



E-Learning unter der Gleichstellungsbrille

Eine Praxisstudie

Projektleitung AMS:

Claudia Felix und Ina Freudenschuß

Projektleitung:

Nadja Bergmann (L&R Sozialforschung) und Friederike Weber (prospect GmbH)

Autor/innen:

Nadja Bergmann, Lisa Danzer (L&R Sozialforschung) in Zusammenarbeit mit Maria Kargl

Patricia Schweifer-Ruff, Friederike Weber (prospect GmbH)



Wien, März 2021

Impressum

Arbeitsmarktservice

Dienstleistungsunternehmen des öffentlichen Rechts

Treustraße 35-43

1200 Wien

Telefon: +43 50 904 199



Inhaltsverzeichnis

1	Ausgangslage, Ziel und Forschungsdesign	4
2	E-Learning unter Gleichstellungsaspekten.....	6
3	Erfahrungen von AMS Schulungsträgern	10
3.1	<i>Der Umstellungsprozess im ersten Lockdown</i>	10
3.2	<i>Die Umsetzung von E-Learning im Detail</i>	13
3.3	<i>Barrieren und deren Überwindung</i>	15
3.4	<i>Vergleich E-Learning - Präsenztraining</i>	17
3.5	<i>Learnings und Ableitungen</i>	19
4	Erfahrungen von AMS Schulungsteilnehmerinnen	22
4.1	<i>Umstellung auf „E-Learning“</i>	23
4.2	<i>Technische Voraussetzungen der Teilnehmerinnen</i>	25
4.3	<i>Praktische Anwendung</i>	28
4.4	<i>Erfahrungen mit E-Learning</i>	31
4.5	<i>Eingesetzte Tools</i>	32
4.6	<i>Zukünftiger Einsatz von E-Learning</i>	33
4.7	<i>Anregungen für Verbesserungen und gelungene Aspekte der Umstellung</i>	34
4.8	<i>Gesamtbewertung der Kurse</i>	37
4.9	<i>Eigene digitale Kompetenzen und Ausstattung</i>	38
5	Resümee und Handlungsempfehlungen	40
6	Literatur und Quellen.....	44
	Anhang I: Methodisches zur repräsentativen Befragung.....	45
	Anhang II: Gleichstellungssensibles E-Learning: Anforderungen an Bildungsträger	47

1 Ausgangslage, Ziel und Forschungsdesign

Der **März 2020** stellte für viele Lebens-, Arbeits- und Wirtschaftsbereiche eine **Zäsur** dar: Dieser und auch die weiteren Lockdowns, die zur Verhinderung der Ausbreitung von COVID-19 gesetzt wurden, haben massive Auswirkungen auf das gesellschaftliche, wirtschaftliche, soziale und kulturelle Leben nach sich gezogen – Auswirkungen, die in ihrer ganzen Bandbreite noch gar nicht fassbar sind.

Ein **Teilaspekt der Lockdowns** war im Bereich Bildung und Ausbildung die für viele **erzwungene Umstellung von Präsenz- auf Online-Angebote** – dies hat Schulen ebenso betroffen wie Universitäten und Fachhochschulen wie auch sämtliche bildungs- und arbeitsmarktpolitischen Angebote, auch jene des AMS. So wurde und wird im Zuge der Pandemie die Mehrzahl der **Schulungs- und Beratungsangebote des AMS zumindest partiell in den virtuellen Raum verlagert**.

Während für den schulischen und hochschulischen Bereich bereits erste Untersuchungen vorliegen, wie die (teilweise) Umstellung von Präsenzunterricht auf Online- und E-Learning-Angebote stattgefunden hat oder wo dies nicht möglich war, welche erfolgreichen und weniger erfolgreichen E-Learning-Modelle zu identifizieren sind und wie sich Online-Lernformate auf die Schüler*innen und Studierende bzw. unterschiedliche Subgruppen ausgewirkt haben (etwa Schmölz et al 2020, Schober et al 2020) sind ähnliche Analysen im Bereich der aktiven Arbeitsmarktpolitik rar.

Die vorliegende Praxisstudie soll einen **Gender Blick auf die Veränderungen** werfen und auf Basis der Erfahrungen der Lockdowns und der damit verbundenen Umstellung auf **E-Learning/Counselling in arbeitsmarktpolitischen Angeboten** erkunden, inwiefern diese für **weibliche Teilnehmerinnen zugänglich** waren, welche Barrieren aufgetreten sind, welche positiven wie negativen Erfahrungen gemacht wurden und welche Schlussfolgerungen für eine Überführung der gemachten Erfahrungen in den Regelbetrieb gezogen werden können.

Im Rahmen der Praxisstudie wurden zwei Erhebungsschritte gesetzt:

- **Qualitative Interviews** (telefonisch oder mittels Videokonferenz anhand eines offenen Frageleitfadens) mit **Trägerverantwortlichen bzw. Trainer*innen** von folgenden neun Frauenberufszentren sowie

Träger Frauenberufszentren	Bundesland
abz Austria	Wien
Frauen für Frauen Burgenland	Burgenland
Frauen im Brennpunkt	Tirol
ZAM	Steiermark
Frauenstiftung Steyr	Oberösterreich
VfQ	Oberösterreich
Frauen für Frauen Hollabrunn	Niederösterreich
Frauenberatung Waldviertel	Niederösterreich
Frau und Arbeit Amstetten	Niederösterreich

von sechs mit den Frauenberufszentren vergleichbaren AMS Angeboten (Inhalte primär Berufsorientierung/Bewerbung mit Qualifizierungselementen), die sich sowohl an Frauen als auch an Männer richten, um analysieren zu können, ob es Unterschiede zwischen Angeboten, die sich ausschließlich an Frauen richten und solchen mit gemischten Gruppen gibt. Diese waren:

Träger Vergleichbare Angebote	Bundesland
Update Training	Wien
Update Training	Kärnten
BBE Akifair	Tirol (Innsbruck)
BBE Akifair	Tirol (Jenbach/Wörgl)
BFI Projekt	Oberösterreich (Braunau)
BFI Projekt	Oberösterreich (Wels)

Zusätzlich wurde noch eine Vertreterin des Schulungszentrums Fohnsdorf befragt, weil das SZF an einem Pilotprojekt zu E-Learning beteiligt war und aus diesem Grund wesentliche Erfahrungen in diesem Bereich vorliegen.

In der Auswahl der Frauenberufszentren und vergleichbaren Angebote wurde darauf geachtet, dass es sich um solche handelt, die sowohl im städtischen als auch im ländlichen Raum angesiedelt sind, um Unterschiede herausarbeiten zu können.

Die Befragung fand von Ende Dezember 2020 bis Anfang Februar 2021 statt.

- **Online-Befragung der Teilnehmerinnen** zum Zeitpunkt des ersten Lockdowns der genannten Frauenberufszentren und vergleichbarer Angebote. Die Erhebung fand im Dezember 2020 statt. Insgesamt erhielten rund 1.200 Frauen eine Einladungs-E-Mail zur Befragung. Der Rücklauf betrug rund 24%. Dabei handelt es sich um 196 Teilnehmerinnen der Frauenberufszentren und um 90 Teilnehmerinnen der vergleichbaren Angebote.

Aus diesen Erhebungen wurden Erkenntnisse für eine **zukünftige Gestaltung von arbeitsmarktpolitischen Angeboten mit E-Learning Elementen** im Sinne einer maximalen Förderung der Gleichstellung bzw. Reduktion des „digital gender gap“ gezogen und Anforderungen an Träger formuliert, die beispielsweise in Ausschreibungsunterlagen für AMS Angebote übernommen werden können.

2 E-Learning unter Gleichstellungsaspekten

Nicht für alle Bevölkerungsgruppen muss **E-Learning** gleich geeignet sein. Unter einem gleichstellungsorientierten Blickwinkel wird in diesem Kapitel der Frage nachgegangen, ob es hinsichtlich der **Zugangsbedingungen systematische Unterschiede nach Geschlecht** geben kann bzw. weitere Differenzierungen zwischen Frauen aus bisherigen Studien ablesbar sind. Für welche (potentiellen) Teilnehmerinnen an vom AMS geförderten Kursen und Trainings kann der Umstieg auf E-Learning eher gut funktionieren, welche Aspekte von E-Learning und Distance Learning müssten wie unterstützt werden, wenn E-Learning erfolgreich für möglichst viele Teilnehmerinnen eingesetzt werden soll?

E-Learning umfasst digitales Lernen, das häufig online stattfindet, jedenfalls aber die Nutzung von digitalen Geräten (PC, Tablets, Smartphones) notwendig macht. Damit ist klar, dass digitale Kompetenzen, aber auch der Zugang zu den entsprechenden Geräten, entscheidende Rollen spielen.

Allgemeine Untersuchungen rund um E-Learning zeigen, dass die durch den Lockdown forcierten computer-gestützten bzw. **Online-Lernformate nicht für alle Bevölkerungsgruppen gleich geeignet bzw. zugänglich waren bzw. sind.**

Eine aus unserer Sicht spannende Einteilung rund um unterschiedliche Zugänge zu digitalen Technologien ist die in der Fachliteratur (aktuell zusammengefasst bei Schmölz et al 2020) diskutierte Unterscheidung zwischen

- „first level divide“ (digitale Kluft erster Ordnung), dem unterschiedlichen Zugang zur technischen Ausstattung (Hardware, Software, Internet etc.),
- „second level divide“ (digital Kluft zweiter Ordnung), der Frage der unterschiedlichen Kompetenzen zur Nutzung digitaler Technologien und
- „third level divide“ (digitale Kluft dritter Ordnung), dem unterschiedlichen Profitieren vom Zugang und der Nutzung digitaler Medien und Technologien.

Diese differenzierte Einteilung ermöglicht eine vielschichtige Auseinandersetzung mit der Frage, welche Personengruppen bei digitalen Angeboten gut mitkönnen, welche Zugangsbarrieren auftreten und welche spezifische Unterstützungsleistungen es daher bräuchte, Zugang, Nutzungskompetenz und Nutzen gerechter zu verteilen.

Gerade aus gleichstellungsorientierter Sicht und bezogen auf arbeitsmarktpolitische Angebote kann diese differenzierte Betrachtungsweise eine gute Orientierung dabei bieten, welche Dimensionen für mögliche Unterschiede in der Nutzung von E-Learning-Angeboten verantwortlich sind – zwischen den Geschlechtern, aber auch zwischen jeweils unterschiedlichen Subgruppen innerhalb eines Geschlechts.

Werden die „Digital Divides“ auf Basis rezenter Literatur mit der Frage nach einem möglichen „Digital Gender Gap“ („Digitale Geschlechterkluff“) verknüpft, zeigen sich gewisse Geschlechterdifferenzen sowie weitere Differenzierungsmerkmale:

Beim **Zugang zum Internet bzw. beim Zugang und der Nutzung von digitalen Geräten („first level divide“)** gilt die geschlechtsspezifische Lücke für Österreich (bzw. die EU) als mittlerweile geschlossen¹. Auch eine österreichische Studie von 2020 sieht eine deutliche Angleichung in der Nutzung des Internets zwischen Frauen und Männern (Reidl et al 2020). Ähnliches wird hinsichtlich der Ausstattung mit und den Zugang zu digitalen Technologien in Österreich (wie auch auf europäischer Ebene) festgestellt: die Lücke konnte in den

¹ Gemessen wird der Zugang zu digitalen Geräten bzw. die Nutzung im Verhältnis von Frauen und Männern; die Werte liegen zwischen 0 und 1, wobei Werte von 1 und annähernd 1 gleiche Verteilung bedeuten (kein digitaler Gendergap). Vgl. <https://www.digitalgender-gaps.org/data/?report=2021-02-16>

letzten Jahren weitgehend geschlossen werden (dies bezieht sich auf eine einfache Grundausstattung, die einen prinzipiellen Zugang ermöglicht). Ein differenzierter Blick auf die Zielgruppe der Frauen zeigt in einer rezenten Studie für Wien (Bergmann et al 2021) allerdings, dass **manche Gruppen trotz der weiten Verbreitung von Internet und digitaler Endgeräte im Nachteil bleiben**: vor allem arbeitssuchende Frauen sowie Frauen in Karenz erleben hier Defizite. Damit sind gerade jene spezifischen Gruppen betroffen, die (potentielle) Teilnehmerinnen von arbeitsmarktpolitischen Angeboten sowie E-Learning sind.

Vor allem bei der Verfügbarkeit von Geräten und Zugang zum Internet spielt die **ökonomische Situation** eine große Rolle. Ein niedriges Einkommen und geringe Ersparnisse sind schlechte Voraussetzungen für eine gute Ausstattung mit elektronischen Geräten, und selbst bei guter Infrastruktur kann der Zugang zum Internet eingeschränkt sein, wenn ein Vertrag, der rasche Verbindungen und hohes Datenvolumen garantiert, nicht leistbar ist. Ob ein Gerät für Frauen verfügbar ist, hängt zudem nicht nur davon ab, ob eines vorhanden ist. Ein Gerät für mehrere Personen im Haushalt bedeutet eine knappe Ressource, über deren Nutzung verhandelt werden muss, wobei geschlechtsstereotype Einstellungen und Geschlechterhierarchie eine Rolle spielen können. Bedenkt man, dass Frauen tendenziell finanziell schlechter gestellt sind als Männer (geringeres Erwerbseinkommen, niedrigeres Lebenseinkommen; Nachteile durch Mutterschaft und Teilzeit; deutlich höherer Anteil bei Alleinerziehenden etc.), so wird klar, dass für Frauen bereits der technische Zugang zu E-Learning erschwert ist – zumindest für das ökonomisch benachteiligte Segment.

Bei der Frage der **digitalen Kompetenzen („second level divide“)** können nach wie vor geschlechtsspezifische Unterschiede (vgl. Reidl et al. 2020, Arroyo Pietro & Valenduc 2016) festgestellt werden; vor allem bezüglich fortgeschrittener und Profikompetenzen lassen sich geschlechtsspezifische Unterschiede zum Nachteil von Frauen festhalten (EIGE 2020). Dazu gilt auch, dass ein hoher sozioökonomischer Background einer Person positiv mit digitalen Problemlösungskompetenzen korreliert, während sich ‚Frausein‘ aufgrund der ungleichen sozioökonomischen Verteilung negativ auswirkt (vgl. Zilian & Zilian 2020).

Innerhalb der Geschlechtergruppen lassen sich zusätzliche Differenzen feststellen. So verweist die weiter oben genannte rezente Studie unter Wienerinnen auf folgende Aspekte: vor allem ältere Wienerinnen, Wienerinnen mit maximal Pflichtschulabschluss, Wienerinnen der 1. Migrationsgeneration sowie Hilfsarbeiterinnen sind bei den digitalen Grundkompetenzen im Nachteil – die Unterschiede steigen noch mit Zunahme der digitalen Kompetenzen. Erwähnenswert erscheint auch der Befund, dass der berufliche Hintergrund wesentlich ist, von welchen Kompetenzen ausgegangen werden kann. Etwa sind im Gastgewerbe und im Tourismus sowie im Handel tätige (bzw. tätig gewesene) Frauen mit deutlich niedrigeren Kompetenzen ausgestattet als Frauen aus anderen Branchen, ebenso Frauen, die weder erwerbstätig noch in Ausbildung sind (Bergmann et al 2021).

Da eine erfolgreiche Nutzung von E-Learning von den eigenen digitalen Kompetenzen abhängt, ist dieser Aspekt wesentlich. Je nachdem welche digitale Vorbildung jemand hat, ist die Nutzung von digitalen Lernmaterialien und Lerntools ein Kinderspiel oder eine beträchtliche Hürde.

Digitale Kompetenz hängt derzeit noch stark mit dem **Alter** zusammen. Anders als die sogenannten Digital Natives wurden Ältere erst im Erwachsenenalter mit elektronischen Geräten konfrontiert und mussten sich die entsprechenden Kenntnisse aneignen. In welcher Form dies erfolgte (schulisch – außerschulisch; privat oder beruflich), ob systematisch gelernt wurde oder „by doing“, beeinflusst den Kompetenzerwerb, und wenn keine Notwendigkeit zum Lernen besteht, weil das berufliche Umfeld es z.B. nicht erfordert (siehe die beispielhaft genannten Berufsgruppen oben), findet es häufig auch gar nicht statt. Dies könnte Frauen in anderer Weise als Männer betreffen, da sie systematisch und zu großen Anteilen in anderen Bereichen arbeiten als Männer. Ferner spielten und spielen hier **geschlechtsstereotype Einstellungen** eine Rolle – „Technik und Elektronik sind für Männer“. Generell wird diese Lücke von Jahr zu Jahr kleiner, da junge Frauen im Gegensatz zu ihren Vorgängerinnen genauso wie junge Männer in einer digitalen Welt aufwachsen. Nicht ignoriert werden sollte jedoch, dass die digitale Welt männlich geprägt bzw. dominiert ist, was Frauen negativ betrifft (sexistischer Hass im Netz) und so ihre Haltung gegenüber dem Internet und digitalen Tools beeinflusst. In die Beurteilung von E-Learning unter Gleichstellungsaspekten muss das Alter also jedenfalls einfließen; mit

höherem Alter könnten die digitalen Kompetenzen geringer sein – eine Annahme, die jedoch zu überprüfen ist und die durch andere Faktoren (z.B. kein ökonomisches Hindernis im Zugang zu elektronischen Geräten; höhere Bildung) aufgehoben werden kann.

In Abhängigkeit vom **Bildungsniveau** (höchste abgeschlossene Ausbildung) sind digitale Kompetenzen besser oder schlechter ausgeprägt. Beides trifft grundsätzlich auf Frauen und Männer gleichermaßen zu. Für Frauen mit niedrigem Bildungsniveau bedeutet dies beispielsweise konkret häufig, dass die Benutzung von digitalen Lerntools, aber auch die Benutzung eines PCs, deutliche Hürden darstellen. Um einen Umstieg auf E-Learning bewältigen zu können, kann mehr Unterstützung in mannigfacher Hinsicht notwendig sein, etwa beim Besorgen von Geräten oder umfangreicherer Einführungen zur Benutzung von E-Tools. Prinzipiell gilt dies für alle Arten von Lernen, denn persönliche Lernerfahrungen beeinflussen jedes weitere Lernen. Frauen mit kurzen und vielleicht negativen Lernerfahrungen sind also auch beim digitalen Lernen benachteiligt.

