziehungstheoretischer Perspektive

3. Aufl., Bielefeld 2016, Best.-Nr. 6001623b

ISBN 978-3-7639-5711-8

Band 15

Sebastian Lerch

Lebenskunst lernen?

Lebenslanges Lernen aus subjektwissenschaftlicher Sicht

Bielefeld 2010, Best.-Nr. 6001630

ISBN 978-3-7639-3346-4

Band 18

Claus Kapelke, Barbara Ulreich (Hg.)

Bildungsforschung für Praktiker in der Erwachsenenbildung

Bielefeld 2011, Best.-Nr. 6004200

ISBN 978-3-7639-4910-6

Band 17

Horst Siebert

unter Mitarbeit von Matthias Rohs

Lernen und Bildung Erwachsener

3. Aufl., Bielefeld 2017, Best.-Nr. 6004185b

ISBN 978-3-7639-5713-2

Forschung und Praxis:

Band 34

Thomas Prescher

Ökologisch bilden

Modellierung von Lernzugängen zur nachhaltigen

Entwicklung in Organisationen

Bielefeld 2019, Best.-Nr. 6004595

ISBN 978-3-7639-5831-3

Band 35

Johanna Gebrande, Claudia Pfrang, Georg Frericks

Bildungsangebote für Menschen ab 50 Jahren

zielgruppenspezifisch planen

Bielefeld 2019, Best.-Nr. 6004590

ISBN 978-3-7639-5821-4

Band 36

Karin Julia Rott

Medienkritikfähigkeit messbar machen

Analyse medienbezogener Fähigkeiten bei Eltern von 10- bis 15-Jährigen

Bielefeld 2020, Best.-Nr. 6004596

ISBN 978-3-7639-6073-6

Band 37

Bastian Hodapp

Emotionale Professionalität

Eine qualitative Studie zur Berufspraxis pädagogischer Führungskräfte

Bielefeld 2020, Best.-Nr. 6004597

ISBN 978-3-7639-5835-1

Band 38

Susanne Umbach, Erik Haberzeth, Hanna Böving,

Elise Glaß

Kompetenzverschiebungen im Digitalisierungsprozess

Veränderungen für Arbeit und Weiterbildung aus Sicht der Beschäftigten

Bielefeld 2020, Best.-Nr. 6004593

ISBN 978-3-7639-5827-6

Gaby Filzmoser

**BILDUNGSHÄUSER
IM DIGITALEN WANDEL**

Entwicklungspotenziale
für das Bildungsmanagement



Reihe: „Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen“

Herausgegeben von:

Prof. Dr. Rainer Brödel, Institut für Erziehungswissenschaft, Westfälische Wilhelms-Universität Münster

Prof. Dr. Matthias Rohs, Fachgebiet Pädagogik, Erwachsenenbildung mit Schwerpunkten Fernstudium und E-Learning, Technische Universität Kaiserslautern

Prof.in Dr.in Sabine Schmidt-Lauff, Professur für Weiterbildung und lebenslanges Lernen, Helmut-Schmidt-Universität Hamburg

Prof.in Dr.in Julia Schütz, Lehrgebietsleitung Empirische Bildungsforschung, FernUniversität in Hagen



Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

© 2021 wbv Publikation,

ein Geschäftsbereich der wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld

Gesamtherstellung:

wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld

wbv.de

Umschlaggestaltung:

Christiane Zay, Potsdam

Best.-Nr. 6004598

ISBN 978-3-7639-6209-9 (Print)

DOI: 10.3278/6004598w

Printed in Germany

Diese Publikation ist frei verfügbar zum Download unter **wbv-open-access.de**.

Diese Publikation ist unter folgender Creative-Commons-Lizenz veröffentlicht: creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de



Das Werk einschließlich seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Insbesondere darf kein Teil dieses Werkes ohne vorherige schriftliche Genehmigung des Verlags in irgendeiner Form (unter Verwendung elektronischer Systeme oder als Ausdruck, Fotokopie oder unter Nutzung eines anderen Vervielfältigungsverfahrens) über den persönlichen Gebrauch hinaus verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als solche gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in diesem Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfügbar seien.

Die freie Verfügbarkeit der E-Book-Ausgabe dieser Publikation wurde ermöglicht durch ein Netzwerk wissenschaftlicher Bibliotheken und Institutionen zur Förderung von Open Access in den Sozial- und Geisteswissenschaften im Rahmen der *wbv OpenLibrary 2020*.

Die Publikation beachtet unsere Qualitätsstandards für Open-Access-Publikationen, die an folgender Stelle nachzulesen sind:

https://www.wbv.de/fileadmin/webshop/pdf/Qualitaetsstandards_wbvOpenAccess.pdf

Großer Dank gebührt den Förderern der OpenLibrary 2020 in den Fachbereichen Erwachsenenbildung und Berufs- und Wirtschaftspädagogik:

Freie Universität **Berlin** | Humboldt-Universität zu **Berlin** | Universitätsbibliothek **Bielefeld** | Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) **Bonn** | Deutsches Institut für Erwachsenenbildung Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V. **Bonn** | Staats- und Universitätsbibliothek **Bremen** | Universität **Duisburg-Essen** | Universitäts- und Landesbibliothek **Düsseldorf** | Goethe-Universität **Frankfurt am Main** | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation (DIPF) **Frankfurt am Main/Berlin** | Pädagogische Hochschule **Freiburg** | Georg-August-Universität **Göttingen** | Karl-Franzens-Universität **Graz** | Martin-Luther-Universität **Halle-Wittenberg** | Universitätsbibliothek **Hagen** (FernUni Hagen) | **Karlsruher** Institut für Technologie (KIT) | Universitätsbibliothek **Kassel** | Zentral- und Hochschulbibliothek **Luzern** (ZHB) | Universitätsbibliothek **Magdeburg** | Max Planck Digital Library **München** | Universitäts- und Landesbibliothek **Münster** | Landesbibliothek **Oldenburg** | Universitätsbibliothek **Osnabrück** | Universitätsbibliothek **St. Gallen** | Universität **Vechta** | Pädagogische Hochschule **Zürich** | Zentralbibliothek **Zürich**

Inhalt

Vorwort	11
Zum Buch: Tradition und Zukunft der Bildungshäuser	13
Abstract	15
1 Einleitung	17
2 Digitale Bildung im Kontext von Bildungsmanagement	21
2.1 „Digitale Bildung“ – nur ein schlampiges Kürzel?	21
2.1.1 Das Allgemeine der Bildung – ein Abriss	22
2.1.2 Medienbildung als Welt-Mensch-Relation	24
2.1.3 Digitale Medien sind mehr als nur neu	26
2.1.4 Dimensionen und Funktionen digitaler Medien	26
2.1.5 Kritische Auseinandersetzung mit digitalen Medien	28
2.2 Bildungsmanagement – ein Teil der Didaktik	28
2.2.1 Bildungsbetriebsmanagement und Bildungsprozessmanagement	29
2.2.2 Im Spannungsverhältnis zwischen Management und Bildung	31
2.3 Relevanz der Digitalisierung aus Sicht der Erwachsenenbildung	32
2.3.1 Stellenwert der Digitalisierung aus Sicht der Anbieter	32
2.3.2 Nutzung digitaler Medien aus Sicht der Lernenden	37
2.4 Kommunikation – ein zentrales Element der Digitalisierung	42
2.4.1 Die Suche nach Bildungsveranstaltungen ist immer noch analog	42
2.4.2 Bei der Suche nach Bildung im Internet dominieren Google und YouTube	43
2.5 Kompetenzen und Weiterbildung des Bildungspersonals	43
2.5.1 Technische Ausstattung der Bildungseinrichtungen	44
2.5.2 Wahrgenommene Relevanz, Herausforderungen und Schwierigkeiten	45
3 Der digital-mediale Habitus – das Modell	47
3.1 Medialer Habitus und Bildungsmanagement	47
3.1.1 Das soziale Feld und der soziale Raum	48
3.2 Bildungsmanagement als soziales Feld	50
3.2.1 Das Feld als Ganzes	50
3.2.2 Rollenbeschreibung, Aufgabenbeschreibung und Handlungsfelder	52
3.2.3 Die Kämpfe um die Ordnung des Wissens	55

3.3	Der mediale Habitus – theoretische Fundierung	58
3.3.1	Strukturprinzipien der Mediennutzung	59
3.3.2	Kapitalausstattung in der digitalen Welt	60
3.3.3	Ökonomisches Kapital: Besitz von Endgeräten und Internet- zugang	60
3.3.4	Kulturelles Kapital: Wissen – Qualifikation – Kompetenz	61
3.3.5	Soziales Kapital: Vernetzung und Kooperation	63
3.3.6	Zwischen Konditionierung und möglicher Überwindung	66
3.4	Kritik am Habituskonzept	67
3.4.1	Vom Klassenmodell zur nicht kategorisierbaren Vielfalt	68
3.4.2	Bildung und medialer Habitus: ein Widerspruch?	68
3.5	Das digital-mediale Habitusmodell	70
3.5.1	Kohärenz der Elemente des digital-medialen Habitus	70
3.5.2	Vier Ordnungsdimensionen des digital-medialen Habitus	71
3.5.3	Überwindung der Hysteresis	79
3.6	Das digital-mediale Habitusmodell – eine Kurzzusammenschau	79
4	Rolle der Bildungshäuser in einer digitalisierten Zeit: Untersuchung	81
4.1	Design der Forschungsarbeit	81
4.1.1	Gruppen- und Plenumsdiskussionen mit BildungsmanagerInnen	82
4.1.2	Analyse der Daten	83
4.1.3	Hermeneutische Analyse und Auswertung	84
4.1.4	Reflexivität als Forschungspraxis	85
4.2	BildungsmanagerInnen und ihr digital-medialer Habitus	86
4.2.1	Das Berufsfeld Bildungsmanagement	86
4.2.2	Die Ordnung des Wissens und neue Möglichkeiten	95
4.2.3	Ökonomisches Kapital – Infrastruktur	109
4.2.4	Handeln, Denken und Wahrnehmung von Bildungs- managerInnen	122
4.2.5	Digitale Bildung und die Bildungsprinzipien der Bildungs- managerInnen	140
5	Rückschlüsse und Impulse	155
5.1	Grundhaltung: Orientierung am Bildungsprozess der Lernenden	155
5.2	Digitale Bildung: Bildungsverständnis und Bildungsprinzipien	158
5.2.1	Individuell versus standardisiert	159
5.2.2	Selbstgesteuertes versus fremdbestimmtes Lernen	161
5.2.3	Vernetzung versus Separierung	163
5.2.4	Zielorientierte didaktische Nutzung versus technologischer Selbstzweck	166
5.2.5	Lernen versus Lehren	166

6	Entwicklungspotenziale im Bildungsmanagement	169
6.1	Wissensbezug	169
	6.1.1 Gelingensfaktoren für Digitale Bildung	170
	6.1.2 Digitale Bildung in der Aus- und Weiterbildung von Bildungs- managerInnen	181
6.2	Handlungsbezug	161
	6.2.1 Bildungsorganisationsmanagement	182
6.3	Bildungsprozessmanagement	210
	6.3.1 Entschleunigung als Profilierungsmöglichkeit	210
	6.3.2 TeilnehmerInnenorientierte „Bildungsprogramme“	212
	6.3.3 Zwar keine reinen Online-Veranstaltungen, aber.... ..	213
	6.3.4 Bildungsinhalte zeitnah und in den digitalen Medien präsent ...	217
6.4	Organisationskultur braucht eine... ..	219
	6.4.1 ... digitale Strategie	219
	6.4.2 ... digitale Grundhaltung	220
7	Entwicklungspotenziale auf einen Blick	169
7.1	Grundvoraussetzung: Bildungsprozessperspektive einnehmen	223
	7.1.1 Verändertes Lernverhalten Erwachsener beachten	223
	7.1.2 Rahmenbedingungen schaffen	224
	7.1.3 Digitalisierung ist Sache der Führungspersonen	224
	7.1.4 Die neue Arbeit ist untypisch	225
	7.1.5 Flexible Raumgestaltung	225
	7.1.6 Marketing ist eine Dienstleistung an den KundInnen	225
	7.1.7 Zukunftsfähig durch Bildungsnetzwerke	226
	7.1.8 Bildungsorte und Lernräume werden zu Bildungswelten	226
	7.1.9 Entschleunigung als Gegenprogramm und Rückbesinnung auf Grundtvig	227
	7.1.10 Neuorientierung der Bildungskonzepte und Lernformate	227
	7.1.11 Digitale Grundhaltung	228
	7.1.12 Digitale Bildung	229
7.2	Schlussworte	229
	Literatur	231
	Abbildungsverzeichnis	251
	Autorin	253
	Danke!	253

Vorwort

Angesichts der aktuellen Covid19-Pandemie haben sich die Vorzeichen für die digitale Transformation in der Erwachsenenbildung grundlegend verändert: Die Digitalisierung der Angebote, aber auch die Strukturen und Prozesse für die virtuelle Zusammenarbeit und Kommunikation zwischen den Mitarbeitenden und mit den Teilnehmenden sind zu notwendigen Voraussetzungen für das „Überleben“ von Einrichtungen geworden. Zentrale Verantwortung für die Anpassung der Einrichtungen an die Bedingungen einer digitalen Welt haben die Leitungen, die bezüglich der notwendigen Kompetenzen im Umgang mit den Herausforderungen der Digitalisierung bisher kaum im Fokus standen. Zwar sind es vor allem Lehrende, die für die Qualität der Bildungsprozesse verantwortlich sind, aber die Einrichtungen müssen die dafür notwendigen Rahmenbedingungen bereitstellen sowie (zumindest mittelfristige) Strategien für die Herausforderungen der Digitalisierung in Hinblick auf die Ziele, Aufgaben und Zielgruppen entwickeln – und deren Umsetzung auch koordinieren.

Gaby Filzmoser adressiert mit ihrer Dissertation dieses Themenfeld und fragt dabei zunächst nach den transformativen Auswirkungen der Digitalisierung auf Erwachsenenbildungseinrichtungen. Daraus leitet sie Schlussfolgerungen für die strategische Organisations- und Personalentwicklung ab. Als Gegenstand ihrer Betrachtungen wählt sie dabei die ARGE-Bildungshäuser in Österreich, welche ein breites Spektrum an weltanschaulichen Positionen abbilden, die vom christlich-humanistischen bis zu einem überkonfessionellen Menschenbild reichen und ein entsprechend breites Weiterbildungsangebot bereitstellen.

Der für die Auseinandersetzung gewählte Begriff der „Digitalen Bildung“ wird bezüglich seiner Sinnhaftigkeit in der Wissenschaft zwar kontrovers diskutiert, da Gaby Filzmoser aber „Bildung“ in ihrer humanistischen Konnotation hervorhebt, erscheint er in diesem Fall nicht unangemessen. So kommt die Autorin auch zu dem zunächst überraschenden Ergebnis, dass die Bildungshäuser „sich dem Grundgedanken der *humanistischen Bildung wieder konsequent*“ zuwenden sollten. Damit ist jedoch keinesfalls eine Negation der aktuellen Digitalisierungsprozesse gemeint, sondern eine konsequente Hinwendung zum Menschen und seinen Bedürfnissen. Erst daraus können mögliche Konsequenzen hinsichtlich Digitalisierung abgeleitet werden. Als wesentliche Voraussetzung für das Bildungsmanagement beschreibt die Autorin dabei eine „digitale Grundhaltung“, welche als Leitlinie für strategische Entscheidungen und für ihr alltägliches Handeln der Mitarbeitenden dient.

Die Überlegungen von Gaby Filzmoser bieten zahlreiche Möglichkeiten der Reflexion medialer Praxis und Einstellungen für Leitende von Bildungseinrichtungen. Damit tappt sie nicht in die Falle, konkrete Vorschläge für die digitale Transformation von Weiterbildungseinrichtungen zu geben oder einem „digitalen Imperativ“ das Wort zu reden. Vielmehr werden die Eigenheiten jedes Anbieters, wie sie sich

auch in der Heterogenität der Bildungshäuser zeigen, in der Auseinandersetzung mit den Herausforderungen der Digitalisierung betont. Damit unterscheidet sich die Arbeit in angenehmer Weise vom Mainstream der aktuellen Diskussion und ist damit insbesondere jenen ans Herz gelegt, welche für die Digitalisierung in der Erwachsenenbildung verantwortlich sind.

Kaiserslautern im November 2020

Prof. Dr. Matthias Rohs

Mitherausgeber der Reihe Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen

Zum Buch: Tradition und Zukunft der Bildungshäuser

Als Geschäftsführerin der ARGE Bildungshäuser Österreich hat Gaby Filzmoser über Jahre hinweg die Vielfalt der Erwachsenenbildung kennengelernt und gleichzeitig mitgeprägt. Ihre erworbene Expertise bündelt sie nun in der vorgelegten Arbeit, die einerseits die Tradition lebendiger Bildungshäuser aufgreift, andererseits darüber hinaus Wege in die Zukunft weist, die noch zu gehen sind. Dafür ist ihr in erster Linie zu danken. Gleichzeitig darf ich als Vorsitzender der ARGE BHÖ die Bitte an Sie anschließen, uns auf diesem spannenden Weg zu begleiten.

Wie die Arbeit zeigt, ist Digitalisierung in unserer Welt einfach allgegenwärtig, mag man davon halten, was man will. Nicht zuletzt Bildungseinrichtungen sind angefragt, wie damit konstruktiv umzugehen ist, sind sie doch der (Selbst-)Befähigung des Menschen zu Eigenstand und Verantwortung verpflichtet. In Bildungshäusern wiederum lebt der Grundsatz vom „Leben und Lernen unter einem Dach“, der den ganzen Menschen nicht zuletzt in seiner sozialen Dimension im Blick hat. Welche Transformationen braucht es hier nun, um den Lebensrealitäten des Menschen heute gerecht zu werden?

Wer hier an eine bloße Ausstattung mit elektronischen Geräten denkt, hat nur eine Grundvoraussetzung erkannt. Digitale Entwicklungen erfordern dringliche und gleichzeitig weit grundsätzlichere Schritte:

Für Bildungshäuser ist heute eine neue Hinwendung zum individuellen Menschen, zu seinen Bedürfnissen und zu den Bildungsprozessen von Lernenden unbedingt notwendig, zeigt Gaby Filzmoser. Sie fordert somit eine radikale Wende von der gewohnten Orientierung an Bildungsprodukten hin zu den Subjekten der Bildung. Damit das gelingen kann, wird es nötig sein, Räume zu öffnen und neu zu profilieren, Netzwerke zu stiften und zu entwickeln, Lernprozesse anzustoßen und zu steuern. Nur so können Bildungshäuser weiterhin ihrem ursprünglichen Auftrag gerecht werden.

Von Maria Montessori ist folgender bekannter Grundsatz der Pädagogik überliefert – formuliert aus der Sicht des Kindes: „Hilf mir, es selbst zu tun. Zeige mir, wie es geht. Tu es nicht für mich. Ich kann und will es allein tun. Hab Geduld meine Wege zu begreifen. Sie sind vielleicht länger, vielleicht brauche ich mehr Zeit, weil ich mehrere Versuche machen will. Mute mir Fehler und Anstrengung zu, denn daraus kann ich lernen.“ (<https://www.montessori-muenster.org/>) Auf diesem Prinzip aufbauend gestaltet sie Räume, entwickelt Materialien als Medien des Lernens und sieht ihre Arbeit als begleitenden Prozess der Eigentätigkeit des Kindes.

Dieser Grundsatz passt aus meiner Sicht wunderbar zu den Herausforderungen, vor denen Bildungshäuser angesichts der digitalen Entwicklungen stehen. Viel konkreter und wissenschaftlich abgesichert ist das in der vorliegenden Arbeit nach-

zulesen. Ich wünsche Ihnen, dass Sie sich auf den folgenden Seiten für Ihr Tun inspirieren lassen. Der Autorin Gaby Filzmoser wünsche ich, dass sie erleben kann, wie zahlreiche lebendige Modelle der Erwachsenenbildung neu entstehen und Menschen begeistern.

St. Pölten, im Oktober 2020

Mag. (FH) Erich Wagner-Walser

Vorsitzender der ARGE Bildungshäuser Österreich

Abstract

Steht nicht inmitten der Technologisierung der Mensch im Mittelpunkt aller strategischen Bildungsbemühungen? Warum sind also gerade jetzt *auch* Bildungshäuser angehalten, auf den digitalen Wandel zu reagieren? Machen das nicht schon alle anderen, und vielleicht sogar besser? Können Bildungshäuser, die seit Jahrzehnten ganz besondere Orte des Lernens und Bildens verkörpert, nicht bleiben wie sie sind?

Der vorliegende Band konstruiert ein Modell des digital-medialen Habitus, um Schlüsse für strategische Änderungen im Bildungsmanagement zu ziehen.

Geortet werden in einer empirischen Untersuchung die Schalthebel (Haltungen, Einstellungen, Werte, Befürchtungen, Ängste, ...), die bewegt werden müssen, damit auch das Bildungsmanagement von Bildungshäusern eine digitale Grundhaltung einnimmt und umsetzt. Denn: Steht inmitten alles erwachsenenbildnerischen Tuns der Mensch mit seiner Persönlichkeit und seinen Möglichkeiten, die Gesellschaft und seine Welt zu formen, im Mittelpunkt, **und** ist davon auszugehen, dass Technologien im Lernverhalten erwachsener Lernender angekommen sind und deren Lernbedürfnisse beeinflussen, dann muss vom Bildungsmanagement die übliche Bildungsproduktperspektive verworfen und eine Bildungsprozessperspektive eingenommen werden. Und das inkludiert eben auch und vor allem digitale Bildung, und dies vor allem an besonderen Lernorten, wie Bildungshäuser sie seit Jahrzehnten verkörpern.

Dieser Band will einen ungeschönten Blick auf den digital-medialen Habitus aller Verantwortlichen werfen, um Veränderungsprozesse einzuläuten. Das Bildungsmanagement der Bildungshäuser ist gerade jetzt angehalten, die eigene Organisationskultur und die eigenen Strukturen zu reflektieren – für eine Zukunft der Bildungshäuser mit und durch digitale Bildungsangebote!

1 Einleitung

Schwimmen zwei junge Fische des Weges
und treffen einen älteren Fisch, der in die Gegenrichtung unterwegs ist.
Er nickt ihnen zu und sagt: „Morgen Jungs! Wie ist das Wasser?“
Die zwei jungen Fische schwimmen eine Weile weiter,
und schließlich wirft der eine dem andern einen Blick zu und sagt:
„Was zum Teufel ist Wasser?“

David Foster Wallace 2015

Die Digitalisierung bzw. Technologisierung hat Einzug in unser Leben und unsere Kultur gehalten. Es ist nahezu unmöglich, sich ihr zu entziehen, will man am gesellschaftlichen Leben teilhaben. Sie umgibt uns und ist vielerorts zur Selbstverständlichkeit geworden. Der Einsatz von Internet, Computer und mobilen Endgeräten hat sich zur Normalität entwickelt. Geldgeschäfte werden online erledigt, Fahrkarten, Flugtickets, Hotelzimmer online gebucht und das Kommunizieren ohne elektronische Geräte ist kaum mehr vorstellbar. Dies trifft auch auf die Bildung zu. In vielen Bereichen der Erwachsenenbildung ist es eine Selbstverständlichkeit, technische Geräte (Beamer, PC, Tablet etc.) und das Internet als Unterstützung bei der Kurssuche oder -anmeldung sowie als Kommunikationsmittel zu verwenden. Dennoch wird derzeit mehr denn je über Digitalisierung in der Bildung diskutiert und referiert. In Tagungen und Konferenzen ringt man darum, Für und Wider abzuwägen, dafür zu sprechen oder dagegen. Spätestens in der alltäglichen Praxis des Bildungsmanagements obsiegen Sinnhaftigkeit und Nutzenstiftung.

„Die naheliegende Pointe der Fischgeschichte ist, dass die offensichtlichen, allgegenwärtigsten und wichtigsten Tatsachen oft die sind, die am schwersten zu erkennen und zu diskutieren sind“ (Wallace 2015, 10). Zugleich sind Entscheidungen, Haltungen, Einstellungen immer auch zutiefst subjektiv und sollen es – gerade in der Erwachsenenbildung – auch immer bleiben dürfen. Oder wie Wallace schreibt: „Im Vollsinn des Wortes wahr ist nur, dass es Ihre Entscheidung ist, wie Sie die Dinge sehen wollen. Und das, behaupte ich, ist die Freiheit wahrer Bildung, der Selbsterziehung zur Anpassung: Es wird Ihre bewusste Entscheidung, was Sinn hat und was nicht. Sie entscheiden, was Sie glauben“ (Wallace 2015, 30).

In diesem Sinne will diese Forschungsarbeit einen Beitrag dazu leisten, die offensichtliche, allgegenwärtige Tatsache der Digitalisierung in der Erwachsenenbildung zu sichten, zu verorten und damit auf eine erkennbare und diskutierbare Ebene zu heben, um weiter voranzuschreiten. Denn Handlungsfreiheit setzt immer auch eine gute Wissensbasis voraus. Die vorliegenden Ergebnisse sind zugleich nicht frei von Subjektivität, die von meinen persönlichen Haltungen und langjährigen Erfahrungen in der Erwachsenenbildung geprägt ist.

Von Bildungshäusern und Heimvolkshochschulen/Landvolkshochschulen

Spricht man in Österreich von einem „Bildungshaus“ meint man damit eine Bildungseinrichtung, die ein Bildungsprogramm anbietet, welches meistens in der allgemeinen Erwachsenenbildung angesiedelt und auf mehrtägige Bildungsveranstaltungen ausgerichtet ist. Zusätzlich zum pädagogischen/inhaltlichen Angebot werden also Nächtigung und Verpflegung ermöglicht. In Deutschland werden derartige Bildungseinrichtungen oft als „Heimvolkshochschulen“ oder „Landvolkshochschulen“ bezeichnet.

Der Begriff „Heimvolkshochschule“ geht auf den dänischen Pädagogen und Theologen Nikolai Frederik Severin Grundtvig (1783–1872) zurück. Die erste Heimvolkshochschule (folkehøjskoler) wurde 1844 in Rødding als staatsunabhängige Bildungseinrichtung gegründet. Jungen Erwachsenen vom Land sollten auf diesem Weg während der Wintermonate mehrwöchige fachliche, soziale und persönliche Bildungsmöglichkeiten geboten werden. Das gemeinsame Leben und Lernen unter einem Dach stand dabei im Vordergrund. Inhaltlich lag der Schwerpunkt auf der Stärkung des persönlichen und auch nationalen Selbstbewusstseins und auf der Überbrückung der Kluft zwischen den gebildeten und ungebildeten Schichten. Freiheit und Freiwilligkeit sah Grundtvig als Basis für die Weiterbildung, dementsprechend gab es keinen vorgeschriebenen oder festgelegten Kanon (Von Ameln 2014, 39), sondern das Programm entstand im Austausch zwischen Lernenden und Lehrenden.

Anfang des 20. Jahrhunderts wurden auch in Deutschland und Österreich die ersten Heim-/Landvolkshochschulen nach dänischem Modell errichtet, wenn auch die inhaltliche und konzeptionelle Umsetzung in den einzelnen Einrichtungen sehr unterschiedlich verlief (Von Ameln 2014, 42). Die Konzepte basierten nicht auf den schriftlichen Überlieferungen Grundtvigs, sondern waren das Ergebnis des persönlichen Austausches der damaligen ExpertInnen (Von Ameln 2014, 42), zum Beispiel im Rahmen einer gesamtdeutschen Volksbildnertagung im Jahr 1920 (Bergmann-Pfleger et al. 2019, 56). Es ist nicht verwunderlich, dass mit der Adaption der Konzepte sich die Bezeichnungen für diese Einrichtungen denn auch nicht gehalten haben. Aus den „Heimvolkshochschulen“ im ländlichen Raum wurden in Deutschland „Landvolkshochschulen“. In Österreich hat sich der Begriff vom „Volksbildungsheim“ über „Bildungsheim“ zum „Bildungshaus“ gewandelt. Inzwischen werden die Begriffe Bildungshaus und Bildungszentrum als Sammelbegriffe verwendet. In den einzelnen Bildungseinrichtungen ist der Bezug zur traditionellen Heimvolkshochschule im Namen kaum noch sichtbar. Sie bezeichnen sich unter anderem als Bildungsschloss, Bildungsstätte, Seminarhaus oder Akademie.

Geblichen ist das Motto des „Lebens und Lernens unter einem Dach“ als verbindendes Prinzip der Bildungshäuser/Heimvolkshochschulen. Es steht für das Selbstverständnis der Bildungseinrichtungen und hat bei den Verantwortlichen immer noch eine hohe Bedeutung (Von Ameln 2014, 60).

Zur Forschungsarbeit

Übergeordnetes Ziel der Forschungsarbeit war die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit den transformativen Auswirkungen der Digitalisierung auf Erwachsenenbildungseinrichtungen, im Konkreten auf Bildungshäuser. Daraus sollte Entwicklungspotenzial gewonnen werden, welches zur strategischen Organisations- und Personalentwicklung in Bildungshäusern herangezogen werden kann. Es ist nicht unwesentlich anzumerken, dass die Forschungsarbeit in Vor-Corona-Zeiten entstanden und verfasst wurde. Zu diesem Zweck wurden die Verhaltensweisen von BildungsmanagerInnen sowie die von ihnen wahrgenommenen Chancen und Gefahren einer Digitalisierung empirisch erhoben. Leitende Forschungsfrage war: Inwiefern verändert sich die Rolle der Bildungshäuser und deren Bildungsmanagement im Hinblick auf Digitale Bildung und welche Entwicklungspotenziale ergeben sich daraus? Ergänzt um die Fragen: Welche Bildungsprinzipien sind in Bezug auf Digitale Bildung wesentlich, wenn digital Lernende in den Fokus genommen werden? Welche Handlungsweisen von BildungsmanagerInnen wirken sich für den digitalen Wandel förderlich oder hinderlich aus? Welche Chancen und Hindernisse sehen BildungsmanagerInnen in ihrer Praxis? Welche Entwicklungspotenziale ergeben sich daraus und welche Impulse und Handlungsempfehlungen können daraus für die strategische Organisations- und Personalentwicklung von Bildungshäusern abgeleitet werden?

Die Ergebnisse sollten Aufschluss über die Handlungsgrenzen, über die Haltungen, Werte und Einstellungen der BildungsmanagerInnen zur Digitalisierung geben. Als untergeordnetes Ziel wollte ich mit den Resultaten meiner Forschungsarbeit zudem dazu beitragen, den in den Erwachsenenbildungseinrichtungen Tätigen Ängste zu nehmen, und helfen, Barrieren in Bezug auf die Digitalisierung abzubauen, um so (neue) Perspektiven für einen offenen Umgang mit digitalen Medien in der Bildungsarbeit zu erhalten. Auch wollte ich ermutigen, neue Wege in der Gestaltung der Bildungshäuser und der Erwachsenenbildung zu gehen.

In jüngster Zeit waren zwar eine Reihe von Studien und Forschungsarbeiten entstanden, welche sich auf den technischen Einsatz von digitalen Medien in Bildungseinrichtungen, auf die zukünftig notwendigen Medienkompetenzen von BildungsmanagerInnen und Lehrenden und auf digitale Lehr- und Lernformate beziehen (z. B. Bitkom 2017; Sgier/Haberzeth/Schüepf 2018; Schmid/Goertz/Behrens 2018; Schwaderer/Wieland 2018; Statistik Austria 2018; Van Alphen/Bärtle 2018; Statista 2019; Initiative D21 2020). Was fehlte, war eine empirische Erhebung, die sich auf die Verhaltensweisen von BildungsmanagerInnen bezieht und die hinderlichen und förderlichen Faktoren erforscht, die für Digitale Bildung ausschlaggebend sind. Diese Lücke versuchte ich mit der vorliegenden Arbeit zu schließen.

Das Design der empirischen Forschung war in zwei Schritten angelegt. Im ersten Schritt wurde die Sicht der BildungsmanagerInnen in Bezug auf die Auswirkungen der Digitalisierung untersucht. Dazu wurden Weiterbildungsveranstaltungen für BildungsmanagerInnen zum Thema „Digitale Medien in der Erwachsenenbildung“ organisiert. BildungsmanagerInnen wurden mit der Frage nach den Chancen, Gefahren, Potenzialen und Herausforderungen der Digitalisierung konfrontiert. In

Gruppenarbeiten wurden diese Fragen diskutiert, die Antworten digital aufgezeichnet, transkribiert, mit MaxQDA ausgewertet und analysiert. Im zweiten Schritt wurden die Analyseergebnisse mit einschlägiger Literatur ergänzt und untermauert. Davon wurden in weiterer Folge Entwicklungspotenziale, Impulse und Handlungsempfehlungen für die Praxis von Bildungshäusern abgeleitet. Bewusst nicht berücksichtigt habe ich didaktische und methodische Bildungsprozesse in Bildungseinrichtungen. Die Einschränkung auf Bildungshäuser erfolgte aufgrund meiner beruflichen Tätigkeit bei der ARGE Bildungshäuser Österreich (ARGE BHÖ)¹, welche sich bereit erklärt hatte, das Forschungsvorhaben zu unterstützen.

Die Frage nach der zukünftigen Rolle von Bildungshäusern reflektierte ich mit einer Haltung, die davon ausgeht, dass die Verantwortlichen in Bildungshäusern selbst den größten Gestaltungsfaktor einnehmen. Ihr Verhalten und ihr Handeln prägt die Bildungshäuser, die Erwachsenenbildung und damit auch die gesamte Gesellschaft. BildungsmanagerInnen nehmen meines Erachtens eine Schlüsselrolle in der Gestaltung der Erwachsenenbildung ein.

Grundsätzlich verfolgte ich in meiner Forschungsarbeit einen eher pragmatischen Zugang zur Digitalisierung in der Erwachsenenbildung. Ausgangspunkt war nicht ein technikkritisches Grundverständnis, sondern der Versuch der Wahrnehmung eines technischen, gesellschaftlichen und sozialen Phänomens, welches transformative Auswirkungen auf die Bildungshäuser und ihr Bildungsmanagement hat. Der offene empirische Zugang sollte mir einen Blick auf die unbeantworteten Fragen und Entwicklungen eröffnen, um damit die in Verbindung stehenden Möglichkeiten und Chancen für die Zukunft der Bildungshäuser bestmöglich zu nutzen. Gleichzeitig sollten Risiken und Gefahren kritisch reflektiert und bewertet werden. Die wissenschaftlichen Erkenntnisse sollten Grundlage für die Praxis in Bildungshäusern sein und zu strategischen Veränderungen anregen. Die vorliegend stark gekürzte und bearbeitete Fassung meiner Forschungsarbeit richtet sich deshalb auch explizit an BildungsmanagerInnen in Bildungseinrichtungen und hier im Speziellen in Bildungshäusern.

Bildungshäuser haben für mich eine gewichtige Bedeutung für die Gesellschaft. Im Sinne einer humanistischen Erwachsenenbildung, wie sie in Bildungshäusern verfolgt und gelebt wird, haben Bildungshäuser die Verantwortung, Menschen darin zu unterstützen, die gesellschaftlichen Herausforderungen zu bewältigen. Dazu zählt auch die Digitalisierung mitsamt ihren Chancen und auch Gefahren. Gleichzeitig haben Bildungshäuser die Verantwortung, die Gesellschaft und ihre Entwicklungen mitzugestalten. Darauf weisen ihre Bildungsaufträge und ihr Bildungsverständnis hin. Eine meiner Grundüberzeugungen ist, dass die Entwicklung der Digitalisierung nicht den technischen Großbetrieben und digitalen Treibern überlassen werden sollte und auch nicht den vorherrschenden Online-Bildungsanbietern, sondern Bildungseinrichtungen sollten selbst aktiv werden und im Sinne der andragogischen Erkenntnisse und Grundsätze sowie ihrem jeweiligen Bildungsauftrag entsprechend digitales Lehren und Lernen ermöglichen.

1 www.arge-bildungshaeuser.at

2 Digitale Bildung im Kontext von Bildungsmanagement

Die Digitalisierung nimmt Einfluss auf die strukturelle Gestaltung von Bildungseinrichtungen. Daraus leitet sich die Hypothese ab, dass jene Personen, die für Bildungsprozesse in Bildungseinrichtungen verantwortlich sind, also die BildungsmanagerInnen, Einfluss auf diese Veränderungen haben. Ihre Auseinandersetzung mit digitalen Medien und ihr Erwerb von Medienkompetenzen wirken sich auf ihr persönliches, berufliches und gesellschaftliches Verhalten aus. Aber was ist Digitale Bildung überhaupt?

2.1 „Digitale Bildung“ – nur ein schlampiges Kürzel?

Der Begriff Digitale Bildung steht im Zusammenhang mit dem Einfluss der Digitalisierung auf das humanistische Bildungsverständnis und mit den damit verbundenen Auswirkungen sowie Prinzipien und Strukturen. Er kann in diesem Sinne durchaus als Containerbegriff bezeichnet werden, dessen Festmachung eher einer Begriffsannäherung als einer Definition gleicht. Lindner (2017, 52) bringt es auf den Punkt: „Digitale Bildung ist ein schlampiges Kürzel, das für alles Mögliche verwendet wird, vom iPad-Einsatz im Klassenzimmer bis hin zu Visionen von einer völlig veränderten Wissenswelt“. Die AutorInnen der Initiative „Keine Bildung ohne Medien“² sind mit dem Begriff ebenfalls nicht glücklich, wie sie in ihrem kürzlich erst erschienenen Artikel zum Ausdruck bringen. „Digitale Bildung“ werde häufig „als Schlagwort verwendet (mal mit einem auf das Lehren und Lernen mit digitalen Mitteln eingeschränkten Bildungsverständnis, mal einschließlich informatischer Grundlagen gedacht usw.)“ (Weich 2019, 6).

Mangels einer Alternative wird Digitale Bildung in dieser Forschungsarbeit nichtsdestotrotz als Schlüsselbegriff verwendet, denn – das werden die folgenden Abschnitte zu skizzieren versuchen – Digitale Bildung kann als Unterbegriff von Medienbildung verortet werden und Medienbildung wiederum als ein Unterbegriff von Bildung.

Bildung als unabgeschlossener lebenslanger Prozess versteht sich in dieser Forschungsarbeit als Beitrag zur Selbstbestimmung, Solidarität und Mitbestimmung in einer Welt, in der digitale Medien zum Alltag zählen und integrativer Bestandteil der unterschiedlichen Lebenswelten Einzelner sind. Digitale Bildung ist damit Teil der

2 Die Initiative „Keine Bildung ohne Medien!“ geht auf das Medienpädagogische Manifest zurück, das 2009 von zentralen medienpädagogischen Einrichtungen in Deutschland veröffentlicht und von über 1.300 Personen und Organisationen unterzeichnet wurde. Weitere Infos unter <https://www.keine-bildung-ohne-medien.de/ueber-uns/>

Allgemeinbildung mit Fokus auf digitale Medien. In diesem Sinne versteht sich Digitale Bildung als ein unverzichtbarer Beitrag zur persönlichen und gesellschaftlichen Entwicklung. Ziel Digitaler Bildung ist folglich auch die Befähigung, an den unterschiedlichen digital geprägten Lebenswelten teilhaben zu können. Kurz: Digitale Bildung steht für eine humanistisch orientierte Bildung, die von der Digitalisierung durchdrungen ist. Nimmt man das Ziel Digitaler Bildung, die Befähigung zur Teilhabe von Menschen an unterschiedlichen digital geprägten Lebenswelten, ernst, dann zieht sich diese Grundhaltung durch alle Bereiche des Bildungsmanagements, unabhängig davon, ob eher der Bildungsbetrieb oder die Bildungsprozesse im Mittelpunkt der Tätigkeiten stehen.

2.1.1 Das Allgemeine der Bildung – ein Abriss

Im Mittelpunkt des aktuellen Bildungsverständnisses in der Erwachsenenbildung steht die allgemeine Bildung des Menschen. Der Ursprung dieses Bildungsverständnisses kann auf die Mitte des 17. Jahrhunderts zurückgeführt werden. Während bis dahin Bildung nur theologischen Kreisen oder dem privilegierten Adel zur Verfügung stand, entwickelte sich mit der Reformation ein Menschenbild, welches den Menschen als Ergebnis seiner eigenen Fähigkeiten und seines eigenen Denkens verstand. Johann Amos Comenius (1592–1670) war einer der ersten Pädagogen, der den Bildungsanspruch „allen alles lehren“ (*omnes omnia omnino*) vertrat. Im 19. Jahrhundert wurde die Idee der Aufklärung zur Leitidee der organisierten Bildungsbemühungen (Nuissl 2010, 330; Nolda 2012, 19 f). In Kants „Kritik der reinen Vernunft“ (1781) wurde zusätzlich zum Verstand die „Anschauung“ ein wesentliches Element der Menschenbildung. Kant verstand Bildung als „Prozess, in dem Menschen sich Wissen, Haltung und Können aneignen, um ihr Leben selbstständig und verantwortlich bewältigen und gestalten zu können“ (Müller 2007, 102 f). Dieses Bildungsverständnis geht von der Grundfähigkeit der Selbstbestimmung des Individuums aus, welche die Mündigkeit des Menschen zum Ziel hat.

Zu einer grundlegenden Neuordnung des Bildungssystems und einem planmäßigen Unterricht kam es unter Wilhelm von Humboldt (1767–1835) in Preußen zu Beginn des 19. Jahrhunderts. Mit dem Humboldt'schen Bildungsideal wurde ein dreistufiges Unterrichtssystem mit Elementar-, Schul- und Universitätsunterricht eingeführt, welches den Anspruch einer ganzheitlichen Allgemeinbildung besaß. Humboldt setzte das Individuum ins Zentrum seines Bildungsverständnisses, machte es aber gleichzeitig abhängig von der Wechselwirkung mit seiner Welt (Jörissen/Marotzki 2009, 12; Koller 2012, 12). Entscheidender Maßstab seines Bildungsdenkens waren dabei nicht in erster Linie die gesellschaftlichen oder wirtschaftlichen Anforderungen an das Individuum, sondern dessen individuelles Entwicklungspotenzial (Koller 2012, 11). Nach Humboldt besteht Bildung in der Erweiterung und Umgestaltung der bisherigen Weltsicht eines Individuums (Koller 2012, 14). „Die Flexibilisierung des eigenen Welt- und Selbstbezuges erfolgt bei Humboldt wesentlich durch die Beschäftigung mit anderen Sprachen, indem durch andere Weltsichten und kulturelle Sinnhorizonte eine Relativierung der eigenen Weltsicht

erfolgt" (Jörissen/Marotzki 2009, 13). Relativierung bedeutet nicht, die bisherigen Weltansichten über Bord zu werfen, sondern andere Weltansichten zuzulassen (Jörissen/Marotzki 2009, 13), die schließlich zu einer Veränderung der Deutungsmuster führen. Humboldt setzt in seinem Bildungsverständnis das Individuum mit seiner Persönlichkeit in den Mittelpunkt und schuf damit die Basis für einen humanistischen Bildungsbegriff, auf den sich die österreichischen Bildungshäuser noch heute beziehen.

Die Vertreter der sogenannten Reformpädagogik, zum Beispiel Jean-Jacques Rousseau (1712–1778) und Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827), vertraten ein Bildungsverständnis, welches auf Ganzheitlichkeit beruhte. Pestalozzis Pädagogik bezog „Kopf, Herz und Hand“ mit ein und wurde damit Basis für eine Reihe weiterer pädagogischer Konzepte, wie jenes von Maria Montessori (1870–1952). Umgelegt auf die heutige Zeit, könnte der Leitspruch „Bildung mit Kopf, Herz und Hand“ mit Begriffen wie Wissen, Emotion und Handlungskompetenz in Verbindung gebracht werden.

Dass die drei hier skizzierten klassischen Vorstellungen von Bildung immer noch Gültigkeit haben, zeigt Wolfgang Klafki (1927–2016) als einer der jüngeren Vertreter der formalen Bildungstheorie. In seiner Beschreibung von Bildung finden sich die Prinzipien der Mündigkeit, Individualität bzw. Humanität und der Ganzheitlichkeit wieder, als „die Fähigkeit zur *Selbstbestimmung* über die eigenen, persönlichen Lebensbeziehungen und Sinndeutungen zwischenmenschlicher, beruflicher, ethischer, religiöser Art; *Mitbestimmungsfähigkeit*, insofern jeder [und jede; Anm. G. F.] Anspruch, Möglichkeit und Verantwortung für die Gestaltung unserer gemeinsamen gesellschaftlichen und politischen Verhältnisse hat; *Solidaritätsfähigkeit*, insofern der eigene Anspruch auf Selbst- und Mitbestimmung nur gerechtfertigt werden kann, wenn er nicht nur mit der Anerkennung, sondern mit dem Einsatz für diejenigen verbunden ist, denen sich solche Selbst- und Mitbestimmungsmöglichkeiten auf Grund gesellschaftlicher Verhältnisse, Unterprivilegierung, politischer Einschränkung oder Unterdrückungen vorenthalten oder begrenzt werden“ (Klafki 2007, 52; Hervorhebungen im Original).

Neben diesen Merkmalen und Zielen von Bildung, die als Grundbedingungen von Bildung zu sehen sind, nannte Klafki (2007, 52 ff) weitere Merkmale von Bildung und beschrieb diese als Allgemeinbildungskonzept. Das Allgemeine der Bildung bedeute zunächst den Anspruch aller Menschen auf Bildung. Es komme darauf an, konsequent gesellschaftliche Chancengleichheit für alle sozialen Schichten zu realisieren. Bildung wäre demnach als ein Bürgerrecht zu verstehen, worauf alle Menschen Anrecht haben. Allgemeine Bildung bedeute zweitens so viel wie Ganzheit, Allseitigkeit und Vielseitigkeit der menschlichen Entwicklung. Damit wird von Klafki das klassische Motiv von Bildung aufgenommen, wie es seit der Aufklärung immer wieder formuliert worden ist. Es geht dabei um kognitive und emotionale Komponenten, um Fragen der Persönlichkeitsentwicklung und um politisch-moralische Kompetenzen. „Allgemein“ bedeute drittens die Beschäftigung mit dem, was

allgemein für Menschen gelte, insofern sie soziale Wesen sind. Diese Beschäftigung geschehe exemplarisch mit gesellschaftlichen Schlüsselproblemen.

Bildung bedeutet nach Klafki (2007, 62) mithin, ein differenziertes gesellschaftliches Problembewusstsein zu erlangen, das – wenn es gelingt – zu einer Flexibilisierung des Selbst- und Weltbezugs führt. Dies schließt eine Auseinandersetzung des Menschen mit der „Gesamtheit seiner Lebenswelt und nicht nur mit einem begrenzten, kleinen Ausschnitt, wie das zum Beispiel im Rahmen der Qualifizierung für einen Beruf der Fall ist“ mit ein, wie Gruber (2001, 148) klarstellt. Die Wechselwirkung zwischen dem Selbst und der Welt ist ein Prozess, der das gesamte Leben über vollzogen wird. Besteht zwischen dem Individuum und der Welt eine Wechselwirkung, ist die Interaktion mit und durch Medien als ein Teil des Weltgeschehens und der Gesellschaft zu verstehen. Denn eine Welt ohne Medien ist nicht mehr denkbar.

2.1.2 Medienbildung als Welt-Mensch-Relation

Bildung und somit auch Medienbildung zielen im Anschluss an ein humanistisch orientiertes Bildungsverständnis auf die Entwicklung von Welt- und Selbstsicht ab und auf die verinnerlichteten relevanten Kompetenzen, die zur Handlungspraxis werden. Die Frage in diesem Zusammenhang ist, ob es überhaupt gerechtfertigt ist, einen eigenen Begriff von Medienbildung zu erfassen, wenn er dem Bildungsverständnis doch inhärent ist. Oft wird Medienbildung auf den Erwerb von Medienkompetenzen reduziert oder sogar gleichgesetzt. Mit der Wortzusammensetzung Medien und Bildung wird jedoch eine Perspektive eingenommen, die über den Begriff Medienkompetenz hinausreicht (Pietraß 2006, 36). Während der Begriff Kompetenz mehr die im Moment subjektive, individuelle, nützliche Handlungsfähigkeit im Blick hat, konzentriert sich die Bildung eher auf die Entfaltung der subjektiven Potenziale (Gieseke 2008, 21). Der Unterschied liegt darin, dass Medienbildung eine Mensch-Welt-Relation einnimmt, im Gegensatz zur Medienkompetenz, bei der sich die Bedeutung der Medien auf eine Mensch-Technik-Relation beschränkt, also auf das eigene Handeln im Umgang mit Medien (Pietraß 2005b, 44; Schorb 2007, 18 f; Spanhel 2011, 97). Medienkompetenz beschreibt demnach die Ausprägungen des menschlichen Handelns, während Medienbildung „grundlegende Merkmale und Aspekte des als autonom gedachten menschlichen Bildungsprozesses und die in der Person und ihrer Umwelt liegenden Bedingungen“ (Spanhel 2011, 97) skizziert. Während sich also der Begriff Medienkompetenz auf handwerkliche und kognitive Fähigkeiten beschränkt, erweitert der Begriff Medienbildung die Perspektive auf die subjektive Potenzialentfaltung (Pietraß 2006, 36). Medienbildung ist daher eher eine Haltung in persönlicher und gesellschaftlicher Hinsicht, die Relevanz für die eigenen Lebenswelten hat. So gesehen ist Medienkompetenz der Medienbildung untergeordnet und nur ein Aspekt von vielen. Dies schließt nicht aus, dass es ein Konzept für Medienkompetenz geben muss, welches sich in die gesellschaftlichen Gegebenheiten und Anforderungen einordnet. Der Begriff Medienbildung umfasst mehr als die fehlenden Medienkompetenzen und das neue Lernverhalten von Erwachsenen.

Für die genannte Mensch-Welt-Relation ist die Aneignung der Welt für das Medienbildungsverständnis ein zentrales Element: „Medienaneignung als individuelles Medienhandeln von der Wahrnehmung über die Nutzung bis zur Verarbeitung im Denken und der Bearbeitung der Medien im Handeln wird sich nicht auf Medien alleine beschränken. Mit den Medien wird auch immer Welt angeeignet, vergangene wie gegenwärtige“ (Schorb 2007, 19). Medienbildung auf die Nutzung und Handhabung von Medien zu beschränken, wäre also zu kurz gegriffen. Sie schließt vielmehr die Reflexion des eigenen Denkens und Handelns mit ein und führt so zu einer Relativierung des Weltbildes, ganz im Humboldt’schen Sinn. In ähnlicher Weise definiert die deutsche Kultusministerkonferenz Medienbildung als „jene Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die ein sachgerechtes, selbstbestimmtes, kreatives und sozial verantwortliches Handeln in der medial geprägten Lebenswelt ermöglichen. Sie umfasst auch die Fähigkeit, sich verantwortungsvoll in der virtuellen Welt zu bewegen, die Wechselwirkung zwischen virtueller und materieller Welt zu begreifen und neben den Chancen auch die Risiken und Gefahren von digitalen Prozessen zu erkennen“ (KMK 2017, 3).

Im Sinne des Allgemeinbildungskonzepts nach Klafki (2007, 52 ff) kann Medienbildung als ein wesentlicher Teil der Allgemeinbildung betrachtet werden, wie auch Schorb (2006, 190) vorschlägt. Auch Missomelius (2016, 3) fordert den Ausbau der Allgemeinbildung, um ein Verständnis der grundlegenden Konzepte der digitalen vernetzten Welt zu erlangen. Unsere digital geprägte Gesellschaft bringt eine eigene Kultur in unserer Lebens- und Arbeitswelt hervor. Unter diesen veränderten Bedingungen stellen sich Anforderungen an die „Förderung von Verantwortungsbewusstsein, Urteilsfähigkeit, Kreativität, Selbstbestimmtheit, Partizipation und Befähigung zur Teilnahme am Arbeitsleben“ neu (Missomelius 2016, 3).

Bildungsprozesse sind auf Medien angewiesen, da sie ein wichtiges Orientierungsmittel in der Welt und in unserer Kultur darstellen. Dabei geht es nicht nur um die Orientierung mittels Medien, sondern auch um die Orientierung in den medialen Sphären (Jörissen/Marotzki 2009, 15). Simanowski (2014, 1) konstatiert, dass Medienbildung unter diesem Gesichtspunkt vor allem die neuen Medien in den Blick nehmen muss, „also einerseits das Internet mit seinen spezifischen Kommunikationsprozessen wie Suchmaschinen, soziale Netzwerke, Blogs, Chats, Wikis, Video-, Musik- und Bildportale, andererseits die technischen Geräte, die Zugang zu diesen immateriellen Technologien schaffen: Computer, Smartphone, Tablet“ (Simanowski 2014, 1). Er schlägt vor, Medienbildung als einen prozessualen Bildungsbegriff zu sehen, „der Bildung nicht im Sinne eines formulierbaren Lernziels – als Lernen von oder über etwas – denkt, sondern differenztheoretisch als transformiertes Selbst- und Weltverständnis“ (Simanowski 2014, 1) versteht.

Zusammengefasst kann Medienbildung als ein Teil von Bildung verstanden werden, der auf den Umgang mit Medien fokussiert, aber die gesamte Welt des Individuums im Blick hat und sich als unabgeschlossener lebenslanger Prozess darstellt. Im Kern bezweckt Medienbildung – ebenso wie Bildung – Selbstbestimmung, Solidarität und Mitbestimmung. Nach dem Allgemeinbildungskonzept von Klafki

(2007, 52 ff) haben alle Menschen ein Recht auf Medienbildung. Gerade in Bezug auf gesellschaftliche Chancengleichheit kommt diesem Aspekt eine besondere Rolle zu. Er schließt die menschliche Entwicklung in ihrem gesamten medialen Kontext und ihrer Vielschichtigkeit ein. Dazu zählt nicht nur der Erwerb von Medienkompetenzen im Hinblick auf den Umgang mit Medien, sondern auch eine reflexive und kritische Medienkompetenz, welche die Entscheidungsfähigkeit des Menschen im Blick hat. Schließlich bedeutet Medienbildung, bezugnehmend auf Klafkis Allgemeinbildungskonzept, die Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Schlüsselproblemen, die mit Digitalisierung einhergehen und die gesamte Lebenswelt einbeziehen.

2.1.3 Digitale Medien sind mehr als nur neu

Die Bezeichnungen neue Medien und digitale Medien werden häufig gleichbedeutend verwendet. Der Begriff neue Medien wird seit den 1980er Jahren als Synonym für die entwickelten Informations- und Kommunikationstechnologien eingesetzt (Tully 1994, 130; Stang 2003, 51). Stang (2003, 51) sieht den Begriff „als Sammelbezeichnung für verschiedene Techniken im Bereich der Unterhaltungselektronik, der Datenverarbeitung und der Nachrichtentechnik sowie für Neuentwicklungen bei der Informationsspeicherung und -übertragung“. Durch seine Vielschichtigkeit ist er geeignet, „alle Aspekte der technischen Entwicklung im Bereich der Information und Kommunikation, die für den Bereich der Weiterbildung von Relevanz sind, einzubeziehen“ (Stang 2003, 51). Diese Definition mag im Jahre 2003 noch ihre Gültigkeit gehabt haben, heute ist das Adjektiv „neu“ in diesem Zusammenhang schlichtweg überholt. Denn die Beschreibung „neu“ braucht eine Person, für die etwas neu ist (Filzmoser 2013, 29). Die Hartnäckigkeit, mit der sich der Begriff der neuen Medien über die letzten Jahre hält, zeigt, dass es offensichtlich immer noch viele Menschen gibt, für die neue Medien neu sind und die sich die notwendigen Kompetenzen dazu noch nicht angeeignet haben. Dies betrifft einerseits den Umgang mit digitalen Medien, andererseits die Haltung und Einstellung dazu. Hält man sich vor Augen, dass die sogenannten neuen Medien bereits über 15 Jahre alt sind, dann wird in dieser Forschungsarbeit der Begriff der digitalen Medien dem der neuen Medien vorgezogen.

2.1.4 Dimensionen und Funktionen digitaler Medien

Bezugnehmend auf die Relation zwischen Medien und Erwachsenenbildung stellt Von Hippel (2010, 687) drei verschiedene Ebenen fest: die Organisationsebene, die Lehr-/Lernebene und die Gegenstandsebene. Auf der Organisationsebene verändern digitale Medien die Verwaltung, Angebotsplanung und das Marketing (Stang 2003 zit. in Von Hippel 2010, 687). Auf der Lehr- und Lernebene können digitale Medien als didaktisches Mittel eingesetzt werden. Damit in Verbindung stehen neue Lernanforderungen bei den Lernenden (wie selbstorganisiertes Lernen, vernetztes Lernen), aber auch veränderte Rollen bei den Lehrenden (Von Hippel 2010, 687). Auf der Gegenstandsebene sind digitale Medien inhaltliche Angebote mit dem Ziel der Förderung von Medienkompetenzen (Von Hippel 2010, 687). Diese drei Ebenen stellen

eine geeignete Möglichkeit zur Strukturierung der Entwicklungsbereiche im empirischen Teil dieser Arbeit dar, da sie einerseits die Einsatzebenen von digitalen Medien strukturieren, andererseits drei zentrale Ebenen aufzeigen, welche die Aufgabenbereiche im Bildungsmanagement abdecken.

Mit Medien können wir mit anderen Menschen in Kontakt treten. Diesbezüglich sind Medien entweder ein Instrument/Gerät (Telefon, PC) oder sie sind Informationsträger (Bücher, Online-Beiträge) (Filzmoser 2013, 31). Medien zeichnen sich sozusagen als Transportgeräte für Informationen aus. Das Medium selbst ist aber nicht nur Informationsträger, sondern auch Kulturträger und nimmt damit eine Bewahrfunktion ein. Mit der Bewahrfunktion geht immer auch ein Stück Trägheit einher, da das Bewahren nicht nur auf die Lagerung und Speicherung von Daten bezogen ist, sondern auch auf das technische Mittel selbst. Damit erklärt sich zum Beispiel der zaghafte Übergang vom Buch zum E-Book. Medien, in diesem Sinne, waren immer schon mit Technik verbunden. Als digitale Medien versteht man in dieser Hinsicht nicht nur PCs, sondern Speichermedien, Smartphones, Tablets, interaktive Whiteboards oder Ähnliches, also vornehmlich die technische Komponente der Digitalisierung.

Medien können neben der Funktion der Information und Kommunikation auch die der Präsentation (soziale Medien, Website), der Produktion oder der Freizeitgestaltung einnehmen. Eine Besonderheit der digitalen Medien stellt die Funktion der Vernetzung und Vermittlung dar. Durch soziale Medien oder facheinschlägige Plattformen/Foren wird es möglich, nicht nur Dialoge zu führen, sondern gleichzeitig mit mehreren Personen in Kontakt zu treten bzw. Kontakte zu Dritten herzustellen. Dadurch werden Kooperation oder Kollaborationen über große räumliche Distanzen möglich.

Medien können im Alltag als Struktur und Zeitgeber fungieren, wenn sie habitualisiert oder gar ritualisiert werden. So bewirken sie eine Strukturierung des individuellen Tagesablaufs (Schröter 2014, 455), man denke nur an die Morgenzeitung zum Frühstück oder den morgendlichen Newsfeed. Medien beschleunigen (Geschäfts-)Prozesse, führen zu effizienteren Abläufen und eröffnen neue (globale) Möglichkeiten.

Durch die Digitalisierung gewinnen Medien die Eigenschaft, nicht mehr an einen Ort und eine bestimmte Zeit gebunden zu sein. Digitale Medien können somit auch die Dimension eines medialen Raums einnehmen, der unterschiedliche Funktionen aufweist, zum Beispiel als Lernraum, Begegnungsraum oder Diskussionsraum. Diese Räume begegnen uns als Videokonferenzräume, Online-Räume, virtuelle Welten oder digitale Spielräume.

Für Bildungseinrichtungen hat diese Dimension eine besondere Bedeutung, weil Räume einen wesentlichen Aspekt von Bildungsangeboten darstellen und sich mit flexiblen Zugangsmöglichkeiten auch die Rahmenbedingungen ändern. Unter anderem ändert sich dadurch das Zugangsmonopol zu Bildungseinrichtungen oder Bibliotheken (Herzig/Martin 2012, 17), die ihre Exklusivität verlieren.

Zum medialen Raum zählen aber nicht nur Infrastruktur und Technik, sondern auch die Kompetenzen der beteiligten Personen, die mit dieser Technik umgehen, indem sie zum Beispiel Informationen produzieren und verteilen, aber auch die Kultur des Lesens inklusive der Unterstützung durch Bibliotheken (Sesink 2008, 17f) sowie die Kultur des Schreibens.

2.1.5 Kritische Auseinandersetzung mit digitalen Medien

Trotz der vielen Vorteile und Erleichterungen, die der Einsatz digitaler Medien mit sich bringt, sind digitale Medien kritisch und reflexiv zu betrachten. „Digitale Medien muss man bewusst und begrenzt zu nutzen wissen – und das im Berufsleben wie im Privatleben“ (Aschemann 2018, 70). Mit dem Aufkommen der sozialen Netzwerke und der verstärkten Internetnutzung in den letzten Jahren wurde eine Welle von Reaktionen auf mögliche Gefahren ausgelöst (Schlagworte: Internetsucht, Datenmissbrauch, Cyberkriminalität, Manipulation durch Falschmeldungen).

Speziell im Zusammenhang mit Digitaler Bildung wurden und werden eine Reihe von negativen Faktoren diskutiert, wie das Fehlen von didaktischen Konzepten, der Einsatz von Technologien zum Selbstzweck (iPad-Klassen), die Schule ohne Lehrer oder die kognitive Unreife von Kindern für den digitalen Medieneinsatz. All diese Bedenken und Kritikpunkte haben ihre Berechtigung. Andererseits weisen sie darauf hin, dass die Erwachsenenbildung eine Verantwortung gegenüber der Gesellschaft hat, bei diesen Punkten anzusetzen (Aschemann 2018, 68f). Beispielsweise sollten Erwachsene dabei unterstützt werden, digitale Medien in möglichst sicherer Form zu nutzen, ihre Privatsphäre zu schützen und einen bewussten und selektiven Umgang mit Medien zu pflegen (Aschemann 2018, 69). Diese Medienkompetenz zu fördern, muss Aufgabe von Bildungseinrichtungen sein.

In diesem Zusammenhang wird in letzter Zeit verstärkt von kritischer Medienkompetenz gesprochen, die für Lernen, Demokratieverständnis und Gemeinschaftsentwicklung an Bedeutung gewinnt (Peissl 2018, 1). Als Schlüsselkompetenz ist kritische Kompetenz die Basis für eine grundlegende Auseinandersetzung mit den Auswirkungen und Herausforderungen der Mediatisierung in der Erwachsenenbildung. Peissl (2018, 1) betont, dass Technik nie neutral ist, sondern immer auch mit Ideologien oder wirtschaftlichen Interessen verbunden ist. Um diese zu erkennen, ist kritische Medienkompetenz eine Voraussetzung.

2.2 Bildungsmanagement – ein Teil der Didaktik

Bildungsmanagement ist in der Erwachsenenbildung ein eher junger Terminus. Erst mit der verstärkten Ökonomisierung von Bildung, der Etablierung betriebswirtschaftlicher Strukturen und den veränderten gesellschaftlichen Herausforderungen für die Erwachsenenbildung wurde die Begriffsbezeichnung im Bildungsbereich gebräuchlich. Dies könnte auch erklären, warum der Begriff Bildungsmanagement noch kein einheitliches Verständnis in der Branche gefunden hat und als Betriebs-

kultur in Bildungsorganisationen noch wenig etabliert ist trotz der verstärkten Professionalisierungstendenzen.³

Die Vielfältigkeit, die dem Begriff inhärent ist, wird u. a. in den unterschiedlich zugeordneten Aufgaben sichtbar; je nach Zielsetzung und Organisationsstruktur ist das Verständnis von Bildungsmanagement sehr different formuliert. Eine Definition, die dem Verständnis von Bildungsmanagement, wie es die vorliegende Forschungsarbeit verfolgt, sehr nahe kommt, ist jene von Müller (2007, 106): „Bildungsmanagement bezeichnet die Gestaltung, Steuerung und Entwicklung von sozialen Systemen, die dem Zweck der Bildung von Menschen mit dem Ziel der Urteils- und Handlungsfähigkeit dienen“. Diese Definition beschreibt nicht nur die Hauptaufgaben des Bildungsmanagements, sondern auch ein Kernziel von Bildung, nämlich die Urteils- und Handlungsfähigkeit von Menschen. Damit integriert diese Definition das betriebliche Handeln, welches oft von nicht-pädagogischen Einflüssen geprägt ist, in das pädagogische Bildungsverständnis. In diesem Sinne ist Bildungsmanagement ein Teil der Didaktik.

2.2.1 Bildungsbetriebsmanagement und Bildungsprozessmanagement

In der organisatorischen Praxis sind die Aufgaben im Bildungsmanagement nicht trennscharf geregelt, sondern je nach Zielsetzung auf personelle und finanzielle Ressourcen verteilt oder an die Organisationsstrukturen angepasst; oft überschneiden sich die Tätigkeitsbereiche (Kraft 2010, 408). Eine theoretische Auseinandersetzung mit dem Bildungsmanagement geht daher immer von einem Ideal aus und kann in Bildungsorganisationen als Orientierungsrahmen dienen. Tippelt und Reich (2008, 44) teilen die Aufgaben in didaktische Handlungsfelder und unterscheiden zwischen einer Makrodidaktischen Ebene (entscheiden und planen) und einer Mikrodidaktischen Ebene (lehren und lernen). Mit dieser Deutung wird Bildungsmanagement der Wert eines didaktischen Elements zugeschrieben und nimmt eher Bildungsprozesse in den Fokus als betriebswirtschaftliche Faktoren. Der Makrodidaktik ordnen Tippelt und Reich (2008, 44) Programmplanung, Qualitätssicherung, Ansprache von Zielgruppen, Zeitfenster, Ermittlung von Bildungsbedarf, Regionale Kooperation, Lernorte/-räume, Finanzierung/Preispolitik und Werbung/Marketing zu. Zur Mikrodidaktischen Ebene werden Kursgestaltung, Methoden, Gruppendynamik, Medien und Lehr-/Lernvereinbarungen gezählt. Nicht unterschieden wird auf dieser Ebene zwischen Aufgaben, die direkt in Lehr- und Lernprozessen notwendig sind, welche eher Lehrende betreffen, und Aufgaben, die eher die Entwicklung und Durchführung von Bildungsveranstaltungen betreffen.

Müller (2007, 106 f) geht in seinem Modell ebenfalls vom didaktischen Handeln aus und unterteilt es in die Handlungsfelder: Bildungspolitik, Institution, Didaktik und Kommunikation. Die Ebenen Institution (Leitung und Gestaltung der einzelnen Organisation) und Didaktik (Gestaltung von didaktischen Prozessen) können an die

3 Zum Beispiel durch die wba (Weiterbildungsakademie) in Österreich, die Kompetenzen von BildungsmanagerInnen akkreditiert (<https://wba.or.at/de/>), oder das Projekt GRETA in Deutschland, welches Anerkennungsinstrumente und -verfahren entwickelt (<https://www.die-bonn.de/id/36934/about/html/>).

von Tippelt und Reich definierten Makro- und Mikrodidaktischen Ebenen anschließen. Zusätzlich beschreibt Müller (2007, 107) noch zwei weitere Ebenen, die zwar nicht zum Bildungsmanagement gezählt werden, dennoch für das Gesamtbild des Bildungsmanagements wesentlich sind: zum einen die Bildungspolitik, damit sind Rahmenbedingungen der Bildungsarbeit gemeint, wie die Verabschiedung von Gesetzen oder Verordnungen, welche von (Bildungs-)PolitikerInnen und VerbandsfunktionärInnen durchgeführt werden; zum anderen die Kommunikation, womit Müller (2006, 107) die eigentlichen Lehr- und Lernprozesse meint und damit die Lehrenden in den Fokus nimmt. Auch wenn diese beiden Ebenen nicht Teil des Bildungsmanagements sind, so ist es für BildungsmanagerInnen trotzdem wichtig, über Grundwissen zu diesen Themen zu verfügen.

Bildungsmanagement umfasst den gesamten Organisationsbereich einer Bildungseinrichtung. Speziell in Bildungshäusern beschränkt sich dieser nicht nur auf die Bildung, sondern bezieht andere Wirtschaftsbereiche oder Unterstützungsprozesse mit ein. Bildungshäuser zeichnen sich, im Verständnis der ARGE BHÖ, dadurch aus, dass Lernende im Haus nächtigen können und verpflegt werden. Diese Zusatzaufgaben werden von Bildungshäusern als Teil des didaktischen Konzepts gesehen, welches seinen Ursprung in den Heimvolkshochschulen Dänemarks nach Nicolai Frederic Grundtvig (1783–1872)⁴ hat. Hotellerie und Gastronomie werden in Bildungshäusern als Unterstützungsprozesse der Bildung betrachtet, die Lernenden und Lehrenden helfen, ihre Lern- und Lehrprozesse zu optimieren.

Müller (2007, 208) definiert für das Bildungsmanagement zwei Handlungsebenen: das Bildungsbetriebsmanagement (Institution) und das Bildungsprozessmanagement (Didaktik). Diese strukturellen Begrifflichkeiten haben sich in der Vergangenheit in der Erwachsenenbildung etabliert. Das Bildungsbetriebsmanagement umfasst die Steuerung und Gestaltung von organisatorischen, personalen und finanziellen Rahmenbedingungen einer Bildungseinrichtung. Dazu gehören Aufgaben wie zum Beispiel Organisationsentwicklung, Personalmanagement, Betriebswirtschaft, Controlling, Marketing und Qualitätsmanagement. Dieser Bereich zielt auf die Leitung einer Bildungseinrichtung oder auf eine Organisationseinheit, die sich mit Bildung auseinandersetzt (z. B. Bildungsabteilung eines Unternehmens). Das Bildungsprozessmanagement umfasst das Initiieren und Gestalten von Lehr- und Lernprozessen bzw. Bildungsangeboten innerhalb einer Bildungsorganisation. Die Aufgaben reichen von diversen Analysen (Bildungsbedarfsanalyse, Marktanalyse, Zielgruppenanalyse etc.) über die Entwicklung von Bildungsveranstaltungen, Programmplanung, die Veranstaltungsdurchführung, eventuell Prüfungen bis hin zur Evaluation und Transfersicherung. MitarbeiterInnen in diesen Aufgabenbereichen werden in der Praxis entweder pädagogische MitarbeiterInnen oder BildungsreferentInnen genannt. In kleinen Bildungsorganisationen können die beiden Aufgabenbereiche Bildungsbetriebsmanagement und Bildungsprozessmanagement uni-

4 Grundtvig setzte mit seiner Idee von einer „Schule für das Leben“ auf intensive Kurse mit einer Dauer von drei bis sechs Monaten. Das Zusammenleben sollte für die Teilnehmenden als auch für die Lehrenden zur Selbstentfaltung führen (Röhring 2010, 181 f).

sono in einer Person verankert sein. In den meisten Fällen sind diese Bereiche aber getrennt und mit zwei Personen besetzt. Zusätzlich zu ihren Hauptaufgaben sind BildungsmanagerInnen laufend mit aktuellen Anforderungen der Bildungspolitik, der Dynamik des Bildungsmarktes und den gesellschaftlichen Herausforderungen konfrontiert. Sie sind gefordert, sich laufend anzupassen oder entsprechend kritisch und reflektiert zu reagieren. Digitale Medien ziehen sich als Querschnittsthema über diese Aufgaben.

2.2.2 Im Spannungsverhältnis zwischen Management und Bildung

Betrachtet man Bildung und Management getrennt voneinander, tritt ein Spannungsfeld in den Blick, welches in der Praxis oft subjektiv wahrgenommen wird. Während Bildung als ein bedeutender Begriff der Aufklärung betrachtet werden kann, der für Autonomie und Freiheit steht und sich auf ein Subjekt bezieht, kann der Begriff Management mit Herrschaft, Wirtschaftlichkeit und der Abhängigkeit von der Marktlogik in Verbindung gebracht werden, welche nach Effektivität und Effizienz strebt (Gütl/Orthey/Laske 2006, 3; Müller 2007, 105). In diesem Spannungsfeld bewegen sich BildungsmanagerInnen und müssen sich bewähren. Bildungsmanagement benötigt also eine doppelte theoretische Fundierung, einerseits in der Erziehungswissenschaft, andererseits in der Managementwissenschaft (Müller 2007, 102).

Angesichts der zunehmenden Ökonomisierung der Bildung taucht die Frage auf, ob sich Bildung überhaupt managen lässt, denn Bildung ist kein Produkt oder keine Ware, welche/s sich produzieren, verkaufen und kaufen lässt, sondern wird von Lernenden selbsttätig angeeignet. Das Managen von Bildung kann daher nur als personenbezogene Dienstleistung gesehen werden, welche Bildungseinrichtungen anbieten als Initiierung, Unterstützung und Hilfestellung bei Bildungsprozessen (Müller 2007, 105; Gruber 2004, 219 f). Unterstützt wird dieser Trend durch eine Verknappung personeller und finanzieller Ressourcen in den Bildungseinrichtungen durch die Trägereinrichtungen und die öffentliche Hand. Diese Veränderungsprozesse beeinflussen die Aufgaben im Bildungsmanagement direkt in Richtung mehr Wirtschaftlichkeit.

Betrachtet man den Begriff Bildungsmanagement als Gesamtheit, dann bedingen sich die beiden Standpunkte Bildung und Management. Unter diesem Aspekt müssen Bildungs- und Managementbemühungen ständig abgewogen und Handlungen in der Erwachsenenbildung immer neu hinterfragt und ausgerichtet werden. Mit Blick auf die Digitalisierung wird daher in dieser Forschungsarbeit eine aktive Haltung eingenommen, die gesellschaftliche Umwälzungen und deren Herausforderungen zwar kritisch betrachtet, aber reflektiert annimmt und versucht, handlungsfähig zu bleiben. Für Bildungseinrichtungen, speziell für Bildungshäuser, kann eine auf diese Weise gewonnene neue Perspektive überlebensnotwendig oder zumindest erfolversprechend sein. Bildungsmanagement wird deshalb nicht zweckfrei gesehen, sondern, wie dargelegt, mit dem speziellen Ziel, Menschen in ihrer Urteilsfähigkeit und Handlungsfähigkeit zu fördern und zu unterstützen.

2.3 Relevanz der Digitalisierung aus Sicht der Erwachsenenbildung

Das Hauptaugenmerk der hier präsentierten hermeneutischen Analyse gilt sowohl den Einschätzungen der Verantwortlichen in den Bildungshäusern als auch den Verhaltensweisen und Vorlieben der Teilnehmenden: Welchen Stellenwert sprechen Bildungsanbieter der Digitalisierung zu? Welche Online-Lernangebote werden genutzt und wie wird deren Nutzung wahrgenommen? Wie werden Lernangebote kommuniziert? Welche Kompetenzen braucht das Bildungspersonal, welche technische Ausstattung die Bildungseinrichtungen? Und was bedeutet das alles für die Erwachsenenbildung?

Um diesen Fragen nachzugehen, werden nachfolgend die Ergebnisse einer Studie des Schweizerischen Verbands für Weiterbildung (Sgier et al. 2018)⁵ herangezogen, da diese den Blick auf Weiterbildungseinrichtungen legte und vorwiegend Verantwortliche von Bildungseinrichtungen befragte, und es werden die Ergebnisse des „Monitor Digitale Bildung“ der Bertelsmann Stiftung (Schmid et al. 2018)⁶ referiert. Ergänzt werden diese um die Ergebnisse des D21-Digital-Index 2017/2018⁷ (Schwaderer/Wieland 2018) und des D21-Digital-Index 2019/2020 (Initiative D21 2020)⁸ der Initiative D21 des Bundesministeriums für Wirtschaft und Energie, die ihre umfangreiche Befragung auf den Digitalisierungsgrad der deutschen Gesellschaft ausweitete. Herangezogen werden weiters Daten, Zahlen und Ergebnisse aus dem Adult Education Survey (AES)⁹ der Statistik Austria (Statistik Austria 2018), der Online-Statistikplattform Statista¹⁰ (Statista 2019, 2020), einer Studie des Deutschen Instituts für Vertrauen und Sicherheit im Internet (DIVSI 2016), der Sinus Markt- und Sozialforschung¹¹ (Sinus 2018), des Digitalverbands Bitkom¹² (Bitkom 2017) und einer Studie von etventure¹³ (Van Alphen/Bärtle 2018).

2.3.1 Stellenwert der Digitalisierung aus Sicht der Anbieter

Aus der Studie des Schweizerischen Verbands für Weiterbildung (Sgier et al. 2018) geht hervor, dass die Mehrheit der Bildungsanbieter der Digitalisierung einen hohen Stellenwert zuschreibt. 80 % der Befragten sind überzeugt, dass die Digitalisierung die Weiterbildung in den nächsten zehn Jahren maßgeblich beeinflussen oder gar

5 Befragt wurden Verantwortliche von 338 Weiterbildungseinrichtungen in der Schweiz.

6 Es ist das eine repräsentative 360°-Befragung im Sektor Weiterbildung in Deutschland. Befragt wurden 1003 Personen in der Bevölkerung, 260 Lehrende und 224 Personen in der Leitung von Bildungseinrichtungen.

7 Hervorgegangen aus den Studien (N)ONLINER Atlas und Digitale Gesellschaft entwickelte die Initiative D21 im Jahr 2013 mit dem D21-Digital-Index ein umfassendes empirisches Instrument und Studiendesign, das jährlich ein aktuelles Lagebild zum Digitalisierungsgrad der Gesellschaft in Deutschland gibt. Grundgesamtheit: Deutsche Wohnbevölkerung ab 14 Jahren in Privathaushalten. Durchführung von 20.424 Interviews in Deutschland.

8 2019 wurden 20.322 Interviews in Deutschland durchgeführt.

9 Erhoben wurden die Lernaktivitäten der österreichischen Wohnbevölkerung im Haupterwerbsalter (25- bis 64-Jährige) in den letzten zwölf Monaten. Insgesamt liegen Erhebungsdaten von 5.620 Personen vor.

10 <https://de.statista.com>

11 <https://www.sinus-institut.de/>

12 <https://www.bitkom.org/>

13 Es handelt sich dabei um eine repräsentative Befragung unter rund 2.000 deutschen Großunternehmen mit einem Mindestumsatz von jährlich 250 Mio. Euro.

revolutionieren wird. Nur 20 % erwarten einen punktuellen Einfluss (Sgier et al. 2018, 4). Der Monitor Digitale Bildung der Bertelsmann Stiftung (Schmid et al. 2018, 40) differenziert bei der Frage nach dem Stellenwert etwas multipler und beleuchtet einzelne Bereiche, die eine besondere Bedeutung für die Digitalisierung haben. Demnach nehmen sowohl Leitungspersonen als auch Lehrende die Digitalisierung in der Weiterbildung positiv wahr, wenn auch etwas unterschiedlich: Einrichtungsleitende Personen gehen zu 73 % (davon Lehrende zu 59 %) davon aus, dass digitales Lernen die Attraktivität der Bildungseinrichtung erhöht. Besonders hohes Gewicht wird der Zugänglichkeit der Angebote im ländlichen Raum (69 %) eingeräumt. Die Bedeutung für die Motivation von Lernenden wird ebenfalls sowohl von Leitenden (60 %) als auch von Lehrenden (54 %) hoch eingeschätzt. In der Bertelsmann-Studie wurden auch die Teilnehmenden zu ihrer Grundhaltung befragt und 74 % der befragten Online-Lernenden sind davon überzeugt, dass Weiterbildung ohne den Einsatz digitaler Medien gegenwärtig nicht mehr möglich ist (Schmid et al. 2018, 18).

Einsatz digitaler Technologien in Zahlen

Am häufigsten (41 %) werden digitale Technologien zur Evaluation von Lehrveranstaltungen eingesetzt (Sgier et al. 2018, 15). Am zweithäufigsten werden sie in Marketing und Öffentlichkeitsarbeit verwendet (40 %) und in weiterer Folge für Beratung (35 %) sowie zur Angebotsplanung und -entwicklung (35 %) (Sgier et al. 2018, 15). Aus Sicht des Bildungsprozessablaufs wird ersichtlich, dass ab dem Zeitpunkt, an dem es um Lernen und Lehren geht, die Verwendung digitaler Technologien abnimmt, d. h., wenn es um die Bildungsmaßnahmen selbst geht, die Vernetzung der Teilnehmenden, um selbstorganisiertes Lernen, um Prüfungen. Sogar für die Weiterbildung der Mitarbeitenden finden digitale Technologien kaum Verwendung, mit nur 7 % stehen sie an letzter Stelle der Reihung, während für Bildungsmanagementaufgaben (Evaluation, Marketing, Programmplanung etc.) der Einsatz relativ hoch ist. Sgier et al. (2018, 15) merken an, dass dies jene Bereiche sind, die auch außerhalb der Weiterbildungsbranche schon weitgehend digitalisiert sind.

Auch der Monitor Digitale Bildung (Schmid et al. 2018, 28) stellt fest, dass Lehrende und Verantwortliche in Bildungseinrichtungen die didaktischen Potenziale digitaler Medien eher nachrangig bewerten. Hingegen wird für die Organisation (z. B. die Vor- und Nachbereitung der Kurse), für die Ermöglichung von selbstgesteuerten Lernprozessen und die Förderung leistungsstarker TeilnehmerInnen der Einsatz digitaler Medien positiv gesehen. Auf die Frage, welche Technologien oder Anwendungen sie in ihren Bildungsveranstaltungen nutzen (Schmid et al. 2018, 31), zeigte sich, dass viele Lehrende digitale Anwendungen eher zur Vor- und Nachbereitung von Bildungsveranstaltungen nutzen als während der Durchführung der Veranstaltungen. Genannt werden zum Beispiel das Recherchieren von Inhalten (Webseiten, Wikipedia, elektronische Texte, Foren und Blogs) oder das Zurverfügungstellen von Inhalten (Clouddienste, Moodle). In den Bildungsmaßnahmen selbst kommt am häufigsten die PowerPoint Präsentation (78 %) zum Einsatz, gefolgt von Videoangeboten (57 %) und elektronischen Texten (50 %). Überraschend

hoch ist die Ablehnung sozialer Netzwerke für die Weiterbildung: 62 % lehnen Facebook, Twitter und Instagram ab und 47 % Chatdienste wie WhatsApp und Snapchat. Aber auch Lern-Apps und Lernspiele kommen zu 60 bis 66 % nicht zum Einsatz.

Zu einem etwas abweichenden Ergebnis kommt hier die Studie des Schweizerischen Verbandes: So kommen vor allem Lernplattformen (48 %), soziale Medien (52 %), Web-Based Trainingselemente (40 %) sowie Computer-Based Training (37 %) und Videokonferenzen (28 %) zum Einsatz. Der Unterschied in der Bewertung resultiert möglicherweise daraus, dass in Deutschland die Lehrenden befragt wurden und in der Schweiz die Leitenden von Bildungseinrichtungen.

Game-Based Learning, Webinare oder Augmented Reality werden nur sporadisch eingesetzt. In der Studie von Schmid et al. (2018, 31) sind es 22 % der Befragten, die digitale Lernspiele einsetzten, bei Sgier et al. (2018, 19) gaben nur 14 % an, diese manchmal zu verwenden.

Anders als in den oben dargestellten Studien befragte der Adult Education Survey (AES) (Statistik Austria 2018, 34) nicht die Verantwortlichen in Bildungseinrichtungen, sondern die Teilnehmenden an Bildungsveranstaltungen. Der Bericht gibt Auskunft über die Nutzung von digitalen Medien in nicht-formalen Bildungsaktivitäten. Bei rund 40 % der Befragten, die eine nicht-formelle Bildungsveranstaltung besuchten, kamen digitale Medien zum Einsatz. Bei 18 % wurden Lernplattformen, Websites oder Apps im Zuge der Weiterbildung zur Kommunikation verwendet. Diese Zahlen decken sich durchaus mit den Angaben der befragten Schweizer und der deutschen Bildungseinrichtungen.

Fehlende Vernetzung von Teilnehmenden

Die Vernetzung der Teilnehmenden wird von den Leitungspersonen und den Lehrenden offensichtlich nicht als ihre Aufgabe gesehen. Sgier et al. (2018, 16) nennen diese Feststellung berechtigterweise überraschend, denn die Vernetzung über digitale Kanäle gehört zu den bekanntesten Formen digitaler Anwendungen. Die Leitenden der Schweizer Bildungseinrichtungen gaben an, dass sie digitale Medien zu 50 % für die Vernetzung der Teilnehmenden einsetzen. Noch geringer ist die Nutzung zur TeilnehmerInnenvernetzung bei den Lehrenden im Monitor Digitale Bildung. Diese verwenden soziale Medien im Seminar nur zu 5 % und zur Vor- und Nachbereitung nur zu 17 % (Schmid et al. 2018, 31).

Tendenz: Festhalten an Präsenzlernsettings

In den Weiterbildungsangeboten der Schweizer Bildungseinrichtungen sind sogenannte „technologiefreie“ Präsenzveranstaltungen (43 %) und digital begleiteter Präsenzunterricht (45 %) immer noch die bevorzugten Bildungsformate (Sgier et al. 2018, 16). Begründet wird diese Angebotsform mit einer andragogischen Haltung, deren Herangehensweise einen direkten sozialen Kontakt im Bildungsprozess verlangt. Die Verwendung von digitalen Medien scheint daher in ihrem Fachbereich nicht sinnvoll zu sein (Sgier et al. 2018, 16). In der deutschen Studie (Schmid et al. 2018, 32) werden sogar 59 % reine Präsenzveranstaltungen gezählt. Die Lehrenden

gaben aber auch einen relativ hohen Wert an reinen Online-Veranstaltungen (27 %) an. 23 % der Bildungsveranstaltungen werden als Blended-Learning-Konzepte durchgeführt.

Obwohl in Deutschland wesentlich mehr Online-Veranstaltungen durchgeführt werden, begründen die Lehrenden dies mit einer mangelnden Medienkompetenz im Umgang mit digitalen Bildungstechnologien und mit fehlender technologischer Ausstattung (insbesondere in den kleineren Einrichtungen). Ein weiterer Grund könnte das Festhalten an traditionellen Lehrmethoden sein, die sich über Jahrzehnte hinweg bewährt haben und häufig auch kundInnenseitig erwartet werden (Sgier et al. 2018, 16).

Laut dem Monitor Digitale Bildung der Bertelsmann Stiftung (Sgier et al. 2018, 18) wünschen sich die meisten befragten Lernenden (78 %) in Zukunft keine ausschließlich digitalen Formate, sondern eine Kombination aus analogen und digitalen Lernmedien in der Weiterbildung, also Blended-Learning-Konzepte. Der Monitor Digitale Bildung interpretiert das Festhalten an gewohnten Präsenzbildungssettings damit, dass bisher nur wenige Lernende Online-Formate oder soziale Lernsituationen aus eigener Erfahrung kennen und daher eher mit Ablehnung reagieren.

Die Struktur von Bildungsanbietern als ausschlaggebender Faktor

Aufschlussreich ist die Auswertung der Schweizer Studie in Bezug auf die Anbietergröße und die Art der Anbieter (privat-kommerziell, privat-gemeinnützig und öffentlich). Demnach wechseln kleine Anbieter¹⁴ ihre Formate zwischen technologiefreiem Unterricht und Online-Unterricht viel häufiger als große Anbieter, die zu fast 80 % ausschließlich auf digital begleiteten Unterricht setzen (Sgier et al. 2018, 18). Ebenso zeigt sich bei den privat-kommerziellen Bildungseinrichtungen¹⁵ eine höhere Vielfalt als bei öffentlichen Einrichtungen.¹⁶ Jene Einrichtungen, die exklusiv technologiefreien Unterricht anbieten, sind vorwiegend den privat-gemeinnützigen Einrichtungen¹⁷ (63 %) zuzuordnen (Sgier et al. 2018, 18). Ähnliches stellt auch der Monitor Digitale Bildung in Deutschland fest. Lehrende in privat-kommerziellen Institutionen sowie freiberuflich tätige Lehrende in der Weiterbildung sind deutlich aktiver in Sachen E-Learning (39 % bzw. 40 %) als ihre KollegInnen aus der öffentlichen Weiterbildung (15 %) und an den Volkshochschulen (17 %) (Schmid et al. 2018, 32). Die AutorInnen dieser Studie mutmaßen, dass für kommerzielle Weiterbildungsanbieter das Thema E-Learning als Marketing- und Imagethema bedeutsamer ist als für öffentlich geförderte Anbieter.

14 Die Größe der Anbieter wird nach drei Indikatoren berechnet (Mitarbeitende, Kursstunden, Teilnehmende). Kleine Anbieter beschäftigen bis zu 50 Mitarbeitende, absolvieren bis zu 2.000 Kursstunden, welche von bis zu 500 Teilnehmenden besucht werden. Große Anbieter beschäftigen mehr als 250 Mitarbeitende, absolvieren über 50.000 Kursstunden, welche von mehr als 10.000 Teilnehmenden besucht werden.

15 Innerbetriebliche Institutionen sowie Selbstständige

16 U. a. VHS, Fachschulen und Hochschulen

17 U. a. Institutionen von Kirchen, Gewerkschaften und Parteien

Einschätzung des andragogischen Nutzens

Die tatsächlich genutzten technologischen Anwendungen stehen den Ergebnissen des vermuteten andragogischen Nutzens gegenüber. Bei fast allen genannten Anwendungen der Schweizer Studie war der Einsatz technologischer Anwendungen geringer als der vermutete andragogische Nutzen. So setzten zum Beispiel nur 48 % der Bildungseinrichtungen Lernplattformen ein, aber 54 % von ihnen sind vom andragogischen Nutzen überzeugt. Noch größer ist der Unterschied beim Einsatz von MOOCs: 30 % halten diese für andragogisch wertvoll, obwohl 90 % diese selten oder nie einsetzten.

Eine Ausnahme in die andere Richtung stellt der Einsatz von sozialen Medien dar, die von 52 % zu Bildungszwecken eingesetzt werden, obwohl nur 45 % vom andragogischen Nutzen überzeugt sind (Sgier et al. 2018, 21). Der fehlende andragogische Nutzen von sozialen Medien kann auch als Erklärung dafür dienen, dass soziale Medien nicht zur TeilnehmerInnenvernetzung herangezogen werden.

Generell wird in der Studie festgestellt, dass mit abnehmendem andragogischen Nutzen der genannten Anwendungen auch die Bereitschaft, diese zu beurteilen, sinkt (Sgier et al. 2018, 21). Daraus könnte geschlossen werden, dass das Wissen über die Anwendungsbereiche fehlt und sie deshalb auch nicht zum Einsatz kommen.

Die Untersuchung der Schweizer Bildungseinrichtungen zeigt, „dass die Erwartungen bezüglich des Einflusses der Digitalisierung mit der tatsächlichen Nutzung digitaler Technologien korreliert. Anbieter, die offensichtlich stark auf digitale Anwendungen setzen, glauben am ehesten, dass die Digitalisierung die Weiterbildung revolutionieren werde“ (Sgier et al. 2018, 28), und umgekehrt: „Anbieter, die den Einfluss als stärker einschätzen, messen der Digitalisierung auch eher einen hohen strategischen Stellenwert bei“ (Sgier et al. 2018, 28). Anders ausgedrückt bedeutet das, dass Bildungseinrichtungen, die digitale Medien einsetzen und damit Erfahrungen gesammelt haben, den andragogischen und strategischen Nutzen eher erkennen und digitalen Medien damit auch eine höhere zukünftige Bedeutung zuschreiben als zögerliche, abwartende Einrichtungen.

Argument: soziale Kontakte in orts- und zeitunabhängigen Lernprozessen

Jene Schweizer Bildungseinrichtungen, die eine stark transformierende Wirkung auf die Bildung erwarten, begründeten diese mit der Orts- und Zeitunabhängigkeit und der Individualisierung von Bildungsangeboten, die durch Digitale Bildung möglich ist (Sgier et al. 2018, 29). Jene Bildungseinrichtungen, die auf Präsenzunterricht setzen, argumentierten dies in erster Linie mit der Notwendigkeit des sozialen Kontaktes zwischen den Lernenden sowie zwischen den Lernenden und den Lehrpersonen. Weiters wurde argumentiert, der Praxisbezug einiger Lerninhalte sowie die steigende Motivation und der Druck, den viele Lernende benötigen, seien entscheidend für die Bevorzugung von Präsenzunterricht. Zusätzlich wurde von den Befragten angemerkt, dass die finanziellen Mittel nicht ausreichen würden oder viele Inhalte

nicht „digitalisierbar“ seien (Sgier et al. 2018, 30), wie zum Beispiel jene, die einen hohen kommunikativen Anteil haben, oder persönlichkeitsbildende Inhalte.

2.3.2 Nutzung digitaler Medien aus Sicht der Lernenden

Die Bertelsmann Stiftung hat in ihrer umfangreichen Studie nicht nur Leitungspersonen in Bildungseinrichtungen und Lehrende befragt, sondern auch Lernende (Schmid et al. 2018, 15). 46 % der befragten Lernenden gaben an, dass sie in den vergangenen zwölf Monaten digital gelernt hätten. Von diesen Personen besuchten 21 % eine Online-Weiterbildung und 79 % bildeten sich frei und selbstorganisiert weiter. Die AutorInnen der Bertelsmann-Studie weisen dabei explizit darauf hin, dass Lernen sehr viel breiter verstanden werden kann als nur als Besuch von Bildungsveranstaltungen. Alle kleineren, beiläufigen Wissens- und Informationsprozesse – also informelle Lernaktivitäten – seien damit eingeschlossen (Schmid et al. 2018, 15).

Die Online-Suche nach Informationen wird allerdings nicht immer mit Lernen in Verbindung gebracht: Im D21-Digital-Index 2017/2018 (Schwaderer/Wieland 2018, 26) zeigte sich, dass 67 % der Deutschen zuerst im Internet nach benötigten Informationen suchen; demnach müsste der Anteil an informellem Lernen von 46 %, wie ihn die Bertelsmann-Studie ausweist, wesentlich höher sein. Der D21-Digital-Index 2019/2020 (Initiative D21 2020, 22) zeigt, dass 36 % der Befragten Lernangebote übers Internet (wie z. B. Online-Kurse, Webinare, Lernvideos) nutzen.

Das Potenzial an Online-Lernenden ist hoch

Unabhängig von der Einschätzung der Verantwortlichen in Bildungseinrichtungen und deren Mediennutzung stellt sich die Frage nach der digitalen Weiterbildungsbeeteiligung in Kombination mit der allgemeinen Internetnutzung. Auskunft dazu gibt der D21-Digital-Index 2019/2020 (Initiative D21 2020, 15). Dieser bildet in seiner Untersuchung die deutsche Gesamtbevölkerung ab dem 14. Lebensjahr ab. Daraus geht hervor, dass die Internetnutzung in Deutschland immer noch steigt und im Jahr 2019 auf 86 % geklettert ist. Zum Vergleich weist die Online-Statistikplattform Statista für Österreich im Jahr 2018 einen noch höheren Wert von 88 % aus (Statista 2019¹⁸).

Dass das Potenzial an Online-Lernenden in der deutschen Bevölkerung hoch ist, zeigt auch die Studie des Deutschen Instituts für Vertrauen und Sicherheit im Internet (DIVSI 2016). Demnach hat sich der Internet-Optimismus seit dem Jahr 2012 erhöht. 72 % sehen mehr Chancen als Gefahren im Internet; 2012 lag der Wert noch bei 68 %. Mehr als die Hälfte der Befragten (60 %) sagten aus, dass sie sich ein Leben ohne Internet nicht mehr vorstellen können (2012 waren es 50 %). Mehr als die Hälfte der Befragten ist mittlerweile täglich im Netz (DIVSI 2016, 14). „Die Menschen sind nicht nur häufiger, sondern auch deutlich länger im Internet. 2016 geben 14 Prozent der Onliner an, täglich vier Stunden oder länger zu privaten Zwecken online zu sein. 2012 waren es lediglich 5 Prozent“ (DIVSI 2016, 15). 23 % nutzen das

18 <https://de.statista.com/themen/2841/social-media-in-oesterreich/>

Internet vier Stunden und mehr für ihre berufliche Tätigkeit oder im Rahmen von Schule, Ausbildung oder Studium. Vier Jahre zuvor waren es nur 3 %. Die mobile Internetnutzung macht einen Anteil von 64 % aus (Schwaderer/Wieland 2018, 10 f). 2019 ist der Wert bereits auf 74 % gestiegen (Initiative D21 2020, 12). Damit ist die Nutzung von mobilen Endgeräten ein zusätzlicher bedeutsamer Faktor geworden, der in der Weiterbildung nicht mehr zu vernachlässigen ist.

Teilhabe an der digitalen Gesellschaft driftet auseinander

In Bezug auf die Altersstruktur sind die 14- bis 29-Jährigen mit 99 % vollzählig im Netz vertreten, während mit zunehmendem Alter die Beteiligung abnimmt (Schwaderer/Wieland 2018, 11 f; Initiative D21 2020, 14). Im Jahr 2018 waren noch 94 % der OfflinerInnen 50 Jahre alt oder älter. Inzwischen ist die Altersgrenze rasant gestiegen. 2019 waren 52 % der männlichen Befragten und 32 % der weiblichen Befragten 70 Jahre alt oder älter (Initiative D21 2020, 14). Erkennbar ist dabei nicht nur eine Schere zwischen dem Alter, sondern auch zwischen den höchsten Bildungsabschlüssen. „Personen mit einem niedrigeren Bildungsstatus nutzen digitale Angebote deutlich seltener“ (Schwaderer/Wieland 2018, 12). Als Grund für die Nichtnutzung wird mangelndes Interesse am Internet angegeben, ein nicht erkennbarer Nutzen sowie die Kompliziertheit (Initiative D21 2020, 18). Diese Zahlen decken sich mit der Studie des DIVSI, die eine mehrfache gesellschaftliche Benachteiligung der OfflinerInnen konstatiert (DIVSI 2016, 23). Das Profil der OfflinerInnen zeigt neben dem hohen Alter (84 % sind über 64 Jahre alt) ein einfaches Bildungsniveau (78 %) und ein geringes Haushaltseinkommen (67 % unter EUR 2000) (DIVSI 2016, 23). So erfreulich wie der Anstieg der InternetnutzerInnen ist, so bedenklich ist die Tatsache, dass die digitale Gesellschaft auseinanderdriftet. „Wenn immer mehr Alltagsorganisation und -gestaltung heute digital gesteuert ist, bedeutet digitale Teilhabe gleichzeitig auch soziale Teilhabe“ (DIVSI 2016, 76). Teilhabe meint die Möglichkeit und die Chancen, an der Gesellschaft gleichberechtigt zu partizipieren. Je alltäglicher die Online-Nutzung in gesellschaftlichen Prozessen wird, umso schwieriger wird es für OfflinerInnen, sich zu beteiligen (DIVSI 2016, 76).

Das Deutsche Institut für Vertrauen und Sicherheit im Internet (DIVSI 2016, 77) ortet zwei wesentliche Indikatoren zur Beurteilung der digitalen Teilhabe: erstens den Teilhabewunsch, d. h. den Wunsch, am Geschehen im Internet teilzuhaben. Zweitens die subjektive Souveränität als der Grad an selbst zugeschriebener Internetkompetenz und der empfundenen Überforderung. Das DIVSI legte diese Indikatoren über eine Milieustudie. Ohne auf die Kategorisierung dieser Studie hier eingehen zu können, wird ersichtlich, dass der Teilhabewunsch mit der subjektiven Internetkompetenz steigt und die wahrgenommene Überforderung abnimmt (DIVSI 2016, 77). Die Gefahr des gesellschaftlichen Gaps wird also nicht nur vom Alter, dem Bildungsniveau und den ökosozialen Bedingungen geprägt, sondern von den digitalen Kompetenzen bestimmt, die sich in Souveränität ausdrücken und von Haltungen geprägt werden.

Sinus-Milieus: Digitale Teilhabe und Grundeinstellung

Um die Unterschiede in der digitalen Teilhabe zu veranschaulichen, hat das DIVSI, in Kooperation mit der Sinus Markt- und Sozialforschung¹⁹, eine Milieutypologie entwickelt (DIVSI 2016, 27), welche zu den bekannten Werteorientierungen der Sinus-Milieus das konkrete Online-Verhalten und die dazugehörige Einstellung mit einbezieht. Im Gegensatz zu den grundlegenden Werteorientierungen der Sinus-Milieus, die sich über Jahre gleich halten, verändern sich das Online-Verhalten und die Grundhaltung, die mit der Dynamik der technischen Entwicklung einhergehen, rasant. Die Einstellungsdimensionen (Überforderung, Skepsis, Pragmatismus, Begeisterung und Identifikation) „spiegeln sowohl die Nähe beziehungsweise Distanz zum Internet als auch die Intensität der Nutzung wider“ (DIVSI 2016, 30). Die AutorInnen des DIVSI-Milieu-Modells stellen drei zentrale Thesen in Bezug auf die digitale Teilhabe in der Gesellschaft auf (DIVSI 2016, 31):

These 1: Das Internet ist in der Mitte der Gesellschaft angekommen.

Festgemacht wird diese Aussage an einem pragmatischen, unaufgeregten Zugang zum Netz, der für weite Teile der Gesellschaft normal geworden ist. Verunsicherung und Skepsis sind gegenüber dem Jahr 2012 zurückgegangen und bei OfflinerInnen ist die Wertschätzung des Internets gestiegen. Allerdings wuchsen die Sicherheitsbedenken. Dennoch zeigt sich in der Mittelschicht ein vielfältiges Teilhabebild, welches von der Überforderung der internetfernen Verunsicherten bis zu den souveränen RealistInnen reicht und so die großen Unterschiede in der Mitte der Gesellschaft verdeutlicht.

These 2: Die digitale Gesellschaft driftet auseinander.

Gegenüber 2012 ist Internetferne zum Großteil in Schichten mit geringen Einkommen und geringer Bildung zu finden. Bemerkenswert ist, dass sie vor allem im traditionellen Milieu zu finden ist.

These 3: Intensiv-OnlinerInnen sind nicht automatisch Internetfans.

Im stark digitalisierten Bereich der Gesellschaft ist eine gewisse Ernüchterung erkennbar, die eine intensive Nutzung mit einer selektiv-kritischen Sicht vereint und sich vom „internet-trunkenen Mainstream“ absetzt (DIVSI 2016, 31).

Das bedeutet, dass quer über alle Milieus unterschiedliche Anforderungen und Erwartungen in Bezug auf digitale Technologien in der Weiterbildung gegeben sind. In diesem Sinne nimmt die Bedeutung der Zielgruppenorientierung zu. Die Herausforderung besteht darin, einerseits die unterschiedlichen Milieuschichten digital zu erreichen, andererseits Bildung für Internetferne und untere soziale Schichten sowie Bildung für die Mitte der Gesellschaft zu ermöglichen bzw. für die Intensiv-OnlinerInnen institutionelle Bildung attraktiv zu gestalten.

