

Steiner, Karin (Ed.); Sturm, René (Ed.)

Research Report

Digitale Kompetenzen in der Praxis: Beiträge zur Fachtagung "Digitale Kompetenzen in der Praxis. Nationale und internationale Erfahrungen" vom 28. November 2019 in Wien

AMS report, No. 152

Provided in Cooperation with:

Public Employment Service Austria (AMS), Vienna

Suggested Citation: Steiner, Karin (Ed.); Sturm, René (Ed.) (2020) : Digitale Kompetenzen in der Praxis: Beiträge zur Fachtagung "Digitale Kompetenzen in der Praxis. Nationale und internationale Erfahrungen" vom 28. November 2019 in Wien, AMS report, No. 152, ISBN 978-3-85495-714-9, Arbeitsmarktservice Österreich, Abt. Arbeitsmarktforschung und Berufsinformation, Wien

This Version is available at:

<https://hdl.handle.net/10419/247338>

Standard-Nutzungsbedingungen:

Die Dokumente auf EconStor dürfen zu eigenen wissenschaftlichen Zwecken und zum Privatgebrauch gespeichert und kopiert werden.

Sie dürfen die Dokumente nicht für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, öffentlich zugänglich machen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Sofern die Verfasser die Dokumente unter Open-Content-Lizenzen (insbesondere CC-Lizenzen) zur Verfügung gestellt haben sollten, gelten abweichend von diesen Nutzungsbedingungen die in der dort genannten Lizenz gewährten Nutzungsrechte.

Terms of use:

Documents in EconStor may be saved and copied for your personal and scholarly purposes.

You are not to copy documents for public or commercial purposes, to exhibit the documents publicly, to make them publicly available on the internet, or to distribute or otherwise use the documents in public.

If the documents have been made available under an Open Content Licence (especially Creative Commons Licences), you may exercise further usage rights as specified in the indicated licence.

152

AMS report

Karin Steiner, René Sturm (Hg.)

Digitale Kompetenzen in der Praxis

Beiträge zur Fachtagung »Digitale Kompetenzen in der Praxis. Nationale und internationale Erfahrungen« vom 28. November 2019 in Wien

Herausgegeben vom
Arbeitsmarktservice Österreich



GEWERKSCHAFT DER PRIVATANGESTELLTEN
DRUCK – JOURNALISMUS – PAPIER



AMS info 492

(Grund-)Kompetenzen für Geringqualifizierte

Neuesten Multiplikatoren Patrick Zagler
Zur Vermittlung digitaler
Kompetenz über Projekte im Internet



AMS info 493

Das agile Unternehmen – Managementmode oder tiefgreifender Kulturwandel?

Eva Angerer



AMS info 495

»Digi-Winner«: Förderung digitaler Kompetenzen von AK-Mitgliedern

Michael Töle



AMS info 494

»Kranke« Agilität und »gesunde« Agilität – Und was die Unterschiede sind

Richard Probst



AMS info 491

Digitale Kompetenzen und digitale Kompetenzmodelle

Mario Teuchner

Ein Abriss der aktuellen Diskussion

1. Digitale Kompetenzen nach EQ-Quellen

Was sind digitale Kompetenzen und warum sind sie so wichtig? Welche Kompetenzen sind für die berufliche Zukunft notwendig? Diese Fragen sind im Zentrum der Diskussion über digitale Kompetenzen. In diesem Artikel werden die verschiedenen Definitionen und Modelle von digitalen Kompetenzen verglichen und die Bedeutung dieser Kompetenzen für die Arbeitswelt der Zukunft diskutiert.

1. Eine Zusammenfassung und Zusammenfassung

Die digitalen Wertschöpfungsketten sind in der Lage, die Produktion von Waren und Dienstleistungen zu transformieren. Dies hat zu erheblichen Veränderungen in der Arbeitswelt geführt. Die Anforderungen an die Arbeitskräfte haben sich dadurch verändert, und es ist notwendig, die Kompetenzen der Arbeitskräfte zu erweitern. In diesem Artikel wird die Bedeutung digitaler Kompetenzen für die Arbeitswelt der Zukunft diskutiert.

Karin Steiner, René Sturm (Hg.)

Digitale Kompetenzen in der Praxis

Beiträge zur Fachtagung »Digitale Kompetenzen in
der Praxis. Nationale und internationale Erfahrungen«
vom 28. November 2019 in Wien

Herausgegeben vom
Arbeitsmarktservice Österreich



Medieninhaber, Herausgeber und Verleger: Arbeitsmarktservice Österreich, Abt. Arbeitsmarktforschung und Berufsinformation, Sabine Putz, René Sturm, A-1200 Wien, Treustraße 35–43 • November 2020 • Umschlagbild: Lanz, Wien • Grafik: Lanz, Wien • Druck: Ferdinand Berger & Söhne Ges.m.b.H., A-3580 Horn

© Arbeitsmarktservice Österreich 2020

ISBN 978-3-85495-714-9

Inhalt

Einleitung	5
Digital Skills oder Digital Divide?	5
Digital Skills als Basiskompetenzen	5
Wiener Tagung – Digital Skills in der Praxis	6
Tagungsband zur Dokumentation und weiterführenden Debatte	6
Mario Taschwer	
Digitale Kompetenzen und digitale Kompetenzmodelle	8
Ein Abriss der aktuellen Diskussion	
1 Digitale Kompetenzen nach EU-Definition	8
2 Das »Europäische« und das »Österreichische Kompetenzmodell«: Praxisrelevanz und Übersetzungsleistung	9
3 Berufsübergreifende und berufsspezifische digitale Kompetenzen	11
4 Kompetenzanforderungen im europäischen Vergleich	11
5 Resümee: Von der individuellen Ebene zu gesamtgesellschaftlichen Lösungen	13
6 Literatur	15
Heidemarie Müller-Riedlhuber, Petra Ziegler	
Zur Vermittlung digitaler (Grund-)Kompetenzen für Geringqualifizierte	17
Europäische Good Practices im Vergleich	
1 Hintergrund	17
2 Zentrale Ergebnisse	19
2.1 Angebote für die gesamte Bevölkerung	19
2.2 Angebote für Beschäftigte	20
2.3 Angebote für Arbeitsuchende	21
3 Auswirkungen auf die Erwachsenenbildung	22
4 Conclusio und Empfehlungen	23
5 Literatur	24

Eva Angerler

Das agile Unternehmen 26

Managementmode oder tiefgreifender Kulturwandel?

1	Hintergrund und Erfolgsrezept	26
2	Erfahrungen mit Zielvereinbarungen und »Indirekter Steuerung«	27
3	Dimensionen von Agilität	28
3.1	Agile Methoden am Beispiel von Scrum	28
3.2	Agile Organisationen: Partizipation oder Rationalisierung?	28
3.3	Agile Führung als notwendige Voraussetzung für Veränderungen	29
3.4	Agile Kompetenzen	29
4	»Humanisierung der Arbeit« durch agile Arbeitsorganisation?	30
5	Quellen	31

Richard Pircher

»Kranke« Agilität und »gesunde« Agilität 32

Und was die Unterschiede sind

1	... und wie sie agil geheilt werden kann	32
2	Selbstgesteuerte Kompetenzentwicklung bei guter Agilität	33
3	Der »Impf«-Plan	35

Michael Tölle

»Digi-Winner« 38

Förderung digitaler Kompetenzen von AK-Mitgliedern

1	Ein Blick nach Europa: Das »Persönliche Ausbildungskonto« in Frankreich als Beispiel für eine erfolgreiche Weiterbildungs-App	38
2	Österreich ist schon lange im Spitzenfeld in Bezug auf »Individual Learning Accounts« ...	38
2.1	Die Rolle des waff in der Förderlandschaft	39
2.2	Die Rolle der Arbeiterkammer in der Förderlandschaft	39
3	AK-Zukunftsprogramm: Das Projekt »Digi-Winner« von Arbeiterkammer und waff	40
3.1	Rechenbeispiel und Staffelung	40
3.2	Die vier Zielgruppen	41
4	Positive Ergebnisse der ersten Evaluierung: Frauen und Menschen mit niedrigerem Einkommen werden besonders gut erreicht	41

Elisabeth Steinklammer (AK Wien), Daniela Schratzer (VÖGB), Mario Taschwer (abif)

Digitale Kompetenzen für TrainerInnen: Erfahrungen aus der Praxis 43

Ein Diskussionsbeitrag anlässlich einer Fachtagung

1	Wozu digitale Kompetenzen für TrainerInnen?	43
2	Aneignung digitaler Kompetenzen am Beispiel »REFAK Blog«	45
3	Erfahrungen und Herausforderungen aus der Praxis	46
4	Den Herausforderungen gemeinsam begegnen	48
5	Digital Divide in der Praxis: Auch TrainerInnen erleben Anpassungsdruck	49
6	Quellen	50

Einleitung

Digital Skills oder Digital Divide?

Wer in der modernen Arbeitswelt bestehen möchte, benötigt in einem deutlich zunehmenden Ausmaß so genannte »Digital Skills«. Die Vermittlung dieser Fähigkeiten, und zwar gerade auch an Personen mit geringen Qualifikationen, ist daher eminent wichtig. Wie dies gelingen kann, war Thema der Tagung »Digital Skills in der Praxis«, die am 28. November 2019 in Wien stattfand und vom AMS Österreich,¹ von der GPA-djp² und vom sozialwissenschaftlichen Forschungs- und Beratungsinstitut abif³ veranstaltet wurde.

Digital Skills als Basiskompetenzen

In Österreich verfügen laut der jüngsten Erhebung des »Index für die digitale Wirtschaft und Gesellschaft« (DESI) etwa 67 Prozent der Bevölkerung zumindest über digitale Grundkompetenzen. Dies liegt zwar über dem EU-Schnitt von 57 Prozent, ist aber dennoch mittel- und langfristig deutlich zu wenig. Die EU-Kommission schätzt, dass in Zukunft neun von zehn ArbeitnehmerInnen Digital Skills benötigen werden.

Früher waren diese Fähigkeiten fast ausschließlich in IT- und Büroberufen gefragt. Die Digitalisierung verändert jedoch sowohl in der Produktion als auch in den Dienstleistungsbereichen viele betriebliche Prozesse grundlegend. Dadurch entstehen Arbeitsplätze, für die es heute noch nicht einmal eine (formal geregelte) Ausbildung gibt. Gefragt sind neue Kompetenzen im Umgang mit Daten, die noch in keinem Lehrbuch für Maschinenschlosserei oder Landwirtschaft stehen.

Die so genannten »New Collar Jobs« erfordern Qualifikationen / Kompetenzen bzw. Qualifizierungen / Aus- und Weiterbildungen in den Bereichen »Cybersecurity«, »Data Science«, »Cloud Computing« oder »Kognitive Systeme«.

1 www.ams.at.

2 www.gpa-djp.at.

3 www.abif.at.

»Computational Thinking«, also informatisches Denken und digitales Verständnis, werden zunehmend unerlässlich.

Wiener Tagung – Digital Skills in der Praxis

Was sind überhaupt digitale Kompetenzen, und wie verändern sich dadurch die Anforderungen an Arbeitskräfte und Unternehmen? Mit dieser Frage startete die Tagung. Im Anschluss an eine Keynote von David Röthler wurde in den Workshops u.a. diskutiert, wie benachteiligte Gruppen durch den Erwerb von digitalen Kompetenzen im Arbeitsmarkt bestehen können.

Üblicherweise lautet die Fragestellung: Wie schaffen es ausgrenzungsgefährdete Jugendliche, prekär Beschäftigte und armutsgefährdete Gruppen Schritt zu halten mit den Veränderungen in der Arbeitswelt? Dem entgegnete Thomas Kreiml von der Gewerkschaft der Privatangestellten – Druck, Journalismus, Papier (GPA-djp) und Kooperationspartner der Veranstaltung, bereits auf der Tagung: *»Es braucht eine Neuorientierung hin zu vorhandenen Kompetenzen und Innovation der organisationalen Rahmenbedingungen, um diesen Anpassungsdiskurs aufzubrechen.«*

Denn nur so ließe sich bewerkstelligen, dass die zunehmende Digitalisierung der Arbeitswelt schon bestehende soziale Ungleichheiten nicht noch vergrößert – sondern vielmehr verringert.

Tagungsband zur Dokumentation und weiterführenden Debatte

Ziel dieses Tagungsbandes ist es, die zentralen Inhalte der Tagung zu dokumentieren. Dabei wird der thematischen Struktur der Tagung gefolgt. Als Einstieg hat Mario Taschwer vom sozialwissenschaftlichen Forschungs- und Beratungsinstitut abif einen Überblick über den Begriff »Digitale Kompetenzen« und das »Digitale Kompetenzmodell« verfasst. Der Beitrag resümiert, dass die Einbettung in (gewerkschaftliche) Strategien der Mitbestimmung der ArbeitnehmerInnen ein zentrales Moment für betriebliche Weiterbildungsangebote darstellt.

Die Beiträge zwei und drei befassen sich mit der Förderung und Vermittlung digitaler Kompetenzen. Heidemarie Müller-Riedlhuber und Petra Ziegler vom Wiener Institut für Arbeitsmarkt- und Bildungsforschung (WIAB) befassen sich mit der »Vermittlung digitaler (Grund-) Kompetenzen für Geringqualifizierte«. Basierend auf der gleichlautenden Studie werden dabei Good Practices aus verschiedenen europäischen Ländern verglichen. Der Weiterbildungsexperte Michael Tölle von der Arbeiterkammer Wien stellt die »Förderung digitaler Kompetenzen von Arbeitsuchenden« am Beispiel des Projektes »Digi-Winner« (Kooperation AK Wien und Wiener ArbeitnehmerInnen Förderungsfonds / waff) dar.

Die Beiträge drei und vier befassen sich mit dem Thema »Agilität«, das vielfach in enger Verbindung mit Prozessen der digitalen Transformation auftaucht, gleichzeitig aber auch weit

darüber hinausgeht: Was bedeutet es, Agilität im Unternehmen zu etablieren? Eva Angerler von der Abteilung Arbeit und Technik der GPA-djp nähert sich dem Thema »Das ›agile‹ Unternehmen – Managementmode oder tiefgreifender Kulturwandel?« Richard Pircher von der Fachhochschule des bfi Wien zeigt auf, was »›Kranke‹ und was ›Gesunde‹ Agilität« ist. Er entwickelt dabei auch einen »Impfplan«, wie »Gute Agilität« gelingen kann, denn ansonsten bleibt Agilität nur eine weitere Managementmethode im luftleeren Raum.

Im abschließenden Beitrag gehen Elisabeth Steinklammer von der Arbeiterkammer Wien und Daniela Schratte vom Verband Österreichischer Gewerkschaftlicher Bildung (VÖGB) auf die Praxiserfahrungen für und von TrainerInnen aus Sicht der ReferentInnen Akademie (REFAK) ein, und Mario Taschwer ergänzt den Beitrag um die Ergebnisse der Panel-Diskussion.

Mario Taschwer

Digitale Kompetenzen und digitale Kompetenzmodelle

Ein Abriss der aktuellen Diskussion

1 Digitale Kompetenzen nach EU-Definition

Was sind digitale Kompetenzen? Auf diese Frage gibt es leider keine einfache Antwort. Es gibt eine Vielzahl an Definitionen und ebensoviele Konzepte davon, was als so genannte »Digitale Kompetenz« verstanden wird.¹

Die gute Nachricht ist: Wir können den Definitionsweg abkürzen, indem wir uns an das »Europäische Kompetenzmodell« halten. Die dem »Europäischen« und daher auch »Österreichischen Kompetenzmodell« unterliegende Definition von »Digitaler Kompetenz« ist folgende: »Digital Competence is the set of knowledge, skills, attitudes (thus including abilities, strategies, values and awareness) that are required when using ICT and digital media to perform tasks; solve problems; communicate; manage information; collaborate; create and share content; and build knowledge effectively, efficiently, appropriately, critically, creatively, autonomously, flexibly, ethically, reflectively for work, leisure, participation, learning, socialising, consuming, and empowerment.«²

Eine verständliche Version von digitalen Kompetenzen am Arbeitsplatz liefern z.B. Oberländer et al. (2020) nach einer systematischen Literaturarbeit. Demnach sind digitale Kompetenzen am Arbeitsplatz ein Set an grundlegendem Wissen, Fertigkeiten, Fähigkeiten, die Menschen in die Lage versetzen, ihre beruflichen Tätigkeiten in Bezug auf digitale Medien effizient und erfolgreich zu erfüllen.

1 Für einen sehr kompakten Überblick über verschiedene (europäische) Definitionen von digitalen Kompetenzen vgl. Ziegler / Müller-Riedlhuber 2018, Seite 20ff.

2 Ferrari 2012, Seite 30.

Als Definition von Kompetenz wird jene dem »Europäischen Kompetenzmodell« zugrundeliegende (und aus dem »Europäischen Qualifikationsrahmen« stammende) verwendet. Diese geht auf die Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 23. April 2008 zur Einrichtung des »Europäischen Qualifikationsrahmens für Lebenslanges Lernen« zurück: »Kompetenz [bezeichnet] die nachgewiesene Fähigkeit, Kenntnisse, Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten in Arbeits- oder Lernsituationen und für die berufliche und/oder persönliche Entwicklung zu nutzen. Im Europäischen Qualifikationsrahmen wird Kompetenz im Sinne der Übernahme von Verantwortung und Selbständigkeit beschrieben.«

2 Das »Europäische« und das »Österreichische Kompetenzmodell«: Praxisrelevanz und Übersetzungsleistung

Unter dem Motto »Being Digitally Competent – A Task for the 21st Century Citizen« schuf die Europäische Kommission das »European Digital Competence Framework« (kurz: »DigComp«).³ Der aktuelle europäische Referenzrahmen »DigComp 2.1« dient der Einordnung und Vergleichbarkeit der digitalen Handlungskompetenzen von SchülerInnen, Studierenden und Beschäftigten.⁴

Der große Wert geht aber noch weiter: Das »Europäische Kompetenzmodell« ist ein praxisorientiertes und praktikables Werkzeug zur Erfassung der verschiedenen Kompetenzen und des Kompetenzlevel.⁵ Es ist für die Zwecke der Erwerbsarbeit und des Lernens konzipiert, liefert konkrete Projektbeispiele, bei denen das Kompetenzmodell bereits verwendet worden ist, und das österreichische Kompetenzmodell baut darauf auf.