Kann auch Herkunft eine Rolle spielen? Im Grunde ist das nicht der Fall, doch Herkunft – im besonderen Migrationshintergrund – und sozialer sowie ökonomischer Status weisen Korrelationen auf, ebenso Herkunft und **Sprachkenntnisse**. Insofern beeinflusst die Herkunft den erfolgreichen Umstieg auf E-Learning doch, wenn auch indirekt. Da die Unterrichtssprache in Kursen und Trainings Deutsch ist, sind Frauen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch benachteiligt, vor allem bei (noch) geringen Deutschkenntnissen – allerdings auch bei Präsenzkursen und nicht nur im E-Learning. Gerade bei digitalen Lernformaten können aber andere Sprachkenntnisse, die Migrantinnen eher mitbringen (Englisch, Französisch), dieses Manko eventuell ausgleichen, da Anleitungen und Hilfetexte fast immer auf Englisch zu finden sind. Zudem können im Distance Learning elektronische Wörterbücher verwendet werden. Weniger hilfreich sind Englischkenntnisse beim Fernunterricht in Form von Videokonferenzen. Frauen mit Migrationshintergrund sind somit klar mehrfach benachteiligt im Zugang zu E-Learning: nicht nur ihre häufig schlechtere soziale und ökonomische Absicherung, auch schlechtere Deutschkenntnisse erschweren den Umstieg. Kommen noch ein niedriges Bildungsniveau und kulturell verankerte geschlechtsstereotype Einstellungen dazu, so kann davon ausgegangen werden, dass digitales Lernen und Kompetenzerwerb gewissen Schwierigkeiten unterliegen kann.

E-Learning bringt eine Reihe von Lernformen mit sich, die bei analogem Lernen nicht üblich sind, z.B. die Nutzung von Podcasts und Videos, elektronische Lektionen und Tests/Quizes auf E-Learning-Plattformen sowie elektronische Kommunikation mit Videotelefonie oder Messengerdiensten. Es ist klar, dass bei ihrer Nutzung der persönliche **Lernstil** eine große Rolle spielt. Bei einem breiteren Einsatz von E-Learning sollte darauf geachtet werden, dass unterschiedliche Formate angeboten werden, die unterschiedliche Lernstrategien und Lernstile unterstützen.

Bei einem breiteren Einsatz von E-Learning sollten die unterschiedlichen Voraussetzungen, die Frauen aufgrund unterschiedlicher sozialer und ökonomischer Bedingungen mitbringen, berücksichtigt werden. Nicht für alle sind komplexe Lernplattformen für den Beginn das geeignete Mittel. Man kann aber vorhandene Chancen nutzen. So können Smartphones als Türöffner gesehen werden: da sie fast allen Frauen zur Verfügung stehen und ständig im Alltag benutzt werden, sind sie mit entsprechenden Apps und Services das geeignete Gerät für einen Einstieg bei geringen digitalen Kompetenzen.

Hinsichtlich **des unterschiedlichen Profitierens vom Zugang und der Nutzung digitaler Medien und Technologien** („third level divide“) ist aus geschlechtsspezifischer Sicht auf die unterschiedlichen Rahmenbedingungen einzugehen. Inwiefern ermöglichen es die Rahmenbedingungen an entsprechenden Angeboten teilzunehmen? Durch die meist recht ungebrochen zu tragende Hauptlast an Betreuungs- und Haushaltsaufgaben und bestehende **Doppel- und Mehrfachbelastungen** kann ein Umstieg auf Online-Lern-Angebote einerseits noch eine zusätzliche Belastung darstellen oder aber eine Erleichterung gegenüber Präsenzkursen aufgrund der Möglichkeit zeitlicher Flexibilität und dem Wegfall von Wegzeiten bedeuten; hier gibt es wenig Evidenzen bezogen auf Online-Learning zu Hause, aber Hinweise auf Erleichterungen und Schwierigkeiten bezogen auf das Homeoffice (Mader et al 2020).

E-Learning kann nur erfolgreich sein, wenn eine ruhige, ungestörte Lernumgebung vorhanden ist. Dies gilt generell für Lernen zu Hause, unabhängig davon, ob digitale Lernformate verwendet werden oder nicht.

Hier sind Frauen durch Betreuungs- und Haushaltspflichten klar benachteiligt, da diese in weitaus höherem Ausmaß von Frauen wahrgenommen werden. Das persönliche Umfeld hat also bei Frauen einen größeren Einfluss auf E-Learning als bei Männern.

Für viele Frauen kann E-Learning **auch positive Nebeneffekte** bringen, z.B. größere örtliche und zeitliche Flexibilität, was – zumindest für Frauen ohne Kinderbetreuungspflichten – Lernen im eigenen Tempo ermöglicht. Ist der Umstieg einmal geschafft, so kann durch die Lernerfolge und die gewonnene Selbständigkeit das Selbstbewusstsein steigen. Eventuell fällt auch ein Teil des Gruppendrucks weg: im E-Learning können Frauen sich bei Aufgaben so lange Zeit nehmen, bis sie sich der Lösung sicher sind. Nicht vergessen werden darf allerdings, dass der persönliche Kontakt für viele extrem wichtig ist, ebenso wie der Ortswechsel bzw. das Lernen an einem geschützten Ort.

Vor dem Hintergrund bestehender (Kinder-)Betreuungspflichten bzw. während der covid-19-bedingten Lock-downs und den damit verbunden Homeschooling ist davon auszugehen, dass die Mehrfachbelastung insbesondere für Frauen gestiegen ist und damit eine **Teilnahme am E-Learning für jene mit Betreuungspflichten erschwert** wurde. Bei einer Zunahme der Belastung ist jedenfalls zu befürchten, dass sich besonders belastete Frauen – befristet – vom Arbeitsmarkt zurückziehen könnten (Freudenschuß & Bergmann 2020, Zeit Online 2020). Jeder temporäre Rückzug birgt jedoch große Risiken – ein Umstand, der gerade unter den gegebenen Arbeitsmarktbedingungen besonders zu berücksichtigen ist. Von diesem Hintergrund ist es wesentlich geschlechter- bzw. frauenspezifische Zugangs- und Partizipationsbedingungen zu E-Learning im Blick zu haben, um unterschiedliche Gruppen trotz der oben differenzierten „Digital Divides“ erreichen zu können.

3 Erfahrungen von AMS Schulungsträgern

Im Rahmen der vorliegenden Praxisstudie wurden die Erfahrungen zu Geschlechteraspekten im Kontext E-Learning in Form von leitfadengestützten Interviews mittels Telefon oder Videokonferenz eingeholt. Insgesamt wurden 16 Trainingsorganisationen befragt. Da es sich bei den Befragten ausschließlich um Frauen handelte, wird im Folgenden die weibliche Form verwendet.

3.1 Der Umstellungsprozess im ersten Lockdown

Die Umstellung im ersten Lockdown im März 2020 erfolgte laut den meisten befragten Trägervertreterinnen überraschend. *„Es ist schnell gegangen und es musste auch schnell gehen.“*

Einige Schulungseinrichtungen waren zwar technisch vorbereitet, nichtsdestotrotz musste **kurzfristig umgestellt werden**. Die Mitarbeiter*innen gingen ins Home-Office und die Teilnehmer*innen wurden per Telefon oder E-Mail informiert, dass Präsenz-Kurse bis auf weiteres ausfallen.

Die Interviews zeigen, dass in den ersten ein bis zwei Wochen sondiert wurde. Es ging vor allem darum auszuloten, über welche technische Ausstattung und digitalen Kompetenzen die Mitarbeiter*innen verfügen und welche Ausstattung und Ressourcen es bei den Teilnehmer*innen gibt, um davon ausgehend zu überlegen, was nun überhaupt angeboten werden kann.

Die **Ausstattung und Kompetenzen der Mitarbeiter*innen** waren unterschiedlich und zur Überbrückung mussten einige zunächst von privaten Handys bzw. Laptops/PCs arbeiten. Im Laufe der ersten Woche wurde das Personal dann mit den entsprechenden technischen Geräten ausgestattet. Lediglich eine Interviewpartnerin eines FBZ berichtete, dass erst im Winter 2020/2021 über private Kontakte PCs für die Mitarbeiterinnen besorgt werden konnten. Wenn möglich wurden Remote-Desktop-Verbindungen hergestellt, zum Teil von externen IT-Firmen. Im Fall eines FBZ war dies aber aufgrund der beschränkten Server-Größe nicht möglich. Kommunikation und File-Transfer werden dort über MS-Teams abgewickelt.

Einzelcoachings wurden auf telefonische Beratungen umgestellt und aus diesem Grund waren Diensthandys wichtig. Je nach Möglichkeiten der Teilnehmer*innen wurden auch Video-Meetings oder Calls angeboten. Nur in absoluten Ausnahmefällen wurden Einzelberatungen in Präsenz und unter Einhaltung von eigenen Hygienekonzepten (Masken, Plexiglas etc.) durchgeführt.

Einige Trainer*innen hatten bereits Erfahrung mit entsprechenden Lernplattformen und -programmen, weil diese bereits eingesetzt wurden, für viele war die Situation aber neu.

„Das war eine Herausforderung und es gab generell viel Unsicherheit, auch für die erfahrenen Beraterinnen war nun digitale Umstellung etwas Neues, weil die eben anders ist als face-to-face. Und zwar nicht nur technisch, sondern auch was die Softskills betrifft.“

Vier Interviewpartnerinnen erzählten, dass es bereits vor dem ersten Lockdown eine Stabstelle bzw. eine Koordinationsperson für digitale Angelegenheiten gab, weil EDV-Kurse oder Blended Learning-Formate angeboten wurden. In diesen Fällen war ein entsprechendes Fachwissen vorhanden.

Es mussten aber nicht nur die Formate, sondern auch die **Inhalte und Materialien der Angebote angepasst** werden.

Das entsprechende Wissen zu Technik und Gestaltung wurde in vielen Fällen selbst angeeignet oder in unterschiedlicher Weise intern weitergegeben. In vielen Organisationen agierten einzelne Mitarbeiter*innen als Multiplikator*innen. Der Austausch unter Kolleg*innen spielte eine zentrale Rolle.

In einem FBZ wurde beispielsweise gemeinsam von einer Stabstelle, der Geschäftsführung und den Trainer*innen ein Portfolio an möglichen Programmen erstellt, um einen Überblick über die Möglichkeiten und die DSGVO-Konformität zu geben.

Organisationen mit mehreren Regionalstellen berichteten, dass die Vernetzung auch überregional stattgefunden hat. Einzelne Frauenberufszentren erzählten von einem bundeslandübergreifenden Austausch der FBZen.

Auch bei den **Teilnehmer*innen unterschieden sich Ausstattung und Kompetenzen**. Zu Beginn der Umstellung war es für die Trägerorganisationen wichtig die Ausgangsvoraussetzungen zu erheben und alle Möglichkeiten auszuschöpfen, um ein passendes Angebot auszuarbeiten.

„Wir versuchen seit 2019 an den Digi-Kompetenzen der Kundinnen zu arbeiten, aber das ist keine Garantie, dass sie zu Hause Zugriff haben. Wir haben bald erkannt, dass Kompetenzen und Infrastruktur erhoben werden müssen.“

Viele Interviewpartner*innen betonten, dass es ihnen besonders wichtig war, keine/n Teilnehmer*in zurückzulassen.

„Ein großes Problem war die mangelnde technische Ausstattung der Teilnehmer, hier musste man einfach versuchen sie auf allen Kanälen zu erreichen.“

Betont wurde vereinzelt, dass es nicht nur darum geht herauszufinden, welche Möglichkeiten es gibt, sondern auch welche Vorlieben vorliegen. Selbst wenn der Austausch über eine Lernplattform das Beste wäre, „*manche mögen lieber E-Mail. Das muss immer klargestellt werden, wer wie erreicht werden möchte.*“

Einzelne Kurse konnten in Folge trotzdem nur Personen mit entsprechender Ausstattung angeboten werden.

Manche Organisationen verfügten bereits über ein paar Leihgeräte oder konnten solche beschaffen, in anderen Fällen wurde lediglich via Telefon kommuniziert und angeleitet, denn die meisten Teilnehmer*innen besaßen zumindest ein Smartphone. Einen Laptop/PC oder Tablet hatten nur wenige zu Hause. Auch wenn technische Ausstattung im Haushalt vorhanden war bzw. ist, ist der Zugang vor allem für Frauen nicht automatisch gegeben. Die Geräte waren bzw. sind oftmals von den Männern besetzt, sehr häufig aber von den Kindern für Homeschooling.

Unterschiede in der Ausstattung und den Kompetenzen zwischen den Teilnehmer*innen zeigten sich zumeist entlang sozio-ökonomischer Ressourcen.

Tendenziell verfügten **Frauen mit höherem Bildungsniveau, finanzieller Besserstellung** oder jene, die **beruflich mit PCs gearbeitet haben, eher über einen Zugang zu entsprechendem Equipment und die notwendigen Kompetenzen**. In den Interviews mit den Vertreterinnen der gemischten Kurse wurde berichtet, dass Jüngere und Männer in der Tendenz eher über eine technische Ausstattung verfügen. Ein/e Interviewpartnerin konstatiert diese Tendenz auch bei Neuanmeldungen zu vorrangig E-Learning-basierten Kursen.

„Die Neuanmeldungen sind jünger und seltener weiblich. Frauen wurden durch die Krise vermehrt in ihre Rolle als Versorgerin zurückgedrängt.“

Auch anhand des Alters ließen sich nur Trends erkennen, jedoch gehen Ausstattung und Kompetenz nicht Hand in Hand. In der Ausstattung spielte das Alter nicht unbedingt eine Rolle, so die Wahrnehmung. So waren junge Frauen oftmals nicht besser ausgestattet als ältere.

Die Bedienung von Apps fiel Jüngeren zwar zumeist leichter, allgemeine EDV-Kenntnisse waren bei diesen aber nicht immer vorhanden. Diese lagen eher bei manchen älteren Frauen vor, die beispielsweise über den ECDL-Führerschein verfügten, wenn auch die Kenntnisse oftmals überholt waren.

Jedoch sind jüngere zumeist aufgeschlossener gegenüber der Technik. Aufgrund ihrer Affinität zu Video-Spielen sind vor allem junge Männer der Technik gegenüber oftmals weniger voreingenommen. Mit zunehmendem Alter steigen Hemmungen und Ängste, z.B. davor etwas kaputt zu machen. Die Interviewpartnerinnen waren sich einig, dass diese Hemmungen mit guter Begleitung und Unterstützung überwunden werden konnten.

„Bei der Gruppe 50+ war die Angst beispielweise präsenter. Die schaffen es gleich gut, aber brauchen mehr Unterstützung.“

Hinsichtlich der Fähigkeit sich selbst zu organisieren ist es hingegen oftmals umgekehrt. Während die Selbstorganisation Älteren und Frauen mit Kindern oft leichter fällt, benötigen **Jüngere häufig strukturiertere Vorgaben für ihren Tagesablauf**. Jungen Frauen und Männern falle es oftmals schwer sich einen Tagesrhythmus zu schaffen.

Vor allem bei Jugendlichen zeigte sich, je länger ein Lockdown dauert, desto mehr verschob sich der Tagesablauf.

„Jugendliche glaubten, sie hätten jetzt frei. Daher wurden dann Meetings dezidiert um 8 Uhr morgens angesetzt, damit sie aus dem Bett kommen.“

Einige Interviewpartnerinnen sprachen von einem **Stadt-Land-Gefälle**. Das betrifft vor allem den **Internetzugang**, Breitbandinternet ist nicht überall verfügbar. Vielfach sind ländliche Regionen mit schlechteren Netzen ausgestattet und auch die Verbindungsqualität variiert. Selbst ein Aufstocken des Datenvolumens oder ein Anbieterwechsel bringt nicht immer die notwendige Verbesserung. Zudem ist dies für die Teilnehmer*innen eine finanzielle Hürde. Die diesbezüglichen Unterstützungsmöglichkeiten waren und sind scheinbar organisationsabhängig. Manche Schulungsträger vergaben Datensticks. Da damit aber das Problem der regionalen Verfügbarkeit unterschiedlicher Netze bleibt, tragen andere die Kosten für ein zusätzliches Datenpaket. Vereinzelt können Organisationen separate Räumlichkeiten anbieten, um das Internet für ihre Klient*innen nutzbar zu machen.

Der Umstellungsprozess war für die FBZen und die anderen Schulungsträger oftmals eine finanzielle und zeitliche Herausforderung. **Flexible und gute Zusammenarbeit mit den Regional- und Landesgeschäftsstellen des AMS** waren **enorm wichtig** und häufig auch gegeben.

Am Beginn des ersten Lockdowns gab es immer wieder Verunsicherung über die Verrechnung und Anrechnung von Arbeitszeiten. Eine entsprechende Dokumentation der geleisteten Arbeit zu gewährleisten und neue Kategorien für die Stundenzuordnungen zu finden war daher besonders wichtig.

Eine Trägervertreterin berichtete von unspezifischen Vorgaben des AMS, die sich schwer umsetzen ließen, andere davon, dass sie dem AMS immer wieder neue Konzeptvorschläge vorlegen mussten. In beiden Fällen war nicht klar, wie dieser Mehraufwand abrechenbar ist, was zu Unsicherheiten führte.

Zwei Interviewpartnerinnen betonten, dass es in ihrer Organisation keine Kurzarbeit gab und sie gerade deshalb die Möglichkeit hatten sich auf die neue Situation einzustellen.

„Wir hatten keine Kurzarbeit und somit die Ressourcen die Materialien auf online umzustellen. Das war eine totale Erleichterung, weil sonst wäre der zweite Lockdown wieder auf Coaching und auf ausgedruckte Arbeitsblätter reduziert“

Eine **flexible Haltung des AMS** bei finanzieller Sicherheit schien **förderlich für die Kursangebote** gewesen zu sein. So konnte gut entsprechend der individuellen Anforderungen der Teilnehmer*innen agiert und experimentiert werden und Weiterentwicklungen wurden möglich. Hilfreich war und ist es auch, Teilnehmer*innen, deren Kursende in eine Lockdown-Phase fällt, zu verlängern und so eine weitere Betreuung gewährleisten zu können.

Einige Interviewpartnerinnen berichteten von anderen Zuweisungsformen durch das AMS, wodurch trotz Lockdown Arbeitssuchende „aufgefangen“ werden konnten. Nur seitens eines FBZ wurde problematisiert, dass die RGSen sehr schwer telefonisch erreichbar sind und es auch kaum Zuweisungen gab und es immer noch wenige gibt.

