



Österreichisches Institut für Familienforschung
Austrian Institute for Family Studies



universität
wien

Elternbildung im digitalen Zeitalter

Chancen – Risiken – Grenzen

Sabine Buchebner-Ferstl ▪ Christine Geserick ▪ Markus Kaindl

ÖIF Forschungsbericht 34 | 2020

www.oif.ac.at

Österreichisches Institut für Familienforschung
an der Universität Wien
Grillparzerstraße 7/9 | 1010 Wien
Tel +43 1 4277 48901 | info@oif.ac.at

Elternbildung im digitalen Zeitalter

Chancen – Risiken – Grenzen

Sabine Buchebner-Ferstl ▪ Christine Geserick ▪ Markus Kaindl

ÖIF Forschungsbericht 34 | November 2020

Gefördert aus Mitteln des Bundesministeriums für Arbeit, Familie und Jugend über die Familie & Beruf Management GmbH.

 **Bundesministerium**
Arbeit, Familie und Jugend

FAMILIE & BERUF
MANAGEMENT GMBH

DOI: [10.25365/phaidra.227](https://doi.org/10.25365/phaidra.227)

Dieses Werk ist mit [CC BY-ND 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/) lizenziert.



Das Österreichische Institut für Familienforschung an der Universität Wien (ÖIF) führt als unabhängiges wissenschaftliches Institut anwendungsorientierte Studien und Grundlagenforschung zur Struktur und Dynamik von Familien, Generationen, Geschlechtern und Partnerschaften durch. Alle Angaben in dieser Publikation erfolgen ohne Gewähr und die Haftung der Mitwirkenden oder des ÖIF ist ausgeschlossen. Der Inhalt dieses Berichts gibt die Meinungen der Autor/innen wieder, welche die alleinige Verantwortung dafür tragen.

© 2020 Universität Wien, Österreichisches Institut für Familienforschung (ÖIF)
Medieninhaber: Universität Wien, Österreichisches Institut für Familienforschung (ÖIF)
Herausgeber: Univ.-Prof. Dr. Wolfgang Mazal
Tel +43 1 4277 48901 | info@oif.ac.at | www.oif.ac.at | Wien

Inhaltsverzeichnis

Executive Summary	7
1 Einleitung	9
2 Theoretischer Teil	11
2.1 Digitale Medien als Bildungsinstrumente.....	11
2.1.1 Begriffsannäherung: Lernen und Bildung.....	11
2.1.2 Möglichkeiten des technologiegestützten Lernens.....	15
2.1.2.1 Medien zur Sammlung von Wissen und zur Wissensvermittlung.....	17
2.1.2.2 Virtuelle Lernszenarien.....	20
2.1.2.3 Soziale Netzwerke und informelles Lernen.....	22
2.2 Digitale Medien in der Erwachsenenbildung.....	25
2.2.1 Erwachsenenbildung in Österreich.....	26
2.2.2 Klassische Anbieter.....	27
2.2.3 Online-Angebote (international).....	28
2.2.4 Niederschwellige "Angebote" (Social Media und Edutainment).....	29
2.2.5 Aktuelle Nutzung.....	29
2.2.6 Zukunftsperspektiven.....	31
2.3 Elternbildung als spezielle Form der Erwachsenenbildung.....	32
2.3.1 Kurzer geschichtlicher Abriss der Elternbildung.....	33
2.3.2 Besonderheiten der Elternbildung im Kontext der Erwachsenenbildung.....	34
2.4 Elternschaft im digitalen Zeitalter.....	37
2.4.1 Webpräsenz von Elternthemen.....	38
2.4.2 Wie und zu welchem Zweck informieren sich Eltern im Internet über Erziehungsthemen?.....	39
2.4.3 Einsatzmöglichkeiten digitaler Medien in der Elternbildung.....	40
2.4.4 Bestehende Angebote für Eltern im Internet – ein Überblick.....	42
2.4.4.1 Online-Kurse/Selbstlernmodule.....	42
2.4.4.2 Elternportale.....	44
2.4.4.3 Elternforen.....	49
2.4.4.4 Elternblogs.....	49
2.4.4.5 Webinare.....	50
2.4.4.6 Podcasts.....	53
2.4.4.7 Apps.....	53

3 Empirischer Teil	55
3.1 Expert/innenbefragung	55
3.2 Elternbefragung	56
3.2.1 Einleitende Bemerkungen zur Stichprobe	56
3.2.2 Beschreibung der Stichprobe	57
3.2.2.1 Soziodemografischer Hintergrund	57
3.2.2.2 Digitale Affinität	59
3.2.2.3 Ergänzende Bemerkungen	64
3.2.3 Eltern- und Erziehungsfragen	65
3.2.3.1 Worauf vertrauen Sie in der Kindererziehung?	65
3.2.3.2 Wo diskutiert und informiert man sich über Elternthemen?	65
3.2.3.3 Nutzung erziehungsrelevanter Webseiten	68
3.2.3.4 Mitgliedschaft in Social-Media-Gruppen	68
3.2.3.5 Einschätzung von Informationen aus dem Internet	69
3.2.3.6 Anonymität im Internet bei Erziehungsfragen	71
3.2.3.7 Online-Angebote: Gezielter oder zufälliger Besuch?	72
3.2.3.8 Informationsressourcen in schwierigen Situationen für Eltern	74
3.2.4 Elternbildungsveranstaltungen und digitale Medien	83
3.2.4.1 Teilnahme an Elternbildungsveranstaltungen	84
3.2.4.2 Rahmenbedingungen von Elternbildungsveranstaltungen	85
3.2.4.3 Veranstaltungen im Internet	87
3.2.4.4 Einsatz digitaler Medien in der Elternbildung	90
3.2.4.5 Webinare in der Elternbildung	92
3.2.4.6 3D-Räume in der Elternbildung	95
3.2.4.7 Vergleich von Personen mit/ohne Erfahrung Elternbildungsveranst. ...	97
4 Diskussion: Risiken und Chancen digitaler Medien für die Elternbildung ...	99
4.1 Können mittels digitaler Elternbildungsformate mehr Eltern erreicht werden?	99
4.2 Stellen digitale Formate DAS Zukunftsmodell für die Elternbildung dar?	101
4.3 Die „Googleisierung der Gesellschaft“: Konkurrenz für inst. Elternbildung?	103
4.4 Quo vadis, Elternbildung?	105
5 Literaturverzeichnis	109
6 Kurzbiografien der Autorinnen	113

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Die Barbecue-Typologie zum Einsatz digitaler Technologien.....	17
Abbildung 2: Seminarraum im 3D-Szenario im Programm "TriCAT"	22
Abbildung 3: Nicht-formale Bildungsaktivitäten mit digitalen Lernmitteln 2016/17	30
Abbildung 4: Höchste abgeschlossene Schulbildung und Alter der Befragten	58
Abbildung 5: Alter der Kinder.....	58
Abbildung 6: Wohnumgebung	58
Abbildung 7: Gerätebesitz	59
Abbildung 8: Digitale Kompetenzen: „Kann ich“.....	60
Abbildung 9: Digitale Lernerfahrung: „Kenne ich + habe ich schon einmal genutzt“.....	61
Abbildung 10: Nutzungshäufigkeit digitaler Dienste	61
Abbildung 11: Nutzung sozialer Netzwerke	62
Abbildung 12: Passive Nutzung digitaler Angebote	62
Abbildung 13: Aktive Nutzung digitaler Angebote	63
Abbildung 14: Nutzungsverhalten im Hinblick auf digitale Medien	64
Abbildung 15: „Worauf vertrauen Sie in der Kindererziehung?“	65
Abbildung 16: Elternthemen – Nutzung von Informationsressourcen.....	66
Abbildung 17: "Häufige" Nutzung von Informationsquellen, nach Alter (Eltern + Kinder)	67
Abbildung 18: "Häufige" Nutzung von Informationsquellen, nach Geschlecht + Bildung	67
Abbildung 19: Nutzung von Webseiten zu Erziehungsfragen	68
Abbildung 20: Mitgliedschaft in Social-Media-Gruppen.....	68
Abbildung 21: Mitgliedschaft in Social-Media-Gruppen, nach Alter (Eltern + Kinder)	69
Abbildung 22: Verunsicherung durch Fülle an Informationen, nach Alter	70
Abbildung 23: Wissenschaftliche Basis von Informationen, nach Bildung	70
Abbildung 24: Skepsis bei Produktwerbung, nach Bildung	71
Abbildung 25: Anonymität im Internet bei Erziehungsfragen.....	71
Abbildung 26: Gewünschte Anonymität beim Posten, nach Gruppen	72
Abbildung 27: Zufälliges Vorbeischauen oder gezieltes Aufsuchen von Online-Angeboten ..	73
Abbildung 28: Elternrelevante Internetangebote, Information oder Unterhaltung	73
Abbildung 29: Gezielte Informationssuche: Elternblogs und Elternportale	74
Abbildung 30: Kind hat Hautausschlag, wie reagieren?.....	75
Abbildung 31: Hautausschlag, wie reagieren? Nach dig. Kompetenz und Bildungsniveau ...	76
Abbildung 32: Hautausschlag, wie reagieren? Nach Alter	76
Abbildung 33: Kind trägt lange Windel, wie reagieren?.....	78
Abbildung 34: Kind trägt lange Windel, wie reagieren? Nach Alter	78
Abbildung 35: Umfeld diskutiert Smartphone, wie reagieren?.....	80
Abbildung 36: Umfeld diskutiert Smartphone, wie reagieren? Nach Bildung.....	80
Abbildung 37: Umfeld diskutiert Smartphone, wie reagieren? Nach Alter	81
Abbildung 38: Konflikt mit Teenager, wie reagieren?.....	82
Abbildung 39: Konflikt mit Teenager, wie reagieren? Nach Bildung.....	83
Abbildung 40: Konflikt mit Teenager, wie reagieren? Nach Alter	83
Abbildung 41: Art der besuchten Elternbildungsveranstaltungen.....	84

Abbildung 42: Kenntnis vom Begriff "Elternbildung"	84
Abbildung 43: Gründe für Nicht-Teilnahme an Elternbildungsveranstaltungen	85
Abbildung 44: Gewünschte Flexibilität von EB-Veranstaltungen.....	85
Abbildung 45: Gewünschte Flexibilität von EB-Veranstaltungen, nach Gruppen	86
Abbildung 46: Gewünschtes Gruppenarrangement von EB-Veranstaltungen	87
Abbildung 47: Einstellungen zu Online-Formaten für Veranstaltungen	88
Abbildung 48: Live-Stream-Veranstaltungen: Teilnahmebereitschaft nach Gruppen	89
Abbildung 49: Datenschutzbedenken bzgl. Online-Verfügbarkeit von Veranstaltungen	89
Abbildung 50: Erfahrung mit digitalen Hilfsmitteln in Veranstaltungen	90
Abbildung 51: Erwartungen an EB-Anbieter bzgl. Digitalisierung.....	91
Abbildung 52: Bedeutung eines Newsletters, nach Alter	91
Abbildung 53: Bedeutung von elektronischen Unterlagen, nach Alter der Kinder	91
Abbildung 54: Wie sind Sie auf das von Ihnen besuchte Webinar aufmerksam geworden? ..	92
Abbildung 55: Art der Teilnahme am Webinar	93
Abbildung 56: Teilnahme an Eltern-Webinaren, nach Alter und digitaler Kompetenz.....	93
Abbildung 57: Webinare: Teilnahmebereitschaft und Hürden	94
Abbildung 58: Webinare: Teilnahmebereitschaft nach Gruppen	94
Abbildung 59: Webinare: Technisches Know-How fehlt, nach Gruppen	95
Abbildung 60: 3D-Räume: Teilnahmebereitschaft und Hürden (Nichtnutzer/innen)	96
Abbildung 61: 3D-Räume: Teilnahmebereitschaft nach Gruppen	96
Abbildung 62: Vergleich von EB-Erfahrenen + Nicht-Erfahrenen, nach Bildung/Digital.....	97
Abbildung 63: Gewünschte Flexibilität, EB-Erfahrene + Nicht-Erfahrene	98
Abbildung 64: "Ich informiere mich lieber anders", nach dig. Aktivität/Kompetenz	98

Executive Summary

Das Verhältnis zwischen der klassischen Elternbildung und den digitalen Medien ist von einer gewissen Ambivalenz geprägt. Einerseits wird an die Nutzung digitaler Lernformate in der Erwachsenenbildung oft die Hoffnung geknüpft, auch jene Gruppen von Personen zu erreichen, für die eine Teilnahme an Präsenzveranstaltungen zum Beispiel aufgrund von Betreuungspflichten sowie örtlichen und zeitlichen Hürden nur schwer möglich ist. Auch die Tatsache, dass die internetbasierte Informationssuche – das sprichwörtliche „Googeln“ – sowie Selbstdarstellung und Austausch via sozialer Medien und Messengerdienste (WhatsApp) mittlerweile in nahezu allen Bevölkerungsschichten angekommen ist, gibt grundsätzlich Anlass zu der Vermutung, dass auch Angebote der Elternbildung auf diesem Weg ideal an Eltern mit den unterschiedlichsten Voraussetzungen und Bedürfnissen zu vermitteln sind. Ein breites Spektrum von Kommunikationswegen und -kanälen steht dabei zur Verfügung, wie beispielsweise moderierte Elternforen, Apps, Live-Chats und Webinare, aber auch Informationsvermittlung im Rahmen der „klassischen“ Elternbriefe.

Auf der anderen Seite kann das World Wide Web als allzeitverfügbare, unerschöpfliche Informationsquelle auch zu Eltern- und Erziehungsthemen durchaus als mächtige Konkurrenz für die klassische, zeit- und ortsgebundene Elternbildung wahrgenommen werden. Wenn Eltern ihren Informationsbedarf im Hinblick auf die Erziehung ihrer Kinder ohnehin völlig zeit- und ortsunabhängig auf digitalem Weg mittels „googeln“ zu befriedigen vermögen und soziale Medien zudem in vielfältiger Weise eine Plattform für einen intensiven Austausch bieten – welche Motivation kann dann überhaupt noch hinter der Nutzung institutioneller Elternbildungsangebote „vor Ort“ stehen?

Ein mögliches Zukunftsszenario kann auch in Richtung einer weitgehenden Digitalisierung von Elternbildungsangeboten im Sinne einer Abkehr von Präsenzveranstaltungen entworfen werden, wobei dies natürlich die Frage aufwirft, inwieweit dies einerseits als realistisch, andererseits als wünschenswert zu bewerten wäre. So stellt sich letztendlich die zentrale Frage, in welcher Weise digitale Angebote und Möglichkeiten einerseits und die klassische Elternbildung andererseits möglichst sinnvoll und nutzbringend in ein zeitgemäßes Gesamtkonzept integriert werden können.

In der vorliegenden Studie wurde im Rahmen einer quantitativen Erhebung mit 370 Müttern und Vätern, einer umfassenden Literaturanalyse sowie einer Befragung von Expert/innen der Frage nachgegangen, welche Rolle digitalen Medien im Erziehungsalltag sowie wie in der Elternbildung zukommt.

Was die Erreichbarkeit betrifft, zeigt sich, dass einerseits die Bildungsaffinität, gemessen am Bildungsgrad, andererseits die Erfahrung mit digitalen Lernformen die ausschlaggebenden Variablen sowohl für die Teilnahme an Präsenzveranstaltungen als auch an digitalen Formaten darstellen. Eltern mit höherer formaler Bildung bzw. höherer digitaler Affinität verwenden gezieltere Suchstrategien und weisen eine größere Offenheit gegenüber digitalen Bildungsangeboten auf, während Personen mit niedriger Bildung und/oder geringer digitaler Affinität stärker Präsenzformate bevorzugen und auch mehr Wert auf fixe Termine und Örtlichkeiten legen. Obwohl bislang schwer erreichbare Eltern durchaus digitale Formate nutzen, um sich über

Erziehungsthemen zu informieren und auszutauschen, werden sie mit expliziten digitalen Bildungsangeboten nicht besser erreicht als mit Präsenzveranstaltungen. Für die bildungsgewohnte Kernzielgruppe der Elternbildung hat sich hingegen das Möglichkeitsspektrum durch die Etablierung digitaler Lernangebote erweitert.

Zu bedenken ist, dass alternative Möglichkeiten der Informationsbeschaffung schon immer in einem Spannungsfeld zu Elternbildungsangeboten gestanden sind. Was heute Google ist, waren beispielsweise vor wenigen Jahren noch die zahlreichen Erziehungsratgeber in Buchform, welche heute zwar ebenfalls noch von Bedeutung sind, jedoch als Informationsquelle hinter die Internetrecherche zurückgetreten sind. Als neu ist lediglich die überwältigende Fülle an Informationseinheiten zu bewerten, die auf digitalem Weg transportiert wird und von der sich gerade junge Eltern häufig verunsichert und überfordert fühlen, wie auch die vorliegende Studie belegt. Gerade in dieser Verunsicherung durch die Informationsvielfalt im Netz kann ein wichtiger Auftrag für die Elternbildung gesehen werden: Im Sinne der Stärkung von Eltern gilt es, Augenmerk auf die Förderung der Medienkompetenz zu legen, welche unter anderem beinhaltet, Inhalte im Hinblick auf ihren Informationsgehalt, ihre Seriosität, Alltagsrelevanz etc. hin bewerten zu können und die Ressourcen, die das Internet und die digitalen Möglichkeiten generell bieten, für die eigene Weiterentwicklung nutzen zu können.

Die Befürchtung, dass sich Elternbildung in naher Zukunft in den virtuellen Raum verlagert, kann auf Basis der Ergebnisse aus der vorliegenden Studie klar zurückgewiesen werden. Das Webinar stellt im Augenblick das zentrale digitale Format in der Elternbildung dar. Insgesamt haben digitale Alternativen zu Präsenzveranstaltungen aber erst in einem sehr geringen Ausmaß Einzug in die Elternbildung gehalten, wohingegen sich ein ungebrochener Zuspruch zu Präsenzveranstaltungen zeigt. Anhand der Ergebnisse der Elternbefragung kann lediglich die vorsichtige Hypothese geäußert werden, dass eventuell für einige aus der ohnehin gut erreichbaren Gruppe der bildungsinteressierten Eltern klassische Präsenzformate durch das vielfältige digitale Angebot etwas an Bedeutung verloren haben.

Digitale Medien und Ressourcen (wieder) aus der Elternbildung zu verbannen, mutet ebenso befremdlich und kontraproduktiv an wie die weitgehende Verlagerung der Elternbildung in den virtuellen Raum. Eine Zusammenschau der Ergebnisse aus Literatur, Elternbefragung und den Aussagen der Expert/innen im Bereich Elternbildung und/oder Medien erbringt vielerlei Hinweise dafür, dass aber nicht nur gleichsam die „friedliche Koexistenz“ von analogen und digitalen Möglichkeiten die Elternbildung der Zukunft prägen wird, sondern dass das eine ohne eine sinnvolle Integration des anderen nicht möglich ist. Dies zeigt sich besonders stark im Bereich des Marketings und der Bewerbung von Angeboten, wo der Grundsatz gilt: Wer im Netz nicht präsent ist, existiert gleichsam in der öffentlichen Wahrnehmung nicht. Dass die rasche digitale Entwicklung auch vor der Elternbildung nicht haltgemacht hat, zeigt sich aber nicht nur in der Webpräsenz von Elternbildungsträgern und -angeboten, sondern durchaus auch im Hinblick auf innovative Formate und Entwicklungswege in der Elternbildung. Um Entwicklungen nicht zu verschlafen und vielleicht gar im Zuge der raschen digitalen Entwicklung den Zugang zu bestimmten Gruppen von Eltern sogar zu verlieren, wird es im Kontext der Elternbildung erforderlich sein, diesen Entwicklungen mit einer gewissen Offenheit zu begegnen, ohne dabei die eigentlichen Ziele der Elternbildung aus den Augen zu verlieren.

1 Einleitung

Digitale Medien bzw. das Internet stellen heutzutage zweifellos eine zentrale Informationsquelle für Eltern im Hinblick auf Erziehungs- und Entwicklungsfragen dar. In einer Elternbefragung des Staatsinstituts für Familienforschung in Bamberg aus dem Jahr 2015 gaben 46,8 % der Eltern (n=1.191) an, „auf jeden Fall“ das Internet zu nutzen, wenn sie spezielle Informationen zu Familien- und Erziehungsfragen benötigen, weitere 28,4 % wählten die Antwortmöglichkeit „eher ja“. (vgl. Neumann & Smolka 2016: 33). Keine Überraschung stellt dabei der Umstand dar, dass die jüngere Generation ganz besonders „internetaffin“ ist: In der Gruppe der unter 30-Jährigen gaben lediglich 12,5 % an, das Internet in Erziehungsfragen eher nicht oder überhaupt nicht zu Rate ziehen zu wollen, während dies etwa 70 % „auf jeden Fall“ tun würden (ebd.: 39).

Als ebenso unzweifelhaft kann der Umstand beschrieben werden, dass digitale Medien bzw. das Internet in erster Linie im Bereich der informellen Elternbildung von Relevanz ist. Digitale Elternbildungsformate sind (noch) wenig etabliert, Angebote wie zum Beispiel Online-Seminare im Bereich der Elternbildung weitgehend unbekannt. Informations- und Serviceseiten für Eltern mit den unterschiedlichsten Themenstellungen und Schwerpunkten, Elternblogs, Elternforen oder beispielsweise auch elternbezogene Videobeiträge (etwa auf YouTube) bieten allerdings eine nahezu unerschöpfliche Quelle an Möglichkeiten für Eltern, sich zu informieren, auszutauschen oder auch bloß unterhalten zu werden.

Für die formelle Elternbildung beinhalten die digitalen Errungenschaften des dritten Jahrtausends einerseits Chancen, andererseits aber auch zahlreiche Herausforderungen. Digitale Medien haben definitiv erweiterte Möglichkeiten, Eltern im Rahmen der Elternbildung zu erreichen, sei es durch die Verbreitung von Informationen über Veranstaltungen oder durch inhaltliche Angebote zu Erziehungsthemen aller Art. Ein breites Spektrum von Kommunikationswegen und -kanälen steht dabei zur Verfügung, wie beispielsweise moderierte Elternforen, Apps, Live-Chats und Webinare, aber auch Informationsvermittlung im Rahmen der „klassischen“ Elternbriefe.

In zweifacher Hinsicht zeichnet sich der digitale Zugang zur Elternbildung durch eine gewisse Niederschwelligkeit aus, die auch den Zugang zu schwer erreichbaren Personengruppen potentiell erleichtern kann. Einer aktuellen Erhebung der Statistik Austria zufolge (vgl. Djahangiri et al. 2018) sind es Personen mit höchstens Pflichtschulabschluss, die soziale Medien mit 62,8 % am häufigsten nutzen (Personen mit tertiärer Bildung: 59 %). Ebenso suchte immerhin mehr als die Hälfte der Personen mit höchstens Pflichtschulabschluss (52,1 %) im Jahr 2017 im Internet nach „gesundheitsbezogenen Informationen“ (Personen mit tertiärer Bildung: 66,1 %). Während Personen mit geringer Schulbildung über klassische Elternbildungsangebote nur schwer erreichbar sind, wird das Internet demzufolge prinzipiell von Eltern aller Bildungsschichten in vergleichsweise ähnlichem Ausmaß für ähnliche Zwecke genutzt.

Die prinzipielle Niederschwelligkeit des Zugangs impliziert jedoch keineswegs eine grundsätzliche Erreichbarkeit durch Angebote qualitätsgeprüfter Elternbildung, sondern bringt umgekehrt auch Gefahren mit sich: So erfordert die Fülle der im Netz verfügbaren Informationen eine gewisse Medienkompetenz, um seriöse von wenig seriöser Information zu unterscheiden.

Gerade im Bereich der Erziehung werden auch fragwürdige Konzepte transportiert, die Eltern eventuell in einem negativen Erziehungsverhalten weiter bestärken. Zudem könnte auch die Möglichkeit bestehen, dass Eltern vermehrt die schnelle (aber möglicherweise problematische) Antwort aus dem Netz klassischen (analogen) Angeboten der Elternbildung vorziehen und somit bestimmte Gruppen vielleicht sogar schlechter erreicht werden können.

Die vorliegende Studie widmet sich diesem Spannungsfeld von Potentialen und Chancen einerseits und Risiken bzw. problematischen Aspekten andererseits und beleuchtet dabei unter anderem die folgenden zentralen Fragestellungen:

- Vermögen die mit digitalen Medien verknüpften Vorteile Zugangshemmnisse zu beseitigen?
- Wenn ja, in welcher Weise geschieht das und inwieweit können somit insbesondere bisher schwer erreichbare Eltern vermehrt gewonnen werden?
- Wie kann den Gefahren, die der digitale Zugang mit sich bringt, begegnet werden und wo stößt Elternbildung – insbesondere auch im Hinblick auf die Erreichbarkeit von Eltern – an ihre Grenzen?
- Wie können digitale Angebote in sinnvoller Weise in die klassische Elternbildung eingebettet werden?

2 Theoretischer Teil

2.1 Digitale Medien als Bildungsinstrumente

Die Digitalisierung durchdringt immer mehr gesellschaftliche Teilbereiche, so auch den der Bildung. Ein immer größerer Anteil der Bevölkerung nutzt heute Informations- und Kommunikationsmittel, auf denen Informationen elektronisch gespeichert sind, die so genannten digitalen Medien. Immer häufiger findet dieser Zugang internetbasiert und mobil statt, die meisten Menschen verfügen heute über ein mobiles Endgerät und nutzen dieses ortsunabhängig zur Kommunikation und Informationsbeschaffung. So haben besonders webbasierte Technologien ein großes Potenzial im Bereich des Lernens. Welche Möglichkeiten gibt es hier? Das folgende Kapitel führt in die Thematik ein.

2.1.1 Begriffsannäherung: Lernen und Bildung

Menschliche Lernprozesse finden in vielen Situationen, Lebensphasen und Zusammenhängen statt und werden von verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen betrachtet, z.B. der Psychologie, Soziologie oder Pädagogik. Eine recht allgemeine und deshalb integrative Definition ist jene von Schaub & Zenke (1995). In Anlehnung an die Lerntheorien von Ernest R. Hilgard & Gordon H. Bower beschreiben sie Lernen als "eine Veränderung im Erleben und Verhalten eines Individuums, die durch wiederholte Erfahrungen in der Interaktion mit der Umwelt zustande kommt" (ebd.: 230). Die Lernbereiche, in denen man sich Wissen und Kompetenzen aneignet, sind dabei vielfältig (vgl. Gruber-Rotheneder 2011: 58): Ein Individuum erlernt im Laufe seines Lebens Fertigkeiten ("Können-Lernen", z.B. Autofahren) und Kenntnisse ("Wissen-Lernen", z.B. theoretisches Faktenwissen). Aber auch das Erlernen sozialer Zusammenhänge, wie geltende Normensysteme (z.B. Verhaltensregeln und Gesetze) und der erfolgreiche Umgang mit ihnen gehört zu den Lernerfahrungen, die über die gesamte Lebensspanne hinweg gesammelt werden ("Leben-Lernen"). Die Entwicklungspsychologie unterscheidet dabei erfahrungsbasiertes von sozialem Lernen: Lernerfahrungen können auf Basis eigener Erlebnisse entstehen (erfahrungsbasiertes Lernen) oder aber man lernt aus den Erfahrungen anderer, die man beobachtet oder die berichtet werden (soziales Lernen) (vgl. Rodriguez Buritica 2018). Gerade dieses soziale Lernen gewinnt mit der zunehmenden Digitalisierung an neuem Raum, denn auch das Internet ist ein sozialer Raum, in dem man sich zu Erfahrungen in bestimmten Themengebieten austauscht und voneinander oder miteinander lernt. Nicht zuletzt kann auch das Lernen selbst erlernt werden ("Lernen lernen"), wie Gruber-Rotheneder betont (Gruber-Rotheneder 2011: 58). Sie unterscheidet außerdem fünf Modalitäten des Lernens: (1) das *individuelle Lernen*, (2) das *kollaborative Lernen* (Lernen in Gruppen), (3) das *instruktive Lernen* (Lerninhalte sind didaktisch aufbereitet), (4) das *selbstorganisierte Lernen* (problemorientiertes, entdeckendes Lernen) und (5) das *mimetische Lernen* (man lernt von etwas oder voneinander) (vgl. ebd.: 58).

Welche Aktivitäten nun aber zum Erwerb von Kenntnissen, Wissen und Kompetenzen konkret als *Lernaktivitäten* gelten, ist strittig, zumindest im Monitoring-Bereich der Bildungspolitik. Die Europäische Union nennt in ihrem Manual zur statistischen Erfassung von Lernaktivitäten (Classification of Learning Activities CLA) zwei Kriterien, die eine Lernaktivität von einer Nicht-Lern-Aktivität unterscheiden: Erstens müsse das Lernen in irgendeiner Form organisiert sein,

so dass ein Transfer von Wissen deutlich erkennbar ist, zum Beispiel in Form von Nachrichten, Ideen oder Strategien (Eurostat 2016: 10). Zweitens müsse der Zugewinn an neuem Wissen oder an Kenntnissen intendiert sein, das heißt, das Individuum muss die Absicht haben, zu lernen (ebd.). Andere Ansätze erachten das ungeplante, "zufällige" (inzidentelle) Lernen durchaus als Lernaktivität, zum Beispiel, wenn am Arbeitsplatz in wiederkehrenden betrieblichen Abläufen Erfahrungswissen generiert wird (z.B. Dehnbostel 2003). Auch die EU hatte in ihrer früheren, einschlägigen Publikation (2000) zum Lebenslangen Lernen das nicht-intentionale Lernen noch als Lernen klassifiziert (unten genauer, siehe Punkt "informelles Lernen"). Damit widersprechen sich die Definitionen zweier Dokumente, die im Bildungsbereich der EU und ihrer Mitgliedsländer oft als Basis verwendet werden: Das Memorandum der EU zum Lebenslangen Lernen aus dem Jahr 2000 und das Klassifizierungssystem der statistischen Erhebung (Eurostat 2016).

Wie hängen nun die Begriffe Lernen und Bildung zusammen? Aus soziologischer Perspektive (etwa im Sinne Pierre Bourdieus) beschreibt Bildung eine Akkumulation von Wissen und Fertigkeiten, die sowohl in der Familie als auch im Ausbildungssystem erworben werden können und letztlich zum sozialen Platzanweiser innerhalb der Gesellschaft werden. (Aus-)Bildung ist damit sowohl Weg als auch Ziel des Lernens. Häufig werden die Begriffe Lernen und Bildung nebeneinander verwendet oder je nach Disziplin und Perspektive in den Fokus gerückt: Während sich die Soziologie oder auch die Bildungspolitik damit beschäftigt, wie Individuen oder gesellschaftliche Gruppen ihr Bildungskapital erhöhen können, fokussiert etwa die Psychologie auf die Identifikation erfolgreicher Lernstrategien. Ob der Lern- oder Bildungs-Begriff präferiert wird, erscheint im bildungspolitischen Bereich auch ideologisch beeinflusst. Hammer (2016: 47f.) legt dar, dass innerhalb der letzten Jahrzehnte der Lern-Begriff stärker in den Vordergrund gerückt ist und in bildungspolitischen Dokumenten mittlerweile mehr Verwendung findet als der Bildungsbegriff ("Lebenslanges *Lernen*" statt "*Erwachsenenbildung*"). Dies sei Abbild einer neuen Schwerpunktsetzung der Bildungspolitik, welche im Zuge gesellschaftlicher Individualisierungstendenzen nun stärker die Eigenverantwortung des Individuums betont (Lernen) statt die Verantwortung des Staates (Bildung zur Verfügung stellen) (ebd.).

Formale und informelle Bildung

Wenn von Bildung gesprochen wird, ist oft die formale Bildung gemeint, also jene, die in speziellen Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen (z.B. Schule, Hochschule) stattfindet und mit Qualifikationsgraden abschließt, z.B. mit der allgemeinen Hochschulreife oder einem akademischen Grad. Von ihr zu unterscheiden ist die informelle Bildung, welche zunehmend an Bedeutung gewinnt, vor allem im Zusammenhang mit dem Lebenslangen Lernen (LLL), das seit den 1990er Jahren bildungspolitisch forciert wird (Rohs 2016: 23ff.; Kaufmann 2012). Während zur Definition von formaler Bildung Konsens besteht, kennt die informelle Bildung verschiedene Definitionen, wie bereits oben im Punkt "Intentionalität des Lernens" sichtbar wurde. Verschiedene Arbeiten haben den Begriff in seiner historischen Entwicklung beschrieben und kommen zu dem Schluss, dass er bis heute uneinheitlich verwendet wird (Kaufmann 2012; Overwien 2005).

Erstmals verwendet wurde der Begriff "informal education" vom US-amerikanischen Pädagogen John Dewey (1916), der die informelle Bildung als gleichzeitig erworbene Bildung im Prozess der formalen Bildung verstand. Sie sei die "persönliche Erfahrung im Lernkontext", die in der Kommunikation zwischen Lehrperson und Lernenden stattfindet (Kaufmann 2012: 26).

Später wurde der Begriff vor allem in bildungspolitischen Kontexten für die Schaffung und Dokumentation von Angeboten im Bereich der Erwachsenenbildung verwendet. Veröffentlichungen der UNESCO, OECD und der EU gebrauchen ihn vor allem als Überbegriff für sämtliche Bildungsangebote für Erwachsene. Der Zweck von informellem Lernen wurde in den 1970er Jahren vor allem in der "Überwindung formaler Bildungsunterschiede" gesehen, die erworbenen Zusatzqualifikationen sollten den nachträglichen Einstieg in das formale Bildungs- und Erwerbssystem ermöglichen, indem auch informell erworbenes Wissen akkreditiert wird (Kaufmann 2012: 28f.). Ab den 1990er Jahren entwickelte sich ausgehend von den USA ein weiterer wichtiger Zweig der informellen Bildung: die betriebliche Weiterbildung. Neue Herausforderungen der Wissensgesellschaft erforderten vor allem von Arbeitnehmer/innen neue Kompetenzen, die in "on-the-job-Trainings" vermittelt wurden, im Sinne der so genannten Lernenden Organisation (Senge 1990, Rohs 2016: 23ff.).

Auch heute noch wird informelle Bildung und informelles Lernen vor allem mit einer letztlich ökonomisch orientierten Erwachsenenbildung gleichgesetzt. Die entsprechenden Bildungsangebote sollen eine Anschlussmöglichkeit für all jene darstellen, die nicht den formalen Bildungsweg eingeschlagen haben und durch diverse Angebote die Chance erhalten, sich mit Zusatzqualifikationen nachträglich auf dem Erwerbsmarkt zu positionieren ("learning for earning"). So gleichen Angebote in der Erwachsenenbildung vorrangig soziale Ungleichheit aus und stärken persönliche Kompetenzen (individuelle Ebene), sie steigern damit letztlich aber auch die nationale Wirtschaftskraft (strukturelle Ebene). Dieser wirtschaftliche Aspekt wurde vor allem von der OECD hervorgehoben, während die UNESCO mit einer kollektivistisch-humanistischen Sichtweise assoziiert wird (Lernen für die persönliche Entwicklung und den sozialen Zusammenhalt) (vgl. Kaufmann 2012: 30; Hammer 2016: 46ff.). Auch die Österreichische Industriellenvereinigung betont den wirtschaftlichen Aspekt. Sie legte 2004 einen umfangreichen Bericht mit konkreten Forderungen ("Weißbuch Lifelong Learning") vor, um auf die Notwendigkeit einer LLL-Strategie für die Wettbewerbsfähigkeit Österreichs aufmerksam zu machen (vgl. Hammer 2016: 38).

Die oft als "informelle Bildung" zusammengefasste Kategorie – in Abgrenzung zur formalen Bildung – wird auf einer zweiten Ebene weiter unterteilt, und zwar in (wiederum!) informelles Lernen und non-formales (oder nicht-formelles) Lernen. So unterscheidet die Europäische Kommission in ihrem richtungsweisenden Memorandum über Lebenslanges Lernen (EU 2000) drei Kategorien "zweckmäßiger Lerntätigkeiten" innerhalb des LLL:

- **Formales Lernen** "findet in Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen statt und führt zu anerkannten Abschlüssen und Qualifikationen." (EU 2000: 9)
- **Nicht-formales Lernen** "findet außerhalb der Hauptssysteme der allgemeinen und beruflichen Bildung statt und führt nicht unbedingt zum Erwerb eines formalen Abschlusses. Nicht-formales Lernen kann am Arbeitsplatz und im Rahmen von Aktivitäten der Organisationen und Gruppierungen der Zivilgesellschaft (wie Jugendorganisationen, Gewerkschaften und politischen Parteien) stattfinden. Auch Organisationen oder Dienste, die zur Ergänzung der formalen Systeme eingerichtet wurden, können als Ort nicht-formalen Lernens fungieren (z. B. Kunst-, Musik- und Sportkurse oder private Betreuung durch Tutoren zur Prüfungsvorbereitung)." (EU 2000: 9)
- **Informelles Lernen** "ist eine natürliche Begleiterscheinung des täglichen Lebens. Anders als beim formalen und nicht-formalen Lernen handelt es sich beim informellen Lernen nicht notwendigerweise um ein intentionales Lernen, weshalb es auch von den

Lernenden selbst unter Umständen gar nicht als Erweiterung ihres Wissens und ihrer Fähigkeiten wahrgenommen wird." (EU 2000: 9f.)

Diese Kategorisierung wurde von der österreichischen Erwachsenenbildung übernommen und findet sich dergestalt auf der vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung betriebenen Webseite.¹ Man sieht, dass die definitorische Dreiteilung nach dem Grad der Institutionalisierung und der Lern-Intention differenziert. Für das informelle Lernen wird kein institutioneller Rahmen vorausgesetzt, noch muss das Lernen vom Individuum konkret avisiert sein. Es sei "nicht notwendigerweise" intendiert, sondern könne eine "Begleiterscheinung des täglichen Lebens" sein und damit unbewusst stattfinden. Mit dieser recht weiten Definition des Lernens rückt diese Definition der EU auf struktureller Ebene das informelle, wie auch das non-formale, Lernen stärker in den Fokus und bricht ein Stück weit die bis zur Jahrtausendwende geltende Vormachtstellung der formalen Bildung auf (vgl. Hammer 2016: 50).

Doch wie oben schon angedeutet, ist die "Intentionalität" des (informellen) Lernens als Kriterium umstritten. Sowohl Eurostat als auch Statistik Austria klammern das nicht-intentionale Lernen in ihren statistischen Erhebungen aus – möglicherweise auch aus rein erhebungspraktischen Gründen, denn ein nicht-intentionales Lernen des Individuums ist nur schwer, oder zumindest nicht allumfassend, zu erfragen. Statistik Austria hat also in ihren Erwachsenenbildungserhebungen 2011/12 und 2016/17 das nicht-intentionale Lernen als Möglichkeit des informellen Lernens ausgeschlossen. Gleichzeitig werden Beispiele des informellen Lernens angeführt und der Begriff damit etwas deutlicher:

*"Informelles Lernen ist ein Prozess, mit dem **bewusst und nicht beiläufig** der Zweck verfolgt wird, zu lernen. Informelle Lernaktivitäten sind jedoch nicht institutionalisiert, weniger strukturiert und können fast überall stattfinden. Beispiele hierfür sind: Lernen von Familienangehörigen, Kolleginnen und Kollegen, vom Freundeskreis, Lesen von Büchern oder Fachzeitschriften, Lernen über Fernsehen, Radio oder Videofilme und Lernen mit Hilfe des Computers." (Statistik Austria 2018: 16; Hervorhebung ÖIF)*

Das Strategiepapier zum Lebensbegleitenden Lernen in Österreich (2011) wiederum verzichtet gleich ganz auf eine genaue Definition des informellen Lernens und entgeht damit der Festlegung, ob ein beiläufiges Lernen als Lernen klassifiziert werden kann.

Die Frage nach der Intentionalität scheint besonders beim selbstgesteuerten Lernen schwer zu beantworten. Das selbstgesteuerte oder selbstbestimmte Lernen ist ein Konzept innerhalb des informellen Lernens. Es betont die Selbstbestimmung des lernenden Individuums, welches "weitestgehend eigenständig über die Ziele, Inhalte und Methoden des Lernens bestimmt" (Kaufmann 2012: 42). Insofern steht auf Seiten der bildungsvermittelnden Stellen die "Ermöglichung", und weniger die "Instruktion" im Zentrum, und es ist ihre Aufgabe, "Strukturen und Gelegenheiten zur Verfügung zu stellen, in denen Individuen selbstgesteuert lernen können" (ebd.: 43). Während dieses Konzept meist positiv konnotiert ist, weil es die "Mündigkeit des Lernenden" betont, meinen Kritiker, dass es sich vielmehr um ein kaum definiertes, "diffuses Modekonzept" handelt (ebd.). Auch wird von einigen betont, dass die individuelle Fähigkeit zur Selbststeuerung von der sozialen Herkunft bestimmt ist. Es werde vor allem von jenen

¹ https://erwachsenenbildung.at/themen/lebenslanges_lernen/was_ist_ill/lernformen.php#proz

praktiziert, die bereits über eine gewisse formale Bildung verfügen, mit der sie *auch* die Fähigkeit erlangt haben, überhaupt selbstgesteuert lernen zu können. Bildungsferne Milieus blieben deshalb von dieser Lernform ausgeschlossen, und Bildungsunterschiede würden durch die Förderung selbstbestimmter Lernformen eher zementiert, nicht ausgeglichen (Kaufmann 2012: 43).

2.1.2 Möglichkeiten des technologiegestützten Lernens

Was bedeutet nun Lernen im Zusammenhang mit Digitalisierung? Digitales Lernen meint das Lernen mit digitalen Technologien und Medien, also mit Informations- und Kommunikationsmitteln, auf denen Informationen elektronisch gespeichert sind. Dazu zählen bildschirmbezogene Anwendungen wie das World Wide Web, mobile Endgeräte wie Tablet oder Smartphone oder aber auch online- und offline-Computerspiele. Diese Medien werden zu Lernwerkzeugen oder zu Bildungsinstrumenten (Schmid, Goertz & Behrens 2016: 13).

Es ist wichtig festzuhalten, dass die vorliegende Arbeit das Lernen *unter Zuhilfenahme von* digitalen Medien in den Blick nimmt (im Sinne von Instrumenten) und weniger das generelle Erlernen vom *kompetenten Umgang mit* digitalen Medien. Letzteres beschreibt Medienkompetenz, auch: digitale Kompetenz, digitale Bildung, Mediengrundbildung oder Medienliteralität. Digitale Kompetenz umfasst sowohl technische als auch soziale Kenntnisse, so dass man sich möglichst effektiv, aber auch mit sozialer Kritikfähigkeit und ethisch verantwortlich im Internet bewegen kann (vgl. Klemm 2018; Röthler & Schön 2017: 4; Ziegler & Müller-Riedlhuber 2018: 101). Weil digitale Kompetenz heute als Schlüsselqualifikation für die erfolgreiche Teilhabe an verschiedenen Gesellschaftsbereichen gilt, vor allem auf dem Arbeitsmarkt, wird das Bildungsangebot sowohl in der formalen wie auch in der arbeitsmarktorientierten Weiterbildung verstärkt ausgebaut. Im Bereich der Erwachsenenbildung gibt es in Österreich mittlerweile eine Vielzahl an Akteuren und Förderprogrammen (vgl. Müller-Riedlhuber 2018: 104ff.). Natürlich sind digitale Bildung und digitales Lernen verquickt, denn der Gebrauch digitaler Medien als Bildungsinstrumente setzt auf individueller Ebene digitale Kompetenz voraus, bei den Lernenden genauso wie bei den Lehrenden. Die digitale Strategie der österreichischen Bundesregierung ("Digital Roadmap Austria") nennt im Bereich der informellen Bildung sowohl die Weiterbildung im Bereich der digitalen Kompetenz von Erwachsenenbildner/innen (Lehrenden-Seite) als auch die Schaffung "praktische(r) Angebote für Erwachsene zur Stärkung ihrer Medienkompetenz" (Lernenden-Seite) als wichtige Maßnahmen im Bereich der Bildung (BKA & BMWFW 2016: 18).

Auf den ersten Blick scheint es so, als sei digitales Lernen vor allem im Schulkontext erforscht; eine Suche nach dem Begriff in wissenschaftlichen Datenbanken führt meistens zu Beiträgen, die sich mit digitaler Wissensvermittlung im "virtuellen Klassenraum" auseinandersetzen, etwa im Bereich des spielbasierten Lernens. Aber auch die Erwachsenenbildung profitiert von neuen Technologien und Methoden. Gerade in jüngster Zeit wächst die Zahl von Veröffentlichungen einschlägiger Plattformen, die sich der praxisbezogenen Anwendung digitaler Medien in der österreichischen Erwachsenenbildung widmen und häufig online verfügbar sind (z.B. Aschemann 2018; Hug 2018; Hammer 2016; Akin-Hecke & Röthler 2015; Akin-Hecke et al. 2015; Gruber-Rotheneder 2011; Ziegler & Müller-Riedlhuber 2018).

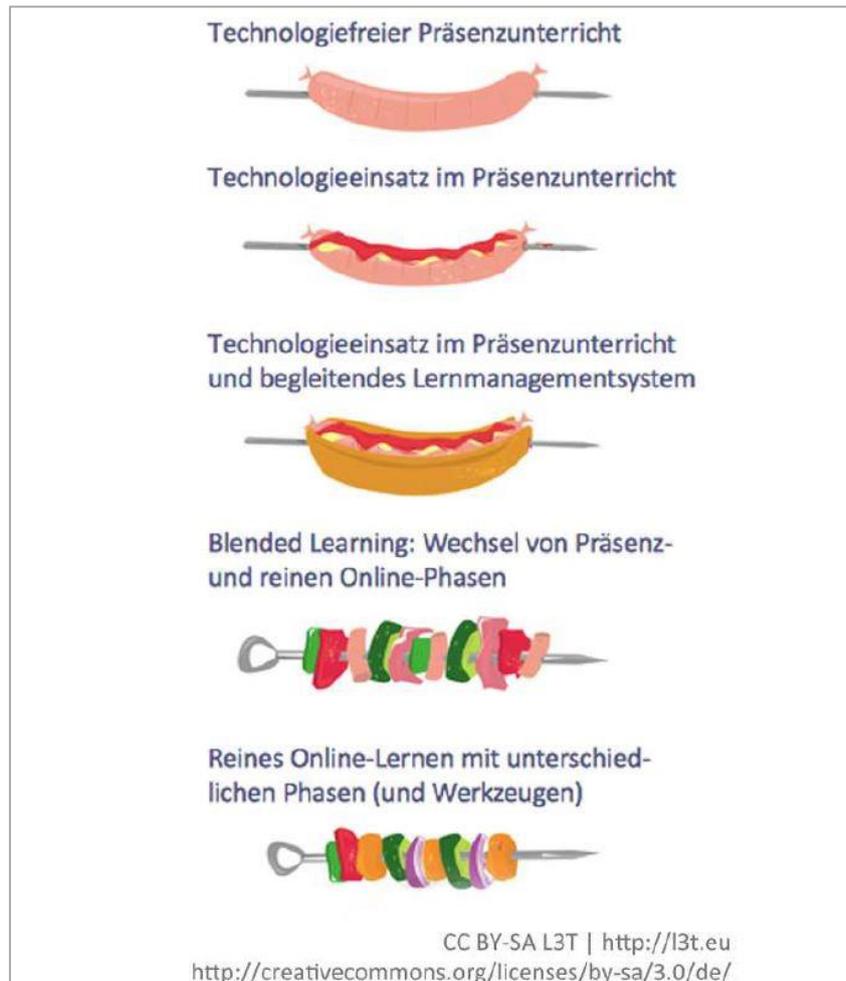
Die rasche Entwicklung digitaler Technologien führt dazu, dass es inzwischen eine Vielzahl an Medien gibt, die zum Lernen geeignet sind. Die Abgrenzung der verschiedenen Formen ist mitunter schwer, weil sich die Medien und ihre Anwendungen dauernd verändern. Wurde vor einigen Jahren etwa zwischen Facebook und Chat-Foren unterschieden (z.B. Gruber-Rotheneder 2011: 55), hat Facebook mittlerweile eigene von Nutzer/innen gegründete private Foren, welche ähnlich wie Chat-Foren funktionieren, nur ohne die Anonymität der Mitwirkenden. So ist Facebook längst mehr als ein "soziales Netzwerk". Ebenso werden Computerspiele immer vernetzter gespielt (Social Gaming). Wo früher offline, mit einer CD-ROM gespielt wurde, findet das Spielen heute oft online und über ein mobiles Endgerät statt. Häufig besteht sogar die Möglichkeit des Nachrichtenaustauschs unter den Spielenden, direkt auf der Oberfläche der Spiele-App. So ist ein Computerspiel heute nicht mehr nur ein Spiele-Medium, sondern zeigt auch Charakteristika eines sozialen Netzwerks.

Dieser Trend zur Vernetzung und aktiven Teilnahme mit Hilfe online-basierter Technologien wird mit dem Begriff Web 2.0 gefasst. Er beschreibt einen "Wandel des Internets von einem primären Abrufmedium zum Mitmachmedium" (Arnold et al. 2015: 217). Im Zusammenhang mit dem Lernen im Internet bedeutet es, dass die Lernenden nicht mehr "nur" passiv konsumieren und Wissensinhalte abrufen, sondern aktiv selbst Inhalte einstellen oder darüber miteinander diskutieren können, wie etwa auf der populären Wissensplattform Wikipedia.

Röthler und Schön (2017) zeichnen eine Entwicklung der Leittechnologien in vier Phasen nach: Sie beginnt mit dem Lernen mit Multimedia ab den 1990er Jahren, die Jahrtausendwende brachte die ersten virtuellen Seminare, zu Beginn der 2000er Jahre wurde das E-Learning 2.0 populär ("vernetztes Lernen") und mittlerweile (ab ca. 2010) spielt das Mobile Lernen (z.B. mit Smartphone) eine immer größere Rolle (Röthler & Schön 2017: 3).

Geht es um formale oder non-formale Kursangebote, kann prinzipiell danach klassifiziert werden, inwieweit digitale Technologien eingesetzt werden (oder nicht) und inwieweit die Lernenden physisch anwesend sind (Präsenzunterricht) bzw. virtuell teilnehmen (Online-Phase). Ebner, Schön & Nagler (2013) haben zur Veranschaulichung der möglichen Kombinationen ihre sogenannte "Barbecue-Typologie" entwickelt. Sie arbeitet mit dem Bild einer gegrillten Bratwurst, die je nach persönlichem Geschmack um weitere Zutaten ergänzt werden kann. Die "Grundzutat" Bratwurst ist der (technologiefreie) Präsenzunterricht. Der Einsatz von Technologien im Präsenzunterricht (z.B. Youtube-Videos – im Bild dargestellt durch Saucen wie Ketchup oder Senf) oder der Einbezug eines Lernmanagementsystems (im Bild das Hotdog-Brötchen) mag manchen gut "schmecken", andere mögen die Bratwurst pur – d.h. die einfachste Form eines technologiefreien Präsenzunterrichts. Der Wechsel von Präsenz- und Online-Phasen ist mit einem Schaschlik-Spieß verbildlicht: Wurst (Präsenzphase) und Gemüse (Online-Phase) ergeben im Wechsel eine gute Zusammenstellung. Ein reiner Gemüsespieß wiederum beschreibt einen ausschließlich online stattfindenden Kurs.

Abbildung 1: Die Barbecue-Typologie zum Einsatz digitaler Technologien



Quelle: Ebner, Schön & Nagler 2013: 7

Diese Barbecue-Analogie von Ebner, Schön & Nagler ist nicht nur alltagsnah und charmant, sondern hat eine klar nachvollziehbare Botschaft, wenn es um die Frage geht, welches Kursformat heute im digitalen Zeitalter nun eigentlich "state of the art" ist:

"Wie beim Grillen sind schließlich beim Einsatz von Technologien weitere zahlreiche Kombinationen möglich. Die einzelnen Möglichkeiten sind dabei ohne Wertigkeit zu sehen; die Entscheidung, was gut passt und besser schmeckt, ist den Lernenden und Lehrenden zu überlassen" (Ebner, Schön & Nagler 2013: 7)

Ein Begriff, der für die Vermischung analoger und digitaler Lernmedien mittlerweile oft benutzt wird, ist das Blended Learning (z.B. Göllner & Kammerer 2018: 6).