Das so genannte »Digitale Kompetenzmodell für Österreich«⁶ orientiert sich am »Europäischen DigComp-Kompetenzmodell«, übersetzt und erweitert dieses um eine Kompetenzstufe sowie einzelne Kompetenzen. Diese Kompetenzbereiche sind: »Grundlagen«, »Umgang mit Daten«, »Kommunikation und Zusammenarbeit«, »Kreation digitaler Inhalte«, »Sicherheit«, »Problemlösen und Weiterlernen«. Sie bilden auch den Rahmen für verschiedene Kursangebote und Maßnahmen innerhalb der österreichischen »Digitalisierungs-Strategie«.

Es gibt acht Kompetenzstufen, die in vier Kategorien unterschieden werden, nämlich »Grundlegende digitale Kompetenzen«, »Selbständige digitale Kompetenzen«, »Fortgeschrittene digitale Kompetenzen« und »Spezialisierte digitale Kompetenzen«. Diese Dimensionen der Kompetenzen orientieren sich dabei am »Europäischen Qualifikationsrahmen« (EQR).⁷

³ Vgl. EC 2020.

⁴ Vgl. Carretero et al. 2017.

⁵ »DigComp into Action – Get inspired, make it happen« (Kluzer / Priego 2018) sowie der »DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens« (Carretero et al. 2017).

⁶ Vgl. Nařosy et al. 2018.

⁷ Vgl. Nařosy et al. 2018, Seite 7f.

Doch nun von der Theorie zur Praxis. Welche Kompetenzen gibt es? Das österreichische Modell gliedert sich in sechs Kompetenzbereiche und beschreibt insgesamt 25 einzelne Kompetenzen (nachstehende Übersicht). Diesen 25 Kompetenzen können dann die verschiedenen im Alltag oder im Beruf relevanten Anforderungen oder Beispiele zugeordnet und Qualifizierungsangebote erstellt werden.

Übersicht: 25 Kompetenzen in sechs Bereichen

0. Grundlagen und Zugang (DigComp 2.2 AT)

- 0.1. Konzepte der Digitalisierung verstehen
 - 0.2. Digitale Geräte bedienen
 - 0.3. Inklusiv Formen des Zugangs zu digitalen Inhalten nutzen und bereitstellen
-

1. Umgang mit Informationen und Daten

- 1.1. Daten, Informationen und digitale Inhalte recherchieren, suchen und filtern
 - 1.2. Daten, Informationen und digitale Inhalte kritisch bewerten und interpretieren
 - 1.3. Daten, Informationen und digitale Inhalte verwalten
-

2. Kommunikation und Zusammenarbeit

- 2.1. Mithilfe digitaler Technologien kommunizieren
 - 2.2. Mithilfe digitaler Technologien Daten und Informationen teilen und zusammenarbeiten (DigComp 2.2 AT)
 - 2.3. Digitale Technologien für die gesellschaftliche Teilhabe verwenden
 - 2.4. Ein- und Verkäufe durchführen (DigComp 2.2 AT)
 - 2.5. Angemessene Ausdrucksformen verwenden
 - 2.6. Die digitale Identität gestalten
-

3. Kreation digitaler Inhalte

- 3.1. Digitale Inhalte entwickeln
 - 3.2. Digitale Inhalte integrieren und neu erarbeiten
 - 3.3. Werknutzungsrecht und Lizenzen
 - 3.4. Programmieren und Abläufe automatisieren
-

4. Sicherheit

- 4.1. Geräte schützen
 - 4.2. Personenbezogene Daten und Privatsphäre schützen
 - 4.3. Gesundheit und Wohlbefinden schützen
 - 4.4. Sich vor Betrug und Konsumentenrechtsmissbrauch schützen (DigComp 2.2 AT)
 - 4.5. Umwelt schützen
-

5. Problemlösen und Weiterlernen (»Weiterlernen« – DigComp 2.2 AT)

- 5.1. Technische Probleme lösen
 - 5.2. Bedürfnisse und technologische Antworten darauf erkennen
 - 5.3. Kreativ mit digitalen Technologien umgehen
 - 5.4. Digitale Kompetenzlücken erkennen
-

Quelle: Nafosy et al. 2018, Seite 8

3 Berufübergreifende und berufsspezifische digitale Kompetenzen

Das einschlägige europäische Rahmenwerk zielt auf alltagsrelevante Kompetenzen von BürgerInnen ab. Auf dieser Grundlage können und sollen sodann spezifische berufliche Kompetenzen ausgebildet oder vertieft werden. Digitale Basiskompetenzen sind wichtige Grundsteine für die berufs- und clusterspezifische Kompetenzen, welche in den Betrieben durch betriebsspezifische Kenntnisse ergänzt werden.⁸ Wissens- und Ausbildungsangebote müssen also genau die Zielgruppen und deren Bedarf erheben, wenn sie relevant sein wollen. Denn oftmals zeigen sich größere Unterschiede bei den Kompetenzstufen als bei branchenspezifischen Kompetenzen: Je nachdem, ob ich eine Tätigkeit (z.B. Jobsuche online) mit Unterstützung (Kompetenzlevel 1) oder selbständig (Level 2–3) durchführen kann oder ob ich die Tätigkeit auch anderen erklären kann (Level 5) oder gar zur Weiterentwicklung von Jobplattformen beitragen kann (Kompetenzlevel 8). Wichtig bei den einzelnen Kompetenzen ist zudem ein möglichst produktunabhängiges Wissen. Auch wenn mit bestimmten Programmen (z.B. MS Word als eines von mehreren Textverarbeitungsprogrammen) gearbeitet oder gelernt wird, sollte hervorgehen, dass dies nur eine von mehreren Möglichkeiten ist.

4 Kompetenzanforderungen im europäischen Vergleich

Welche neuen Anforderungen an Arbeitskräfte stellen Unternehmen? Markus Posch von der Erste Group seine Ansicht im Rahmen eines so genannten »New-Skills-Gesprächs«⁹ des AMS Österreich deutlich dar: »Das Programmieren ist eine vergleichbare Technik, wie einst die Schrift, als sie eingeführt wurde. Damals hat man auch Menschen gebraucht, die schreiben können. Da es nur wenige gab, ging man für einen Brief zum Schreiber [sic], heute geht man zum Programmierer [sic], wenn etwas programmiert werden soll. Und übermorgen wird man das Programmieren – so wie damals das Schreiben – in sich selbst aufnehmen und selbstverständlich beherrschen.«¹⁰ Digitale Kompetenzen gewinnen angesichts tiefgreifender Veränderungen am Arbeitsmarkt immer mehr an Bedeutung: Nach Lesen, Schreiben und Rechnen sind sie bereits zur vierten Kulturtechnik geworden. Computational Thinking, also informatisches Denken und digitales Verständnis, gewinnt zunehmend an Bedeutung für jeden Beruf und jede Branche.

Die nachstehende Abbildung zeigt den so genannten »EU-Digital-Skills-Indicator«. Dieser besteht aus der Summe der vier digitalen Kompetenz-Bereiche rund um Information, Kommunikation, Kreation digitaler Inhalte und Problemlösen. Die Ergebnisse werden in »Basic«, »Above Basic«, »Below Basic« und »No Internet« eingeteilt. Österreich befindet sich im vorde-

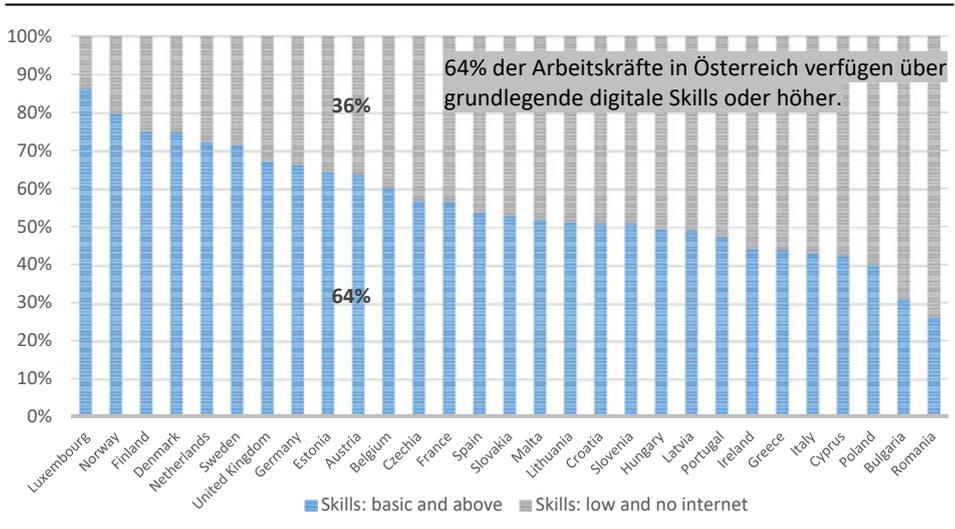
8 Vgl. Aepli et al. 2017; Bergmann et al. 2019b, Seite 32–34; Bliem et al. 2019, Seite 11 bzw. Bliem et al. 2020.

9 Zu den New-Skills-Gesprächen des AMS vgl. www.ams.at/newskills bzw. Putz/Sturm/Bliem/Schmölz (Hg.) 2020.

10 Tavalotao-Kuntner et al. 2018, Seite 2.

ren Drittel, jedoch deutlich hinter dem Spitzenreiter Luxemburg. 2015 verfügten in Österreich gemäß Eurostat-Erhebung 64 Prozent der Arbeitskräfte über grundlegende und fortgeschrittene digitale Skills, 19 Prozent über niedrige digitale Skills, und 17 Prozent hatten in den drei Monaten vor Erhebungszeitpunkt das Internet nicht benutzt.

Abbildung: Digital-Skills-Indicator 2015, Niveau »Above Basic«



Quelle: eigene Darstellung, nach Eurostat 2019, Individuals Level of Digital Skills (Tabelle ISOC_SK_DSGL_I), Labour-Force-Konzept

In vier der fünf oben beschriebenen Kompetenzbereiche gibt es einen Vergleich der EU-Länder (nachstehende Tabelle). Es zeigt sich, dass mit dem Anstieg der Kompetenzanforderungen (vom Kompetenzbereich »Information« zum Bereich »Software«) die Anzahl der Personen mit grundlegenden digitalen Kompetenzen abnimmt. Die Veränderungen über die Jahre hingegen sind relativ stabil.

Tabelle: Digital Scoreboard Austria – Kompetenzstufen in vier Kompetenzbereichen

Indikator	At least Basic Skills – All individuals (in % of internet users, last 3 months)	Österreich				EU-28	Rang EU-28
		2016	2017	2018	2019	2019	2019
Information Domain		97	94	–	94	93	17
Communication Domain		95	94	–	95	95	16
Problem Solving Domain		91	90	–	91	90	14
Software Domain		82	81	–	78	70	4

Quelle: eigene Darstellung nach Eurostat 2019, Digital Scoreboard Austria, Labour-Force-Konzept

5 Resümee: Von der individuellen Ebene zu gesamtgesellschaftlichen Lösungen

Wie vermögen also prekär Beschäftigte, Ausgrenzungsgefährdete, so genannte »Bildungsferne« oder armutsgefährdete Gruppen den »Digital Divide« (»Digitale Spaltung«) zu überwinden?

Diese Frage ist falsch gestellt, zielt sie doch auf die Anpassungsleistung von Einzelnen ab. Die Veränderungen durch die Digitalisierung sind eine gesamtgesellschaftliche Herausforderung, die solidarisch bewältigt werden muss.

Das »Europäische Kompetenzmodell« und das »Österreichische Kompetenzmodell« zielen auf die Erhaltung der »Beschäftigungsfähigkeit« (»Employability«) von Individuen ab. Dies kommt tendenziell einer neoliberalen Engführung von Bildung als Anpassungsleistung gleich.¹¹ In diesem Sinne verbleiben Qualifizierungsangebote auf der bloßen Ebene individueller Anpassungsleistungen, wenn sie nicht in einen breiteren Rahmen eingebettet sind. Um diesen auf das Individuum zentrierte Anpassungsdiskurs aufzubrechen, benötigt es Anstrengung auf mehreren Ebenen, wobei sich mehrere zu klärende Fragen auftun: Wo sind die Ansatzpunkte, und wer sind die relevanten Akteure? Diese vier Ebenen werden top-down nach Bedarf gereiht, um die Einzelnen zu entlasten:

- Unternehmen und Organisationen;
- Staat: aktive Arbeitsmarktpolitik und Arbeitsmarktservice Österreich;
- Gewerkschaften und BetriebsrätInnen;
- die einzelnen Mitglieder der Gesellschaft.

An oberster Stelle werden Unternehmen gereiht, denn diese müssen in die Pflicht genommen werden, denn trotz vieler Forderungen wird die Weiterbildung der eigenen MitarbeiterInnen oftmals vernachlässigt. Ein zweiter Ansatzpunkt innerhalb von Unternehmen wäre eine Demokratisierung der Arbeitswelt, denn um ein patriarchales Führungsverständnis und eine hierarchische Organisationslogik abzulösen, benötigt es eine ganzheitliche, subjektorientierte Organisationsentwicklung, die sich durch Beteiligungsorientierung und Mitbestimmung der MitarbeiterInnen auszeichnet.

An zweiter Stelle ist der Staat gefordert, mit aktiver Arbeitsmarktpolitik adäquate Maßnahmen in der Weiterbildung und Qualifizierung von Menschen zu setzen. An dritter Stelle stehen die Gewerkschaften und BetriebsrätInnen, die eine aktivere Rolle einnehmen sollten, da sie selten in die Digitalisierungsvorhaben von Unternehmen eingebunden sind (siehe unten).

Erst auf der untersten Ebene sollten die privaten Individuen adressiert werden, denn individualisierte Weiterbildung außerhalb von Organisationen und Betrieben zielt wiederum auf die Anpassungsleistung von Einzelnen ab.

¹¹ Vgl. Vater 2020.

Exkurs: Betriebliche Mitgestaltung und gewerkschaftliches Bildungsangebot »DigiSkills für alle«

In einer Umfrage von Unternehmen im Burgenland gaben zwei Drittel (63,7 Prozent) von 133 BetriebsrätInnen an, »(...) dass sie nicht wissen, ob Digitalisierung ein Thema für den Betriebsrat sei, während dies nur etwas mehr als ein Fünftel (26,6 Prozent) bejahte«.¹²

In einer weiteren Umfrage mit 1.166 Befragten in Österreich (davon über 70 Prozent BetriebsrätInnen) zeigt sich, dass fast die Hälfte (46,8 Prozent) angibt, »selten oder nie« die Möglichkeit zur Mitgestaltung von Digitalisierungsvorhaben zu haben. Das legt die Vermutung nahe, dass BetriebsrätInnen beim Thema »Digitalisierung« weniger eine gestaltende Rolle haben, als dass sie mit deren Auswirkungen beschäftigt sind.¹³

Um die BetriebsrätInnen zu GestalterInnen der Digitalisierung zu machen, erarbeiten das sozialwissenschaftliche Forschungs- und Beratungsinstitut abif, die GPA-djp-Bildungsabteilung und die Technische Universität (TU) Graz ein Qualifizierungsangebot auf der Plattform »iMoox.at«, mit dem eine breite allgemeine Zielgruppe angesprochen werden soll. Mit dem kostenlosen Online-Kurs »DigiSkills für alle – Machen Sie sich fit für die digitale Welt!«¹⁴ wird das Projekt eine digitale Grundbildung für alle Interessierten zur Verfügung stellen.

Um die Motivation zur Teilnahme an den von Wirtschaft und Politik vielfach geforderten (doch wenig umgesetzten) Bildungsmaßnahmen zu steigern, sollen vor allem auch BetriebsrätInnen für das Thema sensibilisiert werden, um ihr Mitbestimmungsrecht in Belangen der betrieblichen Weiterbildung geltend zu machen und den »Massive Open Online Courses« (MOOCs) als Angebot in betrieblichen Bildungsprogrammen ihrer Unternehmen zu platzieren. So sollen sich Weiterbildungsinteressierte aus verschiedenen Kontexten ihrer Bildung digitaler Kompetenzen genauso widmen können wie Arbeitgeber und Personalabteilungen ein Angebot für ihre Beschäftigten vorfinden, das den Kriterien des österreichischen Kompetenzmodells entspricht, kostenneutral angeboten werden kann und das sie ohnehin vielfach (ein-)fordern – eine Win-Win-Situation für alle Beteiligten also.

Mit der Umsetzung dieses Projektes sollen damit folgende Ziele erreicht werden:

- Empowerment der BetriebsrätInnen (als Interessenvertretung), die auch in Sachen der Personalentwicklung aktiv sein können, indem diese aktiv am Weiterbildungsangebot mitarbeiten bzw. dieses mitgestalten.
- Bewusstsein für die Wichtigkeit von »Digital Skills« durch entsprechende Werbemaßnahmen in den Betrieben schaffen, und zwar auch unter Beschäftigten, die sonst kaum am PC arbeiten und nur über geringe oder keine digitalen Kompetenzen verfügen.

¹² Bergmann et al. 2019b, Seite 34.

¹³ Vgl. Bergmann et al. 2019a, Seite 43.

¹⁴ Der Kurs startet im Frühjahr 2021. Das Angebot wird durch den Digitalisierungsfonds Arbeit 4.0 der Arbeiterkammer Wien gefördert.

- Entwicklung von »Digital Skills« durch die Teilnahme am MOOCs: aktive Nutzung eines frei zugänglichen Online-Kursangebotes.
- Empowerment von Beschäftigten in Sachen »Digital Skills«: Austausch mit anderen Beschäftigten zu »Digital Skills« im Online-Kurs und in den Präsenzveranstaltungen.