19 <https://www.sinus-institut.de/>

2018 analysierte die Sinus Markt- und Sozialforschung die dominante digitale Grundhaltung der deutschen Bevölkerung. Auf Basis ihres bewährten Analyseverfahrens, welches die realen Lebenswelten der Menschen einbezieht und nach ihrer Grundhaltung und Lebensweise typisiert, kristallisierten sich sechs Gruppen heraus: „bemüht“, „vorsichtig“, „selektiv“, „effizient“, „spaßorientiert“ und „souverän“ (Sinus 2018, 5). Die größte Gruppe ist jene der „Selektiven“ (28 %). Sie finden sich in den konservativ-etablierten, sozial-ökologischen und liberal-intellektuellen Milieus, also in der Oberschicht bis zur oberen Mittelschicht, und verfügen über eine traditionelle bis modern/individuelle Grundhaltung. Ihr Umgang mit Offline-Medien wird als souverän bezeichnet, die Online-Nutzung als selektiv (Sinus 2018, 6). Die zweitgrößte Gruppierung (22 %) wird als „effizient“ bezeichnet. Mitglieder dieser Gruppe finden sich ebenfalls in der Oberschicht und der Mittelschicht. Ihre Grundhaltung ist von hochmodern/individuell bis neuorientiert einzustufen. Ihr Online-Verhalten ist geprägt von einer selbstverständlichen Kombination von Offline- und Online-Nutzung (Sinus 2018, 6). Ebenfalls nicht unbedeutend ist die Gruppe der „Spaßorientierten“ (17 %), die auf allen Kanälen der Unterhaltung vertreten sind und eine selbstverständliche Kombination von Offline- und Online-Nutzung praktizieren. VertreterInnen dieser Gruppe finden sich vor allem in niedrigen sozialen Schichten. Die Gruppe der „Bemühten“, also jene Gruppe der prekären Unterschicht, die über zu geringe Ressourcen für eine digitale Teilhabe verfügt, ist die kleinste Gruppe (6 %). Diese Feststellung spricht gegen die Befürchtung, dass Digitalisierung den Gap in Bezug auf gesellschaftliche Teilhabe und Bildung vergrößert. Möglicherweise spielen hier eine Reihe weiterer selektiver Faktoren eine wesentlichere Rolle. Zum Beispiel könnte eine mangelnde digitale Kompetenz bzw. eine mangelnde kritische Kompetenz einen höheren Einflussfaktor einnehmen als die geringen digitalen Ressourcen.

Videos sind zur Informationsgewinnung beliebt

Eine oft unterschätzte, aber wichtige Rolle spielen Online-Videos in der Weiterbildung. Laut einer Studie des Digitalverbands Bitkom²⁰ (2017) verwenden 45 % der InternetnutzerInnen ab 14 Jahren Video-Tutorials zur Informationsgewinnung. Die Bereiche Haushalt (58 %), Bildung (55 %) und Technik (52 %) sind dabei am beliebtesten. Geschätzt werden kostenlose Videoanleitungen, weil sie anschaulich auf Fragen des alltäglichen Lebens eingehen, nützliche Schritt-für-Schritt Anleitungen liefern und (meist) unterhaltsame Einblicke in die persönliche Welt der VideoproduzentInnen geben (Bitkom 2017). Jene Befragten, die angeben, Bildungsvideos zu schauen, nannten als Grund hierfür, den Lernstoff aus Schule oder Universität auf andere Art und Weise erklärt zu bekommen oder einen Perspektivenwechsel zu erhalten, um Inhalte besser zu verstehen. Auf ein etwas höheres Ergebnis bei der Nutzung von Videos kommt der Monitor Digitale Bildung (Schmid et al. 2018, 21). Demnach nutzen 60 % Videoangebote für Selbstlernzwecke, relativ gleichauf mit DVD/CD (59 %), elektronischen Texten (E-Books, PDF) (59 %) und Chatdiensten (WhatsApp, Snapchat) (58 %). Relativ schlecht kommen dabei die neueren digitalen Lernmöglichkei-

20 <https://www.bitkom.org/>

ten weg wie LernApps (15 %), digitale Lernspiele (12 %), Webinare (11 %), Web-Based Training (10 %), Moodle (4 %) oder MOOCs (1 %).

Online gelernt wird aber nicht nur für Schule und Freizeit, sondern auch für die berufliche Qualifikation. 28 % der Befragten des Monitor Digitale Bildung (Schmid et al. 2018, 22) bestätigten dies. Interessant ist die unterschiedliche Nutzung der digitalen Möglichkeiten für den beruflichen und privaten Gebrauch. Im beruflichen Kontext nutzen Online-Lernende hauptsächlich Web-Based Training (90 %) und Webinare (85 %). Beim privaten Lernen werden Wikipedia und Video-Tutorials zu jeweils 89 % verwendet. Auch hier wird sichtbar, dass die Bedeutung informellen Lernens im Internet relativ hoch ist. Die Hintergründe dieses Nutzungsverhaltens werden vielschichtig sein. Wesentlich ist, dass Videoangebote leicht zu konsumieren sind und deshalb einen hohen Stellenwert beim informellen Lernen einnehmen. Auf diesen Trend müssen Bildungseinrichtungen reagieren. Damit ist nicht gemeint, mehr Videos in formale Bildungsprozesse einzubinden, sondern sich bewusst zu machen, dass Lernende unter Umständen an den Wissensinhalten, welche sie aus Video-Tutorials gewonnen haben, in Präsenzlernphasen anschließen möchten. Die Quellen der Informationsgewinnung verschieben sich von formellen Bildungsveranstaltungen hin zu informellen, digitalen Bildungsangeboten.

Selbstständiges Lernen ist hoch im Kurs

Selbstständiges, selbstgesteuertes oder selbstorganisiertes Lernen wird seit vielen Jahren als effizienter Lernzugang diskutiert (Faulstich 1998; Arnold 2001b; Arnold/Lermen/Haberer 2017; Siebert 2003, 2006a, 2016). Der Monitor Digitale Bildung der Bertelsmann Stiftung (Schmid et al. 2018, 18) hat deshalb diesen Aspekt untersucht und interpretierte seine Studienergebnisse mit der Aussage: „Selbstständiges Lernen mit digitalen Medien steht hoch im Kurs! Lernende schätzen besonders die digitalen Angebote, Tools und Formate, die ein Maximum an Freiheit und Selbstständigkeit beim Lernen ermöglichen“. Ausgang für diese Bemerkung war, dass 58 % der Befragten angaben, Flipped-Classroom-Ansätze zu nutzen, und 51 % Erklärvideos. Blended-Learning-Konzepte werden zu 56 % eingesetzt. Nur 25 % gaben an, Online-Kurse, Social Media (3 %) oder die Nutzung von Lernplattformen (14 %) in ihre Lernprozesse zu integrieren. Festzuhalten ist jedoch, dass diese Feststellung nur auf Personen zutrifft, die bereits Online-Lernerfahrungen besaßen.

Gelernt wird zu Hause

Im Monitor Digitale Bildung der Bertelsmann Stiftung (Schmid et al. 2018, 18) wird zeit- und ortsunabhängiges Lernen mit Online-Lernen in Verbindung gebracht, weil diese Formen des Lernens mit digitalen Medien unterstützt werden können und dafür besonders geeignet sind. Allerdings ist diese Feststellung differenziert zu betrachten. Besonders hoch (75 %) ist die Anzahl der online-lernenden Personen, die dies täglich vor allem von zu Hause aus tun. Trotz der mobilen Lernmöglichkeiten, die digitale Medien bieten, lernen nur 47 % unterwegs und davon nur 14 % täglich. Die Zeit- und Ortsunabhängigkeit wird demnach beim Online-Lernen nicht voll aus-

geschöpft. Der Schulungsort wird noch weniger zu digitalem Lernen genutzt, nämlich nur zu 34%. Damit könnte interpretiert werden, je formaler Bildungsprozesse werden, umso weniger werden Online-Anteile genutzt. Damit wird die Frage aufgeworfen, ob in formalen Lernprozessen digitale Medien weniger genutzt werden, weil Lernende andere Vorlieben haben, oder deswegen, weil formale Lernprozesse einer bestimmten Zuschreibung – eben Präsenzlernen – unterstehen und deshalb abgelehnt bzw. nicht erwartet werden.

2.4 Kommunikation – ein zentrales Element der Digitalisierung

Digitalisierung ist untrennbar mit Kommunikation verbunden. Auch gewinnt vernetztes oder kollaboratives Lernen durch die Digitalisierung an Bedeutung (Marotzki/Jörissen 2008). In deutschen Unternehmen setzen beispielsweise mittlerweile 87% auf moderne Kommunikationstools (Van Alphen/Bärtle 2018, 24) in der Arbeitswelt.

Die digitalen Möglichkeiten erlauben verschiedenste Wege (Telefon, Text, digitale Nachrichten, Video), um sich mit anderen Menschen auszutauschen. Laut D21-Digital-Index 2019/2020 (Initiative D21 2020, 24) nutzen 71% der Deutschen soziale Medien wie WhatsApp, Facebook, YouTube, Twitter und Co. zu Kommunikationszwecken im Alltag. In Österreich wird für das Jahr 2019 von Statista (2020) ein Wert von rund 50% angegeben. Während fast alle der 14- bis 29-Jährigen soziale Medien nutzen, tun dies – was nicht zu unterschätzen ist – ebenso zwei Drittel der 30- bis 50-Jährigen. Die über 50-Jährigen nutzen soziale Medien nur noch zu einem Viertel. Die meistgenutzte Social-Media-Plattform ist seit 2019 WhatsApp (Initiative D21 2020, 24). Trotz vieler negativer Prognosen ist Facebook die zweithäufigst genutzte Plattform (42%) in Deutschland. Jugendliche zwischen 14 und 19 Jahren bevorzugen eher Instagram mit 42%. An dritter Stelle liegt YouTube mit 40% (Initiative D21 2020, 24).

2.4.1 Die Suche nach Bildungsveranstaltungen ist immer noch analog

Zur Informationssuche von Bildungsveranstaltungen werden immer noch gedruckte Unterlagen bevorzugt. Fast 80% der Befragten des Adult Education Survey (AES) der Statistik Austria (2018, 38) nutzten zum Beispiel Infobroschüren und Kursbücher, um sich über Weiterbildungsangebote zu informieren. Bereits an zweiter Stelle wurden aber schon digitale Möglichkeiten, wie zum Beispiel Websites und Newsletter, genannt (knapp 50%). An dritter Stelle lagen ebenso digitale Medien wie Internet, E-Mail und Telefon mit 46%.

2.4.2 Bei der Suche nach Bildung im Internet dominieren Google und YouTube

Besonderes Augenmerk sollte auf die Online-Suche nach Bildungsmöglichkeiten oder nach Informationen gelegt werden. Dabei lassen sich potenziell Lernende in erster Linie von ihren Interessen, ihren Fragen oder ihren Problemen leiten. Der Weg führt über Google oder YouTube zum passenden Angebot. Die Bildungsanbieter oder die AutorInnen selbst spielen in diesem Fall keine gewichtige Rolle und haben deshalb auch geringe Relevanz (Schmid et al. 2018, 23). Der Monitor Digitale Bildung sieht darin für Weiterbildungsveranstalter eine große Herausforderung (Schmid et al. 2018, 23). Denn Bildungsanbieter müssen sich profilieren, um im Internet wahrgenommen zu werden und um die Qualität ihrer Angebote hervorzuheben.

2.5 Kompetenzen und Weiterbildung des Bildungspersonals

Von der Europäischen Kommission wurde bereits 2001 im Rahmen der „Initiative eLearning – Gedanken zur Bildung von morgen“ festgehalten, dass „das Ausbildungsdefizit bei Lehrkräften und Ausbildern [...] ein großes Hindernis für den Einsatz der neuen Technologien in der Bildungsarbeit“ ist (Europäische Kommission 2001, 14) und auf die Ausbildung von Lehrkräften und AusbilderInnen deshalb besonderer Wert gelegt werden muss. 2013 wurde in einer Mitteilung der Kommission festgestellt, dass viele Lehrkräfte nicht über die notwendigen Kompetenzen verfügen, um IKT im Unterricht einsetzen zu können. Die AutorInnen bezogen sich dabei auf Ergebnisse einer gemeinsamen Umfrage der Europäischen Kommission und der OECD, der zufolge 60 % der Lehrkräfte keinerlei Ausbildung für den Einsatz von IKT im Unterricht erhalten haben (Europäische Kommission 2013, 6).

In Bezug auf das Weiterbildungspersonal zeigt die Schweizer Studie auf, dass knapp 80 % der Bildungsanbieter Kompetenzen im Blended-Learning-Bereich für nötig oder wünschenswert halten. Allerdings bewerteten 45 % der Institutionen die Kompetenzen ihrer MitarbeiterInnen als mittelmäßig oder ungenügend, um einem systematischen Einsatz digitaler Technologie gerecht werden zu können (Sgier et al. 2018, 25 f). Das ist ein höherer Wert als eine Studie²¹ von etventure bei deutschen Unternehmen testierte. Hier schätzten UnternehmerInnen die Qualifikation ihrer MitarbeiterInnen nur mit 38 % als ausreichend für die Veränderungen durch die Digitalisierung ein (Van Alphen/Bärtle 2018, 21).

In der Schweizer Studie wurden Kenntnisse zu gesellschaftlichen Auswirkungen der Digitalisierung von den Bildungsanbietern zu 30 % als notwendig und zu 52 % als wünschenswert erachtet. Mehr als 70 % der Befragten nannten Kenntnisse zu sozialen Medien und zum Einsatz von Blended Learning als wünschenswert (Sgier et al. 2018, 25). Abgefragt wurde in der Schweizer Studie auch, in welchen Be-

²¹ Es war das eine repräsentative Befragung unter rund 2.000 deutschen Großunternehmen mit einem Mindestumsatz von jährlich 250 Mio. Euro.

reichen diese Kompetenzen wichtig sind. Drei Viertel der Befragten (72 % bis 79 %) hielten digitale Kompetenzen in den Bereichen Schulleitung, Bereichsleitung, Programm- und Angebotsplanung sowie in der Kursleitung für wichtig oder sehr wichtig. Im administrativen Bereich meinten 81 %, solle das Personal digital kompetent sein. Untergeordnet sind digitale Kompetenzen in der Beratung. Nur 56 % der Bildungseinrichtungen waren der Meinung, in diesem Bereich digitale Kompetenzen zu benötigen (Sgier et al. 2018, 25 f). Dass die Digitalisierung das Profil der Lehrpersonen in Richtung Lernbegleitung ändere, bestätigten fast 70 % der Befragten und – wenig überraschend – gleichzeitig waren mehr als 50 % überzeugt, dass es für die Lehrenden nicht einfacher wird, denn sie würden durch die Digitalisierung nicht entlastet werden (Sgier et al. 2018, 24).

Die Unsicherheit in Bezug auf die Konsequenzen für das Bildungspersonal wird dadurch deutlich, dass zwischen 16 % und 20 % der befragten Bildungsanbieter keine Beurteilung zu den Fragestellungen der Studie geben konnten oder wollten (Sgier et al. 2018, 24). Allerdings, folgt man der Studie der Bertelsmann Stiftung, sind Lehrende bezüglich ihrer Weiterbildung meist auf sich selbst gestellt. Die Lehrenden setzen vorwiegend auf Selbststudium (91 %) und informellen Austausch mit KollegInnen (90 %). 40 % der Lehrenden haben noch nie eine Weiterbildung zur Verwendung von digitalen Medien besucht (Schmid et al. 2018, 23). Damit bleibt das Weiterbildungsverhalten der Lehrenden eine Grauzone, denn aus den Studien geht nicht hervor, warum sich Lehrende in diesem Bereich wenig weiterbilden bzw. warum sie informelle Lernprozesse wie Selbststudium und den Austausch mit KollegInnen bevorzugen.

2.5.1 Technische Ausstattung der Bildungseinrichtungen

Für die Digitalisierung stellt die technische Ausstattung eine Grundvoraussetzung dar. Sgier et al. (2018, 10) diagnostizieren, dass die Digitalisierung weit mehr betrifft als nur das Technische, dass aber für die Implementierung eine geeignete IT-Infrastruktur Voraussetzung ist. Die technische Ausstattung, die für den Einsatz digitaler Medien notwendig ist, ist bei den Schweizer Bildungseinrichtungen mehrheitlich gegeben. WLAN in den Kursräumen und mobile Geräte wie Laptops und Tablets sind in den Bildungseinrichtungen ausreichend vorhanden. Nur 10 bis 15 % der Anbieter beurteilten ihre Ausstattung als ungenügend (Sgier et al. 2018, 4). Als Standardausrüstung kann der Beamer gesehen werden: 91 % der Befragten verfügen über eine ausreichende Stückzahl (Sgier et al. 2018, 11), gefolgt von Laptop und Desktop mit jeweils 59 %. Über Videoequipment und Dokumentenkameras verfügen nur 40 % der Bildungseinrichtungen.

In der Bewertung der Wertigkeit der technischen Ausrüstung sind die Schweizer Bildungseinrichtungen denen in Deutschland sehr ähnlich. Auch dort ist der Beamer das meistverwendete technische Gerät im Seminarraum, allerdings gaben nur 84 % der Einrichtungen an, dass sie ausreichend mit Beamern ausgestattet sind (Schmid et al. 2018, 43), 63 % der Befragten besitzen noch Overheadprojektoren.

Generell, so zeigen die Untersuchungen, sind die befragten Schweizer Bildungseinrichtungen besser ausgestattet als die untersuchten deutschen Einrichtungen. Zudem: „Beim Blick auf die Qualität der technischen Ausstattung dreht sich das Verhältnis zwischen großen und kleineren Einrichtungen erstmals um“ (Schmid et al. 2018, 41). Kleine Einrichtungen sind besser ausgestattet als große. Zum Beispiel bewerteten 75 % der befragten Kleinstunternehmen die Qualität ihres WLANs als positiv, das taten auch 64 % der mittelgroßen Einrichtungen (50 bis 249 MitarbeiterInnen), aber nur 49 % der großen Bildungseinrichtungen (über 250 MitarbeiterInnen). Die privat-kommerziellen Institutionen stufen die Qualität ihrer technischen Ausstattung (67 %), des WLANs (68 %) und der Qualifizierungsangebote für Lehrende (68 %) höher bzw. besser ein als gemeinnützige Bildungseinrichtungen (36 %, 64 %, 44 %) oder als Volkshochschulen (50 %, 53 %, 27 %) (Schmid et al. 2018, 41). Gründe für die Unterschiede sehen die AutorInnen in den unterschiedlichen finanziellen und strategisch-geschäftlichen Möglichkeiten und wahrscheinlich auch in der größeren organisatorischen Flexibilität kleinerer Anbieter.

2.5.2 Wahrgenommene Relevanz, Herausforderungen und Schwierigkeiten

Auf die Frage im Rahmen des Monitor Digitale Bildung in Deutschland, welche Herausforderungen und Schwierigkeiten das digitale Lernen mit sich bringt, nannten 20 % der Lehrenden die Unsicherheit in Bezug auf rechtliche Gegebenheiten und den erhöhten Aufwand beim Einsatz digitaler Medien, der nicht honoriert werde. An dritter Stelle stand mit 17 % die Befürchtung, dass die technischen Anwendungen nicht immer zuverlässig funktionieren. Die Leitungspersonen sahen Herausforderungen in der fehlenden professionellen Betreuung der digitalen Infrastruktur (50 %), gefolgt von den Kosten für die technische Ausstattung (53 %) und den unpassenden Lerninhalten (49 %) (Schmid et al. 2018, 50). Der Schweizerische Verband für Weiterbildung hatte die Frage nach den Herausforderungen als offene Frage formuliert. Die Ergebnisse weichen von denen aus Deutschland deutlich ab. Die Leitungspersonen der Schweizer Einrichtungen nannten am häufigsten die praktische Umsetzung digitaler Anwendungen als Herausforderung, konkret die von Lernplattformen, Blended Learning und Videos (38 %), gefolgt von der Beibehaltung des Qualitätsniveaus und den Kompetenzen des Personals (Sgier et al. 2018, 31). Die technische Herausforderung spielte eine geringere Rolle. Der Fokus lag eindeutig auf dem qualitativen Einsatz und nicht auf der Technologie selbst.

Als Schlussfolgerung kann die Relevanz der Digitalisierung für die Erwachsenenbildung durchaus als gegeben bezeichnet werden. Sowohl Leitende von Bildungseinrichtungen als auch Lehrende erachten den Stellenwert für die Bildungseinrichtung als hoch. Allerdings hinken die Umsetzung bzw. die Nutzung von Technologien in der Bildung noch hinterher. Festgemacht wird dies daran, dass zwar digitale Medien für Organisationszwecke Verwendung finden, aber in Bildungsprozessen und in Kommunikationsprozessen mit Teilnehmenden auf altbewährte Mittel zurückgegriffen wird. Zurückgeführt wird diese Diskrepanz einerseits auf mangelnde Kompetenzen des Bildungspersonals und auf Unsicherheiten im Umgang

mit digitalen Medien, andererseits auf eine vermeintliche Einschränkung der sozialen Kontakte, welche mit dem Einsatz digitaler Medien einhergehe, aber für Bildungsprozesse unerlässlich sei. Dieses Verhalten geht konform mit der Weiterbildungsbeteiligung von Online-Lernenden, welches grundsätzlich ein hohes Potenzial aufweist. Die Lernenden selbst nehmen ihr informelles und selbstständiges Online-Informationsgewinnungsverhalten aber nicht als Lernprozess wahr und lehnen Online-Bildungsangebote ab. Besondere Bedeutung kommt in diesen Online-Lernprozessen den audiovisuellen Online-Angeboten zu, deren Konsum seitens der Bildungsanbieter mehr Beachtung geschenkt werden muss. Obwohl Kommunikation ein inhärenter Aspekt von digitalen Medien ist, wird dieser noch wenig Nutzen zugeschrieben und analoge Informations- und Kommunikationswege werden bevorzugt.

Die technische Ausstattung kann in Bildungseinrichtungen als gut ausgestattete Grundinfrastruktur bezeichnet werden. Internetzugang und Präsentationstechniken sind beinahe flächendeckend auf dem aktuellen Stand der Technik. Lediglich neue Technologien, die zum Beispiel für Game-Based Learning oder Augmented-Learning notwendig wären, sind in den Bildungseinrichtungen noch kaum verfügbar.

Die Herausforderungen, die von Bildungsverantwortlichen unter anderem gesehen werden, liegen in Bereichen, die Unsicherheit hervorrufen, wie zum Beispiel unklare rechtliche Fragen, aber auch Befürchtungen, Investitionen zu treffen, die nicht honoriert werden, die auf Fehlentscheidungen zurückzuführen sind oder in der Praxis nicht funktionieren. Ein wesentliches Hindernis, digitale Medien einzusetzen, ist die Überzeugung, die qualitativ hochwertige Bildungsarbeit nicht beibehalten zu können und die persönlichen, sozialen Kontakte zu den Teilnehmenden zu verlieren.

3 Der digital-mediale Habitus – das Modell

Im zweiten Teil dieser Forschungsarbeit wird ein Analyseinstrument entwickelt und dargestellt, um der Frage nach der Bedeutung Digitaler Bildung für das Bildungsmanagement empirisch nachzugehen. Dazu wird der mediale Habitus²² herangezogen, der von dem Medienpädagogen Kommer (2006, 2010), ausgehend von dem Entwurf der Theorie der Praxis und dem Habituskonzept nach Bourdieu (1979), geprägt wurde. Mehrere MedienpädagogInnen (Kommer 2006, 2010; Biermann 2009a/b, 2013; Henrichwark 2009; Rücklinger 2009; Mutsch 2012; Ehrenreich 2012; Swertz/Kern/Kovacova 2014) haben dieses Konzept bereits aufgegriffen und Untersuchungen zum medialen Habitus in der Elementarbildung (Kindergarten, SchülerInnen, LehrerInnen) durchgeführt.

Mit dem Konzept des medialen Habitus steht unter anderem die Frage im Fokus, wie Verhaltensweisen bzw. Habitusformen der Menschen durch Medien unterschiedlichster Art (analog und digital) geprägt werden. Darauf aufbauend wird in dieser Forschungsarbeit ein Modell zum digital-medialen Habitus konzipiert, welches den Fokus auf digitale Medien und auf BildungsmanagerInnen legt. Wohlwissend, dass es nicht möglich sein wird, den digital-medialen Habitus von BildungsmanagerInnen in seiner gesamten Komplexität zu erfassen, versucht die analytische, heuristische Vorgehensweise zu wahrscheinlichen Aussagen und praktikablen Empfehlungen für Bildungshäuser zu kommen.

Um das Modell des digital-medialen Habitus zu erfassen, wird ein Blick auf Bourdieus Feldbegriff geworfen und der Bezug zum Feld Bildungsmanagement hergestellt. Das so definierte soziale Feld beschreibt das Untersuchungsfeld der Forschungsarbeit und dient als Grundstruktur des digital-medialen Habitus. Ferner werden jene Faktoren erläutert, welche mediales Verhalten ermöglichen bzw. behindern, und wird die Hysteresis, d. h. der Trägheitseffekt herangezogen. Mit diesem wird nach Erklärungen gesucht, wie Verhaltensänderungen in Bezug auf Digitale Bildung beeinflusst werden können.

3.1 Medialer Habitus und Bildungsmanagement

Die Forschungsfrage bezieht sich auf ein bestimmtes soziales Feld in der Erwachsenenbildung, nämlich auf das Bildungsmanagement in Bildungshäusern bzw. auf die darin handelnden Akteurinnen und Akteure: die BildungsmanagerInnen. Das Feld Bildungsmanagement bildungstheoretisch in zwei Handlungsbereiche zu unterteilen, wie vorne erläutert – in Bildungsbetriebsmanagement und in Bildungsprozess-

22 Der mediale Habitus nimmt Bezug auf alle verfügbaren Medien von der Zeitung über das Fernsehen, Radio bis zum Internet.

management –, wäre eine Möglichkeit zur Beschreibung und Analyse der Grundgesamtheit dieser Forschungsarbeit. Vorliegend soll aber der sozialwissenschaftliche Blick nach Bourdieus Feldtheorie auf das Feld des Bildungsmanagements erläutert und schlagend werden.

Wie der Habitus kann auch der mediale Habitus nicht ohne sein soziales Feld betrachtet werden, da es die Grundstruktur darstellt. Die theoretische Auseinandersetzung mit dem Feld Bildungsmanagement dient daher als Beschreibung des Untersuchungsfeldes und als Grundlage für die weitere Erarbeitung des digital-medialen Habitus in diesem Feld. In diesem Sinne wird ein theoretischer Unterbau geschaffen, um die Struktur des Feldes Bildungsmanagement analysieren und verorten zu können.

3.1.1 Das soziale Feld und der soziale Raum

Ausgehend vom sozialen Raum, der die gesamte Gesellschaft mit ihren Handlungen und den scheinbaren Beziehungen untereinander beschreibt, definiert Bourdieu (1993a) das soziale Feld als einen bestimmten Bereich oder ein Gebiet im sozialen Raumgefüge. Die unterschiedlichen Felder besitzen jeweils eine eigene Logik, mit der sie sich von anderen Feldern abgrenzen und unterscheiden. Die Personen in diesem Raum zeichnen sich durch ähnliches Denken und Handeln, ihren Habitus, aus. Das Feld schafft die Basis für den Habitus, für das jeweilige Selbstverständnis und für die Reproduktion des Feldes. Das individuelle Handeln und Verhalten sowie die Sicht der Dinge sind nicht zufällig und auch von keiner absoluten Idee geprägt, sondern von ihrem jeweiligen sozialisierenden Umfeld und ihrer spezifischen Kapitalausstattung abhängig (Kommer 2010, 66). Gieseke²³ (1989, 96) bezeichnet diese Prägung als „das Ergebnis des Vergesellschaftungsprozesses des Individuums“.

Der Zugang zum Feld und die Handlungsmöglichkeiten der Akteurinnen und Akteure sind insofern begrenzt, als indirekte Regeln, Werte und Normen im Feld gelten. Ein weiterer gemeinsamer Faktor ist der uneingeschränkte Glaube an den besonderen Eigenwert einer Sache. Er gilt auch als unausgesprochene Zugangsvoraussetzung zu dem jeweiligen Feld (Rieger-Ladich 2009, 158). Ein Feld funktioniert, weil es Personen gibt, welche diese Regeln, Werte und Normen implizit anerkennen und das System aufrechterhalten, indem sie die Interessen des Feldes verfolgen und verteidigen (Bourdieu 1993a, 108). Jedes Feld hat seine spezifischen Interessen, die von außenstehenden Personen des Feldes nicht wahrgenommen werden können (Bourdieu 1993a, 107). Merkmale eines Feldes zeigen sich zum Beispiel im Kapital an Fachtechniken (bei einem Berufsfeld), im spezifischen akkumulierten Kapital, im Komplex von Überzeugungen, in der Geschichte der Disziplin und in dem Wert, der dieser Geschichte zugeschrieben wird, in der Stellung innerhalb der Hierarchie der Disziplin sowie in den Bedingungen für das Funktionieren des Feldes (Bourdieu 1993a, 108 ff). Berufssozialisierungen werden als feldspezifische Sozialisierungen (Forneck/Wrana 2005, 85; Gieseke 1989, 47) bezeichnet, in denen feldspezifische Ha-

23 Gieseke untersuchte 1989 in einer qualitativen Studie zur beruflichen Sozialisation den Habitus von Erwachsenenbildnern.

bitusformen vorkommen. „Berufliche Qualifikation und normative Wertorientierung gehen nach dem allgemeinen Alltagswissen eine Verbindung ein, die bei allen individuellen Unterschiedlichkeiten offensichtlich charakteristische Persönlichkeitsmerkmale für die gesamte Berufsgruppe erzeugt“ (Gieseke 1989, 47). Die gruppenspezifischen Distinktionen sorgen dafür, dass sich einheitliche Lebensstile bzw. Berufsstile herausbilden, die von anderen Lebensstilen/Berufsstilen unterschieden werden und klassifiziert werden können (Lenger/Schneickert/Schumacher 2013, 26). Dementsprechend handeln und verhalten sich BildungsmanagerInnen gemäß ihrer spezifischen berufsfeldbedingten Prägungen. Zur Positionierung in diesen Strukturen und Kräfteverhältnissen sowie zur Verteidigung der Regeln und Gesetzmäßigkeiten spricht Bourdieu von „Kämpfen der Akteure“ innerhalb der Handlungsfelder (Lange-Vester/Teiwes-Kügler 2013, 159). Mitspieler [und Mitspielerinnen; G. F.] eines Feldes nehmen bestimmte Gegebenheiten stillschweigend hin, wenn es um den Kampf geht, sich von anderen Feldern abzugrenzen und das eigene Feld aufrechtzuerhalten. So reproduzieren sie das Spiel und das Feld (Bourdieu 1993a, 109). Es wird stillschweigend vorausgesetzt, dass Neulinge den Regeln des Spiels (früher oder später) zustimmen und die Prinzipien des Feldes kennen müssen, ehe sie als vollwertige Mitglieder aufgenommen werden (Bourdieu 1993a, 109).

Der Habitus als ein System von Dispositionen generiert Strategien, die den objektiven Interessen der Inhaber [und Inhaberinnen; G. F.] entsprechen (Bourdieu 1993a, 113). Strategien eines Feldes sind ein unbewusstes Verhältnis zwischen Habitus und dem Feld. Die Strategien richten sich auf objektive Ziele (die nicht subjektive Ziele sein müssen), die sich im Feld bewährt haben und zur Erhaltung des Feldes beitragen (Bourdieu 1993a, 113). Bourdieu steckt mit dem Feldbegriff einen objektiven Handlungsrahmen ab, „in dessen Grenzen Individuen entsprechend den materiellen und sozialen Bedingungen handeln“ (Gieseke 1989, 97). Macht, Einfluss, objektive Bedingungen des Produzierens und Verteilens werden als Grenzen des Handlungsspielraums im Feld gesehen (Gieseke 1989, 98). Die Handlungsmöglichkeiten der Akteure [und Akteurinnen; G. F.] werden folglich vom Feld begrenzt.

Die jeweils feldspezifischen Sozialisierungen und die zugesprochene Denkweise in Bezug auf digitale Bildung und die Mediennutzung können daher BildungsmanagerInnen vom Gebrauch digitaler Medien in der Bildungsarbeit unbewusst abhalten bzw. dahingehend motivieren. Dabei ist festzuhalten, dass im Feldhabitus nicht eine totale individuelle Gleichheit gegeben ist, sondern „eine nicht zu übersehende Ähnlichkeit in Lebensgewohnheiten, Denkstrukturen, Arbeitshaltungen und Wertmustern“ (Gieseke 1989, 100).

In der Analyse des sozialen Feldes geht es also um die Automation und Funktionsweise des Bildungsmanagementfeldes und darum, welche Barrieren und Förderungen im Feld wirken. In konkreten Forschungszusammenhängen dient ein soziales Feld dazu, den Analysegegenstand zu beschreiben. Dieses Feld soll im Mittelpunkt der Forschung stehen und nicht das Individuum selbst, welches das Feld konstruiert (Engler 2013, 253). Es ist daher notwendig, Kenntnisse zum Feld einzuholen und die Dynamiken, Beziehungen und möglichen Konflikte innerhalb des Fel-

des in die Forschung einzubeziehen. Gleichzeitig wird es durch die Beschreibung des Feldes möglich, die feldtypischen Handlungs- und Denkmuster sowie Barrieren aufzuzeigen. Für BildungsmanagerInnen wird es dadurch möglich, selbstreflektierende Ansätze zu erkennen und die Dispositionen bewusst einzusetzen.

Jede systematische Strukturanalyse eines Feldes, die sich um eine relationale Perspektive bemüht, unterscheidet nach Rieger-Ladich (2009, 161) drei Dimensionen, die bei einer Feldstudie zu berücksichtigen sind:

1. das Feld als Ganzes: seine institutionelle Verfasstheit und Positionierung
2. Rollenbeschreibung, Aufgabenbeschreibung und Handlungsfelder (Rituale und Praktiken), die den Alltag prägen und die Reproduktion sicherstellen
3. die Kämpfe um die Ordnung des Wissens.

Diese drei Ordnungsdimensionen werden für die folgende Beschreibung des Bildungsmanagements als Sample sowie als soziales Feld herangezogen und als theoretische Grundlage verwendet. Beeinflusst werden diese Dimensionen üblicherweise von der Genese des Feldes und einer historischen Dimension (Rieger-Ladich 2009, 161). Letztere wird hier jedoch nicht beleuchtet, da es dazu eine Reihe ausführlicher Werke gibt, die vor allem die Geschichte der österreichischen Erwachsenenbildung beschreiben, zum Beispiel Filla (1998, 2014), Filla, Gruber und Jug (2002), Seitter (2007), Nolda (2012), Bergauer, Dvůrák und Stimmer (2016) oder Gruber und Lenz (2016).

3.2 Bildungsmanagement als soziales Feld

Um Bildungsmanagement als Untersuchungsfeld und als soziales Feld zu beschreiben, werden nun die drei Dimensionen nach Rieger-Ladich (2009, 161) expliziert: das Feld, die Rollen/Aufgaben, die Kämpfe um die Ordnung. Mit der folgenden Zuordnung können Besonderheiten des Feldes festgestellt werden. So werden die Ergebnisse der empirischen Forschung verdeutlicht und können in weiterer Folge für die Auswertung Handlungsoptionen erstellt werden. Die ausgewählten Merkmale unterliegen allerdings einer subjektiven Auswahl.

3.2.1 Das Feld als Ganzes

Bildungsmanagement in Bildungshäusern ist eingebettet in das Feld der Erwachsenenbildung bzw. Weiterbildung.²⁴ Wenn auch die Erwachsenenbildung strukturell klar abgrenzbar ist von den Bereichen der formalen Bildungssysteme (Primar-, Se-

²⁴ Gruber, Schlögl und Brünner (2010, 9) definieren Erwachsenenbildung/Weiterbildung für das Ö-Cert wie folgt: „Die Erwachsenenbildung oder Weiterbildung (wir verwenden beide Begriffe synonym) umfasst alle Formen des formalen, nicht-formalen und zielgerichteten informellen Lernens durch Erwachsene nach Beendigung einer unterschiedlich ausgedehnten ersten Bildungsphase unabhängig von dem in diesem Prozess erreichten Niveau. Erwachsenenbildung/Weiterbildung umfasst alle beruflichen, allgemeinbildenden, politischen und kulturellen Lehr- und Lernprozesse für Erwachsene, die im öffentlichen, privaten und wirtschaftlichen Kontext von anderen und/oder selbst gesteuert werden. Erwachsenenbildnerisches Handeln basiert auf bildungspolitischen Strategien und gesellschaftlicher Verantwortung, Organisationsstrukturen sowie rechtlichen und finanziellen Grundlagen.“

kundar- und Tertiärstufen) (Gruber/Lenz 2016, 16 f) oder innerhalb der Anbieterlandschaft zwischen den Erwachsenenbildungsorganisationen (zum Beispiel denen der KEBÖ-Verbände), so sind doch die Grenzen unscharf, wie auch Forneck und Wrana (2005, 94) feststellen. Heilinger (2008, 2) spricht von einer gewachsenen Struktur, die sich keiner Einheitlichkeit beugt. Im Falle dieser Untersuchung bezieht sich das Feld auf Bildungshäuser und kann grundsätzlich mit der allgemeinen Erwachsenenbildung eingegrenzt werden, wenn auch einzelne Bildungshäuser mitunter berufliche Weiterbildung anbieten.

Erwachsenenbildung als Profession ist historisch betrachtet relativ jung. Erst in den 1960er Jahren hat die programmatische Förderung einer hauptberuflichen pädagogischen Tätigkeit in der Erwachsenenbildung (Gieseke 2010, 385) eine Professionalisierungsdebatte ausgelöst, die immer noch anhält. Laut wurde der Ruf nach einer stärkeren Professionalisierung durch ein gestiegenes Anspruchsniveau und die verstärkte Einbindung von Managementaufgaben ins Bildungsmanagement (Diesner 2008, 190). Gruber und Lenz (1991, 40 f) sehen die Auslöser des Professionalisierungsdiskurses in der Etablierung der Erwachsenenbildung, in deren Institutionalisierung, in der öffentlichen Finanzierung der Erwachsenenbildung und in der gesellschaftlichen Anerkennung als Beruf. „Hauptberuflichkeit sollte die pädagogische Qualität dieses Bildungsbereiches sichern und die Kontinuität wahren, die für eine verantwortungsvolle Bildungsarbeit nötig ist“ (Nolda 2012, 114). Seither werden, neben den ehrenamtlich und hauptamtlich Tätigen, vorwiegend planerisch tätige Personen in der Erwachsenenbildung eingesetzt. Lehrende sind meistens selbstständig. Das Ehrenamt ist heute noch in vielen Bildungseinrichtungen gebräuchlich, jedoch kaum in Bildungshäusern. Hier werden MitarbeiterInnen vorwiegend angestellt. Nebenberufliche Anstellungsverhältnisse prägen das berufliche Bild der Erwachsenenbildung. In den Bildungshäusern sind 45%²⁵ der gesamten angestellten MitarbeiterInnen teilzeitbeschäftigt (Filzmoser 2018, 41). Damit verbunden sind in vielen Organisationen prekäre und zeitlich begrenzte Arbeitsverhältnisse, beispielsweise im Zusammenhang mit Projektförderungen.

Mit dem Einzug des Konzepts Lebenslanges Lernen in die europäischen Bildungsbemühungen hat die Erwachsenenbildung zwar an Bedeutung gewonnen, aber als Profession zeigt sie kaum die typische Autonomie oder ein verbindendes Professionsbewusstsein (Nolda 2012, 115). Der Grund könnte mitunter darin liegen, dass der Zugang zum Berufsfeld nicht mit dem Abschluss bestimmter Studien oder Ausbildungen verbunden ist, sondern eher nach ideologischen oder fach einschlägigen Kriterien stattfindet. Zum Beispiel finden sich in kirchlichen Bildungseinrichtungen größtenteils BildungsmanagerInnen mit absolvierter theologischer Qualifikation und in landwirtschaftlichen Bildungsorganisationen jene mit agrarwirtschaftlicher Ausbildung. Die Forderung nach einem abgeschlossenen Studium in Erwachsenenbildung taucht nur selten in Stellenanzeigen auf. Ebenso uneinheitlich ist die Titulierung der Berufsbezeichnung der BildungsmanagerInnen, die in leitender Funktion als DirektorInnen, LeiterInnen, GeschäftsführerInnen oder Bereichsleiter-

25 Von den gesamt 540 angestellten MitarbeiterInnen waren mit Stand 2018 243 in Teilzeit beschäftigt.

Innen bezeichnet werden, im pädagogischen Bereich als pädagogische MitarbeiterInnen, BildungsreferentInnen, ProjektmanagerInnen oder eher selten als BildungsmanagerInnen und ErwachsenenbildnerInnen (Gruber 2004, 2013). Keine dieser Berufsbezeichnungen ist präzise formuliert oder als geschützte Berufsbezeichnung festgelegt (Kraft 2010, 405). Diese Uneinheitlichkeiten, selbst innerhalb der Berufsbranche, führen zu einer mangelnden Wahrnehmung in der Öffentlichkeit, von der nicht nur die Bildungseinrichtungen selbst betroffen sind, sondern auch die beteiligten Personen (Gruber 2004, 214).

Obwohl Erwachsenenbildung quantitativ den größten Bildungsbereich darstellt (Gruber/Lenz 2016, 47) und mit dem Konzept Lebenslanges Lernen eine offizielle europaweite Beachtung erfährt, bleibt die Wertschätzung der Branche in der Öffentlichkeit eher gering. Nolda (2012, 124) führt dies auf die Tatsache zurück, dass „der politischen Rhetorik nicht unbedingt eine entsprechende finanzielle Unterstützung folgt. Der Bereich der Erwachsenenbildung ist nach wie vor der am geringsten öffentlich geförderte Bildungsbereich“. Die Mischung der öffentlich geförderten Mittel (von Bund, Land und Kommunen) stellt in den meisten Bildungshäusern nur einen geringen Anteil der Finanzierung dar. Den größten Teil der Kosten, die meist in die bauliche Infrastruktur und die Personalkosten fließen, übernehmen die jeweiligen Trägerorganisationen (Diözesen, Orden, Länder, Kammern, Vereine). In manchen Bildungshäusern werden EU-Förderungen zur Finanzierung genutzt. Die zögerliche Verwendung von Projektgeldern wird meist mit einem nicht gerechtfertigten personellen Aufwand argumentiert. Differenziert zeigen sich die Bildungshäuser in Bezug auf ihre inhaltliche Ausrichtung. Je nach Akzentuierung des jeweiligen Trägers und des eigenen Bildungsverständnisses sind die Schwerpunkte thematisch unterschiedlich festgelegt. Die Größe der Organisation, ihre örtliche Lage und regionale Eingebundenheit, die finanzielle Situation sowie die Ausrichtung auf unterschiedliche Zielgruppen geben den Bildungshäusern ein charakteristisches Profil.

3.2.2 Rollenbeschreibung, Aufgabenbeschreibung und Handlungsfelder

Die Zusammenhänge zwischen der Rollenbeschreibung, der Aufgabenbeschreibung, den Handlungsfeldern und den dadurch entstehenden Verhaltensweisen von BildungsmanagerInnen werden anhand einer Darstellung nach Negri (2010, 40) in Abbildung 1 erläutert.

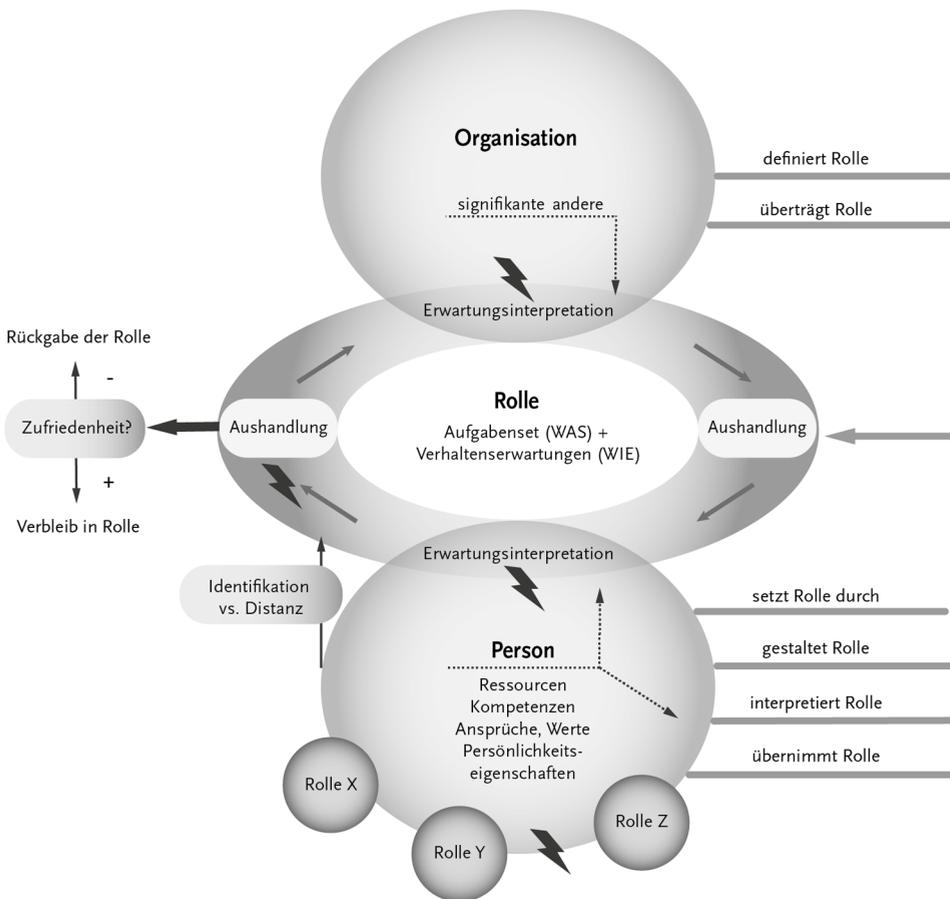


Abbildung 1: Rollenübernahme und -gestaltung in Organisationen in Anlehnung an Negri (2010, 40)

Das Rollenverständnis steht demnach in einem Spannungsfeld zwischen den organisatorischen Determinationen und persönlichen Distinktionen, die einer ständigen Aushandlung bedürfen. Daran geknüpft ist ein Bündel von normierten und individuellen Erwartungen. Je nach Erwartungsinterpretationen (Fremd- und Eigeninterpretation) wirken sich diese auf die Aufgaben und das Verhalten von BildungsmanagerInnen aus. Die Organisation definiert und überträgt Rollen an die eingesetzten Personen. Je nach Ressourcen, Kompetenzen, Ansprüchen, Werten und Persönlichkeitseigenschaften werden diese Personen die entsprechenden Rollen übernehmen, gestalten, interpretieren und durchsetzen. Rollen-, Tätigkeits- und Aufgabenbeschreibungen sind für die praktische Umsetzung hilfreich, wenn sie konkret formuliert sind. Mit derartigen Beschreibungen werden zwar die Aufgaben (das Was) exakt festgelegt, die Ausführung selbst (das Wie) kann jedoch von Person zu Person je nach Interpretation, Grad der Kompetenzen oder Handlungsbereitschaft sehr unterschiedlich ausfallen. Zusätzlich erschwert wird die Situation, wenn Bildungsmana-

gerInnen weitere Rollen in der Organisation oder auch außerhalb einnehmen: Viele BildungsmanagerInnen sind zum Beispiel darüber hinaus als Qualitätsbeauftragte oder Diversitybeauftragte eingesetzt oder nehmen Lehraufträge in der eigenen Organisation wahr. Aufgrund der Tatsache, dass BildungsmanagerInnen oft nur in Teilzeit beschäftigt sind, kann es zu Interessenkonflikten mit den Rollen weiterer Beschäftigungsverhältnisse kommen.

Die Rollenbeschreibung bzw. das eigene interpretierte Rollenverständnis hat eine Auswirkung auf das persönliche Selbstverständnis der BildungsmanagerInnen. Das Selbstverständnis kann sich in der eigenen Funktionsbezeichnung (pädagogische MitarbeiterInnen, BildungsreferentInnen) oder in der Bezeichnung der funktionalen Einheit (zum Beispiel Bildungsbereich, Abteilung für Aus- und Weiterbildung, Projektmanagement) widerspiegeln. Die individuell gewählten Rollenbezeichnungen sind zum Teil von den Vorgesetzten sehr bewusst gewählt, um Akzeptanz und Verständnis im Umfeld zu erzeugen. Die Wahl der Bezeichnung hat deshalb Bedeutung für das eigene Selbstverständnis und für die Wahrnehmung nach außen. Gleichzeitig signalisiert die Bezeichnung die Erwartungen seitens der Leitung des Unternehmens. Zum Beispiel wird von einer Bildungsmanagerin wahrscheinlich mehr Managementkompetenz erwartet als von einer pädagogischen Mitarbeiterin und von dieser wiederum mehr pädagogische Kompetenz. In manchen Bildungsorganisationen wird der Annex ManagerIn abgelehnt, weil damit eine finanziell höhere Gehaltseinstufung verbunden ist.

Die Verwendung der Berufsbezeichnung BildungsreferentIn oder BildungsmanagerIn kommt manchen Einrichtungen insofern entgegen, als bei der Einstellung von BildungsmanagerInnen eher ideologische und fachliche Qualifikationen und Kompetenzen bevorzugt werden. Eine pädagogische Ausbildung ist in diesen Fällen vorteilhaft, aber nicht Voraussetzung. Erwachsenenbildnerische Kompetenzen werden informell im Job angeeignet und somit die Berufsvoraussetzungen und das berufliche Handeln im Feld und in der eigenen Einrichtung reproduziert. Die Fortbildung und die beruflichen Bedingungen unterliegen einer Selbstauslegung. Das Wissen, das zum professionellen Handeln führt, wird im Tun selbst erarbeitet. „Die pädagogischen Ansprüche müssen gegenüber diesem täglichen Handlungsdruck zurückweichen [...] Gleichzeitig arbeiten sie aber mit dem realistischen Gefühl, den pädagogischen Ansprüchen in der konkreten Arbeit aus organisatorisch-personellen Bedingungen und fehlendem professionellen Rückhalt nicht genügen zu können“ (Gieseke 1989, 24f). Diese Vorgangsweise, ob beabsichtigt oder nicht, sorgt für eine ideologische und fachliche Reproduktion der aus Trägersicht wesentlichen Handlungs- und Denkweisen des Fachbereiches.

Zu den Hauptaufgaben von BildungsmanagerInnen zählen die Gestaltung und Leitung von Bildungsorganisationen und -prozessen, wie zum Beispiel Organisationsentwicklung, Personalmanagement, Betriebswirtschaft, Controlling, Marketing und Qualitätsmanagement, aber auch das Erstellen von Analysen (Bildungsbedarfsanalyse, Marktanalyse, Zielgruppenanalyse etc.), die Entwicklung von Bildungsveranstaltungen, die Programmplanung oder die Veranstaltungsdurchführung bis hin zur

Evaluation und Transfersicherung. „Von Bildungsfachleuten wird heute mehr und mehr erwartet, dass sie nicht nur gute pädagogische Vermittler sind, sondern die betriebliche Aus- und Weiterbildung auch leiten, führen und steuern können. [...] Sie sind gefordert, individuelle Bildungsbedarfe frühzeitig zu identifizieren, bedarfsorientierte Bildungskonzepte zu erstellen, Bildungsprozesse zu planen, zu organisieren, durchzuführen und zu evaluieren“, ergänzt Negri (2010, 46) die Palette an Aufgaben. Aus diesem Pool an Aufgaben, die an und für sich schon mehrere Berufsausbildungen erfordern würden, zumindest eine pädagogische und eine betriebswirtschaftliche, kristallisieren sich nun Tätigkeiten heraus, die im Rahmen der Aufgaben erfüllt werden müssen. Negri und Hülshoff erhoben im Jahr 2006 Tätigkeiten von BildungsmanagerInnen, indem sie ca. 200 Führungspersonen aus dem Bildungsumfeld zu ihren Tätigkeiten befragten (Negri/Hülshoff 2006). Aus dieser Befragung wurden die folgenden 20 relevantesten Tätigkeiten von BildungsmanagerInnen abgeleitet (Negri 2010, 55):

- Veränderungsprozesse initiieren und begleiten
- Sich kontinuierlich weiterbilden und Rahmenbedingungen schaffen für die Weiterbildung von Mitarbeitenden
- MitarbeiterInnenpotenziale entdecken und fördern
- Mitarbeitende und KundInnen beraten und coachen
- Visionen entwickeln und in Strategien umsetzen
- Projekte leiten
- AdressatInnengerechte Bildungsangebote entwickeln
- Verhandlungen führen
- Mit Konflikten umgehen
- Kosten-Nutzen-Analysen durchführen
- Sich und andere informieren und mit anderen kommunizieren
- Personelle und sachliche Ressourcen aufgabenorientiert bereitstellen
- Bildungscontrolling durchführen und Nachhaltigkeit sowie Wirksamkeit fördern
- Prozesse und Ergebnisse evaluieren
- Prioritäten setzen
- Entscheidungen treffen
- Öffentlichkeitspolitik entwickeln und Öffentlichkeitsarbeit durchführen
- Gesellschaftliche, politische, demografische Entwicklungen analysieren
- Bildungskonzepte und didaktische Konzepte entwickeln
- Schulungs- und Trainingsmaßnahmen durchführen

In Bezug auf Digitale Bildung und die damit verbundenen Herausforderungen entstehen weitere zusätzliche Aufgaben bzw. Tätigkeiten, mit denen BildungsmanagerInnen aktuell und künftig verstärkt betraut werden.

3.2.3 Die Kämpfe um die Ordnung des Wissens

Die Kämpfe um die Ordnung des Wissens im Bildungsmanagement sollen auf zwei Ebenen betrachtet werden: erstens auf der organisatorischen Ebene, auf der es darum geht, das Wissen der Organisation gegenüber anderen Organisationen zu ver-

mehren oder zu verfechten (Kooperation und Konkurrenz, Managementpraktiken), und zweitens auf der Ebene der Verteidigung und des Zuwachses des personifizierten Wissens innerhalb und außerhalb von Bildungseinrichtungen (Aus- und Weiterbildung von BildungsmanagerInnen, Qualifikationen, Kompetenzen).

In Konkurrenz treten Personen oder Organisationen, die das gleiche Ziel verfolgen, d. h. das gleiche Produkt, die gleiche Dienstleistung anbieten oder die gleiche Zielgruppe ansprechen. Im Bildungsbereich ist es vor allem der Wettbewerb um TeilnehmerInnen, um das „bessere“ Veranstaltungsangebot oder um öffentliche Gelder. Neben den klassischen marktwirtschaftlichen Faktoren, die üblicherweise zu Konkurrenz führen, bildete sich zwischen der allgemeinen und der beruflichen Erwachsenenbildung darüber hinaus ein Konkurrenzverhältnis heraus, das auf die Begünstigung der Berufsbildung durch die europäische Bildungspolitik (Aschemann 2018) zurückzuführen ist.

Konkurrenz entsteht aber nicht immer nur in der eigenen Branche: „Viele Strategien und Geschäftsmodelle werden obsolet, weil Unternehmen aus anderen Branchen mit neuen Geschäftsmodellen in fremde Branchen eindringen. Branchen dienen immer weniger als sinnvolle Markteinheiten, denn Wettbewerber können von überall herkommen“ (Heitger/Serfass 2015, 18). Diese Gefahr der Konkurrenz aus anderen Branchen ist im Bildungsbereich sehr hoch. Die sogenannte „beigepackte Erwachsenenbildung“ nimmt mit der Digitalisierung stark zu. Damit sind Bildungsveranstaltungen von Organisationen gemeint, die Bildung nicht als Hauptzweck verfolgen, wie beispielsweise NGOs, Vereine, aber auch Banken oder Tageszeitungen.

„Durch Vermeidung von [...] unproduktiver Konkurrenz soll die Effektivität des Gesamtsystems gesteigert werden“, betont Jütte (2002, 13) und spricht sich für eine verstärkte Kooperation von Bildungsorganisationen aus. Eine Kooperation kann sich ein bestehendes Netzwerk zu Nutzen machen. „Kooperation bezeichnet eine Form der (freiwilligen) interorganisatorischen, zweckorientierten Zusammenarbeit von Organisationen unter Wahrung wirtschaftlicher und rechtlicher Selbstständigkeit“ (Bornhoff/Frenzer 2006, 45).

Der österreichischen Erwachsenenbildung ist Kooperation inhärent. Dies kommt unter anderem durch den Zusammenschluss der wichtigsten Erwachsenenbildungsverbände in der KEBÖ²⁶ (Konferenz der Erwachsenenbildung Österreich) zum Ausdruck, die 1972 gegründet wurde (Bergauer/Filla/Schmidbauer 2002). Bildungseinrichtungen der allgemeinen Erwachsenenbildung sind eher kooperations- und vernetzungsbereit als Schulen, Hochschulen und Einrichtungen der beruflichen Erwachsenenbildung (Dollhausen/Mickler 2012, 9). Ersichtlich wird dies in einer hohen Beteiligung an Programmen, wie Lernende Regionen²⁷, an europäischen Lernpartnerschaften oder Community Education. So beteiligten sich die 19 Mitgliedshäuser der ARGE Bildungshäuser Österreich beispielsweise im Jahr 2017 an 589 Veranstaltungen oder Projekten zu Community Education (Filzmoser/Jungmeier 2018, 16).

26 https://erwachsenenbildung.at/themen/eb_in_oesterreich/organisation/keboe.php

27 <http://www.oiebat/lernende-regionen/de/default.html>

Dollhausen und Mickler (2012, 7) führen die hohe Kooperationsbereitschaft auf „die deutlich geringere Reglementierung und die durch die Marktorientierung nötige Offenheit für neue Strömungen“ zurück.

Organisationsnetzwerke werden aber meist nur eingegangen, wenn sich ein klarer Nutzen für die Organisation abzeichnet, der entweder zu einem finanziellen Vorteil führt oder politische Erwartungen an die Organisation erfüllt. Dennoch überwiegen in vielen Fällen die gemeinsamen Interessen und die entstehenden Synergien (Bergauer et al. 2002, 7; Reupold/Strobel/Tippelt 2010, 575). Am Beispiel der ARGE Bildungshäuser Österreich (ARGE BHÖ) wird ersichtlich, dass Vernetzung und Kooperation zwischen konkurrierenden Einrichtungen möglich sind. Betrachtet man die Ergebnisse einer internen Netzwerkanalyse aus dem Jahr 2011 (Filzmoser 2011, 19), kann durchaus behauptet werden, dass in der ARGE BHÖ Kooperation einen höheren Stellenwert einnimmt als Konkurrenz. Basis dieses gelungenen Netzwerkes ist ein hohes Vertrauen unter den Mitgliedshäusern sowie den beteiligten Personen und ein intensiver Erfahrungsaustausch.

Das Wissen der BildungsmanagerInnen wird vorwiegend durch Erfahrung und durch langjährige Praxis aufgebaut. Die Aus- und Weiterbildung erfolgt hauptsächlich über Lehrgänge und einzelne Seminare, die zum Teil innerhalb der Erwachsenenbildungsverbände (zum Beispiel in der ARGE BHÖ²⁸) oder am Bundesinstitut für Erwachsenenbildung (Bifeb)²⁹ angeboten werden. Bereits im Jahr 1970 organisierte der Verband Österreichischer Volkshochschulen, der Ring Österreichischer Bildungswerke und die Arbeitsgemeinschaft Bildungsheime Österreich³⁰ erstmals einen Zertifikatslehrgang für ErwachsenenbildnerInnen, der damals am Bifeb abgehalten wurde. Abgelöst wurde das Organisationsteam 1973 von der eben gegründeten Konferenz Erwachsenenbildung Österreich (KEBÖ). Eine Arbeitsgruppe der KEBÖ, das kooperative System der Erwachsenenbildung Österreich³¹, zeigt sich heute noch für die Bildungsmanagement-Lehrgänge am Bifeb verantwortlich.

Eine hochschulische Ausbildung wird in Österreich seit dem Jahr 1972 an der Universität Wien angeboten (Gruber/Lenz 2016, 98). Weitere Lehrstühle folgten am Institut für Erziehungswissenschaft an der Universität Graz (1984) und an der Universität Klagenfurt (1985) (Gruber/Lenz 2016, 98). Trotz der wachsenden Beliebtheit des Studiums (Gruber/Lenz 2016, 99) werden nur wenige AbsolventInnen als BildungsmanagerInnen in den Bildungshäusern beschäftigt. Wie bereits erwähnt, werden andere Kriterien, wie ideologische Zugehörigkeiten oder spezielles Fachwissen, dem pädagogischen oder andragogischen Fachwissen vorgezogen. Damit wird nicht nur das Denken und Handeln der Bildungsangestellten reproduziert, sondern auch das Fachwissen des jeweiligen Bildungsbereichs.

28 <https://www.arge-bildungshaeuser.at/seminare/>

29 www.bifeb.at

30 Die sich heute ARGE Bildungshäuser Österreich nennt.

31 https://erwachsenenbildung.at/themen/eb_in_oesterreich/organisation/kooperatives_system.php

3.3 Der mediale Habitus – theoretische Fundierung

Die Handlungen, das Verhalten und die Einstellungen der BildungsmanagerInnen zu digitalen Medien können mithilfe des medialen Habitus analysiert werden. Seit 2006 liegen eine Reihe von Studien und Publikationen vor, die den medialen Habitus untersuchen. Kommer (2006, 2010) und Biermann (2009a, 2009b) können als Vorreiter in der Verwendung und der Genese des Begriffs gesehen werden.

Der mediale Habitus ist Teil des Habitus³² einer Person und beschränkt sich auf die Mediennutzung und den Umgang mit verschiedenen digitalen und analogen Medien (Kommer 2006, 168). Impliziert sind Haltungen und Einstellungen zu Medien, der kulturelle und soziale Bezug, Erfahrungen, Kompetenzen im Umgang mit Medien sowie individuelle Nutzungsmuster. Das Konzept des medialen Habitus besagt, dass Personen mit bestimmten Medien aufwachsen oder, im Falle des Berufsfeldes Bildungsmanagement, sozialisiert werden. Das heißt, dass sie in ihrer Praxis den Umgang mit bestimmten Medien gewohnt sind und diese daher auch bevorzugen. Angelehnt an das Habituskonzept nach Bourdieu behandelt der mediale Habitus das Handeln und Verhalten einer Person, die durch seine Herkunft und durch sein Umfeld geprägt werden. Der Habitus zeigt sich in der Gesamtheit der Vorlieben, Gewohnheiten, Routinen, Denk-, Wahrnehmungs-, Urteils- und Handlungsmuster und der sozialen Verhaltensweisen, aber auch im Lebensstil, in der Dialektik, im Geschmack und in der Kleidung. Der mediale Habitus nimmt in Bezug auf diese Gesamtheit den Fokus auf die Handlungs-, Denk- und Wahrnehmungsschemata von Medien ein. Er umfasst demnach ein relativ stabiles System von medialen Dispositionen des Denkens (Vorstellungen) und des Handelns (Praktiken), „die das Welt- und Selbstverständnis der Akteure in einer grundlegenden Weise strukturieren“ (Koller 2012, 15), welches sich in einer kennzeichnenden Haltung gegenüber der Welt zeigt (Forneck/Wrana 2005, 87). Die Begrifflichkeit des medialen Habitus fasst Henrichwark (2009, 37) treffend zusammen: „Der mediale Habitus integriert Handlungs-, Denk- und Wahrnehmungsschemata in Bezug auf Medien und damit auch Aspekte von Medienkompetenz und Medienbildung. Er verkörpert darüber hinaus milieuspezifische, medienbiografische Erfahrungen und daraus resultierende Gewohnheiten sowie die manifesten und latenten Ebenen von Meinungen, Verhaltensdispositionen und Einstellungen. Beeinflusst wird seine Genese u. a. durch Kapitalressourcen der Herkunftsfamilie, die im Zusammenhang der Reproduktion digitaler Ungleichheit [...] stehen“ (Henrichwark 2009, 37).

Der mediale Habitus streicht mit seinem Bezug zu Medien eine Besonderheit des Habituskonzepts heraus, „wie es Medienkompetenz auf kommunikative Kompe-

32 Habitus bedeutet „Systeme dauerhafter Dispositionen, strukturierter Strukturen, die geeignet sind, als strukturierende Strukturen zu wirken, mit anderen Worten: als Erzeugungs- und Strukturierungsprinzip von Praxisformen und Repräsentationen, die objektiv ‚geregelt‘ und ‚regelmäßig‘ sein können, ohne im geringsten das Resultat einer gehorsamen Erfüllung von Regeln zu sein; die objektiv ihrem Zweck angepasst sein können, ohne das bewusste Anvisieren der Ziele und Zwecke und die explizite Beherrschung der zu ihrem Erreichen notwendigen Operationen vorauszusetzen, und die dies alles gesetzt, kollektiv abgestimmt sein können, ohne das Werk der planenden Tätigkeit eines ‚Dirigenten‘ zu sein“ (Bourdieu 2018, 165).

tenz und Medienbildung auf Bildung darstellen“ (Biermann 2013, 9). Um das Zusammenspiel der wichtigsten Konzepte abzubilden, haben Lenger et al. (2013, 21) folgende Formel entwickelt:

$$\text{„}[(\text{Habitus}) (\text{Kapital})] + \text{Feld} = \text{Praxis}“$$

Die Praxis, also das Handeln und Verhalten einer Person, ergibt sich demnach aus dem Habitus und dem Kapital (den Handlungsmöglichkeiten), die innerhalb einer bestimmten Struktur (einem Feld) möglich sind. Aus Sicht der Praxis ist diese Formel hilfreich, um das komplexe Konstruktionsgefüge aus Habitus, Kapital, Feld und dessen Merkmale zu erfassen. Das bedeutet, dass sich diese vier Faktoren gegenseitig bedingen. Verändert sich ein Merkmal, so hat dies Auswirkungen auf das gesamte Gefüge. Durch Digitalisierung entsteht eine gravierende Veränderung im sozialen Raum, die sich unweigerlich auf das Berufsfeld Bildungsmanagement auswirkt und somit seine Praxis verändert.

Im Rückschluss passen sich Habitus und Kapitalwerte der Praxis an. Die Determiniertheit der Struktur, wie sie von Bourdieu gesehen wird und ein System von Grenzen und Limitierungen anspricht, wird unter diesem Gesichtspunkt enthärtet.³³ Auch Biermann (2009a) streicht eher die Aufhebung dieser Grenzen heraus, die digitalen Medien innewohnt und die für Bildungsprozesse sinnvoller erscheint. In der Diskussion zum medialen Habitus soll es daher eher um die Frage der digitalen Ungleichheit und um ihre Überwindung gehen. Damit wird eine Haltung verfolgt, die den Fokus auf die Bewältigung von Grenzen und Hindernissen legt und nicht stabilisiert.

3.3.1 Strukturprinzipien der Mediennutzung

Wie Bourdieu (2018, 164ff) unterscheidet auch Biermann (2009a, 71) im Konzept des medialen Habitus zwischen zwei Struktur-Prinzipien: erstens dem Modus Operandi, d. h. der Art und Weise, in der Praxis zu handeln (diese wird in der Mediennutzung sichtbar); zweitens dem Opus operatum, d. h. dem Produkt des Handelns. Das sind die nicht beobachtbaren inneren Prozesse, die gesammelten Erfahrungen der Lebensbedingungen und der sozialen Stellung (Biermann 2009a, 71), welche die Handlungen generieren. Diesen zwei Struktur-Prinzipien entsprechend erfolgt die Mediennutzung meist unreflektiert, da sie inkorporiert, verinnerlicht ist (Biermann 2009a, 71; Baacke 1997, 98 f). Die Verbindung des Habituskonzepts mit der Mediennutzung schließt demnach den bewussten Umgang aus, da von einer Inkorporation der Erfahrungen ohne reflexive Prozesse ausgegangen wird. Die unbewusste Auswahl von Medien(inhalten) wird durch Dispositionen gesteuert. Dispositionen bilden sich unter anderem durch die primäre Sozialisation, die Erfahrungen im Kontext, die Existenzbedingungen, die im Beruf inkorporierten Muster und die Ausstattung des Bildungskapitals (Biermann 2009a, 72). Das Medienverhalten ist als Resultat dieser

33 Siehe auch Kapitel 3.3.6 zur Komponente Hysterisis.

Bedingungen zu sehen. Beim medialen Habitus geht es also nicht nur um die Aufnahme des Neuen in die eigene Kultur (Rezeption), sondern auch „um die Entstehungskontexte der Dispositionen und damit verbunden, um die Auswahl- und Wahrnehmungsprozesse und den Geschmack im Sinne Bourdieus“ (Biermann 2009a, 71).

3.3.2 Kapitalausstattung in der digitalen Welt

Das Handeln und Verhalten einer Person resultiert, wie vorne dargelegt, aus den Dispositionen des Wahrnehmens, Denkens und Handelns sowie dem akkumulierten Kapital. Eingeschränkt werden diese Elemente durch ein bestimmtes soziales Feld, in diesem Fall das Berufsfeld Bildungsmanagement.

Wie der Habitus muss auch das Kapital in den historisch entwickelten Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata, die inkorporiert wurden, historisch betrachtet werden (Biermann 2009b, 10). So baut auch die Mediennutzung auf Erfahrungen in der Vergangenheit auf und knüpft an ältere Strukturen (Medienbiografie) an. Einfluss darauf haben auch die Herkunftsfamilie bzw. das Herkunftsmilieu und die spezifischen Existenzbedingungen (Klasse, Geschlecht und soziales Feld) (Biermann 2009b, 11). Bourdieu unterscheidet vier Arten von Kapital: das ökonomische, kulturelle, soziale und das symbolische Kapital (Bourdieu 2018, 335 ff). Letzteres wurde von Bourdieu quer über die drei Kapitalsorten als vierte Kapitalsorte eingeführt, um die Kapitalsorten bewerten zu können (Lenger et al. 2013, 66). Es steht für das Maß an sozialer Anerkennung in der jeweiligen Gruppe oder Gesellschaft, über die eine Person verfügt. Das Besondere an dieser Kapitalsorte ist, dass es mit der Kultur, im Sinne eines Niederschlags der gesellschaftlichen Strukturen, in Verbindung gebracht werden kann.

3.3.3 Ökonomisches Kapital: Besitz von Endgeräten und Internetzugang

Zum ökonomischen Kapital zählen alle Formen, die mit materiellen Mitteln getauscht werden können. Aus der Sicht Bourdieus kommt dem ökonomischen Kapital eine besondere Rolle zu, weil die anderen Kapitalsorten zum Teil aus dem Einsatz ökonomischen Kapitals entstehen (Biermann 2009b, 7). Zum ökonomischen Kapital zählen jede Art von Gütern, die finanziell konvertierbar sind. Im Kontext der Digitalisierung sind damit alle Formen von Endgeräten, Hardware, Software, aber auch der Internetzugang gemeint. Im Zusammenhang mit Bildung bzw. Bildungseinrichtungen umfasst das die technische Infrastruktur sowie die Orte und Räume, in denen Lernen stattfindet.

Der mediale Geschmack, im Bourdieu'schen Sinne, als Einflussfaktor auf den medialen Habitus, ist in Bezug auf das ökonomische Kapital ein bedeutender Parameter. Er drückt sich beispielsweise in der Bevorzugung bestimmter Markengeräte aus. Diese stehen nicht unmittelbar mit besonderen Kompetenzen im Zusammenhang, sondern eher mit dem Bedürfnis nach Prestige und Anerkennung. Durch den Versuch, dieses Bedürfnis mit dem Besitz bestimmter Endgeräte zu befriedigen, wirkt dieser Faktor stark in das symbolische Kapital hinein. Mediennutzung ist dadurch mit Kosten verbunden, die für die Anschaffung von Geräten oder Software

und für den Betrieb entstehen. Der digitale Gap³⁴ ist mitunter auf das ökonomische Kapital zurückzuführen. In diesem Sinne trägt digitale Bildung nicht zwangsläufig dazu bei, den digitalen Gap zu reduzieren.

Bildungsräume und Lernorte sind für Bildungseinrichtungen ein wesentliches ökonomisches Kapital. Dabei spielt nicht nur das ledigliche Vorhandensein von Räumen eine Rolle, sondern auch deren Ausstattung und Gestaltung, welche durchaus als didaktische Komponente gesehen werden können. Insofern kommt dem Bildungs- und Lernraum in Bezug auf digitale Bildung eine besondere Rolle zu. Einerseits nehmen virtuelle Räume zu Bildungszwecken (Online-Seminare, Webinare, YouTube) zu, andererseits erfordern die veränderten Lernbedürfnisse Erwachsener (vernetztes Lernen, selbstorganisiertes Lernen) andere Raumkonstellationen, -ausstattungen und -gestaltungen. Bildungsräume in Bezug auf Digitale Bildung stellen demnach ein wichtiges Entwicklungspotenzial für Bildungshäuser dar.

3.3.4 Kulturelles Kapital: Wissen – Qualifikation – Kompetenz

Für die Stellung im sozialen Raum ist die Bedeutung des kulturellen Kapitals ein zentrales Kriterium. Es bezieht sich auf alle Ergebnisse, die durch Bildung erworben werden können, wie Wissen, Qualifikationen (Bildungsabschlüsse), Kompetenzen, aber auch auf Genussfähigkeit wie beispielsweise – in Bezug auf das Forschungsthema – den lustvollen Umgang mit digitalen Medien. Es kann nicht durch materielle Mittel erworben werden, sondern nur durch persönliche Bemühungen, und es kann auch nicht veräußert oder weitergegeben werden. Das kulturelle Kapital kommt laut Bourdieu in drei Formen vor: als inkorporiertes körpergebundenes Kapital, als objektiviertes Kapital und als institutionalisiertes Kapital. Das inkorporierte körpergebundene Kapital, Bourdieu spricht von *éducation*, umfasst kulturelle Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten.

Die Zusammenführung von Medienkompetenz und medialem Habitus erfolgte nach Biermann (2013, 6) erst in den letzten Jahren, obwohl bereits Baacke (1996, 115 f) mit einem Verweis auf Bourdieu feststellte, dass die ungleiche Verteilung von Kapital mit dem Erwerb von Medienkompetenz Hand in Hand geht. Medienkompetenz als kulturelles Kapital lässt sich auf zwei verschiedenen Ebenen betrachten: einerseits als standardisierter Output des Bildungswesens, andererseits als Ergebnis vorangegangener individueller Lernprozesse, die als Dispositionen des medialen Habitus betrachtet werden können (Biermann 2013, 9). Die Bedeutung der Medienkompetenz für das kulturelle Kapital zeigt sich einerseits in institutioneller Form, zum Beispiel in Zertifikaten über den Erwerb von Medienkompetenzen (z. B. Computerführerschein), andererseits als inkorporiertes kulturelles Kapital, welches durch formale und non-formale Lernprozesse aufgebaut, aber auch durch informelle Lernprozesse erworben wird, welche durch Familie, Peer-Group und NetzwerkpartnerInnen (Familie, Freunde, ArbeitskollegInnen etc.) entstehen (Biermann 2013, 10).

34 Der digitale Gap wird auch digitale Kluft genannt. Er beschreibt Unterschiede im Zugang und der Nutzung des Internets bzw. digitaler Medien aufgrund sozialer oder demografischer Faktoren. Durch die unterschiedlichen Zugangsmöglichkeiten zum Internet entstehen eine geringere soziale Teilhabe an der Gesellschaft sowie geringe Entwicklungs- und Bildungschancen.

Biermann (2013, 4) unterscheidet bezugnehmend auf digitale Medien und kulturelles Kapital Medienkompetenz und Medienbildung: „Medienkompetenz wird im Weiteren als Dispositionsgefüge im Sinne des kulturellen Kapitals und Medienbildung als Veränderung von Selbst- und Weltverhältnissen und somit als prozesshafte Transformationen von Dispositionen (internalisierte Schemata, Gefüge von habituellen Mustern) verstanden“ (Biermann 2013, 6 f).

Dem objektivierten Kapital sind Kulturgüter wie Gemälde, Schriftstücke, Bücher oder Instrumente zuzuordnen. Deren Besitz kann auf andere Personen übertragen werden, nicht aber automatisch der Umgang damit (Biermann 2009b, 8 f). Ein Buch zu lesen oder der Genuss eines Gemäldes sind nur durch das inkorporierte Kapital möglich. Der „richtige“ und „genussvolle“ Umgang mit digitalen Medien ist auf inkorporiertes kulturelles Kapital angewiesen, da es nur mit einem bestimmten Maß an Medienkompetenz und einem routinemäßigen Nutzen wirksam wird. Schweiger (2007, 268) sieht medienbezogene Genussfähigkeit als Kompetenz, weil bei Genussfähigkeit davon ausgegangen wird, dass RezipientInnen über gewisse Kenntnisse verfügen müssen, um zum Beispiel eine Persiflage zu verstehen und genießen zu können. Zur Genussfähigkeit gehört auch die Freude über einen gelungenen Artikel oder ästhetische Bilder. Schweiger (2007, 268) spricht in diesem Zusammenhang von humanistisch geprägter Medienbildung.

Eine enthusiastische Mediennutzung muss aber nicht gleichzeitig von einem hoch objektivierten kulturellen Kapital zeugen, zum Beispiel bei suchtvähnlicher Nutzung. Um damit „richtig“ umzugehen, bedarf es Kompetenzen, die einen selbst-reflektierten und selbstkontrollierten Umgang ermöglichen.

Das institutionalisierte Kapital zeigt sich durch Zeugnisse, Zertifikate oder Bildungstitel, die den TrägerInnen bestimmte kulturelle Kenntnisse, Fähigkeiten oder Fertigkeiten bescheinigen und an die jeweilige Person gebunden sind (Biermann 2009b, 9). Der Besitz von institutionalisiertem Kapital bescheinigt ein höheres inkorporiertes Kapital (zum Beispiel Kompetenzen) und ermöglicht beispielsweise die Zulassung zu bestimmten Berufen.

Die Diskussion um Medienkompetenz und deren Nachweise ist aktuell ein Thema in der Bildungslandschaft, welches noch nicht zur Gänze gelöst wurde. Von verschiedensten Seiten sind Institutionen derzeit bemüht, Medienkompetenzmodelle und -profile zu erarbeiten, die einer Validierung standhalten. Kompetenzbestätigungen, die durch Online-Bildungsveranstaltungen erlangt werden, werden teilweise immer noch als minderwertiger erachtet. Ebenfalls ungeklärt ist der institutionelle Umgang mit informell erworbenen Kompetenzen, deren Erwerb durch digitale Medien unterstützt wird. Die derzeit vorherrschende, experimentelle, selbstorganisierte Vorgangsweise beim Erwerb von Medienkompetenzen steht dem institutionellen Lernen entgegen. Für Lernende bedeutet das, dass ihr objektiviertes Kapital (Wissen und Kompetenz) nur schwer in institutionelles Kapital (Bestätigungen, Zertifikate) umgewandelt werden kann und somit auch unter Umständen das ökonomische Kapital (z. B. berufliche Verwertung) darunter leiden könnte.

Für das Bildungsmanagement als berufliches Feld ist das institutionalisierte Kapital im Sinne der Professionalisierung der Erwachsenenbildung eher niedrig, da es

kein offizielles Berufsbild gibt und damit auch die Anerkennung der Aus- und Weiterbildung erschwert ist. Ein Ansatz zur Lösung wurde in Österreich mit der wba – Weiterbildungsakademie³⁵ entwickelt, die im Bereich Erwachsenenbildung einschlägige Kompetenzen anerkennt und zertifiziert. Sie schafft somit eine Möglichkeit für ErwachsenenbildnerInnen, ihr institutionalisiertes Kapital zu erhöhen. Dennoch wird es in Zukunft unerlässlich sein, dass ErwachsenenbildnerInnen „spezifische Kompetenzen erwerben, die ihnen ein bewusstes – im weitesten Sinne pädagogisches – Handeln ermöglichen und über die sie ihre Professionalität, ja ihren Berufsstand als solchen definieren“ (Gruber 2004, 216).

3.3.5 Soziales Kapital: Vernetzung und Kooperation

Das soziale Kapital kann als soziales Netz bezeichnet werden (Biermann 2009b, 10). Es ermöglicht es, andere um Rat, Hilfe oder Informationen zu bitten. Zum sozialen Netz zählen unter anderem Freundschaften, Vereinszugehörigkeiten, Geschäftsverbindungen und Beziehungen. Aufbau und Erhalt sozialer Netze setzen eine ständige Beziehungsarbeit voraus. Dazu können digitale Medien hilfreich eingesetzt werden. Die Größe des Netzwerkes bzw. seine Qualität sind für die Reproduktion des ökonomischen und kulturellen Kapitals bedeutend. Umgekehrt bestimmt das Kapitalvolumen den Stand im sozialen Feld (Alheit 2008, 17). Personen mit einem hohen sozialen Kapital haben oft auch ein hohes kulturelles Kapital (höhere Bildung) und ein hohes ökonomisches Kapital (höheres Einkommen). Sie sind mit ihren Netzwerken zufriedener als Angehörige unterer sozialer Schichten und weniger von der Unterhaltung durch Medien abhängig (Kommer 2010, 112).

Alheit bringt soziales Kapital mit lebenslangem Lernen in Verbindung. „Wirklich zu lernen, bedeutet, sich mit andern auszutauschen. Soziales Kapital erwirbt nur, wer mit anderen zu tun hat, und das bedeutet auch: wer nachhaltig von und mit anderen lernt“ (Alheit 2008, 14). Dasselbe gilt auch für selbstorganisierte Lernprozesse: „Selbstorganisiertes Lernen erfordert, [...], die Begleitung durch Lernpartner“ (Erpenbeck/Sauter 2013, 107). LernpartnerInnen können menschlich sein, es kann aber auch ein Computer sein.

Diesen Aspekt greift der kanadische Lerntheoretiker Siemens (2004, 2006a/b) mit dem Konnektivismus auf. Der Konnektivismus wurde als Lerntheorie für das digitale Zeitalter entwickelt: Er baut auf den „großen“ Lerntheorien Behaviorismus, Kognitivismus und Konstruktivismus auf, die für die aktuellen Herausforderungen aber nicht mehr ausreichend bzw. zeitgemäß seien. Der Konnektivismus ersetzt diese nicht, sondern ergänzt sie, in einer Zeit, in der verstärkt Technologien zum Lernen eingesetzt werden und sich das Leben, die Kommunikation und das Lernen durch Technologien verändert haben. Siemens geht unter anderem davon aus, dass vernetztes Lernen durch die Digitalisierung an Bedeutung gewinnt.³⁶ Lernen ist für ihn ein Prozess des lebenslangen Lernens und nicht auf Vorrat möglich. Es sei wichtiger zu wissen, wo und bei wem man Wissen bekommen kann, als das Wissen

35 <https://wba.or.at/de/>

36 Marotzki und Jörissen (2008) schreiben diese Bedeutung der Kollaboration zu.

selbst zu speichern. „Know where and know who is more important today than knowing what and how!“ (Siemens 2006a/b, 1). Als Grund dafür gibt Siemens die rasche Entwicklung von Wissen und die damit verbundene abnehmende Halbwertszeit von Wissen an. Siemens meint damit, dass die Verbindung zum Wissen wichtiger ist als das Wissen selbst. Damit begründet er die Wichtigkeit von Netzwerken bzw. der Knoten in den Netzwerken. Die Wissensinhalte werden in diesem Verständnis dann abgerufen, wenn sie benötigt werden.

Davon leitet Siemens (2006a/b, 1) nun eine Reihe von Prinzipien ab:

- Wissen ist verteilt und vernetzt
- Lernen ist ein Prozess, bei dem Verbindungen in soziale und technologische Netze hergestellt und gepflegt werden
- Lernen und Wissen erhalten eine Meinungsvielfalt
- Kernkompetenz für effektives Lernen ist die Fähigkeit, Verbindungen zwischen verschiedenen Wissensfeldern, Ideen und Konzepten zu erkennen

Wie das Habituskonzept weicht auch der Konnektivismus von einem starken Subjektbegriff ab (Höhne 2013, 265). Höhne (2013, 266) spricht im Zusammenhang mit dem Habituskonzept von einer „Desillusionierung“. Das trifft auch auf den Konnektivismus zu: Die Vervollkommnung des Selbst- und Weltbildes allein durch Bildung und Selbstverwirklichung wird durch den Konnektivismus geschwächt. Das soziale Netz wird als Faktor hinzugefügt.

Fehlendes inkorporiertes Kapital, im Sinne von fehlender Medienkompetenz, kann bis zu einem gewissen Grad durch soziales Kapital ausgeglichen werden. Treumann et al. (2002, 28) stellen fest, dass soziales und kulturelles Kapital bereits beim Erwerb von Medienkompetenz entscheidend sind. „Ein Mangel an diesen Kapitalsorten kann den Erwerb von Medienkompetenz behindern“ (Treumann et al. 2002, 29). Weiterbildung ohne den notwendigen Austausch ist demnach nicht zielführend. In Bezug auf die Mediennutzung wird oft auf das soziale Kapital zurückgegriffen, wenn es um technische oder inhaltliche Probleme geht (Biermann 2009b, 10). Familienmitglieder, FreundInnen, aber auch unbekannte Forenmitglieder werden als AnsprechpartnerInnen genutzt, um Lösungen zu finden und damit die Medienkompetenz (informell) zu erhöhen.

Dem sozialen Kapital ist ein MultiplikatorInneneffekt zu eigen. Jemand, der über funktionierende Netzwerke verfügt, kann auch auf die Ressourcen der NetzwerkpartnerInnen zurückgreifen und davon profitieren (Treumann et al. 2002, 28). Wobei es in digitalen Netzwerken vorkommt, dass sich die agierenden Personen noch nie persönlich getroffen haben und trotzdem förderliche Verbindungen eingehen. Hier greift das Phänomen des Teilens und Tauschens, welches durch die Digitalisierung an Aufschwung gewinnt. Erfahrene NutzerInnen von Online-Netzwerken wissen, dass sie durch das Teilen von Informationen selbst profitieren und ihr persönliches soziales und kulturelles Kapital dadurch erweitern.

Einen zusätzlichen Aspekt bringt Simanowski (2014, 1) in Verbindung mit dem sozialen Kapital ein. Er meint, dass dem sozialen Kapital auch ein kommunikatives Kapital zuzuordnen sei, welches den kommunikativen Wichtigkeitsgrad einer Per-

son bezeichnet und für die kommende Gesellschaft von besonderer Bedeutung sei. Seine Ansicht bezieht er auf den Klout Score³⁷, der ein kommunikatives Online-Ranking erstellt, der allerdings inzwischen, in Zusammenhang mit dem Inkrafttreten der Datenschutzgrundverordnung, eingestellt wurde. Auch wenn diese Bewertungsplattform inzwischen nicht mehr aktiv ist, werden andere Formen eines kommunikativen Rankings, die Einfluss auf das soziale Kapital haben können, nach wie vor verwendet. Als einfaches Beispiel kann die Anzahl der Facebook-Friends oder Instagram-Follower genannt werden. Je mehr Friends oder Follower, umso bedeutender wird die Person in Bezug auf ihr soziales Kapital erachtet. Dieses kommunikative Kapital kann auch einen Einfluss auf das ökonomische Kapital haben, nämlich dann, wenn aufgrund der Anzahl der digitalen Interaktionen ein finanzieller Vorteil bei Produkten oder Dienstleistungen erlangt werden kann. Besonders bedeutend ist das kommunikative Kapital bei der neuen Berufsgruppe der InfluencerInnen³⁸: Personen, die ein hohes Potenzial an sozialen Beziehungen nachweisen können, werden für die Produktion von Content in Form von Text, Bild und Audio in sozialen Netzwerken bezahlt. Hoch dotierte InfluencerInnen agieren längst nicht mehr als Einzelpersonen, sondern sind ManagerInnen, die als Frontman/Frontwoman vor Marketingagenturen stehen. Dasselbe Phänomen zeigt sich bei den sogenannten Start-ups. Damit sind kleine Unternehmen gemeint, die zunächst nicht aufgrund ihrer unternehmerischen Größe wirtschaftlichen Erfolg erlangen, sondern aufgrund ihrer Präsenz in sozialen Medien und ihrer innovativen Geschäftsidee, die über digitale Medien auf- und ausgebaut wird. Das Phänomen des kommunikativen Kapitals in Bezug auf digitale Medien ist demnach aus verschiedenen Ebenen (Individuum, InfluencerInnen, Unternehmen) zu betrachten.

In Bildungshäusern zeigt sich das Thema Vernetzung und Kooperation u. a. im Aufbau von Verbundstrukturen und Netzwerken. Geschuldet wird die Vernetzung einzelner Bildungseinrichtungen den immer komplexer werdenden Anforderungen des Marktes. „Eine Einrichtung alleine ist oft nicht mehr in der Lage, diese Anforderungen zu erfüllen und das eigene Weiterbestehen somit ganz aus eigener Kraft zu sichern“ (Reupold et al. 2010, 575). Der Aufbau des sozialen Kapitals kann hier eine Frage des Erfolgs oder auch des Fortbestands sein. Diese Form der Bildungsvernetzung wird seit einigen Jahren von der Europäischen Union und der öffentlichen Hand gefordert, wenn es um Projektgelder geht. Dadurch werden nicht mehr einzelne Institutionen gefördert, sondern Netzwerke und Verbände. Durch die „Verpflichtung“ zur Kooperation wird der Netzwerkgedanke zwischen einzelnen Einrichtungen weiter gefördert (Dollhausen/Mickler 2012, 10). In diesem Zusammenhang entstehen auch Vernetzungen auf gesellschaftlicher Ebene in Form von Lern- und Bildungsgesellschaften zwischen Bildungseinrichtungen und Organisationen, deren

37 Der Klout Score errechnet aufgrund von Interaktionen (Friends, Follower, Likes, Kommentare, ...) verschiedener sozialer Netzwerke einen Wert, der die kommunikative Bedeutung einer Person errechnet (<https://www.lithium.com/products/klout>).

38 „Als Influencer (von englisch to influence ‚beeinflussen‘) werden Personen bezeichnet, die aufgrund ihrer starken Präsenz und ihres hohen Ansehens in einem oder mehreren sozialen Netzwerken als Träger für Werbung und Vermarktung in Frage kommen (sogenanntes Influencer-Marketing)“ (<https://de.wikipedia.org/wiki/Influencer>).

primäres Ziel nicht die Erwachsenenbildung ist. Hinter diesen Kooperationen stehen oft kommunale Träger.

3.3.6 Zwischen Konditionierung und möglicher Überwindung

Nach Biermann (2013, 8) ist die Entwicklung des medialen Habitus, genauso wie der gesamte Habitus, ein Prozess von Konditionierungen (allerdings nicht im behavioristischen Sinne): Das Subjekt agiert dabei nicht rational, bewusst und zielgerichtet, sondern als Folge seiner Prägungen und Haltungen, die sein soziales Umfeld beeinflussen. Bourdieu (2018, 183 ff) bezeichnet dieses Phänomen als Hysterese, welches einem Trägheitseffekt entspricht (Lenger et al. 2013, 24). Bourdieu geht damit von einem Habitusverständnis aus, welches auf einer determinierten Struktur basiert und von Grenzen und Limitierungen geprägt ist.

Im Gegensatz dazu liegt dieser Forschungsarbeit ein Menschenbild zugrunde, welches davon ausgeht, dass Individuen selbstverantwortliche Wesen sind, denen ein Streben nach Entwicklung innewohnt. Der Bezug des medialen Habitus zu digitalen Medien streicht eher die Aufhebung dieser Grenzen heraus (Biermann 2009b, 5). Nachfolgend wird daher versucht, einerseits das Prinzip der Hysterese im Sinne von Bourdieu zu beleuchten, andererseits jene Faktoren zu betonen, die eine Überwindung von Barrieren ermöglichen.

Das Habituskonzept nutzt Bourdieu als Erklärung für klassenspezifische Handlungsweisen und für die damit einhergehende reproduzierte soziale Ungleichheit und – in Bezug auf die Bildung – auf die ungleichen Bildungschancen. Die unterschiedlichen Habitusformen entstehen durch die Sozialisation, wobei Bourdieu anstelle des Begriffes Sozialisation den Begriff Habitusformierung verwendet (Forneck/Wrana 2005, 86). Er geht also davon aus, dass kulturelle Praktiken sozialisiert und nicht natürlich-biologisch gegeben sind (Lenger et al. 2013, 23). Die Verkörperung der gesellschaftlichen Strukturen oder der Klassen führt zu einer Reproduktion dieser Strukturen. Damit wird deutlich, dass historisch angeeignete Dispositionen nicht einfach abgelegt, sondern nur durch weitere Erfahrungen akkumuliert werden können.

Wie Bourdieu im Habituskonzept spricht auch Biermann (2009a, 72) im Konzept des medialen Habitus von einer Beharrlichkeit oder Trägheit (Hysterese) und der damit verbundenen Ablehnung digitaler Medien, die in der Biografie und in den Lebensbedingungen ihren Ursprung hat. Je stärker inkorporierte habituelle Muster verfestigt sind, desto schwieriger ist eine Veränderung bzw. Anpassung an veränderte Gegebenheiten. Das Konzept des medialen Habitus kann folglich eine Erklärung dafür sein, warum manche Personengruppen mit neuen Gegebenheiten und Situationen nur schwer umgehen können, es anderen wiederum leichter fällt, Anpassungen vorzunehmen. Im Zusammenhang mit der Hysterese kann weiters beleuchtet werden, warum es unter veränderten Bedingungen zu problematischen Verhaltensweisen kommen kann (Lenger et al. 2013, 26).

Die oft anzutreffende ablehnende Haltung in der Erwachsenenbildung gegenüber digitalen Medien kann folglich mit dem medialen Habitus-Konzept analysiert und erklärt werden. Durch die Digitalisierung kommt es, früher oder später, zu

Transformationsprozessen in den Bildungshäusern, die sich auf das alltägliche Leben, die Arbeits- und Wirtschaftswelt als auch auf gesellschaftliche Rahmenbedingungen auswirken (Tomaschek/Unterdorfer 2017, 7). Die Auslöser für diese Prozesse können unterschiedlich sein. Sie können von außen (z. B. von der Bildungspolitik, externen BeraterInnen) oder von innen gesteuert sein, auf Grund der Erkenntnis der Sinnhaftigkeit oder als Reaktion auf Veränderungen im Umfeld. Im Sinne der Hysteresis wird der von innen gesteuerte Auslöser eher zu einer Veränderung im Habitus führen als der von außen gesteuerte Auslöser.

Für Veränderungsprozesse in Organisationen sind zwei wichtige Faktoren wesentlich: menschliche Kommunikationsprozesse und Entscheidungen (Heitger/Serfass 2015, 5). „Solange Entscheidungen getroffen werden können, solange existiert die Organisation“, betonen Heitger und Serfass. Entscheidungen verwandeln einen unsicheren Zustand in eine, zumindest zeitweise, Sicherheit und Orientierung. In Veränderungsphasen können daher Entscheidungen ein Ausdruck von Autonomie sein und das Gefühl vermitteln, das Geschehene selbst in der Hand zu haben. Veränderung setzt daher eine Aktivität in Form einer Entscheidung voraus und diese ist durch Beobachtung der Umwelt (z. B. Trends) oder durch Anforderungen (z. B. Entscheidungen von KundInnen oder MitarbeiterInnen) inspiriert (Heitger/Serfass 2015, 5). Umgelegt auf die Theorie der Praxis geht es hier um Veränderungen im Feld, welche die Praxis verändern und eine Anpassung im Habitus der Organisation erforderlich machen. Widerstand und Abwehr gegenüber neuen Geschäftsmodellen entstehen dann, wenn das bisherige Kerngeschäft gefährdet erscheint (Heitger/Serfass 2015, 18).

Um die Frage nach den Hindernissen beim Einsatz digitaler Medien von Bildungsorganisationen und BildungsmanagerInnen zu erforschen, eignet sich die Hysteresis als Strukturprinzip des medialen Habitus. Es können damit Erklärungen formuliert werden, die ein Verständnis für den medialen Habitus von BildungsmanagerInnen ermöglichen und in weiterer Folge Lösungen bieten. All dies lässt den Schluss zu, dass eine Hysteresis nicht völlig determiniert vorliegt, sondern dass durch Veränderungen in der Struktur im Sinne der Theorie der Praxis und ihren Elementen (Habitus, Kapital, Feld, Praxis) und aufgrund von akkumulierten Erfahrungen Modifikationen im medialen Habitus möglich gemacht werden können.

3.4 Kritik am Habituskonzept

Das Habituskonzept als Analyseinstrument für das Verhalten von BildungsmanagerInnen im Umgang mit digitalen Medien zeigt zwei wesentliche Schwächen: Zum einen stellt sich die Frage, wie zeitgemäß das Klassenmodell von Bourdieu im Zusammenhang mit der Digitalisierung ist, zum anderen scheint es einen Widerspruch zwischen dem Bildungsverständnis im Habituskonzept und der skizzierten digitalen Bildung zu geben.

3.4.1 Vom Klassenmodell zur nicht kategorisierbaren Vielfalt

Die Klassifizierung gesellschaftlicher Muster (herrschende Klasse, Kleinbürgertum, Volksklasse) wurde von Bourdieu im Frankreich der 1960er Jahre entwickelt. Ob und inwieweit dieses Klassenmodell auf die heutigen Gegebenheiten umgelegt werden kann, ist zu Recht strittig (Biermann 2009a, 76). Denn seither kam es zu vielen weitreichenden gesellschaftlichen und politischen Veränderungen, z. B. zur Flexibilisierung und Deregulierung der Arbeitsverhältnisse, zur Zerstörung der traditionellen Arbeitersolidarität, zum Niedergang der Landwirtschaft, zum Zerbrechen der familiären Reproduktion, zum Rückzug des Staates aus öffentlichen Diensten etc. (Wigger 2009, 111).

Differenziert man das Klassenmodell zusätzlich nach Werten, wird es möglich, nach sozialen Milieus zu unterscheiden (Faulstich-Wieland 2010, 26), welche heute gerne zur gesellschaftlichen Klassifizierung herangezogen werden. Im Bildungsbe-
reich werden soziale Milieus zur Zielgruppenanalyse verwendet. Dadurch werden die Unterschiede in der Alltagsgestaltung bzw. im Lebensstil sichtbar (Faulstich-Wieland 2010, 26). Sie lösen die Klassenstruktur nicht auf, sondern betrachten sie differenzierter. Die soziale Milieuforschung versucht auf Basis der sozialen Lage, der Lebensstile, der Lebenspläne und der Lebensorientierung eines Menschen, dessen besondere Interessen, Barrieren und Anforderungen an Weiterbildung herauszuarbeiten (Tippelt/Reich 2008, 32). Eine weitere Möglichkeit bieten die Sinus-Milieus, die inzwischen für verschiedenste Typologisierungen herangezogen werden, wie zum Beispiel von Barz und Tippelt (2007) in der Zielgruppenforschung.

Die Klassifizierung der BildungsmanagerInnen in Sinus-Milieus scheint zu sehr zu verallgemeinern bzw. zu differenzieren. Ebenso wenig geeignet erscheint die Klassifizierung in Digital Outsiders, Digital Immigrants und Digital Natives, welche das Deutsche Institut für Vertrauen und Sicherheit im Internet (DIVSI) in ihrer Studie im Jahr 2015 vorgenommen hat, da die Personen im Feld Bildungsmanagement, jedenfalls aufgrund ihres Alters, nicht als Digital Natives gesehen werden können und die beiden anderen Kategorien zu sehr polarisieren würden. Für die Beschreibung des Feldes Bildungsmanagement wird daher in dieser Studie die Vielfältigkeit, die auch der Erwachsenenbildung innewohnt, als Merkmal anerkannt und weder eine Kategorisierung noch eine Typisierung der Akteurinnen und Akteure vorgenommen; wohlwissend, dass es auch im Feld Bildungsmanagement soziale Unterschiede und verschiedene NutzerInnentypen in Bezug auf digitale Medien gibt.

3.4.2 Bildung und medialer Habitus: ein Widerspruch?

Bourdieu's Habituskonzept ist geeignet, um Welt- und Selbstverständnisse zu erklären, die gesellschaftlichen Ursprungs sind. Es stößt aber an seine Grenzen, wenn es um die Veränderung von Dispositionen geht, die durch Bildungsprozesse hervorgerufen worden sind. Während das Habituskonzept von Bourdieu auf die gesellschaftliche Bestimmtheit des individuellen Wahrnehmens, Denkens und Handelns fokussiert, setzt Bildung an den Möglichkeiten und Perspektiven individueller Entwicklung und der daraus möglichen gesellschaftlichen Gestaltung an (Wigger 2009, 103).

So gesehen stehen die Bedingungen der gesellschaftlichen Reproduktion den Möglichkeiten der individuellen Prozessgestaltung gegenüber. Die Determiniertheit des Habitus, der durch in der Sozialisation erworbene Erfahrungen gebildet und durch Klassen inhärente Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsweisen bestätigt wird (und sie sogar begrenzt), scheint unvereinbar zu sein mit einer Transformation des Selbst- und Weltbildes durch lebenslange Lernprozesse, wie das die Bildungswissenschaften darstellen (Liebau 2009, 41 ff; Wigger 2009, 103; Höhne 2013, 264) und in der Erwachsenenbildungspraxis verstanden wird. Dass wir Menschen nur Produkte unserer Lebensverhältnisse sind, ist für ErwachsenenbildnerInnen nur schwer zu akzeptieren (Gieseke 1989, 97).

Aktuelle Studien (z. B. Statistik Austria 2018) bezeugen, dass auch heute noch soziale Faktoren für die Beteiligung an Bildung ausschlaggebend sind. Der Adult Education Survey 2018 (Statistik Austria 2018, 25) kommt beispielsweise zu dem Ergebnis, dass Personen mit höherem Bildungsabschluss (82,2%) eher an Weiterbildung teilnehmen als Personen mit Pflichtschulabschluss (30,9%) und dass erwerbstätige Personen (67,4%) Weiterbildung häufiger nutzen als Arbeitslose (31,6%). Die bildungspolitische und pädagogische Hoffnung auf eine Kompensation sozialer Ungleichheit durch Bildung wird von Bourdieu und Passeron (1971) als „Illusion“ bezeichnet. Es wird sogar von einer Aufrechterhaltung sozialer Macht- und Herrschaftsverhältnisse gesprochen, die an das Bildungssystem gebunden ist und Ungleichheit reproduziert (Höhne 2013, 266).