2.1.2.1 Medien zur Sammlung von Wissen und zur Wissensvermittlung

Welche Möglichkeiten des digitalen Lernens es aktuell gibt, wird in den folgenden Abschnitten erläutert, hauptsächlich angelehnt an die Zusammenstellungen von Gruber-Rotheneder (2011), Arnold et al. (2015) und Aschemann (2018: 12ff.).

Gruber-Rotheneder (2011) nennt als eine Gruppe der digitalen Medien jene zur systematischen Wissenssammlung und Wissensvermittlung für verschiedene Themengebiete, wobei

meist das selbstgesteuerte Lernen auf individueller Ebene im Zentrum steht. Dazu zählen nach Gruber Rotheneder (vgl. ebd.: 55ff.):

- Lernsoftware,
- E-Books und digitale Bibliotheken,
- audiovisuelle Medien (Podcasts),
- Wikipedia und Wiki-Systeme,
- Online-Lernplattformen.

Was darunter jeweils zu verstehen ist, wird in den nächsten Abschnitten erläutert.

Lernsoftware

Lernsoftware stand in den 1980er und 1990er Jahren vor allem als offline-Tool im Mittelpunkt des selbstorganisierten Wissen-Lernens. So ermöglichte eine Lern-CD-ROM z.B. das Erlernen einer Fremdsprache oder half beim Training in Rechtschreibung und Mathematik ("Drill-and-Practice-Programme"). Neben diesen Übungsprogrammen kommen auch tutorielle Lernprogramme zum Einsatz. Hier erfolgt das Lernen Schritt für Schritt und instruktional. Außerdem gibt es Lernprogramme, die als Informationssystem konzipiert sind und ein Lernen ermöglichen, das nicht linear erfolgen muss, sondern nach Interessenslage der Lernenden in beliebiger Reihenfolge. Hierzu gehören zum Beispiel Lexika (vgl. ebd.: 66).

Auch heute noch wird Lernsoftware für das individuelle Lernen eingesetzt, jedoch erweitert um interaktive Lernmöglichkeiten, wie z.B. das Web Based Training (WTB). Hier werden die Lerneinheiten nicht mehr von einem Datenträger, sondern über das Web zur Verfügung gestellt.

E-Books und digitale Bibliotheken

Weit verbreitet sind mittlerweile E-Books, also digitalisierte Bücher, Zeitungen etc., die auf einem Endgerät wie PC, Tablet oder einem eigenen Book-Reader gelesen werden können und z.B. auch in einer digitalen Bibliothek entlehnt werden können.

Audiovisuelle Medien (Podcasts)

Audiovisuelle Medien werden vor allem in Form von Podcasts eingesetzt. "Podcast" ist eine Wortkreation aus den Begriffen "iPod" (tragbarer Apple-Mediaplayer aus den frühen 2000er Jahren) und "Broadcast" (engl. Rundfunk). Ein Podcast ist ein Audiomitschnitt, der dann über das Internet als mp3-Datei zur Verfügung gestellt wird und später (auch offline) auf einem iPod, Smartphone o.Ä. abgespielt werden kann bzw. der auch gestreamt werden kann (z.B. via spotify oder iTunes). Podcasts können meist kostenlos angehört werden. Ein reiner Podcast ist eine Audio-Datei, eine Videodatei wird mitunter auch Vodcast genannt (vgl. Arnold et al. 2015: 233). Ein Podcast beschreibt genaugenommen die ganze *Serie* dieser Medienbeiträge (z.B. der Podcast einer Radiosendung), die als *Episoden* bezeichnet werden. Während anfangs vor allem Sendungen von Radiostationen abonniert und angehört werden konnten, gibt es mittlerweile auch Podcasts im Bildungsbereich, manchmal auch Educast genannt (Gruber-Rotheneder 2011: 78). Hierbei handelt es sich meist um Mitschnitte von Vorlesungen.

Im Zusammenhang mit der Entwicklung des Web 2.0 gewinnt auch die Herstellung eigener Podcasts an Bedeutung ("Lernerproduktion") (ebd.: 78). Sie können mittlerweile recht unkompliziert selbst produziert und hochgeladen werden, etwa mit dem eigenen Smartphone auf ein Webinterface.

Wikipedia und Wiki-Systeme

Seit 2001 gibt es die weithin bekannte online-Enzyklopädie Wikipedia, die von einer Non-Profit Organisation in San Francisco betrieben wird und mittlerweile in 295 Sprachen existiert (Stand: April 2019). Sie beinhaltet lexikalische Einträge, die auf dem Prinzip des kollaborativen Schreibens entstanden sind. Die Charakteristika von Wikipedia werden im so genannten "Prinzip Wiki" festgehalten (vgl. Arnold et al. 2015: 221). Es zeichnet sich u.a. dadurch aus, dass ein einfaches und schnelles² Bearbeiten (direkt im Browser) möglich ist, und zwar prinzipiell für jede/n Nutzer/in. Die Veränderungen werden in einer History gespeichert. Die Texte selbst weisen eine nicht-lineare Hypertextstruktur auf, welches vor allem im Lernkontext von Bedeutung ist: Man kann per Querverweis schnell ein Thema an einer hypertextualisierten Stelle vertiefen, die individuelles Interesse weckt; dabei kann es auch zum sogenannten "Serendipity-Effekt" kommen, d.i. ein zufälliges Auffinden von Informationen, nach denen nicht gesucht wurde, die aber ad hoc relevant erscheinen (ebd.).

Das "Prinzip Wiki" kann auch in anderen sogenannten Wikis oder Wiki-Systemen zur Anwendung kommen. Dies sind Webseiten bestimmter Gruppen (z.B. Unternehmen, Institutionen, Regionen), welche in lokalen oder öffentlich zugänglichen Netzwerken einen gemeinsamen Wissensbestand aufbauen und aktualisieren. Damit wird es zu einem wertvollen Instrument im Projekt- und Wissensmanagement (Gruber-Rotheneder 2011: 61).

Online-Lernplattformen

Arnold et al. definieren Lernplattformen als "technische Infrastruktur, in denen intendierte und vorwiegend formale, aber auch informelle Lernprozesse organisiert, geplant, durchgeführt und ggf. auch geprüft (z. B. mit Lernstandsprüfungen) und evaluiert (z. B. mit Veranstaltungsevaluationen) werden können" (Arnold et al. 2015: 59). Gruber-Rotheneder beschreibt sie als unterstützende "Tools" für Online-Seminare. Dazu zählen: Diskussionsforen, Chats, File-Sharing, Kalender, Lehrplan, Übungen/Aufgaben, Videokonferenz, Online-Formulare, etc. Einen Vorteil von Lernplattformen sehen Arnold et al. darin, dass sie in einem geschützten Rahmen bieten und nicht öffentlich stattfinden. So hat niemand Einblick in die Beiträge der Teilnehmenden, so dass diese "ihre Lernhandlungen ausprobieren und dabei auch Irrwege gehen können und dürfen", was auch im Sinne des Datenschutzes von Vorteil ist (Arnold et al. 2015: 62).

Aschemann meint, dass Lernplattformen mittlerweile zwar nicht mehr "modern" seien, aber durchaus ihren Zweck erfüllen, weil sie "etabliert und praktisch" sind (2018: 17). Wichtig sei, dass sie allumfassend genutzt werden, inklusive der interaktiven Möglichkeiten wie online-Tests oder gegenseitiges Feedback geben, und nicht nur als reine "pdf-Schleuder" (ebd.: 16).

² daher auch das Wort "wiki": Auf hawaiisch bedeutet das "schnell".

2.1.2.2 Virtuelle Lernszenarien

Virtuelle Lernszenarien sind eine Erweiterung von Lernplattformen, indem sie weitere, vor allem internetbasierte, Ressourcen in das Kursgeschehen miteinbinden, wie etwa weitere Kommunikationskanäle oder Informationsquellen (z.B. Youtube-Videos). Dabei ist es durch die technische Weiterentwicklung schwierig, eine klare Abgrenzung zwischen Lernplattform und virtuellem Bildungsraum zu ziehen (Arnold et al. 2015: 74). Jedenfalls erfordert die Erweiterung der geschützten Lernplattform ein sorgsames Umgehen mit den genutzten Quellen im Sinne einer Prüfung ihrer Inhalte auf Qualität (ebd.: 63).

In den folgenden Abschnitten werden vier virtuelle Lernszenarien vorgestellt: MOOC, Inverted Classroom, Game Based Learning und Webinar.

Massive Open Online Courses (MOOCs)

Massive Open Online Courses (MOOCs) sind große ("massive") Onlinekurse, die ihren Ursprung im amerikanischen Hochschulwesen haben, als dortige Elite-Universitäten begannen, internetbasierte Kurse für die Allgemeinheit anzubieten. Das Besondere ist das offene Konzept. Der Begriff open/offen bezieht sich auf mehrere Aspekte: Der Zugang ist jedem möglich, weil es keine Zugangsvoraussetzungen gibt, und die Teilnahme ist kostenlos. Jede Person, die Interesse hat, kann die Kurse nutzen, um sich in den verschiedensten Gebieten weiterzubilden. Auch sind die verwendeten Lernmaterialien mitunter lizenzfrei. Deshalb werden MOOCs gern als positives Beispiel für eine Demokratisierung von Bildung genannt, die mit ihrem offenen Konzept einer wachsenden Bildungsgerechtigkeit zuspielden (Arnold et al. 2015: 31). Allein ein funktionierendes Internet mit Endgerät wird zur Zugangsvoraussetzung.

Der Begriff "massiv" bezieht sich auf die große Teilnehmerzahl. MOOCs haben mindestens 150 teilnehmende Personen. Die Zahl 150 wurde gewählt, weil dies die Zahl an Personen sein soll, die sich das menschliche Gehirn gerade noch merken kann (Aschemann 2018: 18). Aber auch Hunderttausende von Personen können teilnehmen, weil in der Regel keine Präsenz erforderlich ist. Das Kursformat hat eine feste Struktur und erfolgt nach einem Zeitplan – aber nicht synchron ("live"). Es werden zwei Kursformate unterschieden: xMOOCs und cMOOCs (vgl. Aschemann 2018: 18; Arnold et al. 2015: 146f.).

- **xMOOCs** werden als Erweiterung des Hörsaals wahrgenommen – das "x" steht für "extension". Die Kurse finden in Form von aufgezeichneten Videovorlesungen von Universitätsprofessor/innen statt, es gibt interaktive Übungen und Tests. Es geht vor allem um Wissensvermittlung, welche in einem klar strukturierten Rahmen erfolgt und Lernziele nennt. Aschemann meint, dass dies "die einfachste Form" für ein "Einstiegen in ein digitales Lernformat" sei (Aschemann 2018: 18).
- **cMOOCs** fokussieren auf das gemeinschaftliche Lernen. Das "c" steht für community oder connectivism. Die Kurse werden von einzelnen Expert/innen angeboten, sind aber stark von den Beiträgen der Teilnehmenden strukturiert. Lernziele werden von ihnen selbst festgelegt, es gibt keine formalen Tests (aber mitunter "Badges"). Arnold et al. zitieren Quellen, die den cMOOCs eine zu große "Freiheit" attestieren, die letztlich zu "Chaos" führe (Arnold et al. 2015: 146); die Unterschiede zwischen xMOOCs und cMOOCs könnten "nicht größer sein" (ebd.).

Die Nachfrage nach MOOCs erscheint auf den ersten Blick groß: Für das Jahr 2017 zählte die Plattform Class Central weltweit 81 Millionen Kursteilnehmer/innen, über 800 teilnehmende Universitäten und 9.400 angebotene Kurse.³ Doch die Teilnehmerzahlen sinken, seitdem erste Anbieter nun doch Kursgebühren erheben (ebd.). Auch scheint oft das Interesse am neuen Format größer zu sein als das Bestreben nach einem Abschluss mit Teilnahmebestätigung oder Zertifikat; nur etwa 10 % der Teilnehmenden absolvieren einen MOOC bis zum Ende (Arnold et al. 2015: 34). Die meisten von ihnen (70 %) sind Akademiker/innen, die bereits über einen Universitätsabschluss verfügen (ebd.). Insofern repliziert auch dieses bewusst offen gehaltene Lernformat letztlich Unterschiede im Bildungshintergrund.

Inverted Classroom

Der Inverted Classroom, auch Inverted Classroom Model (ICM) oder Flipped Classroom ist eine zunehmend populäre Lernform. Der Begriff inverted/flipped deutet auf das Charakteristikum dieser Lernform: Die Lehr- und Lernphasen sind umgekehrt zum traditionellen Setting im Hörsaal oder im Klassenzimmer. Während im traditionellen Setting in Gemeinschaft gelehrt und (meist) allein gelernt wird, ist es hier anders: Die Aneignung der Inhalte geschieht allein, online, im individuellen Setting, nach eigenem Tempo (Lehrphase). Das Vertiefen des Stoffes geschieht hingegen in Gemeinschaft mit anderen Lernenden, also in der Präsenzphase (Lernphase). Die Umsetzung dieses Konzepts bringt einige Erfordernisse mit sich (vgl. Arnold et al. 2015: 148f). Dazu gehört zum Beispiel die Gestaltung des Lehrmaterials für das selbstgesteuerte Lernen in der Online-Phase, das die Lernenden motiviert und gut auf die Präsenzphase vorbereitet, damit sie gemeinsam auf der gleichen Wissensebene weiterarbeiten können (z.B. möglich mit Selbsttests; Arnold et al. 2015: 148).

Game Based Learning

Das Game Based Learning ist ein spielbasiertes Lernen mit digitalen Medien. Weil man spielend lernt, das Spiel aber "ernste Absichten" verfolgt, eben das Erreichen des Lernziels in Form von Wissen oder Fertigkeiten, spricht man auch von "Serious Games" oder "Educational Games". Spielbasiertes Lernen nutzt, dass man beim Spielen meist "sehr engagiert und emotional involviert" ist (Arnold et al. 2015: 150) und damit dem menschlichen "Spieltrieb" nachgibt. Die Popularität dieses Formats stieg mit der Verbreitung von Smartphones und dem Trend zu Social Games (Arnold et al. 2015: 149). Das Game Based Learning kennt viele Anwendungsformen und ist deshalb schwer als einzelnes Konzept zu fassen. Es gibt verschiedene Spieltypen (z.B. Puzzle, Simulation, Rollenspiel), und das Spiel selbst kann Teil einer Lernveranstaltung sein, oder die Lernveranstaltung selbst kann als Spiel konzipiert sein (Arnold et al. 2015: 150).

Webinare

Ein Webinar ist ein Seminar im Web und damit eine Online-Veranstaltung, die per Videoübertragung live stattfindet. Nachdem eine entsprechende Software auf PC, Smartphone oder Tablet installiert wurde, können Lehrende und Lernende sich mittels Kamera, Mikrofon und Lautsprecher miteinander austauschen, und zwar synchron und nicht zeitversetzt wie beim MOOC. Das Live-Format bietet im Vergleich mit den asynchron stattfindenden MOOCs damit eine größere Authentizität, so Röhler (2017: 5). Die benötigte Software wird von verschiedenen Anbietern mit verschiedener Ausstattung zur Verfügung gestellt, entweder kostenpflichtig (z.B.

³ <https://www.classcentral.com/report/moocs-stats-and-trends-2017>, zuletzt geprüft am 25.03.2019.

Skype for Business, WebEx) oder kostenlos (z.B. Google Hangout). Außer der Bild- und Tonübertragung stellt die Software meist auch einen Textchat zur Verfügung, außerdem eine interaktive Pinnwand (ähnlich einer herkömmlichen Tafel), die Möglichkeit für Umfragen, Upload-Möglichkeit für Dateien und die Bildschirmfreigabe für diejenigen, die auf dem eigenen Bildschirm für die anderen Teilnehmenden etwas präsentieren möchten (Röthler 2017: 8).

Eine Möglichkeit, das Präsenzzempfinden in Webinaren zu erhöhen, ist der Einsatz von 3D-Räumen. Die Software TriCAT zum Beispiel bietet diese virtuelle 3D Lern- und Arbeitswelten, in denen die Teilnehmenden als Avatare aufeinandertreffen. Der Avatar kann personalisiert werden und sich gemeinsam mit den anderen Kursteilnehmenden durch verschiedene Räume eines Bürogebäudes oder Bildungs-Hauses bewegen. Möglich sind Treffen an einem Sitzungstisch, im Stuhlkreis oder auch stehend im Garten. PowerPoint-Präsentationen, Whiteboards, interaktive Umfragen usw. können an die virtuellen Wände projiziert werden. Welche Möglichkeiten dieses Setting bietet, veranschaulicht ein Youtube-Video des Instituts zur Förderung digitaler Mediennutzung (werdedigital.at) mit dem Titel "Bildung und Begegnung in 3D-Welten" (siehe untere Abbildung).

Abbildung 2: Seminarraum im 3D-Szenario im Programm "TriCAT"



Quelle: Screenshot Youtube-Video "Bildung und Begegnung in 3D-Welten" vom 24.01.2019 (<https://www.youtube.com/watch?v=NaB0h1HnraA>, zuletzt geprüft am 27.05.2019; Namen über den Avataren anonymisiert.)

2.1.2.3 Soziale Netzwerke und informelles Lernen

Mit der Durchdringung des Alltags von digitalen Technologien und der ständigen Verfügbarkeit des Internets auf mobilen Endgeräten haben sich auch die Möglichkeiten des Lernens im Alltag verändert. Rohs (2016) spricht deshalb von einer "Informalisierung" des Lernens in allen Lebenszusammenhängen, die er auf die Präsenz und Nutzung der Sozialen Medien und des Mobilens Lernens zurückführt (Rohs 2016: 30). Auch Peböck sieht neue Möglichkeiten des informellen Lernens durch Soziale Medien, wobei der Konsum, das Teilen und das Kommentieren von Inhalten dazu führten, dass im vernetzten Lernen "alle Beteiligten zugleich Lehrende und Lernende sind" (Peböck 2018: 133). Dies wird besonders sichtbar auf der oben schon erläuterten Plattform Wikipedia, wo jeder lernen, aber auch eigene Wissensinhalte einbringen kann, und sei es nur in "kleinen Lern- oder Wissens-Häppchen" ("Micro-Learning"). Dabei ist

kennzeichnend, dass die Interaktion im Netz idealerweise abseits von gesellschaftlichen Hierarchiestrukturen stattfindet, jeder hat "freien Zugang zur Selbstoffenbarung im World Wide Web" (Peböck 2018: 133) oder zum Upload von Inhalten (z.B. Postings bei Facebook), die im weitesten Sinn als Lerninhalt gelten können. Damit finde eine "Demokratisierung des Wissens" statt und bedeutet gleichzeitig einen "Angriff auf das Elitedenken im Bildungsbereich", was durchaus positiv zu sehen sei, meint Peböck (ebd.: 135).

Die Verbreitung von digitalen Endgeräten und der ständige Zugang zu virtuellen Wissensinhalten sowohl auf Lern-Apps als auch auf Social Media-Apps führen schließlich dazu, dass Lernen überall und auf vielerlei Weise stattfinden kann. Reale und virtuelle Bildungsräume verschmelzen zu hybriden Bildungsräumen, formale und informelle Lernumgebungen werden ubiquitär, d.h. allgegenwärtig (Arnold et al. 2015). Welche Trends im Bereich des informellen Lernens im Web 2.0 aktuell zu beobachten sind und wie diese zu bewerten sind, wird im Folgenden anhand einiger Begriffe erläutert.

"Googleisierung" der Informationssuche – das Problem von Algorithmen und Kommerz

Die in Deutschland durchgeführte Studie "Monitor digitale Bildung" (Schmid, Goertz & Behrens 2016) zeigt anhand von Zahlen, dass digitales Lernen im Bereich der Weiterbildung häufig informell, selbstorganisiert und situativ stattfindet (ebd.: 6). Das bedeutet, dass themen- und problemorientiert zunächst die großen Webportale wie Google oder Youtube aufgesucht werden, um eine Antwort auf eine Frage oder Informationen zu einem bestimmten Thema zu erhalten. Dabei ist es nicht unerheblich, wer hinter den Angeboten steht, denn die Suche nach Inhalten wird zunehmend von Marktinteressen verschiedenster Akteure begleitet. Das beginnt bei den Suchmaschinen, welche bei der Fülle der Angebote im Netz mittlerweile unabdingbar sind, wenn nach Inhalten gesucht wird. Nicht unproblematisch ist dabei, dass die Suchmaschine Google mittlerweile eine Quasi-Monopolstellung einnimmt, da andere Suchmaschinen kaum genutzt werden (Dörr & Schuster 2014: 263).⁴ Stark et al. nennen das "Googleisierung der Informationssuche" und haben 2014 ein gleichnamiges Buch herausgegeben, welches die Auswirkungen kritisch beleuchtet. Denn welche Inhalte gefunden werden, bestimmt der Suchalgorithmus von Google, welcher bei der Auswertung der eingegebenen Keywords über 200 Kriterien berücksichtigt, um die Ergebnisliste zusammenzustellen (Stark 2014: 2). Auch wenn die Parameter bekannt sind, wie z.B. die eigene Suchhistorie, Standort des Suchenden oder Bekanntheitsgrad der Website (nach Zahl der Aufrufe), ist Googles Such-Algorithmus geheim und wird von vielen kritisch gesehen. Google könne "theoretisch über die Existenz eines Angebots oder einer Meinung im Netz entscheiden", so Dörr & Schuster (2014: 263) und sei deshalb vom "Inhaltevermittler zum Inhalteanbieter" geworden (ebd.: 268). Ähnlich meint Stark, es bestünde "die begründete Gefahr, dass man nicht mehr 'findet, was man sucht', sondern dass man das findet, was Google für relevant für den Nutzer halt. (Stark 2014: 2). Die Reihung der Ergebnisse wird aber auch von denjenigen mitbestimmt, die sich finden lassen wollen und Google als Werbeportal nutzen. Sie können für eine bessere Platzierung in der Ergebnisliste bezahlen (wobei der Hinweis "Anzeige" erscheint) oder aber sie beschlagworten die Inhalte ihrer Website möglichst geschickt und nutzen die so genannte Suchmaschinenoptimierung (SEO).

⁴ Im Jahr 2017 hatte Google als Suchmaschine weltweit einen Marktanteil von 92,1%, dahinter folgt Bing mit 2,8%, vgl. <https://www.luna-park.de/blog/9907-suchmaschinen-marktanteile-weltweit-2014/>, zuletzt geprüft am 26.04.2019.

Im Zusammenhang mit Lernaktivitäten, die per Suchmaschine begonnen werden, ist also zu berücksichtigen, dass die Lerninhalte vorsortiert sind – und zwar von diejenigen, die ein kommerzielles oder auch ideologisch-politisches Interesse daran haben, bestimmte Inhalte sichtbar zu machen.

Microblogging und Microlearning

Unter Microblogging versteht man die "Veröffentlichung von kurzen Textnachrichten von meist weniger als 200 Zeichen in Echtzeit" (Arnold 2015: 520). Dies kann über verschiedene Kanäle erfolgen, z.B. Twitter, Facebook oder Instagram. Microlearning wiederum beschreibt ein Lernen in kleinen Einheiten oder "Häppchen", wobei der Lernprozess nur wenige Minuten dauert und wenig Lernaufwand kostet. Microlearning findet meist ad hoc und digital gestützt als informelles Lernen statt, zum Beispiel dann, wenn beim Lesen eines Tweets oder eines Blogbeitrags zwischendurch etwas Neues gelernt wird (Aschemann 2018: 31). Microlearning kann aber auch bewusst forciert sein, etwa durch Lernanwendungen, die als App auf dem Smartphone installiert werden und in Form von täglichen Feeds mit anschließenden Quizfragen Wissen generieren. Im Bereich des Sprachenlernens oder auch zum privaten Aktienhandel gibt es solche Angebote bereits. Die kostenpflichtige App "Blinkist" macht sich das Microlearning in besonderer Weise zu Nutze: Sie verkauft diese Lernhäppchen und wirbt damit, dass sie "die Kernaussagen der besten Sachbücher auf (das) Smartphone bringt".⁵ Die Sammlung umfasst aktuell über 3.000 Sachbücher, vor allem aus den Bereichen Business, Psychologie und Wissenschaft; jeden Monat kommen weitere 40 Bücher hinzu. In 15-minütigen Audiobeiträgen werden die Inhalte eines Sachbuches zusammengefasst.

Wie Microlearning im Web 2.0 stattfinden kann, illustriert die Plattform Twitter. Der Nachrichtendienst wurde sieben Mal in Folge auf Platz eins der besten "Tools for Learning" gerankt (Peböck 2018: 137). Twitter existiert bereits seit dem Jahr 2006 und ermöglicht das Verfassen und Teilen von Fotos, Filmen, aber vor allem Kurznachrichten, wobei die Zeichenanzahl streng limitiert ist: zunächst auf 140 Zeichen, seit November 2017 auf 280 Zeichen. Peböck bezeichnet Twitter und andere Microblogging-Dienste deshalb als "Antithese zum Buch", wobei das Lernen nicht mehr klassisch in der Bibliothek, sondern zeit- und ortsunabhängig geschieht und dabei auch oft zufällig statt geplant (ebd. 2018: 137f.).

Problematisch beim Microlearning ist die möglicherweise zu starke Verkürzung des Lernprozesses, so dass die Wissensaneignung nicht gründlich genug stattfindet. Arnold et al. schreiben dazu bildhaft, dass es eine Gefahr sein könnte, wenn "Lernende den Eindruck gewinnen, dank der mobilen Geräte das Weltwissen in der Hand zu haben und in Echtzeit zur Problemlösung darauf zugreifen zu können" (Arnold et al. 2015: 73). Auch die z.B. auf Twitter oder auch Facebook prinzipiell leicht manipulierbare Authentizität und Glaubwürdigkeit der Inhalte sind problematisch, weil sie die Verbreitung von Unwahrheiten ermöglichen, so dass falsche Inhalte ("Fake News") gelernt werden. Dass dies bereits Realität ist, bewies der US-amerikanische Präsidentschaftswahlkampf von 2016. Eine russische Mediengruppe hatte mit der Einrichtung spezifischer Twitter- und Facebook-Profilen massenhaft tendenziöse Inhalte geteilt, um Einfluss auf die Meinungsbildung der Wahlberechtigten zu nehmen.⁶

⁵ Beschreibung der App im iTunes-App-Store, geprüft am 24.05.2019

⁶ <https://www.faz.net/aktuell/wirtschaft/twitter-waehrend-us-wahlkampf-mit-fake-news-geflutet-15223628.html>, zuletzt geprüft am 24.04.2019.

Dieses Beispiel zeigt auch, dass nicht nur Wissensinhalte, sondern Meinungen und soziale Normen über Postings auf Sozialen Netzwerken Verbreitung finden. So gibt es meinungsführende Influencer, die mit ihrer (politischen) Meinung, ihrer Mode und ihrem Konsumverhalten ihre Follower beeinflussen, und zwar bewusst. Auch dies kann – auf Seiten der Follower – als ein Microlearning im informellen Setting bezeichnet werden: Man lernt, welche politische Meinung angemessen, welches Produkt ein "must have" ist – jedoch immer in Bezug auf die favorisierte soziale Gruppe, in der man sich bewegt. Welche Bedeutung soziale Netzwerke wie Twitter, Facebook und Instagram gerade im Bereich sozialer Normen haben, ist erkennbar an der Reichweite so genannter "Shitstorms". Sie sind definiert als "massenhafte öffentliche Entzündung in sozialen Netzwerken, Blogs oder Foren, teilweise mit beleidigendem Inhalt" (Lumma et al. 2013: 113). Sie erreichen jene, die sich als öffentliche Person, Privatperson, Unternehmen oder Partei eine Verfehlung geleistet haben und dies öffentlich geschah bzw. durch die Sozialen Medien öffentlich gemacht wurde. Somit kann der Shitstorm als Sanktion, als Instrument sozialer Kontrolle eingesetzt werden. Bei allen Beteiligten findet so etwas wie ein informelles Lernen sozialer Normen statt, nämlich die Erkenntnis, welches Verhalten in welcher sozialen Gruppe nicht gebilligt wird.

Mit Blick auf das Thema Elternbildung heißt das, dass auch für und unter Eltern im virtuellen Raum Sozialer Netzwerke (genauso wie im realen Leben) soziale Normen artikuliert werden, wenn auch nur in "Häppchen"; kurze Textbeiträge oder Fotos stellen zur Schau, welches (Konsum-)verhalten adäquat ist.

2.2 Digitale Medien in der Erwachsenenbildung

Digitales Lernen bietet viele Chancen. Ein besonderes Potenzial wird oft darin gesehen, dass es das von der EU für die Erwachsenenbildung formulierte Ziel ermöglicht, "das Lernen den Lernenden räumlich näher (zu) bringen" (EU 2000: 22). Gerade jenen Menschen, die nicht mobil sind, wie etwa ältere Menschen oder Menschen mit Betreuungspflichten, können die neuen Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) einen ortsungebundenen, kostengünstigen Zugang zu Weiterbildung erleichtern. Zudem können Wissensinhalte individueller angeboten und genutzt werden, indem die Lernenden meist ihr eigenes Lerntempo bestimmen können, Inhalte öfters wiederholen können (z.B. über Lernsoftware oder wiederholtes Ansehen von Videos) und sich generell jenes Lernformat auswählen können, das am besten zu ihnen passt, etwa was die Verteilung von Präsenz- und Online-Phasen angeht, entsprechend der "Barbecue"-Typologie (siehe oben). Zudem sind viele Inhalte als offene Bildungsressourcen frei zugänglich und machen Wissen frei und leicht verfügbar. Und letztlich gibt es im virtuellen Bildungsraum auch einen Vorteil sozialer Art: Durch die größere, ortsungebundene Reichweite der Bildungsinhalte und digitalen Kommunikationsmöglichkeiten sind sowohl auf Lernenden- als auch auf Lehrenden-Seite fast grenzenlose Vernetzungsmöglichkeiten gegeben.

Die Chancen digitaler Lernmittel in der Erwachsenenbildung fasst Aschemann wie folgt zusammen:

- "Zeitflexibles und unabhängiges Lernen
- Bessere Vernetzungen, leichteres Treffen und Kooperieren
- Erweiterte Lerngruppen und mehr Zeit für Austausch

- Bessere Individualisierung und Binnendifferenzierung
- Wahlmöglichkeiten bezüglich Tempo, Wiederholungen, Lernmedien
- Größere Reichweite von Bildungsangeboten
- Mehr offene Bildungsressourcen und leichter zugängliches Wissen
- Skalierbare Formate und dadurch Kosteneffizienz
- Neue analoge (face-to-face) Formate (durch neue Kombinationen mit digitalen Formaten)" (Aschemann 2018: 11)

2.2.1 Erwachsenenbildung in Österreich

Die Erwachsenenbildung hat in der EU und in Österreich einen festen Platz in der Bildungspolitik. Als wichtige rechtliche Grundlage wurde unter Mitwirkung der Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs (KEBÖ) 1973 das Gesetz über die Förderung der Erwachsenenbildung und des Volksbüchereiwesens aus Bundesmitteln eingeführt, welches den Staat zur finanziellen Unterstützung entsprechender Einrichtungen und Verbände verpflichtet (vgl. Hammer 2016: 36). Seit damals wurde die österreichische Erwachsenenbildungspolitik systematisiert, unter Mitwirkung vieler verschiedener Player: Neben dem Bund und den Ländern sind das die Initiative Erwachsenenbildung (als Länder-Bund-Initiative zur Förderung grundlegender Bildungsabschlüsse für Erwachsene), die Weiterbildungsakademie und Ö-Cert, welche sich mit Rahmenrichtlinien, Qualitätsstandards und Akkreditierungsfragen in der Erwachsenenbildung beschäftigen (Hammer 2016: 39).

Im Juli 2011 legten vier Bundesministerien gemeinsam ein Papier zur Strategie zum lebensbegleitenden Lernen in Österreich vor, das so genannte LLL:2020 (Republik Österreich 2011). Daran beteiligt waren das Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, das BM für Wissenschaft und Forschung, das BM für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz sowie das BM für Wirtschaft, Familie und Jugend. Das Papier fußt auf verschiedenen Dokumenten der EU, zum Beispiel dem Memorandum über lebenslanges Lernen aus dem Jahr 2000 und hat außerdem die Anregungen einer Reihe von Stakeholdern, Behörden und Institutionen in Österreich mitberücksichtigt (ebd.: 6). Die Präambel des LLL:2020-Papiers betont, dass die Strategie des lebensbegleitenden Lernens einen ganzheitlichen Ansatz verfolgt, indem alle Lernbereiche und Lebensphasen berücksichtigt sind, also sowohl die formale Ausbildung wie non-formale und informelle Bildungsangebote, für Kinder ebenso wie für Erwachsene:

"Die frühkindliche Erziehung ist ebenso angesprochen wie der Schulbereich, die Berufsbildung, die tertiären Bildungsangebote, die allgemeine Erwachsenenbildung und die betriebliche Weiterbildung" (Republik Österreich 2011: 5).

Das österreichische LLL-Konzept ist also nicht ausschließlich mit Erwachsenenbildung befasst, diese ist nur ein Teilbereich. Durchsucht man das Papier zur LLL:2020 nach dem Thema digitales Lernen in der Erwachsenenbildung, findet sich kein expliziter Hinweis darauf, das Wort "digital" kommt in dem 52 Seiten starken Strategiepapier nicht vor. Lediglich wird "Computerkompetenz" als eine von acht Schlüsselkompetenzen genannt, welche für den Wissenserwerb im lebenslangen Lernen wichtig sind (wie z.B. auch mathematische oder sprachliche Kompetenz); eben im Sinne einer *Voraussetzung*, nicht als Lernziel oder Lern-Instrument (Republik Österreich 2011: 12).

Konkretere Hinweise zur politischen Strategie im Zusammenhang mit Digitalisierung der österreichischen Gesellschaft finden sich in der oben erwähnten Digital Roadmap Austria (BKA & BMBWF 2016), auch wenn es hier nicht nur um den Bereich der Erwachsenenbildung geht. Das Papier formuliert das Anliegen der gesellschaftsweiten Entwicklung und Erweiterung von Medienkompetenz und nennt konkrete digitale Bildungstechnologien, deren Anwendung hierfür geeignet sind, z.B. MOOCs, Webinare, Serious Games oder Flipped Classrooms (vgl. ebd.: 19). Wo genau die hier genannten und weiter oben schon erläuterten digitalen Bildungsinstrumente in der Erwachsenenbildung bereits eingesetzt werden, wird weiter unten dargestellt.

2.2.2 Klassische Anbieter

Die klassische Erwachsenenbildung in Österreich wird vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) koordiniert und über Verbände und Einrichtungen von diesem gefördert. Zehn der wichtigsten Anbieter-Verbände sind Mitglied der Plattform KEBÖ (Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs).⁷ Die dazugehörige Website erwachsenenbildung.at listet auf ihrer Suchplattform alle Angebote. Es können formale Abschlüsse nachgeholt werden, Sprachen erlernt oder digitale Kompetenzen erworben werden. Es gibt Weiterbildungsangebote mit dem Fokus Klein- und Mittelbetriebe, Angebote speziell für gering Qualifizierte ebenso wie für höher Qualifizierte, für Arbeitssuchende, für Frauen oder für Personen (und wiederum speziell Frauen) in ländlichen Gebieten usw. Für den Bereich der Elternbildung ist vor allem das Forum Katholischer Erwachsenenbildung (FORUMKEB) zu nennen.

Laut aktueller Statistik der KEBÖ (2018) gab es im Arbeitsjahr 2017 (bzw. 2016/17) insgesamt 233.124 Veranstaltungen der Mitgliedsverbände mit 4,2 Millionen Teilnahmen (KEBÖ 2018: 4f.). Inwieweit die Veranstaltungen reine Präsenzformate sind oder auch online-Einheiten beinhalten, ist dieser Statistik nicht zu entnehmen. Aschemann jedoch verweist darauf, dass vor allem Lernplattformen in der Erwachsenenbildung bereits gut etabliert sind. Besonders das Open-Source-Programm Moodle ist sehr verbreitet und wird beispielsweise von den Wiener Volkshochschulen für alle Lehrgänge verwendet (vgl. Aschemann 2018: 16).

Auch MOOCs (Massive Open Online Courses), die dem Bereich der Hochschullehre entstammen, werden mittlerweile in der österreichischen Erwachsenenbildung eingesetzt. Im Jahr 2017 gab es erstmals einen Kurs zur Weiterbildung von Erwachsenenbildner/innen namens EBmooc. Er wurde vom Verein CONEDU, von der Universität Graz und dem Verein WerdeDigital durchgeführt. 2018 wurde der EBmooc abermals abgehalten und gilt bislang als der größte MOOC im deutschsprachigen Raum (Aschemann 2018: 18; Aschemann 2017); bis Mai 2019 haben 6.500 angemeldete Personen daran teilgenommen.⁸ Bis 2017 hatten 64 % der Teilnehmenden einen Abschluss erworben. Basierend auf ihren dort gesammelten Erfahrungen hat Aschemann sich in einer eigenen Publikation ausführlich dem Thema MOOCs in der Erwachsenenbildung gewidmet (Aschemann 2017). Sie behandelt, für welche Themen und Zielgruppen sich MOOC-Formate eignen. Dazu gehören u.a.:

⁷ Dazu zählen: *Arbeitsgemeinschaft Bildungshäuser Österreich (ARGE BHÖ)*, *Berufsförderungsinstitut Österreich (BFI)*, *Büchereiverband Österreichs (BVÖ)*, *Forum Katholischer Erwachsenenbildung in Österreich (FORUM)*, *Ländliches Fortbildungsinstitut (LFI)*, *Ring Österreichischer Bildungswerke (RÖBW)*, *Volkswirtschaftliche Gesellschaft Österreich (VG-Ö)*, *Verband Österreichischer Gewerkschaftlicher Bildung (VÖGB)*, *Verband Österreichischer Volkshochschulen (VÖV)*, *Wirtschaftsförderungsinstitut der Wirtschaftskammer Österreich (WIFI)*.

⁸ vgl. <https://erwachsenenbildung.at/ebmooc>, zuletzt geprüft am 21.05.2019

- Themen, die breit angelegt sind, für die ein großes Interesse vorhanden ist und die "normative Anteile haben, die 'gemainstreamed' werden sollen" (als xMOOC),
- "Themen mit hohen Entwicklungsanteilen, wo kooperativ etwas geschaffen werden soll (als cMOOC)", aber eher im Sinne von Wissen und Austausch (weniger im manuellen Üben),
- Zielgruppen, die unterschiedliche Zeitressourcen haben oder verstreut oder sogar prekär leben wie z.B. in Flüchtlingsunterkünften (Flüchtlings-MOOCs) (Aschemann 2017: 7f.).

Webinar-Angebote, die auf der Internetseite erwachsenenbildung.at zu finden sind, richten sich häufig an Erwachsenenbildner/innen und vermitteln Kenntnisse für den sinnvollen Einsatz digitaler Technologien. So gab es z.B. 2018 eine Webinar-Reihe, welche den oben genannten EBmooc begleitete. In vier Sessions wurde in das Lernen mit MOOCs eingeführt, über den Einsatz von Social Media in der Erwachsenenbildung gesprochen, über Blended Learning und Online-Beratung. Die aufgezeichneten Webinare sind auf Youtube abrufbar, auch die Chat-Protokolle sind verfügbar.⁹

Zu den Angeboten der Elternbildung gehört die Webinar-Reihe "elternweb2go" vom Forum Katholischer Erwachsenenbildung, welches regelmäßig stattfindet.¹⁰ Auch die Webinar-Reihe "Digi4family", die von Anita Pleschko und David Röthler initiiert wurde und vom BKA, Sektion Familien und Jugend gefördert wird, widmet sich auf breiter Ebene Themen zum digitalisierten Familienalltag¹¹ (vgl. Kapitel 2.4.4.2).

2.2.3 Online-Angebote (international)

Neben der öffentlich geförderten Erwachsenenbildung, existiert mittlerweile eine Fülle von Online-Angeboten an Schulungsvideos und Webinaren, die ihren Ursprung oft in US-amerikanischen Universitäten haben, meist kostenlos nutzbar sind, aber zunehmend kostenpflichtig werden. Dass sich hier ein neuer Markt etabliert, zeigt sich an der zunehmenden Werbung in diesem Bereich. Während der Recherche zur vorliegenden Studie machte die Firma Apple im Mai 2019 das "Lebenslange Lernen" zu ihrem Tages-Thema und stellte 17 Apps in ihrem App-Store vor, meist mit Ursprung in den USA und englischsprachig. Dazu gehören zum Beispiel die Anwendungen Coursera, Udemy oder Skillshare. Die Angebote variieren im Grad der akademischen Ausrichtung, der fachlichen Bandbreite (von Yoga bis BWL) und inwieweit sie kostenpflichtig sind. Auf Coursera etwa sind gratis MOOCs ebenso verfügbar wie Master-Studiengänge mit Studiengebühren zwischen 15.000 bis 25.000 US-Dollar.¹²

Zu den deutschsprachigen Plattformen, die kostenlos zugängliche MOOCs anbieten, zählen zum Beispiel Mooin (Fachhochschule Lübeck) und die österreichische Plattform iMooX der Karl-Franzens-Universität Graz und der Technischen Universität Graz. Die Kurse sind vielfältig und beschäftigen sich vor allem mit Aspekten der Digitalisierung, führen aber zum Beispiel auch in die Vergleichende Politikwissenschaften oder die Fotografie ein.

⁹ vgl. <https://erwachsenenbildung.at/ebmooc/webinare.php>, zuletzt geprüft am 21.05.2019

¹⁰ <http://www.elternbildung.or.at/elternbildung/angebote/elternweb2gowebinare>, zuletzt geprüft am 27.05.2019

¹¹ <https://www.digi4family.at/events/category/webinar>, zuletzt geprüft am 27.05.2019

¹² vgl. <https://blog.coursera.org/about>, zuletzt geprüft am 28.05.2019

Deutschsprachige Webinare im Bereich der Erwachsenenbildung können zum Beispiel auf der Plattform der Firma Edudip recherchiert werden, die ihren Sitz in Deutschland hat und die gleichnamige Webinar-Software vertreibt. Das Angebot umfasst aktuell (Stand: Mai 2019) über 19.000 Webinare, die sowohl kostenpflichtig als auch kostenlos genutzt werden können.¹³ Die Kategorien mit den meisten Einträgen (ca. 2.500-3.000) sind "Gesundheit, Medizin", "Marketing, PR" sowie "Beruf, Karriere". Die Kategorie Familie hat derzeit 247 Angebote, die sich auf Unterbereiche wie Erziehung, Schule u.a. aufteilen. Anbieter der Webinare sind z.B. Volkshochschulen, aber auch Einzelpersonen, die ihr Fachwissen kostenlos oder gegen Entgelt zur Verfügung stellen. Das können zum Beispiel Personen mit einem sozialpädagogischen Hintergrund oder Lebensberater/innen sein.

2.2.4 Niederschwellige "Angebote" (Social Media und Edutainment)

Der Begriff "Angebot" zeichnet das eher klassische Szenario, dass Lernende nach Präferenz aus verfügbaren Kursen o.Ä. aussuchen und absolvieren. Im Hinblick darauf, dass besonders informelles Lernen aber häufig zufällig und im Alltag stattfindet, sind auch jene (digitalen) Räume von Bedeutung, wo Wissen im Bereich der Unterhaltung und der Kommunikation erworben wird, ganz gleich der physischen Welt, wo ein Gespräch oder eine Unterhaltungssendung das eigene Wissen erweitern kann. Dies kann zum Beispiel in Online-Foren der Fall sein, wo sich die Community zu einem bestimmten Hobby oder Thema austauscht, z.B. in einem Forum zu Fernreisen, zur Fotografie oder zur Elternschaft. Hier verwischt die Grenze zwischen Lehrenden und Lernenden, man lernt gemeinsam und tauscht sich dazu aus.

Ein aktuell beliebtes Format, das auch für die Erwachsenen- und Elternbildung relevant ist, ist der (Audio-)Podcast. Sucht man online nach Podcasts im Zusammenhang mit dem Stichwort "Erwachsenenbildung", finden sich vor allem Angebote für Erwachsenenbildner/innen, zum Beispiel in der Gestalt von Lernvideos für den Einsatz digitaler Bildungsmittel.¹⁴ Einige allgemeine Podcast-Plattformen im World Wide Web, die noch Anfang der 2000er-Jahre existiert haben, sind nicht mehr zugänglich (z.B. podster.de). Es scheint so, als habe sich das Angebot auf die Plattformen kommerzieller Anbieter von Audio-Inhalten verlagert, wie zum Beispiel Spotify oder iTunes, die auch per App für das Smartphone verfügbar sind. Dort kann unter den zahlreichen Podcasts, gegliedert nach Interessensgebieten, ausgewählt werden.

2.2.5 Aktuelle Nutzung

Auf Grundlage der EU-Kommissionsverordnung für ihre Mitgliedsstaaten erhob Statistik Austria 2007, 2011/12 und 2016/17 Daten zur Aus- und Weiterbildung von Erwachsenen im Haupterwerbsalter zwischen 25-64 Jahren (Erwachsenenbildungserhebung EAS; Statistik Austria 2013, 2018). Unterschieden wird zwischen "Teilnahme an formaler Bildung" (z.B. Schul- und Hochschulsystem), "Teilnahme an nicht-formaler Bildung" und "informelles Lernen betreiben" (z.B. bewusstes Lernen über Sachbücher oder mit Hilfe eines Computers/Smartphones, vgl. Statistik Austria 2018: 16). Zu den nicht-formalen Weiterbildungsangeboten zählen "Kurse, Vorträge, Seminare, Workshops, Einzelschulungen am Arbeitsplatz oder Privatunterricht" (vgl. Statistik Austria 2018: 11). Statistik Austria zählt dazu ebenso Sprachkurse wie Reitstunden oder Kosmetikseminare, was die Breite des Definitionsspielraumes veranschaulicht (ebd.: 15).

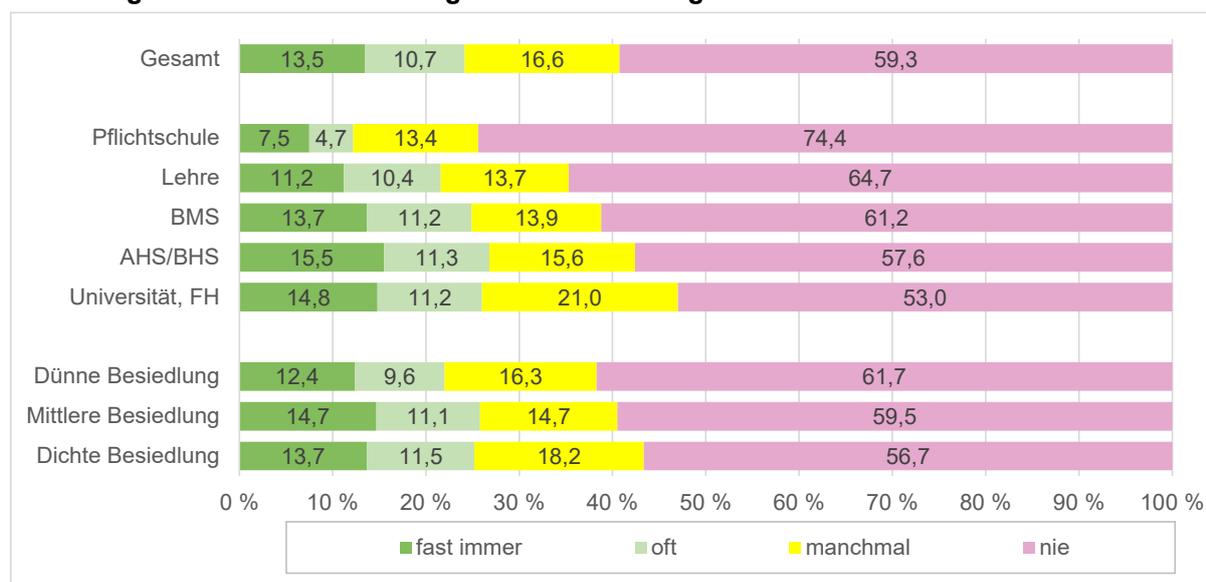
¹³ vgl. <https://www.edudip.com/verticalChoose>, zuletzt geprüft am 21.05.2019

¹⁴ vgl. z.B. <https://erwachsenenbildung.at/digiprof/podcast/>

Für diese nicht-formalen Bildungsaktivitäten wurde 2016/17 erstmals¹⁵ der Einsatz digitaler Lernmittel und Online-Unterlagen erhoben. Die Ergebnisse deuten auf eine noch zögerliche Verwendung hin: Im Jahr 2016/17 erfolgten nur 40,8 % der nicht-formalen Lernaktivitäten unter Einsatz digitaler Lernmittel ("manchmal", "oft" oder "immer"). Der größere Anteil, nämlich 59,3 %, fand ohne Verwendung digitaler Technologien statt.

Erkennbar sind auch Unterschiede nach Schulbildung. Die Nutzung digitaler Lernmittel im non-formalen Bildungskontext steigt nämlich mit dem Schulbildungsgrad. Knapp drei Viertel (74,4 %) der Personen mit Pflichtschulabschluss haben noch nie digitale Lernmittel genutzt, unter den Hochschulabsolvent/innen ist es schon etwas mehr als die Hälfte (53 %) (Statistik Austria 2018: 88, vgl. untere Abbildung). Somit hat in Österreich die formale Bildung einen Einfluss auf die Inanspruchnahme der nicht-formalen Weiterbildung: Bildungsferne Gruppen profitieren bislang nicht von digital basierter Weiterbildung. Dies ist auch ein Ergebnis der deutschen Studie "Monitor Digitale Bildung", zumindest nach Einschätzung der befragten Expert/innen (Schmid, Goertz & Behrens 2016). In einer Befragung gaben sie an, dass digitale Lernmittel vor allem leistungsstarke Lernende gut unterstützen, leistungsschwache jedoch nicht (ebd.: 29). Einen weiteren Unterschied zeigt die deutsche Studie bezüglich Erwerbstätigkeit: Vor allem Berufstätige nutzen Angebote der digitalisierten Weiterbildung, und die Weiterbildung ist häufig beruflich motiviert (Schmid, Goertz & Behrens 2016: 26).

Abbildung 3: Nicht-formale Bildungsaktivitäten mit digitalen Lernmitteln 2016/17



Datenquelle: Statistik Austria, EAS 2016/17 (2018: 88), eig. Darstellung ÖIF

Die Grafik zeigt außerdem, dass das Anliegen, mit digitalen Bildungsinstrumenten auch entlegene, ländliche Gebiete zu erreichen, in Österreich (noch) nicht erfüllt werden konnte. Zumindest gibt es keinen Hinweis darauf, dass Erwachsenenbildung in dünn besiedelten Gebieten eher mit digitalen Hilfsmitteln genutzt würde als anderswo. Im Gegenteil: In dünn besiedelten Gebieten finden nur 38,3 % der Lernaktivitäten mit digitalen Hilfsmitteln statt ("fast immer",

¹⁵ Die Frage nach Einsatz von digitalen Lernmitteln wurde in der vorherigen Erhebung 2011/12 nicht gestellt. Lediglich die Computerkompetenz wurde abgefragt, mit Items wie z.B. der Fähigkeit "Kopieren oder Verschieben einer Datei oder eines Ordners" oder "Zippen einer Datei". Allein dieses Beispiel einer doch recht simplen Tätigkeit zeigt, wie viel sich im Bereich der Kompetenz, mit digitalen Medien umzugehen, in den letzten Jahren getan hat.

"oft" oder "manchmal"), und der Anteil nimmt mit dem Grad der Besiedlung sogar zu (40,5 % in mittlerer Besiedlungsdichte, 43,3 % in dicht besiedelten Gebieten).