6 Literatur

- Aeppli, Manuel / Angst, Vanessa / Iten, Rolf / Kaiser, Hansruedi / Lüthi, Isabelle / Schweri, Jürg (2017): Die Entwicklung der Kompetenzanforderungen auf dem Arbeitsmarkt im Zuge der Digitalisierung. Studie im Auftrag des Staatssekretariates für Wirtschaft (SECO). Bern. Internet: www.ams-forschungsnetzwerk.at/deutsch/publikationen/BibShow.asp?id=12532.
- Bergmann, Nadja / Pretterhofer, Nicolas / Willsberger, Barbara / Lyuben, Tomev (2019a): Digitalisierung der Arbeitswelt – Auswirkungen auf ausgewählte Branchen in den Staaten Bulgarien, Rumänien, Serbien und Österreich. L & R Sozialforschung, Wien. Internet: www.ams-forschungsnetzwerk.at/deutsch/publikationen/BibShow.asp?id=13140.
- Bergmann, Nadja / Pretterhofer, Nicolas / Willsberger, Barbara (2019b): Digitaler Wandel im Burgenland: Erfahrungen burgenländischer Betriebe und Weiterbildungsbedarfe. Internet: www.ams-forschungsnetzwerk.at/deutsch/publikationen/BibShow.asp?id=13000.
- Bliem Wolfgang / Bröckl, Alexandra / Grün, Gabriele (2019): New Digital Skills. Eine Initiative des AMS Österreich. Ergebnisbericht Stand November 2019. Studie des Institutes für Bildungsforschung der Wirtschaft (ibw) im Auftrag des AMS Österreich, Abt. Arbeitsmarktforschung und Berufsinformation / ABI. Internet: www.ams-forschungsnetzwerk.at/deutsch/publikationen/BibShow.asp?id=12880.
- Bliem Wolfgang / Bröckl, Alexandra (2020): New Digital Skills – Eine Projektinitiative des AMS. AMS report 147. AMS Österreich, Abt. Arbeitsmarktforschung und Berufsinformation / ABI. Wien. Mitarbeit: Lisa-Maria Bröckl, Gabriele Grün, Alexander Petanovitsch, Silvia Seyer-Weiß, Emanuel Van den Nest. Internet www.ams-forschungsnetzwerk.at/deutsch/publikationen/BibShow.asp?id=13084.
- Carretero, Stephanie / Vuorikari, Riina / Punie, Yves (2017): DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with Eight Proficiency Levels and Examples of Use. Luxembourg: Publications Office of the EU. Internet: www.ams-forschungsnetzwerk.at/deutsch/publikationen/BibShow.asp?id=13139.
- Ferrari, Anusca (2012): Digital Competence in Practice: An Analysis of Frameworks (No. EUR 25351). Seville. Retrieved from Joint Research Centre: Institute for Prospective Technological Studies. Internet: www.ams-forschungsnetzwerk.at/deutsch/publikationen/BibShow.asp?id=13137.
- Kluzer, Stefano / Pujol Priego L. (2018): DigComp into Action – Get Inspired, Make it Happen. S. Carretero / Y. Punie / R. Vuorikari / M. Cabrera, and O’Keefe, W. (Editors). JRC Science for Policy Report, EUR 29115 EN, Publications Office of the European Union. Luxembourg.

- Naárosy, Thomas / Röhler, David / Svencik, Erich (2018): Digitales Kompetenzmodell für Österreich. DigComp 2.2 AT. Bundesministerium für Digitalisierung und Wirtschaftsförderung. Wien. Internet: www.ams-forschungsnetzwerk.at/deutsch/publikationen/BibShow.asp?id=13138.
- Oberländer, Maren / Beinicke, Andrea / Bipp, Tanja (2020): Digital Competencies. A Review of the Literature and Applications in the Workplace. *Computers & Education*/146/103752. Internet: www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0360131519303057.
- Putz, Sabine / Sturm, René / Bliem, Wolfgang, Schmölz, Andreas (Hg.) (2020): Die New-Skills-Gespräche des AMS Österreich – Ein Kompendium aller 35 Interviews von 2017 bis 2020. AMS report 142/143. AMS Österreich, Abt. Arbeitsmarktforschung und Berufsinformation / ABI. Wien. Internet: www.ams-forschungsnetzwerk.at/deutsch/publikationen/BibShow.asp?id=13100.
- Tavolato-Kuntner, Ursula / Posch, Markus / Van den Nest, Emanuel (2018): Entscheidender ist, wie wir die Technologien nutzen. Ursula Tavolato-Kuntner und Markus Posch von der Erste Group im Gespräch über die digitalisierte Bankenlandschaft und neue Formen der Arbeitsplatzgestaltung. AMS info 408. New-Skills-Gespräche des AMS (8). AMS Österreich, Abt. Arbeitsmarktforschung und Berufsinformation / ABI. Wien. Internet: www.ams-forschungsnetzwerk.at/deutsch/publikationen/BibShow.asp?id=12499.
- Vater, Stefan (2020): Bildung eine Anpassungsleistung. Neoliberalismus, die Engführung von Bildung und eine mögliche humanistische Alternative. In: *Magazin erwachsenenbildung.at*. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 39/2020. Wien. Internet: www.erwachsenenbildung.at/magazin.
- Ziegler, Petra / Müller-Riedlhuber, Heidemarie (2018): Digitale Kompetenzen in der arbeitsmarktorientierten Qualifizierung. Europäische Good Practices für Geringqualifizierte im Vergleich und Schlussfolgerungen für Österreich. Projektabschlussbericht des WIAB. Wien. Internet: www.ams-forschungsnetzwerk.at/deutsch/publikationen/BibShow.asp?id=12689.

Heidemarie Müller-Riedlhuber, Petra Ziegler

Zur Vermittlung digitaler (Grund-)Kompetenzen für Geringqualifizierte

Europäische Good Practices im Vergleich

1 Hintergrund

Digitale Technologien verändern die Gesellschaft, die Arbeitswelt und auch die berufliche Weiter- bzw. Erwachsenenbildung. Auch für die Zukunft ist mit einem steigenden Bedarf an digitalen Kompetenzen im Privatleben und am Arbeitsplatz zu rechnen. Sowohl der rechtzeitigen Vermittlung digitaler Grundkompetenzen als auch der Schulung beruflich erforderlicher digitaler Kompetenzen kommen hinsichtlich des Erhaltes der Beschäftigungsfähigkeit (»Employability«) und der Partizipation am gesellschaftlichen Leben daher eine zentrale Bedeutung und damit eine Vorrangstellung bei der Frage zu, wie die Chancen, am Arbeitsmarkt zu reüssieren, eine solide Basis erhalten können.

Neben einer Reihe unterschiedlicher Definitionen für digitale Kompetenzen¹ können verschiedene Risikofaktoren für geringe digitale Kompetenzen ausgemacht werden, wozu neben Alter, Einkommen, prekären oder schlechten Arbeitsbedingungen, Migrationshintergrund oder Arbeitslosigkeit auch ein geringes Bildungsniveau zählt.² Der vorliegende Beitrag³ und

1 Für einen kompakten Überblick über verschiedene (europäische) Definitionen von digitalen Kompetenzen vgl. Ziegler/Müller-Riedlhuber 2018, Seite 20ff.

2 Vgl. Cedefop 2017, Seite 5.

3 Dieser Beitrag ist die erweiterte verschriftlichte Fassung eines Vortrages, den die Autorinnen anlässlich der Tagung »Digitale Kompetenzen in der Praxis. Nationale und internationale Erfahrungen« am 28. November 2019 in Wien gehalten haben. Diese Tagung wurde gemeinsam vom AMS Österreich, Abt. Arbeitsmarktforschung, der Gewerkschaft der Privatangestellten – Druck, Journalismus, Papier (GPA-djp) und dem sozialwissenschaftlichen Forschungs- und Beratungsinstitut abif durchgeführt. Die einschlägigen Tagungsunterlagen können unter www.ams-forschungsnetzwerk.at/deutsch/publikationen/BibShow.asp?id=12858 in der E-Library des AMS-Forschungsnetzwerkes downgeloadet werden.

die zugrundeliegende Studie⁴ legen den Fokus auf den Risikofaktor eines geringen formalen Bildungsniveaus.

Auch die Definition geringqualifizierter Personen unterscheidet sich in Europa. Im deutschsprachigen Raum⁵ werden meist Personen, die keinen oder einen nicht mehr verwertbaren beruflichen Abschluss aufweisen, als »gering qualifiziert« bzw. »geringqualifiziert« bezeichnet, wobei oft synonym auch »an-/ungelernt« verwendet wird. Für den vorliegenden Artikel orientieren wir uns an dieser Definition, beziehen aber auch Personen mit ein, die sehr geringe Grundkompetenzen – insbesondere sehr geringe digitale Grundkompetenzen – aufweisen. Diese Personengruppe muss nicht formal geringqualifiziert sein, kämpft aber mit ähnlichen Schwierigkeiten am Arbeitsmarkt und hinsichtlich der Teilhabe an beruflicher Weiter- und Erwachsenenbildung.

Die Zielgruppe geringqualifizierter Personen ist hinsichtlich der Vermittlung digitaler (Grund-)Kompetenzen in mehrfacher Hinsicht von besonderem Interesse:

- Einerseits gilt es, eine Polarisierung der Gesellschaft in Personen, die für eine digitalisierte Arbeitswelt gut gerüstet sind, und Personen, die keine ausreichenden digitalen (Grund-)Kompetenzen besitzen, zu verhindern.⁶
- Andererseits zeigte eine 2018 veröffentlichte Studie von Cedefop, dass in der EU einerseits sieben von zehn Beschäftigte digitale Kompetenzen für ihre Arbeit benötigen, aber eine/einer von drei Beschäftigten Kompetenzlücken in diesem Bereich aufweist. Gleichzeitig benötigt beinahe die Hälfte aller Beschäftigten im geringqualifizierten Bereich (noch) keine digitalen Kompetenzen. Dies deutet darauf hin, dass der »Digital Divide« in Europa noch stark ausgeprägt ist.⁷
- Zudem zeigt der Adult Education Survey, dass Personen mit geringer formaler Qualifikation (Niveaus 0–2 laut ISCED) deutlich weniger an Weiterbildung teilnehmen als die Gesamtbevölkerung, wobei der Unterschied in Deutschland, Estland, Österreich und der Schweiz 2016 rund 20 Prozent betrug.⁸

Im Rahmen einer vergleichenden Studie zur Vermittlung von digitalen (Grund-)Kompetenzen für Geringqualifizierte,⁹ die Ausgangspunkt des vorliegenden Artikels ist, wurden vier

4 Vgl. Ziegler / Müller-Riedlhuber 2018, Studie des Wiener Institutes für Arbeitsmarkt- und Bildungsforschung (WIAB) im Auftrag des AMS Österreich.

5 Das Glossar der Statistik der Bundesagentur für Arbeit definiert z.B. Personen mit geringer Qualifikation als Personen, die entweder »(...) über einen Berufsabschluss verfügen, jedoch auf Grund einer mehr als vier Jahre ausgeübten Beschäftigung in an- oder ungelerner Tätigkeit eine entsprechende Beschäftigung voraussichtlich nicht mehr ausüben können (berufsfremdet)« oder »(...) die nicht über einen Berufsabschluss verfügen, für den nach bundes- oder landesrechtlichen Vorschriften eine Ausbildungsdauer von mindestens zwei Jahren festgelegt ist« (Bundesagentur für Arbeit 2020, Seite 47). In Österreich werden Personen als geringqualifiziert definiert, wenn sie »(...) als höchste abgeschlossene (formale) Ausbildung maximal einen Pflichtschulabschluss aufweisen« (Dornmayr et al. 2008, Seite 8).

6 Vgl. Verein Industrie 4.0 Österreich – die Plattform für intelligente Produktion 2019, Seite 13.

7 Vgl. Cedefop 2018, Seite 52.

8 Vgl. Ziegler / Müller-Riedlhuber 2018, Seite 27.

9 Vgl. Ziegler / Müller-Riedlhuber 2018.

europäische Länder (Deutschland, Estland, Irland und die Schweiz) hinsichtlich des Angebotes an Förderprogrammen für Geringqualifizierte im Bereich der digitalen Kompetenzen, vorhandene Beispiele »Guter Praxis« sowie die Auswirkung auf die Erwachsenenbildung und die Anforderungen an ErwachsenenbildnerInnen untersucht und Empfehlungen für Österreich abgeleitet. Methodisch wurde dabei vor allem mit Desktop-Recherchen und qualitativen Interviews gearbeitet.

2 Zentrale Ergebnisse

In Deutschland, Estland, Irland und der Schweiz wurden in den letzten Jahren umfangreiche Programme, Aktionspläne, Forschungsschwerpunkte oder Strategien entwickelt, deren Fokus allerdings selten auf Geringqualifizierten liegt, sondern stärker ab Ebene der Fachkräfte ansetzt. Die wichtigsten Akteure im Bereich der Vermittlung digitaler Kompetenzen für Geringqualifizierte sind vor allem Ministerien, Arbeitsmarktservices, Weiterbildungsorganisationen und Weiterbildungsverbände sowie Netzwerke und Zusammenschlüsse von Unternehmen.¹⁰

Die Angebote zur Vermittlung von digitalen Kompetenzen für Geringqualifizierte in den untersuchten Ländern können nach adressierter Zielgruppe wie folgt differenziert werden:

- gesamte Bevölkerung;
- geringqualifizierte Beschäftigte;
- geringqualifizierte Arbeitsuchende.¹¹

2.1 Angebote für die gesamte Bevölkerung

Dabei handelt es sich um allgemeine Programme, die sich nicht speziell an Geringqualifizierte wenden, aber dennoch viele Personen aus dieser Zielgruppe erreichen können, da sie niederschwellig und lokal vor Ort angeboten werden. Beispielhaft für solche Angebote kann das Weiterbildungsprogramm »Vaata Maailma koolitusprojekt – look@world« genannt werden, das in Estland umgesetzt wurde, groß und breitflächig angelegt war und von privaten Unternehmen finanziert wurde.¹² Ziel des Programmes (2002–2004) war es, der Bevölkerung grundlegende EDV-Kompetenzen zu vermitteln, damit diese das Internet nutzen konnte. 2002 waren sowohl PCs als auch Internet-Verbindungen in Privathaushalten nur gering verbreitet, daher waren

¹⁰ Vgl. Ziegler / Müller-Riedlhuber 2018, Seite 6.

¹¹ Ebenda, Seite 11.

¹² In Estland sind – ähnlich wie in anderen nordischen Staaten – Zusammenschlüsse von Unternehmen üblich, die sich vor allem um Aus- und Weiterbildungen in ihrem Bereich bemühen. Im Themenfeld »IKT, digitale Kompetenzen und IKT-Weiterbildungen« ist die 2001 gegründete Vaata-Maailma-Stiftung ein solcher Zusammenschluss, der u.a. die estnische Koalition für digitale Kompetenzen und Berufe leitet und Kurse zu digitalen Kompetenzen für Erwachsene anbietet; vgl. www.vaatamaailma.ee/projects [2020-03-10].

all jene Personen, die das Internet damals nicht nutzten, Teil der Zielgruppe. Die Bevölkerung wurde zu Beginn vor allem über Werbung im Fernsehen und im Radio auf die Möglichkeiten des Programmes aufmerksam gemacht.

Es wurden kurze Kurse im Umfang von acht Stunden angeboten, in denen u.a. das Benutzen eines Computers, einer Maus, des Internets generell usw. vermittelt wurde. Der Unterricht fand in eigenen Kursräumlichkeiten der jeweiligen Kursanbieter in ganz Estland statt. Es handelte sich um Präsenzlernen, wobei vor allem mit Weiterbildungseinrichtungen (führend tätig waren Estonia BCS Koolitus und IT Koolitus), Gemeindezentren und Bibliotheken kooperiert wurde. Finanziert wurden die Kurse von privaten Unternehmen, vor allem aus dem Bank- und Telekommunikationsbereich, wie z.B. Swedbank, SEB Bank, Elion and EMT (Telia Sonera Gruppe), die sich Vorteile von einer stärkeren Verwendung des Internets und der EDV für ihre Dienstleistungen versprachen.

Im Rahmen des Programmes nahmen 100.000 Personen (etwa zehn Prozent der erwachsenen Bevölkerung Estlands) an grundlegenden PC-Kursen teil. Statistische Daten zeigten, dass nach Abschluss des Projektes die Nutzung des Internets in Estland um 70 Prozent anstieg.¹³

2.2 Angebote für Beschäftigte

Programme, die sich an geringqualifizierte Beschäftigte wenden, können teilweise bereits mehrjährige Erfahrung bei der Vermittlung digitaler Kompetenzen für Geringqualifizierte am Arbeitsplatz vorweisen. In der Schweiz wurde basierend auf den Erfahrungen von drei GO-Projekten (GO, GO2, GO Next; 2009–2017) zur Vermittlung von Grundkompetenzen am Arbeitsplatz ein entsprechender Förderschwerpunkt entwickelt.

