



Qualitätssicherung digital unterstützter
Weiterbildungsangebote

**Evaluierung von Blended-Learning-Angeboten des AMS
Steiermark und des AMS Burgenland**

**Andrea Egger-Subotitsch, Felix Kranner, Claudia Liebeswar, Karolina Seidl
Wien, November 2021**

Zusammenfassung

Endbericht zur Evaluierung

„Blended-Learning-Angebote des AMS Steiermark und des AMS Burgenland“

Die covid-19-bedingten Ausgangsbeschränkungen brachten dem Thema der Digitalisierung der Weiterbildung neuen Aufwind.

Bereits vor der Corona-Krise gab es richtungsweisende Konzepte und Pilotprojekte zu Blended Learning bei AMS-geförderten Kursen und Qualifizierungen. Im Zuge des ersten Lockdowns ab März 2020 und der nachfolgenden Beschränkungen bei Kursen wurde das Online-Angebot zum Teil rasch ausgebaut, zum Teil kamen Kursangebote auch erst später als geplant zustande. Die Digitalisierung beschränkt sich dabei nicht nur auf das Lernen in virtuellen Räumen, sondern hat zum Teil auch tiefgreifendere Auswirkungen auf die Bildungsorganisationen selbst sowie auf die Zusammenarbeitsstrukturen und -prozesse mit den Teilnehmer*innen, Unternehmen und Auftraggeber*innen. Neue Projekt- und Geschäftsmodelle bei den Trägerorganisationen werden daher vielfach angedacht, sind in Planung oder bereits in Umsetzung.

Eine Evaluierung bestehender (gemischter) Angebote hat nicht nur eine Kontroll- und Legitimationsfunktion, sondern dient insbesondere der Anleitung der Entwicklung künftiger Angebote.

Der Neuheitswert gemischter Formate kann zum einen Misstrauen, Unsicherheit und Legitimationsdruck erhöhen; zum anderen bestehen tatsächlich noch Wissenslücken bezüglich der Angebotsmerkmale, die regelmäßig zu einem (Lern-)Erfolg oder (Lern-)Misserfolg führen. Diesem Gedanken Folge leistend gab das AMS Österreich, in Kooperation mit dem AMS Burgenland und dem AMS Steiermark, eine Evaluierung des Angebotes dreier Trägerorganisationen (Burgenländisches Schulungszentrum, Schulungszentrum Fohnsdorf, Zentren für Ausbildungsmanagement) durch das Forschungsinstitut abif in Auftrag.

Ein methoden- und datentriangulatives Methodenportfolio verfolgte das Ziel einer möglichst ganzheitlichen Evaluierung unter weitgehender Vermeidung von blinden Flecken. Konkret setzte das Evaluationsteam auf

- die Analyse grauer und publizierter Literatur,
- eine Dokumenten- und Datenanalyse der von den Trägerorganisationen und vom AMS zur Verfügung gestellten Papiere,
- eine Good-Practice-Analyse von Vergleichsprojekten aus dem internationalen Raum,
- ein Klärungsgespräch mit n=5 Vertreter*innen der Trägerorganisationen,
- n=18 Interviews mit Vertreter*innen der Trägerorganisationen, sowie
- eine teilstandardisierte Online-Befragung von n=356 Teilnehmer*innen an Blended-Learning-Angeboten der Trägerorganisationen.

Die beiden Produkte des resultierenden Projektes umfassen einen Katalog an beobachtbaren Evaluierungskriterien, die zukünftige Evaluierungsvorhaben anleiten können, und die Beurteilung des

bestehenden gemischten Portfolios der drei Träger, woraus auch Empfehlungen für die Zukunft abgeleitet werden können.

Trägerseitig werden die technischen Voraussetzungen für gemischte Formate erfüllt; teilnehmer*innenseitig werden Anstrengungen unternommen, um etwaige Lücken auszugleichen.

Die Evaluierung zeigt zunächst, dass sich die Trainer*innen gut auf den digitalen Wandel in der Weiterbildung vorbereitet fühlen. Das gilt insbesondere für das Schulungszentrum Fohnsdorf sowie für die Zentren für Ausbildungsmanagement, welche besonders viele bedarfsorientierte Weiterbildungsmaßnahmen anbieten. Hingegen würden sich einige Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen des Burgenländischen Schulungszentrums noch verstärkt Vernetzungstreffen und Feedbackrunden unter den BUZ-Trainer*innen und dem BUZ-Leitungspersonal wünschen. Dies wird damit begründet, dass das BUZ besonders häufig mit vulnerablen Personengruppen (z.B. langzeitarbeitslosen Personen, Jugendlichen mit Lernschwierigkeiten) zusammenarbeitet, was ein noch ausgeprägteres mediendidaktisches Wissen erfordert.

Besonders positiv zu sehen ist einerseits, dass insbesondere im Schulungszentrum Fohnsdorf bei Personalentscheidungen versucht wird, eine „neue Trainer*innen-Generation“ einzustellen. Dabei werden nicht nur die Vorkenntnisse der Bewerber*innen berücksichtigt, sondern vor allem ihre Haltung und Offenheit gegenüber der Digitalisierung der Weiterbildung. Andererseits wird die TEL-Arbeitsgemeinschaft (d.h. eine Arbeitsgemeinschaft für „technologie-erweitertes Lernen“), welche 2017 in den Zentren für Ausbildungsmanagement auf den Plan gerufen wurde, sehr gelobt. Hierbei handelt es sich um interne Expert*innen für digitale und technische Fragen, an welche sich ihre Kolleg*innen wenden können. In ähnlicher Weise funktioniert das Buddy-System des SZF.

Darüber hinaus versuchen die Trainer*innen die Teilnehmenden schon zu Kursbeginn auf ein digitales Kenntnislevel zu heben, das erforderlich ist, um dem Angebot bestmöglich zu folgen. Dies geschieht vorrangig mittels Angleichungseinheiten sowie schriftlicher Instruktionen. Besonders schätzen die Teilnehmenden, wenn die Trainer*innen auch telefonisch erreichbar sind, um etwaige Fragen zu klären. Ein Beispiel guter Praxis ist darüber hinaus die „Digi-Woche“, d.h. die „Basiswoche digitaler Skills“ der Zentren für Ausbildungsmanagement. Hierbei handelt es sich um eine Workshopwoche, im Zuge welcher die zam-Kundinnen digitale (Grund-)Kenntnisse erwerben können. Die zam haben für dieses Schulungsformat auch eine Zertifizierung nach dem „Europäischen Raster für Digitale Kompetenzen“ entwickelt, was es ermöglicht, dass jede zam-Teilnehmerin mit einem Zertifikat über ihre digitalen Kompetenzen ausgestattet wird.

Betreffend die erforderliche Hardware und Software zur Teilnahme am Kurs geben drei von vier Lernenden an, einen Laptop oder einen Stand-PC zu besitzen. Die meisten Personen verfügen jedoch zumindest über ein Smartphone, weshalb Tools idealerweise so gewählt werden sollten, dass sie auch mit mobilen Endgeräten kompatibel sind (responsives Design). Jede dritte Person gibt zudem an, keinen Zugang zu ausreichend schnellem Flatrate-Internet zu haben. Die Wahl bandbreitenschonender Tools sowie die Öffnung von Computerräumen im Schulungszentrum können diesen Problemen Abhilfe schaffen.

Die hohe Qualität der verschriftlichten Curricula, die das Vorgehen der Trainer*innen anleiten, macht sich über die Zufriedenheit der Teilnehmenden bezahlt.

Alle drei Trägerorganisationen stellen Curricula zur Verfügung, in denen die Lernziele, die Lerninhalte und ggf. die Prüfungskriterien festgehalten werden. Die Mitarbeiter*innen haben das Gefühl, gut mit den Curricula arbeiten zu können und damit etwas zu haben, an dem sie sich orientieren können. Ebenso sind sich sämtliche der Befragten darüber bewusst, dass die Digitalisierung von Angeboten auch mit Anpassungen der Curricula einhergehen muss. Das Schulungszentrum Fohnsdorf betont dabei besonders stark, dass die Teilnehmer*innen und die Mitarbeiter*innen in die Qualitätssicherung der Curricula einbezogen werden, z.B. durch Selbstchecks und laufende Feedbackschleifen.

Besonders bewährt macht sich der Weg des Schulungszentrums Fohnsdorf, welches eine kompetenzorientierte Herangehensweise als didaktisches Prinzip gewählt hat. Das Ziel hiervon ist, Teilnehmende bestmöglich dabei zu unterstützen, beruflich handlungsfähig zu werden. Dementsprechend seien Lernziele so zu formulieren, dass ihr beruflicher Nutzen unmittelbar aus ihnen abgelesen werden kann. Nun werden Methoden definiert, wie die Lernziele erreicht und wie sie überprüft werden können. Welche Aktivitäten online und welche offline passieren, wird erst aus dem fertigen Konzept abgeleitet: Erst dann nämlich ist ersichtlich, welche der Lernziele auch in ortsunabhängigen Phasen erarbeitet werden können und welche Ausstattung dafür erforderlich ist.

Mit der positiven Einschätzung der Curricula gehen auch die Teilnehmenden d'accord: Beinahe alle Befragten finden, dass der Trainings-Aufbau gut durchdacht und die gewählten Methoden gut geeignet sind. Auch meinen sie, dass ihnen der Ablauf transparent gemacht wurde. Dies könnte künftig jedoch in einem noch stärkeren Ausmaß passieren: In den Antworten auf die offenen Fragen gibt es einzelne Teilnehmende aller Träger, die meinen, dass sie den Ablauf gerne noch vor Kursbeginn in schriftlicher Form in der Hand hätten, um sich besser darauf vorbereiten zu können. Eine solche Vorabinformation sollte insbesondere auch Informationen dazu beinhalten, welche z.B. technischen Voraussetzungen gegeben sind.

Die Kombination formativer und summativer sowie formeller und informeller Qualitätssicherung ist für die Trägerorganisationen eine Selbstverständlichkeit.

Maßnahmen zur Qualitätssicherung geschehen institutionalisiert und regelmäßig. Dies inkludiert formative sowie summative, formelle sowie informelle und interne sowie, fallweise, externe Evaluierungen.

Zusätzlich betonen die Trainer*innen, dass engmaschige, laufende Feedbackschleifen während der Kurse ein zentrales Instrument sind, um die Qualität dieser hochzuhalten. Das inkludiere informelles Feedback, welches etwa über schnelle Feedbackrunden im Verlauf der Angebote oder über Gelegenheitsbeobachtungen gewonnen werden kann, ebenso wie formelles Feedback (z.B. über Beurteilungsbögen am Ende einer Einheit). Dies wissen auch die Teilnehmenden zu schätzen: Sie fühlen sich hierdurch ernstgenommen und profitieren zudem direkt davon, wenn ihnen laufend mitgeteilt wird, was noch erforderlich ist, um die Lernziele zu erreichen.

Insbesondere die BUZ-Mitarbeitenden betonen stark, dass das Ziel der Qualitätssicherung die Erstellung von Angeboten ist, die auf die Bedarfe der Zielgruppen zugeschnitten sind. Das Ergebnis der Evaluierungen dürfe demnach auch sein, dass bestimmte Personengruppen von bestimmten Formaten (d.h. online, offline oder gemischt) nicht in einem ausreichenden Ausmaß profitieren. Gerade die

Mitarbeiter*innen des Burgenländischen Schulungszentrums wünschen sich daher, dass es weiterhin eine große Methodenfreiheit gibt, die erlaubt, von Angebot zu Angebot zu entscheiden, welches Format am zielführendsten ist. Für Jugendliche mit vielfältigem Unterstützungsbedarf und auch Menschen mit Lernbehinderung haben Vor-Ort-Einheiten einen hohen Mehrwert.

Trotz der covid-19-bedingten Erschwernisse zeigen sich Trainer*innen und Teilnehmende positiv überrascht darüber, wie reibungslos Online-Lernen stattfinden kann.

Sämtliche befragte Vertreter*innen der Träger sind entweder bereits zur Gänze zufrieden mit dem derzeitigen Vorgehen ihrer Organisation oder sehen diese auf einem sehr guten Weg. Die Trainer*innen merken aber an, dass immer ein ausgewogenes Verhältnis von digitalen und Vor-Ort-Inhalten gegeben sein sollte: Bestimmte Lerninhalte können mittels Online-Lernen nicht optimal vermittelt werden. Weiters darf der zeitliche Aufwand von Blended Learning nicht unterschätzt werden – dies betrifft sowohl die Vorbereitungs- und Materialaufbereitungszeit für Lehrende als auch die Lernzeit der Teilnehmenden.

Auch die Teilnehmer*innen zeigen sich zufrieden sowohl mit dem Online-Teil als auch mit dem Vor-Ort-Teil ihres jeweiligen Kurses. Abgestuft gilt dies auch für den gesamten Umsetzungsmix der betreffenden Angebote. Jene wenigen Personen, die eher oder sehr unzufrieden sind, meinen in den Antworten auf die offenen Fragen mehrheitlich, dass sehr praktische Inhalte online einfach nur eingeschränkt vermittelt werden können. Zudem finden sie, dass die Einheiten etwas intensiver nachbesprochen werden sollten und dass Ziele und Nutzen der einzelnen Elemente noch genauer hervorgehoben werden sollten.

Die hohe Zufriedenheit der Teilnehmer*innen mit ihren Trainer*innen sowie dem jeweiligen Kursangebot gilt beinahe unabhängig davon, ob die Trägerorganisation bereits längere Zeit im Prozess der digitalen Erweiterung des Portfolios war oder nicht. So beschreiben die BUZ-Trainer*innen überwiegend, dass die Umstellung sehr plötzlich erfolgen musste und viel Improvisation erforderlich machte. Dies ging mit Gefühlen der Unsicherheit aufseiten der Mitarbeitenden einher, welche sie aber offenbar nicht an die Teilnehmenden weitergaben: Die Lernenden fühlten sich gut aufgehoben und kompetent betreut.

Sobald Lernende praktische Erfahrung mit Tools gemacht haben, finden sie diese in aller Regel nützlich und nutzer*innenfreundlich.

Die Zufriedenheit mit Online-Angeboten ist natürlich direkt abhängig von der Akzeptanz von Online-Tools. Die Technikakzeptanz setzt sich grob aus der wahrgenommenen Nützlichkeit sowie der wahrgenommenen Nutzer*innenfreundlichkeit von Tools und der Technologieängstlichkeit der handelnden Personen zusammen.

Die Trainer*innen beschreiben sich hierbei überwiegend als technologieaffin, mindestens aber als offen und zuversichtlich betreffend die Auseinandersetzung mit digitalen Tools. Es wurde keinerlei nennenswerte Technologieängstlichkeit festgestellt.

Doch auch die Teilnehmer*innen finden die Mehrheit der abgefragten digitalen Werkzeuge, z.B. Online-Recherchen, kollaboratives Arbeiten an Texten oder Online-Videos, nützlich. Zudem beschreiben sie die Nützlichkeit solcher Angebote, die gänzlich auf digitale Tools verzichten, als eingeschränkt. Es zeichnet sich außerdem ab, dass eine etwaige Rest-Skepsis künftig weiter abnehmen

wird: Teilnehmende, welche bereits Erfahrung mit bestimmten Tools gemacht haben, beschreiben diese nämlich als nützlicher als Personen, die keine Erfahrung mit diesen haben.

Mehrheitlich taten sich die Lernenden zudem leicht, die Tools einzusetzen. In den Antworten auf die offenen Fragen erzählen sie jedoch, dass es ihnen schwerer fiel, asynchrone Werkzeuge (z.B. Lernplattformen) einzusetzen, in welchen etwaige Unklarheiten hinsichtlich der Bedienung nicht unmittelbar mit dem*der Trainer*in bereinigt werden können. Dies resultiert auch in der Beobachtung, dass Lernende, die an überwiegend asynchron (d.h. vorwiegend in Lernplattformen) stattfindenden Online-Angeboten teilnahmen, deutlich öfter meinten, dass sie mehr profitiert hätten, wenn die Inhalte stattdessen vor Ort vorgegeben worden wären.

Betreffend Lernerfolg und Lerntransfer stehen gemischte Formate den klassischen Lehr-Lern-Angeboten um nichts nach, insofern für spezifische, lernförderliche Bedingungen gesorgt wird.

Trainer*innen der Trägerorganisationen äußern in den geführten Interviews, dass die Lernerfolge in Blended-Learning-Formaten unter optimalen Bedingungen ebenso gut ausfallen wie in reinen Vor-Ort-Kursen. Auch die Teilnehmenden empfinden das Online-Format als geeignet, um Lernerfolge herzustellen, welche unmittelbar in die Praxis transferiert werden können. Jedoch müssen dafür einige lernförderliche Rahmenbedingungen gegeben sein, die in herkömmlichen Angeboten weniger Relevanz hatten (z.B. technisches Equipment oder eine ruhige Lernatmosphäre zuhause). Zumindest solange das Online-Lernen sowie das Online-Lehren noch ungewohnt sind, ist zudem davon auszugehen, dass der Lernfortschritt online langsamer erfolgt als vor Ort.

Die Trägerorganisationen denken Inklusivität bei der Gestaltung der Angebote effektiv mit.

Die befragten Vertreter*innen der Trägerorganisationen betonen, dass Weiterbildungsangebote stets so inklusiv wie möglich zu gestalten sind. Natürlich hat die Digitalisierung von Weiterbildungsangeboten aber zwangsläufig das Potenzial, bestimmte Personengruppen auszuschließen, die ansonsten teilnehmen könnten, und andere einzuschließen, die ansonsten von einer Teilnahme absähen.

Menschen mit Betreuungs- und Pflegeverpflichtungen etwa stehen, wenn sie von zuhause aus an einem Weiterbildungsangebot teilnehmen, oftmals vor der Herausforderung, dass andere Haushaltsangehörige davon ausgehen, dass sie auch Aufgaben in z.B. der Kinderbetreuung übernehmen können. Eine Möglichkeit hierauf zu reagieren, ist, auch vor Ort Computerräume anzubieten, die flexibel genutzt werden können. Die zu setzen zudem auf ein intensives Empowerment der Frauen, was etwa auch inkludiert, dass gemeinsam Möglichkeiten zur Kinderbetreuung gesucht werden und dass in den Kursangeboten Platz für emotionale Themen geschaffen wird.

Menschen mit nicht-deutscher Muttersprache haben stets ein Exklusionsrisiko, wenn es um Weiterbildung geht. Sie können jedoch insbesondere von asynchronen Online-Angeboten profitieren, in welchen sie im eigenen Tempo lernen können. Die Teilnehmenden loben, dass sie hierdurch z.B. Videos mehrmals ansehen und Texte übersetzen lassen konnten. Nichtsdestotrotz ist zu beachten, dass online die Hemmschwellen Fragen zu stellen noch größer sind als vor Ort. Eine offene Gesprächsatmosphäre ist dementsprechend zentral.

Nicht zuletzt können auch Personen mit (sehr) eingeschränkten finanziellen Ressourcen durch die Digitalisierung von Weiterbildung benachteiligt werden. Rund 15% der Teilnehmenden geben an, dass es ihnen an wichtigen Ressourcen, z.B. einem internetfähigem Gerät oder ausreichend schnellem Flatrate-Internet, mangelte. Die meisten der Personen wussten aber über Möglichkeiten vonseiten des Trägers Bescheid, dies zu kompensieren. Sie verweisen nicht nur auf Leihgeräte, sondern z.B. auch auf Computerräume, kostenfreie Lizenzen oder die Möglichkeit, vor Ort zu drucken. Die Lernenden beschreiben, dass sie sich hierdurch in ihren Bedürfnissen wahr- und ernstgenommen fühlten.

Gemischte Formate vereinen – insofern ein aktiver Nachteilsausgleich betrieben wird – das Beste aus zwei Welten.

Während die Teilnehmer*innen eher skeptisch gegenüber reinen Online-Angeboten sind, zeigen sie sich sehr zufrieden mit sämtlichen gemischten Formaten. Dies ist unabhängig davon, ob diese überwiegend online, überwiegend vor Ort oder zu gleichen Teilen online und vor Ort stattfanden, aber abhängig davon, dass das Online-Lernen mehrheitlich synchron stattfand. Die Lernenden wünschen sich also eine zeitgleiche Interaktion mit den anderen Teilnehmenden sowie mit den Trainer*innen in z.B. Videokonferenzen, während asynchrones Lernen in z.B. Lernplattformen oder Lernapps nur eine Nebenrolle spielen sollte.

Mehr als die Hälfte der befragten Kund*innen wünscht sich demnach, dass künftig klassische Lehr-Lern-Angebote durch Online-Elemente ergänzt werden. Jene Personen, die sich dagegen aussprechen, berichten fast vollständig davon, dass es ihnen an Kontakt zu den anderen Lernenden bzw. zum*zur Trainer*in gefehlt hat und/oder dass es ihnen zuhause an einer ungestörten Lernumgebung mangelte. Unter Umständen kann die Zustimmung der Kund*innen zu gemischten bzw. Online-Angeboten demnach weiter erhöht werden, indem Computerräume in den Schulungszentren zur freien Benutzung geöffnet werden und indem innovative Formen der Online-Zusammenarbeit (z.B. virtuelle Gruppenräume mit individualisierten Avataren) probiert werden.

Sowohl die Lernenden als auch die Lehrenden kommen zudem zu dem Schluss, dass die Online- sowie die Vor-Ort-Elemente jeweils unterschiedliche Personengruppen ausschließen. Ein inklusives Angebot müsste demnach in beiden Fällen einen Nachteilsausgleich (z.B. durch Angleichungskurse) anstreben, der sogar so weit gehen kann, dass Lösungen für den Fall gefunden werden, dass die Teilnahme am Vor-Ort-Teil des gemischten Angebotes (z.B. aufgrund von Mobilitätseinschränkungen) oder an dessen Online-Teil (z.B. aufgrund von fehlenden Geräten) nicht möglich ist. Diese könnten etwa derart aussehen, dass das Fehlen in den entsprechenden Einheiten über Zusatzaufgaben kompensiert wird oder dass eine hybride Vorgabe, d.h. das Online-Streaming von Vor-Ort-Elementen, umgesetzt wird.

Neben jenen Herausforderungen, die der Digitalisierung von Weiterbildung inhärent sind, betonen die Trainer*innen insbesondere auch eine große Belastung durch den enormen zeitlichen, finanziellen und organisatorischen Mehraufwand, der mit dem Transfer bisheriger Angebote in den Online-Raum verbunden war und ist. Zu beachten ist schließlich auch, dass sich hierdurch auch die Trainer*innenrolle stark veränderte. Diese müssen nunmehr deutlich mehr als Coaches und Coachinnen agieren, sehr viel mehr kommunizieren, was im Hintergrund passiert, und sich auf die neue Form der Online-Zusammenarbeit, in der wichtige nonverbale und paraverbale Kommunikationsmarker verlorengehen, einlassen. Zusätzlich dazu, dass z.B. auch der Umgang mit digitalen Tools erlernt werden muss, bedeutet dies einen zum Teil massiven Weiterbildungsbedarf.

Nichtsdestotrotz sind die befragten Vertreter*innen der Träger überzeugt von einem digitalen Wandel in der Weiterbildung. Obwohl die covid-19-bedingte Notwendigkeit, die Curricula und Portfolios rasch und teilweise improvisiert anzupassen, die Trainer*innen belastete, schätzen sie im Nachhinein als positiv ein, dass es hierdurch zu nachhaltigen Veränderungen kam, die erforderlich waren, um auf die Anforderungen des modernen Weiterbildungsmarktes zu reagieren. Die Interviewpartner*innen sind sich einig:

Gemischte Formate werden und müssen ein wesentlicher Teil der Weiterbildung der Zukunft sein.

INHALT

Einleitung	11
1. Projekthintergrund	12
1.1. „Blended Learning“: Begriff und Abgrenzung	12
1.2. Handlungsleitende Fragen.....	15
1.3. Methodischer Überblick und Stichprobe	16
2. Evaluierung von Blended Learning: Ziel und Vorgehen	22
3. Blended-Learning-Angebote aufseiten der Trägerorganisationen	38
3.1. <i>Burgenländisches Schulungszentrum (BUZ): Aus- und Weiterbildungsangebote für eine heterogene Zielgruppe</i>	39
3.1.1. Digital unterstützte Weiterbildung im Zeitverlauf	39
3.1.2. Überblick über aktuelle digital unterstützte Angebote.....	40
3.1.3. Spezifika und Alleinstellungsmerkmale.....	40
3.1.4. Pädagogisch-didaktisches Konzept.....	40
3.2. <i>Schulungszentrum Fohnsdorf (SZF): Qualitätssicherung durch standardisierte, berufliche Kompetenzorientierung</i>	41
3.2.1. Digital unterstützte Weiterbildung im Zeitverlauf	41
3.2.2. Überblick über aktuelle digital unterstützte Angebote.....	41
3.2.3. Spezifika und Alleinstellungsmerkmale.....	41
3.2.4. Pädagogisch-didaktisches Konzept.....	42
3.3. <i>Zentren für Ausbildungsmanagement (zam): Bedarfsorientierte und flexibel abgestimmte Lösungen für ausbildungsinteressierte Frauen</i>	43
3.3.1. Digital unterstützte Weiterbildung im Zeitverlauf	43
3.3.2. Überblick über aktuelle digital unterstützte Angebote.....	44
3.3.3. Spezifika und Alleinstellungsmerkmale.....	44
3.3.4. Pädagogisch-didaktisches Konzept.....	45
4. Analyseergebnisse	45
4.1. <i>Technische Voraussetzungen</i>	47
4.2. <i>Curriculum / pädagogisches Konzept</i>	53
4.3. <i>Maßnahmen zur Qualitätssicherung</i>	57
4.4. <i>Zufriedenheit und Akzeptanz</i>	60
4.4.1. Zufriedenheit und Akzeptanz der Trainer*innen	60
4.4.2. Zufriedenheit und Akzeptanz der Teilnehmer*innen	64

4.5. Technikakzeptanz	68
4.6. Lernerfolge.....	74
4.7. Inklusives Potenzial.....	80
4.8. Exkurs: Nicht-intendierte Begleiteffekte.....	87
5. Fazit	90
Abbildungs- und Tabellenverzeichnis	97
<i>Abbildungen</i>	97
<i>Tabellen</i>	99
Literaturverzeichnis.....	100
Anhang	103
<i>Leitfäden: Qualitative Interviews mit Trägereinrichtungen</i>	103
Leitfaden für Leitungspersonal.....	103
Leitfaden für pädagogisches Personal.....	104
<i>Online-Befragung: „Wie heißt der Kurs, den Sie abgeschlossen oder abgebrochen haben?“</i>	107
Glossar.....	115

EINLEITUNG

Bereits vor der Corona-Krise gab es richtungsweisende Konzepte und Pilotprojekte zu Blended Learningⁱ bei AMS-geförderten Kursen und Qualifizierungen. Im Zuge des ersten Lockdowns ab März 2020 und der nachfolgenden Beschränkungen bei Kursen wurde das Online-Angebot zum Teil rasch ausgebaut, zum Teil kamen Kursangebote auch erst später als geplant zustande. Die Digitalisierung beschränkt sich dabei nicht nur auf das Lernen in virtuellen Räumen, sondern hat zum Teil auch tiefgreifendere Auswirkungen auf die Bildungsorganisationen selbst sowie auf die Zusammenfassungsstrukturen und -prozesse mit den Teilnehmer*innen, Unternehmen und Auftraggeber*innen. Neue Projekt- und Geschäftsmodelle bei den Trägerorganisationen werden daher vielfach angedacht.

Da demzufolge nicht immer auf altbewährte Strukturen zurückgegriffen werden kann und oftmals das Risiko eingegangen werden muss, auf kreative und innovative Weise über den Tellerrand hinauszublicken, stellt eine stetige Qualitätsentwicklung das Um und Auf jeglicher erfolgreichen Digitalisierungs-Strategie von Kursen dar.

In zwei Bundesländern wird daher im Auftrag des AMS Österreich das Online-Lernangebot einer systematischen Evaluierung unterzogen. Das AMS Burgenland und das AMS Steiermark stellen mit den Trägerorganisationen Burgenländisches Schulungszentrum (BUZ), Schulungszentrum Fohnsdorf (SZF) und den Zentren für Ausbildungsmanagement (zam) eine breite Basis zur Evaluierung von Blended-Learning-Angeboten bereit. Im Zentrum der Evaluierung stehen die jeweiligen pädagogisch-didaktischen Konzepte sowie, in weiterer Folge, deren Umsetzung (etwa hinsichtlich der verwendeten Methodik und Tools) und Akzeptanz unter den Teilnehmer*innen.

Das Ziel hierbei ist vorrangig nicht die summative Evaluierung bestehender Online-Angebote, sondern auch und vor allem die Induktion allgemeiner Gesetzmäßigkeiten: Vorliegende Arbeit entstand daher unter stetigem Einbezug der Schlüsselfragen,

- (1) welche Evaluierungskriterien und (messbaren) Indikatoren geeignet sind, um künftig die Qualitätssicherung von Online-Angeboten anzuleiten, sowie
- (2) welche Erfolgsfaktoren sich identifizieren lassen, d.h. welche Merkmale ein erfolgreiches und von den Teilnehmer*innen akzeptiertes Online-Angebot ausmachen.

Nachdem Kapitel 1 einen Überblick über den Projekthintergrund, d.h. erforderliche Begriffsdefinitionen, das Erkenntnisinteresse und die verwendeten Methoden, gegeben hat, kann Kapitel 2 daher als Anleitung zukünftiger Evaluierungen von Blended-Learning-Angeboten verstanden werden. Das Kernstück ist eine Debatte darüber, welche Evaluierungsdimensionen zur Beurteilung eines solchen Formates herangezogen und über welche Indikatoren diese operationalisiert werden können. Dies wird nun sogleich in der Praxis umgesetzt: In Kapitel 3 werden die Trägerorganisationen und ihre Erfahrungen mit Blended Learning vorgestellt, um das betreffende Portfolio in Kapitel 4 einer Analyse zu unterziehen, welche die besagten Evaluierungskriterien anwendet. Auf diesem Vorgehen und der Zusammenführung sämtlicher gesammelten Informationen basierende Handlungsempfehlungen fließen schließlich in ein konkludierendes Kapitel 5 ein. Die Vorschläge werden vom Projektteam dabei stets hinsichtlich ihrer (finanziellen und praktischen) Umsetzbarkeit sowie hinsichtlich ihres Inklusions- oder Exklusionspotenzials beleuchtet.

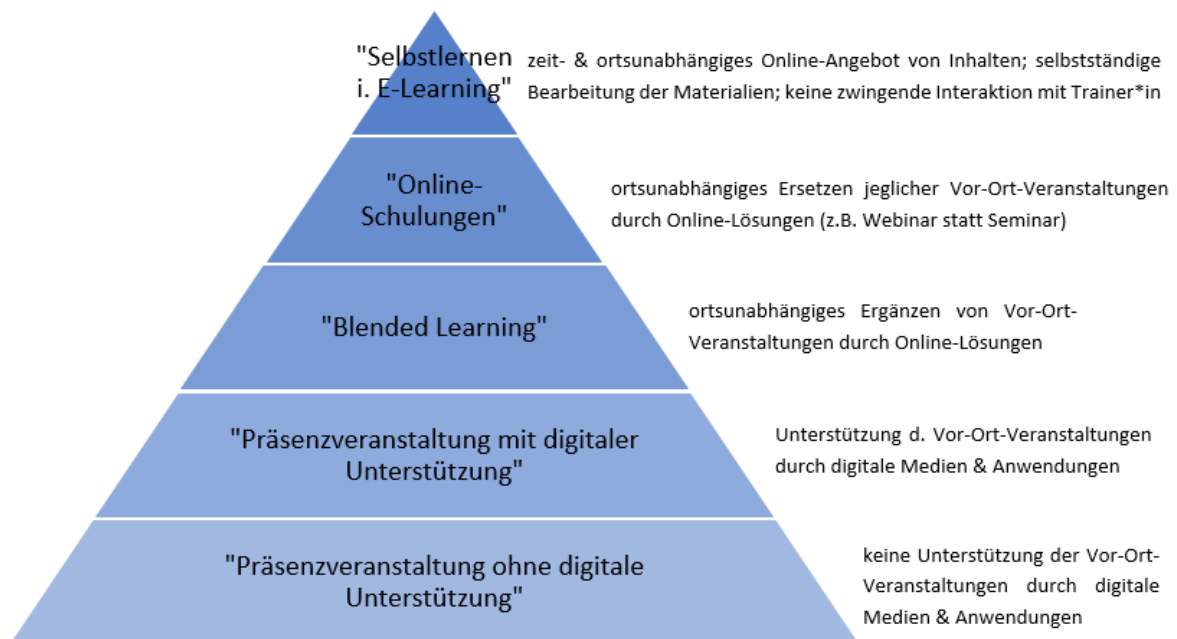
1. PROJEKTHINTERGRUND

1.1. „BLENDED LEARNING“: BEGRIFF UND ABGRENZUNG

Obwohl der Begriff „Blended Learning“ - gerade infolge der Covid-19-Krise und des damit einhergehenden Digitalisierungsschubs in der Weiterbildungslandschaft – in aller Leute Munde ist, ist eine einheitliche Definition noch ausständig: Sowohl im allgemeinen Sprachgebrauch als auch in der Fachliteratur fallen unterschiedlichste Kursformate und Lehrmethoden unter seinen Deckmantel (Hrastinski, 2019, S.564–569). Manche Autor*innen fassen den Begriff außerordentlich breit, wodurch etwa auch solche Unterrichtsangebote, die durch altbewährte Technologien wie Overhead-Projektoren unterstützt werden, als „blended“ beschrieben werden müssten; andere verstehen unter einem Blended-Learning-Angebot nur die von ihnen favorisierten Kursformate und exkludieren beispielsweise sämtliche Modelle, die nicht den Anforderungen einer hybriden Lernarchitekturⁱⁱ entsprechen (siehe beispielsweise Cheung, Li, Phusavat, Paoprasert & Kwok, 2020, S.290).

Grundsätzlich kann die Bandbreite digitalisierter, digital unterstützter oder technologiegestützter Weiterbildung über das Ausmaß ihrer digitalen Integration kategorisiert werden (Tsang, Cheung & Lee, 2010, S.282). Demnach beginnen integrierteⁱⁱⁱ Weiterbildungsformate dort, wo Angebote über reine Präsenzveranstaltungen ohne jegliche Unterstützung durch digitale bzw. Online-Anwendungen hinausgehen (siehe hierzu auch Abbildung 1).

Abbildung 1: Formen digitaler Integration in Weiterbildungen



Quelle: Expert*inneninterviews in Zusammenhang mit der AMS-Studie „Digitale Weiterbildungswerkzeuge“ (Egger-Subotitsch & Liebeswar, 2020) und ausgewählte Literatur (Graham, 2012, S.5; Information Resources Management Association, 2018, S.1747; Roehl, Reddy & Shannon, 2013, S.44-49; Tsang, Cheung & Lee, 2010, S.282), eigene Darstellung.

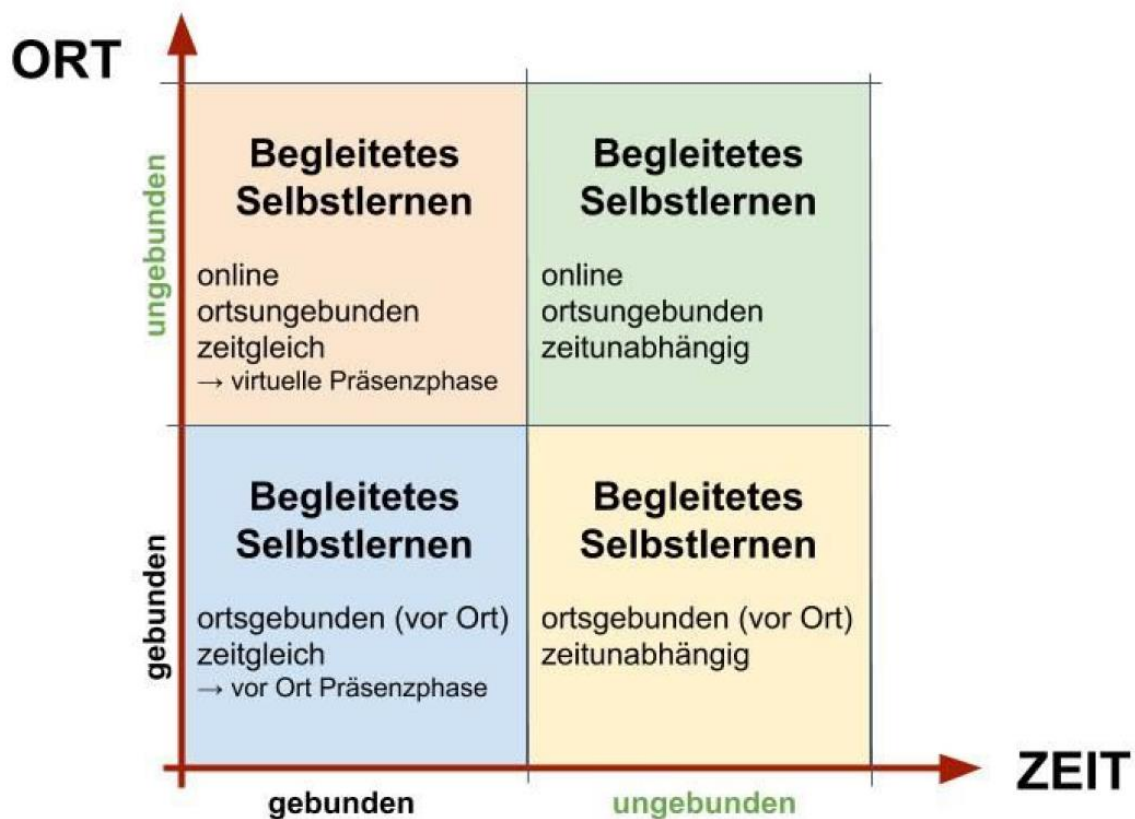
Unter „Blended Learning“ im engeren Sinn versteht man nun gemeinhin die Kombination von „face-to-face instruction with computer-mediated instruction“ (Graham, 2012, S.5). In vielen Fällen meint

dies, dass zunächst wesentliche (theoretische) Inhalte vor Ort vermittelt werden, woraufhin die praktische Anwendung, beispielsweise mithilfe von Arbeitsblättern oder Edutainment-Angeboten^{iv}, online geübt wird (Poon, 2013, S.274). Wird im Zuge einer integrierten Weiterbildung die Vermittlung der neuen Inhalte in den Online- und das Anwenden des Erlernten in den Offline-Bereich verschoben, spricht man – in Anspielung darauf, dass dies das Vorgehen klassischer Blended-Learning-Konzepte umkehrt – von einem Flipped-Classroom-Ansatz^v (Roehl, Reddy & Shannon, 2013, S.44-49). Das kann etwa bedeuten, dass wesentliche Informationen in einem Webinar^{vi} vermittelt werden, woraufhin der persönliche Austausch genutzt wird, um diesbezügliche individuelle Erfahrungen zu diskutieren. Jedoch kann auch ein deutlich größerer Teil der Face-to-face-Interaktion in den Online-Bereich verlagert werden (Siegelman, 2019). Weiters kann „Blended Learning“ beispielsweise auch die Verwendung digitaler Tools (z.B. VoIP^{vii}- oder Live-Streaming-Anwendungen) meinen, um ein- und dieselbe Einheit zur gleichen Zeit vor Ort sowie auch online anbieten zu können (Cheung, Fong & Zhang, 2014, S.82).

Die definitorische Ungenauigkeit spiegelt sich dabei auch in der vorsichtigen Verwendung des Blended-Learning-Begriffs in der internen und externen Kommunikation der am vorliegenden Projekt beteiligten Kursträger wider.

Das **Schulungszentrum Fohnsdorf** spricht in diesem Zusammenhang bevorzugt vom Ansatz des „begleiteten Selbstlernens“, welcher sich durch die Kombination von „klassischen“ Präsenzphasen mit Anwesenheitspflicht im Kurszentrum und einem höheren Anteil an „freien Lernphasen“, innerhalb welcher sowohl Lernzeit als auch Lernort von den Lernenden frei gewählt werden können, auszeichnet. Dabei wird auf einen Mix aus analogen sowie digitalen Methoden und Medien gesetzt. Abbildung 2 verdeutlicht die vier Dimensionen des „Blended Learning“ im Schulungszentrum Fohnsdorf.

Abbildung 2: Dimensionen begleiteten Selbstlernens im Schulungszentrum Fohnsdorf



Quelle: Schulungszentrum Fohnsdorf (2020), S.3.

In den **zam Steiermark GmbH** wird der Begriff „Blended Learning“ nicht in dieser Form verwendet. Stattdessen sprechen die Zentren für Ausbildungsmanagement von „technologie-erweitertem Lernen“ (kurz TEL). Hiermit möchte der Kursträger betonen, dass digitale Integration nicht damit endet, dass bisherige Vor-Ort-Angebote in den Online-Raum transferiert werden. Vielmehr seien sämtliche Rahmenbedingungen mitzudenken, die notwendig sind, um den versierten und gewinnbringenden Einsatz unterschiedlicher Medien zu ermöglichen. Unter den TEL-Fokus fallen demnach etwa auch Weiterbildungen im Bereich moderner, technologiebasierter Methodik und Didaktik für die Mitarbeiterinnen und der Ankauf von Software zur Lernunterstützung. Technologie-erweitertes Lernen verstehen die zam alles in allem „als Beitrag zu einem gelungenen Leben durch bessere Kommunikation, Beziehungen und Kooperation. Neben dem Erwerb von Wissen werden durch den Einsatz moderner Medien in den Lernerfolg immer auch metafachliche, insbesondere zwischenmenschliche Kompetenzen wie Kommunikation, Moderation, Flexibilität und Teamarbeit gefördert“ (zam, 2017, S.1).

Das **Burgenländische Schulungszentrum** steht im Vergleich zu SZF und zam noch am Beginn des offenerperimentellen Entwicklungsprozesses von digital unterstützten Weiterbildungsangeboten und ist zudem stark mit der Vermittlung solcher Wissensinhalte beschäftigt, welche sich nicht ohne Weiteres in den digitalen Raum transferieren lassen. Aufgrund der Covid-19-Krise sah sich das BUZ vor der Herausforderung, möglichst viele Inhalte in den Online-Unterricht zu verschieben und hierdurch ortsunabhängiges „Distance-Learning“ zu ermöglichen. Als Richtwert nennt der Anbieter im Frühjahr 2021, dass für die meisten Weiterbildungsangebote zumindest ein Verhältnis von 80% Online-Lernen und 20% Vor-Ort-Lernen erreicht werden konnte, wenn sich diese Verteilung in Einzelfällen auch

umdreht. Unter „Blended Learning“ versteht das Burgenländische Schulungszentrum demgemäß sämtliche Angebote, die sowohl Vor-Ort-Einheiten am Schulungsort als auch Online-Einheiten, die etwa in Heimarbeit verfolgt werden können, beinhalten. Intern wird hierbei oftmals von „Hybrid-Unterricht“ gesprochen.

Unter dem Hyperonym „Blended Learning“ werden im Folgenden, der Strategie des gemeinsamen Nenners folgend, sämtliche Formate verstanden, die sowohl Online- als auch Vor-Ort-Einheiten beinhalten. Dabei ist unerheblich, ob das Online-Lernen moderiert oder selbstorganisiert erfolgt. Jedoch müssen die Online-Einheiten im Zuge von Distance-Learning („Fernunterricht“) umsetzbar sein: Die reine Unterstützung von Vor-Ort-Einheiten durch Online-Tools reicht demnach nicht aus, um der Definition zu entsprechen.

1.2. HANDLUNGSLEITENDE FRAGEN

Zahlreiche Studien der letzten Jahre beschäftigen sich zwar mit der Qualität, Qualitätssicherung und auch den Erfolgskriterien von Blended Learning oder E-Learning, sind allerdings üblicherweise im Bereich der „higher education“ angesiedelt. Deren Methoden wie auch Ergebnisse sind daher nicht zwangsläufig auf das vorliegende (arbeitsmarktpolitische) Setting und die entsprechende Zielgruppe umlegbar.

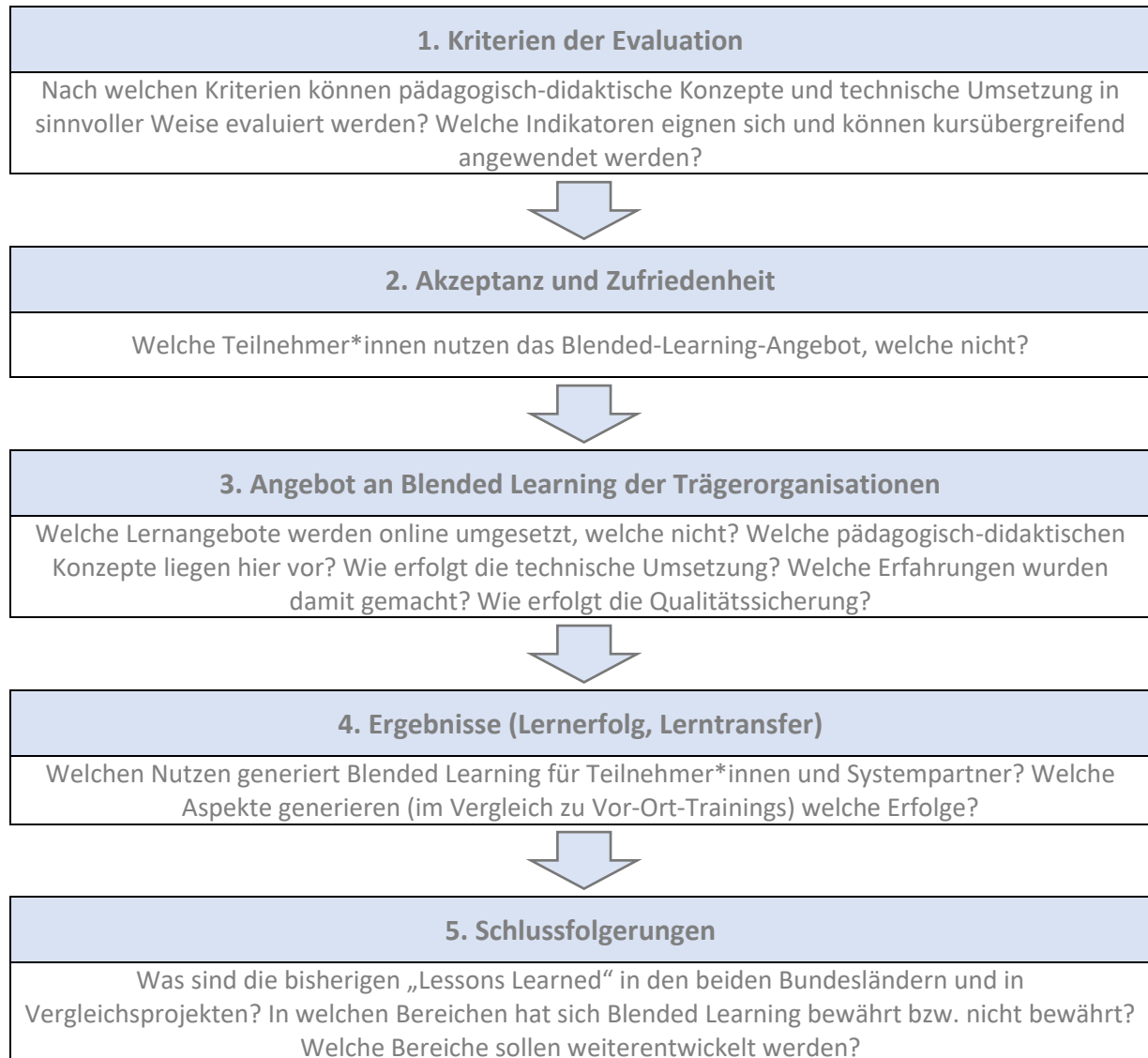
Vorliegende Arbeit beschäftigt sich daher zunächst damit, wie die Evaluierung von Blended-Learning-Angeboten vonstattengehen kann und welche Indikatoren sich zur Beurteilung jener Formate eignen.

Auf dieser Basis wird das Kursportfolio der Trägerorganisationen Burgenländisches Schulungszentrum (BUZ), Schulungszentrum Fohnsdorf (SZF) und Zentren für Ausbildungsmanagement (zam) unter die Lupe genommen werden. Betrachtet soll hierbei insbesondere auch werden, wie die Teilnehmenden die Angebote annehmen und inwiefern sie von diesen profitieren (d.h. welche Lernerfolge sie zu verbuchen haben).

Die Analyse endet aber nicht auf Kurs- oder Trägerebene: Zentrales Ziel ist, (verallgemeinerbare) Schlussfolgerungen und Handlungsempfehlungen betreffend die Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung (bzw. Evaluierung) von integrierten Angeboten zu formulieren.

Abbildung 3 listet die handlungsleitenden Fragen im Detail auf.

Abbildung 3: Handlungsleitende Fragen



1.3. METHODISCHER ÜBERBLICK UND STICHPROBE

Das Projektteam setzte auf einen methoden- und datentriangulativen Ansatz. Triangulation meint hierbei ein ganzheitliches Vorgehen in der Sozialforschung, das darauf basiert, verschiedene Methoden sowie verschiedene Datenquellen zu nutzen, um dasselbe Phänomen zu beleuchten. Hierdurch kann eine höhere Validität der gewonnenen Informationen bewirkt werden; die Wahrscheinlichkeit systematischer Fehler wird deutlich verringert.

Folgendes Methodenportfolio diente demnach dazu, die Perspektiven verschiedener Stakeholder einzuholen und mit dem aktuellen Stand der Forschung zu verknüpfen:

- Analyse grauer und publizierter Literatur,
- Dokumenten- und Datenanalyse der von den Trägerorganisationen und vom AMS zur Verfügung gestellten Papiere,
- Good-Practice-Analyse von Vergleichsprojekten aus dem internationalen Raum,

- Klärungsgespräch mit n=5 Vertreter*innen der Trägerorganisationen,
- n=18 Interviews mit Vertreter*innen der Trägerorganisationen, sowie
- teilstandardisierte Online-Befragung von n=356 Teilnehmer*innen an Blended-Learning-Angeboten der Trägerorganisationen.

Die Sicht der Trägerorganisationen wurde also sowohl im Zuge eines Klärungsgesprächs mit Personen mit Leitungsverantwortung als auch im Zuge von qualitativen, leitfadengestützten fernmündlichen Interviews eingeholt. Ersteres fand im Dezember 2020 statt und diente zum einen der Detailbesprechung von projektbezogenen Erwartungen und Zielsetzungen, zum anderen aber dem Diskurs darüber, was Blended Learning ausmacht, was bei der Evaluierung entsprechender Kurse zu beachten ist und welche Erfahrungen bereits hinsichtlich der Vorbereitung, Umsetzung und Nachbereitung von Blended-Learning-Angeboten gemacht wurden. Neben dem abif-Projektteam nahmen die in Tabelle 1 aufgelisteten Personen an der Debatte teil.

Tabelle 1: Überblick über Teilnehmer*innen am Klärungsgespräch (Vertreter*innen der Trägerorganisationen)

Trägerorganisation	Nachname, Vorname	Funktion (nach eigenen Angaben)
Burgenländisches Schulungszentrum	Vlasich, Christian	Geschäftsführung
zam Steiermark GmbH	Höller, Michaela	TEL-Spezialistin
	Peinhaupt, Gertrude	Leitung AG TEL
Schulungszentrum Fohnsdorf	Gladik, Heimo	Geschäftsführung
	Zöhrer, Verena	Pädagogische Leitung

Das Format der moderierten, aber grundsätzlich offenen Gruppendiskussion bot den Teilnehmenden die Möglichkeit, das zur Sprache zu bringen, was ihnen wichtig ist. Da die Vertreter*innen der Trägerorganisationen auch die Antworten ihrer Diskurspartner*innen hörten, sich von diesen inspirieren lassen sowie auf diese reagieren konnten, konnte das Projekt gleich mit tiefgehenden Einblicken in die Welt des Blended Learning starten. Gegensätzliche sowie übereinstimmende Erfahrungen wurden herausgearbeitet.

Ergänzend hierzu wurden von Jänner bis Februar 2021 ausführliche, leitfadengestützte (Internet-)Telefoninterviews mit leitendem ebenso wie pädagogischem Personal der Trägerorganisationen geführt. Tabelle 2 gibt einen Überblick über jene Personen, welche dem Projektteam hierbei als Expert*innen zur Verfügung standen.