Die Frage ist, ob die Maximen tatsächlich unvereinbar und widersprüchlich sind. Die Diskrepanz der beiden Anschauungen kann mit Fokus auf die Beziehung zwischen Gesellschaft und Individuum aufgelöst werden. Bourdieu nutzt den Habitusbegriff zur Begründung der Reproduktion gesellschaftlicher Felder durch das Handeln der diesem Feld zugehörigen Individuen (Wigger 2009, 105). Trotz des scheinbaren Determinismus und der Beharrlichkeit des Habitus eines Individuums geht Bourdieu von einer nicht-statischen Gesellschaft aus und zieht die Möglichkeit der Anpassung an wandelnde Machtverhältnisse und Bedingungen der Felder in Betracht (Wigger 2009, 105). Die Konfrontation mit einer nicht mehr passenden Disposition, aufgrund von veränderten gesellschaftlichen Bedingungen, kann entweder zu einer Dissonanz oder zur Veränderung bzw. Anpassung des Habitus führen. Im Fokus der Bildungstheorien steht das Individuum und dessen Möglichkeit einer Emanzipation von gesellschaftlichen Gegebenheiten und seine Chance auf Transformation der Unterworfenheit beruhend auf dessen Vernunft (Wigger 2009, 109). Dies kann zum Engagement führen, die Welt und sich selbst verändern zu wollen. Während sich das Habituskonzept darauf beschränkt, einen Bildungsprozess darin zu sehen, dass sich die Erkenntnis einer Dissonanz auf gesellschaftliche Ursachen zurückführen lässt und eventuell auf das Gefühl, sich aus dem eigenen Verschulden befreien zu wollen, setzt die Bildung auf Akteurinnen und Akteure, die aufgrund der sozialen Bedingtheit ihres Habitus die Konsequenz einer Bildungsanstrengung auf sich nehmen und damit sich selbst und die Welt bzw. Gesellschaft verändern wollen.

3.5 Das digital-mediale Habitusmodell

Das vorliegend entwickelte Modell nimmt das Berufsfeld Bildungsmanagement in den Blick und im weiteren Sinne das Berufsfeld Erwachsenenbildung. Im Gegensatz zu Bourdieus Verständnis von Bildung wird der Bildung im Zusammenhang mit dem digital-medialen Habitus ein transformatorischer Charakter zugeschrieben, d. h. es wird davon ausgegangen, dass Bildungsprozesse Veränderungen in der Welt und beim Individuum auslösen können. Der scheinbaren Statik des Habitus wird somit entgegengewirkt. Damit ist digitale Bildung als Prozess ein unabdingbarer Aspekt für die Entwicklung des digital-medialen Habitus.

Nachfolgend werden die wesentlichen Elemente des digital-medialen Habitusmodells skizziert, aufgezeigt, zusammengefasst und mit digitaler Mediennutzung in Verbindung gebracht. Anschließend werden die vier Dimensionen des digital-medialen Habitus aufgezeigt und im Kontext digitaler Medien erläutert: die Distinktion des Berufsfeldes, die Ordnung des Wissens, die Dispositionen des Handelns, Denkens und Wahrnehmens sowie die Digitale Bildung. In weiterer Folge wird der Einfluss der prozessualen digitalen Bildung auf den digital-medialen Habitus dargelegt.

3.5.1 Kohärenz der Elemente des digital-medialen Habitus

Ausgehend vom Habituskonzept steht der soziale Raum, der auch als Teil des Weltgeschehens und der Gesellschaft gesehen werden kann, im Mittelpunkt des digital-medialen Habitusmodells. Die Einflussfaktoren auf den digital-medialen Habitus werden in Abbildung 2 grafisch aufbereitet zusammengefasst.

Das Berufsfeld Bildungsmanagement bewegt sich im sozialen Raum mit all seinen Einflüssen und Determinationen. Diesen Raum machen sich Personen mit ähnlichem Denken und Handeln zu eigen. Regeln, Werte und Normen prägen das soziale Berufsfeld. Das Berufsfeld ist die Basis für das Selbstverständnis, das sich im Habitus des/der Einzelnen ausdrückt. Die digitale Mediennutzung ist Teil des medialen Habitus und diese wiederum Teil des gesamten Habitus der Berufsgruppe. Beeinflusst wird der digital-mediale Habitus von seinem gesamten Umfeld, von gesellschaftlichen Gegebenheiten/Veränderungen, von der familiären Herkunft sowie den Gegebenheiten der jeweiligen Organisation bzw. der Einbettung in die Branche der Erwachsenenbildung.

Vorliegend finden die gesellschaftlichen Veränderungen durch die Digitalisierung, welche für Bildungseinrichtungen bzw. für das Berufsfeld Auswirkungen haben, teilweise Berücksichtigung; der Fokus wird jedoch auf die Darstellung des Einflusses der Kapitalsorten auf das Berufsfeld im Zusammenhang mit digitalen Medien gerichtet.

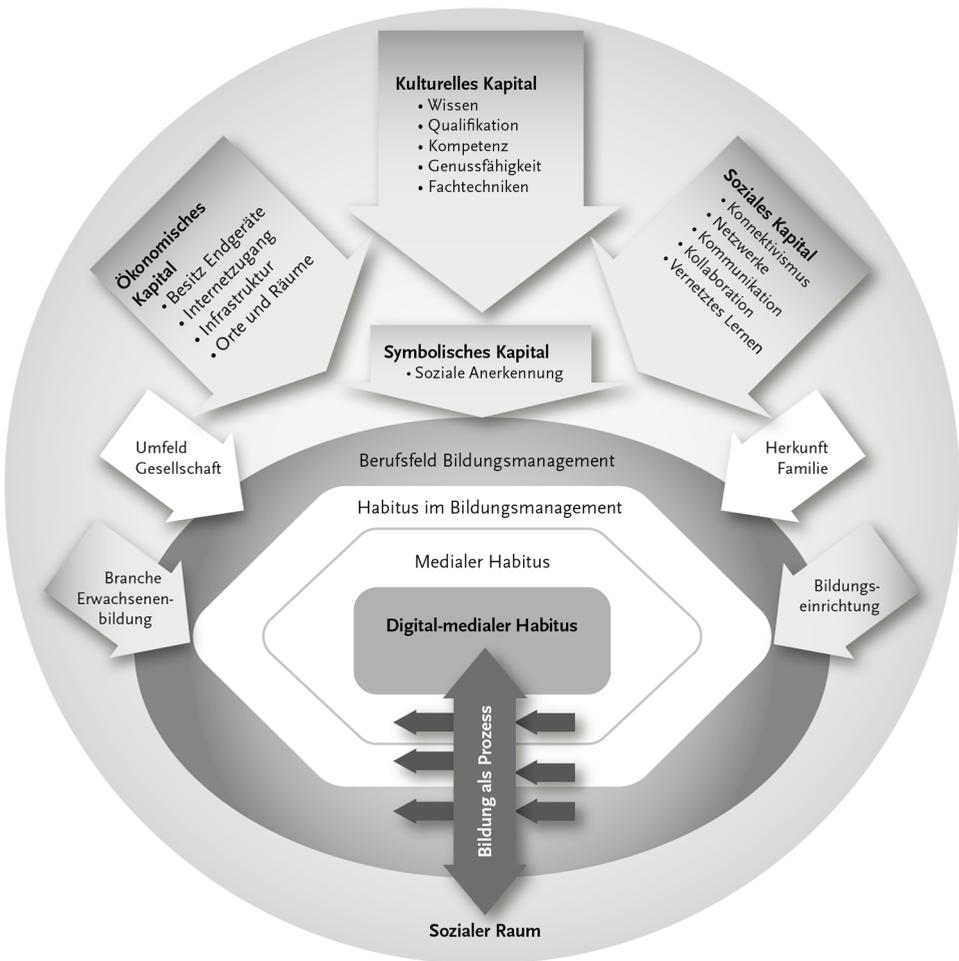


Abbildung 2: Kohärenz der Struktur- und Einflussbedingungen auf den digital-medialen Habitus (eigene Darstellung)

3.5.2 Vier Ordnungsdimensionen des digital-medialen Habitus

In der ersten Ordnungsdimension „Distinktionen des Feldes“ des digital-medialen Habitus werden die Aspekte des Feldes als Ganzes und die Rollen, Aufgaben und Handlungsfelder zusammengefasst. Als zweite Ordnungsdimension wird der Aspekt „Kämpfe um die Ordnung des Wissens“ aus der Struktur von Rieger-Ladich (2009, 161) herausgenommen und als eigene Ordnungsdimension aufgestellt. Im Gegensatz zu den Dimensionen des Feldes als Ganzes und der Dimension „Rollen/Aufgaben/Handlungsfelder“ beinhaltet die Ordnung des Wissens eher Aspekte, die auf die digitalen Bildungsprozesse der BildungsmanagerInnen Einfluss haben und Veränderungen im Habitus hervorbringen können bzw. zur Überwindung der Hysterisis führen können, während die anderen beiden Aspekte eher statisch im Feld verankert sind und nicht im unmittelbaren persönlichen Einflussbereich der Bil-

dungsmanagerInnen liegen. Als dritte Dimension werden die „Dispositionen des Handelns, Denkens und Wahrnehmens“ der BildungsmanagerInnen herangezogen und als vierte Dimension die „prozessuale digitale Bildung“.

Alle vier Ordnungsdimensionen beziehen sich aufeinander bzw. wirken aufeinander ein. Sie resultieren aus dem in Abbildung 2 dargestellten Berufsfeld Bildungsmanagement, dem digital-medialen Habitus der BildungsmanagerInnen und dem Einflussfaktor Digitale Bildung als Prozess. Die komplexen beobachtbaren Phänomene können so vierdimensional analysiert, theoretisch eingeordnet und konkretisiert werden. Diese vier Dimensionen formen das übergeordnete Konstrukt des digital-medialen Habitus.

1. Distinktionen des Berufsfeldes Bildungsmanagement	2. Ordnung des Wissens	3. Dispositionen des Handelns, Denkens und Wahrnehmens	4. Prozessuale digitale Bildung
--	------------------------	--	---------------------------------

Abbildung 3: Vier Dimensionen des digital-medialen Habitus (eigene Darstellung)

Die Ausprägungen dieser Ordnungsdimensionen dienen der empirischen Forschung zur analytischen Vorgangsweise, mit dem Wissen, dass das Berufsfeld Bildungsmanagement mit seinem digital-medialen Habitus nur begrenzt erforscht werden kann. Es wird dennoch davon ausgegangen, dass sich aus den Ergebnissen und den gefolgerten Interpretationen Entwicklungspotenziale für Bildungshäuser ableiten lassen.

Dimension der Distinktionen des Berufsfeldes Bildungsmanagement

Anhand der Distinktionen des Feldes können Aussagen über das Feld – das Berufsfeld Bildungsmanagement – getroffen werden. Zur Verdeutlichung, welche Phänomene bzw. Aspekte hier einwirken, werden die beiden ersten Felddimensionen nach Rieger-Ladich (2009, 161) zur Unterteilung herangezogen:

1. das Feld als Ganzes: seine institutionelle Verfasstheit und seine Positionierung
2. Rollenbeschreibung, Aufgabenbeschreibung und Handlungsfelder (Rituale und Praktiken), die den Alltag prägen und die Reproduktion sicherstellen.

Im Zusammenhang mit dem digital-medialen Habitus von BildungsmanagerInnen können folgende Aspekte zur Analyse der empirischen Daten von Bedeutung sein:

<p>1. Das Feld als Ganzes</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Gesellschaftliches Raumgefüge, Umfeld • Geschichte der Disziplin und der zugeschriebene Wert • Selbstverständnis des Feldes • Institutionelle Positionierung (innerhalb und außerhalb der Erwachsenenbildung) • Soziale Anerkennung (symbolisches Kapital) • Wirkungsmacht/Machtverhältnisse
<p>2. Rollenbeschreibung, Aufgabenbeschreibung und Handlungsfelder</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Gemeinsame indirekte Regeln, Werte und Normen • Gemeinsame Vorlieben, Abneigungen • Autonomie/Hierarchien innerhalb der Bildungsorganisationen • Komplex von Überzeugungen • Praktiken, die den Alltag prägen • Praktiken zur Reproduktion des Feldes • Kämpfe der BildungsmanagerInnen • Zugangsvoraussetzungen zum Feld • Grenzen des Handlungsspielraums im Feld • Strategien des Feldes

Abbildung 4: Felddimensionen nach Rieger-Ladich (2009, 161)

Dimension der Ordnung des Wissens

Die Dimension Ordnung des Wissens wird bei Rieger-Ladich (2009, 161) als Teil des Berufsfeldes gesehen. Im Konstrukt des digital-medialen Habitus von BildungsmanagerInnen wird diese Dimension als eigene Ordnungsdimension geführt. Der Ordnung des Wissens werden Aspekte zugeordnet, die eine Veränderung durch digitale Bildung hervorrufen können, wie die nachfolgende Aufstellung zeigt:

<p>Die Ordnung des Wissens</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Interessen des Feldes • Arbeitsstil/Lebensstil • Ökonomisches Kapital (technische Ausstattung, Bildungsorte, Räume) • Professionalisierung • Kapital an Fachtechniken • Spezifisches akkumuliertes Kapital • Praktiken um die Ordnung, Managementpraktiken • Abgrenzung zu anderen Feldern (innerhalb und außerhalb der Erwachsenenbildung) im Sinne einer persönlichen Haltung
---------------------------------------	--

Abbildung 5: Ordnungsdimension: Ordnung des Wissens nach Rieger-Ladich (2009, 161)

Dimension der Dispositionen des Handelns, Denkens und Wahrnehmens

Dispositionen des Handelns, Denkens und Wahrnehmens entstehen unter anderem durch Distinktionen des Feldes. Die Ausprägungen der ersten beiden Dimensionen (Distinktionen des Berufsfeldes und Ordnung des Wissens) stehen daher in einem unmittelbaren Zusammenhang und wirken auf die Dispositionen der BildungsmanagerInnen ein.

Unterschieden werden die Dispositionen in beobachtbare digitale Mediennutzung, welche nach Bourdieu dem Modus Operandi entspricht, und unbeobachtbare Einstellungen zu digitalen Medien, welche dem Opus operatum zugeordnet werden.

In der folgenden Grafik (Abbildung 6) werden die für BildungsmanagerInnen möglichen, relevanten Dispositionen aufgezeigt.

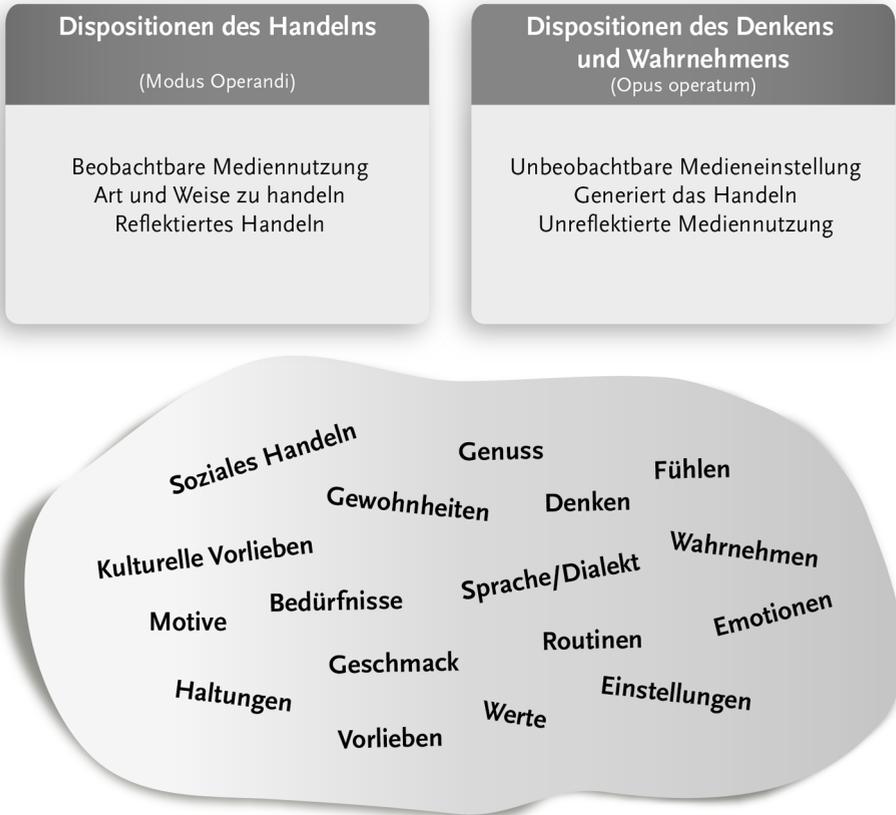


Abbildung 6: Dispositionen des Handelns, Denkens und Wahrnehmens (eigene Darstellung)

Die in Abbildung 6 dargestellten Ausprägungen können in beiden Strukturprinzipien auftreten. Beispielsweise kann sich der Aspekt soziales Handeln als beobachtbare Mediennutzung zeigen (z. B. in Form einer strategischen Interaktion in sozialen Netzwerken), er kann sich aber auch als unbeobachtbar darstellen, wenn die Interaktion spontan und unreflektiert ausgelöst wird. In letzterem Fall ist die Handlung selbst zwar beobachtbar, die dahinter liegenden Auslöser bleiben jedoch unsichtbar. Anhand dieser Strukturelemente kann der Habitus als messbare Disposition betrachtet und analysiert werden. Differenzen im Vergleich zu anderen habituellen Mustern werden sichtbar und so Möglichkeiten oder Grenzen (gesellschaftliche und individuelle) habituellen Handelns deutlich (Biermann 2009b, 11). Heitger und Serfass (2015, 94) sehen in diesen Merkmalen (Artefakte/Symbole, Verhalten, Sitten, Gebräuche, Körpersprache etc.) eine Ausprägung der Kultur, womit der digital-me-

diale Habitus auch ein Ausdruck der jeweiligen Kultur ist. Am Beispiel des Berufsfeldes Bildungsmanagement stellt dies einen Ausdruck der Berufs- oder Unternehmenskultur dar.

Dimension der prozessualen digitalen Bildung

Im Modell des digital-medialen Habitus stellt Digitale Bildung ein Schlüsselement dar. Entsprechend dem Prinzip der Wechselwirkung zwischen dem Individuum und der Welt besteht auch zwischen dem sozialen Feld (der Gesellschaft, dem Umfeld) und dem digital-medialen Habitus einer Person eine Korrelation. Das impliziert, dass auch auf das Berufsfeld Bildungsmanagement sowie auf den gesamten Habitus eine Auswirkung zu verzeichnen ist. Digitale Bildung fungiert somit als Bindeglied zu den diversen Strukturelementen des digital-medialen Habitus. Als unabgeschlossener, lebenslanger Prozess ist Digitale Bildung jener Faktor, der eine Überwindung des Trägheitseffekts (Hysteresis) ermöglicht und Veränderungspotenzial in gesellschaftlichen und persönlichen Umbrüchen zulässt.

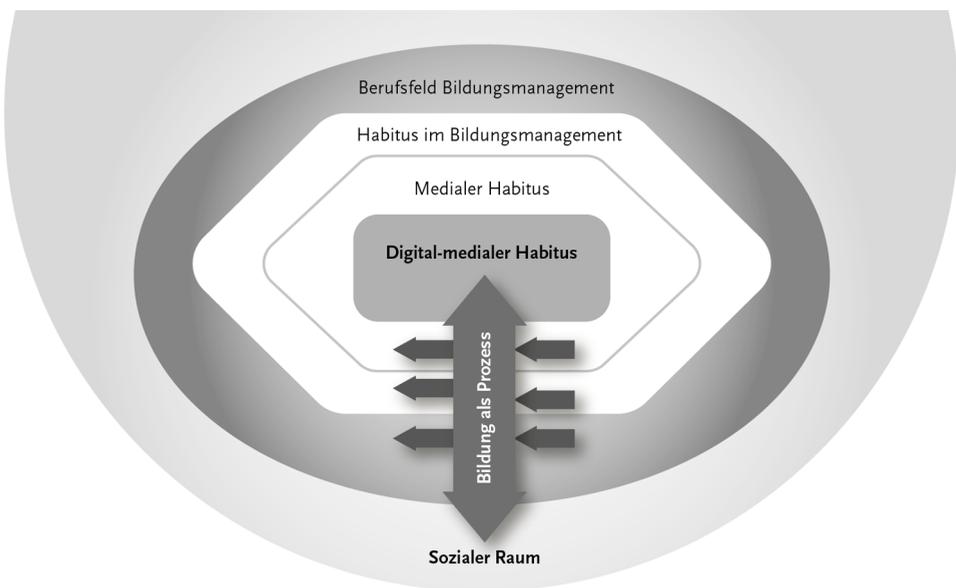


Abbildung 7: Kohärenz der Struktur- und Einflussbedingungen auf den digital-medialen Habitus (eigene Darstellung)

Zur heuristischen Analyse und Rekonstruktion von digitalen Bildungsprozessen im Berufsfeld Bildungsmanagement bzw. von möglichen Bildungspotenzialen können die vier Ordnungsdimensionen nach Jörissen und Marotzki (2009, 31 ff) herangezogen werden: der Wissens-, der Handlungs-, der Grenz- und der Selbstbezug. „Der Wissensbezug als Rahmung und kritische Reflexion auf Bedingungen und Grenzen des Wissens; der Handlungsbezug als Frage nach ethischen und moralischen Grundsätzen des eigenen Handelns, insbesondere nach dem Verlust tradierter Be-

gründungsmuster; der Transzendenz- und Grenzbezug als Verhältnis zu dem, was von der Rationalität nicht erfasst werden kann; sowie die Frage nach dem Menschen (Biografie Bezug) als Reflexion auf das Subjekt und Frage nach der eigenen Identität und ihren biographischen Bedingungen“ (Marotzki/Jörissen 2008, 58; Jörissen/Marotzki 2009, 31). Diese Ordnungsdimensionen zeigen die Relevanz von Bildungspotenzialen in unterschiedlichen lebensweltlichen Bereichen auf und orientieren sich dabei an der Logik von Immanuel Kant (1724–1804): „Was kann ich wissen? Was soll ich tun? Was darf ich hoffen? Und was ist der Mensch?“ (Jörissen/Marotzki 2009, 31; Kant 1990, 677 f).

Wissensbezug

Der Frage nach „Was kann ich wissen?“ ordnen Jörissen und Marotzki (2009, 31) die Abschätzung der Quellen menschlichen Wissens zu. In der Wissensgesellschaft und in Bezugnahme auf digitale Medien erfordert die Frage, woher das Wissen kommt, Antworten zur Verlässlichkeit und zur Seriosität der Quellen, zur Nutzungsberechtigung und wer hinter dem Wissen steht (Jörissen/Marotzki 2009, 31). Angesichts der Informationsflut, Fake-News und Social Bots wird kritische digitale Kompetenz immer mehr zur Metakompetenz. Die Fähigkeit zu analytischem, rationalem Denken zählt zu den wichtigsten Ordnungsleistungen in unserer digitalen Zeit (Jörissen/Marotzki 2009, 31 f). Ebenso wichtig wird eine zielgerichtete Vorgangsweise, die den Umgang mit nahezu unüberschaubaren Informationen und Wissensbeständen notwendig macht.

Handlungsbezug

Das durch kritische Reflexion erworbene Wissen ist ohne das selbstbestimmte Handeln unvollständig. Mit dem Handlungsbezug stellt sich die Frage nach dem möglichen und nützlichen Gebrauch des Wissens (Jörissen/Marotzki 2009, 33 f). Damit verbunden sind moralische und ethische Fragen, ob man das, was man machen kann, auch machen soll (Jörissen/Marotzki 2009, 33). Da Bildung, im Verständnis einer Mensch-Welt-Relation, nicht nur auf sich selbst begrenzt ist, sondern auch einen Bezug zu anderen, zur Gesellschaft, zur Welt einnimmt, wird sie zu einer Frage der Haltung. Dies impliziert ein Verantwortungsbewusstsein und eine Verantwortungsbereitschaft gegenüber sich selbst und der Welt. Für BildungsmanagerInnen bedeutet dies unter anderem, auf Veränderungen in der Gesellschaft zu schauen und die Verantwortung für anstehende Bildungsprozesse der Menschen zu übernehmen. Digitale Bildung steht in diesem Sinne nicht nur für die Verantwortung für die eigene Bildung, sondern auch für die Verantwortung gegenüber der Gesellschaft. Das heißt, einerseits anstehende Themen und Inhalte, die durch die Digitalisierung auftauchen, aufzugreifen; andererseits auf verändertes Verhalten (zum Beispiel verändertes Lernverhalten) in der Gesellschaft zu reagieren. Als Orientierungsdimension geht es mit dem Handlungsbezug um die Reflexion im Kontext gemeinschaftlicher und gesellschaftlicher Gegebenheiten (Jörissen/Marotzki 2009, 34).

Grenzbezug

Die dritte Ordnungsdimension bezieht sich bei Kant auf die Abschätzung der Grenzen zu Vernunft und Rationalität (Jörissen/Marotzki 2009, 34f). Die Reflexion der eigenen Grenzen ermöglicht die Formierung der eigenen Bildungsprozesse. Das Veranschaulichen von Grenzen bietet immer auch den Blick über diese Grenze hinaus. Beispielsweise birgt die Grenze des sinnvollen didaktischen Einsatzes digitaler Medien die Sinnlosigkeit dieses Einsatzes in sich. Mit der reflexiven Betrachtung dieser Grenze wird es möglich, diese zu verschieben und Handlungsmöglichkeiten zu erweitern. Dies betrifft auch die Dispositionen, die Begrenzungen und „Verbote“ des Berufsfeldes Bildungsmanagement und die Überwindung der Hysteresis. Voraussetzung dafür ist zu reflektieren, ob die Grenzen als Herausforderung oder als unüberwindbare Barriere wahrgenommen werden. Jörissen und Marotzki (2009, 35) sehen in der Reflexion der Grenzen, Grenzüberschreitungen und Grenzerfahrungen in der digitalen Welt ein zentrales Merkmal von Medienbildung.

Selbstbezug

Mit der vierten Ordnungsdimension wird eine Rückkoppelung vorgenommen. Die reflexive Ordnung der bisher bearbeiteten Fragen (Wissen, Handeln, Grenzziehung) beruht auf einer Bedeutungszuschreibung, die von bestimmten Werten geprägt wird und in einem Lebenszusammenhang steht. Die bewertete Ordnung gibt Auskunft darüber, was uns wichtig und bedeutsam ist und was nicht (Jörissen/Marotzki 2009, 36f). Die Ordnung entspricht einer subjektiven Relevanz, die dem/der Einzelnen Orientierung gibt. Überprüft werden die Erkenntnisse der Orientierung an neuen biografischen Situationen. Jörissen und Marotzki (2009, 36) sprechen daher von einer sinnstiftenden Biografisierung, die nur dann gelingt, wenn Zusammenhänge hergestellt werden, die es erlauben, Informationen, Ereignisse und Erlebnisse einzuordnen und Beziehungen unter diesen Elementen und zur Gesamtheit herzustellen. Dies gleicht einer ständigen Reflexion und Ordnungsleistung, die zu dem führt, was man „Lebenserfahrung“ nennt (Jörissen/Marotzki 2009, 36). Gesellschaftliche und persönliche Veränderungen führen zu einer verstärkten Reflexion und einer erhöhten Einordnungsleistung in die eigene Biografie. Damit verbunden sind Bildungsprozesse, die zu Fortschritten oder Rückschritten führen können, die Auswirkungen auf sich selbst, aber auch auf das jeweilige Umfeld haben.

Bildungsprozesse sind demnach Wahrnehmungs- und Denkprozessen gleichgestellt, in denen sich das Subjekt selbst und seine Welt wahrnimmt und reflektiert. Als Folge werden neue Bewertungen vor- und Sichtweisen eingenommen, die zu möglichen neuen Handlungsweisen führen können, wie in Abbildung 8 dargestellt. Der Bildungsprozess gleicht somit einem immer wiederkehrenden, unabgeschlossenen, heuristischen Kreislauf.

Aufbauend auf den bisherigen Ausführungen werden nun folgende Ausprägungen den Ordnungsdimensionen zugeordnet:

Wissensbezug, kritische Reflexion auf Bedingungen und Grenzen des Wissens (Was kann ich wissen?)	<ul style="list-style-type: none"> • kritische digitale Kompetenz • zielgerichtetes Vorgehen • kulturelles Kapital: Wissen, Qualifikation • Digitale Kompetenzen/Medienkompetenzen
Handlungsbezug (inkl. ethische und moralische Grundsätze) (Was soll ich wissen?)	<ul style="list-style-type: none"> • Moral und Ethik • Haltung • Verantwortungsbewusstsein • Weiterbildungsverhalten, Lernstrategien • Soziales Kapital • Soziales Netz • Vernetztes Lernen, Kollaboration • Kommunikation • Selbstorganisiertes Lernen
Transzendenz- und Grenzbezug (Was darf ich hoffen?)	<ul style="list-style-type: none"> • Grenze zu Vernunft und Rationalität • Spekulation, Vermutung, Annahmen • Aufnahme in die eigene Kultur • Distinktionen im Berufsfeld (Hysteresis) • Überwindung von Widerständen • Verfestigung von Widerständen
Reflexion der eigenen Identität und ihrer biografischen Bedingungen (Was ist der Mensch?)	<ul style="list-style-type: none"> • Werte • Lebenserfahrung • Veränderungsprozesse • Auswirkung der digitalen Mediennutzung auf die Identität und das Berufsfeld

Abbildung 8: Ordnungsdimensionen und ihre Ausprägungen (eigene Darstellung)

Biermann (2009a) teilt das Dispositionsgefüge des medialen Habitus, im Sinne von Bourdieus kulturellem Kapital, konzeptionell der Medienkompetenz und die Veränderung von Selbst- und Weltverhältnissen der Medienbildung zu (Barberi/Swertz 2013). Angelehnt an diese Interpretation kennzeichnet das Modell des digital-mediale Habitus ein anderes Bildungsverständnis, als Bourdieu es in seiner Theorie der Praxis aufgezeigt hat. Im Mittelpunkt dieses Bildungsverständnisses steht der Mensch mit seinen Fähigkeiten zur Selbstbildung und der gesellschaftlichen Weiterentwicklung im Sinne eines lebenslangen unabgeschlossenen Veränderungsprozesses. Bildungsprozesse bestehen demnach darin, dass „Menschen in der Auseinandersetzung mit neuen Problemlagen neue Dispositionen der Wahrnehmung, Deutung und Bearbeitung von Problemen hervorbringen, die es ihnen erlauben, diesen Problemen besser als bisher gerecht zu werden“ (Koller 2012, 16), und dies in einem Selbst- und Weltbezug. Im Sinne einer Wechselwirkung bedeutet Veränderung, sich mit den veränderten Gegebenheiten kritisch und reflektiert auseinanderzusetzen und seine eigenen Handlungsweisen zu überdenken. Damit wird digitaler Bildung ein aktiver und dynamischer Akzent zugeschrieben, der für Veränderungsprozesse (Bildungsprozesse) notwendig ist und als Basis für eine bewusste Auseinandersetzung gesehen werden kann. Umgekehrt schließt aktives und dynamisches Handeln das Bewusstsein mit ein, dass eigenes Handeln Veränderungen im Selbst und in der Welt hervorrufen kann und dass die eigene Determiniertheit bzw.

die der Gesellschaft nicht eine statische Gesetzmäßigkeit ist. Im Sinne dieser persönlichen und gesellschaftlichen Weiterentwicklung darf Bildung nicht als ein Ergebnis oder ein Zustand gesehen werden, sondern notwendigerweise als Prozess (Marotzki/Jörissen 2008, 51; Pietraß 2006, 39).

3.5.3 Überwindung der Hysterisis

Mit der Dimension der prozessualen digitalen Bildung im Modell des digital-mediale Habitus sollen die Determinierungen der BildungsmanagerInnen gegenüber digitalen Medien nicht nur analysiert und erklärt werden, sondern soll auch aufgezeigt werden, dass Veränderungen unter bestimmten Voraussetzungen möglich sind.

In der erwachsenenbildnerischen Praxis wird den Veränderungen in Bezug auf Digitale Bildung (neue Bildungsprinzipien, neue Lernformen, Einsatz digitaler Medien) noch wenig Aufmerksamkeit geschenkt. Es besteht ein konträres Bild zu den propagierten Initiativen und Anforderungen an die Bildung und dem aktuellen Stand der Digitalisierung in der Erwachsenenbildung (Filzmoser 2013, 93; Hornung-Prähauser/Luckmann/Kalz 2008, 20; Greif/Kurtz 1998, Friedrich/Mandl, 1997, 238). Verfolgt wird die Annahme, dass hinsichtlich Veränderungsprozessen meist nicht die disponiblen Strukturen für Impulse oder Defensiven von Innovationen maßgeblich sind, sondern die involvierten Personen. BildungsmanagerInnen nehmen folglich in diesen Veränderungsprozessen eine besondere Rolle ein. Die Auswirkungen von Digitaler Bildung in personeller Hinsicht betreffen nicht nur die Gestaltung von Bildungsprozessen, sondern auch die BildungsmanagerInnen selbst, ihre Arbeitsbedingungen, ihre Kompetenzen inklusive der Aus- und Weiterbildung und ihre persönlichen Dispositionen. Denn die Zunahme an Interaktivitäts-, Partizipations- und Kollaborationspotenzial bedeutet nicht nur eine Zunahme an Selbstorganisation für die Lernenden und eine Zunahme an konzeptioneller Mehrarbeit für die Lehrenden, sondern auch für die BildungsmanagerInnen (Albrecht/Revermann 2016, 8). In Verbindung mit beruflicher Weiterentwicklung sind diese Themen der Personalentwicklung in Bildungseinrichtungen zuzuordnen.

3.6 Das digital-mediale Habitusmodell – eine Kurzzusammenschau

Das vorliegend entwickelte digital-mediale Habitusmodell baut auf Bourdieus Habituskonzept auf. Zusammen mit dem sozialen Raum, dem Umfeld bzw. der Gesellschaft und der familiären und institutionellen Herkunft wirken demzufolge die Kapitalsorten (ökonomisches, kulturelles, soziales und symbolisches Kapital) auf das Berufsfeld Bildungsmanagement und die darin handelnden Personen (die BildungsmanagerInnen) ein.

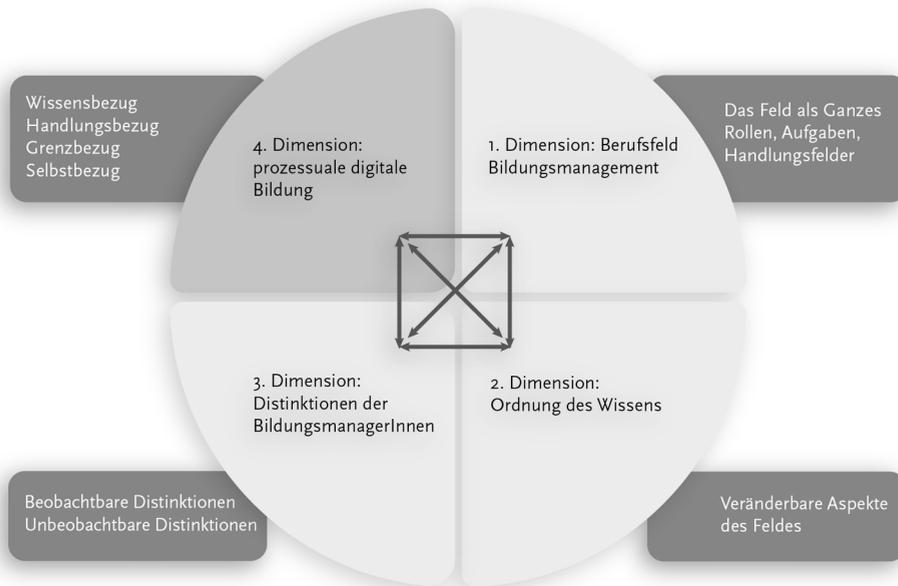


Abbildung 9: Vierdimensionales Modell des digital-medialen Habitus im Bildungsmanagement (eigene Darstellung)

Die 1. Dimension Berufsfeld Bildungsmanagement drückt sich im Feld als Ganzes (in seiner institutionellen Verfasstheit und seiner Positionierung) aus sowie in der Beschreibung der Rollen, Aufgaben und der Handlungsfelder, die den Alltag prägen und die Reproduktion sicherstellen. Die 2. Dimension nimmt die Ordnung des Wissens ein. Mit ihr werden die Interessen des Feldes analysiert, das ökonomische Kapital im Sinne von Infrastruktur, die Fachtechniken und die Abgrenzung zu anderen Feldern. Die 3. Dimension bezieht sich auf die Dispositionen des Handelns, Denkens und Wahrnehmens der Personen im Feld Bildungsmanagement. Strukturiert werden die Dispositionen in beobachtbare digitale Mediennutzung und in unbeobachtbare Einstellungen zu digitalen Medien. Mit der 4. Dimension soll aufgezeigt werden, dass Digitale Bildung einen bedeutenden Faktor im digital-medialen Habitus einnimmt, indem sie direkten Einfluss auf die Dispositionen der BildungsmanagerInnen hat und damit auch auf das Feld an sich einwirkt. Damit wird ersichtlich, dass Digitale Bildung das Potenzial besitzt, die Hysterese (Trägheit) zu überwinden. Zur Analyse wird diese Dimension in den Wissensbezug, Handlungsbezug, Transzendenz- und Grenzbezug sowie Selbstreflexion unterteilt. Prozessuale Digitale Bildung wird als Schlüsselement für Herausforderungen durch die Digitalisierung gesehen, die für reflexive, kritische Veränderungsprozesse notwendig sein wird. Das Verständnis Digitaler Bildung im Sinne dieses Modells baut auf den Bildungszielen Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität sowie auf der Allgemeinbildungstheorie nach Klafki auf. Es ist eingebunden in einen Mensch-Welt-Bezug und wird als lebenslanger, unvollständiger Prozess gesehen.

4 Rolle der Bildungshäuser in einer digitalisierten Zeit: Untersuchung

4.1 Design der Forschungsarbeit³⁹

Die vorliegende Forschungsarbeit sollte einen Kausalzusammenhang zwischen der Einflussnahme der Digitalisierung bzw. der Digitalen Bildung auf die Erwachsenenbildung und den Auswirkungen dieser Einflussnahme auf das Bildungsmanagement in Bildungshäusern herstellen. Hierfür wurde ein qualitativ-interpretativer Forschungsstil gewählt. Ziel des Forschungsprozesses war es, Schlussfolgerungen in Form von Entwicklungspotenzialen für die strategische Organisations- und Personalentwicklung für Bildungshäuser abzuleiten.

Digitale Bildung wurde als Prädiktor, d. h. als eine Vorhersagevariable bestimmt. In einer hermeneutischen Vorgangsweise wurden empirische Aussagen der BildungsmanagerInnen herangezogen und mit entsprechender Literatur ergänzt und untermauert. Das so gezeichnete Bildungsverständnis und die so festgestellten inhärenten Bildungsprinzipien dienten als Basis für die weiteren Ausarbeitungen. Das Bildungsmanagement ist als Zielvariable zu verstehen.

Die Annahme, dass BildungsmanagerInnen für die Gestaltung der Erwachsenenbildung bedeutsam sind, impliziert das Vorhandensein von gewissen Aspekten, die für dieses (Nicht-)Gestalten schlagend werden. Dazu wurde auf Basis des medialen Habitus (Kommer 2006, 2010; Biermann 2009a/b; Henrichwark 2009; Barberi/Swertz 2013) und des Entwurfs der Theorie der Praxis und ausgehend vom Habituskonzept nach Bourdieu (1979) für die vorliegende Forschungsarbeit das Modell des digital-medialen Habitus von BildungsmanagerInnen konstruiert. Mit diesem Modell sollte eine lebensweltliche Perspektive eingenommen werden, welche die Alltagswirklichkeit in der Praxis zeigt. Es diente der Forschungsarbeit als erkenntnisleitende Heuristik.

Das Berufsfeld Bildungsmanagement wurde mithilfe einschlägiger Literatur in seinen Eigenheiten analysiert, beschrieben und schließlich mit den Aussagen der BildungsmanagerInnen ergänzt. Besonderes Augenmerk wurde dabei auf die spezifischen Interessen des Berufsfeldes gelegt, auf das Kapital an Fachtechniken, auf den Komplex von Überzeugungen, auf die Geschichte der Disziplin und auf den Wert, der ihr zugeschrieben wird, sowie auf die Stellung innerhalb der Hierarchie der Disziplin und die Bedingungen für das Funktionieren des Feldes.

³⁹ Eine ausführlichere und detailreichere Darstellung des Forschungsdesigns und der empirischen Vorgehensweise findet sich in der 2019 vorgelegten Dissertation der Verfasserin. Nachzulesen unter: <https://unipub.uni-graz.at/obvugrhs/content/titleinfo/4769298>

4.1.1 Gruppen- und Plenumsdiskussionen mit BildungsmanagerInnen

Die empirische Forschung wurde in einem mehrstufigen hermeneutischen Verfahren durchgeführt. Ausgehend von der Forschungsfrage (Inwiefern verändert sich die Rolle der Bildungshäuser und deren Bildungsmanagement im Hinblick auf Digitale Bildung und welche Entwicklungspotenziale ergeben sich daraus?) orientierte sich die methodische Vorgehensweise an folgenden Zielsetzungen:

1. Erkenntnisgewinn über die Handlungsweisen von BildungsmanagerInnen im digitalen Wandel
2. Erkenntnisgewinn über die Chancen und Herausforderungen der Digitalisierung in Bezug auf die Praxis in Bildungshäusern aus der Sicht der BildungsmanagerInnen
3. Konkretisierung von Bildungsprinzipien in Bezug auf Digitale Bildung
4. Erarbeitung von Entwicklungspotenzialen, Impulsen und Handlungsempfehlungen für die Praxis in Bildungshäusern.

Um die beiden ersten Ziele zu erreichen und zur Datenerhebung für die empirische Untersuchung wurden im Oktober 2016 und März 2017 drei zweitägige Seminare mit BildungsmanagerInnen und am Thema interessierten MitarbeiterInnen in Bildungshäusern durchgeführt. Die Seminare waren experimentell und sehr offen konzipiert. Das kollegiale Gruppendiskussionssetting sollte es den ProbandInnen ermöglichen, Erfahrungen und Geschichten aus ihrer Praxis zu erzählen und jene Themen zu erörtern, die sie im Zusammenhang mit digitalen Medien beweg(t)en. Hinter dieser Vorgangsweise stand die Erwartung, dass die Teilnehmenden sich in kleinen Gruppen offen austauschen können und dadurch Aussagen gemacht werden, aus denen sich ihre Dispositionen in Bezug zum digital-medialen Habitus ableiten lassen. Ein weiterer Vorteil von Gruppendiskussionen ist das Verhindern einer Asymmetrie zwischen dem/der SeminarleiterIn und den ProbandInnen, die sich üblicherweise in Interviewsituationen ergibt (Friebertshäuser 2009, 238).

Die Diskussionsgruppen bestanden aus jeweils drei bis vier Personen. Zu Beginn stand ein bestimmtes vorgegebenes Thema (beispielsweise die Frage: Welche Trends sehen Sie in Ihrer Praxis?), der Gesprächsverlauf wurde jedoch nicht moderiert, um ihn nicht zu beeinflussen. Die Diskussionsergebnisse wurden von den Teilnehmenden auf Flipcharts festgehalten, anschließend im Plenum zusammengeführt und ein weiteres Mal diskutiert. Daraus entstanden wiederum neue oder vertiefende Aspekte, die erneut in Kleingruppen diskutiert wurden. Alle Diskussionen wurden mit Audioaufnahmegeräten (Tablet, Smartphone) aufgezeichnet.

Die Stichprobe der Untersuchung ergab sich aus den freiwilligen Anmeldungen zu den Seminaren. Es waren das 35 BildungsmanagerInnen aus dem Berufsfeld Bildungsmanagement. Die Anzahl von 35 ProbandInnen kann grundsätzlich als relevante Vertretung der Grundgesamtheit (BildungsmanagerInnen) gesehen werden. Dennoch muss an dieser Stelle festgehalten werden, dass die Stichprobe nur jene BildungsmanagerInnen repräsentiert, die eine gewisse Vorerfahrung mit digitalen

Medien in der Erwachsenenbildung besaßen/besitzen und Interesse am Thema zeigten.

Die Audiodaten, insgesamt liegen 25 Aufzeichnungen von Gruppen- und Plenumsdiskussionen vor, wurden vollständig transkribiert.⁴⁰ Ausgelassene Textpassagen, die nicht zum Thema gehörten oder unverständlich waren, weil mehrere Personen gleichzeitig sprachen, wurden mit „...“ gekennzeichnet. Da es sich um eine inhaltlich-thematische Auswertung handelte, wurde zum Teil die Möglichkeit der Übertragung ins Schriftdeutsche genutzt (Mayring 2002, 89 ff). Auf die Korrektur von Satzfehlern wurde meist verzichtet, um die Lebendigkeit der Diskussionen zu erhalten. Die Transkripte wurden entsprechend anonymisiert. Für die einzelnen Personen wurden Buchstaben verwendet, die auch zwischen den Transkripten wechseln können. Wenn der Eigenname von Bildungshäusern genannt wurde, wurde dieser durch das Wort „Bildungshaus“ ersetzt. Andere Eigennamen oder Ortsbezeichnungen wurden durch „xy“ ersetzt.

4.1.2 Analyse der Daten

Die erhobenen und transkribierten Daten wurden einer qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) unterzogen. Aus den Transkripten wurden die inhaltlich relevanten Aussagen extrahiert und in das Softwareprogramm MAXQDA zur computergestützten qualitativen Daten- und Textanalyse eingespielt. Insgesamt lagen 25 Extraktionen vor. Für die Extraktion wurde das gesamte transkribierte Datenmaterial herangezogen (Gläser/Laudel 2010, 200 ff).

Die Kennung der Datei beinhaltete folgende Faktoren: Alle Dateien beginnen mit einem „E“ für Extraktionen und einer laufenden Nummer von 01 bis 25. Danach folgt das Aufnahmedatum und das Thema der Diskussion (z. B.: E01_161024 Vorstellungsrunde). In den nachfolgenden Abschnitten wird der Code verkürzt dargestellt, um die Lesbarkeit zu erleichtern. Er beschränkt sich auf die Dokumentenbezeichnung und die Absätze (z. B. E01: 5–7).

Zur Kategorisierung diente ein Kategorienschema, welches sich am Modell des digital-medialen Habitus und an dessen Ordnungsdimensionen orientierte:

1. Distinktionen des Berufsfeldes Bildungsmanagement
2. Ordnung des Wissens
3. Dispositionen des Handelns, Denkens und Wahrnehmens
4. Prozessuale Digitale Bildung

Aus diesen Ordnungsdimensionen wurden vier Kategorien für die Kategorisierung determiniert.

Dimension 1: Distinktionen des Berufsfeldes Bildungsmanagement:

Mit der ersten Dimension wurden Aussagen über das Berufsfeld Bildungsmanagement erhoben. Sie bezogen sich auf das Feld als Ganzes, auf seine Rollen, Aufgaben und Handlungsfelder und auf die Ordnung des Wissens.

40 15 Transkripte zum ersten Seminar, drei Transkripte zum zweiten Seminar und sieben Transkripte zum dritten Seminar

Dimension 2: Kämpfe um die Ordnung des Wissens:

Die zweite Dimension beleuchtete die Kämpfe um die Ordnung des Wissens, die sich im pädagogischen Diskurs und in der Abgrenzung zu anderen Berufsfeldern zeigen.

Dimension 3: Dispositionen des Handelns, Denkens und Wahrnehmens:

Diese Kategorisierung unterteilt sich in reflektiertes Handeln/Mediennutzung (Opus Operandi), in Aussagen über Denkweisen und in Aussagen über Wahrnehmungen.

Dimension 4: Prozessuale Digitale Bildung:

Mit der dritten Dimension wurden aktive/dynamische Faktoren der Veränderung in Bezug auf Bildungsprozesse kategorisiert.

Entsprechend diesen Kategorien wurde das gesamte Textmaterial inhaltsanalytisch untersucht, indem Textpassagen den Auswertungskategorien zugeordnet wurden. Gleichzeitig wurden Textstellen paraphrasiert und anhand der Interpretierregeln interpretiert. Interpretierte Textstellen wurden mit Memos versehen, damit sie entsprechend den Interpretierregeln eindeutig einer Kategorie zugeordnet werden konnten. Während der Auswertung im MAXQDA wurden die Kategorien sequenziell verfeinert.

4.1.3 Hermeneutische Analyse und Auswertung

Bourdieu hat die Hermeneutik für die reflexive Analyse eingesetzt (Friebertshäuser 2009, 234). „Die Habitushermeneutik bezeichnet ein Verfahren zur Analyse gesellschaftlicher Gruppen sowie auch von Lebens- und Sichtweisen einzelner Personen“ (Lange-Vester/Teiwes-Kügler 2013, 149). Lange-Vester und Teiwes-Kügler verwendeten die Habitushermeneutik in der Milieuforschung. Sie stellt ihnen zufolge eine Weiterentwicklung der Theorie des sozialen Raums und der sozialen Klassen dar. „Hermeneutik verweist darauf, dass die Dinge nicht für sich sprechen, sondern ausgelegt werden müssen“ (Lange-Vester/Teiwes-Kügler 2013, 157). Das Klassenspezifische wird aus der sozialen Praxis herausgelesen. Die Akteurinnen und Akteure zeigen durch ihre alltäglichen Klassifizierungen und Bewertungen, wie der Habitus verinnerlicht wurde. Aus der Art und Weise, wie sie die soziale Welt wahrnehmen, ordnen und erklären, sind Hinweise zu erkennen (Lange-Vester/Teiwes-Kügler 2013, 157).

Angelehnt an das Verständnis der Habitushermeneutik erfolgte die weitere Analyse und Auswertung in einer hermeneutischen Vorgangsweise. Diese wurde in Form des hermeneutischen Zirkels durchgeführt (Rittelmeyer/Parmentier 2001, 32; Mayring 2002, 30). Er bot sich an, da es um ein systematisches Einordnen und um strukturelles Verstehen der Handlungsweisen von BildungsmanagerInnen geht, welches in weiterer Folge zur Erschließung neuen Wissens und neuer Erkenntnisse führte. Mit der Anwendung dieser Analysemethode kommt meinem persönlichen Vorverständnis aus der Praxis eine bedeutende Rolle zu. Dieses wurde nun mit den

Ergebnissen der qualitativen Inhaltsanalyse erweitert. Die Ergebnisse wurden einer sequenziellen Feinanalyse unterzogen, zusammengefasst und dargestellt. In einer weiteren hermeneutischen Schleife wurde dieses Textmaterial mit einschlägiger Literatur ergänzt, untermauert und erläutert. Auf Basis dieser Ausführungen konnten dann Entwicklungspotenziale und Handlungsanweisungen abgeleitet werden. In Verbindung mit meinen Erfahrungen aus der Praxis stellte diese Darstellung die letzte hermeneutische Erkenntnis dar.

Ein derartiges hermeneutisches Vorgehen ist immer subjektiv geprägt und stellt in diesem Fall einen hohen Praxisbezug her. Es erfordert einen reflexiven und selbstkritischen Blick auf das Forschungsvorgehen sowie auf die jeweiligen Zwischenergebnisse und auf das Endergebnis. Eine Maßnahme, um die Objektivität zu wahren, ist eine reflexive Grundhaltung einzunehmen, die der Forschungspraxis zugrunde gelegt wird.

4.1.4 Reflexivität als Forschungspraxis

Im Mittelpunkt des Forschungsinteresses standen nicht die einzelnen ProtagonistInnen der Untersuchung, sondern die Gesamtheit der BildungsmanagerInnen im Feld. Nach Bourdieu hat dieses Feld eine eigene Logik, die im Unterbewusstsein abläuft. Als Forscherin war ich Teil dieses Feldes und hatte darin noch weitere verschiedene Rollen inne: Ich war Lehrgangsführerin, Referentin und Geschäftsführerin der ARGE BHÖ, in deren Rahmen die hier untersuchten Bildungsveranstaltungen abgehalten wurden. Es war daher eine besondere Herausforderung, diese Rollen klar zu trennen und speziell jene der Forscherin klar abzugrenzen, um die Objektivität zu wahren.

Bezogen auf Bourdieu stellen Friebertshäuser et al. (2009, 13) fest, dass die soziale Herkunft von Forschenden (Klasse, Geschlecht und Ethnizität) und die Position, in der sie im sozialen Geflecht des Feldes stehen, in einer Untersuchung zu berücksichtigen sind, um die Forschungsbedingungen zu objektivieren. Wirksam werden kann dies, wenn sich die Reflexivität sowohl in den Strukturen des Feldes als auch im Habitus der Forschenden niederschlägt (Friebertshäuser et al. 2009, 134). Reflexivität meint, eine kritische Sicht auf sich selbst einzunehmen und ein Bewusstsein über sich selbst zu entwickeln. Diese Reflexivität ist durch eine reflexive Grundhaltung zur Forschungspraxis gegeben. Sie spiegelt sich beispielsweise in der angewandten Methode der Gruppendiskussion wider. Damit wird einerseits gewährleistet, dass sich die ProbandInnen mit ihrer Sichtweise selbst einbringen können, andererseits werde ich als Forscherin in die Lage versetzt, die Perspektive zu wechseln und mich gedanklich in die Lebenswelten der Beforschten zu versetzen. In weiterer Folge wird Reflexivität gewährleistet, indem sich die Struktur und Ordnung der Ergebnisse am digital-medialen Habitus orientiert. Das Modell des digital-medialen Habitus dient dabei als Orientierung und Leitfaden. Es hilft, ein Abschweifen von den gesetzten Zielen bzw. Ergänzungen zu verhindern, die der persönlichen Subjektivität unterliegen.

4.2 BildungsmanagerInnen und ihr digital-medialer Habitus

Aufbauend auf die theoretischen Ausführungen im ersten Abschnitt dieses Bandes wurden die empirischen Ergebnisse einer deskriptiven Feinanalyse unterzogen und dargelegt. Im Sinne der hermeneutischen Vorgangsweise wurde dabei bewusst auf eine weitere Interpretation der Dateninhalte verzichtet. Der Fokus lag auf der analytischen Strukturierung der Daten entsprechend dem in dieser Forschungsarbeit konstruierten Modell des digital-medialen Habitus. Allein durch die Strukturierung in die vier Ordnungsdimensionen des digital-medialen Habitus wurde ein umfangreiches Bild der Verhaltensweisen der BildungsmanagerInnen in Bezug auf Digitale Bildung bzw. ihrer Nutzung digitaler Medien gewonnen. Das Ziel dieser Vorgangsweise (der Verzicht auf die weitere Interpretation der Daten) war, die Analyse auf die Kernaussagen bzw. die erfassten Sinn- und Wirkungszusammenhänge zu reduzieren. Damit wurde eine erste Annäherung an die Forschungsfrage erzielt und die Basis für die Explikation von Entwicklungspotenzialen geschaffen.

Aufbereitet wurden die Ergebnisse nach den Dimensionen des digital-medialen Habitus wie vorne dargelegt. Begonnen wurde die Deskription mit der Analyse des Berufsfeldes Bildungsmanagement, damit wurden Distinktionen des Berufsfeldes herausgearbeitet. In weiterer Folge wurden die Dispositionen des Handelns, Denkens und Wahrnehmens der BildungsmanagerInnen beleuchtet sowie die Ordnung des Wissens, welche sich in der Arbeitsgestaltung und in Managementpraktiken ausdrückt. Abschließend wurden Faktoren der digitalen Bildung erläutert.

Für BildungsmanagerInnen soll mit dieser Analyse eine Möglichkeit geschaffen werden, hinderliche oder förderliche Ansätze zu erkennen und ihre eigenen Dispositionen bewusst zu reflektieren. Die aufgezeigten Merkmale des nun folgenden Abschnittes können damit als Selbstbeschreibung der BildungsmanagerInnen gesehen werden. Das Fremdbild wurde zum Teil bereits vorne diskutiert.

Die hier gewonnenen Erkenntnisse machen nur einen kleinen Teil der Beschreibung des Feldes und des digital-medialen Habitus aus. Sie können daher nur als Grundeinsichten gesehen werden. Zu einer Gesamtbeschreibung wären umfangreichere Untersuchungen notwendig. Die offene Vorgangsweise in der Untersuchung führte dazu, dass nicht alle in der Theorie genannten Aspekte zum Vorschein kommen. Jene Aspekte, die genannt werden, können daher als besonders bedeutend erachtet werden.

4.2.1 Das Berufsfeld Bildungsmanagement

Die Darstellung des Berufsfeldes Bildungsmanagement als soziales Feld im Bourdieu'schen Sinn dient dazu, den Analysegegenstand zu beschreiben. Auch wenn hier einzelne Aussagen von BildungsmanagerInnen betrachtet werden, so steht doch das Feld selbst im Mittelpunkt der Forschung. Es geht darum, die Automation und Funktionsweisen des Bildungsmanagementfeldes aufzuzeigen sowie Hindernisse, die im Feld wirken, festzustellen. In Bezug auf die vier Ordnungsdimensionen des digital-medialen Habitus (s. v.) überschneiden sich die Ergebnisse teilweise. Katego-

risiert werden können Aussagen über die Aufgaben von BildungsmanagerInnen und Aussagen zur Identifikation mit dem Bildungshaus.

Aufgaben der BildungsmanagerInnen: Meine Funktion ist pädagogischer Hausmeister!

Zur „Betreuung der Bildung“ (E09: 167) und der Organisation des Bildungsprogramms kommen Aufgaben wie Öffentlichkeitsarbeit, Verrechnung, Homepagewartung und die „Eingabe der Statistik“ (E16: 21; E16: 5; E16: 11).

- D: Es gibt bei uns 2 Pädagogen, die quasi diese ganze Veranstaltungsgeschichte betreuen (E09: 167).
- I: ich bin da im Bereich Erwachsenenbildung beziehungsweise Öffentlichkeitsarbeit und ein bisschen QM. Bei der EB eben zuständig für die Organisation der Bildung und das Bildungsprogramm (E16: 21).
- B: Ich mach die Verrechnung, die Homepagewartung und die Statistik (E16: 5).
- E: Ich arbeite hauptsächlich im Büro, Verwaltung und Rezeption. Und mach nebenbei Newsletter, Homepage und Facebook seit 3 Jahren (E16: 11).

In manchen Fällen wird zusätzlich auch das „**Richten der Seminarräume**“ von BildungsmanagerInnen übernommen (E16: 12).

- F: Meine Funktion ist, ich sag so gern, pädagogischer Hausmeister. Wieso - weil wir immer mehr Leute werden und immer mehr Kurse. Sodass, neben meiner pädagogischen Tätigkeit immer mehr Räume zu richten sind, technische Einsätze und so. Und das nimmt so um die 40–50 % meiner täglichen Arbeitszeit ein. Hab neben meiner Hausmeistertätigkeit, die Aufgabe die Homepage zu warten (E16: 12).

Die **Vielfältigkeit** der Aufgaben wird durchaus als Herausforderung und Belastung gesehen, besonders die Zunahme der Aufgaben in Bezug auf die Betreuung der digitalen sozialen Netzwerke (E15: 8; E15: 12 f).

- C: ..., es wird schon so viel, also ich denke, was wir alles machen müssen, unabhängig von unserem normalen Seminarprogramm was wir planen und so. Das wird ja immer mehr. Du sollst auf den Kanal werben, auf Facebook, Twitter, das wird immer ... das ist schon irre für uns. Weil es gibt keine Presseabteilung bei uns. Das ist schon eine Herausforderung (E15: 8).
- C: also effektives Marketing, das sich mit unserer sonstigen Arbeit verbinden lässt. Was muss sein? Was kann sein? Wie können wir es uns einfacher machen? Weil, es ist so viel.
- D: es ist ... es hört nicht auf. Es ist so ein breites Feld ...
- C: also vom Flyer gestalten ...
- B: bis zur Website
- C: bis zum Jahresprogramm machen. Nebenbei sollst mit den Referenten Abendessen gehen. Es ist wirklich ... (E15: 12–16).

In manchen Organisationen wird auf die **ReferentInnenbetreuung** sehr viel Wert gelegt und diese als wichtige Aufgabe von BildungsmanagerInnen gesehen. Das aktive Zugehen auf ReferentInnen bereits im Vorfeld einer Veranstaltung ist eine übliche Vorgangsweise (E13: 14).

D: es gibt schon diese Situation, dass die Referentin eine Woche vorher anruft und sagt, was sie gerne hätte ... das erlebe ich eher als untypisch. Es ist eher so, dass man selber als Haus oder wir noch einmal nachfragen, oder wir aktiv auf die Referenten zugehen und fragen, was braucht ihr denn, im Raum und was braucht ihr als Ausstattung. Aber, so erleb ich das ganz stark (E13: 14).

Die individuelle Betreuung der ReferentInnen wird als Stärke von Bildungshäusern gesehen und dafür werden auch ausreichend Zeitressourcen zur Verfügung gestellt (E03: 195 f).

D: Was ich sagen kann, ist dass wir auch die Ressourcen haben, um die Referenten sehr individuell zu betreuen, nämlich nicht nur die Leute, die Kunden, die hereinkommen, sondern auch in der Seminarorganisation, das ist alles eine sehr gute Vorbereitung, Zusammenarbeit, und dann auch Nachsorge, also, das ist sicher eine Stärke, wo

C: Das fängt mit einem gemeinsamen Abendessen mit dem Referenten vor jedem Seminar an.

D: oder im Ausmachen vom Seminar, also wie

B: wie, Seminarorganisation ohne Druck, oder wie könnt ich das ausdrücken oder mit ausreichend Ressourcen oder mit Bedacht oder ...

D: Referentenbetreuung, dass die einfach Das ist schon der ...

C: der kommt nicht in ein Haus herein, wo er jetzt bei der Rezeption sich den Schlüssel holt für den Seminarraum und sich dann das alles zusammensuchen muss, sondern der ...

D: da weiß man vorher schon, wie hätte der gerne den Raum, was braucht der ...

C: den begrüßt man, mit dem isst man am Abend (E03: 195–202).

Der Aufwand für **Marketing und Öffentlichkeitsarbeit** steigt mit der vermehrten Nutzung digitaler Medien an. BildungsmanagerInnen bleibt keine Zeit mehr für inhaltliche, pädagogische Arbeit (E15: 35) und sie sehen es nicht als ihre Aufgabe, Imagearbeit für das Bildungshaus zu leisten (E15: 36) – vor allem auch deswegen, weil die nötige Ausbildung dazu fehlt (E16: 18).

C: es ist in meiner Stellenbeschreibung drinnen, als ein Punkt unter vielen, aber mittlerweile ist dieses Marketing so viel und was ich ... ich möchte wieder gern in der Planung von Seminaren sein ... indem Themen wieder in den oder so, das ist so viel, ich hab gar nicht mehr die Zeit, weil ich mir nur mit ... solche Sachen beschäftige. In welcher Zeitung sind wir, mit welchem Bild sind wir in welcher Zeitung, wie werden wir wieder in ... (E15: 35).

D: Werbung für Veranstaltungen, verstehe ich noch, aber alles was in Richtung Imagearbeit, Marketing, Neukundengewinnung geht, das verstehe ich nicht, warum das bei den PädagogInnen landet. Weil, das ist für mich nicht gleich logisch verbunden. ... (E15: 36).

H: Meine Erfahrungen: wir haben eine Website, einen Newsletter wir machen was in Social Media, wir versuchen eigentlich alles so irgendwie. Aber keiner kann es so richtig professionell bei uns. Zuständig ist eigentlich meine Kollegin. Aber ich krieg auch einiges mit immer und außerdem interessiert mich ein bissl ... und ich hab meine Kollegin vertreten beim Facebookauftritt und einen Blog haben wir auch (E16: 18).

Arbeit 4.0: Ich arbeite jetzt schon sehr flexibel!

Die befragten BildungsmanagerInnen bringen den Begriff „Arbeit 4.0“ mit **flexiblen Arbeitszeiten** und **individueller Arbeitsgestaltung** in Verbindung und sehen darin eine große Chance (E03: 46 f). Allerdings beschränken sich diese Freiheiten eher auf die Arbeitenden im Bildungsbereich und nicht so sehr auf andere Bereiche, wie zum Beispiel auf das Service (E03: 172 f). Gearbeitet wird dann, wenn im Bildungshaus viel los ist. Dies betrifft zum Beispiel auch die Haustechniker (E03: 50). Ein Spannungsfeld kann sich ergeben, wenn Bereiche mit hoher und mit niedriger Flexibilität zusammenarbeiten müssen. Die Sichtbarkeit getätigter Arbeit spielt dabei eine wesentliche Rolle (E22: 32).

C: Ich bin jetzt bei der Arbeit 4.0, Richtung flexible Arbeitszeiten, da hat das Bildungshaus schon die großen Chancen, weil ich arbeite jetzt auch dort und dort und Wir haben ganz flexible, also ich, Arbeitszeiten und...

A: Wie viel Stunden arbeitest du?

C: 37,5, also voll. Aber das wird mit Ich glaub das Bildungshaus hat hier schon große Chancen, möglichst individuell. Es kommt natürlich auf den Leiter darauf an, wie sehr er dies forciert und unterstützt (E03: 46–48).

B: Arbeit 4.0 habt ihr das jetzt schon ein bissl?

C: da sind wir jetzt wieder bei den flexiblen Arbeitszeiten. Zum Beispiel. Das hab ich jetzt schon.

B: ich schreibe: teilweise, oder

D: ja, ich glaub auch, es kommt auf die Bereiche ...

C: es kommt auf die Bereiche drauf an. Aber ich arbeite, wann viel Arbeit ist und arbeite nicht, wenn keine Seminare zum Begleiten habe, dann arbeite ich auch nicht.

D: beziehungsweise, habe ich sehr freie Hand meine Arbeit zu gestalten.

B: das geht gar nicht anders, oder

D: aber unsere Servicemädls haben sicher nicht die gleiche Freiheit wie wir (E03: 172–179).

C: die Haustechnik arbeitet bei uns sehr flexibel, sie schauen sich ganz genau an wann ist viel los, wann ist nicht so viel los, wann müssen sie verstärkt da sein, wann nicht, wir arbeiten sehr stark, ja, wann ist viel los im Haus und wann geht's a bissl lockerer, dann tun wir Zeitausgleich oder Stunden abbauen (E03: 50).

C: also wir haben ein großes Spannungsfeld zwischen den Bereichen mit denen, mit hoher Flexibilität und der mit niedriger. Weil die Leute, die nur vor Ort arbeiten, sagen dann ihr seids ja eh nie da. Ihr seids immer nur faulenzen, weil die setzen Abwesenheit mit Urlaub gleich. Dass bei uns aber Abwesenheit oft Dienst außerhalb des Dienstortes bedeutet oder Heimarbeit, wird überhaupt nicht gesehen. Und dadurch entsteht dann zwischen den Bereichen oft eine mangelnde Wertschätzung, weil die sagen, die sind eh nie da, die hacklen nix. ... Arbeit, die nicht mehr sichtbar ist für den Kollegen, der sagt,

wieso ist der so im Stress, der ist ja nie im Büro Durch die nicht Sichtbarkeit von Arbeit. Wenn Arbeit nicht in einem Büro stattfindet oder zumindest an einem Ort, und man sieht die Leute nicht, kann man nicht einschätzen, jammert der zurecht oder nicht zurecht, wie hoch ist die Arbeitsbelastung. Kollegialität oder Solidarität für den Kollegen oder Empathie entsteht ja auch aus einer Beobachtung heraus. Das heißt, ich sehe wow der war ja gestern noch da, als ich gegangen bin und jetzt schon wieder, ist gleich fleißig. Wenn er aber nie da und dann kommt er und sagt, wow es ist so viel zu tun, wieso du bist nie da. ... (E22: 32).

Arbeit 4.0 wird weiters mit „**Tischsharing**“ in Verbindung gebracht. Zum einen wird die Verwunderung ausgedrückt, wie dies in wirtschaftlichen Betrieben funktionieren soll, zum anderen zugleich festgestellt, dass die Teilzeitbeschäftigten in der eigenen Bildungsorganisation dies bereits jetzt praktizieren (E20: 63; E22: 8).

- C: das wird ja spannend jetzt, bei uns gibt's die erste Firma, die einen hohen Flexibilitätsanspruch hat, das heißt du hast keinen eigentlichen Arbeitsplatz mehr. Sondern du kommst hinein und suchst dir deinen Arbeitsplatz. Und das ist egal wo und wie. Also das, ich bin gespannt, wie die ihr erstes Jahr hinüberbringen. Weil ich mir denk, wenn das gewohnte arbeitskopfmäßig vorbereitet sind. Aber in der Praxis erfordert das eine hohe Auseinandersetzung mit Eigenverantwortung mit Disziplin, aber auch Kollegialität, also ... also aber, das ist dann noch einmal ein anders Bild, wir sind dann draufgekommen, was reden wir denn, was regen mir uns auf, weil es dann in unserer Abteilung eine murds Diskussion drüber war. Wir haben es doch auch. Unsere Teilzeitkräfte bei uns, tun Tischsharing machen. Es ist genau eingeteilt, wer wo wann sitzt. Also du musst ja auch deine Sachen wegräumen. Du kannst ja nichts liegenlassen. Also, es ist für mich dann schon immer spannend, wie etwas gesehen wird. Weil im Grunde tun wir da ja schon vieles. Und aber wenn es tatsächlich benannt wird, wie bei der Firma, oder die Wirtschaft pfuscht ja da auch viel hinein, dann ist das auf einmal eine ganz andere Welt, so unter dem Motto (E20: 63).
- A: und andere haben wir wieder, die sagen eher ich bin aber am Nachmittag, weil am Vormittag tu ich das, also von daher ist das eine Stärke.... Ein Ressourcending, dass ich sag, viele Schreibtische bleiben nicht unbesetzt, ... das ist bei uns so, dass man wegkommt, von jeder muss ein eigenes Büro haben und ... also viele Schreibtische sind besetzt. ... und das letzte ist - was mir noch ... - ist, so von der Wahrnehmung her, dass durch diese Art Flexibilität trotz alledem wieder mehr miteinander gesprochen wird, man sucht sich wieder, weil man was abklären muss ... (E22: 8).

Vorteile sehen die befragten BildungsmanagerInnen sowohl bei den ArbeitnehmerInnen, die zum Beispiel Arbeit und Familie leichter bewältigen können, als auch beim/bei der ArbeitgeberIn, der/die MitarbeiterInnen ihren Fähigkeiten und Ressourcen entsprechend einsetzen kann (E22: 4f; E22: 6). Für ArbeitnehmerInnen hat es den Vorteil, dann arbeiten zu können, wenn man Energie und Lust hat. Damit wachsen auch die Selbstverantwortung und die Leistungsbereitschaft (E22: 42f).

- A: wobei die Stärke ist schon bei diesem Zugang, dass man sagt, man bringt eine hohe Flexibilität mit. Das heißt, wenn du aus Sicht mit Familie, da kannst du sehr flexibel sein. Als Stärke kannst du da sehr flexibel sein. Und vom Modell her, gefällt's mir auch gut, weil ich denk, man schaut ein bissl mehr hin, was sind so die Fähigkeiten und auch die Ressourcen der einzelnen Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen ... das kann man sehr gut

filtern, dass man sagt, ok, hast bei diesem Projekt diese Fähigkeiten, da passt sie gut hinein

- C: das ist auch für den Mitarbeiter gut, weil der seine Stärken gut einbringen kann (E22: 4–5).
- A: und von der ökologischen Seite her, auch für die Mitarbeiter, sie komprimieren ihre Zeiten. Weil dann bin ich, Hausnummer, von ½ 7 bis 2 da und hab dann für mich den Nachmittag oder für andere Sachen (E22: 6).
- A: und jetzt stell dir das dann vor, in der virtuellen Situation, das wird ja dann noch einmal interessanter ... so die Chancen ...na ja, die Chance sehe ich schon ... auf Seiten der ... eigentlich beide profitieren, die Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen profitieren, wenn sie flexibler arbeiten können, ist es auch möglich, dass sie zu diesen Zeiten können, wo sie wirklich können und auch Lust haben ... und wo sie auch so ... nicht müde sind. ...
- B: wo sie so die kreative Phase haben. Die große Chance liegt darin, dass sich der Mensch wieder besser kennen lernt, wann hab ich den noch den größten Bereich der Flexibilität und der Kreativität und die Selbstverantwortung, die wächst ...
- C: und auch die Organisation. Das heißt, ich brauch nicht mehr alles vorgeben, sondern viele Dinge werden selbst ausgestaltet, weil der Freiheitsgrad ein höherer ist. Und höhere Freiheit gepaart mit höherer Selbstorganisation führt sicherlich zu höheren Ergebnissen ... ich denke auch, dass es für Frauen auch eine Chance ist, auch wenn du erzählt hast, wie das auch belastend sein kann, aber grundsätzlich ist das mit Frauen in Teilzeit schon auch möglich, attraktivere Arbeit zu haben und attraktivere Aufgaben zu bekommen. Weil dann in 20 Stunden so viel geleistet werden kann, wie in 30 ... ich will nicht sagen in 40. ... aber, wenn ich zum richtigen Zeitpunkt arbeiten darf, der mir entspricht, bin ich ja leistungsfähiger und meine nicht, damit nicht in 20 Std. noch mehr hineinzustopfen, sondern ... (E22: 42–44).

Damit flexibel gestaltete Arbeitsplätze funktionieren, ist eine hohe Bereitschaft zur **Eigenverantwortung** notwendig (E22: 10 f).

- A: genau, weil du einfach sagst, ich bin jetzt da ... und ich brauchert das und ..., weil da alles zusammenkommt, der flexible Arbeitsplatz, ... und das hat ein Stück eine andere Motivation als wie, wenns heißt, du musst von 7 bis 4 da sein. Also dieses Umdrehen, wobei ja auch eine große Herausforderung, aber da kommen wir eh noch dazu. Also ich seh das als Chance, wenn wer damit gut umgehen kann und bereit ist auch mitzugehen. Es muss von allen die Bereitschaft kommen, es muss von Dienstgeber und vom Dienstnehmer eine Bereitschaft da sein, da mit zu tun ...
- C: eine hohe Bereitschaft muss da sein ... eine hohe Bereitschaft zur Eigenverantwortung (E22: 10–11).

Als Nachteil wird die fehlende Kontinuität in der **Zusammenarbeit** gesehen. Durch die freie Zeiteinteilung wird es schwieriger, Zeiten für Besprechungen oder den Austausch zu finden (E22: 20; E22: 26). Voraussetzung für eine gelingende Arbeit 4.0 und Zusammenarbeit sind soziale Kompetenz bzw. Selbstwert (E22: 38).

- A: bei uns ist das durch die, doch strukturierte Flexibilität, sag ich jetzt einmal, eine Form zu finden, einer Kontinuität an Zusammenarbeit, das ist ganz, ganz schwierig. Bis wir einen Termin ..., also was wir ... jetzt wieder herumgeschachtelt haben, dass wir im Monat einmal eine gemeinsame Besprechung haben, ist eine hohe Herausforderung ... und

das seh ich schon ... und manchmal ist das wirklich ein Stress, weil du es fast nicht schaffst, dass du alle einmal auf einen Tisch bekommst, was aber auch der Wunsch ist, um auch die gleichen Infos zu haben und und und oder um sich einfach einmal auszutauschen oder weil es einfach öfter notwendig ist ... (E22: 20).

- A: Normalerweise haben wir jeden Mittwoch, von 10 bis 12, und da kannst du sicher sein, es ist noch nicht geschafft worden, dass wir alle beisammen sind (E22: 26).
- B: ja aber wenn jemand keine Wertschätzung für sich selbst hat, dann kann er es ja gar nicht leicht nehmen von jemand andern. Da kommt ja so viel soziale Kompetenz dazu. Die schon ganz schön eingefordert wird, bei dem Arbeitsprozess, dem wir jetzt haben. Also da habe ich vor Kurzen eine ganz gute Diskussion gehört, da sagen alle, da sind sich ganz viel einig, wenn der Selbstwert der Menschheit oder der Gesellschaft nicht steigt, dann wird das ganz schwierig das 4.0. ... (E22: 38).

Freie Zeiteinteilung erfordert eine **klare Trennung** zwischen den Tätigkeiten in der Bildungsorganisation und der Freizeit. Die Gefahr besteht darin, Aufgaben aus der Organisation mit nach Hause zu nehmen und sich zu wenig abzugrenzen (E22: 3). Dies könnte zu Überforderung und Überlastung führen.

- C: also wo ich arbeite, da hab ich das auch. Ich hab total freie Zeiteinteilung, es ist schon eine Struktur da, aber mir taugt das recht. Also wir leben schon 4.0. ich hab auch ein sehr junges Unternehmen, wo das kein Thema ist, wenn ich sag, heute Vormittag geh ich in die Firmen und komm erst am Nachmittag ins Büro. Das taugt mir recht ... wobei bei mir dann eben Beruf und privat, wo ich sehr aufpassen darf, weil da ist der Schnittpunkt, das nehme ich mit nach Hause und bin in Gedanken immer in der Arbeit. Und wenn ich so durch die Gegend fahre, denk ich mir a das Unternehmen könntest noch befragen, bezüglich meiner Projektarbeit, oder dieses Unternehmen, wo du schon die Arbeit ... mit, total mit (E22: 3).

Inhaltliche Arbeit, die auch mit privaten Interessen bzw. Überzeugungen verbunden wird, kann dazu führen, dass sich **berufliche und private Angelegenheiten** überschneiden. Dieses Phänomen wird aber nicht nur negativ gesehen, sondern führt zu authentischem Verhalten (E22: 12). Die Überschneidung der Lebensbereiche wird auch durch die Nutzung Sozialer Medien sichtbar (E23: 101) bzw. verstärkt.

- B: Mir fällt noch ein, bei der Überschneidung bei Beruf und privat. Wir haben bei den MitarbeiterInnen ein sehr hohes Agreement zum Firmeninhalt, also zu dem ... die Leute machen keinen Unterschied, ob sie einen ökologischen Vortrag halten oder einen Vortrag über ökologisches Gärtnern oder ob sie sich in ihrem eigenen Garten wirklich so benehmen, also da gibt es eine ganz hohe Deckungsgleichheit, also diese ökologische Überzeugung zieht sich wirklich durch, durch das Leben durch. Und das merkt man auch beim Konsumverhalten, es wird sehr, sehr selbstkritisch reflektiert, es gibt eine ökologische Beschaffung, die nicht nur eine Richtlinie ist, sondern die wirklich gelebt wird. Wo die Leute sich gegenseitig auf die Finger klopfen, und sagen, geh wenn wir Pizza bestellen, dann kaufen wir keine Aludosen ein, und das ist aus meiner Hinsicht auch eine Verschränkung von Beruf und Privat, dass der Inhalt authentisch vertreten wird und auch gelebt wird, zum großen Teil. ... (E22: 12).
- J: ja oder wenn ich am Handy was tu, am Arbeitsplatz ... so wie, da müsste mein Chef die ganze Zeit nachfragen, machst du beruflich was oder privat was. Und oft ist es wirklich beruflich, weil ich in verschiedenen WhatsApp-Gruppen oder so ... oder ja, was nachschaue (E23: 101).

Bei den eigenen KollegInnen wird eine gewisse **Resistenz gegenüber Veränderungen**, wie vernetztes Arbeiten, wahrgenommen, die auf eine fehlende Bereitschaft zurückgeführt wird (E04: 30). Die fehlende Bereitschaft wird auch in Bezug auf interne Weiterbildungen festgestellt, die aber offensichtlich von niemandem angesprochen werden will (E06: 13).

- A: und wie seht ihr das auf der Management-, Administrationsebene auf der Verwaltungsebene? Was ich bei uns merke ist, dass eine gewisse Resistenz da ist, in der Verwaltung. Diese Reformen, die eigentlich vernetzteres Arbeiten möglich machen würden, um wirtschaftlich - mehr Transparenz zu schaffen, es wird oft umständlich gearbeitet, es fehlt die Bereitschaft ... (E04: 30).
- G: was ich auch noch ... das Team ist ja oft aus jüngeren und älteren Mitarbeitern und jetzt hat jeder unterschiedliches Know-how an die Social Media Geschichten und das im Team auszumerzen, was da in den Kurs aufzunehmen. Also dass da auch intern die Bereitschaft zur Schulung und Weiterbildungen noch nicht so ... Niemand will diese Karffel irgendwie angreifen (E06: 13).

Fort- und Weiterbildungen wurden früher von den Firmen übernommen. Mit der Flexibilisierung von Arbeit geht einher, dass Firmen diese Weiterbildungen nicht mehr bezahlen bzw. dass es mehr freiberuflich tätige Personen gibt, die ihre Weiterbildungen selbst bezahlen müssen (E07: 51).

- A: Aber das hängt sicher mit der Arbeitssituation zusammen, weil vielleicht kann man ... ein Mitarbeiterseminar ist früher bezahlt worden von der Firma und so und es ist ja gewünscht dass es MitarbeiterInnen waren. Und jetzt gibt es viel mehr Freiberufliche, die das selbst zahlen müssen überhaupt, die Firmen sind nicht bereit, dass sie das zahlen. Ich glaub, das hängt schon auch mit der ganzen Flexibilisierung von Arbeit zusammen (E07: 51).

Die **Fluktuation der MitarbeiterInnen** steigt in der Wahrnehmung der befragten BildungsmanagerInnen. Während es vor 20 Jahren noch normal war, dass MitarbeiterInnen mehr als 30 Jahre am gleichen Arbeitsplatz waren, nimmt mit der Individualisierung die Dauer der Beschäftigung ab (E07: 40; E06: 26). Darin wird allerdings auch eine Chance gesehen: Wenn Veränderungen oder Innovationen umgesetzt werden sollen, fällt dies mit neuen MitarbeiterInnen leichter (E07: 42).

- E: ebenso, wie die Teilnehmer immer individueller werden und auch unverbindlicher, also ich merk es schon, dass auch im Mitarbeiter-Team, dass es jetzt öfter so ist, dass Mitarbeiter gehen und kommen, als vor 20 Jahren, wo es normal war, dass man sein ganzes Arbeitsleben Und heute ist es normal, dass man wechselt und dahinget und eben nicht mehr 30 Jahre am gleichen Ort arbeitet. (E07: 40).
- E: Ich weiß nicht, aber es hat ja auch bei den Mitarbeitern ... mit diesem Individuellen und so zu tun, die Fluktuation. Es ist halt nicht mehr so, dass ein Team jahrelang besteht, sondern dass heute viel mehr Wechsel im Mitarbeiterteam gibt. (E06: 26).
- D: ich sehe darin auch eine Chance, weil grad so Sachen wie Innovationen sind viel leichter umzusetzen, wenn du a einen gewissen Wechsel im Team hast. Wenn du immer das gleiche Team hast, dann ist es viel, viel schwerer, Neues umzusetzen. Ein Mitarbeiterwechsel kann auch eine Chance sein. (E07: 42).

Identifikation mit dem Bildungshaus: Ich fühle mich stark identifiziert!

Gemeinsam ist den befragten BildungsmanagerInnen die Überzeugung, dass das Bildungshaus und seine Tätigkeit einen **besonderen Wert** darstellen. Speziell im pädagogischen Bereich identifizieren sich die MitarbeiterInnen stark mit dem Bildungshaus und sind stolz, dort arbeiten zu dürfen. Dass auch andere Berufsgruppen im Bildungshaus so stark verwurzelt sind, nehmen sie zwar an, allerdings lassen die Antworten eine leichte Skepsis erkennen (E03: 222 f; E07: 77).

- C: ich fühle mich stark identifiziert. Aber ich bin ... sicher ganz stark identifiziert.
B: im pädagogischen Bereich sind die meisten sehr identifiziert, aber sind die ...
C: aber ob jetzt die Hausdame
B: ist man stolz in einem Bildungshaus zu arbeiten, auch als Küchenhilfe?
D: kann man schon ... (E03: 222–226).
B: also die sich zumeist sehr stark mit dem Bildungshaus identifizieren. Nicht alle, aber tendenziell, selbst im Nicht nur im pädagogischen Bereich. ... Vielleicht auch, dass man stolz ist im Bildungshaus zu arbeiten. ich glaub, das ist ganz wichtig, dass man ... (E07: 77)

MitarbeiterInnen in Bildungshäusern **schätzen ihren Arbeitsplatz**, weil zum Beispiel kein wirtschaftlicher Druck besteht und die Freiheit in Bezug auf die Programmplanung damit relativ hoch ist (E03: 141).

- D: Als ich, eh das was wir zuerst schon gesagt haben, dass ich dieses schon sehr genieße, dass ich diesen wirtschaftlichen Druck nicht habe, zu sagen ich muss jetzt auch gewinnfahrende Seminarangebote setzen, das hilft mir schon zur Entschleunigung auch und zum Nachdenken welche Angebote setze ich und einen anderen Blick, als wenn ich nur irgendwelche Kassenschlager produzieren muss (E03: 141).

Das gemeinsame, langjährige **Arbeiten für das Wohlbefinden der KundInnen** wird im Betrieb als identifikationsstiftend gesehen (E03: 232 f).

- D: also dieses, dass du merkst, gemeinsam arbeiten, dass es dem Kunden im Haus gut geht und da ist jeder ein wichtiger Baustein, also das, da gibt es schon eine starke Identifikation.
C: vor allem auch, weil die Leute alle schon sehr, sehr lang im Bildungshaus arbeiten, irgendwie. Also weißt, ich kenn einige, die sind oft 20, 30 Jahre im Haus. Die identifizieren sich schon sehr stark (E03: 232–233).

Generell kann ein hohes Identifikationsniveau festgestellt werden. Folgende Faktoren, die dafür ausschlaggebend sind, können zusammenfassend genannt werden:

- Die Zugehörigkeit zum pädagogischen Bereich oder zumindest
- die Anstellung im Bildungshaus an sich
- Das Arbeiten ohne wirtschaftlichen Druck
- Das gemeinsame Ziel, für KundInnen da zu sein
- Die jahrzehntelange Beschäftigung im Bildungshaus.

Durch die positive, beinahe harmonische Haltung, die die befragten BildungsmanagerInnen ihren Bildungshäusern gegenüber hegen, kann nicht nur ein hohes Identifikationsniveau ausgemacht werden, sondern auch ein hoher Reproduktionsgrad, der in der Bildungseinrichtung wirkt. Die Herausforderung liegt mitunter darin, diesen hohen Reproduktionsgrad zu überwinden, damit Veränderungen bei gleichzeitiger Beibehaltung des hohen Identifikationsniveaus möglich werden.

4.2.2 Die Ordnung des Wissens und neue Möglichkeiten

Personalentwicklung

Einig sind sich die befragten BildungsmanagerInnen darin, dass Digitalisierung zusätzliche **Personalressourcen** braucht (E03: 87; E17: 21). Der Aufwand, um die verschiedenen Kommunikationskanäle sinnvoll zu bedienen, kann nicht neben den bisherigen Aufgaben erbracht werden (E03: 88; E04: 18; E04: 20 f; E09: 162). Besonders wird in Frage gestellt, ob die Aufgaben rund um Marketing und Öffentlichkeitsarbeit von BildungsmanagerInnen geleistet werden sollen/müssen oder ob dafür eigenes Personal eingestellt werden sollte. Die Anforderung, beides in einer Person zu verknüpfen, wird als Herausforderung gesehen (E15: 8) bzw. wird es als unverständlich erachtet, dass diese Aufgaben wie selbstverständlich im Bildungsmanagement angesiedelt werden und nicht in anderen Bereichen (E15: 33; E15: 35 f).

- B: Ich finde auch, es braucht das Personal dafür, sonst ist das alles so, sonst ist das alles so trostlos irgendwie (E03: 87).
- X: Wir sind, mein Team ist da auch relativ weit hinten und es geht mir ähnlich wie dir. Über kurz oder lang glaub ich, dass wir Personalressourcenmäßig einmal jemand anstellen, der da auf dem Gebiet relativ fit ist, und wennst einmal dann auch die technischen Voraussetzungen und die Infrastruktur schaffst, dann kannst das auch irgendwie selber erstellen, dass wird da am Anfang ein bissl ein höherer Aufwand sein (E17: 21).
- D: Das musst du wirklich gescheit irgendwie befüllen, du kannst da nicht sagen, du machst einen Blog oder wennst dann nicht ... lieferst und sagst ... Sogar bei der Website musst du schauen, dass die News nicht 3 Wochen lang bleiben, sondern dass du das immer wieder aktuell haltest, das halte ich schon ... das ist ein großer Aufwand und je mehr Kanäle du da zu bedienen hast, desto mehr musst du dir das gut überlegen, ob du das leisten kannst (E03: 88).
- D: oder dass dir die Ressourcen zur Umsetzung fehlen vielleicht, das alles umzusetzen. Wer soll es wann machen, weil ... du müsstest sonst etwas anderes weglassen. Den Arbeitsbereich könnt ich sterben lassen, dafür kümmere ich mich um das. Da müsste das Management sehr langfristig denken, ... (E04: 18).
- D: diese Dinge mit anzudenken, weil ich hab so das Gefühl, dass sind neue Herausforderung für Bildungsmanager, aber es fällt ja keine alte Herausforderung weg.
- C: du bringst es auf den Punkt.
- D: Was soll ich denn weglassen, wenn ich was Neues dazu machen soll. ... (E04: 20–22).
- C: also keiner gibt wvw Bildungshaus at ein. Die Leute kommen ganz anders dort hin, ganz viele Links setzen. Du musst irgendwie schauen, dass deine Referenten verlinkt sind, irgendwelche Schlagworte verlinkt sind. Also das ist alles mit voll viel Aufwand verbunden, aber das ... (E09: 162).

- C: Ich hätte so gerne eine Pressestelle bei uns im Haus, so irgendwie. So eine halbe Stelle, es wird schon so viel, also ich denke, was wir alles machen müssen, unabhängig von unserem normalen Seminarprogramm was wir planen und so. Das wird ja immer mehr. Du sollst auf den Kanal werben, auf Facebook, Twitter, das wird immer ... das ist schon irre für uns. Weil es gibt keine Presseabteilung bei uns. Das ist schon eine Herausforderung (E15: 8).
- D: Das war die Frage für mich, also erlebst du das ... also warum das automatisch, Marketing bei Pädagogen landet und nicht im Sekretariat, oder in einem Büro. Also das frag ich mich wirklich... warum? Oder bei einer Wirtschaftsleiterin, oder warum sind das ganz oft die Pädagogen, die solche Aufgaben übernehmen, die eigentlich überhaupt nichts, also ich weiß ja nicht, wer es aller in seiner Stellenbeschreibung drin hat, in diesem Umfang. Das versteh ich nicht? (E15: 33).
- C: Es ist in meiner Stellenbeschreibung drinnen, als ein Punkt unter vielen aber mittlerweile, ist dieses Marketing so viel und was ich ... ich möchte wieder gern in der Planung von Seminaren sein ... indem Themen wieder in den oder so, das ist so viel, ich hab gar nicht mehr die Zeit, weil ich mir nur mit ... solche Sachen beschäftige. In welcher Zeitung sind wir, mit welchem Bild sind wir in welcher Zeitung, wie werden wir wieder in ...
- D: Werbung für Veranstaltungen, verstehe ich noch, aber alles was in Richtung Imagearbeit, Marketing, Neukundengewinnung geht, das verstehe ich nicht, warum das bei den PädagogInnen landet. Weil das ist für mich nicht gleich logisch verbunden (E15: 35–36).

Die fehlenden Zeitressourcen sind zum Teil auf fehlende **Kompetenzen** zurückzuführen, die aber nicht benannt werden können (E03: 4; E04: 112; E15: 68; E17: 2; E17: 21). Dieses fehlende Know-how wird nicht nur bei den BildungsmanagerInnen selbst festgestellt, sondern auch bei den Führungspersonen (E04: 31).

- D: Eine Chance ist sicher in diesem ganzen neuen Mobile Devices. Wie man das dann umsetzt, aber dass quasi diese verschiedenen Geschichten auch Chancen bergen, dass man diese nutzen kann im Bildungsbetrieb, ich weiß nur nicht wie, das ist auch das, wo mir die Kompetenzen fehlen, wo ich mir total schwer tue, zu sagen, sicher wäre es schön einen YouTube Kanal mit irgendwelchen Vorträgen aus dem Bildungshaus und irgendwas, erstens fehlen uns die Ressourcen und zweitens fehlt mir die Technik (E03: 4)
- B: was ich draufgekommen bin, was ich nicht kann. Ich bin draufgekommen, dass ich sehr viel nicht kann. Hat mich ein bissl schockiert. Ich hab so das Gefühl, ich steh nicht alleine da, dass das so ein ... kaum hat man das eine ein bissl verstanden kommt das Nächste und grundsätzlich bin ich glaub ich schon ein Fortschrittsgedanken-Mensch und will eigentlich nicht ... und dann merk ich schon, dass mir manches dann schon zu viel wird. Und denke mir, nein eigentlich will ich das gar nicht (E15: 68).
- B: Zeit, Infrastruktur, es ist aber die Kompetenz ... Selbst, wenn die Kompetenz da ist, fehlt oft die Zeit und Infrastruktur (E04: 112)
- X: Bei den Bildungswerken ist das nicht anders als bei den Bildungshäusern, dass wir da ziemlich unterbelichtet sind. Wenn ich mich selber hernehme ... ich bin ein totaler Einsteiger. Genau das ist der Grund, wo ich gesagt habe, ich bin dabei (E17: 2).
- X: wir sind, mein Team ist da auch relativ weit hinten und es geht mir ähnlich wie dir (E17: 21)
- B: vielleicht ist es gar nicht die Bereitschaft, die fehlt, sondern das Know-how. Weil die in der Leitung sind ja nicht gerade die Jüngsten (E04: 31).

Konkret genannt werden fehlende Kompetenzen in den Bereichen: Einsatz von Webinaren (E03: 52), Datenschutz (E04: 166 f), Produzieren und Teilen von Filmen (E13: 43; E13: 145), Einbindung von Live-Vorträgen (E13: 98) sowie bezüglich der verschiedenen Ausprägungen von Marketing (E15: 12; E15: 18; E15: 20; E18: 5; E04: 134). Damit in Verbindung steht das professionelle Verfassen von Online-Content und der Einsatz von Bildern (E17: 47 f). Auch genannt wird die Optimierung von Suchanfragen (E18: 3).

- C: Ich kann es mir auch nicht vorstellen, wie ich ein Webinar jetzt einsetz bei uns (E03: 52)
- D: Da spielt auch die Datenschutzgeschichte hinein. Da musst erst einmal jemanden haben, der das wartet. Der das pflegt, der sich darum kümmert, wenn da irgendwelche Daten am Desktop liegen bleiben. Was passiert mit denen?
- B: Datenschutz ist glaub ich schon ein Riesenthema (E04: 166–167).
- D: Ich hab das bei den Tänzern einmal gehabt ... die hätten das gerne gehabt, dass ich sie mitfilme, die einzelnen Tänze und dann Videos zur Verfügung stelle, dass sie sich diese Tanzschritte nicht alles merken und mitnotieren müssen, sondern dass sie vom Video herunter es sehen, wie diese Tänze funktionieren und ich hab das von der Infrastruktur her einfach nicht. Ich hab gesagt, ich kann das nicht machen. Also ich hab weder das ..., weil ich nicht das Know-how habe, wie schneide ich den Film, weil ich nicht das Know-how und die technische Ausstattung habe, diese hochzuladen. Also mir fehlt die Kompetenz, ich weiß nicht wie man das macht (E13: 43).
- D: Und wie mach ich das konkret? Also ich kann Kurzfilme auf Facebook stellen, aber wie mach ich das jetzt? (E13: 145).
- G: Aber, ich weiß jetzt nicht. Wie funktioniert das, dass ihr da so eine Live-Schaltung macht? (E13: 98).
- C: Also effektives Marketing, dass sich mit unserer sonstigen Arbeit verbinden lässt. Was muss sein? Was kann sein? Wie können wir es uns einfacher machen? Weil es ist so viel (E15: 12)
- B: Ja, ich hab auch das Gefühl, dass bei uns ist jetzt eine ... schon fast gänzlich, aber mit Marketing beschäftigt. Und natürlich ist das auch, eine Teilzeitkraft, ja aber trotzdem, ... und wir sind ja alle nicht ausgebildet dafür. Also wir sind ja PädagogInnen, ja. Ich glaub schon, dass es da oft mangelt, speziell in den kleinen Bildungsorganisationen. In den Großen haben sie da die Profis oder sie zahlen sich eine Agentur oder ... (E15: 18).
- B: Also, wie schreibe ich eine Pressemeldung, auch interessant ... aber das können wir jetzt wahrscheinlich schon alle mehr oder weniger gut. Sondern wie, streue ich das richtig, wo stelle ich es hin, wie verlinke ich, wo verlinke ich. Also dass man auch wirklich gefunden ... es geht ja auch darum werde ich gefunden. Was weiß ich, wenn man bei euch griechisches Tanzen eingibt. Der kommt ja dann zu euch. (E15: 20).
- E: ... einzelne Marketingthemen, weil wie es eh fast in allen Bildungshäusern ist, wir haben fast keine Zeit dafür das wirklich zu betreiben, wir haben die Erfahrung nicht, wir haben die Ausbildung vor allem nicht (E18: 5).
- A: Mit dem muss man sich beschäftigen. Das sind Marketingleute, darum sag ich ja immer, nehmts euch gscheite Marketingleute, tuts nicht immer selbst da herum ... (E04: 134).

Frage der Seminarleitung: Welche Kompetenzen brauchen wir noch in Zukunft?

- B: Texten... texten für Webinhalte, Content. ... welche Texte gehen, welche sind zu kompliziert, zu lang.
- D: Ja, einfache Texte, kurz und knapp.
- E: Fotos, Bilder, wie schaut ein gutes Bild aus, welche sind brauchbar, wo bekommt man die
- F: wenn ich Content und Bilder hab, wie krieg ich das richtig am Markt ..., wenn ich jetzt die richtigen Bilder hab, den richtigen Content, aber wie bring ich des ins Web, also die Strategie dahinter. Wie setz ich das jetzt ein, damit ich so und so viel wie möglich erreiche (E17: 47–52).
- C: Diese Suchmaschinenoptimierung, da hab ich keine Ahnung bis jetzt davon gehabt, überhaupt, was man da tun kann und das würde mich schon als Thema interessieren als Thema (E18: 3).

Bildungsorte und Lernräume

Die Befürchtung, dass Bildungshäuser mit der Digitalisierung obsolet werden könnten, wird grundsätzlich zurückgewiesen. Die Vorteile, die die Digitalisierung für bestimmte Zielgruppen eröffnet (z. B. eingeschränkte Mobilität), werden als Chance für Bildungshäuser wahrgenommen (E17: 18).

- B: Ich seh es, dass sich das ergänzen wird. Das, beides ... Ich glaube nicht, dass die Bildungshäuser ganz wegkommen werden und ich glaub auch nicht, dass wir eine Angst vor diesen Dingen haben müssen, im Sinne da kommen keine Leute mehr. Sondern es ist vielleicht eher die Möglichkeit zu sagen; Leute, die nicht zu uns kommen können, können wir mit dem zusätzlich erreichen und haben sie auch als Kunden. Ich glaub schon, dass es vielleicht nicht immer für jeden möglich ist. Aufgrund seiner Lebenssituation und wenn ich mir den Vortrag am Abend daheim auch anschauen kann, obwohl ich Angehörige zu pflegen hab oder kleine Kinder hab, oder in einem Alter bin, wo ich nimmer so mobil bin oder irgendwo am Land ... also einen Internetzugang hast vielleicht dann schon. Ich glaub schon, dass wir uns überlegen können, dass wir die Zielgruppe noch erweitern, zusätzlich zu den Leuten, die im Haus sitzen, erreichen wir vielleicht draußen noch jemand der nicht zu uns kommen kann (E17: 18).

Als Gefahr wird genannt, dass in den Bildungshäusern mit der Digitalisierung **zwei Welten aufeinandertreffen** und möglicherweise die Anschlussfähigkeit des Bildungshauses an die digitalen Herausforderungen nicht gegeben ist (E04: 15 f).

- B: dass die Logik des Bildungshauses vielleicht nicht mit der Logik der neuen Welt zusammen zusammenpasst. Dass da zwei Welten aufeinandertreffen.
- D: und dass du das nicht adaptieren kannst an die neuen Herausforderungen, das ist schon eine Gefahr
- A: die Anschlussfähigkeit, ist das eigentlich ... (E04: 15–17).

Als eine Stärke der Bildungshäuser wird die Beziehungsarbeit gesehen, konkret die persönlichen Beziehungen zu den Menschen und die dadurch entstehenden Begegnungen (E03: 139), (E17: 9). Bildungshäuser werden als Begegnungsorte wahrgenommen.

nommen, die sich damit von anderen Bildungseinrichtungen abgrenzen (E03: 188). Daraus ergibt sich die Chance, **Beziehungsräume bzw. Begegnungsräume** verstärkt zur Verfügung zu stellen (E05: 66 f), die als Zusatz zu den Lerninhalten eine besondere Bedeutung haben (E03: 214 f). Die Herausforderung liegt dann darin, dies auch entsprechend zu kommunizieren (E05: 163).

- D: Das ist so diese Beziehungsarbeit und Begegnungsraum. Diese persönliche, gibt's Beziehungen zu den Leuten, zu den Kunden, zu den Referenten, das ist alles nicht anonym (E03: 139).
- A: Aber es geht ja um das Gruppenfeeling, um die Stärken der Bildungshäuser, die Begegnungen. Bei den Vorträgen, die Begegnungen (E17: 9).
- D: Die Häuser als Begegnungsort. Mir hat das auch so gut gefallen, dass das mehr ist als ein Haus mit ein paar Seminarräumen, wo irgendwelche Kurse stattfinden, sondern es ist viel mehr ..., dass da wirklich Raum ist, Platz ist, Zeit ist, auch Struktur. Die Häuser sind ja so aufgebaut, dass es Cafés gibt und Begegnungszonen. Also dies unterscheiden schon... ich kenne Volkshochschulen zu wenig von innen, ich weiß nicht, wie sehr die diese Infrastruktur haben, aber ... (E03: 188).
- E: ja und auch, ich weiß nicht, bei euch ist das ja auch so. Dass wir auch Angebote individuell umsetzen können, mit Übernachtung, mit Essen, also nicht nur den Lernort, sondern auch das Ganze rundherum, das Ambiente, die Übernachtung so alles ... abgestimmt ... individuell abgestimmt ... da zähl ich wirklich alles dazu was wir dazu so brauchen, über den Beamer bis zur Weinverkostung, keine Ahnung, Klosterführung ... (E05: 66–69).
- B: Das ist glaub ich, generell so, dass die neuen Medien immer nur die Beziehung ergänzen kann und nicht ersetzen. Würscht, ob es um Beziehung oder um ... weiß es nicht ... was auch immer. Es ist als Ergänzung super, aber nicht als Ersatz.
- D: weil, die Lerninhalte sind ja nur ein Baustein von einem Seminar. Sicher, das kann ich extrahieren, einen Vortrag online stellen und das kann ich mir anschauen. Aber alles andere da rundherum, was genauso dazu gehört, fällt dann weg (E03: 214–215).
- G: eine Chance ist schon so, diesen persönlichen Kontakt noch mehr zu kommunizieren, dass man individuelle, dass man auf die Teilnehmer eingeht, dass man ..., weil, die Bildungshäuser bieten ja diesen persönlichen Kontakt und das sagt man eigentlich gar nicht dazu. Das man sich um jemanden kümmert und ich ruf an und ... das macht man, aber es ist nicht ... (E05: 163–163).