Im Mittelpunkt des GO-Projektes stand zunächst die Entwicklung eines Toolkits, mithilfe dessen es Betrieben ermöglichen werden sollte, den Förderungsbedarf ihrer MitarbeiterInnen gezielt zu identifizieren und darauf zugeschnittene Bildungsprogramme zu entwickeln. Der Toolkit erfasste Grundkompetenzen, die im beruflichen Alltag benötigt werden, wie z.B. mündliche Kommunikation, Lesen / Textverstehen, Alltagsmathematik, Informations- und Kommunikationstechnologien, und wurde in vier Betrieben getestet. Zudem wurden entsprechende Weiterbildungsangebote entwickelt, bei denen je nach Unternehmen unterschiedliche Grundkompetenzen im Mittelpunkt standen. So wurden z.B. Mitarbeitende in der Produktion auf eine anstehende Automatisierung vorbereitet, indem deren Hemmschwellen gegenüber dem Umgang mit dem Computer abgebaut und mehr Selbstsicherheit bei der Bedienung von EDV erworben wurden. Im Rahmen der Schulung wurden auch in der Freizeit einsetzbare Kompetenzen vermittelt, wie z.B. das Schreiben von E-Mails oder das Surfen im Internet. Durch die Schulungen konnten die anfänglichen Berührungsängste erfolgreich

¹³ Vgl. Ziegler / Müller-Riedlhuber 2018, Seite 78ff.

abgebaut und darauf aufbauend Kompetenzen, die für den Automatisierungsprozess benötigt wurden, vermittelt werden.¹⁴

Das Nachfolgeprojekt »GO2« implementierte die GO-Methode auch in KMU und Kleinstbetrieben, in denen Weiterbildung für Geringqualifizierte üblicherweise schwer umsetzbar ist. Dabei wurden Lernortkooperationen eingesetzt, im Rahmen derer wöchentlich mit überbetrieblichen Schulungselementen für MitarbeiterInnen und Vorgesetzte, wie z.B. innerbetrieblichen Kursen in Kleingruppen oder individuellen Schulungen für Einzelne, gearbeitet wurde. Im Rahmen von »GO Next« wurde die arbeitsplatzorientierte Förderung von Grundkompetenzen mit dem GO-Modell in allen Kantonen und Branchen verankert. Dabei wurde in den sieben Kantonen, in denen bisher keine GO-Pilotprojekte durchgeführt wurden, mindestens eine Weiterbildungseinrichtung in die Lage versetzt, GO-Bildungsmaßnahmen in Betrieben umzusetzen.¹⁵

Kurse im Rahmen der GO-Projekte konnten unterschiedlich lange dauern, meist umfassten sie zwischen drei und sechs Monaten, wobei zwei bis drei Stunden pro Woche in den Kursen verbracht wurden. Es handelte sich um kurze Einheiten, die arbeitsplatznah auf bereits vorhandene oder neu auftretende Anforderungen an die MitarbeiterInnen eingingen. Förderungswillige Unternehmen erhielten eine Unterstützung durch den Staat, für die TeilnehmerInnen fielen keine Kosten an.¹⁶

Das ABAG-Projekt (»ArbeitsplatzBezogene Alphabetisierungs- und Grundbildung«, 2012–2015) in Deutschland verfolgte einen ähnlichen Ansatz wie die GO-Projekte und hat gezeigt, dass die arbeitsplatzorientierte Schulung digitaler Kompetenzen in Verbindung mit anderen Grundbildungsangeboten Geringqualifizierten helfen kann, den Anschluss im Arbeitsalltag nicht zu verlieren.¹⁷ In der Schweiz wie auch in Deutschland hat sich im Laufe der Zeit gezeigt, dass zu Beginn zwar fehlende sprachliche Kompetenzen im Mittelpunkt der Vermittlungsangebote standen, gegen Ende jedoch digitale Grundkompetenzen stärker in den Fokus rückten.¹⁸ Somit zeigte sich die Veränderung am Arbeitsmarkt im Hinblick auf die Digitalisierung auch im geringqualifizierten Segment sehr deutlich.¹⁹

2.3 Angebote für Arbeitsuchende

Angebote, die sich an geringqualifizierte Arbeitsuchende wenden, werden vor allem von den Arbeitsmarktservices sowie entsprechenden Bildungsträgern angeboten. Das Kursangebot reicht

14 Vgl. Hagenow et al. 2016; Projekt GO o.J., Seite 7.

15 Vgl. www.alice.ch/fileadmin/Dokumente/Grundkompetenzen/13_ep_Projekt_GO2_d_web.pdf und www.alice.ch/de/sveb/projekte/go-next [beide 2020-03-10].

16 Vgl. Ziegler / Müller-Riedlhuber 2018, Seite 132.

17 Vgl. ebenda, Seite 139.

18 2018 wurden in der Schweiz 85 Prozent der Kurse für digitale Grundkompetenzen angeboten.

19 Vgl. www.sbfi.admin.ch/sbfi/de/home/bildung/weiterbildung/foerderschwerpunkt-grundkompetenzen-am-arbeitsplatz.html [2020-03-10].

von Präsenzunterricht und Blended Learning zu grundlegenden digitalen Kompetenzen bis hin zu kostenlosen und kostenpflichtigen Online-Trainings. Bei den Arbeitsagenturen wurden sehr ähnliche Angebote eruiert, wie sie auch in Österreich bestehen. Hinsichtlich einer differenzierteren Ermittlung der digitalen Kompetenzen von Arbeitsuchenden – auch geringqualifizierten – wurde mit Blick auf die Weiterqualifizierung in Deutschland ein Selbstauskunftsverfahren von der Bundesagentur für Arbeit entwickelt, das auf dem europäischen »DigComp« basiert und derzeit testweise im Einsatz ist. Generell stellt sich in Bezug auf die Vermittlung digitaler (Grund-)Kompetenzen die Frage, wie geringqualifizierte Arbeitsuchende erreicht und für das Erlernen digitaler Grundkompetenzen motiviert werden können und inwiefern diese, wenn ihnen grundlegende digitale Kompetenzen fehlen, von neuen digitalen Lernformaten überhaupt profitieren können. In diesem Kontext erscheint ein über das Internet frei zugänglicher Gamification-Ansatz aus Deutschland, nämlich »eVideo«,²⁰ vielversprechend.²¹

3 Auswirkungen auf die Erwachsenenbildung

Für die Schweiz ergab eine Weiterbildungsstudie 2017/2018 des Schweizerischen Verbandes für Weiterbildung (SVEB) und der Pädagogischen Hochschule Zürich zur »Digitalisierung in der Weiterbildung«, dass rund 80 Prozent der befragten 338 Schweizer Weiterbildungsanbieter der Meinung sind, dass die Digitalisierung die Weiterbildung in den nächsten zehn Jahren stark beeinflussen oder sogar revolutionieren wird.²² Als große Herausforderungen für die kommenden Jahre sehen sie einerseits die technische und praktische Umsetzung sowie die Qualität der digitalen Angebote, andererseits die Qualifikation des Personals in diesem Bereich. Digitales Lernen stellt einerseits hohe Anforderungen an die Kompetenzen der Lehrenden und verändert andererseits das Profil zu »Lernbegleitenden«.²³

Personen, die in der Erwachsenenbildung tätig sind, sind oft keine »Digital Natives«. In Österreich liegt z.B. das Durchschnittsalter zum Zeitpunkt der Anmeldung für eine Zertifizierung bei der Weiterbildungsakademie (wba) bei über 40 Jahren. Dem Erwerb digitaler Kompetenzen für ErwachsenenbildnerInnen kommt somit eine wichtige Rolle zu. Bislang gibt es allerdings wenige spezifische Weiterbildungsangebote in diesem Bereich. 2018 bis 2020 waren jedoch einige Initiativen zu beobachten:

- In Deutschland wurden medienpädagogische Konzepte für die Qualifizierung von AusbilderInnen, Führungskräften und speziell geschulten Personen entwickelt, die die Vermittlung digitaler Kompetenzen im Unternehmen vorantreiben sollen.²⁴

20 Vgl. www.lernen-mit-evideo.de/ueber-evideo [2020-03-10].

21 Vgl. Ziegler / Müller-Riedlhuber 2018, Seite 49ff, Seite 62f.

22 Vgl. Sgier et al. 2018, Seite 4.

23 Ebenda, Seite 24.

24 Vgl. z.B. Medienkompetenz für AusbilderInnen (www.bibb.de/de/87594.php [2020-03-07]).

- Das estnische Bildungsministerium förderte im Herbst 2018 zum ersten Mal Kurse für ErwachsenenbildnerInnen, um deren digitale Kompetenzen und E-Learning zu unterstützen. Dabei wurden vor allem kostenlose Tools präsentiert, die in der Arbeit eingesetzt werden können und z.B. dabei unterstützen, Lernmaterial aufzubereiten, Assessments durchzuführen oder die aktive Beteiligung der Lernenden anzuregen.²⁵
- In der Schweiz wird seit 2019 ein »Weiterbildungsmodul – Lernprozesse digital unterstützen« für ErwachsenenbildnerInnen als vom SVEB zertifizierter Pilotkurs angeboten.²⁶ Zudem erhalten Schweizer Kantone 2020 für die verstärkte Förderung der Grundkompetenzen Erwachsener eine von 15 auf 30 Millionen Schweizer Franken erhöhte Finanzierung, und der nationale Förderschwerpunkt »Grundkompetenzen am Arbeitsplatz« wird auch für die nächsten vier Jahre fortgeführt.²⁷
- In Irland erfasst die »Further Education and Training Professional Development Strategy 2017–2019« unter anderem die Gründe, die KursleiterInnen eine Teilnahme an Weiterbildung erschweren.²⁸

4 Conclusio und Empfehlungen

Anhand der analysierten Beispiele zeigte sich, dass geringqualifizierte Beschäftigte besser von den Programmen profitieren können als geringqualifizierte Arbeitsuchende, da geringqualifizierte Beschäftigte über Betriebe angesprochen werden können, arbeitsplatzbezogenes Lernen dem Bedürfnis nach einem hohen Praxisbezug entgegenkommt und auch ermöglicht, neu erlernte Kompetenzen durch kontinuierliches Anwenden weiter zu verfestigen. Bei geringqualifizierten Arbeitsuchenden kann sich hingegen die Schwierigkeit ergeben, dass diese schwer erreichbar und motivierbar sind und nach Teilnahme an einer Weiterqualifizierung die erlernten Kompetenzen – bei Nicht-Anwendung aufgrund fehlender Beschäftigung – wieder verlernt werden.

Für sie wurden in den untersuchten Ländern generell weniger umfangreiche Programme angeboten.²⁹

Die analysierten Good Practices weisen auf folgende erfolgversprechende Ansätze hin:

- Niederschwellige Angebote für alle, die z.B. im Rahmen von IKT-Kurztrainings einer breiten Bevölkerung zur Verfügung gestellt werden, können einen ersten Schritt zur Aneignung digitaler Kompetenzen darstellen.

25 Zu den verwendeten Inhalten und Tools vgl. <https://m61839.wixsite.com/eopeo110> [2020-03-06].

26 Vgl. z.B. das Angebot der Akademie der Erwachsenenbildung Schweiz: www.aeb.ch/31-ausbilden/inhalt/270-sveb-weiterbildungsmodul-im-bereich-digitale-kompetenzen.html [2020-03-06].

27 Vgl. <http://magazin.vhs.or.at/magazin/2019-2/269-winter-201920/bildungsthemen/der-bundesrat-staerkt-die-weiterbildung> [2020-03-10].

28 Z.B. Kosten, zeitliche / örtliche Verfügbarkeit, zu allgemeinen Inhalten vgl. SOLAS / ETBI 2016, Seite 26f.

29 Vgl. Ziegler / Müller-Riedlhuber 2018, Seite 143.

- Die Schulung (digitaler) Grundkompetenzen am Arbeitsplatz wird in Deutschland, der Schweiz und Estland bereits erfolgreich eingesetzt. Die Analyse des konkreten Bildungsbedarfes der Zielgruppe sowie die Einbeziehung und Schulung direkter Vorgesetzter und Führungskräfte ist dabei von zentraler Bedeutung.
- Unternehmen, vor allem KMU, benötigen Förderung und organisatorische Unterstützung bei der Umsetzung arbeitsplatzorientierter Schulungen, so insbesondere bei der häufig zu kurz kommenden Weiterbildung von Geringqualifizierten.
- Modulare IKT-Schulungen, die in kleinen Einheiten besucht werden, praxisbezogen sind und Schritt für Schritt zu einer Höherqualifizierung führen können, eignen sich besonders als Weiterbildungsangebote für Geringqualifizierte.
- Bei der Schulung digitaler Kompetenzen muss auf bereits vorhandene Kenntnisse Rücksicht genommen und auf individuelle Anforderungen eingegangen werden; Brückenqualifizierung kann helfen, individuelle Lücken im Umgang mit digitaler Technologie zu schließen.
- Eine verstärkte betriebliche Weiterbildung von Arbeitslosen oder ein möglichst arbeitsmarktnaher 2. Arbeitsmarkt, in dem anhand einer beruflichen Tätigkeit digitale Grundkompetenzen vermittelt werden, können dazu beitragen, den Anschluss an die digitale Arbeitswelt nicht zu verlieren und Arbeitslose näher an den Arbeitsmarkt heranzubringen.
- Eine differenzierte Erfassung der digitalen Kompetenzen geringqualifizierter Arbeitssuchender (z.B. via Selbstauskunftsverfahren) kann von Arbeitsmarktservices dazu genutzt werden, passgenauere Weiterbildungen bereitzustellen.
- Wichtig ist bei allen Angeboten, dass digitale (Grund-)Kompetenzen vermittelt werden, die auch im Alltagsleben relevant sind und im Rahmen von Freizeit, Hobbies oder Arbeitssuche weiterhin angewandt werden können.

Um grundlegende digitale Problemlösungskompetenzen zu entwickeln und aktuell zu halten, sind die regelmäßige Analyse der Anforderungen und die Entwicklung eines – didaktisch wie inhaltlich – breitgefächerten, auf verschiedene Zielgruppen zugeschnittenen Lernangebotes für alle Lebens- und Bildungsabschnitte erforderlich.

5 Literatur

Bundesagentur für Arbeit (BA) (2020): Statistik der Bundesagentur für Arbeit, Grundlagen: Definitionen – Glossar der Statistik der BA, Nürnberg. Internet: <https://statistik.arbeitsagentur.de/Statischer-Content/Grundlagen/Definitionen/Glossare/Generische-Publikationen/Gesamtglossar.pdf>.

Cedefop (2017): Investitionen in Kompetenzen zahlen sich aus. Volkswirtschaftliche und soziale Kosten gering qualifizierter Erwachsener in der EU. Zusammenfassung. Internet: www.ams-forschungsnetzwerk.at/deutsch/publikationen/BibShow.asp?id=13143.

- Cedefop (2018): Insights into Skill Shortages and Skill Mismatch. Learning from Cedefop's European Skills and Jobs Survey. Internet: www.ams-forschungsnetzwerk.at/deutsch/publikationen/BibShow.asp?id=13144.
- Dornmayr, Helmut / Lachmayr, Norbert / Rothmüller Barbara (2008): Integration von formal Geringqualifizierten in den Arbeitsmarkt. AMS report 64. Internet: www.ams-forschungsnetzwerk.at/deutsch/publikationen/BibShow.asp?id=5137.
- Hagenow, Margrit / Kaiser, Hansruedi / Czech, Andi / Meyer, Ruth (2016): GO Toolkit. Internet: <https://shop.alice.ch/praxistools/go-toolkit-band-1-und-2.html>.
- Projekt GO (o.J.): GO – Grundkompetenzen direkt am Arbeitsplatz fördern. Nationales Projekt zur Förderung der Grundkompetenzen von Erwachsenen 2009–2015.
- Sgier, Irena / Haberbeth, Erik / Schüepf, Philipp (2018): Digitalisierung in der Weiterbildung. Weiterbildungsstudie 2017/18. Internet: <https://alice.ch/de/themen/forschung/weiterbildungsstudie>.
- SOLAS/ETBI (2016): Further Education and Training Professional Development Strategy 2017–2019. Internet: www.etbi.ie/further-education-and-training-professional-development-strategy-2017-2019.
- Verein Industrie 4.0 Österreich – die Plattform für intelligente Produktio (2019): Erfolgsfaktoren für die Etablierung regionaler Qualifizierungscluster. Internet: www.ams-forschungsnetzwerk.at/deutsch/publikationen/BibShow.asp?id=13142.
- Ziegler, Petra / Müller-Riedlhuber, Heidemarie (2018): Digitale Kompetenzen in der arbeitsmarktorientierten Qualifizierung. Europäische Good-Practices für gering Qualifizierte im Vergleich und Schlussfolgerungen für Österreich. Studie im Auftrag der Abt. Arbeitsmarktforschung und Berufsinformation (ABI) des AMS Österreich. Internet: www.ams-forschungsnetzwerk.at/deutsch/publikationen/BibShow.asp?id=12689.
- Ziegler, Petra / Müller-Riedlhuber, Heidemarie / Sturm, René (2019): Digitale (Grund-)Kompetenzen auch für gering Qualifizierte. Sichtung internationaler Good-Practice-Modelle und Handlungsbedarfe in Österreich. In: *Magazin erwachsenbildung.at*. Ausgabe 38 / 2019. Internet: www.ams-forschungsnetzwerk.at/deutsch/publikationen/BibShow.asp?id=12934.

Eva Angerler

Das agile Unternehmen

Managementmode oder tiefgreifender Kulturwandel?

Agiles Arbeiten steht in vielen Unternehmen auf der Tagesordnung. Agilität soll die Entwicklung von Neuem und Anpassungsfähigkeit bei komplexen Herausforderungen ermöglichen. Agile Methoden für Team- und Projektarbeit sind in der Software-Branche entstanden und haben sich auch in anderen Bereichen bewährt, insbesondere um Innovationen hervorzubringen und kreative Prozesse anzuregen. Agilität wird aber immer öfter auch als Organisationsform für das gesamte Unternehmen eingeführt.

Was steckt hinter dem Hype? Warum schwören so viele UnternehmensberaterInnen auf das Zauberwort »Agilität«? Worin besteht das Erfolgsrezept, und welche Auswirkungen hat das auf die Beschäftigten? Dies versucht der folgende Beitrag zu diskutieren bzw. zu beantworten.¹

1 Hintergrund und Erfolgsrezept

Hintergrund für die Entstehung des Trends zu Agilität ist das »Manifest für Agile Softwareentwicklung«, das 2001 von SoftwareentwicklerInnen in Utah veröffentlicht wurde, um die so genannten »Agilen Werte« zu proklamieren:²

- Individuen und Interaktionen stehen über Prozessen und Werkzeugen.
- Funktionierende Software steht über umfassender Dokumentation.