Tabelle 2: Überblick über Interviewpartner*innen (Vertreter*innen der Trägerorganisationen)

Trägerorganisation	Nachname, Vorname	Funktion (nach eigenen Angaben)
Burgenländisches Schulungszentrum	Rathmanner, Bianca	Pädagogische Mitarbeit
	Schöny, Jürgen	Pädagogische Mitarbeit und Leitung
	Schranz, Dietmar	Pädagogische Mitarbeit, Bereichsleiter-Stellvertreter
	Schrödl, Hans	Pädagogische Mitarbeit
	Vlasich, Christian	Geschäftsführung
	Weber, Matthias	Pädagogische Mitarbeit, Bereichsleiter
zam Steiermark GmbH	Anonym	Pädagogische Mitarbeit, TEL-Verantwortliche
	Frank, Renate	Geschäftsführung
	Peinhaupt, Gertrude	Regionalleitung
	Penker, Birgit	Regionalleitung
	Rabovsky, Marion	Ausbildungsmanagement, Pädagogische Mitarbeit
	Tillinger, Claudia	Regionalleitung
Schulungszentrum Fohnsdorf	Gladik, Heimo	Geschäftsführung
	Lesser, Alfred	Pädagogische Mitarbeit
	Liebmingler, Sigrid	Pädagogische Mitarbeit und Leitung
	Pogritz, Rene	Pädagogische Mitarbeit
	Werber, Petra	Pädagogische Mitarbeit und Leitung
	Zöhrer, Verena	Pädagogische Leitung

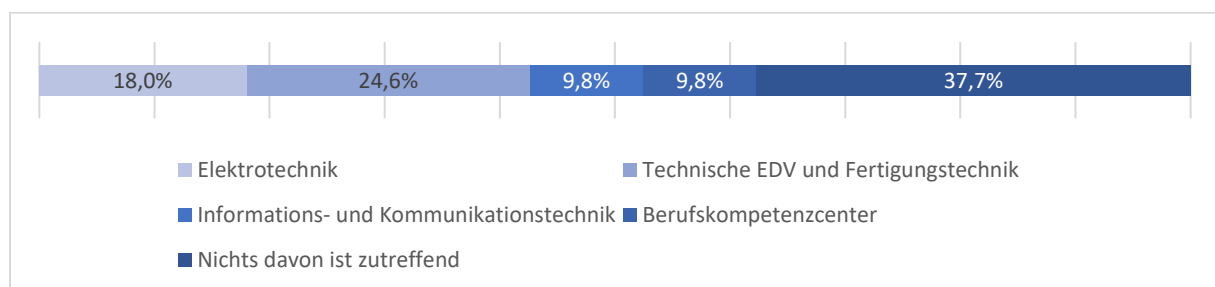
Im Zuge der Interviews konnte im Detail auf die Erfahrungen eingegangen werden, welche die Interviewpartner*innen bislang mit Blended Learning gemacht haben. Ein Fokus lag hierbei auf den Herausforderungen, die sich bei der Implementierung des Formates stellten, aber auch auf den Chancen, die die befragten Personen diesbezüglich sehen. Insbesondere die pädagogischen Mitarbeiter*innen dienen aber nicht zuletzt auch als Sprachrohr für die Lernenden, haben sie doch einen Einblick in deren Lernerfahrungen und Lernerfolge ebenso wie in deren Zufriedenheit mit Blended Learning (z.B. über informelles Feedback oder über Gelegenheitsbeobachtungen).

Dies ersetzt aber nicht das Einholen der Teilnehmer*innenperspektive: Im Zuge einer Online-Befragung, die von März 2021 bis Mai (SZF, zam) bzw. Juni (BUZ) 2021 lief, wurden n=356 Personen zu ihrer Zufriedenheit mit verschiedenen Aspekten von Blended-Learning-Angeboten (im Vergleich zu reinen Vor-Ort-Angeboten im Schulungszentrum) befragt. Die Stichprobe unterteilt sich in 63 BUZ-, 96 SZF- und 197 zam-Kund*innen. In Reaktion auf den geringen Rücklauf wurde im Falle des BUZ ab der Hälfte der Laufzeit ein gekürzter Fragebogen vorgegeben, weshalb die BUZ-Fallzahlen zwischen den Fragen stark variieren.

Nicht alle der befragten Personen konnten den Kurs, an welchem sie teilgenommen haben, benennen; jene, die dies konnten, taten es mit sehr unterschiedlichem Präzisionsgrad (von „zam“ bis „Spezialisierung Küche, mit Schwerpunkt: Regionale Küche / Basische Küche / Vegetarisch“). Während eine Auszählung der Ergebnisse demnach nicht aussagekräftig wäre, findet sich die tabellarische Auflistung sämtlicher Antworten im Anhang.

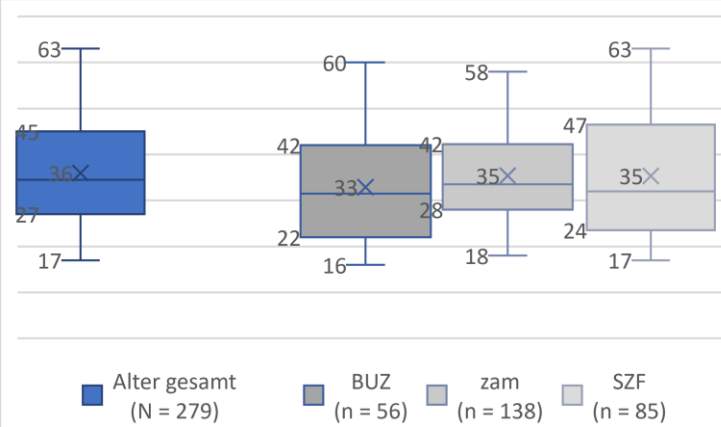
Lediglich die Angebote des BUZ ließen sich bereits vorab grob in vier Bereiche unterteilen, weshalb BUZ-Kund*innen zudem eine Single-Choice-Frage nach dem Bereich, in welchem ihre Aus- oder Weiterbildung stattfand, gestellt wurde (siehe Abbildung 4). Stark vertreten waren demzufolge Teilnehmer*innen an Aus- oder Weiterbildungen in den Bereichen „Technische EDV und Fertigungstechnik“ sowie „Elektrotechnik“.

Abbildung 4: "Es handelt sich dabei um eine Aus- oder Weiterbildung im Bereich ..."



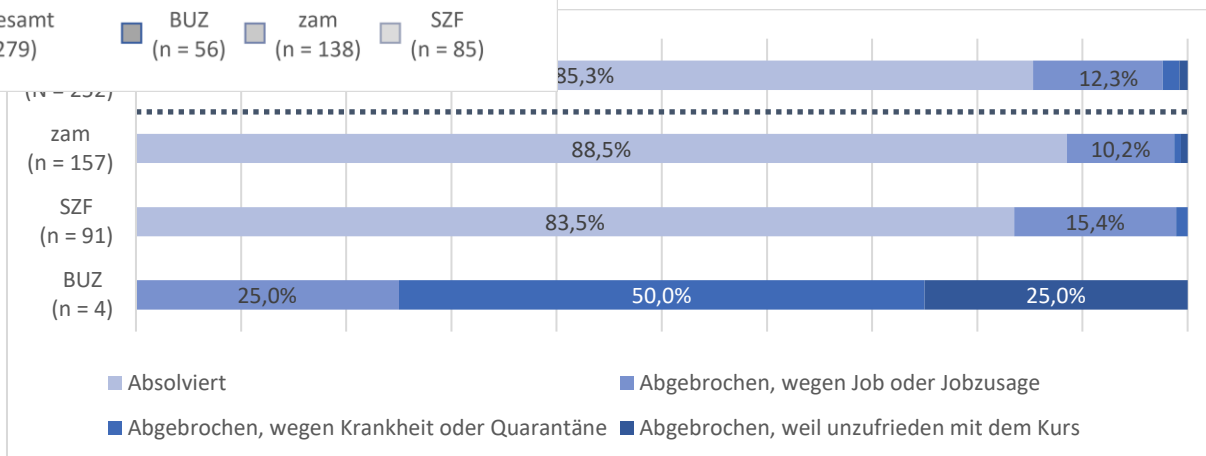
Quelle: Online-Befragung, eigene Auswertung. Angaben in Prozent jener BUZ-Kund*innen, die die Frage beantwortet haben (n=61).

Wie in Abbildung 5 illustriert, haben die meisten der Befragten ihren Kurs vollständig absolviert. Abbrüche konnten beinahe zur Gänze auf den Antritt eines Jobs oder auf den Erhalt einer Jobzusage zurückgeführt werden. Der (scheinbar) hohe Anteil von Abbrüchen im BUZ ist aufgrund der sehr geringen Anzahl an BUZ-Kund*innen, die auf die Frage antworteten, nicht aussagekräftig. Nur eine Minderheit brach die Maßnahme aufgrund von Krankheit bzw. Quarantäne oder aufgrund von Unzufriedenheit mit dem Kurs ab. Die wenigen unzufriedenen Personen geben in weiterer Folge an,



entsprochen hat bzw. sie sich nicht vorstellen konnten,

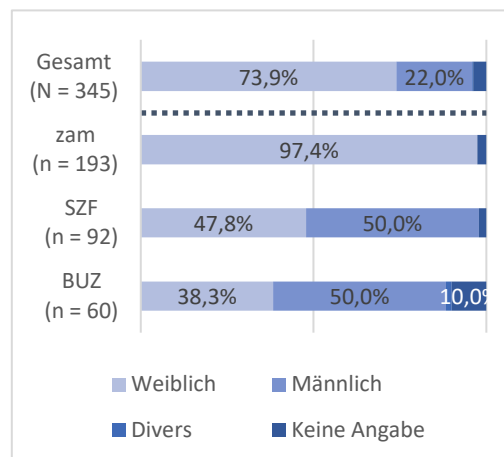
viert haben bzw. gerade dabei sind, dies zu tun. Sie könnten ihn aber auch nicht trifft am ehesten auf Sie zu?"



Quelle: Online-Befragung, eigene Auswertung. Angaben in Prozent jener Kund*innen, die die Frage beantwortet haben. Werte $\leq 4\%$ werden nicht dargestellt.

Unter den Befragten ist, wie auch in Abbildung 6 ersichtlich, die gesamte Range der Erwerbsaltersgruppen vertreten: Die jüngsten Kund*innen sind 16, die ältesten 63 Jahre alt. Die mittleren 50% der Befragten befinden sich jedoch in der Spanne von 27 bis 45 Jahren und streuen um den Median von 36 Jahren. Die Kund*innen des BUZ erweisen sich dabei tendenziell als etwas jünger als jene der zam und des SZF.

Abbildung 6: Alter und Geschlecht der Befragten



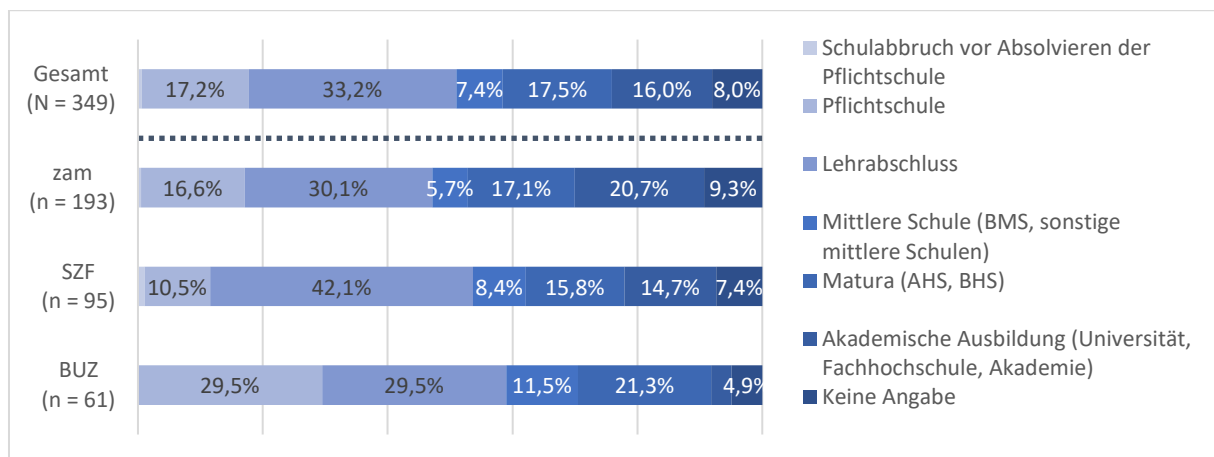
Quelle: Online-Befragung, eigene Auswertung. Angaben zum Alter mittels Boxplots. Die horizontalen Linien der Box des Boxplots illustrieren das 1.Quartil, den Median sowie das 3.Quartil. Innerhalb der Box befinden sich demnach 50% der Daten. Anhand der Länge der Antennen (Interquartilabstand*1,5, d.h. die 1,5-fache Länge der Box) kann festgestellt werden, wie stark die Daten um die mittleren 50% streuen. Angaben zum Geschlecht in Prozent jener Kund*innen, die die Frage beantwortet haben. Werte $\leq 4\%$ werden nicht dargestellt.

Da die Zielgruppe der zam lediglich Frauen umfasst, die zam aber gleichzeitig einen sehr hohen Anteil an den Befragten haben, gilt auch für die Gesamtstichprobe, dass diese zu drei Vierteln aus Frauen

besteht. Die Befragten des SZF teilen sich gleichmäßig auf Männer und Frauen auf; die BUZ-Kund*innen sind tendenziell häufiger männlich.

Betreffend die höchste abgeschlossene Ausbildung entspricht die Stichprobe mit relativer Genauigkeit dem Bildungsstand der Bevölkerung im am stärksten vertretenen Alter von 35 bis 39 Jahren (Statistik Austria, 2021), mit einem etwas größeren Anteil an Personen mit maximal Pflichtschulabschluss oder Lehrabschluss und einem etwas geringeren Anteil an Personen mit akademischer Ausbildung (siehe Abbildung 7). Personen mit maximal Pflichtschulabschluss sind insbesondere im BUZ stark vertreten, welches einen auffällig geringen Anteil an Kund*innen mit akademischer Ausbildung aufweist.

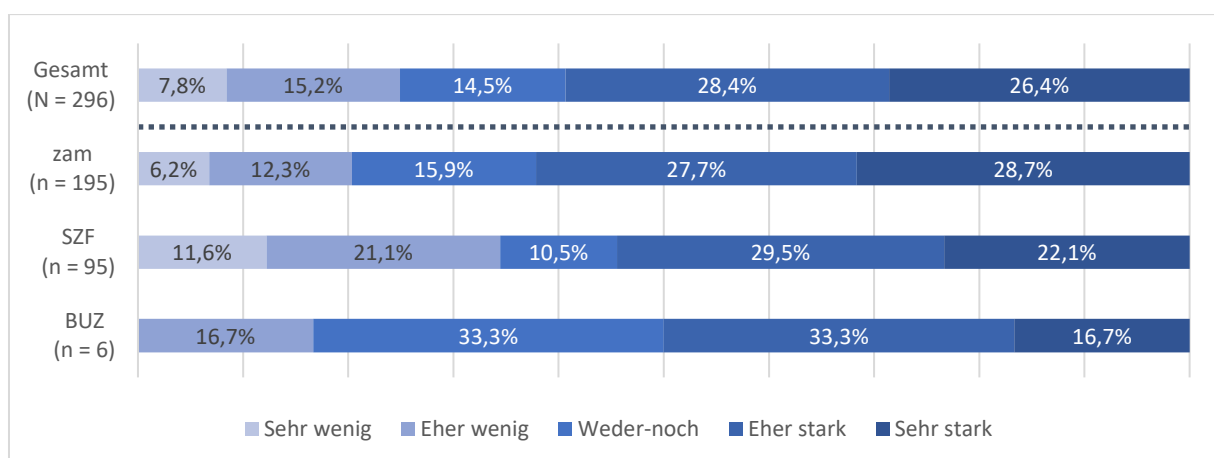
Abbildung 7: Höchste abgeschlossene Ausbildung der Befragten



Quelle: Online-Befragung, eigene Auswertung. Angaben in Prozent jener Kund*innen, die die Frage beantwortet haben. Werte $\leq 4\%$ werden nicht dargestellt.

Die Mehrheit der befragten Teilnehmenden beschreibt sich selbst dabei als eher oder sehr stark belastet von der Corona-Pandemie und den damit einhergehenden Einschränkungen (siehe Abbildung 8). Vor diesem Hintergrund müssen etwaige Kritikpunkte betreffend das Online-Lernen (z.B. betreffend eine ruhige Lernumgebung) gesehen werden.

Abbildung 8: "Wie sehr belasten die Corona-Pandemie und die damit einhergehenden Einschränkungen Sie persönlich?"



Quelle: Online-Befragung, eigene Auswertung. Angaben in Prozent jener Kund*innen, die die Frage beantwortet haben.

Dies gilt insbesondere für die in der Stichprobe vertretenen Frauen, welche auch dem Austrian Corona Panel Project zufolge wirtschaftlich sowie psychisch-gesundheitlich stärker von der Krise getroffen wurden als Männer. Dies erklärt auch, weshalb sich die Kundinnen des zam, dessen Zielgruppe rein weiblich ist, als belasteter beschreiben als die SZF- und BUZ-Kund*innen.

2. EVALUIERUNG VON BLENDED LEARNING: ZIEL UND VORGEHEN

Evaluieren meint das methodische Erfassen und das begründete Bewerten von Prozessen und Ergebnissen. Dadurch soll ein besseres Verstehen und Gestalten bestimmter Praxismaßnahmen durch Wirkungskontrolle, Steuerung und Reflexion ermöglicht werden (Reischmann, 2018, S.15). Eine Evaluierung kann zum einen Mittel zur Rechenschaftslegung sein, um eine Maßnahme und deren Nutzung zu legitimieren. Die Evaluierung eines Bildungsprozesses hat neben der Kontroll- und Legitimationsfunktion aber in aller Regel auch eine Erkenntnis- und Entwicklungsfunktion (Arnold et al., 2018, S.395). Hierbei wird eine Evaluierung als aktive Beteiligung am Bildungsprozess verstanden, denn durch die Erhebung wird auch untersucht, in welcher Hinsicht noch Verbesserungspotenzial besteht (Arnold et al., 2018, S.395). Damit bieten die Ergebnisse einer Evaluierung die Chance auf einen transparenten Dialog zwischen den verschiedenen Stakeholdern und auf einen gemeinsamen Lernprozess.

In Anbetracht dessen steht außer Frage, dass sämtliche dieser Funktionen im Falle von Blended-Learning-Angeboten eine besondere Brisanz erhalten können. Denn obwohl integrierte und auch reine Online-Weiterbildungen schon seit der Jahrtausendwende an Popularität gewinnen (Allan, 2007, S.1-4), blieb der Anteil dieser bis zur Covid-19-Krise ein relativ geringer: Eine Umfrage unter 500 österreichischen HR- und Personalverantwortlichen aus dem Jahr 2019 zeigt, dass 63% deren gesamter Weiterbildungsmaßnahmen des Jahres reine Präsenztrainings waren, 17% der Kurse einem Blended-Learning-, 18% einem Online- und 3% einem anderen Format folgten (Makam Research GmbH, 2019, S.8). Der Neuheitswert integrierter Formate kann zum einen Misstrauen, Unsicherheit und Legitimationsdruck erhöhen; zum anderen bestehen tatsächlich noch Wissenslücken bezüglich der Angebotsmerkmale, die regelmäßig zu einem (Lern-)Erfolg oder (Lern-)Misserfolg führen. Die vorliegende Evaluierung folgt daher, wie bereits einleitend hervorgehoben, nicht nur einem Selbstzweck, sondern dient auch dazu, künftige Projekte anzuleiten.

Die Konzipierung von Blended-Learning-Evaluierungen erfolgt nicht im luftleeren Raum, sondern profitiert von einer langen Tradition an Lehrevaluationen im Bildungsbereich. In mancher Hinsicht jedoch muss den Besonderheiten von integrierten Formaten Beachtung gezollt werden, um die Lehr- und Lernqualität auf adäquate Weise messbar zu machen und Verbesserungsmöglichkeiten aufzuzeigen. Der Hauptuntersuchungsgegenstand klassischer Lehrevaluationen war/ist die direkte, persönliche und unmittelbare Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden. Im Falle von Blended-Learning-Evaluierungen gerät zum einen die Vielschichtigkeit der Lehrenden-Lernenden-Interaktion, der Interaktion der Lernenden untereinander und der Auseinandersetzung der Lernenden mit dem Inhalt und den Lernmaterialien verstärkt in den Blick: Die unmittelbare Auseinandersetzung wird durch asynchrone Kommunikationsformen (z.B. E-Mail) ergänzt; das persönliche Gespräch weicht zum Teil VoIP-Konversationen, im Zuge welcher bestimmte nonverbale und paraverbale Gesprächsmarker verlorengehen können. Zum anderen tun sich auch gänzlich neue Evaluierungsdimensionen, wie etwa die wahrgenommene Nützlichkeit und die wahrgenommene Benutzer*innenfreundlichkeit von digitalen Anwendungen, auf. Tendenziell rücken im Zuge der Evaluierung von integrierten Formaten

auch verstärkt Kriterien wie individuelle Lernerfolge und Diskriminierungsfreiheit in den Fokus (Vogelsang et al., 2017, S.143).

Basierend auf seiner bisherigen Evaluierungserfahrung, einer Literaturanalyse sowie der Auseinandersetzung mit Vertreter*innen der am vorliegenden Projekt beteiligten Kursträger schlägt das Projektteam die in Tabelle 3 aufgelisteten Evaluierungskriterien vor, um Blended-Learning-Evaluierungen anzuleiten. Die einzelnen Evaluierungsdimensionen, auf welche die Kriterien heruntergebrochen werden können, werden zum Teil anhand von Indikatoren und Leitfragen illustriert, die zur Operationalisierung herangezogen werden können.

Tabelle 3: Überblick über Evaluierungskriterien, Evaluierungsdimensionen und Indikatoren

Evaluierungskriterium	Evaluierungsdimension	Indikatoren und Leitfragen
Technische Voraussetzungen	Technische Kompetenzen der Trainer*innen	<ul style="list-style-type: none"> - Trainer*innen beherrschen Tools zur Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung eines Kurses - Weiterbildungsangebote (z.B. Tool-Schulungen) sind vorhanden und werden angenommen - Feedbackveranstaltungen bzw. Vernetzungstreffen zwischen den Trainer*innen werden angeboten - Technische Kompetenzen werden bei der Personalsuche miteinbezogen
	Technische Kompetenzen der Teilnehmer*innen	<ul style="list-style-type: none"> - Kurze Einführungskurse werden angeboten („Angleichungseinheiten“) - Schriftliche Instruktionen (z.B. zur Verwendung des jeweiligen Webinar-Tools) werden zur Verfügung gestellt - Teilnehmer*innen steht ein technischer Support zur Verfügung
	Technische Infrastruktur	<ul style="list-style-type: none"> - Trainer*innen steht eine technische Grundausstattung (z.B. Laptop oder Stand-PC, Webcam, Headset, Flatrate-Internet ausreichender Bandbreite) zur Verfügung; darüberhinausgehender Bedarf wird regelmäßig erhoben - Lizenzen sind vorhanden bzw. können bei Bedarf erworben werden - IT-Support steht zur Verfügung - Teilnehmer*innen steht verleihbares Equipment zur Verfügung
	IT-Security	<ul style="list-style-type: none"> - DSGVO-konformes Vorgehen wird kontrolliert und kommuniziert - Sicherheitschecks verwendeter Tools sind vorgesehen (z.B. hinsichtlich Anbieter und Verschlüsselung) - Weiterbildungsangebote (z.B. zur Security Awareness) sind vorhanden und werden angenommen - Trainer*innen können sich ggf. an IT-Security-Verantwortliche wenden

Curriculum / pädagogisches Konzept	Lehrplan, Lehrziele und didaktische Vorgaben	<ul style="list-style-type: none"> - Vorhandensein eines Curriculums (d.h. eines Lehrplanes oder Lehrprogramms), das den Trainer*innen zugänglich ist - Curriculum enthält eine Definition von Lernzielen, die die Lernenden erreichen werden, und deren Operationalisierung - Curriculum enthält eine Definition didaktischer Standards (d.h. Lehrmethoden)
	Qualitätssicherung des Curriculums	<ul style="list-style-type: none"> - Regelmäßige Evaluierung des Curriculums und seiner Lernziele (z.B. durch Feedback vonseiten der Mitarbeiter*innen) - Aktualisierung des Curriculums bei geänderten Bedingungen (z.B. Anpassung bei Transfer vom analogen in den digitalen Raum)
	Medienadäquate ¹ Inthaltaufbereitung	<ul style="list-style-type: none"> - Gestaltung der Lerninhalte wird dezidiert an den digitalen Raum angepasst - Auswahl der Methoden wird dezidiert an den digitalen Raum angepasst - Weiterbildungsangebote (z.B. zu Online-Didaktik) sind vorhanden und werden angenommen
Maßnahmen zur Qualitätssicherung	Institutionalisierung der Qualitätssicherung	<ul style="list-style-type: none"> - Formulierung und Implementierung von Qualitätsrichtlinien - Einbezug der Trainer*innen in die Qualitätsentwicklung (z.B. Qualitätsentwicklungstage oder -zirkel) - Intervision und Supervision sind etabliert und werden angenommen
	Regelmäßige Bedarfs- und Zielgruppenanalysen	<ul style="list-style-type: none"> - Curriculum enthält Definition einer Zielgruppe - Ressourcen und Herausforderungen der Zielgruppe wurden/werden erhoben („Zielgruppenanalyse“) - Bedarfe und Bedürfnisse der Zielgruppe werden erhoben („Bedarfsanalyse“)

¹ Als „medienadäquat“ gilt, wenn nicht einfach nur Druckprodukte digitalisiert werden, sondern innovativ mit den (oft nicht-linearen) Medien umgegangen wird bzw. deren neue Arbeitsmöglichkeiten genutzt werden. Nur, was in einem bestimmten Medium auch sinnvoll und effizient realisiert werden kann, *so//* auch in diesem Medium realisiert werden.

	<p>Enge, auf die Bedürfnisse der Teilnehmer*innen abgestimmte Betreuung</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Informelles Feedback der Teilnehmer*innen an die Trainer*innen ist möglich und in der Kurszeit eingeplant (z.B. Feedbackrunden) - Curriculum ist flexibel genug, um auf individuelle Bedarfe zu reagieren
	<p>Forscher*innentriangulation in der Qualitätssicherung</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Regelmäßige Selbstevaluierungen - Zumindest punktuelle externe Evaluierungen (oder: partizipative Evaluierungen in Zusammenarbeit des internen und des externen Teams)
	<p>Datentriangulation in der Qualitätssicherung</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Erhebung der Teilnehmer*innenperspektive (Zufriedenheitsbefragungen; Reaktions-, Lernerfolgs- und Transfertests) - Erhebung der Mitarbeiter*innenperspektive - Erhebung der Perspektive etwaiger anderer Stakeholder
<p>Zufriedenheit, Akzeptanz und Compliance</p>	<p>Zufriedenheit und Akzeptanz der Trainer*innen</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Mitarbeiter*innen sind zufrieden mit ihrer Arbeitsrealität (z.B. Weiterbildungsangebot) - Mitarbeiter*innen sind zufrieden mit der Betreuung, die sie den Teilnehmenden zur Verfügung stellen können - Mitarbeiter*innen beteiligen sich aktiv an der Qualitätsentwicklung (z.B. in Qualitätszirkeln)
	<p>Zufriedenheit und Akzeptanz der Teilnehmer*innen</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Teilnehmer*innen sind zufrieden hinsichtlich Inhalten, Methoden, Ablauf, zur Verfügung stehender Zeit, Trainer*innenverhalten, ... - Show-Rate \geq Unternehmensziel - Teilnehmer*innen partizipieren aktiv (z.B. an Diskussionen) - Geringe (unbegründete) Abbruchquoten - Hohe Teilnahme an freiwilligen Maßnahmen / Einzeltätigkeiten (z.B. Selbsttests)
	<p>Zufriedenheit und Akzeptanz etwaiger weiterer Stakeholder</p>	

Technikakzeptanz	Technikakzeptanz vonseiten der Trainer*innen	<ul style="list-style-type: none"> - Mitarbeiter*innen sehen digitale Tools als etwas, das die Lehre unterstützt statt behindert („wahrgenommene Nützlichkeit“) - Mitarbeiter*innen fühlen sich sicher im Umgang mit digitalen Tools („wahrgenommene Benutzer*innenfreundlichkeit“) - Mitarbeiter*innen zeigen sich offen für den Umgang mit bislang unbekanntem digitalen Tools - Mitarbeiter*innen weisen Weiterbildungsbereitschaft bzgl. Umgang mit digitalen Tools auf
	Technikakzeptanz vonseiten der Teilnehmer*innen	<ul style="list-style-type: none"> - Teilnehmer*innen sehen digitale Tools als etwas, das die Lehre unterstützt statt behindert („wahrgenommene Nützlichkeit“) - Teilnehmer*innen fühlen sich sicher im Umgang mit digitalen Tools („wahrgenommene Benutzer*innenfreundlichkeit“) - Hohe Akzeptanz der Verwendung digitaler Tools (geringe „Technologieängstlichkeit“)
	Institutionalisierte Technikaufgeschlossenheit	<ul style="list-style-type: none"> - Integrierte Angebote werden als veritabler Teil des Unternehmensportfolios verstanden („Digitalisierungsstrategie“) - Institutionalisierte Beteiligungsmöglichkeiten am Digitalisierungsvorhaben (z.B. Einbezug der Mitarbeiter*innen bzgl. zu kaufender Lizenzen) - Weiterbildungsangebote (z.B. Tool-Schulungen) sind vorhanden
Lernerfolge	Lernleistung / Erreichen der Lernziele, z.B.:	<ul style="list-style-type: none"> - Erwerb von Wissensinhalten bzw. Kompetenzen - Einstellungsveränderung - Veränderung der Verhaltensabsichten - Erreichen etwaiger weiterer Lernziele
	Lernwirksamkeit laut Follow-Up-Befragungen	<ul style="list-style-type: none"> - Wissenstransfer in die Praxis - Verhaltenstransfer in die Praxis

		<ul style="list-style-type: none"> - Resultate (Nutzen) in der Praxis, z.B. Anwendbarkeit bei Wiedereingliederung in den Arbeitsmarkt
	Messbare Erfolgsindikatoren	<ul style="list-style-type: none"> - Abschlussquote \geq Unternehmensziel - (Unbegründete) Abbruchquote \leq Unternehmensziel - Positive Testergebnisse - Hoher Anteil erreichter Lernziele
Inklusives Potenzial	Professionalisierung von Anti-Diskriminierung	<ul style="list-style-type: none"> - Curriculum (und/oder Unternehmens-Leitlinie) enthält einen Anti-Diskriminierungs-Grundsatz, welcher auch von der Unternehmensführung unterstützt wird - Weiterbildungsangebote (z.B. Diversity-Schulungen) sind vorhanden und werden angenommen - Etablierung einer Speak-Up-Kultur (z.B. durch anonyme Beschwerdemöglichkeiten)
	Diskriminierungsfreies Lehrangebot	<ul style="list-style-type: none"> - Gebot diskriminierungsfreier Sprache, Bildsprache und Inhalte - Gebot gendersensibler Didaktik - Unterstützungsangebote für Personen mit Betreuungspflichten oder Mobilitätseinschränkungen, z.B. Alternativtermine oder zeitunabhängige Angebote
	Barrierefreies und niederschwelliges Vorgehen	<ul style="list-style-type: none"> - Bedienbarkeit der Lernangebote mittels assistiver Technologien (z.B. Screenreader, Spracheingabe, alternative Eingabegeräte) - Digitale Lerninhalte sind kompatibel mit assistiven Technologien (z.B. Verwendung von Alternativtexten) - Wahrnehmbarkeit der Inhalte durch alle Lernenden (z.B. Versehen von Videos mit Untertiteln) - Verwendung leicht verständlicher Sprache

- Wahl von Tools, die geräteunabhängig genutzt werden können, d.h. auch für mobile Endgeräte optimiert sind
- Wahl von bandbreitenschonenden Tools
- Teilnehmer*innen mit eingeschränkten finanziellen Mitteln steht verleihbares Equipment zur Verfügung

Quelle: Klärungsgespräch mit Trägerorganisationen, n=18 Interviews mit Vertreter*innen der Trägerorganisationen, ausgewählte Literatur (Arnold, Kilian, Thillosen & Zimmer, 2018, S. 357-417; Ehlers, 2004, S.42-50; Kaiser, 2020, S.145-165; Martin & Benning, 2004, S.151-157; Mayer, Pfänder & Wellmann, 2004, S.113-130; Tergan, 2004, S.24-26; Tergan & Schenkel, 2004, S.169-179).

Anmerkungen zum Evaluierungskriterium „Technische Voraussetzungen“

Grundvoraussetzung für die gelungene Umsetzung von Blended-Learning-Angeboten ist, dass Trainer*innen sowie Teilnehmer*innen ausreichend kompetent im Umgang mit den verwendeten digitalen Tools sind, um den Kurs (annähernd) störungsfrei zu bewältigen.

Um dies aufseiten der Trainer*innen zu gewährleisten, sind laufende Weiterbildungs- und Qualifizierungsangebote notwendig. Die diesbezügliche Bandbreite reicht von internen Buddy- oder Tandem-Systemen bis hin zu extern zugekauften Schulungen; die Inhalte können sehr spezifisch (z.B. Verwendung und Funktionalitäten bestimmter Tools) oder höchst versatil (z.B. Online-Didaktik) gewählt werden. Es bietet sich an, die Mitarbeiter*innen, etwa mittels Feedbackbögen, in die Entscheidung über künftige Weiterbildungen einzubeziehen sowie stets zu evaluieren, inwiefern die Mitarbeitenden die Angebote annehmen und compliant daran teilnehmen. Der zeitliche Aufwand für die Trainer*innen, der mit der Umstellung hin zu Blended-Learning-Formaten sowie mit der Aneignung digitaler Kenntnisse einhergeht, darf dabei in der Planungs- und Konzeptionsphase der Kurse nicht vernachlässigt werden. Hilfreich für eine Stärkung technischer Kenntnisse können zudem Vernetzungstreffen sein, in denen ein Austausch von Erfahrungen oder Materialien unter den Trainer*innen stattfinden und eine konstruktive Kommunikationsatmosphäre zwischen den pädagogisch Mitarbeitenden und dem Leitungspersonal entstehen kann. Empfehlenswert ist nicht zuletzt die „digitale Kompetenz“, zumindest aber die „Offenheit für die Auseinandersetzung mit digitalen Tools und Medien“, als Schlüsselkompetenz anzuerkennen und bei künftigen Personalentscheidungen als solche zu berücksichtigen.

Komplizierter gestaltet sich die Situation bezüglich der technischen Kompetenz der Teilnehmer*innen. Obwohl es zweckdienlich ist, in Zielgruppenanalysen einen Überblick darüber zu gewinnen, welches Ausmaß digitaler Kompetenz und digitaler Mündigkeit^{viii} vonseiten der Teilnehmer*innen vermutet werden kann, kann das Nichtvorhandensein jener Fähigkeiten natürlich keinesfalls ein Ausschlusskriterium von der Teilnahme am Weiterbildungsangebot sein. Vielmehr kann als Nebenziel der Durchführung eines integrierten Formates der *Zugewinn* technischer Kompetenz aufseiten der Lernenden angesehen werden. Dennoch empfiehlt es sich, Kurse derart zu konzipieren, vorzubereiten und umzusetzen, dass den Teilnehmer*innen der Einstieg in den digitalen Raum so einfach wie möglich gemacht wird. Nützlich können hierbei etwa sogenannte Angleichungseinheiten sein, die vor dem eigentlichen Beginn der Blended-Learning-Maßnahme stattfinden. Innerhalb dieser eher kurzen Einführungskurse werden die Teilnehmer*innen an ihrem jeweiligen Wissensstand abgeholt, woraufhin grundlegende und auf den jeweiligen Kurs zugeschnittene digitale Inhalte vermittelt werden. Im Fokus der Angleichungseinheiten werden in aller Regel die wesentlichen Tools stehen, die im Laufe des Kurses zum Einsatz kommen (etwa VoIP-, Webinar- oder Lernmanagement-Anwendungen). Im besten Fall finden die Einführungskurse (überwiegend) vor Ort im Kurszentrum statt, um auch Personen mit sehr eingeschränkten digitalen Kenntnissen oder großer Technologieängstlichkeit erreichen zu können. Neben den Angleichungseinheiten sind schriftliche, mit Screenshots versehene Instruktionen, die den Kursteilnehmer*innen zur Verfügung gestellt werden, eine sinnvolle Maßnahme: Diese können etwa Schritt-für-Schritt-Anleitungen zum Einloggen in das System, zum Nutzen der wichtigsten Funktionalitäten der Anwendungen sowie zum Troubleshooting im Falle des Auftretens von Problemen beinhalten. Auch sollte vermerkt sein, ob und an wen sich die Lernenden wenden können, wenn sie beispielsweise Probleme beim Zutritt zum Webinarraum haben.

Eine weitere grundlegende technische Voraussetzung für die erfolgreiche Umsetzung von Blended-Learning-Formaten ist die technische Infrastruktur in den jeweiligen Trägerorganisationen. Grundlegend ist, dass den Trainer*innen sämtliches Equipment zur Verfügung steht, das sie zum Umsetzen des Kurses benötigen. Neben einem Stand-PC oder einem Laptop wird dies oftmals ein Headset, eine Webcam oder auch mobile Internetsticks bzw. mobile Modems beinhalten. Denn gerade in ländlichen Gebieten reicht die den Kund*innen zur Verfügung stehende Internet-Bandbreite bzw. -Flächendeckung oftmals nicht aus, um Ausfallssicherheit zu gewährleisten. Nicht vergessen werden sollte, dass auch Lizenzen, Softwares und die (finanzielle) Möglichkeit, bei Bedarf zusätzliche Lizenzen zu erwerben, zur Grundausstattung zu zählen sind. Hier muss angemerkt werden, dass die Verfügbarkeit von technischem Equipment und Softwares für die Trägerorganisationen teils eine große finanzielle Herausforderung darstellt und stark von den Fördergebermitteln abhängig ist.

Im Idealfall steht daneben auch ausreichend verleihbares Equipment zur Verfügung, da nicht zwangsläufig vorausgesetzt werden kann, dass die Lernenden zumindest über ein internetfähiges Endgerät sowie Zugang zu (Flatrate-)Internet mit ausreichender Bandbreite verfügen. Kann den betreffenden Teilnehmer*innen das fehlende Werkzeug nicht bereitgestellt werden, würde die vielbesagte „Digitalisierung des Lernens“ Menschen mit geringeren finanziellen Ressourcen demnach zunehmend von Weiterbildungsangeboten ausschließen.

Bei einer Evaluierung im Blended-Learning-Bereich gilt es nicht zuletzt, die Angebote auf IT-Sicherheitsaspekte hin zu prüfen. Zu beachten sind dabei sowohl der Schutz personenbezogener Information (Datenschutz-Awareness) als auch das bewusste Sicherstellen von Gerätesicherheit (Security-Awareness). Grundlegende Schritte beinhalten etwa ein DSGVO-konformes Vorgehen, Sicherheitschecks verwendeter Tools und eine gelebte Transparenz den Teilnehmer*innen und Trainer*innen gegenüber. Sicherheitschecks können beispielsweise den Fragen nachgehen, welche Art der Verschlüsselung (keine Verschlüsselung, Transportverschlüsselung, End-to-End-Verschlüsselung) eine Anwendung anbietet, ob und wo welche Informationen gespeichert werden und wie vertrauenswürdig der Anbieter erscheint. Da die erforderliche Expertise nicht unbedingt von sämtlichen Mitarbeiter*innen erwartet werden kann, bieten sich diesbezügliche Weiterbildungen und/oder die Ernennung von IT-Security-Zuständigen an. Letzteres ist zudem gemäß Art. 37 DSGVO vorgesehen.

Anmerkungen zum Evaluierungskriterium „Curriculum / pädagogisches Konzept“

Eine ganzheitliche Evaluierung betrifft den gesamten Prozess der Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung eines digitalen Kursangebotes. Die Basis dessen stellt ein verständlich formuliertes, idealerweise verschriftlichtes Curriculum dar, welches Informationen über die festgesetzten Lerninhalte und den Ablauf der Maßnahme beinhaltet. Ferner kann das pädagogische Konzept auch didaktisch-methodische Prinzipien festlegen, d.h. Leitlinien darüber, was als „guter Unterricht“ zu verstehen ist. Diese dienen den Lehrenden als Entscheidungsgrundlage für die Gestaltung von Übungen sowie die Planung und Durchführung des Kurses.

In aller Regel wird ein solches Konzept auch Lernziele festhalten, die vonseiten der Teilnehmer*innen zu erreichen sind. Ein sorgfältig ausformuliertes Lernziel muss sich auf ein beobachtbares Verhalten beziehen und in eindeutige Begriffe gefasst sein. Der Interpretationsspielraum sollte demnach möglichst gering sein. Wäre das Thema einer Einheit etwa „Evaluierungen von Bildungsmaßnahmen“, bliebe bei einem so allgemeinen Lernziel wie „Wissens- und Kompetenzerweiterung vonseiten der

Lernenden“ offen, ob die Wissensinhalte erinnert, verstanden, angewendet, beurteilt oder kreiert werden sollen. Dies würde nicht zuletzt die Beurteilungsobjektivität stark einschränken: Je nachdem, wie ein*e gegebene*r Beobachter*in das Lernziel auslegt, hätte ein*e gegebene*r Lernende*r das Ziel demnach erreicht oder nicht erreicht. Dies könnte – wie in Tabelle 4 illustriert - verhindert werden, indem unterschieden wird, welche Kompetenzdimension konkret gefragt ist.

Tabelle 4: Kompetenzdimensionen und exemplarische Lernziele

Kompetenzdimension	Lernziel am Beispiel des fiktiven Kurses „Evaluierungen von Bildungsmaßnahmen“
Kennen und Verstehen von Lerninhalten	Lernende können die Definition einer Evaluierung wiedergeben und kennen die wichtigsten Evaluierungsformen und Evaluierungsmethoden
Anwenden von Lerninhalten	Lernende können gegebene Evaluierungskriterien anwenden, um eine gegebene Maßnahme zu beurteilen
Analysieren von Lerninhalten	Lernende verstehen Evaluierungsergebnisse und können diese in eigenen Worten wiedergeben
Beurteilen und Reflektieren von Lerninhalten	Lernende können begründen, wann sie die Anwendung bestimmter Evaluierungsdimensionen / -methoden (nicht) sinnvoll finden
Synthetisieren und Kreieren	Lernende können selbstständig einen Evaluierungsplan erstellen, Evaluierungskriterien formulieren und Evaluierungsmethoden anwenden

Quelle: Angelehnt an Schaper, 2016, S. 6.

Ein solches Curriculum, das den gesamten Lernprozess und dessen Rahmenbedingungen abbildet, ist sowohl für die Trainer*innen als auch für die Teilnehmer*innen eine sinnvolle Hilfe. Um dessen Praxisrelevanz sicherzustellen, sollten unbedingt auch die Erfahrungen der Lehrenden sowie, im Optimalfall, das Feedback der Lernenden einbezogen werden. Zudem bedarf das pädagogische Konzept bisweilen einer Aktualisierung und Anpassung, da sich die Lehr-/Lernbedingungen fortwährend ändern können. Insbesondere gilt dies beim Transfer bisheriger Vor-Ort-Angebote in den digitalen Raum: Selten ist dies möglich, ohne den Ablauf (z.B. Pausengestaltung), die Gestaltung der Inhalte und die Auswahl der Methoden bzw. Übungen anzupassen.

Um einen digitalen Informationstransfer bei Blended-Learning-Formaten zu gewährleisten, ist eine medienadäquate Aufbereitung der Inhalte notwendig. Inhalte und Unterrichtsformen aus dem Präsenzunterricht verlangen nach einer didaktischen und methodischen Überarbeitung und Anpassung an den digitalen Raum. Auch dies geht Trainer*innen ohne Online-Lehrerfahrung nicht unbedingt immer leicht von der Hand. Weiterbildungsangebote, die beispielsweise auf Online-Didaktik fokussieren, können daher von großem Nutzen sein.

Anmerkungen zum Evaluierungskriterium „Maßnahmen zur Qualitätssicherung“

Gegenstand einer umfassenden Evaluierung hat stets auch das interne Qualitätsmanagement der jeweiligen Organisation zu sein. „Qualitätsmanagement“ meint die Gesamtheit der (organisatorischen) Maßnahmen, die darauf ausgerichtet sind, Prozesse zu optimieren und eine gewisse Qualität der Produkte (i.d.F. der Kursangebote) sicherzustellen. Inwiefern dieser Grundgedanke bereits

institutionalisiert ist, lässt sich u.a. daran erkennen, ob es eine Qualitätsentwicklungsstrategie gibt, die idealerweise für die Mitarbeiter*innen einsehbar ist bzw. an welcher diese aktiv mitwirken könnten, und ob standardisierte Qualitätsentwicklungsprozesse vorgesehen sind (z.B. interne Audits). Je nach Branche und Unternehmensgröße ist außerdem das Festsetzen eines*einer Qualitätsbeauftragten, die Erstellung von Qualitätshandbüchern und/oder die Beantragung gesetzlich anerkannter Zertifizierungen vorstellbar. Eine spezielle Zertifizierung für online stattfindende Lernangebote bzw. Blended Learning gibt es in Österreich derzeit noch nicht. Das Ö-CERT, welches unter österreichischen Bildungsträgern weit verbreitet ist, berücksichtigt jedoch auch Aspekte von Online-Lehr-Lern-Situationen.

Grundlage eines erfolgreichen Qualitätsmanagements ist jedenfalls die regelmäßige Überprüfung dessen, ob ein Bedarf für ein gegebenes Angebot besteht („Bedarfsanalyse“), ob das Angebot auf die Zielgruppe zugeschnitten ist („Zielgruppenanalyse“) und ob die Zielgruppe das Angebot annimmt („Akzeptanzanalyse“). Im Falle von AMS-geförderten Angeboten sollte insbesondere die Erhebung des Bedarfes selbstredend in enger Kommunikation mit dem Fördergeber erfolgen.

Hiermit in engem Zusammenhang stehend ist im Zuge der Beurteilung des Evaluierungskriteriums zu untersuchen, inwiefern und mit welcher Regelmäßigkeit interne, externe und/oder partizipative Evaluierungen umgesetzt wurden, welche Zielgruppen einbezogen wurden (z.B. Lehrende, Lernende), welche Ergebnisse die Evaluierungen zu Tage brachten und inwiefern die Ergebnisse in der Praxis umgesetzt wurden. Als positiv zu werten ist hierbei, wenn nicht nur die unmittelbare Zufriedenheit der Lernenden analysiert wird („Reaktionstests“), sondern auch deren Lernergebnisse („Lernerfolgstest“) und der Transfer des erworbenen Wissens bzw. der erworbenen Kompetenzen in deren (Arbeits-)Alltag in die Evaluierungen einfließen. Letzteres gestaltet sich oftmals herausfordernd, da Follow-Up-Befragungen vonnöten sind, die typischerweise eine nur geringe Rücklaufquote aufweisen. Eine denkbare Lösung können kreative Workarounds darstellen, z.B. die Auszählung der Zugriffe auf Lernplattformen nach Kursabschluss.

Während der Durchführung eines Bildungsangebotes ist relevant, dass es zwischen Lehrenden und Lernenden zu laufenden und regelmäßigen Feedbackschleifen kommt. Demgemäß sollte in der Planung der Blended-Learning-Unterrichtsformate ausreichend Zeit dafür vorgesehen und fest eingeplant werden (z.B. Feedbackrunden am Ende jeder Einheit). So kann sichergestellt werden, dass die Betreuung durch die Trainer*innen individuell auf die jeweiligen Bedürfnisse der Teilnehmer*innen abgestimmt werden kann. Die Anforderung dessen gilt für das Online-Lernen ebenso wie für die Vor-Ort-Einheiten im Kurszentrum. Während beispielsweise Lernende mit hoher Selbstorganisationskompetenz durchaus davon profitieren können, ihre Lernzeiten selbst und flexibel auf ihre jeweiligen Lebensumstände abgestimmt festzulegen, würden andere Teilnehmer*innen von derart großen Freiräumen stark verunsichert und unter Umständen in ihrem Lernprozess gehemmt werden.

Anmerkungen zum Evaluierungskriterium „Zufriedenheit, Akzeptanz und Compliance“

Die Zufriedenheit und Akzeptanz der Teilnehmenden mit einem Bildungsangebot hat direkten Einfluss auf deren Compliance, d.h. deren Bereitschaft zur aktiven Mitwirkung, welche sich wiederum auf den Lernerfolg der betreffenden Personen auswirken kann. Gerade im Falle von Maßnahmen, an denen freiwillig teilgenommen wird, muss zudem bedacht werden, dass eine hohe Kund*innenzufriedenheit voraussetzend für eine gelungene Kund*innenbindung und Mundpropaganda ist.

In (formativen oder summativen) Zufriedenheitsbefragungen wird demnach untersucht, wie die Lernenden das Blended-Learning-Angebot insgesamt sowie die verschiedenen Teilbereiche und -prozesse im Speziellen einschätzen. Üblicherweise wird etwa nach der Einstellung zu den zur Verfügung gestellten Tools, zur Gestaltung des Betreuungsverhältnisses, zu den Prozessabläufen, zur Länge des Angebotes und zur Erreichung der Lernziele gefragt werden.

Es bietet sich an, auch Zufriedenheitsbefragungen unter den Mitarbeiter*innen einzuplanen. Diese sind einerseits zur Einschätzung befähigt, welche Rahmenbedingungen ihnen ermöglichen würden, den Lernerfolg der Teilnehmenden besser zu unterstützen. Andererseits fungieren sie aber auch als Sprachrohr für die Lernenden: Aus informellen Feedbackrunden sowie aus Gelegenheitsbeobachtungen stehen ihnen Eindrücke und Informationen zur Verfügung, die unter Umständen in den formalisierten Kund*innenbefragungen nicht erfragt werden (können).

Umgekehrt ist es aber auch möglich, die Zufriedenheit indirekt aus der Compliance der Lernenden zu eruieren. Ist die Teilnahme freiwillig, kann etwa näherungsweise aus Show- und aus Dropout-Raten geschlossen werden, wie die Zielgruppe das Angebot aufnimmt. Im Falle bestimmter, sehr flexibler Formate, wie etwa MOOCs^{ix} (Massive Open Online Courses), muss dies aber mit Vorsicht betrachtet werden: Abbrüche können hierbei auch bedeuten, dass das Lernziel schlichtweg bereits erreicht wurde. Doch auch im Falle herkömmlicher Kurse sind Dropouts nicht automatisch Misserfolge, kann es doch sein, dass Jobaufnahmen die Teilnehmenden daran hinderten, einen (AMS-ko-finanzierten) Kurs abzuschließen. Nicht zuletzt ist zu beachten, dass Dropouts in vielen Fällen auf die persönlichen Lebensumstände der Lernenden zurückzuführen sind. Die befragten Trainer*innen etwa verweisen hierbei insbesondere auf die Zielgruppe der Frauen. Bei diesen führen, den Interviewpartner*innen zufolge, Doppel- und Mehrfachbelastungen etwa durch familiäre Sorgearbeit bzw. Reproduktionsarbeit im Allgemeinen oft zu massiven Belastungen im privaten Umfeld, welche den Lernprozess beeinträchtigen können. Dies gilt für Online- ebenso wie für Vor-Ort-Unterricht; allerdings können u.U. speziell Personen mit Betreuungspflichten von dem Angebot des orts- und zeitunabhängigen Lernens profitieren.

Die Compliance der Lernenden kann aber auch dahingehend analysiert werden, ob diese sich aktiv am Unterricht beteiligten. Der Transfer der Lehrtätigkeiten in den digitalen Raum eröffnet hier Optionen, die bislang nicht zur Verfügung standen: Lernplattformen wie Moodle bieten die Möglichkeit, sogenannte Kursübersichts-Berichte zu generieren. Hierbei werden Aktivitäten (= Anzahl der Zugriffe + Anzahl der Beiträge von Nutzer*innen im Kurs im angegebenen Zeitraum) ausgezählt. Als "Zugriff" zählt, wenn Nutzer*innen ein Arbeitsmaterial oder eine Aktivität anklicken (zum Lesen oder Herunterladen). Als "Beitrag" zählen Aktionen, z.B. einen Testversuch abschicken, eine Aufgabe einreichen, einen Forumsbeitrag schreiben oder einen Glossareintrag erstellen.