Wie bereits oben dargestellt, steigt insgesamt die Bedeutung des selbstgesteuerten Lernens. Dabei sind digitale Medien nicht nur "Träger des Wissens", sondern "ermöglichen neue Formen der Aneignung" im Sinne individualisierter oder personalisierter Lernformen (Hof 2016: 65). Die Studie "Monitor Digitale Bildung" (Schmid, Goertz & Behrens 2016) zur Nutzung digitaler Medien in der Weiterbildung in Deutschland konnte folgendes zeigen: Von den Befragten, die angaben, mit digitalen Medien gelernt zu haben, sagen 80 %, dass sie vorzugsweise zu Hause, online, informell und situativ lernen (ebd.: 6). Dies geschieht vor allem über Suchen auf den großen Webportalen wie Google oder Youtube (ebd.). Weitaus seltener werden eigens dafür geschaffene Online-Angebote wie z.B. MOOCs genutzt (ebd.). Nur 10 % der in der Studie Befragten wussten, was ein MOOC überhaupt ist und nur 1 % haben diese Lernform schon einmal genutzt (ebd.: 21). Auch Webinare kennt nicht einmal ein Drittel der Befragten (30 %) und sie wurden nur von 11 % genutzt (ebd.). Dem Smartphone als mobiles Gerät, das man immer mit sich führt, kommt beim selbstgesteuerten Lernen eine große Bedeutung zu. In Deutschland belegten im Jahr 2019 Smartphone-Apps der Kategorie "Bildung" Platz drei, und zwar mit 8,5 % hinter Spielen (24,7 %) und Business (9,8 %).¹⁶

2.2.6 Zukunftsperspektiven

Trotz der insgesamt eher verhaltenen Nutzung digitaler Bildungsmittel im Weiterbildungsbereich sind Expert/innen optimistisch. Sie sehen dies als eine typische Phase im so genannten eLearning-Hype-Zyklus. Dieser beschreibt, dass einer anfänglichen Begeisterung eine gewisse Zurückhaltung folgt, bevor sich die Nutzung des neuen Formats auf einem stabilen Niveau einpendelt (Web Courseworks Ltd. 2017, zit. n. Aschemann 2018: 13). Doch werden sich nicht alle digitalen Lernformate gleichermaßen entwickeln, "nicht alles, was möglich ist, wird sich in der Erwachsenenbildung etablieren", meint Aschemann (2018: 13).

Der mmbt-Trendmonitor für digitale Weiterbildung befragt seit 2006 jährlich Expert/innen aus Deutschland, Österreich und der Schweiz zu ihrer Einschätzung, welche Lernmittel aktuell und zukünftig besonders erfolgreich sind und sein werden. Auch wenn der Fokus auf das betriebliche Lernen in Unternehmen gerichtet ist (z.B. Pflichtschulungen von Mitarbeiter/innen), gelten die Trends sicherlich auch für weitere Bereiche des lebenslangen Lernens. Die rezente Studie (mmb Institut 2018) sieht das Blended Learning als die wichtigste Anwendung im Bereich des (betrieblichen) Lernens; seit 2009 hat diese Lernform Platz eins auf dem Ranking inne (vgl. ebd.: 6). Auf Platz zwei rangieren gleichermaßen Videos/Erklärfilme und das Micro Learning. Ebenfalls sehr bedeutsam sind Mobile Anwendungen (Apps) und Virtuelle Klassenräume/Webinare (beide auf Platz drei). Als relevante Lernmittel neu hinzugekommen sind Messaging Dienste, wobei etwa WhatsApp unter Kursteilnehmer/innen als Lerngruppe genutzt wird (ebd.: 5). An Bedeutung verloren haben nach Einschätzung der Expert/innen vor allem Web-Based-Trainings.

Insgesamt zu berücksichtigen sind für eine Zukunftseinschätzung der Nutzung digitaler Lernmedien die bereits angesprochenen Milieuunterschiede, die etwa im Bereich des – insgesamt

¹⁶ <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/166976/umfrage/beliebteste-kategorien-im-app-store>, zuletzt geprüft am 29.05.2019

momentan recht beliebten – selbstgesteuerten Lernens sichtbar werden, das bildungsfernere Menschen weniger anspricht. Außerdem sei besonders für diese Lernform der Generationen-Aspekt zu beachten. Ältere Erwachsene seien aufgrund ihrer schulischen Erfahrungen nicht mit Selbstlernszenarien sozialisiert und bräuchten Lernen weiterhin "mit passivem Wissenserwerb in Verbindung" (Filzmoser 2015: 275). Insofern ist auf der Anbieter/innenseite ein kompetentes Heranführen an die speziellen Gruppen der Lernenden erforderlich. Doch gerade hier gibt es Potenzial für Verbesserungen in der Zukunft.

Denn sowohl die generelle Einstellung gegenüber digitalen Medien als auch die Kompetenz im Umgang mit ihnen ließen bei Erwachsenenbildner/innen und Verbänden mitunter zu wünschen übrig (vgl. Rohs et al. in Röthler & Schön 2017). Aschemann beobachtet die zögerliche oder zumindest ambivalente Haltung gegenüber digitaler Technologien bereits in der Rhetorik, welche die digitale Entwicklung als "Herausforderung", manchmal gar als Gefahr ("Tsunami") sieht (ebd. 2018: 4). Außerdem braucht es die Vermittlung medienpädagogischer Kompetenzen an Erwachsenenbildner/innen, so dass sie die speziellen didaktischen Anforderungen erfüllen können (Arnold 2015: 272f.). In Deutschland gaben 40 % der in der Erwachsenenbildung Lehrenden an, dass sie bislang noch keine Fort- und Weiterbildungskurse genutzt haben, um "die notwendigen Kompetenzen für den Einsatz digitaler Lernmedien zu erwerben" (Schmid, Goertz & Behrens 2016: 37). Dabei seien die lernbereiten Menschen schon längst im digitalen Raum angekommen, es sei also wichtig, sie dort abzuholen (Aschemann 2018: 5). So ist eine gute digitale Grundbildung der Erwachsenenbildner/innen eine aktuell wichtige Aufgabe, so dass sie digitale Medien als Bildungsinstrument nicht nur akzeptieren, sondern auch einsetzen und bestenfalls weiterentwickeln.

Mitunter wird die Befürchtung geäußert, dass digitale Lernmittel den Präsenzunterricht in Zukunft überflüssig machen würden (vgl. Aschemann 2018: 5). Diese Sorge erscheint jedoch unbegründet, denn nach wie vor sei gerade bei den Lernenden in der Erwachsenenbildung der "Wunsch nach persönlichem Kontakt und Austausch beim Lernen zentral" (ebd.: 5). Auch die deutsche Weiterbildungsstudie zeigt, dass sich Lernende wünschen, dass traditionelle Lernangebote durch digitale durchaus *ergänzt*, jedoch nicht *ersetzt* werden. 78 % der Befragten sagten, dass sie "nicht auf klassische Lehrmittel verzichten möchten" (Schmid, Goertz & Behrens 2016: 18). Einen "kostbaren Aspekt" klassischer Präsenzveranstaltungen sieht Aschemann zum Beispiel darin, dass sie in ablenkungsfreien Räumen stattfinden, die den Lernenden eine bessere Konzentration ermöglicht (Aschemann 2018: 5). Arnold sieht im Präsenzunterricht gar eine "unverzichtbare Voraussetzung" für die Integration digitaler Medien in die Lehr- und Lernprozesse (Arnold 2015: 504). Insofern lautet der Tenor, dass digitales Lernen in der Erwachsenenbildung traditionelle Lernformen nicht ersetzen wird und eine ausgewogene Mischung aus Präsenz- und online-Elementen angestrebt werden sollte.

2.3 Elternbildung als spezielle Form der Erwachsenenbildung

Elternbildung wird in Österreich als eine Form der Erwachsenenbildung verstanden. Im folgenden Abschnitt sollen einerseits die wichtigsten Meilensteine auf dem Weg dorthin skizziert werden und andererseits die Sonderstellung, die die Elternbildung innerhalb der Erwachsenenbildung einnimmt, diskutiert werden.

2.3.1 Kurzer geschichtlicher Abriss der Elternbildung

Vorstellungen und Ideen, in welcher Weise Kinder am besten erzogen werden sollten, lassen sich bis in die Antike zurückverfolgen. So äußerte sich bereits der griechische Philosoph Sokrates kritisch zur Jugend von damals. Mit der „Entdeckung der Kindheit“ als eigene Lebensphase in der Neuzeit (vgl. Aries 2014) entwickelte sich die Kindererziehung in der Familie im Zuge der Aufklärung zu einem Thema für die breite Öffentlichkeit, welches in zahlreichen Publikationen seinen Niederschlag fand. In ihrer Sammlung pädagogischer Schriften zur bürgerlichen Erziehung im deutschsprachigen Raum bietet Rutschky (1993) einen Überblick über die Erziehungsvorstellungen im 18. und 19. Jahrhundert, die sie aufgrund der aus heutiger Sicht von Gewalt geprägten, strikt autoritären Vorgaben unter dem Begriff der „Schwarzen Pädagogik“ subsummiert.

Die Idee, dass die Erziehung und Begleitung von Kindern durch die Eltern eine Aufgabe darstellt, die Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten voraussetzt, welche gezielt geschult und unterrichtet werden können, begann sich im 19. Jahrhundert zunehmend zu manifestieren. Als Begründer der Elternbildung in institutionalisierter Form gelten insbesondere die Pädagogen Johann Heinrich Pestalozzi und Friedrich Fröbel. Erster entwickelte etwa unterstützende Lernmaterialien für das Gehen- und Laufenlernen im ersten und zweiten oder den Spracherwerb im ersten bis dritten Lebensjahr, welche von den Eltern eingesetzt werden konnten. Fröbel, der als Vater der Kinderpädagogik gilt, entwickelte ein ganzes Ausbildungsprogramm für Erzieher/innen, aber auch für Mütter. Neben dem leiblichen Wohl legte er den Schwerpunkt auch auf die Förderung der geistigen Entwicklung des Kindes (Rupp & Smolka 2007: 319).

Elternbildung war in Österreich, ebenso wie im gesamten deutschsprachigen Raum, bis in die 1960-Jahre in erster Linie als Mütterbildung konzipiert. Zu Beginn des 20. Jahrhunderts entstanden erste Mütterschulen, welche sich insbesondere mit Fragen der Säuglingspflege sowie der Ernährung und Hygiene befassten und deren wesentliche Motivation in der Reduktion der Säuglingssterblichkeit, aber auch der Vermeidung von Verwahrlosung gesehen werden kann (Rupp & Smolka 2007: 320). Im Vorfeld und im Zuge des 2. Weltkrieges wurden die Mütterschulen in Österreich und Deutschland für bevölkerungs- und arbeitsmarktpolitische Zwecke instrumentalisiert und im Zuge dessen stark ausgebaut (Rieger-Goertz 2008: 172)

Nach der ideologischen Vereinnahmung der Mütterschulen durch die Nationalsozialisten war eine konzeptionelle Neuorientierung erforderlich, im Zuge dessen es zu einer Rückbesinnung auf die ursprüngliche Ausgangslage, nämlich die materielle und seelische Notsituation der Frauen, kam. Gerade in den ersten Nachkriegsjahren standen somit eher sozialarbeiterische gegenüber Bildungsaspekten im Vordergrund. Mit Besserung der Lebensbedingungen in den 1950er Jahren rückten die Mütterschulen dann verstärkt in die Nähe der Erwachsenenbildung (Bargsten: 329). Erst im Zuge der gesellschaftlichen Umbrüche in den 1960-Jahren erfolgte schließlich ein Wandel von der reinen Frauenbildung zur Familienbildung bzw. Elternbildung, wobei sich der erste Begriff in Deutschland etabliert hat, während zweiterer in Österreich gebräuchlich ist.

Eine maßgebliche Rolle bei der Entwicklung institutioneller Elternbildung, wie wir sie heute kennen, spielte in Österreich (aber auch in Deutschland) die katholische Kirche: So wurde etwa im Jahr 1947 das Katholische Bildungswerk der Erzdiözese Wien gegründet, die erste

Pädagogische Werktagung fand 1950 in Salzburg statt. Nach wie vor befindet sich ein großer Teil des Elternbildungsangebotes in Österreich in der Hand von Einrichtung unter katholischer Trägerschaft. Im Jahr 2005 wurde für die Katholische Elternbildung die „MARKE Katholische Elternbildung“ geschaffen, die Einrichtung zusammenfasst, welche sich auf der Basis bestimmter Qualitätskriterien einer fachlichen Überprüfung unterzogen haben. Institutionelle Elternbildung ist somit fest in der Katholischen Erwachsenenbildung verankert (vgl. Forum Katholischer Erwachsenenbildung 2010).

Seit dem Jahr 2000 werden Elternbildungsangebote im Rahmen des Familienlastenausgleichsfonds gefördert. Eine Definition von Elternbildung findet sich auf der Homepage des aktuell zuständigen Ministeriums bzw. Regierungsstelle (derzeit: BKA). In dieser Definition wird ein deutlicher Bezug zur Erwachsenenbildung über die Art und Weise, wie Elternbildung vermittelt werden soll, hergestellt. Demnach orientiert sich Elternbildung...

„...an der Didaktik, wie Erwachsene nachhaltig lernen. Sie verwendet zur Vermittlung der Inhalte eine Vielfalt an Methoden, die sowohl den Teilnehmer/innen als auch den Referenten/innen entsprechen. Eltern werden dabei als Experten/innen und Verantwortliche in eigener Sache betrachtet. Besondere Bedeutung kommt dabei dem Gruppenprozess zu. Die Eltern als selbstbestimmende Teilnehmende gestalten Inhalte und Tempo der Lernprozesse mit.“¹⁷

In der Kurzfassung wird der Begriff der Erwachsenenbildung explizit genannt. Elternbildung...

„...arbeitet auf der Basis der Didaktik und Methodik der Erwachsenenbildung und bietet in Gruppen Information, Reflexion und Erfahrungsaustausch in unterschiedlichen Veranstaltungsformen.“¹⁸

Aus der Perspektive der Erwachsenenbildung findet die Elternbildung in der „Strategie zum lebensbegleitenden Lernen in Österreich“ im Rahmen der Aktionslinie „Stärkung der vorschulischen Bildung und Erziehung als längerfristige Grundvoraussetzung“ Berücksichtigung: Als Maßnahme werden hier „der Ausbau der Elternbildung sowie die qualitative Absicherung dieser Programme durch überregionales Peer-Learning“ vorgeschlagen (vgl. Republik Österreich 2011: 14f.). Fachartikel sowie Kursangebote zur Elternbildung lassen sich auf der Homepage zur Erwachsenenbildung Österreichs <https://erwachsenenbildung.at> über die Suchfunktion auffinden, bilden jedoch de facto nur einen geringen Teil der Elternbildungslandschaft in Österreich ab.

2.3.2 Besonderheiten der Elternbildung im Kontext der Erwachsenenbildung

Die Elternbildung nimmt im Rahmen der Erwachsenenbildung in mehrerlei Hinsicht eine Sonderstellung ein. Im Folgenden sollen – ohne Anspruch auf Vollständigkeit – einige Überlegungen angestellt werden, welche Faktoren es sind, die die Elternbildung auszeichnen und von anderen Formen der Erwachsenenbildung unterscheiden.

Die Erziehung von Kindern bewegt sich schon seit jeher in einem Spannungsfeld zwischen dem Anspruch auf Privatheit und (versuchter) Einflussnahme von außen und ist durch eine **(1) starke ideologische Komponente** geprägt. Dies impliziert, dass die damit verknüpften „Lerninhalte“ – im Sinne der Kenntnis der „richtigen“ Erziehung – keineswegs durchgängig sachlich-

¹⁷ <https://www.eltern-bildung.at/hilfreiche-links/definition-elternbildung/definition-elternbildung-langfassung/>

¹⁸ <https://www.eltern-bildung.at/hilfreiche-links/definition-elternbildung/definition-elternbildung-kurzfassung/>

nüchternen Natur und rein faktenbasiert sind, sondern je nach gesellschaftlich-sozialem Hintergrund stark variieren können.

Viele Jahrhunderte lang galt das Kind als Eigentum der Eltern bzw. vielmehr des Vaters, dem das uneingeschränkte Recht zugestanden wurde, über dieses „Eigentum“ nach Belieben zu verfügen, was etwa im Römischen Reich sogar das Recht auf Kindstötung miteinschloss. Gleichzeitig ist die Art und Weise, wie Kinder erzogen werden sollen, stets von sozialen Normen geprägt gewesen, die sich im Laufe der Jahrhunderte stark gewandelt haben. Auch politische Interessen haben immer wieder eine Rolle gespielt, etwa in der Zeit des Nationalsozialismus. Beide Komponenten bildeten über weite Strecken die Grundlage für die Legitimation von Gewalt gegen Kinder, welche das Recht auf körperliche Züchtigung durch die Eltern ebenso miteinschloss wie seelische Misshandlungen mit dem Zweck, den Willen des Kindes zu brechen (vgl. z.B. Rutschky 1993). Vor diesem Hintergrund erfolgte ab der Neuzeit der Versuch einer massiven Einflussnahme auf das Erziehungsverhalten von Eltern in Form einer Flut von pädagogischen Schriften und Ratgebern (vgl. oben). Dieser Flut sind Eltern auch heute noch ausgesetzt, wenn sich auch die Ratschläge (überwiegend) an einem gänzlich anderen Menschenbild bzw. „Kinderbild“ orientieren als vor 100 oder 200 Jahren.

Historisch betrachtet erst in jüngster Zeit ist in unserer Gesellschaft ein Paradigmenwechsel erfolgt, der das Wohl des Kindes und das Recht auf körperliche und seelische Unversehrtheit in den Mittelpunkt stellt. Nicht die Rechte der Eltern, sondern die Rechte der Kinder haben ihren Niederschlag in der Gesetzgebung gefunden, was etwa im sogenannten Gewaltverbot in der Erziehung zum Ausdruck kommt. Die Erziehung von Kindern wird somit explizit nicht als Privatsache verstanden; sie hat nicht nur sozialen und moralischen, sondern auch gesetzlichen Normen zu entsprechen. In diesem Sinne hat der Staat gleichsam die Mitverantwortung für die Erziehung von Kindern übernommen, welche auf der Beziehungsebene zwischen Eltern und Kindern ansetzt und damit über den bereits seit der Einführung der Schul- bzw. Unterrichtspflicht fix verankerten Bildungsauftrag wesentlich hinausgeht. Als zentrale Instrumente, um dieser selbst auferlegten Verpflichtung nachkommen zu können, fungieren Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe, als deren oberste Maxime das *„Recht auf Förderung ihrer Entwicklung und auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit“* (vgl. B-KJHG 2013 §1¹⁹) gilt.

Im Rahmen der Kinder- und Jugendhilfegesetze der Länder wird nicht nur dem Interventionsaspekt, d.h. dem Eingreifen bei vermuteter Gefährdung des Kindeswohls, sondern auch dem Aspekt der Prävention Rechnung getragen, etwa in Form des Ziels *„Bildung eines allgemeinen Bewusstseins für Grundsätze und Methoden förderlicher Pflege und Erziehung“*.

Ganz klar wird hier also die Erziehung von Kindern als Bildungsaufgabe im Rahmen der Kinder- und Jugendhilfe formuliert, die dem Umstand Rechnung trägt, dass die Erziehung von Kindern in ihrer Komplexität Anforderungen stellt, die eine Vielzahl von Kompetenzen erfordert, von deren Vorhandensein keinesfalls selbstverständlich ausgegangen werden kann. Die dahinterliegenden Voraussetzungen für die Umsetzung einer gewaltfreien Erziehung können naheliegender Weise nicht eigentlicher Gegenstand der Gesetzgebung sein, welche lediglich

¹⁹ <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20008375> – mit 31.12.2019 außer Kraft getreten

den Rahmen festlegt. So ist etwa die Frage, wie Gewalt zu definieren ist bzw. wo sie beginnt ebenso wenig im Zuge von Rechtsvorschriften umfassend zu vermitteln wie etwa ein Verständnis dafür, was einen respektvollen Umgang ausmacht.

Arnold et al. (2010) weisen darauf hin, dass mit der expliziten Wahrnehmung dieser Bildungsaufgabe ein Herauslösen aus dem „natürlichen“ und rein privaten Kontext erfolgt, der mit einer gezielten Verhaltenssteuerung unter dem Primat des Kindeswohls verknüpft wird.

„In dem Maße, in dem der Lebensalltag als gesellschaftliche Bildungsaufgabe wahrgenommen wird (...) verlieren familiäre Lebensformen den Charakter der „Natürlichkeit“, sie werden zu gesellschaftlichen Beziehungen, die beeinflusst und gesteuert werden können, und sie werden in ihrer Abhängigkeit von ökonomischen und politischen Bedingungen durchschaubar.“ (Arnold et al. 2010: 112)

Daraus leiten die Autoren eine gesellschaftliche Notwendigkeit der Familienbildung ab, die gleichzeitig den Hintergrund für die Etablierung als eigenes Handlungsfeld innerhalb der Erwachsenenbildung darstellt.

Elternbildung verfolgt somit weitgehend andere **(2) Ziele** als dies Erwachsenenbildung üblicherweise tut. Während es im Bereich der beruflichen aber auch freizeitbezogenen Weiterbildung der **Fokus** auf der eigenen Person und der persönlichen Weiterentwicklung liegt, wird im Rahmen der Elternbildung die Beziehung zwischen Eltern(teil) und Kind angesprochen. Nicht das eigene Wohl steht zur Debatte, sondern jenes des Kindes, nicht die Verantwortung für die eigene Zukunft und die eigenen Möglichkeiten, sondern die Verantwortung für einen anderen Menschen, der auf Unterstützung angewiesen ist.

In der Strategie zum lebensbegleitenden Lernen in Österreich wird...

„...die kontinuierliche Entwicklung des Wissens, der Fähigkeiten und Kompetenzen zur wichtigsten Voraussetzung für die Einzelne bzw. den Einzelnen, um sich selbstbestimmt entfalten und individuelle Lebensentwürfe verwirklichen zu können“ (Republik Österreich 2011: 3)

beschrieben. Im Kontext der Elternbildung wird diese Form des lebenslangen Lernens zur zentralen Voraussetzung, um eben diese Dinge den eigenen Kindern ermöglichen zu können. Erklärtes Ziel der Elternbildung ist es, die Erziehungskompetenz der Eltern zu verbessern und dadurch die gesunde Entwicklung zu unterstützen. Gleichzeitig soll das Auftreten von Störungen verhindert bzw. bereits bestehende Störungen abgemildert werden (Minsel 2010: 866).

Im Gegensatz zur beruflichen Erwachsenenbildung offenbart sich der unmittelbare **(3) Nutzen** von Elternbildungsangeboten nicht unbedingt unmittelbar und stringent. Die dabei erworbenen Qualifikationen lassen sich nicht in Geld oder beruflichen Aufstieg ummünzen, Themen wie Wettbewerbsfähigkeit und Konkurrenz spielen hier keine Rolle. Die erfolgreiche Gestaltung des Familienalltags lässt sich nicht einfach in einen Kriterienkatalog pressen, den es abzuarbeiten gilt, und der Erfolg bemisst sich nicht an einem klar definierten Output, welcher sich in dem „perfekten Produkt Kind“ manifestiert. Zertifikate und abprüfbares Wissen besitzen im Bereich der Elternschaft keinen maßgeblichen Stellenwert.

Ein weiterer Unterschied findet sich in der Bandbreite und Reichweite der Thematik. Während sich Weiterbildungsmaßnahmen häufig auf durchaus herausfordernde, aber dennoch ein- und

mensionale Kompetenzen beziehen (etwa das Erlernen einer Fremdsprache oder von Präsentationstechniken), ist die Elternrolle durch einen **(4) sehr hohen Komplexitätsgrad** geprägt. Schneewind (2008) unterscheidet vier Arten von Kompetenzen, die diese Komplexität gut widerspiegeln, nämlich selbstbezogene, kindbezogene, kontextbezogene und handlungsbezogene Kompetenzen. An jede einzelne dieser Kompetenzen sind weitreichende Anforderungen geknüpft. So geht es etwa bei den selbstbezogenen Kompetenzen darum...

- sich Wissen über die Entwicklung und den Umgang mit Kindern anzueignen,
- zentrale Wertvorstellungen, eigene Bedürfnisse und Lebensziele für ihre Kinder zu klären und zu Standards ihres Verhaltens zu machen,
- eigene Emotionen zu kontrollieren und überlegt handeln zu können,
- flexibel, kreativ und weltoffen zu sein,
- von dem Einfluss und der Wirksamkeit des eigenen Handelns überzeugt zu sein,
- eigene Fehler eingestehen zu können, ohne sich davon entmutigen zu lassen.

In einem deutlichen Widerspruch dazu steht jedoch der Umstand, dass der Erziehung von Kindern gleichzeitig auch der Nimbus anhaftet, als „natürlichste Sache der Welt“ keinerlei Notwendigkeit mit sich zu bringen, sich Wissen und Kompetenzen aneignen zu müssen. Während weitgehender Konsens im Hinblick auf die Sinnhaftigkeit von Weiterbildungsmaßnahmen im beruflichem Kontext besteht, ist der Erwerb von Kompetenzen im Bereich der Elternschaft von einer gewissen **(5) Ambivalenz** geprägt, welche der Erwachsenenbildung im Allgemeinen nicht in dieser Form anhaftet. Dieser Zwiespalt wird auch in indirekter Weise in der weitgehenden Absenz der Themen Beziehungsgestaltung und Elternschaft im formalen Bildungssystem deutlich. So merkt etwa Minsel (2011) an:

„Das Leben in einer Familie, mit Partner und Kindern, ist eine der wenigen Bereiche, auf die das formelle Bildungssystem nicht vorbereitet.“ (Minsel 2011: 865)

In diesem Sinne gestaltet sich Elternbildung de facto weniger als Weiterbildung, als Fortführung und Ausbau bestehender Kompetenzen, die bereits Gegenstand von schulischer Bildung waren, sondern vielmehr als **(6) Neuland**, das man mit der Geburt eines Kindes betritt. Denn nicht nur im formalen Bildungsbereich, sondern auch im privaten Lebensalltag kommen Erziehungsaufgaben und der Umgang mit Kindern ganz generell häufig nicht mehr vor. Das erste Kind, das Erwachsene im Arm halten, ist oft das eigene.

2.4 Elternschaft im digitalen Zeitalter

Digitale Medien bzw. das Internet haben über weite Strecken auch unser Verständnis von und unseren Zugang zur Kindererziehung und Elternschaft beeinflusst. Mit einem Mausklick ist es (vermeintlich) möglich geworden, sich in kürzester Zeit Expert/innenwissen anzueignen, in Echtzeit unzählige Tipps zu jeglichen Erziehungsproblemen zu erhalten und die eigenen Ansichten mit jenen hunderter Eltern, die sich in diversen Foren tummeln, in wenigen Minuten bis Stunden abzugleichen.

In diesem Kapitel soll auf einige Aspekte eingegangen werden, die im Zusammenhang mit der „Digitalisierung der Elternschaft“ von Bedeutung sind. In einem ersten Abschnitt werden die unterschiedlichen Motive und Intentionen angesprochen, welche hinter der Webpräsenz von

Elternthemen stehen können. Im Anschluss daran werden einige Forschungsergebnisse vorgestellt, die sich der Frage widmen, wie und zu welchem Zweck sich Eltern überhaupt im Internet mit Erziehungsthemen auseinandersetzen. Nach einem kurzen Überblick über Einsatzmöglichkeiten digitaler Medien in der Elternbildung wird unter Einbeziehung konkreter Beispiele ein Überblick über bestehende Angebote für Eltern im Internet – wie Elternforen oder Webinare – gegeben. Der letzte Abschnitt dieses Kapitels widmet sich schließlich der Frage, welche Chancen und welche Risiken digitale Medien bzw. das Internet für die Elternbildung bereithalten (könnten).

2.4.1 Webpräsenz von Elternthemen

Im Internet existiert eine Vielzahl von Angeboten, die die Zielgruppe der Eltern anspricht. Mit diesen Angeboten sind unterschiedliche Motive und Intentionen verknüpft, die sich zum Teil ergänzen bzw. im Verbund auftreten. Als Beispiele können folgende Motive angeführt werden:

- Wissensvermittlung: Im Zentrum steht der Bildungsaspekt, d.h. Eltern sollen über inhaltliche Belange im Bereich der Entwicklung und/oder Erziehung von Kindern informiert werden.
- Serviceangebote: Auch hier geht es darum, für Eltern relevante Informationen zu vermitteln. Diese sind aber weniger inhaltlicher Natur, sondern besitzen vorwiegend Servicecharakter, z.B. in Form der Weitergabe von (Informationen zu) Adressen, Anlaufstellen, Förderungen.
- Präsentationszwecke: Der Webauftritt dient der Selbstdarstellung in der Absicht, auf ein dahinterliegendes Angebot aufmerksam zu machen, z.B. die Website einer Elternbildungseinrichtung.
- Kommerzielle Zwecke: Die zentrale Motivation besteht darin, mit dem Webauftritt – zumeist durch Werbeeinschaltungen für die angesprochene Zielgruppe – Geld zu verdienen.
- Teilen von Erfahrungen: Elternblogs sind ein Beispiel für ein Angebot, an welches durchaus auch kommerzielle Ansprüche geknüpft sein können, wo aber auch die bloße Lust an der Weitergabe von Erfahrungen zum Ausdruck kommen kann.
- Unterhaltungszweck: Webauftritte, z.B. in Form von Beiträgen auf Videoportalen, können auch dem Zweck geschuldet sein, Unterhaltung und Zerstreuung zu bieten.

Festzuhalten ist, dass das Motiv bzw. die hinter der Website stehende Intention allein nichts über die Qualität und/oder Seriosität der Inhalte aussagt. So verweist etwa das Hauptmotiv der kommerziellen Nutzung lediglich auf den Umstand, dass die Inhalte dem eigentlichen Zweck der kommerziellen Nutzung nachgeordnet sind. Ob die dargebotenen Informationen auf fundierten wissenschaftlichen Grundlagen beruhen oder die Interessen der Werbekunden die Darstellung objektiver Erkenntnisse möglicherweise verfälschen, lässt sich aus Elternsicht oft nur schwer einschätzen. Eine Studie von Scullard et al. (2010) zur Internetrecherche von gesundheitsbezogenen Elternthemen ergab jedoch massive Qualitätsunterschiede im Hinblick auf die Korrektheit der Information in Abhängigkeit von der Art der Quelle. Auf den staatlichen Websites waren die Angaben durchwegs korrekt, jeweils um 80 % korrekte Antworten lieferten universitäre und firmeneigene Seiten sowie die Seiten von Interessensgruppen. Die gesponserten Seiten erwiesen sich jedoch weitgehend als nutzlos oder waren von (nicht offengelegten) Interessenskonflikten geprägt. Fazit: „No sponsored site was found that gave the correct advice“. (Scullard et al. 2010: 581).

Was die Präsentation von Bildungseinrichtungen betrifft, so existieren im Schulbereich Vorgaben, wie diese in verantwortungsvoller Weise erfolgen soll. In einer landesweiten Aussendung wurden seitens des Landes Niederösterreichs und der Bildungsdirektion Niederösterreich Empfehlungen für den richtigen Umgang mit Sozialen Medien übermittelt. Darin wird unter anderem explizit darauf hingewiesen, dass Diskussionsforen, Blogs mit Kommentarfunktionen, oder soziale Netzwerke als ungeeignete Mittel für die Webpräsenz einer Bildungseinrichtung anzusehen sind.²⁰ Inwiefern diese Einschätzung auch in Bezug auf Einrichtungen der Erwachsenenbildung einschließlich der Elternbildung ihre Berechtigung hat, stellt in diesem Zusammenhang eine spannende Frage dar.

Ebenso interessant ist auch die Beobachtung, dass der „perfekte Webauftritt“ nahezu ausschließlich unter einem kommerziellen, kaum jedoch unter einem inhaltlichen Qualitätsaspekt betrachtet wird. Informationen gehen fast ausschließlich in die Richtung, der Kundenanwerbung und des Verkaufs, richten sich also an Unternehmen, deren Interesse in der Gewinnmaximierung besteht.

Obgleich in Einrichtungen der Elternbildung (wie auch der Erwachsenenbildung im Allgemeinen) definitionsgemäß das Motiv der Bildung und Wissensvermittlung im Vordergrund steht und häufig gar kein finanzielles Interesse damit verknüpft ist, ist es doch sinnvoll, sich jene Ziele von Unternehmen ebenso wie Institutionen der Elternbildung vor Augen zu führen, welche diese beiden Gruppen einen: In beiden Fällen geht es darum, (mehr) Personen, d.h. die eigene Zielgruppe besser zu erreichen, sich in gefälliger Weise zu präsentieren und letztendlich „etwas“ zu verkaufen. Die Dominanz kommerzieller Webseiten auch im Bereich der Elternschaft (vgl. 2.4.4.2 weiter unten) verweist darauf, dass die adäquate Vermarktung von Inhalten und nicht die Inhalte selbst offenbar den entscheidenden Unterschied ausmachen, ob ein Angebot von der Zielgruppe wahrgenommen wird oder nicht.

2.4.2 Wie und zu welchem Zweck informieren sich Eltern im Internet über Erziehungsthemen?

Die „Googleisierung der Informationssuche“ (vgl. Kapitel 2.1.2.3) hat selbstverständlich auch vor Elternthemen nicht haltgemacht. Bereits im Jahr 2006 gaben in einer Befragung des Staatsinstituts für Familienforschung an der Universität Bamberg rund 94 % der Eltern (mit Internetzugang) an, dass sie mit Hilfe von Suchmaschinen erziehungsrelevante Seiten im Internet finden (vgl. Mühling und Smolka 2007: 42f). Ratgeberliteratur stand jedoch noch an erster Stelle der präferierten Informationsquellen. In einer Folgeuntersuchung aus dem Jahr 2015 (Neumann & Smolka 2016) nahm das Internet bereits den unangefochtenen Spitzenplatz ein: Auf die Frage „In welchen Medien suchen Sie, wenn Sie spezielle Informationen zu Familien- und Erziehungsfragen benötigen?“ entschieden sich drei Viertel der Eltern für das Internet. 46,8 % gaben an, „auf jeden Fall“ das Internet zu befragen. Weitere 28,4 % wählten die Antwort „eher ja“. Auf Ratgeber in Buchform wollten hingegen nur mehr 26,2 % „auf jeden Fall“ und 29,9 % „eher ja“ zugreifen (ebd.: 33). Wenig überraschend zeigte sich ein deutlicher Effekt des Alters: Mütter und Väter zwischen 20 und 29 Jahre gaben zu rund 70 % an, bei Erziehungsfragen „auf jeden Fall“ das Internet nutzen zu wollen, während dies nur für rund 45 % der Eltern von 40 bis 49 zutraf (ebd.: 39).

²⁰ <http://www.bildung-noe.gv.at/index.php/nachrichten-startseite-leser/empfehlung-zum-richtigen-umgang-mit-social-media-fuer-noe-schulen.html>

Stovaletz (2015: 35ff) konnte in einer qualitativen Untersuchung fünf Motive identifizieren, die von den Eltern als Begründung für die Nutzung des Internets in Erziehungsfragen genannt wurden:

- „Das Internet ist immer da“: Die permanente Verfügbarkeit des Internets stellt ein ganz zentrales Motiv dar. Der Weg von der Frage zur Information beträgt nur wenige Minuten.
- „Wen soll man denn sonst fragen?“ Das Internet wird auch als Ressource mangels anderer (schnell verfügbarer) Informationsquellen wahrgenommen.
- „Das Internet hat halt alles“: Ob der Informationsvielfalt des Internets stellt sich nicht die Frage, ob das Internet die richtige Anlaufstelle für Fragen welcher Art auch immer ist.
- „Dr. Google“: Das Internet wird auch gerne als erste Orientierung bei medizinischen Fragen wahrgenommen. Die gesuchten Informationen gehen hier zumeist schon über den Bereich der Elternbildung im eigentlichen Sinne hinaus.
- „Foren, Social Networks und Co.“: Der Möglichkeit des Austauschs mit anderen Eltern wird geschätzt. Die Suche nach Gleichgesinnten auch bei weniger gängigen Fragestellungen (z.B. Kinder mit besonderen Bedürfnissen) verläuft im Netz unkompliziert und rasch.

2.4.3 Einsatzmöglichkeiten digitaler Medien in der Elternbildung

Digitale Medien und Formate sind längst auch selbstverständlicher, integrativer Bestandteil der institutionellen Elternbildung. So verfügen etwa nahezu alle vom BKA geförderten Einrichtungen über eine eigene Homepage, auf der nicht nur über das bestehende Veranstaltungsangebot informiert wird, sondern wo auch Expert/innen mit Fachbeiträgen oder im Rahmen von Chats zu Wort kommen, oder auch beispielsweise Videos, Linklisten und Buchtipps zur Verfügung stehen. Zudem werden vielfältige Kommunikationskanäle genutzt: Die Institution präsentiert sich auf Facebook, Twitter, oder Instagram oder versendet regelmäßig einen Newsletter.

Während zahlreiche Anbieter/innen auf ein bestimmtes Segment der Elternbildung fokussieren (insbesondere Eltern-Kind-Zentren), ist das Elternbildungs-Angebot oft auch in ein größeres Gesamtkonzept der Organisation eingebettet, welches auch ein Beratungsangebot oder Weiterbildung in anderen Bereichen miteinschließt. Dies trifft insbesondere für große (Familien-)Organisationen mit vielfältiger Angebotsstruktur auch abseits der Elternbildung zu. Diese Strukturen spiegeln sich natürlich auch in der Webpräsenz der jeweiligen Institution.

Institutionelle Elternbildung findet zwar nach wie vor vorwiegend in Settings statt, die durch ein Zusammentreffen von Eltern und Elternbildner/innen an einem bestimmten Ort gekennzeichnet sind (z.B. Vorträge, Seminare, Eltern-Kind-Gruppen), ist jedoch keineswegs zwingend an einen Veranstaltungskontext gebunden. Neben den klassischen Formaten wie den Elternbriefen hat sich mittlerweile dank der digitalen Hilfsmittel für Anbieter/innen von Elternbildung eine Fülle an Möglichkeiten etabliert, mit Eltern auch orts- und zum Teil zeitunabhängig in Kontakt zu treten.

Hippel (2011: 687) unterscheidet im Bereich der Erwachsenenbildung drei Ebenen, auf denen Bezüge zwischen Angebot und (neuen) Medien hergestellt werden können. Auf der *Lehr-/*

Lernebene können Medien als didaktische Mittel eingesetzt werden. Auf der *Organisations-ebene* nehmen Internet und Co. Einfluss auf die Verwaltung, Angebotsplanung und Marketing. Auf der *Gegenstandsebene* wiederum bilden Medien das Thema bzw. den Inhalt von Angeboten, vor allem im Sinne der Vermittlung von Medienkompetenz, also dem bewussten, reflektierten Umgang mit Medien.

Im Wesentlichen gilt diese Unterscheidung auch für den Bereich der (institutionellen) Elternbildung, wobei die Gegenstandsebene im Rahmen dieser Untersuchung keine Rolle spielt. Stattdessen kann ein weiterer Aspekt angeführt werden, nämlich jener der Vernetzung und Kommunikation.

(1) Digitale Medien als Elternbildungsinstrument

Digitale Medien können prinzipiell dazu eingesetzt werden, Elternbildung zu vermitteln. Hier geht es um inhaltliche Angebote an Eltern, die zum Teil auch kommunikative Elemente, wie etwa die Möglichkeit, mit anderen Eltern zu diskutieren oder konkrete Fragen an Expert/innen richten zu können, beinhalten können.

Beispiele:

- Fachartikel
- Blogs (mit fachlichem Hintergrund)
- Expert/innen-Interviews
- Foren/Chats (mit Expert/innen)
- Webinare
- Apps

(2) Digitale Medien als Marketing-Instrument

Auch als Kommunikationsmedium im Sinne eines Marketinginstruments spielen digitale Medien in der Elternbildung eine wichtige Rolle. Sie stellen eine kostengünstige Möglichkeit dar, Eltern über Angebote zu informieren bzw. das eigene Angebot zu bewerben.

Beispiele:

- Veranstaltungskalender auf der Homepage
- Newsletter, per E-Mail
- Soziale Medien (Facebook, Twitter)

(3) Digitale Medien als Vernetzungs- und Informations- bzw. Fortbildungsinstrument für Elternbildner/innen

Eine weitere Einsatzmöglichkeit digitaler Medien besteht in deren Nutzung als hilfreiches Tool für Expert/innen im Bereich der Elternbildung, insbesondere um sich weiterzubilden sowie mit anderen Elternbildner/innen zu vernetzen.

Beispiele:

- (wissenschaftliche) Fachartikel
- Webinare (z.B. als virtuelle Fortbildungsveranstaltungen zum Einsatz digitaler Medien in der Elternbildung)
- Veranstaltungshinweise (Fortbildungen, Kongresse)
- Erfahrungsaustausch in Foren

2.4.4 Bestehende Angebote für Eltern im Internet – ein Überblick

Wie bereits erwähnt, steht Eltern im Internet eine breite Palette an Möglichkeiten zur Verfügung, um sich zu informieren, weiterzubilden und auszutauschen. Im Folgenden soll ein kurzer Überblick über die verschiedenen Angebote gegeben werden, die Eltern nutzen können. Dabei werden zur Illustration konkrete Beispiele angeführt und kurz beschrieben.

Eingegangen wird im Speziellen auf:

- Online-Kurse/Selbstlernmodule
- Elternportale
- Elternforen
- Elternblogs
- Webinare
- Podcasts
- Apps

2.4.4.1 Online-Kurse/Selbstlernmodule

In Online-Kursen liegt der Schwerpunkt auf dem Wissenserwerb, der Bezug zur Erwachsenenbildung tritt deutlich zutage. Die Inhalte werden zumeist in Modulform dargeboten und nach Themenbereichen strukturiert. In manchen Fällen besteht auch die Möglichkeit, ein Abschlusszertifikat zu erwerben. Im Bereich der Elternbildung hat sich diese Form der Darbietung jedoch noch nicht durchgesetzt. Im Folgenden werden drei kostenfreie (Deutschland, Schweiz) sowie ein kostenpflichtiges Angebot aus Österreich kurz skizziert.

- Digitale Elternbildung – Leben mit Kindern (Deutschland)

Dieses unter <https://digitale-elternbildung.de> abrufbare Online-Angebot des Zentrums Bildung der EKHN²¹ richtet sich mit einer Reihe von Online-Modulen an Eltern von Kindern im Alter von 0-3 Jahre. Angesprochen werden sollen aber auch in der Elternbildung tätige Personen, die die Module als Ergänzung in ihre Präsenzformate einbauen wollen oder neue Zielgruppen erreichen möchten.

Es werden vier Themenbereiche behandelt:

- Meine Beziehung zum Kind: Zwischen Festhalten und Loslassen
- Meine Zeit mit meinem Kind: Alltag gestalten mit Liedern und Ritualen
- Das Beste für mein Kind: Zwischen Fördern und Überfordern
- Vater sein heute: zwischen eigener Vorstellung und Ansprüchen von außen

²¹ Evangelische Kirche Hessen und Nassau

Die Konzeption der Selbstlernmodule folgt einer durchgängigen Struktur. In einem ersten Abschnitt („Darum geht’s“) wird kurz über den Inhalt des Bausteins informiert. Im Anschluss daran folgt der Hauptteil mit den wesentlichen Informationen („Gut zu wissen“). Im Abschnitt „Zum Mitdenken und Mitmachen“ werden konkrete Anregung zur Umsetzung im Familienalltag gegeben, Fragen zur Reflexion eingesetzt und beispielsweise Quizfragen zur Überprüfung des Verständnisses gestellt. Den Abschluss bilden Hinweise auf weiterführende Hintergrundinformationen zum jeweiligen Thema („Und sonst noch“).

Die Selbstlernmodule wurden im Rahmen eines vom Hessischen Kultursternium geförderten Medienbildungsprojekts erstellt und sind grundsätzlich als freie Bildungsressourcen (OER) unter einer Creative-Commons-Lizenz (kosten)frei nutzbar. Für den Abruf der Module ist keine Registrierung erforderlich. In einem einführenden Video im Umfang von zwei Minuten wird die Konzeption und Durchführung dargestellt. Als Projektziel wird die „Verbesserung der Bildungschancen für alle“ hervorgehoben.

- Online-Elterstraining zur Bewältigung von Familienstress (Schweiz)

Dieses kostenlose Online-Angebot aus der Schweiz richtet sich an Familien mit Kindern von 1-16 Jahren und hat zum Ziel, Eltern zu lehren, mit Stress und Erziehungsfragen kompetent umgehen zu können. Der Kurs ist sowohl unter der Adresse www.elterstraining.ch als auch www.nofamstress.com verfügbar.

Das Training wurde am Lehrstuhl für Klinische Psychologie an der Universität Fribourg, geleitet von Prof. Dr. Meinrad Perrez, entwickelt und basiert auf dem Familienstress-Kurs PEP (Präventives Eltern Programm), welches am der Universität Fribourg entstanden ist. Es orientiert sich am Prinzip der positiven Erziehung, welches sich durch wertschätzendes elterliches Verhalten und das Gewähren von Freiheit innerhalb bestimmter Regeln und Grenzen auszeichnet.

Für die Absolvierung der Module ist eine Anmeldung bzw. Registrierung mit einer gültigen E-Mail-Adresse erforderlich, die Teilnahme kann jedoch anonym (mittels „Nickname“) erfolgen, um z.B. im Chat zu interagieren. Bei erfolgreicher Teilnahme wird eine Bestätigung in Form eines Zertifikats ausgestellt.

Der gesamte Kurs setzt sich aus vier interaktiven Modulen zusammen, für die jeweils ein bis zwei Stunden Bearbeitungszeit angesetzt sind:

- Modul 1 – Individueller Stress: Hintergrundwissen zu Stress und Stressbewältigung
- Modul 2 – Kommunikation: Kommunikationsregeln für den Alltag und für Konfliktsituationen
- Modul 3 – Stress in der Familie: Informationen zu sozialen Stresssituationen und über die soziale Stressbewältigung im Rahmen der positiven Erziehung
- Modul 4 – Problemlösen: mögliche Strategien für den Umgang mit Konflikten und Erziehungsschwierigkeiten

Als Ergänzung wird auch ein Buch zum Training angeboten.

- Online-Kurs „Mit Kindern lernen“ (Schweiz)

Ebenfalls an der Universität von Fribourg entwickelt wurde der unter www.mit-kindern-lernen.ch gratis verfügbare Kurs „Mit Kindern lernen“. Er wurde von Student/innen im Rahmen von Bachelor- und Masterarbeiten erarbeitet und mit über 600 Eltern auf seine Wirksamkeit hin überprüft. Eine Anmeldung mit gültiger Mail-Adresse ist erforderlich, an diese werden im 14-Tage-Rhythmus die einzelnen Lektionen zu spezifischen Themen (z.B. Motivation, Lernstrategien) übermittelt. Es wird ein Umfang von etwa 100 Seiten angegeben. Neben theoretischem Input sind auch praktische Übungen und konkrete Anleitungen integrativer Bestandteil des Online-Kurses. Auf der Homepage (Stand 9.4.2019) wird darauf verwiesen, dass bereits 40.000 Eltern dieses Angebot genutzt haben. Neben einer Version für Eltern wird auch eine für Lehrkräfte angeboten. Die Inhalte sind auch in Buchform verfügbar.

- Online-Kurse zu Erziehungsthemen von Vera Rosenauer (Österreich)

Die diplomierte Elternbildnerin Vera Rosenauer bietet auf ihrer Homepage (www.abenteuererziehung.at) zum Erhebungszeitpunkt (Stand 9.4.2019) sechs kostenpflichtige Online-Kurse zu unterschiedlichen Erziehungsthemen an, die primär auf die ersten Lebensjahre fokussieren:

- Wenn das zweite Kind kommt
- Kinder stark machen – was dem Selbstwert gut tut
- Der kleine Trotzkopf und ich
- Zähne putzen bei Babys und Kleinkindern
- Schläft es schon durch?
- „7 typische Elternfallen beim Grenzen setzen und wie du sie vermeidest“ (z.T. kostenlos bei Abonnement des Newsletters)

Die Inhalte werden in 15 bis 26 Lektionen vermittelt; neben einem ein- bis eineinhalb stündigem Video stehen auch Materialien zum Download zur Verfügung. Die Preise für die Kurse bewegen sich zwischen 30 und 50 Euro.

Die Teilnehmer/innen erhalten eine Abschlussbescheinigung sowie nach Absolvierung des Kurses lebenslangen Zugriff auf das erworbene Lernmodul. Mit fast 1600 eingeschriebenen Teilnehmer/innen stellt der Kurs „Kinder stark machen“ das bei weitem erfolgreichste Angebot der Elternbildnerin dar.

2.4.4.2 Elternportale

Ein Internetportal kann als eine Art „Eingang“ verstanden werden, der Zugriff auf themenorientierte Internetseiten, Daten und Anwendungen bietet. Ein wesentliches Ziel dieser Portale besteht darin, durch den angebotenen Service die Besucher/innen des Portals dauerhaft an sich zu binden, also zum wiederholten Besuch zu bewegen (vgl. Kimminius 2015:11). Während die erste Generation der Portale in Form von Service-Providern generell den Zugang zum Internet ermöglicht hat, kann die zweite Generation mit Suchdiensten wie Google gleichgesetzt werden. In der weiteren Entwicklung griffen in erster Linie Unternehmen die Möglichkeit auf, Portale als Marketing-Instrumente einzusetzen. Typischerweise beinhalten diese Portale der

dritten Generation verschiedene Elemente wie Infoseiten zu Serviceangeboten, Blogartikel, ein Forum oder Videobeiträge.

Bei diesen Portalen der dritten Generation können horizontale und vertikale Portale unterschieden werden. Während erstere eine breite Nutzergruppe ansprechen sollen und thematisch daher sehr breit angelegt sind, bieten vertikale Portale spezifische Informationen für spezifische Zielgruppen. (ebd.: 12f). Elternportale repräsentieren typische vertikale Portale, welche die Zielgruppe Eltern mit für Eltern relevanten Informationen und Service-Leistungen versorgen.

Nicht kommerzielle Elternportale werden zumeist von Institutionen bereitgestellt; dazu zählen beispielsweise Ministerien, Jugendämter, aber auch NGOs und Interessensvertretungen. Kommerzielle Elternportale verbinden die finanziellen Interessen der Werbekunden mit dem Informations- und Unterhaltungsinteresse der Eltern.

Wie bereits erwähnt haben insbesondere (gewinnorientierte) Unternehmen frühzeitig das Potenzial von Internetportalen entdeckt, um Kunden zu gewinnen und zu binden. Es ist daher kein Zufall, dass Portale vor allem in Zusammenhang mit Online-Marketing diskutiert werden. Mylluks (2009: 9) bezeichnet etwa Internetportale generell als eine Content-Marketing-Maßnahme.

Im Folgenden sollen einige Beispiele nicht kommerzieller ebenso wie kommerzieller Elternportale vorgestellt werden.

(1) Nicht kommerzielle Elternportale Österreich

- Elternbildungs-Website des BKA (Österreich)

Auf der Elternbildungswebsite des BKA www.eltern-bildung.at können sich Eltern über das Thema Elternbildung in Österreich informieren, wobei hier das vom BKA geförderte Angebot im Mittelpunkt steht.

Die Seite beinhaltet neben einem Veranstaltungskalender zu (geförderten) Elternbildungs-Veranstaltungen auch nähere Erläuterung, was unter dem Begriff Elternbildung überhaupt zu verstehen ist und welchen Qualitätskriterien die geförderten Angebote genügen müssen. Fachbeiträge von Expert/innen zu Schwerpunktthemen wie etwa Schwangerschaft und Geburt, Medien oder Trennung, Scheidung und Verlust sowie ein umfangreicher Serviceteil mit Literaturtipps, einem Bestellservice für (weiteres Informationsmaterial) und Links zu weiteren für Eltern relevante Seiten sind ebenfalls Bestandteil des Portals. Darüber hinaus gibt es einen separaten Login-Bereich für Elternbildner/innen.