1 Dieser Beitrag ist die erweiterte verschriftlichte Fassung eines Vortrages, den die Autorin anlässlich der Tagung »Digitale Kompetenzen in der Praxis. Nationale und internationale Erfahrungen« am 28. November 2019 in Wien gehalten haben. Diese Tagung wurde gemeinsam vom AMS Österreich, Abt. Arbeitsmarktforschung, der Gewerkschaft der Privatangestellten – Druck, Journalismus, Papier (GPA-djp) und dem sozialwissenschaftlichen Forschungs- und Beratungsinstitut abif durchgeführt. Die einschlägigen Tagungsunterlagen können unter www.ams-forschungsnetzwerk.at/deutsch/publikationen/BibShow.asp?id=12858 in der E-Library des AMS-Forschungsnetzwerkes downgeloadet werden.

2 Vgl. Beck et al. 2001.

- Zusammenarbeit mit dem Kunden bzw. der Kundin steht über der Vertragsverhandlung.
- Reagieren auf Veränderung steht über dem Befolgen eines Planes.

Die »Agilen Werte« sind mittlerweile von der Software-Welt auf die gesamte Unternehmenswelt übertragen worden. Kennzeichnend für Unternehmen, die mit Agilität erfolgreich sind, sind ein hoher Grad an Selbstorganisation der Beschäftigten und Dezentralisierung von Entscheidungen.

Im Kern geht es beim agilen Vorgehen um folgende drei Prinzipien, die auf den ersten Blick banal klingen:

- Klare gemeinsame Ziele definieren: Dies bedeutet, dass auf der Ebene des Teams bzw. des Unternehmens allen Beteiligten klar sein muss, was das Ziel (Sinszweck, angestrebte Wirkung) sein soll.
- Wahrnehmen dessen, was ist, statt klammern an vordefinierten Plänen (das bedeutet gut abgestimmtes gemeinsames Vorgehen).
- Vertrauen in den Willen und die Fähigkeiten der Beschäftigten, sinnvoll wirksam zu sein (das ist auch eine Frage des Menschenbildes).

2 Erfahrungen mit Zielvereinbarungen und »Indirekter Steuerung«

Dass weitgehend autonom arbeitende Teams sehr erfolgreich sein können, ist nicht neu. Das kennen wir aus der Diskussion rund um Zielvereinbarungen und »Indirekte Steuerung«. Wir kennen auch die Probleme dabei: Gruppendruck, der durch Wettbewerbsstrukturen gezielt genutzt wird, hohe Zielvorgaben und knappe Personalbemessung, die dazu führen, dass man immer hinten nach ist, und immer umfassendere Leistungs- und Verhaltenskontrollen, ermöglicht durch die digitalen Technologien. Dadurch kommt es zu der paradoxen Entwicklung, dass Freiheit Druck erzeugt, was in erhöhtem Leistungsdruck und längeren Arbeitszeiten zum Ausdruck kommt.³

Diese Entwicklungen haben unsere Hoffnungen auf »Humanisierung der Arbeit« durch Selbstorganisation der Teams weitgehend enttäuscht. Was ist also beim Agilitätsansatz anders, sodass Chancen auf »Gute Arbeit« für die Beschäftigten realistisch werden?

Neu bei der Agilität sind also der Grad der Verbindlichkeit und ein grundlegend anderes Führungsverständnis.

³ Vgl. Bauer 2019.

3 Dimensionen von Agilität

3.1 Agile Methoden am Beispiel von Scrum

Scrum, das am weitesten verbreitete agile Vorgehensmodell, ist eine zertifizierte Methode und umfasst konkrete Regeln und Strukturen. Charakteristisch ist dabei, dass so genannte »Zielbandbreiten« oder »Zielfelder« definiert werden, man sich schrittweise an ein bestmögliches Ergebnis annähert, und zwar durch relativ kurze Umsetzungsschritte, den so genannten »Sprints«, und regelmäßige Feedback-Zyklen, die der Zielanpassung und Abstimmung dienen. Die Entscheidungsmacht ist nicht an fixe Personen gebunden, sondern Entscheidungen werden flexibel abgearbeitet. Im Scrum gibt es die Rollen »Product Owner«, »Team« und »Scrum Master«. Der/Die Product-OwnerIn nimmt die Sicht des Kunden bzw. der Kundin ein und verständigt sich mit dem Entwicklungsteam über die Anforderungen. Das Team wählt diejenigen Aufgaben aus, die es im nächsten Sprint bearbeitet. Das Team organisiert sich für den gesamten Prozess vollständig selbst und muss über die entsprechenden Ressourcen und Fähigkeiten verfügen. Der/Die Scrum Master als Experte bzw. Expertin für die Methode unterstützen das Team dabei, die selbst, also vom Team, gesetzten Regeln einzuhalten und Hindernisse aus dem Weg zu räumen.

3.2 Agile Organisationen: Partizipation oder Rationalisierung?

In agilen Organisationen gibt es keine starre Hierarchie, relativ fixe Positionen aufgrund von Beförderungen existieren nicht mehr oder besitzen nur in Ausnahmesituationen Bedeutung. Rollen und Strukturen werden flexibel für die jeweilige Zielerreichung geschaffen, adaptiert und aufgelöst. Als Basis für die agile Organisationsgestaltung werden in der Praxis so genannte »Vorgehensmodelle« oder »Betriebssysteme« verwendet. Beispiele dafür sind Holokratie bzw. Holacracy⁴ und Soziokratie⁵. Diese Regelwerke enthalten Vorgehensweisen für Zusammenarbeit, Transparenz und Entscheidungsfindung in den Teams und in der gesamten Organisation und bilden die Basis für eine verbindliche Ausgestaltung im Unternehmen. In dem im IT-Bereich weit verbreiteten Modell der Holacracy etwa werden Spannungen als wichtig angesehen, da sie Hinweise geben, die Organisation weiterzuentwickeln, vorausgesetzt die bestehenden Spannungen werden produktiv bearbeitet und gelöst.

Neuerdings sind BetriebsrätInnen in ihren Unternehmen immer öfter mit internen Umstrukturierungen in Richtung einer agilen Unternehmensorganisation hin konfrontiert. Vielfach werden Teams in »Squads« umbenannt, Bereiche bzw. Abteilungen in »Tribes« und fachliche Vernetzungen in »Guilds«. Diese Bezeichnungen stammen aus dem agilen Organisationsmodell,

4 <https://de.wikipedia.org/wiki/Holokratie>.

5 <https://de.wikipedia.org/wiki/Soziokratie>.

das der schwedische Musikanbieter »Spotify« entwickelt hat.⁶ Der Erfolg des 2006 gegründeten Streamingdienstes »Spotify« wird mit der agilen Organisationsform in Verbindung gebracht, was dazu geführt hat, dass sich viele Großkonzerne das Modell »Spotify« zum Vorbild nehmen.

Oftmals bleibt es bei diesen Nachahmern bei den Überschriften, und Agilität – so das Urteil von BetriebsrätInnen – ist nur ein Aufhänger für klassische Rationalisierung und Flexibilisierung. So werden in vielen Fällen nur einzelne Elemente von Agilität umgesetzt, so z.B. die Transparenz über den Projektfortschritt durch häufige Statusberichte im Team. Viele betroffene Beschäftigte erleben das als Kontrolle ihrer Arbeitsleistung und Belastung.⁷ In anderen Unternehmen sind agile Projektmethoden nur für bestimmte Bereiche, wie z.B. Softwareentwicklung, im Einsatz, die Schnittstellen zu den »alten« Unternehmensteilen sind oft unklar. Aber es gibt auch Beispiele, wo Agilität als Organisationsform für das gesamte Unternehmen bottom-up unter breiter Beteiligung der ArbeitnehmerInnen und des Betriebsrates eingeführt worden ist. In diesen Fällen attestieren auch BetriebsrätInnen eine positive Entwicklung für die Beschäftigten.

3.3 Agile Führung als notwendige Voraussetzung für Veränderungen

Wie diese Erfahrungen zeigen, ist es nicht möglich, ein allgemeines Urteil abzugeben. Ob Agilität etwas Gutes für die ArbeitnehmerInnen ist oder nicht, hängt von der Art der Umsetzung ab. Entscheidend dabei ist, ob es Verbindlichkeit in Bezug auf die Regeln und Strukturen des neuen Modells gibt und ob es zu einer wirklichen Kulturveränderung bei der Führung kommt. Das bedeutet mehr Handlungs- und Entscheidungsspielräume für das jeweilige Team. Für die Führungskräfte und auch die MitarbeiterInnen sind damit neue Rollen und Verhaltensweisen verbunden. ManagerInnen werden zu »EnablerInnen« für diese Entwicklung, müssen aber direkte (Weisungs-)Macht abgeben. Das bringt zwar eine Entlastung der Führungskräfte mit sich, verlangt aber auch Verhaltensänderungen auf einer sehr persönlichen Ebene.

Werden agile Strukturen ohne diese Voraussetzungen eingeführt, besteht die Gefahr, dass sich durch »hierarchisches Hineinregieren« die neuen Strukturen überholen. Auch von außen ins Team getragene Kennzahlen sind kontraproduktiv.

3.4 Agile Kompetenzen

Entscheidend für den Erfolg der agilen Arbeitsweise ist die Selbstorganisation im Team. Das bedeutet für die MitarbeiterInnen, im Rahmen ihrer Aufgabenstellung Verantwortung zu über-

⁶ Vgl. Agile Scrum Group 2020.

⁷ Vgl. dazu die Ergebnisse des Projektes diGAP: <https://gute-agile-projektarbeit.de/files/images/publikationen/Factsheet-5-Gute-agile-Arbeit.pdf>.

nehmen und Entscheidungen zu treffen. Eine klare Zielorientierung, Selbstreflexionsfähigkeit und Authentizität sind dabei wichtige Qualitäten.

Agilität soll helfen, angesichts komplexer Herausforderungen den Überblick zu bewahren und damit konstruktiv umgehen zu können. Dabei sind ein kritischer Umgang mit Daten bzw. Datensystemen und eine gezielte Vernetzung nötig.

Bei der Lösung von Problemen und der Entwicklung von neuen Ansätzen, z.B. neuen Geschäftsmodellen, haben sich agile Teams bewährt. Kreativität, Entscheidungsfähigkeit, Kenntnisse über Methoden zur Entwicklung von Innovationen, wie z.B. Design Thinking, sind dabei Kompetenzen, die zum Erfolg beitragen. Interdisziplinäres Arbeiten ist kennzeichnend, vielfach ist ein fachübergreifender, oft auch interkultureller Wissensaustausch nötig. Beispielsweise müssen im IT-Bereich GestalterInnen und NutzerInnen bereits in frühen Phasen des Entwicklungsprozesses miteinander kommunizieren.

Gute Kommunikation und Zusammenarbeit im Team und mit den Stakeholdern ist also eine zentrale Voraussetzung und Kernkompetenz für Agilität. Kenntnisse über Methoden zum Teilen von Wissen, Arbeiten mit Assistenzsystemen, so z.B. technische Tools für kooperative Zusammenarbeit, sind für die strukturierte und zielorientierte Arbeit ebenso wichtig wie Teamfähigkeit und Kenntnisse über Methoden zur Entscheidungsfindung im Team.

4 »Humanisierung der Arbeit« durch agile Arbeitsorganisation?

Agilität hat grundlegende Auswirkungen auf das betriebliche Gefüge. Eingriffe in Beschäftigungsverhältnisse, Änderungen bei Einstufung/Entlohnung, bei Zielvereinbarungen und Arbeitszeit können z.B. damit verbunden sein.

Die agilen Prinzipien kommen durchaus einer »Humanisierung der Arbeit« entgegen, weil sie die Partizipationschancen für die ArbeitnehmerInnen erhöhen. Allerdings sind auch Belastungssituationen durch Arbeitsintensivierung und das Gefühl der dauernden Kontrolle nicht auszuschließen. Charakteristisch für »Gute agile Projektarbeit« ist nämlich das Prinzip des »Nachhaltigen Tempos«, nach dem regelmäßige Überstunden als inakzeptabel gelten.⁸

Die Entwicklung »Guter Agilität« braucht viel Zeit für eine vertrauensbildende Vorphase, um den nötigen Kulturwandel aufzubauen. Dazu gehört auch, sich als Betriebsrat bzw. Betriebsrätin selbst mit agilen Arbeitsweisen auseinanderzusetzen, so z.B. in Betriebsratssitzungen. Denn um Agilität mitbestimmen zu können, muss man es selber können. Soll Agilität ernsthaft und nachhaltig eingeführt werden, ist sie mit der Entwicklung eines partizipativen Systems verbunden, das verbindliche dezentrale Entscheidungsstrukturen umfasst. Rollen und Ziele müssen klar sein, und Schnittstellen zwischen agilen und hierarchischen Bereichen müssen definiert werden. Regeln müssen für alle gelten. Ein klares Commitment der Führung ist

⁸ Vgl. dazu das Projekt »Gute agile Projektarbeit« (diGAP), <https://gute-agile-projektarbeit.de>.

ebenso nötig wie konkrete Vereinbarungen zu den Rahmenbedingungen des Veränderungsprozesses, die sicherstellen, dass die persönliche Entwicklung der ArbeitnehmerInnen im Mittelpunkt steht.

Wird dies vernachlässigt, bleibt Agilität eine bloße Managementmode!

5 Quellen

Agile Scrum Group B. V. (2020): Das Spotify Modell: Agile und Scrum für große Organisationen. Internet: <https://agilescrumgroup.de/spotify-modell>.

Bauer, Lucia (2019): Zielvereinbarungen: Wie Freiheit Druck erzeugt. 13.06.2019. Internet: <https://kompetenz-online.at/2019/06/13/zielvereinbarungen-wie-freiheit-druck-erzeugt>.

Beck, Kent/Beedle, Mike/van Bennekum, Arie/Cockburn, Alistair et al. (2001): Manifest für Agile Softwareentwicklung. Internet: www.agilemanifesto.org/iso/de/manifesto.html [30.04.2020].

Richard Pircher

»Kranke« Agilität und »gesunde« Agilität

Und was die Unterschiede sind

Seit ein paar Jahren wird vor allem in großen und mittleren Unternehmen über eine »Krankheit« geklagt, die unterschiedliche Symptome auslöst. In der obersten Managementebene ist sie meist nur als Gesprächsthema zu beobachten, dem man zeitweise viel Aufmerksamkeit widmet. Die große Frage ist, ob dann auch entschieden wird, diese so genannte »Agilität« im Unternehmen umzusetzen. Wenn ja, dann sind damit meistens die ganze Organisation oder Teilbereiche einer »Agilitäts-Epidemie« ausgeliefert.

Zuerst löst dieses Wort bei mittlerem Management und MitarbeiterInnen nur Fragezeichen und Verwirrung aus. Wenn es dann aber als Projekt zu konkreten Organisationsänderungen und verbindlichen Veränderungen führt, brechen schmerzhaft Symptome aus. Projektmanagement soll dabei vollständig umstrukturiert oder sogar bestehende Hierarchien abgeschafft werden.

Führungskräfte und MitarbeiterInnen wissen nicht mehr, was und wie sie anordnen sollen bzw. umsetzen dürfen, Regeln widersprechen einander, weil sowohl das Neue gilt als auch das Alte noch Bedeutung hat. Neue agile Verhaltensweisen können weder in ihrer Sinnhaftigkeit erarbeitet und eingeübt werden, weshalb man häufig die gewohnten nicht-agilen Handlungsmuster weiter absputt.

1 ... und wie sie agil geheilt werden kann

An sich wäre Agilität gar nicht schlimm, im Gegenteil: Sie bietet enorme Chancen für die Entwicklung von Organisationen und MitarbeiterInnen in Unternehmen jeglicher Größe und Branche. Entscheidend ist, was man unter Agilität versteht und wie man die Rolle der Menschen und Unternehmenskultur dabei einschätzt. Agilität ist keine Methode, sondern ein Mindshift. Die Art der Zusammenarbeit ändert sich grundlegend, wenn Agilität richtig verstanden und ernstgenommen wird.

Der Hauptgrund dafür, dass agile Formen der Zusammenarbeit zu einer »Krankheit« mutieren können, liegt darin, dass man sich dessen nicht bewusst ist, was Agilität wirklich bedeutet und welche Optionen es dafür gibt. Es handelt sich nicht um »eine Methode« – weder »eine« noch »Methode«. Es ist keine Methode, die man erlernt, einführt und sich danach zertifiziert und Ende. Es handelt sich um einen tiefgreifenden Transformationsprozess, durch den Entscheidungs- und Machtstrukturen substanziell verändert werden. Entscheidend ist, ob neue Regeln und Strukturen auch die Haltung und Kultur der Zusammenarbeit verändern.

Es ist nicht »eine«, weil es viele verschiedene, sehr unterschiedliche Optionen dafür gibt: Spricht man ausschließlich über agiles Vorgehen zu Projektabwicklung oder über agile Organisationsgestaltung? Welchen Ansatz beziehungsweise welches »Betriebssystem« wählt man und warum? Es macht einen Unterschied, ob man Scrum, SAFe, LeSS bei der Abwicklung von Projekten oder für die Organisationsgestaltung Holacracy, Soziokratie 3.0, Circle Practice, das so genannte »Spotify Modell«, einen Ansatz von Unternehmensspionieren wie W.L. Gore, Semco, Handelsbanken, Premium Cola, hhpberlin etc. einsetzt oder eine individuelle Kombination aus all dem anwenden will. Entscheidend dabei sollte sein, das eigene Unternehmen im Hinblick auf Status quo und Ziele zu analysieren. Darauf aufbauend kann man sich die Vor- und Nachteile des jeweiligen Ansatzes ansehen und für das eigene Unternehmen eine qualifizierte Wahl und Vorgehensweise planen. Will man zuerst nur einen besonders geeigneten Teilbereich als Piloten umstellen oder einen Teilaspekt anwenden, wie z.B. strukturierte Sitzungsformate, um Meetings effektiver zu gestalten? Will man gleich das ganze Unternehmen transformieren oder eine eigene agile Tochterorganisation ausgründen?