Ähnliches gilt grundsätzlich auch für die Analyse der Zufriedenheit der Mitarbeiter*innen. Auch diese kann nicht nur erfragt, sondern auch beobachtet werden (z.B. Teilnahme an Qualitätsentwicklungstagen oder Qualitätsentwicklungszirkeln).

Anmerkungen zum Evaluierungskriterium „Technikakzeptanz“

Zufriedenheit und Compliance mit dem Online-Unterricht können nicht unabhängig von der Technikakzeptanz der Lehrenden sowie der Lernenden gedacht werden: Nur, wenn Lehrende grundsätzlich offen für digitale Anwendungen sind, können sie die Online-Einheiten lernförderlich gestalten und eloquent mit auftretenden Problemen umgehen; und nur, wenn Lernende sich

einigermaßen sicher im Umgang mit Online-Tools fühlen, werden sie aktiv partizipieren und dazu imstande sein, sich auf die Inhalte und nicht nur auf das ungewohnte Setting zu konzentrieren.

Zur Analyse der Technikakzeptanz stehen unterschiedliche (Fragebogen-)Instrumente zur Verfügung. Die gängigsten sind TAM/TAM2 und UTAUT, welche auf dem „Technik-Akzeptanz-Modell“ bzw. der „Unified Theory of Acceptance and Use of Technology“ basieren. Eine einheitliche Übersetzung der englischsprachigen Fragebögen ins Deutsche ist jedoch noch ausständig.

Grundsätzlich wird die Technikakzeptanz in die Dimensionen

- wahrgenommene Nützlichkeit (der Lösung),
- wahrgenommene Nutzer*innenfreundlichkeit (des Interfaces), und
- Technologieängstlichkeit

unterteilt. Mit je mehr Aufwand das Erlernen einer digitalen Anwendung etwa (subjektiv) verbunden ist („wahrgenommene Nutzer*innenfreundlichkeit“), je geringer die Überzeugung ist, dass das Online-Lernen mit dem Vor-Ort-Lernen mithalten bzw. dieses übertreffen kann („wahrgenommene Nützlichkeit“), und je größer das Misstrauen gegenüber Online-Tools ist („Technologieängstlichkeit“), desto größer wird die Reaktanz vonseiten der Mitarbeiter*innen sowie vonseiten der Lernenden sein.

In vielen Fällen können dabei kleine Maßnahmen dazu verhelfen, die Technikakzeptanz zu erhöhen. So etwa sollte schon bei der Auswahl der Tools darauf geachtet werden, dass diese möglichst niederschwellig sind und idealerweise keine Registrierung oder Installation erfordern. Zusätzlich könnte die Bedienbarkeit durch kurze schriftliche Instruktionen, die mit Screenshots versehen sind, erhöht werden (siehe hierzu auch das Evaluierungskriterium „Technische Voraussetzungen“). Die Technikakzeptanz der Mitarbeiter*innen wiederum kann gefördert werden, wenn die Institution als solche offen mit dem digitalen Wandel umgeht, Weiterbildungen im betreffenden Bereich anbietet und Ansprechpartner*innen zur Verfügung stellt.

Anmerkungen zum Evaluierungskriterium „Lernerfolge“

Ein weiterer wichtiger Gegenstand einer Evaluierung im Bildungsbereich sind die Lernergebnisse aufseiten der Teilnehmenden. Was hierbei als „Lernerfolg“ zu werten ist, hängt vom Lehrinhalt bzw. von den gesetzten Lernzielen ab (siehe hierzu auch Tabelle 4 bezüglich des Evaluierungskriteriums „Curriculum / pädagogisches Konzept“). Grob geht es meist um eine (gewünschte) Änderung des Wissens, des Könnens, der Einstellungen und/oder der Verhaltensabsichten.

Betrachtet man einen längeren Zeitraum, kann zudem eine Veränderung des tatsächlichen Verhaltens als Lernziel formuliert werden. Unter der Dimension der Lernwirksamkeit wird hierbei der Transfer des Gelernten in den jeweiligen Aufgabenbereich verstanden; es wird also untersucht, inwiefern die allgemeine und spezifische Handlungskompetenz der Teilnehmenden durch das jeweilige Bildungsangebot gesteigert werden konnte. Im Falle von AMS-(ko-)finanzierten Maßnahmen wird insbesondere die durch Blended-Learning-Formate angeeignete berufliche Handlungskompetenz bei einer Wiedereingliederung der Lernenden in den Arbeitsmarkt berücksichtigt. Um dies zu erheben sollte auch die Rückmeldung etwaiger Arbeitgeber*innen einbezogen werden; da die Träger nicht unbedingt Kontakt zu diesen haben, wird dies in aller Regel über die Regionalen Geschäftsstellen, welche Meetings mit den Arbeitgeber*innen haben, erfolgen.

Nicht immer ist eine detaillierte Analyse der Lernerfolge – im Sinne des Erreichens der Lernziele – möglich. So etwa kann es sein, dass keine oder kaum ausformulierte Lernziele bestehen, dass im Rahmen des Kurses kein Abprüfen dieser vorgesehen ist (oder der*die Teilnehmende ein solches verweigerte) oder dass im internen Qualitätsmanagement nicht ausreichend Zeit für die Dokumentation der (nicht-)erreichten Lernziele vorgesehen ist. In solchen Fällen wird sich die Evaluierung des Lernerfolges auf messbare Größen beschränken, so etwa das Verhältnis von Abschlüssen gegenüber Dropouts, das Erreichen bestimmter Zertifizierungen oder Bildungsabschlüsse oder sonstige Testergebnisse. Auch dann aber bietet sich an, die Einschätzung der Trainer*innen einzubeziehen, welche insbesondere bei kleinen Gruppengrößen einen guten Einblick in den Wissens- oder Kompetenzerwerb der Lernenden haben.

Anmerkungen zum Evaluierungskriterium „Inklusives Potenzial“

AMS-geförderte Angebote haben aufgrund ihrer Zielgruppe ein massives inklusives Potenzial, welches durch die Digitalisierung von Weiterbildung – die für manche Personengruppen mit einem hohen Exklusionsrisiko einhergeht - nicht verlorengehen darf. Bildungsangebote sollten demnach stets derart gestaltet sein, dass keine Personengruppe von vornherein ausgeschlossen wird. Vulnerable Gruppen, welche besonders gefährdet sind, diskriminiert und exkludiert zu werden, umfassen beispielsweise Personen mit eingeschränkten Deutschkenntnissen, Menschen mit Behinderung, Lernende mit Betreuungspflichten, Teilnehmende mit geringeren finanziellen Ressourcen und ältere Menschen.

Die Analyse des inklusiven Potenzials eines Bildungsangebotes reicht von dessen Konzeption und Vorbereitung (z.B. zeitliche und örtliche Lage, Kosten) über die Durchführung des Lernangebotes (z.B. Aufbereitung der Lerninhalte, Wahl bestimmter Tools) bis hin zu den Beurteilungskriterien, die angesetzt werden. Orientierung bieten hierbei Anti-Diskriminierungsrichtlinien (z.B. UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen), die zu erfüllen als Mindestkriterium angesehen werden kann.

Viele Merkmale, welche ein inklusives Angebot ausmachen, gelten sowohl für herkömmliche als auch für Online- oder integrierte Angebote: Das inklusive Potenzial sämtlicher Weiterbildungen ist davon abhängig, dass sie auf dem normativethischen Vorsatz beruhen, Bildungsinhalte, Methoden und Organisationsformen derart zu wählen, dass sie Menschen mit unterschiedlichen Bedarfen und Voraussetzungen ansprechen und einbeziehen (Österreichischer Behindertenrat, 2018, S.19-29). Dies meint etwa die Verwendung einer Sprache, die sowohl Männer als auch Frauen einschließt und auf Stereotype und pejorative Begriffe oder Redewendungen verzichtet. Zu beachten ist diesbezüglich auch die Bildsprache: Auch die Wahl von Fotos und Illustrationen hat minderheiten- und gendersensibel zu erfolgen und einem Diversity-Anspruch zu genügen. Auch beinhaltet ein inklusiver Ansatz beispielsweise das Nutzen barrierefreier Räumlichkeiten, die Verbreitung von Materialien in einer Sprache, die so leicht verständlich ist wie dem Inhalt angemessen ist, sowie die barrierefreie, d.h. mehrere Sinne ansprechende, Präsentation von Inhalten (beispielsweise mithilfe von Gebärdendolmetsch).

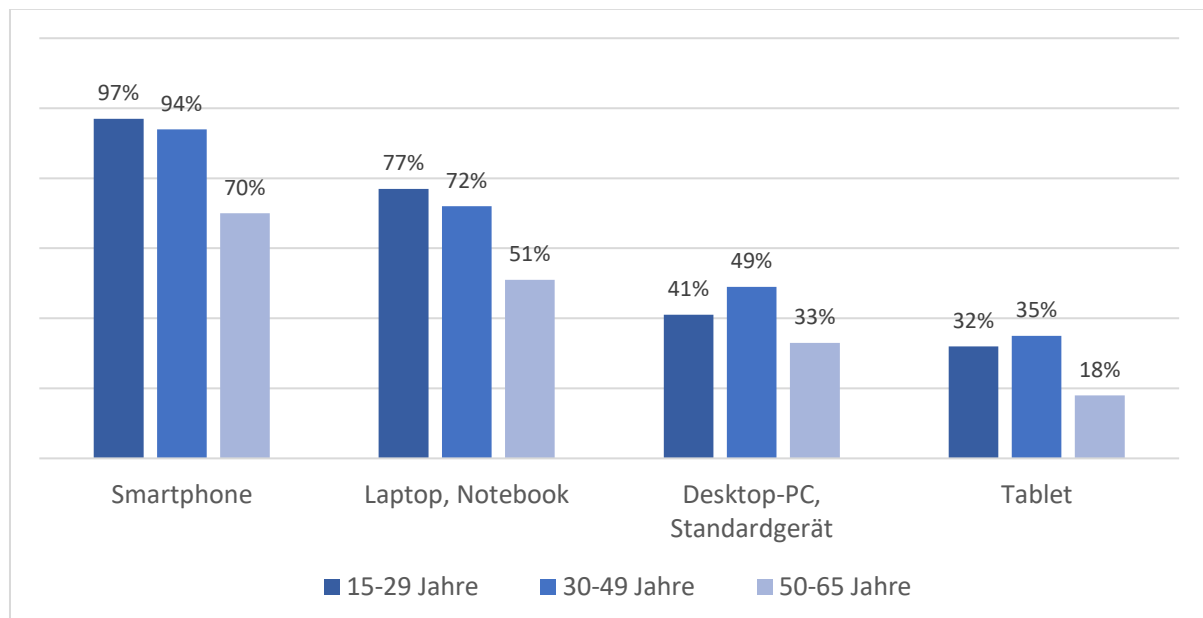
Zusätzlich aber ist im Falle der Evaluierung von Online-Einheiten bzw. von integrierten Formaten auf besondere Aspekte zu achten. Denn wie jede andere (technologische) Innovation hat auch die Digitalisierung der Weiterbildung das Potenzial, bestimmte Personen oder gar Personengruppen zu exkludieren. Die Fähigkeiten zum Umgang mit digitalen Tools bzw. der angstfreie Umgang mit diesen sind grundsätzlich ungleich verteilt: So geht durch alle Bildungs-, Bevölkerungs- und Altersschichten

ein „digital gap“^{ix} (Chhabra, 2012, S.127). Wer „digital resident“^{xi} und wer „digital visitor“^{xii} ist, und wer demnach von der digitalen Transformation profitiert, ist natürlich nicht pauschal festzuhalten.

Jedoch sind Personen mit niedrigem sozioökonomischen Status, die z.B. eher keinen Zugang zu internetfähigen Geräten haben, besonders häufig auf der Verlierer*innenseite der Digitalisierung (Dörr, 2020, S.66-72). Dies hängt beispielsweise damit zusammen, dass digitale Skills auch und insbesondere im Privatleben erworben werden können. Das allerdings kann nur dann der Fall sein, wenn Personen mindestens ein internetfähiges Endgerät besitzen und Zugang zu (Flatrate-)Internet mit ausreichender Bandbreite haben. Auf diese „digitale Ungerechtigkeit“^{xiii} könnte reagiert werden, indem Computerräume zur Verfügung gestellt werden, mindestens aber, indem darauf geachtet wird, dass sämtliche der Tools auch auf dem Smartphone (sowie dadurch auch auf Tablets) laufen.

Denn wie in Abbildung 9 zu sehen, ist das Smartphone in sämtlichen (Erwerbs-)Altersgruppen das am häufigsten genutzte Endgerät. Insbesondere Personen unter 50 Jahren kann man nahezu zur Gänze über das Smartphone erreichen.

Abbildung 9: "Welche der folgenden Geräte nutzen Sie persönlich, und zwar privat oder beruflich?" (Daten aus 2018)



Quelle: Spectra (2019), eigene Darstellung. Daten aus 2018.

Auch betreffend Menschen mit Behinderung besteht die Gefahr, dass bestehende Chancenungleichheiten durch die Komponente der digitalen Ungerechtigkeit ergänzt, diese verstärkt und neue soziale Risiken erzeugt werden. So etwa kann das Bedienen mehrerer Geräte gleichzeitig (wie beispielsweise Handy und Rechner) eine massive Herausforderung für Menschen mit Behinderungen, die mit einer eingeschränkten Motorik einhergehen, bedeuten.

Für Menschen mit Sprachbehinderung kann eine Schulung über einen Online-Self-Learning-Kurs eine große Erleichterung darstellen, wobei es hilft, interaktionsorientiertes Schreiben und Oraliteralität^{xiv} (z.B. mithilfe von Emojis^{xv}) einzusetzen (Kühne & Hintenberger, 2020, S.38).

Barrierefreie Software (z.B. mit Spracheingabe und -ausgabe) und Hardware (z.B. mit Braillezeile) dient der Inklusion von Personen mit sensorischer Behinderung (Capovilla & Gebhardt, 2016, S.4-15). Dies

setzt aber voraus, dass bei der Auswahl der Tools und bei der Gestaltung der Materialien auf Kompatibilität mit assistiven Technologien geachtet wird. Textdokumente beispielsweise sollten derart gestaltet sein, dass sie von Screen-Readern vorgelesen werden können. Dies bedeutet beispielsweise, dass sprachliche Besonderheiten (z.B. Wechsel der Sprache oder Verwendung von Abkürzungen) vermieden oder kenntlichgemacht werden. Wichtig ist zudem, dass Bilder, Grafiken und andere Nicht-Text-Elemente auch als Alternativtext zur Verfügung gestellt werden.

Zu beachten ist zudem, dass die Materialien die Information über mehrere Sinneskanäle vermitteln: Videos beispielsweise sollten eine Untertitelung für Menschen mit Höreinschränkung beinhalten; wichtige visuelle Information sollte auch in der Audiodeskription vermittelt werden, um Menschen mit Sehbehinderung zu inkludieren. Von ersterem profitieren zudem auch Teilnehmer*innen mit nicht-deutscher Muttersprache.

Potenzielle positive Begleiteffekte von Blended Learning

Zusätzlich zu den zentralen Evaluierungsdimensionen sind unerwünschte Nebeneffekte, aber auch erwünschte Begleiteffekte von Blended Learning denkbar. So etwa kann die Integration von Online-Lernen die Erschließung neuer Zielgruppen (z.B. dezentral lebende Personen oder Menschen, deren Mobilität eingeschränkt ist), aber auch die Vergrämung bestehender Zielgruppen (z.B. Personen mit mangelnder technischer Ausstattung oder eingeschränkten digitalen Fähigkeiten) bedeuten.

Insbesondere im Falle von Online-Aufgaben, die zeitunabhängig im Selbststudium erfüllt werden können, kann eine erhöhte Flexibilität in der Gestaltung des Alltags der Teilnehmenden angenommen werden. Hieraus ist aber nicht zwangsläufig zu schlussfolgern, dass dies Menschen mit beispielsweise Betreuungsverpflichtungen entgegenkommt. Nicht selten wird berichtet, dass es an einem Bewusstsein bzw. an der Selbstverständlichkeit mangelt, dass Menschen auch dann arbeiten oder lernen, wenn sie dies von zuhause aus tun. Obwohl anzunehmen wäre, dass sich Schulungsteilnehmer*innen gerade vom eigenen Schreibtisch aus in Ruhe auf Kurs und Inhalte konzentrieren können, finden sie zuhause oftmals keine ungestörten Rahmenbedingungen vor.

Andererseits kann die Umsetzung eines integrierten Angebotes zu Lernerfolgen abseits der im Curriculum verbrieften Lernziele führen. Insbesondere ist hier eine mögliche Steigerung der Lernkompetenz und eine wahrscheinliche Verbesserung der digitalen Kompetenz zu nennen – die größten diesbezüglichen Effekte sind bei jenen Personen zu erwarten, die zuvor kaum über digitale Skills verfügten. Zu einer gesteigerten Lernkompetenz etwa kommt es, wenn die Teilnehmenden in der vorgesehenen Zeit selbstgesteuerte und kooperative Lernstrategien entwickeln und anwenden können (Arnold et al., 2018, S.398).

Nicht zuletzt kann sich Lehrenden die Möglichkeit zur Exploration neuer Interaktionsformen mit den Veranstaltungsteilnehmer*innen bieten, während ein Ausbau des Blended-Learning-Angebots für die Trägerorganisation als solche eine effektivere Ressourcenverwendung bedeuten kann.

3. BLENDED-LEARNING-ANGEBOTE AUFSEITEN DER TRÄGERORGANISATIONEN

Das Burgenländische Schulungszentrum (BUZ), das Schulungszentrum Fohnsdorf (SZF) und die Zentren für Ausbildungsmanagement (zam) gaben dem Projektteam Einblick in ihre Erfahrungen mit Blended Learning.

3.1. BURGENLÄNDISCHES SCHULUNGSZENTRUM (BUZ): AUS- UND WEITERBILDUNGSANGEBOTE FÜR EINE HETEROGENE ZIELGRUPPE

Das Burgenländische Schulungszentrum (BUZ) mit Sitz in Neutal (Burgenland) versteht sich seit der Gründung 1973 als Bildungsanbieter für Arbeitssuchende und die burgenländische Wirtschaft. Mitglieder des Trägervereins sind die Republik Österreich, vertreten durch die Landesgeschäftsstelle des AMS Burgenland, die Arbeiterkammer, die Wirtschaftskammer, die burgenländische Landesregierung und die Gemeinde Neutal. Finanziert wird das BUZ aus Mitteln des AMS Burgenland (Bund und EU), der burgenländischen Landesregierung und des Bundessozialamts.

Es werden neben Aus- und Weiterbildungen auch Lehrausbildungen und Facharbeiter*innen-Intensivausbildungen angeboten. Im BUZ gibt es über 50 Kurse in den Bereichen der Elektrotechnik, Integrations- und Reintegrationsmaßnahmen, Informations- und Kommunikationstechnik, Technische EDV und Fertigungstechnik. Es sollen vorhandene Entwicklungspotenziale der Teilnehmenden gefördert, gestärkt und weiterentwickelt werden. Dabei werden gruppenspezifische Aspekte, Maßnahmen zur Stärkung von sozialen Kompetenzen, Kommunikationsübungen sowie sportliche Aspekte miteinbezogen.

Das BUZ bietet auch Kurse für vulnerable Gruppen wie Menschen mit Lernschwierigkeiten, Menschen mit physischen oder psychischen Behinderungen oder langzeitarbeitslose Personen an. Es legt daher besonders großen Wert auf die Inklusivität der Angebote und übt sich in Vorsicht bezüglich der Einführung neuer Techniken und Technologien, welche potenziell desintegrierend wirken könnten.

3.1.1. DIGITAL UNTERSTÜTZTE WEITERBILDUNG IM ZEITVERLAUF

Das BUZ transferierte im Jahr 2020 im Zuge der Covid-19-Pandemie und der damit einhergehenden Einschränkungen des Präsenz-Unterrichtes die Lerninhalte in den digitalen Raum. Die Umstellung kam sehr plötzlich, weshalb sich die Mitarbeiter*innen nicht unbedingt vorbereitet auf diese fühlten. Dies erforderte viel Improvisation seitens der Trainer*innen und des Leitungspersonals. Ein weiterer erschwerender Punkt war, dass viele Teilnehmer*innen nicht über das notwendige technische Equipment und/oder Knowhow verfügten. Es wurde versucht, den Unterricht mittels Microsoft Teams (zunächst ohne Schullizenz) und Zoom-Meetings durchzuführen. Außerdem benutzten einige Trainer*innen ein bereits vor der Covid-19-Pandemie eingeführtes LMS. Ein weiterer wichtiger Punkt der Digitalisierungsstrategie des BUZ war die Entwicklung eines EDV-Systems, welches die durch die verschiedenen Mittelgeber vielschichtige Budget-Planung erleichtern soll.

Kurze Zeit nach der ersten Phase des improvisierten digitalen Unterrichtens wurde das BUZ-System Opfer eines Hackerangriffs. Dieser warf das BUZ, eigenen Angaben nach, auf den digitalen Entwicklungsstand des Jahres 2017 zurück; die BUZ-Mitarbeiter*innen konnten sich kaum mit dem Ausbau des Blended-Learning-Angebots beschäftigen und versuchten vielmehr, den Schaden der Auswirkungen des Hackerangriffs möglichst gering zu halten.

In Zukunft sollen nach AMS-Vorgabe mehr Inhalte in den digitalen Raum verschoben werden. Momentan wird ein pädagogisch-didaktisches Curriculum mit modularem System ausgearbeitet und verschriftlicht. Außerdem wird derzeit ein neues digitales System, speziell auf das BUZ abgestimmt, entwickelt, welches voraussichtlich ab September 2021 im Einsatz sein wird.

3.1.2. ÜBERBLICK ÜBER AKTUELLE DIGITAL UNTERSTÜTZTE ANGEBOTE

Im BUZ gab es vor 2020 keinen flächendeckenden Einsatz von Blended-Learning-Formaten. Allerdings haben einzelne Trainer*innen schon zu dieser Zeit versucht, den Teilnehmenden digitale Inhalte mithilfe eines LMS anzubieten. Teilweise kam es zu einem Einsatz digitaler Anwendungen im Präsenzunterricht; dies variierte aber stark zwischen den jeweiligen Ausbildungsbereichen. Das BUZ legt großen Wert darauf, die Teilnehmenden während der Online-Einheiten engmaschig zu betreuen und laufende Feedbackschleifen zu gewährleisten. Zum Einsatz kommen hierbei Videos sowie Chat- oder Telefon-Gespräche. Im September 2021 soll ein neues System eingeführt werden und das derzeit angewendete Microsoft Teams ablösen. Zusätzlich soll in Zukunft durch die Digitalisierung auch die interne Kommunikation im BUZ vereinfacht werden.

3.1.3. SPEZIFIKA UND ALLEINSTELLUNGSMERKMALE

Eine Besonderheit im BUZ stellt die sehr heterogene Zielgruppe dar. So werden etwa auch spezielle Ausbildungen für vulnerable Gruppen, wie etwa Jugendliche mit Lernschwierigkeiten und physischen oder psychischen Behinderungen, angeboten. Dabei hat sich herauskristalliert, dass diese Zielgruppe oft Schwierigkeiten mit dem digitalen Lernen hat. Das BUZ reagierte hierauf während der Zeit der Covid-Maßnahmen mit „Türbesuchen“ und sehr engmaschiger Betreuung. Dabei ist der hohe Mehraufwand zu berücksichtigen; der Betreuungsschlüssel betrug bis zu 1:4.

Jugendliche mit einem prekären ökonomischen, familiären oder sozialen Hintergrund und/oder heiklen Wohnverhältnissen haben zuhause teilweise keine ruhige Lernatmosphäre oder nur ein unzureichendes Unterstützungsnetzwerk. Diese Gruppe profitiert stark von den Kost- und Logis-Angeboten des BUZ. Bei einer Umstellung hin zu vermehrten Blended-Learning-Angeboten wird diese Zielgruppe berücksichtigt und es wird versucht, die betreffenden Jugendlichen vor allem vor Ort im BUZ zu betreuen.

Weiters werden im BUZ spezielle Wiedereingliederungsmaßnahmen für langzeitarbeitslose Menschen angeboten. Lernziele werden hierbei weniger stark entlang von konkreten Lerninhalten formuliert: Die Menschen sollen vielmehr in ihrem Zeitmanagement und ihrer Selbstorganisation gestärkt werden. Auch diese vulnerable Zielgruppe soll in Zukunft weniger im Online-Unterricht betreut werden, weil dies die Ziele der Maßnahme unterminieren könnte. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass nicht die gesamte, sehr heterogene Zielgruppe des BUZ von einer Umstellung hin zu vermehrtem Blended Learning profitieren würde.

3.1.4. PÄDAGOGISCH-DIDAKTISCHES KONZEPT

Im Gegensatz zu den steirischen Trägerorganisationen lag beim BUZ zum Zeitpunkt der Befragungen kein ausgearbeitetes pädagogisch-didaktisches Konzept vor, welches unmittelbar auf ein digitales Setting übertragbar wäre. Dementsprechend wurde der burgenländische Träger stärker von den Ausgangsbeschränkungen ab März 2020 sowie von dem daraus resultierenden Zugzwang hinsichtlich einer plötzlichen, rasanten Digitalisierung überrascht. Hinzu kamen technische Herausforderungen (wie z.B. ein Hackerangriff). Das Jahr 2020 war daher dem Überwinden jener Rückschläge und dem Lösen tagesaktueller Aufgaben gewidmet; konzeptionelle Arbeit war hingegen nur teilweise möglich. Derzeit (Frühjahr bis Sommer 2021) befindet sich das pädagogisch-didaktische Konzept des BUZ in der Entwicklung und Ausarbeitung.

3.2. SCHULUNGSZENTRUM FOHNSDORF (SZF): QUALITÄTSSICHERUNG DURCH STANDARDISIERTE, BERUFLICHE KOMPETENZORIENTIERUNG

Das Schulungszentrum Fohnsdorf mit Standort in Fohnsdorf (Steiermark) ist seit der Gründung im Jahr 1975 ein Anbieter von beruflicher Qualifizierung. Menschen qualifizieren sich im SZF in verschiedenen Branchen und Querschnittsbereichen für die Wirtschaft und eignen sich dabei jene beruflichen Handlungskompetenzen an, die sie für einen erfolgreichen (Wieder-)Einstieg ins Berufsleben benötigen. Vom SZF werden sie dabei angeleitet, begleitet und unterstützt.

Vereinsmitglieder sind das Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsument*innenschutz, vertreten durch das AMS Steiermark, die Stadtgemeinde Judenburg und die Gemeinde Fohnsdorf. Die Hauptzielgruppe für Qualifizierungen im SZF sind vor allem AMS-Kund*innen. Über die SZF-Tochterfirma „Bildungs- und Service-Management GmbH“ werden zusätzlich Kurse für Betriebe und Privatpersonen angeboten.

3.2.1. DIGITAL UNTERSTÜTZTE WEITERBILDUNG IM ZEITVERLAUF

Das SZF initiierte 2010 in Kooperation mit dem AMS Steiermark das Projekt „Employment21“. Damit einhergehend folgte ein Richtungswechsel des SFZ; das Hauptaugenmerk liegt seitdem auf dem Ausbau eines kompetenzorientierten Unterrichts. Im Jahr 2017 wurde auf Initiative des AMS Steiermark das „Blended-Learning-Projekt im SZF“ in die Wege geleitet. Im Rahmen des Projektes wurden neue didaktische Konzepte und Qualitätskriterien entwickelt, auf deren Basis die nächsten Schritte hin zu einer Umstellung zum orts- und zeitungebundenen Lernangebot gemacht werden können. Das Projekt und der damit verbundene Ausbau von Blended Learning ist derzeit (2021) noch nicht abgeschlossen.

Mit den durch die Covid-19-Pandemie einhergehenden Einschränkungen im Vor-Ort-Betrieb hat sich der Prozess hin zu einem größeren Angebot von orts- und zeitungebundenem Lernen beschleunigt. Allerdings ist die schnelle Umsetzung, welche naturgemäß auch mit Improvisation einhergehen musste, nicht mit dem bisherigen Weg der fundierten, erarbeiteten, und geplanten Konzipierung gleichzusetzen. Das SZF geht daher davon aus, dass noch kleine Patzer zu korrigieren sind.

3.2.2. ÜBERBLICK ÜBER AKTUELLE DIGITAL UNTERSTÜTZTE ANGEBOTE

Im SZF werden verschiedene Formatkombinationen angeboten. Diese lassen sich in ortsgebundene bzw. ortsungebundene und zeitlich synchrone bzw. asynchrone Lernphasen unterteilen. Es kommt zu einem Einsatz digitaler Anwendungen im Vor-Ort-Unterricht, zu Online-Einheiten und zu unterschiedlichen Sonderformen, wie beispielsweise dem Modell des Flipped Classrooms. Lediglich Selbstlernen auf E-Plattformen gibt es in seiner Reinform im SZF nicht: Lernphasen der Teilnehmenden werden immer in enger Betreuung und mit anschließendem Feedback durch die Trainer*innen umgesetzt.

3.2.3. SPEZIFIKA UND ALLEINSTELLUNGSMERKMALE

Bis vor einigen Jahren durchliefen Personen im Bewerbungsprozess für Qualifizierungsangebote im SZF klassische Testverfahren, wie beispielsweise eine IQ-Testung. Das SZF schuf Testungen seither jedoch gänzlich ab. Interessent*innen werden stattdessen zu einem Bewerbungsgespräch eingeladen. Hier

finden Themen wie der Informationsgrad, die Eigenmotivation oder persönliche Ziele der Interessent*innen Platz. Personen, die eine klare Vorstellung von ihrem beruflichen Ziel, dem Weg dahin und den jeweiligen Rahmenbedingungen haben, wird durch das SZF auch eine höhere Chance auf eine Wiedereingliederung in den Arbeitsmarkt zugerechnet.

Zudem werden die Teilnehmenden durch die Konzentration auf ihre Stärken während des Bewerbungsprozesses zusätzlich motiviert. Nachdem das Bewerbungsgespräch positiv absolviert worden ist, wird für jede*n Teilnehmende*n ein individueller, modularer Ausbildungsweg aufgestellt, abhängig von Erfahrungen, Berufsausbildung und Zielen. Die Lernenden bekommen zu Beginn der Weiterbildung einen Vermittlungs- und Qualifizierungsvertrag, in dem Rahmenbedingungen der Ausbildung, ihre Rechte und Pflichten und die Zielfestmachung festgehalten werden. Die Qualifizierung wird vom SZF erst dann als erfolgreich bewertet, wenn eine längerfristige Integration der Teilnehmenden in den Arbeitsmarkt erfolgte.

3.2.4. PÄDAGOGISCH-DIDAKTISCHES KONZEPT

Das SZF wählt als Herangehensweise jene der beruflichen Kompetenzorientierung. Hierbei werden persönliche, soziale, fachliche und digitale Kompetenzen bezogen auf den jeweiligen (Arbeits-)Kontext von den Teilnehmenden selbstständig erlernt. Die Trainer*innen haben dabei vor allem eine unterstützende und anleitende Rolle. Ein interaktiver Austausch, eine funktionierende Kommunikation und ein Feedbacksystem zwischen Teilnehmer*innen und Trainer*innen versteht das SZF als unabdingliche Voraussetzungen für einen gelungenen Lernprozess.

Die individuellen Lernziele orientieren sich an den beruflichen Tätigkeiten, wobei pädagogische Grundlagen berücksichtigt werden. Ein für das SZF wichtiges theoretisches Konzept ist das Prinzip der Salutogenese, welches für den Bildungskontext modifiziert wurde. Dabei werden Verstehbarkeit, Handhabbarkeit und Sinnhaftigkeit als Grundprinzipien und Voraussetzungen für erfolgreiches Lernen verstanden. Freiheiten, Selbstbestimmung und Gestaltungsmöglichkeiten können nach dieser verfolgten Logik zusätzlich förderlich sein. Je nach Lernziel kann demnach Lernen zeit- und ortsunabhängig gestaltet werden, insofern die genannten Grundprinzipien nicht verletzt werden. Der*die Trainer*in soll digitale Inhalte bedürfnis- und erfahrungsgerecht auf die Kompetenzen der Lernenden abstimmen. Bei der Entwicklung und Pilotierung von kompetenzorientierten Blended-Learning-Angeboten wird die Förderung der vier Teilkompetenzen (Selbstkompetenz, Sozialkompetenz, Fachkompetenz und Methodenkompetenz) berücksichtigt. So soll insgesamt die berufliche Handlungskompetenz der Teilnehmenden gefördert werden.

An die Trainer*innen werden durch den Ausbau von Blended Learning zusätzliche Anforderungen gestellt; die Betreuungsrolle im SZF hat sich in den letzten Jahren verändert. Von den Trainer*innen werden hohe methodische, didaktische und digitale Kompetenzen, sowie eine störungsfreie Lern- und Betreuungsumgebung mit entsprechender IT-Ausstattung gefordert. Das SZF definiert Blended-Learning-Formate als (zeit- und) ortsunabhängige Lernmethoden. Der gesamte Lernprozess der Lernenden wird auch in digitalen Formaten von den Trainer*innen begleitet. Das bedeutet, dass der Unterschied zum Vor-Ort-Unterricht nicht in der Betreuungsart liegt, sondern vielmehr dahingehend zu finden ist, wo und wann das Lernen stattfindet. Damit ergeben sich für das SZF, wie bereits in Abbildung 2 in Kapitel 1.1 illustriert, vier Dimensionen, die jeweils unterschiedliche Anforderungen an den Ort und die Lernmittel stellen – damit ist auch der Einsatz der jeweiligen digitalen Tools gemeint. Die methodisch-didaktischen Qualitätskriterien sind auf alle vier Dimensionen anwendbar. Ein Format

wird dann als erfolgreich verstanden, wenn die berufliche Handlungskompetenz der Teilnehmenden erfolgreich gefördert werden konnte und es so zu einer Steigerung des berufsrelevanten Könnens kam.

3.3. ZENTREN FÜR AUSBILDUNGSMANAGEMENT (ZAM): BEDARFSORIENTIERTE UND FLEXIBEL ABGESTIMMTE LÖSUNGEN FÜR AUSBILDUNGSINTERESSIERTE FRAUEN

Die zam Steiermark GmbH (steirische Zentren für Ausbildungsmanagement) wurde im Juli 2010 gegründet und versteht sich als Schnittstelle zwischen Unternehmen, die qualifiziertes Fachpersonal suchen, und Frauen, die sich beruflich weiterentwickeln wollen. Als oberstes Ziel beschreiben die zam bedarfsgerechte Lösungen für ausbildungsinteressierte Frauen zu entwickeln und dabei einen wichtigen Impuls für die Gleichstellung von Frauen und Männern am Arbeitsmarkt und in der Wirtschaft zu setzen.

Die zam Steiermark GmbH arbeitet im Auftrag des AMS Steiermark und des Landes Steiermark. Derzeit verfügen die zam über 14 Regionalstellen in der Steiermark. Die unterschiedlichen Bedarfe und Rahmenbedingungen in den jeweiligen Regionen werden bei den Ausbildungen der Frauen berücksichtigt und miteinbezogen.

Das Angebot umfasst Information, Beratung, Planung von Ausbildungswegen, Umsetzung von Aus- und Weiterbildung sowie die Ausbildungsbegleitung für die Frauen und die regionalen Unternehmen. Es werden neben Kursen zur Wiedereingliederung in den Arbeitsmarkt auch Kurse zur Perspektivenerweiterung angeboten. Daneben gibt es in den zam auch Einzelcoachings, Workshops und Praktika. Außerdem haben die zam das Ziel, den Zugang zu technischen und handwerklichen Berufen für Frauen zu erleichtern.

Die zam-Stiftung ist als duales Ausbildungsmodell angelegt und ermöglicht so praxisorientierte duale Ausbildungen im Vorfeld eines Dienstverhältnisses. Gemeinsam mit den Unternehmen und Auszubildenden wird ein auf die Person und das zukünftige Unternehmen individuell abgestimmter Bildungsplan entwickelt. Während der gesamten Ausbildung werden die Frauen und die involvierten Unternehmen durch die zam betreut.

3.3.1. DIGITAL UNTERSTÜTZTE WEITERBILDUNG IM ZEITVERLAUF

Im Zuge der Arbeit an der „zam-Digitalisierungsstrategie“, die auf den Ebenen der Personalentwicklung (fachspezifisches Weiterbildungsangebot seit 2016), der Organisationsentwicklung (Anpassung der Organisationsprozesse und der infrastrukturellen Ausstattung) sowie der Produktentwicklung ansetzt, wurde auch ein Lernzielkatalog für digitale Kompetenzen ausgebaut.

Bereits bis 2017 wurden in den zam Steiermark digitale Inhalte in Vor-Ort-Einheiten implementiert; allerdings war ortsunabhängiges Lernen wegen der vorgegebenen Präsenzpfllichten zunächst nicht möglich. Die Anwesenheitspflichten wurden in den folgenden Jahren aufgelockert und die Auswirkungen davon in mehreren Pilotprojekten untersucht.

Ab 2017 wurde die Lernplattform Moodle für jede Regionalstelle und jede Teilnehmerin verpflichtend eingeführt. Zusätzlich wurde in jeder Regionalstelle eine Mitarbeiterin als TEL-Beauftragte installiert. Die TEL-Beauftragten arbeiteten an ihren Standorten in Zusammenarbeit mit den Regionalleiterinnen daran, dass die Trainerinnen mit der Umstellung zu Moodle zurechtkamen. Dabei wurden sowohl die

technischen Funktionen als auch die zeitliche Einteilung und die Aufbereitung der Inhalte berücksichtigt.

Ab 2018 entwickelten die zam in Kooperation mit der TU Graz eine digitale Kompetenzmatrix, angelehnt an den europäischen Leitfaden für digitale Kompetenzen. Die zam-Mitarbeiterinnen wurden in den Prozess partizipativ miteinbezogen. Die Inhalte des europäischen Leitfadens für digitale Kompetenzen wurden nun für die Zielgruppe der zam angepasst. Ebenfalls wurde im Rahmen des Projektes festgesetzt, mit welchen Methoden und Didaktiken bestimmte Lernziele erreicht werden sollen.

Ab 2019 wurde eine, im Aufbau ähnliche, Kompetenzmatrix für Trainerinnen der zam erarbeitet. Diese Kompetenzmatrix diente u.a. dazu, gezielt Weiterbildungsangebote für die Trainerinnen zu entwickeln, welche verpflichtend zu durchlaufen sind. Daneben stehen auch zusätzliche, fakultative Qualifizierungen zur Verfügung. Für die Teilnehmerinnen hingegen werden „Digi-Qualifizierungen“ angeboten. Nach Beendigung einer solchen erhalten die Absolventinnen ein individuelles Qualifizierungszertifikat, in dem festgehalten wird, welche Lernziele sie erreicht haben.

Ab 2019 wurde zudem die Anwesenheitspflicht von Seiten des AMS minimiert; die zam verlegten daraufhin circa ein Fünftel der Kurseinheiten in den digitalen Raum. Im Jahr 2020 sollte zunächst jede Region verbindlich zumindest eine Ausbildung im Blended-Learning-Format anbieten. Durch die Auswirkungen der Covid-19-Pandemie kam es zu einer beschleunigten Umstellung sämtlicher Inhalte in integrierte bzw. Online-Formate. Zusätzlich wurde eine zentrale Serverstruktur eingeführt. Dadurch können die Mitarbeiterinnen an allen regionalen Standorten auf zur Verfügung gestellte und geteilte Inhalte und Lehrmaterialien zurückgreifen.

3.3.2. ÜBERBLICK ÜBER AKTUELLE DIGITAL UNTERSTÜTZTE ANGEBOTE

Die zam Steiermark hat, schon vor der dargestellten Umstellung zum verstärkten Einsatz integrierter und Online-Formate, gezielt digitale Anwendungen, wie beispielsweise Lernvideos, im Präsenzunterricht genutzt. Auch Blended Learning im eigentlichen Sinn wird bereits seit einigen Jahren mithilfe zahlreicher Tools angeboten. Dies gilt auch für unterschiedliche Sonderformen von Blended Learning, wie etwa Flipped Classrooms. Phasen des unbegleiteten, reinen E-Learnings gibt es in den zam Steiermark in Form der „Aktiv-Tage“. Die Teilnehmerinnen sollen in diesen Tagen Inhalte selbst wiederholen und aufarbeiten. Außerdem verfügen die Teilnehmerinnen über Zugänge zu Linked-In Learning Videos und Kursen; die Frauen können so außerhalb der Kurszeiten und je nach Interesse Kurse absolvieren.

Im Allgemeinen wird in den zam-Standorten einem engen Betreuungsverhältnis zwischen Trainerin und Teilnehmerin und laufenden Feedbackschleifen ein hoher Stellenwert zugerechnet. Blended Learning wird in diesem Sinne als integrative Lernform gedacht und umgesetzt.

3.3.3. SPEZIFIKA UND ALLEINSTELLUNGSMERKMALE

2017 wurde in allen Regionalstellen der zam Steiermark eine TEL-Beauftragte ernannt. Diese hatte zunächst die Aufgabe, die anderen Trainerinnen an ihrem Standort bei der Benutzung von Moodle zu betreuen. Nach der Einführungsphase von Moodle übernahmen die TEL-Beauftragten weitere Aufgabenfelder. Zum einen gibt es regelmäßig stattfindende Vernetzungstreffen, an denen die zuständigen Mitarbeiterinnen und zum Teil auch die Regionalleiterinnen der unterschiedlichen

Standorte teilnehmen, um sich über Materialien, neue Erkenntnisse, Good-Practice-Beispiele und zukünftige Zielsetzungen auszutauschen. Zum anderen werden im Kreise der TEL-Arbeitsgemeinschaft die Durchführung und die Ergebnisse von internen Evaluierungen, die sich sowohl auf die Zufriedenheit der Kundinnen als auch auf deren Lernerfolge beziehen, besprochen. Der Wissensaustausch zwischen den unterschiedlichen Regionalstellen hat einen besonderen Stellenwert für die zam: Das bei den Vernetzungstreffen gesammelte Wissen nehmen die TEL-Beauftragten anschließend an ihren Standort mit.

Ein weiteres Alleinstellungsmerkmal der zam Steiermark ist die Digi-Woche. In 24 Wochenstunden, die zum größten Teil vor Ort im Schulungszentrum stattfinden, werden den Frauen grundlegende Basis- und Aufbaukenntnisse zu Digitalisierung und Technologie vermittelt. Dabei wird berücksichtigt, über welche digitalen Vorkenntnisse die Frauen bereits verfügen. Im Vordergrund steht konkretes, praxisnahes Anwendungswissen bezüglich digitaler Tools und Lernplattformen für den späteren Ausbildungsweg. Darüber hinaus sollen auch das Selbstvertrauen der Frauen gestärkt, die Selbstorganisationsfähigkeit erhöht, die Problemlösungskompetenz gefördert und eine kritische Auseinandersetzung mit der Digitalisierung ermöglicht werden.

3.3.4. PÄDAGOGISCH-DIDAKTISCHES KONZEPT

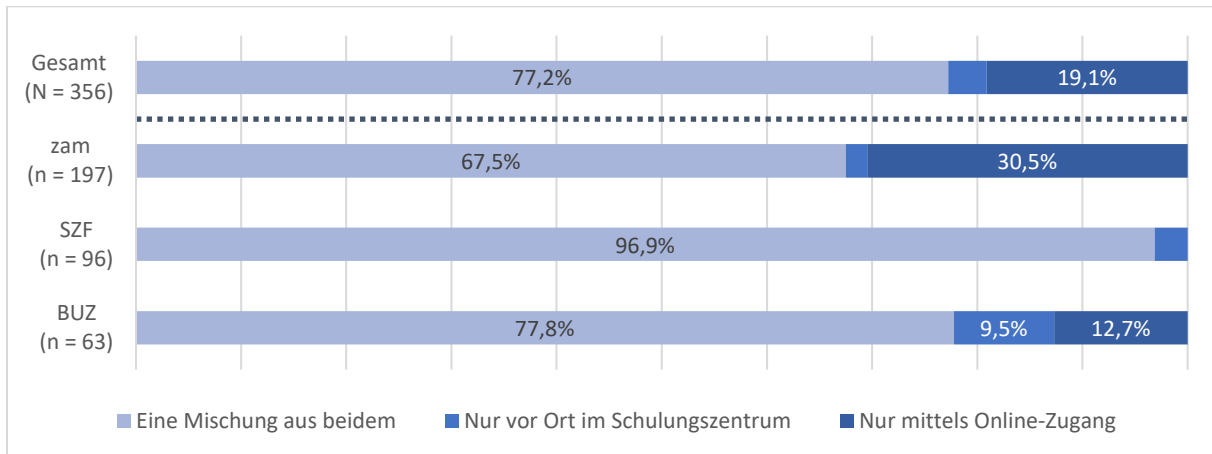
Die Mitarbeiter*innen der Zentren für Ausbildungsmanagement können sich an Curricula orientieren, in welchen Inhalte, Lernziele und ggf. auch Prüfungskriterien festgehalten sind. Für die verschiedenen Kompetenzbereiche liegen praktikable Lernzielkataloge vor. Diese dienen zam-Trainerinnen als Orientierungshilfe bei der Planung von Lernangeboten und erleichtern die Zuordnung von Inhalten zu den Kompetenzbereichen.

Der Kriterienkatalog für digitale Inhalte wird dabei kompetenzbereichsübergreifend immer dann angewandt, wenn gemischte bzw. Online-Angebote zum Einsatz kommen. Er inkludiert Informationen betreffend die fünf Kompetenzbereiche Informations- und Medienkompetenz, Kommunikation und Kollaboration, Erstellung von digitalen Inhalten, Sicherheit und Problemlösung. Auch die Workshopwoche „Digi-Woche“, in welcher Kundinnen vor Beginn ihres jeweiligen Kurses digitale (Grund-)Kenntnisse erwerben können, wurde auf Basis jenes Kataloges konzipiert.

4. ANALYSEERGEBNISSE

Die engagierte und transparente Partizipation der drei beteiligten Trägerorganisationen gab dem Projektteam die Möglichkeit, sämtliche der Evaluierungskriterien in der Praxis anzuwenden. Neben den Informationen durch die Interviewpartner*innen waren hierbei vor allem auch die Auskünfte der Teilnehmenden selbst wertvoll, welche durch die Online-Befragung von n=356 Kund*innen eingeholt wurden. Diese hatten, eigenen Angaben nach, überwiegend an Kursen teilgenommen, die sowohl Online- als auch Vor-Ort-Elemente im Schulungszentrum enthielten (siehe Abbildung 10).

Abbildung 10: "Wie fand der Kurs statt?"

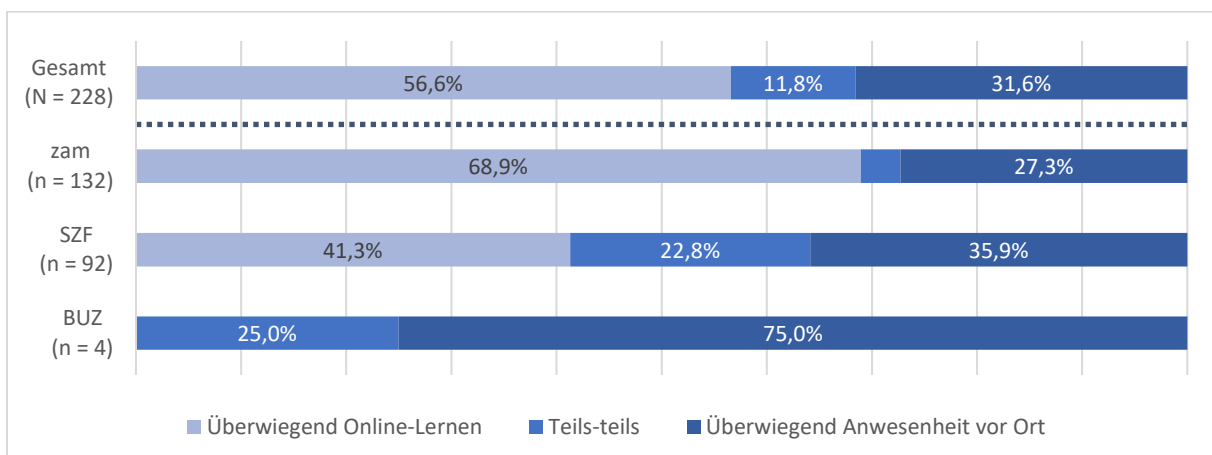


Quelle: Online-Befragung, eigene Auswertung. Angaben in Prozent jener Kund*innen, die die Frage beantwortet haben. Werte $\leq 4\%$ werden nicht dargestellt.

Diese Beobachtung trifft in besonderem Maße auf das SZF zu, während beinahe jede dritte zam-Kundin einen reinen Online-Kurs absolviert oder abgebrochen hat. Personen, die von Kursen berichten, die nur vor Ort im Schulungszentrum stattfanden, sind vor allem im BUZ vertreten. In allen drei Trägerorganisationen zusammen handelt es sich hierbei jedoch um lediglich n=13 Befragte. Auch diese Art von Kurs ist als technologiegestützt anzusehen, werden die Angebote doch durch digitale- bzw. Online-Tools unterstützt.

Jene Personen, die an einer Maßnahme teilgenommen haben, die auf einem gemischten Design basierte, beschreiben dabei, dass der Schwerpunkt auf den Online-Elementen lag (siehe Abbildung 11).

Abbildung 11: "Sie haben angegeben, dass es eine Vermischung aus Online-Lernen und Anwesenheit im Schulungszentrum gab. Wie bewerten Sie die ungefähre Gewichtung hiervon?"



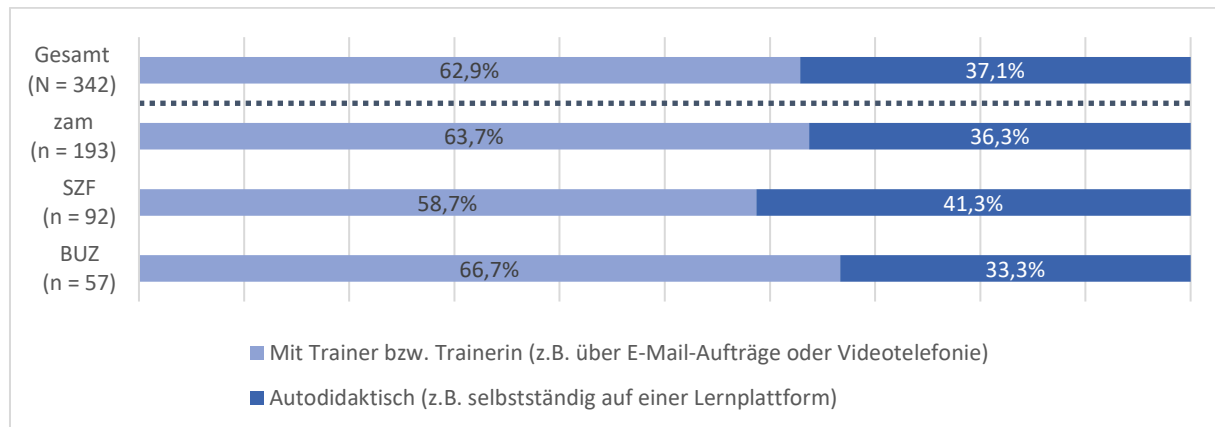
Quelle: Online-Befragung, eigene Auswertung. Angaben in Prozent jener Kund*innen, die angaben, an einem Kurs teilgenommen zu haben, der eine Mischung aus Online- und Vor-Ort-Elementen war, und die die Frage beantwortet haben. Werte $\leq 4\%$ werden nicht dargestellt.

Dies gilt insbesondere für die zam und nur abgeschwächt für das SZF, in welchem verstärkt Kund*innen vertreten sind, die meinen, dass der Fokus auf der Anwesenheit vor Ort lag, oder die sich diesbezüglich

unentschlossen zeigen. Die Ergebnisse zum BUZ können aufgrund der sehr geringen Fallzahl nicht als aussagekräftig angesehen werden.

Das Online-Lernen wiederum erfolgte überwiegend unter dem Beisein eines Trainers oder einer Trainerin (z.B. über E-Mail-Aufträge oder Videotelefonie) in synchronen Lehr-Lern-Einheiten (siehe Abbildung 12). Immerhin mehr als jede*r dritte Befragte meint jedoch, dass das Lernen hauptsächlich autodidaktisch und asynchron stattfand (z.B. selbstständig auf einer Lernplattform).