- Gesundheitsbezogenes Elternportal: Kinderärzte im Netz (Österreich)

Bei der Website <https://www.kinderaerzte-im-netz.at> handelt es sich um ein (primär) an Eltern gerichtetes Portal im Gesundheitsbereich, das von der Österreichischen Gesellschaft für Kinder- und Jugendheilkunde betrieben wird.

Eigene Abschnitte sind dem Thema Vorsorge (u.a. Mutter-Kind-Pass, Unfallverhütung) sowie Impfen gewidmet. Eine alphabetisch gereichte Übersicht von Krankheiten führt zu kurzen Fachbeiträgen, welche durchwegs von Ärzt/innen verfasst sind bzw. auf medizinisch fundierten Quellen beruhen (z.B. Impfplan Österreich 2019 des Bundesministeriums für Arbeit, Soziales, Gesundheit und Konsumentenschutz).

Neben der Möglichkeit der gezielten Suche nach Kinderärztinnen und -ärzten sind unter der Rubrik „Ratgeber“ zudem (Online-)Broschüren u.a. zum Thema Kinderernährung zum Download bereitgestellt.

- Medienbezogene Elternportale: Digi4family, Saferinternet.at (Österreich)

Als weitere (themenspezifische) Elternportale können Webseiten angeführt werden, welche sich insbesondere mit (digitalen) Medien auseinandersetzen.

Die Seite „Digi4family“ wurde bereits weiter oben bei der Webinar-Reihe des Portals erwähnt und wird in Abschnitt 2.4.4.5. näher vorgestellt.

Auch Saferinternet.at hat (neben den Jugendlichen selbst) Eltern als eine zentrale Zielgruppe im Blick, fungiert jedoch nicht als „reines“ Elternportal, sondern wendet sich darüber hinaus auch an Senior/innen sowie an Lehrende.

- Rabeneltern.org – ein nicht institutionelles Portal

Als nicht kommerzielles, marketingfreies Portal, das nicht von einer Institution betrieben wird, kann <https://rabeneltern.org/> genannt werden. Dieses Angebot ist aus einer Elterninitiative heraus entstanden und beinhaltet unter der Kategorie „Wissenswertes“ umfangreiche Informationen zu verschiedenen Themen (z.B. Geburt, Ernährung, Lernwelten). Ein eigener Bereich ist den sogenannten „Ammenmärchen“ gewidmet, die beispielsweise im Zusammenhang mit Schwangerschaft, Schlafen, Stillen oder dem Sauberwerden kolportiert werden. Ein Blog, Rezepte und eine Bibliothek mit empfehlenswerter Literatur zählen ebenfalls zum Angebot.

(2) Nicht kommerzielle Elternportale Deutschland

Was Elternportale in Deutschland betrifft, so ist auf der Website des deutschen Bildungsservers einen Überblick über nicht-kommerzielle, staatliche bzw. institutionelle Angebote verfügbar.²²

Im Folgenden werden einige dieser Angebote kurz vorgestellt.

²² <https://www.bildungserver.de/Elternportale-Elternratgeber-Kinder-und-Erziehung-1860-de.html>

- Familienportal

Beim sogenannten Familienportal (<https://www.familienportal.de>) handelt es sich um ein (reines) Serviceportal des Deutschen Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Inhalte sind im Wesentlichen Informationen zu verfügbaren Unterstützungsleistungen für Familien. Erziehungsfragen werden hier nicht thematisiert.

- Eltern im Netz

Das bayerische Landesjugendamt bietet auf der Website <https://www.elternimnetz.de/> Unterstützung und Information zu verschiedenen Aspekten der Kindererziehung bzw. Elternschaft. Inhalte sind einerseits nach Altersgruppen bzw. Lebensphasen des Kindes (z.B. „das erste Lebensjahr“, „Pubertät“) geordnet bzw. themenspezifisch (z.B. „Familienfinanzen“, „Familie in der Krise“) strukturiert.

- Portal Frühe Chancen

Unter <https://www.fruehe-chancen.de/> stellt das Deutsche Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend ein Themenportal zur frühkindlichen Erziehung zur Verfügung.

- Portal Kindergesundheit

Unter dem Link <https://www.kindergesundheit-info.de> ist das Online-Portal der deutschen Bundeszentrale für Gesundheitliche Aufklärung auffindbar, welches der Förderung einer gesunden Entwicklung von Säuglingen, Kindern und Jugendlichen gewidmet ist. Das Portal wendet sich an Eltern und Fachkräfte gleichermaßen.

- Geburtskanal

Bei der Website „Geburtskanal“ <https://www.geburtskanal.de/> handelt es sich um ein Hebammenprojekt, welches sich selbst als „unabhängiges interdisziplinäres Informationsnetzwerk für zukünftige und werdende Eltern und junge Familien“ definiert. Die Themen Schwangerschaft, Geburt und das Leben mit (sehr jungen) Kindern werden von verschiedenen Seiten eingehend beleuchtet. Dies beinhaltet gesundheitsbezogene Inhalte, die (werdende) Mutter ebenso wie das Kind betreffend, finanzielle Fragestellungen (Förderungen etc.) oder entwicklungspsychologische Aspekte.

- Elternleben

Das deutsche Elternportal <https://www.elternleben.de/>, welches von einem deutschen Sozialunternehmen namens „Wellcome“ betrieben wird, gliedert sein Angebot in vier Bereiche: Unter „Elternwissen“ können Eltern Wissensmodule aus sechs Elternphasen (z.B. Schwangerschaft, Grundschulkind) und acht Lebensbereichen (z.B. Familienleben, Job und Karriere) auswählen. Im Bereich „Community“ haben Eltern die Möglichkeit, sich mit anderen Eltern ebenso wie mit Expert/innen auszutauschen. Außerdem steht eine kostenlose Online-Beratung zur Verfügung

und es kann darüber hinaus online nach Elternbildungsangeboten vor Ort gesucht werden. Für die meisten Angebote ist eine (kostenlose) Registrierung erforderlich.

(3) Kommerzielle Elternportale Österreich

- Portale von FOKUS KIND Medien

Im Bereich der kommerziellen Elternportale dominiert in Österreich klar das in Wien ansässige Marketing-Unternehmen FOKUS KIND Medien (fokuskind.com), welches sich selbst auf seiner Website als „Österreichs reichweitenstärkstes Medienhaus und führende Full-Service Agentur für Familien-Marketing“ bezeichnet. Unter dem Dach FOKUS KIND Medien sind eine Reihe von Elternportalen vereint, die zum Teil thematisch oder innerhalb der Zielgruppe Eltern differenzieren. Die Kernkompetenzen des Anbieters liegen nach Eigendefinition...

*„...in der Kommunikation relevanter Themenfelder für heranwachsende Familien und in der Integration namhafter Brands und Unternehmen in diesen Kontakt mit der Zielgruppe.“
(<https://www.fokuskind.com>)*

Folgende Webportale für Eltern zählen zu den Angeboten von FOKUS KIND Medien:

- www.eltern-forum.at: Überblicksportal mit Forum und inhaltlichen Beiträgen mit Schwerpunkt auf dem Forum
- www.schwanger.at: Überblicksportal zum Thema Schwangerschaft
- www.babyforum.at: Überblicksportal zum Babyalter
- www.kindaktuell.at: Überblicksportal zum Thema Kinder und Erziehung allgemein, welches u.a. ein Forum oder Ausflugstipps beinhaltet
- www.kinderkram.com: Handelsplattform für Eltern
- www.kinderkalender.at: Kalender für Familien- und Kinderveranstaltungen
- www.karenz.at: Informationsportal zu Karenz und Co.
- www.ausmalbilder.com: Downloadservice für Ausmalbilder
- www.BabyAcademy.at: Vorträge und Workshops, Veranstaltungsort: Dschungel Wien

Weiters wird ein zu www.babyforum.at analoges Portal für die Schweiz angeboten; ein Kinderbuch-Portal (www.kinderbuecher.com) ist im Aufbau begriffen.

Auffallend ist die enorme Reichweite der angebotenen Portale: So spricht der Anbieter auf seiner Website zum Beispiel in Bezug auf die Seite www.schwanger.at von einer 99%igen Reichweite bei Schwangeren, was 162.000 Besucher/innen pro Monat entspricht.

- Mamilade.at

Die Mamilade Ausflugstipps GmbH mit Sitz in Wien bietet ein umfassendes themenspezifisches Portal zu Ausflugszielen für Familie („Die besten Ausflugstipps für Eltern und Kinder“). Neben nach Kategorien geordneten Ausflugszielen (z.B. „Badespaß“ oder „Natur und Abenteuer“) finden sich Hinweise zu Veranstaltungen wie Kinderfesten, Tipps zu Locations für Kindergeburtstage sowie Anbieter von Ferienbetreuung. Checks und Urlaubstipps runden das Angebot ab.

(4) Kommerzielle Elternportale Deutschland

In Deutschland ist es das Verlagshaus Gruner und Jahr, das den Markt der kommerziellen Elternportale dominiert. Die G+J Parenting Media GmbH zeichnet dabei für die Portale www.eltern.de, www.urbia.de, sowie www.vorname.com verantwortlich, die miteinander verwoben sind: So werden die beiden letztgenannten Portale als ein „Angebot von Eltern“, beworben, womit die 1966 gegründete, monatlich erscheinende deutsche Elternzeitschrift, herausgegeben von Gruner und Jahr, gemeint ist.

Während die Vornamen-Seite definitionsgemäß auf ein enges Themenfeld beschränkt ist, decken die beiden Überblicksportale ein breites Spektrum ab. www.eltern.de hat unter anderem einen Newsletter, Grußkarten, Reiseinformation und Podcasts im Programm und stellt primär eine Erweiterung des Printangebots (Eltern bzw. ElternforFamily) dar. Das Angebot von www.urbia.de erstreckt sich unter anderem über ein Infomagazin, ein Forum, einen Marktplatz, Produkttests, Services (z.B. einen Zyklus Kalender) sowie Gewinnspiele. In der Selbstbeschreibung wird www.urbia.de als „*Deutschlands größte Familien-Community und Marktführer unter den deutschsprachigen Familien- und Elternportalen*“ bezeichnet (siehe: <https://www.urbia.de/allgemein/werben-bei-urbia>).

2.4.4.3 Elternforen

Eine gerne genutzte Möglichkeit, sich mit anderen Eltern auszutauschen, stellen Elternforen im Internet dar. „Reine“ Elternforen sind eher selten anzutreffen, häufig treten sie in Kombination mit Informations- und Service-Angeboten auf, etwa als Bestandteile eines Portals. In manchen Fällen nimmt das Forum dabei aber eine zentrale Position ein, wie etwa bei der deutschen (kommerziellen) Webseite www.elternforen.com. Das Angebot umfasst aber auch einen Ratgeber mit Fachinformationen, ein Lexikon, eine Rezeptsammlung sowie einen eigenen Unterabschnitt zum Thema Abnehmen.

Von jenen Elternforen, die für sich alleine stehen, stellt die in Wien ansässige kommerziell betriebene Website www.parents.at eines der bekanntesten dar. Auf der Homepage ist vom „größten deutschsprachigen Elternforum“ die Rede, was auch durch eindrucksvolle Zahlen belegt wird: 48.276 Teilnehmer – 662.742 Themen – 14.493.790 Beiträge (Stand 11.09.2019)

2.4.4.4 Elternblogs

Wie sehr Elternblogs in den letzten Jahren an Bedeutung gewonnen haben, lässt sich unter anderem daran ablesen, dass der Verein Blogfamilia (<https://blogfamilia.de>) seit 2015 in Berlin eine jährliche Konferenz von Elternblogger/innen veranstaltet, bei der etwa im Jahr 2018 neben 174 Elternblogger/innen auch die deutsche Familienministerin anwesend war.

Verschiedene Quellen²³ verweisen auf rund 2000 Elternblogs im deutschsprachigen Internet. Mit der Seite <http://elternblogs.info/> existiert auch eine Art Service-Seite für Eltern, die selbst als

²³ z.B. <https://www.mamaclever.de/2017/05/16/elternblogs-viel-mehr-als-tagebuecher-geltungssuechtiger-muetter/>
<https://www.spiegel.de/netzwelt/web/elternblogs-diese-12-blogs-bieten-mehr-als-nur-breirezepte-a-1206622.html>

Blogger/innen tätig sind. Hier werden Themen behandelt wie: „Die Google Analytics Checkliste“ oder „Was bringt mir eine Elternbloggerkonferenz und wie bereitet man sich darauf vor?“ Die zunehmende Kommerzialisierung von Elternblogs, etwa im Rahmen von bezahlten Produkttests und -empfehlungen, verweist auf mögliche Risiken und Schattenseiten, die mit diesen Angeboten verbunden sind.²⁴

2.4.4.5 Webinare

Die Konzeption von Webinaren wurde bereits in Kapitel 2.1.2.2 erläutert. Auch in die Elternbildung hat dieses Lern- und Kommunikationsszenario bereits Eingang gefunden, wobei das von der MARKE Elternbildung angebotene „elternweb2go“ in Österreich eine Vorreiterrolle einnimmt. Eine weitere österreichische Webinar-Reihe („Digi4family“) widmet sich im Speziellen der Thematik des digitalisierten Familienalltags. Auch in Deutschland existiert ein (auf den ersten Blick überschaubares) Angebot an Webinaren speziell zu Elternthemen, welche an dieser Stelle kurz beispielhaft skizziert werden.

(1) Webinar-Angebote Österreich

- elternweb2go – der digitale Elterntreff der Marke Elternbildung (Österreich)

Das vom österreichischen Dachverband für katholische Erwachsenenbildung gemeinsam mit dem Medienexperten David Röthler entwickelte „elternweb2go“ stellt unter der gleichnamigen Webseite seit 2015 ein digitales Elternbildungsangebot in Form von Webinaren zur Verfügung. Per Erhebungsdatum (9.4.2019) wurden bereits mehr als 30 Webinare durchgeführt, die nach Ausstrahlung im Internet über YouTube dauerhaft „zum Nachsehen“ für interessierte Eltern, Großeltern etc. verfügbar sind.

Es soll laut den Angaben der Initiator/innen die Möglichkeit geboten werden, Informationen zu sammeln, sich auszutauschen und in einer vertrauensvollen Umgebung neue Impulse für den Familienalltag zu setzen. Die Webinare sind grundsätzlich interaktiv angelegt, es obliegt jedoch den Teilnehmenden, inwieweit sie sich aktiv einbringen und ihre Identität preisgeben wollen. Das Spektrum reicht somit von der anonymen Zuhörer- und –seherrolle bis hin zum Interagieren mittels Ton und Bildkontakt. Es werden nur minimale technische Voraussetzungen wie das Vorhandensein eines PCs mit stabiler Internetverbindung sowie eines mobilen Endgerätes (z.B. Smartphone) gestellt. Bei einer Live-Teilnahme wird auch ein Headset empfohlen.

Mit den gewählten Themen wird versucht, Eltern in verschiedenen Phasen der Elternschaft zu unterstützen. Ein- bis zweimal jährlich wird in Kooperation mit digi4family ein Thema zum Bereich „digitale Medien und Familie“ angeboten. Weiters ist jährlich eine Weiterbildungsveranstaltung für Elternbildner/innen vorgesehen.

Durchgeführt werden die Webinare von ausgebildeten Elternbildner/innen aus Einrichtungen, die dem Forum der Katholischen Erwachsenenbildung angehören. Eine Moderatorin sowie die

²⁴ Vgl. z.B. <https://www.nrz.de/leben/elternblogs-von-mamas-empfohlen-von-unternehmen-bezahlt-id209155143.html>

Vertreterin des Forums Katholischer Erwachsenenbildung (als Veranstalter) unterstützen bei der Vor- und Nachbereitung des Seminars.²⁵

Nachfolgend ein kurzer Auszug aus dem bisherigen Angebot:

- „Zwischen Verwöhnen und Grenzen setzen“ (09. November 2015)
- „Meine Grenzen, deine Grenzen“ (13. Juni 2016)
- „Muss ich immer 3x reden?“ (06. November 2017)
- „Das Wutmonster in meinem Bauch“ (9. April 2018)
- „Wie Flügel gut wachsen können“ (13. Juni 2019)

- Webinar-Reihe "Digi4family" (Österreich)

Bei „Digi4family“ handelt es sich um eine Initiative des BKA (Sektion Familie und Jugend). Die Zielsetzung besteht darin, die Medienkompetenz von Familien zu verbessern und den kreativen und eigenverantwortlichen Umgang mit Medien sicherzustellen, wobei neben Eltern und Großeltern auch Jugendliche die Zielgruppe bilden. Weiters richten sich die Inhalte an Multiplikator/innen wie Pädagog/innen und Elternbildner/innen.

Neben einer Reihe von Informationen u.a. zu Serviceangeboten, Fachtagungen oder Firmenprojekten bietet die Homepage auch eine Webinar-Reihe, die seit Oktober 2015 bis zu fünfmal monatlich zur Teilnahme an Webinaren einlädt. Einige Webinare werden im Anschluss als Videomitschnitt auf der Homepage öffentlich zur Verfügung gestellt. Es gibt auch Webinare, deren Mitschnitt später nicht für die Allgemeinheit abrufbar ist, weil etwa sensible und persönliche Themen gemeinsam diskutiert werden und den Teilnehmenden ein geschützter Rahmen zugesichert wurde.

Bisherige Webinare befassten sich beispielsweise mit folgenden Themenbereichen:

- Mein Kind beim Lernen online unterstützen (01. Oktober 2015)
- Suchmaschinen und Websites für Kinder (28. Jänner 2016)
- WhatsApp sicher nutzen und Konflikte lösen (21. April 2016)
- Wie kann ich mein Kind für die Schule digital fit machen? (22. September 2016)
- Der Weg zur Selbständigkeit – Kinder fördern und fordern (01. März 2017)
- Jugendkultur heute – Sprache, Trends und Hypes (04. Mai 2017)
- Online-Abendrunde – Wie ist das bei euch? Smartphone und Kinder (01. Februar 2018)
- Online ohne Risiko – so schützen wir unsere Kids (19. Oktober 2018)
- Vorsicht, Falle! Betrug im Internet rechtzeitig erkennen (03. Dezember 2018)
- Game over? Über die Faszination von Computerspielen (07. März 2019)
- Die Generation Digital – Heranwachsen in einer vernetzten Welt (20. Mai 2019)
- Minecraft-Webinar (04. Juni 2019)

²⁵ Vgl. auch: <https://www.elternbildung-portal.at/artikel/elternbildung-wird-digital-webinare-als-bildungsangebot-fuer-eltern>

Weitere Webinare sind als Kooperation mit saferinternet.at oder elternweb2go konzipiert, wie zum Beispiel:

- Safer Internet: Hilfe! Mein Kind will ein Smartphone (08. Oktober 2015)
- Safer Internet: Cyber-Mobbing (17. März 2016)
- „Nur rosarot und himmelblau?“ – Webinar elternweb2go (06. Mai 2019)
- „Mein Kind will ein Haustier!“ – Webinar elternweb2go (26. November 2018)

(2) Webinar-Angebote Deutschland

- Webinare von familylab

Die deutsche Webseite „familylab.de – die familienwerkstatt“, welche sich insbesondere auf den dänischen Familientherapeuten Jesper Juul beruft, bietet neben Offline-Seminaren und Vorträgen, Hörbeiträgen, Filmen usw. unter anderem im Rahmen der „familylab-academy“ auch kostenpflichtige Webinare zu verschiedenen Erziehungsthemen an. Diese sind unter <https://familylab.edudip.com> abrufbar, jedoch nicht direkt mit der Website www.familylab.de verlinkt. Die Preise für die Teilnahme bewegen sich zwischen 5 und 15€; es ist eine Registrierung erforderlich. Die Online-Seminare werden von Familylab-Trainer/innen angeboten und können – meist von einer begrenzten Personenzahl – zu bestimmten Terminen gebucht werden.

- Webinar-Reihe zu digitalen Medien auf www.klicksafe.de

Bei „Klicksafe“ handelt es sich um eine EU-Initiative, welche die Sicherheit im Netz verbessern soll. Es handelt sich um ein gemeinsames Projekt der Landeszentrale für Medien und Kommunikation (LMK) Rheinland-Pfalz (Projektkoordination) und der Landesanstalt für Medien NRW. Im Jahr 2015 wurde das Informationsangebot der Website um eine Webinar-Reihe zu medienspezifischen Fragen erweitert. Bis einschließlich 12.7.2018 wurden insgesamt neun Online-Veranstaltungen durchgeführt, welche auf YouTube nach wie vor frei zugänglich sind (siehe <https://www.klicksafe.de/service/aktuelles/webinare/>). Unter anderem wurden die Themen „Sinnvolle Handynutzung in der Schule und Daheim“, „Sicher im Netz mit Smartphone, Tablet und PC“ sowie „Rechtsfragen der Internetnutzung“ behandelt. Links und weiterführende Informationen zum jeweiligen Webinar ergänzen das Angebot.

- Webinare der Verlagsgruppe Random House GmbH

Als Anbieterin von Webinaren konnte des Weiteren die deutsche Verlagsgruppe Random House GmbH ausgemacht werden. Auf der Website <https://www.litlounge.tv/babywissen> sprechen Autorinnen und Autoren über ihre aktuellen Bücher und Themen, welche durchgängig im Bereich der Kindererziehung bzw. der Entwicklung von Kindern angesiedelt sind. Die Webinare sind noch weiter in verschiedene Varianten untergliedert: Online-Lesung, Online-Talk, Online-Seminar und Online-Debatte.

- Gesund ins Leben

Auf der Website <https://www.gesund-ins-leben.de> wird von einer Gesundheitsexpertin des deutschen Bundeszentrums für Ernährung sowie einer Stillberaterin eine Webinarreihe zur Ernährung von Säuglingen angeboten.

2.4.4.6 Podcasts

Auf Plattformen wie Spotify oder iTunes, welche Podcasts zur Verfügung stellen, sind auch Familienthemen häufig als Sparte vertreten, und es finden sich Podcasts, die man thematisch dem klassischen Bereich der Elternbildung zuordnen kann. Sie sind jedoch eher im Bereich des Edutainment anzusiedeln, wie etwa der Podcast zweier junger Mütter mit pädagogischer Berufserfahrung. Ihr Podcast "Das gewünschtste Wunschkind" führt aktuell die Podcast-Charts von Spotify und iTunes an (Stand 21. Mai 2019).²⁶ Die Podcast-Folgen beschäftigen sich mit Themen wie "Wie schläft mein Baby besser ein und durch?" oder "Wann kann man Kinder alleine zur Schule und zu Freunden schicken?" Es finden sich in diesem Bereich viele weitere Podcasts. Sie verknüpfen Information und Entertainment und dürften genau den Anspruch des informellen, selbstorganisierten, unkomplizierten Lernens in kleinen Häppchen für zwischendurch ("Microlearning", vgl. Abschnitt 2.1.2.3) erfüllen.

Die Website <https://fyyd.de>, eine (private) Podcast-Suchmaschine, beinhaltet auch das Unterthema Familie und Kinder, unter welchem rund 500 Podcasts gelistet sind. Allerdings richtet sich nur ein Teil davon explizit an Eltern bzw. befasst sich mit Themen der Erziehung und Entwicklung von Kindern. In diese Kategorie fallen beispielsweise auch Wissenssendungen und Hörspielreihen für Kinder oder paarspezifische Themengebiete.

2.4.4.7 Apps

Zahlreiche im Internet verfügbare Webseiten für Eltern lassen sich auch als sogenannte Mobile App über das Smartphone nutzen. Es existiert aber auch eine Reihe sogenannter nativer Apps für Eltern, die nicht als „Ableger“, sondern als eigenständige Angebote existieren und im Regelfall auf Plattformen zum Download bereitstehen.

Bekannt ist etwa die FamilienApp des Bundeskanzleramtes, welche als Unterstützung im Familienalltag und bei der Kindererziehung gedacht ist und über finanzielle Förderungen für Familien ebenso informiert wie über relevante Termine (z.B. Mutter-Kind-Pass-Untersuchungen).

Eine weitere App des Bundeskanzleramtes ermöglicht es, nach einer Betreuungslösung für die Kinder in den Ferien zu suchen. Es handelt sich um die sogenannte FamilyApp.

Das deutsche Familienministerium stellt wiederum die App „Erste Schritte“, einen Ratgeber für die ersten zwölf Lebensmonate, sowie eine „Warte-Spiele-App“ für Kinder und Eltern zur Verfügung. Ein Beispiel aus der Schweiz, welches vom Familieninstitut der Universität Fribourg entwickelt wurde, ist die ElternSeinApp.

²⁶ Vgl. <https://podwatch.io/charts/familien-kinder-podcasts/>

In den verschiedenen App-Stores (z.B. Google Play Store) sind unter dem Stichwort „Eltern“ unzählige Apps gelistet, die vom Schwangerschaftskalender über Angebote für Kinder getrenntlebender Eltern bis zur Tauschbörse für Kinderkleidung alle nur denkbaren Bedürfnisse von Eltern und Kindern ansprechen.

3 Empirischer Teil

Im Fokus der Studie standen die folgenden Fragestellungen:

- Inwieweit können digitale Angebote dazu beitragen, dass mehr Eltern durch (institutionelle) Elternbildung erreicht werden?
- Stellen digitale Formate DAS Zukunftsmodell in der Elternbildung dar, werden sie Präsenzveranstaltungen den Rang ablaufen?
- Was bedeutet die sogenannte „Googleisierung der Gesellschaft“, also die Tatsache, dass immer mehr Menschen für jegliche Informationssuche Suchmaschinen nutzen, für die Elternbildung?
- Wie kann die (digitale) Zukunft der Elternbildung aussehen?

Die Beantwortung dieser Fragestellungen erfolgt in der Zusammenschau der Literaturrecherche, einer Online-Befragung von Eltern sowie ergänzenden Informationen von Expert/innen im Bereich Elternbildung bzw. digitale Medien.

3.1 Expert/innenbefragung

Im Rahmen der vorliegenden Studie wurden insgesamt vier Expert/innen befragt, die einen für die interessierenden Fragestellungen relevanten Bezug zur Eltern- bzw. Erwachsenenbildung im Allgemeinen und/oder zu digitalen Medien aufweisen. Die Informationen sollten dabei als Hintergrundfolie und zur Vervollständigung des Bildes dienen, welches sich aus der Literaturrecherche einerseits und der Elternbefragung andererseits ergab. Konkret handelte es sich um die folgenden Personen:

- Mag. Katrin Thöndl
Referentin für den Bereich Elternbildung im Bundeskanzleramt, Sektion Familien und Jugend in der Abteilung V/2 Kinder- und Jugendhilfe.
- Brigitte Lackner, MAS
U.a. verantwortlich für die österreichweite Koordination der Elternbildung im Forum Katholischer Erwachsenenbildung und die Förderung der MARKE Elternbildung; Initiatorin der Webinar-Reihe „elternweb2go“.
- Mag. David Röhler
Unternehmensberater, Erwachsenenbildner, Universitätslehrbeauftragter; Experte im Bereich Soziale Medien und Erwachsenenbildung (MOOCs, Webinare); Mitgründer und Vorstandsmitglied von WerdeDigital.at und digi4family.at.
- Mag. Anita Pleschko-Röhler
Kindergartenpädagogin und Erziehungswissenschaftlerin; Mitgründerin und Vorstandsmitglied von WerdeDigital.at und digi4family.at.

Brigitte Lackner wurde mittels Face-to-face-Interview befragt, während das Gespräch mit David Röhler sowie Anita Pleschko-Röhler im Rahmen einer Videokonferenz über ZOOM erfolgte. Seitens des BKA, Sektion Familien und Jugend, erfolgte eine schriftliche Stellungnahme.

3.2 Elternbefragung

Das Kernstück der vorliegenden Studie bildet eine Online-Umfrage, gerichtet an Eltern mit Kindern von 0-18 im gemeinsamen Haushalt. Die Erhebung fand im Zeitraum vom 19. September 2019 bis zum 05. November 2019 statt. Es konnten insgesamt 370 Eltern erreicht werden.

Der Fragebogen war in drei Abschnitte gegliedert. Der erste Teil bezog sich auf die Verfügbarkeit und Nutzung digitaler Medien sowie auf generelle Präferenzen im Bereich des Wissenserwerbs. Der zentrale Teil des Fragebogens befasste sich mit Eltern- und Familienfragen. Dabei ging es einerseits um das Informations**interesse** an Elternthemen, andererseits um das Informations**verhalten** von Eltern, wobei ein besonderes Augenmerk auf die Nutzung digitaler Medien bei der Auseinandersetzung mit Erziehungs- und Entwicklungsthemen gelegt wurde. Des Weiteren wurde in diesem Teil des Fragebogens die Elternbildung im Kontext digitaler Medien thematisiert. Im dritten und letzten Abschnitt des Fragebogens wurden noch soziodemografische Daten wie das Geschlecht oder die höchste abgeschlossene Ausbildung abgefragt.

Die Einladung zur Teilnahme an der Befragung wurde über den ÖIF-internen Verteiler ausgesandt sowie an die Elternbildungsträger weitergeleitet. Sowohl auf www.eltern-bildung.at als auch auf www.digi4family.at wurde auf die Umfrage verlinkt. Breite Unterstützung erfolgte auch seitens der verschiedenen Familienorganisationen in den Bundesländern. Der Fragebogen wurde des Weiteren von FOKUS KIND Medien im Rahmen der Website www.babyforum.at sowie mittels Newsletter, Facebook und Instagram beworben.

3.2.1 Einleitende Bemerkungen zur Stichprobe

Vorauszuschicken ist, dass es sich bei den Personen, die den Fragebogen ausgefüllt haben, nicht um ein repräsentatives Abbild der (österreichischen) Bevölkerung handelt, da diese Form der Befragung einerseits eine sehr hochschwellige Methodik darstellt, mit der vorwiegend überdurchschnittlich gebildete Personen erreicht werden können, und andererseits die Thematik (Kindererziehung) einen wesentlich höheren Anteil an weiblichen Respondentinnen anspricht.

Die Intention der Untersuchung lag jedoch nicht darin, repräsentative Aussagen über Einstellungen und Verhalten der österreichischen Bevölkerung tätigen zu können, sondern vielmehr, Zusammenhänge zu entdecken und aufzuzeigen. So interessierte etwa die Frage, ob verschiedene Altersgruppen unterschiedliche Sichtweisen in Bezug auf digitale Medien im Erziehungskontext vertreten oder ob die digitalen Kompetenzen einer Person Einfluss auf die Einstellungen zum Einsatz digitaler Medien in der Elternbildung ausüben.

Neben den klassischen soziodemografischen Merkmalen wie Geschlecht, Alter und Schulbildung erfolgte eine Strukturierung der Stichprobe im Hinblick auf die Aspekte „digitale Kompetenzen“, „digitale Lernerfahrung“ sowie „Nutzungsverhalten“ bezüglich digitaler Medien, welche als „digitale Affinität“ zusammengefasst werden können.

3.2.2 Beschreibung der Stichprobe

Im nachfolgenden Abschnitt werden nun die wesentlichen soziodemografischen Merkmale der befragten Personen sowie weitere im Zusammenhang mit der Fragestellung relevante Variablen wie etwa der Besitz digitaler Geräte oder die digitale Lernerfahrung beschrieben.

Wie bereits angeführt konnten insgesamt 370 Online-Fragebögen in die Auswertung einbezogen werden. Da jedoch nicht alle Fragestellungen vollständig von allen Personen ausgefüllt wurden, schwankt die Zahl der Personen, von denen zur jeweiligen Thematik auswertbare Daten vorliegen. Die jeweilige Personenzahl, auf die Bezug genommen, ist jeweils den entsprechenden Grafiken zu entnehmen.

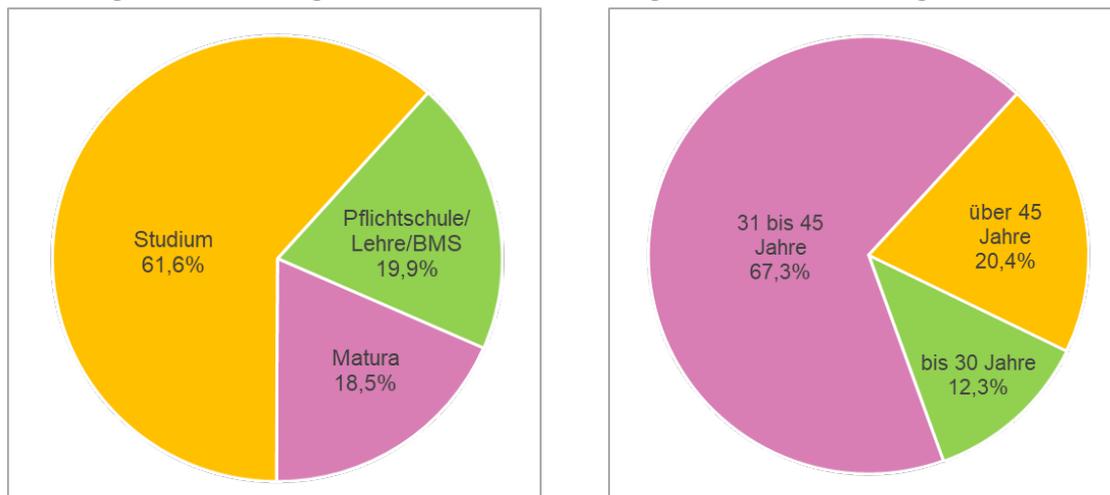
3.2.2.1 Soziodemografischer Hintergrund

Der bei weitem überwiegende Anteil der Fragebögen wurde von Frauen ausgefüllt. Es haben lediglich 25 Männer an der Befragung teilgenommen, was einem Anteil von 6,8 % entspricht. Unterschiede im Antwortverhalten nach dem Geschlecht sind daher nur mit Vorbehalt möglich.

Erwartungsgemäß besteht auch ein deutliches Bildungsbias: 61,6 % der Eltern können ein abgeschlossenes Studium vorweisen. Der Anteil der Personen, die über einen Maturaabschluss verfügen, beträgt 18,5 %. Befragte, die eine Lehre oder berufsbildende Schule abgeschlossen haben, sowie jene, die lediglich über einen Pflichtschulabschluss verfügen, wurden in einer Gruppe zusammengefasst – dies betrifft 19,9 %.

Die mittlere Altersgruppe (31 bis 45 Jahre) ist mit rund zwei Drittel mit Abstand am stärksten vertreten. Eltern über 45 Jahre machen ca. ein Fünftel der Stichprobe aus. Nur 12,3 %, das sind in Absolutzahlen 45 Personen, gehören der Gruppe der jungen Eltern bis 30 Jahre an.

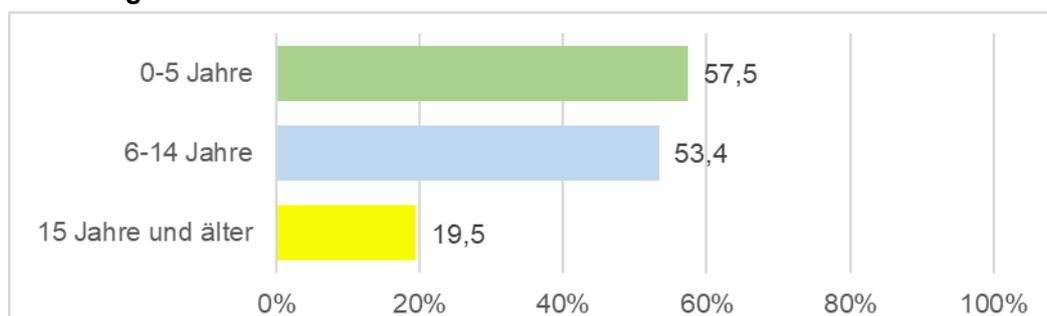
Abbildung 4: Höchste abgeschlossene Schulbildung und Alter der Befragten



Quelle: Online-Erhebung ÖIF; n=368

Wie der nachfolgenden Abbildung zu entnehmen ist, hat rund ein Fünftel der Befragten ein Kind (oder mehrere Kinder), welches 15 Jahre und älter ist. Mehr als die Hälfte der Befragten haben Kinder unter sechs Jahre und/oder im Altersbereich zwischen sechs und 14 Jahren.

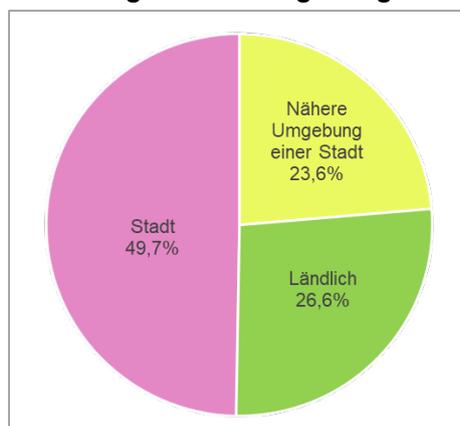
Abbildung 5: Alter der Kinder



Quelle: Online-Erhebung ÖIF; n=365; Mehrfachnennungen möglich

Auch zur Wohnumgebung liegen Daten vor: Etwa die Hälfte der Befragten wohnt in einer Stadt, die andere Hälfte verteilt sich annähernd gleich auf die nähere Umgebung einer Stadt und ein ländliches Wohnumfeld.

Abbildung 6: Wohnumgebung



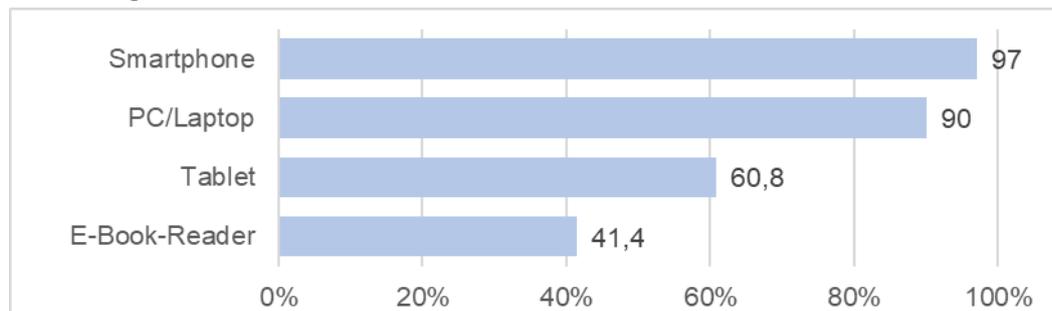
Quelle: Online-Erhebung ÖIF; n=368

3.2.2.2 Digitale Affinität

Eine wichtige Basisinformation für die nachfolgenden Auswertungen im Hinblick auf elternspezifische Fragestellungen im Sinne der Studie stellen neben den soziodemografischen Merkmalen vor allem Variablen dar, die Aussagen über die grundsätzliche digitale Affinität der befragten Personen zulassen. Vorauszuschicken ist hier, dass die Selektivität der Stichprobe – vor allem das hohe Bildungsniveau – hier immer mit zu bedenken ist. Es sei daher nochmals betont, dass die Daten z.B. im Hinblick auf digitale Kompetenzen und Lernerfahrungen nicht die österreichische Bevölkerung abbilden, sondern als Grundlage für die Unterscheidung nach Personen mit höherer bzw. geringerer digitaler Affinität herangezogen werden.

Eine Basisinformation stellen dabei die grundsätzliche Verfügbarkeit digitaler Geräte bzw. der Gerätebesitz dar. Erwartungsgemäß verfügen nahezu alle befragten Personen über ein Smartphone, über einen PC oder Laptop verfügen 90 %. Tablet und vor allem ein E-Book-Reader stellen hingegen nicht in diesem Ausmaß eine Selbstverständlichkeit dar. Hier bestehen auch deutliche Unterschiede zum Beispiel nach Bildungshintergrund, die an dieser Stelle jedoch nicht weiter ausgeführt werden.

Abbildung 7: Gerätebesitz

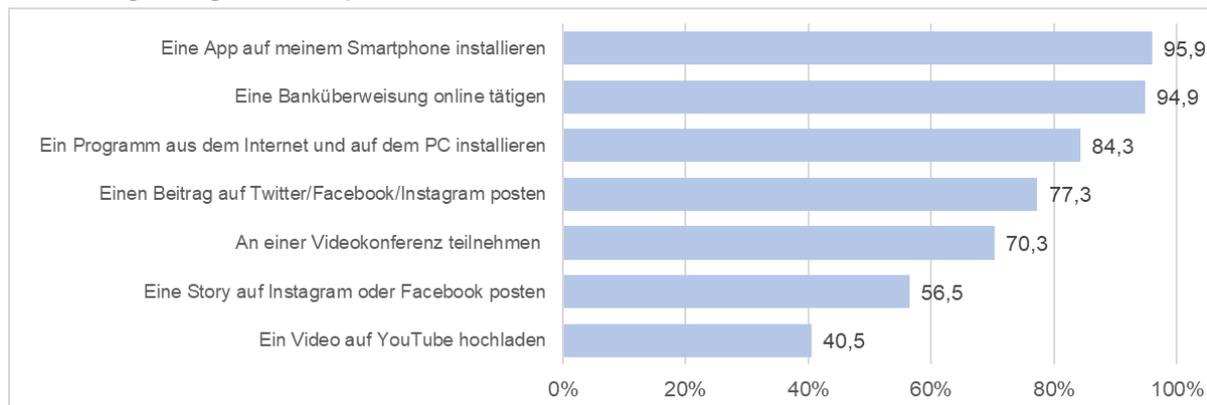


Quelle: Online-Erhebung ÖIF; n=370

Eine weitere wichtige Variable stellt die **Selbsteinschätzung der digitalen Kompetenzen** dar, da diese für die Nutzung digitaler Möglichkeiten im Bereich der formellen und informellen Elternbildung von Bedeutung sind. Die Bereitschaft zur Nutzung eines Webinars wird etwa auch davon abhängen, ob sich die Person überhaupt in der Lage sieht, dies technisch zu bewerkstelligen.

Wie die Auswertung gemäß der nachfolgenden Abbildung zeigt, stellt es für nahezu alle Befragte eine Selbstverständlichkeit dar, eine App auf dem eigenen Smartphone zu installieren oder eine Banküberweisung online zu tätigen. Immerhin fast 30 % sind nicht von ihrer Fähigkeit überzeugt, an einer Videokonferenz teilnehmen zu können. Ein Video auf YouTube hochzuladen wird nur von rund 40 % als Fähigkeit, über die man selbst verfügt, wahrgenommen.

Abbildung 8: Digitale Kompetenzen: „Kann ich“



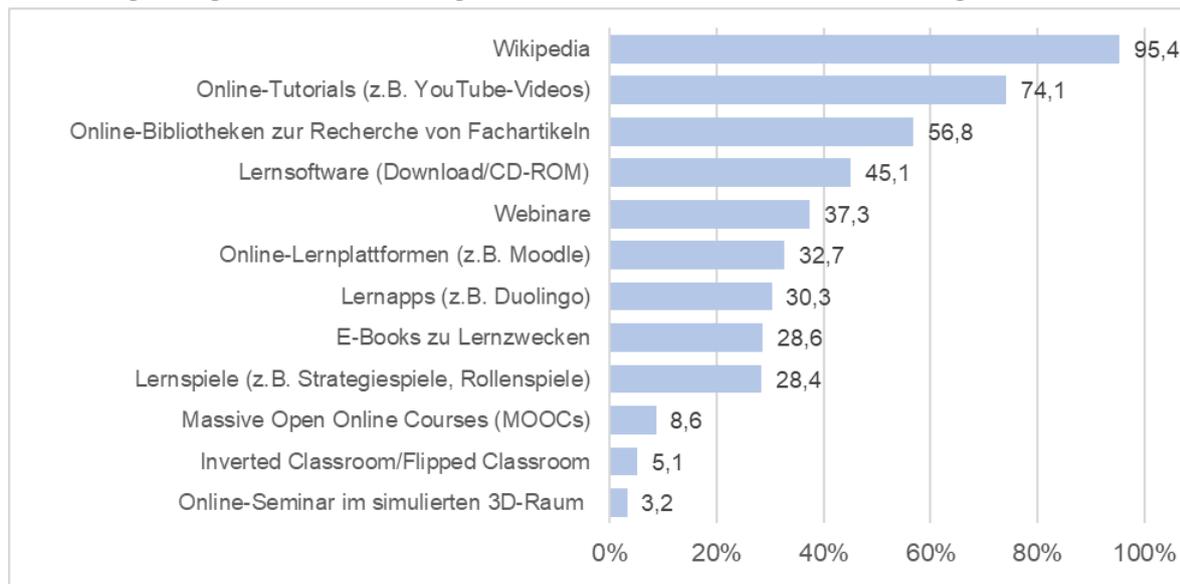
Quelle: Online-Erhebung ÖIF; n=370

Für die weiteren Auswertungsschritte wurde die Stichprobe nach ihren digitalen Kompetenzen gruppiert: Personen mit höchstens drei digitalen Fertigkeiten, d.h. mit geringer digitaler Kompetenz, bilden hierbei den Gegenpol zu jenen Personen, die über große digitale Fertigkeiten verfügen und alle sieben Vorgänge beherrschen („hohe digitale Kompetenz“). Erstere Gruppe wird durch 50 Personen (13,5 %) repräsentiert, die „Könner“ sind mit 27,8 % vertreten. Die Gruppe der Personen mit durchschnittlichen digitalen Kompetenzen, welche mit 58,5 % den größten Anteil repräsentiert, liegt dazwischen.

Neben den Kompetenzen ist auch die **digitale Lernerfahrung** von Interesse, also die Frage, inwieweit die Personen digitale Medien für Bildungszwecke nutzen bzw. zumindest bereits einmal genutzt haben.

Wie die nachfolgende Abbildung veranschaulicht, wird die Aussage „Kenne ich und habe ich schon mindestens einmal genutzt“ mit Abstand am häufigsten im Hinblick auf den Aufruf von Wikipedia-Seiten bejaht. Nur ein sehr geringer Anteil von weniger als 5 % gibt an, von dieser Lernmöglichkeit bisher noch nicht Gebrauch gemacht zu haben. Online-Tutorials, die vor allem in Form von YouTube-Videos ein Begriff sind, stehen an zweiter Stelle der digitalen Lernmöglichkeiten und sind von drei Viertel der Befragten zumindest einmal genutzt worden. Am anderen Ende des Spektrums befinden sich Online-Seminare im simulierten 3D-Raum (3,2 %), Inverted/Flipped Classroom (5,1 %) sowie MOOCs (8,6 %).

Abbildung 9: Digitale Lernerfahrung: „Kenne ich + habe ich schon einmal genutzt“



Quelle: Online-Erhebung ÖIF; n=370

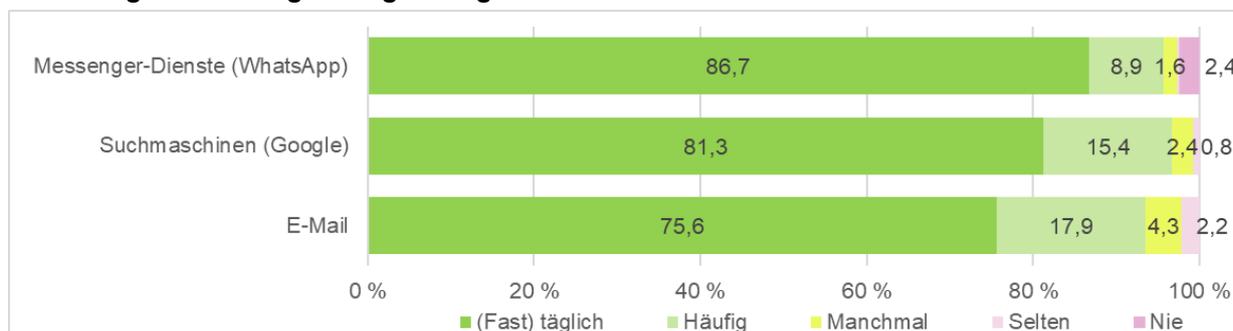
Auch im Hinblick auf die digitale Lernerfahrung wurde eine Gruppierung vorgenommen: Personen mit geringer digitaler Lernerfahrung, welche lediglich drei der vorgegebenen Möglichkeiten jemals genutzt haben, machen 38,6 % der Stichprobe aus. Mehr als die Hälfte dieser Angebote (d.h. sieben bis 13) hat nur ein relativ geringer Teil von 18,1 % (entspricht 67 Personen) bisher in Anspruch genommen. Der größte Teil der Personen (43,2 %) hat mit vier bis sechs Lernvarianten Erfahrungen gemacht.

Als letzte im Hinblick auf digitale Medien relevante Variable wurde schließlich das **Nutzungsverhalten** der Eltern erhoben. Dieses umfasst:

- die Häufigkeit der Nutzung von Messengerdiensten und sozialen Netzwerken
- die passive Nutzung digitaler Medien (lesen, anschauen, hören)
- die aktive Nutzung digitaler Medien (posten, hochladen, kommentieren)

Wie die Abbildung zeigt, nutzen fast alle Personen Messenger-Dienste zumindest häufig. Gleiches gilt für Suchmaschinen wie Google sowie E-Mail.

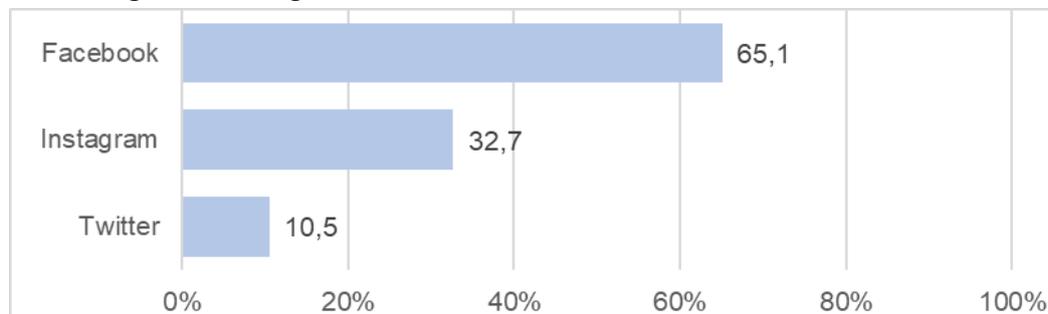
Abbildung 10: Nutzungshäufigkeit digitaler Dienste



Quelle: Online-Erhebung ÖIF; n=369

Was soziale Netzwerke betrifft, sind die befragten Eltern am ehesten auf Facebook – dies ist bei rund zwei Drittel der Fall. Etwa ein Drittel bekennt sich zu Instagram. Twitter stellt mit etwa 10 % in dieser Stichprobe hingegen eher ein „Minderheitenprogramm“ dar.

Abbildung 11: Nutzung sozialer Netzwerke



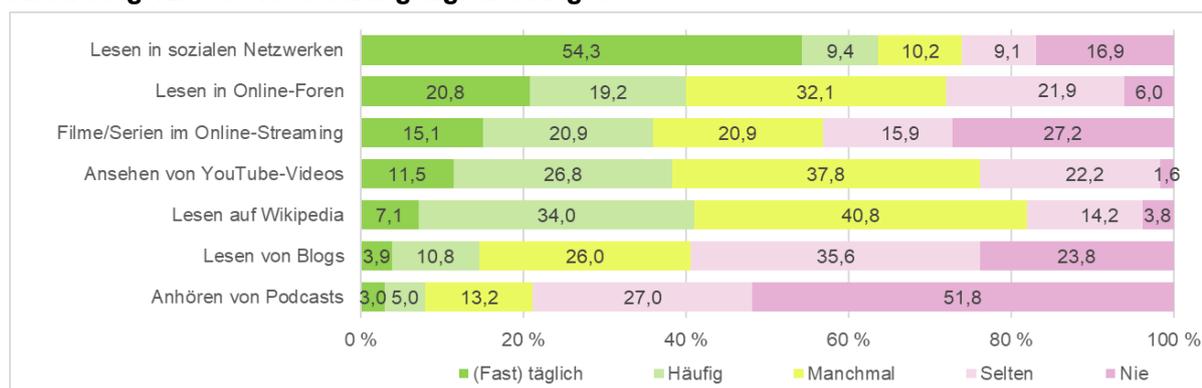
Quelle: Online-Erhebung ÖIF; n=370

Bei der passiven Nutzung, also dem Konsum digitaler Angebote, liegt das Lesen in sozialen Netzwerken klar an erster Stelle (siehe nachfolgende Abbildung). Mehr als die Hälfte der Befragten gibt an, dies (fast) täglich zu tun. Rund 17 % halten sich hingegen von sozialen Netzwerken fern und lesen ihren Angaben gemäß „nie“ darin.