„Wir haben kaum Klientinnen und das steht nicht in der Relation zu den ständig steigenden Zahlen der Vorgemerkten. Wir bieten im Auftrag des AMS auch arbeitsmarktpolitische Beratung an und da wird kaum zugewiesen, obwohl das AMS diese Leistung schon gekauft hat. Und da verstehe ich nicht, warum es dann nicht genutzt wird.“

3.2 Die Umsetzung von E-Learning im Detail

In der Umsetzung von E-Learning im Rahmen von AMS Kursangeboten spielte und spielt das Smartphone eine wichtige Rolle. Die Vorteile der Nutzung von Smartphones sind:

- Die meisten Teilnehmer*innen haben ein eigenes Smartphone, auf das immer zugegriffen werden kann, im Gegensatz zu Laptop oder Tablet
- Das Smartphone ist ein zentrales Kommunikationsmittel
- Am Smartphone lassen sich einige wichtige Programme bedienen wie Moodle oder Zoom

Wichtig für das Lernen „auf Distanz“ war und ist eine **gemeinsame Lernplattform**. Diese muss, so hoben die Interviewpartnerinnen hervor, einfach zu bedienen sein und auch via Applikation über das Handy zugreifbar sein.

Bei den meisten FBZen ist diese **Lernplattform Moodle**, ein FBZ verwendet ein eigenes Lern-Monitoring-System. Zwei Schulungsträger mit gemischtgeschlechtlichen Angeboten setzen auf Matternmost.

Generell waren für die **Auswahl von Programmen die Einhaltung der DSGVO, die Gewährleistung von Verschwiegenheit und die Einfachheit der Bedienung** maßgeblich. Dies zeigte sich auch in der Verwendung der Video-Konferenz-Tools. Zu Beginn versuchten es einige mit Zoom, aufgrund des Datenschutzes wird aber nun **vor allem MS-Teams eingesetzt** – für die interne und externe Kommunikation. Aber auch Google Meet und Jitsi werden verwendet. Lediglich ein FBZ entschied sich bewusst gegen Videokonferenzen, um nicht in private Räume vorzudrängen.

Weitere Programme, die je nach Kurs, Trainer*in und Zweck in Verwendung sind, sind Padlet, Kahoot, Signal, Slack, 3CX und Online Kurse via LinkedIn.

Vielfach wurden Plattformen genutzt, die individuell befüllt werden können. Eine Bewertung der Interfaces war daher kaum ein Thema. Eine Interviewpartnerin betonte allerdings, dass „*die Oberflächen generell nicht an Benutzer*innen orientiert sind*“ und die Gestaltung eher „männlich“ sei.

Fix fertige Lern-Apps oder Lernvideos sind leider, so die Rückmeldung einiger Befragter, nicht unbedingt passend für die Zielgruppe der erwachsenen Frauen. Es braucht eine geschlechtssensible Aufbereitung von Inhalten bzw. Unterrichtsmaterialien.

„Das vorhandene Material, das wir dafür gesichtet haben, war eher nur für Schüler oder für Männer. Es gab nichts mit passenden Erklärungen für erwachsene Frauen. Die bestehenden Online-Angebote sind für die Schule oder haben eher eine männliche Perspektive.“

Insgesamt kamen **unterschiedliche Formate zum Einsatz**, je nach Inhalt und Zielgruppe. Am leichtesten war die Umstellung bei Kursen, die vorab bereits E-Learning Elemente enthielten.

Egal welches Format, generell zeigt(e) sich, dass Eingangsphasen in Präsenz Kommunikation und Organisation erleichtern. Im Rahmen einer Einführung können sich Teilnehmer*innen und Trainer*in kennenlernen und die verwendeten Programme vorgestellt werden.

In den meisten Fällen kamen Mischformen zum Einsatz. Reine E-Learning-Formate nannten lediglich zwei Interviewpartnerinnen, die ein Zusatzangebot für höher qualifizierte Frauen schufen. Diese profitierten davon insofern, als sie sich die Anfahrtszeiten ersparten.

Stundenpläne wurden und werden je nach Angebot unterschiedlich organisiert. In manchen Fällen variieren sie wöchentlich, in anderen gibt es Pläne für die gesamte Workshop-Dauer. Je nach Inhalt und Situation wurden Frauen über das Telefon, über Video-Konferenzen oder E-Mail kontaktiert. Die Aufgaben selbst waren dann entweder auf Lernplattformen zu finden oder wurden ausgedruckt und konnten abgeholt werden bzw. wurden per Post zugesandt.

Viele **Inhalte mussten für das Selbstlernen aufbereitet werden**, sodass die Teilnehmenden auf dieser Basis (z.B. in Form von Arbeitsblättern) Lernaufgaben erledigen konnten.

Die Trainingswochen wurden bzw. werden größtenteils ähnlich der Präsenz-Workshops organisiert. Bei jenen Trägern mit Workshop-Plänen über mehrere Wochen wird der Wochen- bzw. Monatsplan vorab an die Teilnehmer*innen verschickt. Bei Trägern ohne fixe längerfristige Pläne wurden auch die Inhalte sehr flexibel angepasst, zum Beispiel: Entspannung via Telefonkonferenz oder Ernährung im Lockdown.

Immer wieder gab und gibt es große Planungsunsicherheit. Aufgrund der wechselnden Bedingungen ist es vor allem für Organisationen, die externe Referent*innen heranziehen, kompliziert Workshops zu planen.

Zumindest der **Tagesbeginn gestaltet(e) sich in der konkreten Umsetzung oft ähnlich**: es gab ein **telefonisches oder virtuelles Treffen**. Im Falle einer Videokonferenz erfolgte oftmals auch ein Input zu einem bestimmten Thema. Einige Befragte berichteten, dass Informationen online besser vermittelt werden können, wenn sie in kleinere Einheiten untergebrochen und mit visuellen Anreizen durch Bilder oder interaktive Whiteboards gestaltet werden.

Am Ende des Treffens werden Arbeitsaufträge verteilt. In vielen Fällen folgt am Nachmittag eine weitere Einheit, in der die Arbeitsaufträge besprochen werden.

„Wir haben uns das so überlegt, weil es nicht möglich ist, dass die Frauen vier Stunden an ihrem Smartphone sitzen und einige haben keinen Computer zuhause“.

Für die gute Erfüllung der Arbeitsaufgaben scheinen drei Punkte besonders wichtig zu sein:

- **Flexible Abgabezeiten:** Aufgrund der unterschiedlichen Rahmenbedingungen der Frauen war es laut den Befragten wichtig auf die jeweilige Situation einzugehen. Frauen mit betreuungspflichtigen Kindern oder Kindern in Homeschooling, besonders Alleinerzieherinnen, hatten eingeschränkte zeitliche Möglichkeiten. Abgaben von Arbeitsaufgaben am selben Tag schienen oftmals schwierig, daher wurde beispielsweise der Abgabetermin auf den nächsten Tag verlegt oder generell wöchentliche Abgabetermine vereinbart, sodass Teilnehmer*innen ihre Aufgaben flexibel erledigen konnten. Dies war vor allem auch dann notwendig, wenn der Laptop nicht immer verfügbar war.

„Was überrascht hat, dass auch außerhalb der Zeiten Nachrichten geschrieben wurden. Damit hat sich gezeigt, dass z.B.: gearbeitet wurde, wenn die Kinder im Bett sind. Also zum Beispiel Sonntag nachts um 00:15 Uhr.“

- **Telefonische Beratung:** Einige Träger bieten oder boten die Möglichkeit der telefonischen Beratung bei Rückfragen zu den Arbeitsaufgaben oder bei technischen bzw. organisatorischen Problemen an.
- **Flexibles Aufgabenniveau:** Da sich die Teilnehmer*innen hinsichtlich ihrer Vorkenntnisse, Berufserfahrung und Bildungsgrad unterschieden, wurden die Aufgaben so gestaltet, dass sie von allen zu erfüllen waren. Darüber hinaus gab es freiwillige Zusatzaufgaben, um sich vertiefen zu können. Einzelne Trainee-rinnen berichteten, dass sie im Laufe der Zeit erkannt haben, wie die Arbeitsaufträge am besten zu gestalten sind. Es war wichtig sowohl die Rahmenbedingungen für die Bearbeitung der Arbeitsaufgaben als auch die Struktur der Aufgaben zu bedenken und gegebenenfalls anzupassen.

„Am Anfang habe ich die Selbstlernaufgaben offener gestaltet und gesehen, dass sich manche schwer tun und nun gestalte ich sie eher enger und gebe Aufgaben bis zum nächsten Tag und nicht längerfristig und gebe Zeitangaben dazu.“

Die **Überprüfbarkeit der Teilnahme** war laut Aussage der Interviewpartnerinnen **durchwegs gut gegeben**, da ein ständiger Kontakt mit den Teilnehmer*innen bestand, ob virtuell oder über das Telefon. Eine Befragte erzählte zum Beispiel von einem Aktivitätenprotokoll, das Teilnehmer*innen führten und dann im Einzelcoaching besprochen. Die Lernfortschritte konnten anhand der Aufgaben überprüft werden.

3.3 Barrieren und deren Überwindung

Generell, so die Aussagen der Trägervertreterinnen zusammengefasst, sind notwendige „digitale“ Voraussetzungen für eine gute Teilnahme an E-Learning oder E-Counselling:

- Technische Ausstattung:
 - Handy oder Smartphone für die allgemeine Kommunikation
 - Tablet oder Laptop, aber auch der Zugang dazu
 - Internet mit ausreichendem Datenvolumen sowie gute Internetverbindung
 - Drucker, Scanner
- Digitales Basiswissen (Habe ich eine E-Mail-Adresse? Wie schreibe ich eine E-Mail? Wie finde ich eine Homepage? Wie bediene ich die Lernplattform oder die Kommunikationstools)

Neben der technischen Seite und den digitalen Kompetenzen spielten weitere Faktoren eine Rolle, um entsprechend gut an E-Learning teilnehmen zu können, nämlich

- Zeit, Raum sowie organisatorische Fähigkeiten, um in Ruhe arbeiten und die Anforderungen des Kurses gegebenenfalls mit Familie und Haushalt vereinbaren zu können und
- eine entsprechende psychische Stabilität.

Das **Homeschooling war eine große Herausforderung**, für die Teilnehmerinnen und für die Trainerinnen. So waren Kinder im Hintergrund von Telefonaten oder Videokonferenzen zu hören bzw. zu sehen. Diese wurden dann von den Trainerinnen vielfach integriert, ein gegenseitiges Verständnis war gegeben.

Die Interviewpartnerinnen beschrieben, dass **Frauen vielfachen Belastungen ausgesetzt waren**, was in den Telefonberatungen und telefonischen Einzelcoachings immer wieder zum Ausdruck kam. Sie waren oftmals die letzten, die Zugang zu PC oder Laptop hatten, weil diese wegen der Arbeit des Mannes oder aufgrund von Homeschooling besetzt waren und hatten, weil sie sich um die Kinderbetreuung und den Haushalt kümmern mussten, kaum zeitliche Ressourcen bzw. Zeit für sich selbst. Allerdings waren gerade etwas ältere Schulkinder auch immer wieder eine Stütze für die Frauen, wenn sie ihnen bei technischen Fragen halfen.

Eine Interviewpartnerin wies darauf hin, dass Kinderbetreuung vor allem am Land ein problematisches Thema sei: Sowohl von den Betreuungseinrichtungen als auch vom sozialen Umfeld gibt es oftmals wenig Verständnis dafür, die Kinder in die Betreuung zu bringen, obwohl die Frau zuhause ist.

Dazu kamen insbesondere zu Beginn des Lockdowns Ängste und Sorgen bezüglich Gesundheit, Existenz und Jobchancen. Für Alleinstehende, Alleinerziehende, aber auch andere waren zudem die Einschränkung der sozialen Kontakte und die daraus entstandene Isolation problematisch.

Für lernungsgewohnte Frauen und Frauen, die schon lange arbeitslos waren, hatten die Isolation und Unsicherheiten Einfluss auf die Motivation. Jüngeren Frauen² fiel es zudem schwer einen produktiven Tagesrhythmus zu gestalten.

Diese **Belastungen führten dann immer wieder zu psychosozialen Krisen.**

„Frauen mit Familien sind vor allem doppelt belastet. Die fragen dann auch nach der Sinnhaftigkeit, ob das sein muss, jetzt noch einen zusätzlichen Kurs zu machen.“

Auch die Mitarbeiterinnen waren besonders gefordert, da sie selbst ebenfalls von den Maßnahmen und deren Folgen für den Alltag betroffen waren und sie gleichzeitig Frauen in ähnlichen Situationen unterstützten. Zwei Interviewpartnerinnen beschrieben, dass auch die Mitarbeiter*innen Zuspruch brauchten.

„Wir waren auf zwei Ebenen betroffen: Erstens als betroffene Frauen, weil auch wir zuhause bleiben mussten mit Kind, Mann, Familie und zweitens als Beraterinnen bzw. Trainerinnen.“

„Zusätzlich gab es eine große Veränderung: Normalerweise sind die Beraterinnen nicht in derselben Krise, wie ihre Kundinnen, jetzt befanden sich alle in der gleichen Krise – das hat den Beratungskontext verändert.“

Drei Befragte von Frauenberufszentren berichteten von **Abbrüchen vor allem beim ersten Lockdown**. In einem Kurs meldeten sich 50% der Teilnehmerinnen primär aufgrund fehlender Kinderbetreuung ab. Im anderen Fall waren etwa 5% Abbrüche zu verzeichnen, aufgrund nicht vorhandener technischer Ausstattung und/oder sprachlicher Barrieren, d.h. die Deutschkenntnisse reichten nicht aus, um die Inhalte in Distanz zu vermitteln.

Die Befragten betonten, dass es ihnen **wichtig war niemanden zu verlieren**. Daher wurden **alle Möglichkeiten ausgelotet**.

Diese Haltung, dass sich sowohl Teilnehmer*innen als auch Trainer*innen in einer gemeinsamen, neuen Situation befinden, hat vielfach dazu beigetragen Hemmungen zu senken und einfach auszuprobieren, um die zu den Rahmenbedingungen passende Variante zu finden und sich an die Möglichkeiten der Teilnehmer*innen anzupassen.

Allen voran schien es wichtig zu sein, perfektionistische Ansprüche zurückzulassen und sich gemeinsam an die neue Situation zu wagen, um schrittweise Problemlösungen zu finden. Aufgrund dieser Vorgehensweise konnten Abbrüche verhindert sowie psychosoziale und technische Hürden überwunden werden.

„Am wichtigsten ist TUN. Flexibles Troubleshooting in der Situation und nicht den Anspruch erheben, dass alles auf Anhieb funktioniert – Perfektion zurückstecken.“

So wurden beispielsweise - wie bereits erwähnt - Leihgeräte besorgt, Klick-für-Klick-Anleitungen zu Programmen erstellt oder am Telefon in die Bedienung von Programmen eingeführt. Über das Telefon gab es auch Hilfestellungen bei der Aufgabenbearbeitung.

Unzureichendes Internet-Datenvolumen wurden nach Möglichkeit mittels Datensticks gestützt. In Gebieten, in denen sich die Verbindungsqualität regional nach Anbieter unterschied, war oftmals die bessere Lösung, die Rechnungen für erweiterte Pakete zu übernehmen.

Flexibles Troubleshooting von beiden Seiten war vor allem bei nicht entsprechender technischer Ausstattung wichtig. Manche Teilnehmer*innen verfassten zum Beispiel Antworten per Hand, fotografierten diese und sendeten das Foto mit dem Smartphone. Wichtig war es auch hier den Teilnehmer*innen die Angst davor zu nehmen und sie bei technischen Problemen zu unterstützen.

Konnte dennoch das Kursangebot nicht wahrgenommen werden, wurde auf ein erneutes Angebot in Präsenz vertröstet oder, vor allem während des ersten Lockdowns, telefonisch beraten.

² Jüngeren Männern ebenso

Die **telefonische Begleitung und Beratung war für das Verhindern von Abbrüchen wesentlich** und das nicht nur für die Überwindung technischer Barrieren. Sie war auch eine wichtige psychosoziale Unterstützung für die Teilnehmer*innen, gerade solche mit multiplen Problemlagen waren auf sie angewiesen. Beispielsweise war die Vereinbarkeit von Familie und Lernen oftmals Thema in der Beratung. Die Frauen wurden darin bestärkt Zeit und Raum für sich zu beanspruchen, die Kinderbetreuung mehr dem Mann zu übergeben oder die Kinder in die Schule oder den Kindergarten zu bringen.

Der Telefonkontakt half außerdem bei der Selbstorganisation und am Telefon wurde auch wichtige Aufklärungsarbeit zu den Themen Corona, Lockdown und den damit verbundenen Maßnahmen geleistet. Es wurden alle möglichen Ängste und Sorgen abgefangen. Das war wichtig, um überhaupt weiterarbeiten zu können.

Für die Verhinderung von Abbrüchen wurde darüber hinaus mit **flexiblen Beratungs- und Abgabezeiten Rücksicht auf diese erschwerten Bedingungen genommen**, wie z.B. Abgabezeiten am nächsten Tag in der Früh, damit die Möglichkeit bestand, die Kurs-Aufgaben dann zu erledigen, wenn die Kinder im Bett sind, oder Beratungstermine in für die Frauen möglichen Zeitfenstern.

Viele Befragte konstatierten, dass die **Vereinbarkeitsproblematik bei Männern mit Kindern kaum in Erscheinung trat**.

Oftmals wurde das **große Engagement der Frauen** herausgestrichen. Die Interviewpartnerinnen beschrieben häufig, dass Frauen trotz ihrer individuellen Barrieren, ob Mangel an technischen Voraussetzungen, veränderten Rahmenbedingungen auf Grund notwendiger Kinderbetreuung, fehlender Lernerfahrungen oder mangelnden Deutschkenntnissen, bereit waren die Hürden zu überwinden. Diese waren dann in Folge besonders stolz, die Situation gemeistert zu haben.

Ebenfalls schien es Frauen oftmals leichter zu fallen sich auf neue Situationen und Gegebenheiten einzulassen. Frauenspezifische Settings und die Möglichkeit zum Austausch sind hierbei, so die Wahrnehmung, besonders wichtig:

„Wichtig ist auch Frauen Austauschmöglichkeiten zu bieten, das ist Frauen wichtiger als Männern.“

3.4 Vergleich E-Learning - Präsenztraining

Einig waren sich die Interviewpartnerinnen darin, dass E-Learning vor allem eine andere Didaktik und Kommunikation erfordert und die **meisten Inhalte nicht 1:1 übertragen werden können**, es bedarf einer geeigneten Anpassung, Lernprozesse müssen anders gestaltet werden. Zudem entfällt im E-Learning eine entsprechende Gruppendynamik als Ressource.