Abbildung 12: "Welche der folgenden Aussagen beschreibt das Online-Lernen innerhalb Ihres Kurses am besten?"



Quelle: Online-Befragung, eigene Auswertung. Angaben in Prozent jener Kund*innen, die angaben, an einem reinen Online-Kurs oder an einem Kurs teilgenommen zu haben, der eine Mischung aus Online- und Vor-Ort-Elementen war, und die die Frage beantwortet haben.

Mehrere Teilnehmende berichten positiv von der Unterteilung in synchrone und asynchrone Lernphasen (z.B. gemeinsames Online-Meeting am Vormittag, selbstständige Bearbeitung der Aufgaben am Nachmittag). So erzählt ein*e Teilnehmer*in: „Gut funktioniert hat auch, dass es tägliche Abgabetermine gab, für die Aufgaben, die uns an jedem Tag gestellt wurden. So ist man als Schüler in der Lage, sich die Zeit besser einzuteilen, wenn man weiß, was an einem bestimmten Tag zu tun ist und bis wann es erledigt zu sein hat.“ Das nämlich bewirke auch, „[...] dass man sich das Tempo eher selber aussuchen konnte und sich, wenn man schon fortgeschritten ist, selbst mit entsprechenden Themen individuell beschäftigen konnte.“ Eine zam-Kundin bestätigt: „Man ist [dadurch] gefordert, sich selbstständig mit dem Lernmaterial auseinanderzusetzen und zu Lösungen zu kommen.“

4.1. TECHNISCHE VORAUSSETZUNGEN

Wie in Kapitel 2 bereits erläutert, umfassen die technischen Anforderungen, welche sich den Trägern bei der Umsetzung eines Blended-Learning-Angebotes stellen,

- technische und digitale Kompetenzen aufseiten der Trainer*innen,
- technische und digitale Kompetenzen aufseiten der Teilnehmer*innen,
- in ausreichender Menge vorhandene technische Infrastruktur, sowie
- die Berücksichtigung von IT-Security-Aspekten.

Zudem ist beispielsweise der Zeitaufwand für die Neukonzeption der Angebote in Curricula/Arbeitsorganisation zu berücksichtigen.

Technische Kompetenzen aufseiten der Trainer*innen

Im **Burgenländischen Schulungszentrum** bekamen alle Mitarbeiter*innen den verpflichtenden Auftrag an einer Online-Schulung teilzunehmen. Diese sollte den Weg für die geplante Umstellung zu vermehrtem digitalisiertem Lernen im BUZ ebnen und die Akzeptanz von Blended-Learning-Angeboten unter den Mitarbeiter*innen steigern. Trainer*innen merken in den Interviews an, dass Weiterbildungsangebote, die auf die digitalen bzw. mediendidaktischen Fähigkeiten abzielen, im BUZ zu selten angeboten werden. Zudem äußern einige Trainer*innen den Wunsch nach Vernetzungstreffen und Feedbackrunden unter den BUZ-Mitarbeiter*innen und dem BUZ-Leitungspersonal.

Unter dem Aspekt, dass sich das pädagogisch-didaktische Konzept für integrierte Formate im BUZ derzeit erst in der Ausarbeitung befindet und es nur wenige Lizenzen für digitale Tools gibt, arbeiten die Trainer*innen eher auf sich allein gestellt und nach ihrem eigenen Können und Ermessen. Dabei variieren die individuellen technischen Kenntnisse der Trainer*innen, weshalb sie sich mit unterschiedlichen Herausforderungen konfrontiert sehen. Als Probleme werden in den Interviews jedenfalls die durch die Auswirkungen der Pandemie sehr plötzliche Umstellung hin zu Blended Learning mit geringer Vorbereitungszeit, der hohe zeitliche Aufwand der Vorbereitung, das Fehlen von Lizenzen sowie mangelhafte Kenntnisse betreffend die Verwendung digitaler Tools genannt.

Die Umstellung zum neuen System ist für Herbst 2021 geplant; hier wäre es für die Trägerorganisation gewinnbringend, den Trainer*innen Weiterbildungen anzubieten, Vernetzungstreffen zu ermöglichen und sie dabei stets an ihrem jeweiligen Wissens- und Kenntnisstand abzuholen.

Im **Schulungszentrum Fohnsdorf** wird bei Personalentscheidungen versucht, eine „*neue Trainer*innen-Generation*“ einzustellen, wie der Geschäftsführer im Interview angibt. Dabei werden nicht nur die Vorkenntnisse der Bewerber*innen berücksichtigt, sondern vor allem ihre Haltung und Offenheit gegenüber der Digitalisierung. Demnach sucht das SZF Trainer*innen, die eine Bereitschaft haben, sich mit digitalen Inhalten zu beschäftigen sowie sich auch in diesem Bereich weiterzuentwickeln und zusätzliche Qualifikationen zu erwerben.

Dadurch, dass sich die Trainer*innenrolle durch den Ausbau von Blended-Learning-Formaten massiv geändert hat, sieht das SZF Weiterbildungen und Qualifizierungen als unbedingt notwendig an. Daher werden laufend bedarfsorientierte interne Schulungen angeboten. Hierbei handelt es sich zum Teil um Tool-Schulungen, denn ausgewählte Tools erfuhren während der Zeit der Ausgangsbeschränkungen besonders viel Zulauf. Wichtig ist jedoch auch ein möglichst produktunabhängiges Wissen zu den jeweils hinter dem Tool liegenden Funktionen und zu erwartenden Features. Auch wenn mit bestimmten Programmen (z.B. MS Word als eines von mehreren Textverarbeitungsprogrammen) gearbeitet oder gelernt wird, sollte demnach hervorgehen, dass dies nur eine von mehreren Optionen ist. Produktunabhängiges Anwendungswissen inkludiert auch, die Grenzen dessen zu kennen, was aktuell machbar ist (z.B. tatsächlich gleichzeitige Kommunikation, da variable Latenzen stets zu Asynchronität führen), und zu verstehen, welche Rahmenbedingungen bei der Anwendung von Tools gegeben sein müssen (z.B. Sicherstellung von akzeptabler Audio- und Bildqualität bei Videotelefonie).

Sowohl Leitungspersonal als auch Trainer*innen merken an, dass sie mit dem Angebot an Weiterbildungen zufrieden sind. Neben der Bereitschaft der Trainer*innen technische Kompetenzen zu erwerben und auszubauen, wird im SZF der zeitliche Aufwand von eben diesem Prozess

mitberücksichtigt. Als Unterstützungsnetzwerk zwischen den Mitarbeiter*innen gibt es im SZF zusätzlich ein „Buddy-System“: Mitarbeiter*innen, die über besonders fundierte technische oder digitale Kompetenzen verfügen, stehen Kolleg*innen bei diesbezüglichen Fragen zur Verfügung.

In den **Zentren für Ausbildungsmanagement** in der Steiermark gibt es laufende Weiterbildungs- und Qualifizierungsmaßnahmen, Tagungen und Info-Veranstaltungen für Trainerinnen im Bereich der digitalen Kompetenzen. Es wird großer Wert daraufgelegt, dass auch Trainerinnen mit eingeschränkten technischen Vorerfahrungen an ihrem individuellen Wissensstand abgeholt werden. Außerdem wird der zeitliche Aufwand von Blended Learning berücksichtigt, wie Trainerinnen in den Interviews anmerken.

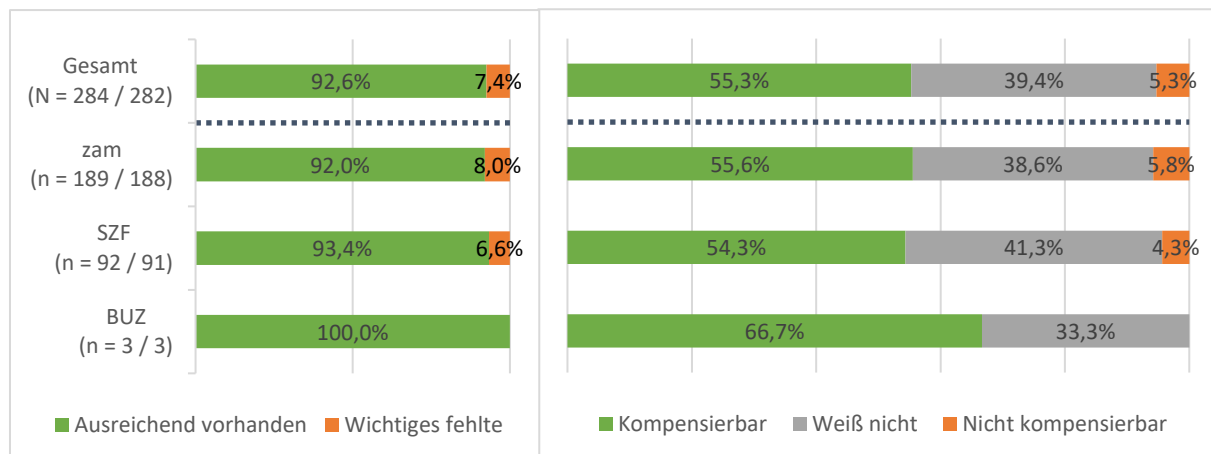
Im Jahr 2017 wurde von den zam eine TEL-Arbeitsgemeinschaft auf den Plan gerufen. Dies hatte zunächst das Ziel, dass es in den Regionalstellen Expertinnen für technische und digitale Anliegen gab, die den anderen Trainerinnen bei der Einführung der Lernplattform Moodle halfen. Nach erfolgreicher Integration von Moodle in den Unterricht blieb die TEL-Arbeitsgruppe weiterbestehen. Sie dient nunmehr einerseits als kommunikative Schnittstelle zwischen den Trainerinnen und dem Leitungspersonal aus den verschiedenen Regionalstandorten. Andererseits erfolgt im Zuge der regelmäßig stattfindenden Treffen ein Austausch von Materialien, Good-Practice-Beispielen und Wissen. Wie viele Beteiligte in den Interviews anmerken, werden diese Vernetzungstreffen als sehr gewinnbringend wahrgenommen. Die TEL-Beauftragten werden in den zam als Multiplikatorinnen der Digitalisierungsstrategie beschrieben.

Die zam arbeiten derzeit an einer digitalen Kompetenzmatrix für Trainerinnen. Drei Kompetenzbereiche werden durch interne und externe Expert*innen evaluiert; theoretisches Wissen wird miteinbezogen. Die Kompetenzmatrix für Mitarbeiterinnen soll helfen, Weiterbildungsangebote auf die tatsächlichen Anforderungen der Trainerinnen im Alltag anzupassen und den Ist-Zustand der technischen Kompetenzen zu evaluieren.

Technische Kompetenzen aufseiten der Teilnehmer*innen

Nur wenige Befragte geben an, dass ihnen wichtige digitale Fähigkeiten fehlten, welche sie brauchten, um den Kurs bestmöglich zu nutzen (siehe Abbildung 13). Konkret meinen sie, dass es ihnen an „Grundkenntnissen“, an Wissen betreffend die MS Office-Suite, an Vertrautheit mit Videokonferenz-Anwendungen und an „Fertigkeiten im Umgang mit neuen Medien“ mangelte. Seltener waren Spezialkenntnisse erforderlich, die den Kund*innen eigenen Angaben nach fehlten (z.B. Auto-CAD).

Abbildung 13: "Standen Ihnen sämtliche digitalen Fähigkeiten zur Verfügung, die Sie brauchten, um den Kurs bestmöglich nutzen zu können? Bot Ihnen der Kursträger die Möglichkeit, etwaige Wissenslücken zu schließen?"



Quelle: Online-Befragung, eigene Auswertung. Angaben in Prozent jener Kund*innen, die angaben, an einem reinen Online-Kurs oder an einem Kurs teilgenommen zu haben, der eine Mischung aus Online- und Vor-Ort-Elementen war, und die die Frage beantwortet haben. Werte $\leq 4\%$ werden nicht dargestellt.

Mehr als die Hälfte der Teilnehmer*innen war sich zudem über Möglichkeiten bewusst, welche die jeweilige Trägerorganisation bot, um etwaige Wissenslücken zu schließen. Sie nennen hierbei Angleichungskurse, schriftliche Instruktionen, mündliche/persönliche Hilfestellungen durch die Trainer*innen und Lernvideos. „Man brauchte nur zu fragen und man bekam eine ausführliche Anleitung“, lobt ein*e SZF-Kund*in, während eine zam-Befragte erzählt: „Wenn ich Hilfe brauchte, wurde mir immer telefonisch weitergeholfen.“ Dies gilt insbesondere für Personen, denen eigenen Angaben nach wichtige Kenntnisse fehlten: Es ist davon auszugehen, dass jene Befragten, die ausreichende Fähigkeiten mitbrachten, auch keinen Grund sahen, sich über etwaige Angleichungskurse oder Instruktionen zu informieren. Die Bewerbung der Möglichkeiten, bestehende Wissenslücken zu schließen, scheint demnach gut zu funktionieren. Die Angebote zur Kompensation mangelnder digitaler Fähigkeiten müssen auch inhaltlich laufend den konkreten Wissensbedarfen vonseiten der Kund*innen angepasst werden.

Das **Burgenländische Schulungszentrum** arbeitet momentan (Frühjahr / Sommer 2021) an einem modularen Curriculum und an einem neuen digitalen Lernsystem. Die Umstellung hin zu vermehrten Blended-Learning-Formaten aufgrund der Auswirkungen der Covid-19-Pandemie verlangte im BUZ von allen Beteiligten viel Improvisation; die momentane Unterrichtssituation ist dementsprechend eher eine Übergangslösung. Teilweise versuchten die Trainer*innen den Teilnehmer*innen durch Telefongespräche die notwendige Hilfe zur Entwicklung grundlegender technischer Kompetenzen zur Verfügung zu stellen, was als Dauerlösung sowohl für die Trainer*innen als auch für die Teilnehmer*innen eher suboptimal wäre.

Einige Trainer*innen äußern den Wunsch, dass die Einführungseinheiten der Blended-Learning-Kurse auch in Zukunft vor Ort im Schulungszentrum abgehalten werden. In diesen Präsenzeinheiten können digitale Grundlagen vermittelt und die technischen Kompetenzen der Teilnehmer*innen auf ein für den jeweiligen Kurs notwendiges Niveau gebracht werden. Teilnehmer*innen, die sich aufgrund ihrer (technischen) Kompetenzen (noch) nicht für integrierte Angebote eignen, können im Zuge dessen identifiziert und auch in Zukunft in Vor-Ort-Kursen unterrichtet werden.

Insofern dennoch auf gemischte Angebote zurückgegriffen wird, würde das Projektteam dem BUZ schriftliche Instruktionen und Angleichungseinheiten in Präsenz zu Beginn der Blended-Learning-Kurse empfehlen. Weiters sind simultane Online- und Präsenzkurse (manchmal wird hierbei von einer „hybriden“ Vorgabe gesprochen) denkbar; dies könnte man beispielsweise durch Streamen des vor Ort abgehaltenen Kurses verwirklichen.

Im **Schulungszentrum Fohnsdorf** wird die zu Beginn eines längeren Kurses vor Ort stattfindende Präsenzwoche als Grundstein für den weiteren (zum Teil im digitalen Raum angesiedelten) Lernprozess verstanden. In dieser Präsenzwoche werden die technischen und digitalen Kompetenzen der Teilnehmer*innen auf den für das weitere Vorgehen notwendigen Stand gebracht. Neben der Vermittlung digitaler Grundlagen können die Teilnehmer*innen ihre Kurskolleg*innen kennenlernen, was wiederum hilft, ein Unterstützungsnetzwerk unter den Lernenden aufzubauen. Außerdem wird den Teilnehmer*innen erklärt, an welche Ansprechpersonen sie sich bei technischen Fragen wenden können.

Im SZF werden den Teilnehmer*innen zudem unterschiedliche Dokumente zur Verfügung gestellt, die Aufschluss über technische Anwendungen und Online-Lernen an sich geben sollen. In einem FAQ werden beispielsweise häufig gestellte Fragen zum zeit- und ortsunabhängigen Lernen gesammelt beantwortet, in einer Informationsbroschüre werden die Rahmenbedingungen von Blended Learning im SZF genauer ausgeführt und auf der Website des SZF werden Tipps und Tricks für digitales Lernen bereitgestellt.

In den **Zentren für Ausbildungsmanagement** in der Steiermark wird mit der „Basiswoche digitaler Kompetenzen (Digi-Woche)“ eine Workshopwoche für alle zam-Teilnehmerinnen angeboten, in der sie sich technische und digitale Basiskompetenzen aneignen können. Hinsichtlich der Inhalte und Gestaltung der Digi-Woche wird flexibel auf die jeweiligen Vorkenntnisse der Frauen Rücksicht genommen. Die Teilnehmerinnen werden demnach an ihrem individuellen Wissensstand abgeholt. Hilfsangebote im Falle technischer Fragen der Teilnehmerinnen werden aufgezeigt. Interviewpartnerinnen sprechen an, dass sie auch in der Einführungswoche pädagogisch-didaktisch gewinnbringend arbeiten können: Gruppendynamiken werden gestärkt, Unterstützungsnetzwerke werden aufgebaut, und Teilnehmerinnen mit starken technischen Vorkenntnissen können als Expertinnen innerhalb der Gruppe etabliert werden. Alle Trainerinnen sprechen der Digi-Woche in den Interviews eine immense Wichtigkeit für einen erfolgreichen Lernprozess zu und schlagen auch anderen Trägerorganisationen ein ähnliches Modell vor, um die technischen Kompetenzen der Teilnehmenden auf einen soliden Stand für das integrierte Lernen zu bringen.

Die Digi-Woche wird als Trainingsmodell zur Umsetzung des zam-Lernzielkatalogs und der digitalen Kompetenzmatrix verstanden. Der zam-Lernzielkatalog beinhaltet eine Auflistung und Beschreibung der Lernziele betreffend digitale Kompetenzen. Die Teilnehmerinnen können hierbei auf unterschiedliche, recht detaillierte Dokumente zurückgreifen, welche sämtliche Dimensionen und Schritte der technischen Kompetenzvermittlung auflisten.

In den zam gibt es außerdem die Möglichkeit von Einzelberatungen und Gruppencoachings, in denen eine Thematisierung der technischen Kompetenzen der Teilnehmerinnen Platz findet. Mehrere

Trainerinnen merken an, dass viele Frauen² kaum technische oder digitale Kenntnisse mitbringen; eine möglichst niederschwellige Einführungsphase ist dementsprechend als unbedingt notwendig zu bewerten.

Technische Infrastruktur

Mitarbeiter*innen des **Burgenländischen Schulungszentrums** geben an, dass die (mangelnde) technische Ausstattung der Teilnehmer*innen sie vor Herausforderungen stellt. Zwar verfügen fast alle Teilnehmer*innen über ein Mobilgerät; Laptops oder andere Endgeräte besitzt ein Großteil der Lernenden aber nicht. Die verleihbaren Geräte des BUZ reichen nicht aus, um dies auszugleichen. Das BUZ erwarb im Jahr 2020 Lizenzen für Microsoft Teams; davor wurde von einigen Trainer*innen der digitale Unterricht mithilfe der Gratisversion von Cisco Webex durchgeführt. Teilweise integrieren Trainer*innen extern erstellte Websites in den digitalen Unterricht.

Das geplante Lernprogramm, welches voraussichtlich im September 2021 eingeführt wird, soll die Teilnahme am Unterricht per Smartphone ermöglichen. Somit kann dem Fehlen der technischen Ausstattung der Teilnehmer*innen entgegengewirkt werden. Denn wie bereits in Kapitel 2 dargelegt, ist das Smartphone in sämtlichen (Erwerbs-)Altersgruppen das am häufigsten genutzte Endgerät. Insbesondere Personen unter 50 Jahren kann man nahezu zur Gänze über das Smartphone erreichen.

Im **Schulungszentrum Fohnsdorf** geben die Mitarbeiter*innen an, dass das zur Verfügung gestellte Equipment für alle interessierten Teilnehmer*innen ausreicht. Gleiches wurde über die Verfügbarkeit von Softwares und Lizenzen gesagt. Die Trainer*innen können aus einer Vielzahl an unterschiedlichen Tools wählen, um den Blended-Learning-Unterricht interessanter und abwechslungsreicher zu gestalten. Das SZF stellt den Teilnehmer*innen neben Laptops, Webcams und Headsets auch Internetsticks zur Verfügung.

Die Trainerinnen in den **Zentren für Ausbildungsmanagement Steiermark** thematisierten - die technische Ausstattung der Teilnehmerinnen betreffend - ähnliche Herausforderungen wie die Trainer*innen des Burgenländischen Schulungszentrums. Die zum konnten im Jahr 2020 zwar mehr verleihbares Equipment kaufen; die verfügbaren Geräte reichen dennoch nicht für alle interessierten Frauen aus. Die teilnehmenden Frauen leihen sich dann oft Endgeräte bei Freund*innen oder Bekannten aus, bis sie sich ein eigenes Endgerät finanzieren können. Weiters stellt die Lernenden auch der Zukauf von Softwares, wie Microsoft Office, vor eine finanzielle Herausforderung. Die Trainerinnen in den zum ermutigen die Frauen, sofern finanziell möglich, in eine eigene technische Ausstattung zu investieren. Diese wird häufig auch im an die zum anschließenden Ausbildungsprozess oder im privaten Bereich gebraucht.

IT-Security

Im BUZ, SZF und zum sind die Trainer*innen mit dem IT-Support zufrieden. Bei kleineren technischen Problemen ist für die Teilnehmer*innen die erste Anlaufstelle die*der Trainer*in. Weiters gibt es zuständige technik-affine Personen, die über das notwendige Knowhow verfügen. In den drei Trägerorganisationen gibt es die Möglichkeit, externen technischen Support einzuschalten.

² Es spricht alles dafür, dass selbiges auch für Männer gälte. Daher sei an dieser Stelle noch einmal darauf hingewiesen, dass die zum ausschließlich Frauen zur Zielgruppe haben.

In sämtlichen der Trägerorganisationen wird bei der Umsetzung von Blended-Learning-Formaten sowohl auf ein DSGVO-konformes Vorgehen als auch auf die Sicherheitsaspekte der unterschiedlichen Tools geachtet. Positiv hervorzuheben ist zudem die Entscheidung des BUZ, getrennte Systeme für die Kund*innendaten sowie für das Online-Lernen zu verwenden.

Dennoch stellen insbesondere Cloud-Lösungen, VPN-Lösungen^{xvi} und andere Möglichkeiten zur verteilten Zusammenarbeit erhöhte Anforderungen an die Sicherheit von Geräten, mit denen der externe Verbindungsaufbau erfolgt. Wie auch die befragten Vertreter*innen der Träger betonen, liegt dies außerhalb ihres Einflussbereiches: Die Gerätesicherheit kann nur teilnehmer*innenseitig sichergestellt werden. Nichtsdestotrotz könnten zuvor diskutierte Angleichungskurse auch kurze Informationen dazu beinhalten, wie diesbezügliche Bedrohungen erkannt und abgewehrt werden können. Thematisiert werden können etwa die Gefahren durch Social Engineering, die Identifikation vertrauenswürdiger Ansprechpartner*innen bei PC-Problemen und das Verständnis für geschützte bzw. ungeschützte IT als wesentliche Security-Awareness-Elemente.

*Neben laufenden Qualifizierungen können durch den Ausbau interner Support-Netzwerke (wie beispielsweise einer TEL-Gruppe oder einem Buddy-System) technische und digitale Kompetenzen der Trainer*innen zusätzlich gestärkt werden. Eine vor Ort stattfindende Einführungswoche erleichtert den Teilnehmer*innen den Einstieg in die digitale Lernwelt; hier können auch erste IT-Security-Awareness-Elemente eingebaut werden. Doch auch einzelne Angleichungseinheiten, laufender Support und schriftliche Instruktionen können große Wirkung haben. Wenn den Teilnehmer*innen nicht ausreichend technische Leihgeräte zur Verfügung gestellt werden können, sollte eine Teilnahme per Smartphone möglich sein.*

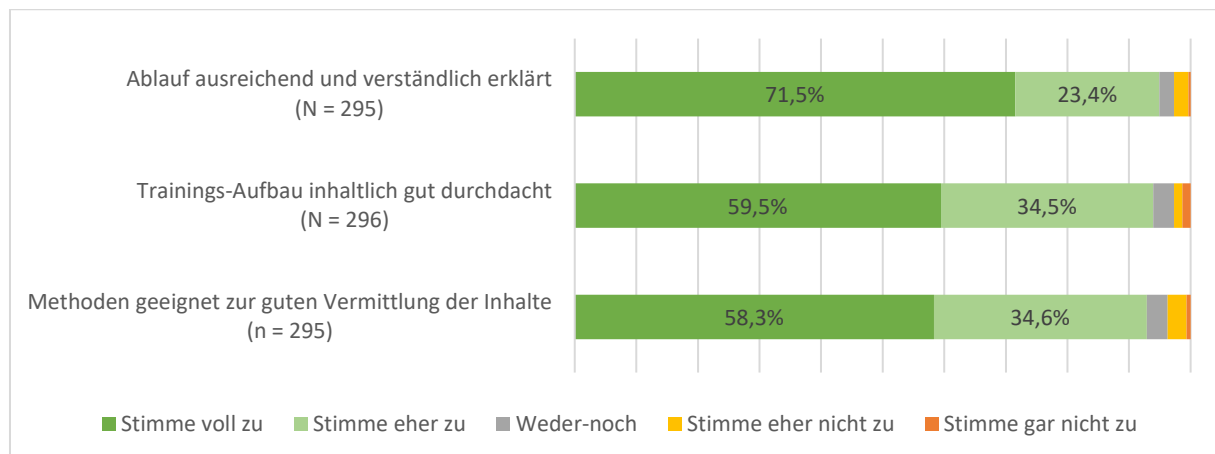
4.2. CURRICULUM / PÄDAGOGISCHES KONZEPT

Wie in Tabelle 3 in Kapitel 2 aufgelistet, fällt unter das Evaluierungskriterium „Curriculum / pädagogisches Konzept“

- das Vorhandensein eines Konzepts mit festgeschriebenen Lehrplänen, Lernzielen und didaktischen Vorgaben,
- eine fortwährende Aktualisierung und Anpassung des Curriculums an sich verändernde Lern-/Lehrbedingungen im digitalen Raum, und
- eine medienadäquate Vorgabe der Inhalte.

Alles in allem zeigen sich die Befragten hierbei äußerst zufrieden mit dem Curriculum bzw. dem Gesamtkonzept der Kurse, an welchen sie teilgenommen haben (siehe Abbildung 14).

Abbildung 14: "Erinnern Sie sich an das Gesamtkonzept des Kurses zurück. Würden Sie demnach den folgenden Aussagen gar nicht, eher nicht, weder-noch, eher schon oder völlig zustimmen?"



Quelle: Online-Befragung, eigene Auswertung. Angaben in Prozent jener Kund*innen, die die Frage beantwortet haben. Werte $\leq 4\%$ werden nicht dargestellt.

So beschreiben beinahe alle der Kund*innen, dass der inhaltliche Aufbau des Trainings zumindest eher gut durchdacht und die gewählten Methoden zumindest eher gut geeignet waren, um die Inhalte zu vermitteln. Besonders zufrieden mit diesen Aspekten zeigen sich die Teilnehmenden an gemischten Formaten, die sowohl Online- als auch Vor-Ort-Phasen enthielten. Eine betreffende zam-Kundin lobt etwa: „Alles [war gut]! Ich habe nicht einmal auf Universitäten so ein gut strukturiertes Online-Lernsystem vorgefunden. Ich ziehe den Hut vorm zam!“ Auch finden die Lernenden, dass der Trainer bzw. die Trainerin das Curriculum zu Beginn des Kurses ausreichend und verständlich erklärt hat, sodass sie stets wussten, was auf sie zukommen würde. Diese Beobachtungen gelten gleichermaßen für die drei an der Evaluierung beteiligten Träger.

Einzelne Teilnehmende der Trägerorganisationen konstatieren jedoch, dass sie sich längere Kurseinheiten, eine höhere Anzahl an Videokonferenzen, noch mehr Feedbackschleifen und einen noch stärkeren Fokus auf praktische Arbeiten (z.B. Exkursionen, Lernexperimente) gewünscht hätten.

Lehrplan, Lehrziele und didaktische Vorgaben

Im **Burgenländischen Schulungszentrum** gibt es grundsätzlich Curricula, in denen die Lernziele, Lerninhalte und Prüfungsziele der jeweiligen Module festgeschrieben und nachlesbar sind. Die Anpassung jener an die Anforderungen des Online-Lernens ist zum Teil jedoch noch ausständig.

Während die Kursziele vorab definiert werden und bis zum Abschluss erreicht werden müssen, kann der Weg dorthin je nach Gruppe durch die*den Trainer*in durchaus unterschiedlich gestaltet werden. Dies ist auf die starke Heterogenität der Zielgruppe des BUZ zurückzuführen. Ein Trainer merkte an, dass das Vorproduzieren von digitalen Inhalten, wie beispielsweise Lern-Videos, im BUZ eher schwierig umzusetzen ist, weil die Modularität des Aufbaus von Gruppe zu Gruppe sehr unterschiedlich und damit wenig vorhersehbar sein kann.

Das **Schulungszentrum Fohnsdorf** hat durch seine kompetenzorientierte Herangehensweise eine spezielle Haltung gegenüber den Lernzielen und Lerninhalten, was sich auch im Curriculum bzw. dem pädagogischen Konzept widerspiegelt, wie folgendes Zitat aus einem Interview mit einer Führungskraft verdeutlicht:

„Die übliche Vorgangsweise ist, dass man Fachkompetenz übt, dann soziale Kompetenz [...], dann digitale Kompetenz wieder separat. [...] Damit kann ich schon jeweils die Einzelkompetenzbereiche fördern. [...] Aber wenn es darum geht, die berufliche Handlungsfähigkeit zu fördern, dann gehören die vier Kompetenzbereiche – Fachkompetenz, Sozialkompetenz, Methodenkompetenz und Selbstkompetenz – gemeinsam gefördert.“

Nach der Logik des SZF ist es demnach notwendig, dass die Lernenden stets die Sinnhaftigkeit der Aufgaben verstehen: Sie müssen einordnen können, warum der Lerninhalt später in der Berufspraxis wichtig ist. Eine klassische Trennung zwischen Theorie und Praxis verfolgt das SZF nicht. Lernziele, Lerninhalte und die Gestaltung des Lernprozesses sind für Trainer*innen und Teilnehmer*innen in einem Lernzielkatalog genau beschrieben und nachlesbar. Das oberste Kursziel ist die Erreichung der Lernziele; die Methoden und der genaue Weg dorthin werden an die jeweils übergeordneten Lernziele angepasst.

In den **Zentren für Ausbildungsmanagement** werden die Lernziele und Lernprozesse in Produktblättern klar definiert. Dauer, (Zwischen-)Ziele, Inhalte und Blended-Learning-Gewichtung sind darin nachzulesen. Auch ist festgehalten, mit welchen Methoden und Didaktiken Lernziele erreicht werden sollen.

Bei der Erarbeitung der Curricula werden Trainerinnen der zum partizipativ in den Prozess miteinbezogen und als Expertinnen zu Rate gezogen. Eine Befragte, die unter anderem für den Entwurf der Produktkataloge zuständig ist, sagt dazu: *„Wir verfolgen so gut wie möglich einen partizipativen Ansatz. Wir sind dann erfolgreich, wenn wir es gemeinsam mit Trainerinnen entwickeln. Das ist auf den ersten Blick nicht so leicht mit unseren 180 Mitarbeiterinnen.“*

Die Produktblätter liegen nicht nur den Lehrenden, sondern auch den Lernenden vor.

Qualitätssicherung des Curriculums

Das **Burgenländische Schulungszentrum** konnte bis 2020 nur wenig Erfahrung mit integriertem bzw. Online-Lernen sammeln und sieht großen Bedarf, bisherige Curricula an die geänderten Rahmenbedingungen anzupassen. Wie andere Aspekte des integrierten Lehrens und Lernens wird daher auch das pädagogisch-didaktische Blended-Learning-Konzept momentan neu erarbeitet (Stand Frühjahr / Sommer 2021). Das Leitungspersonal beschreibt den Weg dorthin als Ausprobieren der Möglichkeiten: Fehlentwicklungen werden in Kauf genommen und auch bewusst zeitlich einkalkuliert.

Der Planung, Konzeption, Verschriftlichung und Evaluierung von Kurskonzepten wird im **Schulungszentrum Fohnsdorf** ein großer zeitlicher Aufwand zugesprochen. Durch Selbstchecks der Teilnehmenden und durch laufende Feedbackschleifen zwischen den Teilnehmer*innen und Trainer*innen fließen schnell auf, falls es bei der Erreichung der Lernziele Probleme gäbe. In einem solchen Fall würde angedacht werden, das pädagogische Konzept zu überarbeiten.

In den **Zentren für Ausbildungsmanagement** werden die Produktkataloge jährlich umgearbeitet und so an neue Gegebenheiten angepasst. In der Konzipierung der Produktblätter wird beachtet, welche Lernziele im digitalen Raum gut erreicht werden können: Jene werden dann teilweise im Blended-Learning-Format angeboten.

Medienadäquate Inthaltaufbereitung

Im **Burgenländischen Schulungszentrum** versuchten die Trainer*innen in der sehr plötzlichen Übergangsphase von ausschließlichem Vor-Ort- zu einem integrierten Unterricht eine improvisierte Aufbereitung der Inhalte mittels Microsoft Teams umzusetzen. Trainer*innen haben dabei etwa die regulären Unterrichtszeiten eingehalten, Vorträge über theoretische Hintergründe gehalten und die Teilnehmer*innen eigenständig Übungsbeispiele erarbeiten lassen. Im Wesentlichen wurde der bisherige Vor-Ort-Unterricht mit so wenigen Änderungen bzw. Abstrichen wie möglich in den Online-Raum transferiert. Da es sich hierbei, den Interviewpartner*innen zufolge, um eine eher suboptimale Übergangslösung handelt, empfiehlt sich eine medienadäquate Überarbeitung der Inhalte. Dabei soll überprüft werden, welche Inhalte sich für den digitalen Raum eignen, mit welchen Tools unterstützend gearbeitet werden kann und wie Materialien für einen erfolgreichen digitalen Informationstransfer optimal aufbereitet werden können.

Im **Schulungszentrum Fohnsdorf** wird bei der Umsetzung von Blended Learning großer Wert auf eine medienadäquate Aufbereitung der Inhalte gelegt; dabei wird darauf geachtet, dass der vom SZF verfolgte kompetenzorientierte Ansatz auch im digitalen Raum verwirklicht werden kann. Zahlreiche Tools und Formate kommen hierbei zum Einsatz, um den Online-Unterricht spannend und lehrreich zu gestalten. Im SZF werden für die Trainer*innen Weiterbildungen und Qualifizierungen in diesem Bereich angeboten. Befragte SZF-Mitarbeiter*innen geben an, dass sie mit der Medienadäquanz der Angebote zufrieden sind.

In den **Zentren für Ausbildungsmanagement** Steiermark arbeiten die Trainerinnen ebenfalls mit einer Vielzahl an Tools und Methoden, um den Unterricht optimal an den digitalen Raum anzupassen. In den zam wird, unter Einbezug der Trainerinnen, berücksichtigt, welche Inhalte überhaupt zur Online-Vorgabe geeignet sind. Die zam-Mitarbeiterinnen betonen diesbezüglich, dass das Erreichen bestimmter Lernziele im Vor-Ort-Unterricht teilweise einfacher sei. Beispielhaft werden hier Persönlichkeitsarbeit, Gruppenarbeiten, praktische Tätigkeiten und Besuche in Betriebsstätten oder Museen genannt. Es wird bei der Auswahl der Inhalte für den digitalen Raum dementsprechend auf die Sinnhaftigkeit und einfache Umsetzbarkeit geachtet. Bei den Inhalten, die sich gut für das Online-Lernen eignen, wird zudem auf eine spezielle Aufbereitung der Inhalte Rücksicht genommen. Auch in den zam geben die Trainerinnen an, dass sie die medienadäquate Umsetzung gelungen finden und zufrieden mit dieser sind.

*Bei der Konzeption des Curriculums werden im optimalen Fall auch Trainer*innen als Expert*innen partizipativ miteinbezogen. Ein Curriculum für den Blended-Learning-Unterricht bedarf einer gelegentlichen Aktualisierung, denn sowohl Lerninhalte als auch digitale Lernumstände können sich ändern. Ein weiteres Qualitätsmerkmal eines pädagogischen Konzepts ist, dass dieses den Lernenden zur Verfügung gestellt wird. Sämtlichen Trägern ist die Bedeutung eines ausformulierten und an die Rahmenbedingungen angepassten Curriculums bewusst; inwiefern dieses bereits für das integrierte Lernen optimiert ist, hängt selbstredend davon ab, wie viel Erfahrung die betreffenden Einrichtungen bereits mit diesem haben. Die Teilnehmenden selbst zeigen sich überwiegend zufrieden mit dem Grob- sowie dem Feinkonzept (d.h. mit Ablauf und Methoden) der Angebote, an welchen sie teilgenommen haben.*

4.3. MAßNAHMEN ZUR QUALITÄTSSICHERUNG

Das Evaluierungskriterium „Maßnahmen zur Qualitätssicherung“ schließt

- ein institutionalisiertes Qualitätssicherungs- und Qualitätsentwicklungsmanagement,
- regelmäßige Bedarfsanalysen,
- die enge, auf die Bedürfnisse der Teilnehmer*innen abgestimmte Betreuung,
- Forscher*innentriangulation in der Qualitätssicherung sowie
- Datentriangulation in der Qualitätssicherung

mit ein.

Institutionalisierung der Qualitätssicherung

Sämtliche Träger verfügen über Qualitätsrichtlinien und unterschiedliche Strategien zur Qualitätssicherung. Wie auch bezüglich der Evaluierungsdimensionen „Forscher*innentriangulation in der Qualitätssicherung“ und „Datentriangulation in der Qualitätssicherung“, welche im Folgenden unter „Forscher*innen- und datentriangulative Evaluierungen“ zusammengefasst sind, zu sehen sein wird, sind regelmäßige Qualitätschecks für die Trägerorganisationen eine Selbstverständlichkeit.

Im **Burgenländischen Schulungszentrum** gibt es ein Qualitätsmanagementsystem, in dem jeweils die Modulbeschreibungen samt Lernzielen und Prüfungszielen festgehalten werden. Ebenso wie andere Bereiche des BUZ befindet sich dies momentan (Frühjahr / Sommer 2021) in Bearbeitung. Kursziele werden dabei genauer untergliedert, Grob- und Feinziele der Kurse neu beschrieben werden.

Das **Schulungszentrum Fohnsdorf** ist seit mehreren Jahrzehnten ISO³- sowie Ö-CERT-zertifiziert. Die betreffenden Grundprinzipien von Qualitätsmanagement werden nach wie vor hochgehalten. Die Qualitätskriterien, an denen das Erreichen bzw. Nicht-Erreichen eines Lernzieles festgemacht wird, sind vorab definiert. Viel Zeit und Aufwand in Konzept, Planung und Evaluierung zu investieren, wird vom SZF als „*Geheimrezept für große Qualität*“ verstanden.

Die **Zentren für Ausbildungsmanagement** Steiermark sind LQW-zertifiziert. Die Trainerinnen in die Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung einzubeziehen ist dezidiertes Ziel der zam.

Regelmäßige Bedarfs- und Zielgruppenanalysen

Trainer*innen in allen drei Trägerorganisationen merken an, dass es auch im digitalen Raum einer individuellen und flexiblen Gestaltung des Unterrichtes bedarf, die auf die unterschiedlichen Lerntypen der Teilnehmer*innen anzupassen ist. Detaillierte Bedarfs- und Zielgruppenanalysen können dieses Vorhaben unterstützen. Wer dabei der (Kern-)Zielgruppe angehört, wird in sämtlichen Trägerorganisationen klar kommuniziert und auch schriftlich festgehalten.

Die Zielgruppe des **Burgenländischen Schulungszentrums** ist hierbei sehr heterogen. Vor allem vulnerable Gruppen - wie beispielsweise Jugendliche mit Lernschwierigkeiten oder physischen und psychischen Behinderungen oder langzeitarbeitslose Personen - brauchen eine sehr engmaschige und individuelle Betreuung, die einen zeitlichen und organisatorischen Mehraufwand mit sich bringt.

³ ISO 9001:2015

Teilweise ist ein Blended-Learning-Format für diese Personen nicht geeignet. Das BUZ versucht vorab die Möglichkeiten und Rahmenbedingungen der Teilnehmer*innen zu prüfen und die Sinnhaftigkeit einer Teilnahme an einem Blended-Learning-Kurs zu bewerten. So ein Vorgehen soll auch in Zukunft mit der Umstellung zum neuen digitalen System beibehalten werden. Eine BUZ-Trainerin wies zudem auf die unterschiedlichen Level der Selbstorganisation der Teilnehmenden hin. Vor allem Menschen mit eher weniger Fähigkeit zur Selbstorganisation brauchen auch im digitalen Raum eine intensive Betreuung. Personen mit hoher Selbstorganisationskompetenz hingegen profitieren von Phasen der freien Zeitgestaltung, weil sie die Lernphasen flexibel an ihre Lebensumstände anpassen können. Die Trainer*innen betonen, dass demnach ausreichend Zeit und ein Wissen darüber erforderlich ist, welche Betreuungsart für die jeweiligen Lernenden die gewinnbringendste ist. Dies zu erfassen war/ist Teil der experimentellen Übergangsphase vom reinen Vor-Ort- zum integrierten Unterricht, welche in den Jahren 2020 und 2021 stattfand/-findet.

Im **Schulungszentrum Fohnsdorf** wird durch den kompetenzorientierten Ansatz die Förderung der Selbstständigkeit der Teilnehmenden verstärkt in den Vordergrund geholt. Daraus ergibt sich auch die besondere Rolle der Trainer*innen, die vor allem im digitalen Raum vermehrt die Rolle eines Coaches bzw. einer Coachin übernehmen. Die Lehrenden arbeiten demnach unterstützend: Auf eine bedürfnisorientierte Begleitung wird großer Wert gelegt. Es bedarf der zielgruppenorientierten Möglichkeit einer flexiblen und individuellen Unterrichtsgestaltung, um die Kernkompetenzen Fachkompetenz, Methodenkompetenz, Sozialkompetenz und Selbstkompetenz zu fördern. Mehrere SZF-Mitarbeiter*innen geben an, dass auch das derzeitige, bereits etablierte Blended-Learning-Konzept fortwährend kleiner Abänderungen bedarf. Dabei soll Rücksicht auf die jeweilige Zielgruppe genommen werden: Fragen wie *„Hat sich die Gruppe geändert? Wer wird ausgebildet? Über welches Textverständnis verfügen die Lernenden?“* sollen gestellt und reflektiert werden, wie ein Trainer aus dem Metall-Bereich angibt. Hierzu muss sich das SZF stetig über die Bedürfnisse, Bedarfe und Herausforderungen der Zielgruppe am Laufenden halten. Die Interviewpartner*innen geben an, dass sie mit der Umsetzung dieses Teilbereiches sehr zufrieden sind.

In den **Zentren für Ausbildungsmanagement** in der Steiermark wird großer Wert auf das Empowerment der teilnehmenden Frauen gelegt. Die Trainerinnen der zam geben an, dass dies unter anderem durch ein bedürfnisorientiertes Betreuungsverhältnis erreicht werden kann. Ähnlich wie im BUZ sprechen die zam-Trainerinnen in den Interviews ebenfalls an, dass Frauen mit verschiedenen Vorkenntnissen und unterschiedlichen Selbstorganisationsfähigkeiten jeweils individuell variierende Betreuungsstile benötigen. Eine Trainerin fasst das folgenderweise zusammen: *„Wenn die Angst genommen wird, Sicherheit gegeben ist und die Ruhe bewahrt wird, starten die Frauen durch.“* In den zam werden Beratungstermine vergeben, in denen es auch Raum und Zeit für persönliche Anliegen der Frauen gibt. Diese werden auch genutzt, um Einblick in die Wünsche und die Merkmale der Lernenden zu erlangen. Mit jenen Kenntnissen über die Zielgruppe im Hinterkopf entscheiden die Trainerinnen aber sehr individuell und bedürfnisabgestimmt über die Gestaltung der Begleitung und Betreuung. In den Interviews kristallisiert sich heraus, dass die Trainerinnen mit diesem Ansatz sehr zufrieden sind und die Herangehensweise durchwegs als gewinnbringend bewerten.

Enge, auf die Bedürfnisse der Teilnehmer*innen abgestimmte Betreuung

Die Mehrheit der befragten Trainer*innen betont die enorme Wichtigkeit von laufenden Feedbackschleifen während des Lernprozesses im Blended-Learning-Bereich. Dies inkludiere informelles Feedback, welches etwa über schnelle Feedbackrunden im Verlauf der Kurse oder über

Gelegenheitsbeobachtungen gewonnen werden kann, ebenso wie formelles Feedback (z.B. über Beurteilungsbögen am Ende einer Einheit). Auch die Teilnehmenden selbst beschreiben das unmittelbare Feedback, das sie oftmals erhielten, als wesentlichen Pluspunkt der Angebote. Ein*e SZF-Kund*in erzählt: „Bei Rückfragen im Onlineunterricht bekam man sehr rasch Rückmeldung vom Trainerteam. Auch in der Präsenzphase wurde sehr darauf geachtet, dass jeder Teilnehmer gut mit dem Arbeitsfortschritt mitkommt.“

Im **Burgenländischen Schulungszentrum** bemühten sich die Trainer*innen trotz der raschen Umstellung hin zum integrierten bzw. digitalen Unterricht um (telefonische) Erreichbarkeit, Rückmeldungen über von den Lernenden eigenständig erarbeitete Teilaufgaben und das Bearbeiten von persönlichen Anliegen der Teilnehmer*innen. Jedoch wird vom Leitungspersonal angemerkt, dass das Aufrechterhalten dieser Mechanismen im digitalen Raum mehr Zeit einnimmt, da die Feedbackschleifen unterbrochen sind. Das bringt einen erheblichen zeitlichen Mehraufwand für die Trainer*innen mit sich. Außerdem kann es bei unterbrochenen Feedbackschleifen zu Resignation der Lernenden kommen. Bei der Konzeption des neuen Blended-Learning-Formats im BUZ kann dem z.T. mit einem klaren, ausführlichen und verschriftlichten Curriculum und der Einplanung einer digitalen Basiseinarbeitungszeit für Teilnehmer*innen entgegengewirkt werden. Für kursinternes Feedback soll ausreichend Zeit und Raum eingeplant werden – im Idealfall während des Kurses und nach dessen Beendigung.

Im **Schulungszentrum Fohnsdorf** wird für Fragen während des Kurses, für Feedback auf erledigte Arbeiten und für Anregungen den Kurs betreffend, den befragten Trainer*innen nach, ausreichend Zeit eingeplant. Das Feedback kann zwischen Trainer*in und Teilnehmer*in im persönlichen Gespräch geäußert, in der Feedback-Funktion von Moodle verschriftlicht oder in den Reflexionsrunden kommuniziert werden. Wichtig ist hierbei eine offene und ehrliche Gesprächsatmosphäre zwischen Lehrenden und Lernenden. Wenn letztere auf spezifische Probleme stoßen, wird versucht so rasch wie möglich individuelle Lösungen zu finden. Eine Teilnehmerin im SZF etwa hat einer Trainerin gemeldet, dass in ihrer Wohnung keine ruhige Lernatmosphäre besteht. Das SZF organisierte daraufhin dieser Frau im Standort einen ruhigen Lernplatz. Durch ein funktionierendes Feedbacksystem war es also in diesem Fall möglich gewesen, früh genug – und nicht erst bei Misserfolg – zu intervenieren.

In den **Zentren für Ausbildungsmanagement** Steiermark werden ebenfalls kursinterne Feedbackschleifen sowie auch Feedbackrunden nach Beendigung der Qualifizierung zwischen Trainerinnen und Teilnehmerinnen fest eingeplant und umgesetzt. Neben persönlichen Gesprächen, welche im Blended-Learning-Format auch digital via Microsoft Teams oder Zoom geführt werden können, wird auch die Feedbackfunktion von Moodle verwendet. Die Trainerinnen der zam betonen in den Interviews ebenfalls die Wichtigkeit einer ehrlichen, offenen und angstfreien Gesprächskultur innerhalb der Kurse. Laufende Feedbackschleifen sind laut den Interviewpartnerinnen aus zahlreichen Gründen unabdinglich für einen erfolgreichen Lernprozess: Zum einen, um bei Problemen früh genug eingreifen zu können, zum anderen, um den Lernprozess in die erwünschte Richtung zu lenken. Hierbei kann die Trainerin ihr Kurskonzept individuell auf die Bedürfnisse der Teilnehmerinnen abstimmen. Nicht zuletzt kann Feedback die Lernenden zusätzlich motivieren.

Interne und externe Evaluierungen

Die drei Trägerorganisationen nutzen vielfältige Kanäle zur internen (Selbst-)Evaluierung und zeigen eine hohe Bereitschaft für externe Evaluierungen.

Das **Burgenländische Schulungszentrum** erfasst nicht nur die Zufriedenheit der Lernenden, sondern auch deren Lernerfolge. Ein Kurs wird dann als erfolgreich bewertet, wenn die Teilnehmenden die Abschlussprüfungen erfolgreich absolviert haben und die Anwesenheit bei mindestens 70% lag.

Während es in der Vergangenheit im **Schulungszentrum Fohnsdorf** nur bei Modulabschluss Testabfragen gab, wird die Lernzielerreichung nunmehr laufend überprüft. Dies geschieht auf unterschiedliche Arten, so etwa durch Selbstevaluierungen, Feedbackgespräche mit Trainer*innen und Kompetenzchecks, bei denen die (Teil-)Kompetenzen evaluiert werden. Die befragten SZF-Mitarbeiter*innen legen großen Wert auf das Feedback der Lernenden, da an diesem auch der Erfolg des Kurses festgemacht wird: „*Ich bin dann mit meinem digitalen Unterricht zufrieden, wenn ich sehe, dass die Teilnehmenden motiviert sind, das merke ich beim Feedback. Wenn sie ihre Lernziele sehr gut erreichen. Wenn der Kompetenzcheck gut absolviert wird.*“ Nicht zuletzt bewertet das SZF den Erfolg eines Kurses auch anhand des späteren Arbeitsmarkterfolgs der Absolventinnen.

Den Erfolg eines Kurses machen die **Zentren für Ausbildungsmanagement** insbesondere auch am späteren Arbeitsmarkterfolg (Vermittlungsquote des AMS, Erreichen eines Ausbildungsplatzes) fest. Intern gibt es laufende Evaluierungen (u.a. über die Lernplattform Moodle) und innovative Pilot-Projekte. Auch die Zufriedenheit und Akzeptanz von Teilnehmerinnen bei der Einführung von Blended-Learning-Formaten wurde mehrmals erhoben. Die Konzeption von Evaluierungen wird dabei im Rahmen der TEL-Treffen partizipativ mit den Trainerinnen angestrebt. Die Personalentwicklungsgruppe führt zudem Bedarfserhebungen unter den Lehrenden durch, in denen evaluiert wird, welche Weiterbildungen, Workshops und sonstige Unterstützungsmechanismen diese brauchen.

*Laufende Feedbackschleifen und eine offene Kommunikationskultur in den Kursen sind für Blended-Learning-Formate sehr wichtig, u.a. damit Trainer*innen bei Problemen frühestmöglich intervenieren können. Je nach Zielgruppe und Lernstypen bedarf es einer individuellen und flexiblen Anpassung des Unterrichts. Informelles Feedback ersetzt aber nicht die internen und, fallweise, externen Evaluierungen, im Zuge derer die Trägerorganisationen die Einschätzungen der Trainer*innen, der Lernenden und weiterer Stakeholder einholen. Weiters bieten sich Bedarfserhebungen bzgl. Weiterbildungen und Workshops unter den Trainer*innen an, um Angebote optimal auf die tatsächlichen Bedürfnisse zuzuschneiden.*

4.4. ZUFRIEDENHEIT UND AKZEPTANZ

Unter dieses Evaluierungskriterium fällt sowohl die Zufriedenheit und Akzeptanz vonseiten der Trainer*innen als auch jene vonseiten der Teilnehmer*innen.

4.4.1. ZUFRIEDENHEIT UND AKZEPTANZ DER TRAINER*INNEN

Die Trainer*innen bezogen sich hierbei auf mehrere Aspekte, die Zufriedenheit oder Unzufriedenheit bedingen können, so etwa

- das Vorhandensein verwendbarer Medien und Tools,
- der Prozessablauf, sowie

- die zeitliche Dimension.