Zusätzlich wurde genannt, dass die Gäste mit dem Bildungshaus eine gewisse „**Entschleunigung**“ (E07: 66) oder ein **Ambiente** der Ruhe (E10: 18) verbinden. Bildungshäuser sind meist in schönen Gebäuden (Schlössern, Klöstern) untergebracht, die eine Atmosphäre ausstrahlen, die für das Lernen wichtig sein kann (E14: 83). Nicht unbedeutend scheint dabei auch die gebotene **Infrastruktur** (E05: 75).

- B: Also Entschleunigung, dass man das speziell so im Bildungshaus, dass das die Leute damit verbinden (E07: 66).
- F: das Ambiente hast schon, so wie bei euch, das ist schon ... da kommt man zur Ruhe, das ist was anderes ... (E10: 18).

- A: was auch noch anschließt ist, dass die meisten Bildungshäuser ja sehr schöne Häuser sind und eine bestimmte Atmosphäre haben und die dann auch ein gewisses Klima ermöglichen und das fällt dann auch komplett weg. Oder gibt es Möglichkeiten, dass man ein bisschen Stimmung hineinholt (E14: 83).
- G: man bietet auch Infrastruktur den Lernenden, den Kopierer, sie bekommen eine Infrastruktur, ... (E05: 75).

Potenzial besteht in Bezug auf die **Vernetzung der unterschiedlichen Gäste** im Haus, dieses wird derzeit nicht genutzt (E05: 142).

- E: Bei uns ist das strikt getrennt, unsere eigenen Kurse und die Gastgruppen. Es entsteht eigentlich kaum Austausch. Viele von den Gastgruppen, die auch schon ganz lange da sind, die sagen dann irgendwann plötzlich, ach ihr bietet auch eigene Seminare an. Und genauso ist es aber auch, dass Teilnehmer, die öfter unsere Kurse besuchen auch nicht wissen, dass man das Haus oder die Räume auch mieten kann. Das ist so ... da, weil es komplett unterschiedliche Zweige sind, jetzt ist da kaum Austausch oder dass wir das irgendwie nutzen (E05: 142).

Als Herausforderung wird die ständig wachsende **technische Ausstattung** der Seminarräume gesehen (E04: 165), die vorausgesetzt wird (E04: 157).

- C: Diese technische Ausstattung der Seminarräume, die permanent wachsenden technischen Anforderungen, sind eine große Herausforderung für unser Personal (E04: 165).
- C: ja die technische Ausstattung, die sich immer verändern muss, das iPad, mit dem iPhone auf die Musikanlage gespielt, mit einem Beamer und einem Bild, das muss alles da sein (E04: 157).

Es wird erwähnt, dass die **Trägerschaft eines Bildungshauses** für den Bildungszugang förderlich oder hinderlich sein kann. Wenn etwa in kirchlichen Bildungshäusern kirchliche Symbole hängen, kann dies für manche Personen eine Barriere darstellen, für manche eine Einladung bedeuten (E03: 159f). Personen aus unteren sozialen Schichten könnten sich in Schlössern eher unwohl fühlen (E03: 165f). Andererseits kann eine gemütliche Atmosphäre, zum Beispiel im Kaminstüberl, einem anonymen Vortragssaal in der Uni vorgezogen werden (E23: 11).

- D: ja, das wird unterschiedlich wahrgenommen. Wir haben Gruppen, die hängen den Kreuzweg ab oder die Kreuze, die sagen, wir können in diesem Raum gar nicht arbeiten.
- B: Wirklich?
- D: was auch eine Berechtigung hat, weil ich mir denke, ok die Gruppe muss sich in diesem Raum auch wohlfühlen. Es soll jetzt nicht aufdrängend sein, ihr dürft das nicht abnehmen. Aber es gibt auch viele, die sagen: „Echt, das ist ein kirchliches Haus. Jetzt war ich schon 4x da, das wäre mir noch nicht aufgefallen“ Ja, es gibt ganz unterschiedliche Wahrnehmung.
- B: wie sehr man das im Alltag sonst erlebt, weil ich erleb das ... sonst im Alltag.

....

- D: Aber es kann für Leute auch sicher eine Barriere sein. Die sagen, deswegen komme ich nicht. Es kann aber auch für Leute eine Einladung sein. Es geht in beide Richtungen (E03: 159–164).
- B: Ja, aber weil wir gerade geredet haben, der Unterschied zwischen Volkshochschulen und Bildungshäusern, das ist vielleicht schon diese ... aber an das habe ich noch gar nicht gedacht, dass mit dem Schloss und ...
- ...
- B: Aber, dass die Hemmschwelle größer sein könnte für Randgruppen in eine Bildungshaus zu gehen, also in andere Bildungseinrichtungen (E03: 165–168).
- C: Ich glaub schon, dass manche a höhere Hemmschwelle haben, in die Uni hineinzugehen, als in ein Bildungshaus. Weil da bist du im Festsaal drin, wo ... glaub ich nicht, dass da jeder lieber hineingeht, als wenn es bei uns im Kaminstüberl übertragen wird. Da kannst dich auf die Couch setzen (E23: 11–11).

In einzelnen Fällen wird das **Potenzial der Raumnutzung** für Bildungsprozesse erkannt und wurden bereits spezielle Lernräume eingerichtet. Hier kann es aber passieren, dass die Lehrenden nicht damit umgehen können (E07: 31). Es gibt auch Beispiele für Bildungshäuser, die ihre gesamte Infrastruktur für individuelle Lernprozesse zur Verfügung stellen, zum Beispiel im Rahmen des Verfassens von Forschungsarbeiten (E07: 59).

- E: Wir machen das jetzt, dass wir so Lernräume einrichten möchten, aber jetzt als mit elektronischen ... schon auch Ruheräumen, mit Matten und so, aber ... es nutzt uns gar nichts, wenn die Räume einrichten, wenn die Referenten damit nicht umgehen können (E07: 31–31).
- G: Da haben wir geredet. Am xy, dass wenn man eine Forschungsarbeit schreiben möchte oder irgendeine ..., dass man sich auch als Einzelperson dort einmieten kann und die Infrastruktur nutzt (E07: 59–59).

Ein Phänomen, welches bei Bildungshäusern immer wieder beobachtet und auch angesprochen wird, ist, dass die Menschen in der **unmittelbaren Region** das Bildungshaus nicht kennen (E07: 33). Für den Versuch, diese zu erreichen, wurde von einem Bildungshaus das Regionalfernsehen genutzt (E09: 57).

- E: Wir hatten gerade das Thema, dass Personen aus (dem Ort), der gerade 5 km weg ist, die kennen zwar das Kloster, wissen aber nicht, dass da ein Bildungshaus drinnen ist. Da sind ganz viele Teilnehmer aus Österreich und Deutschland, aber so die direkte unmittelbare Umgebung wohnen, kennen das Bildungshaus nicht (E07: 33–33).
- C: wir haben uns ganz stark überlegt, wie ich das gestern schon Thema war, wir haben ganz wenig Adressen aus [Ort-Stadt]. Das ist ganz interessant, wir sind ein Bildungshaus im [Ort], aber [Ort] an sich ist bei uns in der Kartei ganz wenig vertreten. Jetzt haben wir überlegt, wie kommen wir jetzt an die [Ort]-ler. Da kann man jetzt eine Postwurf machen, an jeden Haushalt, kannst machen. Oder, wie es ich jetzt gemacht habe, wir haben einen Film drehen lassen, 3 Min. der eine ganze Woche lang auf TV1 (Anm. Regionalfernsehen). Mit einer Reichweite, die haben glaub ich 30.000 Seher. Und haben so versucht, diese Zielgruppe, wir haben ganz klar überlegt, wen wollen wir erreichen. Diese Zielgruppe zu erreichen. Das wäre dann sowas (E09: 57–57).

Bildungskonzepte und neue Lernformate

Das Thema Bildungskonzepte und neue Lernformate wurde inhaltlich sehr breit diskutiert. Die befragten BildungsmanagerInnen sehen in neuen Lernformaten durchaus Chancen, zugleich fehlt ihnen die Vorstellung, wie die Umsetzung aussehen soll. Auch fehlen die Kompetenzen sowie die notwendigen Ressourcen und die Technik (E03: 4).

D: Wie man das dann umsetzt, aber dass quasi diese verschiedenen Geschichten auch Chancen bergen, dass man diese nutzen kann im Bildungsbetrieb, ich weiß nur nicht wie, dass ich auch das, wo mir die Kompetenzen fehlen, wo ich mir total schwer tue, zu sagen, sicher wäre es schön einen YouTube Kanal mit irgendwelchen Vorträgen aus dem Bildungshaus und irgendwas, erstens fehlen uns die Ressourcen und zweitens fehlt mir die Technik (E03: 4).

YouTube-Videos, die als Lernangebote selbstgesteuertes Lernen ermöglichen (E03: 210 f), werden als ein Trend wahrgenommen (E20: 1). In Bezug auf die Qualität von Bildungsangeboten werden sie als Ergänzung der persönlichen Beziehungen wahrgenommen, nicht als Ersatz (E03: 210 f).

A: einer der Trends, die wir aufgeschrieben haben, sind Videoanleitungen. Jeder kennt YouTube, es gibt noch eine Menge anderer (E20: 1)

A: dieses selbstgesteuerte

B: ja, weil, das gibt es eh schon zur Genüge, also wenn man will kann man YouTube Videos ohne Ende anhören und weiß nicht, irgendwelche CDs kaufen, aber das ... kann niemand ersetzen

D: ja, das glaub ich auch. Und du hast ... ein YouTube Video, sicher gibt's da schon Formate wo du kommunizieren kannst, aber es ist trotzdem eine einseitige Geschichte, du kannst net nachfragen, du hast keine Gruppendynamik, die sich entwickelt, also das sind ja alles Sachen, die eine Qualität vom Seminarangebot ausmachen.

B: Das ist glaub ich, generell so, dass die neuen Medien immer nur die Beziehung ergänzen kann und nicht ersetzen. Wurscht, ob es um Beziehung oder um ... weiß es nicht ... was auch immer. Es ist als Ergänzung super, aber nicht als Ersatz (E03: 210–214).

Der Einsatz **mobiler Endgeräte** in der Bildung wird ebenfalls als selbstverständlich bzw. als Chance erachtet. Der konkrete Einsatz von Smartphones hinkt allerdings hinterher, da die entsprechenden Kompetenzen fehlen (E01: 35; E03: 4).

A: Mit dem Handy kann jeder umgehen, auch wenn vielleicht manche sagt, ich bin gar nicht so medienaffin oder was immer, aber es ist so was von selbstverständlich inzwischen und das Spannende ist, wir setzen es nicht in der Bildung ein, obwohl es so selbstverständlich ist oder hat schon jemand von euch ein Seminar gehabt, wo ihr mit dem Handy gearbeitet habt? Bewusst, also nicht nur, dass jemand schnell was gegoogelt hat, sondern wirklich bewusst als Methode eingesetzt? (E01: 35).

D: Eine Chance ist sicher in diesem ganzen neuen Mobile Devices. Wie man das dann umsetzt, aber dass quasi diese verschiedenen Geschichten auch Chancen bergen, dass man diese nutzen kann im Bildungsbetrieb, ich weiß nur nicht wie, dass ich auch das, wo mir die Kompetenzen fehlen, wo ich mir total schwertue, zu sagen, sicher wäre es schön einen YouTube Kanal mit irgendwelchen Vorträgen aus dem Bildungshaus und irgendwas, erstens fehlen uns die Ressourcen und zweitens fehlt mir die Technik (E03: 4).

Ihre Erfahrung zeigt den befragten BildungsmanagerInnen, dass **Bildungsveranstaltungen kürzer werden** (E17: 12), die Teilnehmenden aber denselben Inhalt erwarten wie bei längeren Seminaren (E17: 20; E07: 48).

- C: aber es geht überhaupt in Richtung kürzere Seminare, also unabhängig von den Fortbildungen oder Ausbildung (E17: 12).
- B: keiner bucht mehr von Freitag bis Sonntag am Abend. Sie wollen den gleichen Inhalt in kürzerer Zeit und wenn man jetzt sagt, das dauert halt nur mehr von Freitag am Abend bis Samstag um 6 und den Rest wennst du dich noch vertiefen möchtest gibt's halt noch das Angebot dazu und du machst das, wenn du die Zeit dafür hast, also diese verkürzten Seminarangebote, so ein bissl so der Trend ist, man muss immer gedrängter so die Inhalte hineinpacken, vielleicht kann man da wieder den Druck herausnehmen und sagen ok, ich muss nicht alles in die 2 Tage hineinpacken (E17: 20).
- G: Und es ist a diese Bereitschaft, mit einem kurzen Seminar das gleiche zu erhalten wie mit einem Lehrgang. Was aber in der Relation gar nicht mehr oft dann geht. Das geht gar nicht. Das wird ja dann, wenn ich sage, ok, ich spring jetzt auf diese Entwicklung an, dann sind wir aber auch bei der Qualität und mit der Professionalisierung geht das Ganze dann irgendwie (E07: 48).

Zustimmung finden **Blended-Learning-Formate**, im Sinne des Kombinierens von Online-Phasen und Präsenzphasen (E25: 63), oder das Einbinden von Online-Vorträgen in Präsenzseminaren, indem TrainerInnen online ins Seminar geholt werden (E14: 27). Eine Teilnehmerin hatte mit einer Online-Präsentation Erfahrungen gemacht. Sie nennt als zusätzlichen Nutzen, dass diese Präsentation aufgezeichnet und auf der Homepage zur Verfügung gestellt wurde (E14: 51). Um internationale TrainerInnen in Bildungsveranstaltungen einzubinden, würden sich einzelne Online-Übertragungen als Bereicherung bzw. inhaltlicher Zusatz eignen. Der Nutzen liege in der Kostenersparnis (Reisekosten, Aufenthaltskosten). Trotzdem könne der persönliche Austausch im Seminar erfolgen und die Atmosphäre des Bildungshauses wirken (E14: 91). Angemerkt wird, dass professionelle Blended-Learning-Inhalte nicht selbst produziert werden können, da sie in der Produktion zu arbeitsintensiv und damit zu kostspielig sind (E25: 61).

- C: ... was wirklich die Zukunft ist, das ist dieses neue Lernen. Neues Lernen wird so sein, dass es digital und Präsenzphasen abwechselnd gibt. Also mir persönlich, mit Sprachen taugt mir das (E25: 63).
- C: das sind ganz neue Formate, dass du dir den Referenten nicht vor Ort hast, sondern du holst ihn her ... so (E14: 27).
- B: ... wir haben uns bei der Veranstaltung im Bildungshaus online präsentiert, [...] Wir haben das Video dann online gestellt. Ich weiß aber nicht, wie sehr das dann auch genutzt wurde (E14: 51).
- A: ja und ich denke mir, gerade in dieser zunehmenden Internationalisierung ist es eine Chance und eine Herausforderung, wenn ich mir denke, an die Mehrsprachigkeit, die man hat, dass man Internationalität auch an die entlegensten Orte holen kann und das spielt sich nachher auf einem Level ab, wo es nicht so sehr um die Vernetzung, wie jetzt wir, die jetzt die normalen ErwachsenenbildnerInnen unter sich, geht, sondern wo es noch darum geht, das man Kosten spart, und Stars und Spezialisten hereinholt und sich

dadurch erhebliche Reisekosten, Aufenthaltskosten und so was spart und ein bisschen diese Liveatmosphäre hat und das macht die Erwachsenenbildung aus und das wird dann nachbesprochen, das wird diskutiert, das wird inkludiert in diesen Raum und nicht ersetzt. Weil wie du ja zuerst schon gesagt hast, man kann nicht das schöne Bildungshaus und das gemütliche Beisammensein ersetzen, man kann es nur bereichern. Nicht das eine statt dem anderen, sondern das bereichern. (E14: 91).

- I: ... ich denk mir, wenn man das professionell macht, dass man da Blended-Inhalte selbst gestaltet, da wirst du ja alt. Das kann sich ja nie rechnen. Das kannst ja nie kalkulieren in einem Produkt. Da sitzt der Trainer einfach ewig (E25: 61).

Um ReferentInnenkosten zu sparen, wurde die Idee der **Bildungsortkooperation** aufgegriffen. Renommiertere ReferentInnen könnten online in andere Bildungseinrichtungen übertragen werden (E14: 97), wie zum Beispiel bei der Montagsakademie der Universität Graz⁴¹ (E17: 17). Im Vordergrund steht dabei die Möglichkeit, sich ReferentInnen online ins Haus zu holen, die man sich sonst nicht leisten könnte (E23: 19). Verknüpft werden könnte dies mit Diskussionsrunden (E13:126). Die Gefahr, dass die Technik ausfallen könnte, wird als Hinderungsgrund für derartige Veranstaltungen genannt (E23: 91). Als weiteres Beispiel wird das BildungsTV genannt (E13: 69). Diese Serviceleistung beinhaltet die Möglichkeit, eine CD mit dem Vortrag erwerben zu können (E23: 29).

- A: dass man den Hüther, z. B. nicht nur in einem Bildungshaus, sondern in mehrere Bildungshäuser zeigt oder so. ... dass man die dann Partnern oder sonstigen Institutionen dann zur Verfügung stellt. Das bringt ein Image für die eigenen Institutionen. ... weil da macht es dann wirklich Sinn, dass sich Institutionen auch vernetzen. Weil z. B. ihr habt den Hüther, wir haben den, was weiß ich, bei uns war der Petritsch, der hat einen tollen Vortrag gemacht, den haben wir leider nicht ... zum Flüchtlingsthema. ... da bietet man dann sowas an, wo man sagt, man hat große Namen und die tauscht man aus und die kann man dann ... in verschiedenen Institutionen daran beteiligen ... (E14: 97).
- F: in Graz gibt's die Montagsakademie, das sind interessante Universitätsangestellte, das sind Professoren aus unterschiedlichen Themen, die sich ein Semester lang einem bestimmten Thema widmen. Und das wird in verschiedenen Gemeinden im Internet übertragen und in den Gemeinden werden die Zuschauer live zugeschaltet. Und da ist ... Wenn jemand sehr bekannt ist, die ganze Aula voll (E17: 17).
- A: ... ich kann mir das für viele Sachen gut vorstellen, ... ich hab's einmal im Kopf gehabt, weil ich ein paar Vortragende im Kopf gehabt habe, und da hab ich mir gedacht, wow, die werde ich mir nicht leisten können, ... (E23: 19).
- C: So und ich schreib das dann aus und wir treffen uns aber im Bildungshaus, schauen uns das gemeinsam an. Da sitzen 20 Leute im Saal und dann diskutieren wir gemeinsam über den Vortrag, der in Graz gehalten worden ist.

Einwurf der Seminarleitung: Vielleicht holst du dir auch noch irgendeinen Experten dazu, einen regionalen. ...

- C: das wären so ... ganz neue Bildungsformate.
 A: ja, das ist eine super Sache (E13:126).

41 <https://montagsakademie.uni-graz.at/>

- C: es ist ja auch vielleicht bei der Montagsakademie die Technik, wenn mal der Stream oder das Internet nicht geht, ... dann hast du den Seminarraum voller Leute und dann geht nix. ... na ja aber beim Skype bricht er dir schon oft ab. Obwohl das jetzt eh nur Face to Face ist. Wenn der andere nicht so eine tolle Internetverbindung hat oder es passt die Akustik nicht oder so ... (E23: 91).
- C: bei uns kommt immer dieses BildungsTV und die filmen das oder erstellen auch Tonaufnahmen und stellen es dann auf die Plattform und wir bekommen den Link und können das Ganze dann verlinken (E13: 69).
- G: das ist schon ein Service [BildungsTV], weil die machen gleich nach der Veranstaltung CDs und die Leute können sich den Vortrag auch mit nach Hause nehmen. Da gibt's auch noch einen anderen Anbieter, fällt mir aber nicht ein, wie der heißt, den wir auch öfter haben. ... und dann verkaufen sie die Vorträge (E23: 29).

Eine weitere Möglichkeit wäre, Vorträge selbst zu filmen und live zu streamen, zum Beispiel über Facebook (E13: 108 f).

- C: ... Das ist jetzt voll in, auf Facebook, dass du jetzt live ... live filmst, oder etwas live sofort, in diesem Moment wegschickst. Dass muss doch auch gehen. Dass man so einen Vortrag, auf Facebook, wenn man will, live streamt. Oder?
- A: ja, aber ich glaube, es ist für Bildungseinrichtungen ...
- C: auf der Homepage vom Bildungshaus stream ich jetzt mit meinem Handy, live den Vortrag (E13: 108–110).

Eher skeptisch wird auf den Einsatz von **Webinaren** im Bildungshausbetrieb reagiert (E03: 51 f). Sinnvoll werden sie empfunden, wenn es darum geht, berufliche Inhalte zu vermitteln, im kreativen Bereich dagegen werden sie als nicht zweckmäßig eingeschätzt (E03: 27).

- B: aber, sehts ihr das nicht, also ich denke jetzt an das Bildungshaus xy, ist das, die ganzen Webinare und aber ... ob das eine Chance ist? Die neuen Lernformen? Ich habe eher das Gefühl, es geistert irgendwo herum, aber genutzt wird es irgendwie kaum. Da ist mein persönlicher Eindruck.
- C: Ich kann es mir auch nicht vorstellen, wie ich ein Webinar jetzt einsetz bei uns (E03: 51–52).
- C: Es kommt ganz stark auf den Inhalt und die Ausrichtung des Bildungshauses an. Wenn das ein Bildungshaus ist, dass mehr noch in den Berufs-..., manche bieten ja ein bissl berufliche Seminare auch an, da sind sicher so Webinar, die du daraus entwickeln kannst, viel sinnvoller, als wenn ich so ein russisches Tanzseminar hab oder irgendeinen Aktmalereikurs, wo ich mir denke Da bin ich da, eher, da bin ich da (E03: 27–27).

Als weitere hinderliche Faktoren für den Einsatz von Online-Angeboten werden die **fehlende Gruppendynamik** und der fehlende Austausch (E03: 212 f) eingestuft sowie die Gefahr, dass das Stammpublikum mit den neuen Formaten überfordert sein könnte (E04: 28).

- B: ja, weil das gibt es eh schon zur Genüge, also wenn man will kann man YouTube Videos ohne Ende anhören und weiß nicht, irgendwelche CDs kaufen, aber das ... kann niemand ersetzen.

- D: ja, das glaub ich auch. Und du hast ... ein YouTube Video, sicher gibt's da schon Formate wo du kommunizieren kannst, aber es ist trotzdem eine einseitige Geschichte, du kannst net nachfragen, du hast keine Gruppendynamik, die sich entwickelt, also das sind ja alles Sachen, die eine Qualität vom Seminarangebot ausmachen (E03: 212–213).
- C: Ich vermute eine Gefahr wäre, wenn wir jetzt ganz neue Formate umsetzen, dass wir unser Zielpublikum ... nicht ganz damit umgehen kann. Dass das Stammpublikum mit neuen Formaten überfordert wäre, weil noch nicht alle dort angelangt sind. Bei uns noch ganz viel. (E04: 28).

Ein gangbarer Weg für BildungsmanagerInnen wäre auch, sich auf die **bestehenden Stärken zu fokussieren**, wie z. B. auf die Begegnungsmöglichkeit (E03: 6), aber auch auf Inhalte, die online oder mit Technik nicht vermittelbar sind, wie Tanzen und Malen (E17: 6), bzw. auf die generellen Stärken von Bildungshäusern zu fokussieren, wie auf den **Erlebniswert, auf die Atmosphäre** und auf den direkten Austausch (E17: 12). Eine Möglichkeit wird auch darin gesehen, auf **Gegenprogramme** zu setzen. Zum Beispiel gegen den Speed mit Entschleunigung zu reagieren (E03: 25 f) oder auf die Persönlichkeit von TrainerInnen zu setzen (E17: 14).

- C: Ich glaube, das ist eine ganz große Stärke von uns, das ist die Begegnung (E03:16).
- A: da müssen wir uns auf unsere Stärken setzen. Auf Begegnungen zum Beispiel. Tanzen und malen wird man nie über einen MOOC können (E17: 6).
- D: Wie weit das dann den klassischen Abendvortrag z. B. ... das kann ich mir schon eher vorstellen, dass das ein Format ist. Also überhaupt Vortragsformate, die über kurz oder lang, irgendwann einmal weniger werden. Ich glaub auch, so wie du das gesagt hast mit dem Tanzen oder so, dass man dann stark auf den Erlebniswert im Bildungshaus setzen müssen, auf die Atmosphäre, auf die Begegnung, auf den direkten Austausch auf das unmittelbare Reagieren, auf das Gespür, was ich sag, dass ich beim Daheimsitzen net hab, bei einem Glaserl Bier, einem Tee im Trainingsanzug ... hat auch was, aber es ist nicht dasselbe (E17: 12).
- C: Ich glaube wir haben eine Chance gegen den Speed zu wirken.
- A: Ja, Entschleunigung.
- C: Gegen den Speed, nicht mit dem Speed, also den zu bedienen, sondern dagegen, nämlich Entschleunigung. (E03: 25–27).
- C: ich denk, man sieht auf YouTube schon jeden Vortrag, man kann sich schon jeden suchen. Warum kommen aber dann so viele Leute, wenn ein Journalist oder wer, keine Ahnung, dann zu uns ins Bildungshaus kommt? Weil sie wollen ihn dann direkt sehen. Sie können den auf YouTube a anschauen. Ich glaube schon, dass man das einsetzen kann, wenn man Wissensinhalt, irgendwie vermitteln möchte. Wenn es mehr ins Berufsbezogene geht. Dass man MOOC dann besser einbauen kann, als wenn ... Persönlichkeit kennen lernen, gemeinschaftliche Erfahrungen machen oder Selbsterfahrung machen. Das stell ich mir beim MOOC schwer vor (E17: 14).

Kursideen und Bildungsinhalte

Chancen und Möglichkeiten sehen die befragten BildungsmanagerInnen in neuen Kursideen und Bildungsinhalten (E04: 117), zum Beispiel in Kursen zum Thema **digitale Medien für Ältere** (E03: 24). Besonderes Augenmerk wird auf **persönlichkeits-**

bildende Themen gelegt, die Menschen im Umgang mit neuen Medien und in ihrer Entscheidungsfähigkeit stärken (E03: 29 f). Als Gegenprogramm zur Technologisierung könnten, so der Tenor, Themen zu **Körper, Geist und Seele** verstärkt angeboten werden (E23: 34).

- A: Neue Themen transportieren. Z. B. über die neuen Medien, musst du globaler denken, neue Themen aufbereiten und präsentieren bzw. finden (E04: 117).
- B: Ist nicht auch ein Kursangebot gerade für die ältere Zielgruppe wie sie mit den neuen Medien umgehen, wär das net auch ein Kursangebot? Umgang mit Medien für Ältere? (E03: 24).
- D: Selbststeuerung, die Menschen dazu befähigen, in ihren Ressourcen und Fähigkeiten befähigen und Stärken und Kompetenzen stärken, dass sie Selbstverantwortung übernehmen können, dass sie selbstgesteuert, in die Selbstverantwortung gehen und da viel mehr die Tools mitzugeben, was brauche ich dafür, um Entscheidungen fällen zu können.
- B: Tools für Selbstverantwortung.
- A: Das ist schon so in der Bildungsarbeit, so dieses, wie stärke ich die Leute, damit sie dann, weiß ich nicht, entscheiden können. Wo gehe ich mit, wo nehme ich mich raus, was brauche ich (E03: 29–31).
- I: ... was ist jetzt der Trend? Das ist Körper, Geist, Gesundheit, Fitness, Kulinarik, Wellness für die Seele. Das spiegelt das wider, was die Elektronik nicht macht und drum haben wir dann die Themen dazu gesucht. Da ist das DIY, altes Wissen wieder zugänglich machen. Das ist der Hintergrund warum ich auf die digitalen Medien zugreif, um dann so geballtes Wissen wieder zu erlangen (E23: 34).

Eine Chance wird darin gesehen, kurzfristig **aktuelle Trends** aufzunehmen. Herausforderung dabei ist, die dafür notwendigen Ressourcen zu besitzen und ein gewisses „Gespür“ für die richtige Zeit zu haben (E05: 19 f).

- E: du meinst, dass wir vielleicht auch ... recht kurzfristig auch Trends umsetzen, also je nachdem, wenn ich jetzt merke, da ist ein Trend da und die Zielgruppe ist da, dann können wir auch kurzfristig und flexibel darauf reagieren.
- G: teils, teils
- E: also, manchmal ... vor 3 Jahren gab es ganz neue Arbeitssicherheitsgesetze. Jeder musste Arbeitssicherheitskurse machen in Teilen und da hatten wir relativ schnell die ganzen Kurse umgesetzt und da sind wir inzwischen Marktführer, was das angeht. Aber da muss man halt auch, da müssen die Ressourcen da sein, es muss auch das Gespür da sein, man muss zur richtigen Zeit am richtigen Ort sein. Ihr macht das ja auch so, dass man flexibel auf Trend reagieren kann (E05: 19–21).

Eine weitere Chance wird darin gesehen, **Nischenangebote** bereitzustellen, mit denen man sich von anderen Einrichtungen abgrenzen und sich einen Namen machen kann.

- E: aber trotzdem ist eine Stärke von uns, ich dachte erst du meinst das, diese Nischenangebote auch. Was vielleicht, so größere Häuser oder, was man auch Online gar nicht findet,

weil es so klein ist, weil man die Leute nicht findet. Dass man halt auch so Nischenzielgruppen abdeckt.

G: Zum Beispiel?

E: Zum Beispiel ... wir hatten eine ganze Zeitlang so Permakultur. Da gibt's eine ganz kleine Gruppe in xy, die das einfach gemacht hat. Wir haben da nie viel damit verdient, aber wir haben es halt trotzdem angeboten, weil wir wussten, ok wir sind die Einzigen und wir sind da auch so ein bisschen bekannt dafür Richtung Permakultur etwas zu machen. So Nischenangebote (E05: 49–51).

Serviceleistungen

Im Bereich der Serviceleistungen wird darauf gesetzt, **Inhalte zu transportieren** und zur Verfügung zu stellen, indem zum Beispiel **Videos von Vorträgen** und Skripten als Download bereitgestellt (E3: 58) oder von Veranstaltungen CDs produziert werden (E23: 29). Zu diesem Zweck werden auch PartnerInnen genutzt, welche die technische Abwicklung übernehmen und die Videos auf der eigenen Seite publizieren (E3: 67). Dies wird als Arbeitserleichterung gesehen; die Videos können dann auf der eigenen Homepage verlinkt werden (E3: 73).

Videos werden meist als Hilfestellung verwendet, wenn TeilnehmerInnen **Unterlagen/Nachweise hochladen** müssen (E3: 6f). Auch werden **Webinare oder Podcasts** auf der Website zugänglich gemacht (E3: 53). Die Nutzung dieser Serviceleistungen wird aber auch infrage gestellt und gegebenenfalls werden diese wieder von der Homepage genommen (E3: 62).

D: Eher so dieses, wie ... für mich schlagender, wie für mich über welche Kanäle transportiere ich unsere Inhalte, gibt's einmal ein Video von einem Vortrag oder gibts nur den Download von dem Skript, oder gibt's da in irgendeiner Form die Inhalte (E3: 58).

G: Das ist schon ein Service, weil die machen gleich nach der Veranstaltung CDs und die Leute können sich den Vortrag auch mit nach Hause nehmen. [...] und dann verkaufen sie die Vorträge. (E23: 29).

C: Das kannst du dir googeln, da kommst du auf eine Seite, da stehen die ganzen Vorträge – bildungsspezifisch. Die fahren überall in den Bildungshäusern herum und filmen das und du kannst das gleich nach der Veranstaltung, werden CDs gebrannt, und du kannst das direkt dann kaufen als Audio und als Video (E3: 67).

C: Da hast du als Bildungshaus nämlich jetzt keine Arbeit, trotzdem kriegst du einen Link und den kannst du auf die Homepage stellen (E3: 73).

C: Worum geht's in dem Film?

B: Es geht um Hilfe ... bei uns muss man die Nachweise digital eingeben und eine Hilfeeinleitung wie dies funktioniert (E3: 6–7).

D: Die haben so, die nutzen diese Plattformen und da kannst du dir das Webseminar anschauen und da kannst du dir kostenlos den Podcast herunterladen. (E3: 53).

D: Wir haben das jetzt komplett gelöscht, weil diese ganzen Downloads wo du dir Vorträge runterladen kannst, das macht kein Mensch (E3: 62).

Das **Raumangebot** für individuelles, selbstorganisiertes Lernen wird nur wenig wahr- und angenommen. Dies gilt auch für Einzelpersonen (E7: 59).

- G: Da haben wir geredet. Am xy, dass wenn man eine Forschungsarbeit schreiben möchte oder irgendeine ..., dass man sich auch als Einzelperson dort einmieten kann und die Infrastruktur nutzt (E7: 59).

Die **Erreichbarkeit** der BildungsmanagerInnen wird an Bedeutung gewinnen und damit auch die Bedeutung für die Beratung, die als Serviceleistung verstanden wird (E10: 141).

- E: Es geht ja oft um die Beratung und den Service. Also Service, also entweder der Service ist sichergestellt, also Erreichbarkeit sichergestellt oder so. Und das Negative ist, dass uns Interessierte möglicherweise nicht erreichen, weil wir vielleicht geschlossen sind oder nur ein paar Stunden am Tag erreichbar sind, telefonisch (E10: 141).

4.2.3 Ökonomisches Kapital – Infrastruktur

Grundsätzlich wird Wert darauf gelegt, dass die **passende Technik im Haus** vorhanden ist (E04: 157), auch wenn das als eine große Herausforderung für das Personal empfunden wird (E04: 165). Explizit wird festgehalten, dass bisher keine technische Ausstattung angefragt wurde, die nicht zur Verfügung gestellt werden konnte.

- C: Ja die technische Ausstattung, die sich immer verändern muss, das iPad, mit dem iPhone auf die Musikanlage gespielt, mit einem Beamer und einem Bild, das muss alles da sein (E04: 157).
- C: Diese technische Ausstattung der Seminarräume, die permanent wachsenden technischen Anforderungen, sind eine große Herausforderung für unser Personal. In Kombination mit ... es ist irre (E04: 165).
- D: Also ich überlege gerade, ob es irgendwelche Ansprüche von Referenten gibt, wo ich sage, das können wir nicht leisten. Also ob wir irgendwo hintennach sind, im Sinne von was brauchen die an technischen Ausstattungen, ich mein, dass da jetzt nicht jeder sein Laptop von uns zur Verfügung gestellt bekommt oder sein iPad Aber das wäre jetzt auch noch nicht herangetragen worden (E13: 39).

Nichtsdestotrotz wird als ein Hinderungsgrund für den Einsatz digitaler Medien die fehlende Infrastruktur in den Bildungshäusern genannt (E04: 112), zum Beispiel in Form fehlender Kameras und Videoschnittprogramme (E04: 109). Es fehlt aber auch die Kompetenz, diese einzusetzen (E13: 43). Kompensiert werden könnte dies mit privaten Endgeräten oder privaten Accounts, dazu fehlt allerdings die Bereitschaft (E13: 64; E14: 8).

- B: Zeit, Infrastruktur, es ist aber die Kompetenz ... Selbst, wenn die Kompetenz da ist, fehlt oft die Zeit und Infrastruktur (E04: 112).
- D: Oft scheitert es daran, dass du, die Mitarbeiter nicht die Ressourcen haben, sich um die Dinge zu kümmern. Wie oder auch Infrastruktur – Kamera. Du musst das Zeug schneiden und bearbeiten und brauchst Programme und was weiß ich noch alles (E04: 109).

- D: Ich hab das bei den Tänzern einmal gehabt ... die hätten das gerne gehabt, dass ich sie mitfilme, die einzelnen Tänze und dann Videos zur Verfügung stelle, dass sie sich diese Tanzschritte nicht alles merken und mitnotieren müssen, sondern dass sie vom Video herunter es sehen, wie diese Tänze funktionieren und ich hab das von der Infrastruktur her einfach nicht. Ich hab gesagt, ich kann das nicht machen. Also ich hab weder das ..., weil ich nicht das Know-how habe, wie schneide ich den Film, weil ich nicht das Know-how und die technische Ausstattung habe, diese hochzuladen. Also mir fehlt die Kompetenz, ich weiß nicht wie man das macht (E13: 43).
- D: Nämlich auch Film ... nur Audiomitschnitte von irgendwelchen Vorträgen. Oft gibt es auch welche die sagen, ok du kannst den Audiomitschnitt, den könnt ihr verwenden ... so was braucht es an technischer Minimalausstattung. Es ist schön, wenn ich das alles mit meinem privaten Handy machen kann. Die Frage ist, will ich das? (E13: 64).
- G: aber ich hab leider müssen zum PC gehen, weil ich kann nicht umschalten am Handy, das ist noch lästig, weil ich bin mit meinem Privataccount Administratorin und da kann ich das nicht umschalten und bin dann immer ich mag nicht, dass mein Name ... (E14: 8).

Dass es immer noch TrainerInnen gibt, die **Overheadprojektoren** anfragen, löst Verwunderung aus (E07: 2 f; E13: 7).

- A: Wir haben immer noch den Overheadprojektor dastehen.
- C: cool, das ist Medientechnik null-Punkt-null
- D: aber er wird immer noch ab und wann angefragt. „Haben sie noch einen Overhead?“ (E07: 2–4).
- E: z. B. Beamer und Moderationskoffer sind meistens Standard. Wir haben aber tatsächlich noch Referenten, die auch noch einen Overhead brauchen oder Kalligrafiekurse möchten gerne Tafeln und Kreide und so was (E13: 7).

Vernetzung und Kooperation

Das Thema Vernetzung und Kooperation wird als eine der großen Chancen der Digitalisierung gesehen (E23: 113) und gleichzeitig als Stärke der Bildungseinrichtungen wahrgenommen (E03: 245 f).

- K: Die Chancen haben wir gesehen, die stärkste Chance liegt wirklich in dieser Vernetzung und Kooperation. National aber auch auf internationaler Ebene. Auf persönlicher und auf fachlicher Ebene (E23: 113).
- C: im Kooperieren und Kollaborieren, da sind wir schon gut, oder?
- D: oh ja,
- C: das ist schon eine Stärke. ... Kooperation (E03: 245–247).

Das Potenzial von **Netzwerken für einen fachlichen Austausch** wird in verschiedenen Online-Plattformen erkannt, wie etwa in LinkedIn oder Xing (E20: 8). Es besteht ein Wunsch nach noch mehr Vernetzung zwischen den Bildungshäusern (E18: 5). Gleichzeitig wird aber wahrgenommen, dass bestehende Netzwerkgruppen oft nicht besonders diskussionsfreudig sind, sondern dass das Netzwerk für Veranstaltungseinladungen „missbraucht“ wird (E20: 54). Der internationalen Vernetzung wird

eine hohe Bedeutung zugerechnet, um rasch an Informationen zu kommen (E22: 110 f; E22: 154). Ein Vorteil ist, dass man nicht alles selbst erfinden muss und auf Erprobtes oder andere Erfahrungen zurückgreifen kann (E23: 109). Genutzt werden Online-Konferenztools für die internationale Zusammenarbeit, auch wenn diese technisch suboptimal ablaufen (E25: 13).

- C: Wenn du heute hineinschaust bei LinkedIn oder Xing, wer dich da aller anschreibt und was da mit Menschen in Verbindung und Netzwerken tust. Das wird auch immer mehr (E20: 8).
- E: Die Vernetzung untereinander, in den Bildungshäusern, den Erfahrungsaustausch. Ich wär auch sehr dafür, dass wir den irgendwie forcieren können (E18: 5).
- B: Also ich bin in einer Netzwerkgruppe, wo alle diese 60 Firmen in diesem Netzwerk, sehr viel EB-ler aber auch. Das heißt die Leute sagen, he wir haben da ein neues Seminar. Und ich hab einmal eine Frage gestellt, weil ich dachte ich probier es einmal da aus. Was haltet ihr von Pokémon go, als es ganz neu war und ich hab genau 1 Antwort bekommen. Und damit war das für mich ... OK, da geht's auch nicht. Also ich hab noch nichts gefunden, ich bräuchte es auch für das Projekt dann. Wo ich sag, da geht das mit dem fachlichen Austausch. Also selbst in diesem eigentlich sehr engagierten Netzwerk kommt das nicht zustande. Dass die Leute wirklich sich ... austauschen und fachlich diskutieren anfangen. Ich hab mich grad wirklich geniert, weil ich mir dachte ... aber ich find das wirklich fast immer nur zu lesen, komm zu meinem Seminar (E20: 54).
- A: du hast es auch schnell international
- C: über die grenzüberschreitenden Projekte und so
- A: und du bekommst auch relativ rasch ... wennst nach Spanien auf die Uni irgendwie schreibst, bekommst in relativ kurzer Zeit a Antwort oder ...
- B: auch die Vernetzung ist da auch voll gut (E22: 110–113).
- A: Also eine große Chance sehe ich in der raschen internationalen Vernetzung, punkto Daten ... oder Abklärungen, also gesetzliche Sachen kannst relativ rasch abklären und abfragen, bei Kolleginnen in anderen Ländern (E22: 154).
- K: Dann haben wir angesprochen, dass die Internationalisierung viel, viel leichter fällt, wenn man digitale Medien, das heißt in Projekten kann man übergreifend zusammenarbeiten. Und man kann auch schnell einmal schauen, wie wird es anderswo gemacht. Was war in Holland zu dem Thema oder in Tschechien oder wie auch immer, was halt für einen selbst auch interessant ist für die Tätigkeit. Der Infofluss und die Vernetzungen steigen sehr stark an mit der Digitalisierung von Daten und ein weiterer Vorteil ist, man muss nicht alles selber erfinden. Man kann auf vieles zurückgreifen, was andere schon probiert haben. Man kann auf Erfahrungen zurückgreifen, aber auch auf ausgearbeitetes Wissen (E23: 109).
- E: Wir haben das auch einmal bei einem internationalen Treffen gehabt, wo 2 nicht gekannt haben und die sind dann zugeschaltet worden. Ich denk, das hat gepasst. Es war technisch suboptimal. Aber es war soweit alles vorhanden, dass wir damit einen Austausch machen konnten. Mehr war ja gar nicht. ... es ist die Frage, welchen Anspruch hat man dabei (E25: 13).

Mit Bildungsformaten, die Online-Phasen einbinden, kann die **Vernetzung unter den TeilnehmerInnen** gefördert werden, zum Beispiel bei der bereits erwähnten Montagsakademie (E23: 5) oder wenn „Gleichgesinnte“ im Haus sind (E23: 15).

- A: Oh doch, bei uns ist das gratis [Montagsakademie] und ohne Anmeldung und es nutzen sehr viele Unternehmer und es ist auch so a bissl ein Netzwerk, würd ich sagen. Ich find das voll gut. ... (E23: 5).
- A: ja es geht in erster Linie wirklich ums Netzwerken. Dass Gleichgesinnte da sind (E23: 15).

Innerhalb der Bildungseinrichtung können digitale Medien zum **Vernetzen der MitarbeiterInnen** (E15: 17) oder für die Vernetzung mit ExpertInnen genutzt werden. Diese Vernetzung wird als Grundlage gesehen, dass digitale Medien im Bildungshaus eingesetzt werden können (E17: 12).

- A: aber ich glaub, da kann man sehr viel vernetzt machen und Ressourcen sparen. Indem man viel vernetzt macht. Weil jeder kann was anderes gut, jeder hat eine andere Leidenschaft, ... (E15: 17).
- D: das kommt darauf an, welche Partner man dafür gewinnen kann. Wenn ich Partner hab, die das technisch und vom doing her, dann ja. Nur muss ich auch Referenten haben, die sich darauf einstellen können. Muss ich auch von den ITlern her jemanden im Rücken haben, der mir da hilft, ... nu dawei net, mit einem Wort (E17: 12).

Soziale Medien können auch genutzt werden, um **UserInnen mit gleichen Interessen zu vernetzen**, sozusagen als Serviceleistung, und zur eigenen **Horizontenerweiterung** bzw. um Trends in Erfahrung zu bringen (E23: 62 f).

- K: was ich spannend finde ist immer der Blick über den Gartenzaun. Also, im übertragenen Sinne. Dass man merkt, wenn die User untereinander diskutieren, dann erweitert das manchmal auch den Horizont. Das man sagt, bow das haben wir wirklich gar nicht am Sender gehabt, das Thema. Und auf einmal kommt auf Facebook ein Hinweis oder ein Posting, wo ich mir denk, spannend da haben wir noch gar nicht hingeschaut. Das find ich ist ein sehr positiver Aspekt.
- H: da bekommst du oft dann auch die Trends gleich mit. Du musst gar nicht recht lang suchen, sondern wennst Facebook ... dann bekommst du eh gleich die Bedürfnisse ziemlich schnell mit. Das ist schon gut (E23: 62–63).

Versuche gibt es in Richtung **Vernetzung als Serviceleistung**, indem Carsharing oder Mitfahrbörsen angeboten werden. Wie die Erfahrungen zeigen, werden diese aber kaum genutzt (E25: 112 f).

- G: Vernetzungsplattformen, haben wir Chancen, zu machen. Seis Carsharing, könnten wir genauso machen.
- E: wir haben bei uns ... Mitfahrbörse. ... Vernetzungsplattform, die wird aber leider kaum genutzt (E25: 112–113).

Synergien mit Gastkursveranstaltern oder GastkursteilnehmerInnen werden als wertvolle Möglichkeit wahrgenommen (E05: 140; E05: 71).

- E: Man könnte ja jetzt, so wie es bei uns ist. ... wir haben ja auch Tagungsgäste, also Gruppen oder Firmen, die sich einfach bei uns einmieten und die Räume nutzen. Wir könnten ja jetzt natürlich noch stärker schauen, was die machen und dann noch stärker schauen ob daraus Synergien entstehen können. Oder auch gucken was da aktuelle Themen sind, die wir vielleicht selber aufgreifen könnten. Aber ... Tagungsgruppen als Ideenbringer. Das machen wir jetzt fast gar nicht, oder für Synergien (E05: 140).
- G: In einem Bildungshaus kommen auch verschiedenen Zielgruppen ins Haus. Ich weiß nicht ... die kommen doch ... ins Gespräch kommen, die Zielgruppen vermischen sich, ob das jetzt von der Kunst ist, von der Wirtschaft ist, von der ... es ist trotzdem auch einmal ein Haus wo unterschiedliche Kulturen und Zielgruppen zusammenkommen. Wie es oft in einem bestimmten Angebot, wenn es um Recht geht, nur die Rechtswissenschaftler kommen (E05: 71).

Begeistert sind die befragten BildungsmanagerInnen, wenn bei Bildungsveranstaltungen die Teilnehmenden selbst ihre sozialen Medienkanäle auf vielfältigste Art bespielen. Verbunden damit ist die Erkenntnis, dass dafür die Ressourcen nicht im notwendigen Umfang da sind und das Know-how für diesen vielfältigen Medieneinsatz nicht gegeben ist (E03: 78). Die Nutzung dieser **Synergien** spart Zeit und Energien (E03: 73).

- D: Da habe ich Jugendliche da, die dann Musik machen und da sind wir dann auf einmal in allen Medien vertreten. Das ist nämlich super, die haben die WhatsApp-Gruppe, die haben den Twitter, die machen Minivideos, die sie dann gleich irgendwo von den Proben hochladen. Also da habe ich das multimediale Team hier, die auch das Know-how haben. Da geht's um Blog, der wird befüllt. Also die sind da auch wahnsinnig schnell und gut. Das könnte ich im laufenden Betrieb gar nicht leisten. Also, das ist echt, da brauchst Personal, ... ich glaub, wenn du sagst du meldest dich auf der Plattform an oder du machst es auf, dann gehört das durchgehend gut betreut (E03: 78).
- C: Da hast du als Bildungshaus nämlich jetzt keine Arbeit, trotzdem kriegst du einen Link und den kannst du auf die Homepage stellen (E03: 73).

Positive Erfahrungen werden von der **Vernetzung mit der Presse** berichtet (E23: 61) im Wissen, dass derartige Netzwerke gepflegt werden müssen (E09: 141).

- H: Dass sogar die NÖN und in der Zeitung berichtet wird. Also, wenn man es gscheit macht und halt auch Zeit investiert, dann schaut schon was heraus (E23: 61).
- A: Eigentlich, wieder dieses Netzwerk. Weil ihr kennt ja sicher gewisse Journalisten schon oder gewisse Ansprechpersonen ..., dass man da Kontaktpflege hält (E09: 141).

Netzwerke können aber auch genutzt werden, um Zielgruppen anzusprechen, sozusagen als **MultiplikatorInnen**. Netzwerke aufzubauen, um neue Zielgruppen zu generieren, wird als Chance gesehen (E09: 91 f; E09: 103 f).

- A: zum Beispiel mit der pädagogischen Hochschule oder was auch immer, also Kooperationen ...
- D: Netzwerke sind das für mich auch

- C: die können dir schon ganz viel helfen, die Zielgruppe zu erreichen. Wenn ich jetzt an politische Veranstaltungen denke, dann weiß ich, ok, das ist was von der Antifa, dann geht das gleich dort in das Netzwerk-Antifa.
- D: also für neue Zielgruppe ist vielleicht zum Überlegen, in welchen Netzwerken sind denn die Leute.
- A: genau neue Netzwerke generieren ... und Multiplikation sind das eigentlich dann.
- C: neue Netzwerke eigentlich ... für die eigenen Zwecke verwenden
- A: aber effiziente Multiplikatoren finden ... das ist es (E09: 91–97).
- A: oh ja, Multiplikatoren ansprechen
- C: wir verwenden ... andere Gruppen, um unser Programm in dieser Gruppe zu verbreiten (E09: 103–104).

Als eine Idee ist die **Vernetzung im Dachverband** aufgetaucht, um gemeinsame Live-Veranstaltungen durchzuführen (E13: 93 f).

- A: mir fällt dazu noch ein. Da haben wir bei einem Zukunftsforum einmal gehabt, dass wir zum Beispiel so einen hochkarätigen Vortrag hatten, wie den Hüther, dass man dann die Möglichkeit verschiedene andere Bildungshäuser daran teilhaben zu lassen. Zum Beispiel wir haben auch hochkarätige Redner gehabt, oder ... auch Gäste, europäische Gäste die dort Keynotes gehalten haben und ich habe mir gedacht, und es war englisch, warum geben die nicht, warum informieren die nicht andere xy, die derzeit gerade einen Englischkurs haben, dass die entweder mitreden können oder die den Vortrag live miterleben können [...]
- A: aber das ist ja eine super Sache, wenn man ebenso eine größere Organisation ist, eine Dachorganisation ist, oder so, dass man die Mitglieder davon informiert, dass man sagt ok, zu der Zeit habt ihr ein Angebot. Wollt ihr euch einklinken? Wollt ihr da teilhaben dran? Weil da hat man das Liveerlebnis und das ist prickelnd (E13: 93–97).

Managementaufgabe: Marketing

Am stärksten wird von den befragten BildungsmanagerInnen im Zusammenhang mit Veränderungen durch die Digitalisierung das Marketing wahrgenommen. Die Möglichkeiten des digitalen Marketings werden von den befragten BildungsmanagerInnen zum Teil als **unheimlich oder unethisch** wahrgenommen (E02: 37 f). Sie ärgern sich, wenn sie persönlich zielgruppenorientierte Werbung erhalten, und lehnen das daher für den Bildungshausbetrieb ab (E02: 44).

- C: Es war da so ein Herr bei uns im Haus und hat mit mir gesprochen, der wollte oder ... mir das verkaufen wollte, dass wir im Bildungshaus an, zum Beispiel Regentagen im Umkreis von [Ort], alleinstehende Frauen, die alle einen Hund besitzen, irgendwie so, ganz viele Parameter, dass wir dann an denen irgendwie, dass dort Werbung kommt für, besuchen Sie uns doch an diesem Tag. Das können sie so genau herausfiltern, dass das sicher Wir machen das jetzt nicht, das ist mir ja unheimlich.
- B: das kommt einem unethisch vor (E02: 37–38).
- B: Das ärgert mich selber. Das ärgert mich dann selber, wenn ich als Zielgruppe spezifisch angesprochen werde. Ob das dann wirklich im Sinne des Bildungshauses ist, da bin ich mir nicht sicher. Aber, ich weiß schon ... (E02: 44).

Eine der wahrgenommenen Chancen des digitalen Marketings liegt in der **Erreichung neuer Zielgruppen** (E03: 11). Um zum Beispiel jüngere Zielgruppen zu erreichen, führt der Weg meist über deren Eltern (E03: 251f; E16: 27). Dabei wird auch die Frage gestellt, ob es neben Facebook noch andere Medien gibt, um Jüngere zu erreichen (E09: 45).

- B: Aber diese Vernetzung oder diese digitalen Medien, um an Leute heranzukommen, sehe ich schon als Chance (E03: 11).
- C: Das fängt immer schon damit an, dass man sagt, man möchte die Zielgruppe vielleicht ein kleines bissl verändern.
- D: da stößt man schon an die Grenzen.
- C: wenn man sagt, ok, man möchte jetzt ein bissl mehr Angebot für die Jugendlichen mit hineinbringen. Zum Beispiel Graffiti spraysen oder so ... An die Jugendlichen ... wie kommst an die Jugendlichen wirklich heran, auf Facebook stellen reicht nicht. Und das heißt ja noch lange nicht ... dann hast du sie auf der Facebookseite vom Bildungshaus, aber es geht ja darum, dass die Jugendlichen, das auch sehen. Da tust du dir teilweise so schwer, das ist so schwer ..., wenn es nicht über die Eltern geht (E03: 251–253).
- K: Und natürlich a jüngere Zielgruppe, bei uns geht's los mit 40, 45 + und wenn ich einmal ein Angebot mach für jüngere, das sind die 15 bis 30-Jährigen, dann höre ich meistens, meine Mutter hats gelesen in der Zeitung und deswegen bin ich jetzt hier. Ich würde gerne die Zielgruppe direkt erreichen und nicht über die Mütter oder Väter (E16: 27).
- C: ..., wenn ich jetzt definiert habe, ok ich möchte jetzt die jüngere Generation ansprechen, die schon mit den modernen Medien kommuniziert, die wahrscheinlich kein Kursprogramm mehr in Papierform liest, weil das gleich im Papierkorb wandert oder die das gar nicht bekommen. Dann ist für mich die Frage, mit welchem Medium, was muss ich einsetzen, damit ich überhaupt die erreiche? Gibt es da ein jetzt ... ok ich kenne jetzt Facebook oder ... Twitter von mir aus, aber das nutzen wir nicht. Also bleibt Facebook, nur Facebook nutzt ja noch nicht, wenn ich die Veranstaltung für unsere Jugendlichen auf unsere Facebookseite setz, weil die Jugendlichen sicher uns noch nicht mit Seite gefällt mir markiert haben. Wie erreiche ich denn ... das ist meine Frage. Wie erreiche ich mit den neuen Medien überhaupt eine Zielgruppe, die jetzt schon für die neuen Medien geöffnet hat? Wie erreiche ich die? Weil es nutzt nichts, ja man stellt's auf Facebook, ja wunderbar, aber ... (E09: 45).

StammkundInnen werden als wichtige Zielgruppe erkannt, wenn auch die Beziehungspflege oft vernachlässigt wird (E06: 16). Im Zuge der Zielgruppendifkussion stellte sich die Frage, wie der Spagat zwischen „StammkundInnen behalten“ und „junge Zielgruppen ansprechen“ gelingen kann (E04: 29). Die Meinungen dazu waren unterschiedlich. Einerseits wurde erklärt, dass das Papierprogramm so schnell nicht verschwinden wird (E04: 68f), andererseits wurde berichtet, dass es in einem Fall keine Auswirkung auf die Anmeldungen hatte, als das gedruckte Programm einmal nicht verschickt wurde (E04: 74). Nicht nur der Parameter „Alter“ ist für die Zielgruppenansprache ausschlaggebend (E09: 54), so eine der gewonnenen Erkenntnisse, sondern für eine Zielgruppenvielfalt braucht es auch eine Medienvielfalt (E09: 52). In diesem Zusammenhang wurden auch die Sinus-Milieus genannt, um Zielgruppen differenziert anzusprechen (E04: 138–140).

- E: Auch Stammkunden ... das ist auch immer etwas worüber wir sprechen ... es geht oft darum neue Zielgruppen zu erreichen, es ist aber genauso wichtig die Stammkunden zu pflegen. Das wird immer so ein bisschen unterschätzt. Dass die, die schon einmal im Haus waren, dass die natürlich auch gepflegt werden müssen (E06: 16).
- D: Ich glaube, das wird immer schwierig sein, den Spagat zu schaffen. Einerseits die, die hinten nachwachsen und das schon wollen, und dann aber schon das Stammpublikum, ich sehe die schon noch ca. 30–40 Jahre im Haus, die sind jetzt 60. Das werden hochalt-rige Senioren, diese fallen nicht aus dem Bildungssystem heraus, sie nutzen diese Angebote. Das heißt, ich muss in beide Richtungen denken. Die werden auch in 20 Jahren noch nicht zum Twitttern anfangen. Darum kann man auch bei uns das Papierprogramm noch nicht einstampfen. Die brauchen das Hefl in der Hand. Die Schere ist schwierig (E04: 29).
- D: die unterschiedlichen Bedürfnisse der Zielgruppen im Blick behalten, ohne dass du es immer allen recht machst. Das sollen wir ja auch nicht.
- B: ja, das ist ein gutes Beispiel: Man kann den Papierkatalog wahrscheinlich so schnell nicht, woanders kann man schnell einmal was umstellen.
- C: Du kannst schon, aber dann fallen sie dir weg (E04: 68–69).
- A: ... Da hat der Leiter einmal vergessen, das Programm zu drucken und alle haben sich gedacht, dass ist die Katastrophe. Und was ist passiert, der Leiter hat gesagt, es ist gar nichts passiert. Die Leute sind trotzdem gekommen (E04: 74).
- D: Wo es dann wen erwischt, ist weniger altersabhängig oder es kommt darauf an, welcher Bildungsstandard, und wo wer steht, aber das kann man nicht so sagen, automatisch Alter heißt Papierprogramm. Jung heißt neue Medien, also ich glaube das ist das Schwierige, das im Einzelnen auseinander zu dröseln (E09: 54).
- D: Also, je breiter ich meine Zielgruppe sehe, vom Alter, von der Zugangsweise, umso breiter muss ich mein Medienpaket schnüren, mit denen ich die Leute anspreche. Wenn ich sage, ich möchte eine Vielfalt in meinen Kunden haben, dann brauche ich auch eine Vielfalt in den Medien (E09: 52).
- B: Ich glaube, diese Sinusmilieus kommen aus der Werbung, gell ..., dass man verschieden Zielgruppen anders ansprechen muss.
- D: Da gibt's ganz konkrete Schlagworte, mit wem du welche Zielgruppe erreichst. Ganz konkrete Bilder, wo und auch wo finde ich die, welche Filme schauen sich die an, und das ist echt ...
- B: und da kann man sich ja selbst nicht ausnehmen. Ich bekomme auch ... ich trinke vielleicht Römerquelle, weil ich dann das Gefühl habe ... belebt die Sinne, ja und nicht, weil es so super schmeckt. Oder ich fahr zu einer gewissen Destination, weil die was bestimmtes vermittelt (E04: 138–140).

Eine weitere wesentliche Chance der Digitalisierung sehen die befragten BildungsmanagerInnen in der Imagewerbung. Aktuell steht in der Generierung von TeilnehmerInnen die Veranstaltungswerbung im Vordergrund (E15: 64), denn zum einen wird nicht in zwei Werbeschienen gedacht (E09: 64), zum anderen mangelt es an entsprechenden Zeitressourcen (E15: 65). Imagewerbung wird als Chance begriffen, sich konkret von anderen Bildungseinrichtungen abgrenzen und ein „Gefühl“ vermitteln zu können (E09: 69 f), vorzugsweise ein „Wohlfühlen“ (E04: 142 f).

- D: Und konkret in der Umsetzung, nicht immer nur, wie bewirb ich meine Veranstaltungen, zu denken, sondern auch mehr in Imagegeschichten, Präsenz ..., dass ich auch einmal einen Artikel über das Haus oder über eine Veranstaltung oder über ... also so diese Präsenz in den Medien nicht nur rein auf die Werbung bezogen, die Bewerbung von Veranstaltungen. So, hab ich das Gefühl, das haben wir ein wenig aus dem Blick verloren. Also, da im Haus ist es immer so, wie bekommen wir die nächste Veranstaltung voll und wo gehen wir noch werben (E15: 64).
- D: und das sind die zwei Schienen. Einmal mein Image und Imagewerbung und mich bekannt machen. Wer bin ich und mein Profil bekannt machen und das zweite ist, Leute in meine Veranstaltungen oder als ..., dass die kommen und das Haus buchen, weil, es können ja auch Gastveranstalter sein. Und nicht nur Leute die unser Programm besuchen. Also diese 2 Schienen. Und dann denk ich, andere Maßnahmen, wenn ich an das Image denk, oder wenn ich an eine Werbung denke (E09: 64).
- C: Und was mir klargeworden ist, ich muss ein bissl mehr machen in der Nachbearbeitung von Seminaren. Was ist gut gegangen? Auch so ein bissl mit dem rausgehen, was passiert ist. Es passiert so viel Schönes und wir werben immer nur im Vorfeld, dass die Leute kommen, aber dann ist es vorbei und dann ist es vorbei. Und dann kommen wieder die Ressourcen ins Spiel, ja wann geht das bei uns (E15: 65).
- B: also Imagewerbung ... das positive ist, dass man ein klares Image ...
- A: dass man positiv identifiziert ist damit und dass man eine möglichst optimale Durchdringung hat
- C: das ist das Gefühl, das Gefühl, du hast das Gefühl rübergebracht, was man in unseren Häusern erlebt
- B: und das Alleinstellungsmerkmal auch. Was unterscheidet euch von einem BFI, von einem WIFI von einer VHS (E09: 69–72).
- B: für unsere Bildungsarbeit heißt das schon
- A: ... die Imagearbeit, also das Wohlfühlen, wie man sich im Bildungshaus wohlfühlt ... (E04: 142–143).

In Bezug auf die Praxis wird berichtet, wie Medien für die **Öffentlichkeitsarbeit** eingesetzt werden können. Dabei wird oft von bewegten Bildern gesprochen, zum Beispiel von Beiträgen im Regionalfernsehen, um die regionale Bevölkerung zu erreichen (E09: 57), oder davon, kurze Filme in Facebook zu posten (E15: 65). Ein Teilnehmer berichtet, dass es ihm gelingt, über Facebook noch Restplätze zu vergeben, indem er kurz vor Mittag noch in Facebook postet (E16: 12). Facebook kann eine letzte ausschlaggebende Aktion sein, um Personen, die schon auf eine Veranstaltung aufmerksam wurden, zu mobilisieren und zur Anmeldung zu bewegen (E16: 14). Die bezahlte Werbung auf Facebook wird ebenfalls als Möglichkeit erwähnt (E23: 79).

- C: Wir haben uns ganz stark überlegt, wie das gestern schon Thema war, wir haben ganz wenig Adressen aus [Ort-Stadt]. Das ist ganz interessant, wir sind ein Bildungshaus im [Ort], aber [Ort] an sich ist bei uns in der Kartei ganz wenig vertreten. Jetzt haben wir überlegt, wie kommen wir jetzt an die [Ort]-ler. Da kann man jetzt eine Postwurf machen, an jeden Haushalt, kannst machen. Oder, wie es ich jetzt gemacht habe, wir haben einen Film drehen lassen, 3 Min. der eine ganze Woche lang auf TV1 (Anm. Regionalfernsehen). Mit einer Reichweite, die haben glaub ich 30.000 Seher. Und haben so versucht, diese Zielgruppe, wir haben ganz klar überlegt, wenn wollen wir erreichen. Diese Zielgruppe zu erreichen (E09: 57).

- C: Mehr mit kleinen Filmen etwas zu machen. Gerade so, wie du gesagt hast, vielleicht auch einmal dieses Lockere reinbringen. Ein bissl mehr auf Facebook machen, mit so kleinen Sequenzen einmal einfach nur in einen Kurs, man muss eh keine Leute filmen, aber einfach einmal nur so hinein filmen, bissl, wies eh in unserem Film zeigt worden ist. Irgendwelche Bilder oder Skulpturen die gerade entstehen. Also ganz locker, kurz, locker und so die Facebookseite ein bisschen füttern damit (E15: 65).
- F: Ich bin seit 2 Jahre zuständig für die Facebookseite. Die bei uns relativ gut läuft. Also wenn ich da was reinstelle, zur richtigen Zeit, also 2 Stunden vor der Mittagspause, also nicht vor meiner Mittagspause, ... dass die Leute sich dann das in der Mittagspause anschauen. Dann hab ich da so eine Stunde später so 400–500 Leute die das ... und ich frag dann auch immer nach, also bei den Kursen nach ... wo die Leute ... und wir haben das jetzt auch im Fragebogen und das wird jetzt immer öfter genannt, also wie sie aufmerksam gemacht worden. Oder es rufen mich auch immer öfter Leute an und sagen, ihr hab auf Facebook gesehen ihr habt's 2 Plätze frei, ist das noch immer so, ja, jetzt ist nur noch einer frei (E16: 12).
- G: Früher hat man so ein gedrucktes schönes Programm ausgeschickt und die Leute haben sich sofort per Telefon angemeldet für das nächste halbe Jahr. ... Und heute schauns sie sich vielleicht an ... und denken sich, interessant dann vergessens wieder. Dann bekommen sie einen Newsletter und denken sich wieder interessant und dann auf Facebook sagen sie vielleicht zu. Also dieses kombinierte, Timing, wenn online nachgelegt wird (E16: 14).
- C: Dieses wo ich Geld bezahl für Veranstaltung... zum Bewerben ... ich kann ja eine Veranstaltung oder eine Seite, da geb ich halt ein, ich investier so und so viel Euros, und dann streut er mir das selber in gewisse Zielgruppe hinein. Das ist einfach, für Werbung bezahlen in Facebook (E23: 79).

YouTube-Videos als „Appetizer“ einzusetzen, um auf bestimmte ReferentInnen oder auf bestimmte Themen neugierig zu machen, wird als eine Chance wahrgenommen (E17: 19), auch in Hinblick auf den verstärkten Mobile-Device-Trend. Allerdings werden im selben Zug die fehlenden Ressourcen genannt (E04: 4).

- E: Ich glaub schon, dass es super wäre, wenn wir es so schaffen wie ... die Leut sehn des einmal als Webinar oder als YouTube oder ... diesen Referenten vielleicht sogar und dann kommen sie drauf aha der ist jetzt im Bildungshaus, den schau ich mir jetzt live an. Also wenn der Sprung geschieht, dann ist das schon unsere Chance. Weil diese Reisevideos über Griechenland, wenn ich sag i fahr jetzt nach Kreta oder nach Lesbos oder so dann ist, dass immer noch nicht der Urlaub. Ich glaub, das wird dann auch die Aufgabe für uns sein. Das als Appetizer zu sehen für das, was bei uns passiert (E17: 19).
- D: Eine Chance ist sicher in diesem ganzen neuen Mobile Devices. Wie man das dann umsetzt, aber dass quasi diese verschiedenen Geschichten auch Chancen bergen, dass man diese nutzen kann im Bildungsbetrieb, ich weiß nur nicht wie, dass ich auch das, wo mir die Kompetenzen fehlen, wo ich mir total schwertue, zu sagen, sicher wäre es schön einen YouTube Kanal mit irgendwelchen Vorträgen aus dem Bildungshaus und irgendwas, erstens fehlen uns die Ressourcen und zweitens fehlt mir die Technik (E04: 4).

Wie rüste ich mich für die **Werbung der Zukunft** (E16: 27) oder wie schafft man die Anforderung, Inhalte zu verbreiten und dabei „short und simple“ zu bleiben? Das sind alles Fragen, die sich den BildungsmanagerInnen stellen.

- K: Ich habe so immer die Frage Bildungshaus2020, wenn ich so voraus denke oder allgemein an Bildungshäuser, welchen Werbeauftritt brauche ich im digitalen Bereich, gibt es Trends, die ich jetzt nicht versäumen darf, damit ich gerüstet bin (E16: 27).
- N: Für mich sind gute Onlineinhalte, short und simple, das ist das eine bis hin zu einer fast schon verbotenen Plakativität. Verboten weil als Bildungseinrichtung solltest du auch komplexere Inhalte auch ausleuchten auf der anderen Seite, wenn das alles zu kompliziert wird, dann klickt sich jeder weg und vollzieht das keiner mehr. Das sehen wir bei unserer jetzigen Homepage, wo wir noch sehr textlastig sind. Wo wir eigentlich weg wollen davon. Vor 5–6 Jahren haben wir auch noch so getickt. ... für mich die Frage was ist wirklich, wirklich, wichtig, so was das digitale Marketing angeht, was brauch ich wirklich, was das digitale Marketing angeht, was kann ich weglassen (E16: 34).

Einig sind sich die befragten BildungsmanagerInnen, dass es in Zukunft sowohl das Papierprogramm brauchen wird als auch digitale Veranstaltungsankündigungen (E04: 29; E20: 26). Bei Wegfall des Papierprogramms wird die Gefahr gesehen, dass auch bestimmte Zielgruppen wegfallen könnten (E04: 68 f).

- D: Ich glaube, das wird immer schwierig sein, den Spagat zu schaffen. Einerseits die, die hinten nachwachsen und das schon wollen, und dann aber schon das Stammpublikum, ich sehe die schon noch ca. 30–40 Jahre im Haus, die sind jetzt 60. Das werden hochaltige Senioren, diese fallen nicht aus dem Bildungssystem heraus, sie nutzen diese Angebote. Das heißt, ich muss in beide Richtungen denken. Die werden auch in 20 Jahren noch nicht zum Twitern anfangen. Darum kann man auch bei uns das Papierprogramm noch nicht einstampfen. Die brauchen das Heftl in der Hand. Die Schere ist schwierig (E04: 29).
- B: wir machen das so, dass wir beides anbieten, also online aber auch immer das Telefon. Ich glaube schon, dass das ein wichtiger Punkt ist. Ich bin begeistert von der Digitalisierung, aber wir schauen halt, dass wir auch den anderen Gruppen diesen Zugang empfehlen. Trotzdem, Folder produzieren und so weiter (E20: 26).
- B: ja, das ist ein gutes Beispiel: Man kann den Papierkatalog wahrscheinlich so schnell nicht, woanders kann man schnell einmal was umstellen.
- C: Du kannst schon, aber dann fallen sie dir weg (E04: 68–69).

Online-Buchungsmöglichkeit

Online-Buchungsmöglichkeiten von Veranstaltungen über die Website der Bildungshäuser sind in vielen Fällen bereits Standard (E09: 168). Die Zugriffe auf die Online-Buchung werden verstärkt nach Aussendung des Kursprogrammes in Papierform beobachtet (E16: 27). Wenn doch jemand telefonisch buchen möchte, wird er/sie auf die Anmeldeöglichkeit auf der Homepage verwiesen. Damit wird gewährleistet, dass die KundInnendaten automatisch erfasst werden und mehr Verbindlichkeit für die Anmeldung besteht (E20: 10). So kann auch der aktuelle Anmeldestand auf der Homepage gesehen werden. Diese Information kann einerseits eine Motivation sein, sich rasch anzumelden, um sich noch einen Platz zu sichern, bei geringen An-

meldungen kann das aber auch dazu führen, dass sich Personen nicht anmelden, weil sie das geringe Interesse an der Veranstaltung wahrnehmen (E20: 21).

- B: Aber es stimmt, dass auf jeden Fall, vielleicht bei eurer Zielgruppe noch nicht, aber grundsätzlich, dass die Leute fast nur noch über Homepage. Ich mein, man braucht sich ja nur selber anschauen. Wie bucht man einen Flug? Wie bucht man einen Urlaub? Wie ... nicht nur den Flug, sondern auch die Unterkunft. Wie sucht man etwas raus? Du setzt dich hin und gibst das ein (E09: 168)
- K: Und ich merke halt immer, wenn die Kurszeitung das Gedruckte rausgeht, dann sind die Zugriffe auf der Homepage und die online Anmeldungen auf der Homepage ganz enorm. Also das heißt, die Leute bekommen das und melden sich dann an, steigen auf die Homepage ein und melden sich an ... (E16: 27)
- A: Ich merks bei uns, wenn mich jemand anruft bei uns und sich für einen Kurs anmelden möchte, dann verweise ich ihn zu 99% darauf, dass er das gerne auch online machen kann. Mit einem Hintergedanken, dass ich nicht die Arbeit habe, weil ich hab eh genug zu tun, dass er es sich selbst die 5 Minuten Zeit nimmt, und sich selbst einbucht anstatt, dass ich ihm einbuche. Und das andere, um ihm das ein bissl mehr verpflichtend zu machen. Weil am Telefon ist das halt oft so, wir haben schon viele Teilnehmer die buchen und dann stornieren sie doch wieder. Und dann muss ich ihnen sagen, Moment es gibt eine Stornofrist. Sie sind innerhalb der Stornofrist jetzt sind 50% des Kursbeitrages fällig. Na, wieso? Und wenn er sich am Telefon angemeldet hat, dann hat er nie diese Stornofristen gelesen. Und wenn er das online gemacht hat, dann hat er das akzeptiert. Da muss er ein Häkchen setzen. Ob er es gelesen hat, weiß ich eh nicht (E20: 10)
- F: Dann ja halt auch die Onlineanmeldung. Inklusive Transparenz. Man sieht dann immer den Anmeldestand und man kann dann schauen muss ich jetzt noch geschwind einen Platz buchen, oder interessiert das eh niemand. Also melde ich mich auch gleich nicht an (E20: 28).

Hotelbuchungsplattformen werden noch nicht so selbstverständlich angeboten wie die Online-Seminarbuchung über die Webseite. Das liegt an Unsicherheiten in der Verwendung (E16: 34) oder an der Furcht vor schlechten Bewertungen (E04: 124).

- N: Einen Punkt den wir seit längerem schon diskutieren ist z. B. Buchungsplattform Booking, nutzen wir das? Was für Kosten, was für einen Aufwand, was für einen Nutzen auf der anderen Seite. Wir haben uns bis jetzt noch nicht entschlossen, dass wir auf Booking gehen, weil wir das noch nicht ausloten können (E16: 34).
- B: und das sieht man ja bei Booking, und da kann man es ja auch lesen. Und eine wirklich schlechte Bewertung und die muss durch 40 andere aufgewertet werden. Weil, eine wirklich schlechte Bewertung denken sich schon alle „Nein, da fahr ich nicht hin, da ist das Essen nicht gut“ und das war vielleicht nur eine super pingelige Person (E04: 124).

Bei der Möglichkeit der Online-Buchung wird zwischen privat und betrieblich unterschieden. Während im privaten Bereich Hotel- und Flugbuchungen als normal gesehen werden, wird dies im Bildungshaus abgelehnt. Auch hier liegt die Hürde in der mangelnden Fachkenntnis, aber auch in der Sorge vor schlechten Bewertungen.

Führungsstil von Leitungspersonen

In der Organisationsleitung nehmen die befragten BildungsmanagerInnen ein Abnehmen der **Hierarchien** wahr, wodurch Konfliktpotenzial entsteht (E02: 76 f).

G: darf ich noch was zum Management. Ich habe im Frühjahr zu Personalmanagement belegt und da waren schon die Wirtschaftsbetriebe und da geht der Trend trotzdem dahingehend, egal ob es jetzt ein Bau, beim DM oder egal Bankwesen, diese Hierarchie nimmt trotzdem ab. Und da haben sehr viele jetzt, weil ... die Generation gerade, da ist der große Umbruch. Die ältere Generation ist jetzt noch die Chefpositionen und die Mitarbeiter verändern sich und jetzt kommt da so viel Konfliktpotenzial. Und das ist jetzt nicht in der Dienstleistung, also im Bildungsbereich, sondern auch in der Wirtschaft ganz stark zu spüren

B: also auch unter den Arbeitern oder (E02: 76–77).

Handlungsbedarf sehen die befragten BildungsmanagerInnen in Bezug auf den **Führungsstil**, der durch die neuen Herausforderungen der Digitalisierung in Zukunft angebracht sein wird (E02: 78). Wie dieser neue Führungsstil aussehen soll, wird nicht dezidiert genannt.

G: genau ... und das ist jetzt die größte Herausforderung, wie man diesen Übergang am besten begleitet, jetzt die, die jetzt noch in den nächsten Jahren, diese Positionen besetzen, aber die Mitarbeiter in der Führung einen ganz anderen Führungsstil erfordert, fordern. Das ist, glaub ich, branchenunabhängig (E02: 78).

Das „neue“ Management setzt nicht nur ManagerInnen voraus, die einen neuen Führungsstil haben, sondern auch MitarbeiterInnen, die mit den **neuen Anforderungen umgehen** können, die durch dieses neue Führungsverhalten entstehen. Dazu braucht es eine Reihe von Fähigkeiten, wie Selbstreflexion, Eigenständigkeit und Selbstverantwortung (E02: 74). Selbstverantwortung wird generell als eine wesentliche Kompetenz für den Bereich digitale Medien wahrgenommen und als notwendig eingeschätzt, um den Arbeitsplatz zu behalten (E23: 106).

B: aber das Management 4.0, ich glaub das setzt voraus, dass du mit Menschen zusammenarbeitest, die sehr selbstreflektiert sind, sehr eigenständig, selbstverantwortlich. Es wird noch immer Bereiche geben, wo es Befehle gibt und Anweisungen, du hast da und da, da zu sein und dann darfst du wieder gehen. Oder es sind dann die 50 % die arbeitslos werden. Das weiß ich nicht. ... hoffentlich nicht (E02: 74).

A: einfach auch ganz viel Selbstverantwortung. Ich glaub das ist bei den digitalen Medien überhaupt gefragt. Das du selbstverantwortlich agierst, weil sonst kommst ... ja, in jedem Alter (E23: 106–106).

Der neue Führungsstil besteht nach Meinung der befragten BildungshausmanagerInnen darin, flache Hierarchien gestalten zu können und MitarbeiterInnen zur Selbstreflexion, Eigenständigkeit und Selbstverantwortung zu befähigen.

4.2.4 Handeln, Denken und Wahrnehmung von BildungsmanagerInnen

Das Handeln, Denken und Wahrnehmen der befragten SeminarteilnehmerInnen bilden zusammen den digital-medialen Habitus von BildungsmanagerInnen, der sich u. a. in Nutzungsmustern, in Erfahrungen im Umgang mit digitalen Medien, in Nutzungsmotiven, im Nutzungsgenuss, im Geschmack, in den Emotionen, den Werten und in der Wahrnehmung von Veränderungen zeigt.

Medieneinsatz und Nutzungsmuster: Wir sind ziemlich unterbelichtet!

Die **Nutzungsbreite** digitaler Medien ist bei den befragten BildungsmanagerInnen sehr weiträumig. Für manche ist der Einsatz eine Selbstverständlichkeit geworden (E19: 8), andere sehen sich immer noch als EinsteigerIn (E17: 2).

- C: ich leb nur noch von den digitalen Medien. ... ich kann nicht mehr anders. Ich hab keinen Papierkalender mehr, ich hab nichts mehr, außer ein Tagebuch, ein Buch wo ich mir Gedanken aufschreibe ... aber sonst ist alles digital. Ohne dem bin ich verloren. Ich lies auch viel, so mit dem Computer und so (E19: 8).
- X: Bei den Bildungswerken ist das nicht anders als bei den Bildungshäusern, dass wir da ziemlich unterbelichtet sind. Wenn ich mich selber hernehme ... ich bin ein totaler Einsteiger. (E17: 2).

Das **Smartphone** ist als Kommunikationsinstrument auch bei nicht medienaffinen Personen nicht mehr wegzudenken. Allerdings fragen sich die BildungsmanagerInnen, warum es in Bildungsprozessen trotzdem keine aktive Verwendung findet (E01:35).

- A: Mit dem Handy kann jeder umgehen, auch wenn vielleicht manche sagen, ich bin gar nicht so medienaffin oder was immer, aber es ist so was von selbstverständlich inzwischen und das Spannende ist, wir setzen es nicht in der Bildung ein, obwohl es so selbstverständlich ist oder hat schon jemand von euch ein Seminar gehabt, wo ihr mit dem Handy gearbeitet habt. Bewusst, also nicht nur, dass jemand schnell was geogogelt hat, sondern wirklich bewusst als Methode eingesetzt? (E01:35).

Mit Blick auf soziale Medien wird vor allem **Facebook** verwendet (E16: 27). Auch wenn sich die NutzerInnen nicht immer sicher sind, was sie posten dürfen und was nicht (E01: 3), bzw. ob sie es optimal nutzen (E15: 1).

- K: Wir haben auch eine Facebookseite die betreuen wir zu zweit, so a bissl nebenbei (E16: 27).
- B: Wir haben Facebook und wir stellen alles Mögliche auf Facebook und ich bin mir immer ein bissl unsicher, ob ich das darf oder nicht (E01: 3).
- B: Facebook glaub ich nutzen eh schon alle, viele. Ich weiß nicht, ob wir es optimal nutzen, aber wir nützen es. Aber Twitter ist für mich ein ganz ein fremdes Feld. Dazu brauchen wir sicher nicht ein eigenes Seminar, aber, nützt jemand von euch Twitter (E15: 1).

Personen, die Facebook privat nicht verwenden, nutzen es auch beruflich nicht und wollen das auch in Zukunft nicht tun (E16: 21). Sind Kenntnisse vorhanden, werden sie nicht nur beruflich verwertet, sondern auch ehrenamtlich (E01: 32).

- I: Ich betreue keine von unseren Homepages. Facebook haben wir auch und ich betreue es Gott sei Dank nicht. Weil, ich bin da nicht so, ich verwende das eigentlich nicht und dementsprechend habe ich auch wenig Ahnung davon (E16: 21).
- E: Ich bin ehrenamtlich im Weltladen und da bin ich gerade dabei eine Facebookseite zu bauen ... es sind hauptsächlich ältere Mitarbeiterinnen im Weltladen dabei und Facebook kennen die gar nicht und finden das ganz seltsam, was wir da machen (E01: 32).

Ob Jugendliche noch immer über Facebook erreichbar sind oder schon andere Medien nutzen, scheint diskussionswürdig (E17: 37). Es gibt aber auch Erfahrungen mit Facebookgruppen, die speziell zur Kommunikation und Motivation von Jugendlichen genutzt werden (E20: 53).

- X: Die Frage stellt sich schon auch, z. B., wenn ich ... ich bin z. B. noch immer nicht auf Facebook. Und werde dann immer geschimpft und so weiter und so fort. Ich bin mir aber nicht sicher, ob ich die Phase nicht durchtauche. Die wenigsten Jungen sind mittlerweile auf Facebook. Die machen alles auf WhatsApp und solche Geschichten (E17: 37).
- H: wir nutzen Facebookgruppen ganz stark, aber nicht in der EB, sondern für Jugendliche und Teenager, weil, ich bin ja auch in der Nachhilfeabteilung für Lernen und Lerncoaching, weil da ist es schon ein starkes Thema, weil man Jugendliche einfach gut motivieren kann mit Facebook (E20: 53).

Die Betreuung der Facebookseite der Bildungsorganisation wird eher über private Accounts gemanagt als über einen zusätzlichen betrieblichen Account (E20: 60 f).

- H: ich hab meinen Account jetzt wieder gelöscht und bin mit meinem privaten bin ich angemeldet auf unserer Facebookseite ... ich bin in der Firma immer online, weil ich einfach die Reaktionen des Beschwerdemanagements mach ... die Seite ... bin immer online und bin immer auf der Nachrichtenseite.
- I: ich hab nur einen privaten ... ich nutz meinen private auch für die Firma. Wobei ich auf meiner privaten Seite kaum dienstliche Sachen poste ... deshalb manage ich auch die Seite vom Bildungshaus (E20: 60–61).

Twitter, Instagram, Xing und LinkedIn spielen eine unbedeutende Rolle (E15: 1; E16: 28; E23: 24). **WhatsApp** wird in der Kommunikation mit LehrgangsteilnehmerInnen gerne eingesetzt (E05: 122). Die Initiative dazu geht oft von den Teilnehmenden selbst aus (E05: 131). Vor allem auch deswegen, weil die Kommunikation/der informelle Austausch mit dem Smartphone einfacher ist als zum Beispiel über Intranet, Moodle oder ein Forum (E20: 45). Der Nachteil von WhatsApp, seine Handynummer offenlegen zu müssen, stößt bei ReferentInnen überraschenderweise auf wenig Widerstand (E20: 51). Genutzt wird es vorwiegend für organisatorische Zwecke, wie Terminkoordination oder Absprachen. Kaum genutzt wird WhatsApp für inhaltliche Beiträge, obwohl ReferentInnen dazu angehalten werden.

- A: wir haben uns jetzt nur über Facebook, weil irgendetwas anderes nutzen wir sowieso nicht. Oder Xing LinkedIn das haben wir alle nicht. ... warum nicht? ... ist nie zur Diskussion gestanden ... wurde nie hinterfragt (E23: 24).
- L: Also wir haben auch ein Instagram Profil, [...] zusätzlich noch ... (E16: 28).
- E: Bei Lehrgängen geht's, in der ersten Stunde wird dann meistens eh die Teilnehmerlisten ausgeteilt und danach organisieren sie sich gegenseitig. Das ist auch ganz spannend, ... durch WhatsApp zum Beispiel, jeder Lehrgang der länger zusammen ist, hat immer eine WhatsApp-Gruppe, bei allen mit ... und dem informellen Austausch. Da gabs ja bei uns auch ein Intranet, aber es wird fast alles nur noch auf WhatsApp gemacht (E05: 122).
- E: ... Beim ersten Modul, werden direkt die Telefonnummern ausgetauscht, dann erstellt wer eine WhatsApp-Gruppe ... (E05: 131).
- B: ... bist in einer WhatsApp -Gruppe bequemer und schneller und ... da ist halt die Frage ob es sowas gibt, ob Moodle auch sowas wie ein Forum einrichten kann ... ja aber in das Moodle geht man nicht hinein, weil da brauch ich ja den Bildschirm, damit das so groß ist, dass es sinnvoll ist (E20: 45).
- H: Ich hab das bei einem Sprachkurs für Privatkunden ... das wir anregen am Anfang eine Gruppe, eine WhatsApp-Gruppe zu machen, bei der auch die Trainerin drinnen ist. Das setzt halt voraus, dass der Trainer seine Daten hergeben muss... bis jetzt war das lustigerweise nie ein Thema. Wobei wir haben jetzt auch nicht so die große Fülle an Kursen. Aber die, die das haben, nutzen das jetzt auch nur so als Terminkoordination, oder lassen wir es heute ausfallen. Die Trainer sind schon angehalten, dass sie auch manchmal einen Input ... hineingeben oder eine Hausaufgabe, dann stellen sie das schon rein. Aber aktiv verwendet, dass man sagt, da entstehen auch Diskussionen (E20: 51).

Unsicherheiten bestehen bezüglich der Auswahl **passender Bilder** zur Bewerbung von Veranstaltungen (E16: 1). Die Möglichkeit, Bilderserien mit Facebook zu erstellen, um mit Bewegung mehr Aufmerksamkeit zu erreichen, findet Verwendung, (E15: 66) oder es werden kurze Filme eingesetzt, zum Beispiel beim Start eines neuen Lehrgangs (E13: 114).

- A: ... ich darf Facebook machen. Und Facebook erstellt Veranstaltungen und das kommt irgendwie überhaupt nicht an. Ich habe für mich gemerkt, wenn ich eine Veranstaltung erstelle und da eine Referentin oder einen Referenten mit hineingeb, mit Bild, dass das gar nicht ankommt. Inzwischen bin ich umgestiegen auf Landschaftsbilder oder auf diese Onlinetools wo man sich diese Bilder herunterladen kann, diese Familien und diese Babys und so, das geht jetzt wirklich besser. Jetzt hab ich schon so 5, 6 Likes (E16: 1).
- D: da ist mir eingefallen. Es gibt auf Facebook diese Möglichkeit, dass du aus mehreren Bildern einen kleinen Film machst und das ist etwas was voll gut funktioniert und was total schnell geht und dann bewegen sich die auch und die Leute klicken und schauen. Diese Minidashowvideos das ist super. Wenn man es schon nicht filmt, dann macht man wenigstens da ein bissl Bewegung (E15: 66).
- G: es würde ja schon reichen, wenn wir ..., wenn ein Lehrgang startet und da einmal rundherum filmt und alle winken einmal und es kommt auf Facebook, Das ist total persönlich, das ist nett eigentlich (E13: 114).

Digitale Medien werden genutzt, um KursteilnehmerInnen **Unterlagen digital** zur Verfügung zu stellen (E02: 2). Dazu werden das Intranet auf der Website (E05: 129),

Dropbox (E13: 44) oder Google Drive bzw. Moodle (E24: 22) verwendet. Manche BildungsmanagerInnen setzen diese digitalen Unterlagen (E04: 70) in ihrer alltäglichen Praxis mittlerweile bevorzugt ein.

- E: es gibt ja einfach Bereiche oder Seminare wo es sich einfach anbietet, jetzt im Berufs- oder Wirtschaftsbereich ist es ... da wird bei uns auch ganz viel schon digital gemacht, die Unterlagen werden digital hochgestellt, und dann gibt's aber auch Kochkurse, das ist halt ganz was anderes. Da ist die Teilnehmerstruktur eine andere, Alter, Zielgruppe, ... (E02: 2).
- E: Die Skripte stehen auf der Homepage im Intranet (E05: 129).
- C: Ich filme das ab. Lad es herunter und stelle alles in die Dropbox. Und ich hab von alle die E-Mail. Die bekommen alle die Einladung zur Dropbox und die können sich das alles herunterladen (E13: 44).
- E: ... Google Drive heißt ja, ... das ersetzt einfach die Moodle Plattform (E24: 22).
- B: Also ich mag, die digitalen inzwischen lieber, ich bekomme Einladungen digital lieber, weil da bekomme ich eine Einladung per Post, dann leg ich sie auf meinen Schreibtisch, dann kommt da irgendein Katalog oder irgendwas drauf und weg ist es. Per E-Mail tu ich es als ungelesen markieren oder was auch immer oder wenn ich etwas digital bekomme, dann habe ich meine Ordner, da kann ich es ablegen. Wenn ich was in Papier hab, dann überleg ich mir, ma bitte wo tu ich das jetzt hin. Also da kann ich mittlerweile mit den neuen viel besser umgehen (E04: 70).

Moodle wird vor allem als Datenspeicher genutzt, zum Beispiel für die Übermittlung und das Korrigieren von Seminararbeiten (E19: 15). Als Kommunikationsinstrument wird Moodle aus praktischen Gründen verstärkt durch **WhatsApp** ersetzt (E20 38; E05:122 f).

- F: Und mit unseren Studierenden, da merk ich, da läuft vieles nur mehr über Moodle. Ich denk mir, da gibt's überhaupt nichts mehr, da schickst nur mehr hin und her. A so Arbeiten korrigieren etc. tu ich nur noch in dieser Form (E19: 15).
- A: bei der ...Ausbildung war ich der Einzige, der ein Profilbild hochgeladen hat auf Moodle und versucht hat mit irgendjemand zu kommunizieren bis ich bemerkt habe ein Zweiter hat sich angemeldet und sonst niemand. Und sonst hat man sich übers Handy ausgetauscht oder hat sich im Kurs getroffen (E20 38).
- E: Bei Lehrgängen geht's, in der ersten Stunde wird dann meistens eh die Teilnehmerlisten ausgeteilt und danach organisieren sie sich gegenseitig. Das ist auch ganz spannend, ... durch WhatsApp zum Beispiel, jeder Lehrgang der länger zusammen ist, hat es immer eine WhatsApp-Gruppe, bei allen mit ... und dem informellen Austausch. Da gabs ja bei uns auch ein Intranet, aber es wird fast alles nur noch auf WhatsApp gemacht.
- G: ja stimmt, ist wirklich so.
- E: wir haben auch Moodle und da gibt's auch einen Chat und alles, ... aber das WhatsApp das nutzt mehr, das ist auch nicht die richtige
- F: ja, aber das hast bei der Hand, das Telefon
- G: und du musst sie immer einladen, bei Moodle.
- E: Wir haben jetzt auch ausprobiert, ob wir Moodle ausprobieren (E05:122–127).

Das Nutzen von **Blogs** ist in der Erwachsenenbildung noch relativ wenig verbreitet. Einrichtungen, die Blogs betreiben, sind von deren Sinnhaftigkeit nicht ganz überzeugt (E16: 18). Selbst BildungsmanagerInnen, die privat einen Blog betreiben, stuften den Aufwand für einen beruflichen Blog als zu hoch ein (E16: 28 f), weil die Angebotspalette von Bildungshäusern mit Bildung, Verpflegung und Nächtigung zu umfangreich erscheint.

- H: ... und einen Blog haben wir auch. Und da weiß ich nicht so recht, wofür ist der eigentlich da. Er muss irgendwie befüllt werden, ich schreib da irgendwie möglichen Blogartikel und ich frag mich, liest das jemand, interessiert wen, bringt was und so. Da entstehen Fragen (E16: 18).
- L: Erfahrung bring ich insofern zu dem Thema auch mit, da ich privat einen Blog betreib. Wo ich einiges sagen könnte zur Zielgruppe, was man machen könnte. Aber im Bildungsbereich schaut das wieder ganz anders aus. ... Da ist das für das Bildungsangebot und das Bildungshaus schaut das ganz ... anders aus. Da im Haus fehlt mir ein bissl die Zeit dafür, dass ich die Erfahrungen und alles auch einbringen könnte. Weil da könnte man einen eignen Job daraus machen, dass man das alles bedient. [...]... ein Food Blog. Also da weiß ich mittlerweile, wie ich meine Zielgruppe, was die wollen, was die brauchen, was auf den verschiedenen Plattformen gewünscht, wie ich die anspreche und wie ich das analysiere. Aber im Bildungsbereich ist das ganz anders. Da ist das schwierige Thema was a schon ein bissl gefallen ist, dass so viele verschiedene Sachen sind, Bildungsbereich, Seminarvermietung, Hotelbereich, dass man das alles unter einem Hut bekommt (E16: 28 f).

Datenschutzrechtliche Fragen im **Umgang mit Bildern** zur Bewerbung von Veranstaltungen rufen Unsicherheiten hervor. Im Zweifelsfall werden eher lieblose Fotos verwendet als ein Datenschutz-Risiko einzugehen (E01: 30). Bei Veranstaltungen mit Kindern werden jene Kinder, deren Erziehungsberechtigte ihre Genehmigung zur Veröffentlichung von Fotos gegeben haben, mit Armbändern markiert (E01: 10). Die Frage, wie man mit der Einwilligung zur Verwendung von Fotos umgeht, wenn über TeilnehmerInnenlisten die Genehmigung eingeholt wird, ruft Unsicherheit hervor (E01: 18).

- G: Wir haben jetzt eine Tagung zu [xy] gehabt und da habe ich einen Stand abfotografiert, weil wir haben von den ganzen Teilnehmern kein Einverständnis gehabt. Jetzt kann ich nicht irgendwelche Köpfe abfotografieren, für Facebook und deshalb habe ich einfach die Stände, also die Marktstände abfotografiert und das war eigentlich unglücklich, weil, da hab ich mir gedacht, das sind jetzt so halb lieblose Foto, eigentlich hätte ich gerne die Menschen draufgehabt. Aber das war einfach nicht möglich und dass ... man könnte ja sofort was losschicken, aber man ... natürlich auch eingeschränkt, und gerade bei Facebook bin ich da vorsichtig, wen gibt man da wirklich rein. Das war eine ähnliche Thematik, dass da irgendwie das Foto (E01: 30).
- D: Was wir gerade so machen, gerade bei Veranstaltungen mit Kindern. Es gibt ja diese Klebänder ... und die nehmen wir auf und wer ein rotes Band bekommt beim Eingang, der möchte nicht fotografiert werden. Dann haben wir auch den direkten Überblick, wer nicht fotografiert werden will und wir haben direkt ... wir reden dann mit den Eltern und wissen dann, ok die Kinder dürfen fotografiert werden, auch wenn wir es nicht schriftlich haben. Können sie sich mit dem roten Band ... das hat sich ziemlich gut bewährt (E01: 10)

F: ich hab das einmal bei einer Teilnehmerliste gesehen, da ist das oben draufgestanden, mit der Unterschrift bestätigt man, dass man einverstanden ist, dass das Fotomaterial verwendet werden darf. Ich weiß nicht, was ist, wenn ich sage, ich will das nicht, schreib ich dann ... (E01: 18).

Zur Informationsweitergabe wird die **Memofunktion/Sprachaufzeichnung** am Mobiltelefon genutzt und auch geschätzt, weil damit Zeit eingespart und das Wesentliche in Kürze übermittelt werden kann (E08: 36 f). Diese Funktion wird von den befragten BildungsmanagerInnen nicht nur im beruflichen Kontext genutzt, sondern auch privat.

G: es gibt eine Memofunktion am Handy ... die kannst du weiter verschicken

F: und was machst du mit der Memofunktion, was macht die?

G: aufnehmen, einfach Sprachnachricht. So muss ich mir nicht ein Protokoll durchlesen, weil, das sind ja oft viele Seiten, oder ich verstehe den Zusammenhang nicht und sie sagt mir nur, mein Punkt.

B: also so, liebe xy du bist jetzt nicht dabei, ich sag dir nur das Wichtigste aus dieser Teamsitzung, was dich betrifft.

G: genau, oder eine kurze Skizze, manchmal war es halt länger und sie sagt dann, du das und das steht an, das sind die wichtigen Punkte, da reden wir, wenn du da bist und das und das kannst du ... das sind deine Aufgaben. Oder da betrifft es deinen Bereich. Melde dich oder ... das weißt ja eh schon deine Punkte, das muss man ja nicht extra erklären, was ich zu tun hab. Sie sagt mir nur, was war, kurz der Inhalt, da brennt der Hut oder eben nicht oder was ist zu tun. Das ist halt informell.

...

G: dieser Anruf, also man ruft an, das hat nicht funktioniert, wir reden uns nur auf die Box. Das heißt ich kann entscheiden, wann hör ich das ab. Nix mehr mit gleich abheben, sondern es wird nur ... auch bei uns in der Familie machen wir das so. Weil, wir erreichen uns manchmal nicht, weil die Arbeitszeiten so sind ... des Memo auf die Sprachbox und ich kann mir das in Ruhe abhören, wenn ich will. ... ich entscheide und sie hat auch nicht den Stress abzuheben und zurückzurufen, sondern ...

B: es geht natürlich nur, wenn es um so eine Kommunikation geht und nicht um so eine. Wenn's um Nachrichten geht. ...

G: genau und beim WhatsApp, wenn ich jetzt nicht schreiben mag, sondern ich red schneller, dann mach ich eine Sprachmeldung und schick das ab.

B: aber interessant, ich nutze eigentlich viel WhatsApp, aber die Sprachnachricht relativ wenig. Obwohl eigentlich wirklich viel schneller gehen würde, als das tippen. ... (E08: 36-45).

Zum Aufzeichnen und zum Veröffentlichen von Vorträgen werden **Kooperationen mit Informationsplattformen** genutzt, wie zum Beispiel BildungsTV⁴² (E13: 69).

C: bei uns kommt immer dieses BildungsTV und die filmen das oder erstellen auch Tonaufnahmen und stellen es dann auf die Plattform und wir bekommen den Link und können das Ganze dann verlinken (E13: 69)

42 <https://www.bildungs.tv/themen/> ein Videoportal für den Bildungsbereich

Es besteht ein Bewusstsein darüber, dass Bilder/Filme eher **Gefühle ansprechen** als Texte. Die Umsetzung dieses Wissens erscheint aber noch schwer (E15: 68).

- B: Wissen tun wir es eh, aber wir sind immer noch so textlastig. Also Bild ... also nicht nur Schrift und nicht nur vor allem abgehobene Sprache, sondern vielleicht einmal mit anderem arbeiten. Bildern, kleinen Filmen, was weiß denn ich, irgendwas was vielleicht einmal ein bissl mehr das Gefühl anspricht und nicht immer nur das Hirn (E15: 68).

Erfahrung mit und Haltung zu Mediennutzung: *Alles musst du selber machen!*

Ein/e befragte/r BildungsmanagerIn schilderte ihre/seine Befürchtung, die zukünftigen TeilnehmerInnen mit dem aktuellen Bildungsprogramm nicht mehr erreichen und nicht „am Ball“ bleiben zu können. Begründet wird diese Befürchtung mit der Erfahrung, dass das eigene Enkelkind digitale Endgeräte mit einer **Selbstverständlichkeit** nutzt, die den Erwachsenen nicht zu eigen ist (E01: 33).

- F: ich hab meinen Enkel fotografiert, der ist 1 ½, lernt gerade sandspielen, Äpfel in Kübel tun und so weiter und wenn er ein Handy sieht, dann wischt er drauf herum. Das ist alles ganz normal und selbstverständlich. Also, wir überlegen uns noch, was ist digital und was ist ausgedruckt und so weiter. Aber für die Kinder, nicht nur die ganz kleinen Volksschüler, die kennen nichts anderes. Und die wollen wir auch dann erreichen und müssen uns Gedanken machen, wie wir da am Ball bleiben können (E01: 33).

Bezüglich des **Datenschutzes**, speziell bei der Verwendung von Fotos, wurde die Erfahrung gemacht, dass andere Einrichtungen Strafen zahlen mussten und es Unternehmen gibt, die sich auf die Aufdeckung derartiger Straftaten spezialisiert haben (E01: 9). Ein/e BildungsmanagerIn berichtete auch über eine Beschwerde nach Versendung von E-Mails an öffentliche Mailadressen aus dem Internet. Dass es erlaubt ist, ungefragt Briefe zu versenden, aber das nicht für E-Mails gilt, stößt dabei auf Unverständnis (E01: 21).

- G: ... manche legen auch wirklich darauf an, die spezialisieren sich darauf, dass sie nur schauen auf das Bildmaterial und die ziehen das heraus. Bei uns in der Steiermark hat xy ein Problem gehabt, da hat sich eine Firma darauf spezialisiert und Fotomaterial herauszusuchen und haben die dann angezeigt. Und die haben das dann nicht belegen können [...]. Bei der Kleinen Zeitung haben sie auch einmal ein Foto gemacht in der Menge, und dann war jemand ersichtlich und die haben dann auch eine Anzeige gekriegt. Also, wenn es jemand will, schafft er es immer (E01: 9).
- B: Darf ich euch noch ein Beispiel bringen, wir haben bei uns im Bildungshaus einmal Mails verschickt an Personen, oder Institutionen, die wir nicht gefunden haben. Also schon öffentlich zugängliche E-Mail-Adressen und wir haben dann und dann hat einer zurückgeschrieben, dass das eigentlich rechtlich nicht erlaubt ist, dass wir ihm einfach etwas zuschicken und er kann da jetzt klagen. Dann haben wir uns erkundigt: Man darf Briefe zuschicken, aber das find ich ein wenig altmodisch. Briefe darf man zuschicken und Mails nicht (E01: 21).

NutzerInnenbezogene Werbung auf Google, die durch Google-Suchabfragen generiert wird, wird sehr skeptisch betrachtet (E02: 35).