Wenn nur ein Teilbereich transformiert wird: Ist man sich dessen bewusst, dass darin dann andere Regeln gelten, die nicht mit dem Rest vermischt werden dürfen? Dass die Schnittstellen ganz klar geregelt und vereinbart werden müssen? Dass keine ManagerInnen von außerhalb in die internen Abläufe des agilen Bereiches in nicht-agiler Art eingreifen dürfen?

Eine weitere Ursache dafür, dass aus einem Potenzialerwecker ein »Krankheitserreger« werden kann, liegt darin, dass sowohl mittleres Management als auch MitarbeiterInnen damit alleine gelassen werden, sobald der »Virus« verstreut wurde. Neues wird gefordert, der notwendige Kompetenzaufbau und Unterstützung für den Shift und Kulturwandel werden allerdings vernachlässigt. Gleichzeitig bleiben die alten Machtstrukturen bestehen. Das daraus resultierende »Mischmasch« löst Verwirrung und Frust aus, statt zusätzliche Produktivität und Entwicklung zu kreieren.

2 Selbstgesteuerte Kompetenzentwicklung bei guter Agilität

Die Entwicklung von breitgefächerten Kompetenzen für viele MitarbeiterInnen in einer Organisation mit dezentraler Entscheidungsmacht erhält hohe Bedeutung, weil durch ihre Beteiligung an Entscheidungen das Gesamtergebnis stark geprägt wird: »Wenn Entscheidungen in Gremien von zehn Leuten getroffen werden, zwingt dich das, die Menschen aufzubauen und

weiterzubilden. Wenn man sich um die Menschen nicht kümmert, würde das sofort spürbar werden, weil sie die Entscheidungen treffen«, meinte Sebastian Lang zur Situation bei »Tele Haase«,¹ einem agilen Pionierunternehmen.

Verantwortungsübernahme reduziert auch das Konfliktpotenzial, weil sich für alle MitarbeiterInnen viel mehr Möglichkeiten eröffnen als in einer Pyramidenstruktur: »Früher gab es nur einen Weg, und der ging über ›Leichen‹. Jetzt gibt es viele für das Unternehmen sinnvolle Möglichkeiten. Das eliminiert Konkurrenzfight.«

Für Sebastian Lang bietet erst die Offenheit organisatorischer Strukturen den Raum, dass Menschen ihre persönlichen Fähigkeiten entdecken und weiterentwickeln können: »Wenn ich den Leuten keine Freiheiten gebe, wie soll ich denn wissen, wo wer hinpasst? Zu uns kommen junge Menschen, die sich im Rahmen ihrer Wünsche und Interessen alles anschauen und sich entwickeln können.«

Eine Offenheit für die Kompetenzentwicklung fördert auch Gleichberechtigung und Diversität: »Wenn früher ein junges Mädchen mit einer abgeschlossenen Lehre zu uns kam, hatte sie keine Möglichkeiten, weil sie eigentlich in einem Kästchen abgestellt war. Jetzt hat sie in unserer Firma alle Möglichkeiten.«

Die Situation bezüglich selbstgesteuerter Weiterbildung bei »Gutmann Aluminium Draht«,² einem Unternehmen, in dem Entscheidungen agil in Kreisen getroffen werden, schildert Michael Wolf: »Eine Unterstützung dazu ist, die Idee dafür zu verbreiten, dass Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen Fortbildung selbst in Anspruch nehmen können. Sie bekommen für ihre Bedürfnisse immer eine Begleitung. Der erste Punkt ist die Selbsterlaubnis: Ist es dem Unternehmen recht, wenn ich mich selbst fortbilde?«

Er erwähnt auch die Rolle des Gruppendrucks in selbstgesteuerten Teams »auf Augenhöhe«: »Dadurch kommen wir auch zu Wahrnehmungen, dass ein Bereich sagt: ›Den wollen wir nicht, weil er nicht so sauber arbeitet.‹ Das sind wichtige Wahrnehmungen, weil da jemand Unterstützung braucht, dass jemand sauberer zu arbeiten lernt.«

Die individuelle Kompetenzentwicklung, ihre Inhalte und Geschwindigkeit werden somit in einem dezentral organisierten Unternehmen zu einem primär selbstgesteuerten Prozess. Damit diese Möglichkeiten auch wirklich in Anspruch genommen werden, müssen sowohl organisatorisch als auch individuell die entsprechenden Voraussetzungen gegeben sein. Für die MitarbeiterInnen muss klar und glaubwürdig gemacht werden, dass Kompetenzentwicklung erwünscht ist und bei Rollenverteilung und Fachkarriere transparent berücksichtigt wird.

Die Kompetenzentwicklung kann in Form einer Fachkarriere abgebildet werden, bei der die persönliche Motivation entscheidend für den Aufstieg ist. Bei »ITdesign«³ sind die Stufen der

1 www.tele-online.com.

2 www.gutmann-wire.com/home.

3 www.itdesign.at.

Karriere-Entwicklung und die damit verbundenen Anforderungen transparent, wie Michael Botek, vom Unternehmen »ITDesign«, schildert: »Bei uns ist das Ziel, dass man schon weiß, was man im neuen Jobcode leisten können muss, und zu rund siebzig Prozent macht man das schon. Dann geht man zur Geschäftsführung und startet eine Transition. Das erfahren die anderen nicht, damit die Würde gewahrt bleibt. Jemand, der diesen Jobcode schon hat, wird mein Coach, den ich fragen und um Hilfe bitten kann. Dann startet die Transition, die zumindest ein Jahr dauert.

Innerhalb dieses Jahres gibt es immer wieder Gespräche, wo man steht. Am Ende gibt es wieder ein Gespräch, wo geklärt wird, ob die Kriterien erfüllt werden. Bis zum Abschluss gibt es ab der Hälfte der Transition ein Viertel des Zielgehalts von später als Prämie. Wenn man fertig ist, bekommt man das zweite Viertel.«

Dieser Prozess soll den Wechsel erleichtern und das Risiko reduzieren: »Dadurch wird vermieden, dass jemand in die unangenehme Situation kommt, es nicht zu schaffen, und dann eigentlich kündigen muss.«

Vor allem in der Transformationsphase zu mehr Dezentralisierung sind der Aufbau entsprechender Fähigkeiten und Unterstützung beim Finden einer neuen beruflichen Identität häufig entscheidend.

Wenn Kompetenzentwicklung und Weiterbildung allen zugänglich gemacht werden, öffnet sich somit für die MitarbeiterInnen und für das Unternehmen ein großes Potenzial. Spielen formale Kriterien keine oder nur mehr eine geringe Rolle, werden auch viele motivierte Personen aus wenigerqualifizierten Bereichen und mit unterschiedlichen Lebenshintergründen die vorhandene Chance ergreifen. Weiterbildung und Kompetenzentwicklung hängen nicht (mehr) von der Entscheidung auf höherer Ebene ab, sondern geschehen auf Initiative des Einzelnen oder durch Anregung aus der Gruppe der Peers. Welche Kompetenzen im Unternehmen wirksam werden, wird weniger das Organigramm entscheiden, sondern das innere Potenzial und Wesen der Menschen.

Weil es nicht allen Menschen gleich leichtfallen wird, diese Chancen zu nützen und mit der »Neuen Freiheit« umzugehen, muss dem Kulturwandel Zeit gegeben und genügend Unterstützung für die MitarbeiterInnen angeboten werden.

3 Der »Impf«-Plan

Zusammenfassend sind es folgende Fragestellungen und Schlussfolgerungen, die man sich stellen bzw. mit denen man sich auseinandersetzen sollte, um sich gegen die »Krankheit Agilität« zu »impfen« und tatsächlich die Entwicklungs- und Wettbewerbskraft anzutreiben:

1. Will sich das Management wirklich mit grundlegend neuen Formen der Zusammenarbeit beschäftigen, eigene Erfahrungen sammeln und Verhaltensweisen erlernen, um dem Unternehmen neue Dimensionen von KundInnenorientierung, Effektivität, Motivation und Innovation zugänglich zu machen?

2. Sieht man in den MitarbeiterInnen Menschen mit unbekanntem Entwicklungspotenzialen, denen man Raum für Selbstorganisation und Verantwortungsübernahme geben will? Erweckt man nur einige der versteckten »Intrapreneure« zur Aktivität, mobilisiert das unglaubliche Energie für das gesamte Unternehmen.
3. Das Management kann über Agilität nur qualifiziert entscheiden, wenn es sie selbst erlebt und gespürt hat. Auch das (oberste) Management braucht einen fundierten Überblick zu den Optionen für eine agile Transformation. Das ist nur durch persönliche Anwendung und Simulation unterschiedlicher Meeting-Strukturen etc. möglich – wenn auch in geringen »Dosierungen«.
4. Für Management und MitarbeiterInnen bedeutet Agilität einen grundlegenden Mindshift und tägliche Verhaltensänderung – nicht die x-te Umstrukturierung. Vor allem bringt es meist auch eine Neudefinition des Selbstverständnisses sowohl von ManagerInnen als auch von MitarbeiterInnen mit sich:
 - Wer bin ich noch, wenn ich nicht mehr anordnen und disziplinieren kann?
 - Darf ich wirklich entscheiden, und was ist, wenn es dann nicht klappt?
5. Dazu braucht es vor allem Bereitschaft und neue bzw. ungewohnte Kompetenzen, Training, Übung und gegebenenfalls Coaching. Es erfordert die Transparenz vormals »geheimer« Unternehmensdetails. Nicht jede Person wird das (sofort) akzeptieren.
6. Es braucht Zeit: Jahrzehntlang angewandte Verhaltensweisen und Kulturen können nicht von heute auf morgen umgestellt werden. Deshalb braucht es Klarheit und Konsequenz vor allem beim Management. Mit einer offenen Analyse des Status quo kann eine geeignete Umsetzungsstrategie definiert werden.
7. Schließlich, ganz grundlegend, ob mit oder ohne Agilität: Jedes Unternehmen, jede Organisation, jeder Verein, jede Körperschaft, jede Gemeinde etc. sollte sich darüber im Klaren sein, wozu sie überhaupt wirklich existiert. Welche Handlungen sind dafür nützlich, und welche können gelassen werden? Profitabilität bzw. sorgfältige Führung sind dabei ein selbstverständliches Muss zur Selbsterhaltung, doch welche Wirkung will man hinterlassen bei KundInnen, MitarbeiterInnen, Gesellschaft, in der Welt? Haben MitarbeiterInnen nicht ein Recht darauf, zu erfahren, was der Sinn ihrer Arbeit ist? »Purpose«, »Why«, Seinszweck, Positionierung, Sinn, welches Wort man auch immer dafür wählt, ist sekundär. Gibt es ein gemeinsames Ziel, auf das alle Handlungen hinzielen und das für möglichst alle spürbar sein soll? Werden MitarbeiterInnen aufgefordert, ihren persönlichen Beitrag zur Erreichung des gemeinsamen Zieles zu definieren?

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass gute agile Zusammenarbeit mit dezentraleren Entscheidungen und Verantwortungsübernahme enorme Chancen für die Entwicklung sowohl von Unternehmen und Non-Profit-Organisationen als auch für die MitarbeiterInnen bietet. Entscheidend ist, sich dessen bewusst zu sein, dass es sich dabei um eine grundlegende Veränderung der Strukturen handelt, dass man die verschiedenen Optionen mit ihren Vor- und Nachteilen kennen sollte, um eine qualifizierte Strategie definieren und die empfohlenen

Begleitmaßnahmen durchführen zu können. Damit sind die besten Voraussetzungen für die aktive Gestaltung einer erfolgreichen Zukunft geschaffen.

Anmerkung

Dieser Beitrag ist die erweiterte verschriftlichte Fassung eines Vortrages, den der Autor anlässlich der Tagung »Digitale Kompetenzen in der Praxis. Nationale und internationale Erfahrungen« am 28. November 2019 in Wien gehalten hat. Diese Tagung wurde gemeinsam vom AMS Österreich, Abt. Arbeitsmarktforschung, der Gewerkschaft der Privatangestellten – Druck, Journalismus, Papier (GPA-djp) und dem sozialwissenschaftlichen Forschungs- und Beratungsinstitut abif durchgeführt. Die einschlägigen Tagungsunterlagen können unter www.ams-forschungsnetzwerk.at/deutsch/publikationen/BibShow.asp?id=12858 in der E-Library des AMS-Forschungsnetzwerkes downgeloadet werden.

Michael Tölle

»Digi-Winner«

Förderung digitaler Kompetenzen von AK-Mitgliedern

1 Ein Blick nach Europa: Das »Persönliche Ausbildungskonto« in Frankreich als Beispiel für eine erfolgreiche Weiterbildungs-App

230.000 Personen haben in Frankreich innerhalb einer Woche die neue App zum »Persönlichen Weiterbildungskonto« installiert. Damit gibt es Zugriff auf 500 Euro, für Geringqualifizierte gibt es 800 Euro. Über die App kann man einen Kurs suchen (fachliche Qualifizierung mit anerkanntem Abschluss), innerhalb von 48 Stunden kommt die Antwort: Wer bietet den Kurs wo an, wie viel kostet er. Die Buchung erfolgt über das Smartphone, bezahlt wird direkt mit dem persönlichen Guthaben. Dotiert ist das Ganze mit einer Milliarde Euro, verwaltet von der staatlichen Treuhandbank Caisse des Depots.

Man sieht, wie Digitalisierung auch hier voranschreitet: Gefragt ist nicht nur Weiterbildung im digitalen Bereich, sondern die Buchung und die Bezahlung von Kursen und Lehrgängen erfolgt bereits digital, also über die App. Eine Verschmelzung von Kursdatenbank und einem virtuellen Guthaben, welches direkt an die Kursanbieter überwiesen wird. Schneller als früher, einfacher als früher.

2 Österreich ist schon lange im Spitzenfeld in Bezug auf »Individual Learning Accounts«

Österreich war in Europa ein Vorreiter in Sachen ILA (»Individual Learning Accounts«) und ist es immer noch. Bildungskonto-Modelle (auch unter den Begriffen »Bildungsscheck«, »Qualifizierungsscheck«, »Qualifizierungsförderung« usw.) gibt es hierorts schon seit dem Ende der 1980er-Jahre. Sie wurden im Laufe der Jahre zunehmend attraktiver ausgestattet (bis es dann vor einigen Jahren in vereinzelt Bundesländern zu Budgetkürzungen kam). Ein Blick nach Deutschland: Die staatlich finanzierte »Bildungsprämie« gibt es dort erst seit Ende 2008.

Die österreichischen ArbeitnehmerInnen-Interessen-Vertretungen Arbeiterkammer (AK) und Österreichischer Gewerkschaftsbund (ÖGB) haben sich über die Jahre hinweg für eine öffentliche Förderung der Erwachsenenbildung, insbesondere der berufsbezogenen Weiterbildung, eingesetzt. Die anderen Sektoren des Bildungssystems werden mit Milliardenbeträgen öffentlich finanziert, die Erwachsenenbildung mit ihrer immerhin »lebenslangen« Zeitspanne darf nicht allein der privaten Finanzierung überlassen werden.

2.1 Die Rolle des waff in der Förderlandschaft

Der Wiener ArbeitnehmerInnen Förderungsfonds (waff) wurde 1995 gegründet, das erste »Weiterbildungskonto« des waff wurde bereits im Jahr darauf eingeführt. Die 25 Jahre seit Bestehen des waff sind charakterisiert durch eine konsequente Weiterentwicklung des Förderinstrumentariums, zunehmend diversifiziert nach Zielgruppen (z.B. Personen ohne Berufsausbildung, Wiedereinsteigerinnen), nach Maßnahmen (z.B. »normale« Kurse oder Lehrgänge zum Erwerb höherer Bildungsabschlüsse) sowie nach der Förderhöhe (zwischen 300 und 3.700 Euro) und der prozentuellen Abdeckung der Kurskosten (zwischen 30 und 100 Prozent).

2.2 Die Rolle der Arbeiterkammer in der Förderlandschaft

Die Arbeiterkammer startete mit ihrem »Bildungsgutschein« in der Höhe von jährlich 100 Euro (plus 50 Euro für ArbeitnehmerInnen in Karenz) im Jahr 2002. Die Förderung wurde österreichweit angeboten und war anfangs homogen gestaltet. Im Laufe der Jahre kam es dann zu länderspezifischen Adjustierungen: Etwa in Wien eine Erhöhung des Gutscheins auf 120 Euro, in Niederösterreich auf 220 Euro für Arbeitslose und für ArbeitnehmerInnen 50+, in den meisten Ländern wird heute auch von der Arbeiterkammer im Nachhinein refundiert.

Die AK Wien ist beim Prinzip der Vorfinanzierung geblieben, der AK-Bildungsgutschein kann wie Bargeld beim Kurs-Institut eingelöst werden, das Institut verrechnet dann direkt mit der Arbeiterkammer. Das gilt auch für den neuen AK-Wien-»Digi-Bonus«, ebenfalls in der Höhe von 120 Euro, der im Februar 2019 für die Weiterbildung im digitalen Bereich eingeführt wurde. Anzufordern unter der Telefonnummer 0800 311 311 oder online über die Website der Arbeiterkammer Wien.¹

¹ <https://wien.arbeiterkammer.at>.

3 AK-Zukunftsprogramm: Das Projekt »Digi-Winner« von Arbeiterkammer und waff

Der »Digi-Winner« von Arbeiterkammer² und waff³ wurde mit 1. Februar 2019 eingeführt, und zwar mit einer finanziell ganz anderen Dimension: Bis zum Jahr 2023 gibt es 5.000 Euro Förderung für die Teilnahme an Kursen und Lehrgängen aus dem Bereich »Digitalisierung«. Arbeiterkammer und waff teilen sich die Kosten. Zwischen 40 und 80 Prozent der Teilnahme-Gebühren – je niedriger das Einkommen, umso mehr – werden nach Kursabschluss refundiert. Im Jahr 2019 wurden 946 Ansuchen auf den »Digi-Winner« bewilligt und insgesamt 1,84 Millionen Euro an Förderungen zugesagt, also im Schnitt rund 2.000 Euro!