„Wenn ich online unterrichte brauche ich eine andere Didaktik, (...) Gerade das Lernen muss für Lernungewohnte digital anders organisiert werden: Im Lernprozess müssen die Lernziele viel klarer gesetzt werden.“

Die Befragten der FBZen sprachen sich vor allem deshalb grundsätzlich gegen 100-%ige E-Learning-Formate aus.

Generell fällt in E-Learning Modellen der zwischenmenschliche Aspekt stärker weg, weil der Online-Unterricht fokussierter auf die Inhalte ist. Die Arbeitsprozesse in Präsenzgruppen sind andere und die Gruppen zeigen ein anderes Gefüge.

„Ein großes Manko ist, dass die Hemmnisse noch größer sind bei jenen, die sich ohnehin schwer tun sich zu öffnen. Es geht nicht nur um Wissensvermittlung, sondern auch darum an eigenen Defiziten zu arbeiten, wie bin ich soweit weggekommen von dem was ich früher beruflich gemacht habe oder was für meinen Beruf spezifisch wäre?“

Eine Öffnung und Bereitschaft zur Persönlichkeitsentwicklung brauchen Vertrauen. Im Online-Setting fehlt der direkte Augenkontakt und eine emotional-empathische Verbindung ist schwieriger aufzubauen. Dadurch

können auch psychische Krisen der Teilnehmenden schwerer erkannt werden. Wenn es eine persönliche Nähe gibt, werden Probleme eher angesprochen bzw. erkannt.

Immer wieder wurde betont, dass **zumindest ein Erstkontakt bzw. eine Einstiegsphase in Präsenz** stattfinden sollte. Nicht nur um sich gegenseitig kennenzulernen und Hemmungen abzubauen, sondern auch um die Teilnehmer*innen einschätzen zu können und dazu gehört auch das Auftreten (Mimik, Gestik, Kleidung, aber auch ob jemand geduscht erscheint).

Eine Interviewpartnerin betonte, dass im Online-Unterricht zum Beispiel die Pausen seltener für Austausch genutzt werden, sondern eher zum Kaffee holen oder für die Kinderbetreuung. Unter diesen Rahmenbedingungen ein Gemeinschaftsgefühl entstehen zu lassen, ist eine große Herausforderung. Eine Organisation richtete als Austauschforum ein „Digi-Café“ ein, in dem sich die Teilnehmer*innen informell zu fixen Zeiten treffen konnten.

Präsenz sei für Arbeitslose vor allem auch wegen der Tagesstruktur wichtig, so einige Befragte. Für Mütter seien Präsenzkurse zwar oft eine zusätzliche Belastung, andererseits aber ein willkommener Tapetenwechsel.

Die Interviewpartnerinnen berichteten, dass zwar viele Teilnehmer*innen froh und dankbar über die Online-Möglichkeiten waren, weil beispielsweise in Video-gestützten Einzelberatungen trotzdem ein guter Austausch stattfand. Dessen ungeachtet vermitteln Präsenzkurse stärker das Gefühl, etwas für sich selbst getan zu haben, was vor allem Frauen gut tut. Ein weiterer Vorteil von Präsenz sei die Verbindlichkeit, die beispielsweise durch die Anreise und das Setting gegeben sei.

Der **Aufwand für die Trainer*innen ist bei beiden Formaten vergleichbar hoch**, so die Befragten. Sie warnten vor dem Trugschluss, dass sich mit E-Learning Geld sparen ließe. Insbesondere die entsprechende Aufbereitung der Inhalte und die gute Vor- und Nachbereitung nehmen viel Zeit in Anspruch. Darüber hinaus braucht es eine recht intensive begleitende Betreuung.

„Es braucht aber von allem mehr: Mehr Einschulung, mehr Betreuung und mehr Zeit.“

Für die Konzeption von E-Learning-Kursen ist es wichtig zu unterscheiden **welche Inhalte und Kompetenzen in Selbstlernphasen angeeignet werden können und wo es Präsenz bzw. gruppendynamische Prozesse braucht**.

Außerdem ist nach Erfahrung der Befragten darauf zu achten, wer die Teilnehmer*innen sind. Profitieren von Selbstlern-betonten Formaten würden vor allem Frauen, die über einen höheren Bildungsgrad verfügen und lerngewohnt sind, da Wissen vorrangig selbst angeeignet werden muss.

„Im Distance-Learning ist sicherlich die Selbstorganisationsfähigkeit sehr gefragt. Es ist schwer zu klassifizieren, wer sich hier schwerer tut - insbesondere hängt es mit der Berufserfahrung und der Bildungsschicht zusammen.“

Die Anforderung selbständig zu arbeiten bzw. sich selbst zu organisieren kann eine Hürde darstellen. Diese kann durch eine sehr gute Strukturierung der Lerninhalte und die Aufsplittung in kleine Teile etwas verringert werden.

Aus den Interviews geht hervor, dass sich Elemente, die dem reinen Wissensaufbau dienen und besonders strukturiert aufgearbeitet wurden, für E-Learning und damit Selbstlern-Phasen eignen. Dabei muss auf die Fähigkeiten und Ressourcen der Klient*innen geachtet werden. Auch bei Lerngewohnten braucht es eine gute Struktur und kleine Einheiten.

Gut geeignet für das Selbstlernen sind Themen, in denen es um den reinen Wissensaufbau geht. Selbstständige Rechercheaufgaben zu Arbeitszeitmodellen oder Arbeitsverträgen wurden hier beispielsweise genannt. Für Gesundheitsthemen, Mathematik, Deutsch, Buchhaltung oder Excel können ebenfalls konkrete Arbeitsaufträge vergeben werden, wie zum Beispiel bestimmte Buchseiten zu lesen, das 10-Finger-System zu üben oder Mathematik-Übungen zu lösen. Eine Interviewpartnerin betonte, dass es aber auch hier eine gewisse Interaktivität braucht, wie zum Beispiel interaktive Lernvideos von LinkedIn im Bereich Mathematik, Deutsch und Excel usw. In der Buchhaltung ist beispielsweise zu bedenken, dass die Einführung und die

Vermittlung schwieriger Inhalte, bei denen es wichtig ist, gleich Fragen stellen zu können, in Präsenz bzw. zumindest Online-Präsenz erfolgen sollte.

Für Online passend sind darüber hinaus Vorträge von Expert*innen, virtuelle Museumsbesuche und Bewegungseinheiten, mit Ausnahme von Übungen, die ein Ausbessern der Haltung erfordern (z.B. Rückenfit).

Ein wichtiger Teil des Angebotes der FBZen ist die Kompetenzanalyse. Hier waren sich die Interviewpartnerinnen nicht ganz einig. **Elemente der Kompetenzanalyse lassen sich im Selbststudium erarbeiten**, natürlich abhängig von der Selbstlernfähigkeit der Teilnehmerinnen. Der Großteil der Interviewpartnerinnen war allerdings der Ansicht, dass es für diese Analyse Mimik, Gestik und den persönlichen Kontakt braucht, ob Videokonferenzen das leisten können, ist unklar.

Ähnliches trifft auch auf das Themenfeld Bewerbung zu: Einzelne Aufgaben können selbstständig erarbeitet werden, darüber hinaus braucht es den persönlichen Austausch, der sich nicht durch eine Videokonferenz ersetzen lässt. Im BBE-Modul „Bewerbung“ gibt es zum Beispiel innerhalb von drei Wochen drei Stunden Zeit, um Bewerbungsunterlagen zusammenzustellen. Es hat sich gezeigt, dass Online hier viel Nacharbeiten notwendig sind und die Zeit knapp wird.

Ebenfalls schwierig ist es sensible Themen, wie Lücken im Lebenslauf, Ausbildungsabbrüche oder Haftstrafen Online zu behandeln, da es hier besonderes Vertrauen braucht. In diesem Zusammenhang wurde der Datenschutz betont, doch selbst bei entsprechender Beachtung ist **Distanz bei sensiblen Themen eine Hürde**.

Auch in Bezug auf Sprach- oder Kommunikationstraining waren sich die Interviewpartnerinnen uneinig. Manche konstatierten durchaus Bereiche, die im Selbstlernen bearbeitet werden könnten, allerdings wiederum abhängig von der Zielgruppe. Generell wird hier aber Präsenz als wichtig erachtet, um beispielsweise Präsentationen und anschließende Gruppenreflexionen durchführen zu können. Eine Interviewpartnerin führte aus, dass Deutschtraining in Form von Einzelcoachings mittels Videotelefonie sehr gut Online funktionieren und sich dadurch vor allem die Frequenz der Trainings erhöhen ließe.

Die **Aneignung von Soft Skills, wie zum Beispiel Kritikverhalten**, wurden generell als **ungeeignet für E-Learning** bewertet. Maximal könnten einzelne Elemente in Form von Selbstlernaufgaben angeeignet werden, grundsätzlich braucht es hier aber die Präsenz.

Die Vermittlung digitaler Basiskompetenzen funktionieren Online nicht, so viele Befragte, wobei hier ganz basale Dinge wie Computer einschalten, eine Maus bedienen und ähnliches gemeint ist. Anders stellt sich die Situation dar, wenn es um das Erlernen von Programmen geht, wie beispielsweise Excel.

Auch ein Robotik-Workshop sei Online nicht möglich. In FIT gehe es unter anderem um die Vertrautheit mit gewissen Materialien und das ist virtuell nicht leistbar.

Einzelsettings, wie beispielsweise Einzelcoachings oder Laufbahncoachings eignen sich, abhängig von den Möglichkeiten und Kompetenzen der Teilnehmer*innen und wenn diese das auch möchten, für eine Online-Umsetzung (beispielsweise in Form von Videotelefonaten), sollten aber nicht ausschließlich so durchgeführt werden, sondern eventuell im Wechsel zwischen Präsenz und Online stattfinden.

3.5 Learnings und Ableitungen

Aus den Erfahrungen der Lockdowns haben die Organisationen einiges gelernt und verschiedene Schlussfolgerungen für die Zukunft gezogen.

Um **in Zukunft eine entsprechende technische Infrastruktur gewährleisten zu können**, wurde, wo möglich, für 2021 das entsprechende Budget erweitert, um beispielsweise Serverkosten, Programme und Laptops finanzieren zu können.

Um Chancengerechtigkeit herzustellen, muss **für alle Teilnehmer*innen eine geeignete Infrastruktur** geschaffen werden, z.B. in Form von Leihgeräten und einem guten Internetzugang. Eine Befragte verweist in diesem Zusammenhang auf die Home-Office Regelung für Beschäftigte, die auch für Arbeitslose gelten sollte.

„Wenn man davon ausgeht, dass diese Kurse Menschen wieder ins Arbeitsleben bringen sollen und welches Klientel davon betroffen ist, sieht man auch, dass es hier an technischer Ausstattung fehlt. Diese muss zur Verfügung gestellt werden.“

Die Träger wünschen sie eine vertragliche Absicherung, die entsprechende Infrastruktur herstellen zu dürfen, vor allem jene, die noch Nachholbedarf haben, denn die technische Ausstattung scheint bei den befragten Schulungsorganisationen unterschiedlich zu sein.

Manche Träger sind bereits sehr gut ausgestattet, beispielsweise mit selbstfokussierenden Kameras und interaktiven Whiteboards, beides wichtig, um E-Learning professionell gestalten zu können, andere sind davon noch weit entfernt. Ähnlich sieht die Situation bei Leihlaptops aus, die sich eigentlich alle für ihre Teilnehmenden wünschen.

Was den Internetzugang betrifft, muss man, zumindest wenn es noch nicht in allen Regionen Breitbandinternet gibt, auch in Zukunft flexibel agieren können. Datensticks können nur dann Abhilfe schaffen, wenn das betreffende Netz in der Region gut funktioniert. Pragmatischer scheint hier die Vorgehensweise die Rechnung für das erweiterte Datenpaket des passenden Anbieters zu begleichen.

Ein großer Lerneffekt, der von allen Interviewpartnerinnen beschrieben wurde: Den **Teilnehmer*innen kann hinsichtlich digitaler Kompetenzen mehr zugetraut werden als erwartet**. Sehr positiv war beispielsweise, dass Frauen trotz erschwelter Rahmenbedingungen die Aufgaben erfüllten und auch technische Hürden meisterten.

„Jene, die davor nicht mal wussten was eine E-Mail ist, konnten nun an Videokonferenzen teilnehmen.“

Für die Mitarbeiter*innen und die Teilnehmer*innen wurde ein **großer Digitalisierungsschub** verzeichnet. Kund*innen mussten über ihren Schatten springen und z.B. lernen ein Foto hochzuladen. Besonders dazu beigetragen hat die intensive Betreuung und die flexible individuelle Problemlösung, wodurch auch Frauen mit geringen technischen Ressourcen bzw. digitalen Kompetenzen Erfolge verzeichnen konnten. Dabei war und ist vor allem ein **schrittweises Heranführen** wichtig.

Lernungewohnte Frauen, die sich davor noch gar nicht mit digitalen Medien befasst hatten, waren motiviert und stolz darauf an Videokonferenzen teilzunehmen – etwas was ihre Männer nicht können. Eine Interviewpartnerin berichtete, dass beispielsweise Ältere damit motiviert werden konnten, dass sie so auch mit ihrer Familie oder Freunden Kontakt aufnehmen können.

Es **steigerte das Selbstwertgefühl der Frauen**, dass sie die technischen Hürden überwunden haben. Dass dies dazu führen könnte, dass die Frauen nun eher technische Berufe ergreifen würden, wird allerdings zumeist bezweifelt. Die grundlegenden Kenntnisse und Fähigkeiten zur Bedienung, die nun erlangt wurden, unterstützen zwar die Teilnahme am Arbeitsmarkt, weil zum Beispiel Online-Bewerbungsportale und das E-AMS genutzt werden können, reichen aber nach Ansicht der Befragten nicht aus, um eine geschlechterstereotype Berufswahl zu ändern. Dafür braucht es mehr Auseinandersetzung mit Rollenbildern und eine ganz intensive Unterstützung sowie Begleitung der Frauen.

Wenn es um das Heranführen von Frauen an die Technik geht, wird vor allem von den FBZen der Mehrwert von reinen Frauengruppen betont. Wesentlich ist ein gemeinsames Probieren von Frauen, ein spielerisches Explorieren ohne Zwang, um an Sicherheit zu gewinnen.

Auch die Trainer*innen konnten ihre digitalen Kompetenzen weiterentwickeln. Trotzdem orten die Trägervertreterinnen diesbezüglich noch **Weiterbildungsbedarf**. Außerdem ist Know-how im DSGVO im Kontext von E-Learning unerlässlich. Gewünscht wird auch eine überregionaler Austausch zu den Erfahrungen, die im Zuge der Lockdowns gesammelt wurden.

Besonders geeignet sind nach Ansicht der Befragten **E-Learning Settings für Frauen mit entsprechendem Bildungsniveau und psychischer Stabilität**. Um auch andere Frauen mit diesem Bildungsformat zu erreichen bräuchte es nach Ansicht einiger Befragter davor digitale Basisbildung in Form von Präsenztraining.

Einige Interviewpartnerinnen führen aus, dass es am besten wäre, wenn **Kurse in Präsenz starten** und im Zuge dessen die **Teilnehmer*innen an die Technik herangeführt werden**. Sobald diese sich sicher fühlen, könnten dann Schulungselemente in E-Learning-Formate übertragen werden. Das bedeutet, dass von den Befragten vor allem Blended Learning-Formate begrüßt werden. Zwei Interviewpartnerinnen geben als deziertes Maximum für E-Learning-Zeiten 20-30% an.

*„Die Kund*innen müssen individuell gestärkt werden. Mit einer Kombination aus Praxis und Training in Schleifen könnten neue Probleme behoben werden und gleichzeitig Vernetzung, soziale Kompetenzen gestärkt und individuelle Lernfortschritte besser beobachtet werden.“*

Präsenz ist wichtig, um sich gegenseitig kennenzulernen und Vertrauen herzustellen. Auch Mentoring-Formate könnten sich dafür eignen.

Zwei Interviewpartnerinnen aus FBZen betonten, dass besonders Frauen ein Setting brauchen, in dem sie sich gut austauschen können und auch Empowerment ein Thema ist. Dies deckt sich mit den Aussagen von Trainerinnen aus gemischten Schulungsgruppen: Frauen sind stärker in der Kommunikation und brauchen **Möglichkeiten für den Austausch**. Da in E-Learning-Formaten nach Meinung der Befragten die Gruppendynamik zu kurz käme, wären zusätzliche Austauschformen notwendig.

In den Regeltrainingsbetrieb mitgenommen werden sollte nach Ansicht der Befragten die Forcierung von digitaler Kompetenz, zumindest digitale Basiskompetenz sollte vermittelt werden. Wichtig sei in diesem Zusammenhang auf aktuelle Anforderungen des Arbeitsmarktes einzugehen. In diesem Zusammenhang wurde etwa das Format des Bewerbungsvideos erwähnt.

Betont wurde immer wieder, dass die Gestaltung von Online-Angeboten **sehr viel Zeit in Anspruch nehmen**. Das **Wichtige bei E-Learning sei eine andere Didaktik**. Besonders wichtig sei Informationen in kleinere Einheiten aufzuteilen, Vorträge abwechslungsreich zu gestalten, visuelle Anreize zu schaffen und auf die Zielgruppe persönlich einzugehen. Vor und Nachbereitung sind zeitaufwendig, zudem müssen Möglichkeiten gefunden werden datenschutzkonform einen Gruppenaustausch zu ermöglichen.

*„Die Trainer*innen sind beispielsweise eh schon mit der Betreuung beschäftigt und dann müssen sie noch die Unterlagen für Moodle vorbereiten – das ist viel verlangt.“*

Vielfach wurde die Sorge ausgesprochen, das AMS wolle Online-Kurse forcieren, um Kosten zu sparen. Es sei aber ein Trugschluss, dass diese Schulungsform weniger aufwändig sei. Auch muss immer gut überlegt werden, für welche Zielgruppen und welche Inhalte E-Learning geeignet ist. Mehrere Interviewpartnerinnen betonten, dass E-Learning Angebot freiwillig sein sollten.

Gleichzeitig wurde dafür plädiert, möglichst vielen Personen die Möglichkeit zu eröffnen, digitale Kompetenzen zu entwickeln, auch jenen, deren Rahmenbedingungen auf den ersten Blick nicht dafürsprechen.

Im Zusammenhang mit Schulungsangeboten für digitale Kompetenzen wurde immer wieder eine **offenere Haltung des AMS gewünscht** und mehr Bezug zum „state of the art“, was aktuelle Tools und Programme betrifft. Beispielsweise gäbe es die Vorgabe, Schulungen nur für Android-Nutzer*innen anzubieten, dabei werden Mac-Nutzer*innen außen vorgelassen. Eine Interviewpartnerin äußerte den Wunsch für eine Art „Experimentelle Arbeitsmarktpolitik 2.0“.