Vorhandensein verwendbarer Medien und Tools

Im **Burgenländischen Schulungszentrum** gibt es eher wenige zur Verfügung gestellte Tools und Apps, welche die Aufbereitung der Inhalte spannender und vielseitiger machen können; dies hängt aber jeweils vom Fachbereich ab. Eine Trainerin aus dem Gastronomie-Bereich merkt an, dass sie Kreuzworträtsel in Word für die Lernenden erstellt hat, um die Lerninhalte in den Online-Unterricht einzubringen. Ein Trainer aus dem Elektro-Bereich wiederum verwendet in seinen Kursen bereits externe Websites, spricht jedoch an, dass das Filtern und Auswählen der Informationen sehr viel Zeit beansprucht. Außerdem seien die im Web zu findenden Quellen oft auf einer sprachlichen bzw. inhaltlichen Ebene, die zu kompliziert und für seine Zielgruppe eher schwierig nachzuvollziehen ist.

Insgesamt konkludieren die BUZ-Befragten, dass es zwar eine Vielzahl an interaktiven und multimedialen Apps gibt, welche eine visuell attraktive Erstellung von abwechslungsreichem Unterrichtsmaterial vereinfachen; Voraussetzung für das Benutzen dieser Tools sind jedoch Weiterbildungen und Workshops, in denen Trainer*innen über das aktuelle Angebot und die Umsetzbarkeit in Kenntnis gesetzt werden. Dies muss auch zeitlich eingeplant werden. In den Interviews kristallisiert sich heraus, dass die Trainer*innen des BUZ offen für Veränderungen in diesem Bereich sind und einen Ausbau für sinnvoll und nützlich erachten. Das BUZ könnte diese Schritte im Verlauf des Jahres 2021 im Rahmen der neuen Digitalisierungsstrategie umsetzen. Denkbar wäre, dass zusätzlich ein internes System (z.B. ein Buddy-System) eingesetzt wird, um Trainer*innen bestmöglich bei der Inkludierung neuer Tools und Medien zu unterstützen.

Die Trainer*innen des **Schulungszentrum Fohnsdorf** haben im Allgemeinen eine positive Einstellung den in Blended-Learning-Kursen verwendeten Medien und Tools gegenüber, wie aus den geführten Interviews hervorgeht. Eine Befragte mit Führungsverantwortung sagt dazu: *„Die Kolleg*innen, die die Erfahrung [von Blended Learning mit Einsatz vielzähliger Tools] gemacht haben, würden nicht mehr zurückwollen. Die arbeiten nur mehr so, weil sie sehen, was es den Teilnehmer*innen bringt und weil es auch viel mehr Spaß macht.“* Eine Trainer*in aus dem Bereich der Trainer*innenausbildung betont ebenfalls den großen Nutzen, den die Tools und verwendeten Medien ihrer Meinung nach mit sich bringen: *„Ich würde es als Einschränkung erleben, würden wir nur ein analoges Angebot anbieten. Da fehlt mir ein wesentliches berufliches Anwendungsgebiet. Bei der Trainer*innenausbildung ist es unabdinglich, selbst ein Online-Seminar zu erleben. Aber auch in anderen Ausbildungen: Die Welt wird digitaler.“* Die Tools können, den Interviewpartner*innen zufolge, dabei helfen den Unterricht lebendiger und interessanter zu gestalten: *„Learning-Apps können den Lernprozess etwas auflockern durch spielerische Selbstevaluierungen. [...] [Dies geschieht] auch vorerst ohne eine Bewertung durch eine andere Person“* (Trainer aus dem Metall-Bereich). Allerdings sollte stets auch miteinbezogen werden, inwiefern das Verwenden neuer Tools oder Medien so in den Unterricht integriert werden kann, dass für die Lernenden kein Mehraufwand entsteht, wie ein Trainer aus dem Metall-Bereich beschreibt: *„Das Lernen im Umgang mit den Tools passiert „nebenbei“ – es darf nicht ein zusätzlicher Aufwand sein für die Lernenden. [...] Für uns war wichtig, dass die digitalen Tools auf keinen Fall eine zusätzliche Bürde für Teilnehmer*innen sein dürfen – sondern vielmehr ein Werkzeug, das das Anlernen von verschiedenen Tätigkeiten erleichtert.“* Der zeitliche und organisatorische Mehraufwand für die Trainer*innen muss ebenfalls miteingeplant werden; auch diesbezüglich sind die SZF-Befragten mit der aktuellen Umsetzung zufrieden.

In den **Zentren für Ausbildungsmanagement** inkludieren Trainerinnen bereits eine Vielzahl an Tools und Medien in ihre Unterrichtskonzepte. Dies ermöglicht die digitale Aufbereitung von unterschiedlichsten Inhalten; auch Gruppenarbeiten können so digital im Rahmen von „Break-Out Rooms“ stattfinden, wie Trainerinnen in den Interviews angeben. Persönlichkeitstrainings, praktische Tätigkeiten und Workshops zum Ausprobieren und Anwenden, wie etwa zum Benutzen eines 3D-Druckers, sollen aber, den Befragten zufolge, auch weiterhin eher vor Ort unterrichtet werden: Nicht alle Inhalte können demnach online medienadäquat aufbereitet werden. Eine Trainerin beschreibt das folgendermaßen:

„Das eine gegen das andere aufzuwiegen ist irgendwie schwierig. [...] Ich finde, dass es in jedem Format Vor- und Nachteile gibt. Für mich geht es darum, dass ich ein Konzept umsetze, in dem ich die Vorteile des Instruments richtig einsetze. Wenn ich jetzt eine Debatte anrege, wo es emotionaler wird, geht das in Präsenz besser. Wenn man etwa spüren muss, dass eine Frau aufgeregt ist. Aber ich kann auch im Webinar Kleingruppen einrichten, ich kann Inputs geben, ich kann Umfragen einfügen, um Stimmungen einzufangen, aber halt etwas anders. Ich muss mir überlegen, wo mach ich was. [...] Man braucht eine konzeptionelle Idee, die sich an den Lernzielen orientiert. Dass man schaut, mit welchem Tool, mit welchem Format kann man zu den Lernzielen hinarbeiten. Das ist das Wichtigste: Dass es eine Gesamtidee gibt.“

In den Zentren wird großer Wert auf Tool-Weiterbildungen und Workshops zu Online-Didaktik gelegt; die Trainerinnen sind mit dem diesbezüglichen Angebot und der Umsetzung sehr zufrieden. Neben dem breiten Weiterbildungsangebot können die Multiplikatorinnen der TEL-Gruppe zusätzlich auf die Akzeptanz hinsichtlich digitaler Tools und Medien vonseiten der Trainerinnen einwirken.

Prozessablauf

Im **Burgenländischen Schulungszentrum** gibt es bislang keinen regulären Blended-Learning-Prozessablauf. Die Trainer*innen sprechen in den Expert*inneninterviews an, dass die plötzliche Umstellung auf ein integriertes Portfolio, die mangelnde Ausstattung der Teilnehmenden und das Fehlen der Lizenzen vor allem in der Anfangszeit sehr herausfordernd waren. Außerdem bemerken sie, dass die Lernenden im Optimalfall zuerst vor Ort betreut werden. Je nach Zielgruppe bzw. Fachbereich soll der Online-Anteil am Unterricht dann nach Sinnhaftigkeit und Praktikabilität bewertet werden. Während etwa im gastronomischen Bereich nur vereinzelt auch digitale Tools zum Einsatz kommen sollen, kann im EDV-Bereich praxisnah online geübt werden. Im Idealfall werden Trainer*innen aus unterschiedlichen Fachbereichen bei der Konzeption des zukünftigen regulären Prozessablaufs miteingebunden.

Im **Schulungszentrum Fohnsdorf** gibt es einen detailliert festgehaltenen Prozessablauf bezüglich der Konzeption und Durchführung von Blended-Learning-Formaten; die befragten Trainer*innen sind mit diesem grundlegend zufrieden. Die SZF-Mitarbeiter*innen wünschen sich auch für die Zukunft, dass die Lernenden zu Beginn der Kurse zunächst vor Ort unterrichtet werden. Ein Trainer aus dem Technik-Bereich weist darauf hin, dass er sich auch in Zukunft keine ausschließliche Online-Vorgabe vorstellen kann, obwohl das in seinem Fachbereich prinzipiell möglich sei. Er sieht einen großen Vorteil in den Präsenztagen der ersten Kurswoche: Die Motivation kann dadurch gestärkt, das soziale Netzwerk zwischen den Teilnehmenden intensiviert und eine Vertrauensbasis zwischen Lehrenden und

Lernenden etabliert werden. Diese drei Komponenten sind seiner Meinung Voraussetzungen für den späteren Lernerfolg der Teilnehmenden.

Die befragten Trainerinnen der **Zentren für Ausbildungsmanagement** Steiermark sind mit dem Prozessablauf, welcher detailliert verschriftlicht ist und auch den Teilnehmerinnen vorliegt, sehr zufrieden. Ähnlich wie im BUZ und SZF merken die Befragten an, dass die Digi-Woche, welche vor Ort im Schulungszentrum abgehalten wird, für den weiteren erfolgreichen Verlauf der Blended-Learning-Kurse unbedingt notwendig ist und daher beibehalten werden soll. Auch die TEL-Vernetzungstreffen und die Weiterbildungsangebote werden in den Interviews gelobt. Die Trainerinnen werden in die Konzeption partizipativ als Expertinnen miteinbezogen, was auch für andere Bildungsträger als Vorbild dienen könnte. Die ZAM verstehen sich als prozessorientierte Organisation, in der Weiterentwicklung fortwährend angestrebt wird, wie folgendes Zitat einer Trainerin verdeutlicht: *„Es braucht Zeit für eine gute Entwicklung. Man darf sich auch auf Erfolge nicht ausruhen. Wir schulen jetzt beispielsweise die Mitarbeiterinnen noch einmal ganz intensiv. Wir schauen, welche Online-Formate gut funktionieren, welche weniger gut funktionieren. Wir sind im Austausch untereinander. Man darf in diesem BL-Bereich noch weniger als in anderen Bereichen stehenbleiben.“*

Zeitliche Dimension

Im **Burgenländischen Schulungszentrum** merken befragte Trainer*innen an, dass die zeitlichen Anforderungen bezüglich der Erarbeitung und Umsetzung digitaler Inhalte sowohl für Trainer*innen als auch für Lernende weit größer sind als im Vor-Ort-Unterricht: *„Die Arbeit wird nicht weniger. Wo man vor Jahren geglaubt hat, durch Blended Learning würde Lernzeit oder Arbeitszeit wegfallen, das muss ich definitiv verneinen. Das ist nicht so. Der oder die Teilnehmende braucht für das Lernen und Üben vielleicht sogar länger, auch weil viele Zusatzsachen zu machen sind. Für mich als Trainer ist es auch ein Mehraufwand.“* Im BUZ erfolgt die Umstellung hin zu einem strukturierten Blended-Learning-Format voraussichtlich im Herbst 2021; um die Trainer*innen auch während dieser herausfordernden Zeit ausreichend zu unterstützen, sollte der (zeitliche) Aufwand, welcher damit einhergehen wird, stets berücksichtigt werden.

Die Befragten des **Schulungszentrum Fohnsdorf** merken ebenso wiederholt an, dass der Aus- und Umbau hin zu verstärkt integriertem Unterrichten für die Trainer*innen einen enormen organisatorischen und zeitlichen Mehraufwand mit sich brachte. Zusätzlich ergibt sich im digitalen Raum eine veränderte Trainer*innenrolle – dies kann für Personen, die jahrelang analog unterrichtet haben, zunächst sehr herausfordernd sein und eine bestimmte Zeit in Anspruch nehmen, bis sie sich in ihrer neuen Rolle eingefunden haben. Auch die neue Konzeption der mediendidaktischen und pädagogischen Unterrichtsgestaltung und Inhaltsaufbereitung nahm viel Zeit in Anspruch. Die Übergangsphase hin zum Blended-Learning-Unterricht – welche im SZF nun schon einige Jahre zurück liegt – wird rückblickend gemeinhin als eine sehr herausfordernde Zeit beschrieben. Die interviewten Personen betonen jedoch auch, dass sich der enorme Aufwand im Nachhinein gelohnt hat. Mit den momentanen zeitlichen Anforderungen sind die Befragten zufrieden, wenngleich auch einige Male angemerkt wird, dass sich für beide Seiten – sowohl für Lehrende als auch für Lernende – kein zeitlicher Vorteil durch Blended Learning ergibt.

Wie die Befragten der Bildungsträgerorganisationen BUZ und SZF weisen auch die Trainerinnen der **Zentren für Ausbildungsmanagement** Steiermark auf den hohen zeitlichen Aufwand bei der Umsetzung von integrierten Angeboten hin. Fast alle Trainerinnen nennen *„ausreichend Zeit und Raum*

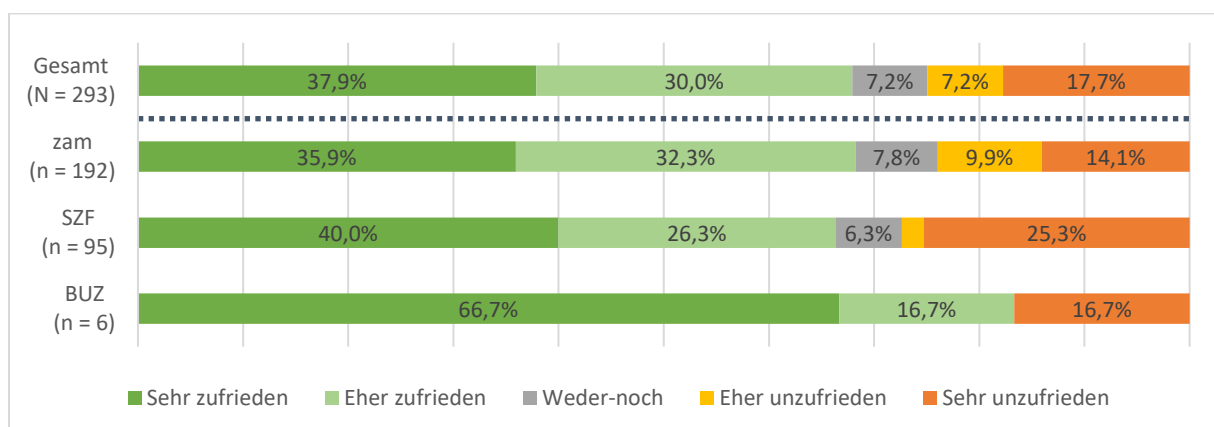
für Konzeption und Erprobung von Blended-Learning-Formaten“ als eine notwendige Voraussetzung für ein erfolgreiches Lehren im digitalen Raum. In den zum werden Workshopmaterialien individuell an die jeweilige Kursgruppe angepasst; auch das verlangt viel Zeit vonseiten der Trainerinnen. Eine Interviewpartnerin resümiert die Thematik folgendermaßen: „Ich glaube, das Image ist eh weg, dass man denken würde, mit E-Learning spart man sich Zeit.“

*Eine Vielzahl an Tools kann helfen, den Blended-Learning-Unterricht abwechslungsreich und spannend zu gestalten; es bieten sich hierbei neue Möglichkeiten - wie beispielsweise spielerische Selbstevaluierungen - an. Trainer*innen merken an, dass immer ein ausgewogenes Verhältnis von digitalen und Vor-Ort-Inhalten gegeben sein sollte: Bestimmte Lerninhalte können mittels Online-Lernen nicht optimal vermittelt werden. Weiters darf die zeitliche Dimension von Blended Learning nicht unterschätzt werden – dies betrifft sowohl die Vorbereitungs- und Materialaufbereitungszeit für Lehrende als auch die Lernzeit der Teilnehmenden. Sämtliche befragte Vertreter*innen der Träger sind entweder bereits zur Gänze zufrieden mit dem derzeitigen Vorgehen ihrer Organisation oder sehen diese auf einem sehr guten Weg.*

4.4.2. ZUFRIEDENHEIT UND AKZEPTANZ DER TEILNEHMER*INNEN

Wie in Abbildung 15 ersichtlich, sind mehr als 2 von 3 Befragten (eher) zufrieden mit dem gesamten Umsetzungsmix (Mischung aus Online-Elementen und Präsenz, Methoden, Übungen, ...) ihrer jeweiligen Kurse. Ein*e SZF-Kund*in konstatiert hierzu: „Die Aufteilung von Online-Unterricht und Präsenz ist eine sehr gute, abwechslungsreiche Mischung. Während man im Präsenz-Unterricht sehr praxisbezogen arbeitet, kann man im Online-Unterricht durch das zahlreiche Ausarbeiten von Themengebieten quasi >abschalten<, da man weiß, dass die ausgearbeiteten Unterlagen bei etwaiger Unsicherheit jederzeit von einem Trainer kontrolliert werden können und man auf Fehler aufmerksam gemacht wird. Ich denke, dies fördert die Produktivität des Einzelnen enorm.“

Abbildung 15: "Alles in allem, wie zufrieden sind Sie mit dem gesamten Umsetzungsmix (Mischung aus Online-Elementen und Präsenz, Methoden, Übungen, ...) in diesem Kurs?"

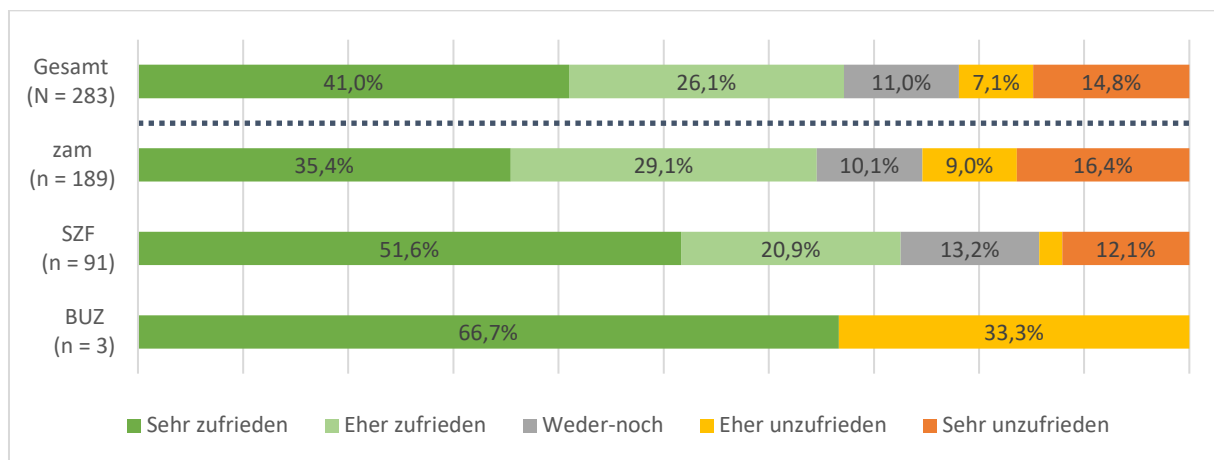


Quelle: Online-Befragung, eigene Auswertung. Angaben in Prozent jener Kund*innen, die die Frage beantwortet haben. Werte ≤ 4% werden nicht dargestellt.

Lediglich nach der Zufriedenheit mit dem Online-Lernen gefragt, zeigen sich die Kund*innen ebenso, wenn nicht sogar noch glücklicher mit dem, was ihnen geboten wurde (siehe Abbildung 16). „Man

arbeitet aus seiner Wohlfühlzone mit“, fasst ein*e BUZ-Kund*in die Teilnahme an Distance-Learning zusammen.

Abbildung 16: "Wie zufrieden waren Sie insgesamt mit dem Online-Unterricht?"



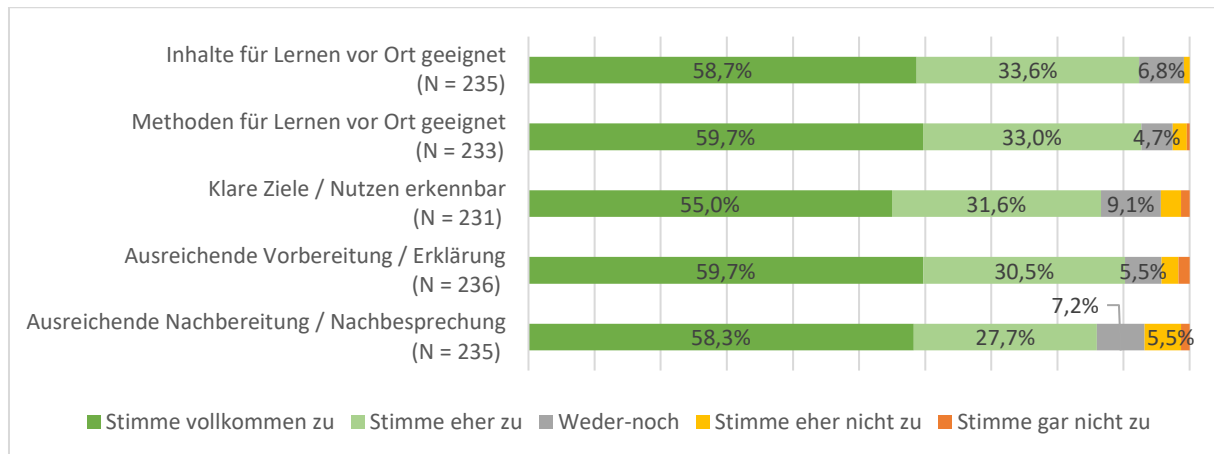
Quelle: Online-Befragung, eigene Auswertung. Angaben in Prozent jener Kund*innen, die angaben, an einem reinen Online-Kurs oder an einem Kurs teilgenommen zu haben, der eine Mischung aus Online- und Vor-Ort-Elementen war, und die die Frage beantwortet haben. Werte $\leq 4\%$ werden nicht dargestellt.

Die Befragten, welche ein SZF-Angebot wahrgenommen haben, geben gar sichtlich häufiger an, sehr zufrieden mit den Online-Teilen der Kurse als sehr zufrieden mit dem gesamten Methodenmix gewesen zu sein: Mehr als die Hälfte der SZF-Befragten war demnach „sehr zufrieden“ mit dem Online-Lernen. Gelobt werden hierbei die gelungene Zusammenarbeit in Gruppenübungen, das flexible Eingehen der Trainer*innen auf die Bedarfe der Kund*innen und das abwechslungsreiche Portfolio an interaktiven und praxisnahen Aufgaben. Ein*e Teilnehmer*in erzählt: „Die Ausbildung wurde abwechslungsreich gestaltet. In Teams oder einzeln: Es wurde immer für Abwechslung gesorgt. Die Aufgaben wurden auch gut aufbereitet und waren verständlich und man wusste immer, was das Ziel hinter den Aufgaben ist.“

Dass demnach nicht davon auszugehen ist, dass Vor-Ort- und Online-Lehr-Lern-Situationen signifikant unterschiedlich eingeschätzt werden, bestätigt sich auch in der Detailanalyse jener Aspekte, welche die Trainer*innen als zufriedenheitsrelevant identifiziert haben (siehe hierzu das vorangegangene Kapitel 4.4.1).

So zeigt sich unter den Kund*innen sämtlicher drei Träger, dass diese fanden, dass die Inhalte und Methoden sowohl online als auch vor Ort format- und medienadäquat gestaltet wurden und dass sowohl die Online- als auch die Vor-Ort-Einheiten klare Ziele bzw. einen klaren Nutzen erkennen ließen, ausreichend vorbereitet (z.B. instruiert) worden waren und ausreichend nachbereitet (z.B. nachbesprochen) wurden (siehe Abbildung 17 und Abbildung 18).

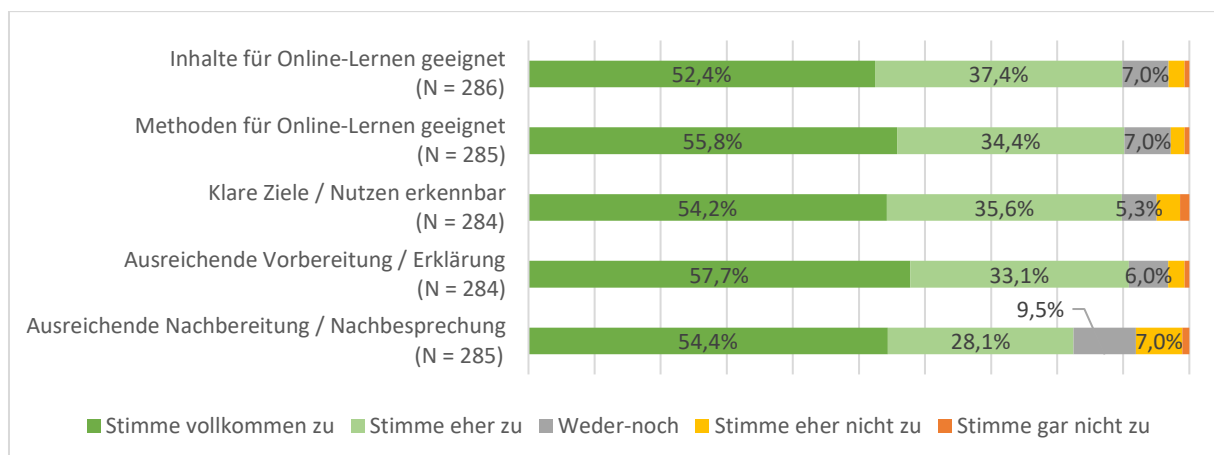
Abbildung 17: "Wenn Sie nun ausschließlich an den Präsenz-Teil des Kurses denken, den Sie vor Ort, im Schulungszentrum, verbracht haben: Welchen der folgenden Statements würden Sie gar nicht, eher nicht, weder-noch, eher schon oder vollkommen zustimmen?"



Quelle: Online-Befragung, eigene Auswertung. Angaben in Prozent jener Kund*innen, die angaben, an einem reinen Vor-Ort-Kurs oder an einem Kurs teilgenommen zu haben, der eine Mischung aus Online- und Vor-Ort-Elementen war, und die die Frage beantwortet haben. Werte $\leq 4\%$ werden nicht dargestellt.

Geringfügige Unterschiede zeigen sich in der Beurteilung der Inhalte und Methoden, die für Vor-Ort-Teile im Vergleich zu Online-Teilen gewählt wurden: 92,3% bzw. 92,7% der Kund*innen fanden die Vor-Ort-Inhalte bzw. die Vor-Ort-Methoden eher oder sehr passend für das Format; hingegen sagen dies 89,9% bzw. 90,2% der Personen über die Online-Inhalte bzw. die Online-Methoden. Auch seien die Inhalte der Vor-Ort-Elemente etwas besser nachbereitet worden: 86,0% der Kund*innen (im Vergleich zu 82,5% betreffend die Online-Elemente) stimmen dieser Aussage eher oder vollkommen zu.

Abbildung 18: "Konzentrieren Sie sich nun ausschließlich auf den Online-Teil des Kurses. Welchen der folgenden Statements würden Sie demnach gar nicht, eher nicht, weder-noch, eher schon oder vollkommen zustimmen?"

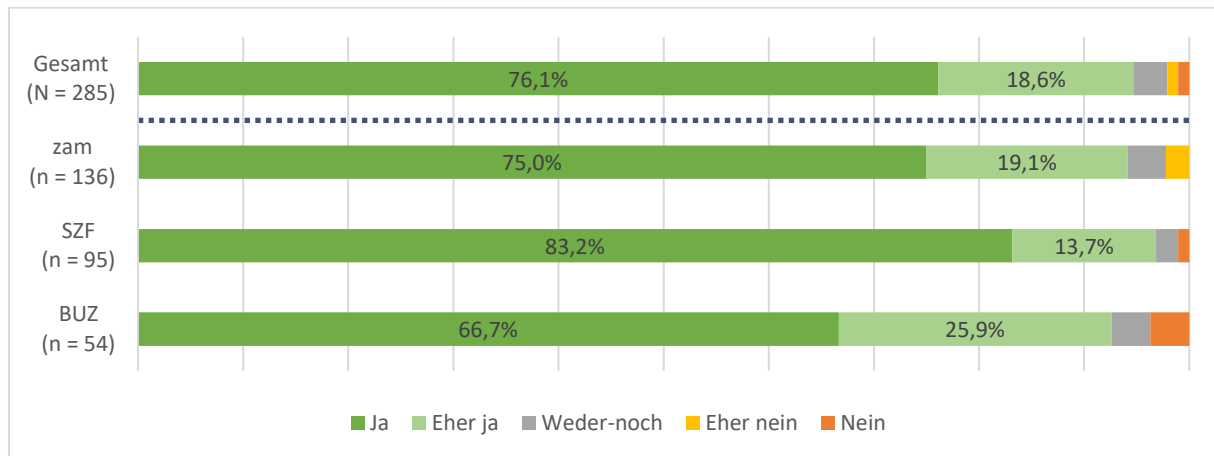


Quelle: Online-Befragung, eigene Auswertung. Angaben in Prozent jener Kund*innen, die angaben, an einem reinen Online-Kurs oder an einem Kurs teilgenommen zu haben, der eine Mischung aus Online- und Vor-Ort-Elementen war, und die die Frage beantwortet haben. Werte $\leq 4\%$ werden nicht dargestellt.

Die mag sich auch darin niedergeschlagen haben, dass sich die Befragten in den Online-Aktivitäten insgesamt etwas schlechter betreut fühlten als in den Vor-Ort-Aktivitäten: BUZ- sowie zam-Kund*innen geben betreffend letztere häufiger an, sehr gut betreut worden zu sein (siehe Abbildung

19 und Abbildung 20). Diese Beobachtung gilt insbesondere für Teilnehmende, denen zufolge der Schwerpunkt des Online-Lernens auf Aktivitäten lag, die in Selbstlernphasen, ohne Betreuung des Trainers bzw. der Trainerin, stattfanden, und die sich demzufolge etwas weniger gut betreut fühlten.

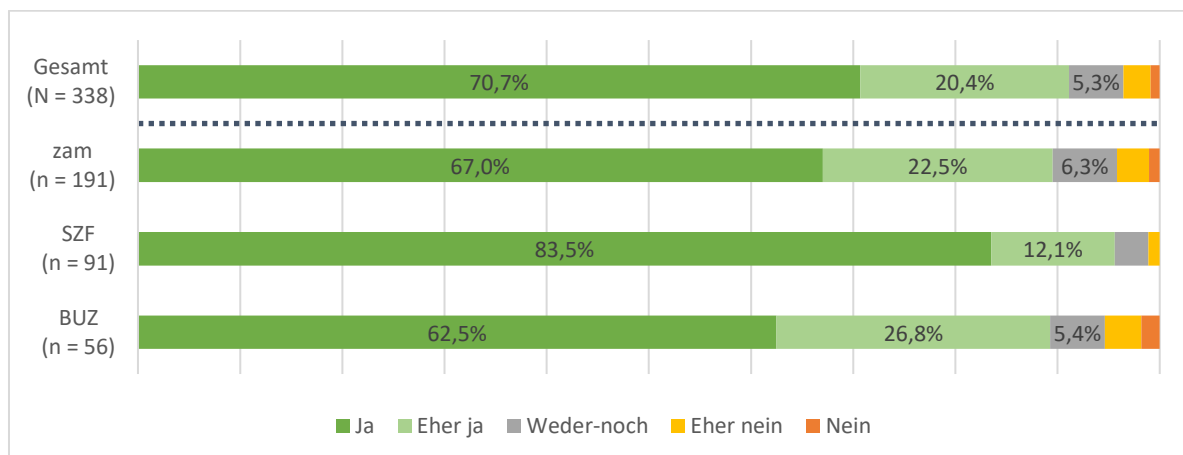
Abbildung 19: "Haben Sie sich während der Präsenz-Aktivitäten gut vom Trainer bzw. von der Trainerin betreut gefühlt?"



Quelle: Online-Befragung, eigene Auswertung. Angaben in Prozent jener Kund*innen, die angaben, an einem reinen Vor-Ort-Kurs oder an einem Kurs teilgenommen zu haben, der eine Mischung aus Online- und Vor-Ort-Elementen war, und die die Frage beantwortet haben. Werte $\leq 4\%$ werden nicht dargestellt.

Insgesamt bewegt sich die Zufriedenheit der Personen aber auf einem sehr hohen Niveau: Auch bezüglich der Online-Elemente kann weniger als jede zehnte Person der Aussage, gut betreut worden zu sein, eher nicht zustimmen.

Abbildung 20: "Haben Sie sich während der Online-Aktivitäten gut vom Trainer bzw. von der Trainerin betreut gefühlt?"



Quelle: Online-Befragung, eigene Auswertung. Angaben in Prozent jener Kund*innen, die angaben, an einem reinen Online-Kurs oder an einem Kurs teilgenommen zu haben, der eine Mischung aus Online- und Vor-Ort-Elementen war, und die die Frage beantwortet haben. Werte $\leq 4\%$ werden nicht dargestellt.

Umgekehrt aber waren den Teilnehmer*innen – wie in Abbildung 17 und Abbildung 18 illustriert - Ziele, Sinn und Nutzen des Online-Unterrichts etwas häufiger eher oder sehr klar als jene des Vor-Ort-Unterrichts (89,8% gegenüber 86,6%). Dies gilt insbesondere für Online-Einheiten, die synchron, weniger für solche, die asynchron stattfanden. Manche der Teilnehmenden erzählen von

Schwierigkeiten, die Aufgaben in den Selbstlernphasen zu verstehen und sich selbst zu ihnen zu motivieren.

*Die Teilnehmer*innen zeigen sich (eher) zufrieden sowohl mit dem Online-Teil als auch mit dem Vor-Ort-Teil ihres Kurses. Abgestuft gilt dies auch für den gesamten Umsetzungsmix der jeweiligen Angebote. Jedoch hätten die Einheiten etwas intensiver nachbesprochen werden können. Auch böte sich an, Ziele und Nutzen der einzelnen Elemente noch genauer hervorzuheben.*

4.5. TECHNIKAKZEPTANZ

Das Evaluierungskriterium der Technikakzeptanz ist dann erreicht, wenn sämtliche Beteiligte (d.h. Lehrende, Lernende sowie die Organisation an sich)

- die Verwendung der digitalen Tools als grundsätzlich nützlich empfinden,
- die digitalen Tools bedienen können bzw. den Aufwand des Erlernens der Bedienung als angemessen wahrnehmen, und
- keine übermäßige Unsicherheit oder Ängstlichkeit im Umgang mit den Tools erleben.

Betreffend die Organisation an sich ist zudem zu beachten, inwiefern diese dazu beiträgt die Technikakzeptanz der Lehrenden (z.B. durch Weiterbildungen) zu erhöhen.

Technikakzeptanz vorseiten der Trainer*innen

Im **Burgenländischen Schulungszentrum** haben die befragten Trainer*innen eine eher ambivalente Einstellung hinsichtlich der Betreuungsmöglichkeiten im digitalen Raum, wie aus den Expert*inneninterviews hervorgeht: Zwar könne integriertes Lernen wichtig und nützlich für die Zielgruppe sein, dies aber setze eine ruhige Lernumgebung, eine funktionierende technische Infrastruktur/Ausstattung und ein hohes Organisationsvermögen der Teilnehmenden voraus. Oft sei dies nicht gegeben, was sich insbesondere auf die (digitale) Erreichbarkeit von Jugendlichen mit geringeren finanziellen Ressourcen auswirke. Eine der Trainerinnen ist mit der Betreuungsmöglichkeit unter den derzeitigen Bedingungen eher unzufrieden und wünscht sich für diese Jugendlichen vermehrt Präsenzunterricht im Schulungszentrum. Auch an dieser Stelle muss angemerkt werden, dass die derzeitige Situation im BUZ eine improvisierte Übergangslösung darstellt. Werden notwendige Rahmenbedingungen zukünftig gewährleistet, befürworten die befragten Trainer*innen die Einführung und Umsetzung eines vermehrten Blended-Learning-Kursangebotes. Zudem sind die Mitarbeiter*innen des Burgenländischen Schulungszentrums mit der Umsetzung der Datensicherung bzw. der IT-Sicherheit zufrieden und zeigen sich grundsätzlich offen für den Einsatz digitaler Tools.

Im **Schulungszentrum Fohnsdorf** weisen alle befragten Trainer*innen weitgehende Zufriedenheit mit dem umgesetzten Weg bezüglich Datenschutz, Technik-Support und Nützlichkeit der digitalen Anwendungen auf. Die Trainer*innen sind von den vielzähligen Möglichkeiten, der großen und bunten Bandbreite an Tools und den Vorteilen, welche sich durch Blended Learning für Teilnehmende im späteren Lebens- und Karriereverlauf ergeben, begeistert, wie mehrere Male betont wird. Auch sind die befragten Trainer*innen grundsätzlich zufrieden mit den Betreuungsmöglichkeiten im digitalen Raum. Die SZF-Mitarbeiter*innen verstehen die Begleitung des integrierten Lernens als einen flexiblen und bedürfnisorientierten Prozess, der sich fortwährend weiterentwickelt. Ein Trainer betont, dass

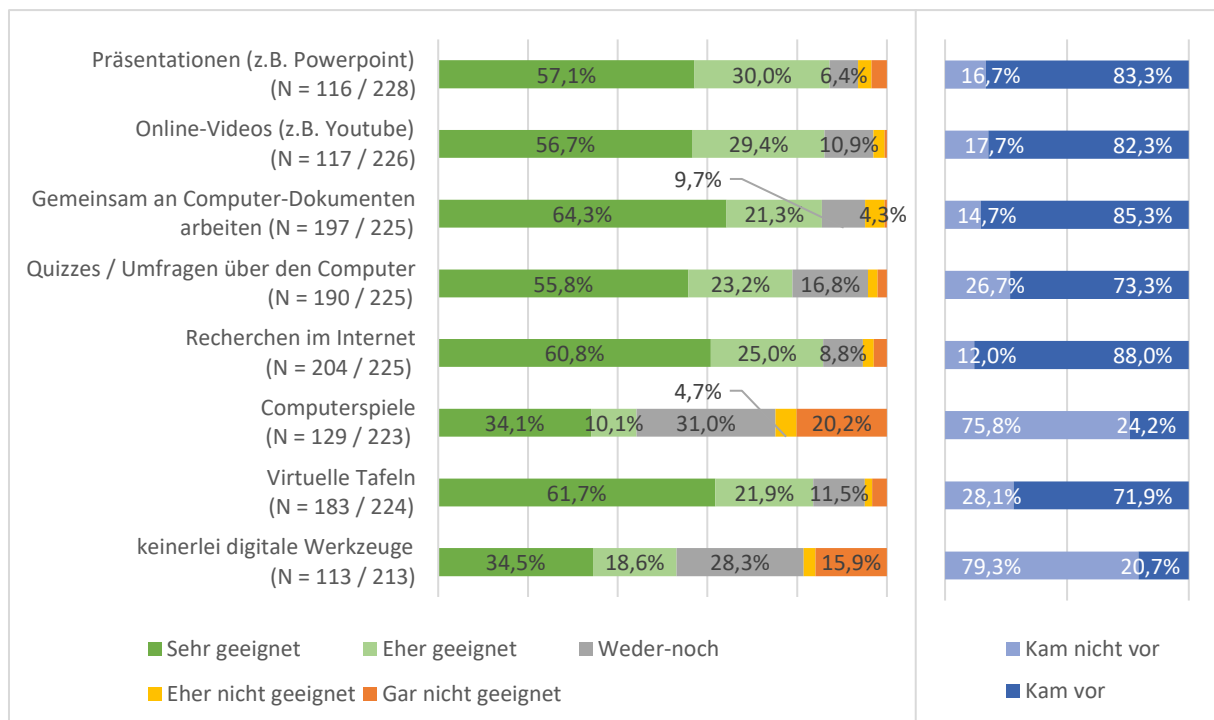
dies auch den Lehrenden nicht immer leichtfalle: Diese müssen demnach Mut beweisen und sich stetig auf Neues einlassen.

In den **Zentren für Ausbildungsmanagement** Steiermark weisen die Trainerinnen eine große Technik-Akzeptanz auf. Sie sind sich der Vorteile, welche sich durch Blended-Learning-Formate für ihre Teilnehmerinnen ergeben, bewusst, sind mit den Betreuungsmöglichkeiten zufrieden und sehen das diesbezügliche Aufwand-Nutzen-Verhältnis als angemessen an. Ebenso sind sie mit dem umgesetzten Datenschutz und der IT-Sicherheit zufrieden. Das Agieren im digitalen Raum sei demnach nicht mit übermäßig viel Unsicherheit verbunden.

Technikakzeptanz vonseiten der Teilnehmer*innen

Die Teilnehmer*innen befürworteten den Einsatz unterstützender digitaler bzw. Online-Methoden im Vor-Ort-Unterricht. Wie in Abbildung 21 zu sehen, setzten die Trainer*innen besonders häufig Rechercheaufgaben bzw. das Kuratieren von Informationen im Internet, kollaboratives Schreiben (z.B. an Texten oder Arbeitsblättern), Präsentationen (z.B. Powerpoint) und Online-Videos (z.B. auf Youtube), seltener computergestützte Quizzes, Umfragen oder Stimmungsabfragen sowie virtuelle Tafeln oder Whiteboards ein. Nur jede fünfte Person berichtet, dass eine oder mehrere Vor-Ort-Einheiten ohne technologische Unterstützung auskam(en).

Abbildung 21: "Welche der folgenden Methoden kamen im Präsenz-Teil des Trainings vor? Wie geeignet waren diese, Ihren Lernfortschritt zu unterstützen?"



Quelle: Online-Befragung, eigene Auswertung. Angaben in Prozent jener Kund*innen, die angaben, an einem reinen Vor-Ort-Kurs oder an einem Kurs teilgenommen zu haben, der eine Mischung aus Online- und Vor-Ort-Elementen war, und die die Frage beantwortet haben. Werte ≤ 4% werden nicht dargestellt.

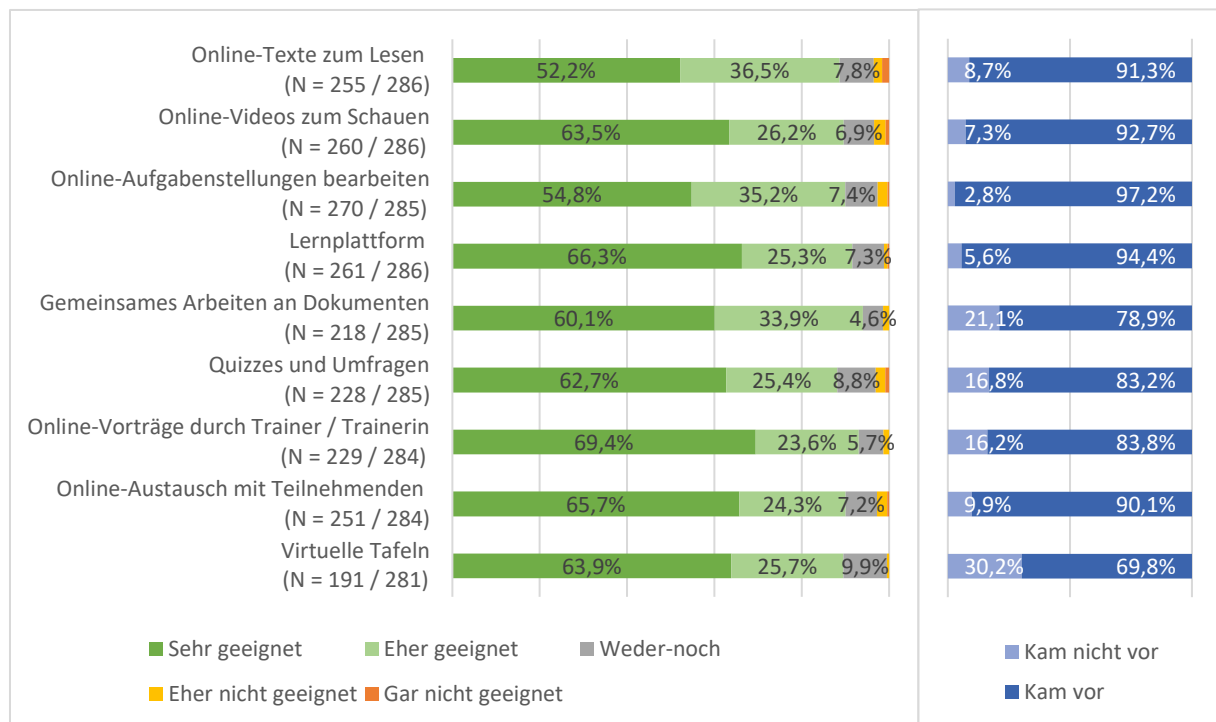
Überwiegend empfanden die Teilnehmer*innen an Angeboten sämtlicher Trägerorganisationen diese Werkzeuge als sehr oder eher geeignet, um ihren Lernfortschritt zu unterstützen. Zweifel äußern sie betreffend die Zuträglichkeit zum Lernfortschritt durch Computerspiele (mit Edutainment-Charakter),

von welchen aber auch nur ein Viertel der Befragten berichtet. Jene Befragten, die an Kursen teilnahmen, in denen Computerspiele eingesetzt wurden, sind eher von diesem Werkzeug überzeugt als solche, die keine Erfahrung damit gemacht haben. Dies spricht dafür, dass Computerspiele durchaus einen lernförderlichen Nutzen haben können, dass die Skepsis ihnen gegenüber aber größer ist, weshalb Trainer*innen noch mehr als betreffend andere Methoden argumentieren müssen, weshalb die Spiele eingesetzt werden und inwiefern diese praxisrelevant sind.

Mit den Trainer*innen d'accord gehen die Teilnehmer*innen jedenfalls dahingehend, dass der Verzicht auf digitale bzw. Online-Tools betreffend manche Themen sehr geeignet, betreffend andere aber völlig ungeeignet ist.

Auch in den Online-Teilen der Trainings wurde ein vielseitiger Methodenmix eingesetzt: Mehr als 9 von 10 Personen berichten davon, dass Online-Aufgabenstellungen bearbeitet, Lernplattformen eingesetzt, Online-Videos sowie Online-Texte präsentiert und Möglichkeiten zum Online-Austausch mit den anderen Lernenden organisiert wurden (siehe Abbildung 22). Seltener wurden auch monologisch-darbietende Vorträge durch die Online-Trainer*innen, Quizzes, Umfragen und Stimmungsabfragen, das kollaborative Schreiben an Dokumenten und virtuelle Tafeln oder Whiteboards (z.B. zum Brainstorming) eingesetzt.

Abbildung 22: "Welche der folgenden Methoden kamen im Online-Teil des Trainings vor? Wie geeignet waren die genannten Methoden, Ihren Lernfortschritt zu unterstützen?"



Quelle: Online-Befragung, eigene Auswertung. Angaben in Prozent jener Kund*innen, die angaben, an einem reinen Vor-Ort-Kurs oder an einem Kurs teilgenommen zu haben, der eine Mischung aus Online- und Vor-Ort-Elementen war, und die die Frage beantwortet haben. Die Frage nach der Eignung eines Werkzeugs wurde nur jenen Personen gestellt, welche zuvor angaben, dass das betreffende Werkzeug im Online-Teil des Trainings vorkam. Werte ≤ 4% werden nicht dargestellt.

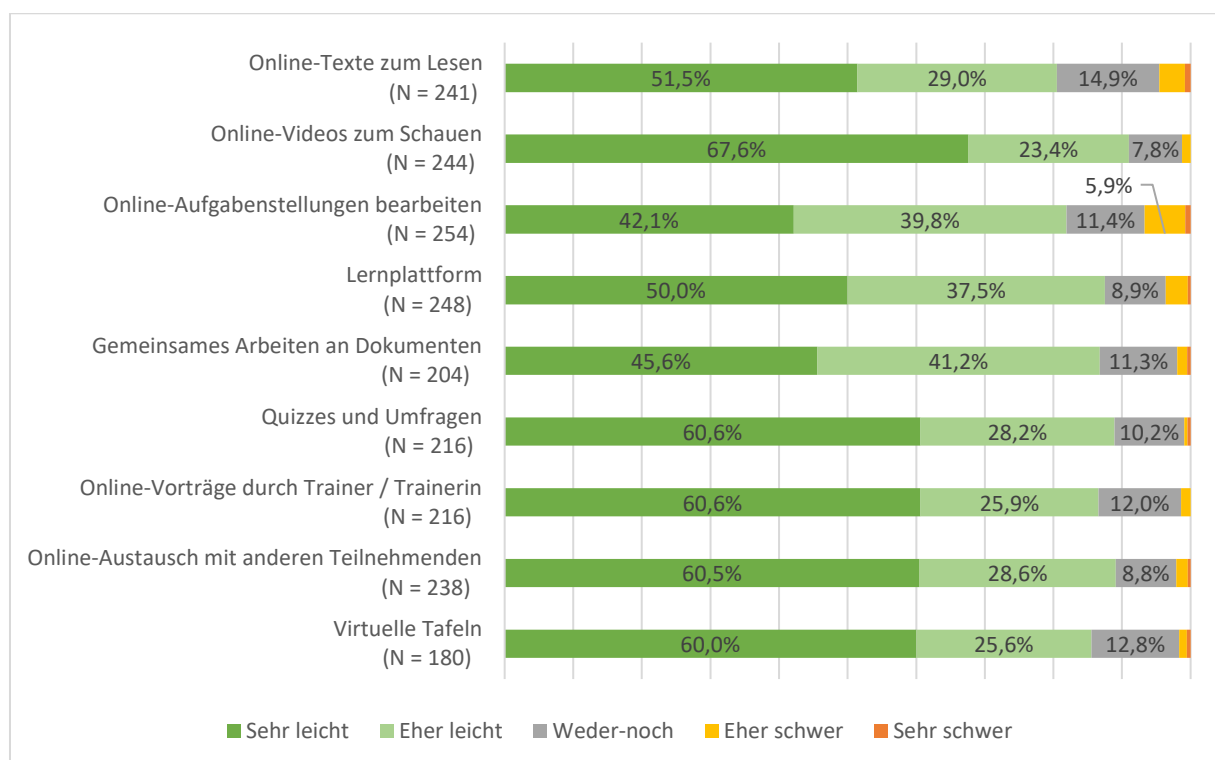
Sämtliche der Methoden erfreuten sich hoher Zustimmung unter den Teilnehmenden, welche sie kaum als eher oder gar nicht geeignet empfanden, den Lernfortschritt zu unterstützen. Dies gilt über

die Kund*innen sämtlicher Trägerorganisationen hinweg. Betreffend die Sozialform der Methoden loben mehrere Befragte das Aufbrechen des Plenums in kleinere Gruppen, etwa mithilfe von Breakout-Rooms, welche in sämtlichen gängigen Videokonferenzanwendungen erstellt werden können.

Einige Teilnehmende würden sich aber mehr „Mut zum Papier“, d.h. zu analogen Methoden wünschen. Ein*e BUZ-Befragte*r schlägt vor, „anstatt pdfs als Lernunterlagen mehr Bücher bzw. Ausdrucke [zur Verfügung zu stellen], da das Lesen am Bildschirm mit der Zeit ermüdet.“

Doch nicht nur die wahrgenommene Nützlichkeit, auch die wahrgenommene Nutzer*innenfreundlichkeit der gewählten Anwendungen erweist sich als hoch: Den Befragten aus allen drei Trägerorganisationen fiel es beinahe immer sehr oder eher leicht, das jeweilige Werkzeug zu bedienen (siehe Abbildung 23).

Abbildung 23: "Wie leicht / schwer fiel es Ihnen dabei, die jeweilige Anwendung zu bedienen?"



Quelle: Online-Befragung, eigene Auswertung. Angaben in Prozent jener Kund*innen, die angaben, an einem reinen Vor-Ort-Kurs oder an einem Kurs teilgenommen zu haben, der eine Mischung aus Online- und Vor-Ort-Elementen war, und die die Frage beantwortet haben. Die Frage nach der Nutzer*innenfreundlichkeit eines Werkzeugs wurde nur jenen Personen gestellt, welche zuvor angaben, dass das betreffende Werkzeug im Online-Teil des Trainings vorkam. Werte ≤ 4% werden nicht dargestellt.