Auch das Lesen in Online-Foren ist verbreitet, jedoch deutlich weniger als das Lesen in sozialen Netzwerken (jeweils rund 20 % „(fast) täglich“ bzw. „häufig“). Die Zahl der „Verweigerer“ liegt hier allerdings mit 6 % niedriger.

Vor allem Podcasts, aber auch Blogs zählen bei den meisten Befragten nicht zu den (fast) täglich oder häufig genutzten Angeboten. Mehr als die Hälfte gibt an, überhaupt nicht Podcasts zu hören.

Abbildung 12: Passive Nutzung digitaler Angebote

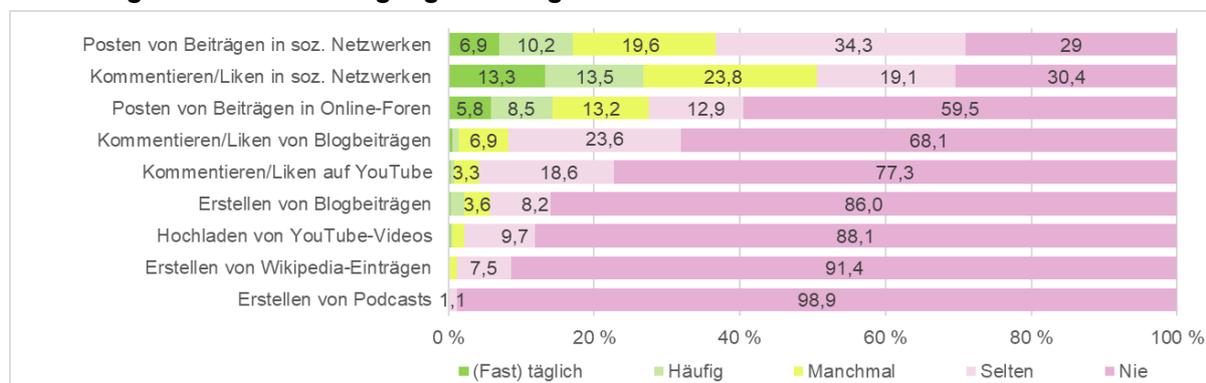


Quelle: Online-Erhebung ÖIF; n=370

Die aktive Nutzung, also das Erstellen und Kommentieren von Beiträgen, Hochladen von Videos etc. stellt über weite Strecken eher die Ausnahme dar, wie die nächste Abbildung demonstriert. Weil die Kategorie "nie" am häufigsten genannt wird, ist nach dieser gereiht (rosa Balken): Demnach geben 99 % an, noch nie einen Podcast erstellt zu haben, 91 % haben noch nie einen Wikipedia-Eintrag erstellt oder modifiziert, auch das Hochladen von YouTube-Videos ist unter den Befragten kaum verbreitet, 88 % haben dies noch nie getan. Vergleichsweise geläufig sind lediglich das Kommentieren und Liken in sozialen Netzwerken sowie das

Posten von Beiträgen in diesen – hier geben jeweils lediglich etwa 30 % an, diese Möglichkeit überhaupt nicht zu nutzen.

Abbildung 13: Aktive Nutzung digitaler Angebote



Quelle: Online-Erhebung ÖIF; n=370

Auch im Hinblick auf das **Nutzungsverhalten** wurden Vergleichsgruppen gebildet, die sich hinsichtlich der Art und des Ausmaßes der Nutzung digitaler Angebote unterscheiden. Der Aktivitätsgrad stellt hier das entscheidende Kriterium dar. Personen, die sich in sozialen Netzwerken zu Hause fühlen und Beiträge lesen, aber auch erstellen sowie Online-Ressourcen wie Blogs, Foren, Videos oder Podcasts überdurchschnittlich stark und auch aktiv nutzen (z.B. Videos hochladen), sind der Gruppe der Personen mit hoher digitaler Aktivität zuzurechnen. Dem gegenüber stehen jene Befragte, die soziale Netzwerke eher meiden und auch Online-Ressourcen nur in geringem Maße – und wenn, dann fast ausschließlich als Konsument/innen – in ihren Alltag integriert haben.

Abbildung 14: Nutzungsverhalten im Hinblick auf digitale Medien

	Nutzungsverhalten	Hohe digitale Aktivität	Durchschnittliche digitale Aktivität	Geringe digitale Aktivität
Soziale Netzwerke	Passive Nutzung/Konsum (lesen)	Ca. 85 % lesen fast täglich Beiträge in sozialen Netzwerken	Ca. die Hälfte liest fast täglich Beiträge in sozialen Netzwerken	73 % lesen nie Beiträge in sozialen Netzwerken
	Aktive Nutzung (schreiben, kommentieren, liken...)	Ca. 80 % posten zumindest manchmal Beiträge Fast 95 % kommentieren oder liken zumindest manchmal (ca. 30 % „fast täglich“)	Grundsätzlich ja, aber vorwiegend selten (Schreiben: ca. 63 %; kommentieren/ liken ca. 42%) ca. ein Viertel nie	Ca. 93 % posten, kommentieren und liken nie
Online-Ressourcen (Blogs, Foren, Videos, Podcasts)	Passive Nutzung (lesen)	Ca. 16 % lesen nie Blogs	Ca. 21 % lesen nie Blogs	Ca. 45 % lesen nie Blogs
		Ca. 55 % lesen täglich oder häufig in Online-Foren	Ca. 37 % lesen täglich oder häufig in Online-Foren	Ca. 14 % lesen täglich oder häufig in Online-Foren
	Aktive Nutzung (schreiben, kommentieren, liken...)	Ca. 45 % schreiben nie Beiträge in Foren	Ca. 63 % schreiben nie Beiträge in Foren	Ca. 83 % schreiben nie Beiträge in Foren
		Ca. 78 % erstellen nie Blogbeiträge	Ca. 87 % erstellen nie Blogbeiträge	100 % erstellen nie Blogbeiträge
		Ca. 63 % kommentieren/ liken nie Videos	Ca. 84 % kommentieren/ liken nie Videos	Ca. 93 % kommentieren/ liken nie Videos oder Blogbeiträge
		Ca. 60 % kommentieren/ liken nie Blogbeiträge	Ca. 73 % kommentieren/ liken nie Blogbeiträge	

Quelle: Online-Erhebung ÖIF; n=370

3.2.2.3 Ergänzende Bemerkungen

Abschließend ist noch zu ergänzen, dass die einzelnen Variablen natürlich nicht gänzlich unabhängig voneinander sind. So besitzen Personen, die eine hohe digitale Aktivität aufweisen, auch mehr digitale Geräte (insbesondere Tablet und E-Book-Reader) als jene, die wenig in sozialen Medien bzw. im Internet aktiv sind. Eine geringe digitale Aktivität geht auch Hand in Hand mit geringeren digitalen Kompetenzen sowie einem geringeren Ausmaß an digitalen Lernerfahrungen. Auch das Alter spielt eine Rolle: Eltern über 45 Jahre gehören weniger häufig der Gruppe der sehr aktiven Nutzer/innen an, während unter 30-Jährige die digitalen Medien am aktivsten nutzen. Eine genaue Aufschlüsselung all dieser Zusammenhänge würde jedoch den Rahmen dieser Studie sprengen. Muster, die bestimmte Zusammenhänge zwischen Variablen nahelegen, werden aber im Rahmen der folgenden Auswertungen zu elternspezifischen Fragestellungen im Kontext der Digitalisierung, auf denen der Fokus dieser Studie liegt, thematisiert.

3.2.3 Eltern- und Erziehungsfragen

Der Hauptteil des Fragebogens umfasste zahlreiche Aspekte der Elternschaft und Erziehung. So wurde beispielsweise erfragt, worauf Eltern in der Kindererziehung vertrauen, welche Online- und Offline-Ressourcen sie nutzen, um sich zu informieren und auszutauschen, wie sie zum Thema Anonymität im Zusammenhang mit Erziehungsthemen stehen oder wie sie in bestimmten Situationen reagieren würden. Die Ergebnisse sind im nachfolgenden Kapitel dargestellt.

3.2.3.1 Worauf vertrauen Sie in der Kindererziehung?

Eine generelle Frage war an den Anfang des Frageblocks zu Eltern- und Erziehungsfragen gestellt: Es wurde erhoben, in welchem Ausmaß die Befragten in der Kindererziehung auf theoretisches Fachwissen, Erfahrungswissen bzw. ihre Intuition vertrauen.

Die Ergebnisse sind in der nachfolgenden Abbildung dargestellt. Demnach nimmt das „Bauchgefühl“ mit Abstand den höchsten Stellenwert ein, gefolgt von Erfahrungswissen. Theoretisches Fachwissen wird zwar nicht als unwichtig erachtet, ist jedoch von deutlich geringerer Bedeutung (59 % vertrauen „sehr“ oder „eher“ darauf). Akademiker/innen weisen erwartungsgemäß etwas höhere Werte im Bereich des theoretischen Fachwissens auf, weiters vertrauen jüngere Befragte weniger auf theoretisches Fachwissen und Erfahrungswissen als ältere Personen (ohne Abbildung).

Abbildung 15: „Worauf vertrauen Sie in der Kindererziehung?“



Quelle: Online-Erhebung ÖIF; n=370; Mehrfachnennungen möglich

3.2.3.2 Wo diskutiert und informiert man sich über Elternthemen?

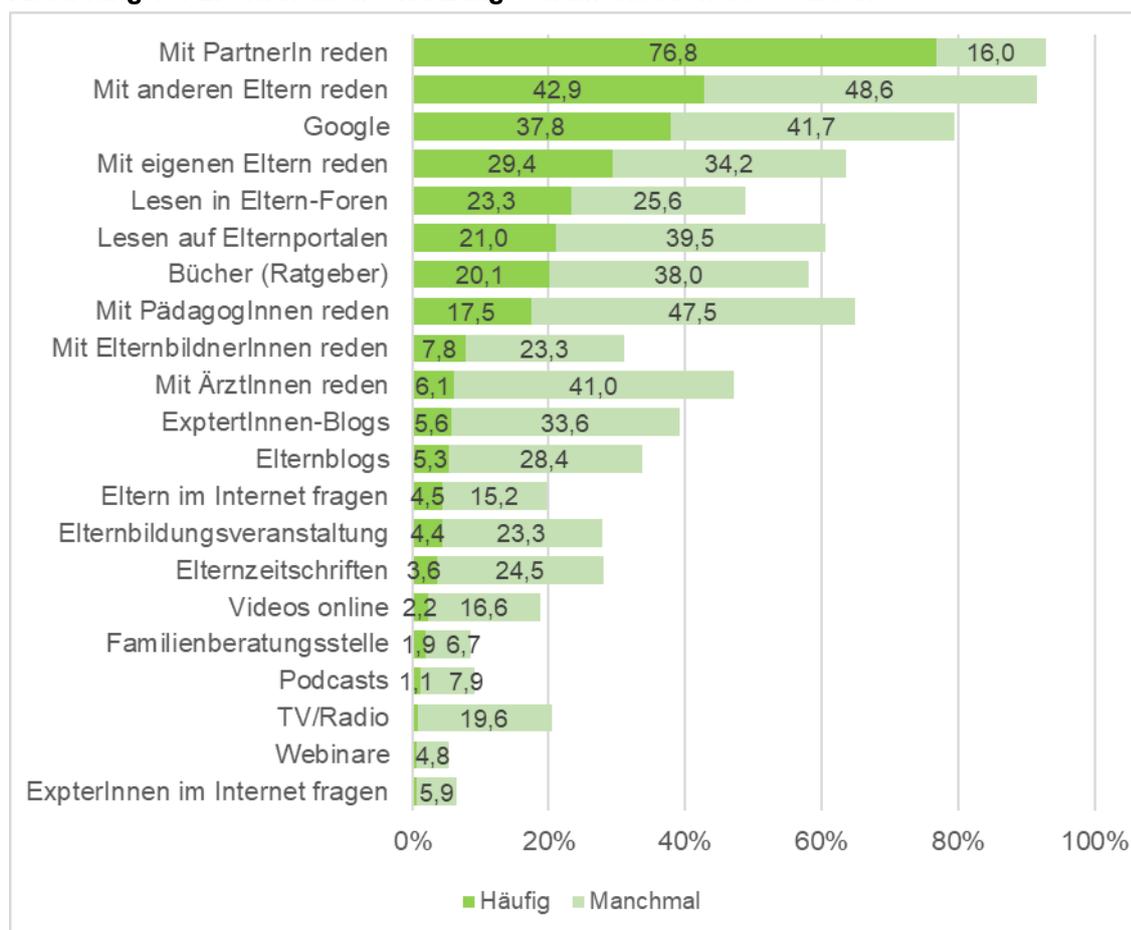
Die Auswertung der Fragestellung "Wie informieren Sie sich im Allgemeinen über Fragen, die mit der Erziehung und Entwicklung von Kindern zusammenhängen?" offenbart, dass dem Gespräch mit anderen die zentrale Bedeutung zukommt. Drei der vier wichtigsten Informationsressourcen sind hier zu verorten, wobei es um die Kommunikation mit Personen aus dem persönlichen Umfeld (also nicht mit Expert/innen) geht. Die Dominanz des persönlichen Austausches wird dabei von Google durchbrochen, welches an dritter Stelle gelistet ist und von vier Fünftel der Eltern zumindest manchmal als Infoquelle für Erziehungsfragen genutzt wird.

Nach dem persönlichen Gespräch und der Infosuche mittels Google wird das Lesen als wichtige Informationsressource genannt. Hier ist der klassische Erziehungsratgeber in Buchform ähnlich beliebt wie Online-Formate (Eltern-Foren und Elternportale), wobei letztere häufig besser in der Lage sind, auch auf spezifische Elternfragen einzugehen und ggf. zu reagieren.

Gespräche mit Expert/innen, die in der Reihung anschließen, finden – mit Ausnahme von Pädagog/innen – nur mehr in einem geringen Ausmaß „häufig“ statt. Der Großteil der weiteren Informationsressourcen wird nur mehr von einem überschaubaren Teil der Eltern zumindest manchmal genutzt. Eine gewisse Bedeutung kommt noch Elternblogs, Elternbildungsveranstaltungen und Elternzeitschriften zu.

Insgesamt lässt sich noch feststellen, wenn online Hilfe gesucht wird, geschieht das häufiger passiv als aktiv (Lesen in Eltern-Foren statt Frage stellen). Werden „neue“ und „alte“ Medien für die Suche nach Informationen und Hilfestellungen eingesetzt, geschieht das eher durch Lesen als über Video- und Audio-Inhalte (Podcast, TV/Radio und Webinare liegen sehr weit hinten) – vermutlich, weil man das eher zwischendurch, geräuscharm, in der Straßenbahn oder wo auch immer erledigen kann.

Abbildung 16: Elternthemen – Nutzung von Informationsressourcen

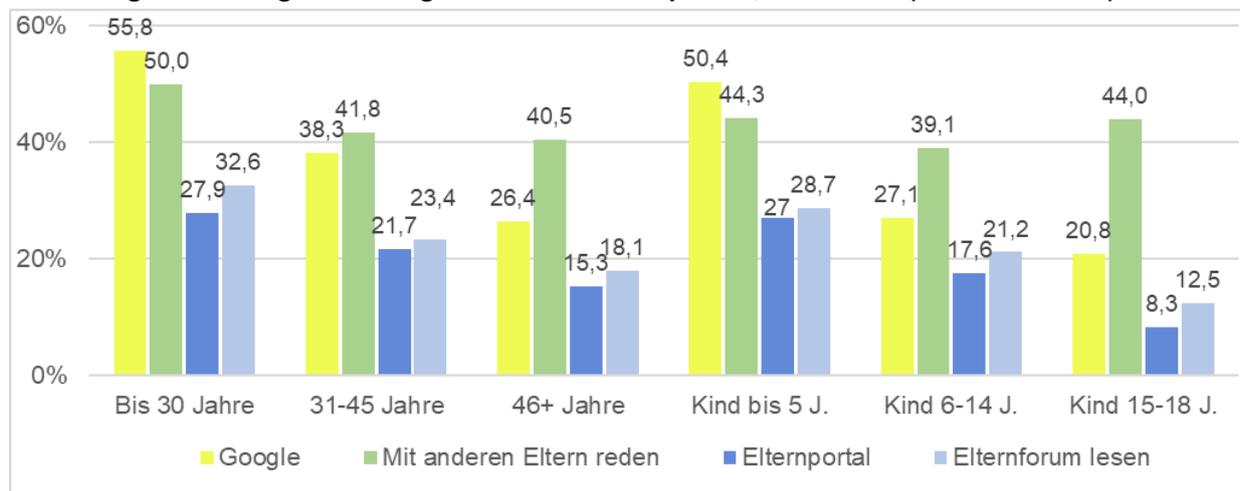


Quelle: Online-Erhebung ÖIF; n=370

Die folgenden beiden Abbildungen nehmen eine Differenzierung der Nutzung von Informationsquellen nach dem Alter (der Eltern bzw. der Kinder) sowie nach Geschlecht und Bildung der befragten Eltern vor.

Junge Eltern bzw. solche mit Kindern bis zu fünf Jahren zeigen einen vergleichsweise hohen Informationsbedarf. Google stellt eine ganz zentrale Informationsressource dar, die von rund der Hälfte dieser Eltern „häufig“ genutzt wird. Auch Fragen an andere Eltern werden eher von Personen unter 30 Jahre gestellt (ohne Abbildung). Während die Bedeutung von Internetressourcen (Google, Elternportale, Elternforen) mit dem Alter von Eltern und Kindern an Bedeutung verliert, gilt dies nicht für das Gespräch mit anderen Eltern.

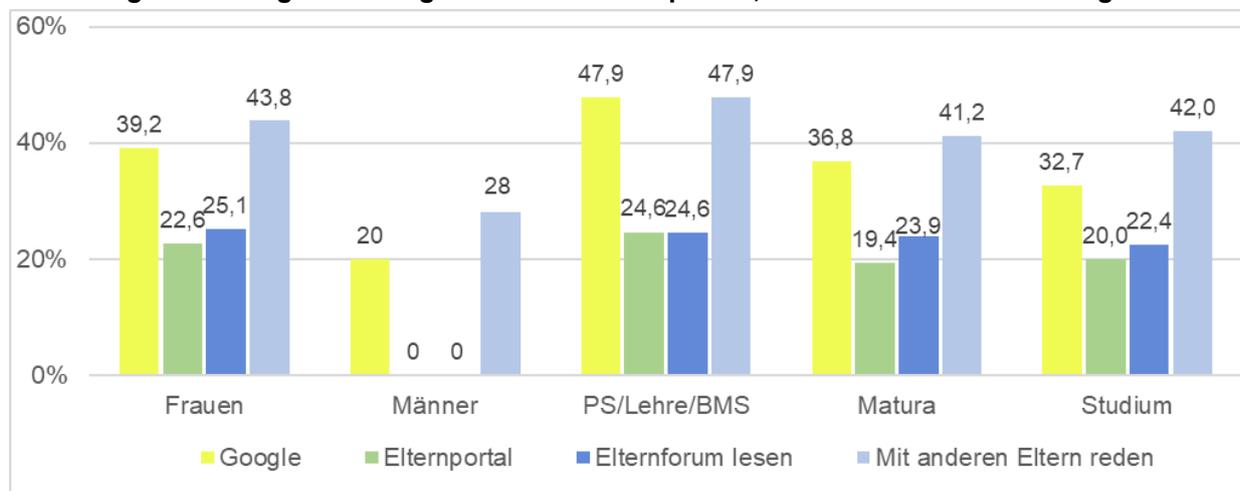
Abbildung 17: "Häufige" Nutzung von Informationsquellen, nach Alter (Eltern + Kinder)



Quelle: Online-Erhebung ÖIF; n=370; Aussagen mit Ausprägung "häufig"

Die genannten Informationsressourcen spielen für die befragten Männer insgesamt eine wesentlich geringere Rolle als für die Frauen. Elternportale und Elternforen wurden überhaupt nicht als „häufige“ Infoquellen genannt, aber auch das „Googeln“ und die Gespräche mit anderen Eltern – also die prinzipielle Auseinandersetzung mit Elternthemen – ist viel geringer ausgeprägt. Interessant ist, dass Eltern ohne Matura Google häufiger für Erziehungsthemen nutzen als solche mit höherem Bildungsabschluss. Auch der persönliche Austausch steht etwas mehr im Vordergrund. Hinsichtlich der Nutzung von Elternportalen und Elternforen spielt der Bildungshintergrund allerdings keine besondere Rolle.

Abbildung 18: "Häufige" Nutzung von Informationsquellen, nach Geschlecht + Bildung

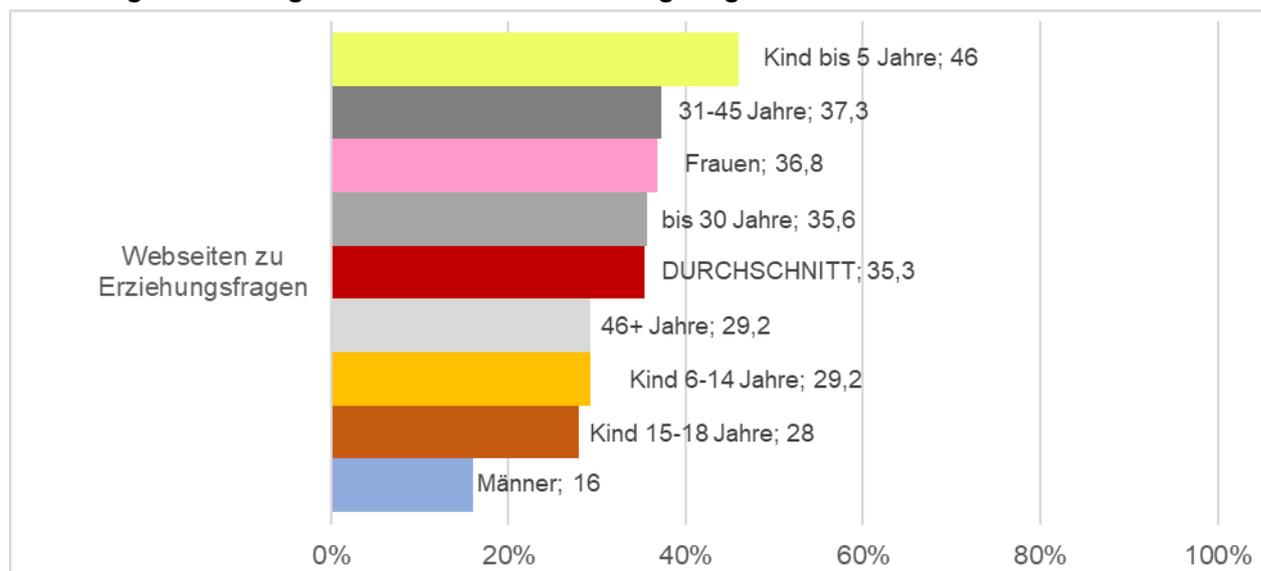


Quelle: Online-Erhebung ÖIF; n=370; Aussagen mit Ausprägung "häufig"

3.2.3.3 Nutzung erziehungsrelevanter Webseiten

Etwas mehr als ein Drittel der Eltern hat angegeben, in Bezug auf Erziehungsfragen auf bestimmte Webseiten zurückzugreifen. Am stärksten trifft dies auf Eltern mit sehr jungen Kindern (bis fünf Jahre) zu, für die auch anzunehmen ist, dass ein entsprechendes Angebot an spezifischen Webseiten gegeben ist, d.h. dass explizit diese Zielgruppe angesprochen wird (zum Beispiel www.babyforum.at). Nur vier der 25 Männer (16 %) geben die Nutzung bestimmter erziehungsrelevanter Webseiten zu Protokoll.

Abbildung 19: Nutzung von Webseiten zu Erziehungsfragen

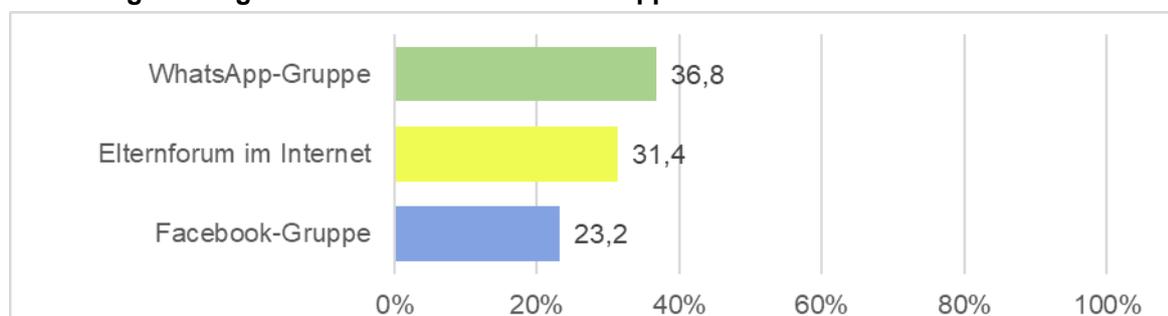


Quelle: Online-Erhebung ÖIF; n=370

3.2.3.4 Mitgliedschaft in Social-Media-Gruppen

Was die Mitgliedschaft in elternspezifischen Social-Media-Gruppen betrifft, so ist diese am häufigsten im Hinblick auf WhatsApp gegeben (36,8 %). Weniger als ein Viertel der Eltern gehören einer entsprechenden Facebookgruppe an.

Abbildung 20: Mitgliedschaft in Social-Media-Gruppen



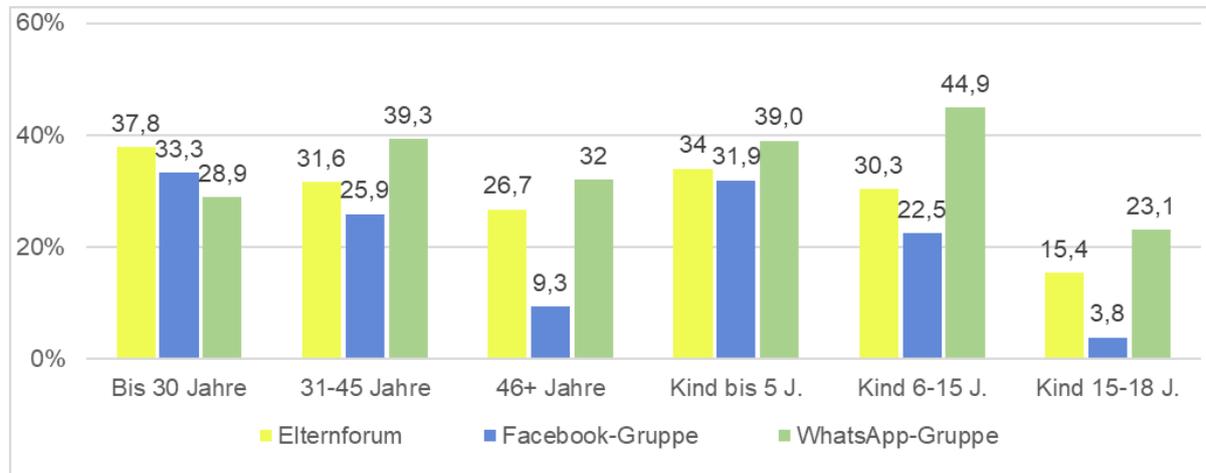
Quelle: Online-Erhebung ÖIF; n=370

Die nachfolgende Abbildung gibt Aufschluss über Unterschiede hinsichtlich des Alters der Eltern bzw. der Kinder²⁷. Elternforen und Facebook-Gruppen verlieren sowohl mit zunehmendem Alter der Eltern als auch der Kinder an Bedeutung. WhatsApp ist jeweils in der mittleren

²⁷ Anmerkung: Die Gruppierung nach Alter der Kinder bezieht nur Personen ein, die keine Kinder in anderen Altersgruppen haben.

Alterskohorte am stärksten vertreten. Unangefochten an der Spitze stehen WhatsApp-Gruppen, wenn die Kinder sich im Schulalter (6-14 Jahre) befinden.

Abbildung 21: Mitgliedschaft in Social-Media-Gruppen, nach Alter (Eltern + Kinder)



Quelle: Online-Erhebung ÖIF; n=370

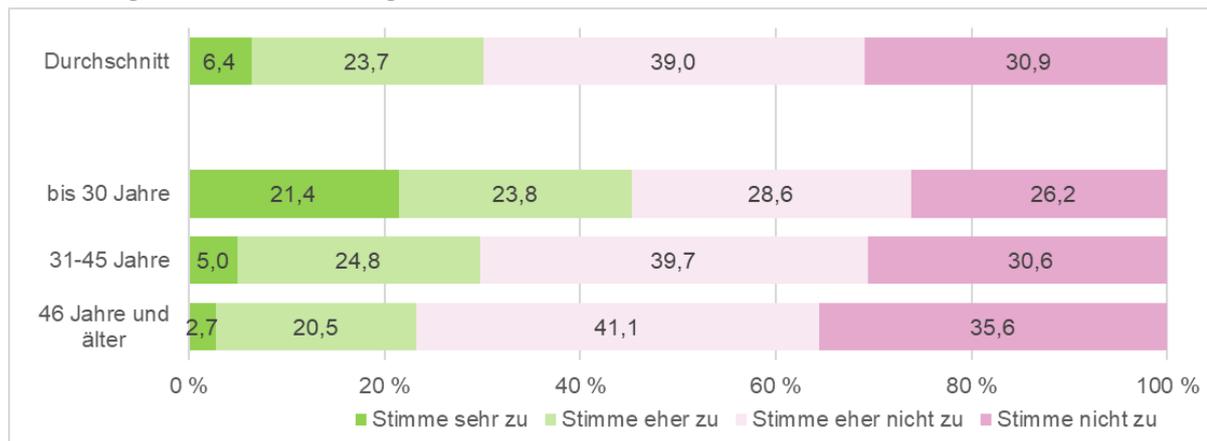
3.2.3.5 Einschätzung von Informationen aus dem Internet

Die Einschätzung der befragten Eltern von Informationen aus dem Internet soll anhand von drei ausgewählten Statements, die jeweils nach dem Ausmaß der Zustimmung kategorisiert wurden, veranschaulicht werden. Es handelt sich um die folgenden Aussagen:

- 1.) Informationsfülle verunsichert: "Ich fühle mich durch die Fülle von Informationen zur Kindererziehung verunsichert."
- 2.) Wissenschaftlichkeit wichtig: "Sachinformationen über Erziehungs- und Entwicklungsthemen, die nicht von ausgewiesenen Expert/innen stammen oder sich ausdrücklich auf wissenschaftliche Quellen berufen, sind mir suspekt"
- 3.) Glaubwürdigkeit von Produktwerbung: "Wenn ein Babybreihersteller Informationen zur optimalen Ernährung von Kleinkindern gibt, bin ich misstrauisch"

Aus der untenstehenden Abbildung ist abzulesen, dass sich etwa 30 % der Eltern durch die Fülle der Informationen zur Kindererziehung verunsichert fühlt, wobei eine starke Zustimmung aber nur von 6,4 % ausgedrückt wird. Interessant sind hier die deutlichen Unterschiede nach dem Alter der Eltern: Von den jungen Eltern fühlt sich mehr als ein Fünftel sehr stark verunsichert. Erwartungsgemäß besteht hier ein klarer Zusammenhang mit dem Alter der Kinder – Eltern mit jungen Kindern (unter sechs Jahre) fühlen sich am stärksten verunsichert (ohne Abbildung).

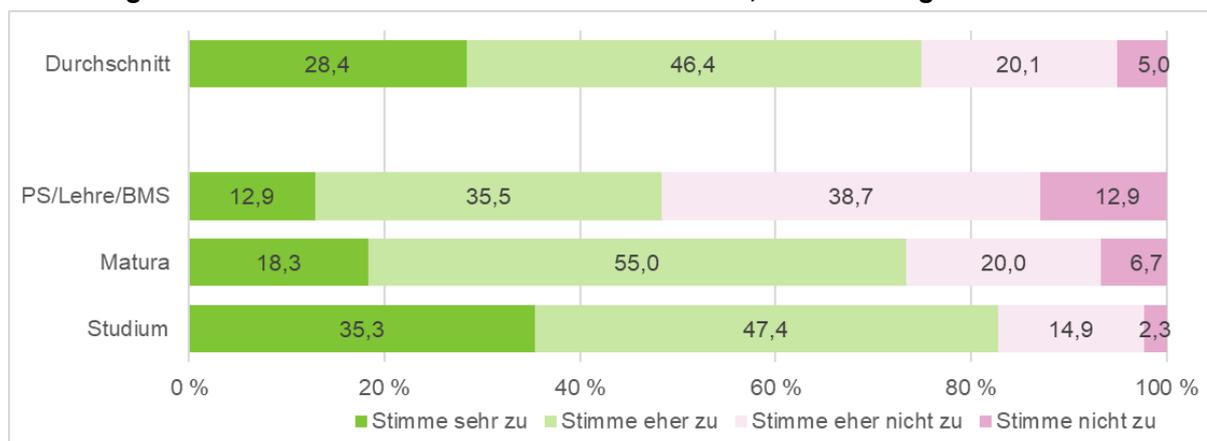
Abbildung 22: Verunsicherung durch Fülle an Informationen, nach Alter



Quelle: Online-Erhebung ÖIF; n=370

Die zweite Fragestellung, nämlich jene nach dem Stellenwert der wissenschaftlichen Basis von Informationen, ergibt insbesondere Unterschiede in Abhängigkeit vom Bildungsniveau: So begegnen mehr als 80 % der Akademiker/innen Informationen, die nicht explizit auf wissenschaftlichen Quellen oder den Aussagen von Expert/innen beruhen, mit Skepsis. Für rund die Hälfte der Personen ohne Maturaabschluss stellt dieser Umstand hingegen kein besonderes Problem dar.

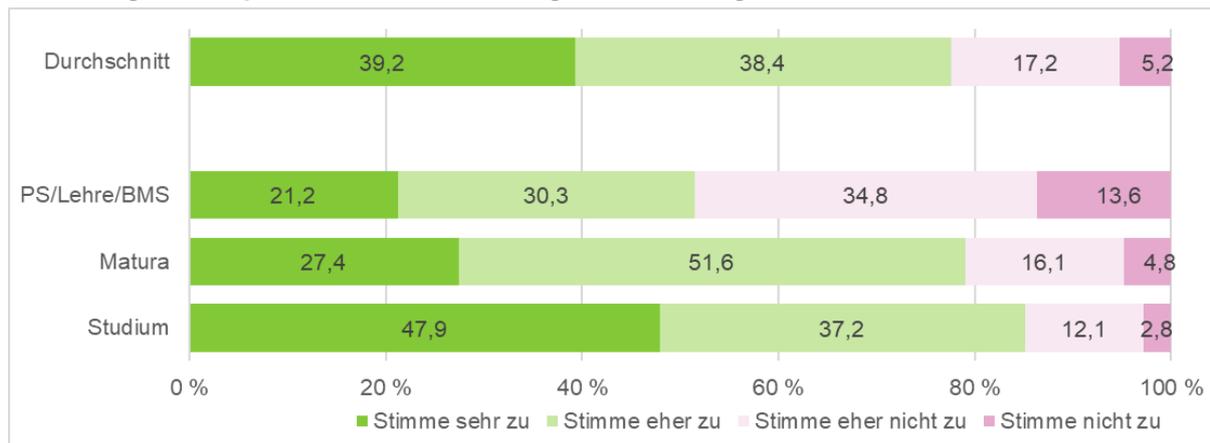
Abbildung 23: Wissenschaftliche Basis von Informationen, nach Bildung



Quelle: Online-Erhebung ÖIF; n=370

Auch im Hinblick auf die Glaubwürdigkeit von Informationen, die im Zusammenhang mit Produktwerbung stehen, zeigen sich Personen mit abgeschlossenem Studium wesentlich kritischer. Nur knapp 15 % haben kein Problem damit, wenn ein Babybreihersteller Informationen zur optimalen Ernährung von Kleinkindern gibt. Hingegen sieht fast die Hälfte der Eltern mit Pflichtschul-, Lehr- oder BMS-Abschluss hier keinen problematischen Interessenskonflikt.

Abbildung 24: Skepsis bei Produktwerbung, nach Bildung

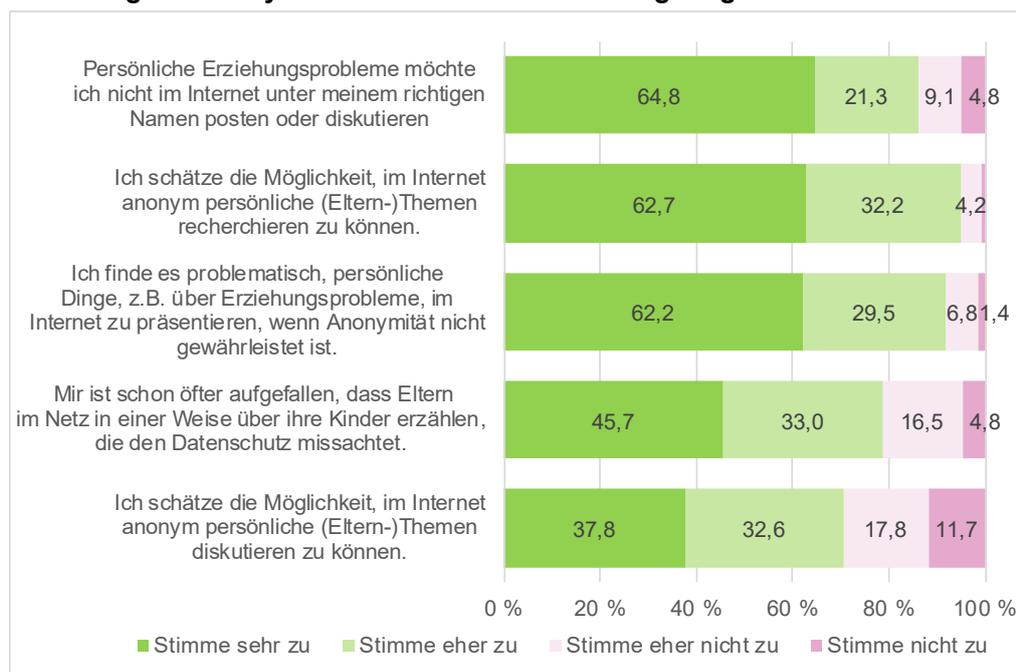


Quelle: Online-Erhebung ÖIF; n=370

3.2.3.6 Anonymität im Internet bei Erziehungsfragen

Ein weiterer Fragenkomplex widmete sich der Thematik der Anonymität im Internet. Wie in Abbildung 25 veranschaulicht, möchten knapp zwei Drittel der Eltern persönliche Erziehungsprobleme keinesfalls unter ihrem richtigen Namen posten und finden es sehr problematisch, wenn diesbezüglich keine Anonymität gewährleistet ist. Umkehrt schätzen es etwa ebenso viele Eltern sehr, anonym persönliche Elternthemen recherchieren zu können. Die übrigen Eltern stimmen den entsprechenden Aussagen größtenteils „eher zu“, nur wenige äußern sich jeweils ablehnend („stimme eher nicht/stimme nicht zu). Der Anonymität wird also insgesamt ein sehr hoher Stellenwert eingeräumt. Dies zeigt sich auch darin, dass eine kritische Haltung gegenüber der Preisgabe von Daten der Kinder eingenommen wird („mir ist schon öfter aufgefallen, dass Eltern im Netz in einer Weise über ihre Kinder erzählen, die den Datenschutz missachtet“).

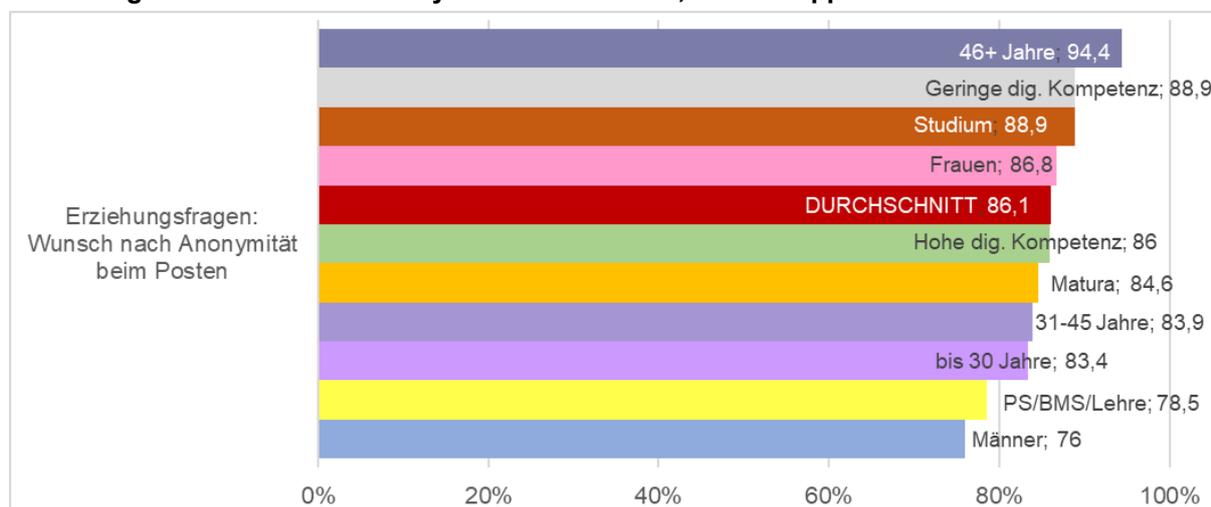
Abbildung 25: Anonymität im Internet bei Erziehungsfragen



Quelle: Online-Erhebung ÖIF; n=370

Unterzieht man die Frage „Persönliche Erziehungsprobleme möchte ich nicht im Internet unter meinem richtigen Namen posten oder diskutieren“ einer genaueren Betrachtung, so zeigt sich, dass insbesondere ältere Eltern (46+ Jahre) Wert auf Anonymität legen. Männer (76 %) sowie Personen mit Pflichtschul-, BMS- oder Lehrabschluss sind hingegen am unteren Ende des Spektrums zu finden.

Abbildung 26: Gewünschte Anonymität beim Posten, nach Gruppen



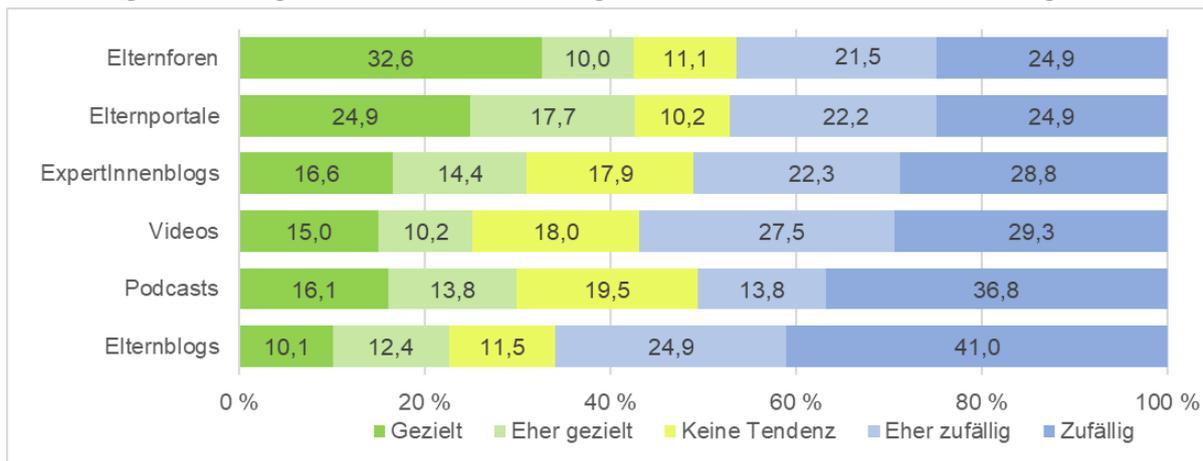
Quelle: Online-Erhebung ÖIF; n=370

3.2.3.7 Online-Angebote: Gezielter oder zufälliger Besuch? Information oder Unterhaltung?

Das „Googeln“ von Informationen ist, wie im vorangehenden Abschnitt belegt wurde, auch im Hinblick auf Elternthemen eine beliebte Strategie, um Information zu generieren. Die bloße Stichwortsuche produziert allerdings eine Abfolge von mehr oder weniger zufälligen Ergebnissen, die je nach Reihung eine unterschiedliche Wahrscheinlichkeit aufweisen, aufgerufen zu werden. Dem gegenüber steht das gezielte Aufsuchen bestimmter Angebote und Webseiten, von denen man sich entsprechende Informationen erhofft. Wie bereits weiter oben dargestellt, hat etwas mehr als ein Drittel der befragten Eltern angegeben, in Bezug auf Erziehungsfragen auf bestimmte Webseiten zurückzugreifen, wobei dies vor allem für Eltern mit Kindern unter sechs Jahren zutrifft.

In der folgenden Abbildung wird nun eine Differenzierung nach verschiedenen Online-Formaten wie Elternforen oder Elternblogs vorgenommen. Es ist ersichtlich, dass insbesondere Elternblogs eher zufällig aufgefunden werden – zwei Drittel der Befragten geben an, dass dies (eher) der Fall sei. Elternforen, aber auch Elternportale gehören hingegen zu jenen Formaten, auf die eher gezielt zugegriffen wird.

Abbildung 27: Zufälliges Vorbeischauen oder gezieltes Aufsuchen von Online-Angeboten

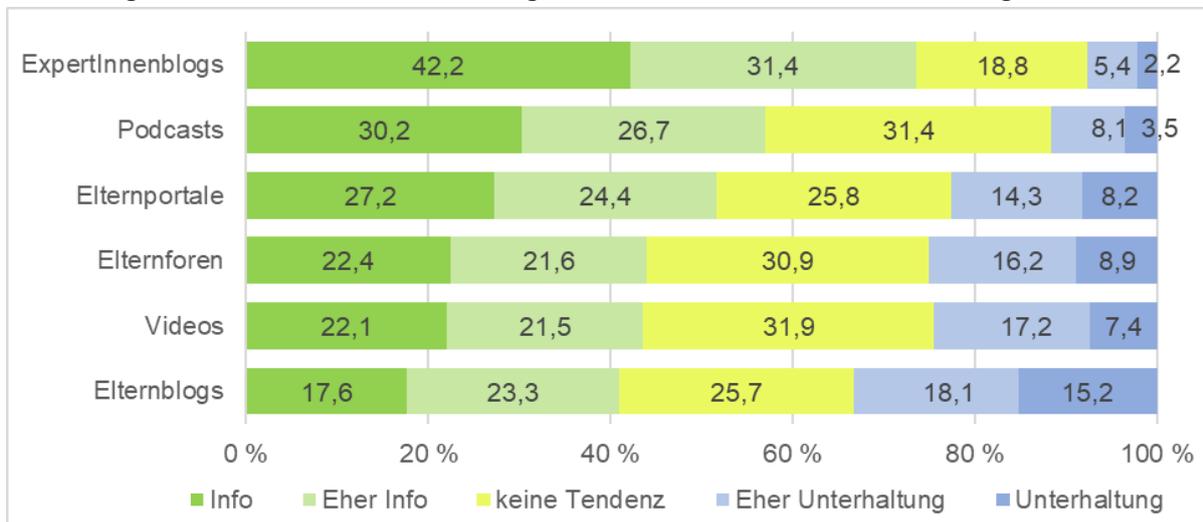


Quelle: Online-Erhebung ÖIF; n=370

Eine weitere interessante Differenzierung kann hinsichtlich der Motivation, digitale Angebote zu Elternthemen zu nutzen, vorgenommen werden. Dem Informationsaspekt kann hier ein Unterhaltungsaspekt gegenübergestellt werden.

Hier zeigen die Ergebnisse, dass insgesamt der Informationsaspekt klar im Vordergrund steht und eine Nutzung von Angeboten vorwiegend zur Unterhaltung eher die Ausnahme darstellt. Am ehesten ist dies noch für Elternblogs als zutreffend zu bezeichnen, in denen persönliche Erfahrungen von Müttern, seltener von Vätern, in oft humorvoller Weise transportiert werden.

Abbildung 28: Elternrelevante Internetangebote, Information oder Unterhaltung



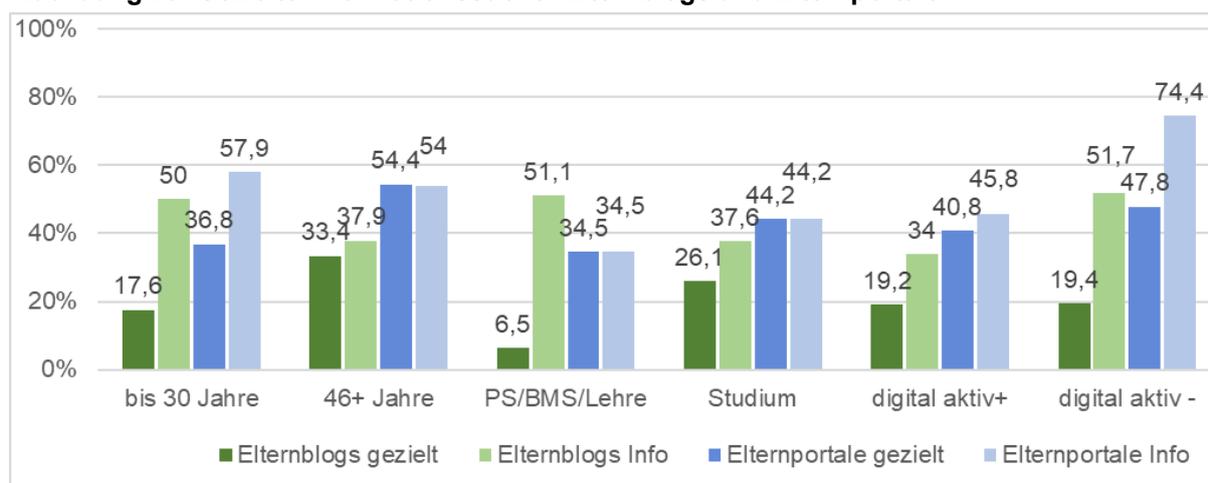
Quelle: Online-Erhebung ÖIF; n=370

Kombiniert man die beiden Aspekte im Hinblick auf die Nutzung von Elternblogs einerseits und Elternportalen andererseits, so zeigt sich, dass beide Formate von Eltern der höchsten Altersgruppe (46+ Jahre) deutlich häufiger gezielt aufgesucht werden als von jungen Eltern bis 30 Jahre. Der Informationsaspekt steht bei der jungen Altersgruppe allerdings vor allem bei der Konsumation von Elternblogs mehr im Fokus.

Die Auswertung nach Bildung zeigt wiederum, dass es die akademisch gebildeten Eltern sind, die eine gezieltere Auswahl treffen. Elternblogs werden von Personen ohne Matura häufiger stärker als Informationsquelle verstanden als von Eltern mit abgeschlossenem Studium, während es sich bei den Elternportalen umgekehrt verhält.

Auch die digitale Aktivität macht einen Unterschied: für digital wenig aktive Eltern steht der Informationsaspekt bei beiden Formaten wesentlich stärker im Vordergrund. Sie steuern auch etwas gezielter Elternportale an, bei den Elternblogs unterscheiden sich die zwei Gruppe allerdings nicht voneinander.

Abbildung 29: Gezielte Informationssuche: Elternblogs und Elternportale



Quelle: Online-Erhebung ÖIF; n=370

3.2.3.8 Informationsressourcen in schwierigen Situationen für Eltern

Eine interessante Fragestellung lautet, in welchen Situation Eltern welche Informationsressourcen nutzen und ob diese eher analoger oder digitaler Natur sind. Dies wurde durch die Vorgabe von konkreten Situationen im Erziehungsalltag zu beantworten versucht. Es wurden vier verschiedene fiktive Szenarien präsentiert, die unterschiedliche Problemstellungen für unterschiedliche Altersgruppen der Kinder umfassten. Die Eltern wurden ersucht, sich jeweils in die beschriebene Lage zu versetzen und anzugeben, wie sie sich wahrscheinlich verhalten würden.