4 Erfahrungen von AMS Schulungsteilnehmerinnen

Neben der Befragung der Träger der arbeitsmarktpolitischen Angebote, deren Ergebnisse im vorherigen Kapitel 3 dargestellt sind, stand eine Online-Befragung der Schulungsteilnehmerinnen dieser Angebote im Zentrum der Studie, an der sich knapp **300 Frauen** beteiligten. Nachfolgende Tabelle 1 gibt einen kurzen Überblick über die Zusammensetzung der Teilnehmerinnen.

Tabelle 1: Merkmalsverteilung der Befragten

		FBZ		kein FBZ		Gesamt	
		Anzahl	Anteil	Anzahl	Anteil	Anzahl	Anteil
Alter	18 bis 34 Jahre	80	40,8%	36	40,0%	116	40,6%
	35 bis 49 Jahre	86	43,9%	33	36,7%	119	41,6%
	50 Jahre und älter	30	15,3%	21	23,3%	51	17,8%
	Gesamt	196	100,0%	90	100,0%	286	100,0%
Ausbildung	max. PS	63	32,6%	29	32,2%	92	32,5%
	Lehre, BMS	75	38,9%	44	48,9%	119	42,0%
	AHS, BHS, FH, UNI	55	28,5%	17	18,9%	72	25,4%
	Gesamt	193	100,0%	90	100,0%	283	100,0%
Migrationshintergrund	Ja	74	37,8%	46	51,1%	120	42,0%
	Nein	122	62,2%	44	48,9%	166	58,0%
	Gesamt	196	100,0%	90	100,0%	286	100,0%
Langzeitbeschäftigungslos	LZBL	31	15,8%	44	48,9%	75	26,2%
	kein LZBL	165	84,2%	46	51,1%	211	73,8%
	Gesamt	196	100,0%	90	100,0%	286	100,0%
Wiedereinstieg	WE	79	40,3%	26	28,9%	105	36,7%
	kein WE	117	59,7%	64	71,1%	181	63,3%
	Gesamt	196	100,0%	90	100,0%	286	100,0%
Kinder	Kein Kind	45	26,3%	23	31,9%	68	28,0%
	Kind/er	126	73,7%	49	68,1%	175	72,0%
	Gesamt	171	100,0%	72	100,0%	243	100,0%
Kinder unter 14 Jahren	kein Kind unter 14 Jahren	64	37,6%	30	42,9%	94	39,2%
	Kind/er unter 14 Jahren	106	62,4%	40	57,1%	146	60,8%
	Gesamt	170	100,0%	70	100,0%	240	100,0%
Haushaltsform	Gemeinsamer Haushalt mit Partner/in, OHNE Kind/er	23	12,8%	12	15,4%	35	13,6%
	Gemeinsamer Haushalt mit Partner/in UND Kind/ern	89	49,7%	27	34,6%	116	45,1%
	Gemeinsamer Haushalt mit Kind/ern, ohne Partner/in	30	16,8%	16	20,5%	46	17,9%
	Alleinwohnend	24	13,4%	11	14,1%	35	13,6%
	Wohngemeinschaft	1	0,6%	1	1,3%	2	0,8%
	Bei den Eltern	11	6,1%	10	12,8%	21	8,2%
	Sonstiges	1	0,6%	1	1,3%	2	0,8%
	Gesamt	179	100,0%	78	100,0%	257	100,0%

Quelle: L&R Datafile 'AMS_E-Learning', 2021; n=286, n miss zwischen 3 und 46

Der Großteil der befragten Frauen ist zwischen 18 bis 49 Jahre alt (Anteil rund 82%). Knapp ein Drittel der untersuchten Teilnehmerinnen absolvierte maximal die Pflichtschule. 42% verfügen über einen Lehrabschluss oder besuchten eine berufsbildende mittlere Schule und 25% der Teilnehmerinnen hatten eine höhere Schule oder eine Hochschule abgeschlossen. Rund 42% der Frauen weisen einen Migrationshintergrund auf und etwas mehr als ein Drittel (Anteil 37%) sind der AMS-Definition nach als Wiedereinsteigerinnen zu klassifizieren. Etwas mehr als ein Viertel sind darüber hinaus als Langzeitbeschäftigungslos einzuordnen – verstärkt trifft dies auf Teilnehmerinnen an nicht frauenspezifischen Maßnahmen zu (Anteil 49%). Beinahe drei Viertel der Frauen haben mindestens ein Kind, bei rund 61% findet sich mindestens ein Kind unter 14 Jahren im Haushalt. Die vorherrschende Haushaltsform bildet demnach ein gemeinsamer Haushalt mit Kind/ern mit oder ohne Partner*in.

An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass sich die Teilnehmer*innen an frauenspezifischen Angeboten nicht groß von jenen ohne frauenspezifischem Schwerpunkt unterscheiden. Daher werden in den nachfolgenden Auswertungen beide Gruppen zusammengefasst. Ergeben sich vereinzelt Unterschiede, werden diese an den entsprechend Stellen thematisch behandelt.

4.1 Umstellung auf „E-Learning“

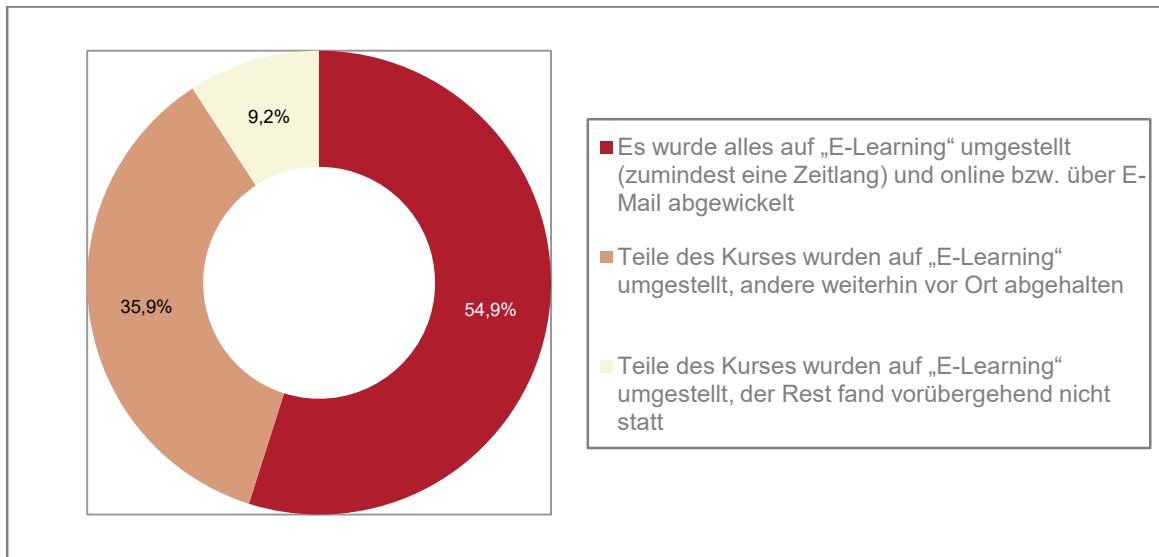
Im ersten Teil der Befragung interessierte uns, wie genau die Umstellung auf E-Learning-Elemente der ausgewählten AMS-Angebote im Zuge des ersten Covid-bedingten Lockdowns im März 2020 aus Sicht der Teilnehmerinnen gelungen ist bzw. in welchen Angebotsformen eine komplette Umstellung stattfand und in welchen nicht. Vor allem zu Beginn dürfte dies keine leichte Aufgabe gewesen sein insbesondere aufgrund des Zeitdrucks der Umstellung.

„Die Umstellung war anfangs etwas chaotisch, hat sich aber schnell normalisiert“ (id_353)

„Hätten wir mehr Zeit für Vorbereitung fürs E-Learning, hätte es sicher noch besser funktioniert.“ (id_315)

Bei **mehr als der Hälfte der befragten Frauen (Anteil 55%) wurde dabei das gesamte Angebot eine Zeitlang online abgehalten bzw. über E-Mail abgewickelt**, bei etwas mehr als einem Drittel (Anteil 36%) wurden Teile trotzdem vor Ort abgehalten mit entsprechenden Vorkehrungen wie „Abstand und Lüften“ (id_200). In rund 9% der Fälle wurden Angebotsteile, die nicht online stattfinden konnten, verschoben.

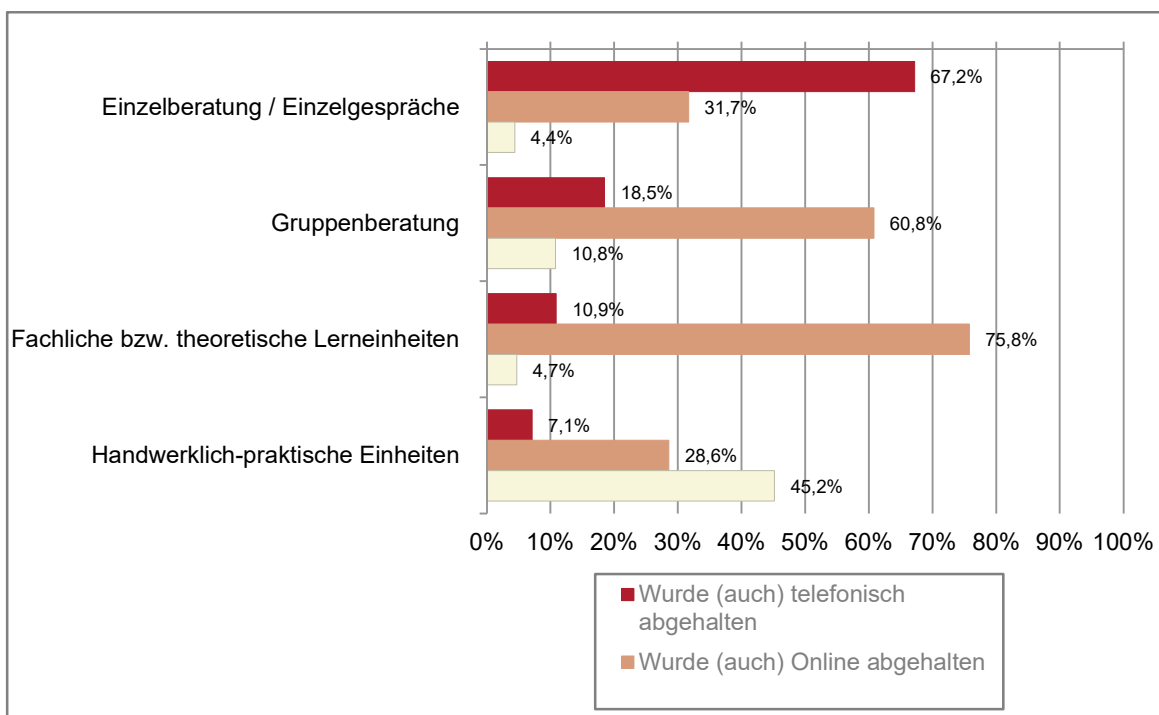
Abbildung 1: Umstellung auf E-Learning



Quelle: L&R Datafile 'AMS_E-Learning', 2021; n=195

Insbesondere im Bereich von **Einzelberatungen und fachlichen bzw. theoretischen Lerneinheiten konnte gut auf E-Learning Elemente umgestellt** und/oder diese telefonisch durchgeführt werden. Insbesondere handwerklich-praktische Einheiten mussten demgegenüber gehäuft abgesagt bzw. verschoben werden (Anteil 45%) und auch Gruppenberatungen konnten des Öfteren nicht stattfinden (Anteil 11%).

Abbildung 2: Umstellung der Kurselemente (Mehrfachnennung möglich)



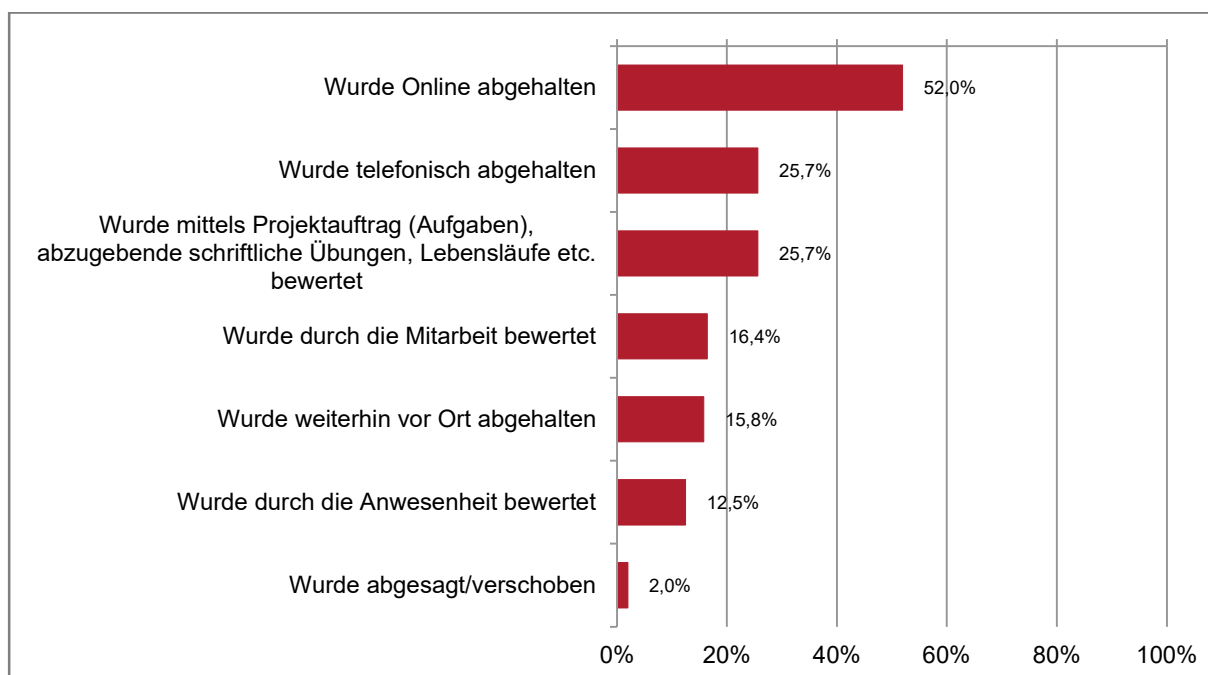
Quelle: L&R Datafile 'AMS_E-Learning', 2021; n=195, n miss zwischen 1 und 5

Die **Überprüfung der (Lern-)Fortschritte erfolgte zumeist Online in Form von Online-Gesprächen** (Anteil 60%) und in rund einem Viertel bzw. Fünftel der Fälle mittels Tests oder Quiz. Eine telefonische Überprüfung sowie schriftliche Abgaben wurden bei rund einem Viertel der Frauen zur Überprüfung der (Lern-)Fortschritte angewendet.

„Die Aufgaben waren aufeinander aufgebaut Grundlagen, mäßig Fortgeschritten und Fortgeschritten. So wurden die Lernfortschritte nicht nur beobachtet, sondern auch gesteigert.“ (id_449)

„Mittels Aufgaben, welche wir termingerecht abgeben mussten bspw. Excellaufgaben, oder Powerpoint Präsentationen, Selbstmediation und genaue Erläuterung danach, wie es geklappt hat etc.“ (id_430)

Abbildung 3: Überprüfung meiner (Lern-)Fortschritte online (Mehrfachnennung möglich)



Quelle: L&R Datafile 'AMS_E-Learning', 2021; n=154, n miss=2

4.2 Technische Voraussetzungen der Teilnehmerinnen

Ein wichtiger Frageblock behandelte die technischen Voraussetzungen, die bei den Teilnehmerinnen gegeben waren bzw. erst geschaffen werden mussten. Es zeigt sich, dass hier die Schwierigkeiten durch die Umstellung erstaunlich gering waren.

92% der Frauen gaben an, dass ihnen die notwendige Ausstattung zur Verfügung stand. Ältere Frauen ab 50 Jahren hatten am ehesten Probleme mit dem Zugang zu Geräten für E-Learning: Diese Gruppe hatte den höchsten Prozentanteil an Personen ohne die notwendige technische Ausstattung (über 10% Anteil).

Die **Internetverbindung** war nur für 84% der Befragten völlig oder eher ausreichend. Dabei zeigen sich **regionale Unterschiede** vor allem im Vergleich von Wien mit anderen Regionen. Teilnehmerinnen aus Wien waren am stärksten von unzureichenden Internetverbindungen betroffen: 29% hatten keine zureichende oder eine eher unzureichende Verbindung. Der Grund dafür liegt möglicherweise weniger in der infrastrukturellen Verfügbarkeit in Wien als in der individuellen Versorgung des Haushalts der Teilnehmerinnen bzw. ökonomischen Faktoren, die auf Basis der Befragung aber nicht ausreichend geklärt werden können. Auch die Befragung der Trägerorganisationen legt das Nahe, weil Internetprobleme vor allem in ländlichen Raum konstatiert wurden.

Der Aussage zur **selbständigen (technischen) Problemlösungsfähigkeit** wurde von rund 80% sehr bzw. eher zugestimmt, der Aussage in Bezug auf **ausreichendes technisches Wissen** von rund 85%. Das Ausmaß der Überschneidung ist bei diesen beiden Aussagen hoch: Die Einschätzung des technischen Wissens als Voraussetzung für die Umstellung hängt demnach auch damit zusammen, ob aufgetretene Probleme selbständig lösbar waren. Auch wenn sich damit der Großteil der befragten Teilnehmerinnen durch den Umstieg auf E-Learning technisch nicht überfordert fühlte, scheint die Situation insbesondere für Frauen mittleren Alters (35 bis 49 Jahren) nicht immer optimal: Immerhin etwas mehr als ein Viertel dieser Frauen (Anteil 27%) gab an, (eher) nicht über ausreichendes Wissen für den Umstieg verfügt zu haben.

Rund 73% der Frauen konnten im Bedarfsfall auch jemanden aus der **Familie oder dem Freundeskreis um Rat bitten**, wenn etwas nicht funktionierte. Seltener trifft dies allerdings auf ältere Frauen ab 50 Jahren zu: In dieser Gruppe stimmte beinahe jede Dritte dieser Aussage gar nicht zu (Anteil 30%).