Der »Digi-Winner« ist ein zentrales Element des AK-Zukunftsprogrammes. Er belegt die hervorragende Kooperation zwischen der Arbeiterkammer und dem Land Wien. Aufgrund der langjährigen Expertise des waff war es möglich, den »Digi-Winner« gemeinsam in nur wenigen Monaten zu entwickeln und umzusetzen. Am 22. Jänner 2019 wurde er im Rahmen einer Pressekonferenz in der AK-Bibliothek von AK-Präsidentin Renate Anderl, Bürgermeister Michael Ludwig und Stadtrat Peter Hanke offiziell vorgestellt.

3.1 Rechenbeispiel und Stafflung

Die Arbeiterkammer richtete für die Beratung zum »Digi-Winner« eine eigene telefonische Hotline (Durchwahl: 1405) ein. Der »Digi-Winner« kann mit dem AK-Bildungsgutschein in der Höhe von 120 bis 170 Euro kombiniert werden, und auch mit dem neuen »AK-Digi-Bonus«. Hier ein Rechenbeispiel, wie man die drei AK-Förderungen optimal kombinieren kann:

Der Kurs kostet 1.200 Euro, das AK-Mitglied zahlt je 120 Euro mit dem Bildungsgutschein und dem »Digi-Bonus« vor Kursbeginn, damit reduziert sich der Kurspreis auf 960 Euro. Nach Abschluss des Kurses werden 80 Prozent der Kursgebühr rückerstattet (da das AK-Mitglied weniger als 1.500 Euro netto verdient). 80 Prozent von 1.200 Euro sind 960 Euro, der Kurs um 1.200 Euro ist somit für das AK-Mitglied gratis!

Charakteristisch für den »Digi-Winner« ist, dass die Förderung je nach Einkommen gestaffelt ist: Bei einem Einkommen von bis zu 1.500 Euro netto monatlich wird mit 80 Prozent gefördert (siehe das Beispiel w.o.), bei einem Einkommen bis zu 2.000 Euro netto monatlich mit 60 Prozent und bei einem Einkommen bis zu 2.500 Euro netto mit 40 Prozent. Ab einem Monatseinkommen von 2.500 Euro gibt es keine Förderung mehr. Mit dieser Stafflung ist sichergestellt, dass niedrige Einkommen stärker unterstützt werden und die Teilnehmenden weniger selbst dazu zahlen müssen. Mit der 2.500 Euro-Grenze erreicht der »Digi-Winner«

2 https://wien.arbeiterkammer.at/beratung/bildung/bildungsfoerderungen/AK_Digi-Winner.html.

3 www.waff.at/foerderungen/digi-winner.

drei Viertel aller unselbständig Beschäftigten in Wien, auch das war eine wichtige Zielsetzung, nämlich möglichst viele AK-Mitglieder mit dem neuen »Digi-Winner« anzusprechen.

3.2 Die vier Zielgruppen

Insgesamt wurden vier Zielgruppen definiert:

- Mitglieder der Arbeiterkammer Wien mit Wohnsitz in Wien (Arbeiterkammer und waff fördern mit je bis zu 2.500 Euro);
- Mitglieder der Arbeiterkammer Wien mit Wohnsitz nicht in Wien (Arbeiterkammer fördert mit bis zu 2.500 Euro, außerdem kann die jeweilige Bundesland-Förderung beansprucht werden; hier ist der waff nicht zuständig);
- arbeitslose Mitglieder der Arbeiterkammer Wien (Arbeiterkammer fördert mit 40 Prozent mit bis zu 2.500 Euro, der waff mit 50 Prozent mit bis zu 300 Euro über das so genannte »Bildungskonto«) und
- WienerInnen, die Mitglieder einer anderen Arbeiterkammer sind (waff fördert mit bis zu 2.500 Euro und die jeweilige zuständige Arbeiterkammer).

Für Arbeitslose mit Wohnsitz Wien (damit sind sie automatisch Mitglieder der Arbeiterkammer Wien, auch wenn sie vorher in einem anderen Bundesland beschäftigt waren) ergibt sich bei dem oben gezeigten Rechenbeispiel eine Förderung von 1.020 Euro und ein Eigenbeitrag von 180 Euro: 1.200 Euro Kurskosten minus 120 Euro Bildungsgutschein minus 120 Euro »Digi-Bonus« minus 480 Euro »AK-Digi-Winner« minus 300 Euro waff-Bildungskonto = 180 Euro. Wenn Arbeitslose diese vier Förderungen miteinander kombinieren, ist ein Kurs bis zu 900 Euro letztendlich gratis (900 minus 120 minus 120 minus 360 minus 300 = 0).

4 Positive Ergebnisse der ersten Evaluierung: Frauen und Menschen mit niedrigerem Einkommen werden besonders gut erreicht

Eine erste Evaluierung über das Jahr 2019 zeigt: Erfreulich ist, dass der Anteil der Frauen beim »Digi-Winner« bei 58 Prozent liegt. Die unterste Einkommensgruppe bis 1.500 Euro beansprucht den »Digi-Winner« am meisten: 56 Prozent der zugesagten Fördermittel fallen in diese Einkommenskategorie! Damit ist ein weiteres wichtiges Ziel des »Digi-Winners« erreicht worden: Mehr für die niedrigen Einkommen zu tun.

Die Kursinhalte, die 2019 am meisten nachgefragt wurden, sind Medien- und Grafikdesign, Online-Marketing sowie Software- und App-Entwicklung. Digitalisierung ist eine Chance für die ArbeitnehmerInnen, kann aber natürlich auch den »Digital Gap«, also die Kluft zwischen jenen, die mit den neuen Technologien umgehen und sie für ihr berufliches Weiterkommen verwenden können, und den anderen, die das nicht können, vertiefen. Die Arbeiterkammer

will hier gegensteuern. Neben der finanziellen Unterstützung der AK-Mitglieder braucht es allerdings noch andere Rahmenbedingungen, wie etwa ausreichende Zeitkonten für Weiterbildung. Dazu gehört die Verlängerung des Fachkräftestipendiums (welches mit Ende 2020 befristet ist) und seine Überleitung in ein neues »Qualifizierungsgeld« mit Rechtsanspruch. Hier bietet es sich an, den Punkt »Bildungskonto« aufzugreifen, der sich im aktuellen Regierungsübereinkommen findet; die Sozialpartner sind aufgefordert, ein Modell auszuarbeiten. Die Forderung der Arbeiterkammer nach einer Woche Weiterbildung in der bezahlten Arbeitszeit für alle ArbeitnehmerInnen findet sich nicht im Regierungsprogramm, bleibt aber natürlich weiterhin aufrecht, um möglichst alle Beschäftigtengruppen in die betrieblich unterstützte Weiterbildung einzubeziehen.

Fazit: Wien hat das Ziel, Digitalisierungs-Hauptstadt zu werden, dazu leisten die Förderprogramme von Arbeiterkammer und waff ihren Beitrag!

Wichtige Links

www.waff.at/foerderungen

<https://wien.arbeiterkammer.at/beratung/bildung/bildungsfoerderungen/index.html>

Anmerkung

Dieser Beitrag ist die erweiterte verschriftlichte Fassung eines Vortrages, den der Autor anlässlich der Tagung »Digitale Kompetenzen in der Praxis. Nationale und internationale Erfahrungen« am 28. November 2019 in Wien gehalten hat. Diese Tagung wurde gemeinsam vom AMS Österreich, Abt. Arbeitsmarktforschung, der Gewerkschaft der Privatangestellten – Druck, Journalismus, Papier (GPA-djp) und dem sozialwissenschaftlichen Forschungs- und Beratungsinstitut abif durchgeführt. Die einschlägigen Tagungsunterlagen können unter www.ams-forschungsnetzwerk.at/deutsch/publikationen/BibShow.asp?id=12858 in der E-Library des AMS-Forschungsnetzwerkes downgeloadet werden.

Elisabeth Steinklammer (AK Wien), Daniela Schratter (VÖGB),
Mario Taschwer (abif)

Digitale Kompetenzen für TrainerInnen: Erfahrungen aus der Praxis

Ein Diskussionsbeitrag anlässlich einer Fachtagung

Wozu brauche ich als TrainerIn digitale Kompetenzen? Wie eigne ich mir digitale Kompetenzen an? Welche Erfahrungen aus der Praxis gibt es? Diese Fragen werden im nachfolgenden Beitrag anhand von gewerkschaftlichen Praxisbeispielen der ReferentInnen Akademie des VÖGB / AK (kurz: REFAK), einer von ihnen durchgeführten Evaluierung und Wortmeldungen der Panel-Diskussion mit rund 40 TeilnehmerInnen beantwortet.

Die Praxisbeispiele und einige der Evaluierungsergebnisse greifen dabei ineinander, da die Ergebnisse bereits in die Bildungsarbeit der REFAK miteinfließen.

1 Wozu digitale Kompetenzen für TrainerInnen?

Digitale Kompetenzen sind für den Großteil der TeilnehmerInnen in der Erwachsenenbildung unabdingbar. Einerseits, um den individuellen Anpassungsleistungen an die sich verändernden Arbeitsmarktanforderungen gerecht zu werden¹ und andererseits, da digitale Kompetenzen und Tools in einer digitalen Welt auch der politischen Selbstermächtigung dienen können.

Der durchdachte, zielgerichtete Einsatz von digitalen Tools und Methoden kann außerdem das Lehren und Lernen in Präsenztrainings bereichern oder neue virtuelle Lernangebote²

¹ »Die Arbeitswelt verändert sich, das war immer schon so. Durch die zunehmende Digitalisierung sämtlicher Bereiche haben diese Veränderungen aber massiv an Geschwindigkeit und Komplexität gewonnen. Die Arbeiterkammer Wien investiert von 2019 bis 2024 im Rahmen ihrer Digitalisierungsoffensive insgesamt 150 Millionen Euro. Diese Mittel werden für Qualifizierungsmaßnahmen und für Projekte rund um die Digitalisierung der Arbeitswelt aufgewendet werden.« <https://wien.arbeiterkammer.at/digifonds>.

² Wir verwenden den Begriff »E-Learning« als Überbegriff für digitale Lernformen oder virtuelles Lernen im Allgemeinen.

ermöglichen. Insbesondere für Menschen, die bisher Hürden im Zugang zu (Erwachsenen-)Bildung zu überwinden hatten, können Distance Learning, Blogs, Online Studium oder MOOCs³ neue Möglichkeiten schaffen.

Aus Sicht der gewerkschaftlichen Erwachsenenbildung ist es unabdingbar, dass nicht das digitale Medium, sondern die Lernenden im Mittelpunkt der Bildungsarbeit stehen. Daher müssen sich TrainerInnen, BeraterInnen oder Coaches vorab überlegen, wann der Einsatz von digitalen Tools und Methoden sinnvoll ist, damit die Lerninhalte richtig vermittelt werden können.⁴

Um das Erlernen dieser Kompetenzen zu ermöglichen und digitale Tools sinnvoll im Training einzusetzen, ist es für TrainerInnen essenziell, sich diese selbst anzueignen. Darüber hinaus nannte der Key-Note Speaker der Tagung, David Röhler, in der Panel-Diskussion weitere Felder, in denen er Potenziale für TrainerInnen, ErwachsenenbildnerInnen sowie Bildungs- und BerufsberaterInnen und deren Profession sieht. Digitale Kompetenzen dienen für sie dabei als:

- Möglichkeit der Selbstorganisation (Terminorganisation, Speicherung und Abrufen von Inhalten aus der Cloud, gute Kommunikation in Teams, Zusammenarbeit über weite Entfernungen hinweg usw.) sowie als
- neues Betätigungsfeld für Bildungs- und Berufsberatung (Erwachsenenbildung und Qualifizierungsangebote zu digitalen Kompetenzen).

Im Weiteren soll aber nicht nur die Frage beantwortet werden, warum digitale Kompetenzen von Nöten sind, sondern auch, wie man sich diese als TrainerIn selbständig oder mit Unterstützung durch andere aneignen kann.

Der Verein Österreichischer Gewerkschaftlicher Bildung (VÖGB) und die Bundesarbeitskammer (AK) bieten einerseits mit ihrer ReferentInnen-Akademie Präsenzseminare für die Aus- und Fortbildung von gewerkschaftlichen TrainerInnen, ReferentInnen und Vortragenden an. Andererseits werden mithilfe ihres REFAK Blogs (blog.refak.at) auch E-Learning-Angebote für ErwachsenenbildnerInnen, TrainerInnen und Interessierte öffentlich zugänglich gemacht.⁵ Der Blog ist als digitaler Werkzeugkoffer für die Erwachsenenbildung gestaltet und hat gegenüber gedruckten Materialien den Vorteil, rund um die Uhr, weltweit verfügbar zu sein (eine Internet-Verbindung vorausgesetzt) und immer weiter anwachsen zu können.

³ <https://imoox.at/mooc/theme/imoox/views/about.php>.

⁴ Vgl. Zierer 2017, Seite 13f.

⁵ Vgl. REFAK Blog 2020a.

2 Aneignung digitaler Kompetenzen am Beispiel »REFAK Blog«

Grundsätzlich gibt es bei gruppenbasiertem Lernen, hinsichtlich der Lernorte, vier Möglichkeiten:

1. Präsenzeinheiten (z.B. Seminare, Workshops, Train-the-Trainer-Coachings);
2. Online-Einheiten (z.B. Blogserien, Webinare, MOOCs);
3. Blended Learning⁶ als Brückenformat (z.B. ein MOOC mit optionalen Begleittreffen oder die Verschränkung von Webinaren mit Präsenzseminaren);
4. Nutzung des Blogs als Austauschort von Ideen, Best-Practice-Beispielen und Lernkonzepten, die TrainerInnen miteinander teilen.

In der REFAK kommt der Blog in allen vier Varianten zum Einsatz:

1. Blogbeiträge werden in Präsenzseminaren als Lernunterlagen genutzt. In die andere Richtung entstehen aus Präsenzseminaren neue Blogbeiträge, um die Inhalte der Seminare einer breiteren Zielgruppe zugänglich zu machen.
2. Die REFAK bietet auf ihrem Blog Materialien, Unterlagen, Tipps und Literaturhinweise für das Selbststudium an. Um eine möglichst breit gefächerte didaktische sowie methodische Vielfalt für die eigene Bildungsarbeit zu erlangen, werden am REFAK Blog mehrere Blogserien mit verschiedenen Themenschwerpunkten veröffentlicht,⁷ die sich TrainerInnen Stück für Stück im Selbststudium aneignen können. Eine dieser Blogserien ist der so genannte »DigitaleDonnerstag« (kurz #dido⁸), in dem digitale Tools und Methoden sowie deren Einsatzmöglichkeiten in der Praxis vorgestellt werden. Dabei wird u.a. aufgezeigt, wie man digitale Tools didaktisch und methodisch als Querschnittsmaterie in der eigenen Bildungsarbeit einsetzen kann und somit ein verbessertes Angebot durch die Entgrenzung von Seminare, zum Beispiel durch Vorabumfragen, ermöglichen kann.⁹ Diese Blogserie wurde 2018 wissenschaftlich evaluiert und Erkenntnisse daraus fließen in diesen Text mit ein.¹⁰
3. Immer häufiger werden Blogbeiträge als Selbstlernmaterialien vor dem Seminar oder Webinar eingesetzt. Die TeilnehmerInnen beschäftigen sich also schon vor dem gemeinsamen Lernprozess zielgerichtet mit der Thematik und steigen vorbereitet in das Seminar ein. Als Unterstützung des Praxistransfers werden nach dem Seminar / Webinar, Blogbeiträge zur weiteren Vertiefung nachgereicht.

6 Blended Learning ist eine kombinierte Umsetzung von Lernzielen und Lerninhalten in virtueller und physischer Präsenz.

7 Diese sind: #mm Methodenmittwoch, #grumo Gruppenmontag, #visdo Visueller Donnerstag, #dido digitaler Donnerstag, #thedi Theoretischer Dienstag.

8 <https://blog.refak.at/tag/dido>.

9 Vgl. REFAK Blog 2020b, o.S.

10 Vgl. Schratte 2018.

4. Der REFAK Blog dient dabei als Drehscheibe und Plattform zum Austausch von Wissen, Erfahrungen und Ressourcen.¹¹ Daher wird ein Großteil der Bloginhalte im Sinne der Open Educational Resources unter der Creative Commons Lizenz CC BY-NC-SA 4.0 AT zur Verfügung gestellt. Diese Lizenz erlaubt es, dass Inhalte des Blogs – unter bestimmten Bedingungen (Namensnennung, nicht kommerzielle Verwendung und Weitergabe unter den gleichen Bedingungen) – geteilt und bearbeitet werden dürfen.¹² TrainerInnen nutzen den Blog auch, um eigene Erfahrungen mit anderen zu teilen¹³ oder um ihre Materialien anderen zur Verfügung zu stellen. Abschauen ist dabei auf jeden Fall erwünscht.

3 Erfahrungen und Herausforderungen aus der Praxis

Grundsätzlich setzt jede qualitätsvolle Bildungsarbeit ihren Fokus auf das Lehren und Lernen¹⁴, wobei Nicola Sekler und Margret Steixner betonen, dass stets auf die jeweilige Zielgruppe geachtet werden muss. Aufgrund von unterschiedlichen Lerntypen, Praxiserfahrungen und Einstellungen gegenüber (digitalen) Methoden muss ein ausreichender und zielgruppen-gerechter Methodenmix angewendet werden, um eine Beteiligung und Weiterentwicklung aller Teilnehmenden gewährleisten zu können.