Situation 1: Hautausschlag

Die vorgegebene Situation war folgendermaßen formuliert:

„Es ist Samstagabend. Sie stellen einen undefinierbaren Hautausschlag bei Ihrem fünfjährigen Kind fest. Sonst verhält sich Ihr Kind unauffällig.“

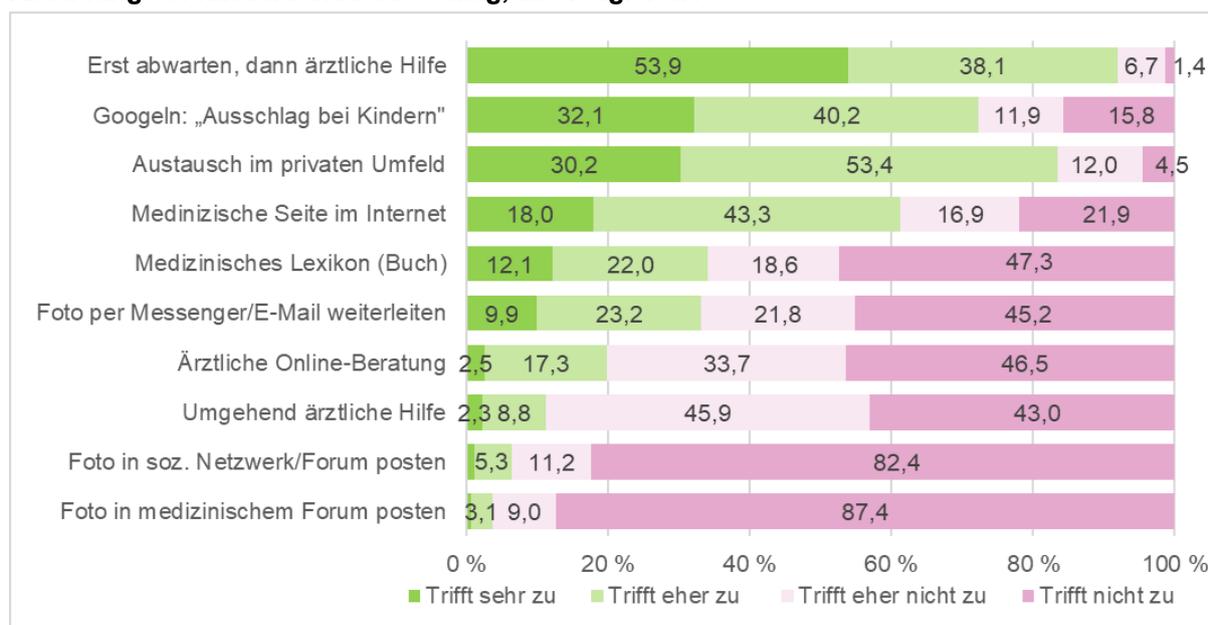
Die ausführlichen Antworten, die zur Auswahl standen, lauteten:

- Ich warte erst einmal ab. Wenn es nicht besser wird, gehe ich am Montag mit meinem Kind zum Arzt/zur Ärztin.
- Ich google 'Ausschlag bei Kindern'.
- Ich berate mich mit jemandem aus meinem privaten Umfeld.
- Ich gehe auf netdoktor.de oder eine andere medizinische Seite im Internet.

- Ich schlage in einem medizinischen Lexikon (Buch) nach.
- Ich leite ein Bild des Ausschlags an jemanden über einen Messenger (z.B. WhatsApp) oder E-Mail weiter.
- Ich nutze eine ärztliche Online-Beratung.
- Ich suche mit meinem Kind umgehend ärztliche Hilfe auf.
- Ich poste ein Foto von dem Ausschlag in einem sozialen Netzwerk bzw. Forum.
- Ich poste ein Bild des Ausschlags in einem medizinischen Forum.

Der nachfolgenden Abbildung ist zu entnehmen, dass in diesem Fall die Strategie des Abwartens im Durchschnitt als die sinnvollste erachtet wurde. Das „Googeln“ sowie der Austausch im persönlichen Umfeld zählen ebenfalls, wenn auch mit einem gewissen Abstand, zu den zentralen Strategien. Von den meisten Eltern wird das Posten eines Fotos des Ausschlags, sei es in einem sozialen Netzwerk bzw. Forum oder in einem medizinischen Forum, zurückgewiesen. Ein Drittel der Eltern artikuliert allerdings die Bereitschaft, ein entsprechendes Foto im geschützten, privaten Rahmen, also über WhatsApp (oder einen anderen Messenger) oder per E-Mail weiterzuleiten. Generell kann ausgesagt werden, dass die Informationsgenerierung eher online erfolgt, die Kommunikation jedoch eher im privaten Kreis und stärker „offline“.

Abbildung 30: Kind hat Hautausschlag, wie reagieren?

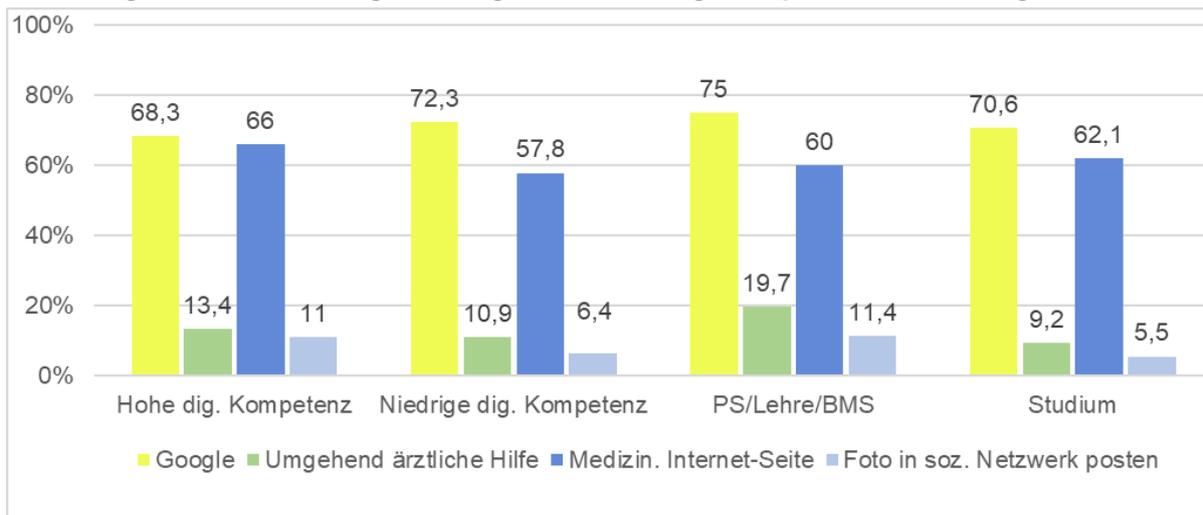


Quelle: Online-Erhebung ÖIF; n=370

Wie die nachfolgende Abbildung deutlich macht, sind weder Bildungsniveau noch digitale Fähigkeiten wesentlich ausschlaggebend dafür, inwieweit „Dr. Google“ als Informationsressource genutzt wird. Dies sagt allerdings natürlich nichts darüber aus, wie die Auswahl und Bewertung der Ergebnisse der Online-Recherche erfolgt.

Interessant ist, dass Personen mit niedrigerer Bildung Hilfestellungen generell stärker nutzen (wollen) als Akademiker/innen. Mit Ausnahme des Besuchs medizinischer Seiten sind Eltern mit einem Pflichtschul-, Lehr- oder BMS-Abschluss in den ausgesuchten Vergleichskategorien immer etwas aktiver im Hilfe-Suchen als Akademiker/innen, was möglicherweise aus einer größeren Verunsicherung erklärbar ist.

Abbildung 31: Hautausschlag, wie reagieren? Nach dig. Kompetenz und Bildungsniveau

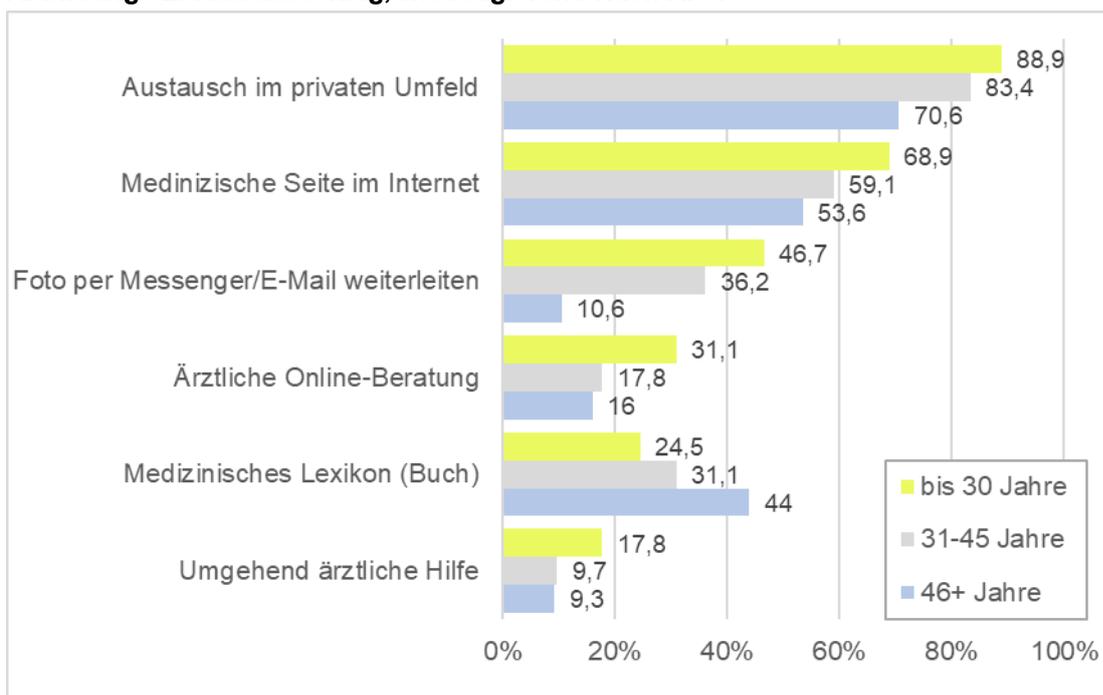


Quelle: Online-Erhebung ÖIF; n=370; Aussagen „trifft sehr zu“ oder „trifft eher zu“.

Klare Unterschiede bestehen auch nach dem Alter der betroffenen Personen. Sehr junge Eltern (bis 30 Jahre), die sich, wie bereits an anderer Stelle beschrieben, durch eine generell höhere Verunsicherung im Hinblick auf Erziehung- und Elternthemen auszeichnen, erweisen sich in fast allen Bereichen (Ausnahme: medizinisches Lexikon) als aktiver in der Suche nach Hilfestellung (siehe Abbildung 32).

Damit in Zusammenhang stehend und auch aus den Daten klar ersichtlich ist darüber hinaus der naheliegende Umstand, dass Personen, welche potenziell von der Situation betroffen sein können, da sie Kinder im entsprechenden Alter haben, Ressourcen eher ausschöpfen als jene, bei denen dies nicht der Fall ist. (ohne Abbildung).

Abbildung 32: Hautausschlag, wie reagieren? Nach Alter



Quelle: Online-Erhebung ÖIF; n=370; Aussagen „trifft sehr zu“ oder „trifft eher zu“.

Situation 2: Windel

Die zweite Situation wurde folgendermaßen skizziert:

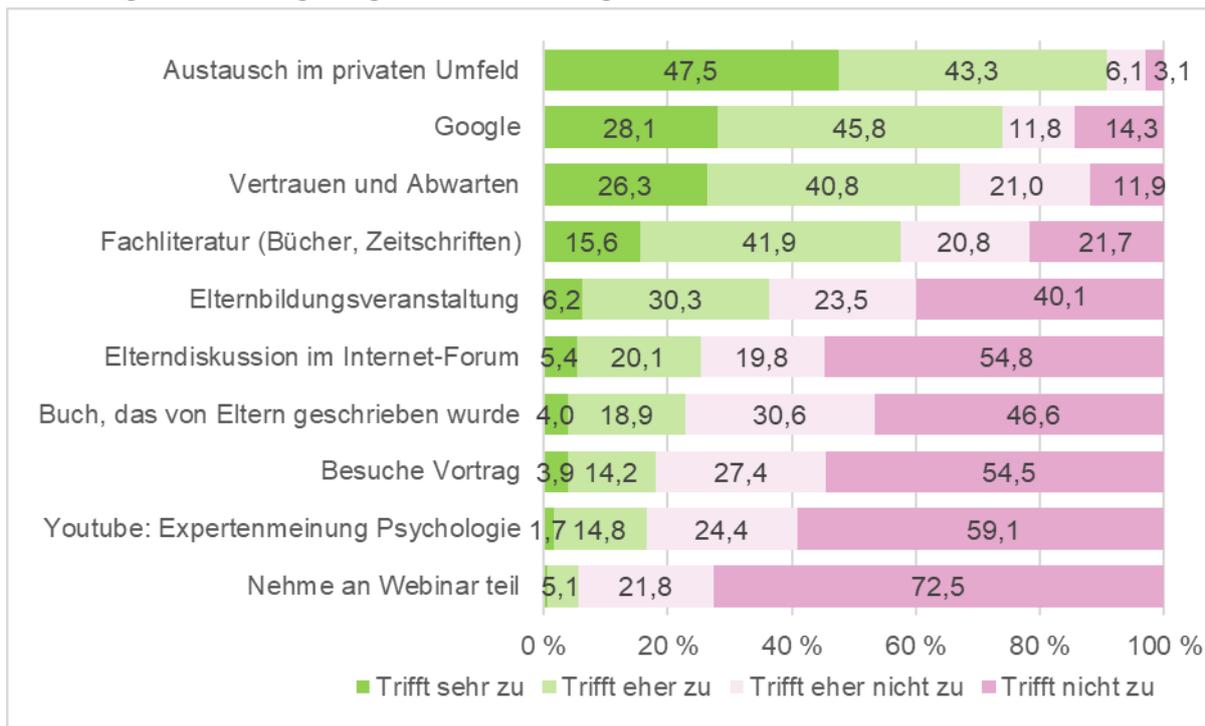
„Ihr dreijähriges Kind möchte plötzlich wieder ständig seine Windel tragen, anstatt Topf oder Toilette zu benutzen.“

Ausführliche Antworten:

- Ich rede mit anderen Personen in meinem privaten Umfeld.
- Ich google und schaue, was ich so zu diesem Thema finde.
- Ich zerbreche mir möglichst wenig den Kopf darüber. Bis jetzt hat das noch fast jedes Kind irgendwann geschafft.
- Ich lese Fachliteratur (Bücher, Zeitschriften).
- Ich diskutiere das Thema mit anderen Eltern im Rahmen einer Elternbildungs-Veranstaltung.
- Ich diskutiere mit anderen Eltern in einem Internet-Forum darüber.
- Ich suche nach einem Buch über den Erziehungsalltag einer Mutter/eines Vaters, in dem das Thema behandelt wird.
- Ich besuche einen Vortrag zu diesem Thema.
- Ich schaue mir dazu ein Video einer/eines Psychologin/Psychologen auf YouTube an.
- Ich nehme an einem Webinar zu diesem Thema teil.

Anders als bei der vorherigen medizinischen Fragestellung wird hier der Austausch im privaten Umfeld mit deutlichem Abstand als primäre Strategie artikuliert – 90 % der Eltern finden sich hier wieder. Aber auch bei dieser Fragestellung offenbart sich die Bedeutung der Internetrecherche via „Google“, welche mehr als drei Viertel der Eltern als (sehr oder eher) wahrscheinliche Vorgangsweise angeben. Zwei Drittel der Eltern sprechen sich dafür aus, dem natürlichen Entwicklungsverlauf zu vertrauen, und auch (nicht digitale) Fachliteratur als Informationsquelle steht recht hoch im Kurs. Mehr als ein Drittel setzt auf den Besuch einer einschlägigen Elternbildungsveranstaltung. Mit Ausnahme des „Googelns“ zeigt sich insgesamt eine klare Bevorzugung nicht digital unterstützter Strategien.

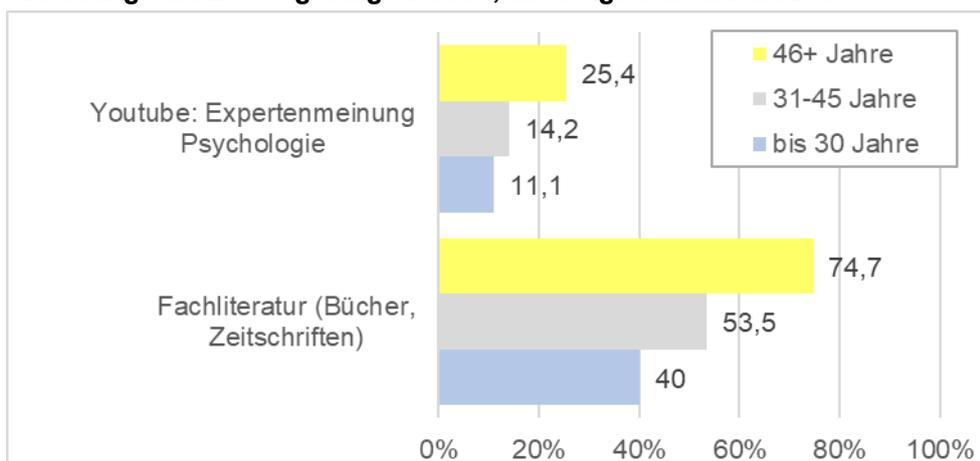
Abbildung 33: Kind trägt lange Windel, wie reagieren?



Quelle: Online-Erhebung ÖIF; n=370; Mehrfachnennungen möglich

Während Faktoren wie Schulbildung oder auch digitale Kompetenz hier eine erstaunlich geringe Rolle spielen, zeigt eine Auswertung nach dem Alter der befragten Eltern, dass die Information durch Expert/innen (via Video, Fachliteratur) bei älteren Eltern, die im Durchschnitt seltener potentiell von der Situation betroffen sein könnten, einen vergleichsweise hohen Stellenwert einnimmt (Abbildung 34).

Abbildung 34: Kind trägt lange Windel, wie reagieren? Nach Alter



Quelle: Online-Erhebung ÖIF; n=370; Aussagen „trifft sehr zu“ oder „trifft eher zu“.

Situation 3: Smartphone

In der dritten Situation wurde auf das Thema „Smartphone“ Bezug genommen, die wortgetreue Beschreibung lautete:

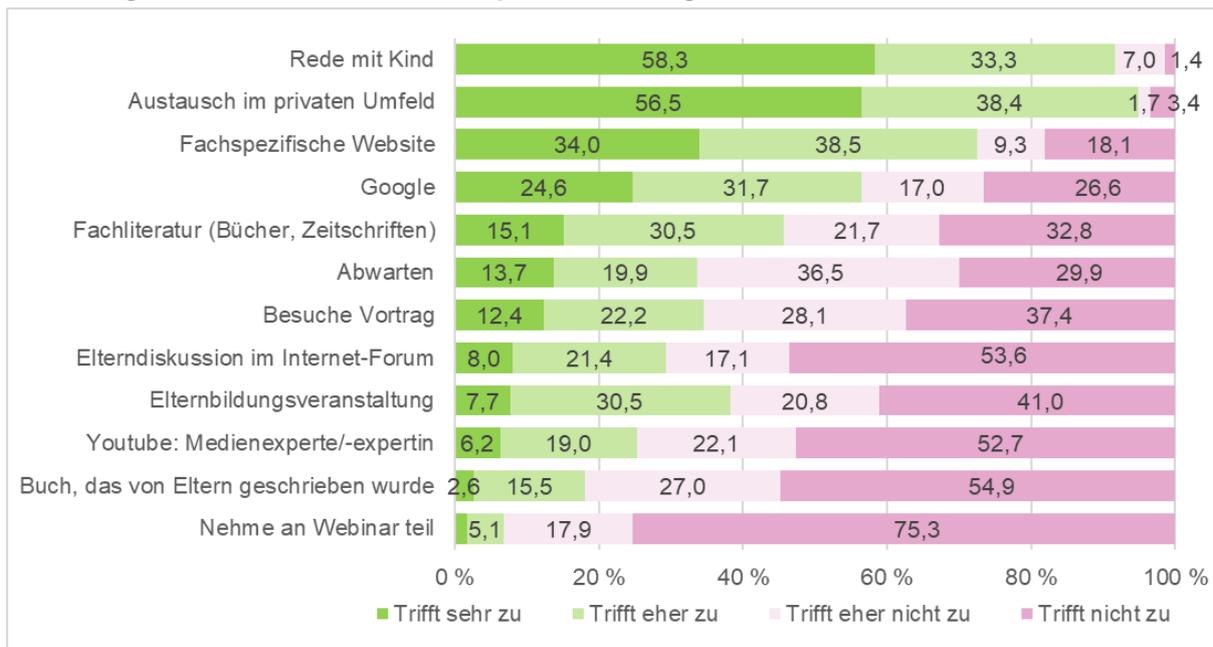
„Ihr zehnjähriges Kind bekommt zum Abschluss der Volksschule sein erstes Smartphone. Eine befreundete Mutter berichtet, dass sie mit ihren Kindern einen Mediennutzungsvertrag ausgehandelt hat und empfiehlt Ihnen, das auch zu tun. Sie haben sich bisher mit dieser Thematik noch nicht beschäftigt.“

Ausführliche Antworten:

- Ich sehe keinen Grund, mich schon vorher mit möglichen Problemen zu beschäftigen, die es noch gar nicht gibt.
- Ich google „Mediennutzungsvertrag“.
- Ich rede mit meinem Kind darüber.
- Ich besuche einen Vortrag zum Thema „Kinder und Smartphone“.
- Ich schaue mir dazu das Video eines Medienexperten/einer Medienexpertin auf YouTube an.
- Ich nehme an einem Webinar zu diesem Thema teil.
- Ich diskutiere mit anderen Eltern in einem Forum darüber.
- Ich diskutiere das Thema mit anderen Eltern im Rahmen einer Elternbildungs-Veranstaltung (Seminar, Eltern-Kind-Gruppe o.ä.).
- Ich suche nach Fachliteratur (Bücher, Zeitschriften) zum Thema „Kinder und digitale Medien“.
- Ich schaue gezielt auf eine Website, von der ich mir Infos erhoffe, z.B. www.saferinternet.at.
- Ich suche nach einem Buch über den Erziehungsalltag einer Mutter/eines Vaters, in dem das Thema behandelt wird.
- Ich rede mit anderen Personen in meinem privaten Umfeld (z.B. andere Eltern, Partner/in, eigene Eltern).

Ganz klar nimmt hier das persönliche Gespräch – mit dem Kind selbst, aber auch mit vertrauten Personen – den höchsten Stellenwert ein. Nur ein sehr geringer Prozentsatz zieht diese Möglichkeit (eher) nicht in Betracht (vergleiche Abbildung unten). Darauf folgt die Recherche im Internet. Anders als bei den zuvor beschriebenen Situationen tritt hier jedoch nicht das „Googeln“ als zentrale Strategie in Erscheinung, sondern das zielgerichtete Suchen auf fachspezifischen Websites wird im Durchschnitt als (noch) sinnvoller erachtet. Während Google von 56,3 % der Befragten mit trifft sehr oder eher zu bewertet wird, sprechen sich 72,5 % dafür aus, eine einschlägige Homepage zu Rate zu ziehen.

Abbildung 35: Umfeld diskutiert Smartphone, wie reagieren?

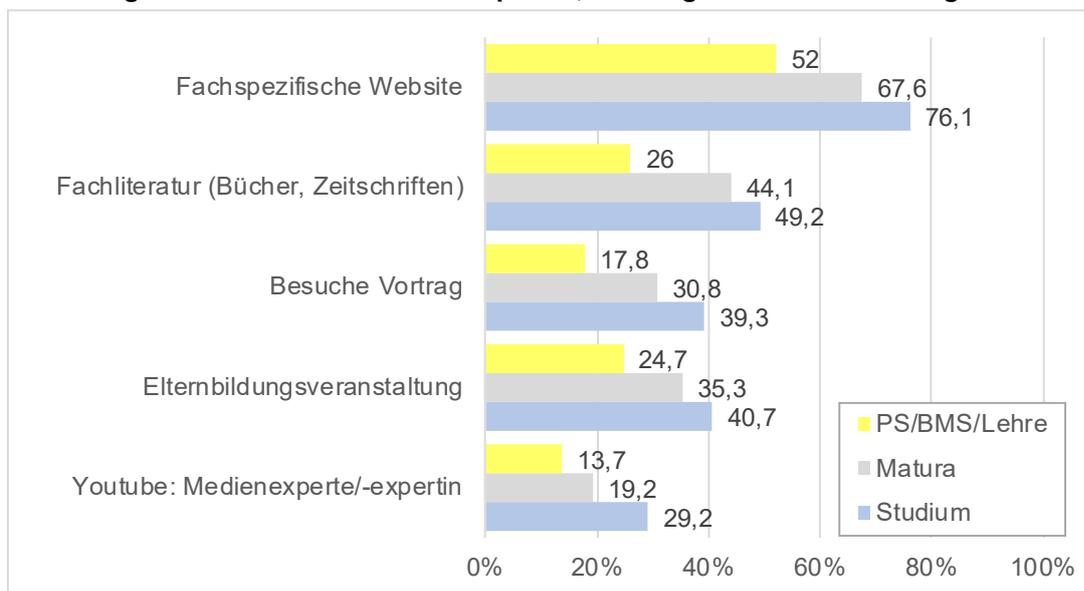


Quelle: Online-Erhebung ÖIF; n=370

Männer und Frauen unterscheiden sich hier im Hinblick auf die präferierte Vorgangsweise. Die befragten Männer geben häufiger an, gezielt eine entsprechende Homepage aufzurufen, so wie ein Video anzusehen. Frauen hingegen würden die Situation lieber als Männer in einem Forum diskutieren oder ein Buch zu Rate ziehen (ohne Abbildung).

In der nachfolgenden Abbildung sind Unterschiede nach dem Bildungsgrad dargestellt. Ganz klar zeigt sich, dass bestimmte, eher bildungsbezogene Strategien in Zusammenhang mit höherer Bildung stehen. Akademiker/innen würden häufiger Vorträge und Elternbildungsveranstaltungen besuchen sowie Fachliteratur zu Rate ziehen. Deutlich häufiger wird die fachspezifische Website genannt.

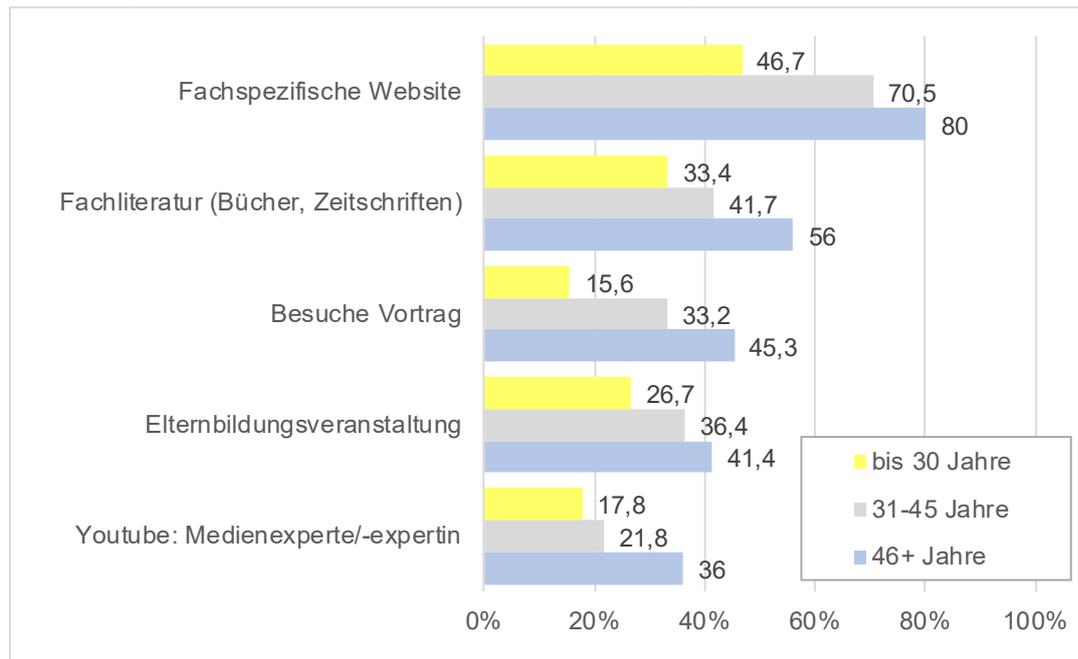
Abbildung 36: Umfeld diskutiert Smartphone, wie reagieren? Nach Bildung



Quelle: Online-Erhebung ÖIF; n=370; Aussagen „trifft sehr zu“ oder „trifft eher zu“.

Ein analoges Muster zeigt sich im Hinblick auf das Alter: junge Eltern haben sich in der Befragung deutlich seltener für die genannten Möglichkeiten entschieden als ältere. Die detaillierten Ergebnisse sind in den folgenden beiden Abbildungen dargestellt.

Abbildung 37: Umfeld diskutiert Smartphone, wie reagieren? Nach Alter



Quelle: Online-Erhebung ÖIF; n=370; Aussagen „trifft sehr zu“ oder „trifft eher zu“.

Unterschiede können auch bezüglich der digitalen Affinität der Eltern festgestellt werden. Personen mit geringeren digitalen Kompetenzen bevorzugen stärker „Offline-Strategien“ wie das persönliche Gespräch, das Besuchen von Vorträgen oder (Fach-)literatur zum Thema. „Online-Strategien“ wie das Ansehen des Videos eines Experten bzw. einer Expertin oder das Diskutieren in einem Forum gehen hingegen stärker mit ausgeprägteren digitalen Kompetenzen einher. Ebenso entscheiden sich Personen, die digitale Medien und das Internet intensiv und vielfältig nutzen, wenig überraschend viel eher für digitale Recherche- und Austauschmöglichkeiten als Geringnutzer/innen, die wiederum nicht digitale Wege stärker präferieren.

Situation 4: Teenager

Zuletzt wurden die Eltern noch mit der folgenden Situation konfrontiert:

„Sie haben in letzter Zeit immer wieder heftige Konflikte mit Ihrem 14-jährigen Teenager. Er/sie verbringt Ihrer Meinung nach zu viel Zeit mit dem Smartphone, kommt in der Früh kaum aus dem Bett und auch die Schulleistungen haben in letzter Zeit nachgelassen.“

Ausführliche Antworten:

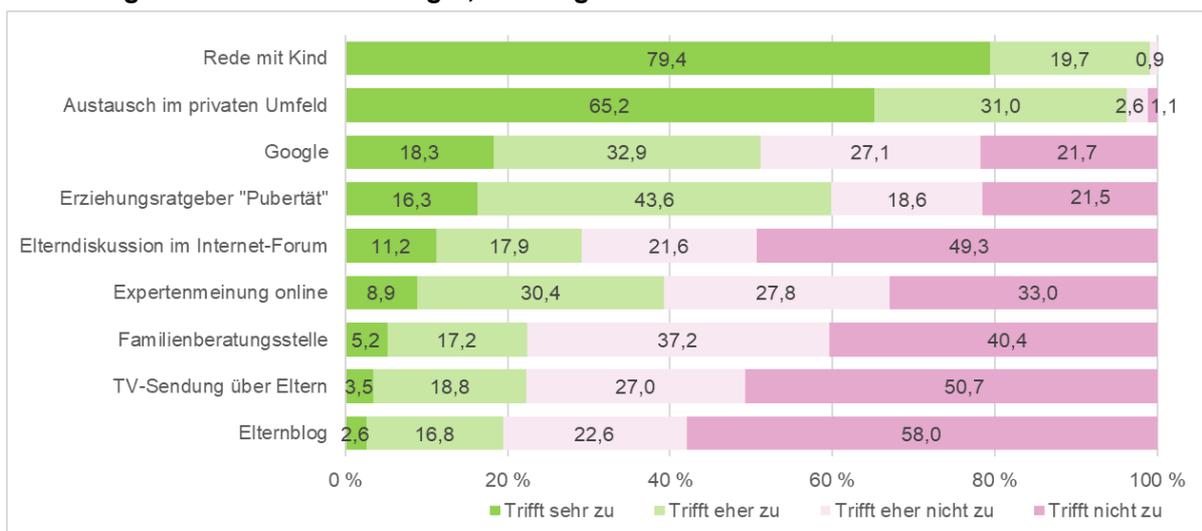
- Ich recherchiere im Internet zu den Themen Pubertät, Computersucht, Schlafstörungen und was sonst noch relevant sein könnte.
- Ich suche eine Familienberatungsstelle auf.
- Ich abonniere den Blog einer Mutter/eines Vaters, die/der über den Alltag mit pubertierenden Kindern schreibt.
- Ich lese einen Erziehungsratgeber zum Thema Pubertät.
- Ich versuche es gemeinsam mit meinem Kind im Gespräch zu lösen.

- Ich lese nach, was ein/e Expert/in in einem Interview oder einem Chat zu diesem Thema zu sagen hat.
- Ich schaue mir eine Fernsehsendung über den Erziehungsalltag von Eltern in meiner Situation an.
- Ich rede mit anderen Personen in meinem privaten Umfeld (z.B. andere Eltern, Partner/in, eigene Eltern).
- Ich tausche mich mit anderen Eltern darüber online (z.B. in einem Elternforum oder einer Facebookgruppe) aus.

Wie die Abbildung unten zeigt, stimmen die meisten Eltern darin überein, dass das Gespräch mit dem Sohn oder der Tochter eine naheliegende und sinnvolle Möglichkeit darstellt, sich mit dem Problem auseinanderzusetzen. Ebenfalls an der Spitze liegt der Austausch im privaten Umfeld, der nur von einer Minderheit der Befragten (3,7 %) (eher) nicht in Betracht gezogen wird.

Alle anderen Handlungsweisen sind deutlich abgeschlagen, wo der Google-Recherche und der Lektüre eines Erziehungsratgebers noch eine gewisse Bedeutung zukommt – jeweils mehr als die Hälfte hat hier ein „trifft sehr zu“ oder „trifft eher zu“ angekreuzt.

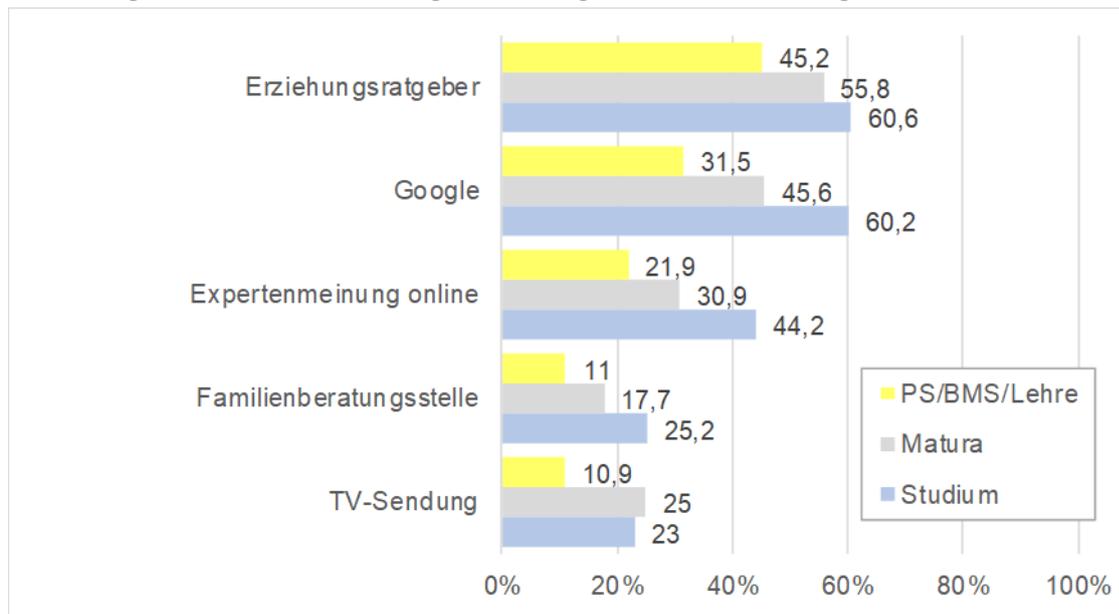
Abbildung 38: Konflikt mit Teenager, wie reagieren?



Quelle: Online-Erhebung ÖIF; n=370

Die befragten Frauen würden sich eher online austauschen als Männer und auch häufiger zu einem Erziehungsratgeber greifen. Bildungsunterschiede zeigen sich insofern, als Personen mit niedriger formaler Qualifikation (ohne Matura) alle Optionen mit Ausnahme des Gesprächs mit dem Kind seltener in Anspruch nehmen würden (siehe Abbildung unten). Selbst das Googeln von Informationen, welches sonst eher in geringem Ausmaß mit der Bildung in Zusammenhang steht, wird deutlich seltener genannt. Dies lässt den möglichen Schluss zu, dass ein hoher Bildungsgrad gerade im Teenageralter des Kindes mit unterschiedlichen Erwartungen und Ansprüchen in der Eltern-Kind-Beziehung einhergehen könnte und Konflikte von Personen, die einen Pflichtschul- Lehr- oder BMS-Abschluss aufweisen, eher als etwas „Normales“, wenig Beunruhigendes wahrgenommen werden.

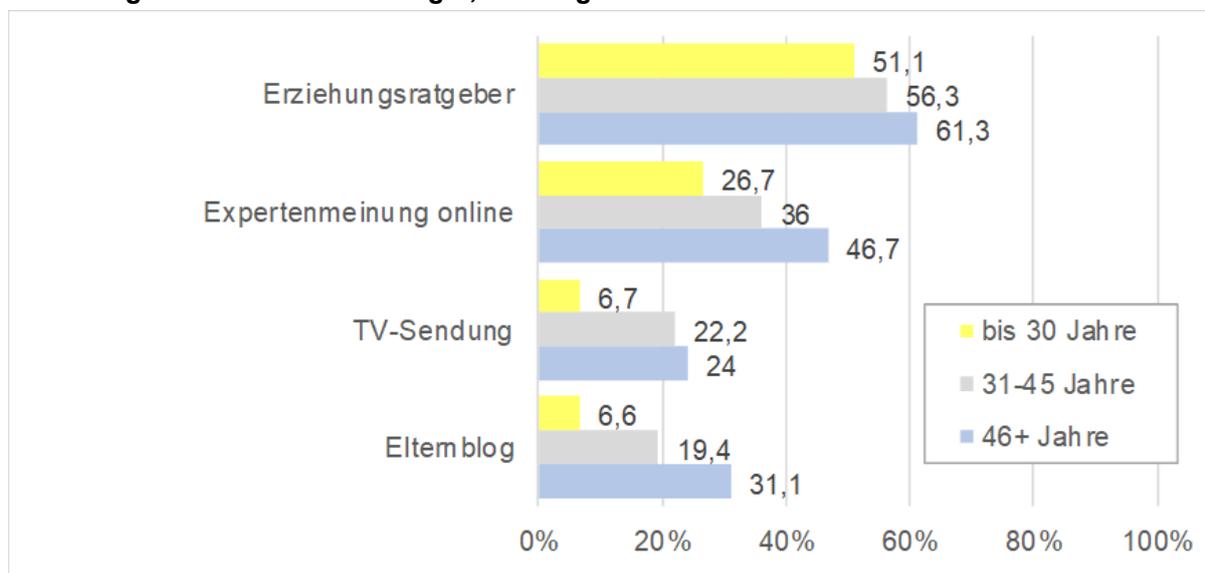
Abbildung 39: Konflikt mit Teenager, wie reagieren? Nach Bildung



Quelle: Online-Erhebung ÖIF; n=370; Aussagen „trifft sehr zu“ oder „trifft eher zu“.

Auch hier treten wieder analoge Unterschiede in Abhängigkeit vom Alter der Eltern zutage: Junge Eltern bis 30 Jahre würden zu den meisten Strategien deutlich seltener greifen als jene, die 45 Jahre oder älter sind.

Abbildung 40: Konflikt mit Teenager, wie reagieren? Nach Alter



Quelle: Online-Erhebung ÖIF; n=370; Aussagen „trifft sehr zu“ oder „trifft eher zu“.

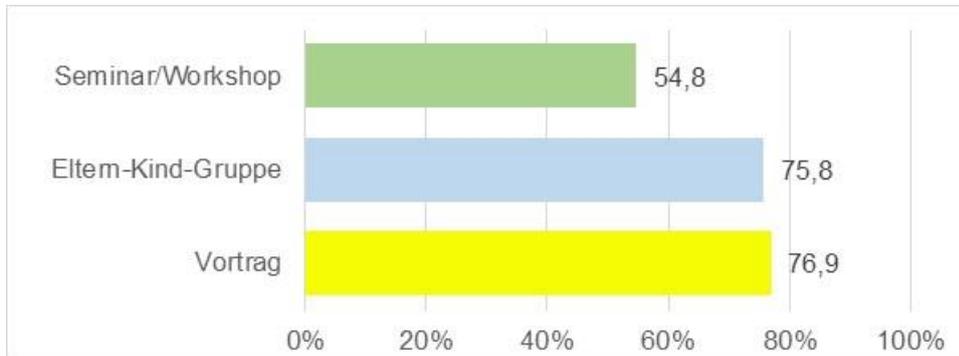
3.2.4 Elternbildungsveranstaltungen und digitale Medien

In diesem Abschnitt wird nun der Fokus speziell auf die Elternbildung gelegt. Thematisiert werden unter anderem präferierte Rahmenbedingungen von Elternbildungsveranstaltungen, Einstellungen zur Online-Verfügbarkeit von (Elternbildungs-)Veranstaltungen und zum Einsatz digitaler Medien in der Elternbildung. Außerdem wird auf zwei digitale Formate, nämlich (in der Elternbildung bereits etablierte) Webinare und (noch sehr futuristisch anmutende) 3D-Räume, eingegangen.

3.2.4.1 Teilnahme an Elternbildungsveranstaltungen

Von den befragten Eltern haben 45 % (186 Personen) angegeben, bereits an Elternbildungsveranstaltungen teilgenommen zu haben. Rund drei Viertel haben einen Vortrag bzw. eine Eltern-Kind-Gruppe besucht.

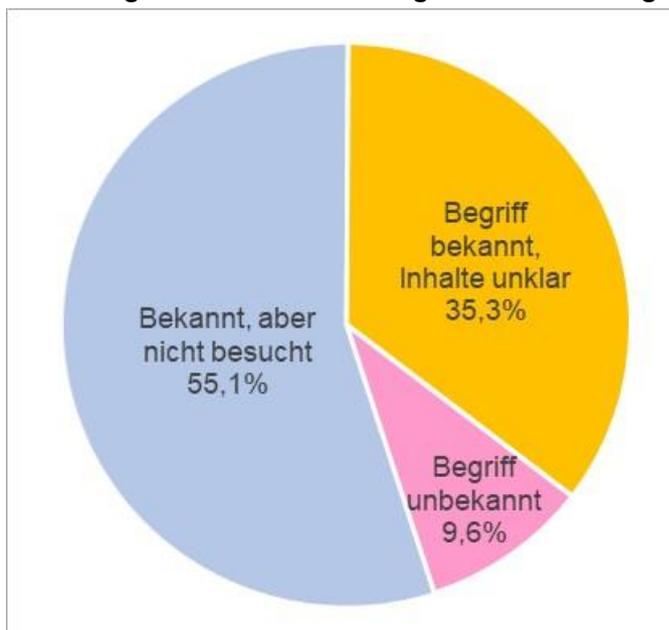
Abbildung 41: Art der besuchten Elternbildungsveranstaltungen



Quelle: Online-Erhebung ÖIF; n=186; Mehrfachnennungen möglich

Von jenen Personen, die eine Teilnahme verneinen, ist Elternbildung knapp 10 % bisher kein Begriff gewesen. Etwa ein Drittel verbindet nichts Bestimmtes damit.

Abbildung 42: Kenntnis vom Begriff "Elternbildung"



Quelle: Online-Erhebung ÖIF; n=167

Nach den Gründen gefragt, warum sie Elternbildungsveranstaltungen nicht nutzen, geben 34,5 % der betroffenen Eltern an, sich „lieber anders“ über Kindererziehung zu informieren. Zeitliche Gründe und das Argument „Ich habe noch nie über so etwas nachgedacht“.

Abbildung 43: Gründe für Nicht-Teilnahme an Elternbildungsveranstaltungen



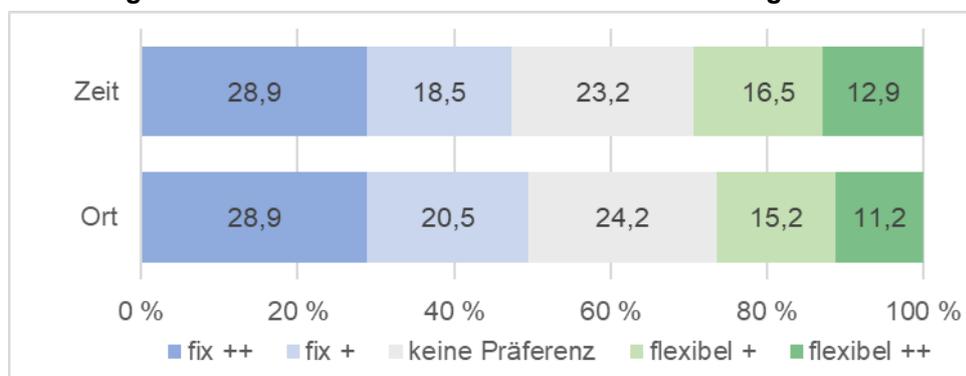
Quelle: Online-Erhebung ÖIF; n=174; Mehrfachnennungen möglich

3.2.4.2 Rahmenbedingungen von Elternbildungsveranstaltungen

Die präferierten Rahmenbedingungen von Elternbildungsveranstaltungen – also die Vorstellungen im Hinblick auf Faktoren wie zeitliche und örtliche Flexibilität oder die Gruppenzusammensetzung stehen im Mittelpunkt der nachfolgenden Auswertungen.

Was die **zeitliche Flexibilität** betrifft, so zeigt sich eine stärkere Bevorzugung fixer Termine. Auch wird eine **vorgegebene Örtlichkeit** gegenüber der Multilokalität eines Internetangebots tendenziell bevorzugt. Etwa ein Viertel der Befragten hat keine klaren Präferenzen hinsichtlich dieser beiden Aspekte.

Abbildung 44: Gewünschte Flexibilität von EB-Veranstaltungen



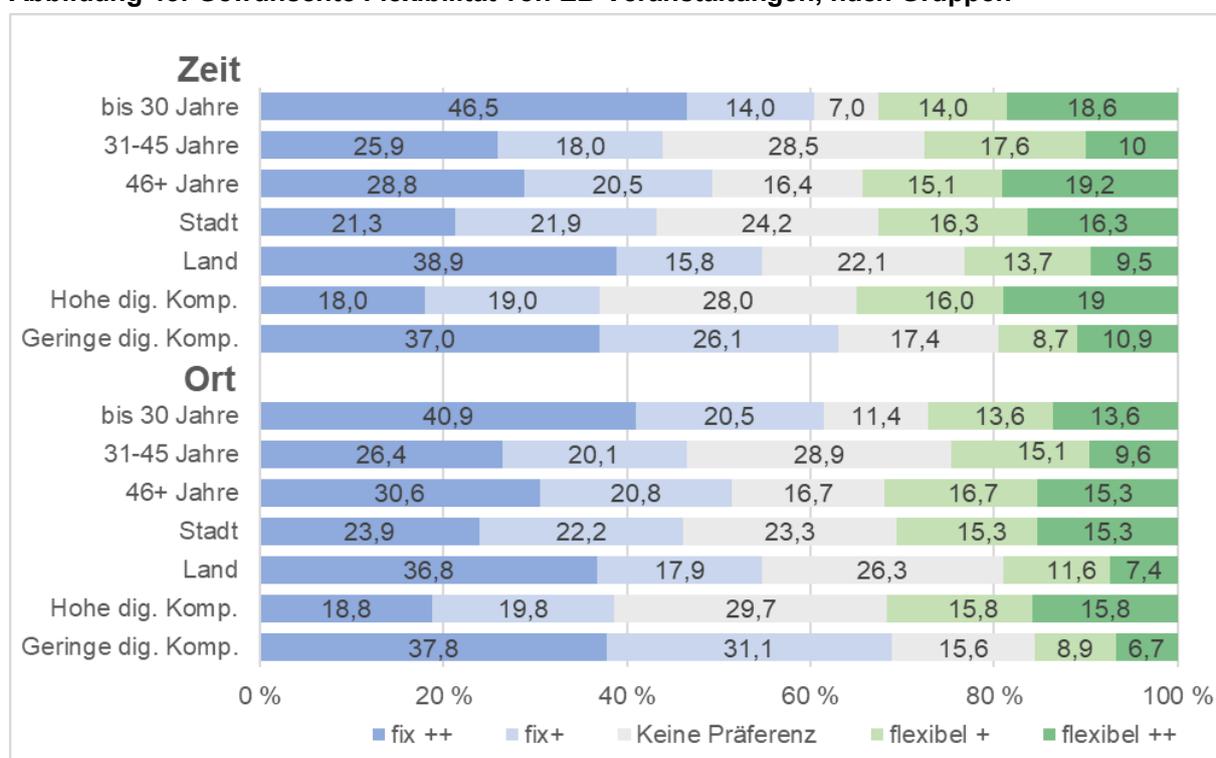
Quelle: Online-Erhebung ÖIF; n=370

Die befragten Männer tendierten etwas stärker als Frauen zu fixen Terminen und Orten. Gleiches gilt für Personen ohne Matura gegenüber höher Gebildeten und jüngere gegenüber älteren Befragten. Bezüglich des Alters ist allerdings zu berücksichtigen, dass die prinzipiell zeit- und ortsgebundene Veranstaltungsform der Eltern-Kind-Gruppe naturgemäß häufiger für jüngere Eltern, die auch im Durchschnitt jüngere Kinder haben, in Frage kommt.

Eine Rolle spielen auch die digitalen Kompetenzen und die digitale Lernerfahrung: Niedrige Werte in diesen Kategorien gehen mit einer stärkeren Bevorzugung fixer Termine und Orte einher.

In der nachfolgenden Abbildung sind die Präferenzen hinsichtlich der zeitlichen und örtlichen Flexibilität nach Alter sowie nach digitaler Kompetenz dargestellt.

Abbildung 45: Gewünschte Flexibilität von EB-Veranstaltungen, nach Gruppen



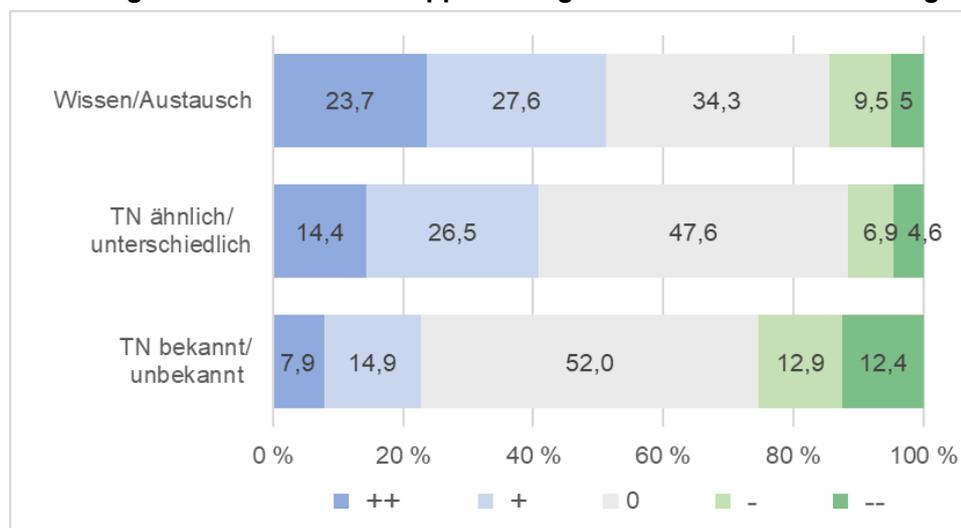
Quelle: Online-Erhebung ÖIF; n=370

Elternbildungsveranstaltungen werden stärker als eine Stätte der **Wissensvermittlung** als des **Austausches** gesehen, wobei der größte Teil der Befragten – etwa ein Drittel – hier keine bestimmten Präferenzen angibt. Allerdings sind nur 14,5 % der Meinung, dass dem Austausch gegenüber der Wissensvermittlung der Vorzug zu geben ist. Es sind hier wenige Unterschiede zwischen verschiedenen Gruppen (Bildung Alter, digitale Affinität etc.) feststellbar. Eltern über 45 Jahre fokussieren noch etwas stärker auf die Wissensvermittlung.