Die **Unterstützung durch Trainer*innen** war sogar in noch höherem Ausmaß gegeben: 87% fühlten sich in technischen Fragen sehr oder eher gut von den Trainer*innen unterstützt, nur 13 % waren damit nicht oder eher nicht zufrieden. 71% der Teilnehmerinnen, die sich sehr bzw. eher gut unterstützt fühlten, wurden dabei von ihren Trainer*innen in die Benutzung der digitalen Tools eingeführt. Dieser Anteil erscheint erfreulich hoch, da weitere 28% angaben, dass sie keine Unterstützung brauchten, die ihnen aber angeboten worden war. Insgesamt 16% gaben an, (auch) in Bezug auf die Ausstattung Unterstützung bekommen zu haben, der weitaus größere Teil von ihnen in Form einer Ausstattung, die ihnen zur Verfügung gestellt wurde (Anteil rund 13%).

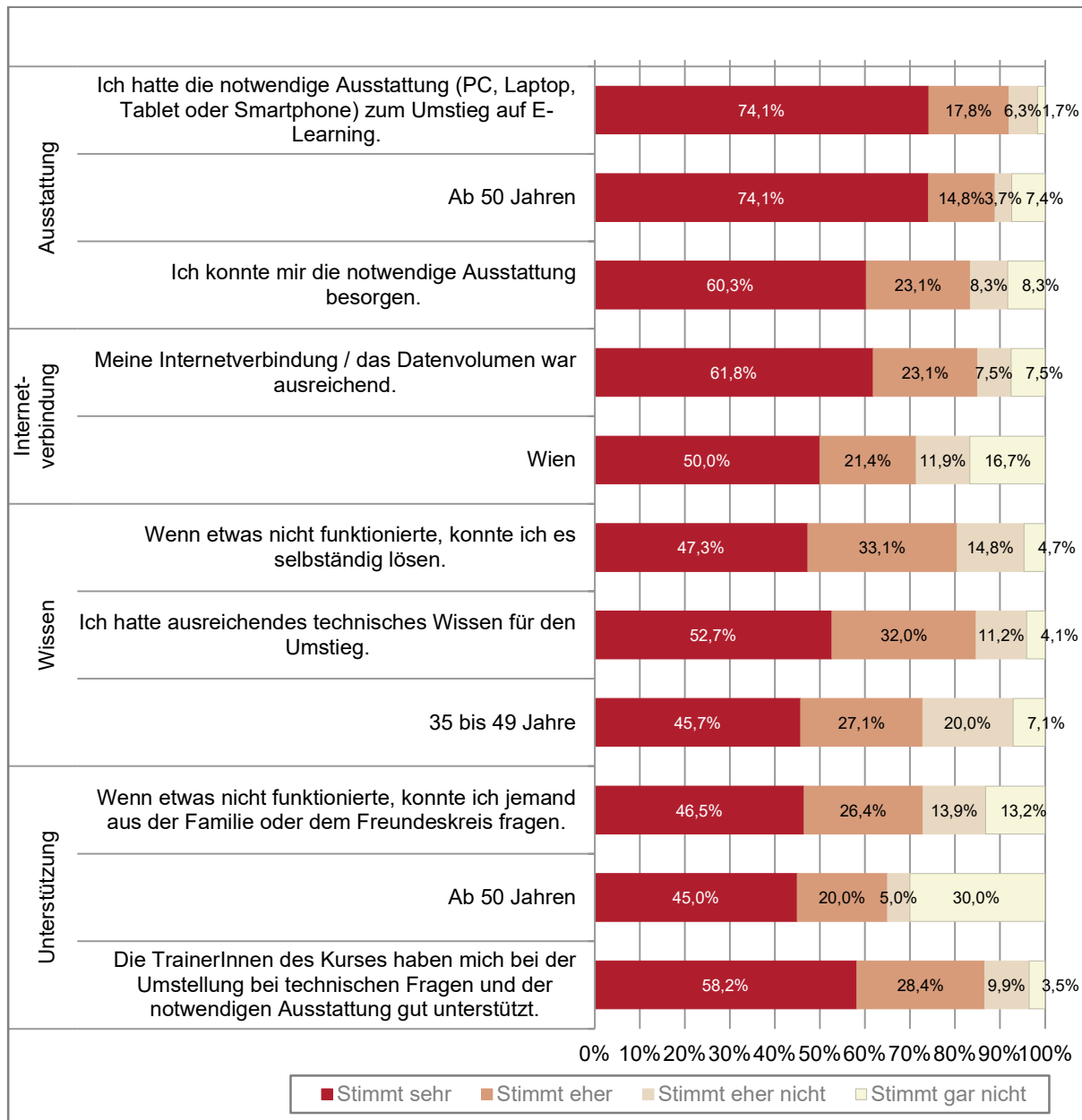
„Wir bekamen einen Laptop von der Frauenberatung für das E-Learning mit den notwendigen Programmen zur Verfügung gestellt.“ (id_276)

„Mir wurde von Seiten der TrainerInnen ein Laptop und die dazu benötigte Internet- Verbindung und Daten-Volumen bereit gestellt. (id_258)

Lenkt man den Blick auf jene 13% der Teilnehmerinnen (19 Personen), die sich (eher) nicht gut durch die Trainer*innen unterstützt fühlten, zeigt sich bei der Hälfte dieser Personen, dass es gar keinen Unterstützungsbedarf gegeben hat. Die Unzufriedenheit könnte sich aus dem fehlenden Angebot hierzu ergeben. Sieben Personen hätten Hilfe in der Benutzung der verwendeten digitalen Tools benötigt und weitere vier Personen hätten sich (auch) eine Kaufberatung bzw. die Bereitstellung einer entsprechenden Ausstattung erhofft.

Insgesamt ergibt sich das Bild, dass die **vorhandene Infrastruktur** (Geräte, Internetverbindung) den Teilnehmerinnen **geringere Probleme machte als die eigenen Fähigkeiten**. Wo dieses Manko auftrat, wurde es aber offensichtlich durch Unterstützung der Trainer*innen und aus dem privaten Umfeld gut abgefangen. Allerdings zeigen sich auch unterschiedliche Voraussetzungen im Zusammenhang mit dem sozialen und ökonomischen Status der Befragten, die unterschiedliche Unterstützung notwendig machen. Zudem muss bedacht werden, dass nicht alle, die ursprünglich an den Maßnahmen teilnahmen bzw. dafür angemeldet waren, die Umstellung auf E-Learning überhaupt mitmachten.

Abbildung 4: Bewertung von Aussagen zur „technischen Seite“ der Umstellung auf „E-Learning“, gesamt und nach ausgewählten signifikanten Subgruppen*



Quelle: L&R Datafile 'AMS_E-Learning', 2021; n=195, n miss zwischen 21 und 74; *die Werte der ausgewählten Subgruppen beziehen sich immer auf das darüber liegende Item

4.3 Praktische Anwendung

Mit dem Fragebogen wurde auch die praktische Anwendung bzw. Umsetzung von E-Learning erhoben. Die Antworten geben also Auskunft darüber, wie gut E-Learning im Vergleich zu Präsenzunterricht bzw. zum Lernen in einer analogen Lernumgebung gelang und welche äußeren oder persönlichen Bedingungen (z.B. ungestörte Lernumgebung, Materialien, Unterstützung durch die Trainer*innen; Selbstorganisation) einen Einfluss darauf hatten.

Insgesamt 76% der Teilnehmerinnen hatten zu Hause eine **sehr bzw. eher ruhige Lernumgebung**, und 82% gaben an, dass das Lernen zu Hause (eher) gut mit Betreuungsaufgaben und Hausarbeit vereinbar war. Eine **ruhige Lernumgebung hängt am stärksten davon ab, ob Kinder unter 14 im Haushalt leben**. Hier zeigen sich mit 64% „sehr“-Zustimmung bei Teilnehmerinnen ohne Kinder unter 14 Jahren gegenüber nur 27% bei Personen mit Kindern enorme Unterschiede. Dabei sind deutliche Unterschiede nach Alter erkennbar. Nicht erstaunlich ist, dass Personen im Alter von 50+ deutlich öfter eine ruhige Lernumgebung hatten (74% stimmten dieser Aussage sogar sehr zu). Am niedrigsten war die Zustimmung zu dieser Aussage in der mittleren Altersgruppe zwischen 35 bis 49 Jahren (Anteil 67%; nur 33% „sehr“-Zustimmung). Dazu kann ergänzt werden, dass in dieser Altersgruppe 76% mindestens ein Kind unter 14 Jahre hatten, wobei der Anteil der Personen mit mehreren Kindern unter 14 Jahren mit 44% in dieser Gruppe deutlich am höchsten ist.

Damit sind die insgesamt 82% Zustimmung zur **guten Vereinbarkeit von E-Learning mit Betreuungsaufgaben/Homeschooling/Hausarbeit** ein überraschendes Ergebnis. Eine mögliche Erklärung für diesen hohen Wert ist, dass möglicherweise Teilnehmerinnen, die große Schwierigkeiten bei der Vereinbarkeit ihrer familiären Aufgaben mit dem Lernen zu Hause erwarteten, den Kurs / die Maßnahme eher abbrechen als jene, die mit einer ruhigen Lernumgebung rechnen konnten. Aber auch eine hohe intrinsische Motivation könnte das Ergebnis erklären. Darüber hinaus zeigt die Befragung der Schulungsträger, dass auf die Rahmenbedingungen dieser Teilnehmerinnengruppe besonders gut eingegangen wurden und dadurch die Vereinbarkeit leichter war.

Bezüglich der **Selbstorganisation** fanden 88% der Frauen, dass es ihnen **sehr bzw. eher gut gelang**, sich das Lernen selbständig einzuteilen. Ein hoher Wert, wenn man bedenkt, dass keine Teilnehmerin beim Eintritt in die Maßnahme mit E-Learning rechnete und die Umstellung für alle überraschend erfolgte. Allerdings fühlte sich beinahe die Hälfte der Befragten (Anteil 48%) durch die Umstellung auf E-Learning **isoliert** ohne die anderen Teilnehmerinnen.

Die **Zufriedenheit mit den neuen Lernmaterialien war hoch**: insgesamt gaben 87% der Befragten an, dass die Materialien sehr bzw. eher gut aufbereitet waren. Dieser Gesamtwert spiegelt sich annähernd in der ebenfalls hohen Zustimmung zur Aussage, dass die **Trainer*innen gut auf den Umstieg vorbereitet waren** (Anteil 91%). Jedenfalls waren nur 13% nicht mit der Aufbereitung der Lernmaterialien zufrieden (nur 4% „gar nicht“) – auch das ein sehr positives Ergebnis, da die Kursleiter*innen ja unvorbereitet mit der Notwendigkeit konfrontiert wurden, ihre (analogen) Materialien für E-Learning anzupassen oder neue Lernmaterialien zu finden bzw. zu erstellen.

Die **Beurteilung der Trainer*innen** ist in weiterer Folge ebenfalls **durchaus positiv zu bewerten**: 91% der Befragten gaben an, dass die Trainer*innen für den Umstieg auf E-Learning sehr bzw. eher gut vorbereitet waren und 90% waren mit der **Unterstützung in der praktischen Anwendung** zufrieden. Es fühlten sich also nur rund 10% beim E-Learning nicht gut von den Trainer*innen betreut. Abweichungen ergeben sich nach der Region: So fanden in Wien immerhin 17%, dass die Trainer*innen (eher) nicht gut auf den Umstieg vorbereitet waren, in anderen Regionen waren dies lediglich rund 7%. Mit der praktischen Unterstützung durch die Trainer*innen bei der konkreten Anwendung von E-Learning waren in Wien rund 22% nicht (ganz) zufrieden, in anderen Regionen lediglich rund 6%. Diese Ergebnisse könnten einerseits mit dem höheren Bildungsniveau in Wien zusammenhängen – möglicherweise sind höher Gebildete kritischer und anspruchsvoller, was die Unterstützung durch Kursleiter*innen betrifft. Zum anderen war auch der Anteil von

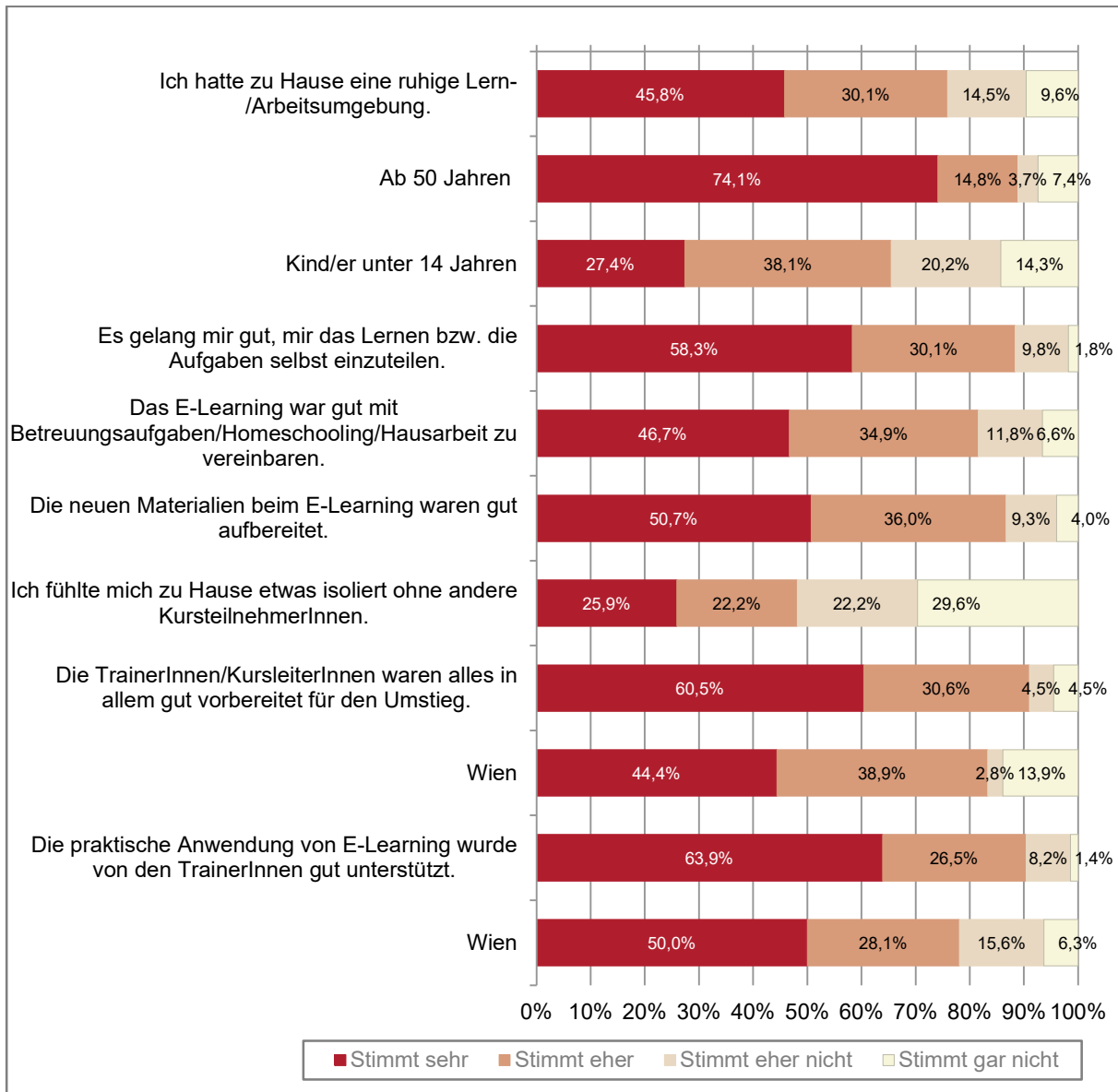
Teilnehmerinnen mit Migrationshintergrund in Wien höher – vielleicht ist es nicht immer gelungen bspw. aufgrund sprachlicher Barrieren, eine passende Unterstützung für diese Gruppe bereitzustellen.

Wie gestaltete sich diese praktische Unterstützung nun konkret? Deutlich am häufigsten wurden die Teilnehmerinnen bei der Organisation des Online-Lernens unterstützt (Anteil 60%), insbesondere Frauen, die maximal über einen Pflichtschulabschluss verfügen (Anteil 76%). Rund ein Drittel der Frauen gab darüber hinaus an, dass sie die angebotene Unterstützung nicht brauchten. Am seltensten trifft dies auf Personen mit maximal Pflichtschulabschluss (Anteil 14%) und Personen mit Migrationshintergrund (Anteil 19%) zu. Unterstützung beim Zeitmanagement („wie ich mir die Aufgaben gut einteile“) nahmen 26% in Anspruch, und 22% wurden in Bezug auf die Vereinbarkeit des Kurses mit Betreuungsaufgaben/Haushalt unterstützt.

Von jenen 10% (14 Personen), die sich durch die Trainer*innen praktisch nicht gut unterstützt fühlten, gaben acht an, dass sie keine Unterstützung benötigten. Wie bei den technischen Voraussetzungen könnte sich demnach die Unzufriedenheit auch hier auf das fehlende Angebot zur Unterstützung beziehen. Je drei Personen hätten sich allerdings mehr Unterstützung bei der Organisation des Online-Lernens und in Bezug auf die Vereinbarkeit gewünscht; eine Person vermisste ausreichende Unterstützung beim Zeitmanagement.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die **Umstellung auf E-Learning zumindest bei denen, die die Kurse fortsetzten, gut gelang**. Weder die ungewohnte Lernumgebung zu Hause noch die Notwendigkeit der erhöhten Selbstorganisation oder die zusätzliche Belastung durch Homeschooling und andere Aufgaben zu Hause verhinderten eine positive Einstellung zu E-Learning und zu den Kursen selbst. Ermöglicht wurde dies sicherlich – neben einer hohen intrinsischen Motivation – durch die **insgesamt als (sehr) gut beurteilte Unterstützung durch die Trainer*innen**.