Im Vergleich etwas größere Schwierigkeiten hatten sie höchstens im Umgang mit Online-Aufgabenstellungen, Online-Texten und Lernplattformen, für welche demnach künftig noch sorgfältigere Instruktionen gewählt werden sollten, die u.U. durch schriftliche, mit Screenshots versehene Anleitungen ergänzt werden können. Hierzu berichtet ein*e SZF-Befragte*r: „Manche der Beispiele und Aufgaben sind durch Moodle schwer verständlich und die Navigation sowie das Finden bestimmter Aufgaben ist erschwert. Manche Aufgaben konnte ich erst spät finden, wodurch sich die Abgabe verzögerte.“ Ein vorsichtiges Heranführen der Personen an die digitalen Tools (z.B. durch Vor-

Ort-Einschulungen und durch die ausschließliche Verwendung niederschwelliger Anwendungen) kann die Technikakzeptanz zusätzlich stärken.

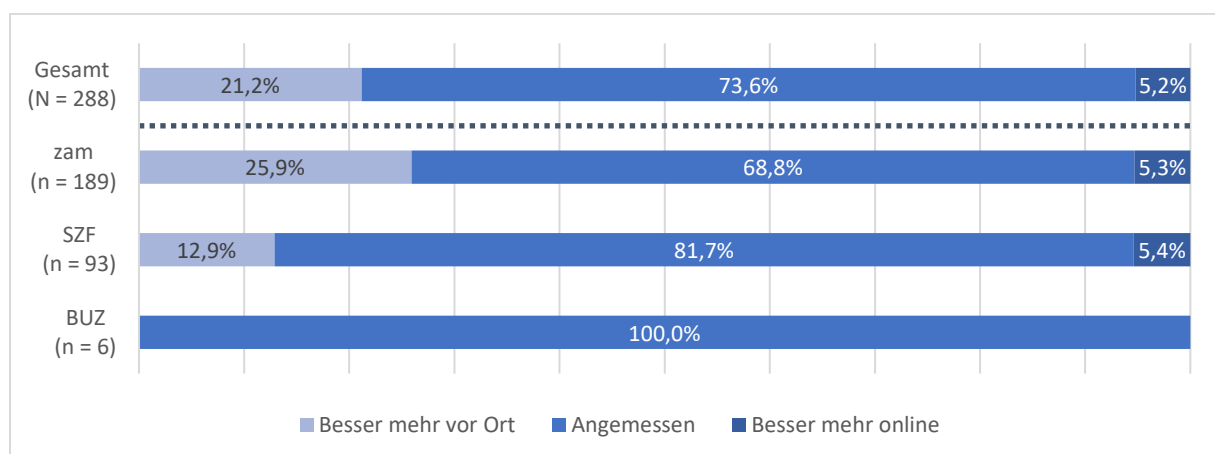
Die Ergebnisse gelten für alle drei Trägerorganisationen, obwohl die Trainer*innen des **Burgenländischen Schulungszentrums** berichten, dass manche ihrer Zielgruppen – so etwa Jugendliche mit geringeren finanziellen Ressourcen – nur wenig Erfahrung mit dem Lernen und Arbeiten im digitalen Raum haben.

Im **Schulungszentrum Fohnsdorf** wird – neben der wahrgenommenen Nützlichkeit und der wahrgenommenen Nutzer*innenfreundlichkeit – auch großer Wert auf die Technikakzeptanz-Dimension der Technologieängstlichkeit gelegt. Daher werden Datenschutz und IT-Sicherheit den Teilnehmer*innen zu Kursbeginn transparent kommuniziert. Diesen Ansatz empfinden die Trainer*innen als sinnvoll und empfehlenswert für andere Trägerorganisationen. Einige Lehrende wünschen sich, dass das Feedback, welches vom AMS erhoben wird, auch für sie zugänglich gemacht wird, um ihre Konzepte noch benutzer*innenfreundlicher zu gestalten und den Lernenden damit zusätzliche Sicherheit im Umgang mit digitalen Tools zu geben.

Ebenso wie den Trainer*innen des SZF ist auch jenen der **Zentren für Ausbildungsmanagement** das (auch informelle) Feedback der Teilnehmerinnen sehr wichtig: Nur mithilfe von diesem können sie den Lernenden Vertrauen im Umgang mit digitalen Tools geben. Die Befragten erzählen, dass sich manche der Frauen besser und manche schlechter auf die digitalen Werkzeuge einlassen können. Die Trainerinnen wünschen sich daher auch für die Zukunft eine gewisse Methodenfreiheit und dass nur ein gewisser Anteil eines Kurses online umgesetzt wird. Eine Befragte mit Führungsverantwortung merkt dazu an: „*Was wir schon auch gemerkt haben, es geht einfach nicht alles im digitalen Raum. Es braucht einfach eine Ausgewogenheit.*“

Auch die befragten Kund*innen sehen, wie in Abbildung 24 ersichtlich, Limitationen des Online-Lernens. Mehr als jede fünfte Person findet, dass sie mehr profitiert hätte, wenn die online zu erledigenden Aufgaben stattdessen vor Ort, im Schulungszentrum, vorgegeben worden wären. Dies gilt insbesondere für Befragte, die an reinen Online-Kursen – tendenziell an solchen, die sie als vorwiegend asynchron beschreiben - teilgenommen haben.

Abbildung 24: "War das Verhältnis von Online- und Vor-Ort-Aktivitäten angemessen oder hätten Sie mehr gelernt, wenn es mehr Online- oder mehr Vor-Ort-Elemente gegeben hätte?"



Quelle: Online-Befragung, eigene Auswertung. Angaben in Prozent jener Kund*innen, die die Frage beantwortet haben. Werte ≤ 4% werden nicht dargestellt.

Umgekehrt meinen nur wenige Befragte, dass es lernförderlich für sie gewesen wäre, wenn die vor Ort zu erledigenden Aufgaben online vorgegeben worden wären. Es ist allerdings anzunehmen, dass sich diese Einschätzung mit zunehmender Erfahrung sowohl der Online-Lehrenden als auch der Online-Lernenden ändern kann.

Institutionalisierte Technikaufgeschlossenheit

Mithilfe von Online-Schulungen für alle Mitarbeiter*innen wollte das **Burgenländische Schulungszentrum** den Weg für verstärkte Technikakzeptanz ebnen. Für das BUZ böte sich an, in Zukunft neben laufenden Fortbildungen Vernetzungstreffen für Austausch und Feedback zu veranstalten, im besten Fall mit Multiplikator*innen wie in den zam. Dieser Wunsch wurde in den Interviews von zwei Trainer*innen geäußert. Ein Trainer aus dem EDV-Bereich resümiert seine Meinung zur Wichtigkeit einer institutionalisierten Technikakzeptanz folgendermaßen: *„Das Wichtigste ist, dass das ganze Unternehmen dahintersteht. Von der Geschäftsführung, zu den Führungskräften, zu den Trainer*innen. Je weniger es dort einen Konsens und eine Akzeptanz gibt, desto schwieriger wird es. [...] Eine gute Planung und Testung im Vorhinein ist sehr wichtig. [...] Dass man die Möglichkeiten der Plattformen kennt. Die Sinnhaftigkeit muss auch immer gewährleistet werden. Im Idealfall gibt es vorab eine Schulung aller Trainer*innen hin zu Blended Learning.“*

Im **Schulungszentrum Fohnsdorf** geben die Trainer*innen an, dass sie mit der Bandbreite der zur Verfügung gestellten Tools sowie den betreffenden Weiterbildungen sehr zufrieden sind und diesbezüglich keinen Ausbau für notwendig erachten. Wie in Kapitel 4.1 beschrieben, bietet das SZF nicht nur bedarfsorientierte interne Schulungen an, sondern hat auch ein Buddy-System etabliert, in welchem die Mitarbeiter*innen einander in digitalen Fragen unterstützen. Die institutionalisierte Technikakzeptanz im SZF zeigt sich nicht zuletzt in der Etablierung von Projekten und Kooperationen mit dem Ziel der Anwendung neuer digitaler Bildungsangebote und Bildungsformate (siehe auch Kapitel 3.2.1).

In den **Zentren für Ausbildungsmanagement** werden laufend Weiterbildungen zur Verbesserung des Umgangs mit digitalen Tools (und, dadurch, Reduktion von Technologieängstlichkeit) angeboten, die auf große Akzeptanz unter den Trainerinnen stoßen: *„Es braucht eine andere Didaktik und andere Inhalte wie im Präsenz-Unterricht. [...] Hier braucht es Weiterbildungen in dem Bereich für die Trainerinnen, um sie didaktisch und methodisch zu schulen. Weil... die Akzeptanz ist da, sowohl unter den Trainerinnen als auch unter den Teilnehmerinnen.“* Die Trainerinnen empfinden das breite zam-Weiterbildungsangebot für Mitarbeiterinnen als hilfreich und wünschen sich auch für die Zukunft solche Angebote und Unterstützungen. Auch der Installierung der TEL-Gruppe wird eine enorme Bedeutung betreffend die breite Technikakzeptanz unter den zam-Mitarbeiterinnen zugewiesen.

*Eine breite Technikakzeptanz unter sämtlichen Akteur*innen ist eine Grundbedingung für eine erfolgreiche Blended-Learning-Umsetzung. Sämtliche Trägerorganisationen haben Strategien zur Verbesserung der Technikakzeptanz entwickelt. Die Technikakzeptanz aufseiten der Trainer*innen kann durch laufende Weiterbildungen und Vernetzungstreffen verstärkt werden. Dies ist zu einem gewissen Grad auch aufseiten der Teilnehmer*innen möglich; jedoch muss akzeptiert werden, dass manche Personen (z.B. solche mit geringeren finanziellen Ressourcen) leichter über Vor-Ort-Angebote erreicht werden können.*

4.6. LERNERFOLGE

Die Qualität eines Angebotes kann zudem daran bemessen werden, inwiefern dieses geeignet erscheint, um die im Curriculum verbrieften Ziele (z.B. die Veränderung des Wissensstandes oder eine Einstellungsänderung) zu erreichen. Dies kann etwa über

- das Erfüllen der Lernziele im engeren Sinn in einem angemessenen Zeitraum,
- den Transfer des Gelernten in die Praxis (z.B. Arbeitsmarkterfolg), sowie
- die messbaren Erfolgsindikatoren (z.B. Abschlüsse)

evaluiert werden.

Lernleistung / Erreichen der Lernziele

Die drei Trägerorganisationen geben grundsätzlich an, dass die Lernziele in integrierten Formaten ebenso gut erreicht werden können wie in reinen Vor-Ort-Formaten. Je nach konkreten Inhalten zeigt das Online-Lernen bzw. das Blended Learning jedoch spezifische Stärken und Schwächen.

Die befragten Trainer*innen im **Burgenländischen Schulungszentrum** geben an, dass sie mit dem theoretischen Vermitteln von Wissen und der Erreichung der Lernziele im digitalen Raum zufrieden sind. Fast alle der Interviewpartner*innen schränken jedoch ein, dass dies umso weniger gilt, je „praktischer“ die Lernziele sind: Manuelle Tätigkeiten beispielsweise sollten demnach weiterhin vor Ort unterrichtet werden. Eine Ausnahme ist dabei der EDV-Bereich – hier können auch praktische Lernziele durch Online-Lernen erreicht werden. Der befragte Trainer aus dem EDV-Bereich meint hierzu: *„Wenn etwas Neues zu erklären ist, wird das in Präsenz erklärt. Die Festigungs- und Übungsbeispiele finden dann im Blended-Learning-Bereich statt.“* Einige Interviewpartner*innen sprechen zudem an, dass das Erreichen der Lernziele stark von der individuellen Motivation bzw. den Rahmenbedingungen der Lernenden abhängig ist – auf zweiteres können die Trainer*innen dabei nur bedingt wirken.

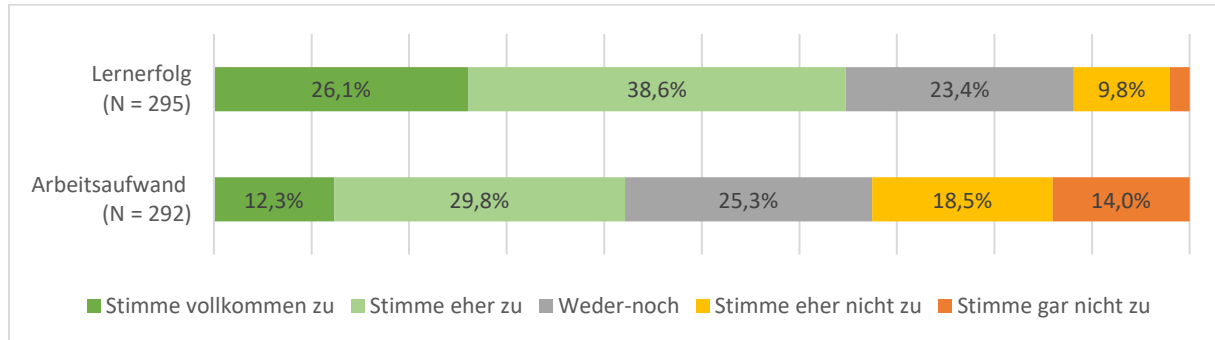
Die Trainer*innen des **Schulungszentrum Fohnsdorf** sind mit dem Erreichen der Lernziele im digitalen Raum grundsätzlich zufrieden. Dies ist möglicherweise auf das im SZF verfolgte Prinzip des kompetenz- und lernzielorientierten Ansatzes zurückzuführen, wie eine Trainerin aus dem Train-the-trainer-Bereich folgendermaßen zusammenfasst: *„Das Ziel ist das gleiche, das Ziel verändert sich nicht, ob Teilnehmende zuhause sind oder im Präsenzunterricht, die Methodik kann sich möglicherweise verändern, was jedoch zielgruppenabhängig ist, und nicht ortsabhängig. Ich kann eine Pinnwandarbeit analog machen, aber auch digital. Ich kann eine Gruppenarbeit analog machen, aber auch digital. [...] Es verändert sich der Lernprozess nicht, nur weil es ortsunabhängig ist.“* Dass die Lernziele erreicht werden, bleibt – unabhängig von der Art der Vorgabe – oberste Priorität und handlungsleitendes Prinzip.

Auch die Mehrheit der Trainerinnen der **Zentren für Ausbildungsmanagement** Steiermark gibt an, dass die Lernziele im digitalen Raum vergleichbar häufig erreicht werden wie vor Ort. Ähnlich wie im BUZ merken auch zam-Trainerinnen an, dass ein Nicht-Erreichen von Lernzielen durch Online-Lernen vor allem auf ungünstige Rahmenbedingungen im persönlichen Umfeld der Teilnehmerinnen zurückzuführen sei. Wenn lernförderliche Rahmenbedingungen - wie beispielsweise eine ruhige Lernatmosphäre, funktionierende technische Ausstattung, Abwesenheit existenzieller Sorgen und

Ängste und Betreuungsmöglichkeiten für Kinder - gegeben seien, würde die Mehrzahl der Teilnehmerinnen die jeweiligen Lernziele auch in Blended-Learning-Kursen erreichen.

Auch die Mehrheit der befragten Kund*innen sämtlicher der drei Träger findet, dass die Kombination von Online- und Vor-Ort-Elementen die Wahrscheinlichkeit eines Lernerfolges keinesfalls beeinträchtigt, sondern im Gegenteil sogar erhöht (siehe Abbildung 25).

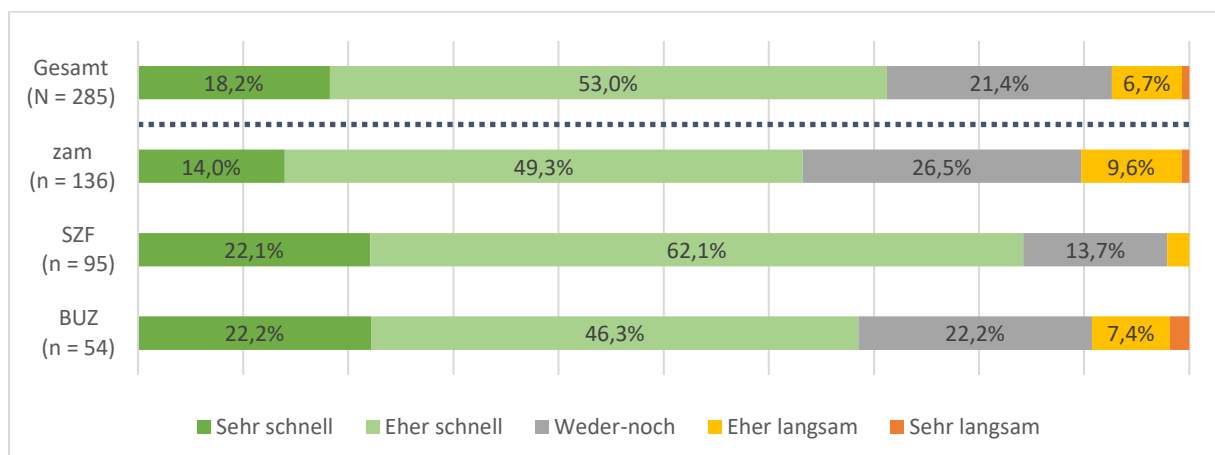
Abbildung 25: "Die Kombination von Online-Aktivitäten und Vor-Ort-Terminen erhöht..."



Quelle: Online-Befragung, eigene Auswertung. Angaben in Prozent jener Kund*innen, die die Frage beantwortet haben. Werte $\leq 4\%$ werden nicht dargestellt.

Vier von 10 Personen meinen aber auch, dass in gemischten Formaten auch der Arbeitsaufwand (eher) höher wird. Demnach schätzen die Kund*innen ihren Lernfortschritt beim Lernen vor Ort als deutlich schneller ein als beim Online-Lernen (siehe Abbildung 26 und Abbildung 27). Ein*e BUZ-Teilnehmer*in erzählt diesbezüglich: „Das Üben ist an beiden Orten [d.h. online und vor Ort] sehr gut durchführbar, wobei gesagt sein muss, dass es natürlich schneller geht, wenn der Trainer vor Ort ist und man ihn kurz fragen kann. Online ist das oft nicht so rasch erledigt, da die Trainer auch mit anderen Teilnehmern beschäftigt sein können.“ Dies bestätigt ein*e weitere*r Kund*in: „Beim Onlineunterricht können kleine Problemchen sehr zeitaufwendig werden, wenn man das schriftlich verfassen muss oder videotelefonieren muss. Beim Präsenzunterricht spricht man kurz darüber oder bekommt einen Handgriff gezeigt und schon kann man wieder weiterarbeiten.“

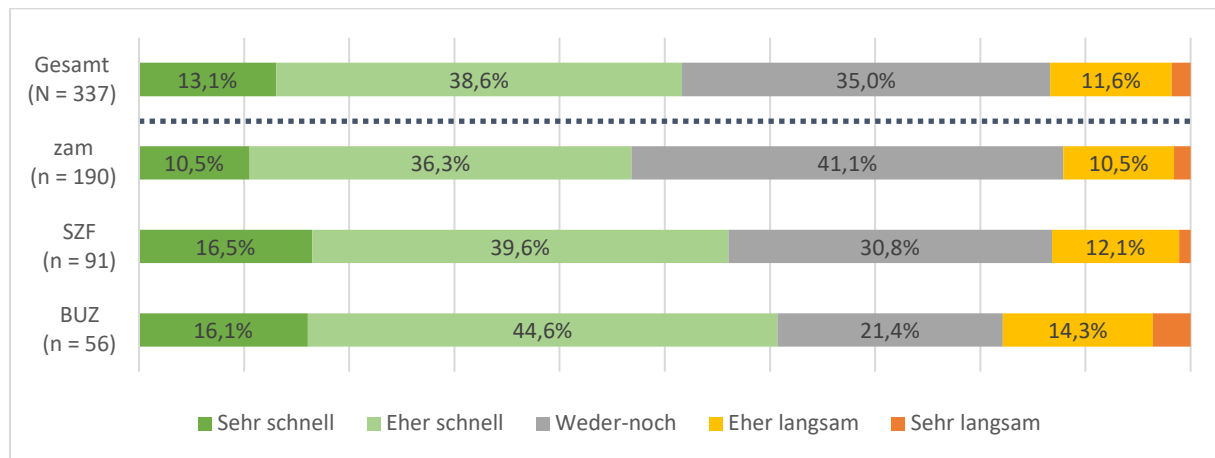
Abbildung 26: "Würden Sie, alles in allem, sagen, dass Ihr Lernfortschritt beim Lernen vor Ort (sehr) langsam oder (sehr) schnell ist?"



Quelle: Online-Befragung, eigene Auswertung. Angaben in Prozent jener Kund*innen, die angaben, an einem reinen Vor-Ort-Kurs oder an einem Kurs teilgenommen zu haben, der eine Mischung aus Online- und Vor-Ort-Elementen war, und die die Frage beantwortet haben. Werte $\leq 4\%$ werden nicht dargestellt.

Dieses Verhältnis gilt für alle drei Trägerorganisationen, ist aber im Falle des SZF besonders augenscheinlich.

Abbildung 27: "Würden Sie, alles in allem, sagen, dass Ihr Lernfortschritt beim Online-Lernen (sehr) langsam oder (sehr) schnell ist?"



Quelle: Online-Befragung, eigene Auswertung. Angaben in Prozent jener Kund*innen, die angaben, an einem reinen Online-Kurs oder an einem Kurs teilgenommen zu haben, der eine Mischung aus Online- und Vor-Ort-Elementen war, und die die Frage beantwortet haben. Werte $\leq 4\%$ werden nicht dargestellt.

Betreffend die Online-Lerngeschwindigkeit zeigen sich keine Unterschiede zwischen Personen, die von vorwiegend synchronem, und Personen, die von vorwiegend asynchronem Unterricht berichten. Der langsamere Lernfortschritt kann zum einen darauf zurückgeführt werden, dass die Teilnehmenden von zuhause aus seltener ungestört arbeiten können; zum anderen darauf, dass zunächst einmal digitale Kompetenzen erworben und Berührungsängste überwunden werden müssen. Dass sich dies jedoch dahingehend bezahlt machen kann, als die hierdurch aufgebauten Kenntnisse auch beruflich von Nutzen sein können, wird in Kapitel 4.8 zu besprechen sein.

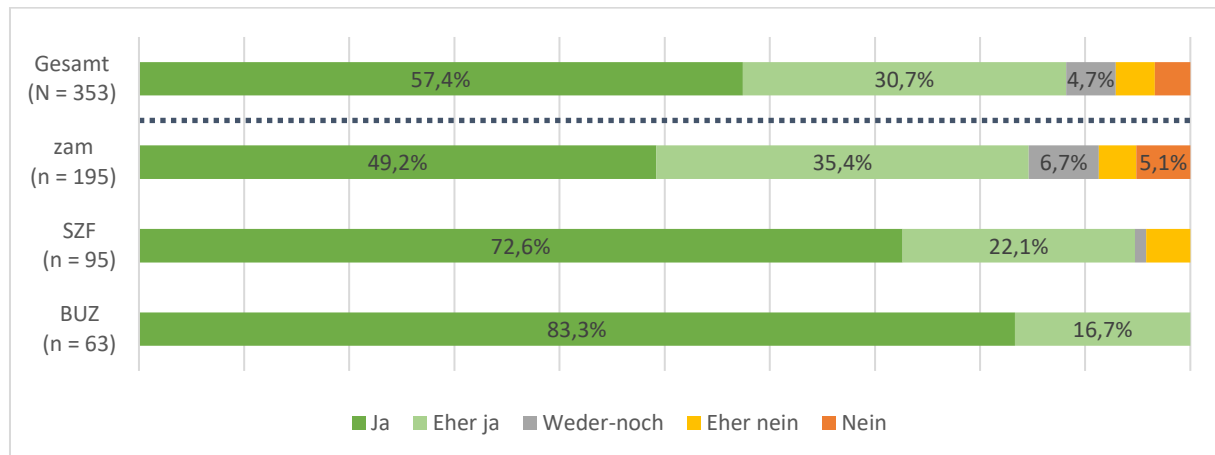
Auch die Vertreter*innen der Trägerorganisationen selbst finden, dass das integrierte Lernen den Teilnehmenden eher mehr denn weniger Zeit und Aufwand abverlangt als reines Vor-Ort-Lernen. Ein BUZ-Trainer aus dem Metallbereich sagt dazu: „Die Arbeit wird nicht weniger. Wo man vor Jahren geglaubt hat, durch Blended Learning würde Lernzeit oder Arbeitszeit wegfallen, das muss ich definitiv verneinen. Das ist nicht so. Die teilnehmende Person braucht für das Lernen und Üben vielleicht sogar länger, auch weil viele Zusatzsachen zu machen sind.“ Auch die Trainerinnen der Zentren für Ausbildungsmanagement sprechen an, dass die teilnehmenden Frauen in Blended-Learning-Formaten erfahrungsgemäß oftmals über den vorgesehenen zeitlichen Rahmen hinaus arbeiten. Eine diesbezügliche Befragung⁴ ergab: 56% der befragten Teilnehmerinnen von Qualifizierungen schätzen den tatsächlichen Zeitaufwand für die Online-Einheiten im Vergleich zu zam-Qualifizierungen, die vor Ort stattfinden, als höher ein, 22% als gleich hoch und 21% als geringer. Befragte, die an Workshops teilgenommen hatten, stuften in 29% der Fälle den Aufwand im Vergleich zu Vor-Ort-Kursen als höher ein, in 37% der Fälle als gleich hoch und in 34% der Fälle als geringer.

⁴ Zam-interne Evaluierung während der Schließtage aufgrund der Corona-Pandemie in März bis Mai 2020. Befragt wurden n=147 Workshop-Teilnehmerinnen und n=108 Qualifizierungs-Teilnehmerinnen.

Lernwirksamkeit

Die Teilnehmenden sind jedoch nicht nur der Überzeugung, dass die Ergänzung der klassischen Vor-Ort-Angebote durch digitale bzw. Online-Elemente lernförderlich war, sondern auch, dass die Lernwirksamkeit, d.h. der Transfer in die Praxis, gut funktioniert (siehe Abbildung 28). Beinahe 9 von 10 Befragten glauben, dass sie das im Kurs Gelernte auch im Praxisalltag gut umsetzen werden können.

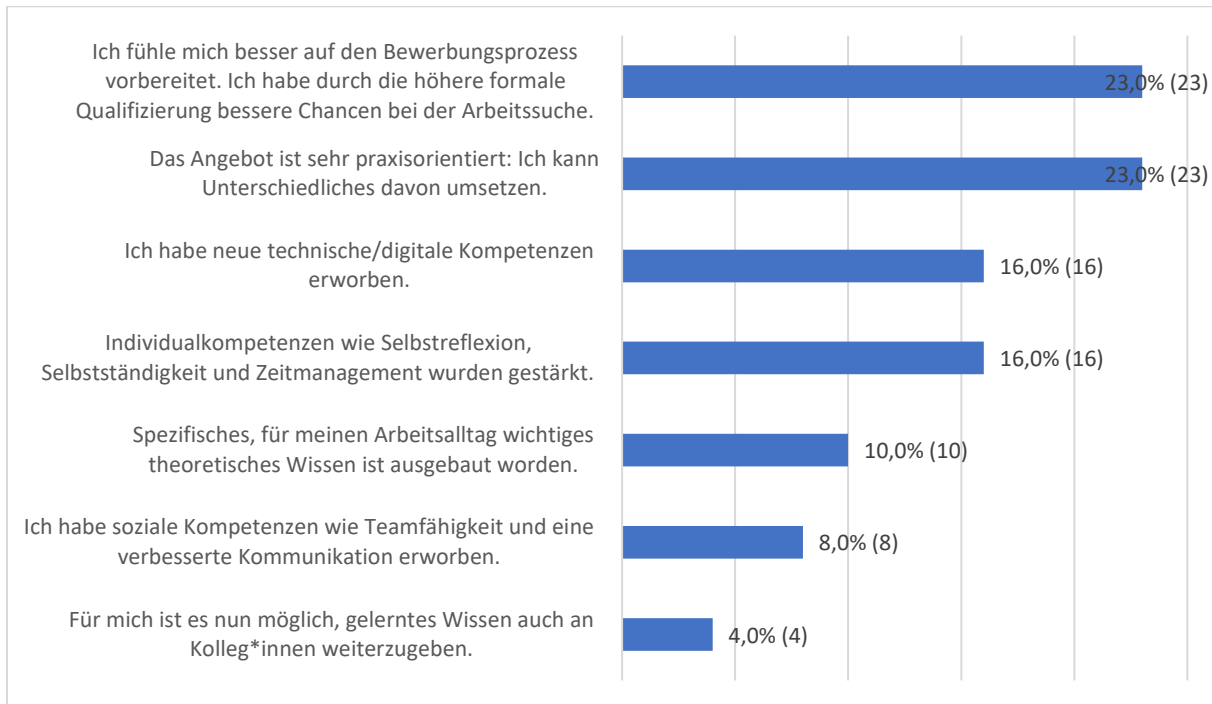
Abbildung 28: "Werden Sie das im Kurs Gelernte auch im Praxisalltag umsetzen können?"



Quelle: Online-Befragung, eigene Auswertung. Angaben in Prozent jener Kund*innen, die die Frage beantwortet haben. Werte $\leq 4\%$ werden nicht dargestellt.

Offen danach gefragt, inwiefern sie das Gelernte im Praxisalltag (nicht) umsetzen können werden, meinen zwar 15 Personen, dass der Kurs nichts für sie Relevantes enthielt, 100 Teilnehmer*innen aber erläutern, inwiefern ihnen das Angebot künftig konkret weiterhelfen wird. Wie in Abbildung 29 zu sehen, meinen sie häufig, dass sie sich durch das Angebot bessere Chancen am Arbeitsmarkt ausrechnen, dass sie gleich mehrere neue Kenntnisse bzw. Fähigkeiten im Praxisalltag nutzen werden, dass sie neue technische bzw. digitale Kompetenzen erworben haben und/oder dass ihre Individualkompetenzen (z.B. Selbstreflexion, Selbstständigkeit und Zeitmanagement) gestärkt wurden.

Abbildung 29: "Inwiefern werden Sie das Gelernte im Praxisalltag umsetzen können?"



Quelle: Online-Befragung, eigene Auswertung. Angaben in Prozent der gegebenen Antworten und in absoluten Zahlen.

Das positive Ergebnis gilt unabhängig vom Format bzw. der Gewichtung von Online- und Vor-Ort-Phasen. Auch in Antworten auf offene Fragen heben die Teilnehmenden sämtlicher Trägerorganisationen (und sämtlicher Formate) spontan hervor, dass die Praxisnähe der Inhalte und Methoden hoch war, dass auf die individuellen Voraussetzungen und Bedarfe eingegangen wurde und das Sinn und Nutzen des Gelernten erläutert wurden.

Die Beobachtung gilt in besonderem Maße für das **Burgenländische Schulungszentrum**, in welchem keine einzige der befragten Personen am erfolgreichen Praxistransfer zweifelt. Die BUZ-Trainer*innen andererseits geben an, dass der Transfer praktischer, im digitalen Raum erlernter Inhalte in den jeweiligen Aufgabenbereich für die Teilnehmenden herausfordernd sein kann.

Im **Schulungszentrum Fohnsdorf** ist eine kompetenzorientierte, praxisbezogene Herangehensweise zentral. Ein*e SZF-Kund*in lobt: „Ich werde nahezu ALLES in die Praxis umsetzen können und auch umsetzen, da im Training sehr individuell auf jeden Teilnehmer*in eingegangen wurde.“ Die Trainer*innen verstehen den Ausbau der (beruflichen) Handlungskompetenz der Teilnehmenden, welche direkt in künftige Tätigkeiten transferiert werden kann, als oberstes Ziel; sie geben an, dass dies über Blended Learning ebenso gut erreicht werden kann wie im Vor-Ort-Unterricht. Die Teilnehmenden würden neben den Kompetenzen in den jeweiligen Aufgabenbereichen auch noch zusätzliche Qualifikationen, wie beispielsweise „digital skills“, miterwerben. Ein Trainer aus dem Metall-Bereich sagt dazu: „Bei uns soll nicht nur das Werkzeug erlernt werden, sondern auch das Drumherum – wir versuchen permanent einen Querverweis zur Wirtschaft sicherzustellen im Sinne von >Wie schaut es im späteren Arbeitsgebiet wirklich aus?<. Es geht nicht darum, die Teilnehmenden in einer rosaroten Wolke auszubilden.“ Eine befragte Person mit Führungsverantwortung betont den

didaktischen Zugang der beruflichen Kompetenzorientierung und die große diesbezügliche Bedeutung für den späteren Arbeitsmarkterfolg und Arbeitsalltag der Lernenden:

„Das Ziel der beruflichen Kompetenzorientierung ist, dass die Teilnehmenden in einer Ausbildung beruflich handlungsfähig sind, d.h., dass sie die Kompetenzen erwerben, die sie dann in ihrem Job brauchen. [...] Von der Vorgehensweise braucht man daher etwas ganz anderes als in klassischen Bildungsformaten praktiziert wird und wie wir es auch meistens aus dem Schullalltag kennen. Um ein paar Beispiele zu nennen: Damit sich berufliche Handlungskompetenz entwickeln kann, müssen realistische, berufsrelevante Aufgabenstellungen schon in der Ausbildung vorkommen, die die Teilnehmenden selbstständig lösen.“

Auch die Trainerinnen der **Zentren für Ausbildungsmanagement** merken in den Interviews an, dass die Anwendbarkeit der entwickelten Kompetenzen von Teilnehmerinnen in den jeweiligen Aufgabenbereichen eines der obersten Ziele einer zam-Qualifizierung bzw. eines zam-Workshops sei und dass dies von den Lernenden auch gut erreicht werde. Eine Trainerin sagt dazu: *„Es geht ganz viel darum, dass Frauen empowert werden, dass sie ihre Kompetenzen kennenlernen und einsetzen können.“* Lernwirksamkeit kann demnach, insofern die Bedingungen lernförderlich sind, im Blended-Learning-Bereich ebenso gut erreicht werden wie vor Ort.

Messbare Erfolgsindikatoren

Im **Burgenländischen Schulungszentrum** geben die befragten Trainer*innen an, dass im Vergleich von Blended Learning und Vor-Ort-Lernen bisher eher keine Unterschiede bezüglich der Abbruchquote oder der Leistungen zu bemerken seien. Dies gelte auch für die Modulabschlussprüfungen. Allerdings sei der Zeitraum, in dem Blended Learning bislang umgesetzt wurde, für fundierte diesbezügliche Aussagen zu kurz.

Auch die Trainer*innen des **Schulungszentrum Fohnsdorf** beschreiben, dass sich Abschlüsse, Abbrüche und messbare Erfolgsindikatoren im Blended-Learning-Format nicht von jenen in Vor-Ort-Angeboten unterscheiden. Die Gründe von Drop-Outs (die im SZF nach Aussage der Interviewpartner*innen sehr selten vorkommen) werden evaluiert. Hier zeigt sich, dass etwaige Abbrüche vor allem auf persönliche Gründe (wie etwa familiäre oder gesundheitliche Umstände) zurückzuführen seien und nicht mit dem Lernen im digitalen Raum zusammenhängen würden. Ein Trainer aus dem Auto-CAD-Bereich gibt an, dass er mit den zwischenzeitlichen Evaluierungen von Leistungen während der Kurse sehr zufrieden sei, denn dies gebe ihm die Möglichkeit bei weniger Lernerfolg sofort zu intervenieren.

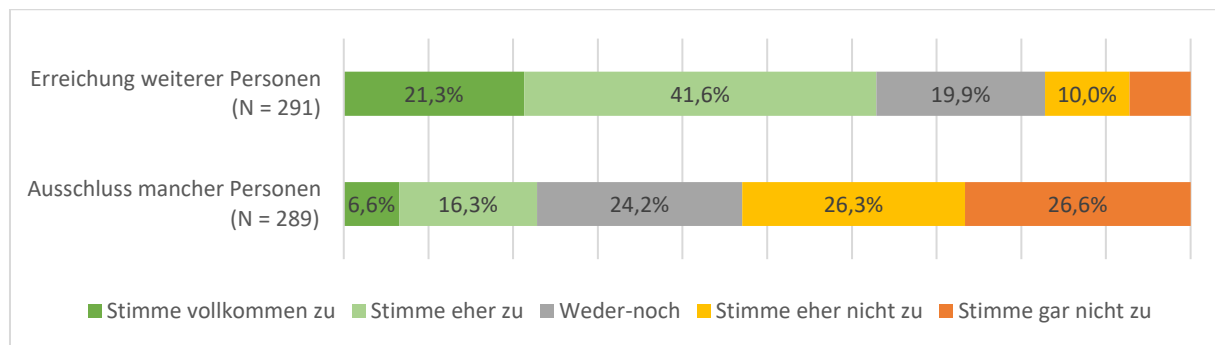
Ähnlich wie im Schulungszentrum Fohnsdorf geben auch die Trainerinnen der **Zentren für Ausbildungsmanagement** in den Interviews an, dass Abbrüche weniger auf das Format und mehr auf persönliche, herausfordernde Lebensumstände zurückzuführen seien; die Abbruchquoten in integrierten oder Online-Kursen unterscheiden sich eher nicht von den Abbruchquoten in Vor-Ort-Kursen. Im Allgemeinen sind Abbrüche in den zam nicht problembehaftet und vielmehr im Konzept so vorgesehen: Viele Frauen steigen aus den Weiterbildungsmaßnahmen aus, um eine Arbeits- bzw. Ausbildungsstelle anzunehmen. Die zam-Mitarbeiterinnen erklären, dass sich auch die messbaren Lernerfolge von Frauen in Blended-Learning-Kursen nicht von jenen in Vor-Ort-Maßnahmen unterscheiden würden.

*Trainer*innen der Trägerorganisationen äußern in den geführten Interviews, dass die Lernerfolge in Blended-Learning-Formaten unter optimalen Bedingungen ebenso gut ausfallen wie in reinen Vor-Ort-Kursen. Auch die Teilnehmenden empfinden das Online-Format als geeignet, um Lernerfolge herzustellen, welche unmittelbar in die Praxis transferiert werden können. Jedoch müssen dafür einige lernförderliche Rahmenbedingungen gegeben sein, die in herkömmlichen Angeboten weniger Relevanz hatten (z.B. technisches Equipment oder eine ruhige Lernatmosphäre zuhause). Zumindest solange das Online-Lernen sowie das Online-Lehren noch ungewohnt sind, ist zudem davon auszugehen, dass der Lernfortschritt online langsamer ist als vor Ort.*

4.7. INKLUSIVES POTENZIAL

Für vulnerable Gruppen sind durch den Ausbau von Blended-Learning-Formaten einerseits Benachteiligungen und Herausforderungen denkbar, andererseits können sich durch die Digitalisierung von Lehrformaten aber auch neue Möglichkeiten und Ansatzpunkte ergeben. Die befragten Teilnehmer*innen zeigen sich hierbei vorsichtig optimistisch. 6 von 10 Personen meinen, dass die Kombination von Online- und Vor-Ort-Elementen die Inklusivität erhöht, 2 von 10 aber, dass sie die Inklusivität verringert (Abbildung 30).

Abbildung 30: "Die Kombination von Online-Aktivitäten und Vor-Ort-Terminen erhöht ..."

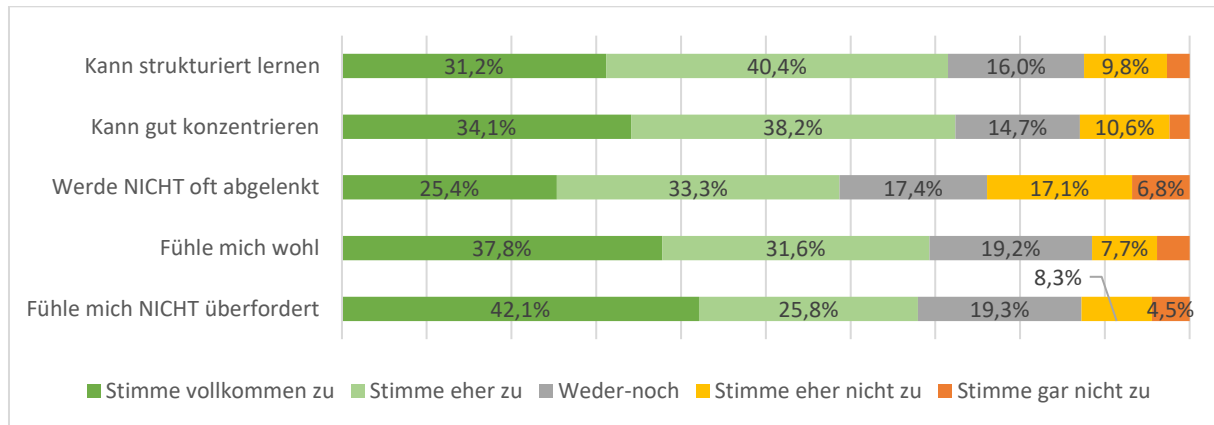


Quelle: Online-Befragung, eigene Auswertung. Angaben in Prozent jener Kund*innen, die die Frage beantwortet haben. Werte $\leq 4\%$ werden nicht dargestellt.

Diese Einschätzungen sind dabei keinesfalls disjunktiv: Mehrere Personen finden sowohl, dass Menschen durch die Online-Integration ausgeschlossen werden, als auch, dass andere zugewonnen werden können. Für Trägerorganisationen kann es demnach sinnvoll sein, nach dem Abwiegen von Vor- und Nachteilen, ausgewählte Personengruppen vor allem vor Ort, andere vor allem online zu unterrichten.

Bei der Entscheidung darüber, welche Zielgruppen mittels welchem Format unterrichtet werden sollten, ist insbesondere auch einzubeziehen, inwiefern von einer ruhigen, ungestörten Lernumgebung auszugehen ist. Denn oft abgelenkt zu werden (eher/sehr, 23,9%), sich nicht gut konzentrieren zu können (eher/sehr, 13,0%) und nicht strukturiert lernen zu können (eher/sehr, 12,5%) sind Probleme, von denen 1 bis 2 von 10 Personen zu berichten wissen (siehe Abbildung 31).

Abbildung 31: "Inwiefern können Sie den folgenden Aussagen zu Ihrem Erleben von Online-Unterricht zustimmen?"



Quelle: Online-Befragung, eigene Auswertung. Angaben in Prozent jener Kund*innen, die angaben, an einem reinen Online-Kurs oder an einem Kurs teilgenommen zu haben, der eine Mischung aus Online- und Vor-Ort-Elementen war, und die die Frage beantwortet haben. Die Items „Ich werde abgelenkt“ und „Ich fühle mich überfordert“ wurden des besseren Überblicks halber im Zuge der Auswertung umgepolt. Werte ≤ 4% werden nicht dargestellt.

Dies trifft Frauen, welche die Hauptlast der Care Work tragen, härter als Männer: So berichtet jede vierte Kundin (25,0%), aber „nur“ jeder sechste Kunde (15,8%) davon, regelmäßig abgelenkt zu werden. Wird der Einfluss des Geschlechtes hingegen konstantgehalten, zeigen sich keine Unterschiede betreffend das Erleben des Online-Unterrichts der Kund*innen unterschiedlicher Trägerorganisationen.

Eine Person kritisiert daher, dass ihr nicht bereits vor Kursbeginn mitgeteilt wurde, dass ein ruhiger Ort zum Lernen erforderlich sein würde. Sehr positiv hingegen berichten beispielsweise betroffene Befragte des SZF, dass sie den Schulungsort nutzen durften, um dort in Ruhe zu lernen. Lobend wird zudem hervorgehoben, dass die Trägerorganisationen die Abgabefristen an die Herausforderungen der Teilnehmenden anpassen: „Aufgrund vom Home-Schooling der Kinder konnte ich meine Aufgaben abends abgeben.“

Doch auch andere Faktoren, die mit Diskriminierungsfaktoren in Verbindung stehen (z.B. Technologieängstlichkeit aufgrund finanziell bedingter eingeschränkter Erfahrung mit digitalen Anwendungen), können Einfluss darauf nehmen, dass 12,8% der Befragten zumindest eher zustimmen, im Online-Lernen regelmäßig überfordert zu sein, und dass 11,5% der Befragten zumindest eher negieren, sich im Online-Unterricht typischerweise wohlfühlen.

Im Folgenden wird im Detail auf das inklusive Potenzial der Angebote bezüglich einiger ausgewählter vulnerabler Personengruppen eingegangen, namentlich

- Frauen (und andere Personen mit Pflege- und Betreuungsverpflichtungen),
- Menschen mit nicht-deutscher Muttersprache,
- Menschen mit psychischen/physischen Behinderungen, Beeinträchtigungen oder herausfordernden Lebensumständen, sowie
- Menschen mit einem prekären ökonomischen Hintergrund.

Zusätzlich wünschen sich manche der befragten Kund*innen eine besondere Rücksichtnahme auf ältere Teilnehmende. Ein*e SZF-Befragte*r etwa meint, es brauche „zielgruppengerechtere Arbeitsweisen; [wer] 50+ [ist], hat generell Defizite im digitalen Bereich. Man benötigt einfach mehr Zeit.“

Frauen (und Personen mit Pflege- und Betreuungsverpflichtungen)

Insbesondere für Frauen kann ein vermehrtes Blended-Learning-Angebot bedeuten, dass durch die zeit- und ortsunabhängigen Elemente eine (Weiter-)Qualifizierung erst ermöglicht wird. Da in Österreich vor allem Frauen die Hauptlast von reproduktiven Tätigkeiten und Betreuungsverpflichtungen von Kindern oder älteren Familienmitgliedern tragen (Dörfler & Wernhart, 2016, S.64-74), kann diese Zielgruppe demnach vom integrierten Lernen profitieren: Die Teilnehmerinnen können die Lern- und Übungszeit individuell zeitlich flexibler einteilen; auch die Anfahrtszeiten fallen teilweise weg. Eine interne Evaluierung der Zentren für Ausbildungsmanagement Steiermark aus dem Jahr 2020 lässt schließen, dass fast die Hälfte (47%) der n=147 befragten Frauen, welche an Workshops teilnahmen, die gestellten Aufgaben meistens abends bzw. spätabends erledigten. Trainer*innen aus den Trägerorganisationen geben in den Interviews an, dass sie dies bei Abgabefristen von Übungsbeispielen vermehrt berücksichtigen.

Dennoch sprechen Trainer*innen in den Expert*inneninterviews an, dass Belastungen durch Betreuungs- und Pflegeverpflichtungen im Vorhinein oft unterschätzt werden, wie folgendes Zitat einer Person mit Führungsposition verdeutlicht: *„Entweder kann ich mich aufs Lernen oder Arbeiten konzentrieren – oder auf meine Betreuungsverpflichtungen. Das ist schon eine Herausforderung, sich das so zu organisieren. [...] Worauf wir schauen müssen, ist, dass sie [Anm.: die Teilnehmerinnen] sich nicht der Illusion hingeben, dass sich das super vereinbaren lässt und dass sie sich keine Betreuung organisieren müssen, wenn sie von zuhause aus arbeiten.“*

Speziell Frauen müssen zudem häufig diversen anderen Mehrfachbelastungen standhalten. Oft sind sie mit existenziellen Sorgen konfrontiert; dies kann sich negativ auf den Lernerfolg auswirken, wie viele Expert*innen angeben. Vor allem während der Ausgangsbeschränkungen im Rahmen der Covid-19-Pandemie waren Frauen mit schwierigen Umständen konfrontiert:

„Wer waren die >Heldinnen<? Niemand spricht mehr drüber. Vorwiegend Frauen haben diese Krise getragen. Was diesen Frauen aufgebürdet wird. Dadurch, dass Frauen zuhause sind, bleiben sie in der Mama-Rolle. Die Kinder wollen was von ihnen; die Ehemänner. Die Frau kann dann nicht in Ruhe lernen [...] Es ist unglaublich, was Frauen leisten müssen. Wir kümmern uns ein bisschen darum. [...] Die Frauen sind verzweifelt, sie weinen. Das ist die Situation der Frauen. Diese Fünffachbelastung. Sie wollen ja auch ihren Kindern etwas beibringen. [...] Die kann dann nicht bei uns parallel lernen, wenn sie ihr Kind betreuen muss. Darüber denkt niemand, darüber spricht niemand. [...] Diese Betreuung, dieses Zuhausebleiben fällt ganz, ganz stark den Frauen zu. Bei den Mitarbeiterinnen, bei den Teilnehmerinnen. [...] Man muss versuchen, die Frauen bei Laune zu halten, damit sie nicht wegkippen, verschwinden, rausfallen. [...] Das, was Frauen sowieso als Rahmenbedingungen haben, hat sich jetzt noch verstärkt. Jetzt, wo Frauen im Home-Office sind. [...] Es passiert keine öffentliche Diskussion. Es ist ein Wegschieben der Tatsache, das Nicht-Benennen.“

Vor allem in den Interviews mit Trainerinnen aus den Zentren für Ausbildungsmanagement Steiermark wird immer wieder angesprochen, dass bei der Konzeption und Einführung von (integriertem) Unterricht eine gendersensible Herangehensweise, welche auch die speziellen Lebensumstände von Frauen berücksichtigt, gelebt werden muss. Aus den Gesprächen geht hervor, dass speziell bei Frauen Lernprozesse vor allem durch persönliche Lebensumstände, wie etwa Krankheiten oder existenzielle Sorgen, behindert werden. Einige Trainerinnen sprechen weiters an, dass auch emotionale Themen, wie (Versagens-)Ängste oder Technologieängstlichkeit, im Unterricht Platz haben müssen: Die Aussprache und der Austausch mit den anderen Teilnehmerinnen kann Druck bei den Frauen abbauen. Die zam bieten hierzu außerdem Beratungsgespräche an, es finden Persönlichkeitsthemen im Unterricht Platz, Gruppendynamiken werden etwa durch Gruppencoachings gestärkt, es gibt eine Kooperation mit der Kinderbetreuungsplattform „Kinder Drehscheibe“ und Role-Models werden zu Vorträgen eingeladen. Eine zam-Mitarbeiterin mit Leitungsverantwortung merkt an, dass sie vor allem das Angebot von Einzelberatungen als unbedingt erforderlich erachtet, auch wenn dies sehr kostenintensiv sei.

In den zam-Interviews wird immer wieder betont, dass eine Herangehensweise, die auf das Empowerment der Frauen ausgelegt ist, unbedingt auch digital umgesetzt werden muss. Selbstbefähigung, Autonomie und Eigenmacht der Frauen sollen hierbei gestärkt werden: Die Trainerinnen wollen die lernenden Frauen im Glauben an ihre eigenen Stärken ermutigen und die individuell notwendigen Hilfestellungen hierfür leisten. Den Teilnehmenden werden beispielsweise Entspannungstechniken beigebracht und Tipps für Work-Life-Balance gegeben. Dennoch fehlte sowohl den Trainerinnen als auch den Teilnehmerinnen vor allem während der herausfordernden Zeit der Covid-19-Pandemie der soziale Kontakt untereinander, wie folgendes Zitat einer Trainerin zusammenfasst: *„Die Teilnehmerinnen kommen lieber zu uns [...]; die persönliche Komponente geht uns allen ab.“*

Die gelebte gendersensible Herangehensweise des zam kann auch für andere Trägerorganisationen gewinnbringend sein, um die Zielgruppe der Frauen noch besser einzubinden und zu unterstützen.

Menschen mit nicht-deutscher Muttersprache

Aus den Interviews mit den Trainer*innen geht hervor, dass Menschen mit nicht-deutscher Muttersprache von der zeitlich freien Einteilung des Lernprozesses bei manchen Blended-Learning-Formaten profitieren können. Durch die zeitliche Flexibilität nämlich können diese die Lerninhalte wiederholen, Wörter nachschlagen, Inhalte in ihre Muttersprache übersetzen (lassen) und, alles in allem, in ihrer individuellen Geschwindigkeit lernen. Einige Befragte merken an, dass diese Erkenntnis sie zunächst überrascht hätte; vor der Etablierung von integriertem Unterricht waren sie davon ausgegangen, dass vor allem Personen mit nicht-deutscher Muttersprache durch die Digitalisierung des Unterrichts exkludiert würden. Eine zam-Trainerin betonte diesbezüglich auch, dass - ihrer Erfahrung nach - Frauen mit Migrationshintergrund oftmals technikaffin sind, weil sie beispielsweise via Apps Kontakt zu ihren Familien in den Herkunftsländern halten.

Wichtig ist aber bei der Konzeption von Blended-Learning-Kursen auch für diese Zielgruppe eine einfach verständliche, bildhafte und abwechslungsreiche Sprache. Weiters kann eine kursinterne offene und vertrauensvolle Gesprächskultur Personen mit einer Sprachbarriere ermutigen, sich bei Problemen an die Kolleg*innen oder/und an den*die Trainer*in zu wenden.