Was die Frage nach der Gruppenzusammensetzung betrifft, so gibt etwa die Hälfte der Befragten an, keine diesbezüglichen Präferenzen zu haben, ob die Teilnehmenden eher einander ähnlich oder eher unterschiedlich sein sollten, bzw. ob man die anderen Teilnehmenden be-

reits kennt oder nicht. Bestehen Präferenzen, so wird stärker eine homogene Gruppenzusammensetzung gewünscht als eine heterogene. Auch hier treten keine wesentlichen Unterschiede z.B. nach soziodemografischen Merkmalen zutage.

Abbildung 46: Gewünschtes Gruppenarrangement von EB-Veranstaltungen



Quelle: Online-Erhebung ÖIF; n=370

3.2.4.3 Veranstaltungen im Internet

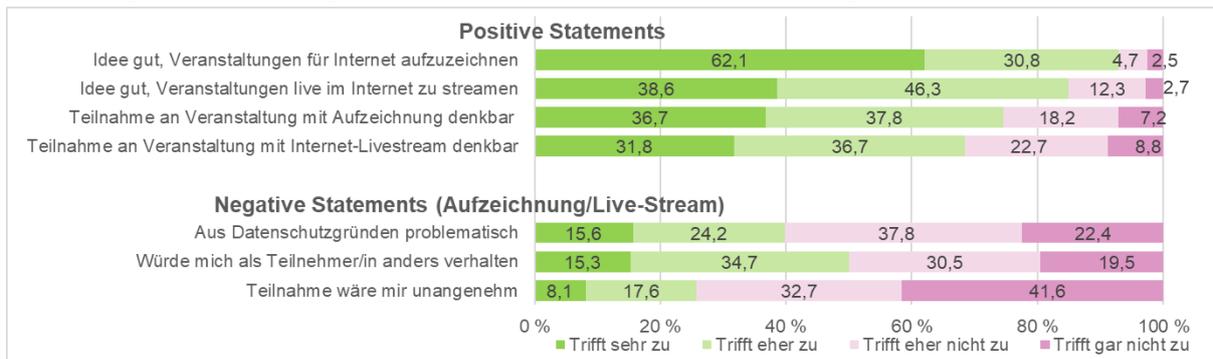
Im Hinblick auf Veranstaltungen, die im Internet gestreamt und/oder später online verfügbar gemacht werden, wurden die Teilnehmer/innen ersucht, die folgenden Aussagen auf einer vierstufigen Skala (trifft sehr zu – trifft eher zu – trifft eher nicht zu – trifft nicht zu) zu bewerten:

- Ich finde die Idee gut, Veranstaltungen live im Internet zu übertragen.
- Ich finde die Idee gut, Veranstaltungen später im Internet für andere verfügbar zu machen.
- Ich kann mir grundsätzlich vorstellen, an einer Veranstaltung teilzunehmen, die live im Internet übertragen wird.
- Ich kann mir grundsätzlich vorstellen, an einer Veranstaltung teilzunehmen, die später im Internet abrufbar ist.
- Es wäre mir unangenehm, an einer Veranstaltung teilzunehmen, die im Internet abrufbar ist.
- Ich glaube, dass ich mich als Teilnehmer/in anders verhalte, wenn ich weiß, dass die Veranstaltung im Internet abrufbar ist.
- Ich halte es aus Datenschutzgründen für problematisch, Veranstaltungen im Internet verfügbar zu machen.

In der nachfolgenden Abbildung sind die Aussagen nach positiven und negativen Statements getrennt dargestellt. Wie ersichtlich ist, findet der Vorschlag, Veranstaltungen im Internet aufzuzeichnen, breite Zustimmung – 62,1 % sprechen sich sehr, weitere 30,8 % eher dafür aus. Das sogenannte „Streamen“, also die Live-Übertragung von Veranstaltungen stößt auf etwas mehr Skepsis, wird aber dennoch überwiegend positiv bewertet. Lediglich 15 % lehnen diese Möglichkeit (eher) ab. Rund ein Viertel der Befragten würde von einer Veranstaltung, die aufgezeichnet wird, eher Abstand nehmen. Noch etwas höher ist die Ablehnung bei Veranstaltungen, die als Live-Stream zur Verfügung gestellt werden.

Rund 40 % der befragten Eltern halten das Verfügbarmachen von Veranstaltungen im Internet für problematisch, wobei 15,6 % hier ein „trifft sehr zu“ angekreuzt haben. Während nur etwa ein Viertel angibt, es durchaus als unangenehm zu empfinden, an einer Veranstaltung teilzunehmen, die im Internet abrufbar ist, ist die Hälfte der Befragten der Meinung, sich in dieser Situation doch anders zu verhalten, als wenn die Veranstaltung nicht online verfügbar gemacht wird.

Abbildung 47: Einstellungen zu Online-Formaten für Veranstaltungen

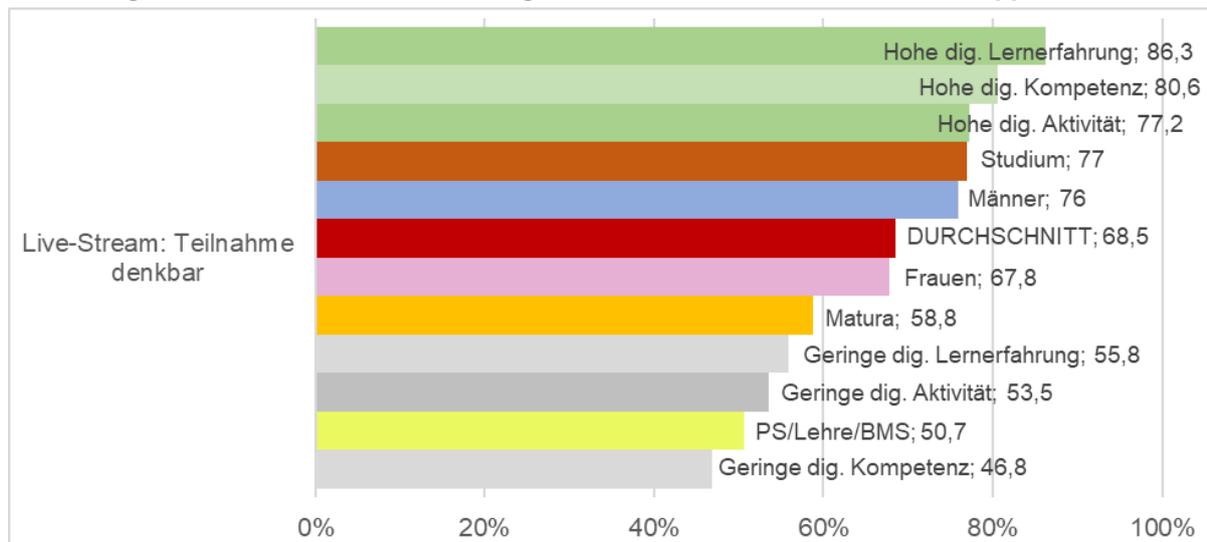


Quelle: Online-Erhebung ÖIF; n=370

Die Unterschiede nach soziodemografischen und digitalen Merkmalen sollen nun für zwei ausgesuchte Bereiche herausgearbeitet werden: Zum einen im Hinblick auf die Frage, inwieweit die Teilnahme an einer Veranstaltung, die live im Internet übertragen („gestreamt“) wird, vorstellbar ist, zum anderen in Bezug auf Datenschutzbedenken.

Abbildung 48 ist zu entnehmen, dass es vor allem die digitale Affinität ist, die darüber entscheidet, wie offen eine Person der Teilnahme an gestreamten Veranstaltungen gegenübersteht. Hohe digitale Lernerfahrung, Kompetenz und Aktivität sind mit einem überdurchschnittlichen Ausmaß an Zustimmung verknüpft. Während sich insgesamt 68,5 % der Befragten die Teilnahme vorstellen können, ist dies bei 86,3 % der Personen mit hoher digitaler Lernerfahrung der Fall. Auch ein hoher Bildungsgrad (Studium) erhöht die Wahrscheinlichkeit einer positiven Bewertung. Am wenigsten mit der Idee anfreunden können sich Personen, die nur über eine geringe digitale Kompetenz verfügen.

Abbildung 48: Live-Stream-Veranstaltungen: Teilnahmebereitschaft nach Gruppen



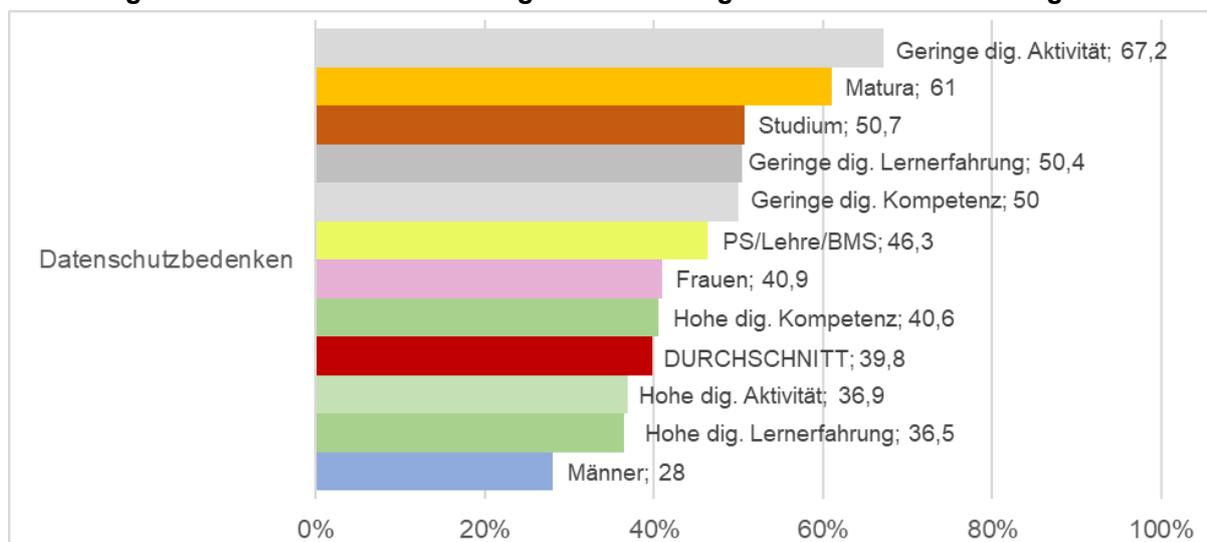
Quelle: Online-Erhebung ÖIF; n=370; Aussage „trifft sehr zu“ oder „trifft eher zu“

Die digitale Affinität hat auch einen Einfluss auf die Einstellung zum Datenschutz (siehe Abbildung 49): Ist diese niedrig (geringe digitale Aktivität, Lernerfahrung, Kompetenz), so ist eine deutlich höhere Skepsis gegeben. So weichen etwa Personen, die nur wenig in sozialen Netzwerken und im Internet generell aktiv sind, um 27,4 Prozentpunkte vom Durchschnittswert ab (67,2 % versus 39,8 %).

Interessant ist, dass hoch gebildete Personen eine gewisse Ambivalenz aufweisen, nämlich insofern, dass sie sich durch eine überdurchschnittliche Teilnahmebereitschaft sowie gleichzeitig eine höhere Sensibilität und Skepsis bezüglich des Datenschutzes auszeichnen.

Keine nennenswerten Unterschiede sind im Hinblick auf Alter und Wohnregion feststellbar; diese Werte bewegen sich jeweils um den Durchschnittswert und wurden deshalb nicht dargestellt.

Abbildung 49: Datenschutzbedenken bzgl. Online-Verfügbarkeit von Veranstaltungen

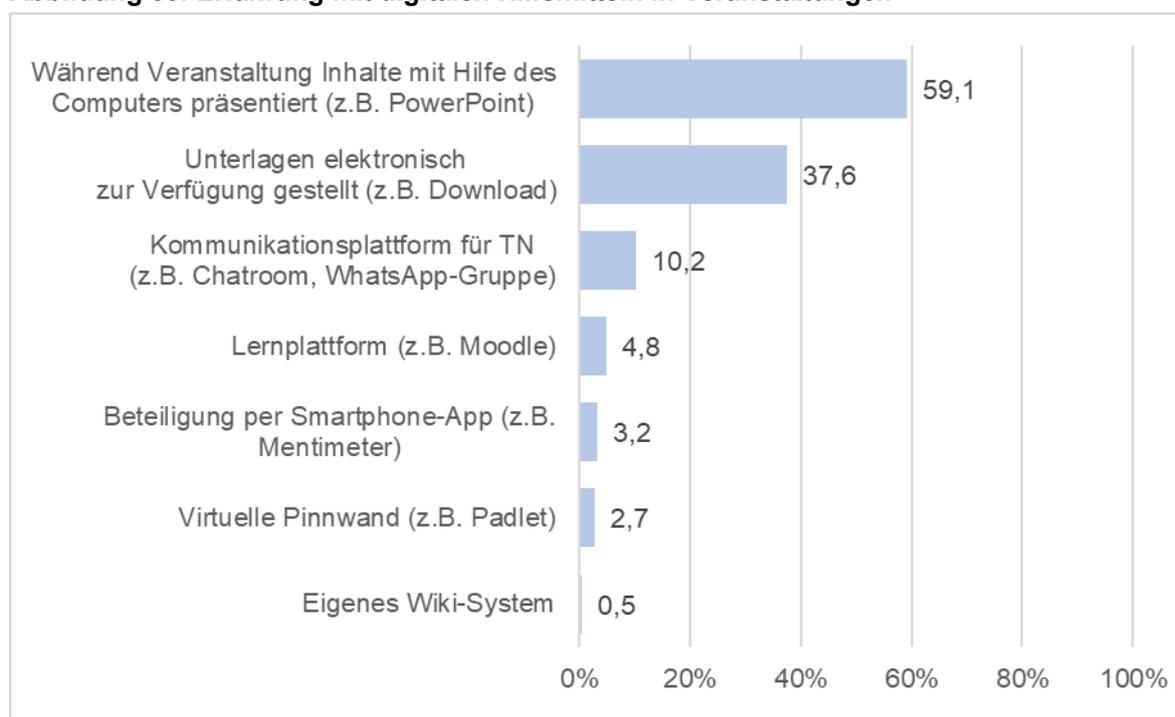


Quelle: Online-Erhebung ÖIF; n=370; Aussage „trifft sehr zu“ oder „trifft eher zu“

3.2.4.4 Einsatz digitaler Medien in der Elternbildung

Jene Eltern, die angegeben haben, bereits Elternbildungsveranstaltungen besucht zu haben, wurden ersucht, ihre Erfahrungen mit digitalen Hilfsmitteln im Rahmen des genutzten Angebots zu teilen. Wie die nachfolgende Abbildung zeigt, wurden in knapp 60 % der Veranstaltungen Inhalte mit PC-Unterstützung z.B. mittels PowerPoint präsentiert. Mehr als ein Drittel gibt an, Unterlagen elektronisch zur Verfügung gestellt bekommen zu haben. Sonstige digitale Möglichkeiten wurden im Kontext einer Elternbildungsveranstaltung relativ selten berichtet. Einen gewissen Stellenwert nimmt noch das Zurverfügungstellen einer Kommunikationsplattform für die Teilnehmer/innen ein, also beispielsweise die Nutzung einer WhatsApp-Gruppe.

Abbildung 50: Erfahrung mit digitalen Hilfsmitteln in Veranstaltungen



Quelle: Online-Erhebung ÖIF; n=186

Unabhängig davon, ob sie bereits an entsprechenden Veranstaltungen teilgenommen haben, wurden Eltern darüber hinaus nach ihren Erwartungen an Elternbildungsanbieter/innen im Hinblick auf die Digitalisierung befragt (siehe nächste Abbildung). Eine eigene Website wird, wie die Auswertung zeigt, ebenso tendenziell als eine Selbstverständlichkeit (zumindest „eher wichtig“) angesehen wie ein im Internet verfügbarer Veranstaltungskalender. Mehr als 70 % empfinden es auch als „sehr“ oder „eher“ wichtig, Unterlagen auf elektronischem Weg zur Verfügung gestellt zu bekommen. Etwas weniger als die Hälfte legt Wert auf einen eigenen Newsletter, während eine eigene Smartphone-App von der Mehrheit der Befragten als (eher) unwichtig eingestuft wird.

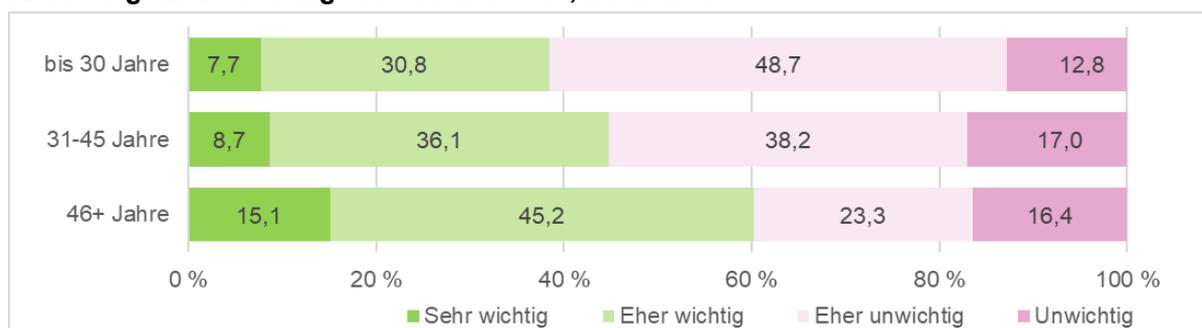
Abbildung 51: Erwartungen an EB-Anbieter bzgl. Digitalisierung



Quelle: Online-Erhebung ÖIF; n=370; Mehrfachnennungen möglich

Eine eigene Website sowie der Veranstaltungskalender werden von Akademiker/innen als noch etwas wichtiger angesehen als von Eltern mit einer niedrigeren Bildungsstufe (ohne Ausbildung). Das Angebot eines Newsletters spricht ältere Eltern (46+ Jahre) stärker an als jüngere, wie Abbildung 52 demonstriert.

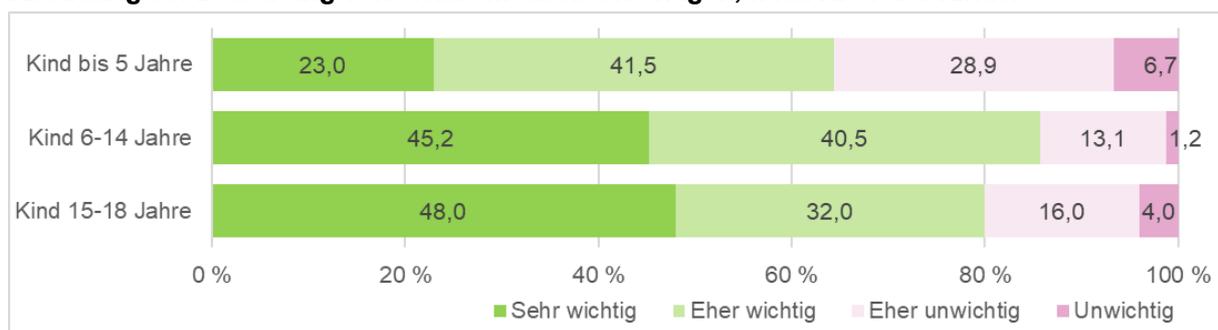
Abbildung 52: Bedeutung eines Newsletters, nach Alter



Quelle: Online-Erhebung ÖIF; n=370

Mit zunehmendem Alter ist es den Eltern auch wichtiger, dass Unterlagen elektronisch zur Verfügung gestellt werden. Hier liegt die Vermutung nahe, dass hier ein Zusammenhang mit dem Alter der Kinder besteht, da für ältere Eltern naturgemäß Eltern-Kind-Gruppen seltener ein adäquates Angebot darstellen, sondern eher Vorträge und Seminare. Die in der nachfolgenden Abbildung dargestellte Auswertung bestätigt dies: Leben nur Kinder bis fünf Jahre im Haushalt, werden elektronische Unterlagen als weniger wichtig erachtet.

Abbildung 53: Bedeutung von elektronischen Unterlagen, nach Alter der Kinder



Quelle: Online-Erhebung ÖIF; n=370

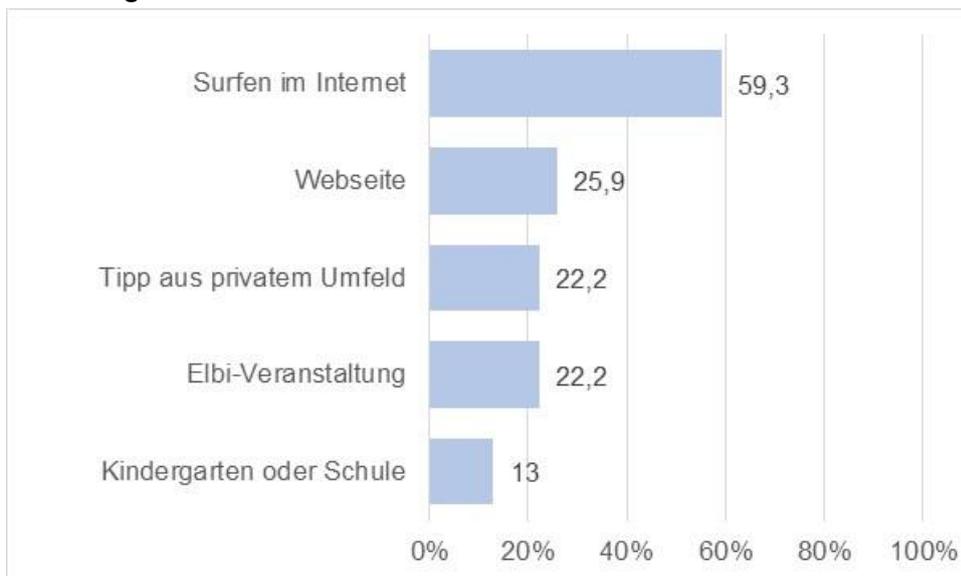
Erwähnenswert ist in diesem Zusammenhang noch der Umstand, dass Personen mit höheren Kompetenzen sowie größerer digitaler Lernerfahrung auch mehr Wert auf elektronische Unterlagen legen (ohne Abbildung).

3.2.4.5 Webinare in der Elternbildung

Webinare bieten Lehrenden und Lernenden an verschiedenen Orten die Möglichkeit, sich live mittels Kamera, Mikrofon, Lautsprecher sowie Textchat miteinander auszutauschen oder auch anonym teilzunehmen und haben in Gestalt von elternweb2go Eingang in die Elternbildung in Österreich gefunden. Von den 370 im Fragebogen erfassten Personen haben rund zwei Drittel angegeben, noch nie an einem Webinar (unabhängig von der Themenstellung) teilgenommen zu haben. Einem knappen Viertel war dieses Format bisher gar nicht bekannt. Da hier allgemein erfragt worden ist, ob ein Webinar bereits als Lernressource genutzt worden ist, kann hier allerdings keine Aussage darüber getroffen, ob dies im Rahmen der Elternbildung stattgefunden hat oder zum Beispiel im beruflichen Kontext.

Von insgesamt 54 Personen liegen Angaben vor, die sich auf die Teilnahme an einem Webinar im Kontext der Elternbildung beziehen. Der bei weitem überwiegende Teil von 59,3 % ist auf das besuchte Webinar beim „Surfen im Internet“ gestoßen.

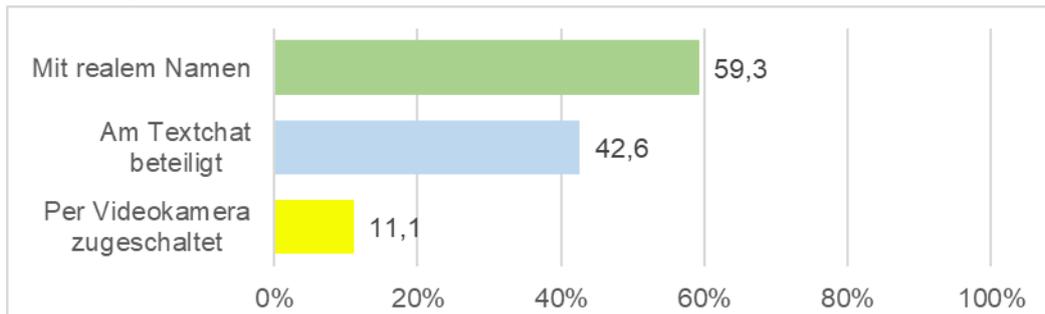
Abbildung 54: Wie sind Sie auf das von Ihnen besuchte Webinar aufmerksam geworden?



Quelle: Online-Erhebung ÖIF; n=54; Mehrfachnennungen möglich

Ein ebenso großer Anteil hat mit dem realen Namen, d.h. nicht anonym, teilgenommen. Während die Beteiligung am Textchat über 40 % betrug, haben sich nur wenige Personen per Kamera zugeschaltet.

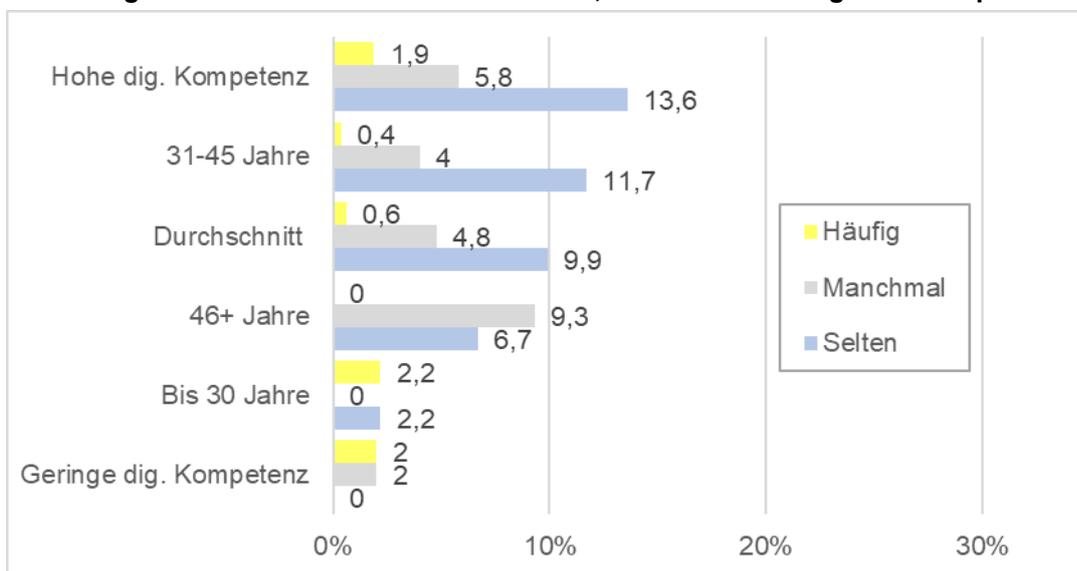
Abbildung 55: Art der Teilnahme am Webinar



Quelle: Online-Erhebung ÖIF; n=54; Mehrfachnennungen möglich

Die Auswertung offenbart auch, dass es vor allem Eltern der höheren Altersgruppe (über 45 Jahre) und solche mit hoher digitaler Kompetenz sind, die sich beteiligt haben.

Abbildung 56: Teilnahme an Eltern-Webinaren, nach Alter und digitaler Kompetenz



Quelle: Online-Erhebung ÖIF; n=370

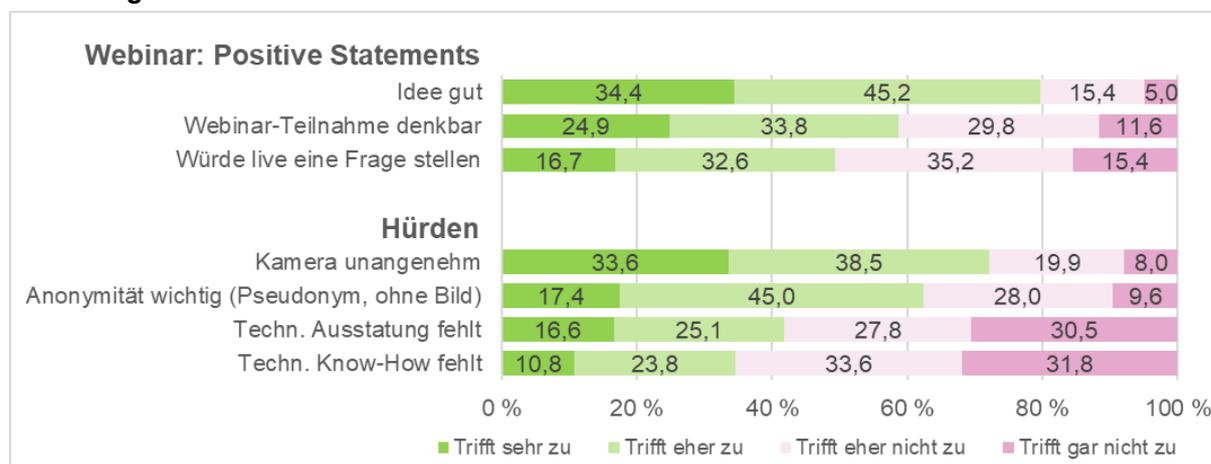
Im Fragebogen wurden auch die potenzielle Teilnahmebereitschaft an Webinaren aber auch mögliche Teilnahmehürden erfasst. Personen, die angegeben hatten, diese Möglichkeit bisher noch nicht genutzt zu haben, wurden gebeten, die folgenden Aussagen als sehr, eher, eher nicht oder gar nicht zutreffend zu bewerten:

- Diese Idee finde ich gut.
- Ich kann mir vorstellen, an einem Webinar teilzunehmen.
- Mich selbst über eine Kamera live im Internet zu präsentieren, wäre mir unangenehm.
- Ich hätte kein Problem damit, live im Rahmen eines Webinars eine Frage via Mikrofon zu stellen.
- Eine anonyme Teilnahme (ohne Bild und mit Pseudonym) wäre mir wichtig.
- Ich habe nicht die notwendige technische Ausstattung, um an so etwas teilzunehmen.
- Ich kenne mich mit der Technik zu wenig aus, um an so etwas teilzunehmen.

Grundsätzlich findet die Idee des Webinars breite Zustimmung: rund 80 % äußern sich in positiver Weise. Etwa 60 % können sich auf vorstellen, an einem Webinar teilzunehmen.

Sich vor einer Kamera live im Internet zu präsentieren, wird von mehr als zwei Drittel der Befragten als unangenehm eingeschätzt. Klar bevorzugt wird eine gänzlich anonyme Teilnahme ohne Bild und mit Pseudonym – 17,4 % sprechen sich sehr, 45 % eher dafür aus. Etwa 40 % vermuten, dass die persönliche technische Ausstattung (eher) nicht ausreichend für die Teilnahme sein würde, ein Drittel befürchtet, dass es am technischen Know-How scheitern könnte.

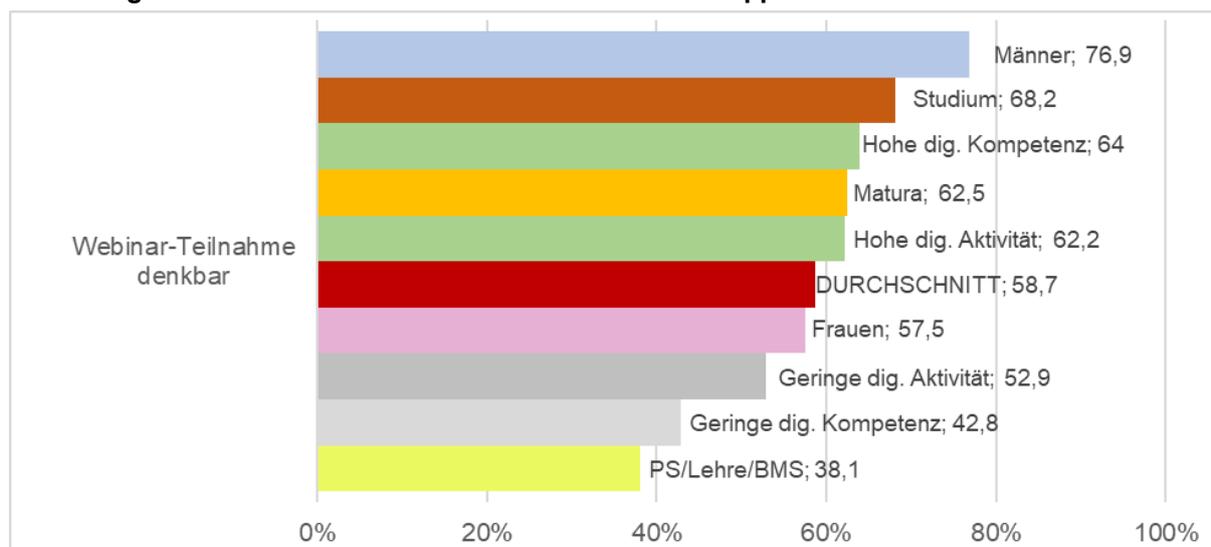
Abbildung 57: Webinare: Teilnahmebereitschaft und Hürden



Quelle: Online-Erhebung ÖIF; n=227

Sieht man sich die Teilnahmebereitschaft nach Gruppen an, so zeigen sich vor allem Unterschiede in Bezug auf den Bildungsgrad, aber auch im Hinblick auf die digitale Affinität. Wenig verwunderlich können sich höher gebildete Person wesentlich besser mit der Idee anfreunden, an einem Webinar teilzunehmen: Während dies bei 68,2 % der Personen mit abgeschlossenem Studium der Fall ist, bejahen dies nur 38,1 % der Personen mit Pflichtschul-/BMS- oder Lehrabschluss.

Abbildung 58: Webinare: Teilnahmebereitschaft nach Gruppen

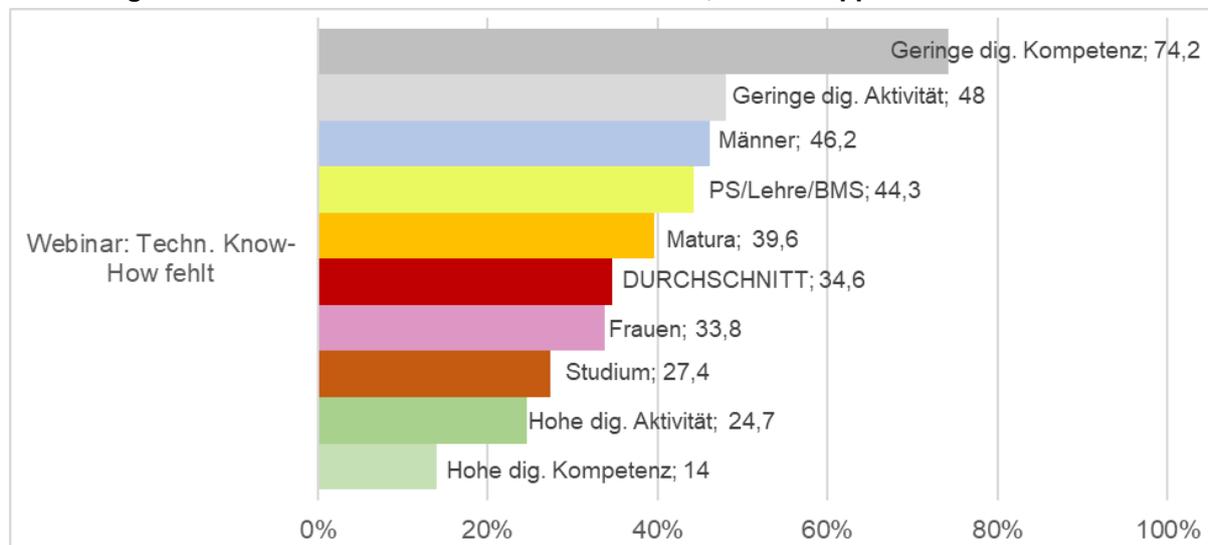


Quelle: Online-Erhebung ÖIF; n=227; Aussage „trifft sehr zu“ oder „trifft eher zu“.

Wie stark die digitale Affinität ausschlaggebend ist, zeigt sich auch an der Frage nach dem (fehlenden) technischen Know-How: Drei Viertel der Befragten, die sich selbst eine niedrige digitale Kompetenz zuschreiben, sehen fehlendes technisches Know-How als wesentliche

Teilnahmehürde an. Zu beachten ist, dass eine Unterscheidung nach dem Geschlecht angesichts der geringen Anzahl an Männern, denen die Frage vorgelegt wurde (13 Personen), nur bedingt interpretierbar ist. Andere Variablen wie etwa das Alter der Befragten sind nur von geringer Bedeutung.

Abbildung 59: Webinare: Technisches Know-How fehlt, nach Gruppen



Quelle: Online-Erhebung ÖIF; n=227; Aussage „trifft sehr zu“ oder „trifft eher zu“.

3.2.4.6 3D-Räume in der Elternbildung

Erfahrungen mit 3D-Räumen stellen in der vorliegenden Stichprobe – und wohl auch generell – eher die Ausnahme da. Lediglich 12 Personen (3,3 %) haben angegeben, dieses Format nicht nur zu kennen, sondern auch bereits mindestens einmal genutzt zu haben. Rund 70 % der Befragten dieser Studie ist diese mögliche Form eines Online-Seminars gänzlich unbekannt.

Dieses Format ist in der Lage, eine Lernumgebung zu bieten, in der Teilnehmende als Avatare virtuell aufeinandertreffen und sich gemeinsam mit anderen durch verschiedene Räume bewegen können. Die fünf Aussagen zu dieser Lernvariante, gerichtet an Personen, die diese bisher noch nicht genutzt haben, lauteten:

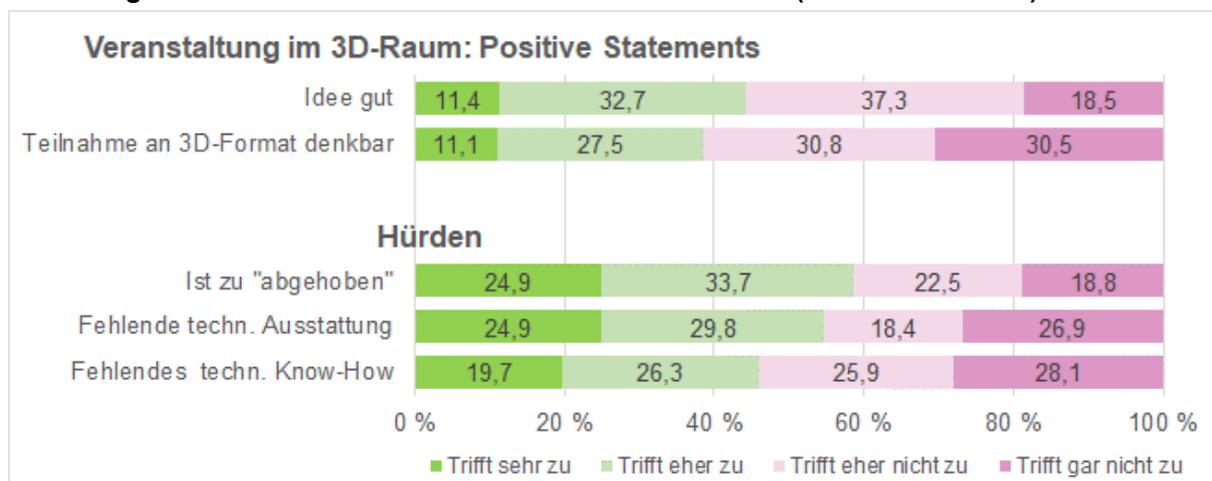
- Diese Idee finde ich gut.
- Ich kann mir vorstellen, an so einer virtuellen 3D-Veranstaltung teilzunehmen.
- Das ist mir zu abgehoben.
- Ich habe nicht die notwendige technische Ausstattung, um an so etwas teilzunehmen.
- Ich kenne mich mit der Technik zu wenig aus, um an so etwas teilzunehmen.

Der nachfolgenden Abbildung zeigt, dass dem Format mit einer gewissen Skepsis begegnet wird: nur 11,4 % finden die Idee sehr gut, haben also die Antwortkategorie „trifft sehr“ zu gewählt. Ewa ein Drittel stimmt eher zu. Die generelle Teilnahmebereitschaft liegt fünf bis sechs Prozentpunkte darunter.

Deutlich mehr als die Hälfte (58,6 %) der Befragten empfindet diese Veranstaltungs-Variante als „zu abgehoben“. Fehlende technische Ausstattung und fehlendes technisches Know-How

werden als deutliche Hürden wahrgenommen (54,7 % bzw. 46 % „trifft sehr“ oder „trifft eher zu“).

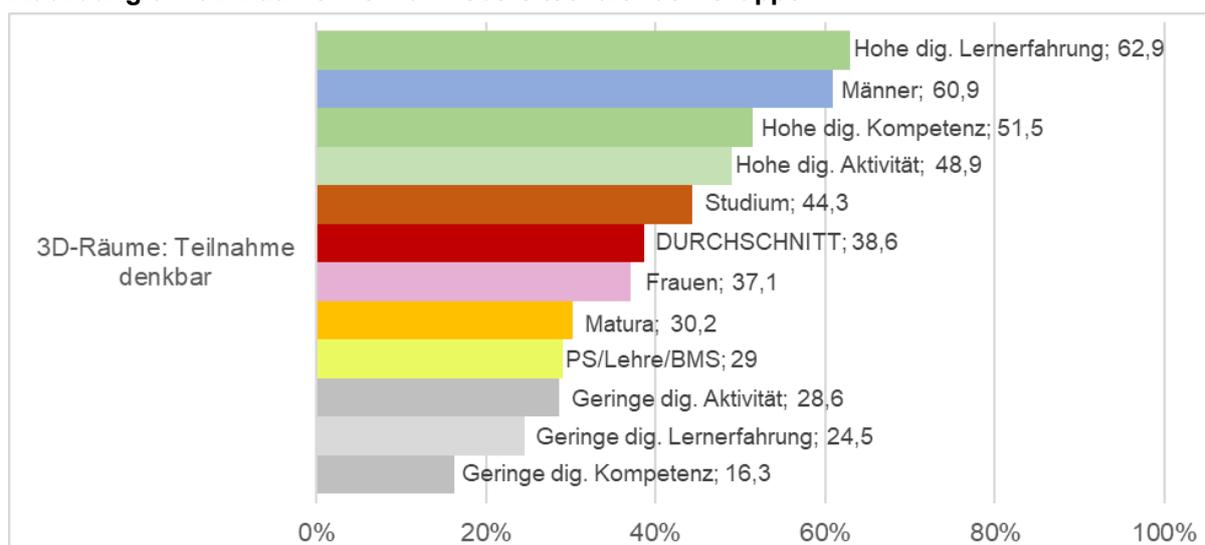
Abbildung 60: 3D-Räume: Teilnahmebereitschaft und Hürden (Nichtnutzer/innen)



Quelle: Online-Erhebung ÖIF; n=334; Aussagen „trifft sehr zu“ oder „trifft eher zu“.

Wenig überraschend korreliert die Bereitschaft zur Teilnahme an einem solchen sehr innovativen, noch nicht etablierten Format sehr stark mit der generellen digitalen Affinität. Personen, die über eine hohe digitale Lernerfahrung verfügen, also bereits mit einer Reihe von digitalen Lernmöglichkeiten konfrontiert waren, liegen mit einer Teilnahmebereitschaft von 62,9 % 24,3 Prozentpunkte über dem Durchschnittswert von 38,6 %. Auch das Bildungsniveau ist von Bedeutung, jedoch nicht in diesem starken Ausmaß wie die digitale Affinität. Männer zeigen sich zudem in der vorliegenden Stichprobe wesentlich aufgeschlossener hinsichtlich der Teilnahme an Veranstaltungen in 3D-Räumen als Frauen, hier ist jedoch wiederum die geringe Stichprobengröße von 25 männlichen Respondenten zu berücksichtigen.

Abbildung 61: 3D-Räume: Teilnahmebereitschaft nach Gruppen



Quelle: Online-Erhebung ÖIF; n=334; Aussagen „trifft sehr zu“ oder „trifft eher zu“.

3.2.4.7 Vergleich von Personen mit und ohne Erfahrung mit Elternbildungsveranstaltungen

In Abbildung 62 werden Teilnehmer/innen und Nicht-Teilnehmer/innen an Elternbildungsveranstaltungen in Bezug auf drei Variablen miteinander verglichen. Es zeigt sich, dass sich beide Gruppen weder im Hinblick auf ihre digitale Aktivität noch in Bezug auf ihre digitale Kompetenz wesentlich voneinander unterscheiden. Die Befürchtung, das Internet könnte digital affine Eltern von Elternbildungsveranstaltungen „abziehen“, wird in dieser Grafik klar widerlegt. Bestätigt wird hingegen die bekannte Tatsache, dass der Bildungshintergrund viel ausschlaggebender dafür ist, ob jemand Elternbildungsveranstaltungen besucht oder nicht.

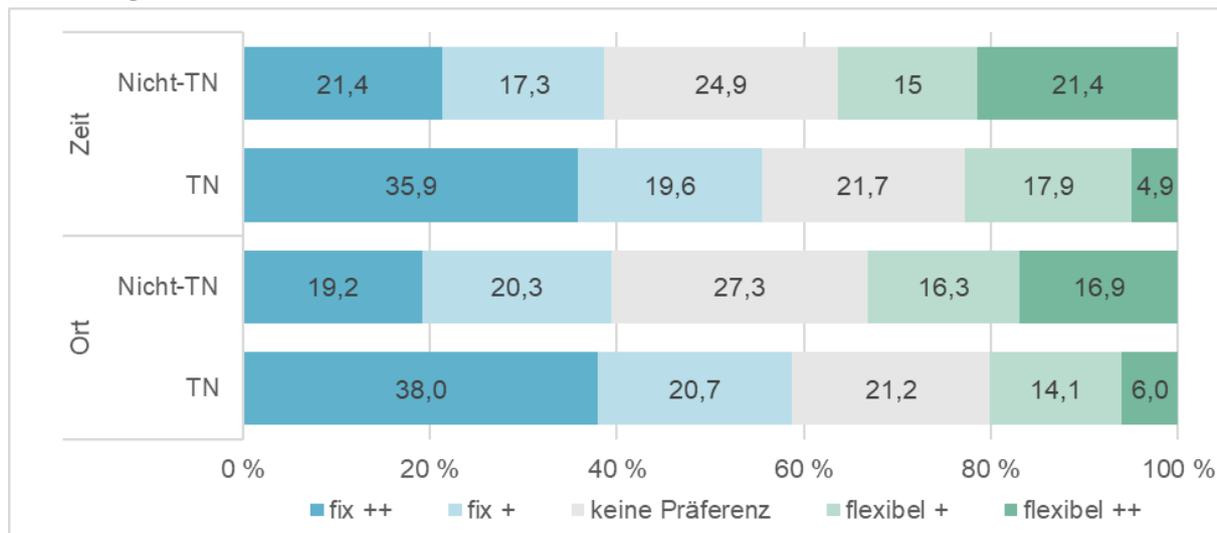
Abbildung 62: Vergleich von EB-Erfahrenen + Nicht-Erfahrenen, nach Bildung/Digital



Quelle: Online-Erhebung ÖIF; n=370

Ein recht deutlicher Unterschied zwischen Personen mit und ohne Teilnahmeerfahrung an Elternbildungsveranstaltungen zeigt sich außerdem im Hinblick auf zeitliche und örtliche Präferenzen (vgl. Abbildung 63): So bevorzugen Nicht-Teilnehmer/innen in beiderlei Hinsicht ein flexibleres Angebot: So ziehen nur etwa 38 % ein zeitlich (eher) fixes Angebot vor, während dies über 55 % der Teilnehmer/innen (eher) bevorzugen. Was den Ort betrifft, liegen die beiden Gruppen ebenso fast 20 Prozentpunkte auseinander.

Abbildung 63: Gewünschte Flexibilität, EB-Erfahrene + Nicht-Erfahrene



Quelle: Online-Erhebung ÖIF; n=370

Die Frage, ob die Dauerpräsenz von Google und Co. eventuell bewirkt, dass die schnelle Informationssuche im Internet dem Besuch von Elternbildungsveranstaltungen vorgezogen werden könnte, wurde noch durch eine weitere Auswertung überprüft. Eine der Antwortmöglichkeiten als Begründung dafür, keine Veranstaltungsangebote zu nutzen, lautete „Ich informiere mich lieber anders über Kindererziehung“. Tatsächlich zeigt sich ein deutlicher Zusammenhang mit der digitalen Lernerfahrung einerseits und der digitalen Kompetenz andererseits (Abbildung 64). Die digitale Aktivität (also etwa die Präsenz in sozialen Medien) macht hingegen ebenso wenig einen Unterschied wie die Nutzung von Suchmaschinen. Die Begründung „Ich informiere mich lieber anders“ bedeutet somit keineswegs: „stattdessen nutze ich Google“.

Die Ergebnisse sprechen somit dafür, dass es eher Eltern mit insgesamt hoher Medienkompetenz sind, die vermehrt in die „digitale Welt“ ausweichen, um sich zu informieren.

Abbildung 64: "Ich informiere mich lieber anders", nach digitaler Aktivität/Kompetenz

	Hoch	Durchschnittl.	Gering
Digitale Lernerfahrung	50 % (n=30)	37,7 % (n=61)	26,5 % (n=83)
Digitale Kompetenz	37 % (n=54)	35,4 % (n=96)	25 % (n=24)

Quelle: Online-Erhebung ÖIF; n=60 (Nicht-Teilnehmende EB)

Auch die Bildung spielt eine Rolle: Während von den Personen ohne Maturaabschluss 26,5 % dies als Begründung für die Nicht-Teilnahme nennen, sind es 39,6 % der Akademiker/innen.

4 Diskussion: Risiken und Chancen digitaler Medien für die Elternbildung

In Rahmen der nachfolgenden Diskussion soll der Versuch unternommen werden, auf Basis der Ergebnisse aus der Literaturrecherche, der Online-Erhebung unter Eltern sowie den Hintergrundgesprächen mit den Expert/innen Antworten auf die zu Beginn formulierten Fragestellungen zu formulieren. Zur Orientierung erfolgt an dieser Stelle eine nochmalige Auflistung der spezifischen Forschungsfragen:

- Inwieweit können digitale Angebote dazu beitragen, dass mehr Eltern durch (institutionelle) Elternbildung erreicht werden?
- Stellen digitale Formate DAS Zukunftsmodell in der Elternbildung dar, werden sie Präsenzveranstaltungen den Rang ablaufen?
- Was bedeutet die sogenannte „Googleisierung der Gesellschaft“, also die Tatsache, dass immer mehr Menschen für jegliche Informationssuche Suchmaschinen nutzen, für die Elternbildung?
- Wie kann die (digitale) Zukunft der Elternbildung aussehen?