Abbildung 5: Bewertung von Aussagen zur praktischen Anwendung bei der Umstellung auf „E-Learning“, gesamt und nach ausgewählten signifikanten Subgruppen



Quelle: L&R Datafile 'AMS_E-Learning', 2021; n=195, n miss zwischen 29 und 48; *die Werte der ausgewählten Subgruppen beziehen sich immer auf das darüber liegende Item

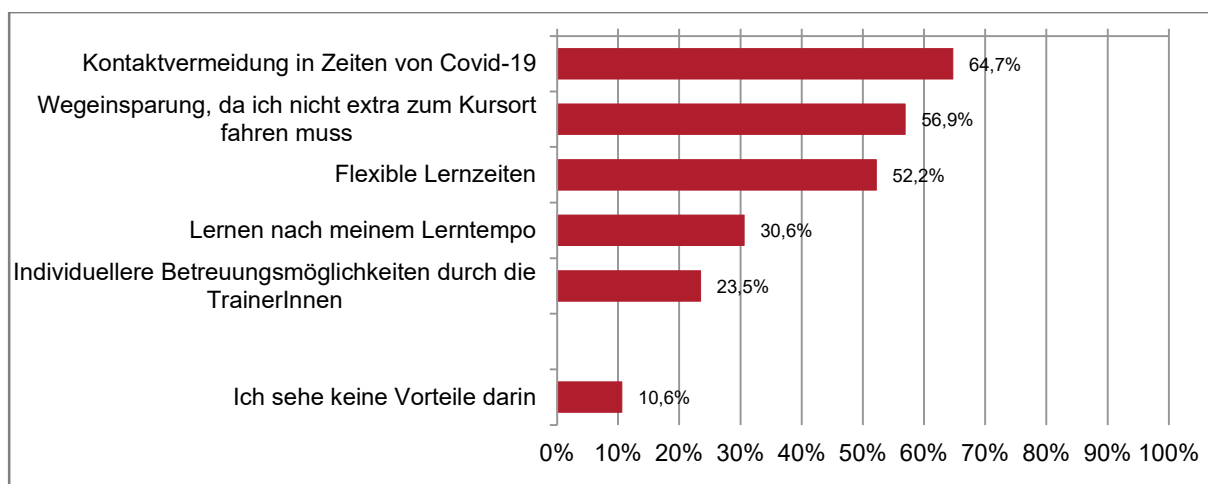
4.4 Erfahrungen mit E-Learning

Wahrgenommene Vor- und Nachteile von E-Learning geben Aufschluss darüber, wie offen Kursteilnehmerinnen nach diesem unfreiwilligen, durch COVID-19 erzwungenem Test gegenüber E-Learning sind, und in welchen Punkten Unterstützung und Anpassungen notwendig wären, wenn E-Learning auch künftig eingesetzt bzw. beibehalten werden soll.

Der **Umstieg auf E-Learning scheint für die meisten Teilnehmerinnen (auch) mit positiven Erfahrungen** verbunden zu sein: Lediglich 11% konnten gar keine Vorteile durch E-Learning erkennen, verstärkt Frauen mit Migrationshintergrund (Anteil 16%).

Am häufigsten wurde in der aktuellen Situation der Schutz der Gesundheit als Vorteil gesehen (Anteil 65%). Zwei weitere praktische Gründe wurden ebenfalls jeweils von über der Hälfte der Respondentinnen gewählt: **Wegeinsparung (Anteil 57%) und flexible Lernzeiten (Anteil 52%)**. Lernen im eigenen Tempo wurde von 31% als Vorteil gesehen, und 24% nahmen eine individuellere Betreuung durch die Trainer*innen (oder die Möglichkeit dazu) wahr.

Abbildung 6: Vorteile von E-Learning (Mehrfachnennung möglich)



Quelle: L&R Datafile 'AMS_E-Learning', 2021; n=286, n miss=31

29% der Befragten sahen keine Nachteile durch E-Learning, bei den Jungen (18- bis 34-Jährige) fanden 35%, dass E-Learning keine Nachteile hat.

Das größte Problem war der fehlende Austausch in der Gruppe: Diese Option wurde von etwas mehr als der Hälfte der Befragten als Nachteil genannt (Anteil 52%). Ältere ab 50 Jahren empfanden dies überdurchschnittlich häufig als Nachteil (Anteil 64%) wie auch Personen mit höherer Bildung (Anteil 70%).

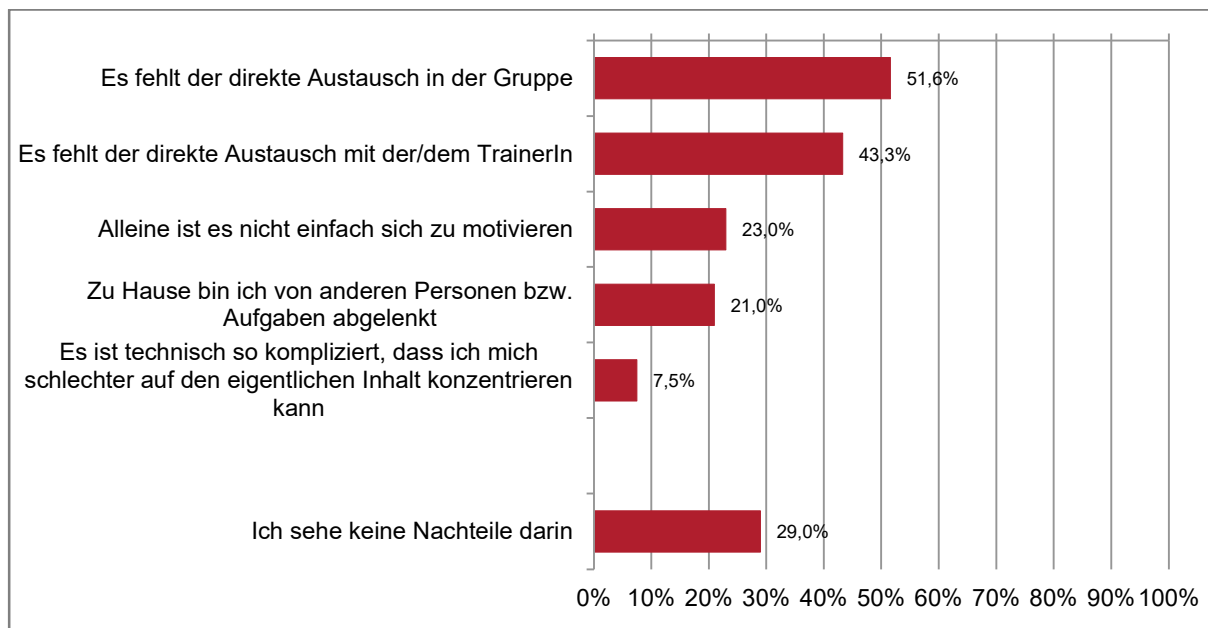
Zwei weitere Nachteile beziehen sich ebenfalls auf die Isolation beim E-Learning: 43% fehlte der direkte Kontakt mit den Trainer*innen und 23% fanden es allein schwieriger, sich zu motivieren.

Etwas geringer ist der Anteil jener, die zu Hause unter der Ablenkung durch andere Personen oder Pflichten litten (21%), bei Personen mit höherer Bildung war der Anteil mit 32% jedoch überdurchschnittlich hoch.

Nur 7% fanden technische Aspekte so kompliziert, dass sie sie als Nachteile nannten, da sie sich deswegen zu wenig auf die eigentlichen Lerninhalte konzentrieren konnten. Bei Älteren (50+) liegt dieser Anteil allerdings mit 19% deutlich höher.

Insgesamt bestätigen die Angaben zu den Nachteilen von E-Learning, dass **weniger das E-Learning selbst und die neu anzuwendenden Lernstrategien ein Problem waren als die „Nebenwirkungen“ wie fehlende Interaktion und verringerte Kontakte**, sowohl mit der Gruppe der Mit-Lernenden als auch mit den Kursleiter*innen. Die teilweise deutlichen Unterschiede bspw. zwischen Altersgruppen zeigen aber auch, dass die Bedürfnisse von Zielgruppen unterschiedlich gestaltet sind.

Abbildung 7: Nachteile von E-Learning (Mehrfachnennung möglich)



Quelle: L&R Datafile 'AMS_E-Learning', 2021; n=286, n miss=34

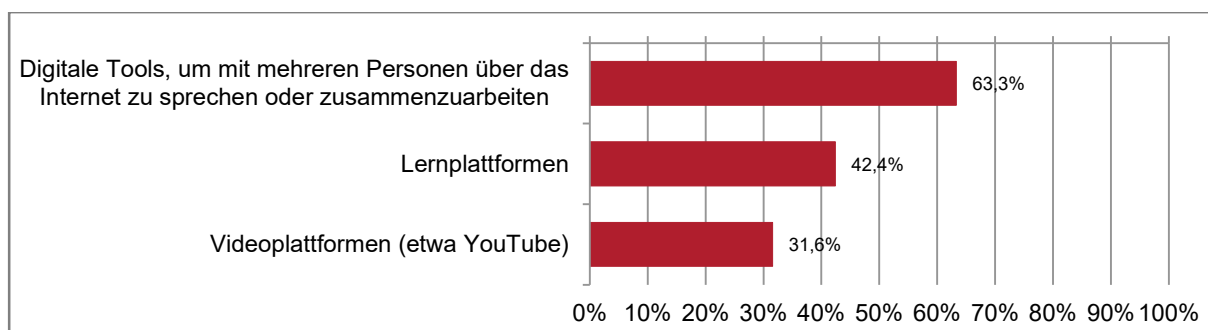
4.5 Eingesetzte Tools

Erhoben wurde auch, welche Tools im Rahmen von E-Learning eingesetzt wurden bzw. welche den Teilnehmerinnen präsent geblieben sind. Demnach wurden digitale Kommunikationstools (Zoom, Teams, Skype, ...) am häufigsten eingesetzt (63%), insbesondere in Wien (Anteil 75%) und bei nicht frauenspezifischen Angeboten (Anteil 73%). Dass **Kommunikationstools am häufigsten verwendet** wurden, verwundert nicht, da mit ihnen die fehlende analoge Kommunikation ersetzt wird; eher wäre zu erwarten, dass der Einsatz noch höher war. Denkbar ist hier allerdings, dass weitere Kommunikationstools wie WhatsApp oder Signal dabei von den Respondentinnen ausgeklammert wurden und eher auf die Beispiele, die im Fragebogen angeführt waren, fokussiert wurde. **Lernplattformen liegen mit 43% an zweiter Stelle**. Am seltensten von den drei angebotenen Optionen wurden Videoplattformen gewählt (32%), wobei sie in nicht frauenspezifischen Maßnahmen deutlich seltener eingesetzt wurden (16%).

Diese Unterschiede sind möglicherweise auf einzelne Kursarten bzw. Kursinhalte rückführbar: So brauchen Kurse mit praktischen Lerninhalten, die normalerweise auch die Nutzung von Werkstätten beinhalten, andere Tools als z.B. ein Kurs, in dem die Lerninhalte vor allem über schriftliches Material vermittelt werden. Es kann aber auch sein, dass die genannten Tools die „Vorlieben“ von Trägerorganisationen oder Trainer*innen spiegeln: Da der Umstieg auf E-Learning spontan erfolgen musste, fehlte vermutlich die Zeit sich kundig zu machen, um informierte Entscheidungen über die Auswahl treffen zu können. So gesehen könnte es sich bei den verwendeten Tools auch einfach um jene handeln, die den Verantwortlichen zum Zeitpunkt des Umstiegs geläufig waren.

Zu bedenken ist auch, dass die Frage nicht leicht zu beantworten war, da Personen mit weniger guten digitalen Kenntnissen wahrscheinlich schwer zwischen den drei Optionen unterscheiden können. Dies lassen auch die Freitext-Einträge vermuten, in denen sich bei konkreter Nennung der Plattformen teils falsche Zuordnungen fanden.

Abbildung 8: Eingesetzte Tools für E-Learning (Mehrfachnennung möglich)



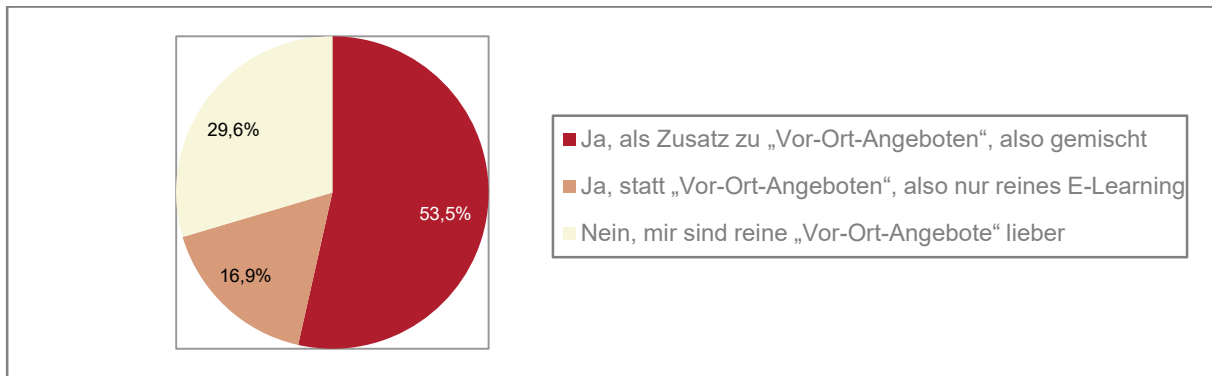
Quelle: L&R Datafile 'AMS_E-Learning', 2021; n=195, n miss=37

4.6 Zukünftiger Einsatz von E-Learning

Über die Hälfte der Befragten (Anteil 54%) gab an, E-Learning künftig gern als Zusatz zu Vor-Ort-Kursen nützen zu wollen, 17% würden sogar reines E-Learning bevorzugen. 30% gaben jedoch an, dass ihnen reine Vor-Ort-Angebote lieber wären, gehäuft Personen mit Migrationshintergrund (Anteil 39%). Hier könnten sich auch sprachliche Barrieren niederschlagen, welche die Nutzung von E-Learning erschweren. Angesichts der Tatsache, dass sich die Befragten nicht freiwillig für die Umstellung entschieden hatten, kann dies aber durchaus als **hohe Zustimmung zu E-Learning-Elementen** gewertet werden.

Spannend scheint auch, dass sich in dieser Frage der Zustimmung keine weiteren Unterschiede nach bestimmten Zielgruppen bzw. Merkmalen wie Alter oder Ausbildung ergeben. Wie aus den vorangegangenen Abschnitten ersichtlich, sind die Bedingungen der Befragten und ihre Bedürfnisse jedenfalls relativ divergent: Das fängt mit den technischen Voraussetzungen an und führt über soziale Bedingungen (Haushaltsform, private Unterstützung) und die Art des Kurses bis hin zur Unterstützung durch Kursleiter*innen und Trainer*innen; last but not least spielt auch der persönliche Lernstil eine große Rolle. Daher steht die Vermutung im Raum, dass diese Voraussetzungen und Bedürfnisse sogar so divergent sind, dass eine Unterscheidung bspw. zwischen jüngeren und älteren Personen gar nicht ausreichend ist, um diese abzubilden; sie damit sogar innerhalb einer bestimmten Gruppe sehr breit streuen.

Abbildung 9: „E-Learning“ als Alternative



Quelle: L&R Datafile 'AMS_E-Learning', 2021; n=286, n miss=73

4.7 Anregungen für Verbesserungen und gelungene Aspekte der Umstellung

Im Rahmen der Befragung wurde den Teilnehmerinnen auch die Gelegenheit geboten, ihre Kritik an der Umstellung auf E-Learning zu artikulieren und Verbesserungsvorschläge zu unterbreiten. Da es sich um Freitexteingaben handelt, kann daraus nicht verlässlich auf generelle Tendenzen geschlossen werden. Es zeigen sich lediglich Themen, die vermehrt auftraten und die daher vermutlich größere Bedeutung für die Antworten hatten.

Am öftesten finden sich Einträge, die die Notwendigkeit **organisatorischer Verbesserungen** betonen bspw. welche Dinge bis wann erledigt sein müssen, häufig ergänzt durch den einschränkenden Hinweis, dass die Umstellung auf E-Learning überraschend und schnell erfolgte, sodass die Zeit für eine gute Vorbereitung fehlte. Die **technischen Gegebenheiten** ließen für einige Teilnehmerinnen ebenso zu wünschen übrig; das reicht von einer schlechten Internetverbindung über fehlende Hardware bis zur Anregung, andere Tools und Software einzusetzen. Die **Unterstützung durch Trainer*innen** hätte für einige Teilnehmerinnen besser oder intensiver sein können; vor allem bessere Einführungen und mehr oder intensivere Erklärungen zu den digitalen Tools wurden dabei erwähnt. **Probleme mit persönlichen Rahmenbedingungen** (z.B. Kinderbetreuungspflichten) und eine **bessere Schulung der Trainer*innen** wurden ebenfalls genannt.

Tabelle 2: Ausgewählte Beispiele zu Verbesserungsvorschlägen nach Handlungsbereich

Organisation	Da der Kurs im 1. Lockdown stattgefunden hat, war es noch nicht so gut organisiert.
	Die Abstimmung der Lerninhalte zwischen den Trainer*innen.
	Den Kursteilnehmern genauere Informationen geben, wann sie was zu machen haben; Wochenpläne wären per Mail interessant.
	Klarere Kommunikation, welche Aufgaben verpflichtend sind und welche freiwillig.
Technik	Nicht jeder hat aber zu Hause einen Laptop oder Computer usw. bzw. ist in meinem Haus der Internet Empfang öfter zusammengebrochen aufgrund der vielen Nutzer zu gleichen Zeiten.
	Es gab lediglich eine WhatsApp Gruppe zum Austausch für die Vorbereitung der ECO C Prüfung.
	Ein anderes Programm als TEAMS!
	Ich hatte kein Wlan nur übers Telefon Datenvolumen. Da war die Verbindung öfters unterbrochen.
	Die Anschaffung von Papier und Druckerpatronen war schwierig (Geschäfte geschlossen).
Unterstützung durch Trainer*innen	Mehr Wissen und Informationen über Internet-Ausbildung zwischen den Menschen. Besonders bei den älteren Menschen und Menschen mit niedrigerer Ausbildung.
	Mehr Zeit von Seiten der Trainer... es gab welche, die sich obwohl sie auch Familie, Kinder zu betreuen hatten, die Zeit genommen haben uns zusätzlich, für die es sehr schwer war, Zeit genommen haben, um es uns genauer zu erklären. War leider nicht bei allen so, was ich sehr schade fand.
Persönliche Bedingungen	mit Kindern im Lockdown ist es etwas schwierig.
Schulung der Trainer*innen	die Trainer besser einschulen.
	Interne Schulung der TrainierInnen auf E-Learning.

Quelle: L&R Datafile 'AMS_E-Learning', 2021

Zusätzlich konnten die Teilnehmerinnen angeben, was ihrer Meinung nach bei der Umstellung gut funktionierte, also Aspekte von E-Learning, die man so in der Form beibehalten könnte. Häufig wurde die **gut funktionierende Kommunikation** (vor allem mit den Trainer*innen, aber auch mit der Kursgruppe) genannt. Die **Unterstützung durch die Trainer*innen** wurde ebenfalls häufig positiv erwähnt, wie auch die durch die Umstellung auf E-Learning gewonnene **Flexibilität** (vor allem in zeitlicher Hinsicht, teilweise auch in Bezug auf die Selbstorganisation). Seltener wurden die **Organisation** und **technische Aspekte** hervorgehoben. Interessant sind auch zwei Erwähnungen von **gewachsener Selbständigkeit**.