Die gewerkschaftliche Bildungsarbeit weist dabei eine äußerst heterogene Zielgruppe auf, deren Kompetenzen und (Fach-)Kenntnisse stark variieren können.¹⁵ Deshalb ist beim Einsatz von digitalen Tools und Methoden auf Andockmöglichkeiten der jeweiligen TeilnehmerInnen zu achten. Solche Bezüge sind u.a. durch praxisrelevante Anwendungsbeispiele möglich. Jede Zielgruppe weist unterschiedliche Vorerfahrungen, Bildungshintergründe und Lebenswelten auf. Zusätzlich ist noch zu beachten, ob Teilnehmende digital-affin sind oder eher nicht. Laut dem Statista Research Department nutzten im Jahr 2019 knapp 84 Prozent aller ÖsterreicherInnen digitale Medien, sei es zur Informationsbeschaffung, für Erledigungen im Alltag oder für Weiterbildungszwecke.¹⁶

Diese Einschätzung der Nutzung digitaler Medien und Tools spiegelt sich auch im REFAK Seminar »Lernen 4.0 – Digitale Tools für die gewerkschaftliche Bildungsarbeit« wider. In diesem Seminar werden sowohl Vorteile der Digitalisierung als auch einige Herausforderungen für AnwenderInnen sichtbar.¹⁷

¹¹ Vgl. REFAK Blog 2020a, o.S.

¹² Creative Commons Lizenz CC BY-NC-SA 3.0 AT, o.S.

¹³ Zum Beispiel Ulli Lipp in seinem Bericht zum Umstellen seiner Bildungsangebote auf online: <http://blog.refak.at/auf-online-umstellen-ein-selbstversuch>.

¹⁴ Vgl. Gutknecht-Gmeiner 2019, Seite 28.

¹⁵ Vgl. Sekler und Steixner 2017, o.S.

¹⁶ Vgl. Statista Research Department 2020, o.S.

¹⁷ Vgl. Schratter 2018, Seite 101.

Die Zielgruppe von REFAK Seminaren sind Personen, die derzeit oder zukünftig in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit tätig sind. Blickt man nun auf die österreichische Gewerkschaftsbewegung, sieht man, dass diese prozentuell betrachtet eine ältere Personenbewegung ist, die jedoch im Jahr 2019 bei den Neumitgliedschaften eine deutliche Zunahme an jungen Frauen vorzuweisen hatte.¹⁸ Im Hinblick auf das Ergebnis der #dido Evaluierung und der Praxiserfahrung lassen sich folgende Aspekte von gewerkschaftlichen ErwachsenenbildnerInnen definieren. Der Großteil von ihnen ist zwischen 31 und 55 Jahre alt¹⁹ und wendete bis 2018 digitale Tools und Methoden nur vereinzelt in ihrer Bildungsarbeit an.²⁰

Eine Begründung, warum diese Personengruppe nur in geringem Maße digitale Tools und Methoden anwendet, lässt sich mithilfe diverser Diskurse umreißen. Marc Prensky²¹ ist Begründer der Nomina »Digital Immigrants« (Personen, die vor 1990 geboren wurden) und »Digital Natives« (Personen, die nach 1990 geboren wurden). Dieser Diskurs wird jedoch, aufgrund der Termini und strikten Einteilung von Personengruppen, in der Wissenschaft kritisch betrachtet. Zwei seiner KritikerInnen sind David S. White und Alison Le Cornu,²² die sich für die Bezeichnungen »Digital Visitors« und »Digital Residents« aussprechen. Diese Bezeichnungen charakterisieren Personen nicht anhand ihres Alters, sondern aufgrund ihrer Interessen und Ziele beim Einsatz von digitalen Medien und Tools. Dies beinhaltet somit eine gewisse Flexibilität und ist durch Eigenwillen der Individuen veränderbar. Jeder dieser Bezeichnungen sind unterschiedliche Aspekte und Sichtweisen immanent, die bei der Verwendung der jeweiligen Termini tiefergehend beachtet werden sollten.

Weitere Herausforderungen in der Praxis können (a) eine desinteressierte Zielgruppe,²³ (b) fehlende oder ungeeignete Rahmenbedingungen (instabiles Internet, fehlende zeitliche Ressourcen für die Bildungsplanung, fehlende oder inkompatible Geräte), (c) die Bekanntgabe von Personendaten beim Installieren von Tools und Apps sowie der hohe Speicherplatzverbrauch aufgrund ebendieser, (d) das Mitbringen von eigenen Geräten zum Seminar, Training, Workshop oder (e) zu geringe digitale Kompetenzen / fehlendes technisches Know-how sein.²⁴

Außerdem müssen TrainerInnen, Vortragende und ReferentInnen selbst genügend über digitale Kompetenzen sowie technisches Wissen verfügen, um einen reibungslosen Seminarablauf gewährleisten zu können.²⁵ Dabei ist es von Vorteil, dass vor Seminarbeginn die Gegebenheiten des Seminarortes überprüft werden, um auf alle Eventualitäten vorbereitet zu sein und im Notfall auf eine zweite digitale oder analoge Seminarmethode zurückgreifen zu können.

18 Vgl. ÖGB 2020, o.S.

19 Vgl. Schratter 2018, Seite 85.

20 Vgl. Schratter 2018, Seite 83.

21 Vgl. Prensky 2001, Seite 2.

22 Vgl. White und Le Cornu 2011, o.S.

23 Vgl. Schratter 2018, Seite 104.

24 Vgl. Schratter 2018, Seite 102.

25 Vgl. Schratter 2018, Seite 105.

4 Den Herausforderungen gemeinsam begegnen

Die REFAK bietet neben dem Blog ein umfangreiches Train-the-Trainer-Programm mit vielen Präsenzseminaren an, um TeilnehmerInnen einen ungestörten Aus- und Fortbildungsort zu bieten, bei denen Digitale Kompetenzen als Querschnittsmaterie in allen Bildungsveranstaltungen vorkommen. Dies unterstützt ein wechselseitiges Lernen zwischen dem TrainerInnen-team und den TeilnehmerInnen. Die Seminare werden im modernisierten Bildungszentrum der AK Wien abgehalten, da dieses sehr viele Aspekte eines teilnehmerInnenorientierten Lernens unterstützt. Sei es durch die flexible Gestaltung der Seminarräume, die Möglichkeit einer Auslagerung des Seminars in die Natur oder durch moderne technische Ausstattung aller Seminarräume (mit WLAN, leistungsstarken Beamern, Tablets, Laptops und natürlich dem Standard Seminarequipment wie Flipcharts, Pinnwänden, Moderationsmaterial etc.) sowie einer Ansprechperson bei technischen Problemen. Mithilfe dieser Voraussetzungen können TrainerInnen sowie TeilnehmerInnen Neues ausprobieren und in einer sicheren Umgebung die Seminarinhalte lernen und vertiefen.²⁶

Die REFAK bietet dabei auch speziell Seminare zur Aus- und Fortbildung digitaler Kompetenzen an, beispielsweise:

1. »Webinare – Den digitalen Lernraum eröffnen«
2. »Moderationskoffer Internet – Praxisworkshop zur Digitalisierung der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit«²⁷
3. »Lernen 4.0 – Digitale Tools für die gewerkschaftliche Bildungsarbeit«²⁸
4. oder verschiedene Eintagesseminare wie »Handy & Co., ja bitte! Digitaler Werkzeugkoffer für TrainerInnen«²⁹ und »Barfuß-Videos für Lernzwecke – Video-Clips selbst gemacht«.³⁰

In vielen dieser Angebote wird auf den in Kapitel 1.2 beschriebenen Blended-Learning-Ansatz zurückgegriffen und die Präsenzphasen durch Online-Phasen erweitert. Die Seminare erleben also eine physische und zeitliche Entgrenzung, die die TeilnehmerInnen beim Transfer des Gelernten in ihre Bildungspraxis unterstützen soll. Als besonders hilfreich hat sich erwiesen, dass die teilnehmenden TrainerInnen im Seminar selbst nicht nur verschiedene Methoden, Tools und Zugänge kennenlernen, sondern auch ausprobieren und auf die eigene Bildungspraxis umlegen. Dadurch wird die Hürde, nach der Fortbildung mit der Aufbereitung für das eigene Seminar erst beginnen zu müssen, abgeschwächt und eine wesentliche Initialzündung für den Transfer gegeben.

²⁶ Vgl. Steinklammer / Taucher 2019, Seite 72f.

²⁷ <https://blog.refak.at/seminardokumentation-moderationskoffer-internet-2>.

²⁸ <https://blog.refak.at/seminardokumentation-lernen-4-0>.

²⁹ <https://blog.refak.at/seminardokumentation-trilogie-ii-2017>.

³⁰ <https://blog.refak.at/mm-vergessene-methoden-2>.

5 Digital Divide in der Praxis: Auch TrainerInnen erleben Anpassungsdruck

Als Abschluss des Workshops wurde eine Panel-Diskussion gewählt, bei der einerseits anregende Wortmeldungen der TeilnehmerInnen aufkamen und andererseits eine Debatte auf Meta-Ebene vonstattenging. Dabei wurde das Spannungsfeld von Inklusion und Exklusion von digitalen Neulingen rege diskutiert sowie der große Weiterbildungs- und Anpassungsdruck für ErwachsenenbilnderInnen, um eine zeitgerechte Bildungsarbeit gewährleisten zu können. Auch der erhöhte Vorbereitungsbedarf für den Einsatz von digitalen Methoden und Tools wurde diskutiert. Besonders problematisch empfanden die Anwesenden hier auch die fehlende adäquate Bezahlung dieses erhöhten Aufwands der TrainerInnen in vielen Erwachsenenbildungseinrichtungen, der wiederum oftmals auf die eingeschränkte Förderungslage zurückzuführen ist. Mit diesem einhergehend wurde die sehr diverse Ausstattungssituation von Bildungseinrichtungen mit leistungsstarkem WLAN, modernen PCs und Laptops sowie fehlenden Lizenzen für kostenpflichtige Online-Tools diskutiert. Ohne diese Rahmenbedingungen ist es, auch mit noch so viel digitaler Kompetenz der TrainerInnen, schwer, E-Learning anzubieten.

Einige der TeilnehmerInnen forderten Rücksichtnahme vonseiten der ExpertInnen bei neuen oder unbekanntenen Begrifflichkeiten (z.B. MOOCs) ein, da diese oftmals als selbstverständlich angenommen werden. Andere Teilnehmende wiederum waren der Ansicht, dass diese Anpassungsleistungen eine notwendige, individuelle Aufgabe der TrainerInnen seien. Die Erwachsenenbildung ist ein stetig wachsender und sich verändernder Arbeitsbereich, bei dem eine kontinuierliche Weiterbildung unabdingbar ist, um adäquate Bildungsarbeit, Beratung und Trainings bieten zu können.

Diese Diskussion zeigte den so genannten »Digital Divide« auf, der laut Carsten Friedland im deutschsprachigen Raum unter digitaler Kluft bekannt ist. Die Digitalisierung und die daraus resultierenden Arbeitsverhältnisse führen laut Friedland zu einer sozialen Kluft, die die vorherrschenden Gesellschaftsschichten noch weiter auseinandertreibt, anstatt eine verbindende Wirkung einzunehmen. Potenzielle Faktoren für den Digital Divide sind finanzielle Ressourcen, die demographische Lage und vorhandene Kompetenzen für die Nutzung digitaler Medien.³¹

Der Konsens der Panel-Diskussion war, dass neue technische Möglichkeiten auch das Potenzial zur Selbstermächtigung mittels Aus- und Weiterbildung durch Peers innehaben. Von den TeilnehmerInnen wurden dabei drei Möglichkeiten genannt, um voneinander zu lernen und sich gegenseitig zu unterstützen:

31 Vgl. Friedland 2005, o.S.

- Bildungs- und Berufsberatung als Community of Practice³² zu verstehen;
- Austausch in Social Media, beispielhaft genannt wurde die öffentliche Facebook-Gruppe »Medienpädagogik« mit annähernd 12.000 Mitgliedern³³ sowie
- »Neue Formate«, wie z.B. E-Barcamps³⁴ und MOOCs.

Somit eignete sich das Panel zum einen als Informationsaustausch und zum anderen als Unterstützungsplattform für all jene, die sich noch nicht eingehender mit der Thematik beschäftigt haben oder Hilfestellungen beim Aufbau von digitalen Kompetenzen benötigen. Es wurde ersichtlich, dass so manche Hürde in den Personen selbst innewohnt, die jedoch mit niederschwelligen Angeboten schrittweise überwunden und dadurch die digitale Kompetenz ausgebaut werden kann.

Dabei ist die Gestaltung des Lernens unabhängig vom Lernort. Lernen kann sowohl individuelles, angeleitetes als auch kooperatives Lernen umfassen.³⁵ In diesem Beitrag wurden vor allem die Potenziale des kooperativen Lernens hervorgehoben. Neue digitale Formate sind zwar keine Voraussetzung, können aber durch eine größere Flexibilität bei den Zeiten und den Orten des Lernens die Kollaboration und Selbstermächtigung fördern.

6 Quellen

- Creative Commons Lizenz (2020): CC BY-NC-SA 3.0 AT. Internet: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/at> [25.03.2020].
- Dudenev, G./Hockly, N./Pegrum, M. (Hg.) (2013): Digital Literacies: Research and Resources in Language Teaching. Pearson Education Limited.
- Friedland, C. (2005): Die digitale Kluft überwinden. Internet: www.bpb.de/internationales/afrika/afrika/59047/digitale-kluft?p=all [25.03.2020].
- Gutknecht-Gmeiner, M. (2019): Wie kommt die Qualität zum Lehren und Lernen? In: Schratter, D./Steinklammer, E./Taucher, P. (Hg.): Qualität ist kein Zufall. Verlag des Österreichischen Gewerkschaftsbundes GmbH. Wien.
- Jäkel, L./Kerlen, C./Pfeiffer, I./Wessels, J. (2006): Lernformen für den Einsatz in kleinen und mittleren Unternehmen. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Berlin. Internet: www.abwf.de/content/main/publik/handreichungen/lipa/010_9ohand-10.pdf [11.03.2020].
- Kimble, C./Hildreth, P. (Hg.) (2008): Communities of Practice Vol. 1: Creating Learning Environments for Educators. Information Age Publishing, Charlotte, North Carolina.

32 Vgl. Kimble/Hildreth 2008; The Hub Vienna, 2013.

33 www.facebook.com/groups/131402253579323.

34 www.bfi-ooe.at/de/blog/barcamp-das-veranstaltungsformat-das-aus-der-reihe-tanz.html.

35 Vgl. Jäkel et al. 2006.

- ÖGB (2020): Der ÖGB wächst, wird jünger und weiblicher. Intrenet: www.oegb.at/cms/So6/So6_o.a/1342627004138/home/der-oegb-waechst-wird-juenger-und-weiblicher [25.03.2020].
- Prensky, M. (2001): Digital Natives, Digital Immigrants. On the Horizon. NCB University Press, Volume 9. No. 5. Internet: www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf [25.03.2020].
- REFAK Blog (2020a): Die REFAK. Internet: <https://blog.refak.at/die-refak> [24.03.2020].
- REFAK Blog (2020b): Digitale Donnerstag. Internet: <https://blog.refak.at/tag/dido> (24.03.2020).
- Schratter, D. (2018). »Aus der Praxis, für die Praxis«: Eine Evaluierung der Blogreihe »Digitaler Donnerstag« der ReferentInnen Akademie. Internet: <http://unipub.uni-graz.at/obvugrhs/download/pdf/3211890?originalFilename=true> [02.06.2020].
- Sekler, N./Steixner, M. (2017): Solidarität und Lernen in heterogenen Gruppen ermöglichen. Internet: <https://erwachsenenbildung.at/aktuell/nachrichten/12027-solidaritaet-und-lernen-in-heterogenen-gruppen-ermoeglichen.php> [25.03.2020].
- Statista Research Department (2020). Statistiken zu Medien und Mediennutzung in Österreich. Internet: <https://de.statista.com/themen/2110/mediennutzung-in-oesterreich> [25.03.2020].
- Steinklammer, E./Philip, T. (2019): REFAK: Qualität in der gewerkschaftlichen Erwachsenenbildung. In: Schratter, D./Steinklammer, E./Taucher, P. (Hg.): Qualität ist kein Zufall. Verlag des Österreichischen Gewerkschaftsbundes GmbH. Wien.
- The Hub Vienna (2013). Communities of Practice – gemeinsam lernen und verändern. Workshop Dokumentation. 3./4.10.2013. Wien. Internet: www.partizipation.at/fileadmin/media_data/Downloads/Veranstaltungen/Dokumentation_WS_CoP_Okt3_4_2013.pdf [11.03.2020].
- White, D./Le Courne, A. (2011): Visitors and Residents: A New Typology for Online Engagement. First Monday, Volume 16, Number 9. Internet: <https://firstmonday.org/ojs/index.php/fm/article/view/3171/3049> [25.03.2020].
- Zierer, K. (2017): Lernen 4.0. Pädagogik vor Technik. Möglichkeiten und Grenzen einer Digitalisierung im Bildungsbereich. Schneider Verlag Hohengehren GmbH. Baltmannsweiler, Deutschland.

Wer in der modernen Arbeitswelt bestehen möchte, benötigt in einem deutlich zunehmenden Ausmaß so genannte »Digital Skills«. Die Vermittlung dieser Fähigkeiten, und zwar gerade auch an Personen mit geringen Qualifikationen, ist daher eminent wichtig. Wie dies gelingen kann, war Thema der Tagung »Digital Skills in der Praxis«, die am 28. November 2019 in Wien stattfand und vom AMS Österreich, von der GPA-djp und vom sozialwissenschaftlichen Forschungs- und Beratungsinstitut abif veranstaltet wurde.

www.ams-forschungsnetzwerk.at

... ist die Internet-Adresse des AMS Österreich
für die Arbeitsmarkt-, Berufs- und Qualifikationsforschung



P.b.b.
Verlagspostamt 1200

ISBN 978-3-85495-714-9