Menschen mit psychischen/ physischen Behinderungen, Beeinträchtigungen oder herausfordernden Lebensumständen

Einige Trainer*innen aus den drei Trägerorganisationen geben zu bedenken, dass Personen mit psychischen Belastungen oftmals von Vor-Ort-Veranstaltungen profitieren würden – der Ortswechsel zum Standort, eine festgelegte Tagesstruktur und die feste Einbindung in zwischenmenschliche Gruppendynamiken würden den Lernprozess unterstützen. In digitalen Formaten könnten demnach speziell Personen mit Lernschwächen oder psychischen Erkrankungen nach Erfahrung der Interviewpartner*innen mit der Selbstorganisation und der eigenen Tagesstrukturierung überfordert sein. Für Menschen mit psychischen/ physischen Beeinträchtigungen, Behinderungen und/oder herausfordernden Lebensumständen kann zudem ein sehr hoher Betreuungsschlüssel nötig sein.

Trainer*innen des Burgenländischen Schulungszentrums merken zudem an, dass vor allem Jugendliche mit prekärem ökonomischen, familiären oder sozialen Hintergrund und/oder heiklen Wohnverhältnissen vom vermehrten Blended-Learning-Unterricht eher nicht profitieren würden: Diese Jugendlichen nehmen die Kost-und-Logis-Angebote des BUZ gerne an; oftmals gibt es bei ihnen zuhause kein unterstützendes Netzwerk oder eine ruhige Lernatmosphäre (aufgrund beschränkter Wohnraums). Weiters profitieren die Jugendlichen besonders vom sozialen Netzwerk innerhalb der Gruppe während des Vor-Ort-Unterrichts. Im BUZ wird daher darauf geachtet, dass diese Zielgruppe vor allem im Schulungszentrum unterrichtet wird.

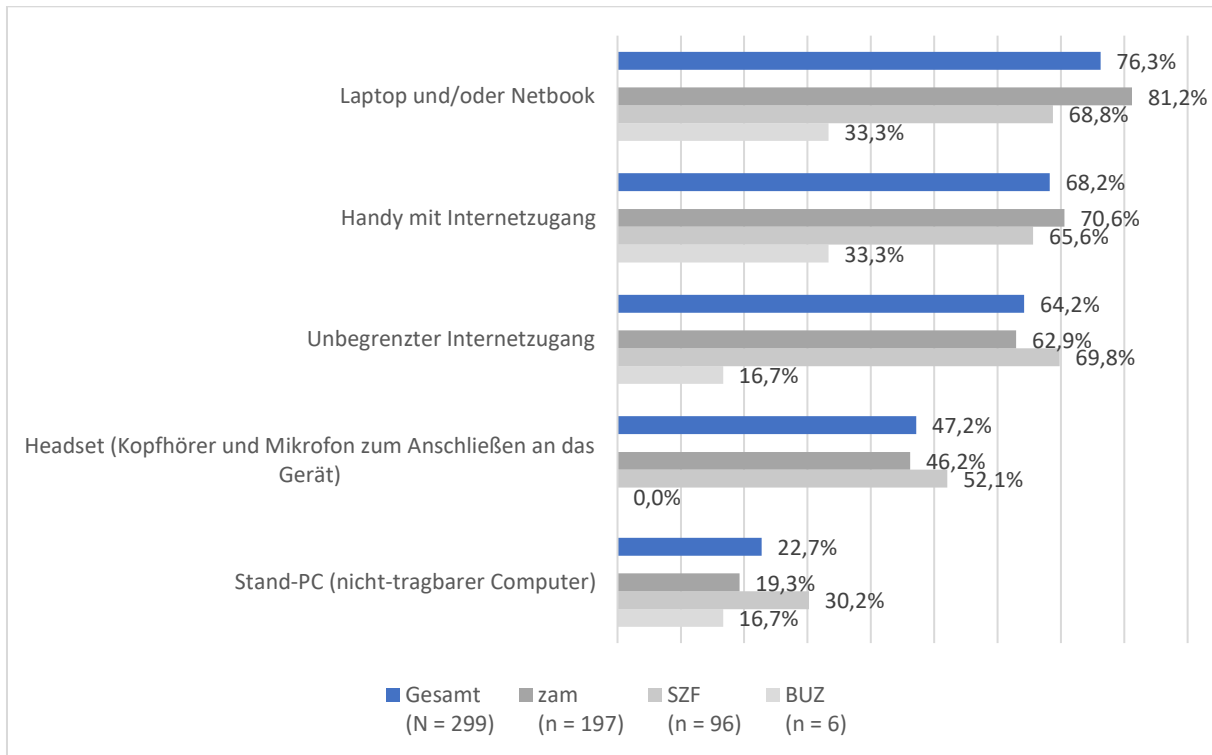
Auch für langzeitarbeitslose Personen gibt es im BUZ Wiedereingliederungsmaßnahmen: Hier geht es vor allem darum, den Lernenden einen strukturierten Tagesablauf anzubieten und sie dadurch in ihrem Zeitmanagement und in ihrer Selbstorganisation zu stärken. Auch diese vulnerable Zielgruppe wird vor allem vor Ort betreut.

Vom ortsunabhängigen Faktor von Blended Learning profitieren umgekehrt Personengruppen, die in ihrer Mobilität eingeschränkt sind und ausschließliche Präsenzzeiten an den Standorten der Trägerorganisationen ansonsten nicht wahrnehmen könnten.

Menschen mit einem prekären ökonomischen Hintergrund

Wie in Abbildung 32 illustriert, besitzen die meisten der befragten Kund*innen zumindest ein Gerät, über welches sie an Online-Einheiten teilnehmen können (mehrheitlich einen Laptop, ein Netbook oder ein Smartphone). Immerhin 19 der befragten Personen erwähnen jedoch nicht dezidiert, ein mobiles internetfähiges Endgerät, einen Stand-PC oder einen Laptop zu besitzen.

Abbildung 32: "Welche dieser Geräte / Möglichkeiten standen Ihnen bereits vor Beginn des Kurses zur Verfügung?"

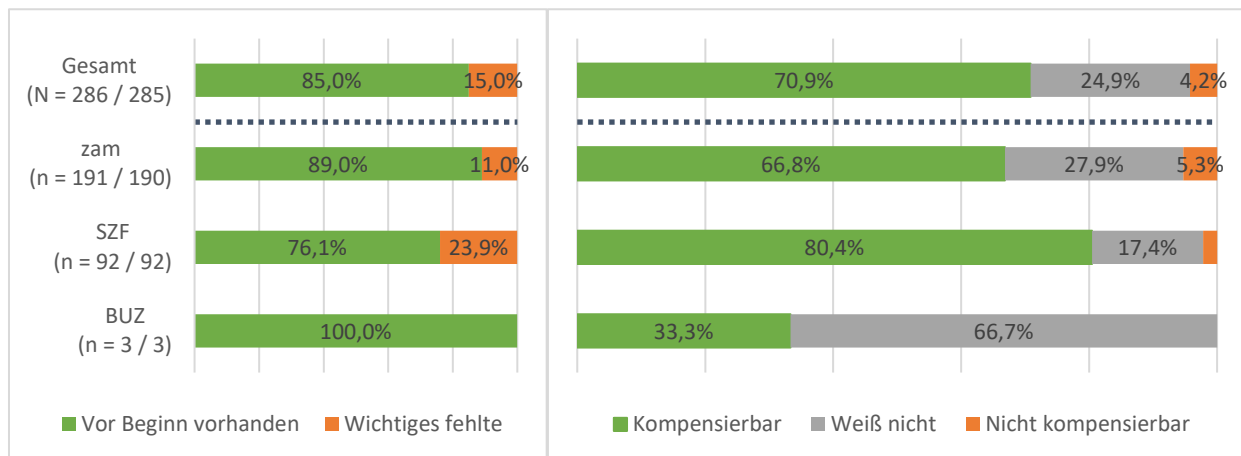


Quelle: Online-Befragung, eigene Auswertung. Angaben in Prozent jener Kund*innen, die angaben, an einem reinen Online-Kurs oder an einem Kurs teilgenommen zu haben, der eine Mischung aus Online- und Vor-Ort-Elementen war, und die die Frage beantwortet haben.

Jede dritte Person stimmt zudem nicht dezidiert zu, unbegrenzten Internetzugang zu haben. Im BUZ berichtet von einem solchen lediglich eine der 6 Personen, welche die Frage beantworteten. Dies spricht für die Bevorzugung von bandbreitenschonenden Anwendungen im Online-Lernen. Auch Headsets stehen nur der Hälfte der Teilnehmenden der drei Trägerorganisationen zur Verfügung. Da Personen mit Headset jedoch nicht signifikant häufiger von ungestörten Lernbedingungen berichten als Personen ohne Headset, ist davon auszugehen, dass kein übermäßiger Bedarf nach Leihgeräten in diesem Bereich besteht.

Den meisten der Teilnehmer*innen standen damit, wie in Abbildung 33 zu sehen, die Geräte bzw. Möglichkeiten zur Verfügung, die sie brauchten, um den Kurs bestmöglich zu nutzen. Etwa jeder zehnten zam-Kundin sowie jedem*jeder vierten SZF-Kund*in fehlte jedoch etwas Wichtiges. Hierbei bezogen sich die Personen in den allermeisten Fällen auf einen Laptop bzw. einen Stand-PC, seltener auf bestimmte Software (z.B. MS Office).

Abbildung 33: "Standen Ihnen bereits vor Beginn des Kurses alle Geräte / Möglichkeiten zur Verfügung, die Sie brauchten, um den Kurs bestmöglich zu nutzen? Hätte es zudem die Möglichkeit gegeben, fehlende Geräte / Möglichkeiten vom Kursträger zu erhalten?"



Quelle: Online-Befragung, eigene Auswertung. Angaben in Prozent jener Kund*innen, die angaben, an einem reinen Online-Kurs oder an einem Kurs teilgenommen zu haben, der eine Mischung aus Online- und Vor-Ort-Elementen war, und die die Frage beantwortet haben. Werte $\leq 4\%$ werden nicht dargestellt.

Hierauf scheinen die Trägerorganisationen eingestellt zu sein: Gerade das SZF, dessen Kund*innen am häufigsten relevante Geräte fehlen, bietet auch den meisten der Befragten zufolge Möglichkeiten, fehlendes Equipment zu erhalten (insbesondere die Leihgabe von Laptops bzw. Headsets, aber z.B. auch die Vor-Ort-Nutzung des Druckers). Doch auch zwei Drittel der zam-Kundinnen wissen, dass es eine solche Option gab bzw. gegeben hätte. Die Angaben der Personen, die an einem BUZ-Angebot teilgenommen haben, sind aufgrund der geringen Fallzahl nur als anekdotisch zu sehen: 3 von 3 Personen hatten alles, was sie brauchten; ein*e Befragte*r bestätigt aber, dass es zudem auch die Möglichkeit von z.B. Leihgeräten gegeben hätte.

Einzelne Teilnehmende klagen daher über die hohe finanzielle Belastung, welche durch das Distance-Learning entstehe. Sie weisen hierbei speziell auf Druckkosten sowie die Kosten für Softwarelizenzen hin.

Auch die drei Trägerorganisationen selbst betonen, dass sie sich darum bemühen, Menschen ohne technischer Ausstattung Leihgeräte zur Verfügung zu stellen; allerdings bedeutet das für die Einrichtungen oft einen erheblichen finanziellen Mehraufwand. Teilweise fehlen dazu die Mittel. Weiters wird im Falle von Lernenden, welche in ihrem privaten Umfeld nicht die Möglichkeit einer ruhigen Lernumgebung haben, versucht, Räume in den Standorten zur Verfügung zu stellen.

Im **Burgenländischen Schulungszentrum** berichten befragte Trainer*innen, dass einige Teilnehmer*innen keine eigenen Laptops besitzen und teilweise auch keine stabile Internetverbindung haben. Die Zielgruppe des BUZ ist häufiger einem prekären ökonomischen Hintergrund ausgesetzt, wie in den Interviews erklärt wird. Die Einrichtung kann daher die Nachfrage nach technischen Leihgeräten aus finanziellen Gründen nicht decken. Beim Ausbau des neuen Lernsystems achtet das BUZ darauf, dass Teilnehmende auch mit ihren Smartphones an Kurseinheiten teilnehmen können.

Auch den Mitarbeiter*innen des **Schulungszentrum Fohnsdorf** und der **Zentren für Ausbildungsmanagement** ist bewusst, dass nicht alle Kursteilnehmer*innen Zugang zu einer ruhigen Arbeitsatmosphäre und zu funktionierender Technikausstattung haben. Dem wird mit der Möglichkeit

auf Leihgeräte (Laptops, Kopfhörer, teilweise auch Internetsticks) entgegengewirkt. Außerdem werden teilweise individuelle Lösungen gesucht: Wenn etwa eine teilnehmende Person zuhause keine Chance auf eine ruhige Lernumgebung mit Internetanschluss hat, können diese Personen auch in die Standorte kommen.

Trainerinnen der zam geben an, dass sie Frauen dazu motivieren, sich früher oder später eigene Geräte anzuschaffen; denn damit gehen nach Meinung der befragten Trainerinnen auch höhere Chancen am Arbeitsmarkt und zu gesellschaftlicher Teilhabe einher.

Die Online-Inhalte der zam und des SZF sind aber nicht zum ausschließlichen Konsum via Smartphone geeignet; dahingehend gibt es aktuell auch keine Bestrebungen in den beiden Schulungszentren.

*Sämtliche Trägerorganisationen denken die Inklusivität ihrer Angebote während deren Konzeption, Durchführung und Nachbereitung mit. Den Unterricht minderheiten- und gendersensibel zu gestalten, versteht sich für die Trainer*innen von selbst. Das BUZ profitiert hierbei von seiner Erfahrung mit der Arbeit mit vulnerablen Zielgruppen (z.B. Jugendliche mit eingeschränkten finanziellen Ressourcen und/oder prekären Wohnverhältnissen), die zam von deren Arbeit mit der Zielgruppe „Frauen“. Gleichwohl wird eingewandt, dass bestimmte Zielgruppen – unabhängig vom Grad der Inklusivität des Kurses – besser vor Ort, im Schulungszentrum, erreicht werden können. Weitere Maßnahmen, z.B. das Zurverfügungstellen von Leihgeräten, können die Inklusivität von Online-Maßnahmen jedoch deutlich erhöhen.*

4.8. EXKURS: NICHT-INTENDIERTE BEGLEITEFFEKTE

Neben potenziell negativen Nebeneffekten (wie z.B. die geringere Erreichbarkeit mancher Zielgruppen) können mit der Einführung integrierter Formate auch ungeplante, positive Begleiteffekte einhergehen. Durch das Erwerben von neuen Kenntnissen, Gewohnheiten und Einstellungen, die auch den individuellen Lernprozess positiv verändern und optimieren, kann sich die Lernkompetenz der Teilnehmenden steigern. Eine gesteigerte Lernkompetenz behalten die betreffenden Personen auch nach Abschluss des Blended-Learning-Kurses, was sich positiv auf ihre weitere Bildungs- und Berufskarriere auswirken kann.

Im **Burgenländischen Schulungszentrum** geben die befragten Trainer*innen an, dass Lernende vor allem betreffend theoretische Inhalte selbstgesteuerte und kooperative Lernstrategien entwickeln und anwenden können. Gegenteiliges jedoch beobachten sie in Bezug auf praktische Lerninhalte; diese sollten laut den Trainer*innen, wenn möglich, vor Ort vermittelt werden. Die Interviewpartner*innen sprechen zudem an, dass die Entwicklung von Lern- und Selbstkompetenz im integrierten Unterricht stark vom jeweiligen Lerntyp der teilnehmenden Person abhängt. Ein Trainer aus dem Metallbereich sagt dazu, dass nur wenige Menschen schnell und gut im digitalen Raum lernen würden: „Über den Bildschirm selbst verliert man den Bezug. Immer weniger Menschen sind aktiv bzw. kommen aktiv mit.“ Weiters merkt er an, dass insbesondere für Menschen mit Lernschwächen das derzeitige digitale Format im BUZ eher hinderlich bei der Entwicklung von Lern- bzw. Selbstkompetenz sei.

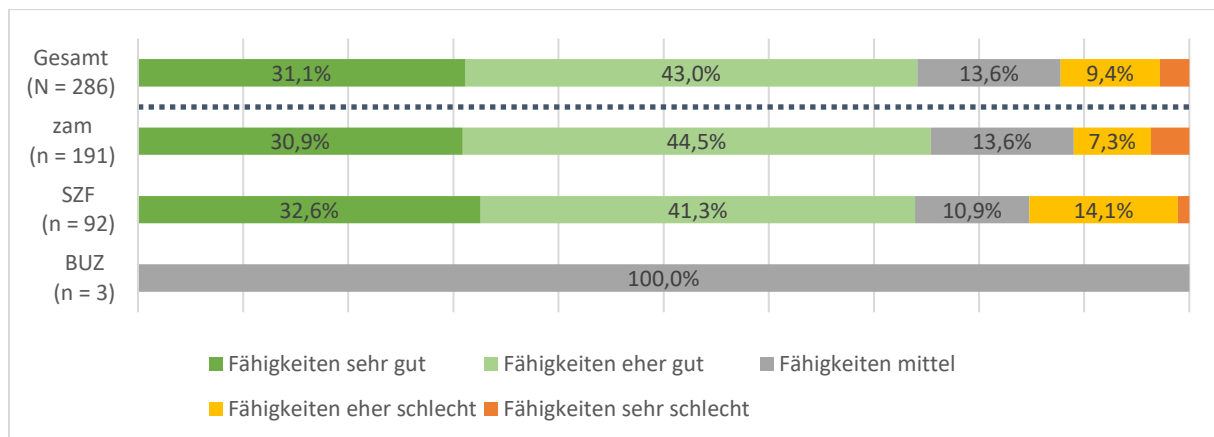
Die Mitarbeiter*innen des **Schulungszentrums Fohnsdorf** finden, dass die Teilnehmenden in den Blended-Learning-Formaten ebenso wie im Vor-Ort-Unterricht Lern- und Selbstkompetenzen

entwickeln und anwenden. Viel mehr als im herkömmlichen Unterricht im Schulungszentrum werden neben den digitalen Kompetenzen der Lernenden zusätzlich deren Selbstständigkeit, Selbstorganisation, Selbstbewusstsein und Problemlösungsorientierung gefördert, wie ein Trainer aus dem CAD-Bereich angibt. Die Teilnehmenden motivieren „Selbstchecks“ während der Kurse; bei diesen wird selbstständig überprüft, ob die jeweiligen Lernziele erreicht wurden.

Auch die Trainerinnen der **Zentren für Ausbildungsmanagement** Steiermark äußern in den Interviews, dass die Teilnehmerinnen in den Blended-Learning-Formaten unter optimalen Rahmenbedingungen eigenständige Lernkompetenzen erwerben und diese auch umsetzen können. Die Interviewpartnerinnen betonen, dass für eine Kompetenzentwicklung unter anderem auch ein bedürfnisorientiertes, individuell abgestimmtes Betreuungsverhältnis zwischen Teilnehmerin und Trainerin wichtig sei. Eine Befragte merkt an, dass sich vor allem eher zurückhaltende Lernende im digitalen Raum mehr zutrauen und sichtbarer werden. Frauen mit hoher Selbstorganisationsfähigkeit entwickeln - den Erfahrungen der Trainerinnen nach - schneller Lernstrategien, während Frauen, die in diesem Bereich noch weniger Erfahrung haben, anfangs Startschwierigkeiten haben können und vermehrt Unterstützung (etwa im Rahmen von Betreuungsgesprächen) brauchen.

Die Kund*innen selbst bestätigen, dass die Teilnahme an einem technologiegestützten Kurs ihre digitalen Fähigkeiten verbesserte. Hierbei gingen die meisten Personen aber von einem vergleichsweise hohen Niveau aus: 3 von 4 Befragten beschreiben ihre digitalen Fähigkeiten vor Kursbeginn – im Sinne der kompetenten Arbeit am PC, mit Programmen und im Internet – als zumindest eher gut, beinahe jede*r dritte Teilnehmende sogar als sehr gut (siehe Abbildung 34).

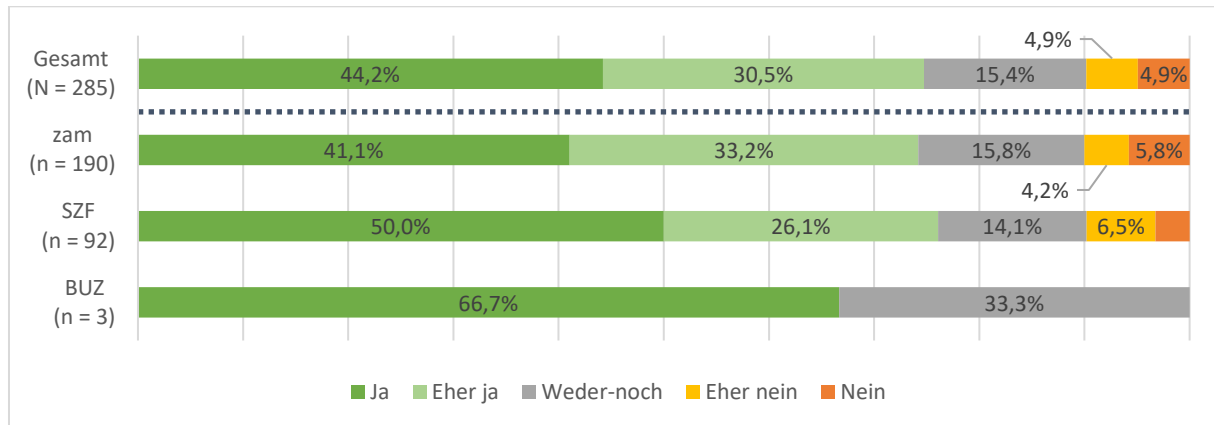
Abbildung 34: "Wie würden Sie Ihre digitalen Fähigkeiten vor Kursbeginn beschreiben?"



Quelle: Online-Befragung, eigene Auswertung. Angaben in Prozent jener Kund*innen, die angaben, an einem reinen Online-Kurs oder an einem Kurs teilgenommen zu haben, der eine Mischung aus Online- und Vor-Ort-Elementen war, und die die Frage beantwortet haben. Werte ≤ 4% werden nicht dargestellt.

Ebenfalls 3 von 4 Teilnehmenden finden dennoch, dass sich ihre Fähigkeiten im Laufe des Kurses zusätzlich verbessert haben (siehe Abbildung 35). Die Befragten berichten hierbei von programmabhängigen (z.B. Office-Tools, Auto-CAD, Videokonferenz-Anwendungen) ebenso wie programmunabhängigen Kompetenzen (z.B. Umgang mit sozialen Medien, Troubleshooting, Online-Kommunikation), welche sich verbessert hätten. Das gilt in besonderem Maße für Kund*innen gemischter Angebote, ferner aber auch für Personen, die an reinen Online-Angeboten mit Fokus auf asynchronen Selbstlernphasen partizipiert hatten.

Abbildung 35: "Haben sich Ihre digitalen Fähigkeiten im Laufe des Kurses verbessert?"



Quelle: Online-Befragung, eigene Auswertung. Angaben in Prozent jener Kund*innen, die angaben, an einem reinen Online-Kurs oder an einem Kurs teilgenommen zu haben, der eine Mischung aus Online- und Vor-Ort-Elementen war, und die die Frage beantwortet haben. Werte $\leq 4\%$ werden nicht dargestellt.

Besonders profitierten jene Personen, welche zu Kursbeginn nur sehr eingeschränkte digitale Kompetenzen aufwiesen: Sämtliche Personen mit (eigenen Angaben nach) sehr schlechten digitalen Fähigkeiten und mehr als jede*r achte Befragte (85,2%) mit (eigenen Angaben nach) eher schlechten digitalen Fähigkeiten kann der Aussage, dass sich seine*ihre Kompetenzen im Kursverlauf verbessert haben, zumindest eher zustimmen. Dies gilt hingegen nur für 59,8% bzw. 62,9% der Personen, die (eigenen Angaben nach) einen sehr bzw. eher guten digitalen Kenntnisstand aufgewiesen hatten. Doch auch diese konnten sich bestimmte Aspekte des Online-Lernens zunutze machen: „Durch die Onlinepräsenz wird die Scheu vor den Online-Plattformen genommen, dadurch [wird es] auch leichter, [bestimmte Online-Tätigkeiten] im Berufsleben umzusetzen (z.B. Bewerbungsgespräch mit Videotelefonie). Es ist up-to-date und wird im Berufsleben gefordert, sich auszukennen.“

Erhöhte Lernkompetenz in Kombination mit den neu erworbenen digitalen Fähigkeiten kann die Chance auf eine spätere Arbeitsmarkt(re)integration erhöhen. Des Weiteren können sich Blended Learning und die damit einhergehende Steigerung der digitalen Mündigkeit auch positiv auf das individuelle Selbstbewusstsein, die Selbstwirksamkeit und den wahrgenommenen sozialen Status der Lernenden auswirken.

Positive Begleiteffekte von Blended-Learning-Formaten können etwa eine höhere Flexibilität der Teilnehmenden, das Adressieren neuer Zielgruppen, Vorteile in der Mobilitätsfrage, das Erreichen von digital skills, eine höhere Selbstwirksamkeit und eine gesteigerte Lernkompetenz sein. Die Fähigkeiten, die hier „im Vorbeigehen“ erworben werden, können einen deutlichen Vorteil am Arbeitsmarkt bedeuten. Mitbedacht werden müssen jedoch auch nicht-intendierte negative Nebeneffekte, wie etwa die schwierigere Erreichbarkeit von Personengruppen in prekären Lebensumständen und Nachteile für teilnehmende Menschen mit beispielsweise niedriger Selbstorganisationsfähigkeit.

5. FAZIT

Sowohl den Trainer*innen und der organisatorischen Leitung der Träger als auch den Teilnehmer*innen verlangt der Übergang von klassischen Vor-Ort-Formaten hin zu vermehrtem Blended Learning zunächst einmal viel ab: Eine Neustrukturierung bedeutet einen erheblichen organisatorischen, zeitlichen und finanziellen Mehraufwand. Lizenzen, Leihgeräte für die Teilnehmer*innen und technisches Equipment für die Trainer*innen bedeuten zusätzliche finanzielle Investitionen in teils großer Höhe.

Trägerseitig müssen etwaige Berührungängste aufseiten der Mitarbeitenden ab-, digitale und mediendidaktische Kompetenzen ausgebaut werden. Die Trainer*innen sind gefragt, sich auf eine veränderte Trainer*innenrolle und eine neue Form der Kommunikation einzustellen, in welcher viele nonverbale und paraverbale Kommunikationsmarker verlorengehen. Mehrere der befragten Trainer*innen klagen, dass Feedbackschleifen unterbrochen werden. Dies gilt insbesondere für das asynchrone Lernen, abgeschwächt aber auch für das synchrone Online-Lernen, da rasches, nonverbales Feedback (z.B. durch Mimik) nur mehr eingeschränkt eingesetzt werden kann.

Nicht zuletzt ist der Nachteilsausgleich für jene Zielgruppen, welche ansonsten nur limitiert über Online-Angebote erreicht werden könnten, mitzudenken. Die Trainer*innen weisen hierbei insbesondere auf Menschen hin, denen es an Equipment oder an ungestörten Lernbedingungen mangelt oder die Pflege- oder Betreuungsverpflichtungen erfüllen müssen.

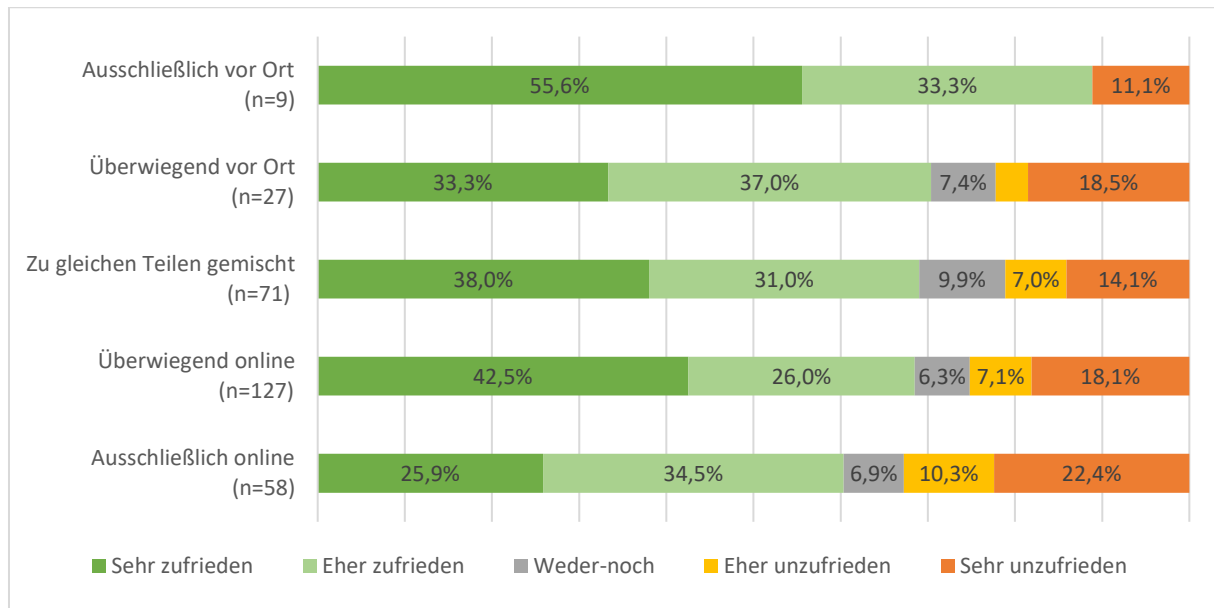
Aufgrund all jener Herausforderungen und einzubeziehenden Faktoren findet die Digitalisierung des Kursportfolios idealerweise in einem langsamen Prozess statt, in welchem Mitarbeiter*innen, Kund*innen und Fördergeber*innen partizipieren können. Dem machten die covid-19-bedingten Ausgangsbeschränkungen einen Strich durch die Rechnung: Da das Angebot nunmehr beschleunigt umgestellt werden musste, mussten die Trägerorganisationen zum Teil improvisieren. Insbesondere die Trainer*innen des BUZ äußerten daher die Sorge, dass die Teilnehmer*innen nicht in einem ausreichenden Maß von den gemischten bzw. Online-Angeboten profitieren konnten.

Diese Sorge trat jedoch nicht ein: Die Teilnehmer*innen fühlten sich gut beim Übergang zum Online-Lernen unterstützt, beschreiben die gewählten digitalen Tools als nützlich und einfach zu bedienen und empfinden sowohl Ablauf als auch Methoden und Inhalte der Online-Einheiten als gelungen. Im Verlauf der Kurse verbesserten sich ihre digitalen Kompetenzen zudem.

Dies resultiert einerseits darin, dass die hergestellten Lernerfolge jenen in klassischen Lehr-Lern-Angeboten um nichts nachstehen, wenn auch – jedenfalls, solange die Online-Situation noch ungewohnt ist – mit einem größeren Lernaufwand gerechnet werden muss. Der Praxistransfer ist bislang noch nicht messbar; die Teilnehmenden selbst meinen aber, dass sie das Gelernte in vielfältiger Weise in ihrem zukünftigen Arbeitsalltag einsetzen können.

Andererseits fällt auch die Zufriedenheit der Teilnehmer*innen, welche sich wiederum auf die Compliance und daher auch den Lernerfolg auswirken kann, hoch aus. Während sich die Kund*innen alles in allem im Vergleich etwas weniger zufrieden mit reinen Online-Angeboten zeigen, sind sie überaus glücklich mit gemischten Kursen – unabhängig davon, ob diese überwiegend online oder überwiegend vor Ort stattfinden (siehe Abbildung 36). Die Fallzahl der ausschließlich vor Ort unterrichteten Personen ist so gering, dass ein Vergleich mit dieser Gruppe nicht valide wäre.

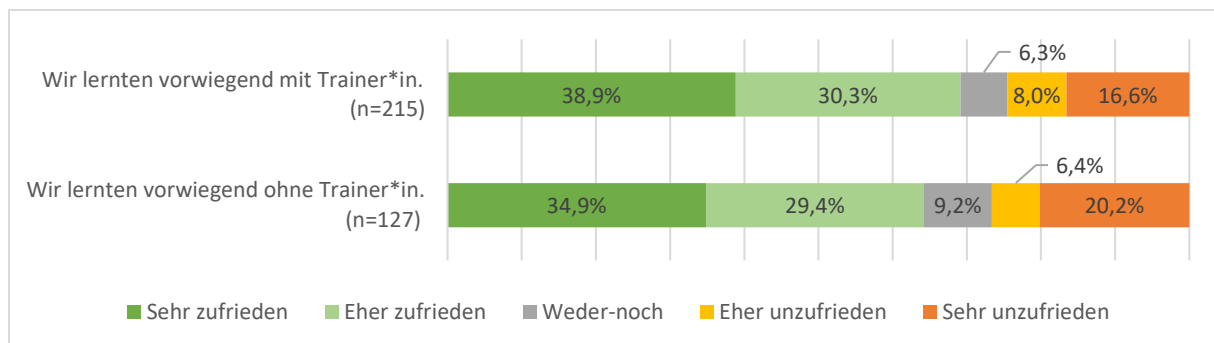
Abbildung 36: "Alles in allem, wie zufrieden sind Sie mit dem gesamten Umsetzungsmix (Mischung aus Online-Elementen und Präsenz, Methoden, Übungen, ...) in diesem Kurs?"



Quelle: Online-Befragung, eigene Auswertung. Angaben in Prozent jener Kund*innen, die im jeweiligen Format betreut wurden und die Frage beantwortet haben. Werte $\leq 4\%$ werden nicht dargestellt.

Innerhalb gemischter Formate zeigen sich die Teilnehmenden, wie bereits in Kapitel 4.4.2 herausgearbeitet, sehr zufrieden mit den Online-Elementen. Dies gilt insbesondere dann, wenn das Online-Lernen überwiegend synchron, d.h. unter Anwesenheit der Trainer*innen, stattfand (siehe Abbildung 37). Die Skepsis, die die Teilnehmenden gegenüber dem asynchronen Selbstlernen haben, könnte damit in Verbindung stehen, dass sie Lernplattformen als nur eingeschränkt nutzer*innenfreundlich erlebten, wie in Kapitel 4.5 beschrieben. Mit zunehmender teilnehmer*innenseitiger Erfahrung könnte die Offenheit für Selbstlernen im E-Learning daher durchaus zunehmen.

Abbildung 37: "Alles in allem, wie zufrieden sind Sie mit dem gesamten Umsetzungsmix (Mischung aus Online-Elementen und Präsenz, Methoden, Übungen, ...) in diesem Kurs?"

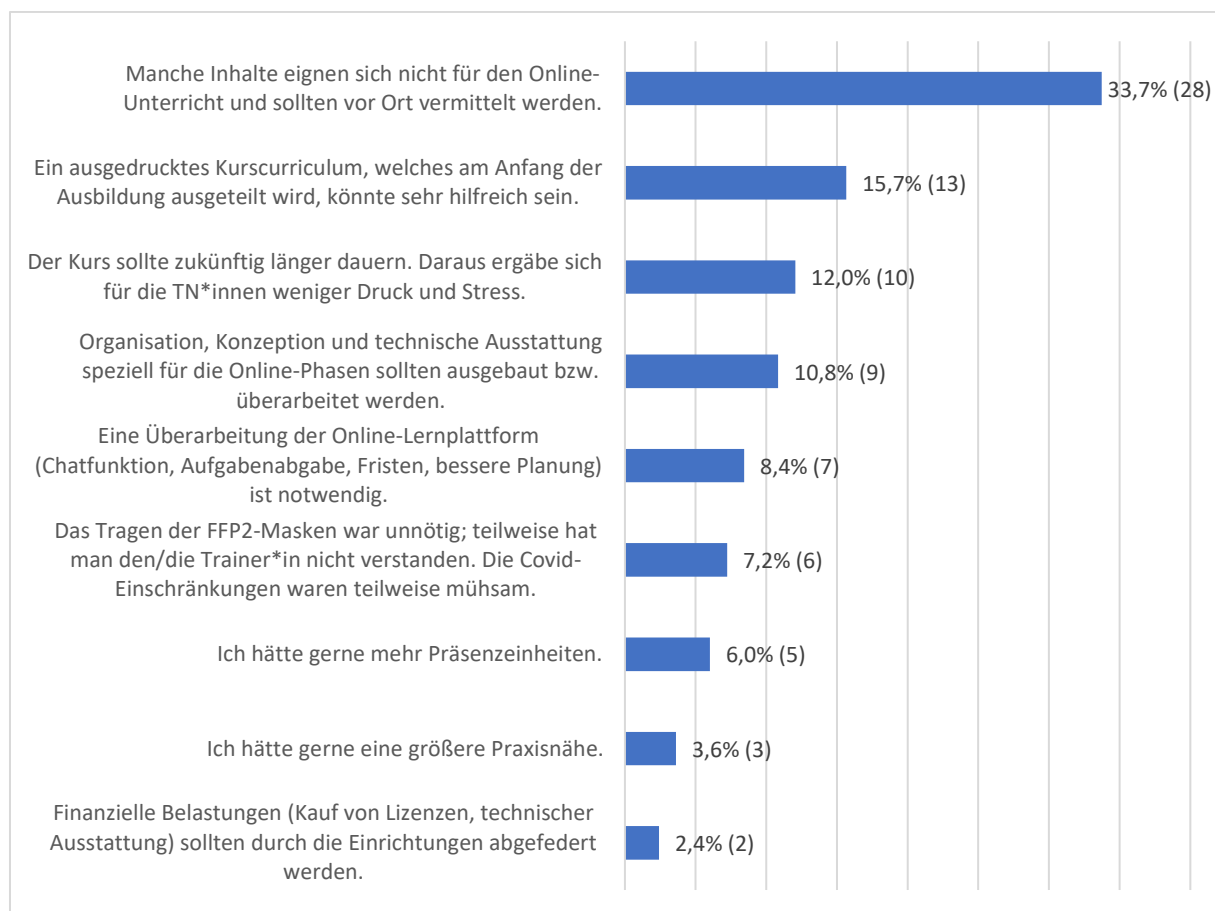


Quelle: Online-Befragung, eigene Auswertung. Angaben in Prozent jener Kund*innen, die angaben, an einem reinen Online-Kurs oder an einem Kurs teilgenommen zu haben, der eine Mischung aus Online- und Vor-Ort-Elementen war, und die die Frage beantwortet haben.

Gegen reine Online-Formate spricht, dass sowohl Teilnehmer*innen als auch Trainer*innen der Überzeugung sind, dass bestimmte Inhalte und Aufgaben online nur eingeschränkt umsetzbar sind.

Dies bestätigt sich, wie in Abbildung 38 zu sehen, auch in den Antworten der Kund*innen auf die offene Frage danach, was die Träger noch besser hätten machen können: Die häufigste spontane Aussage ist hierbei, dass sich manche Inhalte nicht für den Online-Unterricht eignen würden und daher weiterhin vor Ort vermittelt werden sollten. Andere der Befragten wünschen sich generell mehr Vor-Ort-Einheiten, unabhängig vom Inhalt. Natürlich kann jedoch nicht mit Sicherheit gesagt werden, ob sich diese Einschätzung durch Modifikationen des Online-Lernens ändern könnte: So verweisen manche der Befragten darauf, dass Organisation und Konzeption der Online-Phasen noch Verbesserungspotential hätten, dass auch die Lernplattformen überarbeitet werden sollten und dass sich anbote, nach einer Lösung für die finanziellen Belastungen durch die Digitalisierung des Lernens (z.B. Kauf von Lizenzen und technischer Ausstattung) zu suchen.

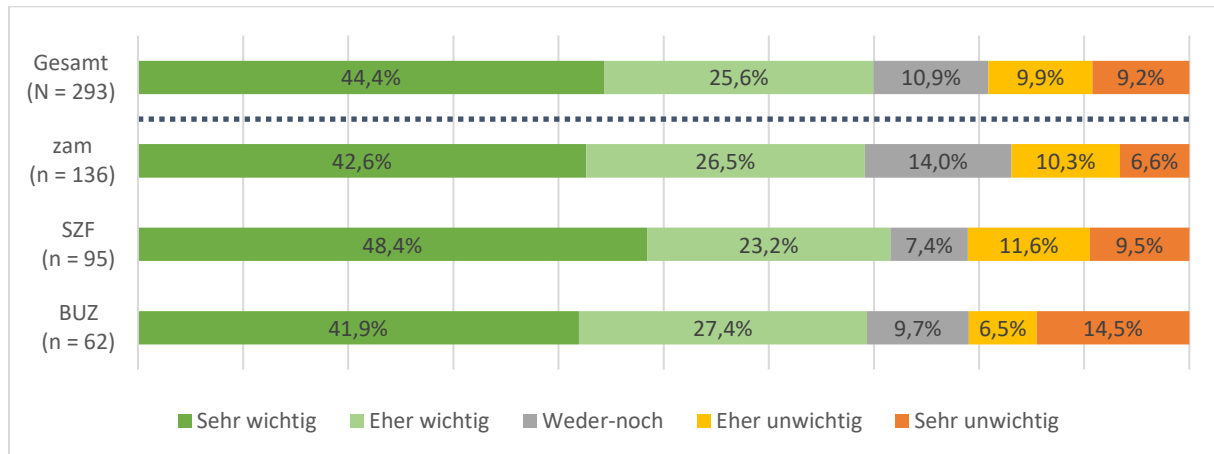
Abbildung 38: "Was hätte man noch besser machen können?"



Quelle: Online-Befragung, eigene Auswertung. Angaben in Prozent der gegebenen Antworten und in absoluten Zahlen.

Es ist aber davon auszugehen, dass die Kund*innen auch dann nicht gänzlich auf die Option des persönlichen Kontaktes verzichten möchten: Wie in Abbildung 39 illustriert, ist für 7 von 10 Personen eher oder sehr wichtig, dass (auch) persönlicher Unterricht im Schulungszentrum stattfindet.

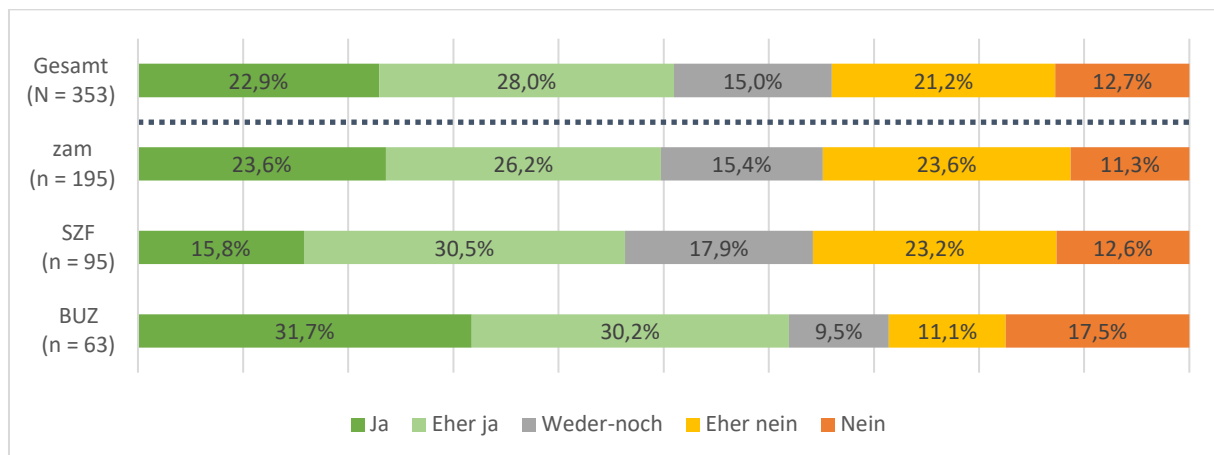
Abbildung 39: "Wie wichtig ist für Sie, dass (auch) persönlicher Unterricht vor Ort im Schulungszentrum stattfindet?"



Quelle: Online-Befragung, eigene Auswertung. Angaben in Prozent jener Kund*innen, die die Frage beantwortet haben.

Die Zustimmung der Teilnehmenden zu gemischten Angeboten relativiert sich etwas, wenn man diese bittet, nicht die Erfahrungen mit den drei Trägerorganisationen zu beurteilen, sondern eine generelle Einschätzung des Formates abzugeben. Auch dann aber würde sich, wie in Abbildung 40 zu sehen, etwa die Hälfte der Befragten wünschen, dass künftig die klassischen Vor-Ort-Termine in vergleichbaren Kursen durch Online-Lernen ergänzt werden.

Abbildung 40: "Würden Sie sich wünschen, dass in vergleichbaren Kursen in Zukunft verstärkt die klassischen Präsenztermine durch Online-Lernen ergänzt werden?"

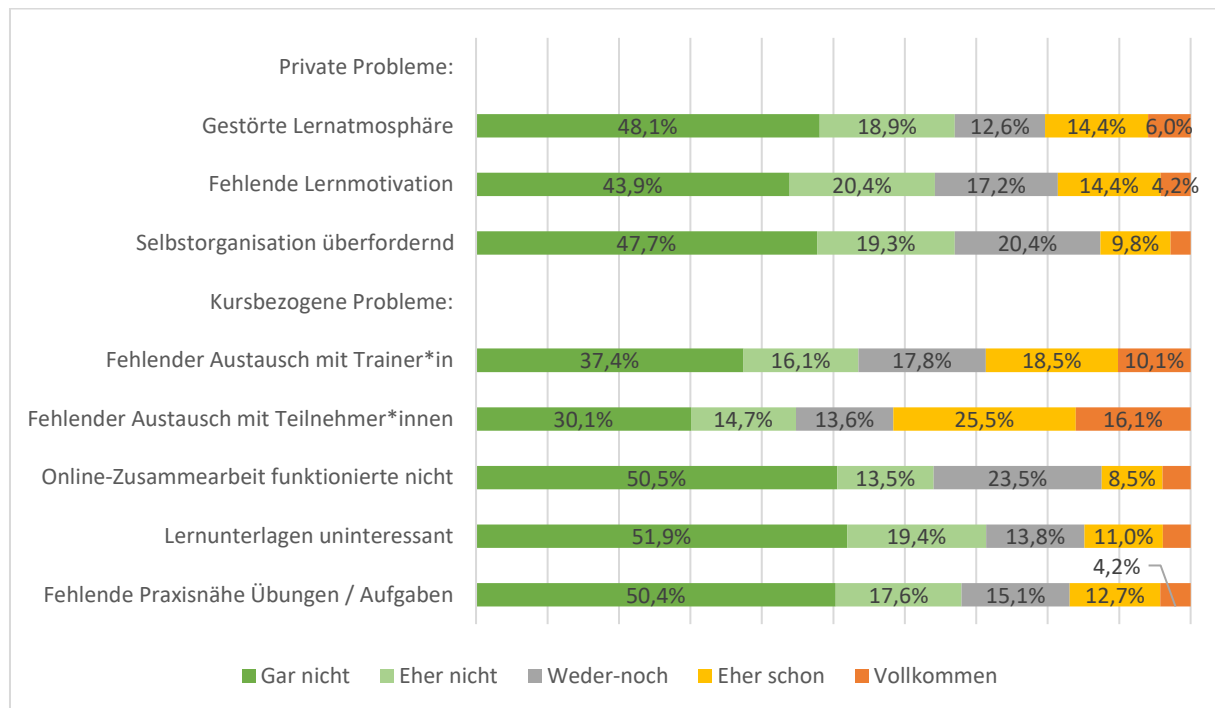


Quelle: Online-Befragung, eigene Auswertung. Angaben in Prozent jener Kund*innen, die die Frage beantwortet haben.

Besonders viele Befürworter*innen dessen finden sich im BUZ. Ein*e BUZ-Kund*in sinniert etwa: „Könnte mir gut vorstellen, das Online-Angebot an Kursen zu erweitern und eventuell auch zu nutzen für die Weiterbildung von berufstätigen Personen. Beispielsweise CAD-Kurse. Gerade bei der FIA-Ausbildung werden öfters Themen mittels Videopräsentationen vorgestellt und erklärt; dies könnte man auch online durchführen. Der große Vorteil wäre, dass die Kursteilnehmer diese Videos mehrmals ansehen könnten, um sich auf die Prüfungen vorzubereiten, und die Trainer würden auch mehr Zeit haben für andere Aufgaben.“

Jene Personen, die ablehnen, dass vergleichbare Kurse durch Online-Lernen ergänzt werden, berichten fast vollständig davon, in den Online-Phasen auf mindestens eines von zwei Problemen gestoßen zu sein: Den betreffenden Kund*innen fehlte der persönliche Kontakt zum*zur Trainer*in bzw. zu den anderen Teilnehmer*innen und/oder eine ungestörte Lernatmosphäre zuhause. Andere Hindernisse, auf die die Lernenden zuweilen in den Online-Phasen stießen, umfassen etwa eine fehlende Lernmotivation oder die eingeschränkte Praxisnähe der Übungen. Das gilt etwas verstärkt, aber nicht ausschließlich für Kund*innen, die meinen, dass die Online-Phasen eher von unbetreutem Selbstlernen als von betreutem gemeinsamen Lernen geprägt waren.

Abbildung 41: "Inwiefern gab es bezüglich Online-Phasen Probleme in Ihrem privaten Umfeld bzw. kursbezogene Probleme, die Ihren persönlichen Lernerfolg möglicherweise störten?"



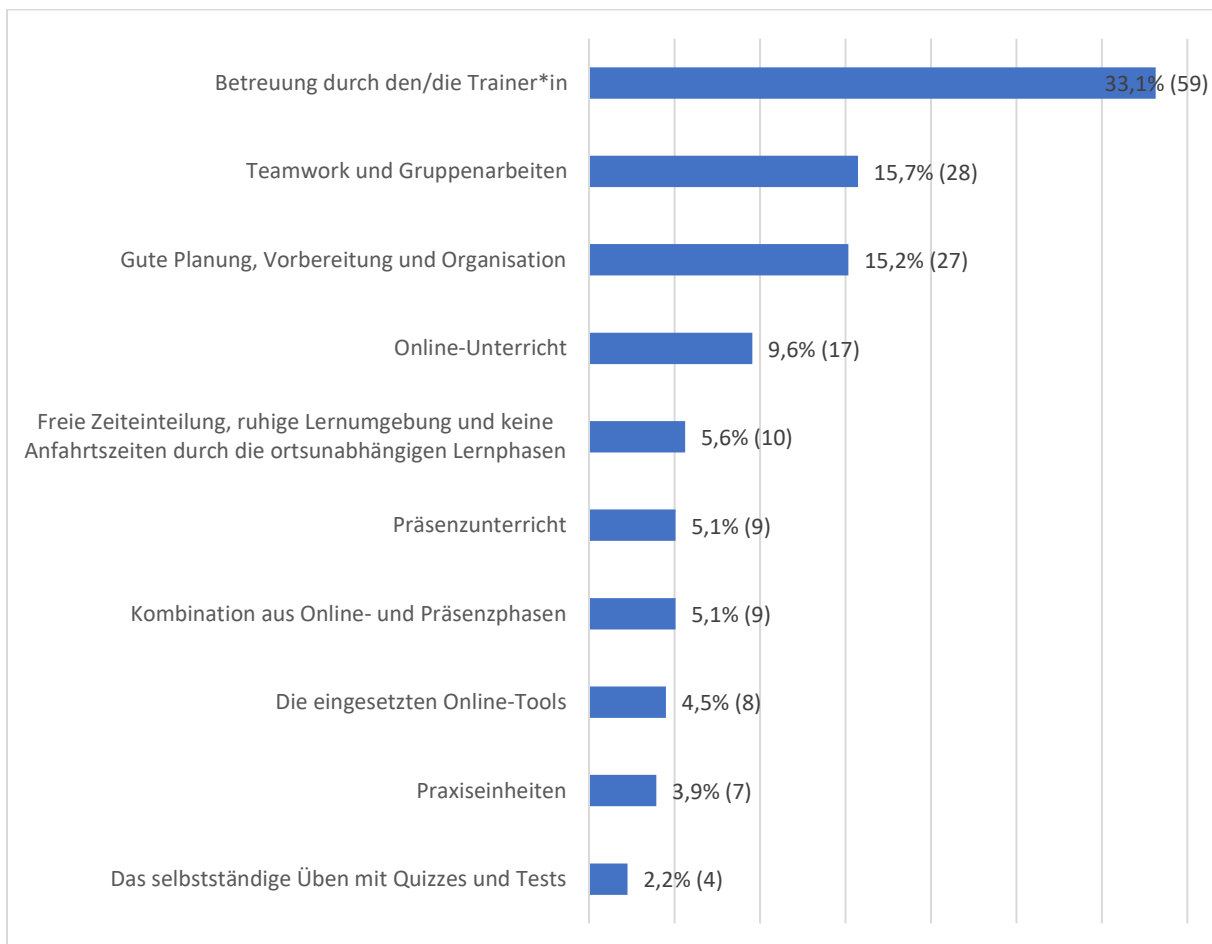
Quelle: Online-Befragung, eigene Auswertung. Angaben in Prozent jener Kund*innen, die angaben, an einem reinen Online-Kurs oder an einem Kurs teilgenommen zu haben, der eine Mischung aus Online- und Vor-Ort-Elementen war, und die die Frage beantwortet haben (n=285). Werte ≤ 4% werden nicht dargestellt.