- C: jetzt auch bei der Googlesuche, was gebe ich ein? Der kennt mich ja dann genau. Die Werbung passt ja immer zu mir. Gib ich einmal Sardinien Urlaub ein, bekomme ich drei Wochen lang Angebote von Sardinien. Der checkt sogar, dass mein Privatcomputer mit meinem Dienstcomputer mit der Googlesuche, dass ich zweimal die gleiche Person sein muss. Dann bekomme ich am Dienstcomputer auch Sardinien-Angebote. Das ist schon arg. ... (E02: 35).

Plattformen zur **Vermittlung von Fachkräften** können, im speziellen Fall von Handwerkern, bei Personalengpässen hilfreich sein, wie ein/e BildungsmanagerIn berichtet (E02: 97).

- C: da gibts auch Beispiele, was die Handwerker betrifft, weil ich es gerade gestern erfahren habe. Es gibt ein Startup jetzt, wo es einfach eine Plattform gibt, wo Handwerker an andere Betriebe vermietet werden. Weil oft hat ein Elektriker jetzt in xy gar nicht so viel gerade zu tun und aber ein Elektriker in Linz bräuchte ganz dringend etwas, weil gerade was ausgefallen ist. Also da gibt es jetzt eine Plattform, wo das Sharing der Handwerker ... Das ... total für Unternehmer ... Das hat ein Elektriker-Chef in xy entwickelt, der natürlich jetzt bei jedem Verleih mitverdient, aber so funktioniert das jetzt (E02: 97).

Die Entwicklungen der Digitalisierung führen dazu, dass man alles **selber machen** oder dafür extra bezahlen muss, zum Beispiel bei Bankgeschäften (E02: 140).

- B: Wie im Bankwesen, wo ich alles selber machen muss
 A: ja genau, alles musst du selber machen
 B: und das andere musst du zahlen (E02: 140).

Entgegen der Annahme, dass **Computerspielen zur Vereinsamung** führt, hat ein/e BildungsmanagerIn die Erfahrung gemacht, dass Computerspielen auch dazu führen kann, internationale Freundschaften zu schließen, die man dann auch real trifft (E03: 41).

- D: Ich hab das schon anders im Kopf gehabt - für mich war Computerspielen, unter Anführungszeichen, da sitzt er alleine in seinem Kammerl und hat keine Kontakte. Der spielt, der hat die Freunde in Deutschland, in Wien, er kennt die, die treffen sich. Es ist ein ganz anderes Computerspielen, als ich das im Kopf gehabt habe, was denn Computerspielen ist (E03: 41).

Im **Esoterikbereich** werden digitale Medien verstärkt und auf vielfältige Weise (z. B. Webinare, Podcast) eingesetzt. Für eine Teilnehmerin ist es überraschend, dass gerade dieser Bereich digitale Medien so selbstverständlich einsetzt, wo es doch um hochgradige Selbsterfahrungsprozesse geht (E3: 53).

- D: Die mir unterkommen ist im Esobereich. Also, diese ganzen Esoterikangehauchten ... da finde ich das total oft, dass die Webinare und Podcast Nein überhaupt nicht im

Haus, aber so, wenn ich im Netz a bissl schau, da gibt es viel, die so Selbsterfahrung, werde reich und glücklich, positive Gedankenübertragung. Die haben so, die nutzen diese Plattformen und da kannst du dir das Webseminar anschauen und da kannst du dir kostenlos den Podcast herunterladen. Also, das finde ich spannend, da ist mir das bisher am meisten begegnet. Ich habe jetzt nicht universitär oder anderen Bildungseinrichtungen gezielt gesucht, was es sonst noch gibt. Aber ... (E3: 53).

Im eigenen Betrieb wird die Erfahrung gemacht, dass bei den MitarbeiterInnen bzw. der Führungsperson eine fehlende Bereitschaft zur Veränderung bzw. eine **Innovationsresistenz** besteht (E04: 30 f).

- A: Und wie seht ihr das auf der Management-/Administrationsebene auf der Verwaltungsebene? Was ich bei uns merke ist, dass eine gewisse Resistenz da ist, in der Verwaltung. Diese Reformen, die eigentlich vernetzteres Arbeiten möglich machen würden, um wirtschaftlich - mehr Transparenz zu schaffen, es wird oft umständlich gearbeitet, es fehlt die Bereitschaft oder ...
- B: vielleicht ist es gar nicht die Bereitschaft, die fehlt, sondern das Know-how. Weil die in der Leitung sind ja nicht gerade die Jüngsten.
- A: Ja eh, aber ist ja auch nicht die Bereitschaft da, für Veränderung. Also ist eine irrsinnige Innovationsresistenz. Auch in der Verwaltung (E04: 30–32).

In manchen Bildungshäusern werden **Mitfahrbörsen** auf der Website angeboten. Die Erfahrung zeigt aber, dass diese nur wenig angenommen werden (E05: 117 f).

- E: genau, ich hab einen Kurs und da ist oben ein Reiter „Anmeldeformular“ da kann ich mich anmelden und daneben ist Mitfahrbörse und da kann ich mich eintragen. Ich melde mich jetzt für den Kurs an und trag mich ein, dass ich aus xy komm und dann kann jemand anders direkt darauf antworten. Das wird aber ganz, ganz wenig genutzt, leider. Wir haben auch schon überlegt, wie wir da mehr Werbung machen ...
- G: das ist aber immer das Witzige, dann bietet man das an und sitzt man im Kurs und sagt, ma he, wenn ich gewusst hätte, dass du von der Region kommst, dann hätte ich ja mitfahren können. Und dann ... ich glaub das braucht noch Zeit. Weil ich möchte das auch gerne integrieren bei uns. Ich glaub das braucht einfach Zeit. Wie lange habt ihr das jetzt schon?
- E: Wir haben das schon 2 Jahre. So schwer, ... wir dürfen ja die Teilnehmerlisten nicht vorher schon weggeben ... Also oftmals fragen dann Angemeldete, kommt noch jemand von da und da und kann ich mitfahren. Das kann ich einfach nicht machen (E05: 117–119).

Motive für die Mediennutzung: Weil man am Ball bleiben muss!

In vielen Fällen werden digitale Medien nur genutzt, um eine **erweiterte Zielgruppe** ansprechen zu können. (E01: 32).

- E: ... ich glaub das ist ganz spannend, da auch einmal eine Seite zu bauen, die vielleicht andere Menschen und Teilnehmer anzusprechen und ... das ist die erste Seite, die ich vorhabe. Ich hab da Fotos gemacht, um das auch entsprechend darzustellen auf der Facebookseite und ja schauen wir einmal. Ich hab da jetzt nicht so viel Fotos drauf und das war jetzt das was ich mit digitalen Medien verbinden konnte (E01: 32).

Ein weiteres Motiv für die Mediennutzung ist, „**am Ball“ zu bleiben** (E01: 32; E17: 15).

F: Also wir überlegen uns noch, was ist digital und was ist ausgedruckt und so weiter. Aber für die Kinder, nicht nur die ganz kleinen Volksschüler, die kennen nichts anderes. Und die wollen wir auch dann erreichen und müssen uns Gedanken machen, wie wir da am Ball bleiben können (E01: 32).

E: Ja, weil man halt am Ball bleiben muss, weil man schau muss, dass man modern bleibt (E17: 15).

Das Image des Bildungshauses soll mit **einem Gefühl** verbunden werden (E09: 154).

C: das Image ... wir haben so einen schönen Film gemacht und wollen da ein Gefühl vermitteln (E09: 154).

Aber auch **Einsparungspotenzial**, zum Beispiel in Bezug auf ReferentInnenhonorare, kann als Motiv gesehen werden (E13: 133–13).

C: aber das coole ist ja, du sparst dir das Honorar für den Referenten (E13: 133).

Es besteht das Bedürfnis, **etwas zu bewegen** oder Trends entgegenzuwirken (E22: 60).

A: ja und, dass man sagen kann, man kann was bewegen. So diesen Trends ein bissl entgegenzuwirken (E22: 60).

In anderen Fällen ist die Erlangung eines **speziellen Wissens** das Motiv für die Auseinandersetzung mit digitalen Medien, zum Beispiel um „altes Wissen“ wiederzuerlangen (E23: 34).

I: altes Wissen wieder zugänglich machen. Das ist der Hintergrund warum ich auf die digitalen Medien zugreif, um dann so geballtes Wissen wieder zu erlangen (E23: 34).

Genuss: Ich hab‘ wirklich Spaß an der Strukturierung meiner Arbeit!

Genuss im Zusammenhang mit der Nutzung digitaler Medien äußern nur wenige BildungsmanagerInnen. Genannt wurde der **Spaß an strukturierter Arbeit, Spaß, online zu sein**, und dass ein schöner Laptop etwas **Ästhetisches** sein kann (E22: 46).

C: Ich merk auch dass die Digitalisierung dazu geführt hat, dass ich wirklich an der Strukturierung meiner Arbeit Spaß hab, das heißt ich mag einfach die Technik sehr gern und ich merk, dass es mir Spaß macht, jederzeit online, wenn mir was einfällt, und ich hab zwar den Computer nicht mit, aber mein Handy mit, dann tipp ich da schnell ein, weil das gleiche E-Programm läuft auf allen Geräten und ich gebs rein und ich kann mich wieder anderen Dingen zuwenden. Das heißt, mein Gehirn denkt nicht, oh Gott ich muss mir irgendwas merken. Und da kann ich die Digitalisierung nutzen zu sagen egal wo ich gerade bin oder was ich gerade tue, kann ich immer auf mein gleiches Werkzeug zugreifen. Weil früher meinen Papier-Kalender, oder meinen Aktenordner hab ich ja auch nicht immer mitgehabt, und jetzt bin ich viel leichter, mit weniger Gepäck unterwegs, und Instrumenten die mir auch lustvoll ... wo ich sag so ein schönes Laptop ist einfach was Ästhetisches ... (E22: 46).

Der **sofortige Zugriff** auf Daten und Informationen wird als genial empfunden (E22: 50), oder die **automatische Rückgabe eines E-Books** (E22: 117).

- B: Also das liebe ich, diesen sofortigen Zugriff, das taugt mir so ... letztens hab ich bei einer Meditation so ein eigenartiges Wort drinnen gehabt. Hab ich gedacht, dieses Wort hab ich überhaupt noch nie gehört und denk ich mir da schaut sofort nach bei Google und hast es sofort. Ich find das so genial. ... (E22: 50).
- C: Beim Bibliothekswesen finde ich es ur angenehm, dass sich das Buch auch noch selbst zurückgibt, du kannst keine Frist verpassen. Wennst ein E-Book ausgeliehen hast (E22: 117).

Geschmack, kulturelle Vorlieben: Ich fahre immer noch lieber wohin und treffe Leute!

Die Äußerungen von BildungsmanagerInnen, die einen Rückschluss auf ihren Geschmack bzw. ihre kulturellen Vorlieben zulassen, beziehen sich darauf, dass ein persönliches **Treffen** der digitalen Kommunikation vorgezogen wird (E03: 54; E07: 64).

- B: Also, ich bin mir da nicht immer ganz so ... Ich merke es bei mir selber, dass ich das ungern annehme, aber ich bin fast 50, vielleicht liegt es wirklich an dem. Aber ich bin noch immer, ich fahre noch immer lieber wo hin und treffe dort Leute und bevor ich mich da vor den Computer setze und dann irgendwie digital kommuniziere, aber ich weiß es nicht (E03: 54).
- B: ... Weil, ich merk schon, dass ich net sehr auf diese neuen Lernformen anspringe und ich halte mich jetzt für relativ aufgeschlossen, aber ich gehe dann immer noch lieber wohin, sowie hier halt. Wenn's eingebaut wird ok. Aber ich will mich eigentlich nicht nur vor den Computer setzen und da irgendwie virtuell kommunizieren (E07: 64).

Die **digitale Post** wird der Papierpost inzwischen vorgezogen (E04: 70).

- B: Also ich mag, die digitalen inzwischen lieber, ich bekomme Einladungen digital lieber, weil da bekomme ich eine Einladung per Post, dann leg ich sie auf meinen Schreibtisch, dann kommt da irgendein Katalog oder irgendwas drauf und weg ist es. Per E-Mail tu ich es als ungelesen markieren oder was auch immer oder wenn ich etwas digital bekomme, dann habe ich meine Ordner, da kann ich es ablegen. Wenn ich was in Papier hab, dann überleg ich mir, ma bitte wo tu ich das jetzt hin. Also da kann ich mittlerweile mit den neuen viel besser umgehen (E04: 70).

Die **Nutzung des privaten Mobiltelefons** für betriebliche Zwecke wird zwar als praktisch erachtet, trotzdem eher abgelehnt (E13: 64).

- D: nämlich auch Film auch so ... nur Audiomitschnitte von irgendwelchen Vorträgen. Oft gibt es auch welche die sagen, ok du kannst den Audiomitschnitt, den könnt ihr verwenden ... so was braucht es an technischer Minimalausstattung. Es ist schön, wenn ich das alles mit meinem privaten Handy machen kann. Die Frage ist will ich das? (E13: 64).

Im Gegensatz zur Genussfähigkeit sind Geschmack und kulturelle Vorlieben eher im Berufsfeld und als Distinktion des digital-medialen Habitus determiniert. Konnotieren könnte man in diesen Aussagen, dass im Hintergrund Erwartungen stecken,

die von den BildungsmanagerInnen (noch) nicht erfüllt werden können, weil sie in ihren Distinktionen noch zu sehr verhaftet sind und nicht genau wissen, ob sie diese Veränderungen in ihre Praxis integrieren sollen und wollen oder nicht. Verändert werden Geschmack und kulturelle Vorlieben nur durch langfristige Prozesse, die tief in das Berufsfeld eingreifen. Darin liegt auch die Herausforderung in Bezug auf den Geschmack und die Vorlieben.

Emotionen: Das find' ich faszinierend!

Positive Emotionen, die im Zusammenhang mit der Nutzung digitaler Medien genannt werden, sind lustig (E01: 26), spannend, cool (E01: 26) und fasziniert (E22: 57).

- D: Also so, diese Biometrischen Kennzeichen quasi, also, wie gesagt, diese Katzen werden als Personen erkannt. Das habe ich als sehr lustig empfunden (E01: 26).
- D: die ARS Electronica als Möglichkeit da wirklich Dinge auszuprobieren, wie etwas zeichnen und der 3D Drucker spuckt es aus neben dir. Das war nicht nur für die Kinder ziemlich cool. Oder diese 3D-Brillen, wo du das Handy hineinsteckst und auf einmal bist du in irgendeiner, einer Welt. Das sind schon Sachen, die da auf uns zukommen, wo ich mir gedacht habe, das ist echt spannend (E01: 26).
- B: und du kannst Veränderung auslösen, es hat schon so kleine Revolutionen gegeben, in Dynamiken oder Ideen oder Strömungen, die nur dadurch entstanden sind, weil genügend Leute dem im Internet Aufmerksamkeit gegeben haben. Das finde ich faszinierend. Das Trends brechbar oder erzeugbar sind, dadurch dass sich genügend Menschen sich für eine Sache begeistern. Das fasziniert mich total (E22: 57).

Es überwiegen aber die **negativen Emotionen**. Genannt werden Hilflosigkeit (E02: 34), arg, schrecklich (E02: 35; E02: 47 f), unheimlich, unethisch (E02: 37), ärgerlich (E02: 44), Überforderung (E13: 45; E18: 3), Unverständnis (E15: 33; E15: 36), frustrierend (E23: 57) und Ängste (E15–58; E21: 28).

- D: ich habe teilweise keinen Zugriff, wenn ich bei irgendjemand im Telefonbuch bin und der hat WhatsApp, kann ich sagen, ich will es nicht, aber ich bin sofort drinnen. Also, egal wer wo meine Telefonnummer irgendwann einmal gehabt hat, da kann ich, da habe ich überhaupt keinen Einfluss darauf. Bei manchen Sachen (E02: 34).
- C: Der checkt sogar, dass mein Privatcomputer mit meinem Dienstcomputer mit der Google-Suche, dass ich zweimal die gleiche Person sein muss. Dann bekomme ich am Dienstcomputer auch Sardinien-Angebote. Das ist schon arg. ... (E02: 35).
- C: oder auch wenn man Online-Zeitungen hat, dass nur noch das erscheint, was einen interessiert. Wenn man jetzt nie Sport liest, bekommst du nicht mehr die Sport-News eingeblendet.
- B: der Standard ist nicht bei alle gleich?
- C: nein, der Standard ist nicht bei alle gleich. Der ist auf dich zugeschnitten
- B: das ist ja schrecklich
- C: ja, das ist wirklich arg
- B: das hab ich nicht gewusst

- G: das ist aber schon, weil, es gibt nämlich wirklich interessante andere Sachen, aber man hat es nicht mehr in seiner Hand Das mag ich auch nicht. Das wird eingeeengt.
- B: ma arg
- C: wenn man das jetzt politisch denkt ...
- G: wo das dann hingehet, weil ja die nur noch auf das zugespitzt Informationen erhalten. Die bekommen ja darüber hinaus das ja gar nicht mit (E02: 47–56).
- C: es war da so ein Herr bei uns im Haus und hat mit mir gesprochen, der wollte oder ... mir das verkaufen wollte, dass wir im Bildungshaus an, zum Beispiel Regentagen im Umkreis von xy, alleinstehende Frauen, die alle einen Hund besitzen, irgendwie so, ganz viele Parameter, dass wir dann an denen irgendwie, dass dort Werbung kommt für, besuchen Sie uns doch an diesem Tag. Das können sie so genau herausfiltern, dass das sicher Wir machen das jetzt nicht, das ist mir ja unheimlich.
- B: das kommt einem unethisch vor (E02: 37–38).
- B: Das ärgert mich selber. Das ärgert mich dann selber, wenn ich als Zielgruppe spezifisch angesprochen werde (E02: 44).
- D: ja, das es geht war mir schon klar. Aber ich habe mich überfordert gefühlt. Also ich habe mir nicht vorstellen können, wie ich das leisten kann. Ich hab mein Smartphone erst auch seit 2 Monat. Es gibt im Haus noch keine ... (E13: 45).
- C: ... aber ich frage mich, wie kann man, ich nehme an wir werden da weiter machen im Onlinemarketing, aber ich frag mich, wie kann man effizient und zielorientiert in den Arbeitsalltag integrieren. Ich seh mich da noch nicht ganz hinaus. Das ist für mich die ganz große Herausforderung (E18: 3).
- D: das war die Frage für mich, also erlebst du das ... also warum das automatisch, Marketing bei Pädagogen landet und nicht im Sekretariat, oder in einem Büro. Also das frag ich mich wirklich ... warum? oder bei einer Wirtschaftsleiterin, oder warum sind das ganz oft die Pädagogen, die solche Aufgaben übernehmen, die eigentlich überhaupt nichts, also ich weiß ja nicht, wer es aller in seiner Stellenbeschreibung drin hat, in diesem Umfang. Das versteh ich nicht? (E15: 33).
- D: Werbung für Veranstaltungen, verstehe ich noch, aber alles was in Richtung Imagearbeit, Marketing, Neukundengewinnung geht, das verstehe ich nicht, warum das bei den PädagogInnen landet. Weil das ist für mich nicht gleich logisch verbunden (E15: 36).
- K: Und dann merk ich manchmal das mich das frustriert, weil ich mir denk, manche Posts würde ich gerne liken, wenn's um Fragen der gesellschaftlichen Courage geht. Dann ... traue ich mir das nicht zu posten, weil, das wird manchen Leuten sauer aufstoßen. Und da hat das Medium wirklich seine Grenzen. Weil wenn ich gesellschaftlich relevant kommentieren will, dann bringt mir das nichts ..., weil wenn ich eine Bewegung unterstützen will, dann brauche ich die Öffentlichkeit. Und da ist für mich ein totaler Widerspruch (E23: 57).
- A: ich hab für mich festgestellt, dass ich einen spielerischen Zugang zu den ganzen Electronic Devices, weil ich hab doch ein bissl eine Schwellenangst. Nicht Schwellenangst, in dem Sinn Angst, aber es ist mir immer zu viel Aufwand, dass ich mich damit beschäftige, wenn es nicht gleich funktioniert (E15: 58).
- A: als Vorstufe ist eigentlich ... Train the Trainer, als Bildungseinrichtung, die Lehrenden auf das vorzubereiten oder ihnen die Angst zu nehmen, weil ja etliche mit einer anderen Einstellung auf das zugehen ... also bitte, jetzt werd ich dann ersetzt und dann macht ihr eh nur mehr Onlinekurse und ihr braucht mich eh nichtmehr.

D: das ist aber schon logisch, dass die Ängste haben, weil ja auch das Machtgefüge verändert wird, weil ja a viele Trainer sind die, weil sie auch eine Machtrolle haben und die ist dann weg, ist eh gut ... (E21: 28–29).

Werte: Das wäre schon grenzwertig!

Allein nur die Eventualität, durch die verstärkte Nutzung digitaler Medien im Bildungsbetrieb jemanden auszuschließen, zum Beispiel durch kostengünstige Online-Anmeldungen, verursacht Beklemmung (E20: 14f; E11: 5), denn **jeder sollte Zugang zu Bildung haben** (E22: 54).

F: ich versteh das schon, dass das mehr kostet, aber wenn man von Bildungsbeteiligung und Zugang zu Bildung und zu solchen Kursen ... bekomm ich innerlich Beklemmungen zu sagen, dir mach ich es um 5 Euro günstiger, nur weil du die Kompetenz hast dich online zu registrieren. Als Bildungshaus, den Fehler ... zu sagen, ich gib dir nicht die gleiche Chance und die gleiche Ausgleichslage. Somit wenn ich sag du kannst es online machen oder bei mir machen hast du die gleiche Basis geschaffen

...

A: Aber Bildung, da muss schon auch was Persönliches da sein. Weil wenn online das einmal weniger kostet als persönlich, das wäre schon grenzwertig (E20: 14–15).

D: für mich ist das eher, es kommt keiner... ich tu mir jetzt schwer mit jemanden ausschließen, wo ich sage, wir sind Raum für Mensch und Bildung und dann hab ich aber schon jemanden im Kopf, den ich gar nicht dahaben möchte (E11: 5).

C: ja und mir taugt auch dieser Zugang, es ist nicht mehr wichtig, wer ich bin und was ich bin und was ich kann. Die Information ist basisdemokratisch, die steht allen zur Verfügung die Internet haben. Sag ich jetzt, das ist die einzige Einschränkung, der Zugang zu den Medien ... basisdemokratisch, unabhängig von wer bin, welche Zugänge hab ich, welche Beziehungen hab ich, ich muss nicht jemand sein ... das Internet folgt keiner Hierarchie ... und es braucht auch keinen akademischen Abschluss, um Zugang dazu zu haben. Da gibt es einen eigenen Begriff für dieses ..., dass durch die Zugänglichkeit dieses Wissen, diese niederschwellige, viel mehr Menschen die Chance auf dieses Wissen haben, also diese Chancengleichheit, bis zur der Schwelle wo ich Internet habe ist sie wirklich gegeben. Also die Teilhabemöglichkeit steigt ... (E22: 54).

Veränderungen wahrnehmen: Das sind schon Sachen, die auf uns zukommen!

Die BildungsmanagerInnen nannten in der empirischen Untersuchung einige Veränderungen, die sie wahrnehmen und die sie auf das gesamte Berufsfeld bzw. auch auf die Gesellschaft zukommen sehen.

Dazu zählt **Virtual Reality**, im beruflichen Kontext waren sie aber noch kaum damit konfrontiert (E01: 26).

D: die ARS Electronica als Möglichkeit da wirklich Dinge auszuprobieren, wie etwas zeichnen und der 3D Drucker spuckt es aus neben dir. Das war nicht nur für die Kinder ziemlich cool. Oder diese 3D-Brillen, wo das Handy hineinsteckst und auf einmal bist du in irgendeiner, einer Welt. Das sind schon Sachen, die da auf uns zukommen, wo ich mir gedacht habe, das ist echt spannend (E01: 26).

Mobile Endgeräte werden als selbstverständlich betrachtet, konstatiert wird, dass sie in der Bildung noch wenig Einsatz finden (E01: 35). Auch werden ihnen Chancen zugeschrieben, wenn auch noch nicht klar ist welche (E03: 4). Klar hingegen ist für die befragten BildungsmanagerInnen, dass mobile Endgeräte für Informationszwecke eingesetzt werden und die Websites der Bildungshäuser deshalb angepasst werden müssen (E09: 169; E21: 3).

- A: Mit dem Handy kann jeder umgehen, auch wenn vielleicht manche sagt, ich bin gar nicht so medienaffin oder was immer, aber es ist so was von selbstverständlich inzwischen und das Spannende ist, wir setzen es nicht in der Bildung ein, obwohl es so selbstverständlich ist oder hat schon jemand von euch ein Seminar gehabt, wo ihr mit dem Handy gearbeitet habt. Bewusst, also nicht nur, dass jemand schnell was gegoogelt hat, sondern wirklich bewusst als Methode eingesetzt? (E01: 35).
- D: Eine Chance ist sicher in diesem ganzen neuen Mobile Devices. Wie man das dann umsetzt, aber dass quasi diese verschiedenen Geschichten auch Chancen bergen, dass man diese nutzen kann im Bildungsbetrieb, ich weiß nur nicht wie, dass ich auch das, wo mir die Kompetenzen fehlen, wo ich mir total schwertue, zu sagen, sicher wäre es schön einen YouTube Kanal mit irgendwelchen Vorträgen aus dem Bildungshaus und irgendwas, erstens fehlen uns die Ressourcen und zweitens fehlt mir die Technik. (E03: 4).
- D: Die Mobilphone-Kompatibilität ist bei uns jetzt ein Riesenthema. Dass man gleich auf die Nummern klicken kann, auf die E-Mail-Adressen klicken kann. Auf dem Smartphone gleich direkt anruft, wenn man auf die Nummer tippt. Wenn nämlich diese Dinge nicht funktionieren, dann frustrierst du die Leute, die gehen sofort weg. Die denken sich super Haus, ich will dort einen Raum buchen, klicken auf die Telefonnummer und es funktioniert nicht. Dann müssen sie sie herauschreiben, wieder eintippen. Also das sind so Sachen ... (E09: 169).
- H: oder für mobile Ansichten. Es gibt voll viele Websites ... oder z. B. die Moodlegeschichte, wo es so viele Informationen sind, dass du es auf einen Handyscreen nicht kompakt darstellen kannst. ... du musst einmal versuchen unsere Firmenwebseite am Handy anzuschauen. ... (E21: 3).

Mit der Digitalisierung verändern sich die **Zielgruppen**. Die Jüngeren, die digitale Medien im Alltag nutzen, kommen nach und erwarten entsprechende Angebote. Wobei auch die Älteren, die SeniorInnen verstärkt mit digitalen Medien lernen (E03: 23; E17: 35).

- C: Wir haben jetzt so 45 Plus ... die sind schon dabei bei dem Ganzen. Je länger dies dauert, desto älter kommen sie immer nach, desto mehr geht es in diese Richtung diese Medien zu nutzen. Es kommen schon die nach, die verstärkt damit arbeiten (E03: 23).
- X: Da müssen wir ja auch überlegen, weil die Zuwachsraten, von 50 + oder 55 + die steigt exponentiell hoch an und die wo man früher gesagt hat, das sind vereinzelt Senioren, die auf dem Gebiet fit sind. Da können sich die Jungen schon was abschneiden von den jungen PensionistInnen. Das sind echt Freaks, zum Teil. Da müssen wir schon schauen ... Und die kommen dann nicht mehr so einfach in die Bildungshäuser, oder zu uns in die Vorträge, weil die sagen, das saug ich mir woanders her. ... (E17: 35).

Die zunehmende **Geschwindigkeit/Schnellebigkeit** wird von den befragten BildungsmanagerInnen mit der Digitalisierung in Verbindung gebracht und als He-

rausforderung gesehen, zum Beispiel dass das **Kursprogramm kurzlebiger** ist und daher schneller angepasst werden muss als früher (E06: 19 f). Damit geht auch die Erwartung der Teilnehmenden einher, die gleichen Inhalte in **kürzeren Angeboten** (E07: 50) zu erhalten als in längeren, was auf Kosten der Qualität und Professionalisierung geht (E07: 48).

Für Bildungseinrichtungen könnte darin auch die Chance liegen (E04: 24 f), konkrete Bildungsangebote zum Thema Entschleunigung anzubieten (E03: 25 f). Damit könnte auch ein Alleinstellungsmerkmal verbunden werden (E07: 66). Eine Bildungsmanagerin meinte, dass diese Geschwindigkeit mit einem Vollzeitjob nicht mehr durchzuhalten sei (E22: 98 f) und dass jetzt schon viele Menschen hinten nachhecheln (E22: 68 f). Wenn digitale Medien genutzt werden, sind **schnelle Reaktionen** unumgänglich (E22: 71; E17: 43). Zurückzuführen ist diese Herausforderung darauf, dass immer weniger Menschen immer mehr Arbeit erledigen müssen (E02: 87 f). Eine Fähigkeit, die man dafür benötigt, ist „Resilienz“ (E22: 72).

F: Grundsätzlich ist das gesteigerte Tempo eine Herausforderung, du musst a schneller ... früher sind die Kurse jahrelang, hat das funktioniert und jetzt musst du immer wieder im Programm, im Angebot nachjustieren.

...

F: erhöhter Bedarf an ... oder es ist alles irgendwie kurzlebiger (E06: 19–21).

C: aber es geht überhaupt in Richtung kürzere Seminare, also unabhängig von den Fortbildungen oder Ausbildung (E07: 50).

G: Und es ist a diese Bereitschaft, mit einem kurzen Seminar das gleiche zu erhalten, wie mit einem Lehrgang. Was aber in der Relation gar nicht mehr oft dann geht. Das geht gar nicht. Das wird ja dann, wenn ich sage, ok, ich spring jetzt auf diese Entwicklung an, dann sind wir aber auch bei der Qualität und mit der Professionalisierung geht das Ganze dann irgendwie (E07: 48).

A: ..., dass wir mit dem Speed nicht mehr mitkommen. Ich meine es wird immer alles schneller.

B: Ich denke mir aber auch die ganze Zeit, vielleicht ist das aber auch unsere Stärke (E04: 24–25).

C: ... Ich glaube wir haben eine Chance gegen den Speed zu wirken.

A: Ja, Entschleunigung.

C: Gegen den Speed, nicht mit dem Speed, also den zu bedienen, sondern dagegen, nämlich Entschleunigung (E03: 25–27).

B: Also Entschleunigung, dass man das speziell so im Bildungshaus, dass das die Leute damit verbinden (E07: 66).

A: Also Entschleunigung als Seminarthema, das ist eine Stärke. Die Mitarbeiter würde ich es eher nicht als Stärke sehen (E07: 74).

C: Du kannst dieses Tempo mit einem Teilzeittag durchhalten, das geht mit einem Vollzeitjob nicht.

B: Drum teil ich mir das so ein, dass ich von 7 bis 2 arbeite, ideal. Da hab ich total meine Zeit. Und das ist halt schon der Vorteil und auch der Vorteil fürs Unternehmen, dass ich nur in der Zeit da bin, wo ich voll präsent bin (E22: 98–99).

- A: Zum Teil ist es jetzt schon für einen Großteil der Menschen, ein Nachhecheln. Wenn du up-to-date sein willst, dann bist du derart gefordert, du hast ja ... dann ist das nur noch ein Hetzen.
- B: dass die virtuelle Schnellebigkeit und das reale Leben nur ...
- A: auseinanderklafft (E22: 68–70).
- C: Vor allem auch der Anspruch, wenn du ein Medium nutzt, ein digitales, dem gerecht zu werden. Dann kannst nur mehr erklären, Entschuldigung am Freitag ist bei mir Schicht ..., sondern der Kunde wartet keine 2 Std. auf einen FB-Kommentar. Ansonsten bist schon unten durch. Dieser Anspruch stresst enorm und auch ... (E22: 71).
- B: Also auf Seiten wo sich wirklich was tut oder die wirklich cool rennen, also ich finde, wenn ich da erst einen halben Tag später was zurückbekomme. Dann denk ich mir, schaut der da nicht hinein oder was ist mit dem Profil. ... also so auch, nicht nur in der Arbeit. Sondern generell, wenn ich wo was frag oder schau. Da find ich schon, dass man dann ziemlich schnell... und wenn die dann am Abend was wollen, da muss man dann schon hineinschauen, grad wenn es was Dringendes ist, das ist dasselbe wie ... die haben alle frei am Abend. Und wer reagiert dann. Grad, wenn sowas ist. He, ich steh da und mein Schlüssel geht nicht. Der hat das halt auf Facebook am schnellsten gefunden und du tust so als wärest du so aktiv und postest Bilder, dabei bist du gar nicht so ... (E17: 43).
- B: Aber, weil man teilweise nicht aus kann. Oder? Teilweise kann man wirklich nicht aus.
- C: Dann wird es schon hart halt. Wenn man nicht innerhalb 24 Stunden irgendwo zurückschreibt, kannst schon die zweite Mail, haben Sie meine Mail bekommen? Also ...
- B: Das sind meine Aufgaben, die man erfüllen muss. Also das empfinde ich nicht so sehr als Problem, ich bekomme das selten, das Gefühl ... manchmal lasse ich Mails ein paar Tage liegen. Aber, dass man so viele Aufgaben immer weniger Leute, immer mehr Aufgaben übertragen bekommen (E02: 87–89).
- B: Sag ich ja, der Mensch darf sich eine hohe Resilienzfähigkeit aneignen. Oder mitwachsen, sonst zerreibst dich in der Mitte, zwischen Schnellebigkeit und Lebensdynamik. Weil du hast ja auch noch ein Leben (E22: 72).

Auch wird eine **fehlende Veränderungsbereitschaft** wahrgenommen (E04: 46 f).

- D: ..., weil die Leute nicht bereit sind und weil zu wenig Zeit ist, um die Veränderungen einzuführen
- A: Veränderungen würden sehr viel mehr Zeit brauchen, weil sie nicht im Kopf bereit sind dazu, dass sie sich damit auseinandersetzen. Es ist nicht jeder bereit für Veränderungen (E04: 46–47).

Die **Unverbindlichkeit** wächst, zum Beispiel in Bezug auf Anmeldungen und Absagen (E06: 2 f).

- E: ..., dass halt alles unverbindlicher wird.
- F: Kurzfristiger, unverbindlicher ... sollen wir es konkret auf die Anmeldungen beziehen. Unverbindlichere Kunden, Anmeldungen, Absagen, (E06: 2–3).

Zusätzliche **Konkurrenz** entsteht durch Privatanbieter, die eigenen Verbände und diverse Akademien (E06: 7f).

- E: Ich weiß nicht, wie es bei euch ist, aber ich glaub es gibt auch eine wachsende Konkurrenz von, durch ...
- F: von privaten Anbietern
- E: ... viele Verbände haben so ihre eigenen Weiterbildungsinstitutionen
- F: oder Akademien. Also die Konkurrenz oder die Mitbewerber werden mehr (E06: 7–10).

Auf der einen Seite werden im Internet **kostenlose Angebote** beworben, andererseits wird durch die Digitalisierung manches kostenpflichtig, was bisher kostenfrei zur Verfügung stand. Ein/e befragte/r BildungsmanagerIn gibt hier zu bedenken, dass nicht mehr festgestellt werden kann, wie hoch die **Qualität** der Angebote ist. Mit kostenlosen Angeboten wird eine schlechtere Qualität assoziiert (E20: 1).

- A: ... starker Trend zu kostenlosen Angeboten, alles was man sich kostenlos runterladen, anschauen, ausdrucken, das ist super, weil das kostet nix, ich muss nirgends hinfahren. Gleichzeitig aber auch ein Gegentrend, unserer Meinung nach, zu kostenpflichtigen Sachen. Weil so viel Masse da ist, dass dann die Qualität sinkt, oder dass man nicht weiß was ist das für eine Quelle, ist das was ... kann man dem Vertrauen, ist das da gescheit was die da hochladen, oder was der Film da ist, oder ist das irgendeiner der nur irgendwas meint oder hat der auch wissen, fundiertes Wissen, eine Ausbildung, und ist das was Gutes was der präsentiert und das dann trotzdem aufgrund der Masse dann Qualität zählt, oder Leute doch wieder was gewillt sind was zu zahlen, auch wenn es nur 20 Euro sind um sich irgendwelche Unterlagen herunterzuladen, einen Film anzuschauen, oder vielleicht sich eine halbe Stunde was durchlesen, einen Film anschauen, und dann wenn sie weiter lesen wollen oder weitere Infos wollen, dann zahlen müssen aber auch gewillt sind zu zahlen, weil sie sagen, jetzt bin ich schon so begeistert und ich will das unbedingt haben, und das ist was Seriöses ich will das und nicht irgendeinen kostenlosen Schmarrn lesen. Eigentlich ein Gegentrend zum Trend (E20: 1).

Im **Dienstleistungsbereich** ist eine starke Digitalisierung feststellbar, zum Beispiel bei Bankgeschäften oder bei Behördengängen. Aber auch administrative Aufgaben in Bildungshäusern werden zunehmend digital abgewickelt (E20: 8f).

- C: Die Behördengänge, alles wird schon digital, sehr vieles, auch Bankenwesen. Social Media, also ... das baut sich total aus. ...
- A: Zu den Behördengängen. Das ist ja bei uns bei den Kursen, auch schon so ... alles selber machst. Man geht dahin, dass der Kunde sich alles selber macht. Alle Formulare ausfüllt, sich ausfüllt und dann kriegt der vom System automatisch die Bestätigung, die Rechnung, alles was er bestätigt hat, oder bestellt hat oder was auch immer ... ja, um Arbeit abzunehmen arbeitserleichternd. Ich merk es bei uns, wenn mich jemand anruft bei uns und sich für einen Kurs anmelden möchte, dann verweise ich ihn zu 99% darauf, dass er das gerne auch online machen kann. Mit einem Hintergedanken, dass ich nicht die Arbeit habe, weil ich hab eh genug zu tun, dass er es sich selbst die 5 Minuten Zeit nimmt, und sich selbst einbucht anstatt, dass ich ihn einbuche. Und das andere, um ihm das ein bissl mehr verpflichtend zu machen. Weil am Telefon ist das halt oft so, wir haben schon viele Teilnehmer die buchen und dann stornieren sie doch wieder. Und

dann muss ich ihnen sagen, Moment es gibt eine Stornofrist. Sie sind innerhalb der Stornofrist jetzt sind 50% des Kursbeitrages fällig. Na, wieso? Und wenn er sich am Telefon angemeldet hat, dann hat er nie diese Stornofristen gelesen. Und wenn er das online gemacht hat, dann hat er das akzeptiert. Da muss er ein Häkchen setzen. Ob er es gelesen hat, weiß ich eh nicht (E20: 8–10).

4.2.5 Digitale Bildung und die Bildungsprinzipien der BildungsmanagerInnen

Dieser Forschungsarbeit lag die Annahme zugrunde, dass sich das Lernen Erwachsener durch die Verwendung digitaler Medien im Alltag und durch die technischen Möglichkeiten verändert. Wie aber nehmen BildungsmanagerInnen diese Veränderungen wahr bzw. wie schätzen sie diese ein?

Im Allgemeinen zeichnete sich in den Gruppendiskussionen ein Bildungsverständnis ab, das Menschen **zur Selbstverantwortung zu befähigen** versucht (E03: 29 f).

- D: Selbststeuerung, die Menschen dazu befähigen, in ihren Ressourcen und Fähigkeiten befähigen und Stärken und Kompetenzen stärken, dass sie Selbstverantwortung übernehmen können, dass sie selbstgesteuert, in die Selbstverantwortung gehen und da vielmehr die Tools mitzugeben, was brauche ich dafür, um Entscheidungen fällen zu können.
- B: Tools für Selbstverantwortung.
- A: Das ist schon so in der Bildungsarbeit, so dieses wie stärke ich die Leute, damit sie dann, weiß ich nicht, entscheiden können. Wo gehe ich mit, wo nehme ich mich raus, was brauche ich (E03: 29–31)

In den Gruppendiskussionen wurde, wie Abbildung 10 verdeutlicht, mehr von Individualität, Selbstorganisation und Lernbegleitung gesprochen als von Ermöglichungsdidaktik, didaktischer Nutzung von digitalen Medien oder von vernetztem Lernen.

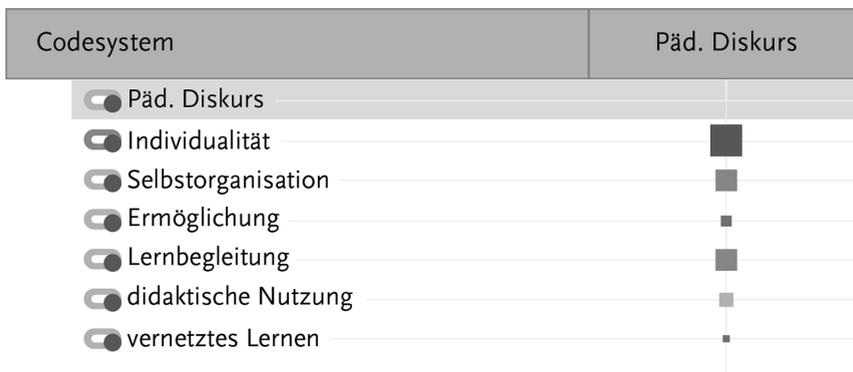


Abbildung 10: Nennung von Bildungsprinzipien (eigene Darstellung aus MaxQDA)

Individualisierung

Betrachtet man die Aussagen zu Individualität genauer, wird deutlich, dass hier nicht der Fokus auf individuelles Lernen im Vordergrund steht. Es geht um **Beziehungsarbeit**, wie es eine Teilnehmerin (E03: 181) nannte, um den persönlichen Kontakt (E05: 163) und um individuelle Wünsche, mit denen man im Bildungsmanagement konfrontiert wird, zum Beispiel in Bezug auf das Essen (E04: 144 f), die Nächtigung (E07: 37) oder sonstige Leistungen (E04: 147 f).

- C: Es ist ganz viel Beziehungsarbeit auch mit den Teilnehmern, die wir in Bildungshäusern tun können und was ein großer Vorteil von uns ist. ... Also, das fängt an mit, die Kurse alle persönlich begrüßen. Das, so wie bei ... der Direktor hereingekommen ist (E03: 181).
- G: Eine Chance ist schon so, diesen persönlichen Kontakt noch mehr zu kommunizieren, dass man individuelle, dass man auf die Teilnehmer eingeht, dass man ..., weil die Bildungshäuser bieten ja diesen persönlichen Kontakt und das sagt man eigentlich gar nicht dazu. Dass man sich um jemanden kümmert und ich ruf an und ... das macht man (E05: 163).
- B: Individuell. – Auf diese Individualität eingehen ist eine Herausforderung, oder? Also, mit dem Essen, wie ihr vorhin gesagt habt. Oder? Also ich will nicht jeden der eine Unverträglichkeit hat, dass das Individualität ist, aber in manchen Fällen vielleicht schon. Sicher.
- C: bestimmt
- B: Das ist noch viel stärker als früher, da hat man halt ... da wäre es auch kein Problem gegeben, wenn es nur ein Essen gibt und jetzt will sich jeder das ein wenig aussuchen (E04: 144–146).
- B: Also da haben wir auch geredet über die vielen Unverträglichkeiten und Veganen und dieses und jenes. Ich brauch ein weiches Bett, ich brauch ein hartes Bett, ich brauche zusätzlich einen Polster (E07: 37).
- D: Das geht eh in die Richtung, dass die Erwartungshaltung steigt. Es ist schon so auch diese Selbstverständlichkeit, was die Leute alles im Package und Flexibilität und ...
- B: Ja, weil sie es woanders geboten bekommen.
- C: Ja aber, wir sind keine Wellnessoasen.
- B: Ja eh, aber das verwechseln die Leute manchmal ein bissl.
- D: ... und da geht's aber auch ganz stark, um Imagearbeit, zu sagen was sind wir nicht. Also auch dieses, wir sind kein Hotel, wir sind kein Wellnesshotel. Also dieses Profil schärfen (E04: 147–151)

Manche BildungsmanagerInnen schilderten ihre **Erfahrung mit ReferentInnen**, die sich nicht individuell auf die TeilnehmerInnen einlassen wollten.

- D: Jetzt haben wir ein großes Seminar gehabt, wo 40 Leute drinnen sitzen, da sagt der Referent, er kann nur Vortrag machen, er kann nur frontal machen, da kann er sicher nicht individuell auf den einzelnen Teilnehmer eingehen. Bei anderen Themen, anderen Gruppen geht das wunderbar (E03: 255).

Eine Problematik sehen die BildungsmanagerInnen in der **steigenden Unverbindlichkeit**, die sich auf die Seminarorganisation auswirkt. Teilnehmende melden sich kurzfristig an (E04: 177) oder ab (E04: 89). Das damit verbundene Selbstverständnis, das die Teilnehmenden an den Tag legen, wird von den BildungsmanagerInnen als ärgerlich empfunden (E04: 96).

- C: Dieser Trend, dass es immer mehr Richtung Unverbindlichkeit geht, ich sehe das als große Gefahr für unser Seminarangebot, dass viel abgesagt wird (E04: 77).
- C: Es geht aber nicht nur in die Richtung, ich melde mich spät an, sondern ich melde mich auch ganz kurzfristig ab. Und die Leute zahlen immer weniger den Kursbeitrag im Vorfeld ein (E04: 89).
- C: Aber auch dieses Selbstverständnis von den Leuten. Jetzt, letztes Wochenende hab ich eine Fortbildung begonnen, die jetzt 4 Wochen dauert und am Mittwoch ruft mich eine an und sagt, sie weiß eigentlich eh, seit Sommer geht's ihr schon schlecht – körperlich. Sie kommt nicht, wir sollen jemand von der Wartliste nehmen. Sag ich „Tschuldigung, aber, das fangt übermorgen an, Sie sagen heute ab, haben noch nichts eingezahlt“ und das musst du dann auch noch nett formulieren, aber das ist schon ... da ist man schon verärgert (E04: 96).

Auswirkungen hat diese wahrgenommene Zunahme individueller Wünsche und Bedarfe auch auf Lehrgänge, da Teilnehmende eher **kürzere Veranstaltungen** buchen (E07: 46 f).

- E: wenn jetzt ein Lehrgang über 2 Jahre geht, dann ist es jetzt schwieriger, dass sich Teilnehmende solange Zeit nehmen, weil eben auch aus wirtschaftlichen Gründen oder anderen Gründen nicht wissen, ob sie sich 2 Jahre daran binden wollen. Wir merken schon, wir bieten jetzt mehr modular an, eher so Seminarreihen, wo die Teilnehmer dann die Möglichkeit haben, wenn sie alle Seminare besuchen, dann trotzdem, wie bei einem Lehrgang das Zertifikat bekommen oder sie können sich nur für einzelne Seminare anmelden. Ist für uns aufwändiger, weil wir jedes Seminar neu bewerben müssen, es ist einfacher einen Lehrgang zu bewerben und dann weiß man, ok jetzt hab ich für 2 Jahre Ruhe.
- G: Und es ist a diese Bereitschaft, mit einem kurzen Seminar das Gleiche zu erhalten wie mit einem Lehrgang. Was aber in der Relation gar nicht mehr oft dann geht. Das geht gar nicht. Das wird ja dann, wenn ich sage, ok, ich spring jetzt auf diese Entwicklung an, dann sind wir aber auch bei der Qualität und mit der Professionalisierung geht das Ganze dann irgendwie (E07: 46–47).

Das bedeutet für die Bildungshäuser auch, dass die **Nächtigungszahlen** rückläufig sind (E07: 52)

- C: Ich hab früher Malkurse angeboten von Donnerstagabend, da sind sie mit der Abendeinheit gestartet, bis Sonntag zu Mittag. Jetzt mach ich schon am Freitag von 9 oder 10 Uhr, damit sie sich eine Nacht schon einmal sparen. Weil ich öfter die Rückmeldung bekommen habe, starten wir erst am Freitag um 9 Uhr und das hab ich halt dann umgesetzt. Und natürlich verliere ich die Leute in der Nacht von Donnerstag auf Freitag (E07: 52).

Die Zunahme an individuellen Wünschen und Bedarfen wird nicht nur im organisatorischen Bereich wahrgenommen, sondern auch auf **gesellschaftlicher Ebene**, wo sie als bedenklicher Egozentrismus eingestuft wird (E02: 92).

D: Ich seh das jetzt nicht nur im Bildungsbereich. Aber, dass der Einzelne und seine Bedürfnisse so zentral werden und dieses Egozentrierte und das finde ich ... bedenkliche Entwicklung, dass weniger Gemeinschaft und dieses Miteinander und die gemeinsame ... ganz stark ... die eigenen Bedürfnisse und das eigene Glück und die eigene Selbstverwirklichung, das ist sehr stark spürbar (E02: 92).

Trotz dieser „ärgerlichen und bedenklichen“ Entwicklungen werden durchaus auch Stärken und Chancen wahrgenommen. Der **persönliche Kontakt**, der in Bildungshäusern gepflegt und von einer Teilnehmerin sogar als Seelsorge bezeichnet wird (E03: 181), wird als Vorteil empfunden.

C: Ich denke jetzt noch gerade so in die Richtung dieses, Ichzentrierte, dieses Egozentrierte, was so in der Gesellschaft jetzt ist, diese Selbstdarstellung und da gibt es natürlich viele ... viele Kunden bei uns, die einfach - Ich bin jetzt da und ich will jetzt gesehen werden und ich will gehört werden und so. Und dass wir uns bei uns im Haus schon sehr bemühen, dass wir einfach einmal zuhören oder so. Das Bildungshaus hat da schon so diesen Vorteil ... oder was wir versuchen zu tun, diesen ganz starken persönlichen Kontakt zu den Leuten, zu unseren Das ist nicht nur Beratung ... eingehen, sie wahrzunehmen, sie Wertschätzung, zuhören. Der Direktor hat unlängst gesagt, manchmal sind wir auch richtige Seelsorger (E03: 181).

Indem zeitnah Folgeseminare/Bildungsveranstaltungen angeboten werden können (E04: 26), kann kurzfristig auf **individuelle Bedürfnisse oder aktuelle Themen** reagiert werden, was als Chance begriffen wird. Damit wird ein Kontrapunkt zum langfristig geplanten Bildungsprogramm gesetzt. In diesem Zusammenhang wird auch der Lernort mit der Möglichkeit der Nächtigung, der Verpflegung und mit dem Ambiente zu einem Vorteil (E05: 66).

Beispielhaft wird die Möglichkeit genannt, sich als Einzelperson einmieten zu können, um an einer Forschungsarbeit zu schreiben, individuelle Serviceleistungen inklusive (E05: 143 f).

D: Ich seh das bei der Aktualität von Bildungsveranstaltungen, wir haben ein Semesterprogramm, ich hab so das Gefühl, manchmal ist das schon zu langsam und zu starr, um aktuelle Themen aufzugreifen. Einerseits brauchst du die langfristige Planung, sicher kannst du noch was einschieben und kannst trotzdem was machen, aber es ist nicht förderlich, nicht so flexibel, oder die kommen dann nur ganz kurzfristig ins Seminar und sagen dann „ma, das wär super, wenn wir in 2 Monaten ein Folgeseminar machen könnten“ und oft wird das schwierig (E04: 26).

E: Ja und auch, ich weiß nicht, bei euch ist das ja auch so. Dass wir auch Angebote individuell umsetzen können, mit Übernachtung, mit Essen, also nicht nur den Lernort, sondern auch das Ganze rundherum, das Ambiente, die Übernachtung so alles ... abgestimmt ... individuell abgestimmt (E05: 66).

G: Was ich als gute Idee bei uns finde ist, dass, vielleicht eh die anderen Häuser auch, dass sie diese ..., wenn man Studienarbeit schreibt oder Forschung betreibt, kann man sich auch so einmieten als Einzelperson, so wenn du Ruhe brauchst zum Arbeiten.

- F: Also, dass man sich zurückziehen kann, und so ungestört sein kann,
- G: Genau, da kannst du dich einmieten und dann kannst du deine Arbeit schreiben und die Bibliothek nutzen und so Forschungszimmer, kannst du übernachten.
- F: Du bekommst dann a größeres Zimmer oder du kannst im Zimmer arbeiten oder bekommst ein Büro oder so zur Verfügung (E05: 143–148).

In einer Gruppendiskussion tauchte die Idee auf, **zusätzlich individuelle Serviceleistungen** im Anschluss an Bildungsveranstaltungen anzubieten (E17: 20).

- B: oder als Erweiterung, weil es ist ja ganz oft ... keiner bucht mehr von Freitag bis Sonntag am Abend. Sie wollen den gleichen Inhalt in kürzerer Zeit und wenn man jetzt sagt, das dauert halt nur mehr von Freitag am Abend bis Samstag um 6 und den Rest wennst du dich noch vertiefen möchtest gib't halt noch das Angebot dazu und du machst das, wenn du die Zeit dafür hast, also diese verkürzten Seminarangebote, so ein bissl so der Trend ist, man muss immer gedrängter so die Inhalte hineinpacken, vielleicht kann man da wieder den Druck herausnehmen und sagen ok, ich muss nicht alles in die 2 Tage hineinpacken (E17: 20).

Selbstorganisation

Selbstorganisation wird als didaktisches Element von den befragten BildungsmanagerInnen oft mit **Online-Lernen** in Verbindung gebracht. Online-Formate bzw. digitale Medien (wie Webinare, Podcasts), diverse Plattformen, Foren oder YouTube werden als Möglichkeiten für selbstorganisiertes Lernen gesehen.

In Bezug auf die eigene Bildungseinrichtung werden diese Lernangebote durchaus als Herausforderung betrachtet (E06: 4). Als Ergänzung zu herkömmlichen Lernangeboten werden sie akzeptiert (E17: 15). Es brauche aber Menschen, die dazu motivieren, also TrainerInnen oder ReferentInnen (E03: 210 f).

- G: Dann wird noch eine Herausforderung sein, vieles kannst du dir auch selber aneignen. ... schau es mir im Internet an und lerne es selber (E06: 4).
- E: Ich möchte dir zustimmen. Ich glaube nicht, dass die digitalen Möglichkeiten das Lernen ersetzen werden. Diese Ankündigung hats ja schon vor Jahrzehnten gegeben. Auf den Schulen, keine Ahnung, die Lehrer werden abgeschafft, das stimmt net. Alle brauchen nur Laptop, das spielt net. Man brauchts, um zu lernen auch Menschen und Menschen, die einen motivieren, die einem mit der eigenen Begeisterung anstecken. Ich muss sagen, ich bin jetzt nicht besonders erfahren, aber was ich bis jetzt gemacht habe an Webinaren, und Onlinekurse. Ich bin fast immer rausgeflogen. ...ich hab immer Motivation. Jetzt bin ich eh relativ lernerfahren. Also wenn ich das Problem schon hab, darum glaub ich jetzt nicht, dass das, das Lernen jetzt so stattfinden wird. Das kann nur als Ergänzung, was in speziellen Fällen super ist, wenn ich nimmer aus dem Haus gehen kann und einen gebrochenen Haxen hab, ist das super, da kann ich das machen. Oder wenn man sonst irgendwie ein Handikap hat oder wenn ich am Abend nicht 50 km durch die Stadt fahren will. Dann ist das toll ... aber ich glaub nicht, dass es all das ersetzen wird. Ja, weil man halt am Ball bleiben muss, weil man schau muss, dass man modern bleibt (E17: 15).
- B: Bei dieser Studie, dieser Bell-Studie ist herausgekommen, dass der Trainer, die Referentin ganz zentral wichtig ist für die Zufriedenheit und auch für Nachhaltigkeit, denn das

Ganze wirkt. Also, wie nachhaltig, wie sehr können die Leute davon profitieren, insofern bin ich immer ein bisschen skeptisch diesen ganz ... ohne gegenüber ... also

A: dieses selbstgesteuerte

B: ja, weil, das gibt es eh schon zur Genüge, also wenn man will kann man YouTube Videos ohne Ende anhören und weiß nicht, irgendwelche CDs kaufen, aber das ... kann niemand ersetzen (E03: 210–212).

Es werden **bestimmte Bildungsbereiche** ausgemacht, die für selbstorganisiertes Lernen prädestiniert scheinen, und Bildungsbereiche, in denen diese Formen des Lernens bereits aktiv eingesetzt werden. Eine Teilnehmerin stellte zum Beispiel fest, dass im Esoterikbereich viele Online-Angebote in Form von Webinaren und Podcasts angeboten werden (E03: 53). Großes Erstaunen lösten eine Online-Ausbildung zur/zum MeditationsleiterIn aus (E03: 53) bzw. Angebote im persönlichkeitsbildenden Bereich (E20: 28). Als eher selbstverständlich wurde dagegen die Verwendung von Apps im Sprachlernbereich gesehen (E20: 28).

D: Die mir unterkommen ist im Esobereich. Also, diese ganzen Esoterik-Angehauchten ... da finde ich das total oft, dass die Webinare und Podcast Nein überhaupt nicht im Haus, aber so, wenn ich im Netz a bissl schau, da gibt es viel, die so Selbsterfahrung, werde reich und glücklich, positive Gedankenübertragung. Die haben so, die nutzen diese Plattformen und da kannst du dir das Webseminar anschauen und da kannst du dir kostenlos den Podcast herunterladen. Also, das finde ich spannend, da ist mir das bisher am meisten begegnet (E03: 53).

B: Ich hab mich ja jetzt direkt gewundert. Sie bieten ja jetzt schon Meditationsleiterausbildung jetzt ... also ich bin sprachlos ... wo ich mir denk, wie funktioniert das eigentlich ... (E19: 5).

F: Mir fällt halt auch auf, dass gerade im ... die Webinare so boomen. Gerade die Persönlichkeitsgeschichten ... als grad, wo man glaubt, dass der persönliche Eindruck wichtig wäre... Und ein Trend den wir auch ganz stark spüren. Ist natürlich, dass es Apps gibt zum Sprachenlernen als Begleit- ... Begleitunterlagen, Begleittool für die Bücher ... (E20: 28)

Einige BildungsmanagerInnen hatten **persönliche Erfahrungen mit Online- oder Selbstlernangeboten** gemacht und dabei festgestellt, dass die Aufmerksamkeitspanne kürzer ist als bei einem Präsenzseminar (E17: 27). Generell waren die geschilderten Erfahrungen mit Online-Seminaren aber eher positiv. Eine Teilnehmerin berichtete, wie sich ihr Online-Italienischkurs auf den Alltag auswirkt und Spaß macht (E22: 109), eine andere informierte über eine Seminarplattform und deren Funktionen (E24: 2). Eine weitere Teilnehmerin erzählte von jemandem, der mit dem Smartphone in kurzer Zeit Deutsch gelernt hat (E022: 133).

E: Ich habe gemerkt, dass die Aufmerksamkeitspanne enorm kurz ist. Ich hab ... das während der Arbeitszeit gemacht ich hab zwei Bildschirme. auf dem einen ist das Webinar gelaufen und wenn ich gemerkt habe es wird langweilig, hab ich auf den andern Bildschirm geschaut. das ist natürlich ... nicht ideal. Bei dem Seminar hier, wenn ich mir denk es ist grad nicht so interessant, dann bleib ich trotzdem hier sitzen und geh nicht hinaus (E17: 27).

- B: Ich nutze jetzt die Stärken von digital schon geseit. Beim Lernen, im Radio hab ichs, CD, trällere italienisch durch die Gegend, nur auf der Autobahn wird es gefährlich da hab ich striktes Verbot, weil du kannst dich nicht auf beides wirklich konzentrieren, aber wie gesagt, das taugt mir (E22: 109).
- A: ... was da bei dieser Lernplattform so super ist, es gibt Kurzvideos zum Thema einführen, dann gibt's Material zum Nachlesen, und dann wirst du angeregt, kriegst Reflexionsfragen zum Video dazu, was ist dort besprochen worden, was ist offengeblieben, was sind neue Aspekte. Da gibt's dann auch so einen eigenen ..., das ist fast wie Facebook aufgebaut, du kannst einen Post reinschreiben, der wird kommentiert, der kann gelikt werden. Du kannst Teilnehmer, die immer wieder gute Posts schreiben verfolgen mit Follow. Und da ist auch die Art, du kannst auch abschließen mit einem Zertifikat, es wird geschaut, wieviel hast du dir angeschaut, hast du einen Post geschrieben, ist der kommentiert worden, hast du a Reflexionsfragen beantwortet. Und das ist immer pro Kurs, es geht immer über 5 Wochen, ... da unten hats ein bissl mehr und da unten sieht man wieviel % sie schon von dem erfüllt hat. Also in der ersten Woche war sie noch fleißig, hat sie gesagt, da hat sie es noch angeschaut, kommentiert und dann ist sie mit 100 % bewertet worden. Der Teil ist abgeschlossen. ... da ist einer drin, der das kontrolliert, der schaut ob du was geschrieben hast, ob das kommentiert worden ist, ob du mitarbeitest. Und wenn du 100 % von dem hast, dann bekommst du ein Zertifikat. Da kenn ich mich jetzt nicht aus ... aber ich finde es von der Logistik her fast geschickter als ein Test oder so, weil da wird verfolgt, ob du kontinuierlich an dem gearbeitet hast ... und ob du dann nicht für das Bildungszertifikat dann doch was zahlen musst zum Schluss. Weil irgendwo muss sich das sicher dann auch ... (E24: 2).
- B: Mit den vielen fremdländischen Sprachen, die wir jetzt hereinbekommen, ich hab jetzt mit einem gesprochen, der hat so schnell Deutsch gelernt, und ich hab gesagt, wieso hast du das so schnell gelernt. hat er gesagt „Handy, Smartphone“ hat er gesagt, Smartphone. Da hat er sich alles herausgeholt (E022: 133).

Im DaF/DaZ⁴³-Bereich werden **LernApps** selbstverständlich zur Verfügung gestellt, auch wenn der Umgang damit noch nicht reibungslos funktioniert (E20: 33).

- F: ... also da ist eine App dabei, aber wenn die Referenten nicht Bescheid wissen, wie die Teilnehmer das verwenden müssen und sollen. Also das ist fixer Bestandteil. Da sind alle Audiofiles. Ohne dem geht's gar nicht mehr. Also die DAF/DAZ Referenten haben gar keine Wahl mehr. Und gerade im arabischen Raum kann man ja gar nicht alles mit Englisch ... bisher war es einfach leichter mit Englisch oder anderen Sprachen zu kommunizieren, aber jetzt gibst da das Arabisch ... da gibts ja jetzt wahnsinnig viel. Also Sprachtrainer haben jetzt nimmer viel Wahl (E20: 33).

Positiv wird erwähnt, wenn Seminargruppen selbst aktiv werden und die breite Palette von **Kommunikationsmedien** (WhatsApp, Twitter, Videos, Blogs) nutzen und dem Bildungshaus zur Verfügung stellen (E03: 78). Die dabei entstehende umfangreiche Berichterstattung könnte, nach Meinung der befragten BildungsmanagerInnen, selbst nicht erfüllt werden. Es fehlen die Zeit und das Know-how.

- D: Da habe ich Jugendliche da, die dann Musik machen und da sind wir dann auf einmal in allen Medien vertreten. Das ist nämlich super, die haben die WhatsApp-Gruppe, die haben den Twitter, die machen Minivideos, die sie dann gleich irgendwo von den Proben

hochladen. Also da habe ich das multimediale Team hier, die auch das Know-how haben. Da geht's um Blog, der wird befüllt. Also die sind da auch wahnsinnig schnell und gut. Das könnte ich im laufenden Betrieb gar nicht leisten. Also, das ist echt, da brauchst Personal, ... ich glaub, wenn du sagst du meldest dich auf der Plattform an oder du machst es auf, dann gehört das durchgehend gut betreut (E03: 78).

Selbstorganisation geht Hand in Hand mit der oben bereits erwähnten Individualisierung der TeilnehmerInnenbedarfe und -wünsche. Jene BesucherInnen, die sich zum Selbstlernen zurückziehen möchten, finden in Bildungshäusern **individuelle Angebote und entsprechende Infrastruktur** (E05: 143 f) (E07: 61 f).

- G: Was ich als gute Idee bei uns finde ist, dass, vielleicht eh die anderen Häuser auch, dass sie diese ..., wenn man Studienarbeit schreibt oder Forschung betreibt, kann man sich auch so einmieten als Einzelperson, so wenn du Ruhe brauchst zum Arbeiten.
- F: Also, dass man sich zurückziehen kann, und so ungestört sein kann,
- G: Genau, da kannst du dich einmieten und dann kannst du deine Arbeit schreiben und die Bibliothek nutzen und so Forschungszimmer, kannst du übernachten (E05: 143–145).
- A: Grad für Frauen, die einmal weg wollen von mit kleinen Kindern oder so.
- G: In meinem Studium, sind einige zum Masterarbeit schreiben ins Kloster gegangen. Das hat schon was (E07: 61–62).

Eine Voraussetzung für selbstorganisiertes Lernen ist **Eigenverantwortung**. Mit dieser steigt der Einsatz digitaler Medien (E22: 123) und gleichzeitig die Freude an Bildung (E21: 33).

- B: ... und was ich auch beim Moodle gut finde ist, dass die Daten wirklich für alle Schüler zur gleichen Zeit da sind und wieder die Eigenverantwortung steigt, dass er die Unterlagen hat. Man merkt immer wieder in den Bereichen, bei der Digitalisierung, ist die Eigenverantwortung schon sehr gefragt (E22: 123).
- D: Aber die große Chance liegt schon darin, dass die Eigenverantwortung wächst und dann a mehr Freude über Bildung entstehen kann. Das ist die große, große Chance besteht ... das ist spannend (E21: 33).

Es steigt jedoch auch der Anspruch an die KundInnen, wenn es gilt, **Buchungsprozesse** selbst online durchzuführen (E20: 10). Problematisch wird es, wenn potenzielle KundInnen die entsprechende Kompetenz dazu unter Umständen nicht besitzen (E20: 12).

- A: Das ist ja bei uns bei den Kursen, auch schon so ... alles selber macht. Man geht dahin, dass der Kunde sich alles selber macht. Alle Formulare ausfüllt, sich ausfüllt und dann kriegt der vom System automatisch die Bestätigung, die Rechnung, alles was er bestätigt hat, oder bestellt hat oder was auch immer ... ja, um Arbeit abzunehmen arbeitserleichternd. Ich merks bei uns, wenn mich jemand anruft bei uns und sich für einen Kurs anmelden möchte, dann verweise ich ihn zu 99 % darauf, dass er das gerne auch online machen kann. Mit einem Hintergedanken, dass ich nicht die Arbeit haben, weil ich hab eh genug zu tun, dass er es sich selbst die 5 Minuten Zeit nimmt, und sich selbst einbucht anstatt, dass ich ihn einbuche (E20: 10).

- E: Du erlebst das ja am Flughafen, am Bahnhof, also wenn du da a Zeiti unten stehst und zuschaust, die Leute sind ja so hilflos und abhängig, dass sie etwas erklärt bekommen. Oder auch den Mut haben, ich kenn mich nicht aus, zu sagen (E20: 12).

Vernetztes Lernen

Das Thema vernetztes Lernen spielte in den Diskussionen eine relativ geringe Rolle. Daraus lässt sich schließen, dass dieses Thema nicht so stark im Bewusstsein der BildungsmanagerInnen verankert ist. Dennoch wurde vereinzelt das Potenzial erkannt, das in der **Vernetzung von Teilnehmenden** liegt und von den Bildungshäusern unterstützt werden könnte (E03: 13).

- A: Ich finde man kann ganz verschiedene Interessen vernetzen und verschiedene Menschen mit verschiedenen Interessen vernetzen (E03: 13).

Um den **Austausch zu fördern**, könnten **Begegnungsräume** zur Verfügung gestellt werden (E03: 191). Eine Idee bestand darin, die Gruppen, die bereits im Haus sind, zu vernetzen bzw. die Synergien dieser Gruppen verstärkt zu nutzen, um zum Beispiel aktuelle Themen aufzugreifen (E05: 140).

- A: aber zum Beispiel interessant ist, Begegnungsräume zu schaffen ..., dass man sagt, ok einen Raum geben, um den Austausch zu forcieren (E03: 191).

- E: man könnte ja jetzt, so wie es bei uns ist. ... wir haben ja auch Tagungsgäste, also Gruppen oder Firmen, die sich einfach bei uns einmieten und die Räume nutzen. Wir könnten ja jetzt natürlich noch stärker schauen, was die machen und dann noch stärker schauen ob daraus Synergien entstehen können. Oder auch gucken was da aktuelle Themen sind, die wir vielleicht selber aufgreifen könnten. Aber ... Tagungsgruppen als Idebringer. Das machen wir jetzt fast gar nicht, oder für Synergien (E05: 140).

Für die eigenen Lernprozesse wird die **persönliche Kommunikation** der digitalen vorgezogen, wobei die Kombination aus Online-Elementen und Präsenzseminar für eine/n BildungsmanagerIn vorstellbar ist (E07: 64). Erklärt wird diese geringe Affinität für neue Lernformen mit dem fortgeschrittenen Alter (E03: 54).

- B: Weil, ich merk schon, dass ich net sehr auf diese neuen Lernformen anspringe und ich halte mich jetzt für relativ aufgeschlossen, aber ich gehe dann immer noch lieber wohin, so wie hier halt. Wenn's eingebaut wird ok. Aber ich will mich eigentlich nicht nur vor den Computer setzen und da irgendwie virtuell kommunizieren (E07: 64).

- B: Ich merke es bei mir selber, dass ich das ungern annehme, aber ich bin fast 50, vielleicht liegt es wirklich an dem. Aber ich bin noch immer, ich fahre noch immer lieber wohin und treffe dort Leute und bevor ich mich da vor den Computer setze und dann irgendwie digital kommuniziere, aber ich weiß es nicht (E03: 54).

Generell wurde in der Diskussion die Wichtigkeit der **Vernetzung eher im Bereich des Bildungsmanagements** angesiedelt, beispielsweise in Bezug auf Marketing und Projektkommunikation.

- A: Aber diese Vernetzung oder diese digitalen Medien, um an Leute heranzukommen, sehe ich schon als Chance (E03: 191).

Rolle der Lehrenden

Die Diskussion um die neuen Rollen bzw. Aufgaben der Lehrenden beschränkte sich darauf, vom Frontalvortrag wegkommen und die **Vernetzung untereinander fördern** (E05: 87f) bzw. interaktiv gestalten zu wollen (E05: 92).

- F: wie war das? ... die Rolle der Lehrenden, die ändert sich, dass die Lehrenden weniger ... Input geben, sondern ...
- E: genau ... vom rein Vortragenden hin zu, dass sie auch diese Vernetzung und das Miteinander fördern.
- F: das ist sicher eine Chance dann, dass man das unterstützt und fördert (E05: 87–89).
- F: da geht's um die Wissensvermittlung, dass die in einer anderen Form passiert, also nicht so frontal, ich sage euch wie es geht, sondern eher interaktiv (E05: 92).

Generell sehen BildungsmanagerInnen eine **Herausforderung** darin, FachtrainerInnen zu finden, die didaktische Kompetenzen mitbringen, zum Beispiel in der Kulturvermittlung (E05: 110). Eine weitere Herausforderung liegt darin, dass manche Lehrende nur frontal vortragen wollen oder können (E03: 255).

- E: genau, das ist noch schwieriger, Künstler zu finden, die es auch didaktisch rüberbringen können und die sich auch noch auf verschiedenen ... Anfänger und Fortgeschrittene verschieden einlassen können. Manche können total gut vermitteln, aber selber nicht malen und dann ist da der super Maler, aber wenn die es nicht vermitteln können, dann ... (E05: 110).
- D: jetzt haben wir ein großes Seminar gehabt, wo 40 Leute drinnen sitzen, da sagt der Referent, er kann nur Vortrag machen, er kann nur frontal machen, da kann er sicher nicht individuell auf den einzelnen Teilnehmer eingehen. Bei anderen Themen, anderen Gruppen geht das wunderbar (E03: 255).

Die befragten BildungsmanagerInnen äußerten zudem den Verdacht, dass Lehrende die Befürchtung hätten, dass sie nicht mehr **gebraucht werden**, wenn Online-Medien wie Videos eingesetzt werden (E20: 2). Eine mögliche Lösung wird in der Motivation und Schulung der Lehrenden gesehen (E13: 26).

- B: wir hatten noch eine spannende Diskussion, die haben wir gar nicht aufgeschrieben, über die Krise in der sich Fachleute manchmal befinden, die sagen, na wenn ich da ein super Video mach, dann braucht mich ja keiner mehr, als Referent, also nicht alle Bildungsanbieter sind da so wirklich drüber ... das die Digitalisierung so ... wenn ... bei den Bauseminaren, wo die Leute sagen, jetzt machen die da ein Video dazu, aber dann braucht mich ja keiner mehr. Ich kenne auch die Kollegen, ich mach keine schönen Unterlagen, weil dann bucht keiner mehr mein Seminar, sondern dann lesen alle nur noch meine Unterlagen. Was ich aber für eine Illusion halte (E20: 2).
- A: als Vorstufe ist eigentlich ... Train the Trainer, als Bildungseinrichtung, die Lehrenden auf das vorzubereiten oder ihnen die Angst zu nehmen, weil ja etliche mit einer anderen Einstellung auf das zugehen ... also bitte, jetzt werd ich dann ersetzt und dann macht ihr eh nur mehr Onlinekurse und ihr braucht mich eh nicht mehr.
- D: das ist aber schon logisch, dass die Ängste haben, weil ja auch das Machtgefüge verändert wird, weil ja a viele Trainer sind die, weil sie auch eine Machtrolle haben und die ist dann weg, ist eh gut ...

- A: Die Macht ist ja trotzdem da. Man muss das richtige Verständnis dafür bekommen, wenn man die Trainer auf das vorbereitet, dann kann man den Wechsel sehr gut machen oder langsam darauf einsteigen, aber wenn die Trainer nicht im Boot sind, dann kannst es ... brauchst gar nicht anfangen (E21: 28–30).
- D: als Referent muss ich halt gut dastehen. Der muss eine gute Persönlichkeit haben, sonst tut es ihm schon weh... außerdem muss er eine starke Persönlichkeit sein. Dann ist das kein Thema (E21: 18).
- B: vielleicht kann man sie animieren ihre Methoden zu erweitern ... und gegebenenfalls Einschulung oder was auch immer ... (E13: 26).

Betreuung der Lehrenden

Lehrende werden von den befragten BildungsmanagerInnen als wesentlicher Erfolgsfaktor gesehen (E03: 206 f), deshalb wird auch besonderer Wert auf ihre persönliche Betreuung gelegt (E03: 195 f). Dementsprechend wird auch die Auswahl der ReferentInnen und TrainerInnen sehr sorgfältig getroffen. Um sich ein Bild von deren/dessen Vortragskompetenz zu machen, nutzt eine/r der befragten SeminarteilnehmerInnen digitale Medien wie zum Beispiel YouTube (E05: 107).

- C: und je lieber Referenten in ein Haus kommen ...
- B: ja das wirkt ...
- C: das wirkt sich auf die Seminarteilnehmer, das bekommst dann überall zurück ...
- D: wenn ein Referent sagt beim Begrüßen, ma das Essen da herinnen ist so fantastisch, dann kannst du dir sicher sein, dass die ganze Gruppe essen geht. ... Wenn der das nicht sagt, dann gehen die auswärts essen. ... (E03: 206–209).
- B: Was ich sagen kann ist, dass wir auch die Ressourcen haben, um die Referenten sehr individuell zu betreuen, nämlich nicht nur die Leute, die Kunden, die hereinkommen, sondern auch in der Seminarorganisation, das ist alles eine sehr gute Vorbereitung, Zusammenarbeit, und dann auch Nachsorge, also, das ist sicher eine Stärke, wo
- C: Das fängt mit einem gemeinsamen Abendessen mit dem Referenten vor jedem Seminar an (E03: 195–196).
- G: Die schau ich mir per YouTube an. Die halten ja Vorträge und da schau ich, stimmen die, gefällt er mir, wie klingt seine Sprache, oder geht er mir jetzt schon auf den Nerv. Das ist schon so ... wo schaut der hin, liest der herunter. Es gibt welche, da war ich von der Literatur voll begeistert und dann ... den kann ich net nehmen, wenn der so referiert und jeder so Vortrag in YouTube. Der liest da nur vom Blatt, den brauch ich nicht. Macht super Literatur. Ja, kann ich als Literaturtipp nehmen, aber Und das, das schau ich mir schon sehr oft an. ... (E05: 107).

In Bezug auf die Nutzung digitaler Medien in Bildungsprozessen wird der Einfluss der Lehrenden als Faktor erkannt (E21: 32). Um TrainerInnen mit ins „digitale“ Boot zu holen, müssen sie darauf vorbereitet (E21: 30) sein bzw. eingeschult werden. Dabei geht es darum, ihnen die Angst vor der Technik zu nehmen und sie damit vertraut zu machen (E13: 17).

- A: ja, wenn der Trainer darauf vorbereitet ist und es ergibt sich in den Seminar eine Gruppe, so in diese Richtung, dann weiß er, wie damit umgehen, aber wenn die aber eh

sagen, wir wollen das klassische, wir sitzen und du trägst vor, dann wird er eh das weiter so machen (E21: 32).

- A: Die Macht ist ja trotzdem da. Man muss das richtige Verständnis dafür bekommen, wenn man die Trainer auf das vorbereitet, dann kann man den Wechsel sehr gut machen oder langsam darauf einsteigen, aber wenn die Trainer nicht im Boot sind, dann kannst es ... brauchst gar nicht anfangen (E21: 30).
- E: bei den Referenten auch zu sagen, was wir haben ... ok wir haben halt sicher den Beamer, aber das ist eh schon Voraussetzung aber wenn ich jetzt so wirklich, neue Medien ... Whiteboard oder sowas, dass man das den Referenten auch weitergibt, dass sie wissen, dass sie auch damit schon arbeiten können. ... (E13: 17).

Die Vernetzung mit Lehrenden nimmt eine wichtige Multiplikatorfunktion ein. Das Filmen von Seminarsequenzen oder die Verwendung von **Seminarteasern** könnte nicht nur für die Bewerbung von Seminaren genutzt werden, sondern würde auch den Lehrenden als Werbung dienen (E13: 42; E13: 81f).

- A: den Referenten, man kann, wenn er will, dann kann man den Referenten filmen und auf die Homepage stellen und er kann das als Werbung verwenden, in dem er den Link dann verschickt. Zum Beispiel. ... also angenommen, ich komme jetzt als Referentin zu euch ins Bildungshaus, dann könnt ihr meinen Vortrag dann filmen und könnt den Film oder Teile daraus oder wir schneiden das zusammen, auf die Homepage stellen und ich hab die Möglichkeit, dass ich den Link, dass ich ... zum Beispiel, für meine Homepage sage, ok, dort und dort hab ich den und den Vortrag gemacht und kann das eben dann auch verlinken. Man kann den abrufen (E13: 42).
- D: das ist so, die Referenten bekannter machen und wenn ich mir die Referenten anschauen kann, auf einer Homepage mit einem kurzen Klipp auf der Homepage. Wer ist das? Was macht der? ... Das hätte ich
- B: das sind wir wieder bei der Bereitschaft
- A: aber das ist ja auch so bei einem Kinofilm, wenn du dir einen Kinofilm anschaust, da ist ein Trailer dabei, schaust du dir gerne einmal den Trailer an, oder denkst dir, den schau ich mir jetzt an den Film oder nicht.
- D: so kurze, wie Werbefilme, und wenn du auf Facebook nicht ein Foto ... oder nicht nur Text, sondern auch ein kurzes Video hast,
- F: und das dauert wirklich nicht lange. ... das dauert ein paar Minuten (E13: 81–85).

Didaktische Nutzung

Die didaktische Nutzung digitaler Medien wurde in der empirischen Untersuchung ebenfalls nur wenig diskutiert. Die befragten BildungsmanagerInnen vermerkten nur, dass sie den Einsatz digitaler Medien im Berufs- und Wirtschaftsbereich sinnvoller als in Kochkursen (E02: 2) oder Handwerkskursen (E05: 156) fänden.

- E: Es gibt ja einfach Bereiche oder Seminare wo es sich einfach anbietet, jetzt im Berufs- oder Wirtschaftsbereich ist es ... da wird bei uns auch ganz viel schon digital gemacht, die Unterlagen werden digital hochgestellt, und dann gibt's aber auch Kochkurse, das ist halt ganz was anderes. Da ist die Teilnehmerstruktur eine andere, Alter, Zielgruppe, ... (E02: 2).

E: Ein Tutorial geht nicht so überall, aber grad bei so Handwerkskursen würde das schon gehen, so Körbeflechten eine Grundanleitung oder beim Nähen. Wir haben eine Referentin, die macht zum Beispiel Kurse zu Overlock, diese spezielle Nähmaschine, dass wir da einen kurzen Film, so ein 5 min-Tutorial reinstellen. So, keine Angst vor der Overlock (E05: 156).

Generell waren die befragten BildungsmanagerInnen der Meinung, dass digitale Medien Beziehungen oder Präsentationen **ergänzen können, aber nicht ersetzen** (E03: 214; E25: 8). Ergänzung in dem Sinne, dass Zielgruppen erreicht werden, die sonst nicht ins Bildungshaus kommen können oder wollen (E17: 18).

B: Das ist glaub ich, generell so, dass die neuen Medien immer nur die Beziehung ergänzen kann und nicht ersetzen. Wurscht, ob es um Beziehung oder um ... weiß es nicht ... was auch immer. Es ist als Ergänzung super, aber nicht als Ersatz (E03: 214).

A: Im Zuge von einem Seminar oder von irgendeinem Programmpunkt, als Zusatz, ... Nicht als reine Präsentationsform. Da ist das anstrengend (E25: 8).

B: ich seh es, dass sich das ergänzen wird. Das, beides ... Ich glaube nicht, dass die Bildungshäuser ganz wegkommen werden und ich glaub auch nicht, dass wir eine Angst vor diesen Dingen haben müssen, im Sinne da kommen keine Leute mehr. Sondern es ist vielleicht eher die Möglichkeit zu sagen; Leute, die nicht zu uns kommen können, können wir mit dem zusätzlich erreichen und haben sie auch als Kunden. Ich glaub schon, dass es vielleicht nicht immer für jeden möglich ist, aufgrund seiner Lebenssituation und wenn ich mir den Vortrag am Abend daheim auch anschauen kann, obwohl ich Angehörige zu pflegen hab oder kleine Kinder habe, oder in einem Alter bin, wo ich nimmer so mobil bin oder irgendwo am Land ... also einen Internetzugang hast vielleicht dann schon. Ich glaub schon, dass wir uns überlegen können, dass wir die Zielgruppe noch erweitern, zusätzlich zu den Leuten, die im Haus sitzen, erreichen wir vielleicht draußen noch jemand der net zu uns kommen kann (E17: 18).

Ermöglichungsdidaktik

Zum Thema Lernermöglichung wurde von den BildungsmanagerInnen die Ermöglichung **spezieller inhaltlicher Wünsche** im Rahmen von Lehrgängen (E05: 53 f) genannt, aber auch die Ermöglichung von **Kommunikation und Begegnung**, indem Räume und Infrastruktur zur Verfügung gestellt werden (E03: 188).

Als Stärke wird empfunden, dass in Bildungshäusern auch Haltungen und Werte vermittelt werden, um z. B. Kommunikation zu ermöglichen (E03: 190 f).

E: Wir haben zum Beispiel so Lehrgänge, so Kräuterlehrgänge oder Natur- und Landschaftsführer, die wünschen sich dann zum Beispiel Fortbildungen ... zum Beispiel hab ich zu Rosskastanie etwas gesucht. Ich meine, wenn wir das offen ausschreiben würden, ... das ist halt so, so ein kleines spezialisiertes Angebot, aber für die Gruppe machen wir es dann, weil es halt relativ viele Lehrgänge gibt, die diesen Natur- und Landschaftsführer schon ...

F: Also das kommt von denen?

E: Die Wünsche kommen von denen, genau und wir bieten das dementsprechend an und

G: Das ist eigentlich auch eine Stärke, dass man Wünsche schon auch aufnehmen. Dafür sind wir offen.

E: Offen für ...

G: ... Bildungsnachfrage? (E05: 53–59).

D: Die Häuser als Begegnungsort. Mir hat das auch so gut gefallen, dass das mehr ist als ein Haus mit ein paar Seminarräumen, wo irgendwelche Kurse stattfinden, sondern es ist viel mehr ..., dass da wirklich Raum ist, Platz ist, Zeit ist, auch Struktur. Die Häuser sind ja so aufgebaut, dass es Cafés gibt und Begegnungszonen. Also unterscheiden schon... ich kenne Volkshochschulen zu wenig von innen, ich weiß nicht, wie sehr die diese Infrastruktur haben, aber ... (E03: 188).

A: Aber zum Beispiel interessant ist, dass Begegnungsräume zu schaffen mit dem ganzen interkulturellen Diskurs. In den Seminaren wo es ganz stark darum geht Interkulturalität fördern, ist einmal das Erste, dass man sagt, ok einen Raum geben, um den Austausch zu forcieren. Das sind wir, eben auch interreligiöse Dialoge, ich kenn das vom Bibliodrama und diese Sachen.

...

A: Ich denke es ist auch eine Stärke, dass es da um Werte geht, um Haltungen und Werte, ja, Haltungen und Werte. ... Weil, das ist etwas, was Kommunikation erst möglich macht. ... Kommunikation ermöglichen, kann man auch schreiben (E03: 191–193).

Bildungsauftrag und Bildungsverständnis

Die befragten BildungsmanagerInnen sehen ihren Bildungsauftrag darin, **Menschen in ihren Ressourcen und Fähigkeiten zu fördern** sowie **Stärken und Kompetenzen zu stärken**. Ziel der Bildungsbemühungen ist es, die **Selbstverantwortung** Einzelner zu stärken (E03: 29 f), aber auch die **gesamtgesellschaftlichen Gegebenheiten** im Blick zu haben (E03: 146).

D: Selbststeuerung, die Menschen dazu befähigen, in ihren Ressourcen und Fähigkeiten befähigen und Stärken und Kompetenzen stärken, dass sie Selbstverantwortung übernehmen können, dass sie selbstgesteuert, in die Selbstverantwortung gehen und da vielmehr die Tools mitzugeben, was brauche ich dafür, um Entscheidungen fällen zu können.

B: Tools für Selbstverantwortung.

A: Das ist schon so in der Bildungsarbeit, so dieses wie stärken ich die Leute, damit sie dann, weiß ich nicht, entscheiden können. Wo gehe ich mit, wo nehme ich mich raus, was brauche ich (E03: 29–31).

A: Das gesamtgesellschaftliche Denken ist auch eine Stärke, dass wir die Randgruppen die Zielgruppe mit einbeziehen können. Weil, das ist ja eigentlich ganz klassisch im Gegensatz zur normalen Betriebswirtschaft. Wo du ja nur, was weiß ich, nur (E03: 146).

Bildung anzubieten, wird grundsätzlich als Dienstleistung gesehen, **persönliche Gespräche** sind dabei ein wichtiges Element (E20: 15).

A: Ich denke, dass es schwierig ist den Spagat zu machen, in der Bildung ist man im Dienstleistungssektor. Also ... Dienstleistungen auf verschiedensten Weisen anbieten. Aber für mich eh ... eines der Grundsachen von Dienstleistung ist immer das persönliche Gespräch. Und wenn ich mit jemanden nicht sprechen kann unter 4 Augen, und den nie anschau, oder einfach zum Stottern anfang oder einfach nur red und red und red, dann Aber Bildung, Da muss schon auch was Persönliches da sein. Weil wenn online das einmal weniger kostet als persönlich, das wäre schon grenzwertig (E20: 15).

Werte und Haltungen machen Kommunikation möglich und werden als **Stärken** von Bildungshäusern wahrgenommen (E03: 193). Diese gemeinsamen Werte müssen innerhalb des Hauses gut definiert sein, damit nach außen klar kommuniziert werden kann, wofür Bildungshäuser stehen (E03: 83 f).

- A: Ich denke es ist auch eine Stärke, dass es da um Werte geht, um Haltungen und Werte, ja, Haltungen und Werte. ... Weil, das ist etwas, was Kommunikation erst möglich macht. ... Kommunikation ermöglichen (E03: 193).
- A: das du sagst, wie gehe ich jetzt damit um als Institution. Wie stehe ich dazu? Aktuelle Medienthemen etc. Mit der ganzen Flüchtlingsproblematik und so weiter ... zum Beispiel, wie positionier ich mich damit, wie ist unsere gemeinsame Haltung dazu. Wie kommunizier ich das. Das ist ja auch was, was man nicht einmal kreierte, sondern was man auch laufend in Wechselwirkung mit aktuellen Themen anpasst.
- D: weil das ist das wofür stehen wir. ... wenn ich auf Facebook oder wenn ich auf einer Homepage ein Statement poste und abgebe zur aktuellen Flüchtlingssituation, dann ist das ja auch eine Kommunikation nach außen wofür wir stehen, als Haus
- A: genau, aber dann brauchst auch zuerst einmal eine Internetkommunikation, dass du sprichst, du ich glaub das ist wichtig, das wir da jetzt ein Statement dazu abgeben. Weil ich kann nur sagen, wie die xy, die haben auch ein Positionspapier geschrieben und so. Also, dass du entscheidest, aha aha ok, das ist ein Thema, das ist jetzt wichtig, dass betrifft unsere Zielgruppe, das betrifft unsere Werthaltung und da sagen wir jetzt was dazu und das muss intern wie extern kommuniziert werden (E09: 81–83).

5 Rückschlüsse und Impulse

5.1 Grundhaltung: Orientierung am Bildungsprozess der Lernenden

Die empirische Untersuchung ergab, dass BildungsmanagerInnen sich ihres Bildungsauftrages durchaus bewusst sind. Er besteht ihren Aussagen folgend darin, die Menschen in ihren Ressourcen und Fähigkeiten zu bestärken sowie ihre Stärken und Kompetenzen zu vertiefen. Ziel der Bildungsbemühungen sei es, die Selbstverantwortung und die Entscheidungsfähigkeit Einzelner entwickeln zu helfen, aber auch die gesamtgesellschaftlichen Gegebenheiten im Blick zu haben (E03: 29 f).

Dennoch orientieren sich Bildungshäuser in der Programm- und Dienstleistungserstellung vorwiegend am Produkt. Eine Empfehlung dieser Forschungsarbeit ist folglich, die Perspektive zu wechseln und sich am Bildungsprozess der Lernenden sowie an ihren Bedürfnissen zu orientieren (Stang 2016, 179). Die Produktperspektive folgt einem Prozessablauf, der sich auf das Entwickeln, Planen und Durchführen von Bildungsveranstaltungen beschränkt; alle angebotenen Serviceleistungen beziehen sich auf diese Bildungsveranstaltungen. Aus der Perspektive des Bildungsprozesses werden Lernende verstärkt in die Gestaltung miteinbezogen. Dies betrifft die Auswahl der Bildungsthemen genauso wie das Mitentscheidungsrecht bei Raumwahl und Raumgestaltung, bei der Wahl der Lehrenden und der Methoden. „Lernen findet in solchen Kontexten nicht in Form von Wissensaneignung statt, sondern als Wissensgenerierung“ (Stang 2016, 179). In Abbildung 11 soll der Unterschied zwischen diesen beiden Perspektiven sichtbar gemacht werden.

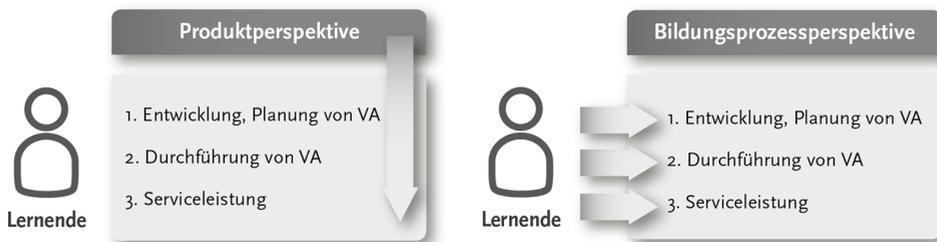


Abbildung 11: Unterscheidung zwischen Produkt- und Bildungsprozessperspektive (eigene Darstellung)

Die Produktperspektive bezieht Lernende nur punktuell mit ein, sie stehen als BildungskonsumentInnen am Rande der Bildungsbemühungen. Die Bildungsprozessperspektive dagegen integriert die Lernenden in allen Bereichen des Bildungsmanagements (Planung, Entwicklung, Durchführung, Nachbereitung, div. Service-

leistungen). Ein derartiges Vorgehen erfordert neue Denkweisen bei den BildungsmanagerInnen und folglich andere Prozessabläufe in der Organisation.

Neue strategische Ausrichtungen, die den gesellschaftlichen Veränderungen und der Digitalisierung folgen, bergen die Chance in sich, sich wieder mehr auf die Lernenden (TeilnehmerInnen, Gäste, KundInnen), d. h. auf die Menschen zu fokussieren, um zukunftsfähige und existenzsichernde Bildungsdienstleistungen anzubieten. Digitale Technologien können für eine prozessorientierte Gestaltung hilfreich sein. Gerade soziale Medien haben das Potenzial, Lernangebote zu verändern: weg von einer Konsumorientierung hin zu einer Orientierung an Optionen des Mitgestaltens. „Die zukünftigen Lerntechnologien machen es möglich, dass vor allem der Lerner mit seiner Persönlichkeit und nicht mehr Bildungsplaner und Trainer im Mittelpunkt der Konzeption und der Lernsysteme steht. Deshalb rücken Aspekte der Kursgestaltung und vorgegebener Ziele und Inhalte in den Hintergrund, die spezifischen Bedürfnisse der einzelnen Lerner bestimmen die Lernsysteme“ (Erpenbeck/Sauter 2013, 98).

Ein weiterer Vorteil wäre eine klare Abgrenzung zu Bildungsanbietern, deren Unternehmensziel nicht in erster Linie in der Weiterentwicklung des Menschen und der Welt besteht. Aber: „Es ist sehr schwierig, eine lang etablierte Profession, die auf inhaltliche Expertise setzt und darauf, durch Wissen, das der Kunde braucht, Sicherheit und Wert zu schaffen, neu zu denken und umzulernen“ (Heitger/Serfass 2015, 162).

Die bisherige Vorgangsweise der BildungsmanagerInnen, von der eigenen Annahme auszugehen und darauf aufbauend zu entscheiden, welche Inhalte und Methoden für die TeilnehmerInnen die „richtigen“ sind, wird mehr und mehr von Letzteren abgelehnt. In der Bewerbung von Bildungsmaßnahmen und in der Kommunikation werden deshalb völlig andere Werkzeuge benötigt. Es sind das neue Abläufe, die KundInnen von Anfang an in die Bildungsprozessgestaltung einbeziehen. Dadurch entstehen teilweise neue Berufsidentitäten. Die Umstellung auf Bildungsprozessorientierung erfordert andere, zusätzliche Kompetenzen und Fähigkeiten bei den BildungsmanagerInnen, wie beispielsweise Heitger und Serfass (2015, 162) sie beschreiben:

- *Diagnose-, Ankoppelungskompetenz und Beratungskompetenz*: sich auf die verschiedenen Bedürfnisse und Fragen der KundInnen schnell und flexibel einlassen können. Das setzt voraus, dass die Bedürfnisse, Fragen oder Problemstellungen verstanden werden; impliziert Beratungs- und Coachingkompetenzen.
- *Strategische und unternehmerische Kompetenz*: die Fähigkeit, im Lösungsfindungsprozess den Bildungsauftrag und die strategische Planung im Fokus zu haben und die Anforderungen der KundInnen dafür zu nutzen. Dies setzt Transparenz in den organisatorischen Abläufen voraus, verbunden mit Entscheidungsfreiheiten und flachen Hierarchien.
- *Design- und Methodenkompetenz*: die Fähigkeit, die eigenen Personal- und Infrastrukturressourcen für den Lösungsfindungsprozess zu nutzen, Konzepte und Strukturen aufzubauen, die Sicherheit geben und Offenheit für kreative Pro-

zesse schaffen. Damit verbunden ist ein tieferes Verständnis über didaktische/ andragogische und methodische Belange, die bisher eher Lehrenden vorbehalten waren.

- *Moderations- und Teamkompetenz*: die gruppenspezifischen Phasen der Lösungsfindungsprozesse professionell moderieren und strukturieren.
- *Fähigkeit, intern und extern Verbindungen zu knüpfen*: die passenden Personen aus verschiedenen Bereichen und unterschiedlichen Organisationen finden und interdisziplinäre Teams zusammensetzen. Welche MitarbeiterInnen und externen NetzwerkpartnerInnen haben das passende Know-how für diesen Prozess? Wer arbeitet gut mit wem zusammen? Was braucht das Team, um für die KundInnen gute Lösungen zu erarbeiten?
- *Sprachlich an die Welt der KundInnen andocken zu können*: Dafür sind Empathie und Verständnis Voraussetzung.

Eine Chance, KundInnen für sich zu gewinnen, liegt darin, mit KundInnen in Kontakt zu treten. Die KundInnen spüren vielleicht nur einen Druck (durch Unzufriedenheit oder veränderte Bedingungen), können ihre Bedarfe aber noch nicht konkret fassen und wissen auch nicht, worin die Bildungslösung liegen könnte. „Neue“ BildungsmanagerInnen sind offen für diese Anforderungen, nehmen sie wahr und finden gemeinsam mit den KundInnen Lösungen und Ansätze für ihre Bildungsprozesse. Um die Bedürfnisse der Teilnehmenden zu erheben, sind Befragungen ungeeignet. Es braucht eine tiefere, direktere Auseinandersetzung mit den KundInnen und ständige Kommunikation.

Die derzeit praktizierte Organisationsstruktur, in unterschiedlichen Bereichen relativ getrennt voneinander zu arbeiten, steht einer bereichs- und organisationsübergreifenden, lösungsorientierten Praxis gegenüber. In lösungsorientierten Prozessen wechseln sich einzelne Teammitglieder in der Führung ab: „Wer die Expertise für die jeweilige Situation hat, führt“ (Heitger/Serfass 2015, 166). Tritt eine neue Herausforderung ein, wird die Führungsperson von dem nächsten Experten/der nächsten Expertin abgelöst. „Die offizielle Führungskraft moderiert, balanciert und geht mit“ (Heitger/Serfass 2015, 166). Sie ist dafür verantwortlich, den Rücken der Teammitglieder frei zu halten, unterstützende Arbeitsbedingungen zu schaffen, und organisiert notwendige Unterstützungsleistungen. Zusammengefasst sorgen die Führungspersonen für Kompetenzentwicklung, Ressourcen, zielgerichtete Selbstorganisation interdisziplinärer Teams und offene Peer-to-Peer-Kooperation, in der Führungsverantwortung situativ wahrgenommen werden kann (Heitger/Serfass 2015, 166). Die Anforderung an Führungskräfte geht dahin, ihre Mitarbeitenden voll zu unterstützen und gleichzeitig die Unternehmensziele im Fokus zu behalten.

Auf der anderen Seite des Prozesszieles stehen die KundInnen, deren Rolle sich ebenfalls ändert. Derzeit werden KundInnen und andere Stakeholder eher punktuell in die Programmgestaltung miteinbezogen und außerhalb der Organisation gesehen. „Von einer Inside-out-Perspektive werden sie beobachtet, segmentiert, umworben, untersucht und ihnen wird etwas verkauft“ (Heitger/Serfass 2015, 167). In

einem lernzielorientierten Prozess der Bildungsprozessperspektive dagegen werden KundInnen zu „Prosumenten – sie sind Konsumenten und Mitproduzenten gleichzeitig“ (Heitger/Serfass 2015, 166). Die Beziehung zu den KundInnen wird dadurch vielschichtiger. Auf der einen Seite sind KundInnen die AuftraggeberInnen, die eine Dienstleistung für gut oder weniger gut erachten und dafür bezahlen. Auf der anderen Seite sind KundInnen ExpertInnen für ihre Anliegen und ihre Bedürfnisse – auch wenn sie diese nicht immer von vornherein klar formulieren können – und treten somit auf die gleiche Ebene mit den BildungsmanagerInnen, wenn es um die inhaltliche Arbeit geht (Heitger/Serfass 2015, 166). „Systemisch betrachtet, braucht es auf der Seite des Kunden eher *Mobilisierer*, *Herausforderer* und *Sparringpartner* und weniger Fans des Anbieters“ (Heitger/Serfass 2015, 162; Hervorhebungen im Original). Um einen echten Mehrwert im Bildungsprozess zu generieren, bedarf es im Vorfeld mehr Zuwendung für die Lernenden, mehr Zeit für die Auftragsabklärung, die Verkaufsprozesse und für Entwicklungsprozesse.

Das Agieren aus der Bildungsprozessperspektive setzt ein grundlegendes Umdenken im Bildungsmanagement auf verschiedenen Ebenen voraus. Allerdings stößt man immer dort, wo Menschen arbeiten, an die Grenzen der Distinktionen. Mitarbeitende, Lehrende, aber auch Verantwortliche in Trägereinrichtungen haben durch ihre Distinktionen ein eingeschränktes Handlungsfeld, welches es zu „durchbrechen“ gilt. Mithilfe des digital-medialen Habitusmodells wird sichtbar, wo ange setzt werden kann.

5.2 Digitale Bildung: Bildungsverständnis und Bildungsprinzipien

Für die Teilnahme an Bildung sind mehrere Faktoren ausschlaggebend: der Zeitfaktor, die Kosten, die Erreichbarkeit, die Bildungsinhalte, die Ausstrahlung und/oder Kompetenz der Lehrenden, das Image der Bildungseinrichtungen, zusätzliche Serviceleistungen usw. (Statistik Austria 2018, 40). Ein Faktor ist auch, in welchem Ausmaß die Bildungseinrichtung den Lernvorlieben und den Bedürfnissen der Lernenden entgegenkommt und auf ihren persönlichen Nutzen eingeht (Diesenreiter/Sukitsch 2008, 4). Unter diesem Gesichtspunkt ist Bildungsmanagement als eine Form didaktischen Handelns zu verstehen, in dessen Mittelpunkt der lernende Mensch steht (Müller 2007, 119).

Die Verwendung digitaler Medien im Alltag und die technischen Möglichkeiten ändern das Verhalten Erwachsener. Eine der Auswirkungen betrifft das Lernen Erwachsener, aber auch ihre Bildungsansprüche, so die vorliegende Annahme, werden sich zunehmend verändern. Die BildungsmanagerInnen nannten in der empirischen Untersuchung selbstgesteuertes Lernen, Individualität, Vernetzung und Ermöglichungsdidaktik als Bildungsprinzipien, die in Zukunft für Bildungshäuser relevant sein werden. Weiters wurde von ihnen festgestellt, dass sich die Rolle der Lehrenden verändern und die zielorientierte didaktische Nutzung digitaler Medien

der technisch fokussierten Nutzung vorgezogen werden wird. Auch in der Literatur werden diese Bildungsprinzipien schon seit Langem breit diskutiert (u. a. Arnold/Siebert 1995; Siemens 2004, 2006a/b; Siebert 2003, 2006a/b; 2016; Knowles 2007; Müller 2007, Hornung-Prähauser et al. 2008, Meueler 2009; Schorb/Hartung/Reißmann 2009; Seitter 2009; Herzig et al. 2010), jüngere Publikationen befassen sich vermehrt mit den Veränderungen der Lehrendenrolle und den Veränderungen in der Nutzung digitaler Medien, beispielsweise Erpenbeck und Sauter (2013), Heitger und Serfass (2015), Siebert (2016), Arnold et al. (2017), Aschemann (2018a), Sauter (2018) und Schmid et al. (2018).