4.1 Können mittels digitaler Elternbildungsformate mehr Eltern und/oder andere Zielgruppen erreicht werden?

An die Nutzung digitaler Lernformate in der Erwachsenenbildung wird oft die Hoffnung geknüpft, auch jene Gruppen von Personen zu erreichen, für die eine Teilnahme an Präsenzveranstaltungen zum Beispiel aufgrund von Betreuungspflichten sowie örtlichen und zeitlichen Hürden nur schwer möglich ist. Ein wesentliches Argument stellt dabei die Niederschwelligkeit des Zugangs dar, der sich nicht nur in der fehlenden Orts- und oft auch Zeitgebundenheit zeigt, sondern auch in der Möglichkeit, sich nicht vor anderen Menschen offenbaren zu müssen, sondern Angebote im Schutz der Anonymität nutzen zu können. Auch die Tatsache, dass die internetbasierte Informationssuche – das sprichwörtliche „Googeln“ – sowie Selbstdarstellung und Austausch via sozialer Medien und Messengerdienste (WhatsApp) mittlerweile in nahezu allen Bevölkerungsschichten angekommen ist, gibt grundsätzlich Anlass zu der Vermutung, dass auch Angebote der Elternbildung auf diesem Weg ideal an Eltern mit den unterschiedlichsten Voraussetzungen und Bedürfnissen zu vermitteln sind.

Die Hoffnung, auf diesem Wege Zugang zu für Bildungsangebote schwer erreichbare Eltern zu finden, hat sich bisher jedoch nicht bestätigt, wofür eine Reihe von Gründen angeführt werden kann:

So ist festzuhalten, dass allein die Tatsache, dass jemand im Internet nach Informationen zu Erziehungsthemen sucht, keineswegs damit gleichzusetzen ist, dass damit auch entsprechende Bildungsangebote genutzt werden. Suchmaschinen wie Google verschaffen Zutritt zu unterschiedlichen Formen des Lernens, welche der als Suchergebnis aufscheinenden Ressourcen nun genutzt werden, obliegt allerdings dem Benutzer bzw. der Benutzerin. De facto zeichnen sich unzählige Angebote zu Elternthemen im Internet dadurch aus, keinen Bildungsanspruch im eigentlichen Sinne zu erheben. Das zur Verfügung stellen von Informationen als Serviceangebot oder auch das Bieten einer Plattform zum Austausch z.B. im Rahmen eines

Forums erfüllt in den meisten Fällen nicht die Kriterien eines Bildungsangebots. Das Auffinden und Nutzen expliziter Bildungsangebote im Sinne der Elternbildung wie etwa *elternweb2go* kann schwerlich als Ergebnis einer ungezielten Stichwortsuche in Google resultieren.

Wie verschiedene Studien – einschließlich der vorliegenden – belegen, zeigt sich ein klarer Zusammenhang zwischen der Nutzung digitaler Bildungsangebote im non-formalen Kontext und der Schulbildung. Akademiker/innen weisen mehr Erfahrung mit digitalen Lernmethoden auf und verfügen über eine höhere Medienkompetenz sowohl in Bezug auf technische Aspekte als auch in Bezug auf die Rezeption und Bewertung von Inhalten. Wie in Abschnitt 2.2.5 beschrieben, kommt die Studie „Monitor Digitale Bildung“ (Schmid, Goertz & Behrens 2016) zu dem Schluss, dass digitale Lernmöglichkeiten vor allem leistungsstarke Lernende gut unterstützen und dass bildungsferne Gruppen bislang nicht von digital basierter Weiterbildung profitieren.

Auch die in Abschnitt 3.3 ausführlich beschriebenen Ergebnisse der Elternbefragung zeigen einige interessante Aspekte auf: Eltern mit höherer formaler Bildung und/oder höherer digitaler Affinität, welche sich in grundlegenden Fertigkeiten, Erfahrungen mit digitalen Lernmethoden und dem digitalen Aktivitätsgrad manifestiert, verwenden gezieltere Suchstrategien und weisen auch eine größere Offenheit gegenüber digitalen Bildungsangeboten auf.

Gerade Personen mit niedrigerer Bildung und/oder geringer digitaler Affinität bevorzugen stärker Präsenzformate und legen mehr Wert auf fixe Termine und Örtlichkeiten. Was digitale Formate wie Webinare oder 3D-Räume, aber auch beispielsweise das Aufzeichnen bzw. Streamen von Veranstaltungen betrifft, erweisen sie sich als deutlich skeptischer und zeigen eine geringere Teilnahmebereitschaft.

Die Erreichbarkeit neuer, bislang schwer erreichbarer Zielgruppen, erweist sich somit als „Illusion“, wie es Elternbildungs-Expertin Brigitte Lackner auf Basis ihrer Erfahrung mit *elternweb2go* formuliert:

„Man erreicht die gleiche Zielgruppe, die man auch mit Präsenzveranstaltungen erreicht. Das war am Anfang nicht so, weil wir haben uns schon der Illusion hingegeben, wir erreichen jetzt die Jüngeren, die, die wir sonst nicht erreichen. Das war dann halt ziemlich bald und es wurde auch bestätigt, wenn man schaut, was es da für Studien dazu gibt. Aber wir erreichen möglicherweise zwar aus der gleichen Zielgruppe, aber andere. Also welche nicht in die Veranstaltungen gehen, aber zur gleichen Zielgruppe gehören.“

Auch die vorliegende Elternbefragung zeigt: Die Bildungsaffinität, gemessen am Bildungsgrad, aber auch an der Erfahrung mit digitalen Lernformen, ist die ausschlaggebende Variable sowohl für die Teilnahme an Präsenzveranstaltungen, als auch an digitalen Formaten. Für die bildungsgewohnte Kernzielgruppe der Elternbildung hat sich das Möglichkeitsspektrum durch die Etablierung digitaler Lernangebote erweitert.

4.2 Stellen digitale Formate DAS Zukunftsmodell für die Elternbildung dar?

Wie bereits in der Einleitung dieses Berichts festgehalten, haben digitale Formate in der Elternbildung wie Online-Seminare noch in einem sehr geringen Ausmaß Einzug in die Elternbildung gehalten. Vieles spricht dafür, dass exklusiv digital gestaltete Elternbildungsveranstaltungen wie Webinare auch in Zukunft nicht „offline“ stattfindende Seminare und -vorträge ablösen werden.

Der ungebrochene Zuspruch zu Präsenzveranstaltungen zeigt sich in vielfältiger Weise. So ziehen überraschend viele Befragte das Angebot von zeitlich und örtlich fixen Veranstaltungen vor, während weniger als 30 % sich explizit für flexible Angebote aussprechen.

Naheliegender ist die Annahme, dass bestimmte Angebote wie Eltern-Kind-Gruppen in digitalisierter Form nur schwer vorstellbar sind bzw. eine digitale Variante dieser Veranstaltungsform die Gefahr in sich bergen würde, den eigentlichen Zielen dieser Veranstaltung, insbesondere auch der Einbindung von Elternteil UND Kind, zuwider zu laufen. So wird auch seitens der Sektion Familien und Jugend auf die Gefahr der Vereinzelung und gesellschaftlichen Isolierung speziell für Mütter gerade in den ersten Monaten bis Jahren nach der Geburt verwiesen, welcher durch einen regelmäßigen persönlichen – nicht (nur) virtuellen – Kontakt und Austausch mit anderen Eltern und qualifizierten Elternbildner/innen begegnet werden kann. Demnach können qualitätsvolle digitale Angebote zu Erziehungsfragen diese Vorteile bestenfalls ergänzen, jedoch in keinem Fall ersetzen.

Elternbildnerin Brigitte Lackner betont zudem, dass bestimmte Präsenzformate wie Gesprächsrunden wesentlich besser geeignet sind, schwer erreichbare Personen wie zum Beispiel bildungsferne Mütter mit nicht deutscher Muttersprache anzusprechen und abzuholen, wo weniger Information und Input gefragt ist, sondern es vielmehr darum geht, auf aktuelle Bedürfnisse und Wünsche im Gespräch und auch mit Hilfe von Bildmaterial zur Überwindung von Sprachbarrieren eingehen zu können.

Das Webinar stellt im Augenblick, wie sowohl von Brigitte Lackner als auch von Medienexperten David Röthler betont wird, das zentrale digitale Format in der Elternbildung dar und wird einerseits im Rahmen von elternweb2go, andererseits – mit medienbezogenem Schwerpunkt – auf digi4family angeboten, wobei sich ergebende Synergien gut genutzt werden. Während das Webinar-Angebot von digi4family seitens der Sektion Familien und Jugend als Initiative zur Steigerung der Medienkompetenz zu 100 % gefördert wird, erhält die Webinar-Reihe elternweb2go der MARKE Elternbildung zum aktuellen Zeitpunkt keine eigene, explizite Förderung für die Entwicklung und Umsetzung. Die Förderrichtlinien in der Elternbildung²⁸ behandeln unter „Gegenstand der Förderung“ Veranstaltungsreihen, die von Eltern aktiv am Veranstaltungsort aufgesucht werden [§ 2 (1) bis (4)]. Hier wäre eine dahingehende Ergänzung, dass Elternbildungsveranstaltungen auch als digitale Angebote gesetzt werden können (z.B. in Form von Webinaren), laut der Sektion Familien und Jugend allerdings grundsätzlich möglich. Aufgrund der Begrenztheit der finanziellen Mittel und potenzieller Nachteile wie der möglichen Konsumhaltung durch die Unverbindlichkeit der Teilnahme („hinein und hinaus zappen“) oder

²⁸ <https://www.eltern-bildung.at/hilfreiche-links/foerderungen/>

der angesprochenen gesellschaftlichen Isolierung, der „vor Ort“ besser begegnet werden kann, ist jedoch bis auf Weiteres mit den Fördermitteln des Bundes im Bereich der Elternbildung laut Auskunft der Sektion nur die finanzielle Unterstützung von Face-to-Face-Veranstaltungen vor Ort bei den gemeinnützigen Trägern vorgesehen.

Was die Möglichkeit der Interaktion, des sozialen Austausches und des Kontaktes zwischen den Teilnehmenden an einem Webinar betrifft, so sieht Medienexperte David Röthler weniger die Gefahr der Verinselung durch den fehlenden persönlichen, nicht virtuellen Kontakt, sondern stellt gerade die Potenziale für Austausch und Kommunikation, die diese Veranstaltungsform bietet, in den Mittelpunkt. Er betont, dass die Interaktion zwischen den Teilnehmenden gerade innerhalb einer großen Gruppe von Personen online deutlich leichter möglich ist als im Rahmen einer Präsenzveranstaltung:

„Weil es so viele Ebenen gibt. Also wir haben die Möglichkeit für Sprachverständigung, wir haben den Chat, die Fragen im Chat können sogar dann gevotet werden, d.h. Teilnehmende können sagen, diese Frage ist für mich auch wichtig, die kriegt jetzt ein Like, wie auf Facebook und rückt dann nach oben. Und dadurch kann so etwas wirklich eine sehr schöne Dynamik bekommen. Oder die Teilnehmenden beginnen untereinander zu chatten zum Thema. Es läuft Kommunikation auf mehreren Ebenen, und man kann da oder dort, oder, wenn man es schafft, auch gleichzeitig, dann zuhören und zuschauen. Also eine super Sache auch in großen, in sehr großen Gruppen, interaktiv zu arbeiten.“

Gerade bei sehr persönlichen, intimen Frage- und Problemstellungen könnten digitale Formate Präsenzveranstaltungen sogar überlegen sein bzw. hier ein leichter Zugang gegeben sein. Auf die Frage nach thematischen Grenzen für digitale Bildungsformate erklärt er:

„Ich glaube, die heiklen Themen sollten eigentlich besser online gehen. Weil Anonymität gewahrt werden kann. Es kann ja auch die Frage sein: Mein Kind ist spielsüchtig, und die schulischen Leistungen. Das ist vielleicht angenehmer, mitzudiskutieren eben nur im Chat. Und nicht: die Nachbarn wissen das auch, weil die eben auch gerade zufällig in der gleichen Veranstaltung drinsitzen.“

In diesem Sinne könnten die Anonymität des Internets bzw. die Möglichkeit, an einem Webinar teilzunehmen, ohne seine Identität preisgeben zu müssen, auch einen Beitrag dazu leisten, jene Eltern zu erreichen, die sich eher scheuen, persönliche Themen vor anderen Menschen auszubreiten.

In diesem Zusammenhang sind auch die Ergebnisse der vorliegenden Studie im Hinblick auf die Wahrung der Anonymität von Interesse (vgl. Abschnitt 3.3.3.6). So haben 70 % der Eltern angegeben, die Möglichkeit zu schätzen, im Internet anonym persönliche (Eltern-)Themen diskutieren zu können. Die Teilnahme an einem, nach den Qualitätskriterien der Elternbildung ausgerichteten Webinar ist in der Lage, hier die entsprechenden Rahmenbedingungen zur Verfügung zu stellen. Der Stellenwert eines anonymen Schutzraumes zeigt sich auch deutlich in den Teilnahmepräferenzen wie im konkreten Verhalten: 40 % der Befragten, die an einem Webinar teilgenommen haben, haben dies nicht mit ihrem realen Namen getan. Lediglich etwas mehr als ein Zehntel hat sich selbst per Videokamera zugeschaltet. Dies verweist darauf, dass sich die Eltern der Tatsache bewusst sind, dass das Internet „nicht vergisst“. Ebenso wenig, wie Eltern möchten, dass die zufällig anwesende Nachbarin die Details häuslicher Erziehungsprobleme mitbekommt, möchten sie ihr Gesicht und ihre Fragen bzw. Kommentare nicht später in unterschiedlichen Web-Zusammenhängen auftauchen sehen. Hierauf müssen digitale Formate der Elternbildung wie Webinare besonderes Augenmerk legen, wenn diese

wie z.B. bei elternweb2go zum Nachschauen (auf Youtube oder anderen Plattformen) zur Verfügung gestellt werden.

Dass insbesondere die Videopräsenz in der Webinar-Veranstaltung nur sehr zurückhaltend in Anspruch genommen wird, betonen sowohl Brigitte Lackner als auch David Röthler. Zu ergänzen ist, dass auch technische Grenzen im Hinblick auf die Kapazität gegeben sind, also bei sehr großen Gruppen nicht alle Teilnehmer/innen zugeschaltet werden könnten.

Hier ist auch eine der wesentlichen Hürden angesprochen, die im Rahmen von Webinaren, aber auch von anderen Veranstaltungen, die im Internet verfügbar gemacht werden, gegeben sind. Anders als bei Präsenzveranstaltung, wo man ja durchaus sichtbar und als Person erkennbar ist, stellt dies im Internet offenbar für viele Menschen ein Problem dar. Auch die Erziehungswissenschaftlerin und Mitbegründerin von digi4family Anita Pleschko-Röthler verweist auf die Erfahrung, dass die Angst, gesehen und gehört zu werden und sich eventuell bloßzustellen eine deutliche Hemmschwelle für viele Teilnehmende darstellt. Unbehagen löse bei vielen auch die Vorstellung aus, dass die Veranstaltung aufgezeichnet wird – oder werden könnte, auch wenn das gar nicht der Fall ist. Dies geht auch einher mit dem Ergebnis der vorliegenden Elternbefragung (vgl. Abschnitt 3.3.4.3), in welcher ein Viertel der Eltern angab, die Teilnahme an einer Veranstaltung, die aufgezeichnet oder im Live-Stream übertragen würde, sei ihnen unangenehm. Hier waren wiederum Bildung und digitale Affinität ausschlaggebend für den Grad der Offenheit: Personen ohne Matura und solche mit geringer digitaler Kompetenz, Aktivität und/oder Lernerfahrung erwiesen sich als deutlich zurückhaltender. Der Einsatz entsprechender Mittel bei Präsenzveranstaltungen könnte also die Gefahr in sich bergen, gerade jene Zielgruppen abzuschrecken, welche vermehrt erreicht werden sollen.

4.3 Die „Googleisierung der Gesellschaft“: Konkurrenz für die institutionelle Elternbildung?

Wie in Kapitel 2.1.2.3 dargestellt, wird die „Googleisierung der Gesellschaft“, also die sich über alle Bevölkerungsgruppen erstreckende themen- und problemorientierte selbstorganisierte Recherche mit Hilfe von Suchmaschinen, von Expert/innen durchaus kritisch gesehen. Die Quasi-Monopolstellung von Google, verbunden mit der an Algorithmen orientierten Suchstrategie und der werbebasierten Möglichkeit, die Reihung der Ergebnisse zu beeinflussen, birgt die Gefahr in sich, nicht mehr zu finden, was man sucht, sondern was Google aus verschiedenen Gründen als relevant erachtet.

Eine Gefahr der Allzeitverfügbarkeit einer unerschöpflichen Informationsquelle (auch) zu Elternthemen könnte weiters darin gesehen werden, dass sie in einem Konkurrenzverhältnis zu den zeit- und ortsgebundenen Angeboten der Elternbildung steht. Es könnte vermutet werden, dass Eltern vom Besuch einer Elternbildungsveranstaltung Abstand nehmen, weil sie ja ohnehin alle Dinge, die sie wissen und über die sie sich austauschen wollen, im Internet finden können. Laut den Ergebnissen der Elternbefragung kann die vorsichtige Hypothese geäußert werden, dass eventuell für einige aus der ohnehin gut erreichbaren Gruppe der bildungsinteressierten Eltern klassische Präsenzformate durch das vielfältige digitale Angebot etwas an Bedeutung verloren haben. Festzumachen wäre dies etwa an der Aussage „Ich informiere mich lieber anders über Elternbildung“, welche vor allem von höher gebildeten bzw. von Eltern

mit hohen Werten im Bereich digitale Kompetenz und digitale Lernerfahrung als Begründung für die Nicht-Nutzung von Präsenzveranstaltungen im Bereich der Elternbildung gewählt wurde. Die seitens der Sektion Jugend und Familien angesprochenen, von manchen Trägerorganisationen rückgemeldeten Rückgänge bei der Veranstaltungsnachfrage, könnten genau diese Entwicklung abbilden. Gerade Webinare könnten aber hier eine vermittelnde Funktion erfüllen und eben diesen Eltern eine neue Plattform im Rahmen der Elternbildung bieten.

Als Konkurrenz für die klassische Elternbildung könnten auch beispielsweise kommerzielle Elternportale eingeschätzt werden, die häufig auch sehr hohe Zugriffszahlen aufweisen und nicht selten im Internet die erste Anlaufstelle für junge Eltern darstellen. Elternbildnerin Brigitte Lackner sieht diese Konkurrenzsituation aufgrund der unterschiedlichen Zielrichtungen dieser beiden Zugänge nicht in diesem Ausmaß gegeben, denn „nach wie vor, wir sind Bildungsanbieter, das ist unser Grundauftrag. Es ist für mich ein anderes Segment“.

Während elternbezogene Angebote mit Bildungsauftrag im Sinne der Elternbildung nur einen Bruchteil der Inhalte im Netz repräsentieren, verfolgen die meisten Portale, Foren oder Blogs zumeist andere Ziele: Elternportale haben zumeist eher eine Servicefunktion, legen aber beispielsweise nur selten besonderes Augenmerk auf das Element der Selbstreflexion, welches ein zentrales Merkmal der Elternbildung darstellt. Zahllose Angebote bedienen bestimmte Bedürfnisse von Eltern bzw. greifen einzelne Aspekte, die auch Elternbildung auszeichnen, heraus: Elternforen bieten eine Plattform für den Austausch, Blogs von Müttern und Vätern geben Einblick in den Erziehungsalltag anderer Eltern und stellen so einen konkreten Praxisbezug her, andere Internetseiten bieten eine nützliche Informationssammlung zu einem bestimmten Themenbereich.

Dass explizite Bildungsangebote im Sinne der Elternbildung, die kommerzielle Möglichkeiten für die Bewerbung nicht (in diesem Ausmaß) nutzen (können), bei einer ungezielten Informationssuche zu Elternthemen in der Ergebnisliste von Google oder anderen Suchmaschinen nicht erstgereiht sein können, erscheint in diesem Kontext naheliegend.

Als weitere Befürchtung im Zusammenhang mit der „Googleisierung der Informationssuche“ im Bereich der Elternschaft könnte prinzipiell zunächst ins Feld geführt werden, dass die nicht digital geprägte Kommunikation mit anderen Menschen – das simple Gespräch mit dem Partner, anderen Eltern, Bekannten – an Bedeutung verliert, da man sich von der gleichsam allwissenden Instanz Internet einen höheren Informationsgewinn erhofft und unmittelbaren Zugriff auf eine Fülle an Erfahrungen, Ratschläge und Tipps z.B. im Rahmen von Foren und Elternblogs besitzt. Die Ergebnisse der vorliegenden Studie geben allerdings keinen Grund zu der Annahme, dass diese Befürchtungen sich als zutreffend erweisen könnten. Google und Co. vermögen offenbar bis zu einem gewissen Grad die offline stattfindende Informationssuche zu ersetzen, keineswegs jedoch die unmittelbare Kommunikation im sozialen Umfeld. Wie die Auswertung zu Elternreaktionen in fiktiven, schwierigen Erziehungssituationen zeigt (vgl. Kapitel 3.3.3.8), gibt es keinen Hinweis darauf, dass Google das persönliche Gespräch ablöst.

Brigitte Lackner weist darauf hin, dass alternative Möglichkeiten der Informationsbeschaffung schon immer in einem Spannungsfeld zu Elternbildungsangeboten gestanden sind. Was heute Google ist, waren beispielsweise vor wenigen Jahren noch die zahlreichen Erziehungsratge-

ber in Buchform, welche heute zwar ebenfalls noch von Bedeutung sind, jedoch als Informationsquelle hinter die Internetrecherche zurückgetreten sind. Als neu ist lediglich die überwältigende Fülle an Informationseinheiten zu bewerten, die über das Internet transportiert wird. Dass sich gerade junge Eltern von dieser Fülle überfordert und verunsichert fühlen (vgl. Abschnitt 3.3.35 – fast die Hälfte der jungen Eltern bis 30 Jahren gibt an, diese Verunsicherung zu empfinden), überrascht nicht.

Brigitte Lackner sieht gerade in dieser Verunsicherung durch die Informationsvielfalt im Netz einen wichtigen Auftrag für die Elternbildung: Im Sinne der Stärkung von Eltern gilt es, Augenmerk auf die Förderung der Medienkompetenz zu legen, welche unter anderem beinhaltet, Inhalte im Hinblick auf ihren Informationsgehalt, ihre Seriosität, Alltagsrelevanz etc. hin bewerten zu können und die Ressourcen, die das Internet und die digitalen Möglichkeiten generell bieten, für die eigene Weiterentwicklung nutzen zu können.

4.4 Quo vadis, Elternbildung?

Digitale Medien und Ressourcen (wieder) aus der Elternbildung zu verbannen, mutet ebenso befremdlich und kontraproduktiv an wie die weitgehende Verlagerung der Elternbildung in den virtuellen Raum. Eine Zusammenschau der Ergebnisse aus Literatur, Elternbefragung und den Aussagen der Expert/innen im Bereich Elternbildung und/oder Medien erbringt vielerlei Hinweise dafür, dass aber nicht nur gleichsam die „friedliche Koexistenz“ von analogen und digitalen Möglichkeiten die Elternbildung der Zukunft prägen wird, sondern dass das eine ohne eine sinnvolle Integration des anderen nicht möglich ist. Dies wird von Elternbildnerin Brigitte Lackner ganz klar ausgesprochen:

„Es geht nicht um ein Entweder-oder, sondern es geht um ein Miteinander verschränken in einem guten, ausgewogenen Verhältnis. (...) Dass unser Kerngeschäft nach wie vor Präsenzveranstaltungen sind, ist ganz klar, aber wie kann denn der Online-Bereich den anderen, den analogen Bereich bereichern? Wie können die voneinander profitieren? Mittlerweile gibt es auch schon Seminare, die nehmen sich einen Ausschnitt aus einem Webinar als Input her und sagen: Die Frau XY ist unsere Expertin zum Thema XY, das spielen wir ein, wir haben es ja. Das ist ja eine Ressource.“

Die digitale Welt stellt insofern eine Reihe von Mitteln und Wegen zur Verfügung, Eltern noch stärker in differenzierter, bedürfnisgerechter Weise ansprechen zu können.

Eine ganz zentrale Rolle spielen digitale Medien und Vermittlungswege zweifellos im Rahmen des Marketings und der Bewerbung von Angeboten. Hier geht es ganz grundsätzlich um ein Sichtbarsein, Wahrgenommen werden. In unserer digital geprägten Welt gilt mittlerweile der Grundsatz: Wer im Netz nicht präsent ist, existiert gleichsam in der öffentlichen Wahrnehmung nicht. Dass Elternbildungsträger eine eigene Homepage besitzen, dass das Veranstaltungsangebot im Internet aufrufbar ist und interessierte Eltern auf digitalem Wege (z.B. via Newsletter) auf dem Laufenden gehalten werden, stellt mittlerweile eine unhinterfragte Selbstverständlichkeit dar. Auch die in der vorliegenden Studie befragten Eltern teilen diese Einschätzung: So bewerteten nur bis zu 7 % die Webpräsenz der Elternbildungs-Anbieter/innen mit eigener Homepage sowie den online verfügbaren Veranstaltungskalender als (eher) unwichtig (vgl. Abschnitt 3.3.4.4).

Auch wenn kommerzielle Angebote aufgrund der unterschiedlichen Zielrichtung (Service- versus Bildungsorientierung) in keinem direkten Konkurrenzverhältnis zur institutionellen Elternbildung stehen, so ist der Aspekt der Sichtbarkeit dennoch nicht zu leugnen. In der Stellungnahme der Sektion Familien und Jugend wird auf diese Problematik Bezug genommen:

„Das BKA wird hier zukünftig durch kreative Bewerbung und Ausbau der Vernetzung seiner digitalen Angebote einen etwaigen Wettbewerbsnachteil hinsichtlich der Reichweite verglichen mit werbefinanzierten kommerziellen Elternseiten ausgleichen müssen. Auch der (vermehrte) Einbezug von Formaten wie Videos, Blogs und Kommunikations-Angeboten wird zunehmend wichtig.“

Ein klares Bekenntnis zur Nutzung digitaler Medien in der Elternbildung erfolgt seitens der Sektion Familien und Jugend insofern, als den bestehenden digitalen Angeboten (insbesondere Elternbildungs-Website und FamilienApp) als qualitätsgeprüfte Informationsressourcen für Eltern und Instrumente der Bewusstseinsbildung für gewaltfreie Erziehung in Zukunft besonderes Augenmerk gewidmet wird:

„In der BKA-Elternbildung werden deshalb in Zukunft digitale Medien wie Elternbildungs-Website, FamilienApp und Download-Angebote von Erziehungs-Ratgebern wie den „ElternTIPPS“ einen wichtigen Stellenwert in der Bewusstseinsbildung für gewaltfreie Erziehung haben, die Website transportiert außerdem die Veranstaltungsangebote der geförderten Elternbildungs-Träger vor Ort. Mit rasch auffindbaren Web-Informationen zu wichtigen kindlichen Entwicklungsschritten und herausfordernden Erziehungssituationen könnten bildungsfernere Eltern, die Vorträge und Workshops vielleicht nicht besuchen würden, zumindest erreicht und angesprochen werden.“

Wie sich die Elternbildung in Bezug auf den Einsatz digitaler Instrumente und Formate weiterentwickeln wird, ist zweifellos auch davon abhängig, in welche Richtung sich die „digitale Welt“ generell bewegt. So stellen etwa 3D-Räume noch sehr exotisch anmutende Möglichkeiten dar, um beispielsweise andere Personen zu treffen oder an einer Veranstaltung teilzunehmen. Demensprechend groß sind die Vorbehalte gegenüber diesen Ansätzen in der Bevölkerung – keineswegs nur in der Elternbildung. In der vorliegenden Elternbefragung haben fast 60 % der Mütter und Väter angegeben, diese Form der virtuellen Veranstaltung als „zu abgehoben“ zu empfinden. Dass dieser Ansatz für die Elternbildung jedoch durchaus Potenzial haben könnte, bringt eine Idee von Medienexperten David Röhler zum Ausdruck: so könnten zum Beispiel Szenen aus dem Erziehungsalltag lebensnah nachgespielt werden, indem man etwa virtuell einen Raum mit streitenden Kindern betreten und verschiedene Reaktionsweisen testen kann, ohne ethisch problematische Grenzen durch ähnliche „Experimente“ an realen Kindern zu überschreiten.

Eine von Elternbildnerin Brigitte Lackner eingebrachte Idee betrifft die Veranstaltung von Online-Kongressen, welche zum Teil auch etwa bereits im Wissenschaftsbereich angeboten werden und verschiedene digital basierte Elemente in sich vereinen.

Als ein gewisses Zugangs- und Entwicklungshemmnis im Bereich der digitalen Möglichkeiten hat sich in der vorliegenden Untersuchung, wie bereits weiter oben angesprochen, die Thematik des „Sichtbarseins“ erwiesen. Auch seitens der Elternbildner/innen, also jener Personen, die die entsprechenden Formate umsetzen könnten, ist hier eine gewisse Zurückhaltung auszumachen, wie etwa Brigitte Lackner bestätigt.

Ein wichtiger, nicht zu vernachlässigender Faktor ist der Umstand, dass Innovationen immer Zeit brauchen, sich zu etablieren. Ein gewisses Unbehagen gegenüber ungewohnter, neuer Situationen stellt eine natürliche menschliche Reaktion dar; auch Menschen zu überzeugen, die sich durch eine generelle Skepsis und weniger ausgeprägte Offenheit für Neues auszeichnen, stellt somit eine besondere Herausforderung dar. Die Erziehungswissenschaftlerin Anita Pleschko-Röthler berichtet auf Basis ihrer Erfahrungen mit der Webinarreihe digi4family allerdings davon, dass die anfängliche Skepsis, wenn man sich einmal überwunden hat teilzunehmen, rasch einer Begeisterung weicht und sich die meisten nicht erklären können, warum sie es vorher nicht ausprobiert haben. Der entscheidende Moment sei der, „dass man einmal auf den Knopf drückt“.

Dass sich Hemmschwellen reduzieren, wenn neue Dinge mehr und mehr Einzug in den Alltag von Menschen halten, ist keine überraschende Tatsache. Gerade im digitalen Bereich zeigen die Erfahrungen der letzten zwei Jahrzehnte, wie rasch vormals utopisch anmutende Möglichkeiten sich zu einer Selbstverständlichkeit entwickeln können. Bestes Beispiel: Die Verwendung von Suchmaschinen im Internet. Während etwa in der Studie von Neumann & Smolka (2016) im Jahr 2002 nur 14,8 % der Eltern angaben, in Erziehungsfragen „auf jeden Fall“ das Internet zu Rate ziehen zu wollen, lag dieser Prozentsatz im Jahr 2015 bereits bei 46,8 %, bei jüngeren Eltern unter 30 Jahre sogar bei 69,6 %.

Dass die rasche digitale Entwicklung auch vor der Elternbildung nicht haltgemacht hat, zeigt sich nicht nur in der Webpräsenz von Elternbildungsträgern und –angeboten, sondern durchaus auch im Hinblick auf innovative Formate und Entwicklungswege, wie Brigitte Lackner berichtet:

„Wir haben vor ca. sieben Jahren im Ministerium eine Zukunftswerkstatt gehabt, da kann es hingehen, haben uns auch stark mit Ergebnissen der Trendforschung beschäftigt. Das, was uns da erzählt wurde, haben wir damals als reine Utopie empfunden. Es wurde uns damals erzählt, dass Bewegtbilder Standbild und Text ablösen werden, dass Texte anders gestaltet werden müssen. Und unter anderem, dass wir Livezugang zu Eltern bekommen über das Internet. Da haben wir damals gesagt: Wir nicht. Vielleicht macht das irgendwo irgendwer, wir nicht. Und jetzt machen wir es bereits seit fünf Jahren. Man sieht, wie schnell Zeit geht. Alles, wo ich mir damals gedacht habe, was will der, ist bereits eingetreten.“

In diesem Sinne wäre durchaus eine Entwicklung vorstellbar, in der Virtual Reality, wie sie bei Veranstaltungen in 3D-Räumen zum Einsatz kommt, einen selbstverständlichen Teil des Alltags- und/oder Berufslebens darstellt. Dass in Zeiten von Instagram und Co., für die die Selbstdarstellung in sozialen Medien und in der digitalen Welt generell prägend ist, Zugangshemmnisse im Hinblick auf das Sichtbarsein und die Kamerapräsenz so verbreitet sind, gibt Anlass zur Verwunderung und zur Vermutung, dass vielleicht die nachkommende Elterngeneration hier bereits einen völlig anderen Zugang mitbringt. Vielleicht stellt aber gerade die Authentizität, die eine wichtige Voraussetzung für die ehrliche Auseinandersetzung mit der Erziehung von Kindern bildet, im gegenwärtigen gesellschaftlichen „Anforderungsprofil“ der optimalen Präsentation der eigenen Person eine Herausforderung für junge Eltern dar.

Um Entwicklungen nicht zu verschlafen und vielleicht gar im Zuge der raschen digitalen Entwicklung den Zugang zu bestimmten Gruppen von Eltern sogar zu verlieren, wird es im Kontext der Elternbildung erforderlich sein, diesen Entwicklungen mit einer gewissen Offenheit zu begegnen, die nicht gleichzusetzen ist mit der Tendenz, auf jeden Zug aufzuspringen und das eigentliche Ziel der Elternbildung darüber möglicherweise sogar aus den Augen zu verlieren. Dieser Wunsch nach Offenheit kommt im abschließenden Zitat von Elternbildnerin Brigitte Lackner gut zum Ausdruck:

„Und da wäre für mich der Wunsch einfach, diese Offenheit zu haben. Für mich ist dieses nicht bloß denken an den Rand der Möglichkeiten, sondern darüber hinaus. Also zu sagen, ich... denken darf ich ja! Und ich glaube, vieles ist schon entstanden aus einem Gedanken, der zuerst unmöglich erschien. Und ich glaube, ganz viel an Entwicklung. Also, wenn man sich überlegt, wie viele Leute als Spinner abgetan wurden, die Dinge entwickelt haben, ohne die wir heute nicht leben könnten. Also warum sollte das im Bereich Elternbildung nicht möglich sein. Das würde ich mir wünschen.“

5 Literaturverzeichnis

- Akin-Hecke, Meral; Röthler, David (Hg.) (2015): Das neue Arbeiten im Netz. Wien: edition mono/monochrom.
- Akin-Hecke, Meral; Röthler, David; Eiselmaier, Peter; Andraschko, Monika (Hg.) (2015): Lehrende arbeiten mit dem Netz. WerdeDigital.at; Education Group. Wien: edition mono/monochrom.
- Ariès, Philippe; Hentig, Hartmut von (2014): Geschichte der Kindheit. 18. Auflage. München: Deutscher Taschenbuch Verlag (dtv, 30138).
- Arnold, Patricia; Thillosen, Anne; Zimmer, Gerhard; Kilian, Lars (2015): Handbuch E-Learning. Lehren und Lernen mit digitalen Medien. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Aschemann, Birgit (2017): MOOCs in der Erwachsenenbildung, so gelingen sie. Unter Mitarbeit von Philipp Wurm, David Röthler, Martin Ebner, Wilfried Frei, Lucia Paar, Martina Süßmayer. CONEDU. Online verfügbar unter <https://erwachsenenbildung.at/eb-mooc/materialien/MOOCs-in-der-EB-so-gelingen-sie.pdf>, zuletzt geprüft am 27.03.2019.
- Aschemann, Birgit (2018): Digitalisierung, Didaktik, Internettechnologien. Herausgegeben von Katja Hemedinger. Linz: Berufsförderungsinstitut OÖ (Pädagogische Schriftenreihe des BFI OÖ, 5).
- Bargsten, Andrea (2013): Familienbildung als Angebot der Jugendhilfe. ein Überblick. In: Waldemar Stange (Hg.): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Praxisbuch zur Elternarbeit. Wiesbaden: Springer VS, S. 328–333.
- Bundeskanzleramt und Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft (Hg.) (2016): Digital Roadmap Austria. Online verfügbar unter https://www.digitalroadmap.gv.at/fileadmin/downloads/digital_road_map_broschuere.pdf, zuletzt geprüft am 15.04.2019.
- Dehnbostel, Peter (2003): Informelles Lernen: Arbeitserfahrungen und Kompetenzerwerb aus berufspädagogischer Sicht. Vortrag anlässlich der 4. Fachtagung des Programms „Schule, Wirtschaft, Arbeitsleben“. Neukirchen/Pleisse, 18./19.09.2003.
- Dörr, Dieter; Schuster, Simon (2014): Suchmaschinen im Spannungsfeld zwischen Nutzung und Regulierung Rechtliche Bestandsaufnahme und Grundstrukturen einer Neuregelung. In: Birgit Stark, Dieter Dörr und Stefan Aufenanger (Hg.): Die Googleisierung der Informationssuche. Suchmaschinen zwischen Nutzung und Regulierung. Berlin: de Gruyter (Media Convergence / Medienkonvergenz, 10), S. 262–223.
- Ebner, Martin; Schön, Sandra; Nagler, Walther (2013): Einführung. Das Themenfeld Lernen und Lehren mit Technologien. In: Martin Ebner und Sandra Schön (Hg.): Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien. E-Book, S. 1–16. Online verfügbar unter <http://l3t.eu/homepage/das-buch/ebook-2013/kapitel/o/id/109/name/einfuehrung>, zuletzt geprüft am 02.04.2019.
- Etzlinger, Philipp; Hummer, Erika (2015): Zukunft lernen, mit der Crowd und überall. In: Meral Akin-Hecke und David Röthler (Hg.): Das neue Arbeiten im Netz. Wien, S. 165–167.
- Europäische Kommission (EU Kommission) (2000): Memorandum über Lebenslanges Lernen. Arbeitsdokument der Kommissionsdienststellen. Online verfügbar unter https://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2000/EU00_01.pdf, zuletzt geprüft am 20.03.2019.
- Eurostat (2016): Classification of learning activities (CLA). Manual. 2016 edition. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

- Filzmoser, Gaby (2015): Was ist nur mit der Erwachsenenbildung los? In: Meral Akin-Hecke et al. (2015), a.a.O., S. 275–277.
- Forum Katholischer Erwachsenenbildung in Österreich (Hg.) (2010): Mit Achtung und Respekt kompetente Eltern. Wie Elternbildung gelingen kann. Wien.
- Geserick, Christine (2005): Neue Medien im familialen Kontext. Eine Recherche zu Studienergebnissen im Zusammenhang mit Nutzung, Chancen und Herausforderungen im Familienalltag. Wien (ÖIF Working Paper, 47). Online verfügbar unter https://homepage.uni-vie.ac.at/christine.geserick/wp_47_neuemedien_und_familie.pdf, zuletzt geprüft am 12.03.2019.
- Göllner, Maximilian; Kammerer, Lisa (2018): Webinare in der Erwachsenenbildung: Konzeption, Gestaltung und Umsetzung. In: Weiter Gelemt (12), S. 1–32.
- Gruber-Rotheneder, Barbara (2011): Lernen mit digitalen Medien. Ein Handbuch für Erwachsenenbildung und Regionalentwicklung. Hg. v. Bundesministerium für Land- und Forstwirtschaft, Umwelt und Wasserwirtschaft. Österreichisches Institut für Erwachsenenbildung. Wien.
- Hammer, Edith (2016): Lebenslanges Lernen in der Mediengesellschaft. Eine diskursanalytische Untersuchung. Wiesbaden: Springer VS (Theorie und Praxis der Diskursforschung).
- Hippel, Aiga von (2010): Erwachsenenbildung und Medien. In: Rudolf Tippelt und Aiga von Hippel (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 4., durchges. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss, S. 687–706.
- Hug, Theo (Hg.) (2018): Medienpädagogik. Herausforderungen für Lernen und Bildung im Medienzeitalter. Innsbruck: University Press (Medien - Wissen - Bildung).
- Kaufmann, Katrin (2012): Informelles Lernen – Definitorische Annäherungen. In: Katrin Kaufmann (Hg.): Informelles Lernen im Spiegel des Weiterbildungsmonitorings. Wiesbaden, s.l.: Imprint VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 25–46.
- Kiesel, Andrea; Koch, Iring (2012): Lernen. Grundlagen der Lernpsychologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. Online verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-93455-6>.
- Kimminus, Oliver (2015): Zeige mir dein Online-Video und ich sage dir, wer du bist. Ein Experiment zum Auswahlverhalten von Online-Videos in Abhängigkeit von der sozialen Schicht. Hamburg: Diplomica-Verl. Online verfügbar unter <http://www.diplomica-verlag.de/>.
- Klemm, Michael (2018): Digitale Kompetenz. Kommunikative und rhetorische Anforderungen in Zeiten Sozialer Medien. In: Pädagogische Rundschau 72 (6), S. 703–722.
- Lumma, Nico; Rippler, Stefan; Woischwill, Branko (2013): Berufsziel Social Media. Wie Karrieren im Web 2.0 funktionieren. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Marsick, Victoria J.; Watkins, Karen E. (1990): Informal and incidental learning in the workplace. Abingdon u.a.: Routledge.
- Minsel, Beate (2010): Eltern- und Familienbildung. In: Rudolf Tippelt und Aiga von Hippel (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 4., durchges. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss, S. 865–872.
- mmb Institut - Gesellschaft für Medien- und Kompetenzforschung mbH (2018): mmb-Trendmonitor 2017/2018. Ergebnisse der 12. Trendstudie "mmb Learning Delphi". Weiterbildung und Digitales Lernen heute und in drei Jahren. Essen. Online verfügbar unter https://www.mmb-institut.de/wp-content/uploads/mmb-Trendmonitor_2017-2018.pdf, zuletzt geprüft am 24.06.2019.

- Mühling, Tanja; Smolka, Adelheid (2007): Wie informieren sich bayerische Eltern über erzie-
hungs- und familienbezogene Themen. Ergebnisse der ifb-Elternbefragung zur Familien-
bildung 2006.
- Mylluks, Sina (2014): Journalistische Qualität von Content-Marketing-Portalen. Eine qualitative
Inhaltsanalyse ausgewählter Online-Portale. Zugl.: Bonn, Hochsch. Bonn-Rhein-Sieg, Ba-
chelorarbeit, 2014 u.d.T.: Mylluks, Sina: Internetportale zu Outdoor-Themen. Hamburg:
Bachelor + Master Publ. Online verfügbar unter <http://www.diplomica-verlag.de/>.
- Neumann, Regina; Smolka, Adelheid (2016): Familienbildung aus der Sicht bayerischer Mütter
und Väter. Ergebnisse der dritten ifb-Elternbefragung zur Familienbildung. Staatsinstitut
für Familienforschung an der Universität Bamberg (ifb). Bamberg.
- Overwien, Bernd (2005): Stichwort informelles Lernen. In: Zeitschrift für Erziehungswissen-
schaft 8 (3), S. 339–355. DOI: 10.1007/s11618-005-0144-z.
- Peböck, Karl (2018): Informelles, lebenslanges Lernen mit Social Media. In: Theo Hug (Hg.):
Medienpädagogik. Herausforderungen für Lernen und Bildung im Medienzeitalter. Inns-
bruck: University Press (Medien - Wissen - Bildung), S. 133–142.
- Pernsteiner, Claus (2016): Empörung 2.0. Der beabsichtigte Shitstorm als Mittel der politi-
schen Kommunikation. Hamburg: Diplomica Verlag.
- Republik Österreich (2011): Strategie zum lebensbegleitenden Lernen in Österreich LLL:2020.
Online verfügbar unter [https://www.qualifikationsregister.at/wp-content/uplo-
ads/2018/11/Strategie1.pdf](https://www.qualifikationsregister.at/wp-content/uploads/2018/11/Strategie1.pdf), zuletzt geprüft am 19.03.2019.
- Rieger-Goertz, Stefanie (2008): Geschlechterbilder in der Katholischen Erwachsenenbildung.
1. Aufl. s.l.: Bertelsmann W. Verlag (Forum Bildungsethik, v.3). Online verfügbar unter
<http://gbv.ebib.com/patron/FullRecord.aspx?p=1640433>.
- Rodriguez Buritica, Julia M. (2018): Developmental differences in social learning. Dissertation.
Freie Universität Berlin. Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie.
- Rohs, Matthias (Hg.) (2016): Handbuch Informelles Lernen. Wiesbaden: Springer VS.
- Röthler, David (2017): Factsheet: Webinare und Videokonferenzen. Hg. v. Bundesministerium
für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz. Wien. Online verfügbar unter [https://www.di-
gitaleseniorinnen.at/fileadmin/redakteure/Downloads/Factsheet-Webinare-und-Video-
konferenzen.pdf](https://www.di-
gitaleseniorinnen.at/fileadmin/redakteure/Downloads/Factsheet-Webinare-und-Video-
konferenzen.pdf), zuletzt geprüft am 29.03.2019.
- Röthler, David; Schön, Sandra (2017): Wie digitale Technologien die Erwachsenenbildung ver-
ändern. Zwischen Herausforderung und Realisierung. In: Magazin Erwachsenenbil-
dung.at (30), S. 1–9.
- Rupp, Marina; Smolka, Adelheid (2007): Von der Mütterschule zur modernen Dienstleistung.
In: *ZfE* 10 (3), S. 317–333. DOI: 10.1007/s11618-007-0039-2.
- Rutschky, Katharina (Hg.) (1993): Schwarze Pädagogik. Quellen zur Naturgeschichte der bür-
gerlichen Erziehung. ungek. Ausg., 6.Aufl. Frankfurt am Main: Ullstein (Ullstein-Buch
Sachbuch, 34453).
- Schneewind, Klaus A.: Freiheit in Grenzen. Plädoyer für ein integratives Konzept zur Stärkung
von Elternkompetenzen, S. 177–205.
- Scullard, Paul; Peacock, Clare; Davies, Patrick (2010): Googling children's health. Reliability
of medical advice on the internet. In: *Archives of disease in childhood* 95 (8), S. 580–582.
DOI: 10.1136/adc.2009.168856.
- Senge, Peter M. (1990): The fifth discipline: The art and practice of the learning organization.
New York: Doubleday/Currency.
- Schaub, Horst; Zenke, Karl G. (1995): Wörterbuch zur Pädagogik. München: Deutscher Ta-
schenbuchverlag (dtv).

- Stark, Birgit (2014): Don't be evil. In: Birgit Stark, Dieter Dörr und Stefan Aufenanger (Hg.): Die Googleisierung der Informationssuche. Suchmaschinen zwischen Nutzung und Regulierung. Berlin: de Gruyter (Media Convergence / Medienkonvergenz, 10), S. 1–19.
- Statistik Austria (2018): Erwachsenenbildung. Ergebnisse des Adult Education Survey (AES) 2016/17. Wien.
- Stolavetz, Christina (2015): Das Internet als Informationsquelle für Eltern. Masterarbeit. FH Burgenland, Eisenstadt. Fachhochschul-Studiengang Angewandtes Wissensmanagement.
- Ziegler, Petra; Müller-Riedlhuber, Heidemarie (2018): Digitale Kompetenzen in der arbeitsmarktorientierten Qualifizierung. Europäische Good-Practices für gering Qualifizierte im Vergleich und Schlussfolgerungen für Österreich. Projektabschlussbericht des Wiener Instituts für Arbeitsmarkt- und Bildungsforschung (WIAB). Wien: WIAB.

6 Kurzbiografien der Autorinnen

Dr. Sabine-Buchebner-Ferstl (Projektleiterin)

Sabine Buchebner-Ferstl ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am ÖIF und führt als Psychologin Studien mit den Schwerpunkten Erziehung und Elternbildung sowie Schule und Bildung durch.

Kontakt: sabine.buchebner-ferstl@oif.ac.at

Dr. Christine Geserick

Christine Geserick ist Soziologin und wissenschaftliche Mitarbeiterin am ÖIF. Ihre Forschungsschwerpunkte umfassen qualitative Forschungsmethoden, junge Erwachsene, Lebensentwurf und Individualisierung sowie die Sozialgeschichte der Familie.

Kontakt: christine.geserick@oif.ac.at

Dr. Markus Kaindl

Markus Kaindl ist Soziologe und wissenschaftlicher Mitarbeiter am ÖIF mit den Schwerpunkten quantitative Forschungsmethoden, Pflege, Generationenbeziehung, Kinderwunsch, Kinderbetreuung sowie Vereinbarkeit von Familie und Beruf.

Kontakt: markus.kaindl@oif.ac.at

Zuletzt erschienene Forschungsberichte des ÖIF

Kostenfrei erhältlich über die Homepage www.oif.ac.at/publikationen/forschungsberichte/

Dörfler, Sonja; Greiner, Ben; Kittel, Bernhard; Sausgruber, Rupert; Schwaninger, Manuel; Spitzer, Florian; Mazal, Wolfgang (2020): Verhaltensökonomie und die Vereinbarkeit von Familie und Erwerb. Forschungsbericht Nr. 33/2020.

Schmidt, Eva-Maria; Kaindl, Markus; Mazal, Wolfgang (2020): Frauen in der Arbeitswelt. Erwerbsarbeitszeitmodelle und deren Potenzial für Frauenförderung und Geschlechtergleichstellung. Forschungsbericht Nr. 32/2020.

Dörfler, Sonja; Kaindl, Markus (2019): Gender Gap in der politischen Partizipation und Repräsentation. Ein internationaler Vergleich und die Situation von Frauen in der österreichischen Kommunalpolitik. Forschungsbericht Nr. 31/2019.

Buchebner-Ferstl, Sabine; Geserick, Christine (2019): Demenz und Familie. Forschungsbericht Nr. 30/2019.

Kapella, Olaf; Rille-Pfeiffer, Christiane; Schmidt, Eva-Maria (2018): Evaluierung des Bundes-Kinder- und Jugendhilfegesetzes (B-KJHG) 2013. Zusammenfassender Bericht aller Module und Beurteilung. Forschungsbericht Nr. 29/2018.

Kapella, Olaf; Rille-Pfeiffer, Christiane; Wernhart, Georg; Baierl, Andreas; Halbauer, Stefan (2018): 2. Teilbericht der Evaluierung des Bundes-Kinder- und Jugendhilfegesetzes (B-KJHG). Endbericht der Module 4, 6 und 7. Forschungsbericht Nr. 28/2018.

Kapella, Olaf; Baierl, Andreas; Geserick, Christine; Kaindl, Markus; Wernhart, Georg (2018): 1. Teilbericht der Evaluierung des Bundes-Kinder- und Jugendhilfegesetzes (B-KJHG). Endbericht der Module 2, 3 und 5. Forschungsbericht Nr. 27/2018.

Neuwirth, Norbert; Kaindl, Markus (2018): Kosten-Nutzen-Analyse der Elementarbildungsausgaben in Österreich. Der gesamtwirtschaftliche Effekt des Ausbaus der Kinderbetreuungsplätze im Zeitraum 2005 bis 2016. Forschungsbericht Nr. 26/2018.

Wernhart, Georg; Dörfler, Sonja; Halbauer, Stefan; Mazal, Wolfgang; Neuwirth, Norbert (2018): Familienzeit – Wie die Erwerbsarbeit den Takt vorgibt. Perspektiven zu einer Neugestaltung der Arbeitszeit. Forschungsbericht Nr. 25/2018.

Kaindl, Markus; Kapella, Olaf (2016): Betreuung in den Schulferien in NÖ. Individuelle Lösungen – Wahrnehmungen – Wünsche. Forschungsbericht Nr. 24/2016.

Buchebner-Ferstl, Sabine; Kapella, Olaf; Rille-Pfeiffer, Christiane (2016): Psychosoziale Unterstützungslösungen der österreichischen Familienpolitik. Wirkungsanalyse der familienpolitischen Leistungen des Bundes – Modul V. Forschungsbericht Nr. 23/2016.

Neuwirth, Norbert (2016): Was sind uns unsere Kinder wert? Eine Kostenschätzung zum weiteren Ausbau im Elementarbildungsbereich. Forschungsbericht Nr. 22/2016.

Buchebner-Ferstl, Sabine; Kapella, Olaf; Kaindl, Markus; Stolavetz, Christina; Baierl, Andreas (2016): Erziehung – nicht genügend? Österreichische Eltern auf dem Erziehungsprüfstand. Forschungsbericht Nr. 21/2016.

Das Österreichische Institut für Familienforschung an der Universität Wien (ÖIF) wird vom Bundesministerium für Arbeit, Familie und Jugend über die Familie & Beruf Management GmbH (FBG) und von den Bundesländern Burgenland, Kärnten, Niederösterreich, Oberösterreich, Salzburg, Steiermark, Tirol, Vorarlberg und Wien unterstützt.