Es bietet sich demnach an, Methoden (z.B. Kleingruppenarbeiten) und Anwendungen (z.B. virtuelle Räume mit persönlichen Avataren^{xvii}) zu etablieren, welche den persönlichen Kontakt zu mimen versuchen. Auch bieten beispielsweise gängige Videokonferenzmodule basale Möglichkeiten, die die Kommunikation der Lernenden realistischer machen sollen (z.B. Einsatz von Emojis). Keinen unmittelbaren Einfluss haben die Trainer*innen freilich auf die Probleme, welche die Online-Lernenden in ihrem privaten Umfeld erleben. Nichtsdestotrotz können simple Maßnahmen ergriffen werden, um den Befragten, die von einer gestörten Lernatmosphäre (z.B. Zurverfügungstellung von Computerräumen am Schulungsort), von fehlender Lernmotivation (z.B. abwechslungsreiche, interaktive Lehrmethoden in kurzen Interaktionsintervallen) und von Schwierigkeiten betreffend die Selbstorganisation (z.B. Vermeidung von Selbstlernphasen und Etablierung regelmäßiger Feedbackschleifen) berichten.

Durchaus können teilnehmer*innenorientierte Angebote aber auch Personen erreichen, die der Idee der Ergänzung klassischer Angebote durch Online-Lernen grundsätzlich noch kritisch gegenüberstehen. So gibt es eine Vielzahl an befragten Teilnehmenden, die diesen Ansatz grundsätzlich ablehnen („Klassische Präsenztermine sollen (eher) nicht durch Online-Lernen ergänzt werden“), sich aber gleichzeitig „(sehr) zufrieden“ mit dem Online-Teil sowie dem gesamten gemischten Angebot, an dem sie jüngst teilgenommen haben, zeigen. Dies kann auf die qualitativ hochwertige Arbeit der Trägerorganisationen und die professionelle Umsetzung durch die Trainer*innen, die sich auch im Zuge der Evaluierung zeigten, zurückgeführt werden.

Offen danach gefragt, was besonders gut funktioniert habe, meinen 39 Personen (11,0% der Befragten) vollumfänglich zufrieden gewesen zu sein und die Frage daher nicht spezifisch beantworten zu können. Betrachtet man lediglich konkretere Aussagen, nennen die befragten Lernenden besonders häufig die engmaschige, kompetente und einfühlsame Betreuung durch die Trainer*innen, die Zusammenarbeit mit anderen Teilnehmer*innen und die vorausschauende Planung, Vorbereitung und Organisation der Angebote (siehe Abbildung 42).

Abbildung 42: "Was hat besonders gut funktioniert?"



Quelle: Online-Befragung, eigene Auswertung. Angaben in Prozent der gegebenen Antworten und in absoluten Zahlen.

Alles in allem spricht sowohl die Tatsache, dass die drei Trägerorganisationen hinsichtlich sämtlicher Evaluierungskriterien sehr positiv abschneiden (oder mindestens am Weg zu weiteren Verbesserungen

sind), als auch die Feststellung, dass sowohl Trainer*innen als auch Teilnehmer*innen hinter der Idee verstärkter gemischter Angebote stehen, für eine fortschreitende Erweiterung klassischer Angebote durch Online-Lehr-Lern-Einheiten.

Zu berücksichtigen ist hierbei auch, dass sich die Evaluierung auf die Performance der Träger während der Covid-19-Pandemie und der mit dieser einhergehenden Ausgangsbeschränkungen bezog. Dies bedeutet einerseits, dass betreffend die Kursangebote zum Teil auf Lösungen zurückgegriffen werden musste, die die Träger selbst als improvisiert beschreiben, und andererseits, dass Teilnehmende, für die angenommen werden kann, dass sie ohnehin bereits unter den Lockdowns litten, unter Umständen nicht sehr wohlwollend auf die plötzliche Veränderung reagierten. Dass die Erfüllung der Evaluierungskriterien und die Herstellung von teilnehmer*innenseitigen Lernerfolgen und teilnehmer*innenseitiger Zufriedenheit so gut gelang, ist daher als umso größerer Erfolg zu sehen.

Für die Zukunft ist ein noch höheres Leistungspotenzial gemischter Angebote anzunehmen: Das vorliegende Evaluierungsergebnis ist hierbei als Baseline dessen zu sehen, was unter idealen Bedingungen herstellbar ist.

ABBILDUNGS- UND TABELLENVERZEICHNIS

ABBILDUNGEN

Abbildung 1: Formen digitaler Integration in Weiterbildungen.....	12
Abbildung 2: Dimensionen begleiteten Selbstlernens im Schulungszentrum Fohnsdorf.....	14
Abbildung 3: Handlungsleitende Fragen	16
Abbildung 4: "Es handelt sich dabei um eine Aus- oder Weiterbildung im Bereich ...".....	19
Abbildung 5: "Es kann sein, dass Sie den Kurs vollständig absolviert haben bzw. gerade dabei sind, dies zu tun. Sie könnten ihn aber auch frühzeitig abgebrochen haben. Welche der folgenden Aussagen trifft am ehesten auf Sie zu?"	20
Abbildung 6: Alter und Geschlecht der Befragten	20
Abbildung 7: Höchste abgeschlossene Ausbildung der Befragten.....	21
Abbildung 8: "Wie sehr belasten die Corona-Pandemie und die damit einhergehenden Einschränkungen Sie persönlich?"	21
Abbildung 9: "Welche der folgenden Geräte nutzen Sie persönlich, und zwar privat oder beruflich?" (Daten aus 2018)	37
Abbildung 10: "Wie fand der Kurs statt?"	46
Abbildung 11: "Sie haben angegeben, dass es eine Vermischung aus Online-Lernen und Anwesenheit im Schulungszentrum gab. Wie bewerten Sie die ungefähre Gewichtung hiervon?"	46
Abbildung 12: "Welche der folgenden Aussagen beschreibt das Online-Lernen innerhalb Ihres Kurses am besten?"	47
Abbildung 13: "Standen Ihnen sämtliche digitalen Fähigkeiten zur Verfügung, die Sie brauchten, um den Kurs bestmöglich nutzen zu können? Bot Ihnen der Kursträger die Möglichkeit, etwaige Wissenslücken zu schließen?".....	50
Abbildung 14: "Erinnern Sie sich an das Gesamtkonzept des Kurses zurück. Würden Sie demnach den folgenden Aussagen gar nicht, eher nicht, weder-noch, eher schon oder völlig zustimmen?"	54
Abbildung 15: "Alles in allem, wie zufrieden sind Sie mit dem gesamten Umsetzungsmix (Mischung aus Online-Elementen und Präsenz, Methoden, Übungen, ...) in diesem Kurs?"	64
Abbildung 16: "Wie zufrieden waren Sie insgesamt mit dem Online-Unterricht?".....	65
Abbildung 17: "Wenn Sie nun ausschließlich an den Präsenz-Teil des Kurses denken, den Sie vor Ort, im Schulungszentrum, verbracht haben: Welchen der folgenden Statements würden Sie gar nicht, eher nicht, weder-noch, eher schon oder vollkommen zustimmen?"	66
Abbildung 18: "Konzentrieren Sie sich nun ausschließlich auf den Online-Teil des Kurses. Welchen der folgenden Statements würden Sie demnach gar nicht, eher nicht, weder-noch, eher schon oder vollkommen zustimmen?"	66
Abbildung 19: "Haben Sie sich während der Präsenz-Aktivitäten gut vom Trainer bzw. von der Trainerin betreut gefühlt?"	67

Abbildung 20: "Haben Sie sich während der Online-Aktivitäten gut vom Trainer bzw. von der Trainerin betreut gefühlt?"	67
Abbildung 21: "Welche der folgenden Methoden kamen im Präsenz-Teil des Trainings vor? Wie geeignet waren diese, Ihren Lernfortschritt zu unterstützen?"	69
Abbildung 22: "Welche der folgenden Methoden kamen im Online-Teil des Trainings vor? Wie geeignet waren die genannten Methoden, Ihren Lernfortschritt zu unterstützen?"	70
Abbildung 23: "Wie leicht / schwer fiel es Ihnen dabei, die jeweilige Anwendung zu bedienen?"	71
Abbildung 24: "War das Verhältnis von Online- und Vor-Ort-Aktivitäten angemessen oder hätten Sie mehr gelernt, wenn es mehr Online- oder mehr Vor-Ort-Elemente gegeben hätte?"	72
Abbildung 25: "Die Kombination von Online-Aktivitäten und Vor-Ort-Terminen erhöht..."	75
Abbildung 26: "Würden Sie, alles in allem, sagen, dass Ihr Lernfortschritt beim Lernen vor Ort (sehr) langsam oder (sehr) schnell ist?"	75
Abbildung 27: "Würden Sie, alles in allem, sagen, dass Ihr Lernfortschritt beim Online-Lernen (sehr) langsam oder (sehr) schnell ist?"	76
Abbildung 28: "Werden Sie das im Kurs Gelernte auch im Praxisalltag umsetzen können?"	77
Abbildung 29: "Inwiefern werden Sie das Gelernte im Praxisalltag umsetzen können?"	78
Abbildung 30: "Die Kombination von Online-Aktivitäten und Vor-Ort-Terminen erhöht ..."	80
Abbildung 31: "Inwiefern können Sie den folgenden Aussagen zu Ihrem Erleben von Online-Unterricht zustimmen?"	81
Abbildung 32: "Welche dieser Geräte / Möglichkeiten standen Ihnen bereits vor Beginn des Kurses zur Verfügung?"	85
Abbildung 33: "Standen Ihnen bereits vor Beginn des Kurses alle Geräte / Möglichkeiten zur Verfügung, die Sie brauchten, um den Kurs bestmöglich zu nutzen? Hätte es zudem die Möglichkeit gegeben, fehlende Geräte / Möglichkeiten vom Kursträger zu erhalten?"	86
Abbildung 34: "Wie würden Sie Ihre digitalen Fähigkeiten vor Kursbeginn beschreiben?"	88
Abbildung 35: "Haben sich Ihre digitalen Fähigkeiten im Laufe des Kurses verbessert?"	89
Abbildung 36: "Alles in allem, wie zufrieden sind Sie mit dem gesamten Umsetzungsmix (Mischung aus Online-Elementen und Präsenz, Methoden, Übungen, ...) in diesem Kurs?"	91
Abbildung 37: "Alles in allem, wie zufrieden sind Sie mit dem gesamten Umsetzungsmix (Mischung aus Online-Elementen und Präsenz, Methoden, Übungen, ...) in diesem Kurs?"	91
Abbildung 38: "Was hätte man noch besser machen können?"	92
Abbildung 39: "Wie wichtig ist für Sie, dass (auch) persönlicher Unterricht vor Ort im Schulungszentrum stattfindet?"	93
Abbildung 40: "Würden Sie sich wünschen, dass in vergleichbaren Kursen in Zukunft verstärkt die klassischen Präsenztermine durch Online-Lernen ergänzt werden?"	93
Abbildung 41: "Inwiefern gab es bezüglich Online-Phasen Probleme in Ihrem privaten Umfeld bzw. kursbezogene Probleme, die Ihren persönlichen Lernerfolg möglicherweise störten?"	94
Abbildung 42: "Was hat besonders gut funktioniert?"	95

TABELLEN

Tabelle 1: Überblick über Teilnehmer*innen am Klärungsgespräch (Vertreter*innen der Trägerorganisationen).....	17
Tabelle 2: Überblick über Interviewpartner*innen (Vertreter*innen der Trägerorganisationen)	18
Tabelle 3: Überblick über Evaluierungskriterien, Evaluierungsdimensionen und Indikatoren.....	24
Tabelle 4: Kompetenzdimensionen und exemplarische Lernziele	32

LITERATURVERZEICHNIS

- Allan, Barbara (2007). Blended learning: Tools for teaching and training. Facet Publishing.
- Arnold, Patricia, Kilian, Lars, Thillosen, Anne, & Zimmer, Gerhard (2018). Handbuch E-Learning. utb.
- Capovilla, Dino, & Gebhardt, Markus (2016). Assistive Technologien für Menschen mit Sehschädigung im inklusiven Unterricht. Zeitschrift für Heilpädagogik, 67(1), S.4-15.
- Chhabra, Susheel (2012). ICTs for Advancing Rural Communities and Human Development: Addressing the Digital Divide. IGI Global.
- Cheung, Simon K. S., Fong, Joseph, & Zhang, Jiping (2014). Hybrid Learning Theory and Practice: 7th International Conference. Springer-Verlag.
- Cheung, Simon K.S., Li, Richard, Phusavat, Kongkiti, Paoprasert, Naraphorn, & Kwok, Lam-For (2020). Blended Learning. Education in a Smart Learning Environment. Springer-Verlag.
- Dörfler, Sonja, & Wernhart, Georg (2016). Die Arbeit von Männern und Frauen. Eine Entwicklungsgeschichte der geschlechtsspezifischen Rollenverteilung in Frankreich, Schweden und Österreich. Abruflbar unter: https://www.oif.ac.at/fileadmin/user_upload/p_oif/Forschungsberichte/fb_19_geschlechterrollen.pdf [01.07.2021].
- Dörr, Saskia (2020). Praxisleitfaden Corporate Digital Responsibility. Springer Books.
- Egger-Subotitsch, Andrea / Liebeswar, Claudia (2020): Digitale Weiterbildungswerkzeuge. AMS Österreich, Wien.
- Ehlers, Ulf-Daniel (2004). Erfolgsfaktoren für E-Learning. Die Sicht der Lernenden und mediendidaktische Konsequenzen. In Tergan, S.-O. & Schenkel, P. (Hg.), Was macht E-Learning erfolgreich? (S.29-50). Springer-Verlag.
- Graham, Charles R. (2012). Blended Learning Systems: Definition, Current Trends und Future Directions. In Bonk, C. J., & Graham, C. R. (Hg.), The handbook of blended learning: Global perspectives, local de-signs (S.3-21). John Wiley & Sons.
- Hrastinski, Stefan (2019). What do we mean by Blended Learning? TechTrends, 63(5), S.564–569.
- Information Resources Management Association (2018). Online Course Management: Concepts, Methodologies, Tools, and Applications. IGI Global.
- Kaiser, Ben (2020). Wirkungsvolle Webinare und Onlineseminare gestalten. Ben Kaiser.
- Kühne, Stefan, & Hintenberger, Gerhard (2020). Online-Beratung und-therapie in Zeiten der Krise. Ein Überblick. e-beratungsjournal, 16(1), S.33-44.
- Makam Research GmbH (2019). B2B Befragung unter HR- und Personalverantwortlichen. Abruflbar unter: <plattform-erwachsenenbildung.at/wp-content/uploads/2019/06/PBEB-Weiterbildungsstudie-2019-MAKAM.pdf> [06.06.2021].

Martin, Sue, & Benning, Susanne (2004). Zertifizierung und Assessment im Rahmen eines Blended-Learning-Konzeptes. In Tergan, S.-O. & Schenkel, P. (Hg.), Was macht E-Learning erfolgreich? (S.151-156). Springer-Verlag.

Mayer, Thomas, Pfänder, Christian, & Wellmann, Andrea (2004). Evaluation vom Bedarf bis zum Transfer. Einsatz eines webbasierten Werkzeugs zur Qualitätssicherung in der Bildung. In Tergan, S.-O. & Schenkel, P. (Hg.), Was macht E-Learning erfolgreich? (S.113-130). Springer-Verlag.

Österreichischer Behindertenrat (2018). Bericht zur Umsetzung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen in Österreich. Abrufbar unter: www.behindertenrat.at/wp-content/uploads/2018/07/2018-07-17-ZGB-Deutsch.pdf [01.10.2020].

Poon, Joanna (2013). Blended learning: An institutional approach for enhancing students' learning experiences. Journal of online learning and teaching, 9(2), S.271-288.

Reischmann, Jost (2018). Weiterbildungs-Evaluation: Lernerfolge messbar machen (Grundlagen der Weiterbildung) (2. aktual. Aufl.). Ziel-Verlag.

Roehl, Amy, Reddy, Shweta L., & Shannon, Gayla (2013). The flipped classroom: An opportunity to engage millennial students through active learning strategies. Journal of Family & Consumer Sciences, 105(2), S.44-49.

Schaper, Niclas (2016). Workshop für Lehrende und Studierende für die Fächergruppe Wirtschaftswissenschaften. HRK Tagung „Übergänge gestalten, Studienerfolg verbessern“ (Mannheim). Projekt nexus.

Schulungszentrum Fohnsdorf (2020). Blended Learning Projekt im SZF. Short Paper. AMS Steiermark.

Siegelman, Ariel (2019). Blended, Hybrid, and Flipped Courses: What's the Difference? Abrufbar unter: teaching.temple.edu/edvice-exchange/2019/11/blended-hybrid-and-flipped-courses-what%E2%80%99s-difference [07.04.2021].

Spectra (2019). Umfrage zur Nutzung von internetfähigen Endgeräten in Österreich nach Alter 2018. Abrufbar unter: de.statista.com/statistik/daten/studie/585466/umfrage/umfrage-zur-nutzung-von-internetfaehigen-endgeraeten-in-oesterreich-nach-alter/ [06.06.2021].

Statistik Austria (2021). Bildungsstand der Bevölkerung ab 15 Jahren 2019 nach Altersgruppen und Geschlecht. Bundesanstalt Statistik Österreich.

Tergan, Sigmar-Olaf (2004). Was macht Lernen erfolgreich? Die Sicht der Wissenschaft. In Tergan, S.-O. & Schenkel, P. (Hg.), Was macht E-Learning erfolgreich? (S.15-28). Springer-Verlag.

Tergan, Sigmar-Olaf, & Schenkel, Peter (2004). Ein Instrument zur Beurteilung des Lernpotenzials von E-Learning-Anwendungen. In Tergan, S.-O. & Schenkel, P. (Hg.), Was macht E-Learning erfolgreich? (S.167-180). Springer-Verlag.

Tergan, Sigmar-Olaf, & Schenkel, Peter (2004). Was macht E-Learning erfolgreich? Springer-Verlag.

Thillosen, Anne, Zimmer, Gerhard, Arnold, Patricia, & Kilian, Lars (2018). Handbuch E-Learning: Lehren und Lernen mit digitalen Medien. utb GmbH.

Tsang, Philip, Cheung, Simon K. S., & Lee, Victor S. K. (2010). Hybrid Learning. Third International Conference. Springer-Verlag.

Vogelsang, Kristin, Hagerer, Ilse, Hoppe, Uwe, & Liere-Netheler, Kirsten (2017). Entwicklung einer Evaluation für Blended Learning Konzepte. In *Bildungsräume 2017* (S. 143-154). Gesellschaft für Informatik.

Zentren für Ausbildungsmanagement (2017). *Technologie-Erweitertes Lernen (TEL). Umsetzung* zam Steiermark GmbH / 2017. zam.

ANHANG

LEITFÄDEN: QUALITATIVE INTERVIEWS MIT TRÄGEREINRICHTUNGEN

LEITFADEN FÜR LEITUNGSPERSONAL

Thema: Einstieg und persönlicher Hintergrund

- Dürfen wir das Interview aufzeichnen?
- Dürfen wir Sie namentlich als Expert*in, den/die wir zurate gezogen haben, nennen?
- Könnten Sie bitte kurz etwas zu Ihrer Position in Ihrer Organisation sowie zu Ihren Aufgaben sagen? Wie lange arbeiten Sie schon bei der Trägerorganisation?

Thema: Status Quo bzgl. der Angebote

- Wie entstand das Projekt zum technologiegestützten Lernen? Wie hat es sich entwickelt (Zeitleiste)?
- Abgesehen von face-to-face-Angeboten gibt es eine Vielzahl an digital unterstützten Angeboten – von Blended Learning bis hin zum Selbstlernen auf einer Online-Plattform. Welche Formate bietet Ihre Einrichtung an?
- Was planen Sie in Zukunft? Welche Änderungen gab es oder wird es voraussichtlich in Ihrem Business-Modell geben?
- Bieten Sie ausschließlich AMS-finanzierte Kurse an?
- Wie zufrieden sind Sie dabei mit der Zusammenarbeit mit dem AMS? Würden Sie die Zusammenarbeit gerne intensivieren? Wünschen Sie sich anders gestalteten Kontakt mit der Schnittstelle im AMS?
- Wie genau gehen Sie bei der Auswahl und Aufstellung des digital unterstützten Angebotes vor? (Wie erfolgt die Auswahl der Zielgruppe? Welche Lernziele werden gesetzt? Gibt es Verweigerung aufgrund mangelnder Technikakzeptanz? Welche Lernangebote können online umgesetzt werden und welche nicht?)
- Wer wird in diese Planungsentscheidungen einbezogen; wie werden diese getroffen?
- Gibt es zu den genannten Angeboten auch ein verschriftlichtes Konzept bzw. ein Curriculum? (Was beinhaltet dies? Könnten Sie uns dieses Curriculum zukommen lassen?)
- Wie unterstützen Sie Ihre Trainer*innen und Teilnehmer*innen bei der technischen Umsetzung? (Gab es Trainingseinheiten zur Anwendung digitaler Technologie? Gibt es laufenden technischen Support und eine konkrete Ansprechperson? Werden IT-Weiterbildungen angeboten?)
- Wie stellen Sie den sicheren Umgang mit personenbezogenen Daten sicher? (Wird z.B. bei der Wahl der Tools berücksichtigt, welche Verschlüsselung besteht und/oder welchem Anbieter das Produkt gehört?) In wessen Verantwortungsbereich liegt dies?

Thema: Qualitätskriterien, bisherige Evaluierung/Dokumentation

- Wie beurteilen Sie, ob ein Kurs(-konzept) erfolgreich ist oder nicht? (Was macht aus Ihrer Sicht ein gutes Blended-Learning-Angebot aus?)
- Evaluieren Sie den Erfolg eines Kurses? (Anhand welcher der genannten Kriterien? Wie wird das gemessen und dokumentiert?)
- Einige Angebote schließen mit einem formalen Abschluss, wie etwa einem Zertifikat, ab. Ein wichtiges Ziel des Kurses ist dann das Erhalten dieses Dokumentes. Wie oft werden diese

formalen Abschlüsse bei Online-Angeboten erreicht? Gibt es hierbei Unterschiede zu den Präsenzangeboten? Gibt es dazu erhobene Zahlen?

- Gibt es dahingehende Unterschiede, *wer* den formalen Abschluss eines Angebotes erreicht und wer nicht?
- Unterscheiden sich die Abbruchquoten zwischen Präsenz- und Blended- bzw. Online-Angeboten? (Gibt es dazu erhobene Zahlen? Gibt es Unterschiede, *wer* abbricht, und wer nicht?)
- Ist außerdem bereits konkretes Feedback dazu bekannt, wie die Teilnehmer*innen die digital unterstützten Angebote wahrnehmen? Welches?
- Was ist ihr Eindruck davon, wie die Trainer*innen die digital unterstützten Angebote wahrnehmen?
- Wir haben viel über unterschiedliche Erfolgskriterien gesprochen, die man anlegen könnte. Welche Rahmenbedingungen sind erforderlich, um ein solches „erfolgreiches“ Angebot sicherzustellen?

Thema: Zukunftsvision

- Wird Ihre Organisation in Zukunft das Online-Angebot ausbauen und verändern? (Was ist geplant?)
- Welche Vorteile hat Ihrer Meinung nach ein weiterer Ausbau des Online-Angebots für Ihre Organisation? Welche Herausforderungen gibt es?
- Welche Vor – und welche Nachteile hat, Ihrer Meinung nach, ein Ausbau des Online-Angebots für die Teilnehmer*innen?
- Was bräuchte es, um den Erhalt / den Ausbau / die Veränderung des Online-Angebotes optimal zu bewältigen? (Vonseiten des Gesetzgebers, des AMS, Techniksupport, ...?)

Thema: Abschluss

- Alles in allem: Was sind für Sie die wichtigsten Erkenntnisse aus Ihrer bisherigen Erfahrung im Bereich der Blended-Learning-Konzepte? (Was funktioniert bereits gut, wo bestehen Herausforderungen, gibt es hierfür bereits Lösungswege?)
- Wie stellen Sie sich die weitere Zusammenarbeit mit uns vor? Welche Ansprechpartner gibt es in Ihrer Organisation?
- Wie, wann und wo können Interviewtermine mit pädagogischem Personal umgesetzt werden?
- Wie viele Teilnehmende beenden bis inklusive März ihre Weiterbildung?
- Haben Sie noch Fragen oder Anregungen?

LEITFADEN FÜR PÄDAGOGISCHES PERSONAL

Thema: Einstieg und persönlicher Hintergrund

- Dürfen wir das Interview aufzeichnen? Dürfen wir Sie namentlich als Expert*in, den/die wir zurate gezogen haben, nennen?
- Könnten Sie bitte kurz etwas zu Ihrer Position in Ihrer Organisation sowie zu Ihren Aufgaben sagen? Wie lange arbeiten Sie schon bei der Trägerorganisation?

Thema: Status Quo bzgl. der Angebote

- Abgesehen von face-to-face-Angeboten gibt es eine Vielzahl an digital unterstützten Angeboten – von Blended Learning bis hin zum Selbstlernen auf einer Online-Plattform. Mit welchen Formaten haben Sie selbst bereits Erfahrung? Was bietet Ihre Einrichtung darüber hinaus noch an?
- Wie genau gehen Sie bei den digital unterstützten Angeboten jeweils vor? (Welche Inhalte werden vermittelt? Welche Zielgruppe wird angesprochen? Welche Lernziele werden gesetzt? Welche Methoden werden angewandt, um diese Lernziele zu erreichen?)
- Gibt es zu den genannten Angeboten auch ein verschriftlichtes Konzept bzw. ein Curriculum? (Was beinhaltet dies? Wie zufrieden sind Sie mit diesem, wo sehen Sie Veränderungsbedarf? Könnten Sie uns dieses Curriculum zukommen lassen?)
- Was tun Sie, wenn Sie Fragen zur technischen Umsetzung haben oder wenn Sie auf technische Probleme stoßen? (An wen wenden Sie sich? Gibt es einen laufend verfügbaren technischen Support? Werden IT-Weiterbildungen angeboten?) Fühlen Sie sich ausreichend auf diese Fragen vorbereitet? Hätten Sie diesbezüglich gerne zusätzliche Unterstützung vonseiten des Arbeitgebers?
- Wie stellen Sie den sicheren Umgang mit personenbezogenen Daten sicher? (*nachfragen*: Wird z.B. bei der Wahl der Tools berücksichtigt, welche Verschlüsselung besteht und/oder welchem Anbieter das Produkt gehört?) In wessen Verantwortungsbereich liegt dies? (Fühlen Sie sich ausreichend auf Fragen von Datenschutz und IT Security vorbereitet? Hätten Sie diesbezüglich Interesse an Weiterbildungen?)

Thema: Lernerfolge und Erfolgsindikatoren

- Sie haben zuvor einige Lernziele genannt, die mit den Angeboten erreicht werden sollen. Werden diese von den Teilnehmer*innen erreicht? Stellen Sie dabei Unterschiede zu Präsenzangeboten fest?
- Gibt es noch weitere Lernerfolge, die Sie an den Teilnehmer*innen feststellen konnten?
- Einige Angebote schließen mit einem formalen Abschluss, wie etwa einem Zertifikat, ab. Ein wichtiges Lernziel ist dann das Erhalten dieses Dokumentes. Wie oft werden diese formalen Abschlüsse in Blended-Learning-Angeboten erreicht? Gibt es hierbei Unterschiede zu den Präsenzangeboten? Worauf würden Sie das zurückführen? (Gibt es dahingehende Unterschiede, *wer* den formalen Abschluss eines Angebotes erreicht und *wer* nicht?)
- Unterscheiden sich die Abbruchquoten zwischen Präsenz- und Blended- bzw. Online-Angeboten? Worauf würden Sie das zurückführen? (Gibt es dahingehende Unterschiede, *wer* abbricht und *wer* nicht?)
- Gibt es demnach Personengruppen, die besonders von der Intensivierung von Blended-Learning-Angeboten profitieren? (Gibt es bestimmte Verlierer*innen und bestimmte Gewinner*innen dieser Entwicklung?)
- Woran machen *Sie als Trainer*in* fest, ob Sie einen digital unterstützten Kurs als erfolgreich empfinden oder nicht? (Was macht für Sie ein erfolgreiches Blended-Learning-Angebot aus?)
- Nehmen wir einmal an, Sie haben gerade einen Blended-Learning-Kurs abgehalten, den sowohl Sie als auch die Teilnehmer*innen als vollen Erfolg bezeichnen würden: Wie haben Sie das erreicht? (Welche Schritte haben Sie ergriffen, damit es dazu gekommen ist? Welche Schritte haben die Teilnehmer*innen, welche Ihr Arbeitgeber ergriffen?)

Thema: Stärken und Schwächen verschiedener Formate

- Gerne möchten wir noch allgemein auf das Thema der Stärken und Schwächen von Präsenz-, Online- und Blended-Learning-Formaten eingehen: Aufgrund Ihrer weitreichenden Praxiserfahrung sind Sie Expert*in für die Bedarfe Ihrer Zielgruppe. Für welche Zielgruppen bietet sich denn die Online-Vermittlung von Inhalten an, für welche weniger?
- Nehmen die Teilnehmer*innen Online-Formate bzw. Online-Elemente hybrider Angebote gut an, sind sie gleich motiviert wie während der Präsenz-Elemente, können sie sich gleich gut konzentrieren?
- Veränderte sich die Motivation der Teilnehmer*innen in Blended-Learning-Kursen im Zeitverlauf, und wenn ja, bei welchen Methoden? Wie konnten eventuelle Motivationstiefs überwunden werden?
- Haben Sie bereits, eventuell auch nur informelles, Feedback von den Teilnehmer*innen erhalten? Wie sehen diese die Online- bzw. die Blended-Learning-Angebote? (Wie schätzen Sie die Zufriedenheit der Teilnehmer*innen in Hinblick auf Medien, Ablauf, Lernerfolg und Lerntransfer ein? Gibt es Feedback, wird dieses verschriftlicht?)
- Und für welche Lernziele bzw. Lerninhalte bietet sich eine Online-Vermittlung an, für welche weniger?
- Gerne würde ich diesbezüglich noch etwas ins Detail gehen. Ich zähle Ihnen daher nun einige gängige Anwendungsbereiche auf, in welchen digitale Weiterbildungstools nützlich sein können. Bitte sagen Sie mir jeweils, ob Sie diese im Zuge eines Kurses sehr häufig, eher häufig, eher selten oder sehr selten bis nie anwenden.
 - Echtzeitkollaboration, z.B. paralleles Editieren von Dokumenten
 - Knowhow-Sharing, z.B. gemeinsame Wikis
 - Kurs- bzw. Lernmanagementsysteme
 - Materialaufbereitung / Präsentation
 - Whiteboards / Mindmaps
 - Organisationstools
 - Quizzes / Umfragen
 - Ressourcenzugriff, z.B. zur Aufbewahrung von Arbeitsmaterialien
 - Screencasting^{xviii} / VoIP
 - Sonstiges
- Welche (anderen) Methoden funktionieren online besser, schlechter oder genauso gut wie in Präsenzangeboten? Was muss dabei beachtet werden?
- An allem, was wir bislang besprochen haben, zeigt sich deutlich, dass nicht pauschal gesagt werden kann, welches Format den anderen über- oder unterlegen ist. Wonach sollte demnach entschieden werden, welche Angebote als Präsenzunterricht, welche Angebote hybrid und welche Angebote gänzlich online stattfinden sollten?

Thema: Herausforderungen und Lösungswege

- Welche Rahmenbedingungen brauchen die Träger, die Teilnehmer*innen und die Trainer*innen für ein erfolgreiches digitales Lernen?
- Was sind die größten Herausforderungen, die sich Ihnen bei der Umsetzung von Online-Angeboten bzw. von Blended-Learning-Angeboten stellen?
- Was muss ein*e Trainer*in mitbringen, um diesen Herausforderungen besser zu begegnen? Was müssen die Teilnehmer*innen mitbringen?
- Wie kommen die Teilnehmer*innen erfahrungsgemäß mit der Umstellung in den digitalen Raum zurecht? Bringen die Teilnehmer*innen das erforderliche technische Knowhow und

Equipment mit? Sind Möglichkeiten vorgesehen, Teilnehmer*innen zu unterstützen, für die das nicht gilt? (Steht beispielsweise Zeit für kurze Einschulungen zur Verfügung, gibt es schriftliche Instruktionen?)

- Welche Form der Unterstützung bräuchten Sie außerdem, um die Herausforderungen optimal zu bewältigen? (Was bräuchten Sie vonseiten des AMS, vonseiten Ihres Arbeitgebers, vonseiten der Kolleg*innen, vonseiten des Gesetzgebers, von ganz anderer Seite?)

Thema: Abschluss

- Alles in allem: Was sind für Sie die wichtigsten Erkenntnisse aus Ihrer bisherigen Erfahrung mit Blended-Learning-Konzepten?
- Habe ich irgendetwas nicht gefragt, das ich hätte fragen sollen?

ONLINE-BEFragung: „WIE HEIßT DER KURS, DEN SIE ABGESCHLOSSEN ODER ABGEBROCHEN HABEN?“

Offene Antworten
TTT - Train the Trainer
Fachkraft in der Personalverrechnung
Fachkraft mit Lehrabschluss im Bereich Mechatronik Automatisierungstechnik
Train the Trainer
Train the Trainer
Trainer*innen Kurs
Train the Trainer
Vorbereitung LAP Bürokauffrau
Vorbereitung Bürokauffrau mit LAP
KMS-Profi
KMS3 Restaurantfachmann
KmS 3 Service Restaurantfachmann/frau
KMS Service Vertiefung + Profi
betriebliches Rechnungswesen für KMU
Rechnungswesen für KMU
BEFi01
KMU
verwaltung,new skills
Verwaltung/new skills
KmS 2 + 3 Betriebslogistik Vertiefung + Profi
Service Spezialisierung
Service Spezialisierung
Spezialisierung
Spezialisierung des Service Genannt Barbereich.
Service Spezialisierung
Fit im Service
Fit im Service
AutoCAD Technik
Train the Trainer Ausbildung

Ich war im Bereich Tourismus, Lehrgang Kochausbildung
Rechnungswesen für KNU.
CAD AutoCad 2D
CAD-Techniker
Autocad 3D, Solidworks
Autocad 2D
ACAD 2D/3D,Silid Works
Fit im Service Wasser und Teeschulung
Zerspanunugtechnik
Maschinenbautechniker
maschinenbau technik
Maschinenbau
Hotel- und Gastgewerbeassistentz 2
Hotel- und Gastgewerbeassistentz
Train the Trainer TTT
Cad Technik und Bauökologie
AutoCAD 2D / 3D - Solid Works
AutoCAD 2D, Vertiefung und Spezialisierung
AutoCAD 2D 3D
Archicad 24
gastro service
Gastronomie Servicebereich RFK
Gastronomie-Restaurantfachmann
Train the Trainer
TTT - train the trainer, Ausbildung zum Trainer in der Erwachsenenbildung
TTT Train the Trainer
AutoCAD Auffrischung 2D - 3 Wochen - MOT - 25.01.2021 bis 12.02.2021 AutoCAD GL 2 - 2 Wochen - MOT - 15.02.2021 bis 26.02.2021 AutoCAD GL 3 -2 Wochen - POS - 01.03.2021 bis 12.03.2021 Projektmanagement - IT LAP - 1 Woche - POS - 15.03.2021 bis 19.03.2021 Wirtschaftsnahe Projektarbeit - 1 Woche - MOT - 22.03.2021 bis 26.03.2021 AutoCAD Aufbau 1 - 2 Wochen - POS - 29.03.2021 bis 09.04.2021 AutoCAD Aufbau 2 - 2 Wochen - MOT - 12.04.2021 bis 23.04.2021 AutoCAD Aufbau 3 fachspezifisch - 2 Wochen (Unterbrechung/Abbruch wegen REHA) - 26.04.2021 bis 03.05.2021
Bürokauffrau
Abgeschlossen: New Skills / Büro
Maschinenbautechniker
CAD Architektur/Bau
CAD Architektur/ Bau, CAD Technik Archicad
Den Kurs in Schulungszentrum Fohnsdorf, in Berreich Tourismus.
Train the Trainer
EDV-Tourismus
Fit für die Rezeption
Fit Für Service
Fit für die Rezeption
Fit für die Rezeption
Fit für die Rezeption

Tourismus/Bar
Spezialisierung Service
Spezialisierung für Service
Spezialisierung Service
Service Spezialisierung
KMS Büro
Barkurs / Barprofie
Betriebslogistikkauffrau
TTT
Train the Trainer
Fit im Service
KMS 3
Spezialisierung Küche/Schwerpunkt Regionale Küche Basische Küche vegetarisch.
AutoCAD 2D, 3D , NewSkills
Spezialisierung Service Fit im Service
Ausbildung zur Köchin
Lehrling zum Koch mit LAP
Gastronomie Bereich Koch
Koch
Koch KMS
Köchin kms 3
CAD-Technik: Fachkraft mit Spezialisierung
CAD - Technik
Auto CAD 2D/3D
AutoCAD GL, Aufbau, Professional
Autocad 3D, SolidWorks
Web-Management advanced
ECDL
Anlehre
ECDL Advance
Beruf erfolg karriere
Digital Kompetent
Workshop
Perspektive
Perspektive
zam Workshopphase
fbz
Es war jede Woche ein anderer Kurs an dem ich im Zam Leibnitz teilnahm. Am Beginn Mitte Dezember wurde ein Plan erstellt, in welchem Kurs man in der jeweiligen Woche eingebucht ist.
ZAM Ausbildungskurs Liezen
zam Perspektive
Zam Bruck an der Mur der Kurs endet am 19.03.2021
Zam Perspektive
zam
zam bruck

FIT
Zam Perspektive Kurs
IT Labor, ZAM
ZAM
It Labor - Campus 02 und Zam
SoftwareentwicklerIn SWENG 2021
Vorbereitungskurs zur Ausbildung "akademisch geprüfte Software Entwicklerin"
Zam
Ausbildung Software Engineering IT-Labor
Softwareentwicklerin - IT-Labor
IT Labor - Ausbildung zur akademisch geprüften Softwareentwicklerin
Ausbildung Software Engineering IT Labor
Frauenberufszentrum
zam Perspektive
Zam
Zam Perspektive
Perspektive
Create the World
Workshopphase Gleisdorf
Berufsorientierung
Berufsfindung, Berufsberatung
Wiedereinstieg
New Skills - Office & Social Media Management
Frauenberuf Zentrum Zam Oststeiermark
Wiedereinstieg mit Zukunft
Metall- und Elektro
Create the world
ich habe mit dem Kurs erst an gefangen
Workshopphase
Allgemeine Kurs
Berufsorientierung Kurs
Ich habe den Kurs Workshops Gleisdorf abgeschlossen.
Berufsorientierung
ZAM
Zam
Zam Prerspektive
Grundmodul e-commerce teil 1
FBZ 2
FBZ
FBZ 2
Zam
ZAM- Workshopphase
FBZ 2
FBZ-Frauen Berufszentrum
FBZ 2/ 2021

LMZ - bin aktuell noch im Kurs, also nicht abgeschlossen oder abgebrochen
Orientierung
Perspektivegruppe 2 ,Bewerbungsmanagment
Frauen in Technik
Einstieg E-Commerce
ZAM Leoben - E-Commerce Kauffrau mit LAP
E-Commerce Kauffrau
Ich befinde mich derzeit in der E Commerce Ausbildung mit LAP im ZAm.
Berufsorientierung
Workshop-Phase
zam
ZAM Zentren für Ausbildungs Management .
zam perspektiven
Ich bin zur Zeit im Online Moodle Kurs beim Zam.
ZAM Perspektive
Zam Perspektive
Zam-Perspektive
ZAM Perspektive
zam Orientierungsworkshop
workshop
noch kein Kurs abgeschlossen
Zam Kurs
Zam Perspektive
Workshop Phase mit verschiedenen Kurssparten zum durchprobieren/ Noch in gange.
zam
ZAM workshopphase.
zam perspektive
Perspektivenerweiterung beim ZAM Steiermark
bei Bfi in Donawitz aber ich weiß nicht mehr wie es heißt
ZAM FIT (Frauen in Handwerk und Technik)
Zam Perspektive Workshop
Ich habe es nicht geschafft beim Kinderbetreuungskurs teilzunehmen, es waren auch nur 12 Plaetze frei.
Neue berufliche Orientierung Perspektive Zam
zam Perspektive - berufliche Neuorientierung
Zam Perspektive ' Neue berufliche Orientierung'
Neue Berufe urintiren
Zam -Perspektive
ZAM Perspektive, Neue Berufliche Orientierung
ZAM Workshop
Zam Perspektive
Ausbildung zur E-Commerce Kauffrau
Zam Perspektive
E-Commerce Kauffrau Grundausbildung Phase 1
Holz & Technik

Holz:ik Kurs
Holz:ik: Holz und Technik
Holz:ik
ZAM
zam Kurs
zam Perspektive
mein Kurs läuft noch
New skills- finanz.-und buchhaltungsassistenz
Berufliche Orientierung: Workshopphase Frauenberufszentrum
ZAM Basis Kurs
ZAM Basiskurs
Zam
Zam
Workshop / Variable Gruppe
Zam
ZAM
zam
Berufsfindung ,Bewerbung schreiben ;Praktikum
Digitale Kompetenzen,abgeschlossen
ZAM Moodle
ZAM Wiedereinstieg
ZAM
ZAM Neue Perspektiven für Frauen
ZAM (Zentrum für Ausbildungsmanagement) - wird abgeschlossen- - Kurs fand inmitten der Corona Pandemie statt, und es wurde aus diesem Grund, abweichend vom normalen Programm, viel im homeoffice erledigt
News Skills E-Commerce-Kauffrau
eCommerce Kauffrau
New Skills E-Commerce Kauffrau
News Skills E-Commerce-Kauffrau
New Skills E -Commerce -Kauffrau
News Skills E-Commerce-Kauffrau
News Skills E-Commerce-Kauffrau
News Skills E-Commerce-Kauffrau
News Skills E-Commerce-Kauffrau
News Skills E-Commerce-Kauffrau
New Skills E-Commerce Kauffrau
BAP 3/2021
ZAM Webinar Workshopphase
BAP 3
BAP 3
BAP 3
BAP 3/2021
Bap
Kurs für Wiedereinsteiger
ZAM
BAP 3/2021

zam Steiermark FIT - Frauen in Technik
Fit Workshop
FIT - Frauen in die Technik
Ausbildung zur Reinigungstechnikerin mit LAP
E-Commerce Kauffrau
Zam perspektive.
ZAM Perspektive
zam Perspektive
zam Perspektive
ZAM Perspektive
ZAM Zentrum für Ausbildung-Management Steiermarkt
ja
Zam Leoben
zam Perspektive
Zam
fit 2021, Zam
Technik now 2021
Technik Now für Frauen
Zam Perspektive
Zam, online Kurs auf der Lernplattform.
Zam Perspektive Bruck
Zam Perspektive
ZAM Perspektive
ZAM Perspektive
Kinderbetreuerin/Tagesmutter
Ausbildung zur Tagesmutter/Kinderbetreuerin
Kurs für Tagesmutter/ Kinderbetreuerin
Kompetenzen
Kinderbetreuerin/Tagesmutter
Ausbildung zur Kinderbetreuerin bzw. Tagesmutter
Tagesmutter / Kinderbetreuer Ausbildung
Kinderbetreuung/ Tagesmutter
Vorbereitung zur Kinderbetreuung / Tagesmutter
Kinderbetreuung
Orientierung
ZAM Pers.
Zam Perspektive
Zam Perspektive
ZAM - Workshop (Berufs- und Ausbildungsplanung)
Berufs- und Ausbildungsplanung
Perspektive
Workshop Zam Perspektive
ZAM- Orientierung KURs
Zam Perspektive
workshop 3/1

Fit 1
Erste Hilfe Kurs
Zam Workshop
Berufsorientierungs Kurs Zam Steiermark
Zam Steiermark - Workshopphase
BAP4
ZAM Leoben

GLOSSAR

Die Begriffe im Glossar sind entsprechend der Reihenfolge ihrer ersten Nennung im Text geordnet.

ⁱ **Blended Learning.** Blended Learning bezeichnet eine Lernform, die eine didaktisch sinnvolle Verknüpfung von traditionellen Präsenzveranstaltungen und modernen Formen von E-Learning anstrebt. Das Konzept verbindet die Effektivität und Flexibilität von elektronischen Lernformen mit den sozialen Aspekten der Face-to-face-Kommunikation sowie ggf. dem praktischen Lernen von Tätigkeiten. Bei dieser Lernform werden verschiedene Lernmethoden, Medien sowie lerntheoretische Ausrichtungen miteinander kombiniert.

ⁱⁱ **Hybride Lernarchitektur.** Hybrid Learning beschreibt einen Ansatz, in welchem ein massiver Teil der Face-to-face-Interaktion in den Online-Bereich verlagert wird. Dies kann beispielsweise auch die Verwendung digitaler Tools (z.B. Screencasting- oder Live-Streaming-Anwendungen) meinen, um ein- und dieselbe Einheit zur gleichen Zeit face-to-face sowie auch digital anbieten zu können.

ⁱⁱⁱ **Integrierte Schulungen.** Der Begriff integriertes Lernen bezeichnet eine Lernform, bei der die Vorteile von Präsenzveranstaltungen und E-Learning kombiniert werden.

^{iv} **Edutainment.** Edutainment ist ein Kofferwort, das sich aus den englischen Wörtern education (Bildung) und entertainment (Unterhaltung) zusammensetzt. Es gibt eine weitere und eine engere Bedeutung des Begriffs. Die weite Bedeutung von Edutainment umfasst alle Formen und Angebote im Kultur- und Freizeitbereich, welche Unterhaltung und Bildung verbinden. Die engere Bedeutung von Edutainment bezieht sich auf Konzepte der elektronischen Wissensvermittlung, bei denen die Inhalte spielerisch und gleichzeitig auch unterhaltsam vermittelt werden. Dazu gehören entsprechende Fernsehprogramme, Computer-/Videospiele oder andere Multimedia-Softwaresysteme.

^v **Flipped Classroom.** Flipped Classroom oder Inverted Classroom bezeichnet eine Unterrichtsmethode des integrierten Lernens, in der die Hausaufgaben und die Stoffvermittlung insofern vertauscht werden, als dass die Lerninhalte zu Hause von den Lernenden erarbeitet werden und die Anwendung im Unterricht geschieht.

^{vi} **Webinar.** Ein Web-Seminar oder Webinar in seiner ursprünglichen Form ist ein Seminar, das über das World Wide Web gehalten wird. Ein Webinar ist „live“ in dem Sinne, dass die Informationen innerhalb eines Programms mit einer festgelegten Start- und Endzeit übermittelt werden. In den meisten Fällen werden die mündlichen Erläuterungen des bzw. der Vortragenden zu dem am Bildschirm Gezeigten via VoIP (Voice over Internet Protocol) übertragen.

^{vii} **VoIP-Kommunikation.** IP-Telefonie (kurz für Internet-Protokoll-Telefonie sowie Internettelefonie) oder Voice over IP (kurz VoIP, d.h. voice over internet protocol, wörtlich für Stimmübertragung) meint das Telefonieren über Rechnernetze, welche nach Internetstandards aufgebaut sind.

^{viii} **Digitale Mündigkeit.** Mit digitaler Mündigkeit wird die Fähigkeit zur Mitnutzung und -gestaltung digitaler Räume bezeichnet, die eine Vielfalt differenzierter Teilfähigkeiten umfasst, welche technische, soziale und politische Komponenten einschließt („Literacies“). So sind digital mündige

Bürger in der Lage, selbstbestimmt digitale Plattformen zu nutzen, unerwünschte Risiken zu vermeiden, einen angemessenen Umgang zu pflegen und ihre Interessen auf konstruktive Weise zu verfolgen.

^{ix} **MOOC.** Massive Open Online Course, kurz MOOC, bezeichnet überwiegend in der Hochschul- und Erwachsenenbildung verwendete Onlinekurse, die in der Regel große Teilnehmerzahlen aufweisen, da sie auf Zugangs- und Zulassungsbeschränkungen verzichten.

^x **Digital Gap** (dt.: digitale Kluft, digitale Spaltung). Die digitale Kluft beschreibt Unterschiede im Zugang zu und der Nutzung von Informations- und Kommunikationstechnologie, insbesondere dem Internet, zwischen Volkswirtschaften bzw. verschiedenen Bevölkerungsgruppen aufgrund von technischen und sozioökonomischen Faktoren.

^{xi} **Digital Resident.** Digital Residents nehmen das Internet als eine Erweiterung ihres Raumes wahr. Es gibt keine klare Grenze zwischen On- und Offline-Leben. Der soziale Austausch im Netz ist für sie selbstverständlich. Präsenz auf mehreren Sozialen Netzwerken ist geradezu essenziell, um zu kommunizieren, sich Gehör zu verschaffen und neue Kontakte zu knüpfen. Dabei wird nicht zwischen realen und virtuellen Kontakten unterschieden. Sie lassen einen Teil ihrer Persönlichkeit zurück, wenn sie offline gehen. Das Gegenteil des Digital Residents ist der Digital Visitor. Diese Begriffe sind Alternativen zu Digital Native und Digital Immigrant.

^{xii} **Digital Visitor.** Siehe Digital Resident.

^{xiii} **Digitale Ungerechtigkeit.** Die digitale Ungerechtigkeit ist eine unerwünschte Nebenwirkung der Digitalisierung. Aufgrund des ungleichen Zugangs zu Digitaltechnologie und aufgrund ungleich verteilter digitaler Kompetenzen werden hierbei einzelne Personen ins „digitale Abseits“ gestellt. Dies ist nicht unabhängig von anderen sozialen Ungerechtigkeiten zu sehen (z.B. fehlender Zugang aufgrund von niedrigerem sozioökonomischen Status) und erzeugt neue soziale Risiken (z.B. Vermittlungshemmnisse am Arbeitsmarkt aufgrund mangelnder digitaler Mündigkeit).

^{xiv} **Oraliteralität.** Die besondere Art der Internet-Kommunikation kann am besten als verschriftete Mündlichkeit in Gesprächsform (= Oraliteralität) verstanden werden. Solche textbasierte Kommunikation im Alltag wurde nicht erst mit dem Internet erfunden, sondern ist schon viel älter. Es handelt sich vielmehr um eine andere Art der Kommunikation, wie es schon immer verschiedene Formen der Kommunikation gegeben hat, wie z.B. Zettelchen-schieben in der Schulklasse.

^{xv} **Emoji.** Emojis treten in Form eines Piktogramms und/oder Ideogramms auf. Sie werden insbesondere in SMS und Chats eingesetzt, um Begriffe zu ersetzen.

^{xvi} **VPN.** Die Virtual Private Network (VPN) Verbindung dient dazu, Teilnehmer verschiedener privater Netzwerke miteinander zu verbinden. Zum Beispiel kann ein Mitarbeiter von Zuhause aus Zugriff auf einen Rechner im Firmennetz erhalten.

^{xvii} **Avatar.** Der Avatar ist die Verkörperung der Spielerin oder des Spielers und kann eine menschliche, tierische oder andere Gestalt annehmen. Durch diesen Avatar bewegen sich die Spielenden in einem virtuellen Raum und handeln und interagieren mit der Spielumgebung.

^{xviii} **Screencasting.** Ein Screencast ist eine Video-Aufzeichnung, die die Abläufe bei der Verwendung von Software am Computer-Bildschirm wiedergibt und gegebenenfalls beschreibt. Häufig werden die Abläufe von Audio-Kommentaren begleitet. Man differenziert zwischen Screencasts im engeren Sinn, d. h. Videos, die über einen langen Zeitraum im Internet zur Verfügung stehen und beliebig oft abgerufen werden können, und jenen Bildschirmaufnahmen, die in Echtzeit übertragen werden – diese werden eher unter dem Begriff Desktop-Sharing zusammengefasst.