Welchen Prinzipien in der empirischen Untersuchung wie viel Bedeutung zugesprochen wurde, welche Aspekte der zielorientierten didaktischen Nutzung digitaler Medien und der neuen Lehrendenrolle aufgegriffen wurde, soll nachfolgend erläutert und mit Literatur untermauert werden, um daraus Folgerungen und Entwicklungspotenziale abzuleiten.

5.2.1 Individuell versus standardisiert

Die befragten BildungsmanagerInnen stellten in der empirischen Untersuchung fest, dass die Ansprüche der Teilnehmenden oder Gäste individueller werden (E04: 144f; E05: 66; 163). In ihrer Praxis zeige sich dieses Phänomen durch mehr Unverbindlichkeit in Bezug auf die An- und Abmeldung von Bildungsveranstaltungen (E04: 77; 96) und einen „höheren Egozentrismus“, der sich ihnen zufolge daran ablesen lasse, dass die Teilnehmenden ihre Bedürfnisse mehr in den Vordergrund stellen (E02: 92), dadurch auch fordernder auftreten, und die Selbstdarstellung zunehmen (nicht nur in den sozialen Netzwerken) (E03: 181).

Habituelle Reaktion der BildungsmanagerInnen ist zum einen Verärgerung, die den KundInnen auch so gezeigt, d. h. weitergegeben wird (E02: 44), zum anderen wird neues Handlungspotenzial erkannt. Dieses reicht von verstärkter Beziehungsarbeit (E03: 181; E05: 163) bis hin zu Überlegungen über neue individuelle Serviceleistungen (E05: 143 f).

In der Literatur wird die zunehmende Individualisierung im Zusammenhang mit digitaler Bildung vor allem mit individuellem Lernen verknüpft (Gruber 2001, 48 f; Gruber 2018, 1; Erpenbeck/Sauter 2013, 72; Siepmann 2018, 15). Die E-Learning-Studie von Siepmann⁴⁴ (2018, 15) betont, dass individuelles Lernen zunehmen wird: 88 % der befragten Personen gehen davon aus, dass durch die Digitalisierung die Bedeutung individuellen Lernens steigen wird, wenn auch der praktische Einsatz deutlich verhaltener aussieht als die Erwartungen. Gruber (2018, 1) merkt an, dass individuelles Lernen in der Fachwelt bereits seit den 1970er Jahren diskutiert wird. Durch die Digitalisierung wird die Diskussion lediglich verstärkt und nimmt an Bedeutung zu. Die Individualisierung von Lebenslagen und Lebensstilen wird von Gruber (2001, 48) aber auch generell mit der Konstituierung des „Neuen Menschen“ im Lauf der Moderne verbunden. „Ob Leonardo da Vinci, Galileo Galilei oder später Rousseaus Romanheld Emile – der ‚Neue Mensch‘, wenn zumeist auch nur als männ-

44 Befragt wurden 850 Unternehmen in Deutschland, Österreich und der Schweiz.

lich-bürgerliches Idealkonstrukt, ist ein individualisierter Mensch, der die Normen seines Handelns und den Entwurf seines Lebens aus sich selbst schöpfen und mit eigenen Mitteln umsetzen muß“ (Gruber 2001, 48). Damit ist Individualität gleichbedeutend mit Selbstbestimmung, da „sich der Mensch aus vorgegebenen sozialen Bindungen und Versorgungszusammenhängen herausgelöst und als frei handelndes Subjekt etabliert hat“ (Gruber 2001, 49). Individuelles Handeln bedeutet, sich Freiräume zu schaffen und Lebensstile zu entwickeln, die eine individuelle Lebensgestaltung möglich machen (Gruber 2001, 49).

Mit Blick auf die Erwachsenenbildung bedeutet das, dass sich Menschen auch in ihren Bildungsprozessen mehr Freiheiten nehmen. Selbstbestimmung heißt in diesem Zusammenhang, selbst über Bildungsziele, Lerninhalte, Lernorte, Lernzeiten und Lehrende zu entscheiden. Voraussetzung dafür ist jedoch eine verstärkte Auseinandersetzung mit der eigenen Identität und ein bestimmtes Maß an Grundwissen über die Möglichkeiten, die mit diesen Freiheiten in Verbindung stehen. Hier knüpft eine weitere Aufgabe von Bildung an. Denn über sich selbst bestimmen zu können und selbst entscheiden zu können, wohin man geht und was man tut, ist Aufgabe der Bildung (Aufenanger 2003, 165). Umgekehrt geht mit Selbstbestimmung und Autonomie eine zunehmende Selbstverantwortung einher, die bei der Entscheidung über eigene Bildungsprozesse zu Unsicherheiten führen kann (Gruber 2001, 52). Für das Bildungsmanagement bedeutet das, individuelle Bildungsprozesse zu gestalten, die in ihrer optimalen Form weder überfordern noch langweilen.

Mit einer Individualisierung infolge zunehmender Digitalisierung wird landläufig die Meinung verknüpft, dass dadurch Bindungen zwischen Menschen und Institutionen sowie zwischen Menschen untereinander abnehmen. Die befragten BildungsmanagerInnen schreiben der Individualisierung hingegen zu, dass Menschen mehr persönlichen Kontakt zu ihnen suchen (E03: 181). Damit könnte das Bedürfnis verbunden sein, aus der digitalisierten Welt, die von oberflächlicher Kommunikation geprägt ist, auszusteigen und tieferen sozialen Kontakt zu Menschen zu suchen, die sich Zeit nehmen, zuhören und ähnliche Interessen haben. Es könnte aber auch eine Gegenbewegung von oberflächlichen Großveranstaltungen hin zu besonderen Begegnungen mit gleichgesinnten Menschen sein.

Für Bildungshäuser haben die individuellen Ansprüche der Lernenden eine mehrfache Bedeutung. Heitger und Serfass (2015, 3) verwenden anstelle des Begriffs Individualität das Wort Bedürfnisvielfalt, das auch gegensätzliche Bedürfnisse mit einschließt, wie z. B. das Bedürfnis nach Selbstdarstellung und Selbstoptimierung und das gleichzeitige und gegensätzliche Bedürfnis nach Rückzug (Heitger/Serfass 2015, 3). Bildungshäuser sind hier doppelt gefordert. Einerseits wird erwartet, dass sie dieser individuellen Bedürfnisvielfalt entgegenkommen, andererseits liegt es in ihrer Verantwortung, die TeilnehmerInnen nicht zu überfordern. Das bedeutet, dass Bildungsprozesse sehr individuell beobachtet werden müssen und auf Unstimmigkeiten reagiert werden muss. Bildungshäuser können Raum für individuellen Rückzug geben und zugleich besondere Begegnungen schaffen, die Austausch und Kommunikation auf gleicher Augenhöhe ermöglichen.

Der Trend zum personalisierten Lernen orientiert sich konsequent an den individuellen Voraussetzungen und Bedürfnissen der Lernenden. Intensiviert wird dies durch die Digitalisierung und die technischen Gegebenheiten, welche die Möglichkeiten selbstorganisierten Lernens verstärken. Durch die alltägliche Nutzung digitaler Medien ist es heute möglich, ad hoc im Internet nach Informationen oder Lösungen zu suchen. Lernende, die sich nach informellen Lernprozessen in bestimmte Themen vertiefen wollen, suchen aktiv (im Internet) nach Bildungsangeboten, die zeitnah angeboten oder von einer Person mit einer bestimmten Expertise abgehalten werden. Langfristig geplante Bildungsangebote, im herkömmlichen Sinne, werden bei einem derartigen Vorgehen nur zufällig gefunden, denn die Wahl der Institution spielt in diesem Fall keine besondere Rolle mehr.

5.2.2 Selbstgesteuertes versus fremdbestimmtes Lernen

BildungsmanagerInnen bringen, wie die empirischen Befunde zeigen, Selbstorganisation oder Selbstlernen mit Online-Lernen in Verbindung (E06; 4; E17:15). Das ist insofern interessant, als das „selbstgesteuerte Lernen“ ein seit Langem bekanntes pädagogisches Ideal darstellt (Dietrich 1999, 14). Besonders seit Comenius (1657) „wurde nach einer Unterrichtsweise gesucht, bei welcher die Lehrer weniger zu lehren brauchen, die Schüler aber dennoch mehr lernen“ (Dietrich 2006, 152). Auch reformpädagogische Bewegungen und alternative Schulkonzepte integrieren selbstgesteuertes Lernen in ihre pädagogischen Überlegungen. In der deutschsprachigen Erwachsenenbildung hat sich das Thema selbstgesteuertes Lernen in den 1970er und 1980er Jahren etabliert (Arnold 2001b, 281). Die aktuelle Diskussion um selbstgesteuertes Lernen beruht auf den Herausforderungen durch die Globalisierung und durch neue Technologien sowie durch die daraus resultierenden gesellschaftlichen Veränderungen (Dietrich 2006, 152). „Das fremdgesteuerte und fremdorganisierte Lernen, wie es in den herkömmlichen Bildungseinrichtungen Schule und Universität bis heute vorherrscht, wird zunehmend einem selbstgesteuerten, vor allem aber einem selbstorganisierten Lernen weichen“, konstatieren Erpenbeck und Sauter (2013, 10). Die zögerliche Auseinandersetzung mit institutionellem selbstgesteuertem Lernen führt Stang (2003, 30) darauf zurück, dass der Begriff selbstgesteuertes Lernen einen antiinstitutionellen Affekt konnotiert. Laut Fuchs-Brüninghoff (1999, 10) liegt das daran, dass selbstgesteuertes Lernen „als Angebot in Institutionen nachhaltige Veränderungen auf der Ebene der Lernenden, der Mitarbeiter/innen und der Institution mit sich bringen bzw. erfordern wird. Angesichts des Ausmaßes der zu erwartenden Veränderungen kann man von der Entwicklung einer neuen Lernkultur sprechen“. Mit Veränderungen ist dabei nicht nur das Einbeziehen neuer Methoden unter Berücksichtigung digitaler Medien zu verstehen, sondern es bedarf einer veränderten Haltung aller Beteiligten, welche in eine neue Organisationskultur mündet (Fuchs-Brüninghoff 1999, 10). Eine neue Haltung benötigt es allerdings auch auf der Seite der Lernenden, denn institutionelles Lernen wird zum Großteil immer noch mit passivem Wissenserwerb verbunden (Faulstich/Forneck/Knoll, 2005, 146). Die

Erwartungen an institutionelles Lernen sind daher immer noch eher fremdbestimmt.

Ein weiterer erschwerender Faktor ist, dass nicht davon ausgegangen werden kann, dass Erwachsene über die Voraussetzungen verfügen, die für selbstgesteuertes Lernen notwendig sind. Einerseits sind erwachsene Lernende nicht mit dem Konzept des lebenslangen Lernens sozialisiert worden, andererseits fehlt ihnen eine gewisse Selbstlernkompetenz oder auch Medienkompetenz, wenn es sich um digitale Selbstlernmaßnahmen handelt. In der empirischen Untersuchung wurde dieser Aspekt mit Barrieren in Verbindung gebracht, die zum Ausschluss aus Bildungsmaßnahmen führen könnten (E04: 28). Einrichtungen, die verstärkt Selbststeuerungselemente in Bildungsprozesse einbauen, müssen mitunter mit Widerstand rechnen. Diese Befürchtung wurde von den befragten BildungsmanagerInnen auch im Zusammenhang mit Online-Lernen geäußert (E20: 10; 12). Tippelt (2010, 463) schlägt vor, in Bildungseinrichtungen selbstorganisiertes Lernen zu initiieren, indem es mit bekannten, fremdgesteuerten Lernelementen verknüpft wird.

In der aktuellen Praxis beziehen sich BildungsmanagerInnen bei der Planung von Bildungsprogrammen, Curricula oder Seminaren vorwiegend auf vermutete Bedürfnisse potenzieller TeilnehmerInnen, auf Bedarfe, die entsprechend des Bildungsauftrags des Trägers vorgeschrieben werden, oder auf gesellschaftliche Themen, welche als relevant empfunden werden. Die Planung ist geprägt von einer vermuteten Nützlichkeit der Lernziele und Inhalte sowie einer Hoffnung, mit dem Angebot eine ausreichend große Zielgruppe anzusprechen. Bei dieser Vorgangsweise gibt die Bildungseinrichtung die Lernziele und die zu erwerbenden Kompetenzen vor, ebenso den Ablauf, die Methodik und die Struktur der Bildungsveranstaltung. Die Selbstbestimmung der TeilnehmerInnen reduziert sich auf die Entscheidung, das fertig entwickelte Bildungsangebot anzunehmen oder nicht. Dennoch wird in der pädagogischen Literatur an der Bedeutung vom selbstgesteuerten Lernen festgehalten (Sauter 2018, Arnold et al. 2017; Siebert 2016) und in aktuellen Studien hervorgehoben. Beispielsweise nennen Schmid et al. (2018, 13) im Monitor Digitale Bildung der Bertelsmann Stiftung an vorderster Stelle selbstorganisiertes Lernen als Dimension, die Einfluss auf die Qualität des digitalen Lehrens und Lernens hat. Die Vorteile selbstorganisierten Lernens fasst die Europäische Kommission (2013, 3) in einer Empfehlung zu innovativem Lehren und Lernen mithilfe neuer Technologien und frei zugänglicher Lehr- und Lernmaterialien wie folgt zusammen: „Der Einzelne kann sich Wissen leicht – und oft kostenlos – aus anderen Quellen als Lehrkräften und Einrichtungen erschließen; neue Zielgruppen von Lernenden können erreicht werden, da das Lernen nicht länger an feste Unterrichtszeiten oder -methoden gebunden ist und individuell gestaltet werden kann; neue Bildungsanbieter treten ins Bild; Lehrkräfte können Inhalte einfach mit Kollegen und Lernenden aus anderen Ländern austauschen oder erstellen und es steht eine sehr viel breitere Palette von Lehrmitteln zur Verfügung. Offene Technologien ermöglichen es jedem, jederzeit an jedem Ort mit jedem Gerät und von jedem zu lernen“ (Europäische Kommission 2013, 3). Nach Schmid et al. (2018, 14) wird selbstgesteuertes Lernen mit Freiräumen

in Verbindung gebracht, um Lernprozesse eigenständig zu gestalten. In diesem Sinne entscheiden die Lernenden, wie, wo und in welchem Tempo sie lernen und mit welchen Lernwerkzeugen sie das tun sowie ob sie allein oder kooperativ/kollaborativ lernen möchten. Derartige Lernformen setzen entweder ein bestimmtes Lernziel voraus oder zumindest eine Richtung, in die Lernerkenntnisse führen könnten. Dazu sind Lehrende gefordert, Anstöße zu geben und so Lernprozesse auszulösen, die sich aufgrund spontaner Aktivitäten nicht ergeben hätten. Selbstlernprozesse benötigen demnach Anregungen und Anreize. Mikula (2002, 156) beschreibt zwei Aspekte, die sich in diesem Zusammenhang ergeben. Erstens, es benötigt Bildungskonzepte, welche die Notwendigkeit anerkennen, dass die Umwelt beim Aufbau von Wissen beteiligt ist. Zweitens sind Lehrende gefordert, Lernende zur Selbstständigkeit durch Selbstbeobachtung, Selbstreflexion und Selbstkreation zu führen. Diese LernpartnerInnen können menschlich sein, aber auch ein Computer (Konnektivismus) (Siemens 2004, 2006; Erpenbeck/Sauter 2013, 107). Nicht nur Bildungseinrichtungen, sondern besonders die für Bildungsprozesse verantwortlichen Personen sind gefordert, in diese Richtung zu denken und zu handeln. Die Chance für Bildungshäuser besteht darin, verstärkt die Rolle des Lernpartners zu übernehmen.

5.2.3 Vernetzung versus Separierung

Vernetzung ist eine der wesentlichen Funktionen digitaler Medien. Mit sozialen Medien und fach einschlägigen Plattformen/Foren ist es möglich, Dialoge zu führen, in Kontakt mit anderen Personen zu treten und Kontakte zu ExpertInnen zu knüpfen. Für individuelle und selbstorganisierte Lernzwecke wird es möglich, sich über große räumliche Distanzen auszutauschen und Kooperationen oder Kollaborationen einzugehen.

Umso überraschender ist es, dass diese Funktion bei den befragten BildungsmanagerInnen nur bedingt wahrgenommen wurde. Wenn von Vernetzung gesprochen wurde, dann eher in organisatorischen Zusammenhängen, wie Marketing und Projektmanagement, aber nicht im Zusammenhang mit Lernprozessen. Diese Erkenntnisse stimmen mit Ergebnissen aus aktuellen Studien überein: Demnach verwenden nur 5% der Lehrenden soziale Medien im Seminar zur TeilnehmerInnenvernetzung (Schmid et al. 2018, 31). Wie auch Sgier et al. (2018, 16) feststellen, sehen LeiterInnen es nicht als ihre Aufgabe, TeilnehmerInnen zu vernetzen.

Dass Lernen immer im Austausch mit anderen Personen oder Artefakten entsteht, steht außer Zweifel. Lernen braucht „ein Gegenüber z. B. in Form eines Buches, eines Videos, eines Menschen oder einfach nur eines Kunstobjektes [...], damit ich berührt werde und Lernen gelingen kann“ (Gruber 2018, 1). Mit der Zunahme an technischen Lernmöglichkeiten und der Ausbreitung der Massenmedien hat sich in den 1990er Jahren die Medienpädagogik etabliert (Baacke 1996). Der spanische Soziologe Manuel Castells (2001) beschrieb in der zweiten Hälfte der 1990er Jahre in seinem dreibändigen Werk „Das Informationszeitalter. Wirtschaft, Gesellschaft, Kultur“ ein neues Paradigma: das Netzwerk, das seiner Ansicht nach zu einem gesamtgesellschaftlichen Phänomen aufgestiegen ist.

Mit der Weiterentwicklung der digitalen kommunikativen Möglichkeiten erfahren neue pädagogische Konzepte einen Aufwind. Wichtige, weiterführende Impulse für die didaktisch-methodische Gestaltung von Lernprozessen bietet der Konnektivismus (Erpenbeck/Sauter 2013, 41).

Erpenbeck und Sauter bezeichnen den Konnektivismus als „pragmatische Lernkonzeption, die die veränderten Lernbedingungen aufgrund der technologischen Entwicklung, die wachsende Vernetzung sowie den ‚Informations-Overkill‘ aufgreift“ (Erpenbeck/Sauter 2013, 41). „Diese basieren auf der Annahme, dass Lernen entweder durch äußere Einflüsse oder durch eigene Erfahrungen erfolgt. Mit der sinkenden Halbwertszeit des Wissens hat sich aber die Art zu Lernen und zu kommunizieren grundlegend verändert. Lernen erfolgt im Wechselspiel zwischen dem Individuum und seiner Umwelt und ist grundsätzlich an den Kontext gebunden. Den größten Teil unseres Wissens bekommen wir durch dritte Personen, durch Organisationen oder über Datenbanken. Lernen ist damit ein Prozess, der nicht nur von der eigenen Person, sondern auch stark von seinem Umfeld abhängig ist. Nur wer bedarfsgerechte Netzwerke aufbaut, kann sein Wissen damit immer aktuell und problemgerecht sichern“ (Erpenbeck/Sauter 2013, 42).

Der Konnektivismus kann somit als ein Modell des vernetzten Lernens bezeichnet werden. „Know where and know who is more important today than knowing what and how“ (Siemens 2006). Die Wissensinhalte werden, diesem Verständnis folgend, dann abgerufen, wenn sie benötigt werden. Was ein Knoten konkret ist, hängt von der Art des Netzwerkes ab. Bei den Verbindungen wird zwischen starken und schwachen Verbindungen unterschieden. Knoten können Menschen sein, Gruppen oder Computer. Zwischen diesen Knoten, also den NetzwerkpartnerInnen, braucht es effiziente Interaktionsmöglichkeiten und offene Lernumgebungen. Technologien unterstützen diese Prozesse und den Aufbau von Netzwerken. Für den Umgang in derartigen Lernnetzwerken werden Fähigkeiten benötigt, wie „relevantes Wissen für den Lernprozess zu identifizieren, zu bewerten, zu beschreiben und in einem gemeinsamen Prozess mit Lernpartnern weiter zu entwickeln“ (Erpenbeck/Sauter 2013, 42). Ein zentrales Prinzip ist die Vernetzung des/der Lernenden mit anderen Lernenden und mit Lerninhalten. Lernen ist ein laufender Prozess, der darin besteht, Verbindungen zu erkennen und herzustellen. Eine Voraussetzung für vernetztes Lernen ist, passende LernpartnerInnen oder Gleichgesinnte zu finden. In diesem Zusammenhang tritt ein Trend auf, der dahin geht, Lernprozesse transparent und öffentlich sichtbar zu machen. Dafür hat sich der Begriff „Learning out loud“ etabliert. Von ihrer Struktur her sind Netzwerke dynamische, offene Systeme und können grenzenlos expandieren (Castells 2001, 528).

Für das Bildungsmanagement in Bildungshäusern bedeutet das, dem kooperativen/kollaborativen Lernen und den sozialen Lernnetzwerken (Lerncommunities) besondere Aufmerksamkeit zu widmen. In der Theorie des situierten Lernens (Lave/Wenger 1991) spricht man von „communities of practice“ (Wenger 1999), die von Bildungshäusern initiiert und gefördert werden können. Wissen kann nicht mehr länger als Ressource eines Individuums betrachtet werden, sondern es ist in Netzwer-

ken (Personen und Institutionen) verteilt (Siemens 2006, 29; Herzig/Martin 2012, 32). Denn die Komplexität von Problemstellungen wird zunehmend nicht mehr von einzelnen Menschen gelöst werden, sondern benötigt die Unterstützung anderer ExpertInnen. In weiterer Folge müssen Lernende die Fähigkeit entwickeln, dieses Wissen konstruktiv zu nutzen und das eigene Wissen zu teilen. Nimmt man diesen Ansatz ernst, so ist es unumgänglich, informell erworbenes Wissen in non-formale Lernprozesse einzubeziehen und umgekehrt. Siemens (2005, 6) spricht in diesem Zusammenhang von einem „cycle of knowledge development“, in dem Wissen, Haltungen und Fähigkeiten einfließen. Im Sinne einer Vernetzung reicht es nicht mehr aus, Lernprozesse auf die eigene Institution zu beschränken. Das Einbeziehen von Personen außerhalb der Einrichtung führt zur Erweiterung der Lernprozesse. Dadurch kann die Authentizität von Problemstellungen und Problembearbeitungen erhöht werden (Herzig/Martin 2012, 34). „Digitale Technologien können diesen Austausch fördern. Lernbegleiter und Lernpartner unterstützen die Entwicklung von Problemlösungen und damit die Kompetenzentwicklung“ (Sauter 2018, 1).

Für Lernende bedeutet das in Folge, dass sie nicht allein auf sich selbst bezogen sind, wie konstruktivistische Ansätze zugrunde legen (Arnold/Siebert 1995, 23), sondern in ein soziales System eingebunden sind. „Der Konstruktivismus treibt die Individualisierung erkenntnistheoretisch auf die Spitze, er beweist die Selbstverantwortlichkeit des einzelnen und entlastet das System“ (Arnold/Siebert 1995, 23). Damit hängt die Fähigkeit, sich weiterzuentwickeln, am persönlichen Netzwerk, welches mit dem sozialen Kapitalvolumen im sozialen Feld gleichgesetzt werden kann. Je qualitativ hochwertiger das Netzwerk ist, umso bessere Lernergebnisse können erzielt werden. Erpenbeck und Sauter (2013, 41) schreiben diesen Netzwerken eine Dynamik zu, die Lernen „exponentiell“ verbessert, wenn sich Lernende in Netzwerke einbinden. Die Fähigkeit, sich weiterzuentwickeln, hängt am persönlichen Netzwerk. Die persönlichen Kontakte hängen mit der Software von sozialen Netzwerken zusammen. Genauso wie bei analogen Netzwerken sind auch in digitalen Netzwerken die physische Präsenz, der persönliche Kontakt und ein gewisses Ausmaß an Vertrauen wichtig für den Lernerfolg.

Die befragten BildungsmanagerInnen erkennen das mit den Bildungshäusern verbundene hohe Potenzial, Begegnungsräume zu schaffen (E09: 191). Damit ermöglichen sie themenbezogene Lernkooperationen und informellen Austausch untereinander. In Anbetracht dessen, dass informelles Lernen an Bedeutung gewinnt bzw. informelle Lernprozesse verstärkt ins Bewusstsein geholt werden, tritt ein weiterer Aspekt in den Vordergrund: „Die Fähigkeit, Verbindungen zu erkennen und Verbindungen herzustellen (aus Sicht der Lernenden) und dies zuzulassen bzw. entsprechende Erfahrungsmöglichkeiten zu schaffen (aus der Sicht der Lehrenden)“ (Herzig/Martin 2012, 32). Lernende sind in dieser Hinsicht nicht mehr auf sich selbst bezogen, wie konstruktivistische Ansätze zugrunde legen (Arnold/Siebert 1995, 23; Siemens 2004, 2006a/b), sondern in ein soziales System eingebunden.

Die Herausforderung für Bildungseinrichtungen wird in Zukunft darin liegen, Netzwerke aufzubauen, bevor sich die Menschen im Bildungshaus physisch treffen,

und Möglichkeiten zu schaffen, sich auch im Nachhinein selbstorganisiert zu vernetzen. Die Rolle, die Bildungshäuser dabei spielen, kann sowohl initiiierend sein als auch fördernd und unterstützend.

5.2.4 Zielorientierte didaktische Nutzung versus technologischer Selbstzweck

Erpenbeck und Sauter (2013, 72) sind überzeugt, dass lebenslanges Lernen geprägt ist von einer konsequenten, zielorientierten Nutzung innovativer Lerntechnologie anstelle eines technologischen Gießkannenprinzips. Die befragten BildungsmanagerInnen äußerten dies in ähnlicher Weise. Sie gehen davon aus, dass digitale Medien nur als Zusatz in Bildungshäusern eingesetzt werden, aber diese nicht ersetzen werden (E03: 214; E25: 81; E17: 18). Als Grund nennen sie, dass Bildung Beziehungen braucht, die mit digitalen Medien nicht ersetzt werden können. Mit Blick auf den digital-medialen Habitus von BildungsmanagerInnen ist diese Begründung durchaus verständlich, da damit die Existenzberechtigung des Feldes aufrechterhalten wird. Die Sinnhaftigkeit, digitale Medien zielorientiert einzusetzen, kann aber auch pädagogisch begründet werden. Denn grundsätzlich sollten die Lernziele der Teilnehmenden im Mittelpunkt des Handelns stehen, und um diese effizient zu erreichen, können digitale Medien eingesetzt werden, so wie jede andere Art von Medium auch. Wenn digitale Medien unsere alltäglichen Welten durchdringen, dann sollte dies auch in der Bildung der Fall sein. Digitale Medien sind so gesehen ein Werkzeug, um die Lernziele der TeilnehmerInnen effizient zu erreichen.

In der Praxis wird derzeit mit didaktischen Methoden und pädagogischen Formaten im Zusammenhang mit digitalen Medien viel experimentiert. Dies ist auch notwendig, um Erfahrungen zu sammeln und Expertise zu gewinnen. Eine kritische Reflexion der Funktionen und der Zielsetzung darf dabei jedoch nicht fehlen. Werden beispielsweise digitale Medien, wie YouTube-Videos, als Ersatz für frontalen Unterricht eingesetzt, kommt die technische Innovation bildungstheoretisch eher einem Rückschritt gleich. Die Frage nach dem didaktischen Einsatz bleibt offen (Simanowski 2014, 1). Um die Qualität von digitalen Anteilen in Bildungsveranstaltungen zu bewerten, schlagen Aschemann und Hemedinger (2018, 59) vor, in der Planung und der Reflexion nach der Begründung für den Einsatz digitaler Medien zu fragen. Digitale Anteile bzw. die digitale Durchführung müssen begründet sein und es müssen erkennbare Vorteile gegenüber einer analogen vorliegen. Weiters schlagen Aschemann und Hemedinger (2018, 60) vor, gute Verbindungen zwischen Online-Welt und physischer Welt herzustellen, indem kursähnliche Strukturen (wie z. B. xMOOCs, Blended Learning) bevorzugt werden. Damit wären eine digitale Inklusion und ein sanfter Übergang zu neuen Lernsettings möglich.

5.2.5 Lernen versus Lehren

Die verstärkte Lernverhaltensänderung der Erwachsenen in Bezug auf individuelle, selbstgesteuerte und vernetzte Lernprozesse, aber auch die Diskussion rund um lebenslanges Lernen sind mitunter für eine veränderte Rolle der Lehrenden ausschlaggebend. Das ist auch den befragten BildungsmanagerInnen bewusst (E05: 87–89).

Welche Rolle sie in Zukunft einnehmen werden, konnte in der Forschungsarbeit aber nur vage ausgemacht werden. Beispielsweise wurde festgestellt, dass es von einer reinen Wissensvermittlung mit frontalem Vortragsstil weggehen wird hin zu eher interaktiven Elementen (E05: 92) und dass Lehrende für die Vernetzung der TeilnehmerInnen untereinander verantwortlich sind (E05: 87–89). In diesem Zusammenhang zeigten sich in der empirischen Forschungsarbeit eher die Herausforderungen, mit denen BildungsmanagerInnen in ihrer Praxis konfrontiert sind, etwa die Suche nach geeigneten und didaktisch versierten ExpertInnen und die Vermutung, dass eher mit Widerstand seitens der ReferentInnen und TrainerInnen zu rechnen ist, wenn neue Lernformen verlangt werden. Auf das gleiche Ergebnis kommt auch die Studie des Schweizerischen Verbands für Weiterbildung. Wie vorne festgehalten wurde, ändert sich das Profil der Lehrpersonen in Richtung Lernbegleitung; für die Lehrenden wird es durch die Digitalisierung nicht einfacher (Sgier et al. 2018, 24). Lehrende sollten daher ein besonderes Augenmerk auf das neue Lernverhalten von Erwachsenen legen. Individuelles Lernen, selbstorganisiertes/selbstgestaltetes Lernen und vernetztes (kooperatives/kollaboratives) Lernen müssen im Design der Didaktik Berücksichtigung finden.

Um „die Lernenden bei den komplexen Entscheidungen zur inhaltlichen und zeitlichen Strukturierung der Lernprozesse, bei der Auswahl von geeigneten Medien, bei der Wahl von Methoden und Sozialformen sowie bei der Ausführung der Lernhandlungen zu unterstützen“ (Dietrich 2006, 153), braucht es Lehrende, die eher die Rolle der Lernbegleitung einnehmen als der klassischen Wissensvermittlung. Siemens (2004, 2006a/b) sieht im Zusammenhang mit dem Konnektivismus eine neue Aufgabe für Lehrende darin, Wissensräume bzw. Lernräume herzustellen, die Lernende dabei unterstützen, Wissen selbst zu entdecken und weiterzuentwickeln. Dabei steht die Eigenverantwortung der Lernenden im Vordergrund.

Diese Ansprüche sind in der derzeitigen Praxis sowohl seitens der Lehrenden als auch seitens der Lernenden mit Herausforderungen verbunden. Der Monitor Digitale Bildung (Schmid et al. 2018, 30 f) zeigt beispielsweise, dass Frontalvorträge immer noch dominieren und PowerPoint-Präsentationen oder Handouts als PDF zum Downloaden nur eine Verlängerung der alten Lernkonzepte sind. Dem Anspruch, nicht mehr WissensvermittlerInnen zu sein, sondern LernbegleiterInnen, EntwicklungspartnerInnen (Coach) oder gar MentorInnen der Lernenden, wie von Erpenbeck und Sauter (2013, 171) vorgeschlagen, werden nicht alle derzeitigen TrainerInnen gerecht werden können. Denn genau genommen erfordert Coaching oder Mentoring ein anderes Berufsbild. Dass es bei TrainerInnen auf Widerstand stößt, wenn ihnen neue Lernkonzepte von außen aufgedrängt werden, ist daher nicht verwunderlich.

Widerstände können aber auch bei Lernenden auftreten, da sie erstens nicht mit neuen Lernformen sozialisiert wurden (Biermann 2009a, 249) und zweitens digitale Medien nicht als Lehr- und Lernmedium akzeptiert werden (Kommer 2006, 172). Als Grund gibt Kommer (2006, 172) eine unreflektierte und nicht auf Argumente gestützte kulturpessimistische Denkweise an, welche bewahrpädagogische Denktraditionen als inkorporiertes Motiv aufgreift und fortführt. Die Ursache liegt in den Dis-

positionen, die dem didaktischen Handeln der Lernenden vorgelagert sind. Diese orientieren sich an einer positiven Wertigkeit von Büchern, während neue Medientechnologien (Populärmedien) tendenziell negativ konnotiert werden (Kommer 2006, 172). Abhilfe kann, unter Beachtung der didaktischen/andragogischen Grundprinzipien, ein schrittweiser Einbezug von digitalen Medien und von digitalen Bildungskonzepten schaffen. Seitens der Lehrenden werden Aus- und Weiterbildungen, welche den Erwerb von Kompetenzen der Beratung und des Mentorings beinhalten, nicht unumgänglich sein.

Bildungshäuser könnten hier eine Vorreiterrolle einnehmen, indem sie diese Inhalte in ihren Train-the-Trainer-Angeboten anbieten und Lehrende motivieren, die gegebenen Räumlichkeiten und die Infrastruktur entsprechend zu nutzen.

6 Entwicklungspotenziale im Bildungsmanagement

In diesem Kapitel werden die empirischen Befunde der qualitativen Studie interpretiert und mit einschlägiger Literatur untermauert. Als Struktur dienen die vier Ordnungsdimensionen nach Jörissen und Marotzki (2009, 31 f): Wissens-, Handlungs-, Grenz- und Selbstbezug⁴⁵ mit einem besonderen Augenmerk auf den Handlungsbezug in Form des Bildungsorganisations- und Bildungsprozessmanagements.

6.1 Wissensbezug

Dass die Digitalisierung neue Kompetenzen erfordert, steht außer Frage. Dazu wurden bereits einige Kompetenzmodelle entwickelt, die auch für BildungsmanagerInnen Relevanz haben. Viele der aktuellen Medienkompetenzmodelle, die für die Erwachsenenbildung von Bedeutung/Wert sind, beziehen sich auf den von der Europäischen Kommission in Auftrag gegebenen Kompetenzrahmen für digitale Kompetenzen DigComp 2.0⁴⁶ – The Digital Competence Framework for Citizens (Vuorikari et al. 2016). Zu erwähnen ist in diesem Zusammenhang auch der Kompetenzbereich „Medienkompetenz“ im Qualifikationsprofil des wba-Zertifikats⁴⁷ (wba 2019, 15 ff). Medienkompetenz wird dort unterteilt in Aspekte der Anwendung (Mediengestaltung, Mediennutzung) und Aspekte der Reflexion (rechtliche und ethische Aspekte der Mediennutzung, Quellenkritik, Informationen recherchieren und beurteilen, Reflexion der Mediennutzung, öffentliche Bibliotheken und ihre gesellschaftliche Bedeutung).

In dieser Forschungsarbeit geht es nicht darum, einen weiteren Kompetenzrahmen zu definieren, sondern auf die Besonderheiten jener Kompetenzen und Fähigkeiten einzugehen, die für die Überwindung von Barrieren im Umgang mit digitalen Medien und für die aktive Auseinandersetzung mit digitalen Medien und deren gesellschaftlichen sowie individuellen Auswirkungen notwendig sind. In diesem Sinne können die hier dargestellten Kompetenzen und Fähigkeiten auch als Bedingungen für das Gelingen Digitaler Bildung gesehen werden. Im Sinne des Verständnisses des Wissensbezugs nach Jörissen und Marotzki (2009, 31 ff) sind dies eher kritische und reflexive Fähigkeiten sowie Kompetenzen.

45 Die Ausführungen zum Grenz- und Selbstbezug finden sich in der Dissertation der Verfasserin; werden vorliegend ausgespart.

46 Die Webseite von DigComp 2.0: <https://ec.europa.eu/jrc/en/publication/eur-scientific-and-technical-research-reports/digcomp-20-digital-competence-framework-citizens-update-phase-1-conceptual-referencemodel>

47 Die wba-Weiterbildungsakademie akkreditiert Kompetenzen von ErwachsenenbildnerInnen (<https://wba.or.at/media/pdf/qualifikationsprofil-wba-zertifikat.pdf?m=1562061962&>).

Die empirische Untersuchung zeigte, dass den befragten BildungsmanagerInnen immer noch unklar ist, welche Kompetenzen in Zukunft benötigt werden. Die BildungsmanagerInnen nannten nur wenige Kompetenzen, die sie für sich selbst als wichtig erachten. Der Grund liegt wahrscheinlich unter anderem darin, dass sie oft gar nicht klar benennen können, welche Kompetenzen ihnen fehlen, sie erkennen nur, dass ihnen etwas fehlt (E15: 68). In Bezug auf neue Lernprozesse nannten die befragten BildungsmanagerInnen die Eigenverantwortung, welche mit zunehmendem selbstorganisiertem Lernen steige (E22: 10–11; E22: 123; E23:106). Dies wird allerdings nicht nur als Herausforderung gesehen, sondern auch mit Eigenverantwortung im Sinne von Autonomie verbunden, wodurch die Freude an der Bildung steige (E21: 33). Um digitale Lernprozesse konsequent zu verfolgen, benötige es eine höhere Aufmerksamkeitsspanne (E17: 27). Die Ablenkungsgefahr bei Online-Seminaren oder Webinaren wird als sehr hoch eingestuft, da nebenbei oft andere Dinge erledigt werden. Bezugnehmend auf vernetztes Lernen oder auf Kooperationen als Arbeitsform würden soziale Kompetenzen bzw. ein gewisser Selbstwert benötigt werden (E22: 38).

Im Umgang mit der Technik wird verhältnismäßig oft das fehlende Know-how genannt, um Videos zu erstellen, zu bearbeiten und hochzuladen (E03: 4; E04: 4; E13: 43). In Bezug auf neue Aufgaben, welche die befragten BildungsmanagerInnen im Zuge der Digitalisierung als wichtig empfinden, nannten sie in Verbindung mit fehlendem Know-how bzw. einer gewissen Verunsicherung:

- Einsatz von Webinaren (E03: 52)
- Datenschutz (E04: 166–167)
- Live-Schaltungen (E13: 98)
- Marketing (E15: 12; E15: 18; E15: 20; E18: 5; E04: 134)
- Content erstellen für Webinhalte (E17: 47–51)
- Content online stellen (E17: 52)
- Suchmaschinenoptimierung (E18: 3)
- Bildrechte (E01: 8; E01: 18)
- Sinnvolle Nutzung von Blogs für die Bildungsarbeit (E16: 8; E16:28 f)
- Hotelbuchungsplattformen nutzen (E16:34; E04:125)
- Einbindung mobiler Endgeräte in Bildungsprozesse (E03: 4; E09: 169)

Aus dieser Aufzählung könnten künftig Inhalte für Weiterbildungsveranstaltungen für BildungsmanagerInnen abgeleitet werden.

6.1.1 Gelingensfaktoren für Digitale Bildung

In der Frage nach den Gelingensfaktoren für Digitale Bildung wurde ich in der Literatur neuerlich im Schulbereich fündig. Im Zuge des media literacy award⁴⁸, der die besten und innovativsten medienpädagogischen Projekte an europäischen Schulen

48 Der MEDIA LITERACY AWARD [MLA] wird vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung ausgeschrieben. Zielgruppe sind Lehrende sowie Schülerinnen und Schüler aller Schularten und Schulstufen. Der MLA ist ein europäischer Medienbildungswettbewerb für alle Formen von kreativen und kritischen Medienprojekten, die im Unterricht entstehen (<https://www.mediamanual.at/media-literacy-award/>).

auszeichnet, suchten Schipek und Holubek (2012) nach der systemischen Wirksamkeit und nach jenen Faktoren, die für ein Gelingen der eingereichten Projekte ausschlaggebend waren. Sie konnten vier Faktoren ausmachen (Selbstwirksamkeit, kritisches Denken, Gestaltungskompetenz und Weltoffenheit). Diese vier Faktoren können durchaus als Gelingensfaktoren für Digitale Bildung im Bildungsmanagement herangezogen werden. Denn sie entsprechen in etwa dem, was BildungsmanagerInnen als Eigenverantwortlichkeit und soziale Kompetenz oder einfach mit der Nennung von fehlendem Know-how bezeichnen. Zusammengefasst drücken es Schipek und Holubek (2012, 4) so aus: „Media Literacy braucht einen Rahmen, der Selbstwirksamkeitserfahrungen ermöglicht, ein Rüstzeug für kritisches Denken vermittelt, Gestaltungskompetenz fördert und sich durch eine weltoffene und tolerante Geisteshaltung auszeichnet“. Zusätzlich zu den Faktoren Selbstwirksamkeit, kritisches Denken, Gestaltungskompetenz und Weltoffenheit wird in der folgenden Abhandlung noch die kommunikative Kompetenz als weitere wichtige Fähigkeit ergänzt.

Selbstwirksamkeit

In Kombination mit Digitaler Bildung bzw. dem digital-medialen Habitus stellt die Selbstwirksamkeit eine wichtige Ressource dar. Das Konzept der Selbstwirksamkeitserwartung, welches in den 1970er Jahren entwickelt wurde, geht auf den amerikanischen Psychologen Albert Bandura zurück. Es beschreibt die Erwartung, gewünschte Handlungen aufgrund eigener Kompetenzen erfolgreich selbst ausführen zu können. Demnach werden Handlungen nur dann durchgeführt, wenn sie erwartungsgemäß erfolgreich verlaufen. Ausschlaggebend für die Bewertung ist die eigene Einschätzung der persönlichen Kompetenzen, verknüpft mit der Überzeugung, diese in bestimmten Situationen oder im Hinblick auf bestimmte Ziele erfolgreich umzusetzen. „Das Ermöglichen von Selbstwirksamkeitserfahrungen ist daher wichtig im Lernprozess“, halten Schipek und Holubek (2012, 2) fest und schreiben diesem Aspekt eine hohe Bedeutung für gelungene Digitale Bildung zu. Höhne (2013, 269) schlägt vor, den Bewältigungsansatz in das Habituskonzept zu integrieren, um der scheinbaren Statik des Habitus entgegenzuwirken. „Dabei wird der Fokus auf spezifische Fähigkeiten und Fertigkeiten des Individuums gerichtet, die normativ als nützlich definiert, als erlernbar oder entwickelbar deklariert werden. Das Ziel ist ein angemessener Umgang mit Belastungen und Krisen und die Schaffung von (neuen) Handlungsmöglichkeiten“ (Höhne 2013, 269). Mit dem Grad an Selbstwirksamkeitserwartung verbindet sich das Maß an Engagement, die Beharrlichkeit und die Einschätzung der Größe des Hindernisses. Verbunden mit digitalen Medien sind für die Selbstwirksamkeitserwartung die Elemente digitale Kompetenz (im Sinne der Gestaltungs- oder Handlungskompetenz), Emotionen (Begeisterung) sowie die Erfahrung von anderen (Vernetzung, Kommunikation) ausschlaggebend.

Eine der Voraussetzungen, damit die Selbstwirksamkeitserwartung überhaupt auftreten kann, ist das Vorhandensein von Kompetenzen. „Kompetenz bezeichnet das Handlungsvermögen der Person“ (Arnold 2001a, 176). Das heißt: Kompetenz be-

zieht sich auf ein Handeln-Können und meint damit eigentlich Handlungskompetenz. Die Kompetenzen einer Person sind nicht statisch, sondern passen sich laufend den Gegebenheiten an. Demzufolge kann von einem Potenzial bzw. einer Disposition gesprochen werden, die einem laufenden Prozess unterworfen ist. Biermann (2013) stellt dazu fest, dass Medienkompetenzen „als standardisierte[r] Output des Bildungswesens und/oder als Ergebnis vorangegangener individueller Lernprozesse“ gesehen und deshalb als Dispositionen des medialen Habitus betrachtet werden können.

Bezogen auf das Habituskonzept stehen Kompetenzen im Zusammenhang mit dem kulturellen Kapital. Als inkorporiertes kulturelles Kapital können Kompetenzen zu institutionalisiertem Kapital (Kompetenzbestätigung) und damit zu einem Vorteil sowohl beim ökonomischen Kapital als auch beim sozialen Kapital führen. Damit haben Kompetenzen Einfluss auf alle Kapitalsorten und das Dispositionsgefüge einer Person. In Verbindung mit Digitaler Bildung sind es vor allem digitale Kompetenzen oder Medienkompetenzen, die benötigt werden. Medienkompetenzen bzw. digitale Kompetenzen sind kein Wert an sich, stellt Schorb (2007, 20) fest. Sondern sie sind in Anhängigkeit mit den Aufgaben eines Subjekts und seinen Voraussetzungen (wie Alter oder Bildung) zu sehen.

Es soll hier nicht abgehandelt werden, welche konkreten Kompetenzen in einer digitalisierten Welt bzw. im Bildungsmanagement Voraussetzung sind, sondern nur darauf hingewiesen werden, dass im Zusammenhang mit Digitaler Bildung, wie auch Medienbildung, die Zielvorstellung verfolgt wird, ein sachgerechtes, selbstbestimmtes, kreatives und sozialverantwortliches Handeln zu ermöglichen (GMK⁴⁹ 2016, 6). Dementsprechend setzt Handeln reflexive Orientierungsleistungen voraus, welche „zum einen den Aufbau von Wissen und zum anderen die Entwicklung der Fähigkeiten zur Umorientierung, zum aktiven Erschließen neuer Erfahrungsräume und zum Einlassen auf Fremdes bzw. Unbekanntes sowie zum Umgang mit Unsicherheit und vielfältigen Möglichkeiten erfordern“ (GMK 2016, 6). Entsprechende Kompetenzen dienen diesem Handeln und können als Basis für Selbstwirksamkeit gesehen werden.

Zusammenfassend wird deutlich, dass die Selbstwirksamkeit ein Ausdruck unterschiedlicher Fähigkeiten ist, die voneinander abhängig sind und sich gegenseitig beeinflussen. Eine bewusste Verstärkung der Selbstwirksamkeitserwartung kann demnach nur in einem reflexiven Zusammenspiel der unterschiedlichen Faktoren bewirkt werden. Die Schwierigkeit in der Praxis besteht darin, dass derartige persönlichkeitsbildende Prozesse meist nicht mit Selbstreflexionen erreicht werden können, sondern die Begleitung einer anderen Person benötigen, die sozusagen regelmäßig den Spiegel vorhält und auf Entwicklungen oder auch mögliche Rückschritte hinweist. Im Bildungsmanagement könnten diese Prozesse innerhalb der Organisationen im Team als gegenseitige Unterstützung, Ermutigung und Reflexion erfol-

49 Die Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur (GMK) ist ein bundesweiter Zusammenschluss von Fachleuten aus den Bereichen Bildung, Kultur und Medien. Der deutsche Fach- und Dachverband für Medienpädagogik wurde 1984 gegründet.

gen. Dazu benötigt es ein klares Commitment im Team, die Bereitschaft, aktiv an der Verbesserung zu arbeiten, sowie ein experimentierfreudiges und fehlertolerantes Umfeld.

Kritisches Denken

Die Kompetenz, kritisch zu denken, nimmt im Zusammenhang mit digitalen Medien eine wichtige Rolle ein. Schipek und Holubek beschreiben kritisches Denken als „ein kreatives Werkzeug, das unabdingbar für Lernprozesse und persönliche Weiterentwicklung ist“ (Schipek/Holubek 2012, 2). Das symbolische Bild des Werkzeugs impliziert, dass es einer Anleitung und Ermächtigung bedarf, die nicht angeboren ist, sondern erlernt werden muss. In diesem Sinne geht es um eine Fähigkeit oder Kompetenz, welche in der aktuellen pädagogischen Diskussion rund um digitale Kompetenzen mit Kritikfähigkeit oder kritischen Medienkompetenzen in Verbindung gebracht wird. Die Definitionen dieser Begrifflichkeiten werden, ebenso wie viele andere Begriffe, die mit Digitalisierung in Verbindung stehen, sehr unterschiedlich gehandhabt. In vielen Fällen werden die Begriffe Kritikfähigkeit, kritische Medienkompetenz und kritisches Denken synonym verwendet. Gemeinsam ist diesen Begrifflichkeiten, dass ihnen im gesamten Medienbildungsgefüge eine herausragende Rolle zugesprochen wird (Schweiger 2007, 268; Pietraß 2006, 38; Pietraß 2005b, 44; Aufenanger 2003, 164; Baacke 1996, 120; 1997, 98).

Der wohl bekannteste und heute noch einflussreichste Medienpädagoge im deutschsprachigen Raum, Dieter Baacke (1996, 120; 1997, 98 f), stellte vier Dimensionen der Medienkompetenz auf: Medienkritik, Medienkunde, Mediengestaltung und Mediennutzung. An erster Stelle steht in seinem Verständnis von Medienkompetenz die Medienkritik. Eine Kompetenz, die auf Unterscheiden, Analysieren, Reflektieren und auf die ethische Einbindung abzielt. Die Fähigkeit, zu unterscheiden und zu analysieren, setzt Hintergrundwissen voraus und beginnt beim Erkennen problematischer gesellschaftlicher Prozesse oder medial aufbereiteter Inhalte und Darstellungen. Die Reflexion ermöglicht es den Menschen, das analysierte Wissen auf sich selbst und das persönliche Handeln zu beziehen. Baackes (1996, 120; 1997, 98 f) Verständnis von Medienkritik umfasst weiters eine ethische Dimension, die das reflexive Handeln in sozial verantwortliche Konzepte einbindet, mit diesen abstimmt und definiert. Schweiger (2007, 268) definiert medienbezogene Kritikfähigkeit als eine „analytisch-distanzierte Verarbeitungshaltung“ von Medieninhalten.

Bezugnehmend auf die Auseinandersetzung mit der Welt und der eigenen Entwicklung sieht Pietraß die Kritikfähigkeit als übergeordnete Dimension von Medienbildung, „weil Bildung ohne die Fähigkeit zur kritischen Distanzierung nicht denkbar ist“ (Pietraß 2005b, 44). Medienkompetenz beschreibt Fähigkeiten, „die für einen kritischen Umgang mit den Medien Voraussetzung sind“ (Pietraß 2006, 39), während Bildung das Ergebnis des kritischen Medienumgangs bedeutet. Pietraß beschreibt Medienbildung als Basis für Medienkompetenz (beispielsweise die Teilfähigkeit der Rezeption und Produktion von Medienbotschaften), welche im konkreten kritischen Umgang mit Medien laufend aktualisiert wird. Als Kompetenz wächst die

Kritikfähigkeit, denn mit dem Kritisieren ist nicht eine einmal erlernte Fertigkeit gemeint, sondern sie muss sich immer wieder neu am Gegenstand bewähren (Pietraß 2006, 38). Somit wird dem kritischen Denken eine prozesshafte Bildungsdimension hinzugefügt.

Kritik zu üben, ohne den Versuch, ein Gesamtbild vor Augen zu haben, würde sehr einseitig, bruchstückhaft, karikiert ausfallen oder mit Vorurteilen besetzt sein. Deshalb erweitert Aufenanger (2003, 165) Medienbildung mit einer reflexiven Medienkompetenz, welche als Basis für eine berechtigte Kritik notwendig ist. „Eine gelungene Medienbildung umfasst also beides: den kompetenten Umgang mit den Medien, die Reflexion über die Medien sowie die Fähigkeit, sich auf unbekannte Mediensituationen angemessen einstellen zu können“ (Aufenanger 2003, 165). Berechtigterweise bezeichnet Pietraß (2006, 35) die Dimension „Medienkritik“ als eine „artfremde“ Kategorie, da sie den anderen übergeordnet ist, während alle anderen gleichwertig nebeneinander bestehen können. Zur reflexiven Medienkompetenz muss, im Sinne des vorliegenden Bildungsverständnisses im Zusammenhang mit dem digital-medialen Habitusmodell, auch die kritische reflexive Fähigkeit gezählt werden, die jenen Wahrnehmungs- und Denkprozessen gleichzustellen ist, mit denen BildungsmanagerInnen sich selbst und ihre Welt reflektieren. Damit ist kritisches Denken eine unabdingbare Kompetenz, um Bildungsprozesse in Gang zu halten.

Aufenanger (2003, 164) verbindet die Notwendigkeit des kritischen Denkens mit der Ausbreitung der Wissensgesellschaft und den damit verbundenen Herausforderungen. Ihm zufolge sind es die neuen Herausforderungen unserer Gesellschaft, die im Zentrum von Bildungsbemühungen stehen müssen. Damit gemeint sind die Probleme der Friedenssicherung in einer globalen Welt, die ökologischen und sozialen Probleme, der Umgang mit Traditionsverlust und Individualisierungstendenzen, veränderte Kommunikationsstrukturen und Sozialisationsbedingungen durch digitale Medien sowie ethische und religiöse Traditionen (Aufenanger 2003, 164). Diese Herausforderungen verlangen eine kritische und kompetente Auseinandersetzung mit den Themen. Selbstbestimmtes und kompetentes Handeln als Medienkompetenz ist eine Bedingung für die neuen Herausforderungen. Damit im Zusammenhang steht nicht nur eine angepasste Medienkompetenz, die für gesellschaftliche Veränderungen notwendig ist, sondern auch der veränderte Anspruch an die Bildung und an die Gestaltung von Bildungsprozessen.

Zusammengefasst bedeutet kritisches Denken permanentes reflektiertes, selbstgesteuertes und hinterfragendes Denken, welches die Gesamtheit der Problematik miteinbezieht. Diese Denkweise unterliegt einem ständigen Bildungsprozess, der sich auf die Dispositionen des Denkens und Handelns auswirkt und somit als Teil des digital-medialen Habitus gesehen werden kann.

BildungsmanagerInnen können als kritisch denkende Menschen bezeichnet werden, dies zeigt sich in ihrer reflexiven Haltung, die sie in Bezug auf die Gesellschaft, die gesellschaftlichen Veränderungen und auf ihr Bildungsverständnis darlegen (E03: 146). Grenzen sind dem kritischen Denken von BildungsmanagerInnen

dort gesetzt, wo sie in den Distinktionen ihres Berufsfeldes gefangen oder von eigenen Vorurteilen eingeschränkt werden. Wenn BildungsmanagerInnen beispielsweise die fehlenden kommunikativen Möglichkeiten und persönlichen Begegnungen als Hindernisgrund für den Einsatz digitaler Medien sehen (E03:212 f; E17: 02), dann ist dies durchaus ein Hinweis auf eine Hysteresis, die im Feld wirkt.

Im Hintergrund dieser Aussagen könnten die Befürchtungen stehen, welche das eigene Berufsfeld gefährden könnten, indem die Stärken des persönlichen Kontaktes und der hohen Kommunikationsbereitschaft durch den Einsatz digitaler Medien untergraben werden. Um kritisches Denken in diesem Fall zu ermöglichen, braucht es mehr Wissen über die tatsächlichen Einsatzmöglichkeiten digitaler Medien und einen kreativen Zugang, diese Möglichkeiten in Bildungshäusern zu integrieren. Abhilfe könnte zusätzliche Weiterbildung über die Möglichkeiten digitaler Medien schaffen, aber auch die Auseinandersetzung mit bereits realisierten Umsetzungsbeispielen in der Erwachsenenbildung, der eine kritische Reflexion folgt, welche den eigenen Bildungsauftrag und die Bedürfnisse der eigenen Zielgruppe berücksichtigt.

Gestaltungskompetenz

Im Anschluss an die Selbstwirksamkeit und das kritische Denken als Gelingensfaktoren nennen Schipek und Holubek die Gestaltungskompetenz als einen wirksamen Faktor erfolgreicher Medienbildungsprojekte. Sie begründen das damit, dass Gestaltungsprozesse Kreativität und kritisches Denken erfordern. Wobei unter Kreativität die „Neukombination von Informationen“ verstanden wird. Das heißt, „im Mittelpunkt steht nicht die genuine schöpferische Tätigkeit, sondern Problemlösungskompetenz, die durch spezielle Kreativitätstechniken gefördert werden kann. Kreativität kann man lernen“ (Schipek/Holubek 2012, 2).

Mediengestaltung ist neben Medienkritik, Medienkunde und Mediennutzung auch bei Baacke (1996, 120; 1997, 98 f) eine der wesentlichen Dimensionen von Medienkompetenz. Sein Verständnis bezieht sich auf die Veränderungen von Medien und Medienangeboten. Zum einen ist Mediengestaltung als innovatives Element (Veränderungen, Weiterentwicklungen des Mediensystems innerhalb der angelegten Logik) zu verstehen, zum anderen als kreative Äußerung (Betonung ästhetischer Varianten, das Über-die-Grenzen-der-Kommunikationsroutine-gehen) (Baacke 1997, 98 f). Baacke (1997, 99) tritt dafür ein, dass die beschriebenen Dimensionen der Medienkompetenz (Medienkritik, Medienkunde, Mediennutzung, Mediengestaltung) nicht auf das Subjekt/Individuum eingeschränkt werden, sondern auf eine gesellschaftliche Ebene hinzielen. Ein Diskurs, der durch die Informationsgesellschaft hervorgerufen wird, würde alle wirtschaftlichen, technischen, sozialen, kulturellen und ästhetischen Probleme miteinbeziehen, um so die Medienkompetenz auf dem Laufenden zu halten. Damit nimmt Baacke den ganzheitlich verstandenen Blick auf Bildung ein, der nicht nur die Selbstentwicklung, sondern auch die Weltentwicklung berücksichtigt. Im Zusammenhang mit der Gestaltungskompetenz ist damit auch die Fähigkeit der Mitgestaltung/Mitbestimmung der Gestaltung der Welt und der

Gesellschaft gemeint. Für eine verantwortungsbewusste Formung der Zukunft bzw. der Erwachsenenbildung wird neben kritischem Denken und Handeln die Gestaltungskompetenz insbesondere wichtig sein, um die bevorstehenden Handlungs- und Entscheidungsprobleme lösen zu können. Mit der grundlegenden Bedeutung, welche den Medien für die Entwicklung und Gestaltung der Gesellschaft zugeschrieben wird, ist die Fähigkeit, an dieser mit und durch Medien zu partizipieren, in gleichem Maße gestiegen (Schorb 2007, 22).

Dieses Verständnis von Bildung, welches an den Möglichkeiten und Perspektiven individueller Entwicklung und an der daraus möglichen gesellschaftlichen Gestaltung ansetzt, steht dem Habituskonzept von Bourdieu entgegen, welches auf die gesellschaftliche Determiniertheit des individuellen Wahrnehmens, Denkens und Handelns fokussiert (Wigger 2009, 103). So gesehen stehen die Bedingungen der gesellschaftlichen Reproduktion den Möglichkeiten der individuellen Prozessgestaltung gegenüber.

Für eine Gestaltungskompetenz braucht es selbstverständlich auch eine technische Infrastruktur und die entsprechende Kompetenz, diese einzusetzen. Zusammenfassend steht mit der Gestaltungskompetenz aber vielmehr das kritisch-kreative Problemlösen individueller und gesellschaftlicher Fragestellungen im Vordergrund. So gesehen ist eine Veränderung und Weiterentwicklung des Mediensystems mit der Fähigkeit der Mitgestaltung/Mitbestimmung der Welt und der Gesellschaft verbunden, und dieser Fähigkeit der Mitgestaltung/Mitbestimmung ist wiederum die Partizipation inhärent.

BildungsmanagerInnen sehen ihre eingeschränkte Gestaltungskompetenz durch eine fehlende Infrastruktur und die fehlenden Kompetenzen verursacht (E04: 112; E04: 109; E13: 43; E13: 64). Es wäre wahrscheinlich zu einfach, dieses Problem mit dem Anstoß zur Weiterbildung zu lösen, denn eine kritisch-kreative Problemlösefähigkeit benötigt entsprechende Rahmenbedingungen wie ausreichend Zeit und ein kreativitätsförderndes Umfeld. Zumindest die fehlenden Zeitressourcen werden von BildungsmanagerInnen verstärkt genannt (E03: 78; E04: 112; E15: 65). Damit ist gemeint, dass, ohne die entsprechenden Zeitressourcen zur Verfügung zu stellen, die Weiterbildung allein nicht ausreichen wird.

Weltoffenheit

Weltoffenheit wird von Schipek und Holubek (2012, 2) im zweifachen Sinn verstanden. Zum einen beeinflusst das interaktive Lesen und Problemlösen mithilfe von Computern unsere Kommunikation und damit unser Handeln. Zum anderen ist eine Geisteshaltung gemeint, in der Weltoffenheit, im Sinne von Toleranz, in einer diffizilen, global vernetzten Welt stets neu erworben und ausgehandelt werden muss. „Hilfreich dabei ist Ambiguitätstoleranz“ (Schipek/Holubek 2012, 2), um Unsicherheiten oder Ungewissheiten, die durch mehrdeutige Situationen und widersprüchliche Handlungsweisen in Zukunft vermehrt entstehen, zu ertragen. Die Fähigkeit der Weltoffenheit meint, ganz im Sinne von Humboldts Bildungsverständnis, die Auseinandersetzung des Individuums mit seiner Welt, für die eine gewisse

Offenheit Voraussetzung ist. Im Sinne des Prozesses des lebenslangen Lernens bezieht sich Weltoffenheit auf die Fähigkeit, sich und die Welt ständig zu hinterfragen und kritisch zu beleuchten und in weiterer Folge diese Welt bzw. Gesellschaft mitzugestalten. Dadurch wird die eigene Weltsicht relativiert. Relativierung in diesem Kontext bedeutet nicht, die bisherigen Weltsichten über Bord zu werfen, sondern andere Weltsichten zuzulassen (Jörissen/Marotzki 2009, 13), die schließlich zu einer Veränderung der Deutungsmuster führen.

Mit Weltoffenheit ist daher eine Grundhaltung gemeint, welche für die Partizipation an einer digitalen Gesellschaft Voraussetzung ist. Davon sind auch Heitger und Serfass (2015, 146) überzeugt und nennen für eine digitale Grundhaltung „Offenheit, Teilen, Vertrauen, Teamwork und Kollaboration“ (Heitger/Serfass 2015, 146) als wesentliche Faktoren. Grundhaltungen haben prägende Anteile an der jeweiligen Kultur, in unserem Fall an der Berufskultur des Bildungsmanagements und an der Unternehmenskultur von Bildungshäusern. Eine veränderte Offenheit würde einer veränderten Kultur gleichkommen. Heitger und Serfass (2015, 9) stellen fest, dass auf Organisationskulturen nicht direkt verändernd zugegriffen werden kann. „Sie ist eine im Alltag verankerte soziale Grundstruktur – vergleichbar einer sozialen Alltagsgrammatik, die oft durch die gelebte Praxis, durch die Geschichte und Rituale so in Fleisch und Blut übergegangen ist, dass sie von innen gar nicht ohne Weiteres dechiffriert werden kann“ (Heitger/Serfass 2015, 9). Dieser nicht direkt mögliche Zugriff kann zu einem mächtigen Hindernis in Veränderungsprozessen führen (Heitger/Serfass 2015, 9). Damit schließen sich Heitger und Serfass der Hysteresistheorie von Bourdieu an. Wenn nun Digitale Bildung ein Weg zur Veränderung sein kann, so kann ein kritisch reflexiver Blick auf die Organisationskultur und die dahinterliegenden Strukturen diese Grenzen überwinden. Bevor sich Bildungsverantwortliche die Frage stellen, was im Zuge der Digitalisierung zu verändern wäre, könnte die Frage hilfreich sein, warum man es nicht tut. Mit diesem Fokus wird der Blick auf die Grenzen gelenkt und damit ein Anstoß zur Überwindung dieser Barriere gegeben.

Kommunikative Kompetenz

Zusätzlich zu den vier Gelingensfaktoren, die Schipek und Holubek (2012, 2) in ihrer Untersuchung festgestellt haben, zeichnet sich die kommunikative Kompetenz als gelingender Faktor für Digitale Bildung ab. Wenn Digitale Bildung auf einer Wechselwirkung zwischen Mensch und Welt beruht, dann benötigt der Mensch für die Auseinandersetzung ein Medium, welches in x-beliebiger Kommunikationsform auftreten kann. Auch ist Kommunikation ein zentrales Element der Digitalisierung. Kommunikative Kompetenz ist somit für die Bildung als auch für die Digitalisierung bedeutend.

Bereits im Bildungsverständnis von Humboldt wird die Sprache als Kommunikationsinstrument besonders hervorgehoben. Durch die Beschäftigung mit anderen Sprachen erfolgt die Flexibilisierung des eigenen Welt- und Selbstbezuges, „indem durch andere Weltsichten und kulturelle Sinnhorizonte eine Relativierung der eige-

nen Weltsicht erfolgt“ (Jörissen/Marotzki 2009, 13). Auch Koller (2012, 12) schreibt der Sprache eine hohe Bedeutung als entscheidendes Medium für die Wechselwirkung zwischen Mensch und Welt zu. Sprache ist, nach seiner Auffassung, als Welt-sicht zu verstehen, welche die Vorstellungs- und Empfindungswelt des Sprechers prägt und somit eine welterschließende Funktion hat (Koller 2012, 13). Der Sozialphilosoph Habermas (1971) greift die kommunikative Kompetenz ebenfalls auf und attestiert ihr ein zentrales Sozialisationsziel. „Kommunikative Kompetenz bezeichnet hier die Fähigkeit des Subjektes, sich am gesellschaftlichen Diskurs gleichberechtigt zu beteiligen“ (Schorb 2009c, 3). Baacke (1973) bezieht sich auf Chomsky und Habermas und verwendet den Begriff kommunikative Kompetenz. Er bezeichnet sie als eine Form der Sprachkompetenz, die dem Menschen angeboren ist (Schorb 2001, 2007; 2009c, 3; Kommer 2010, 38; Biermann 2013). Mit dem Aufkommen technischer Kommunikationsformen in den 1990er Jahren ersetzte Baacke den Begriff kommunikative Kompetenz durch Medienkompetenz und stellte seine bereits erwähnten vier Dimensionen von Medienkompetenz (Medienkritik, Medienkunde, Mediengestaltung und Mediennutzung) auf. Er begründete dies damit, dass kommunikative Kompetenz an die Alltäglichkeit gebunden ist und Medienkompetenz mehr die Veränderung der Kommunikationsstrukturen durch technisch-industrielle Vorkehrungen und Erweiterungen betont (Baacke 1996, 119). „Die über Medien beeinflusste und beschleunigte ästhetische Wahrnehmung ist es, die heute auch in die alltäglichen Lebenslagen zurückstrahlt und sie nicht mehr zum Grundmuster von Kommunikationssituationen erklärt. Insofern erlaubt der Begriff Medienkompetenz, die derzeitigen Kommunikationsveränderungen pointiert und fokussiert aufzugreifen“ (Baacke 1996, 119). Inzwischen haben sich Medien und ihre Funktion verändert. Während früher Medien den KonsumentInnen lesbare, greifbare Informationen von einem/r wissenden Produzenten/Produzentin geliefert haben, sind Medien heute zu einem wechselseitigen Kommunikationswerkzeug geworden. Es ist deshalb nicht überraschend, dass in den neueren Medienkompetenzmodellen die kommunikative Kompetenz wieder Einzug gefunden hat (Schorb 2001; Groeben 2002; Schweiger 2007; Pietraß 2006; Blume 2018). Beispielsweise versteht Schorb (2001, 2) unter kommunikativer Kompetenz die Fähigkeit der personalen Kommunikation unabhängig von Medien und ihrer Vermittlung durch Medien. Medienkompetenz ist somit eine besondere Form der kommunikativen Kompetenz, nämlich die „Handlungsfähigkeit im Austausch mit anderen Menschen und wie jede Fähigkeit, die im sozialen Raum zur Geltung kommt, muss sie im Prozess der Sozialisation ausgebildet werden“ (Schorb 2001, 2). Sowohl Groeben (2002), Pietraß (2006, 34) als auch Schweiger (2007, 268) nennen diese Fähigkeit in ihren Medienkompetenzmodellen Anschlusskommunikation und meinen damit die Fähigkeit des Austausches mit Personen im sozialen Umfeld. Schweiger (2007, 268) beschreibt dieses Element als zentrale Sozialtechnik bei der Herausbildung von Medienkompetenz. Demnach ist kommunikative Kompetenz der Medienkompetenz übergeordnet und als Basis für Medienkompetenz zu verstehen.

Neuere Kompetenzmodelle gehen ebenfalls in diese Richtung und stellen unter anderem die Kommunikation in den Mittelpunkt der Kompetenzdimensionen. So entwickelte Blume 2018 ein kompetenzorientiertes Modell für Bildung in der digitalen Welt. Wie Abbildung 12 zeigt, stehen hierin Kommunikation, Kollaboration, Kreativität und kritisches Denken im Zentrum und sind den 4K, den vier Kompetenzdimensionen (Techniknutzung, Medienanwendung, Medienreflexion, Medienlernen) übergeordnet, die als kleinster gemeinsamer Nenner fungieren (Blume 2018, 1). Kommunikation dient den Dimensionen als Prozess und als Zielsetzung gleichermaßen.

Bildung in der digitalen Welt

Formell und informell

Basierend auf dem Medienkompetenzmodell von Dieter Baacke (1999)



Angeregt von Web Literac 2.0, Autoren: An-Me Chung, Iris Bond Gill, Ian O'Byrne

Modell und Grafik: Bob Blume// bobblume.de  //CC-BY-SA

Abbildung 12: Bildung in der digitalen Welt (Blume 2018, 1)

Die veränderte Kommunikation durch die Digitalisierung war für Siemens (2004, 2006) ein Grund, den Konnektivismus als Lerntheorie für das 21. Jahrhundert zu entwickeln. Siemens geht davon aus, dass Wissen sehr verteilt zur Verfügung steht

und es Vernetzung braucht, um darauf zugreifen zu können. Dazu benötigt es die Fähigkeit, Verbindungen zwischen verschiedenen Wissensfeldern, Ideen und Konzepten zu erkennen und herzustellen. Lernenden Organisationen und sozialen Lernnetzwerken (Lerncommunitys) kommt daher eine besondere Bedeutung zu. Ein zentrales Prinzip des Konnektivismus ist die Vernetzung des/der Lernenden mit anderen Lernenden und mit Lerninhalten. Technologien können diese Prozesse und den Aufbau von Netzwerken unterstützen.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass Kommunikation bzw. kommunikative Kompetenz ein bedeutender Faktor in der prozessualen digitalen Bildung ist. Auch in Bildungseinrichtungen, speziell in Bildungshäusern, ist Kommunikation ein zentraler Aspekt, dem auf verschiedensten Ebenen Bedeutung zukommt, wie in der empirischen Untersuchung dieser Forschungsarbeit bestätigt. In der Bildungsmanagementpraxis ist Kommunikation ein wesentliches Instrument, um mit Interessierten, TeilnehmerInnen, ReferentInnen oder anderen Stakeholdern in Kontakt zu treten. Die befragten BildungsmanagerInnen sehen in ihren Kommunikationsfähigkeiten eine Stärke, die mit ihren Werten und ihrer Haltung zu Mensch und Bildung in Verbindung steht (E03: 193). Indem sie Begegnungsräume schaffen wollen, schreiben BildungsmanagerInnen der Kommunikation einen didaktischen Wert zu (E03: 188; E03: 191–193).

Als soziales Kapital ist Kommunikation die Basis, um das Potenzial sozialer Vernetzung für die eigenen Zwecke nutzen zu können. Für die Erweiterung der eigenen digitalen Kompetenzen stehen den BildungsmanagerInnen verschiedene KooperationspartnerInnen und Netzwerke zur Verfügung (E18: 5; E20: 8; E20: 54). Dazu zählen einerseits fachliche Online-Netzwerke als auch der verbandsübergreifende Austausch der Bildungseinrichtungen. Die befragten BildungsmanagerInnen sehen Vernetzung und Kooperation als eine ihrer großen Chancen in Bezug auf die Digitalisierung (E22: 154; E23: 113). Gleichzeitig besteht der Wunsch nach noch mehr fachlichem Austausch zwischen den Bildungshäusern (E18: 5). Die Möglichkeiten digitaler Kommunikationsformen werden aber eher zögerlich genutzt, so werden soziale Medien beispielsweise nicht für den Erfahrungsaustausch eingesetzt (E15:1; E16: 28; E23: 24).

Kommunikative Kompetenz ist aber auch in der Kommunikation mit Stakeholdern, allen voran den TeilnehmerInnen, hoch relevant. Bisher werden für diese Kommunikation herkömmliche Kommunikationskanäle (Telefon, E-Mail, persönliche Gespräche) eingesetzt. Der Einsatz digitaler Kommunikationsformen (soziale Netzwerke, Foren, Blogs, Audio- und Videobotschaften) würde neben den Produktions- und Gestaltungskompetenzen eine proaktive Vorgehensweise und einen kreativen Einsatz erfordern. Diese Fähigkeiten werden nicht nur mit kognitiven Lernprozessen erworben, sondern vorwiegend durch das Tun und das Erproben. Durch eigene Erfahrungen und jene von NetzwerkpartnerInnen wird, in kritisch-reflexiven Kommunikationsschleifen, die erforderliche Sicherheit in der Praxis erlangt. Der Aufbau und die Pflege dieser Netzwerke sind eine Grundvoraussetzung für einen kollegialen, partnerschaftlichen Umgang miteinander.

6.1.2 Digitale Bildung in der Aus- und Weiterbildung von BildungsmanagerInnen

Die im vorherigen Kapitel erläuterten Gelingensfaktoren (Selbstwirksamkeit, kritisches Denken, Gestaltungskompetenz, Weltoffenheit und kommunikative Kompetenz) sind in Abbildung 13 grafisch dargestellt. Alle fünf Faktoren überschneiden sich und sind für eine erfolgreiche Digitale Bildung ausschlaggebend. Auf die Aus- und Weiterbildung von BildungsmanagerInnen kommen dabei zusätzliche Herausforderungen zu. Denn zusätzlich zu den diversen bereits vorliegenden Kompetenzmodellen und Rahmenmodellen werden hier Fähigkeiten eingefordert, die nicht einfach gelernt werden können, sondern in Form von Haltungen in die Berufs- und Organisationskultur einfließen müssen. Damit sind nicht nur die BildungsmanagerInnen selbst gefordert, sondern auch die Verantwortlichen der Personalentwicklung jener Bildungsorganisationen, in denen Veränderungen wirken sollen.



Abbildung 13: Gelingensfaktoren für Digitale Bildung in Anlehnung an Schipek/Holubek (2012, 2)

Derartige Veränderungsprozesse brauchen strategisches Vorgehen, Zeit und Geduld, welche wiederum eine Reihe von Herausforderungen nach sich ziehen. Heitger und Serfass (2015, 47 ff) beschreiben in diesem Zusammenhang Herausforderungen, welche sich der Personalentwicklung aktuell stellen und deren Steuerung beeinflussen:

- *Unsicherheit aushalten:* mit Unplanbarkeiten, Unvorhergesehenem und Unbeabsichtigtem konstruktiv umgehen lernen
- *Komplexität begreifen und steuern:* Die Relation zwischen geplanten Veränderungsprozessen und der Komplexität muss in Relation zur Unternehmensphilosophie gebracht und flexibel gesteuert werden
- *Neue Formate nutzen:* Voraussetzung für die Nutzung von digitalen Formaten ist „Social Media Literacy“
- *Bereichernde Partnerschaften eingehen:* passende externe Expertise einholen

- *Authentischer Wandel*: Im Hinblick auf die Meta-Geschichte des Unternehmens braucht Veränderung überzeugte und verantwortungsbewusste Personen, die hinter den Projekten stehen
- *Führung für mehr Selbststeuerung*: Netzwerkartiges und kooperatives Arbeiten setzt Eigenverantwortung und Selbstständigkeit voraus, die von Führungspersonen gefördert werden müssen
- *Gefühl und Verstand verbinden*: Veränderungen lösen Emotionen aus, denen sich Führungspersonen adäquat annehmen müssen.

In diesem Sinne kommt den LeiterInnen von Bildungsorganisationen, meiner Einschätzung nach, eine wichtige Funktion in digitalen Veränderungsprozessen zu. Der digitale Wandel in Bildungseinrichtungen beginnt bei den Leitungspersonen und nicht bei den BildungsmanagerInnen, denen diese Aufgabe gern „zugeschoben“ wird. LeiterInnen ohne digitale Grundhaltung werden derartige Prozesse nicht initiieren und Mitarbeitende nicht entsprechend begleiten können. Es liegt in der Verantwortung der Leitungspersonen, die notwendigen Rahmenbedingungen zu gestalten und Ressourcen zur strategischen Veränderung zur Verfügung zu stellen.

6.2 Handlungsbezug

Der Handlungsbezug steht in enger Verbindung mit dem Berufsfeld Bildungsmanagement und der Ordnung des Wissens in diesem Feld. Er birgt Entwicklungspotenzial, welches für digitale Managementstrategien und für die Personalentwicklung in Bildungshäusern herangezogen werden kann. Somit ist es meiner Einschätzung nach mit dem Modell des digital-medialen Habitus und dem zugrunde liegenden digitalen Bildungsverständnis möglich, Veränderungen der Bildungsorganisation und der Bildungsprozesse zu initiieren. Die folgenden Ausführungen unterscheiden (nicht ganz trennscharf) die Bereiche Bildungsorganisations- und Bildungsprozessmanagement.

6.2.1 Bildungsorganisationsmanagement

Die Ergebnisse der empirischen Arbeit zeigen, dass folgende Thematiken für das Bildungsorganisationsmanagement eine besondere Bedeutung haben werden und eine Reihe von Entwicklungspotenzialen davon abgeleitet werden können.

Management 4.0

Im Zusammenhang mit Digitalisierung und Managementprozessen wird aktuell gern von Management 4.0 gesprochen. Der Begriff Management 4.0 ist angelehnt an den Ausdruck Web 4.0, welches auch als Internet der Dinge bezeichnet wird. Es steht für eine technologische Entwicklung, in der Dinge (Haushaltsgeräte, Autos, Steuerungen, mobile Endgeräte etc.) mit dem Internet in Verbindung stehen und Daten senden, empfangen oder austauschen. In Verbindung mit dem Management-

begriff geht es um die Auswirkungen und den Einfluss dieses technologischen Entwicklungsstandes sowie um die Reaktionen darauf. Dazu liegen eine Reihe von Publikationen vor, die das Ziel verfolgen, Unternehmen auf die Zukunft vorzubereiten, den digitalen Wandel zu meistern, oder als Ratgeber für die digitale Transformation zu dienen (z. B. Heitger/Serfass 2015; Fetka/Tomaschitz 2017; Erner 2018).

Das Management von Organisationen an den digitalen Wandel anzupassen, bedeutet nicht, die digitalen Agenden an die jungen, dynamischen, technikaffinen MitarbeiterInnen zu delegieren oder verstärkt Technologien im Management einzusetzen. Es bedarf einer Anpassung der Strategien, der betrieblichen Abläufe/Prozesse sowie einer entsprechenden Personalentwicklung, welche die veränderten Alltagsgewohnheiten und Bedürfnisse der MitarbeiterInnen berücksichtigt.

Managementaufgaben sind meistens mit der Führung von Menschen verbunden. Genauso wie sich das Verhalten von Lernenden wandelt, verändern sich Handlungsweisen sowie das Auftreten und die Bedürfnisse von Mitarbeitenden. Die in der empirischen Forschung beschriebenen Verhaltensaspekte in Bezug auf Digitale Bildung gelten auch für Mitarbeitende, und dies nicht nur in der betrieblichen Weiterbildung, sondern auch in Bezug auf die Erwartungen und Anforderungen an ihre Arbeitsbedingungen und die Führungspersonen. Selbstbestimmtes Arbeiten, Individualität, Vernetzung, Kooperation sind Begriffe, die auch im Management von Bildungseinrichtungen an Bedeutung gewinnen werden. Diese Anforderungen an Führungskräfte beschränken sich nicht nur auf Managementhandlungen, sondern wandeln auch den Führungsstil. Um zukunftsfähiges Management zu etablieren, sind ManagerInnen daher auch gefragt, ihre persönlichen Führungseigenschaften zu reflektieren.

Strategische MitarbeiterInnenführung

Im Zusammenhang mit den Veränderungen durch die Digitalisierung wird in der Literatur seit geraumer Zeit von VUCA-World gesprochen (Heitger/Serfass 2015). VUCA ist ein Akronym aus den Wörtern volatility, uncertainty, complexity und ambiguity (Unbeständigkeit, Unsicherheit, Komplexität und Vielschichtigkeit). Die befragten BildungsmanagerInnen äußerten in diesem Zusammenhang ihre Unsicherheiten und benannten Emotionen wie Hilflosigkeit (E02: 34), Überforderung (E13: 45) oder nicht näher definierte Ängste (D15: 58).

Für das Management bedeuten „Unbeständigkeit, Unsicherheit, Komplexität und Vielschichtigkeit“ u. a., dass langfristige Planungen anscheinend unmöglich werden und neue Denkweisen in der Unternehmensentwicklung erforderlich sind. Die BildungsmanagerInnen bemerken dies daran, dass KundInnen sich zu Bildungsveranstaltungen immer kurzfristiger an- oder abmelden (E06: 2 f; E04: 89).

Die größte Herausforderung für Organisationen besteht darin, eine Balance zwischen Effizienz und Agilität zu halten, denn Flexibilisierung geht mit einem erhöhten Abstimmungsbedarf und mit mehr Ressourcen einher (Heitger/Serfass 2015, 24). Gerade die Frage der fehlenden Ressourcen wurde von den befragten BildungsmanagerInnen in den Vordergrund gestellt (E03: 4). Für die Einbindung in die

strategische Unternehmensentwicklung zeigen Heitger und Serfass (2015, 311) folgende Entwicklungsaspekte auf, welche als Antwort auf die VUCA-Gegebenheiten gesehen werden können:

- Volatilität (Unbeständigkeit) braucht als Gegenüber Visionen
- Unsicherheit braucht Umsicht und Verstehen
- Komplexität braucht Klarheit für den nächsten Schritt
- Ambiguität (Vielschichtigkeit) braucht Agilität.

Das bedeutet, Visionen, Umsicht und Verstehen, Klarheit und Agilität können für die Bildungshäuser in Zukunft als eine Messschnur ihres Denkens und Handelns fungieren, um sich der Bildungsvision bzw. des Bildungsauftrags zu besinnen und die Strategien auf eine humanistische Digitale Bildung auszurichten. Dazu ist es nicht notwendig, bestehende Leitbilder zu ändern und mit neuen Visionen zu ergänzen, sondern es gilt, den Fokus weg von der Bildungsproduktperspektive hin auf den Bildungsprozess zu richten. Damit wird gewährleistet, dass Menschen mit ihren Bedürfnissen ins Zentrum des Handelns rücken und nicht die Bildungsangebote. Der oft genannte Vorwand, die Didaktik und die persönliche Beziehung zu den Lernenden sprächen gegen einen Einsatz digitaler Medien (E02: 2), wird dadurch entkräftet. Eine Vorgangsweise, die sich an den Bedürfnissen der Teilnehmenden orientiert, kommt nicht in die Verlegenheit, Technik nur zum Selbstzweck einzusetzen. Führung braucht in Zukunft ein kognitiv-analytisches Verständnis davon, wie die gesellschaftlichen Entwicklungen die Bedürfnisse der Menschen und der Welt verändern und in weiterer Folge den Bildungsmarkt beeinflussen. Derartige Entwicklungen müssen sich in der Unternehmensdynamik abbilden (Heitger/Serfass 2015, 311f). Das Wahrnehmen und Ernstnehmen der Befürchtungen und Ängste der MitarbeiterInnen tragen zur Überwindung von Hindernissen in der Umsetzung von Neuerungen (Hysteresis) bei. Emotionen, welche die Distinktionen der BildungsmanagerInnen auslösen, können für das Gelingen von Veränderungsprozessen ausschlaggebend sein. Führungskräfte, die Mitarbeitende bei ihren Emotionen abholen, können mit einer höheren Bereitschaft zur Umsetzung rechnen als andere. Führungskräfte sind folglich verstärkt gefordert, ihre MitarbeiterInnen zu innovativen und kreativen Lösungen zu motivieren und eine hohe Fehlertoleranz zu signalisieren. Unter Umständen kann es wie in Coachingprozessen hilfreich sein, zwischen durch die Situation zusammenzufassen, die Gesamtübersicht zu bewahren und einzelne nächste Schritte vorzuzeigen. MitarbeiterInnen müssen also wahrnehmen können, dass Führungskräfte hinter den Veränderungsprozessen stehen und mit Vorbildwirkung vorausgehen.

Agilität hat sich diesbezüglich im Management zu einem neuen Buzzword entwickelt. Es steht für flexibles, proaktives und initiatives Handeln in Veränderungsprozessen. Es bezieht sich auf die Fähigkeit, vor allem auf unvorhersehbare und vielschichtige KundInnenwünsche einzugehen. Dass sich die Wünsche der Teilnehmenden derzeit stark ändern, verbinden die BildungsmanagerInnen in der empirischen Forschung mit dem verstärkt individuellen Anspruch (E04: 144 f; E05: 66; E05:

163). Damit sind allerdings nicht nur die BildungsmanagerInnen selbst konfrontiert, sondern alle MitarbeiterInnen in den verschiedenen Supportbereichen wie Verpflegung, Nächtigung und Reinigung. Sonderwünsche sind für MitarbeiterInnen nicht immer einfach zu erfüllen (E02: 44). Möglicherweise liegt dies daran, dass aktuell eine prozesshafte Vorgangsweise üblich ist, die sich an der Dienstleistung orientiert. Ursache dafür kann eine produktorientierte Qualitätssicherung sein oder die fehlende Regelung im Umgang mit Sonderwünschen von KundInnen. In jedem Fall ist die Führung für ein agiles Auftreten der MitarbeiterInnen verantwortlich, denn das Verhalten gegenüber KundInnen ist stark in der Organisationskultur verankert. Eine tiefgreifende Veränderung ist mit veränderten Haltungen und Dispositionen verbunden. Agilität könnte daher als Gegenprogramm zur Hysterisis gesehen werden.

Führungsrolle

Eine weitere Herausforderung ist, dass Aufgaben und Prozesse komplexer geworden sind bzw. werden und damit singuläre Entscheidungen schwieriger werden. Von Führungspersonen wird nicht mehr erwartet, dass sie allein Entscheidungen treffen. Vielmehr wird von ihnen erwartet, dass sie Entscheidungsprozesse etablieren und moderieren, Räume für Experimente schaffen, die zu Entscheidungen führen können, oder sie als Coach ExpertInnenteams führen (Heitger/Serfass 2015, 38). Führungsverhalten verlangt in diesem Sinne von den Führungspersonen mehr Coaching- und Beratungsfähigkeiten. MitarbeiterInnen, die sich durch ihre speziellen Aufgabenbereiche zu ExpertInnen in ihren Bereichen entwickeln, erwarten von ihren Führungskräften, dass diese ihnen „den Rücken freihalten“, um ihre Expertise ungestört und effizient einbringen zu können. Dazu benötigen sie in ihren speziellen Aufgabenbereichen weiter gefasste Entscheidungsfreiheiten, die trotzdem in konkreten Rahmenbedingungen festgelegt sind. Es geht nicht darum, einen „Laissez-faire-Führungsstil“ zu entwickeln oder intuitiv auf aktuelle Gegebenheiten zu reagieren, sondern darum, strategisch auf die Entwicklungen der digital-medialen Verhaltensweisen von MitarbeiterInnen einzugehen und diese in die Unternehmensstrategie einzubinden und gegenzusteuern. Führungspersonen, welche die Bedürfnisse ihrer KundInnen und die der MitarbeiterInnen im Blick haben, stellen sich in den Dienst ihrer Mitarbeitenden mit dem Ziel, die KundInnenwünsche bestmöglich zu erfüllen. Die Schwierigkeit für Führungskräfte liegt möglicherweise darin, das Bedürfnis nach Top-down-Kontrolle aufzugeben (Heitger/Serfass 2015, 138), denn es braucht einen offenen Dialog über die Organisationsbereiche und Schnittstellen hinweg und Transparenz in Bezug auf Unternehmensziele und -abläufe.

In Verbindung mit dem Führungsstil steht, meiner Ansicht nach, auch die Frage nach den Führungskompetenzen im Raum. „Viele Kompetenzen, die Führungskräfte brauchen, erhalten durch den Einsatz sozialer Medien erhöhte Relevanz: seien es strategische Kreativität, authentische Kommunikation oder das Umgehen mit den spezifischen Dynamiken des Systems“ (Heitger/Serfass 2015, 139). Heitger und Serfass (2015, 311f) sprechen im Zusammenhang mit der neuen Führungsrolle

von ManagerInnen von einer Renaissance der Führung, denn mit diesen Fähigkeiten ausgestattet, wird Unternehmensführung wichtiger als bisher.

Selbstfürsorge

Ständig auf die Bedürfnisse der anderen zu achten (jene der KundInnen und der MitarbeiterInnen), die diversen Systemdynamiken zu verstehen sowie ihre emotionale Resonanz zu spüren und dabei auch noch produktiv zu sein, erfordert von Führungskräften die Fähigkeit, die eigenen Grenzen zu erkennen und auf die Selbstfürsorge zu achten.

Die befragten BildungsmanagerInnen berichteten, dass mit der Digitalisierung private und berufliche Belange nur mehr schwer abgrenzbar sind (E14: 8; E20: 60; E23: 101) oder dass die gesteigerte Geschwindigkeit mit einem Vollzeitjob nicht mehr durchhaltbar ist (E22: 98 f). Die Regeneration wird damit von den betrieblichen Pausen in die Freizeit verlagert. Konsequenz und bewusstes Abgrenzen können dabei hilfreich sein. Führungskräfte sind diesbezüglich doppelt gefordert. Einerseits liegt es in ihrer Verantwortung, auf das Wohlergehen der MitarbeiterInnen zu achten, andererseits müssen sie reflektiert genug sein, um sich selbst die notwendigen Pausen und Abgrenzungen zuzugestehen. Heitger und Serfass (2015, 313) empfehlen Führungspersonen, sich regelmäßig Zeit und Raum zu qualitativen Standortbestimmungen und dialoggeprägten Reflexionen zu nehmen. Gerade in Veränderungssituationen ist es notwendig, sich aus dem Sog des Alltagsgeschäftes herauszunehmen und sich Überblick über die neuen Herausforderungen zu verschaffen und nächste Schritte zu innovativen Lösungen zu planen und zu erproben.

Strategische Unternehmensausrichtung

Trotz des hohen Grades an Freiheit, den BildungsmanagerInnen in ihren Organisationen haben, weisen sie in der empirischen Untersuchung darauf hin, dass LeiterInnen die Letztentscheidung über zukunftsfähige Arbeitsformen und strategische Entscheidungen tragen (E03: 48). In einem Fall unterstellt ein/e BildungsmanagerIn ihrem/r LeiterIn fehlendes Know-how und die entsprechende Bereitschaft (E04: 31), welche für Entscheidungen notwendig wären. Auch Heitger und Serfass (2015, 34) sehen es „als Aufgabe von Führung, Entscheidungen zu treffen, die Richtung zu weisen, die – zeitweise – Unsicherheit zu beseitigen und Klarheit zu schaffen, Orientierung zu geben und somit den Mitarbeitenden und Experten die Konzentration auf die operativen Aufgaben zu ermöglichen“ (Heitger/Serfass 2015, 35), um die Zukunft zu sichern. Denn Führungspersonen eines Unternehmens gestalten den Erfolg eines Unternehmens, indem sie Strategie, Organisation, die handelnden Personen und sich selbst steuern und in Einklang bringen und halten (Heitger/Serfass 2015, 34). Diese Aufgabe kann nicht an Mitarbeitende delegiert werden, auch nicht an IT-ExpertInnen, wenn es um Digitalisierung geht.

Eine festgelegte Unternehmensstrategie als Entscheidungsinstrument dient, aus meiner Sicht, der Grundausrichtung der Organisation (Heitger/Serfass 2015, 7). Idealerweise integriert sie die Ansprüche der Stakeholder (z. B. der Teilnehmenden,

der Träger) und berücksichtigt das relevante Umfeld (z. B. gesellschaftliche Veränderungen). Veränderungen im Verhalten der Stakeholder oder im Umfeld, wie sie derzeit durch die Digitalisierung geschehen, können eine grundlegende Anpassung der strategischen Ausrichtung nach sich ziehen. Strategische Anpassungen im Unternehmen vorzunehmen, bedeutet, die mögliche Zukunft zu gestalten. Die Herausforderung dabei ist, die grundlegenden Kultur- und Kernelemente bzw. -kompetenzen nicht zu zerstören (Heitger/Serfass 2015, 7). Daher sollte sich eine Digitalisierungsstrategie am Bildungsauftrag und an den Bedürfnissen der Lernenden orientieren und nicht einen digitalen Selbstzweck erfüllen. Im Zusammenhang mit individuellen, selbstorganisierten Lernprozessen richten sich Lernende bei der Suche nach Bildungsangeboten verstärkt nach ihren eigenen Fragestellungen und der Suche nach Problemlösungen. „Aus der Perspektive der Lernenden ist es im Prinzip egal, welche Institution ihnen die Informations-, Lern- und Beratungsbedarfe befriedigt. Funktionen müssen adressiert sein, nicht unbedingt Institutionen“ (Stang 2016, 194). Die strategische Ausrichtung einer Bildungseinrichtung muss daher die aktuellen Verhaltensveränderungen berücksichtigen.

Zur Vorgangsweise empfiehlt Deloitte (2013, 5), die aktuellen Gegebenheiten zu überprüfen und die aktuellen Geschäftsmodelle zu analysieren, ob sie den zukünftigen Gegebenheiten standhalten. In weiterer Folge ist zu überlegen, ob die Herausforderungen der Digitalisierung die aktuellen Geschäftsmodelle ergänzen und weiterentwickeln oder ob völlig neue Modelle kreiert werden müssen. Auch bei diesen Überlegungen sollten sich die Führungspersonen an den Bedürfnissen der KundInnen orientieren. Als Basis müssen die aktuellen Entwicklungen (z. B. selbstorganisiertes und vernetztes Lernen) mit Blick auf die eigene Bildungseinrichtung analysiert werden. Dabei können bestehende Netzwerke zum Erfahrungsaustausch hilfreich sein. Zusätzlich sollte die Recherche Best-Practice-Beispiele und erfolgversprechende Ideen beinhalten. Dabei könnten die Fragen im Mittelpunkt stehen, wie die Bildungseinrichtung weiterentwickelt werden kann, wie die Mitarbeitenden unterstützt und gefördert und wie die Dienstleistungen durch Digitalisierung besser gemacht werden können (Deloitte 2013, 5). Wichtig ist, wie bereits mehrfach erwähnt, dass es dabei nicht nur um den Einsatz neuer Technologien geht, sondern das veränderte (Lern-)Verhalten der Lernenden zu berücksichtigen ist. In diesem Sinne ist eine Orientierung am Bildungsprozess der Orientierung an der Bildungsdienstleistung vorzuziehen. Dies bezieht alle Supportprozesse wie z. B. Haustechnik, Küche und Reinigung mit ein. Strategische Veränderungen müssen in ihrer Planung die gegebene Organisationskultur berücksichtigen. Wenn das Festhalten an Traditionen eher der Kultur der Bildungseinrichtung entspricht als die Einführung von Neuerungen, kann eine vorschnelle Vorgehensweise eher Schaden verursachen. „Im Kontext der Digitalisierung gilt es, den schwierigen Spagat zwischen gebotener Innovation und gewünschter Tradition zu finden“ (Deloitte 2013, 6). Viele Bildungseinrichtungen sehen sich also vor dem Spannungsfeld, trotz steigender Teilnahmezahlen und erfolgreicher Bildungsprogramme über neue digitale Strategien nachdenken zu müssen, die den digitalen Anforderungen der Gesellschaft und der

KundInnen gerecht werden. Für Bildungshäuser könnte daher in der strategischen Planung ein dualer Ansatz von Bedeutung sein, nämlich sich auf sein erfolgreiches Kerngeschäft zu konzentrieren und gleichzeitig ein neues Geschäftsmodell unter Berücksichtigung der digitalen Bildungsanforderungen konsequent aufzubauen. Während der neue Geschäftsbereich in Bezug auf Rollenverständnis, Vorbildfunktionen und eine langsam veränderte Organisationskultur mehr Aufmerksamkeit braucht, können beim „alten“ Kerngeschäft der Ressourceneinsatz und die Investitionen langsam abklingen. Für manche KundInnen sind die Bildungsangebote mit ihren breit definierten Lernzielen, wie sie derzeit im Einsatz sind, immer noch passend. Zielgruppen, die nach zielgenauen, qualitativ hochwertigen Bildungsangeboten suchen, werden im digital orientierten Geschäftsbereich eher fündig. Die letztgenannte Zielgruppe weiß genau, welche Lösung für sie die geeignetste ist.

Arbeit 4.0

Mit dem Einzug der Digitalisierung in die Arbeitswelten haben sich Abläufe, Prozesse und Arbeitsorganisation verändert. Die Verwendung von Informations- und Kommunikationstechnologien ist in modernen Unternehmen zum Standard geworden. Der Begriff Arbeit 4.0 steht für die technologische Durchdringung der Arbeitsprozesse und -formen und für die damit entstehenden unterschiedlichen Fragen der Zukunft der Erwerbsarbeit. Die Faktoren Unbeständigkeit, Unsicherheit, Komplexität und Vielschichtigkeit, wie sie im Kapitel zur strategischen MitarbeiterInnenführung bereits angesprochen wurden, wirken auch auf die zukünftige Gestaltung von Arbeitsprozessen und Arbeitsplätzen ein. Zu der Frage, wie wir in Zukunft arbeiten werden, wurde in den vergangenen Jahren einiges publiziert.

Die befragten BildungsmanagerInnen bringen mit dem Begriff „Arbeit 4.0“ flexiblere Arbeitszeiten, individuellere Arbeitsgestaltung und anpassungsfähige Arbeitsplätze in Verbindung. Mit der Veränderung von Arbeitsprozessen ändern sich auch die Arbeitsplätze, denn idealerweise passt sich der Arbeitsplatz immer den individuellen Bedürfnissen der Beschäftigten an und orientiert sich an ihren spezifischen Tätigkeiten.

Der physische Arbeitsort wird auch in einer Zeit grenzenloser Mobilität und virtueller Räume in Zukunft seine Berechtigung haben. Arbeit 4.0 erfordert jedoch neue Raumkonzepte, welche die Kooperation und Kommunikation der Mitarbeitenden in den Fokus rücken und damit mehr Raum zum sozialen Interagieren bieten. Aufgaben, die von einzelnen Mitarbeitenden allein erledigt werden können, können dann in andere Räumlichkeiten oder an andere Orte verlagert werden, wie zum Beispiel ins Homeoffice. Geschuldet ist diese Entwicklung dem verstärkten Bedürfnis nach Flexibilität und Selbstorganisation, aber auch den Arbeitsabläufen, die eher projektorientiert organisiert werden. Digitale Medien machen es möglich, dass Austausch und Kommunikation auch über Distanzen möglich sind. Der Arbeitsplatz vor Ort im Unternehmen würde sich daher auf die soziale Interaktion beschränken, die nach wie vor für einen kreativen Gedankenaustausch notwendig sein wird. Dafür werden offene Räume benötigt, die flexibel gestaltbar sind. Schreibtische werden

nicht mehr fix Mitarbeitenden zugeordnet sein, sondern je nach Bedarf. Diesen Trend stellten auch die befragten BildungsmanagerInnen in der empirischen Untersuchung fest (E20: 63; E22: 8).

Organisationsstrukturen werden in Zukunft völlig neu zu denken sein. Darauf weist ein Artikel von McCoshan (2018, 1) auf der EPALE-Website hin. McCoshan betont darin, dass Kurzanstellungen und projektbezogene Anstellungen zunehmen werden. Homeoffice oder die Arbeiten ortsunabhängig irgendwo auf der Welt zu erledigen, ist zwar derzeit noch die Ausnahme, aber für viele Menschen eine denkbare und reizvolle Variante. Die Bedeutung dieser Entwicklungen für die Organisation in Bildungshäusern ist eine zweifache. Einerseits wäre es gangbar, den eigenen MitarbeiterInnen, speziell MitarbeiterInnen im Bildungsbereich, verstärkt Freiheiten zu gewähren, andererseits wäre es möglich, auf diesem Weg Personalressourcen für kurzfristige, wenig spezialisierte Aufgaben zu gewinnen. Die Möglichkeit, von zu Hause aus zu arbeiten, nehmen die befragten BildungsmanagerInnen zum Teil jetzt schon wahr (E22: 32).

Mit der Ortsunabhängigkeit wird allerdings nicht nur das Homeoffice bedeutender. Die Digitalisierung macht es möglich, dass das Arbeiten von (fast) jedem Ort der Welt aus möglich wird. Mit dieser Arbeitsform hat sich bei jungen reiselustigen FreelancerInnen, meist aus Kreativbranchen, der Begriff „digital nomade“ etabliert. Durch dieses Phänomen entstehen weltweit Hotspots, die sich für diese Arbeitsformen besonders anbieten, weil dort die entsprechende Infrastruktur angeboten wird (z. B. freies WLAN, anregende Atmosphäre und kostengünstige Preise für Nächtigung und Verpflegung) und Möglichkeiten der Vernetzung mit anderen gegeben sind. Um solche Arbeitsplätze nutzen zu können, muss man nicht zwangsläufig ins Ausland reisen. Auch in Österreich haben sich Orte etabliert, die flexibles Arbeiten auf kostengünstigen Arbeitsplätzen ermöglichen. Hierzulande spricht man vorzugsweise von „Co-Workingspaces“. Sie liegen meistens sehr zentral im Stadtgebiet und in der Nähe von Drehscheiben öffentlicher Verkehrsmittel. Neben der Arbeitsplatzbereitstellung wird zusätzliche Infrastruktur, wie Besprechungsräume, gemeinsame Telefonanlagen, Kopiergeräte und Personal in Form von RezeptionistInnen, angeboten. Beim Co-Workingspace wird zusätzlich Wert auf Kooperationsmöglichkeiten und Synergien durch Vernetzung gelegt. Dafür sorgen Netzwerkabende, Fachvorträge und Exkursionen. Mit dem offenen Umfeld sollen die Kreativität angeregt und Raum für innovative Lösungen zur Verfügung gestellt werden. Für die zukünftige Gestaltung von Arbeitsplätzen in Bildungshäusern könnten diese Workingspaces als Vorbild dienen.

Diese Formen der Arbeitsplatzgestaltung setzen aber auch andere Arbeitsformen voraus. Es handelt sich dabei um eher untypische Arbeitsformen: Teilzeitbeschäftigungen, befristete Arbeitsverträge, Projektorientierung (Arbeit auf Abruf) und Jobsharing. Alle diese Arbeitsformen fordern selbstbestimmte und flexible Arbeitszeiten. Für BildungsmanagerInnen sind diese Arbeitszeiten nichts Fremdes (E03: 46 f; E03: 172 f). Gearbeitet wird, wenn genug Arbeit ansteht oder wenn die persönliche Energie dafür da ist, um effizient und kreativ sein zu können (E03: 50; E22: 42).

Auch im D21-Digital-Index 2017/2018 wird festgestellt, dass flexible Arbeitszeiten für 72% der Berufstätigen eine Selbstverständlichkeit geworden sind (Schwaderer/Wieland 2018, 53). Eine Herausforderung, die damit wächst, ist, wie die befragten BildungsmanagerInnen hervorstrichen, dass es eine erhöhte Eigenverantwortung braucht (E22: 10) und dass zwischen flexibel arbeitenden MitarbeiterInnen und jenen, die nicht so flexibel arbeiten können (z. B. Haus- und Servicepersonal), Konfliktpotenzial entsteht. Die BildungsmanagerInnen berichteten, dass die Arbeit, die sie nicht im Bildungshaus verrichten, von anderen nicht als berufliche Tätigkeit wahrgenommen wird (E22: 32). Trotz der Vorteile, die sie in flexiblen Arbeitsformen sehen, ist damit weiters die Gefahr der Überforderung verbunden. Die BildungsmanagerInnen erzählten beispielsweise, dass es ihnen nicht immer leichtfällt, das Berufliche vom Privaten zu trennen (E22: 12).

Flexible Arbeitszeiten erfordern demnach Fähigkeiten wie eine hohe Selbstdisziplin, andererseits eine klare Trennung zwischen den Tätigkeiten für die Bildungsorganisation und der Freizeit. Hier tritt ein Spannungsfeld zwischen den veränderten Arbeitsanforderungen und den Bedürfnissen der Mitarbeitenden auf. Denn einerseits wird von den Mitarbeitenden mehr Freiheit und Flexibilität in Arbeitsprozessen erwartet, weil sie dadurch private und berufliche Vorteile gewinnen können. Andererseits werden mehr Eigenverantwortung und Engagement gefordert, was zur Überforderung führen kann. Die Chance liegt darin, dass der/die Einzelne über mehr Autonomie im Arbeitsleben verfügt. Gleichzeitig birgt dies die Gefahr erhöhter Belastung und tendenzieller Selbstausbeutung. Für eine erfolgreiche Umsetzung neuer Arbeitsformen sind kritische, selbstreflexive Fähigkeiten unumgänglich. Dies betrifft Führungskräfte genauso wie die Mitarbeitenden selbst. Um auftretende Diskrepanzen zu erkennen, sind regelmäßige MitarbeiterInnengespräche und Aushandlungsprozesse notwendig. Führungskräfte, die sich dem Wohl der Mitarbeitenden verschrieben haben, achten auf diese möglichen Diskrepanzen.

Strategisches digitales Marketing

Marketing ist ein herausragendes Thema in der Diskussion rund um den Einsatz digitaler Medien in der Erwachsenenbildung. Dies wird unter anderem an den vielen Aussagen der BildungsmanagerInnen zu diesem Thema ersichtlich. Ein Grund für das verstärkte aktuelle Interesse an Marketingfragen liegt einerseits in der Ökonomisierung der Erwachsenenbildung (Reich-Claassen/Tippelt 2010, 2), andererseits an der Tatsache, dass sich digitale Medien für zielgruppenorientiertes Marketing hervorragend eignen. Diese Erkenntnis dürfte auch ausschlaggebend dafür sein, dass beispielsweise über 90% aller WeiterbildungsanbieterInnen in Deutschland „Zielgruppenmarketing“ als zentrale Strategie einsetzen wollen, um ihren Fortbestand auf dem Weiterbildungsmarkt abzusichern (Koscheck/Feller 2009, 3), wie der Webmonitor des DIE in Kooperation mit dem BIBB⁵⁰ bereits im Jahr 2009 festgestellt hat.

⁵⁰ wbmonitor ist eine gemeinsame Initiative des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) und des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung e. V. – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE) (www.wbmonitor.de).

Die befragten BildungsmanagerInnen stehen dem Thema digitales Marketing aber nicht nur positiv gegenüber. In einem Fall wurde die zielgruppenorientierte Online-Werbung als unheimlich und unethisch (E02: 37f) empfunden und deshalb für das Bildungshaus als Marketingstrategie generalisierend abgelehnt. Der ökonomische Druck ist für die befragten BildungsmanagerInnen noch wenig spürbar (E03: 141). Sie sind aber motiviert, Menschen in ihren Ressourcen und Fähigkeiten zu stärken (E03: 29f).

Wenn BildungsmanagerInnen folglich klar wird, dass Marketing eine Dienstleistung in Form verschiedenster Kommunikationsmethoden ist, die Menschen dabei unterstützt, besser ihre Lernziele zu erreichen oder zu erkennen, dann sollte es möglich sein, diese Hysterisis gegen digitale Marketingstrategien zu überwinden. Diese Vorgangsweise kommt didaktisch gesehen einer TeilnehmerInnenorientierung gleich, die in der Organisationsstrategie ihren Platz bekommen sollte. Denn „Teilnehmerorientierung spricht jene Qualität von erwachsenenpädagogischer Arbeit an, die im Vorfeld ein aufsuchendes Marketing betreibt, die den Lernenden mit seinen Erfahrungen und Ansprüchen schon in der Planungsphase ernst nimmt und während der Veranstaltung im Sinne einer Ermöglichungsdidaktik (Siebert) jene Voraussetzungen schafft, die zu erfolgreiche[m] Lernen führen können“ (Gruber 2004, 220). Die befragten BildungsmanagerInnen setzten sich bislang eher selten mit didaktischen Prinzipien wie TeilnehmerInnenorientierung oder Ermöglichungsdidaktik auseinander. Weiterbildungsmaßnahmen zu didaktischen Grundlagen in der Erwachsenenbildung wären in dieser Hinsicht hilfreich, um das dahinterliegende Potenzial zu verstehen.

Wenn die BildungsmanagerInnen über Marketing im Zusammenhang mit digitalen Medien sprachen, ging es um das Erreichen neuer Zielgruppen (E03: 11; E09: 45), um die StammkundInnenpflege (E06: 16), um den Wechsel von einem Papierprogrammatalog zur Online-Bewerbung (E04: 68f; E04: 74), um die Imagewerbung (E15: 64; E09: 64), um die Öffentlichkeitsarbeit (E09: 57) und um die Möglichkeit, Videos in die Kommunikation einzubinden (E15: 65; E17: 19). Alle diese Nennungen sind für das Marketing wichtig, stellen aber nur einen Bruchteil der Möglichkeiten dar. Vor allem wird hierbei nicht bedacht, dass auch im Marketing neue Denk- und Handlungsvarianten notwendig sind, um auf die digitalen Herausforderungen einzugehen. Aktuell wird so vorgegangen, dass versucht wird, die bisher bewährten analogen Maßnahmen durch digitale zu ersetzen, wie zum Beispiel vom Papierkatalog auf Online-Werbung umzustellen (E04: 68f; E04: 74). Die Chancen des digitalen Marketings liegen im Umdenken: weg von einer Kommunikation über das Produkt hin zu einer Kommunikation über die Bedürfnisse und die Interessen der Menschen, genau genommen zu den Bedürfnissen der jeweiligen Zielgruppen. Eine der ersten Aufgaben, um auf eine derartige Unternehmenskommunikation umzustellen, ist eine konsequente Zielgruppenanalyse. Das bedeutet, die Zielgruppen genau zu identifizieren und den Nutzen in den Mittelpunkt der Handlungen zu stellen. Die Hürde in diesem Zusammenhang liegt darin, dass viele Bildungshäuser in ihren Leitbildern verankert haben, Bildung für **alle** ermöglichen zu wollen. Dahinter liegt

ein tief verwurzelttes Bedürfnis des Berufsfeldes, welches der historischen, humanistischen Bildungsvorstellung entspringt, die grundsätzlich auch heute ihre Berechtigung hat. Verändert hat sich in der historischen Betrachtung jedoch, dass Wissen und Fähigkeiten heute viel spezieller und Bildungsziele und Interessen komplexer sind. Das bedeutet nicht, dass man von diesem Anspruch abweichen muss und das Allgemeinbildungskonzept nach Klafki obsolet geworden ist, sondern das bedeutet, dass die jeweiligen Handlungen an jene Zielgruppe anzupassen sind, die gerade im Fokus der Überlegungen steht. Eine Hürde könnte dabei sein, dass Zielgruppenarbeit Klischeearbeit ist. Denn nicht alle SeniorInnen sehen sich als SeniorInnen, oder wer will schon gern als „bildungsfern“ angesprochen werden. Diese Diskrepanz könnte mit einer TeilnehmerInnenorientierung verbessert werden. Wie auch die befragten BildungsmanagerInnen in der empirischen Forschungsarbeit mehrfach richtig erkannt haben, ist damit ein zusätzlicher zeitlicher und personeller Aufwand verbunden, der nicht einfach so „nebenbei“ erledigt werden kann.

Die konsequente Zielgruppenanalyse stellt nur den Anfang einer digitalen Marketingstrategie dar. Es soll hier nicht eine vollständige Abhandlung über strategisches Marketing erfolgen, dazu gibt es qualifizierte ExpertInnen und eine Reihe von Publikationen, die sich mit digitalen Marketingstrategien beschäftigen. Vielmehr sollen hier ein paar wenige Besonderheiten dargestellt werden, die wertvolle Impulse liefern könnten.

Im Zusammenhang mit digitalen Medien wird im Marketing von der „Customer Journey“ gesprochen, die InteressentInnen zurücklegen, bis sie zu KundInnen werden. Auf diesem konstruierten Weg gibt es eine Reihe von Möglichkeiten, mit InteressentInnen in Kontakt zu treten, um einerseits ihre Bedürfnisse, Wünsche und Interessen zu erfahren (E23: 62 f) und um andererseits auf Bildungsangebote oder -dienstleistungen aufmerksam zu machen.

Um Inhalte, sogenannten Content, in digitalen (sozialen) Medien zu produzieren, sind folgende Fragen hilfreich: Was würde mich (als Organisation oder BildungsmanagerIn) meine Zielgruppe fragen? Welche Antworten könnte ich geben? Welche Antworten würde ich **nicht** über Google bekommen? Wie können wir den „Weg“ für die Zielgruppe zu uns gestalten? Kostenlos zur Verfügung gestellter Content (in den sozialen Netzwerken, Blogs, Podcasts oder Videos) kann einerseits das Interesse wecken, andererseits als Serviceleistung betrachtet werden. Die befragten BildungsmanagerInnen sind sich darüber im Klaren, dass Videos als „Appetizer“ eingesetzt werden könnten (E17: 19). Hierfür muss ein besonderes Bedürfnis, ein Interesse oder im besten Fall eine Emotion angesprochen werden, die auf weitere Informationen neugierig macht. Kostenlos zur Verfügung gestellte Informationen oder Inhalte stellen ein Sprungbrett für eine weitergehende Kommunikation dar. Dennoch: Menschen, die sich in sozialen Netzwerken aufhalten, wollen in erster Linie nicht informiert werden, schon gar nicht über die nächste stattfindende Bildungsveranstaltung oder über den letzten Vortrag im Haus. Diese Erfahrungen haben BildungsmanagerInnen beispielsweise mit Facebook gemacht oder mit Inhalten auf der eigenen Website (E16: 1). Soziale Medien funktionieren über Emotionen und

UserInnen wollen inspiriert werden. Die befragten BildungsmanagerInnen ließen erkennen, dass sie zum Teil unter der Vorstellung, Beiträge zur Unterhaltung gestalten zu müssen oder alltägliche Bedürfnisse anzusprechen, regelrecht leiden würden. Sie wundern sich, wenn profane Nachrichten (sogenannter Cat-Content) mehr Likes erzielen als fachliche Inhalte (E16: 34). Dennoch: Hier liegen die Emotionen der NutzerInnen, über die sie erreicht werden können. Für tiefgehende Inhalte sind soziale Medien nicht das geeignete Kommunikationsinstrument. In diesem Zusammenhang hat sich der Begriff „Storytelling“ etabliert. Damit sind Nachrichten gemeint, die in kurzer Form etwas über das Bildungshaus, seine MitarbeiterInnen oder deren Aktivitäten erzählen. Die Kunst dabei ist, diese „Geschichten“ zielgruppenorientiert zu gestalten und zu verteilen, um die Aufmerksamkeit der KundInnen zu erhöhen.

Das Thema der öffentlichen Aufmerksamkeit wird im Zusammenhang mit dem veränderten Lernverhalten von Erwachsenen an Bedeutung zunehmen. Lernende, die zunehmend informell und selbstorganisiert lernen, tun dies verstärkt über digitale Medien, da sie ihre anliegenden Themen und Fragestellungen in kürzester Zeit online recherchieren können. Dazu werden neben sozialen Netzwerken und Foren verstärkt Videoportale genutzt. Lernende tauschen sich zu ihren Themen online aus und nützen zusätzlich ihre physischen Netzwerke, je nach sozialem Kapital. Präsenzweiterbildungen werden erst in Anspruch genommen, wenn die „Informationsdecke“ in den persönlich-analogen und digitalen Netzwerken erreicht ist und die Lernenden das Bedürfnis haben, sich mit ExpertInnen auszutauschen. Im Sinne der Customer Journey ist dies der Zeitpunkt, an dem die Aufmerksamkeit auf eine konkrete Bildungsmaßnahme gelenkt werden muss. In welcher Bildungseinrichtung diese Veranstaltung stattfindet, wird für diese InteressentInnen unwesentlich sein, außer sie verbinden mit der Einrichtung eine besondere Expertise. Denn bei den Lernenden steht eine offene Frage oder eine Problemstellung im Fokus, welche zeitnah gelöst werden will. Die Herausforderung für Bildungseinrichtungen liegt nun darin, in Online-Suchanfragen aufzutauchen, wenn nach einem bestimmten Thema gesucht wird, und das bevor noch nach einem bestimmten Bildungsangebot gesucht wird. Jene Einrichtungen, die bei Suchmaschinenanfragen ganz oben stehen, sind in der Wahrnehmung der NutzerInnen jene mit der meisten Expertise. KundInnen, die online nach Informationen suchen, müssen die Marke der Einrichtung (die sie finden sollen) schon kennen, damit ihr die nötige Aufmerksamkeit geschenkt wird. Die erhöhte Online-Präsenz steigert die Chance, mit der eigenen Expertise oder der Bildungseinrichtung dann wahrgenommen zu werden, wenn der Bildungsbedarf tatsächlich auftritt. Digitale Weiterbildung ist also vorrangig informelles Lernen. Damit entsteht für Bildungseinrichtungen eine zusätzliche Konkurrenz durch Angebote von kommerziell orientierten Unternehmen aus anderen Branchen, deren Hauptzweck nicht Bildung ist. Sie treten oft sehr stark am Online-Markt auf und werden bei Suchanfragen an den vordersten Stellen gelistet.

Der Zugriff auf „Lernmaterial“ erfolgt über „Gatekeeper“ wie Google oder YouTube. Viele dieser Angebote sind jedoch nicht nach wissenschaftlich-didaktischen Erkenntnissen aufbereitet und unterliegen nur selten einer inhaltlich-fach-

lichen Kontrolle. Weiterbildungsanbieter konkurrieren also mit einer Fülle von ungeprüften Inhalten. Entsprechend wichtig ist die Definition von Qualitätsstandards bzw. die Vergabe eines Gütesiegels für gute (digitale) Lerninhalte. Bildungsanbieter könnten so in Form einer freiwilligen Selbstverpflichtung die hohe didaktische und fachliche Qualität ihrer Materialien belegen. Dies wäre am allgemein unübersichtlichen Weiterbildungsmarkt auch ein schlagkräftiges Marketingargument. Die Qualitätsstandards und das Instrumentarium zur Überprüfung sollten von den Weiterbildungsverbänden in Austausch mit VertreterInnen der Zielgruppe der Lernenden entwickelt und möglichst branchenweit etabliert werden (Schmid et al. 2018, 50).

Die Haupthindernisse, welche die befragten BildungsmanagerInnen diesbezüglich ansprachen, sind die fehlenden Zeitressourcen, die ungenügende Aus- und Weiterbildung und – nicht unerheblich – das mangelnde Interesse an Marketingaktivitäten (E04: 112; E15:35; E18: 5). Die befragten BildungsmanagerInnen sind meist als „PädagogInnen“ eingestellt worden und wollen inhaltliche Bildungsarbeit leisten (E15: 18). Die Empfehlung geht deshalb ganz klar in die Richtung, dass ein modernes, digitales Marketing ExpertInnen benötigt, welche die notwendige Kompetenz erworben haben und Begeisterung für die Arbeit mitbringen. Diese Aufgaben an BildungsmanagerInnen oder auch andere Fachkräfte im Bildungshaus zu delegieren, kann keine optimalen Ergebnisse erzielen.

Vernetzte Bildungsorganisationen – Bildungs Kooperationen

Vernetzung und Kooperation erhalten durch die Digitalisierung Aufwind. Die befragten BildungsmanagerInnen nehmen das Thema als große Chance der Digitalisierung wahr und gleichzeitig als eine ihrer Stärken im Bildungshausbetrieb (E03:345 f). Vorwiegend haben sie dabei die Vernetzung für den fachlichen Austausch im Sinn, welcher durch digitale Medien auch international ausgebaut werden kann (E22: 154; E25: 13). Innerhalb der Organisation wird Vernetzung als Möglichkeit gesehen, Ressourcen zu sparen (E15:17). Die Vernetzung der unterschiedlichen Gäste wird derzeit kaum betrieben, aber als sinnvolle Möglichkeit erachtet (E23: 5; E23: 15), um Synergien zu nutzen (E03: 73). Versuche gehen dahin, Plattformen für Mitfahrgelegenheiten anzubieten, die bislang jedoch kaum genutzt werden (E25: 112 f). TeilnehmerInnen unterschiedlicher Bildungsveranstaltungen im Haus zu vernetzen, ist derzeit nicht im Blickfeld der BildungsmanagerInnen (E05: 140). Als weitere Möglichkeiten werden vielmehr die Vernetzung mit der Presse genannt, die aber auch gepflegt werden muss (E23: 61; E09: 141), die Vernetzung mit MultiplikatorInnen, um die Zielgruppe zu erweitern (E09: 91 f; E09: 103 f), und die Vernetzung mit anderen Bildungshäusern im Dachverband der ARGE BHÖ, welche noch ausgebaut werden könnte (E13: 93 f).

An den unterschiedlichen Facetten, die von den BildungsmanagerInnen in der empirischen Forschungsarbeit thematisiert wurden, wird ersichtlich, wie umfangreich das Thema Vernetzung und Kooperation ist. Um Vernetzung und Kooperation für die eigenen Zwecke zu nutzen und als Serviceleistung für KundInnen zu etablieren, müssen sie auch strategisch in der Bildungsorganisation implementiert sein.

Wie vorne zu sozialem Kapital und Konnektivismus ausgeführt wurde, kommt der Vernetzung in der Organisationsentwicklung und in den damit entstehenden Netzwerken eine wachsende Bedeutung zu. Generell besteht ein breiter Konsens in Bildungseinrichtungen, dass Kooperationen, in welcher Form auch immer, erstrebenswert sind. Dennoch liegen Studien vor, dass Kooperationen, besonders bei größeren und auf dem Markt etablierten Bildungseinrichtungen, eher vernachlässigt werden (Jütte 2002, 62 f). Ein Grund könnte im Spannungsfeld zwischen Kooperation und Wettbewerb liegen, welcher der Erwachsenenbildungsbranche inhärent ist und sich in den Distinktionen des Berufsfeldes ausdrückt. Um diese Feldbarrieren zu überwinden, wird es künftig notwendig sein, sich verstärkt mit den Möglichkeiten von Vernetzungen und Kooperationen zu beschäftigen und diese in Bezug auf die eigene Organisation abzuwägen und schließlich in die Unternehmensstrategie einfließen zu lassen. Denn das Konzentrieren auf Kerngeschäfte, Bildungsaufträge und thematische Schwerpunkte führt zu einer Unternehmensspezialisierung, die es erfordert, Organisationskooperationen einzugehen, wenn individuelle KundInnenanforderungen erfüllt werden wollen und spezielle Bildungsprozesse geplant sind. Die komplexe Leistungserbringung ist einer einzelnen Bildungsorganisation nicht mehr möglich. Insbesondere die Digitalisierung zwingt viele Einrichtungen zur Kooperation, um digitales Lernen voranbringen zu können (Schmid et al. 2018, 14), oder zur Optimierung der organisationsinternen Prozesse und Abläufe (Reupold et al. 2010, 569).

Ein Netzwerk ist ein System, das aus mehreren miteinander verbundenen Elementen besteht, die einen Austausch von Informationen, Material und Werten ermöglichen (Bornhoff/Frenzer 2006, 45; Siemens 2004, 2006a/b). Institutionelle Vernetzung/Bildungsortkooperation bezieht sich auf die Kommunikation und den Austausch zwischen einzelnen Institutionen eines Bildungssektors sowie auf die Kommunikation und den Austausch zwischen deren Akteurinnen und Akteuren. Das Besondere an derartigen Netzwerken ist nach Bornhoff und Frenzer (2006, 50), dass sich Systeme mit ihren jeweils eigenen Regeln und Mustern begegnen. VertreterInnen unterschiedlicher Systeme kommen in Kontakt und formen ein neues System mit passenden Regeln und eigener Kultur. Dabei ist das Einbinden der Akteurinnen und Akteure in die neue soziale Struktur wesentlich, da soziale Beziehungen für das Netzwerk förderlich oder hinderlich sein können. In diesen Netzwerkstrukturen findet dann die Zusammenarbeit der aktiven Personen statt (Reupold et al. 2010, 575). Die Struktur derartiger Netzwerke ist horizontal, heterarchisch aufgebaut. „Die Akteure behalten ihre Selbstbestimmung und Unabhängigkeit“ (Reupold et al. 2010, 575) und handeln in hohem Maße selbstverantwortlich und engagiert. Kompetenzen und Ressourcen werden zwischen den Organisationen ausgetauscht, entsprechend einer gemeinsamen Übereinkunft und Konsensbildung (Reupold et al. 2010, 570). Heitger und Serfass (2015, 25) führen die Wichtigkeit von Netzwerken auf die Zunahme von „WissensarbeiterInnen“ zurück, welche auf die Expertise unterschiedlicher Akteurinnen und Akteure angewiesen sind. Dieses Potenzial wird durch vertikal dominierte Organisationsdesigns behindert (Heitger/Serfass 2015, 25), denn

diesen Strukturen fehlt die nötige Eigenverantwortung und Transparenz. Netzwerke und Kooperationen aufzubauen, zu pflegen und zu nutzen, ist Aufgabe der Führung und braucht einen festen Platz in der Unternehmensstrategie.

Im Kontext der zunehmenden Digitalisierung rücken virtuelle Netzwerke in den Mittelpunkt der Diskussion. In der Praxis der BildungsmanagerInnen scheinen diese allerdings noch wenig Bedeutung zu haben. In der Forschungsarbeit sprachen die befragten BildungsmanagerInnen den persönlichen Begegnungen und dem didaktischen Wert von sozialen Kontakten in Bildungsprozessen einen hohen Wert zu. Verfestigt wurde diese wahrnehmbare Disposition unter anderem durch Vorurteile gegenüber virtuellen Netzwerken. Dass derartige Kontakte auch bereichernd und zu realen Freundschaften führen können, hat nur eine Person in der empirischen Untersuchung berichtet (E03: 41).

Virtuelle Netzwerke sind meistens unverbindlicher und wenig steuerbar. Im Mittelpunkt stehen ein gemeinsames Interesse oder ein gemeinsamer Zweck (Castells 2001, 406). Netzwerkverbindungen werden nur so lange aufrechterhalten, solange dieses Interesse oder der gemeinsame Zweck bestehen bleiben. Je umfangreicher und facettenreicher die Interessen einer Person sind, umso vielschichtiger können auch die Mitgliedschaften in Netzwerken sein. „Das Netz eignet sich besonders gut zur Entwicklung einer Vielzahl schwacher Verbindungen. Schwache Verbindungen sind nützlich, um zu niedrigen Kosten Informationen bereitzustellen und Chancen zu eröffnen“ (Castells 2001, 409). Damit sind sie auch besonders geeignet, informelles, selbstorganisiertes und vernetztes Lernen zu ermöglichen. Für die befragten BildungsmanagerInnen bedeutet dies die Möglichkeit eines unkomplizierten, fachlichen Austausches auf unverbindlicher Basis. In jedem Fall kann durch virtuelle Netzwerke das soziale Kapital erhöht werden, was in der beruflichen Arbeit zu Vorteilen führen könnte.

Strategische Kooperation bedeutet, sich über die Zielsetzung der Zusammenarbeit und den zu erwartenden Nutzen im Klaren zu sein. Denn Kooperationen sind mit einem erhöhten Kommunikationsaufwand, mit aufwändigeren Abläufen und Prozessen verbunden und sind schwerer steuerbar als Einzelorganisationen. Produktiv sind Kooperationen vor allem dann, wenn eine Reziprozität (eine Balance zwischen Geben und Nehmen) besteht. Im besten Fall herrscht eine „Geber-Mentalität“ bei den KooperationspartnerInnen vor (Heitger/Serfass 2015, 176 f).

Kooperationen zeichnen sich durch Freiwilligkeit, Autonomie und eine gemeinsame, zeitlich begrenzte Arbeit an einer strategisch relevanten Zielsetzung aus, die von einem/r PartnerIn allein nicht durchführbar wäre. Kooperationen unterliegen einer gewissen Selbsterschaffung und -erhaltung und sind daher nur schwer von außen steuerbar. Die einzelnen Organisationskulturen und ihr Habitus treffen in einem neu geschaffenen Organisationssystem aufeinander und sind nur durch Rahmenbedingungen (z. B. Budget, gemeinsam gesetzte Ziele) eingrenzbar (Heitger/Serfass 2015, 180).

Die Netzwerktheorie in der Erwachsenenbildung kennt eine Reihe von verschiedenen Kooperationsformen, die je nach Zielsetzung, Erwartung oder Kooperations-

partnerInnen unterschiedlich benannt werden. Eine Form der Kooperation soll hier hervorgehoben werden: die Bildungsortkooperation.

Für die Bildungsortkooperation liegt keine einheitliche Definition vor. Synonym werden vor allem der Begriff Lernortkooperation verwendet sowie die Begriffe Lernzentrum, Lernwerkstatt, Lernatelier, Kulturzentrum oder Bildungszentrum. Im englischsprachigen Raum werden dafür Begriffe wie Learning Centres, Learning Commons oder Learning Hubs benutzt (Stang 2016, 70; Stang/Hesse 2006, 9). Die jeweilige Begriffsverwendung ist oft von regionalen Verständnissen und Traditionen der Träger abhängig. Besonders im internationalen Vergleich kann es hier zu Unklarheiten kommen, was eine Weiterentwicklung von Bildungseinrichtungen und die Verwendung der Begrifflichkeiten in der eigenen Praxis erschwert. Das Gemeinsame dahinter ist meist, dass sich mehrere organisatorisch und strukturell getrennte Einrichtungen (wie z. B. Volkshochschulen, Bibliotheken, Cafés etc.) in einem Gebäude, also an einem Bildungsort zusammenfinden und im besten Fall gemeinsame Bildungsveranstaltungen oder andere Kooperationen durchführen. Damit grenzt sich die Bezeichnung Bildungsortkooperation klar von Bildungskooperation ab, indem die örtliche Verbundenheit hervorgehoben wird.

Im deutschsprachigen Raum sind Volkshochschulen und Bibliotheken in der Bildungsortkooperation federführend. Sie knüpfen damit an eine Tradition an, die bis in die Anfänge der Volksbildung Ende des 19. Jahrhunderts zurückreicht und auf selbstgesteuertes Lernen abzielte (Stang 2016, 175). „Auch damals waren oft Einrichtungen der Volksbildung und Volksbüchereien räumlich und organisational miteinander verknüpft“ (Stang 2016, 175). Während sich Bibliotheken schon seit jeher als Einrichtungen sehen, die selbstgesteuertes Lernen unterstützen, sind Erwachsenenbildungseinrichtungen etwas zurückhaltender (Jouly 2009, 18 f). Seit Mitte der 2000er Jahre gehen Bemühungen dahin, Bildungsorganisationen und öffentliche Bibliothek in einem Gebäude zu vereinen und gemeinsame Kooperationen durchzuführen. Beispiele dafür sind die Alpen-Adria-Mediathek in Villach⁵¹ und der Wissensturm in Linz⁵². Dollhausen und Mickler (2012, 49 ff) nennen diese Form der Kooperation Kommunale Lernzentren. Ziel dieser Einrichtungen ist es, gemeinsam differenzierte Bildungsangebote zu entwickeln, die mit der Bereitstellung von neuen Medien und Medienarbeitsplätzen verbunden werden (Gruber/Müller 2009, 4). Geschuldet sind diese Entwicklungen einerseits Finanzierungsalternativen von Kommunen, die oft Träger öffentlicher Bibliotheken und Bildungsorganisationen wie der Volkshochschulen sind, den bildungspolitischen Forderungen nach „Lebenslangem Lernen“ verbunden mit Selbstorganisation und Selbststeuerung sowie den Reaktionen auf gesellschaftliche Veränderungen, wie zum Beispiel den Auswirkungen der Digitalisierung. Bildungsortkooperationen beschäftigen sich also vorwiegend mit architektonischen/räumlichen Aspekten und mit technologischen Möglichkeiten. Stang (2016, 168) stellt fest, dass räumliche Strukturen in Bildungs- und Kulturzen-

51 Träger ist die Kammer für Arbeiter und Angestellte für Kärnten in Kooperation mit der Stadt Villach, der Volkshochschule, dem Berufsförderungsinstitut, der Musikschule und anderen Bildungseinrichtungen.

52 Eigentümer ist die Stadt Linz. Im Wissensturm sind die Stadtbibliothek, die VHS, das Lernzentrum Lewis und die Medienwerkstatt Linz untergebracht.

tren bislang oft additiv gestaltet sind. Das heißt, dass die einzelnen Einrichtungen räumlich voneinander getrennt sind und nicht gemeinsam genutzt werden. Als weiterer hinderlicher Faktor von Bildungsortkooperation werden die unterschiedlichen Zielgruppen der Bibliotheken und der Bildungseinrichtungen wahrgenommen. Bildungseinrichtungen sprechen eher Personen an, die in Gruppen lernen und arbeiten möchten, im Gegensatz zu Bibliotheken, die eher von Lernenden angezogen werden, die selbstorganisiertes Lernen bevorzugen.

In der Einbindung von Lernortkooperationen nehmen einige Kommunen, Volkshochschulen und Bibliotheken Vorreiterrollen ein. Die Analyse der Erfolgskriterien wäre ein gangbarer Weg, um Möglichkeiten für Bildungshäuser anzuleiten, die wiederum zu strategischen Maßnahmen führen könnten.

Bildungsorte und Lernräume

Es ist naheliegend, dass BildungsmanagerInnen dem Bildungsort Bildungshaus und seinen Lernräumen einen hohen Wert beimessen. Zurückführen lässt sich das auf ihr Bildungsverständnis, das soziale Kontakte, die persönliche Betreuung und ein Lernen und Leben unter einem Dach im Sinne Grundtvigs betont. Mit der Digitalisierung fließt unvermeidlich das Thema der digitalen Räume in die didaktische Diskussion ein. Die befragten BildungsmanagerInnen sprachen von zwei Welten, die aufeinanderprallen (E04: 15 f), von Blended-Learning-Formaten (E25: 63), vom Einbinden von Online-Tools in Organisations- und Bildungsprozesse (E20: 28) und von Gegenprogrammen, um auf den Speed mit Entschleunigung (E03: 25 f) zu reagieren. Alle diese Maßnahmen beziehen sich vorwiegend auf eine produktorientierte und nicht eine bildungsprozessorientierte Denkweise, die bei den Lernbedürfnissen der KundInnen ansetzt.

Nachfolgend wird ein kurzer Blick auf die Begriffe Ort und Raum gelegt. In weiterer Folge werden Möglichkeiten zur Raumentwicklung in Bildungshäusern dargelegt.

Abgrenzung und Entgrenzung von Ort und Raum

Institutionelle Erwachsenenbildung findet meistens in räumlichen Strukturen statt. Bildungs- und Lernräume implizieren Werte, Haltungen, (heimliche) Bildungsaufträge und didaktische Vorgangsweisen, mehr oder weniger bewusst. Umso verwunderlicher ist, dass die didaktische Bedeutung und die Gestaltung von Bildungsorten und Lernräumen oft als gegeben hingenommen oder sogar vernachlässigt werden. Bildungsräume erweisen sich in ihrer Gestaltung nur dann als pädagogisch sinnvoll, „wenn sie den pädagogischen Erfordernissen angepasst sind und nicht umgekehrt“ (Fell 2008, 28). Dies erfordert, sich mit den Anforderungen und den Bedürfnissen der TeilnehmerInnen strategisch zu beschäftigen, die sich angesichts der neuen digitalen Entwicklungen permanent verändern.

Die Begriffe Lernort/Lernraum bzw. Bildungsort/Bildungsraum werden in der pädagogischen Literatur und Diskussion unscharf oder sogar synonym verwendet. Bei formellen Lernorten dominiert eine klare Vorstellung. Diese verliert sich bei

informellen oder digitalen Lernorten. Es wird in diesem Zusammenhang gerne von Raum oder Kontext gesprochen, was zwar eine größere Offenheit signalisiert (Rohs 2010, 40), die Unschärfe für eine analytische Bestrebung jedoch verstärkt. Schrammel (2008, 92 f) führt die analytische Unschärfe auf den pädagogisch ungenügend reflektierten Terminus Raum zurück sowie „auf das Fehlen einer konsistenten pädagogischen Theorie des Raumes“ (Schrammel 2008, 93). Dies verhindert laut Schrammel eine differenzierte Auseinandersetzung im pädagogischen Kontext; empirische Befunde können nur unzureichend erklärt werden.

Im Kontext mit Digitalisierung nehmen die Begriffe diesbezüglich zusätzlich verschiedenste Blickwinkel ein. Ob nun digitale Lernräume mit Massenmedien gleichgesetzt werden, als Cyberspace oder virtueller Raum bezeichnet werden, es handelt sich um Begriffe, die es in Bezug auf die Bedeutung für Bildungseinrichtungen zu analysieren und zu untersuchen gilt. Die mangelnde Analyse und folglich geringe Integration in die pädagogische Praxis führt zu einem gewissen Widerstand, welcher das Einbeziehen digitaler Lernräume in herkömmliche Bildungsprozesse verhindert. „Mit dem Einbeziehen von digitalen Lernräumen tut sich die „Erwachsenenbildung/Weiterbildung [...] noch etwas schwer [...], da sie stärker gruppenorientiert an klassischen Kursstrukturen ausgerichtet ist“ (Stang 2016, 185) als etwa Hochschulen und Bibliotheken. Zudem hat die institutionelle Bildung in erster Linie einen physischen Raumbegriff vor Augen, der es verhindert, digitale Räume wahrzunehmen bzw. diese in die strukturelle und pädagogische Auseinandersetzung aufzunehmen. Für die thematische Auseinandersetzung mit digitalen Lernräumen ist demnach im Speziellen für Bildungshäuser eine begriffliche Trennschärfe der Begriffe Ort und Raum unerlässlich.

Der Begriff Raum wird in der Pädagogik vielschichtig verwendet und mit dem Begriff Ort als Einrichtung mit einem lokalen Charakter vermischt. Genau betrachtet haftet dem Begriff Ort eher eine Räumlichkeit im klassischen Sinne an als dem Begriff Raum selbst. Der Ort ist gegenüber dem Raum eher greifbar. Im Zusammenhang mit Bildung werden darunter Bildungseinrichtungen verstanden oder Räume im Sinne von Zimmer. Orte der Bildung können aber auch außerhalb von Bildungseinrichtungen liegen. Zum Beispiel in der Natur, in Museen, in Bibliotheken oder an virtuellen Bildungsorten. Es handelt sich so gesehen um greifbare, geografische, physische Plätze, denen Bildungsmöglichkeiten zugeschrieben werden. Die letztgenannten Beispiele können auch als Räume bezeichnet werden, sie verändern damit aber ihre Bedeutung.

Schrammel (2008, 94) schreibt dem Lernraum eine dreifache Bedeutungsmöglichkeit zu: als bestimmter Ort, an dem Lernen stattfindet, als Rahmenbedingung pädagogischer Praxis und als Lerngegenstand im Sinne eines Fachgebietes. Raum kann demnach nicht nur eine physische Dimension (Seminarraum), sondern auch eine thematische sowie eine soziale (Gemeinschaft, Community) oder eine digitale (Lernplattform oder App) Dimension besitzen. Konkrete Merkmale eines Lernraums werden von Thissen (2014, 151) beschrieben, wobei auch Anforderungen an digitale Lernräume miteinbezogen werden. Demnach ist ein Lernraum ein „Raum, der das

kollaborative Lernen fördert. Dieser Raum ist mehr als ein Unterrichtsraum, ein persönlicher Arbeitsraum, eine Bibliothek, ein Präsentationsraum oder eine Cafeteria – er ist auch mehr als die Summe dieser Teile. Ein Lernraum ermöglicht ein Lernen, bei dem alle Bereiche des Menschen angesprochen werden, seine Kognition, die Emotion und das soziale Verhalten in einer Gruppe. Dieser Raum wird intuitiv als angenehm empfunden, man fühlt sich darin wohl, er wirkt anregend und seine Besucher/innen haben die Möglichkeit, ihn an ihre Bedürfnisse anzupassen, indem sie seine Gestaltung verändern [...] in ihm macht das Lernen Spaß, werden Erkenntnisse gewonnen und Dinge entdeckt und miteinander geteilt“ (Thissen, 2014, 151). Lernräume können unterschiedliche Dimensionen einnehmen (Gieseke 2009, 222; Mickler 2013, 284; Stang 2016, 166 f).

Zum Beispiel eine

- *Praktische Dimension*: als Lehr- und Lernraum gestaltet, vielfältige Nutzungsmöglichkeiten in einem Gebäude
- *Ästhetische Dimension*: Wohlfühlen, räumlich-ästhetische Wertigkeit, Attraktivität des Gebäudes als Bildungs- und Kultureinrichtung
- *Soziale Dimension*: Kooperieren, kollaborieren, Basis für Kommunikation und Begegnung, Möglichkeit der formellen und informellen Zusammenarbeit der Mitarbeitenden; Begegnungsoptionen unterschiedlicher Teilnehmendengruppen, Optionen für Kommunikation und Begegnung, Begegnung mit anderen Milieus
- *Kognitive Dimension*: Selbstlernen, Erkenntnis- und Ermöglichungsraum, Veränderung des Verständnisses bezogen auf Bildung, Kultur und Service, Lern-, Erfahrungs- und Ermöglichungsraum, formales, non-formales und informelles Lernen
- *kulturelle Dimension*: die Werte und Normen der Einrichtung werden widergespiegelt, Symbolwert für die Zusammenarbeit der Einrichtungen, Identitätsstiftung, Symbolwert für die Bedeutung von Bildung und Kultur in der Kommune
- *emotionale Dimension*: Faktor für gelungene Lernprozesse, Einfluss auf Kognition.

Ein Lernraum ist nicht per se ein Lernraum, sondern er wird durch die Gestaltung, die Raumorganisation oder durch das Positionieren sowie das Agieren der NutzerInnen zum Lernraum gemacht (Stang 2016, 44; Siebert 2006a, 21). Siebert (2006a, 21) fügt noch die Beobachtungsperspektive hinzu, welche Lernthemen an einem Ort wahrgenommen werden. Im Falle von Bildungshäusern könnte dies Nachhaltigkeit, Regionalität oder soziale Gerechtigkeit sein: Themen, die in der Grundhaltung der Einrichtung verankert sind. Kraus (2010, 47) sieht für die Konstituierung eines pädagogischen Raums die Elemente Lehrende, Lernende, soziale Objekte, Wissen und pädagogische Medien. Der Umgang mit diesen Elementen wird als Aneignung des Lernortes verstanden. Der Lernort wird über das Handeln und die Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden erschlossen. Dadurch wird der Lernraum zum sozialen Raum, der in der Wahrnehmung und im Handeln von Menschen entsteht.

Räume beeinflussen auch das Handeln von Menschen. Das heißt, es gibt eine Wechselbeziehung zwischen dem Lernen und dem Lehren und dem Raum (Kraus 2010, 49 ff). Die Wahl und die Gestaltung des Lernraums nehmen somit auch eine didaktische Komponente ein. Nicht umsonst sieht Siebert die Lernumgebung als didaktisches Element (Siebert 2006a, 202 ff), weil sie Lernstimuli, Lernherausforderungen und Lerngelegenheiten bieten kann. Mit diesem Verständnis kann nicht nur der pädagogische Raum zum Lernraum werden, sondern auch Räume außerhalb von Bildungseinrichtungen, im öffentlichen Raum, in der Natur oder im digitalen Raum. Dennoch stellen Lernräume auch die jeweilige Bildungskultur der Einrichtung dar, die von den Beschäftigten, den Lehrenden und den Lernenden geprägt wurde und wird. Sie werden geformt von den Werten der Beteiligten, ihren Haltungen und den festgelegten als auch den unausgesprochenen Normen. Lernprozesse werden in diesem Sinne mitgestaltet.

Einige der genannten Merkmale und Ausprägungen sind auch für Lernorte gültig und machen deutlich, dass hier nicht immer zwischen Ort und Raum unterschieden wird. Eine brauchbare Definition für Lernort gibt der Deutsche Bildungsrat (1974). „Unter Lernort ist eine im Rahmen des öffentlichen Bildungswesens anerkannte Einrichtung zu verstehen, die Lernangebote organisiert. Der Ausdruck Ort besagt zunächst, dass das Lernen nicht nur zeitlich [...], sondern auch lokal gegliedert ist. Es handelt sich aber nicht alleine um räumlich verschiedene Orte, sondern in ihrer pädagogischen Funktion unterscheidbare Orte“ (Deutscher Bildungsrat 1974, 69). Hier wird eindeutig von einer Einrichtung gesprochen, die sich physisch an einem lokalen Ort befindet. Wie auch Faulstich (2009, 7) erklärt, grenzen sich Lernorte gegenüber anderen Partialsystemen (Politik, Kultur, Ökonomie, Gesundheit) ab. Lernorte, als Bildungseinrichtungen gesehen, grenzen sich auch voneinander durch ihre jeweils eigenen Strukturen, ihre Kultur und ihren immanenten Bildungsauftrag ab. Lernorte grenzen sich nicht nur räumlich voneinander ab, sondern auch als rechtlich selbstständige Unternehmen sowie in ihrer pädagogischen Funktion (Schule, Betrieb, Lehrwerkstatt). Damit werden Lernorte außerhalb der Schule auf die gleiche pädagogische Stufe gestellt (Goerke/Pätzold 2006). Laut Siebert (2006a) werden Lernorte von Erwachsenen zum Zweck des Lernens zeitlich begrenzt aufgesucht.

Im Zusammenhang mit digitaler Bildung können institutionelle digitale Bildungsorte sowohl Fernunis als auch virtuelle Welten wie Second Life sein. Was ein digitaler Lernraum ist, ist hingegen schon etwas diffiziler. Die Schwierigkeit liegt einerseits in der Entgrenzung von Lernräumen, andererseits werden mit dem Einbeziehen von Technologien, wie Computer und Internet, neue Räume konstituiert (Schrammel 2008, 91). Bemerkenswert ist, dass im Zusammenhang mit digitaler Bildung das Konzept Ort und Raum mit Flexibilisierung und Orts-/Raumunabhängigkeit in Verbindung gebracht wird (Koller 2018, 274). Der scheinbare Widerspruch hebt sich in einer weiteren Differenzierung in reale und virtuelle Räume auf. „Deutlich wird dies in einer eher euphorischen Haltung zur Möglichkeit, mithilfe digitaler

Medien räumliche Grenzen zu überwinden und so vielen Lernenden zugleich Lernangebote zur Verfügung zu stellen“ (Koller 2018, 274).

Am Beispiel von MOOCs oder Blended-Learning-Formaten, wo reale und virtuelle Räume zum Einsatz kommen, wird dies ersichtlich. Digitale Lernformate lösen weder pädagogische Konzepte noch reale Räume auf, sondern ergänzen sie mit virtuellen Räumen (Koller 2018, 274). Der Dualität von real und virtuell wird unter anderem unterstellt, dass Realität nur im Physischen existieren kann, während virtuell (online) eine imaginierte, fiktive Welt darstellt (Koller 2018, 276). Virtuelle Räume werden zunehmend nicht mehr als unecht empfunden, sondern als alltäglich.

Die Auffassung von Raum braucht unter diesem Gesichtspunkt ein neues Verständnis. Raum wird nicht mehr als geschlossene physische „Box“ gesehen, sondern als Resultat sozialer Beziehungen. Koller (2018, 276) ordnet diesen Paradigmenwechsel dem sogenannten Spatial Turn zu. „In diesem Zusammenhang ist der Raum nicht ein objektiver und unveränderlicher Tatbestand, sondern Gegenstand von sozialer Gestaltung und Aushandlung relationaler Anordnung von Dingen und Menschen“ (Löw/Geier 2014 zit. n. Koller 2018, 276). Implizit ist dieser Raumauffassung eine prozesshafte, netzwerkartige, gemeinsame Interaktion eines Raums durch mehrere Menschen, die sich von einer Gegenständlichkeit des Raums konsequent abhebt (Koller 2018, 277). Mit diesem Raumverständnis, das physische Räume mit virtuellen Räumen ergänzt und durch soziale Interaktionen entsteht, könnte auch von einem sozialen Raum gesprochen werden. Diese Definition ist dem sozialen Raumverständnis von Bourdieu nicht unähnlich. Für Bourdieu ist ein Raum immer auch ein sozialer Raum mit bestimmten Machtgefügen und Ordnungssystemen. Erfahrungen der ProtagonistInnen des sozialen Raums tragen nicht nur zur jeweiligen Beschaffenheit bei, sondern auch zu einer Beständigkeit (Ferrin/Blaschke-Nacak 2018, 353). Bildungsorte, ob physisch oder nicht, sind daher durch ihre soziale Konstruktion auch soziale Räume. Mit diesem Orts- und Raumverständnis entsteht Räumlichkeit, die strukturiert und empirisch betrachtet werden kann.

Zusammenfassend sei festgehalten: Ein Lernort ist eine Einrichtung, die an einen lokalen Ort gebunden ist und sich von anderen Bildungseinrichtungen abgrenzt. Er weist eine charakteristische Kultur auf und hat einen kennzeichnenden Bildungsauftrag, der strategisch verfolgt wird. Zu diesem Zweck verfügt er über eine geeignete Infrastruktur (Finanzen, Personal, Ausstattung) inklusive geeigneter Lernräume, die sowohl physisch als auch virtuell sein können. Werden alle oben genannten Lernraumdimensionen (praktisch, ästhetisch, sozial, kognitiv, kulturell, emotional) erfüllt, ist es im Zusammenhang mit Bildungshäusern zweckmäßiger, von einem Bildungsort zu sprechen. Verknüpft mit der oben definierten Verwendung des Ortsbegriffs, der institutionell und lokal gebunden verwendet wird, und dem Wortstamm Bildung in Bildungseinrichtung oder Bildungshaus als Orte, an denen Bildung ermöglicht wird, bietet sich der Begriff Bildungsort zur weiteren Verwendung an. Im Gegensatz dazu hat Lernen seine eigenen Orte, die sich durch Räume, vom „richtigen Leben“ (Fabriken, Wohnhäusern, Kliniken) abgrenzen (Faulstich 2009, 7). In diesen Räumen wird Lernen auf Raum und Zeit (Schulstunde, UE, Semester, Seminar)

eingegrenzt und vom „richtigen Leben“ abgegrenzt. Für diese Räume, in denen eher Lernprozesse stattfinden denn Bildung, wird der Begriff Lernraum bevorzugt. Ein Lernraum kann als Unterkategorie von Bildungsort gesehen werden. Er kann institutionell an einen Ort gebunden sein, er kann aber auch im öffentlichen Raum, in der Natur oder im virtuellen Raum geschaffen werden. Jedenfalls dient ein Lernraum einem bestimmten Lehr- oder Lernzweck und er ist an die Lernbedürfnisse der jeweils angesprochenen Lernenden angepasst. Im sozialen Raum gehen Bildungsort und Lernraum auf. Die Interaktionen der handelnden Personen machen den sozialen Raum zu einem Wirkungs- und Ordnungsgefüge, an dem Lernen und Bildung in gleichem Maße stattfinden können.

In der Diskussion um die zunehmende Digitalisierung in der Bildung besteht die Befürchtung, dass physische Bildungsräume an Bedeutung verlieren könnten, genau genommen scheint es, dass sich Bildung vom physischen Raum mehr in einen digitalen Raum verlagert. In diesem Zusammenhang zirkuliert der Entgrenzungsbegriff durch die pädagogische Welt. Von Entgrenzung wird in der Pädagogik gesprochen, wenn außerinstitutionelle lebensweltliche Bildungsprozesse (Familie, die Gleichaltrigen oder Freizeitangebote) als Lern- und Bildungsorte bezeichnet bzw. betrachtet werden. Dazu zählen alle Formen von informellem und selbstorganisiertem Lernen. Institutionalisierte pädagogische Angebote verlieren dadurch ihre Monopolstellung und Prozesse der sozialen, räumlichen und zeitlichen Entgrenzung des Lernens rücken in den Vordergrund (Ahrens 2009, 73). Dadurch wird der Lernort ein Kriterium zur Unterscheidung von formellem und informellem Lernen.

Die historische Betrachtung zeigt, dass es stets schon eine Pluralität der Orte und Kontexte des Lernens gab (Rohs 2010, 35 f.). Laut Rohs (2010, 34) haben die Renaissance des informellen Lernens sowie die Tendenzen zu lebenslangem Lernen mit der Wiederentdeckung von Lernorten zu tun. Denn Bildungsorte und Lernräume außerhalb institutioneller Bildung gibt es, seit es Bildung und Lernen gibt. Bereits in der Antike wird berichtet, dass Lernen am Marktplatz stattfand (Sokrates). Im 18. Jahrhundert war das Lernen durch das Leben mit und in der Familie des Lehrmeisters bestimmt (Rohs 2010, 35 f.). Jean Jacques Rousseau sah die Natur als Lehrmeisterin und betrachtete die Verschiebung des Lernens aus einer natürlichen Lebensumgebung in ein Klassenzimmer kritisch (Rohs 2010, 35 f.). Mit der Reformpädagogik entstand eine stärkere Öffnung des Lernens auf außerschulische Lernorte (Seitter 2001, 227; Rohs 2010, 35).

Mit den Auswirkungen der Digitalisierung werden die Orte, an denen Lernen stattfindet, individueller. Die Bedeutung informellen Lernens, selbstorganisierten Lernens und vernetzten Lernens steigt. Digitale Bildung fördert die Entgrenzung von Bildung in räumlicher, zeitlicher und sozialer Hinsicht. Lernende können durch das Generieren von digitalen Lernräumen ihren eigenen Lernraum selbstbestimmt wählen und gestalten oder durch die zeitliche Unabhängigkeit in Verbindung mit mobilen Endgeräten (z. B. mit einer Sprachlern-App beim Warten auf den Bus) nutzen. In sozialer Hinsicht entscheiden Lernende selbst, welche Lehrenden für ihre Lernziele förderlich sind und welcher Lerncommunity sie sich anschließen wollen.

Für Lernende mit negativen Lernerfahrungen, die meist mit physischen institutionellen Bildungsorten zusammenhängen, ist Digitale Bildung eine Chance, wieder in Lernprozesse hineinzufinden.

Für Bildungseinrichtungen bedeutet die Entgrenzung von Bildung nicht zwangsweise den Verlust von Lernräumen. Vielmehr geht es darum, die Stärken institutioneller Bildung herauszuarbeiten. Stang schreibt: „Je mehr sich Lernwelten entgrenzen, desto wichtiger werden Beschreibungen von dem, was sie auszeichnet und was dabei mit dem Begriff Lernen auch definitorisch verbunden ist“ (Stang 2016, 9). Seitter (2001) verwendet anstelle des Entgrenzungsbegriffs den Begriff Proliferation. Damit nimmt er dem Wort Entgrenzung die negative Konnotation und spricht eher von einer Erweiterung der Lernraummöglichkeiten für Bildungseinrichtungen und einer „Pluralität von Lernorten“. Einen ähnlichen Versuch, dem Phänomen die Schärfe zu nehmen, unternimmt Rohs (2010, 43), indem er von Verschränkung von Lernorten spricht. Die Herausforderung für Bildungseinrichtungen liegt darin, mit den Bedürfnissen individuellen, orts- und zeitunabhängigen Lernens umzugehen und die aktuellen Möglichkeiten der Raumnutzung für sich zu entdecken.

Eine Synthese von differenten Bildungsort- und Lernraumanforderungen

Als physischer Lernraum herrscht in den Bildungshäusern der klassische Seminarraum vor, der sich in den letzten Jahren kaum verändert hat. Er ist vom Prinzip her eher statisch, mit Tischen und Stühlen ausgestattet, die in U-Form oder in Reihen gestellt werden können. Die Ausrichtung geht vorwiegend in Richtung eines/r Lehrenden, der Beamer, Whiteboards, Flipcharts und Pinnwände zur Vermittlung von Wissen verwendet. Um einen Wechsel zwischen Vermittlungstätigkeit und Gruppenarbeiten zu ermöglichen, werden meist kleine Seminarräume hinzugezogen, die aber ähnlich statisch gestaltet sind. In abgeschlossenen Seminarräumen finden eigene Bildungsveranstaltungen und eingemietete Bildungsgruppen (sogenannte Gastkurse) statt. Die Veranstaltungen sind nicht nur räumlich voneinander getrennt, es findet auch kaum Kontakt untereinander statt.

Ändert sich das Verständnis von Lernen im Zuge zunehmender Digitalisierung, dann müssen Bildungseinrichtungen ihre Lernräume und ihre Infrastruktur diesen Änderungen anpassen. Dies betrifft die Ausstattung, Gestaltung und Konstellation der Lernräume, aber auch die didaktische Ausrichtung. Denn Bemühungen um digitale Anpassungen bzw. aktive digitale Gestaltung müssen diese selbst in eine neue didaktische Form von flexiblen und kreativen Lernorten bringen (Nuissl 2006).

Die Lernräume in Bildungshäusern sind meist auf dem neuesten technischen Stand (Sgier et al. 2018, 11). Die befragten BildungsmanagerInnen waren sich in diesem Zusammenhang etwas unsicher (E13: 39). Diese Unsicherheit könnte auf die von ihnen wahrgenommenen mangelnden technischen Kompetenzen zurückgeführt werden (E13: 43). Sie werten es als eine hohe Herausforderung für das Personal, ständig am aktuellen technischen Stand sein zu müssen (E04: 157; E04: 165). Internet in den Seminarräumen, Beamer, Laptop, zum Teil auch interaktive Whiteboards/Smartboards gehören zur Standardausrüstung.

Erpenbeck und Sauter (2013, 51) meinen, dass Bildungsverantwortliche beim Thema Digitalisierung zuerst eher an die technische Ausstattung denken als an innovative Lernansätze. Die Ausstattung von Lernräumen sollte so zusammengesetzt sein, wie es das Lernsetting erfordert, und mit der Anwendung verschiedener Settings in einem Seminar sollte sich auch das Arrangement im Raum verändern. „Betrachtet man die Vielfalt von didaktischen Konzepten, erstaunt die Uniformität von Lernräumen. Es entsteht der Eindruck, dass die didaktischen Konzepte an den Raum angepasst werden und nicht der Raum an die didaktischen Konzepte“ (Stang 2016, 186).

Selbstlernprozesse erfordern ein hierarchiefreies Raumkonzept, wo es kein „Vorne“ und „Hinten“ gibt, wo sich Lernende und Lehrende auf gleicher Augenhöhe begegnen können und wo sowohl individuell als auch kooperativ gelernt werden kann. Der Wechsel von instruktiven und konstruktiven Lernphasen erfordert Flexibilität der Ausstattung und der Infrastruktur. Jochumsen, Skot-Hansen und Hvenegaard-Rasmussen (2014, 67 ff) schlagen für Bibliotheken ein Vier-Räume-Modell vor, welches für die Gestaltung von Veränderungsprozessen herangezogen werden kann. Dieses Modell lässt sich auch allgemein auf Bildungseinrichtungen anwenden.

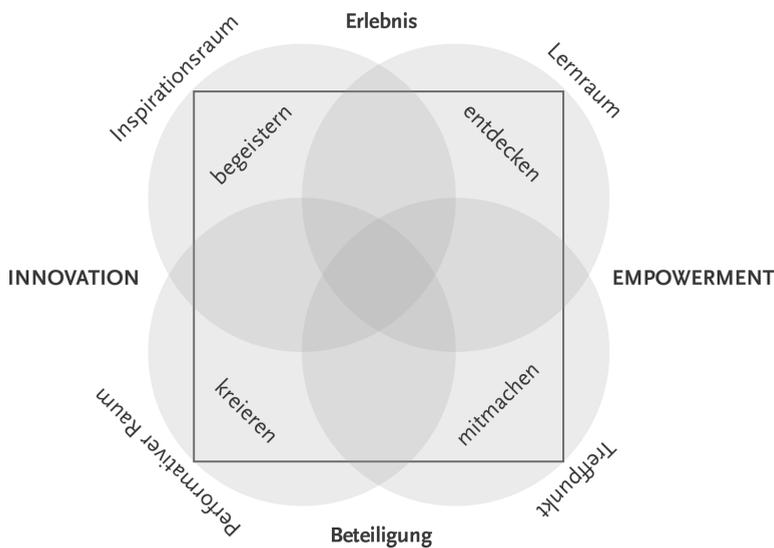


Abbildung 14: Vier Räume der öffentlichen Bibliotheken in Anlehnung an Jochumsen et al. (2014, 70)

Ausgangspunkt des Modells ist eine teilnehmerInnenorientierte Haltung. Die im Modell genannten Ziele Erlebnis und Beteiligung berücksichtigen das Individuum auf seiner Suche nach Bedeutung und Identität in einer komplexer werdenden Gesellschaft. Die anderen beiden Ziele Empowerment und Innovation unterstützen gesellschaftliche Bestrebungen. Empowerment zielt auf die Entwicklung von selbstständigen, unabhängigen BürgerInnen. Innovation hat das Finden neuer Antworten oder die Entwicklung neuer Konzepte, Methoden, Ausdrucksformen im Fokus (Jochumsen et al. 2014, 70). Wenn Bildungseinrichtungen die Aufgabe haben, Räume

für die Deckung dieser Bedürfnisse zur Verfügung zu stellen, können davon folgende vier Raumfunktionen abgeleitet werden:

- Inspirationsraum
- Lernraum
- Treffpunkt
- Performativer Raum

Die Aktivitäten in diesen Raumtypen haben unterschiedliche Anforderungen. Jochumsen et al. (2014, 71) wollen diese vier Räume jedoch nicht nur als physische Räume verstanden wissen, sondern als Möglichkeiten, die sich sowohl physisch als auch virtuell manifestieren können. Für Bildungseinrichtungen besteht die Aufgabe nun darin, diese vier Raumfunktionen in der Architektur, in der Gestaltung, in der Dienstleistung und dem Angebot sowie bei Partnerschaften/Kooperationen zu berücksichtigen und zu integrieren. Bei den Überlegungen werden sowohl digitale als auch physische Räume in den Blick genommen. Wobei jedenfalls zu überprüfen ist, ob die vier Zielbereiche, im Sinne des jeweiligen Leitbildes und Bildungsauftrages, umfassend bzw. eng genug sind. Verbunden mit diesen Überlegungen wäre die individuelle Bedeutung der vier Ziele für die Bildungseinrichtung zu diskutieren.

Der Klassiker unter diesen Raumtypen ist der performative Raum, mit Sessel und Tischen, die unterschiedlich gestellt werden können, ausgestattet mit Flipchart, Pinnwänden, Beamer und/oder Whiteboard und PC mit Internetverbindung. In diesem Raum steht der sprachliche Austausch in Form von Vorträgen, Videobotschaften oder Inputs im Vordergrund.

Die Ansprüche an den Lernraum sind vor allem Flexibilität in Bezug auf das Mobiliar und methodische und technische Hilfsmittel. Der Lernraum sollte von den Lernenden selbst gestaltet werden können. Der Treffpunkt ist dazu da, sich aus dem Bildungsgeschehen kurz- oder langfristig herausnehmen zu können. Beispielsweise um Gelerntes zu verarbeiten, abzuschalten, sich zu erholen oder um unabhängig vom Bildungsinhalt mit anderen in Kommunikation treten zu können, um Kontakte zu knüpfen und Netzwerke zu pflegen und aufzubauen. Das kann ein Ruheraum sein, können Zonen mit Sitzgruppen im Foyer und in Gängen sein oder auch ein Café.

Der Treffpunkt, der von Stang (2016, 90) Zwischenraum genannt wird, hat vor allem für das informelle Lernen eine hohe Bedeutung. Der Lernraum ist ganz auf das individuelle Lernen ausgerichtet. Hier herrschen Ruhe und Konzentration vor. Der Raum ermöglicht vertiefendes Lernen, aber auch die Möglichkeit zur Recherche. Diese kann auch online erfolgen. Dazu sind technische Ressourcen wie Internet und PC oder mobile Endgeräte Voraussetzung. Die Recherche kann aber auch klassisch in Bibliotheken stattfinden.

Der Inspirationsraum ist ein klassischer Experimentierraum. Aktuell umgesetzte Konzepte werden auch als Open Innovation Lab, Makerspace, Repaircafé oder FabLabs bezeichnet. Sie sind meist als öffentliche, moderne „do it yourself-Werkstätten“ gestaltet, die die Entwicklung, Erprobung und Produktion von kreativen neuen

Produkten in interdisziplinären Teams ermöglichen. Der Inspirationsraum ist dem performativen Raum sehr ähnlich mit dem Unterschied, dass hier alles erlaubt ist. Manchmal kann es hier laut sein oder unkonventionelles Verhalten erprobt werden. Hier können Projekte organisiert und durchgeführt werden. Es braucht Raum für Installationen oder Testaufbauten. Technische Neuerungen könnten hier Platz finden.

In allen Räumen, außer dem performativen Raum, begegnen sich Lehrende und Lernende auf gleicher Augenhöhe. Mit dieser Raummischung werden für alle Lernbedürfnisse Optionen zur Verfügung gestellt. Der individuellen Gestaltung der Lernprozesse kann damit Rechnung getragen werden. Gleichzeitig steigt die Attraktivität der Raumangebote für die Lernenden (Stang 2016, 193).

Wenn Bildungseinrichtungen diese Anforderungen als Rahmung für ihre Angebote in die Raumnutzung miteinbeziehen, wird die Raumkonstellation zu einer zentralen Dimension. Das Einbeziehen der Lernbedürfnisse und des Lernverhaltens von Erwachsenen in die Umgestaltung von Lehr- und Lernräumen kommt einer pädagogischen/didaktischen Aufgabe gleich, die aber auch weitreichende Auswirkungen auf die gesamte Organisation und Struktur der Bildungseinrichtung hat.

Stang (2016, 186) hält fest, dass bei derartigen Veränderungsprozessen die PädagogInnen selbst oft das Nadelöhr der Entwicklung sind: Sie sehen die Gestaltung von Räumen nur selten als ihre Aufgabe. Die Hindernisse liegen allerdings nicht nur beim pädagogischen Personal, sondern auch bei anderen MitarbeiterInnen im Bildungshaus, die es gewohnt sind, in Abläufen und Prozessen zu denken und zu handeln. In Bildungshäusern braucht es daher ein grundlegendes Verständnis aller MitarbeiterInnen für die Bedürfnisse der Lernenden. In laufenden Bildungsprozessen ändern sich die Ansprüche und damit auch die geforderten Raumdimensionen. Die Anforderungen an einen Inspirationsraum können sich während des Lernprozesses in die eines Lernraums oder eines Treffpunkts verändern. Bildungsräume und ihre Ausstattung müssen flexibel genug sein, ihre Gestaltungsform anpassen zu können oder einen Raumwechsel vorzunehmen. Dazu sind organisatorische Eingriffe in die internen Abläufe, Prozesse und Strukturen notwendig. Im Sinne einer Neuausrichtung des Raumkonzepts in Bildungshäusern könnte diesbezüglich überlegt werden, nicht mehr nur von Seminarräumen zu sprechen, sondern Bildungswelten zu kreieren, die den Blickwinkel auf die Bedürfnisse der Lernenden legen und die Raumtypen, wie sie von (Jochumsen et al. 2014, 70) vorgeschlagen werden, zu erweitern.

Alternative Lernorte: Offene Bildungswelten und Co-Learning Space

Mit dem Anspruch, selbstorganisiertes, vernetztes und individuelles Lernen zu ermöglichen und zu fördern, kann der Blick über die institutionelle Bildung hinaus hilfreich sein. Der Blick in alternative Bildungsräume kann Ideen hervorrufen, die unter Berücksichtigung des eigenen Bildungsauftrags auf ihre Nützlichkeit hin analysiert und abgewogen werden können. Zu diesem Zweck ist es notwendig, Kreativität

tät auf- und Experimentierfreude mitzubringen. Mit der Digitalisierung vermehren sich lernrelevante Orte und Räume.

Alle Segmente der Pädagogik sehen sich zunehmend mit alternativen Lernorten jenseits ihrer traditionellen Kernbereiche konfrontiert (Seitter 2001, 1; Dollhausen/Mickler 2012, 47). Als Lernorte werden inzwischen gemeinhin auch Parks, Museen oder Cafés bezeichnet. Nuissl (2006, 1) sieht in manchen Lernorten eine grenzwertige Weiterentwicklung, wenn zum Beispiel in Erlebnisparks die freizeitpädagogische Komponente hinter das Erlebnis selbst zurücktritt. Nicht jedes Erlebnis beinhaltet einen Lernprozess. Um ein Erlebnis zu einem Lernprozess zu machen, spielt vielmehr die eigene Aktivität eine Rolle und die der Reflexion (Faulstich 2009, 16). Die Erlebnispädagogik zum Beispiel kompensiert dies mit Lerndisziplin, obwohl sie stark auf alternative Lernräume (Gebirge, See, Meer, Wüste, Hochseilgarten) setzt. Die Selbstverständlichkeit der Funktion des Lernortes findet sich nicht an Lernorten, deren Zweck neben dem Lernen auch andere Dinge beinhaltet. Diese Organisationen müssen Abstriche in Bezug auf die didaktische Struktur in Kauf nehmen (z. B. in Museen mit Lichtschranken, Aufsichtspersonen, Temperaturkontrollen), da andere Ziele im Vordergrund stehen (Nuissl 2006, 1). Bildungshäuser haben also die Chance, beides zu verbinden. Sie haben das Potenzial, Bildungsräume so zu gestalten, dass sie den jeweiligen Lernanforderungen entsprechen und dabei didaktische/pädagogische Prinzipien verfolgen.

Offene Bildungswelten oder -räume finden sich nicht nur in der digitalen Welt. Das Bedürfnis nach selbstgesteuertem, vernetztem und individuellem Lernen hat dazu geführt, dass sich Lernende selbst ihre Räume gestalten und suchen, an denen ihre Erwartungen erfüllt werden. Beispielsweise ist die Bibliothek als Lernort für Studierende nicht mehr interessant. Sie nutzen vielmehr den „öffentlichen Raum“ zum Lernen, wie beispielsweise Bahnfahrten, Cafés oder Co-Workingspaces. Während Bahnfahrten als Lerngelegenheiten gesehen werden, bei denen sich das Lernen anbietet, weil wenig andere Handlungsalternativen zur Verfügung stehen, liegt der Vorteil bei Cafés und Workingspaces darin, dass sie frei zugänglich sind, über kostenfreies WLAN verfügen, eine inspirierende Atmosphäre bieten und interessante Menschen getroffen werden können, die ähnliche Anliegen haben. Der Begriff Space wird von Sesink (2007, 1f) als ein leerer, freier Raum bezeichnet, der von den NutzerInnen selbst mitgestaltet werden kann. Mit Co-Workingspaces sind offene, flexible, kostengünstige Bürogemeinschaften bzw. Arbeitsplätze gemeint, die meist von EinzelunternehmerInnen, JungunternehmerInnen oder Start-ups genutzt werden.

In Verbindung mit diesem beobachtbaren Lernverhalten und den digitalen Erneuerungsmaßnahmen wird in pädagogischen Kreisen immer wieder auf Oldenburgs (1999) Konzept vom Dritten Ort (Third Place) Bezug genommen. Ein Dritter Ort ist gekennzeichnet als Ort, der unabhängig von der privaten Umgebung (First Place) und dem Arbeitsplatz (Second Place) in einem öffentlichen, sozialen Umfeld aufgesucht werden kann. Als Beispiele dafür werden Cafés, Clubs, Kirchen, Parks usw. genannt. Nach Oldenburg müssen Dritte Orte frei zugänglich sein, muss

eine informelle Begegnung stattfinden und muss das Aufsuchen des Ortes zweckfrei möglich sein. Wobei die Zweckfreiheit nicht unbedingt eine nichtkommerzielle Nutzung bedeutet. Sucker (2018, 1) hält dem entgegen, dass ein Dritter Ort generell nicht kommerziell sein soll. „Er verspielt sonst eine Chance als frei zugänglicher Raum seine Wirkung zu entfalten“ (Sucker 2018, 1).

Am Beispiel der Zweckfreiheit wird ersichtlich, dass die Einbindung des Konzepts des Dritten Ortes für Bildungshäuser mit einer Reihe von Überlegungen einhergehen muss. Bildungshäuser unterliegen keiner Zweckfreiheit, sie sind an ihren Bildungsauftrag gebunden und sie handeln auch nicht nichtkommerziell. Die Frage ist, wie könnte diese Zweckfreiheit überwunden werden und was brauchen Lernende, um ein Bildungshaus als Dritten Ort anzunehmen? Grundvoraussetzung dafür wären ein freier Zutritt, unabhängig von Öffnungszeiten, eine ungezwungene Atmosphäre, die Möglichkeit, leibliche Bedürfnisse wie Essen und Trinken zu stillen, und dass der Ort mit Leben erfüllt ist. Diese Bedingungen erfüllen Bildungshäuser bereits jetzt schon zum Teil, allerdings nicht strategisch. Die bestehenden Cafés in den Bildungshäusern könnten beispielsweise strategisch als Frequenzbringer genutzt werden. Dazu müsste ein Raumkonzept als Serviceleistung definiert werden, welches Räume als Treffpunkt für unverbindliche und zufällige Begegnungen zur Verfügung stellt und die Möglichkeit zur Begegnung unterschiedlicher Menschen und deren Meinungen bietet mit dem Ziel, Auseinandersetzung und Diskussion zu ermöglichen.

Ein offenes Konzept zum Austausch und zur Vernetzung, welches ebenfalls nicht zweckfrei und nichtkommerziell ist, stellt der Workspace oder auch Co-Working-space dar. Das Raumkonzept kommt den neuen Arbeitsformen entgegen. Besonders Personen, die ortsunabhängig und flexibel arbeiten, wie FreelancerInnen und digitale NomadInnen, nutzen diese Infrastruktur oft kurzzeitig auf der Durchreise oder um Wartezeiten zu überbrücken. Für Bildungshäuser können Co-Workingspaces von doppelter Bedeutung sein. Erstens könnte das Arbeitsraumkonzept für Bildungsortkooperationen genutzt und könnten so die eigenen MitarbeiterInnen angeregt werden, selbst kooperativ zu arbeiten. Bildungshäuser könnten ihre Dienstleistung in dieser Hinsicht ausbauen und selbst ihre vorhandene Infrastruktur als Workspace zur Verfügung stellen.

Zweitens kann das Konzept auf Lernszenarien umgeschlagen werden: Ähnlich wie im Konzept des Dritten Ortes kann die Infrastruktur (inklusive der Cafés, Restaurants und Nächtigungsmöglichkeiten) für individuelle Lernprozesse oder für Lerngruppen bereitgestellt werden. Derartige Angebote werden in Bildungshäusern bereits jetzt realisiert (E95: 143 f). Das Angebot müsste aber nicht beim Anbieten von Räumen und Lerninfrastruktur enden, sondern könnte auch inhaltliche Angebote umfassen, die kurzfristig und flexibel vom Bildungshaus organisiert werden könnten. Die dazu notwendige Vernetzung mit ExpertInnen wäre in den Bildungshäusern vorhanden. Auch könnten Strukturen und Formate zum Experimentieren eingerichtet werden oder auch Learningspaces oder Co-Learningspaces (für Lerngemeinschaften).

Im Gegensatz zum Co-Learningspace, in dem die Lerngemeinschaft im Vordergrund steht, ist das Konzept des Selbstlernzentrums oder Learning Center auf individuelles, selbstorganisiertes Lernen ausgelegt. Wack (2000, 2) beschreibt Lernzentren als „einen Ort, an dem durch die Vielfalt unterschiedlicher Medien informelle und selbstgesteuerte Lernprozesse angeregt und realisiert werden können. Es lassen sich Lernprozesse, die an anderen Lernorten begonnen haben, fortsetzen, ergänzen und vertiefen. Ferner kann eine Breite, Tiefe und Qualität von Inhalten und Methoden für viele bereit gestellt werden, die weit über das hinausgeht, was normale Kurse, Lehrgänge und Kursleitende bieten können. Lernzentren sind ein Ort, an dem weitgehend flexibel gelernt werden kann, da hier ein großer Teil der Barrieren, die Lernen be- oder verhindern, beseitigt werden kann. Lernzentren ermöglichen es den Lernenden selbst zu bestimmen wann, was, wo, wie lange und in welcher Form sie lernen“. Bei der Einbindung von Selbstlernzentren in die institutionelle Bildung und in die Lernortkooperation nehmen einige Kommunen, Volkshochschulen und Bibliotheken Vorreiterrollen ein.

Alle diese möglichen strategischen Veränderungen des Raumkonzepts sind mit einer Fülle von Überlegungen und strategischen Entscheidungen verbunden. Der Fokus auf selbstgesteuerte Lernende hat auf alle Mitarbeitenden in Bildungshäusern, auch auf die Haustechnik, die Reinigung das administrative Personal eine Auswirkung. Sie sollten in die Veränderungsprozesse von Anfang an einbezogen werden. Ansonsten besteht die Gefahr, dass die Aktivitäten als Projekt eine Insel in der Organisation bleiben oder die Umsetzung von den Mitarbeitenden nicht mitgetragen wird und deshalb scheitert.

6.3 Bildungsprozessmanagement

6.3.1 Entschleunigung als Profilierungsmöglichkeit

Die befragten BildungsmanagerInnen erachten die persönliche Begegnung als eine der Stärken der Bildungshäuser (E03: 16; E17: 14), welche mit digitalen Medien nicht erreicht werden könne. Dass sie deshalb vorschlagen, sich in den Veränderungsprozessen auf ihre Grundstärken, wie beispielsweise die Begegnung, zu konzentrieren und diese auszubauen, scheint deshalb naheliegend. Eine Bildungsmanagerin formulierte die Idee, bewusst jene Bildungsveranstaltungen anzubieten, die nicht mit MOOCs oder Webinaren abgehalten werden können, sondern für die der persönliche Kontakt für den Lernprozess unabdingbar ist (E17: 6). Bildungshäuser hätten hier die Möglichkeit und Chance, sich in dieser Widerständigkeit zu profilieren und Gegenprogramme zum Mainstream zu entwerfen. Damit ist nicht gemeint, die Modernisierungsprozesse zu ignorieren, sondern ganz bewusst einen Gegenpol zu setzen. Die Möglichkeit, Gegenprogramme zu entwerfen, wird mit der wahrnehmbaren Beschleunigung in allen Dingen argumentiert. Das Gegenprogramm fungiere in diesem Fall als eine Entschleunigung (E03: 25 f).

Das Potenzial hierfür wäre in Bildungshäusern, die im Grünen liegen und oft eine sehr ruhige Atmosphäre ausstrahlen (wie Klöster und Schlösser), durchaus gegeben. Einzelne Bildungsveranstaltungen werden bereits in diesem Sinne angeboten. Auch die notwendige Nachfrage am Markt ist gegeben – in einer Zeit, in der die Menschen mit dichtgedrängten Terminkalendern und ständiger Erreichbarkeit nach bewussten Auszeiten suchen (Schlagwort: Wellnesstrend). Ein weiteres Argument für ein solches Gegenprogramm ist, dass die Fähigkeit, sich auf eine Sache konzentrieren zu können, zunehmend wichtig werden wird. Mit Ruhe ein Bild zu betrachten, nicht abzuschweifen, ist eine Fähigkeit, die wieder geübt werden muss, um in der Hektik des Alltags nicht unterzugehen. Die Förderung dieser Kompetenz wäre in einem Bildungshaus, das sich Entschleunigung zum strategischen Bildungsziel gesetzt hat, gut angesiedelt.

Als Gegenprogramm könnte sich dieser Schwerpunkt im gesamten Bildungskonzept widerspiegeln und entsprechend kommuniziert werden. Dies sollte so weit gehen, dass die bewusst herbeigeführte Widerständigkeit im Image des Bildungshauses ersichtlich und spürbar wird. Andernfalls besteht die Gefahr, als antiquiert, rückständig oder als Innovationsverweigerer wahrgenommen zu werden. Die Entschleunigung im Haus muss vom Anfang des Bildungshausbesuches bis zum Verlassen des Geländes spürbar sein. Auch hier wären wieder alle MitarbeiterInnen gefordert, diese Anforderungen mitzutragen. Ein entschleunigtes Bildungshaus bedeutet, dass es Regeln bei den MitarbeiterInnen, aber auch bei den TeilnehmerInnen braucht, damit sich die erforderliche Ruhe einstellen kann. Eine gelebte Entschleunigung muss aber auch in Bildungsveranstaltungen spürbar sein, die sich nicht direkt auf dieses Thema beziehen. In diesem Fall könnten bewusst Zeitfenster gesetzt werden, die nicht mit Inhalten überfüllt werden, sondern den eigenen Bedürfnissen Raum lassen. TeilnehmerInnen können selbst entscheiden, ob sie diese Zeit für Lernkooperationen mit anderen Teilnehmenden nützen möchten oder sich Auszeit und Erholung nehmen. „Sich Zeit nehmen“ könnte als Form von Luxus ausgelegt werden, den man sich gönnt. „Sich Zeit nehmen“ bedeutet auch, sich für bestimmte Bildungsthemen oder für sich selbst Zeit zu nehmen. Damit könnte auch ein Gegenprogramm zum Trend der Verkürzung von Bildungsveranstaltungen (E17:12; E17:20) gesetzt werden. Bildungshäuser würden sich damit auf ihre historischen, Grundtvig'schen Wurzeln besinnen. Grundtvigs Bildungskonzept⁵³ war geprägt von langen Bildungsveranstaltungen, die in den Heimvolkshochschulen in Dänemark immer noch mit viel Erfolg durchgeführt werden.⁵⁴ Längere Bildungsveranstaltungen haben weiter den Vorteil, tiefer in ein Bildungsthema einzutauchen; aus ökonomischer Sicht würde damit die Nächtigungsauslastung erhöht. Möglicherweise liegt der Trend zu kurzen Bildungsveranstaltungen darin, dass die Individualität bei herkömmlichen Seminaren und Kursen zu kurz kommt. TeilnehmerInnen, die beispielsweise ein zweitägiges Seminar besuchen, interessiert möglicherweise nur ein ganz bestimmter Inhalt in diesem Seminar. Der Rest der Inhalte wird als aufge-

53 Viele Bildungshäuser bezogen sich in ihrer Gründungsphase auf Grundtvigs Bildungskonzept.

54 Die Heimvolkshochschulen führen sogenannte „Lange Kurse“ durch, die drei bis zwölf Monate dauern.

zwungen empfunden, als nicht interessant oder ist als Wissen bereits vorhanden. Lange Bildungsveranstaltungen brauchen daher viel höhere Freiheits- und Entscheidungsgrade, damit sie zu erfolgreichen Bildungsprozessen führen. Dahinter müssen Bildungskonzepte liegen, welche individuelles und selbstgesteuertes Lernen berücksichtigen.

6.3.2 TeilnehmerInnenorientierte „Bildungsprogramme“

Die Handhabung der Gestaltung des Bildungsprogramms (Papier oder online) in Bezug auf die Erscheinungsfrequenz und die grafische Gestaltung löst bei BildungsmanagerInnen im Zusammenhang mit der Digitalisierung Unsicherheiten aus. Einerseits wird vermutet, dass mit den bisherigen Bildungskatalogen neue, junge Zielgruppen nicht erreicht werden, andererseits wird befürchtet, dass mit der Abschaffung der Printversion des Veranstaltungskataloges die StammkundInnen wegfallen könnten (E04: 29; E09: 45; E16: 27). Eine weitere Unsicherheit besteht in der Frage, wie oft ein Bildungskatalog in Papierform erscheinen soll. An dieser Frequenz orientiert sich in der Praxis die Programmplanung (E04: 26) und damit die strategische, organisatorische und planerische Vorgangsweise, welche wiederum eine Reihe von internen Abläufen und Prozessen bedingt. Zum Beispiel: Geht die strategische Entscheidung dahin, den KundInnen ein Jahresprogramm zur Verfügung zu stellen, dann orientiert sich die gesamte Bildungsproduktentwicklung, -planung und -durchführung an diesem Jahresprogramm. Bildungseinrichtungen, die ein Semester- oder Halbjahresprogramm versenden, führen ihre Abläufe und Prozesse in diesem Zeitraum durch.

Bei derart langfristigen Planungsphasen sind kurzfristige und flexible Bildungsveranstaltungen oder Bildungsdienstleistungen nur begrenzt durchführbar. Eine Orientierung am Bildungsprozess würde derartige Überlegungen hintanstellen, denn kundInnenorientierte, bildungsprozessorientierte Bildungsangebote müssen zeitnah durchgeführt werden. Lernende, die nach Lösungen suchen, wollen ihre Bildungsbedürfnisse und offenen Fragen unmittelbar beantwortet haben. Dementsprechend kurzfristig müsste dann auch das Bildungsprogramm vorliegen. Ersichtlich wird dieses Bedürfnis an den immer kurzfristigeren An- und Abmeldungen der Teilnehmenden (E02: 44; E04: 77; E04: 96).

Eine bildungsprozessorientierte Strategie würde die derzeitigen Unsicherheiten in Bezug auf das Bildungsprogramm auflösen: Favorisiert werden würde eine kurzfristige Handlungsweise, beginnend bei der Entwicklung über die Planung bis zur Durchführung des Bildungsprogramms. Die Frage, wie viel Papier und wie viel Online-Anteile eine Bildungsprogrammgestaltung braucht, wäre dann hinfällig, denn eine Orientierung an den Bedürfnissen der KundInnen erfordert eine verstärkte zielgruppenorientierte, wenn nicht sogar eine teilnehmerInnenorientierte Vorgangsweise. Je nach Zielgruppe würden dann andere Präsentationsformen und Kommunikationswege bevorzugt werden.

6.3.3 Zwar keine reinen Online-Veranstaltungen, aber...

Erwachsene, für die die Verwendung digitaler Medien in ihrem Tagesgeschehen alltäglich ist und die selbstorganisiert lernen wollen, bevorzugen neue (digitale) didaktische Formate, wie Online-Lernen, Blended-Learning-Formate, Barcamps, MOOCs, Webinare, Flipped Classroom oder Lehr- und Lernvideos. Mit dem vermehrten Einsatz von Technologien und digitalen Medien in Bildungsprozessen bekommen diese Lernformen Auftrieb. Dafür spricht unter anderem der Konnektivismus (Siemens 2004, 2006b) als Lerntheorie für ein digitales Zeitalter. „Lernen findet dann in kommunikativen Strukturen und durch gemeinsame Produktion von Information und Wissen statt“ (Stang 2016, 184). Herkömmliche Bildungsangebote, wie Vorträge, haben zwar weiterhin ihre Berechtigung, aber die Möglichkeit, Wissen und Kompetenz in der Kommunikation mit anderen zu „produzieren“, ist nur mit kommunikativen Strukturen möglich.

Es soll in diesem Abschnitt nicht auf die einzelnen Aspekte der Formate eingegangen werden. Wie derartige Formate umzusetzen und welche Vor- und Nachteile damit verbunden sind, wurde bereits von anderen AutorInnen behandelt (z. B. Aschemann 2017, Aschemann/ Hemedinger 2018; Ebner 2013; Iberer 2011). Zu einigen Formaten, wie der Gestaltung von Barcamps, Webinaren oder Flipped Classroom stehen auch Video-Tutorials zur Verfügung.

In Bildungshäusern sind folgende Varianten von Bildungssettings mit Einbezug digitaler Medien möglich:

- Blended-Learning-Veranstaltungen
- Integration von digitalen Medien in Präsenzveranstaltungen
- Hybridveranstaltungen
- Serviceleistungen/Unterstützung für selbstgesteuertes Lernen und Lernkooperationen.

Reine Online-Veranstaltungen sind in Bildungshäusern nicht erstrebenswert, auch wenn Studien belegen, dass E-Learning im Zusammenhang mit individuellem und selbstorganisiertem Lernen zunehmen wird (Sgier et al. 2018, 18; Siepmann 2018, 15). Gegen reine Online-Veranstaltungen spricht ein Bildungsverständnis, das auf das gemeinsame Leben und Lernen unter einem Dach aufbaut. Mit dem digital-medialen Habitusmodell wird hier eine Distinktion des Berufsfeldes schlagend, welche zu einer klaren Abgrenzung gegenüber anderen Bildungseinrichtungen führt. Reine Online-Veranstaltungen benötigen andere didaktische Konzepte als Bildungsveranstaltungen, welche auf Kommunikation und Austausch basieren. Ein weiterer Punkt, der dagegen spricht, ist, dass sich Bildungseinrichtungen in Zukunft auf bestimmte Themen, aber auch auf Bildungsformate spezialisieren müssen, wenn sie eine entsprechende Qualität anbieten wollen. Die umfangreicher und komplexer werdenden Bildungsdienstleistungen benötigen spezifiziertes Know-how und differenzierte Expertise. Es wird in Zukunft nicht sinnvoll sein, die gesamte Palette an Bildungsmöglichkeiten anbieten zu wollen. Auf Online-Seminare haben sich bereits jetzt eine Reihe von Bildungsorganisationen spezialisiert, denen dieses Feld mit gutem Gewissen überlassen werden kann.

Alle anderen Settings, die eine Kombination und Ergänzung zulassen, sollten jedoch in die strategischen Überlegungen von BildungsmanagerInnen einfließen. Das Einnehmen der Bildungsprozessperspektive begünstigt, dass Technologien und digitale Medien nicht zum Selbstzweck werden. In Bildungshäusern sind folgende Bildungssettings mit Einbezug digitaler Medien möglich: Blended-Learning-Veranstaltungen, die Integration von digitalen Medien in Präsenzveranstaltungen, Hybridveranstaltungen und Serviceleistungen bzw. die Unterstützung für selbstgesteuertes Lernen und Lernkooperationen.

Blended-Learning-Formate⁵⁵ werden in Bildungshäusern nur in speziellen Fällen zum Einsatz kommen. Sie eignen sich für länger dauernde Bildungsveranstaltungen und für Lehrgänge. Für das derzeitige Angebot, das sich auf Bildungsangebote beschränkt, die nur wenige Tage dauern, sind diese Formate wenig geeignet. Auch die Bedenken der befragten BildungsmanagerInnen weisen darauf hin, dass die Produktion zu arbeitsintensiv und zu kostspielig wäre (E25: 61). Im Hinblick auf eine Umstellung in Richtung bildungsprozessorientierte Strategie könnten Blended-Learning-Formate an Bedeutung gewinnen. Die Integration von digitalen Medien in Präsenzveranstaltungen hingegen ist sinnvoll und überlegenswert.

Besonders profitieren könnten Bildungshäuser von Hybridveranstaltungen, also von Präsenzveranstaltungen, die zusätzliche Lernende online integrieren. Damit wäre es möglich, die örtliche Barriere zu überwinden und zusätzliche Zielgruppen anzusprechen. Die Herausforderungen einer derartigen Veranstaltung liegen einerseits in einem höheren technischen Aufwand und andererseits in der Integration der Online-Lernenden mit den Präsenz-Lernenden.

...Videos

Die Einbindung von Videos in Präsenzveranstaltungen wird seit dem Aufkommen der Massenmedien und den Möglichkeiten des „Schulfernsehens“ in Bildungshäusern thematisiert. Während man damals Videotheken (die meist außer Haus waren) und unhandliche Fernsehgeräte oder Filmprojektoren in den Seminarräumen benötigte, haben sich die Möglichkeiten heute, mit dem breiten Internetangebot und den mobilen Endgeräten, zu einer einfachen Anwendung entwickelt. Simanowski (2014, 1) betont jedoch in diesem Zusammenhang, dass YouTube-Videos nicht als Ersatz für frontalen Unterricht eingesetzt werden sollten. Denn dies würde für die technische Innovation bildungstheoretisch eher einem Rückschritt gleichkommen (Simanowski 2014, 1). Diese Einschränkung gilt auch für den Einsatz von Webinaren in Präsenzveranstaltungen. Ein zielorientierter Einsatz ist demnach unerlässlich und für Lehrende eine didaktische Vorgabe. Videos zu nutzen, um etwas anschaulicher darzustellen, kann eines dieser nützlichen Ziele sein. Hingegen können Erklärvideos, in denen mehr oder weniger komplexe Inhalte oder Abläufe erklärt werden, zur Seminarvorbereitung oder im Sinne von Flipped Classrooms verwendet werden.

55 Unter Blended Learning werden Formate verstanden, die Präsenz- und Online-Phasen abwechseln.

Für den Einsatz im Bildungsmanagement, also außerhalb des klassischen, institutionellen Bildungsprozesses, sind Videos in mehrfacher Hinsicht relevant. Die Besonderheit liegt darin, dass Videos (unter anderem auf YouTube) mit informellem Lernen in Zusammenhang gebracht werden können. Studien belegen, dass die Informationsgewinnung durch Videos von InternetnutzerInnen besonders geschätzt wird (Bitkom 2017, 1; Schmid et al. 2018, 21). Damit verschiebt sich die formelle Informationsgewinnung in Richtung informelle digitale Bildungsangebote. Speziell für Grund- oder Erstinformationen bieten sich kurze Videosequenzen förmlich an. Für Bildungshäuser besteht die Chance, diese Basisinformationen als kurze visuelle Informationsaufbereitung online zur Verfügung zu stellen. Damit könnte signalisiert werden, dass das Bildungshaus entsprechende Expertise zu diesem bestimmten Thema besitzt, und man könnte damit auf weitere vertiefende Informationen in Präsenzveranstaltungen aufmerksam machen. Die befragten BildungsmanagerInnen bezeichneten diese Form als „Appetizer“ (E17: 19).

Eine weitere Möglichkeit, Kurzvideos einzusetzen, wäre zu Dokumentationszwecken. Diese Videos würden dann den Teilnehmenden als Draufgabe oder als Geschenk im Anschluss an das Bildungsangebot zur Verfügung gestellt werden. Sie könnten, unter Berücksichtigung des Datenschutzes, aber auch der Berichterstattung in sozialen Netzwerken dienen sowie als Einladung für zukünftige Bildungsveranstaltungen zu diesem jeweiligen Thema genützt werden.

Die StammkundInnenpflege wird von den BildungsmanagerInnen als wichtig erachtet, wenn sie auch oft im Alltagsgeschehen untergeht (E06: 16). Zur strategischen StammkundInnenbetreuung könnten kurze Videobotschaften genutzt werden, um regelmäßig auf sich aufmerksam zu machen. Die Inhalte könnten zielgruppenorientiert, je nach Interesse der KundInnen, gestreut oder es könnte über das Geschehen im Haus berichtet werden. Versickt werden derartige Nachrichten per Mailnewsletter oder über soziale Netzwerke. Kurze Informationsvideos haben hier unter Umständen eine höhere Wahrnehmungschance als reine Textbotschaften.

Internationale ReferentInnen und ExpertInnen online in Präsenzseminare einzuladen, wird von den befragten BildungsmanagerInnen durchaus als Chance wahrgenommen (E14: 27), weil dadurch Honorar- und Reisekosten eingespart werden können. Hinderlich an dieser Vorstellung ist, dass die Technik nicht hundertprozentig funktionieren könnte, obwohl die derzeit zur Verfügung stehenden Videokonferenzsysteme in ihrer Handlichkeit, Qualität und Zuverlässigkeit stark zugenommen haben. Wenn Videokonferenzsysteme im Bildungsmanagementbetrieb genutzt werden, dann vorwiegend für Besprechungen, aber nicht im Bildungsprozess. Das Zurverfügungstellen von aufgezeichneten Vorträgen sehen die befragten BildungsmanagerInnen als Serviceleistung (E3: 58). Speziell Personen, denen es nicht möglich ist, aus welchen Gründen auch immer, die Vorträge zu besuchen, schätzen solche Angebote (E17: 15). Darüber hinaus tragen diese Angebote dazu bei, den digitalen Gap zu überwinden. Da derartige Aufzeichnungen oft aufwändiger zu produzieren sind, greifen BildungsmanagerInnen in diesem Fall gern auf externe Videoproduzenten oder -plattformen zurück (E3: 67; E3: 73). Als besonders hilfreich wird erachtet,

wenn Teilnehmende selbst aktiv werden und in Eigenregie über Bildungsveranstaltungen in ihren eigenen sozialen Kanälen berichten, in einer Qualität, die selbst nicht erreicht werden könnte (E03: 78). Dieses Potenzial zu nutzen, kommt einem multiplikatorischen Effekt gleich. In dieser Hinsicht könnten Teilnehmende aktiv aufgefordert und motiviert werden, ihre persönlichen Kanäle zu nutzen. Dazu braucht es manchmal einen Hinweis auf die richtige Namensnennung der Organisation, um die virale Aufmerksamkeit in den sozialen Netzwerken zu erhöhen. Alle Ausprägungen der genannten Videobotschaften tragen zur Erhöhung des Images bei. Die befragten BildungsmanagerInnen hatten das Gefühl, dass die Imagewerbung in ihren Organisationen nachlässig gehandhabt wird (E15: 64). Möglicherweise wird in Zukunft die Imagewerbung wichtiger als die Bewerbung der Bildungsveranstaltungen selbst.

Trotz aller Vorteile und unterschiedlicher Einsatzmöglichkeiten werden Videos von den befragten BildungsmanagerInnen nur wenig genutzt. Als Hindernisse werden die fehlende Kompetenz und das fehlende Equipment (Kamera, Schnittsoftware) genannt (E04: 109; E13: 43). Inzwischen sind herkömmliche Smartphones aber sehr hochauflösend ausgestattet und steht eine Vielzahl an einfachen Schnittprogrammen kostenfrei zur Verfügung, sodass das fehlende Equipment kein Stolperstein mehr sein dürfte.

...Virtual Reality und Augmented Reality

Virtual Reality und Augmented Reality sind Schlagworte, die bei den befragten BildungsmanagerInnen eher noch im Bereich der Science-Fiction angesiedelt werden, da sie in der Praxis damit noch kaum konfrontiert wurden (E01:26). Auch wenn für Bildungshäuser diese Technologien derzeit noch wenig relevant sind, sollten die Entwicklungen doch beobachtet werden. Denn auch in diesem Bereich entwickelt sich die Technik in einem rasanten Tempo weiter. Der Unterschied dieser beiden Techniken liegt darin, dass bei Virtual Reality (VR) NutzerInnen mithilfe von Datenbrillen in eine virtuelle Welt eintauchen. Augmented Reality (AR) hingegen bedeutet, die reale Welt wahrzunehmen und mit virtuellen Inhalten anzureichern. In der beruflichen Weiterbildung ist Virtual Reality keine unbekannte Komponente mehr. Die Technologie wird beispielsweise genutzt, um das Fällen von Bäumen zu trainieren⁵⁶, oder für das Training für Dialyse-PatientInnen⁵⁷, die den Umgang mit dem Dialysegerät auf diese Weise zuhause erlernen können.

Für Bildungshäuser wird in nächster Zukunft eher Augmented Reality als Lern-technologie interessant werden. Bereits jetzt stehen Apps zur Verfügung, die relativ einfach zu Bildungszwecken genutzt werden könnten. Museen⁵⁸ sind derzeit verstärkt am Experimentieren.

56 Anbieter dieser Anwendung ist ein Motorsägenhersteller (<https://blog.stihl.de/stihl-weltweit/2017/01/die-virtuelle-trainingswelt-von-stihl/>).

57 <https://www.weltenmacher.de/training/dialyse/>

58 Z. B. entwickelte das Römermuseum in Wels eine App, die zum interaktiven Stadt-Themenrundgang genutzt werden kann, um zusätzliche Informationen zu erhalten. <https://www.wels.at/welsmarketing/tourismus/sightseeing/helden-der-roemerzeit.html>

...Mobile Devices

Brauchte man vor einigen Jahren zur Internetnutzung noch einen stationären PC, einen Router und ein Kabel, das beides verband, so reicht heute ein Smartphone mit einer drahtlosen Internetverbindung zur Nutzung digitaler Medien. Das Smartphone ist ein ständiger Begleiter geworden. In allen Lebenslagen werden Apps und Anwendungen genutzt. Das „Faktenwissen in der Hosentasche“ ist zum selbstverständlichen Informationsinstrument geworden. Davon sind auch die befragten BildungsmanagerInnen überzeugt (E01: 35; E03: 4).

Dass die Internetnutzung mobiler geworden ist, zeigt die Studie des Deutschen Instituts für Vertrauen und Sicherheit im Internet (DIVSI 2016). „Die Zahl der Smartphone-Besitzer hat sich in den letzten vier Jahren vervierfacht (2016: 68%; 2012: 16%). Fast jeder, der ein Smartphone besitzt, geht damit auch online (92%)“ (DIVSI 2016, 13). Die Ergebnisse der Studie decken sich nahezu mit dem D21-Digital-Index 2019/2020 (Initiative D21 2020, 20). Diese zeigt auf, dass 79% der InternetnutzerInnen das Smartphone bevorzugen, um online zu gehen. Der Laptop wird zu 65% verwendet und erst an dritter Stelle folgt der PC mit 46%. Für Lernzwecke scheinen Laptop und PC allerdings immer noch die meistgenutzten Geräte zu sein. Jeweils 94% der Befragten, stellt der Monitor Digitale Bildung (Schmid et al. 2018, 25) fest, nutzen lieber Laptop und PC zu Lernzwecken. Rund 40% der Lernenden nutzen ihn täglich. Trotz der mobilen Möglichkeiten, die digitale Medien bieten, wird immer noch eher stationär gelernt (Schmid et al. 2018, 25).

Für das Bildungsmanagement, das für die Kommunikation mit den Teilnehmenden, KundInnen, ReferentInnen und anderen Stakeholdern verantwortlich ist, bedeutet das, die Nutzung von diversen Apps und Tools zur Kommunikation, allen voran die bekannten sozialen Netzwerke, in die strategische Planung einzubeziehen.

6.3.4 Bildungsinhalte zeitnah und in den digitalen Medien präsent

Mit dem verstärkten Bedürfnis, Bildungsinhalte zeitnah erhalten zu wollen, sinkt bei der Online-Suche die Bedeutung der Bildungseinrichtung, gleichzeitig steigt die Relevanz der Bildungsinhalte. Die damit verbundene Komplexität erfordert von Bildungseinrichtungen Spezialisierungen auf bestimmte Schwerpunktbereiche. Die Überlegungen, Gegenprogramme (z. B. gegen die Beschleunigung) aufzustellen, gehen in diese Richtung (E23: 34). Eine weitere Möglichkeit wäre, sich auf Nischenthemen zu konzentrieren und sich damit einen besonderen Namen, mit einem Alleinstellungsmerkmal, zu machen (E05: 49f). Alle Maßnahmen in diese Richtung erfordern eine verstärkte und zielgerichtete Präsenz in den digitalen Medien.

Bildungsratgeber „Go-to-guy“

Mit dem Trend zu informellen Lernprozessen und der personellen Gewichtigkeit⁵⁹ in sozialen Netzwerken haben sich in den letzten Jahren digitale Ratgeberplattformen etabliert, die auch für Bildung Relevanz haben. In Form von Webinaren, Video-

⁵⁹ In sozialen Netzwerken haben Personen einen höheren viralen Zuspruch als Organisationen, da so eine emotionalere Verbindung hergestellt werden kann als mit einer Organisation.

Tutorials und Blogs präsentieren sich Personen als ExpertInnen zu bestimmten Themen. Meist können diese Personen auch direkt per Chat oder Telefon kontaktiert werden. Der Zugang ist eher niederschwellig und kostenlos. Nicht immer stehen hinter diesen Konzepten einzelne Personen, sondern Organisationen, die ein besonderes Interesse verfolgen, wie beispielsweise „Frag Barbara“⁶⁰. In Bezug auf Medien hat sich dafür die Bezeichnung „Go-to-guy“ etabliert. An sich sind diese Ratgeber noch kein pädagogisches Konzept, aber das Potenzial dazu ist vorhanden.

Beispielsweise könnten BildungsmanagerInnen häufig gestellte Fragen zu einem inhaltlichen Schwerpunktthema in Kurzvideos aufgreifen und diese Lernenden online zur Verfügung stellen. Weiters könnten zusätzlich zu den digitalen Kanälen kurze Präsenzveranstaltungen, kombiniert mit Online-Zugängen (also Minihybridveranstaltungen) konzeptioniert werden. Damit hätten Bildungshäuser eine weitere Chance, ihre Expertise zu präsentieren und öffentlich zu machen. Die Inhalte der Fragen bergen Potenzial für weitere Bildungsveranstaltungen in sich, da direkt an den Interessen der Lernenden angedockt werden kann.

Tauschen und Teilen

Der Trend zum Tauschen und Teilen erfährt durch die Digitalisierung (soziale Medien und Blogs) Aufwind. Stang (2016, 183) ortet ein verstärktes Bedürfnis nach (Mit-)Gestaltung. Das Prinzip „Learning by doing“ erhält neue Relevanz, wie an den offenen Lernwerkstätten, Makerspaces, Repaircafés oder FabLabs ersichtlich wird, die sich in letzter Zeit etablierten. Es handelt sich dabei um offene, leicht zugängliche Lernräume. Ein anderer Blick auf DIY im Zusammenhang mit digitalen Medien zeigt, dass neuere Technologien darauf ausgelegt sind, dass NutzerInnen sich die Handhabung und Nutzung selbst aneignen. Das Erstellen einer Homepage, das Schreiben eines Blogs, das Führen eines Wikis, das Produzieren von Videos, das Bearbeiten von Fotos etc. kann ohne besonderes Know-how selbst durchgeführt werden (Haring 2008, 142). Online-Tutorials, YouTube-Videos und jede Menge Online-Ratgeber und Foren sorgen dafür, dass das dafür notwendige Wissen (meist kurzfristig) angeeignet werden kann. Bildungshäuser, die bildungsprozessorientierte Strategien etablieren, sollten sich daher mit diesem Thema auseinandersetzen.

Digitalisierung bedeutet meist auch, Daten zu teilen, in diesem Fall Informationen bzw. Wissen zu einem bestimmten Thema. Formen der Informationsbereitstellung sind mit dem Bedürfnis der ProduzentInnen verbunden, ihr Wissen zu teilen und andere damit zu begeistern. Wie der Begriff „teilen“ signalisiert, ist damit die Erwartung verbunden, etwas zurückzubekommen. Das System funktioniert, weil es eine Balance zwischen Geben und Nehmen darstellt. Personen, die online teilen, gehen davon aus, dass dieses Teilen auch ihnen selbst Nutzen bringt. Indem sie in Austausch mit anderen gehen, lernen sie dazu und entwickeln ihre eigenen Fähigkeiten weiter. Gleichzeitig bauen sie ihre Reputation aus (Erpenbeck/Sauter 2013, 76).

60 „Frag Barbara“ ist eine Aktion von Saferinternet.at, die vom Österreichischem Institut für angewandte Telekommunikation (ÖIAT) durchgeführt wird. Das ÖIAT unterstützt Unternehmen, KonsumentInnen, NGOs und die öffentliche Hand beim sicheren und effizienten Einsatz von Informations- und Kommunikationstechnologien (<https://www.saferintern.at/services/frag-barbara/>). Weitere Beispiele <https://www.fragfinn.de/>; <http://fragmoritz.de/>

Damit verbunden ist die Förderung eines positiven Images. „Menschen, die ihr Wissen teilen, fühlen sich besser in ihr Umfeld integriert, treffen im Netz Menschen, denen sie sonst nicht begegnen würden und können besser vermitteln, wer sie sind und über was sie sich Gedanken machen“ (Erpenbeck/Sauter 2013, 76). Bildungshäuser können diesen Trend unter dem Stichwort „Wissen teilen“ nutzen. Einerseits indem sie Inhalte kostenfrei im Internet zur Verfügung stellen, andererseits indem sie in Präsenzveranstaltungen z. B. Barcamps integrieren.

Der Trend zum Teilen und Tauschen beschränkt sich aber nicht auf das Internet. Flohmärkte, KostNix-Läden und Tauschbörsen werden immer salonfähiger. Mit ihrem großzügigen Raumangebot haben Bildungshäuser hier eine weitere Chance, an die angeknüpft werden könnte.

6.4 Organisationskultur braucht eine...

6.4.1 ... digitale Strategie

Die Auseinandersetzung mit der Implementierung einer digitalen Strategie in der Organisationskultur führt nicht daran vorbei, sich mit Haltungen, Werten und Ethik, also der eigenen Organisationskultur zu beschäftigen. Van Alphen und Bärtele (2018, 23) zeigten in ihrer Studie, dass 80 % der von ihnen befragten Personen angaben, dass ein Wandel der Unternehmenskultur für das Gelingen der digitalen Transformation „wichtig“ oder sogar „sehr wichtig“ ist.

Auch Bildungshäuser haben eine eigene Kultur, d. h. ein System aus Normen, Werten und Denkhaltungen, die das Unternehmen prägen. Diese „Bildungshauskultur“ wird an den Handlungen und im Verhalten aller beteiligten Personen sichtbar und greifbar, d. h. in den Strategien, Strukturen und Prozessen des Bildungshauses wie auch in den Werten, Normen, Gewohnheiten sowie unbewussten Handlungen der Beteiligten. Diese Muster sind für die Personen in diesem Feld schlüssig und werden, entsprechend der Feldtheorie von Bourdieu (s. v.), nur selten hinterfragt.

Ein weiterer Grund, sich mit der eigenen Unternehmenskultur zu beschäftigen, liegt in den veränderten Ansprüchen der Lernenden, denn diese werden zwangsweise Auswirkungen auf die Unternehmenskultur haben. Teilnehmende erwarten von Bildungseinrichtungen eine Lernkultur, die selbstgesteuertes, lebensbegleitendes Lernen wirkungsvoll unterstützt (Dietrich 2006, 146 ff). Die Organisationskultur steht somit in einem Dreiecksverhältnis zwischen der Organisation mit ihren Strukturen, Prozessen und Abläufen, den Mitarbeitenden mit ihren Werten, Denkhaltungen und Gewohnheiten sowie den Lernenden und ihren veränderten Lerngewohnheiten. Alle diese drei Aspekte müssen bei einer Neuerung reflektiert und berücksichtigt werden.

Eine strategische Neupositionierung hat auch eine identitätsstiftende Funktion. „Sie schafft den Rahmen für Dialog, und Klärung, wie Polaritäten und Spannungsfelder (z. B. kurzfristiger Profit vs. langfristige Nachhaltigkeit) gesteuert werden“ (Heitger/Serfass 2015, 206). Der Umgang mit digitalen Medien lebt stark von der

Authentizität des Unternehmens und der handelnden Personen. Diese muss daher unbedingt gewahrt bleiben. Die Bewahrung der Identität unterstützt auch MitarbeiterInnen in Bezug auf die Justierung ihrer eigenen Haltungen und Werte (Distinktionen) mit denen der Organisation. Denn Veränderungsprozesse sind stark an Organisationskulturen gebunden und damit an die Distinktionen der MitarbeiterInnen. Initiierte digitale Veränderungsprozesse scheitern daher nicht unbedingt an der fehlenden Technologie, sondern am Faktor Mensch. Der Verharrungsfaktor (Hysteresis) der Organisationskultur kann zu einer großen Herausforderung im digitalen Strategieprozess werden. Heitger und Serfass (2015, 9) halten fest, dass auf die Organisationskultur nicht direkt verändernd zugegriffen werden kann. „Sie ist eine im Alltag verankerte soziale Grundstruktur – vergleichbar einer sozialen Alltagsgrammatik, die oft durch die gelebte Praxis, durch die Geschichte und Rituale so in Fleisch und Blut übergegangen ist, dass sie von innen gar nicht ohne Weiteres dechiffriert werden kann“ (Heitger/Serfass 2015, 9). Dieser nicht direkt mögliche Zugriff kann zu einem mächtigen Hindernis in Veränderungsprozessen führen (Heitger/Serfass 2015, 9).

Die letztliche Entscheidung über digitale Strategien bleibt bei der Führungsperson. Agiert diese zurückhaltend und abwartend, kann es zu einem eigenständig praktizierten „Wildwuchs“ durch aktive, fortschrittliche MitarbeiterInnen kommen. Diese nutzen ihre privaten E-Mailadressen oder das private Gerät, um ihre Arbeitsprozesse einfacher und effizienter zu gestalten (E13: 108 f; E14: 8). Auch für Kooperations- oder Kollaborationszwecke kommt private Infrastruktur zum Einsatz.

Letztlich bedeutet eine Veränderung der Organisationskultur auch eine gesteuerte Veränderung der Haltungen und Denkweisen der MitarbeiterInnen, in weiterer Folge wird dadurch ihr Verhalten verändert. Anders ausgedrückt: Strategische digitale Veränderungen benötigen eine neue digitale Grundhaltung.

6.4.2 ... digitale Grundhaltung

Für den Einsatz digitaler Medien bzw. für die Beteiligung an der Digitalisierung ist neben der technischen Ausrüstung und dem personellen Know-how eine digitale Grundhaltung Voraussetzung oder, wie es das Deutsche Institut für Vertrauen und Sicherheit im Internet (DIVSI) in seiner Studie bestätigt: Der digitale Wandel vollzieht sich nicht nur technisch, sondern ändert auch Haltungen und Einstellungen (DIVSI 2016, 6). Eine intensivere Internetnutzung korreliert mit einer generell veränderten Haltung gegenüber Digitalisierungsprozessen. „Während 2012 für die Hälfte der Deutschen ein Leben ohne Internet unvorstellbar war, sind es 2016 bereits 61 Prozent“ (DIVSI 2016, 19). Für ein vertieftes Verstehen der digitalen Gesellschaft reicht es nicht aus zu wissen, wie häufig Menschen digitale Medien nutzen. Erst das Wissen über die zugrunde liegenden Haltungen und Werte ermöglicht es, Entwicklungen zu steuern und zu beeinflussen (DIVSI 2016, 76). Denn diese prägen das strategische Verhalten und beeinflussen den Stellenwert digitaler Lehransätze.

Wesentlich für eine digitale Grundhaltung ist die Orientierung an gängigen digitalen Alltagshandlungen und an den gewohnten digitalen Nutzungsmustern der

Teilnehmenden. Mit diesem Fokus läuft man nicht Gefahr, technische Möglichkeiten nur der Technologie wegen einzusetzen. Es geht darum, zielgerichtet Lernprozesse zu unterstützen und den Bedürfnissen der Lernenden gerecht zu werden. Eine derartige Haltung nimmt die Menschen und ihr Umfeld ernst, mitsamt den Bedenken und Risiken, die die Digitalisierung mit sich bringt, und streicht die Chancen und Möglichkeiten hervor. Welche konkreten Werte und Normen dieser Grundhaltung zugrunde liegen, wird je nach Bildungseinrichtung unterschiedlich sein. Wesentlich ist, dass sie allen MitarbeiterInnen Leitlinie für strategische Entscheidungen und für ihr alltägliches Handeln sein kann. Eine digitale Grundhaltung muss geprägt sein von „Offenheit, Teilen, Vertrauen, Teamwork und Kollaboration“ (Heitger/Serfass 2015, 146). Die Einführung dieser kulturellen Veränderung kann in hierarchisch geprägten Unternehmen zu Hindernissen führen.

7 Entwicklungspotenziale auf einen Blick

Abschließend sollen eine Reihe von Entwicklungspotenzialen für die strategische Weiterentwicklung von Bildungshäusern aufgezeigt werden. Manche dieser Potenziale sind einfach und rasch zu realisieren, andere greifen tief in die Unternehmenskultur ein und bedürfen daher umfangreicher Analysen und strategischer Überlegungen. In jedem Fall ist die Realisierung gemäß den individuellen Bildungsaufträgen und Unternehmenszielen abzuwägen und entsprechend anzupassen.

7.1 Grundvoraussetzung: Bildungsprozessperspektive einnehmen

Eine der wichtigsten Erkenntnisse dieser Forschungsarbeit ist, dass BildungsmanagerInnen in ihrem Denken ein Bildungsverständnis verinnerlicht haben, welches im Sinne der humanistischen Erwachsenenbildung auf den einzelnen Menschen fokussiert mit dem Ziel, seine Selbstverantwortung und Entscheidungsfähigkeit zu fördern und dabei die gesamtgesellschaftlichen Gegebenheiten zu berücksichtigen. Dennoch scheint sich diese Haltung in der beruflichen Alltagspraxis zu verlieren bzw. nicht immer umsetzbar zu sein. Eine Empfehlung dieser Arbeit ist deshalb, die Perspektive auf den Bildungsprozess von Lernenden und an den Bedürfnissen der Lernenden auszurichten.

Im Zusammenhang mit den Veränderungen der Digitalisierung gewinnt dieser Fokus wieder mehr an Bedeutung, da sich das Verhalten der Menschen verändert. Eine strategische dahingehende Organisationsausrichtung könnte zu zukunftsfähigen und existenzsichernden Bildungsdienstleistungen führen. Im Bezug auf digitalen Medien ergibt sich daraus ein didaktischer, zielorientierter technologischer Einsatz, der nicht dem Selbstzweck dient. Ein weiterer Vorteil wäre, dass sich Bildungshäuser mit derartigen Konzepten deutlicher von Seminarhotels abgrenzen, denn Output wäre nicht eine Bildungsveranstaltung oder -dienstleistung, sondern ein erfülltes KundInnenbedürfnis.

Ein derartiger Paradigmenwechsel erfordert eine Reihe organisatorischer und strategischer Veränderungen.

7.1.1 Verändertes Lernverhalten Erwachsener beachten

Richtet man im Bildungsmanagement die Perspektive auf den Bildungsprozess von Lernenden, dann wird ersichtlich, dass sich das (Lern-)Verhalten Erwachsener mit der Digitalisierung verändert. Phänomene, wie die steigende Unverbindlichkeit, beispielsweise die Tendenz zu kurzfristigen An- und Abmeldungen von Veranstaltungen, weisen auf eine steigende Individualisierung hin. Selbstgesteuerte Lern-

prozesse gewinnen mit den digitalen Recherchemöglichkeiten an Aufwind. Dadurch verlagern sich die grundlegende Informationsgewinnung und der Erwerb von Basiswissen in das Internet. Bildungseinrichtungen werden in weiterer Folge für konkrete Fragestellungen oder zeitnahe Problemlösungen gefordert sein, auf die bestehenden Grundinformationen und das Basiswissen aufzubauen. In diesem Zusammenhang werden Bildungsnetzwerke zur Reflexion und zum Austausch an Bedeutung gewinnen. Der Einbezug digitaler Medien spielt dabei nur dann eine wesentliche Rolle, wenn Tools und Anwendungen zielorientiert in didaktische Konzepte einfließen und zur Kommunikation, Vernetzung oder Kollaboration genutzt werden. Die Handlungsveränderungen haben zusätzlich Einfluss auf die Rolle von Lehrenden, die mehr Kompetenzen zur Lernbegleitung und Lernberatung benötigen werden. Ein auf Lernende fokussiertes Bildungsmanagement muss auf dieses veränderte Verhalten reagieren und seine strategischen Entscheidungen dementsprechend ausrichten.

7.1.2 Rahmenbedingungen schaffen

BildungsmanagerInnen brauchen für den Umgang mit digitalen Medien und für ihren Einsatz nicht nur digitale Kompetenzen, sondern auch Selbstwirksamkeit, kritisches Denken, Gestaltungskompetenz, Weltoffenheit und kommunikative Kompetenz. Diese Faktoren sind unter bestimmten Umständen durch Selbstreflexion „erlernbar“ und stellen eine Dimension für die prozessuale digitale Bildung dar, da sie immer wieder neu an die Gegebenheiten angepasst werden müssen. Digitale Kompetenzen und Hintergrundwissen zu digitalen Einsatzmöglichkeiten sind Voraussetzung, dass diese Faktoren greifen können. Dabei sollte immer ein Bezug zur Selbstentwicklung sowie zur Weltentwicklung hergestellt werden.

Kreative, kritische, reflexive Fähigkeiten benötigen wiederum entsprechende Rahmenbedingungen wie ausreichend Zeit und ein kreativitätsförderndes Umfeld. Damit sind diese Faktoren nicht nur Belange der Personalentwicklung, sondern betreffen das gesamte strategische Management einer Bildungsorganisation. Der digitale Wandel in Bildungseinrichtungen beginnt daher bei den Leitungspersonen und nicht bei den BildungsmanagerInnen selbst. LeiterInnen ohne eine digitale Grundhaltung werden derartige Prozesse nicht initiieren und Mitarbeitende nicht entsprechend begleiten können. Es liegt in der Verantwortung der Leitungspersonen, die notwendigen Rahmenbedingungen zu gestalten und Ressourcen zur strategischen Veränderung zur Verfügung zu stellen.

7.1.3 Digitalisierung ist Sache der Führungspersonen

Führungspersonen, welche die Bedürfnisse ihrer KundInnen und der MitarbeiterInnen im Blick haben, stellen sich in den Dienst ihrer Mitarbeitenden mit dem Ziel, die KundInnenwünsche bestmöglich zu erfüllen. Ihre Aufgabe ist es, Entscheidungen zu treffen, die Richtung vorzugeben, Klarheit zu schaffen und Orientierung zu geben. So können sich spezialisierte Mitarbeitende auf ihre operativen Aufgaben konzentrieren. Den Erfolg einer Bildungseinrichtung zu gestalten, bedeutet, Strategien zu entwickeln, die sich am Bildungsauftrag und an den Bedürfnissen der

Lernenden orientieren. Der erste Schritt dazu ist, die aktuellen Gegebenheiten zu überprüfen und die Geschäftsmodelle zu analysieren, ob sie den zukünftigen Anforderungen standhalten. In weiterer Folge ist zu überlegen, ob die Herausforderungen der Digitalisierung die aktuellen Geschäftsmodelle ergänzen und weiterentwickeln oder ob völlig neue Modelle kreiert werden müssen. Diese Aufgaben können nicht delegiert werden, sondern sind von Führungskräften zu erfüllen.

7.1.4 Die neue Arbeit ist untypisch

Arbeitsformen werden sich verändern und eher untypisch sein (Teilzeitbeschäftigungen, befristete Arbeitsverträge, Projektorientierung, Jobsharing). Alle diese Formen fordern selbstbestimmte und flexible Arbeitszeiten. Sie haben sowohl Vor- als auch Nachteile. Einerseits werden damit die Freiheitsgrade erhöht, andererseits kann die zunehmende Eigenverantwortung auch zu prekären Arbeitsbedingungen oder zur psychischen Überforderung führen. Für eine erfolgreiche Umsetzung von neuen Arbeitsformen sind sowohl von Mitarbeitenden als auch von Führungskräften kritische, selbstreflexive Fähigkeiten und ständige Aushandlungsprozesse erforderlich, um diese Diskrepanzen zu verhindern.

7.1.5 Flexible Raumgestaltung

Flexiblere und selbstorganisierte Arbeitsformen verlangen neue Raumkonzepte, welche die Kooperation und Kommunikation der Mitarbeitenden in den Fokus rücken und damit mehr Raum zum sozialen Interagieren bieten. Denn Kurzanstellungen und projektbezogene Anstellungen werden zunehmen und Aufgaben, die von einzelnen MitarbeiterInnen erledigt werden, verlagern sich zunehmend ins Homeoffice, in Co-Workingspaces oder an andere selbstgewählte Orte irgendwo auf der Welt. Der Arbeitsplatz vor Ort im Bildungshaus muss die gleichen Eigenschaften erfüllen wie diese ausgelagerten, externen Räume. Es werden offene Räume benötigt, die flexibel gestaltbar sind. Schreibtische werden nicht mehr fix den Mitarbeitenden zugeordnet sein, sondern je nach Bedarf verwendet. Dazu braucht es eine entsprechende Infrastruktur, eine anregende Atmosphäre und die Möglichkeiten der analogen und digitalen Vernetzung.

7.1.6 Marketing ist eine Dienstleistung an den KundInnen

Marketing ist nicht das „Verkaufen“ von Bildungsangeboten, sondern eine kommunikative Dienstleistung, welche Menschen unterstützt, ihre Bildungsziele besser zu erreichen oder zu erkennen. Verankert werden könnte dies in der Organisationsstrategie als didaktische TeilnehmerInnenorientierung. Möglicherweise benötigen BildungsmanagerInnen dazu mehr theoretische didaktische bzw. andragogische Grundkenntnisse, um diese didaktischen Prinzipien zu verstehen und einzusetzen. Die Chancen im digitalen Marketing liegen also im Umdenken, weg von einer Kommunikation über das Produkt hin zu einer Kommunikation über die Bedürfnisse und die Interessen der Menschen. Dies beinhaltet eine konsequente Zielgruppenanalyse und die Analyse der Bedürfnisse, Wünsche und Interessen. Digitale Medien

bieten sich an, über diese Themen in Kontakt zu treten, zu informieren und neugierig zu machen. Content (in den sozialen Netzwerken, Blogs, Podcasts oder Video) ist so gesehen eine Bildungsserviceleistung.

Die öffentliche Aufmerksamkeit (analog und digital) wird im Zusammenhang mit dem veränderten Lernverhalten von Erwachsenen an Bedeutung zunehmen. Wenn Lernende nach bestimmten Themen im Netz suchen, verlieren Bildungseinrichtungen an Relevanz. Eine erhöhte Online-Präsenz steigert die Chance, mit der eigenen Expertise wahrgenommen zu werden, wenn der Bildungsbedarf bei den Lernenden tatsächlich auftritt.

Marketing wird also mit der Digitalisierung zu einer umfangreichen, professionellen Aufgabe in Bildungshäusern. Ein modernes, digitales Marketing braucht explizit angestellte MarketingexpertInnen.

7.1.7 Zukunftsfähig durch Bildungsnetzwerke

Wenn individuelle KundInnenanforderungen erfüllt werden sollen und individuelle Bildungsprozesse geplant werden, erfordern komplexe Dienstleistungen und die zunehmende Unternehmensspezialisierung Organisationskooperationen mit anderen spezialisierten Bildungseinrichtungen. Der Aufbau, die Pflege und die strategische Nutzung von Netzwerken und Kooperationen sind Aufgabe der Führung und sollten in der Unternehmensstrategie verankert sein. Virtuelle Netzwerke eignen sich für BildungsmanagerInnen, um einen unkomplizierten, fachlichen Austausch auf autonomer Basis zu pflegen.

7.1.8 Bildungsorte und Lernräume werden zu Bildungswelten

Bildungsorte und ihre Lernräume sind für BildungsmanagerInnen in Bildungshäusern ein zentrales didaktisches Element. Entwicklungen oder Bestrebungen, die dies in Frage stellen, werden eher abgelehnt. Bildungshäuser betrachten sich als Begegnungs- und Kommunikationsorte und sehen darin eine besondere Stärke. Mit digitaler Bildung sind Bildungshäuser gefordert, didaktische Formen von flexiblen und kreativen Lernorten zu realisieren. Das beschränkt sich nicht auf die technische Ausstattung, sondern bezieht die Gestaltung der Räume mit ein. Abwechselnde individuelle und kooperative Lernprozesse benötigen Flexibilität in der Ausstattung und in der Infrastruktur.

Bildungsräume, die die Bedürfnisse der Lernenden berücksichtigen, müssen die Funktion von Inspirationsräumen, Lernräumen, Treffpunkten und performativen Räumen erfüllen. Diese Raumfunktionen müssen in der Architektur, in der Gestaltung, in der Dienstleistung und dem Angebot sowie bei Partnerschaften/Kooperationen berücksichtigt und integriert werden. Das Einbeziehen dieser Funktionen kommt einer pädagogisch-didaktischen Aufgabe gleich. Das erfordert organisatorische Eingriffe in die internen Abläufe, Prozesse und Strukturen. Um dies auch dialektisch deutlich zu machen, könnte anstelle von Seminarräumen in Zukunft von Bildungswelten gesprochen werden.

Lernende suchen sich verstärkt individuelle Lernräume entsprechend ihren Bedürfnissen und nutzen dazu den öffentlichen Raum. Bildungshäuser hätten die Chance, entsprechende Möglichkeiten zu schaffen, indem sie für bestimmte Räume, unabhängig von Öffnungszeiten, freien Zutritt gewähren. Dazu müsste ein Raumkonzept definiert werden, welches Räume als Treffpunkt für unverbindliche und zufällige Begegnungen zur Verfügung stellt und die Möglichkeit zur Begegnung von unterschiedlichen Menschen und deren Meinungen bietet. Co-Workingspaces könnten hier als Vorbilder dienen. Beschränkt man dieses Konzept nicht nur auf die Gestaltung der Räumlichkeiten, werden Bildungshäuser zum individuellen Kompetenzzentrum, zum Co-Learningspace oder zu Selbstlerncentern. Das Potenzial zur individuellen Bildungsberatung oder Bildungsbegleitung ist in den Bildungshäusern bereits vorhanden. Eine derartige Veränderung kommt einem Paradigmenwechsel gleich und erfordert umfangreiche Überlegungen und strategische Entscheidungen, die in die Unternehmenskultur einfließen. Dieser Fokus auf selbstgesteuerte Lernende hat auf alle Mitarbeitenden in Bildungshäusern wie die Haustechnik, die Reinigung und das administrative Personal Auswirkungen. Sie sollten in die Veränderungsprozesse von Anfang an einbezogen werden.

7.1.9 Entschleunigung als Gegenprogramm und Rückbesinnung auf Grundtvig

Bildungshäuser haben die Möglichkeit und Chance, Gegenprogramme zum Mainstream zu entwerfen. Beispielsweise würde sich Entschleunigung als Gegenprogramm zur wahrgenommenen gesellschaftlichen Beschleunigung anbieten. Die Realisierung derartiger Schwerpunkte müsste jedoch im gesamten Bildungskonzept und in der Organisationsstruktur spürbar und erlebbar sein, um authentisch zu erscheinen. Damit kann eine Rückbesinnung auf die pädagogischen Wurzeln von Grundtvig gelingen. Sich „Zeit“ für sich selbst und Bildung nehmen, könnte eine Renaissance erfahren, wenn in Bildungsprozessen höhere Freiheits- und Entscheidungsgrade vorhanden wären, welche individuelles und selbstgesteuertes Lernen berücksichtigen. Damit wäre auch eine Chance gegeben, dass länger andauernde Bildungsveranstaltungen wieder erhöhte Akzeptanz finden.

7.1.10 Neuorientierung der Bildungskonzepte und Lernformate

Die strategische Orientierung an einer Bildungsprozessperspektive erübrigt die Frage, wie oft ein Bildungskatalog erscheinen oder ob er analog oder digital versendet werden soll. Denn Abläufe und Prozesse, die sich an Bildungsprozessen orientieren, ergeben im Prozessoutput die entsprechende angebrachte Vorgangsweise, beginnend bei der Entwicklung über die Planung bis zur Durchführung. Eine Orientierung an den Bedürfnissen der KundInnen fordert eine verstärkte zielgruppenorientierte, wenn nicht sogar teilnehmerInnenorientierte Vorgangsweise. Je nach Zielgruppe werden andere Präsentationsformen und Kommunikationswege bevorzugt.

Der strategische Einsatz von digitalen Bildungsformaten reicht in Bildungshäusern von Blended-Learning-Veranstaltungen bis zur Integration von digitalen Medien in Präsenzveranstaltungen. Reine E-Learning-Angebote sind für Bildungshäuser aufgrund ihres didaktischen Anspruchs nicht zielführend. Dagegen spricht ein Bildungsverständnis, welches auf das gemeinsame Leben und Lernen unter einem Dach aufbaut, und die Tatsache, dass Online-Veranstaltungen andere didaktische Konzepte benötigen als Bildungsveranstaltungen, welche auf Kommunikation und Austausch basieren. Berücksichtigt werden sollten in Zukunft Service- und Unterstützungsleistungen in Bezug auf selbstgesteuertes Lernen und Lernkooperationen.

Die technischen Möglichkeiten umfassen eine Reihe von audiovisuellen Hilfsmitteln im Bildungsmanagement. Der Einsatz sollte sich an den Bedürfnissen der Teilnehmenden orientieren. In diesem Verständnis sind Virtual Reality und Augmented Reality in den Bildungshäusern derzeit noch wenig relevant. Dennoch sollten die rasch fortschreitenden Entwicklungen beobachtet und gegebenenfalls für Experimente herangezogen werden. Die Relevanz von Bildungsinhalten nimmt also mit der Bildungsprozessperspektive zu, während die Bedeutung der Bildungseinrichtung selbst eher abnimmt.

Damit ist eine Spezialisierung auf bestimmte Schwerpunktbereiche unumgänglich, um mit den Themen online wahrgenommen zu werden. Zusätzliche Dienstleistungen, wie Bildungsratgeber (z. B. Go-to-guy) und das Teilen von Informationen in digitalen Kanälen, unterstützen diese Spezialisierung.

7.1.11 Digitale Grundhaltung

Die Auseinandersetzung mit einer digitalen Strategie in der Organisationskultur führt nicht daran vorbei, sich mit den Haltungen, den Werten und der Ethik eines Unternehmens und seiner MitarbeiterInnen zu beschäftigen. Die Organisationskultur steht in einem Dreiecksverhältnis zwischen der Organisation mit ihren Strukturen, Prozessen und Abläufen, den Mitarbeitenden mit ihren Werten, Denkhaltungen und Gewohnheiten sowie den Lernenden mit ihren veränderten Lerngewohnheiten. Strategische Überlegungen müssen alle drei Aspekte reflektieren und in die Unternehmenskultur integrieren.

Die Auseinandersetzung mit dem digital-medialen Habitus hat deutlich gemacht, dass allen beteiligten Menschen im Feld des Bildungshauses eine Schlüsselrolle zukommt. Eine digitale Strategie kann in der unsicheren Phase des digitalen Wandels hilfreich sein, um Halt und Orientierung zu geben und einen Rahmen für Dialog und Klärung zu schaffen. Gleichzeitig erfüllt sie eine identitätsstiftende Funktion für MitarbeiterInnen, die das Bewahren der eigenen (Berufs-)Identität ermöglicht. Die Authentizität des Unternehmens und der handelnden Personen kann dadurch gewährleistet werden. Eine Veränderung der Organisationskultur benötigt eine neue digitale Grundhaltung. Sie nimmt die Menschen und ihr Umfeld mitsamt den Bedenken, Emotionen und Risiken ernst, die Digitalisierung mit sich bringt, und streicht die Chancen und Möglichkeiten hervor.

7.1.12 Digitale Bildung

Im Sinne der Digitalen Bildung muss die Weiterbildung von BildungsmanagerInnen beim Nutzen digitaler Medien und deren Anwendungen ansetzen und didaktisch-pädagogische Aspekte integrieren. Positive Erfahrungen sind für eine Nutzung von digitalen Medien im Bildungsmanagement ein ausschlaggebender Faktor. Dadurch wird es auch leichter möglich, den dahinter liegenden Nutzen zu erkennen. Weiterbildungsprozesse müssen mit den Werten, Haltungen und dem inkorporierten Bildungsauftrag der BildungsmanagerInnen übereinstimmen, damit sie in „neue“ Dispositionen übergehen können. Die Berücksichtigung und Wahrnehmung der Emotionen der BildungsmanagerInnen ist für Veränderungsprozesse bzw. Weiterbildungsprozesse unumgänglich. Auf der Seite der BildungsmanagerInnen sind die Bereitschaft und die Fähigkeit, über das eigene Denken und Handeln zu reflektieren, eine Grundvoraussetzung, um die eigenen Grenzen zu erkennen und zu überwinden. In Kombination mit kollegialer Unterstützung kann kritische Selbstreflexion ein Erfolgsfaktor sein. Kritisch-reflexive Medienkompetenz wird demnach zu einer Metakompetenz für Digitale Bildung. Die Weiterbildung der BildungsmanagerInnen muss Teil der Unternehmensstrategie sein und auf die Organisationskultur einwirken.

7.2 Schlussworte

Zeichnet man ein Bild der zukünftigen Rolle der Bildungshäuser in einer digitalisierten Zeit, dann ist zusammengefasst die wichtigste Erkenntnis dieser Forschungsarbeit, dass trotz aller Technologisierung der Mensch im Mittelpunkt aller strategischen Bildungsbemühungen stehen muss. Denn nicht die Technik soll der Treiber für Veränderungen sein, sondern die Bedürfnisse der Lernenden. Bildungshäuser sollten sich dem Grundgedanken der humanistischen Bildung wieder konsequent zuwenden. Das bedeutet, den Menschen mit seiner Persönlichkeit und seinen Möglichkeiten, die Gesellschaft und seine Welt zu formen, in den Mittelpunkt des Tuns zu stellen. Darin besteht eine zukunftssichernde Chance für Bildungseinrichtungen.

Den Menschen ins Zentrum aller Bildungsbemühungen zu stellen, bedeutet auch, alle strategischen Entscheidungen den Bedürfnissen der erwachsenen Lernenden entsprechend auszurichten. In Bezug auf das Bildungsmanagement wird daher empfohlen, anstelle der bisher üblichen Bildungsproduktperspektive eine Bildungsprozessperspektive einzunehmen. Dieser Fokus erfordert strategische Änderungen in den Abläufen, Prozessen und vor allem in der Unternehmenskultur. Die Unternehmenskultur wird von allen Beteiligten im Umfeld der Organisationen und insbesondere vom Berufsfeld Bildungsmanagement beeinflusst.

Mit dem digital-medialen Habitus von BildungsmanagerInnen wurde gezeigt, dass die aktuellen Unsicherheiten und die zurückhaltende Mediennutzung auf die Distinktionen des Berufsfeldes und auf die Dispositionen der BildungsmanagerInnen zurückgeführt werden können. Es wurde weiters gezeigt, dass mit Digitaler Bil-

derung unter bestimmten Voraussetzungen die Hysterese überwunden werden kann und so Änderungen in der Unternehmenskultur durchgeführt werden können. Digitale Bildung braucht dazu ein strategisches Vorgehen. Voraussetzung für eine erfolgreiche Umsetzung ist eine digitale Grundhaltung. Anders ausgedrückt: Digitale Bildung braucht eine digitale Grundhaltung!

Literatur

- Ahrens, Daniela (2009): *Der schulische Lernort: Zwischen institutioneller Entgrenzung und sozialer Verräumlichung?* In Böhme, Jeanette (Hg.) (2009): *Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs. Territorialisierungskrise und Gestaltungsperspektiven des schulischen Bildungsraums*. Heidelberg: Springer. S.73–86
- Albrecht, Steffen; Revermann, Christoph (2016): *Digitale Medien in der Bildung. Endbericht zum TA-Projekt*. Berlin: Büro für Technikfolgen-Abschätzung beim deutschen Bundestag. In [Onlinedokument]: <https://www.tab-beim-bundestag.de/de/pdf/publikationen/berichte/TAB-Arbeitsbericht-ab171.pdf> (25.7.2016)
- Alheit, Peter (2008): *Lebenslanges Lernen und soziales Kapital*. In Herzberg, Heidrun (Hg.) (2008): *Lebenslanges Lernen. Theoretische Perspektiven und empirische Befunde im Kontext der Erwachsenenbildung*. Frankfurt: Lang. S. 13–30
- Aufenanger, Stefan (2003): *Lernen mit neuen Medien – mehr Wissen und bessere Bildung?* In Keil-Slawik, Reinhard; Kerres, Michael (Hg.) (2003): *Wirkungen und Wirksamkeit neuer Medien in der Bildung*. Münster: Waxmann. S. 161–172
- Arnold, Rolf (2001a): *Artikel „Kompetenz“*. In Arnold, Rolf; Nolda, Sigrid; Nuissl, Ekkehard (Hg.): *Wörterbuch Erwachsenenbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 176
- Arnold, Rolf (2001b): *Artikel „Selbstorganisation“*. In Arnold, Rolf; Nolda, Sigrid; Nuissl, Ekkehard (Hg.): *Wörterbuch Erwachsenenbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 280–282
- Arnold, Rolf; Siebert, Horst (1995): *Konstruktivistische Erwachsenenbildung*. Baltmannsweiler: Schneider
- Arnold, Rolf; Erpenbeck, John (2014): *Wissen ist keine Kompetenz*. Hohengehren: Schneider
- Arnold, Rolf; Lermen, Markus; Haberer, Monika (2017): *Selbstlernangebote und Studienunterstützung: Selbstgesteuert, kompetenzorientiert und offen?!* Band 3. Hohengehren: Schneider
- Aschemann, Birgit (Hg. CONEDU) (2017): *MOOCs in der Erwachsenenbildung – So gelingen sie*. Graz: Conedu. In [Onlinedokument]: <https://erwachsenenbildung.at/ebmooc/materialien/MOOCs-in-der-EB-so-gelingen-sie.pdf> (31.8.2019)
- Aschemann, Birgit (Hg. CONEDU) (2018): *Erwachsenenbildung in der EU*. Graz: Conedu. In [Onlinedokument]: <https://erwachsenenbildung.at/images/themen/dossier/ebooks/dossier-eb-in-der-eu.pdf> (11.2.2019)
- Aschemann, Birgit; Hemedinger, Katja (Hg.) (2018): *Digitalisierung, Didaktik, Internettechnologien*. Pädagogische Schriftenreihe des BFI OÖ BAND 5. Linz: Eigenverlag. In [Onlinedokument]: https://www.bfi-ooe.at/fileadmin/user_upload/PDF/Band5-Digitalisierung-Didaktik-Internettechnologien.pdf (16.8.2019)
- Baacke, Dieter (1973): *Kommunikation und Kompetenz*. Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien. München: Juventa

- Baacke, Dieter (1996): *Medienkompetenz – Begrifflichkeit und sozialer Wandel*. In Von Rein, Antje (Hg.) (1996): *Medienkompetenz als Schlüsselbegriff*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt-Verlag. S. 112–124. In [Onlinedokument]: <http://www.die-bonn.de/id/128> (29.7.2016)
- Baacke, Dieter (1997): *Medienpädagogik*. Grundlagen der Medienkommunikation. Tübingen: Niemeyer
- Barberi, Alessandro; Berger, Christian; Berger, Jennifer; Krucsay, Susanne; Rosenstingl, Herbert; Swertz, Christian (Hg.) (2012): *Medienimpulse 3009–2011*. Wien: Baumüller
- Barberi, Alessandro; Swertz, Christian (2013): *Medialer Habitus*. In *medienimpulse-online*, Editorial 4/2013. Wien: bmbf. In [Onlinedokument]: http://www.medienimpulse.at/pdf/Medienimpulse_Editorial_4_2013_Medialer_Habitus_Barberi_20131223.pdf (10.7.2015)
- Barz, Heiner; Tippelt, Rudolf (Hg.) (2007): *Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland*. Band 1: *Praxishandbuch Milieumarketing*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag
- Bergauer, Angela; Filla, Wilhelm; Schmidbauer, Herwig (2002): *Kooperation und Konkurrenz*. 30 Jahre Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs. Wien: Eigenverlag
- Bergauer, Angela; Dvorák, Johann; Stimmer, Gernot (2016): *Zur Entwicklung der Erwachsenenbildung in Österreich nach 1945*. Frankfurt: Peter Lang Verlag
- Berger, Peter A. (2014): *Soziale Milieus und die Ambivalenzen der Informations- und Wissensgesellschaft*. In Bremer, Helmut; Lange-Vester, Andrea (Hg.) (2014): *Soziale Milieus und Wandel der Sozialstruktur*. Die gesellschaftlichen Herausforderungen und die Strategien der sozialen Gruppen. Wiesbaden: Springer. S. 77–105
- Bitkom (2017): *Nachhilfe im Netz: Steigende Nutzerzahlen für Video-Tutorials*. [Website] Berlin: Bitkom 5.7.2017. In [Onlinedokument]: <https://www.bitkom.org/Presse/Presseinformation/Nachhilfe-im-Netz-Steigende-Nutzerzahlen-fuer-Video-Tutorials.html> (20.10.2018)
- Blaschitz, Edith; Brandhofer, Gerhard; Nosko, Christian; Schwed, Gerhard (Hg.) (2012): *Zukunft des Lernens*. Wie digitale Medien Schule, Aus- und Weiterbildung verändern. Glückstadt: Hülsbusch.
- Blume, Bob (2018): *DIGITAL: 5 Dimensionen der Medienbildung*. In [Blogbeitrag]: <https://boblume.de/2018/01/30/digital-5-dimensionen-der-medienbildung/> (9.8.2019)
- Buchen, Sylvia; Helfferich, Cornelia; Maier, Maja S. (Hg.) (2004): *Gender methodologisch*. Empirische Forschung in der Informationsgesellschaft vor neuen Herausforderungen. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften
- Biermann, Ralf; Kommer, Sven (2004): *Triangulation zur Annäherung an die Medienbiografie und die Mediennutzung von Jugendlichen*. In Buchen, Sylvia; Helfferich, Cornelia; Maier, Maja S. (Hg.): *Gender methodologisch*. Empirische Forschung in der Informationsgesellschaft vor neuen Herausforderungen. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. S. 195–211
- Biermann, Ralf (2009a): *Der Mediale Habitus von Lehramtsstudierenden: Eine quantitative Studie zum Medienhandeln angehender Lehrpersonen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

- Biermann, Ralf (2009b): *Die Bedeutung des Habitus-Konzepts für die Erforschung soziokultureller Unterschiede im Bereich der Medienpädagogik*. In Medienpädagogik, Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung, Themenheft Nr. 17, 2009. In [Onlinedokument]: <https://doi.org/10.21240/mpaed/17/2009.08.14.X> (29.7.2015)
- Biermann, Ralf (2013): *Medienkompetenz – Medienbildung – Medialer Habitus*. Genese und Transformation des medialen Habitus vor dem Hintergrund von Medienkompetenz und Medienbildung. In medienimpulse-online, bmbf, Ausgabe 4/2013 23.02.2015. In [Onlinedokument]: <https://doi.org/10.21243/mi-04-13-03> (22.7.2015)
- Bremer, Helmut; Lange-Vester, Andrea (Hg.) (2014): *Soziale Milieus und Wandel der Sozialstruktur*. Die gesellschaftlichen Herausforderungen und die Strategien der sozialen Gruppen. Wiesbaden: Springer
- Böhme, Jeanette (Hg.) (2009): *Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs*. Territorialisierungskrise und Gestaltungsperspektiven des schulischen Bildungsraums. Heidelberg: Springer
- Bornhoff, Joachim; Frenzer, Stephanie (2006): *Netzwerkarbeit erfolgreich gestalten*. In Wohlfart, Ursula (Hg.) (2006): *Netzwerkarbeit erfolgreich gestalten, Orientierungsrahmen und Impulse*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. S. 43–163
- Bortz, Jürgen; Döring, Nicola (2006): *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. Heidelberg: Springer
- Bourdieu, Pierre (1987): *Die feinen Unterschiede*. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt: Suhrkamp
- Bourdieu, Pierre (1993a): *Soziologische Fragen*. Frankfurt: Suhrkamp
- Bourdieu, Pierre (1993b): *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt: Suhrkamp
- Bourdieu, Pierre (2018): *Entwurf einer Theorie der Praxis*. 5. Auflage [erste Auflage 1979]. Frankfurt: Suhrkamp
- Bourdieu, Pierre; Passeron, Jean C. (1971): *Die Illusion der Chancengleichheit*. Stuttgart: Klett
- Castells, Manuel (2001): *Der Aufstieg der Netzwerkgesellschaft*. Teil 1 der Trilogie. Das Informationszeitalter. Opladen: Leske + Budrich
- Dehn, Claudia (Hg.) (2018): *Raum + Zeit – Raum + Leistung*. Strukturbedingungen kontinuierlicher Qualitätsentwicklung. Hannover: ArtSet Eigenverlag
- Deloitte (2013): *Digitalisierung im Mittelstand*. Aus der Studienserie „Erfolgsfaktoren im Mittelstand“. München: Eigenverlag. In [Onlinedokument]: <http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/Digitalisierung-im-Mittelstand.pdf> (26.8.2019)
- Derichs-Kunstmann, Karin (Hg.) (1998): *Selbstorganisiertes Lernen als Problem der Erwachsenenbildung*. Dokumentation der Jahrestagung 1997 der Kommission Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft – Zeitschrift. Beiheft zum REPORT. Frankfurt: DIE Bonn.
- Derichs-Kunstmann, Karin; Faulstich, Peter; Tippelt, Rudolf (Hg.) (1995): *Theorien und Forschungsleitende Konzepte der Erwachsenenbildung*. Beiheft zum Report. Frankfurt: Komm EB d. deutschen Ges. f. Erziehungswissenschaft

- Deutscher Bildungsrat (Hg.) (1974): *Zur Neuordnung der Sekundarstufe II: Konzept für eine Verbindung von allgemeinem und beruflichem Lernen. Empfehlungen der Bildungskommission.* Stuttgart
- Diesner, Ilona (2008): *Bildungsmanagement in Unternehmen.* Konzeptualisierung einer Theorie auf der normativen und strategischen Ebene. Wiesbaden: Gabler
- Diesenreiter, Carina; Sukitsch, Alexandra (2008): *Was bringt mir Bildung? KundInnen allgemeiner Erwachsenenbildung reflektieren ihren persönlichen Bildungsnutzen.* Am Beispiel der ARGE Bildungshäuser: Wien: OIEB Eigenverlag
- Dietrich, Stephan; Fuchs-Brüninghoff, Elisabeth; Nuissl, Ekkehard (Hg.) (1999): *Selbstgesteuertes Lernen. Auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur.* Frankfurt: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Eigenverlag. In [Onlinedokument]: http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-1999/dietrich99_01.pdf (17.8.2019)
- Dietrich, Stephan (1999): *Selbstgesteuertes Lernen – eine neue Lernkultur für die institutionelle Erwachsenenbildung?* In Dietrich, Stephan; Fuchs-Brüninghoff, Elisabeth; Nuissl, Ekkehard (Hg.) (1999): *Selbstgesteuertes Lernen. Auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur.* Frankfurt: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Eigenverlag. S. 14–23. In [Onlinedokument]: http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-1999/dietrich99_01.pdf (17.8.2019)
- Dietrich, Stephan (2006): *Lernen vermitteln, Lehrende in einer veränderten Lernkultur.* In Stang, Richard; Hesse, Claudia (Hg.) (2006): *Learning Centres. Neue Organisationskonzepte zum lebenslangen Lernen in Europa.* Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. S. 145–160
- DIVSI (2015): *DIVSI Studie: Beteiligung im Internet – Wer beteiligt sich, wie?* Formen, Vorteile und Hürden der Beteiligung im Internet aus Sicht der DIVSI Internet-Milieus. In Hamburg: Eigenverlag. In [Onlinedokument]: https://www.divsi.de/wp-content/uploads/2015/07/DIVSI-Studie-Beteiligung-im-Internet-Wer-beteiligt-sich-wie_web.pdf (3.8.2015)
- DIVSI (2016): *DIVSI Internet-Milieus 2016. Die digitalisierte Gesellschaft in Bewegung. Eine Grundlagenstudie des SINUS-Instituts Heidelberg im Auftrag des Deutschen Instituts für Vertrauen und Sicherheit im Internet (DIVSI).* Hamburg: Eigenverlag. In [Onlinedokument] <https://www.divsi.de/wp-content/uploads/2016/06/DIVSI-Internet-Milieus-2016.pdf> (12.2.2019)
- Dollhausen, Karin; Mickler, Regine (2012): *Kooperationsmanagement in der Weiterbildung.* Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag
- Ebner, Martin (Hg.) (2013): *Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien.* In [Onlinedokument]: <https://13t.tugraz.at/index.php/LehrbuchEbner10/issue/view/9/showToc> (31.8.2019)
- Eigenbrodt, Olaf; Stang, Richard (Hg.) (2014): *Formierung von Wissensräumen. Optionen des Zugangs zu Information und Bildung.* Berlin: Walter de Gruyter
- Eigenbrodt, Olaf (2014): *Veränderte Kontexte und Funktionen: Ansätze einer neuen Typologie für Wissensräume.* In Eigenbrodt, Olaf; Stang, Richard (Hg.) (2014): *Formierung von Wissensräumen, Optionen des Zugangs zu Information und Bildung.* Berlin: Walter de Gruyter. S. 22–36

- Egger, Rudolf; Mikula, Regina; Haring, Sol; Felbinger, Andrea; Pilch-Ortega, Angela (Hg.) (2008): *Orte des Lernens*. Lernwelten und ihre biographische Aneignung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Ehrenreich, Eveline (2012): *Der mediale Habitus von Kindergartenkindern*. Eine qualitative Erhebung zum Medienerleben von Kindergartenkindern. Diplomarbeit, Universität Wien. Fakultät für Philosophie und Bildungswissenschaft. In [Onlinedokument]: http://othes.univie.ac.at/19461/1/2012-01-19_0150334.pdf (1.8.2019)
- Engler, Steffani (2013): *Habitus und sozialer Raum: Zur Nutzung der Konzepte Pierre Bourdieus in der Frauen- und Geschlechterforschung*. In Lenger, Alexander; Schneickert, Christian; Schumacher, Florian (Hg.) (2013): *Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus, Grundlagen, Zugänge, Forschungsperspektiven*. Wiesbaden: Springer. S. 247–260
- Erner, Michael (2018): *Management 4.0 – Unternehmensführung im digitalen Zeitalter*. Heidelberg: Springer
- Erpenbeck, John; Sauter, Werner (2013): *So werden wir lernen! Kompetenzentwicklung in einer Welt fühlender Computer, kluger Wolken und sinnsuchender Netze*. Heidelberg: Springer
- Europäische Kommission (2000): *Memorandum über Lebenslanges Lernen*. Brüssel 30.10.2000
- SEK(2000) 1832
- Europäische Kommission (2001): *Mitteilung der Kommission. Aktionsplan eLearning Gedanken zur Bildung von morgen*. Brüssel, 28.3.2001 KOM(2001)172. In [Onlinedokument]: <http://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2001/DE/1-2001-172-DE-F1-1.Pdf> (3.8.2016)
- Europäische Kommission (2009): *Empfehlung der Kommission zur Medienkompetenz in der digitalen Welt als Voraussetzung für eine wettbewerbsfähigere audiovisuelle und Inhalte-Industrie und für eine integrative Wissensgesellschaft (2009/625/EG)*. Brüssel, 20. August 2009. In [Onlinedokument]: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32009H0625&from=DE> (2.8.2016)
- Europäische Kommission (2013): *Mitteilung der Kommission. Die Bildung öffnen: Innovative Lehren und Lernen für alle mithilfe neuer Technologien und frei zugänglicher Lehr- und Lernmaterialien*. Brüssel, 25.9.2013 COM(2013) 654. In [Onlinedokument]: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:52013DC0654&from=DE> (2.8.2016)
- Faulstich, Peter (1998): „Selbstorganisiertes Lernen“ als Impuls für die Erwachsenenbildung. In Derichs-Kunstmann, Karin (Hg.) (1998): *Selbstorganisiertes Lernen als Problem der Erwachsenenbildung: Dokumentation der Jahrestagung 1997 der Kommission Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*. Zeitschrift. Beiheft zum REPORT. Frankfurt: DIE Bonn. S. 10–13
- Faulstich, Peter (2009): *Lernorte – Flucht aus der Anstalt*. In Faulstich, Peter; Bayer, Mechtild (Hg.) (2009): *Lernorte Vielfalt von Weiterbildungs- und Lernmöglichkeiten*. Hamburg: VSA Verlag. S. 9–28

- Faulstich, Peter; Forneck, Hermann; Knoll, Jörg (2005): *Lernwiderstand – Lernumgebung – Lernberatung*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag
- Faulstich, Peter; Bayer, Mechthild (Hg.) (2009): *Lernorte: Vielfalt von Weiterbildungs- und Lernmöglichkeiten*. Hamburg: VSA Verlag
- Faulstich-Wieland, Hannelore (2010): *Sozialisation, Habitus, Geschlecht*. In Liesner, Andrea; Lohmann, Ingrid (Hg.) (2010): *Gesellschaftliche Bedingungen von Bildung und Erziehung. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer. S. 19–30
- Fell, Margaret (2008): *Raumdidaktische Anforderungen an Bildungshäuser und -räume*. In Dehn, Claudia (Hg.) (2018): *Raum + Zeit – Raum + Leistung. Strukturbedingungen kontinuierlicher Qualitätsentwicklung*. Hannover: ArtSet Eigenverlag. S. 28–47
- Ferrin, Nino; Blaschke-Nacak, Gerald (2018): *Performativität und Erfahrungsraum. Notizen zur Frage nach dem Verhältnis von Raum und Erfahrung aus performativer Perspektive*. In Glaser, Edith; Koller, Hans-Christoph; Thole, Werner; Krumme, Salome (Hg.) (2018): *Räume für Bildung – Räume der Bildung. Beiträge zum 25. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*. Opladen: Verlag Budrich. S. 352–360
- Fetka, Klaus; Tomaschitz, Markus (2017): *Management 4.0. Vorbereitung auf die Zukunft: Die Zukunft der Unternehmensführung*. Graz: Leykam
- Filla, Wilhelm (1998): *Erwachsenenbildung von 1848 bis 1900*. Innsbruck: Studien-Verlag
- Filla, Wilhelm (2014): *Von der freien zur integrierten Erwachsenenbildung*. Frankfurt: Peter Lang, Internationaler Verlag der Wissenschaften
- Filla, Wilhelm; Gruber, Elke; Jug, Jurij (Hg.) (2002): *Von Zeitenwende zu Zeitenwende. Erwachsenenbildung von 1939 bis 1989*. Innsbruck: Studienverlag
- Filzmoser, Gaby (2011): *Mehr Kooperation als Konkurrenz. Eine Netzwerkanalyse der ARGE Bildungshäuser Österreich*. Wels: ARGE Bildungshäuser Österreich, unveröffentlichtes Dokument
- Filzmoser, Gaby (2013): *Bildungshaus 2.0 – Die Veränderung der Bildungskultur durch den Einsatz digitaler Medien*. Norderstedt: Books on Demand
- Filzmoser, Gaby (2016): *Wie wollen wir es nennen: Computerkompetenz, Medienkompetenz oder digitale Kompetenz*. In Die Österreichische Volkshochschule. Magazin für Erwachsenenbildung. November 2016, Heft 259/67. Jg., Wien. Druck-Version: Verband Österreichischer Volkshochschulen, Wien. In [Onlinedokument]: <http://magazin.vhs.or.at/magazin/2016-2/259-november-2016/schwerpunkt-digitale-kompetenzen-medienkompetenz/wie-wollen-wir-es-nennen-computerkompetenz-medienkompetenz-oder-digitale-kompetenz/> (15.2.2017)
- Filzmoser, Gaby (2018): *Jahresbericht der ARGE Bildungshäuser Österreich*. Linz: Eigenverlag. In [Onlinedokument]: https://www.arge-bildungshaeuser.at/fileadmin/content/pdf_inhalt/publikationen/Jahresbericht_2018.pdf (31.7.2019)
- Filzmoser, Gaby; Jungmeier, Peter (2018): *Nachhaltige Gestaltungskraft der ARGE Bildungshäuser Österreich*. Endbericht. Linz: Eigenverlag.
- Forneck, Hermann; Wrana, Daniel (2005): *Ein parzelliertes Feld. Eine Einführung in die Erwachsenenbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag

- Friebertshäuser, Barbara; Rieger-Ladich, Markus; Wigger, Lothar (Hg.) (2009): *Reflexive Erziehungswissenschaft*. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Friebertshäuser, Barbara (2009): *Verstehen als methodische Herausforderung für eine reflexive empirische Forschung*. In Friebertshäuser, Barbara; Rieger-Ladich, Markus; Wigger, Lothar (Hg.) (2009): *Reflexive Erziehungswissenschaft*. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 229–249
- Friebertshäuser, Barbara; Rieger-Ladich, Markus; Wigger, Lothar (Hg.) (2009): *Reflexive Erziehungswissenschaft*. Stichworte zu einem Programm. In Friebertshäuser, Barbara; Rieger-Ladich, Markus; Wigger, Lothar (Hg.) (2009): *Reflexive Erziehungswissenschaft*. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 9–22
- Friedrich, Helmut; Mandl, Heinz (1997): *Analyse und Förderung selbstgesteuerten Lernens*. In Weinert, Franz E. (Hg.): *Psychologie der Erwachsenenbildung*. Göttingen, S. 237–293
- Fromme, Johannes; Sesink, Werner (Hg.) (2008): *Pädagogische Medientheorie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Fuchs-Brüninghoff, Elisabeth (1999): *Selbstgesteuertes Lernen und Institutionen – ein Gegensatz?* In Dietrich, Stephan; Fuchs-Brüninghoff, Elisabeth; Nuissl, Ekkehard (Hg.) (1999): *Selbstgesteuertes Lernen*. Auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur. Frankfurt: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Eigenverlag. S. 9–13. In [Onlinedokument]: http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-1999/dietrich99_01.pdf (17.8.2019)
- Gieseke, Wiltrud (1989): *Habitus von Erwachsenenbildnern*. Eine qualitative Studie zur beruflichen Sozialisation. Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg
- Gieseke, Wiltrud (2008): *Bedarfsorientierte Angebotsplanung in der Erwachsenenbildung*. Studententexte für Erwachsenenbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag
- Gieseke, Wiltrud (2009): *Lebenslanges Lernen und Emotionen*. Wirkungen von Emotionen auf Bildungsprozesse aus beziehungstheoretischer Perspektive. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag
- Gieseke, Wiltrud (2010): *Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. In Tippelt, Rudolf; von Hippel, Aiga (Hg.) (1994): *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 385–404
- Glaser, Edith; Koller, Hans-Christoph; Thole, Werner; Krumme, Salome (Hg.) (2018): *Räume für Bildung – Räume der Bildung*. Beiträge zum 25. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen: Verlag Budrich.
- Gläser, Jochen; Laudel, Grit (2010): *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse, als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

- GMK (2016): *Stellungnahme der Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur (GMK) zum Strategie-Papier der KMK „Bildung in der digitalen Welt“*. Stellungnahme an die Kultusministerkonferenz (KMK). In [Onlinedokument]: https://www.gmk-net.de/wp-content/t3archiv/fileadmin/pdf/GMK-Stellungnahme_zum_KMK-Strategie-Entwurf.pdf (7.8.2019)
- Goerke, Deborah; Pätzold, Günter (2006): *Rückblicke: Lernen und Arbeiten an unterschiedlichen Orten?*: Zur Geschichte des Lernortbegriffs in der Berufs- und Erwachsenenbildung. In *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, Jg. 13, H. 4, S. 22–28. In [Onlinedokument]: <https://www.die-bonn.de/zeitschrift/42006/paetzold0601.pdf> (18.8.2018)
- Goertz, Lutz (2018): *Working out loud, Agiles Lernen und Makerspaces*. In [Blogbeitrag]: [wb-web https://wb-web.de/aktuelles/working-out-loud-agiles-lernen-und-makerspaces-trends-in-der-weiterbildung-2018.html](https://wb-web.de/aktuelles/working-out-loud-agiles-lernen-und-makerspaces-trends-in-der-weiterbildung-2018.html) (12.6.2019)
- Greif, Siegfried; Kurtz, Hans-Jürgen (1998): *Handbuch Selbstorganisiertes Lernen*. Göttingen: Verlag für angewandte Psychologie
- Groeben, Norbert (2002): *Dimensionen der Medienkompetenz*. Deskriptive und normative Aspekte. In Groeben, Norbert; Hurrelmann, Bettina (Hg.) (2002): *Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen*. Weinheim: Juventa. S. 160–197
- Groeben, Norbert; Hurrelmann, Bettina (Hg.) (2002): *Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen*. Weinheim: Juventa
- Gruber, Elke; Lenz, Werner (Hg.) (1991): *Berufsfeld Erwachsenenbildung. Eine Orientierung*. Profil: München.
- Gruber, Elke (2001): *Beruf und Bildung – (k)ein Widerspruch?* Innsbruck: Studienverlag
- Gruber, Elke (2004): *Professionalisierung in der Erwachsenenbildung: Zwei Schritte vorwärts, einer zurück?*. In Lenz, Werner; Sprung, Anette (2004): *Kritische Bildung? Zugänge und Vorgänge*. Münster: LIT Verlag. S. 213–226
- Gruber, Elke (2018): *Müssen, Können, Wollen: Erwachsenenbildung 4.0*. Graz: Uni for Life. In [Onlinedokument]: <https://www.uniforlife.at/de/neuigkeiten/detail/article/muesen-koennen-wollen-erwachsenenbildung-40/> (8.1.2019)
- Gruber, Elke; Müller, Gerwin (Hg.) (2009): *Lernorte der Zukunft*. Villach: Arbeiterkammer Kärnten Eigenverlag
- Gütl, Brigitte; Orthey, Frank Michael; Laske, Stephan (Hg.) (2006): *Bildungsmanagement. Differenzen bilden zwischen System und Umwelt*. Rainer Hampp: München
- Haring, Sol (2008): *Dig the Digital*. Wie ForscherInnen digitale Medien in ihre Lernwelt integrieren. In Egger, Rudolf; Mikula, Regina; Haring, Sol; Felbinger, Andrea; Pilch-Ortega, Angela (Hg.) (2008): *Orte des Lernens. Lernwelten und ihre biographische Aneignung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 140–150
- Heiling, Anneliese (2008): *Vom Zertifikat zur Zertifizierung. Überinstitutionelle Qualifizierungskonzepte für ErwachsenenbildnerInnen*. In *MAGAZIN erwachsenenbildung.at*. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, 4/2008. In [Onlinedokument]: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/08-4/meb08-4.pdf> (29.7.2019)

- Heitger, Barbara; Serfass, Annika (2015): *Unternehmensentwicklung*. Wissen, Wege, Werkzeuge für morgen. Stuttgart: Schäffer-Poeschel
- Henrichwark, Claudia (2009): *Der bildungsbezogene mediale Habitus von Grundschulkindern*. Eine empirische Studie zur Reproduktion sozialer Ungleichheit in Schule und Familie. Dissertation, Wuppertal. In [Onlinedokument]: <http://elpub.bib.uni-wuppertal.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-1131/dg0901.pdf> (22.7.2015)
- Herzberg, Heidrun (Hg.) (2008): *Lebenslanges Lernen*. Theoretische Perspektiven und empirische Befunde im Kontext der Erwachsenenbildung. Frankfurt: Lang Verlag
- Herzig, Bardo; Meister, Dorothee; Moser, Heinz; Niesyto, Horst (Hg.) (2010): *Handbuch Medienpädagogik 8*. Medienkompetenz und Web 2.0. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Herzig, Bardo; Martin, Alexander (2012): „*Bridging the gap*“ – Kontextübergreifendes Lernen mit und über Medien. In Blaschitz, Edith; Brandhofer, Gerhard; Nosko, Christian; Schwed, Gerhard (Hg.) (2012): *Zukunft des Lernens*. Wie digitale Medien Schule, Aus- und Weiterbildung verändern. Glückstadt: Hülsbusch. S. 17–37
- Hornung-Prähauser, Petra; Luckmann, Michaela; Kalz, Marco (Hg.) (2008): *Selbstorganisiertes Lernen im Internet*, Einblick in die Landschaft der webbasierten Bildungsinnovationen. Innsbruck: Studienverlag
- Höhne, Thomas (2013): *Der Habitusbegriff in Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung*. In Lenger, Alexander; Schneickert, Christian; Schumacher, Florian (Hg.) (2013): *Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus*, Grundlagen, Zugänge, Forschungsperspektiven. Wiesbaden: Springer. S. 261–284
- Hüther, Jürgen (2009): *Medienpädagogik*. In Schorb, Bernd; Anfang, Günther; Demmler, Kathrin (Hg.) (2009): *Grundbegriffe Medienpädagogik Praxis*. München: Kopaed. S. 212–216
- Iberer, Ulrich (2011): *Bildungsmanagement von Blended Learning, Integrierte Lernkonzepte steuern und gestalten*. Baden-Baden: Tectum Verlag
- Initiative D21 e. V. (Hg.) (2020): *D21 Digital Index 19/20*. Wie digital ist Deutschland? Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. In [Onlinedokument]: https://www.bertelsmannstiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/D21-Digital-Index2019_2020.pdf (29.8.2020)
- Jochumsen, Henrik; Skot-Hansen, Dorte; Hvenegaard-Rasmussen, Casper (2014): *Erlebnis, Empowerment, Beteiligung und Innovation: Die neue Öffentliche Bibliothek*. In Eigenbrodt, Olaf; Stang, Richard (Hg.) (2014): *Formierung von Wissensräumen, Optionen des Zugangs zu Information und Bildung*. Berlin: Walter de Gruyter. S. 76–80
- Jörissen, Benjamin; Marotzki, Winfried (2009): *Medienbildung – Eine Einführung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt UTB-Verlag
- Jörissen, Benjamin; Meyer, Torsten (Hg.) (2015): *Subjekt Medium Bildung*. Wiesbaden: Springer
- Jouly, Hannelore (2009): *Erwachsenenbildung und Bibliotheken: Stand und Perspektiven in Deutschland*. In: Gruber, Elke; Müller, Gerwin (Hg.) (2009): *Lernorte der Zukunft*. Villach: Arbeiterkammer Kärnten

- Jütte, Wolfgang (2002): *Soziales Netzwerk Weiterbildung: Analyse lokaler Institutionenlandschaften, Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag
- Kant, Immanuel (1990): *Kritik der reinen Vernunft*. Werkausgabe Band IV. Frankfurt: Suhrkamp
- Kant, Immanuel (1994): *Was ist Aufklärung?: Aufsätze zur Geschichte und Philosophie*. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht
- Keil-Slawik, Reinhard; Kerres, Michael (Hg.) (2003): *Wirkungen und Wirksamkeit neuer Medien in der Bildung*. Münster: Waxmann
- Klafki, Wolfgang (2007): *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim: Beltz
- Kleber, Hubert (Hg.) (2005): *Perspektiven der Medienpädagogik in Wissenschaft und Bildungspraxis*. München: KoPäd
- KMK (2017): *Strategie der Kultusministerkonferenz „Bildung in der digitalen Welt“*. Berlin: Eigenverlag. In [Onlinedokument]: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2017/Strategie_neu_2017_datum_1.pdf (7.8.2018)
- Knowles, Malcom (2007): *Lebenslanges Lernen*, Andragogik und Erwachsenenbildung. Heidelberg: Spektrum
- Koller, Hans-Christoph (2012): *Bildung anders denken, Eine Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Stuttgart: Kohlhammer
- Koller, Julia (2018): *Effekte von Verräumlichung durch digitale Medien in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Real – virtuell – kontextuell*. In Glaser, Edith; Koller, Hans-Christoph; Thole, Werner; Krumme, Salome (Hg.) (2018): *Räume für Bildung – Räume der Bildung*. Beiträge zum 25. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen: Verlag Budrich. S. 274–282
- Kommer, Sven (2006): *Zum medialen Habitus von Lehramtsstudierenden. Oder: Warum der Medieneinsatz in Schulen eine so ‚schwere Geburt‘ ist*. In Treibel, Annette; Maier, Maja S.; Kommer, Sven; Welzel, Manuela (Hg.): *Gender medienkompetent. Medienbildung in einer heterogenen Gesellschaft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 165–178
- Kommer, Sven (2010): *Kompetenter Medienumgang? Eine qualitative Untersuchung zum medialen Habitus und zu Medienkompetenzen von SchülerInnen und Lehramtsstudierenden*. Opladen: Budrich UniPress
- Koscheck, Stefan; Feller, Gisela (2009): *wbmonitor Umfrage 2009: Aktuelle Strategien zum Erfolg – Zentrale Ergebnisse im Überblick*. Bonn: DIE – BIBB In [Onlinedokument] https://www.bibb.de/dokumente/pdf/wbmonitor2009_umfrage-2009_ergebnisbericht_200912.pdf (13.2.2019)
- Kraft, Susanne (2010): *Berufsfeld Weiterbildung*. In Tippelt, Rudolf; von Hippel, Aiga (Hg.) (1994): *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 405–426

- Kraus, Katrin (2010): *Aneignung von Lernorten in der Erwachsenenbildung*. Zur Empirie pädagogischer Räume. In REPORT – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 02/2010 Lernorte und Lernwege. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. S. 46–55. In [Onlinedokument]: https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/52118/ssoar-report-2010-2-kraus-Aneignung_von_Lernorten_in_der.pdf?sequence=1 (20.8.2018).
- Landler, Clara; Parycek, Peter; Kettemann, Matthias (Hg.) (2013): *Netzpolitik in Österreich*. Krems: Edition Donau-Universität. In [Onlinedokument]: http://publikationen.collaboratory.at/Co_Lab_MRI_NetzpolitikAT.pdf (1.8.2016)
- Lange-Vester, Andrea; Teiwes-Kügler, Christel (2013): *Das Konzept der Habitushermeneutik in der Milieuforschung*. In Lenger, Alexander; Schneickert, Christian; Schumacher, Florian (Hg.) (2013): *Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus*. Grundlagen, Zugänge, Forschungsperspektiven. Wiesbaden: Springer. S. 149–174
- Lave, Jean; Wenger, Etienne (1991): *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press
- Lenger, Alexander; Schneickert, Christian; Schumacher, Florian (Hg.) (2013): Einleitung: *Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus*. In Lenger, Alexander; Schneickert, Christian; Schumacher, Florian (Hg.) (2013): *Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus*, Grundlagen, Zugänge, Forschungsperspektiven. Wiesbaden: Springer. S. 13–40
- Lenger, Alexander; Schneickert, Christian; Schumacher, Florian (Hg.) (2013): *Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus*. Grundlagen, Zugänge, Forschungsperspektiven. Wiesbaden: Springer
- Lenz, Werner (2005): *Porträt Weiterbildung Österreich*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag
- Lenz, Werner; Sprung, Annette (2004): *Kritische Bildung? Zugänge und Vorgänge*. Münster: LIT Verlag
- Liebau, Eckart (2009): *Der Störenfried. Warum Pädagogen Bourdieu nicht mögen*. In: Friebertshäuser, Barbara; Rieger-Ladich, Markus; Wigger, Lothar (Hg.) (2009): *Reflexive Erziehungswissenschaft, Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 41–58
- Liesner, Andrea; Lohmann, Ingrid (Hg.) (2010): *Gesellschaftliche Bedingungen von Bildung und Erziehung*. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer
- Lindner, Martin (2017): *Die Bildung und das Netz*. Piding: wissmuth press
- Marotzki, Winfried (2003): *Was bedeutet es im Internetzeitalter ein Mensch zu sein? Einige anthropologische Reflexionsfiguren*. In Keil-Slawik, Reinhard; Kerres, Michael (Hg.) (2003): *Wirkungen und Wirksamkeit neuer Medien in der Bildung*. Münster: Waxmann. S. 317–330
- Marotzki, Winfried; Jörissen, Benjamin (2008): *Wissen, Artikulation und Biographie: theoretische Aspekte einer strukturalen Medienbildung*. In Fromme, Johannes; Sesink, Werner (Hg.) (2008): *Pädagogische Medientheorie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 51–70
- Mayring, Philipp (2002): *Einführung in die Qualitative Sozialforschung*. Weinheim: Beltz
- Mayring, Philipp (2010): *Qualitative Inhaltsanalyse, Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz

- McCoshan, Andrew (2018): *Pizza, Taxis und Erwachsenenbildung: Karrieremöglichkeiten in unserer Online-Welt*. In [Blogbeitrag] Epale (30.11.2018): <https://epale.ec.europa.eu/de/blog/pizzas-taxis-and-adult-learning-developing-careers-our-online-world> (26.8.2019)
- Meisel, Klaus (2010): *Weiterbildungsmanagement*. In Tippelt, Rudolf; von Hippel, Aiga (Hg.) (1994): *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 427–436
- Mersmann, Birgit; Weber, Thomas (Hg.) (2008): *Mediologie als Methode*. Berlin: Avinus
- Meueler, Erhard (2009): *Die Türen des Käfigs*. Subjektorientierte Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler: Schneider
- Meyen, Michael (2001): *Mediennutzung*. Mediaforschung, Medienfunktionen, Nutzungsmuster. Konstanz: UVK
- Meyer, Torsten (2008): *Zwischen Kanal und Lebens-Mittel: pädagogisches Medium und mediologisches Milieu*. In Fromme, Johannes; Sesink, Werner (Hg.) (2008): *Pädagogische Medientheorie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 71–94
- Mickler, Regine (2013): *Kooperation in der Erwachsenenbildung*. Die Volkshochschule als Teil eines Bildungs- und Kulturzentrums. Wiesbaden: Springer
- Mikula, Regina (2002): *Das komplexe Netzwerk pädagogischer Welten-Bildung: Integration von Konstruktivismus und Systemtheorien in die modernen Erziehungswissenschaften und in die Theorien der Schule*. Innsbruck: StudienVerlag
- Missomelius, Petra (2014): *Digitale Bildungskulturen: Lernen in Zeiten der Netzwerkmedien – Szenarien und Potentiale*. In [Onlinedokument]: <http://www.dichtung-digital.de/journal/archiv/?postID=2240> In Simanowski, Roberto; Missomelius, Petra (Hg.) (2014): *Dichtung Digital, Journal für Kunst und Kultur digitaler Medien*, Nr. 43 Sonderausgabe. Basel: Universität Basel. In [Onlinezeitschrift]: <http://www.dichtung-digital.de/journal/archiv/?issue=43> (19.4.2019)
- Missomelius, Petra (2016): *Die Dagstuhl-Erklärung. Erklärung zur Relevanz von Medienbildung*. In *medienimpulse*, Jg. 54, Nr. 1, 2016. In [Onlinezeitschrift]: <https://journals.univie.ac.at/index.php/mp/article/view/mi898/1043> (25.7.2019)
- Müller, Ulrich (2007): *Bildungsmanagement – Skizze zu einem orientierenden Rahmenmodell*. In Schweizer, Ulrich; Iberer, Ulrich; Keller, Helmut (Hg.) (2007): *Lernen am Unterschied. Bildungsprozesse gestalten – Innovationen vorantreiben*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. S. 99–121
- Mutsch, Ursula (2012): *Der mediale Habitus von Volksschulkindern und ihren LehrerInnen*. Dissertation, Universität Wien. Fakultät für Philosophie und Bildungswissenschaft Wien. In [Onlinedokument]: <http://othes.univie.ac.at/23971/> (1.8.2019)
- Negri, Christoph; Hülshoff, Theo (2006): *Situatives tätigkeitsbezogenes Anforderungsprofil für Bildungsmanager/innen*. Unveröffentlichtes internes Papier, Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften, IAP Institut für Angewandte Psychologie
- Negri, Christoph (2010): *Angewandte Psychologie für die Personalentwicklung*. Konzepte und Methoden für Bildungsmanagement, betriebliche Aus- und Weiterbildung. Berlin: Springer Verlag

- Niedermaier, Gerhard (Hg.) (2012): *Kompetenzen entwickeln, messen und bewerten*. Linz: Trauner Verlag
- Nolda, Sigrid (2012): *Einführung in die Theorie der Erwachsenenbildung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft
- Nuissl, Ekkehard (2006): *Der Omnibus muss Spur halten: Zur Aufgabe von Lernorten im lebenslangen Lernen*. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, Jg. 13, H. 4, S. 29–31. In [Onlinedokument]: <https://www.die-bonn.de/zeitschrift/42006/nuissl0604.pdf> (18.8.2018)
- Nuissl, Ekkehard (2010): *Ordnungsgrundsätze der Erwachsenenbildung in Deutschland*. In Tippelt, Rudolf; von Hippel, Aiga (Hg.) (1994): *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 329–346
- Oldenburg, Ray (1999): *The Great Good Place: Cafes, Coffee Shops, Bookstores, Bars, Hair Salons, and Other Hangouts at the Heart of a Community*. Cambridge: DaCapo
- Peissl, Helmut (2018): *Kritische Medienkompetenz*. In [Online-Dossier]: <https://erwachsenenbildung.at/themen/kritische-medienkompetenz/grundlagen/> (9.9.2018)
- Pietraß, Manuela (2005a): *Entgrenzen von Lernorten / entgrenzter Lernort: Zur Rolle der Medien im Entgrenzungsprozess*. In DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung 2005(1): Entgrenzung, S. 36–38. In [Onlinedokument]: <https://www.die-bonn.de/zeitschrift/12005/pietrass0401.pdf> (18.8.2018)
- Pietraß, Manuela (2005b): *Für alle alles Wissen jederzeit*. Grundlagen von Bildung in der Mediengesellschaft. In Kleber, Hubert (Hg.) (2005): *Perspektiven der Medienpädagogik in Wissenschaft und Bildungspraxis*. München: KoPäd. S. 39–50
- Pietraß, Manuela (2006): *Mediale Erfahrungswelt und die Bildung Erwachsener*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. In [Onlinedokument]: <http://www.die-bonn.de/doks/2006-medienforschung-01.pdf> (22.7.2015)
- Pietraß, Manuela (2016): *Was muss die Medienpädagogik leisten. Herausforderungen und neue Anforderungsprofile*. In Schneider, Siegfried; Fasco, Jochen (Hg.) (2016): *Medienkompetenz*. Leipzig: Vistas. S. 31–37. In [Onlinedokument]: http://www.tlm.de/tlm/medienkompetenz/PR-ArchivMK/MKbericht_2016.pdf (25.7.2016)
- Rauner, Felix (Hg.) (2005): *Handbuch Berufsbildungsforschung*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag
- Reich-Claassen, Jutta; Tippelt, Rudolf (2010): *Chancen und Risiken des Zielgruppenmarketings in der Weiterbildung*. Das Beispiel der Milieuforschung. In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 10, 2010. Wien. In [Onlinedokument]: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/10-10/meb10-10.pdf>. (16.9.2019)
- Reinmann, Gabi (2015): *Studientext Didaktisches Design*. München: Universität der Bundeswehr. In [Onlinedokument]: https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2013/05/Studientext_DD_Sept2015.pdf (21.11.2019)
- Reupold, Andrea; Strobel, Claudia; Tippelt, Rudolf (2010): *Vernetzung in der Weiterbildung: Lernende Regionen*. In Tippelt, Rudolf; von Hippel, Aiga (Hg.) (1994): *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 569–581

- Rieger-Ladich, Markus (2009): *Pierre Bourdieus Theorie des wissenschaftlichen Feldes*. Ein Reflexionsangebot an die Erziehungswissenschaft. In Friebertshäuser, Barbara; Rieger-Ladich, Markus; Wigger, Lothar (Hg.) (2009): *Reflexive Erziehungswissenschaft, Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 155–174
- Rittelmeyer, Christian; Parmentier, Michael (2001): *Einführung in die pädagogische Hermeneutik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft
- Rohs, Matthias (2010): *Zur Neudimensionierung des Lernortes*. In REPORT Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 2010(2): Lernorte und Lernwege. Bonn: DIE. S. 34–45. In [Onlinedokument]: <http://www.die-bonn.de/id/8963> (20.8.2018)
- Röhring, Paul (2010): *Der bildungstheoretische Ansatz in der Erwachsenenbildung*. In Tippelt, Rudolf; von Hippel, Aiga (Hg.) (1994): *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 179–196
- Rücklinger, Karin (2009): *Der mediale Habitus Studierender vor dem Hintergrund von McLuhans Konzept der Medienkulturen*. Diplomarbeit, Universität Wien. Fakultät für Philosophie und Bildungswissenschaft. In [Onlinedokument]: <http://othes.univie.ac.at/7163/> (1.8.2019)
- Sauter, Werner (2018): *Die Zukunft des Lernens: Personalisiert und kompetenzorientiert!* (5/8). Online auf [Blog] Aus- und Weiterbildung. In [Blog]: <https://blog.aus-und-weiterbildung.eu/die-zukunft-des-lernens-personalisiert-und-kompetenzorientiert-58/> (12.6.2019)
- Schipek, Dietmar; Holubek, Renate (2012): *Modell für gelingende Medienbildung* Erkenntnisse aus der Analyse der Praxis zum media literacy award. Wien: Eigenverlag Mediamanual. In [Onlinedokument]: http://www2.mediamanual.at/themen/practice/mmt_21_modell_medienbildung.pdf (20.7.2016)
- Schmid, Ulrich; Goertz, Lutz; Behrens, Julia (2018): *Monitor Digitale Bildung. Die Weiterbildung im digitalen Zeitalter*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. In [Onlinedokument]: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/user_upload/BSt_Monitor_Digitale_Bildung_WB_web.pdf (20.10.2018)
- Schneider, Siegfried; Fasco, Jochen (Hg.) (2016): *Medienkompetenz*. Leipzig: Vistas. In [Onlinedokument]: http://www.tlm.de/tlm/medienkompetenz/PR-ArchivMK/MKbericht_2016.pdf (25.7.2016)
- Schorb, Bernd (2001): *Medien oder Kommunikation – wofür soll sich Kompetenz entfalten?* In [Onlinedokument]: http://www.mediamanual.at/mediamanual/themen/pdf/kompetenz/36_Schorb.pdf (21.7.2016)
- Schorb, Bernd (2007): *Zur Bedeutung und Realisierung von Medienkompetenz*. In Schorb, Bernd; Brüggem, Niels; Dommaschk, Anke (Hg.) (2007): *Mit eLearning zu Medienkompetenz, Modelle für Curriculumgestaltung, Didaktik und Kooperation*. München: KoPaed. S. 15–34
- Schorb, Bernd; Brüggem, Niels; Dommaschk, Anke (Hg.) (2007): *Mit eLearning zu Medienkompetenz. Modelle für Curriculumgestaltung, Didaktik und Kooperation*. München: KoPaed

- Schorb, Bernd; Anfang, Günther; Demmler, Kathrin (Hg.) (2009): *Grundbegriffe Medienpädagogik Praxis*. München: Kopaed
- Schorb, Bernd (2009a): *Handlungsorientierte Medienpädagogik*. In Schorb, Bernd; Anfang, Günther; Demmler, Kathrin (Hg.) (2009): *Grundbegriffe Medienpädagogik Praxis*. München: Kopaed. S. 101–106
- Schorb, Bernd (2009b): *Medienbildung*. In Schorb, Bernd; Anfang, Günther; Demmler, Kathrin (Hg.) (2009): *Grundbegriffe Medienpädagogik Praxis*. München: Kopaed. S. 187–189
- Schorb, Bernd (2009c): *Gebildet und kompetent*. Medienbildung statt Medienkompetenz? In *merz. Medien + Erziehung*. Zeitschrift für Medienpädagogik. 53. Jahrgang, Nr. 5 Oktober 2009. München: Kopaed. S. 50–56. In [Onlinedokument]: https://www.lmz-bw.de/fileadmin/user_upload/Downloads/Handouts/schorb-gebildet-und-kompetent.pdf (22.7.2015)
- Schorb, Bernd; Hartung, Anja; Reißmann, Wolfgang (Hg.) (2009): *Medien und höheres Lebensalter*. Theorie – Forschung – Praxis. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften
- Schrammel, Sabrina (2008): *Überlegungen zur räumlichen Analyse von Bildungs- und Erziehungsprozessen*. In Egger, Rudolf; Mikula, Regina; Haring, Sol; Felbinger, Andrea; Pilch-Ortega, Angela (Hg.) (2008): *Orte des Lernens, Lernwelten und ihre biographische Aneignung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 91–99
- Schröter, Jens (Hg.) (2014): *Handbuch Medienwissenschaft*. Stuttgart: J. B. Metzler
- Schwaderer, Hannes; Wieland, Robert (2018): *D21 DIGITAL INDEX 2017/2018 – Jährliches Lagebild zur Digitalen Gesellschaft*. Berlin: Initiative D21. In [Onlinedokument]: https://initiated21.de/app/uploads/2018/01/d21-digital-index_2017_2018.pdf (20.10.2018)
- Schweiger, Wolfgang (2007): *Theorien der Mediennutzung*. Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Seel, Norbert; Hanke, Ulrike (2015): *Erziehungswissenschaft: Lehrbuch für Bachelor-, Master- und Lehramtsstudierende*. Berlin: Springer
- Seitter, Wolfgang (Hg.) (2001): *Zwischen Proliferation und Klassifikation. Lernorte und Lernortkontexte in pädagogischen Feldern*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 4. Jg. Heft 2/2001. S. 225–238
- Seitter, Wolfgang (Hg.) (2007): *Geschichte der Erwachsenenbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag
- Seitter, Wolfgang (Hg.) (2009): *Professionalitätsentwicklung in der Weiterbildung*. Wiesbaden: VS Research
- Sesink, Werner (2007): *Raum und Lernen*. In *Education Permanente*. Schweizerische Zeitschrift für Weiterbildung. 2007–1. 16–18. In [Onlinedokument]: http://www.sesink.de/wordpress/wp-content/uploads/2014/09/Raum-Lernen_Sesink_2007.pdf (2.8.2018)
- Sesink, Werner (2008): *Bildungstheorie und Medienpädagogik*. Versuch eines Brückenschlags. In Fromme, Johannes; Sesink, Werner (Hg.) (2008): *Pädagogische Medientheorie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 13–36

- Sgier, Irena; Haberbeth, Erik; Schüepp, Philipp (2018): *Digitalisierung in der Weiterbildung*, Ergebnisse der jährlichen Umfrage bei Weiterbildungsanbietern. Zürich: SVEB. In [Onlinedokument]: https://alice.ch/fileadmin/Dokumente/Themen/Forschung/SVEB_Weiterbildungsstudie2017_2018.pdf (15.10.2018)
- Siebert, Horst (2003): *Vernetztes Lernen*. Systemisch-konstruktivistische Methoden der Bildungsarbeit. Köln: Luchterhand
- Siebert, Horst (2006a): *Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung*. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. Augsburg: Ziel Verlag
- Siebert Horst (2006b): *Stichwort Lernorte*. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, Jg. 13, H. 4, S. 20–21. In [Onlinedokument]: https://www.die-bonn.de/zeitschrift/42006/siebert06_01.htm (18.8.2018)
- Siebert, Horst (2016): *Selbstgesteuertes Lernen und Bildungsberatung*. Konstruktivistische Perspektiven. Augsburg: Ziel
- Siemens, George (2004): *Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age*. In [website] elearnspace, 12.12.2004 <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm> (27.10.2012)
- Siemens, George (2006a): *Connectivism: Learning Theory or Pastime for the Self-Amused?* In [website] elearnspace, 12.11.2006: http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism_self-amused.htm (2.11.2012)
- Siemens, George (2006b): *Knowing Knowledge*. Winnipeg-Manitoba: Eigenverlag. In [Onlinedokument]: http://www.elearnspace.org/KnowingKnowledge_LowRes.pdf (3.11.2012)
- Siepmann, Frank (2018): *eLearning Benchmarking Studie 2018 Teilstudie: Digitale Transformation & Weiterbildung*. Hagen: Siepmann Media. In [Onlinedokument]: https://www.elearning-journal.com/wp-content/uploads/2018/11/eL_BMS2018_DT.pdf (12.6.2019)
- Simanowski, Roberto (2014): *Medienpädagogik und Medienwissenschaft. Theoretische Vorüberlegungen zu einer Praxis der Medienbildung*. In [Onlinezeitschrift]: <http://www.dichtung-digital.de/journal/archiv/?postID=2185> (19.4.2019). In Simanowski, Roberto; Missomelius, Petra (Hg.) (2014): *Dichtung Digital, Journal für Kunst und Kultur digitaler Medien*, Nr. 43 Sonderausgabe. Basel: Universität Basel, In [Onlinezeitschrift]. <http://www.dichtung-digital.de/journal/archiv/?issue=43> (19.4.2019)
- Simanowski, Roberto; Missomelius, Petra (Hg.) (2014): *Dichtung Digital, Journal für Kunst und Kultur digitaler Medien*, Nr. 43 Sonderausgabe. Basel: Universität Basel. In [Onlinezeitschrift]: <http://www.dichtung-digital.de/journal/archiv/?issue=43> (1.8.2016)
- Sinus (2018): *Den Menschen hinter dem User aktivieren. Digitale Zielgruppenlösungen von SINUS*. Heidelberg: Sinus. [Onlinepräsentation, 24.7.2018] In [Onlinedokument]: https://www.sinus-institut.de/fileadmin/user_data/sinus-institut/Dokumente/downloadcenter/Sinus_Milieus/Informationen_Digitale_Sinus-Milieus.pdf (23.10.2018)
- Stang, Richard (2003): *Neue Medien und Organisation in Weiterbildungseinrichtungen*. Anregungen für eine medienorientierte Organisationsentwicklung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag

- Stang, Richard (2016): *Lernwelten im Wandel*. Entwicklungen und Anforderungen bei der Gestaltung zukünftiger Lernumgebungen. Berlin: Walter de Gruyter
- Stang, Richard; Hesse, Claudia (Hg.) (2006): *Learning Centres*. Neue Organisationskonzepte zum lebenslangen Lernen in Europa. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag
- Statista (2019): *Internetnutzung vs. Social Media-Nutzung in Österreich bis 2019*. Berlin: Statista. In [Onlinedokument]: <https://de.statista.com/themen/2841/social-media-in-oesterreich/> (10.6.2019)
- Statista (2020): *Anteil der Internetnutzer und der Social Media-Nutzer an der Gesamtbevölkerung in Österreich im Jahr 2020*. Berlin: Statista. In [Onlinedokument]: <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/530408/umfrage/internetnutzung-vs-social-media-nutzung-in-oesterreich/> (16.9.2020)
- Statistik Austria (2018): *Erwachsenenbildung*. Ergebnisse des Adult Education Survey (AES). Wien: Statistik Austria. In [Onlinedokument]: http://www.statistik.at/web_de/services/publikationen/5/index.html?includePage=detailedView§ionName=Bildung%2C+Kultur&pubId=768 (20.10.2018)
- Spanhel, Dieter (2011): Medienkompetenz oder Medienbildung? Begriffliche Grundlagen für eine Theorie der Medienpädagogik. In *Medienpädagogik* 20 (15. September), 95–120. In [Onlinezeitschrift]: <http://www.medienpaed.com/article/viewFile/397/399> (22.8.2018)
- Sucker, Joachim (2018): Der Dritte Ort – Versuch einer Beschreibung. In [Blog] *wb-web* (24.8.2019) <https://wb-web.de/aktuelles/der-dritte-ort-versuch-einer-beschreibung.html> (29.8.2019)
- Swertz, Christian; Kern, Gudrun; Kovacova, Erika (2014): *Der mediale Habitus in der frühen Kindheit*. In Wien: *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*. In [Onlinedokument]: <https://doi.org/10.21240/mpaed/22/2014.12.15.X> (1.8.2019)
- Thissen, Frank (2014): *Interfaces als Schnittstelle: Von der virtuellen Lernumgebung (virtual learning environment) zum virtuellen Lernraum (virtual learning space)*. In Eigenbrodt, Olaf; Stang, Richard (Hg.) (2014): *Formierung von Wissensräumen, Optionen des Zugangs zu Information und Bildung*. Berlin: Walter de Gruyter. S. 151–162
- Tippelt, Rudolf (2010): *Institutionsforschung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. In Tippelt, Rudolf; von Hippel, Aiga (Hg.) (1994): *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 453–471
- Tippelt, Rudolf; Reich, Jutta (2008): *Weiterbildung in Deutschland: Weiterbildungsinteressen, -verhalten und Milieuorientierung in einer pluralen Gesellschaft*. In: Herzberg, Heidrun (Hg.) (2008): *Lebenslanges Lernen. Theoretische Perspektiven und empirische Befunde im Kontext der Erwachsenenbildung*. Frankfurt: Lang. S. 31–49
- Tippelt, Rudolf; von Hippel, Aiga (Hg.) (1994): *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Tomaschek, Nino; Unterdorfer, Dario (Hg.) (2017): *Veränderung: Der Wandel als Konstante unserer Zeit*. Münster: Waxmann. In [Onlinedokument]: <http://docplayer.org/62434996-Veraenderung-university-society-industry-der-wandel-als-konstante-unserer-zeit-band-6-nino-tomaschek-dario-unterdorfer-hrsg.html> (30.1.2019)

- Treibel, Annette; Maier, Maja S.; Kommer, Sven; Welzel, Manuela (Hg.) (2006): *Gender medienkompetent. Medienbildung in einer heterogenen Gesellschaft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Treumann, Klaus Peter; Baacke, Dieter; Haacke, Kirsten; Hugger, Kai Uwe; Vollbrecht, Ralf (2002): *Medienkompetenz im digitalen Zeitalter. Wie die neuen Medien das Leben und Lernen Erwachsener verändern*. Opladen: Leske + Budrich
- Tully, Claus (1994): *Lernen in der Informationsgesellschaft. Informelle Bildung durch Computer und Medien*. Opladen: Westdeutscher Verlag
- Van Alphen, Christian; Bärtle, Doris (2018): *Studie Digitale Transformation 2018. Hemmnisse, Fortschritte, Perspektiven – Trendreport 2018*. Berlin: etventure GmbH. In [Onlinedokument]: <https://service.etventure.de/digitale-transformation-2018> (8.6.2019)
- Von Ameln, Falko (2014): *Lernort Heimvolkshochschule, eine empirische Studie*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag
- Von Hippel, Aiga (2010): *Erwachsenenbildung und Medien*. In Tippelt, Rudolf; von Hippel, Aiga (Hg.) (1994): *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 687–706
- Von Rein, Antje (Hg.) (1996): *Medienkompetenz als Schlüsselbegriff*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt-Verlag. In [Onlinedokument]: <http://www.die-bonn.de/id/128> (29.7.2016)
- Vuorikari, Riina; Punie, Yves; Carretero Gomez, Stephanie; Van den Brande, Lieve (2016): *DigComp 2.0: The Digital Competence Framework for Citizens. Update Phase 1: The Conceptual Reference Model*. Luxembourg: Publication Office of the European Union. EUR 27948 EN. doi:10.2791/11517. In [Onlinedokument]: http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC101254/jrc101254_digcomp%202.0%20the%20digital%20competence%20framework%20for%20citizens.%20update%20phase%201.pdf (6.8.2016)
- Wack, Otto Georg (2000): *Hier fängt „Öffnung“ an: Lernzentren in England und Deutschland*. Dokumentation der KBE-Fachtagung „Neue Lernwelten“ vom 28./29.09.2000 in Bensberg. Bonn: Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung. In [Onlinedokument]: https://www.uni-bielefeld.de/exzellenz/lehre/docs/Lernzentren_in_England_und_Deutschland.pdf (23.8.2018)
- Wallace, David Foster (2015): *Das hier ist Wasser | This Is Water*. Köln: Kiepenheuer & Witsch
- Wba (2019): *Qualifikationsprofil wba-Zertifikat Zertifizierte/r Erwachsenenbildner/in*. Wien: Eigenverlag. In [Onlinedokument]: <https://wba.or.at/media/pdf/qualifikationsprofil-wba-zertifikat.pdf?m=1562061962&> (20.8.2019)
- Weber, Thomas (2008): *Mediologie und Medienwissenschaft*. In Mersmann, Birgit; Weber, Thomas (Hg.) (2008): *Mediologie als Methode*. Berlin: Avinus. S. 123–148
- Weich, Andreas (2019): *Das „Frankfurt-Dreieck“. Ein interdisziplinäres Modell zu Bildung und Digitalisierung*. Medienimpulse Jg. 57, Nr. 2, 2019. In [Onlinedokument]: <https://doi.org/10.21243/mi-02-19-05> (10.9.2019)
- Weinert, Franz E. (2001): *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim: Beltz Pädagogik
- Wenger, Etienne (1999): *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: University Press

- Wigger, Lothar (2009): *Habitus und Bildung*, Einige Überlegungen zum Zusammenhang von Habitustransformationen und Bildungsprozessen. In Friebertshäuser, Barbara; Rieger-Ladich, Markus; Wigger, Lothar (Hg.) (2009): *Reflexive Erziehungswissenschaft, Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 101–118
- Wigger, Lothar; Meder, Norbert (Hg.) (2002): *Raum und Räumlichkeit in der Pädagogik*. Festschrift für Harm Paschen. Köln: Janusch Verlag
- Wittwer, Wolfgang (2012): *Kompetenzentwicklung – Individualisierung oder Normierung?* In Niedermair, Gerhard (Hg.) (2012): *Kompetenzen entwickeln, messen und bewerten*. Linz: Trauner Verlag. S. 81–102

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1	Rollenübernahme und -gestaltung in Organisationen in Anlehnung an Negri	53
Abb. 2	Kohärenz der Struktur- und Einflussbedingungen auf den digital-medialen Habitus	71
Abb. 3	Vier Dimensionen des digital-medialen Habitus	72
Abb. 4	Felddimensionen nach Rieger-Ladich (2009, 161)	73
Abb. 5	Ordnungsdimension: Ordnung des Wissens nach Rieger-Ladich (2009, 161) ..	73
Abb. 6	Dispositionen des Handelns, Denkens und Wahrnehmens	74
Abb. 7	Kohärenz der Struktur- und Einflussbedingungen auf den digital-medialen Habitus	75
Abb. 8	Ordnungsdimensionen und ihre Ausprägungen	78
Abb. 9	Vierdimensionales Modell des digital-medialen Habitus im Bildungsmanagement	80
Abb. 10	Nennung von Bildungsprinzipien	140
Abb. 11	Unterscheidung zwischen Produkt- und Bildungsprozessperspektive	155
Abb. 12	Bildung in der digitalen Welt	179
Abb. 13	Gelingensfaktoren für Digitale Bildung in Anlehnung an Schipek/Holubek ..	181
Abb. 14	Vier Räume der öffentlichen Bibliotheken in Anlehnung an Jochumsen et al. ..	205

Autorin



Dr.ⁱⁿ Gaby Filzmoser BA MA, Jg. 1966, promovierte in Erwachsenen- und Weiterbildung an der Karl-Franzens-Universität in Graz. In ihrer Forschung beschäftigte sie sich mit der Rolle der Bildungshäuser im digitalen Wandel. Als Geschäftsführerin der ARGE Bildungshäuser Österreich liegen ihre inhaltlichen Schwerpunkte beim Bildungs- und Qualitätsmanagement.

Kontakt: filzmoser@arge-bildungsheuser.at

Danke!

Bei der vorliegenden Publikation handelt es sich um eine stark gekürzte und bearbeitete Fassung meiner 2019 an der Karl-Franzens-Universität Graz eingereichten Dissertation.

Eine Forschungsarbeit wie diese entsteht nie im Alleingang. Deshalb bin ich vielen Personen zu Dank verpflichtet. An erster Stelle meiner Dissertationsbetreuerin Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Elke Gruber. Von ihr sind eine Reihe von Impulsen und Denkanstößen eingeflossen. Oft waren es auch kritische Hinweise, die mich zu einem genaueren Hinsehen angehalten haben. Ebenso dankbar bin ich meiner Zweitbetreuerin Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Regina Mikula, die durch ihre Exaktheit und Umsichtigkeit einen wesentlichen Beitrag zur Struktur der Arbeit beigetragen hat. Bei beiden Professorinnen bedanke ich mich sehr herzlich für die laufende Motivationsarbeit und ihr persönliches Interesse an der Forschungsarbeit, aber auch an meinen Befindlichkeiten. Mein großer Dank gilt meinem schärfsten Kritiker und Lebenspartner Manfred Reisinger, der mich mit seinem kritischen Hinterfragen oft herausgefordert und mich damit zum Konkretisieren und zum Überdenken angeregt hat. Der ARGE Bildungshäuser Österreich, insbesondere dem Vorsitzenden Mag. Günther Lengauer, danke ich sehr herzlich, dass es möglich war, einen Teil der Forschung im Rahmen meiner beruflichen Tätigkeit als Geschäftsführerin abzuwickeln. Ohne dieses Entgegenkommen wäre diese Forschungsarbeit so nicht möglich gewesen. Ein Dankeschön gilt meinen SeminarteilnehmerInnen, die sich auf die Gruppenarbeiten ein-

gelassen und damit das Datenmaterial für die empirische Forschung geliefert haben. Durch sie wurden die Erkenntnisse zur Forschungsfrage erst möglich. Weiters bedanke ich mich bei meiner Freundin Hedwig Müller, die mich beim Transkribieren unterstützt hat, und bei allen StudienkollegInnen in den vielen absolvierten Dissertationsseminaren für ihr Mitdenken und für ihre Anregungen. Zuletzt bedanke ich mich sehr herzlich bei meiner Lektorin Laura Rosinger, die mit viel Gefühl und Professionalität dem Manuskript für die Publikation den letzten Schliff versetzt hat.

Kulturelle Erwachsenenbildung

➔ wbv.de/die



Marion Fleige, Julia Gassner,
Mareike Schams (Hg.)

Kulturelle Erwachse- nenbildung: Bedeutung, Planung und Umsetzung

Perspektive Praxis
2020, 214 S., 34,90 € (D)
ISBN 978-3-7639-1207-0
E-Book im Open Access

Kulturelle Bildung ist einer der größten Bereiche der Erwachsenenbildung. Der Band stellt ein neues Darstellungsraster zur Erfassung der Zugänge zur kulturellen Erwachsenenbildung vor, aus dem Empfehlungen zur Programmgestaltung und für die Praxisarbeit abgeleitet werden.

Nach einer kurzen Einführung in die konzeptionellen Grundlagen kultureller Erwachsenenbildung, folgt mit dem Thema Zugang/Portale der Kern der Publikation. Die Herausgeber:innen entwickeln ein Darstellungsraster, das sie mit Beispielen aus den drei empirisch belegten Zugangsbereichen „selbstständig-kreativ“, „systematisch-rezeptiv“ und „verstehend-kommunikativ“ füllen. Die Beispiele reichen von der makro- über die meso- bis hin zur mikrodidaktischen Planungsebene und umfassen unterschiedliche Tätigkeitsfelder. Aus der schematischen Darstellung der Beispielprojekte und -angebote leiten die Autor:innen Begründungen und Instrumente für professionelles Handeln in der kulturellen Erwachsenenbildung ab.

Darauf aufbauend stellt der Band Handlungsempfehlungen für die Praxis vor. Die detaillierten Empfehlungen reichen von der Auswahl und Qualifizierung Kursleitender über Ankündigungstexte, Kooperationen, Kursplanung und -durchführung bis zur Evaluation und Nutzung der Ergebnisse für neue Planungsprozesse.

weiter bilden

DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung

Jahresabo

Jederzeit gut informiert

Abonnieren Sie **weiter bilden** und verpassen Sie keine Ausgabe mehr!

weiter bilden ist sowohl wissenschaftlich fundiert als auch praxisbezogen – Magazin und Reflexionsmedium zugleich.

Damit wendet sie sich an Mitarbeitende in der (beruflichen) Weiterbildung, an Wissenschaftler:innen, Studierende der Erwachsenenbildung und an Verantwortungsträger in der Bildungspolitik.

Deutsches Institut für
Erwachsenenbildung (DIE) (Hg.)

weiter bilden

**DIE Zeitschrift für
Erwachsenenbildung**

Jahresabonnement inkl. Online-Zugang
und Archiv

4 Ausgaben pro Jahr, 49,00 € (D)

zzgl. Versandkosten, ISSN: 2568-9436

Alles zum Abonnement und weitere Informationen
finden Sie auf wbv.de/weiter-bilden.

wbv Media GmbH & Co. KG • Bielefeld

Geschäftsbereich wbv Publikation

Telefon 0521 91101-0 • E-Mail service@wbv.de • Website wbv.de



BILDUNGSHÄUSER IM DIGITALEN WANDEL

Entwicklungspotenziale für das Bildungsmanagement

Die Digitalisierung macht in Bildungshäusern neue Organisationskulturen und -strukturen erforderlich. Welche Haltungen, Einstellungen und Werte müssen bewegt werden, damit sich im Führungspersonal eine digitale Grundhaltung durchsetzt, die den Bildungsprozess der Teilnehmenden in den Mittelpunkt stellt? Gaby Filzmoser entwickelt das Modell für einen digital-medialen Habitus im Bildungsmanagement, mit dem sowohl die strategische Neuausrichtung der Bildungshäuser als auch eine zeitgemäße digitale Bildungsarbeit vorangetrieben werden kann.

„Die Überlegungen von Gaby Filzmoser bieten zahlreiche Möglichkeiten der Reflexion medialer Praxis und Einstellungen für Leitende von Bildungseinrichtungen.“

Matthias Rohs, Professor für Erwachsenenbildung an der Technischen Universität Kaiserslautern

In der Reihe „Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen“ erscheinen Texte zu aktuellen und grundsätzlichen Fragen der Erwachsenenbildung im Kontext des lebensbegleitenden und lebenslangen Lernens. Sie richtet sich an Menschen in Wissenschaft und Praxis, in Entscheidungspositionen von Weiterbildungseinrichtungen, Politik und Wirtschaft, die sich aktiv an diesem Diskurs beteiligen wollen.

Die Reihe wird herausgegeben von Prof. Dr. Rainer Brödel (Institut für Erziehungswissenschaft, Westfälische Wilhelms-Universität Münster), Prof. Dr. Matthias Rohs (Fachgebiet Pädagogik, Erwachsenenbildung mit Schwerpunkten Fernstudium und E-Learning, Technische Universität Kaiserslautern), Prof.in Dr.in Sabine Schmidt-Lauff (Professur für Weiterbildung und lebenslanges Lernen, Helmut-Schmidt-Universität Hamburg) und Prof.in Dr.in Julia Schütz (Lehrgebietsleitung Empirische Bildungsforschung, FernUniversität in Hagen).