Tabelle 3: Ausgewählte Beispiele zu gelungenen Umstellungselementen nach Handlungsbereich

Kommunikation	Das telefonische Kontakthalten hat sehr gut funktioniert.
	Der Kontakt und auch die Kommunikation waren gut und ausreichend, sodass eine qualitative und sinnvolle Unterstützung ermöglicht wurde.
	Jederzeit telefonischer oder Mail-Kontakt möglich, wenn Fragen.
	Die Kommunikation mit den Trainern
	Die Trainerinnen waren telefonisch bei Fragen immer erreichbar, so hat alles gut funktioniert.
Unterstützung durch die Trainer*innen	Die Unterstützung vom Trainer trotz der Entfernung.
	Gute Unterstützung und sehr viel Geduld beim erklären.
	Die Trainerinnen waren immer erreichbar - auch telefonisch.
	Trainer waren sehr engagiert und haben ihr Möglichstes getan.
	Die Erklärung der Trainerin.
Flexibilität	War nicht 12 Stunden unterwegs und konnte mir auch einteilen mit meinem Sohn zu lernen.
	Zeit selber einteilen, z.B. für längere Excel Übungen.
	Das gute war, dass alles aufgezeichnet wurde und wir es uns immer wieder ansehen konnten.
	Das Zeitmanagement und die Flexibilität.
	Freie Zeiteinteilung.
	Ist flexibler.
Organisation	Die Einzelberatung hat telefonisch weiter stattgefunden was ich sehr wichtig finde.
	Ich muss das Team der Frauenstiftung sehr hervorheben, weil alle sehr bemüht waren, dass der Umstieg den Teilnehmerinnen leicht fällt, dem war auch so. Referentinnen und Kolleginnen haben sehr konstruktiv und toll zusammen gearbeitet... wir waren nur räumlich getrennt.
Technik	Bei mir hat Gott sei Dank alles voll funktioniert und die Umstellung war problemlos.
	Es hat für mich einwandfrei funktioniert. Andere hatten Probleme mit der Internetverbindung.
	Schnelles Einrichten des Kurses auf der Pascalina-Website.
	Skype Videokonferenzen, WhatsApp, E-Mails etc.
Selbständigkeit	Je länger man damit arbeitete, umso besser ist es geworden.
	Man lernt, selbstständiger sich Inhalte anzueignen und Wesentliches von Unwesentlichem herauszufiltern.

Quelle: L&R Datafile 'AMS_E-Learning', 2021

4.8 Gesamtbewertung der Kurse

Wie gestaltet sich nun die Gesamtbewertung der Kurse vor dem Hintergrund der (teilweisen) Umstellung auf E-Learning-Elemente? Wie in Abbildung 10 ersichtlich, fallen die Einschätzungen hierzu sehr divers aus. Rund ein Drittel der Frauen war der Meinung, dass die Umstellung den Kurs sehr bzw. eher beeinträchtigte, ein weiteres Drittel sah demgegenüber (eher) keine Beeinträchtigung dadurch und das letzte Drittel sah sogar positive Auswirkungen durch die Umstellung. Hier dürften demnach **unterschiedliche Lebensrealitäten andere Einschätzungen zur Folge** haben: So erlebten bspw. Frauen mit Migrationshintergrund die Umstellung überdurchschnittlich häufig als sehr beeinträchtigend (Anteil 27%).

Auch in den offenen Kommentaren spiegeln sich diese unterschiedlichen Einschätzungen wider. So berichteten einige der Frauen, dass „gut und kompetent mit der Situation und den Anforderungen umgegangen wurde“ (id_404) und sie durch die BeraterInnen auch während des Lockdowns sehr gut unterstützt wurden, in dem sie die Frauen „motivierten und vom Positiven überzeugten“ (id_157).

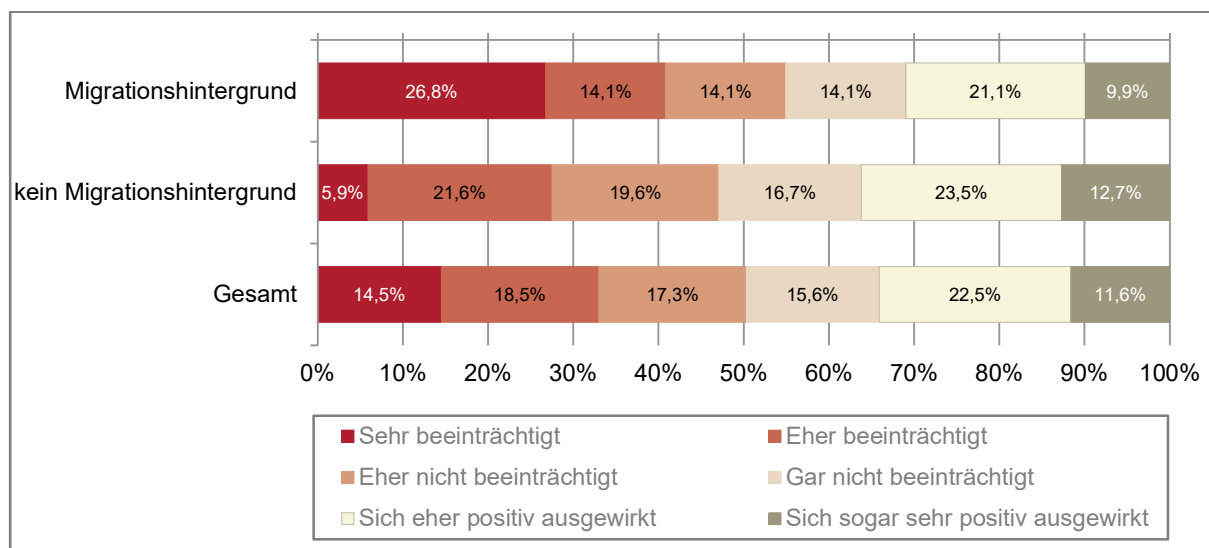
Zusätzlich scheint bei einigen Frauen auch der Wunsch nach der Weiterführung von E-Learning-Elementen unabhängig der aktuellen Covid-Krise zu bestehen: „Online-Learning find ich super. Ich hoffe es wird weitere Angebote geben, die man nutzen kann“ (id_47).

Allerdings müsste dabei die **Kinderbetreuung auch entsprechende Berücksichtigung finden** und gut geregelt sein: „Alles in einem finde ich das E-Learning sehr interessant und würde es immer wieder gerne machen, aber nur, wenn die Betreuung für die Kinder gewährleistet wird“ (id_315).

Aber eben nicht alle Frauen waren mit der Umstellung glücklich. Vereinzelt könnten manche dadurch sogar zu einer frühzeitigen Beendigung gedrängt worden sein, wie offene Kommentare hierzu vermuten lassen:

„Ich brauche die Persönlichkeit und habe nicht an E-Learning teilgenommen. Wie das E-Learning begonnen hat, war der Kurs für mich fast sinnlos. Die Absprache mit den anderen Kursteilnehmern und den Betreuern hat gefehlt! Das vor Ort teilzunehmen, also das von zu Hause raus kommen, ist wichtig und gehört dazu.“ (id_318)

Abbildung 10: Einschätzung der Umstellung auf „E-Learning“, gesamt und nach Migrationshintergrund



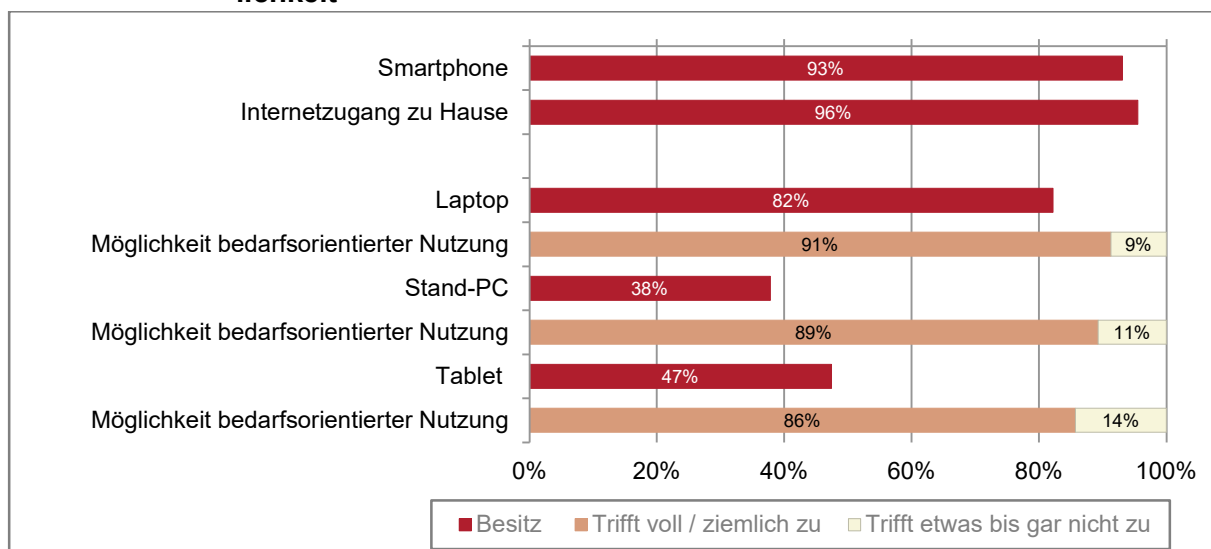
Quelle: L&R Datafile 'AMS_E-Learning', 2021; n=195, n miss=22

4.9 Eigene digitale Kompetenzen und Ausstattung

Ob Frauen E-Learning Elemente nutzen können oder nicht hängt zum einen von der technischen Ausstattung, zum anderen von digitalen Kompetenzen ab. Grundsätzlich verfügen fast alle Frauen über einen Internetzugang und ein Smartphone. Viele Frauen (82%) haben in ihrem Haushalt mindestens einen Laptop und gut die Hälfte besitzt (auch) ein Tablet. Stand-PCs sind mit einem Anteil von 38% seltener vorhanden. Rund 8% der Frauen verfügt über keines der drei Geräte im Haushalt, was verstärkt auf Wienerinnen sowie Frauen aus dem unteren Ausbildungssegment zutrifft (Anteil 15% und 14%).

Das **Vorhandensein digitaler Geräte im Haushalt** ist zwar eine wichtige Grundvoraussetzung für digitale Teilhabe, **sagt allerdings noch nichts über die entsprechende Verfügbarkeit aus**. Daher wurden die Interviewpartnerinnen bei Vorhandensein des jeweiligen Gerätes auch nach der Nutzungsmöglichkeit gefragt. Diese ist beim Großteil gegeben: Über 85% der Frauen können die jeweiligen Geräte bei Bedarf jederzeit nützen. Umgekehrt bedeutet dies aber auch, dass eine nicht zu unterschätzende Anzahl von Frauen kein Gerät hat bzw. auf dieses nicht zugreifen kann. Auf dieses Faktum ist bei weiteren E-Learning-Ansätzen jedenfalls Rücksicht zu nehmen.

Abbildung 11: Digitale Ausstattung im Haushalt und bedarfsorientierte Nutzungsmöglichkeit



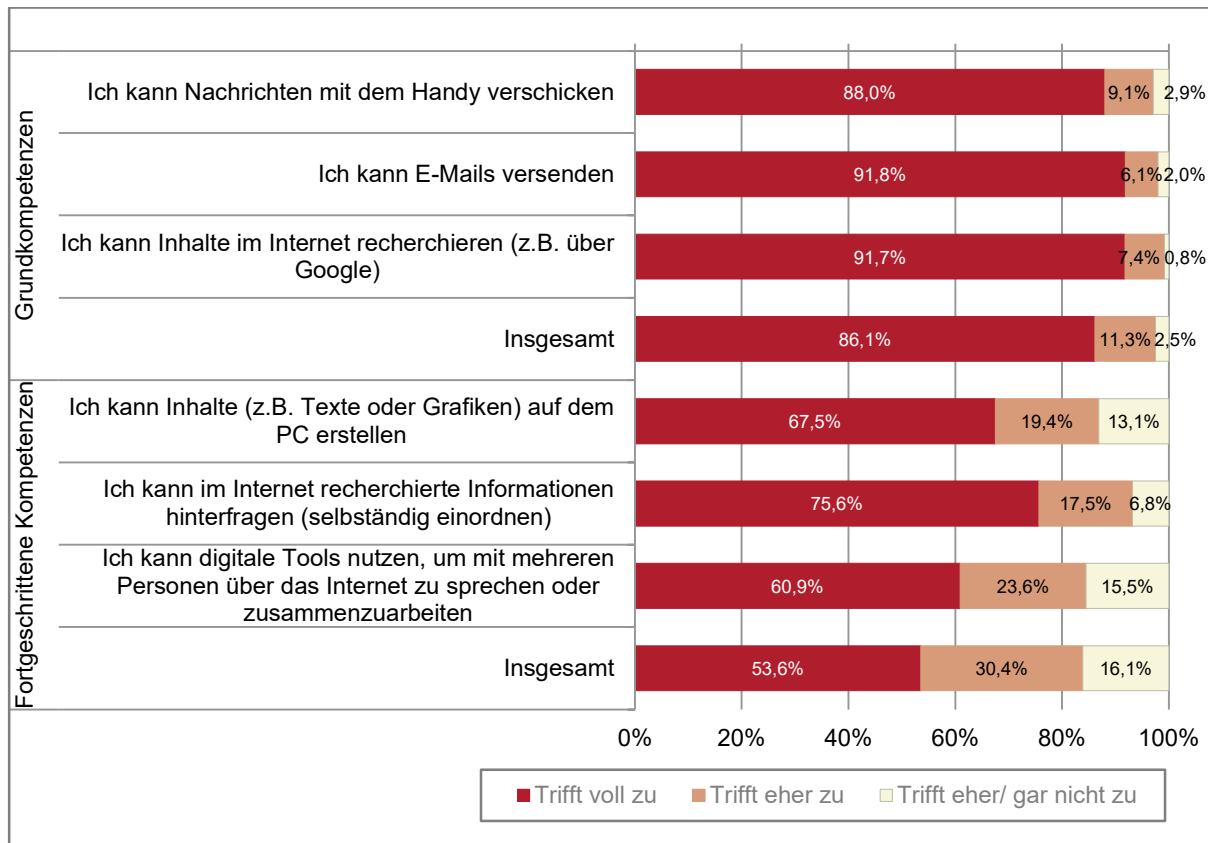
Quelle: L&R Datafile 'AMS_E-Learning', 2021; Verfügung: n=286, n miss=40 und 56; Nutzung: Laptop: n=189, n miss=5; PC: n=87, n miss=3; Tablet: n=109, n miss=4

Wie bewerten die Frauen nun ihre digitalen Kompetenzen? Die **Grundkompetenzen** wie das Verschicken von Nachrichten (am Handy, per E-Mail) und Inhalte im Internet zu recherchieren werden **von der überwiegenden Mehrheit der Frauen beherrscht**. Fortgeschrittene Kompetenzen wie der kritische Umgang mit Informationen aus dem Internet, die Nutzung digitaler Tools, um über das Internet zu kommunizieren und zusammenzuarbeiten, sowie die Erstellung von Inhalten am Computer, sind zwar ebenfalls bei der Mehrheit der Frauen vorhanden, allerdings doch deutlich weniger stark ausgeprägt wie bei den Grundkompetenzen.

Werden die Items der jeweiligen Kompetenzstufe zusammengeführt³, zeigt sich dabei insgesamt, dass bei 86% der Frauen sehr gute digitale Grundkompetenzen vorhanden sind. Bei den fortgeschrittenen Kompetenzen verringert sich dieser Anteil auf rund 54%.

³ Trifft voll zu: alle drei Items sind voll zutreffend; Trifft eher zu: Ein bis drei Items wurde/n mit trifft eher zu bewertet; Trifft eher/ gar nicht zu: Mindestens ein Item wurde mit trifft eher nicht zu bewertet

Abbildung 12: Digitale Kompetenzen



Quelle: L&R Datafile 'AMS_E-Learning', 2021; n=286, n miss zwischen 42 und 62; das Item „Insgesamt“ setzt sich folgendermaßen zusammen. Trifft voll zu: alle drei Items sind voll zutreffend; Trifft eher zu: Ein bis drei Items wurde/n mit trifft eher zu bewertet; Trifft eher/ gar nicht zu: Mindestens ein Item wurde mit trifft eher nicht zu bewertet

Spannend scheint an dieser Stelle, dass **mehr als die Hälfte der Frauen ihre digitalen Kompetenzen im Zuge der Umstellung auf E-Learning ausbauen konnten**. Dies reicht vom ersten Herantasten an digitale Tools über eine Nutzungsintensivierung bis hin zum Kennenlernen neuer Tools und Programme (bspw. Zoom, Microsoft Teams):

„Ich habe im Zuge der Umstellung ein wenig von meiner PC-Scheu abbauen können und gewann somit mehr Selbstvertrauen.“ (id_443)

„Durch die tägliche Anwendung meiner technischen Fertigkeiten und dir Auseinandersetzung mit digitalen Medien wurde ich geübt und mehr gefördert für die Teilnahme an der modernen Gesellschaft.“ (id_449)

„Durch die Umstellung lernte ich ein neues Programm kennen Microsoft Teams und konnte somit meine digitalen Kompetenzen erweitern.“ (id_276)

Darüber hinaus würden sich rund **42% der Frauen eine Weiterbildung zu digitalen Kompetenzen wünschen**, verstärkt nochmals Frauen in Wien (Anteil 59%). Die gewünschten Themeninhalte streuen hier sehr breit und reichen von ersten einführenden Computerkursen (ECDL) über fortgeschrittenere bzw. Aufbaukurse zum Umgang mit gängigen Programmen wie Excel, Word oder PowerPoint bis hin zum Erlernen von Programmiersprachen (bspw. SAP).

5 Resümee und Handlungsempfehlungen

Von Dezember 2020 bis Februar 2021 fanden mit 16 Trägern bzw. Trainerinnen arbeitsmarktpolitischer Maßnahmen (mit frauenspezifischen und ohne expliziten frauenspezifischen Ansatz) und knapp 300 Teilnehmerinnen an diesen Projekten qualitative Gespräche bzw. eine Online-Befragung statt. Im Fokus stand die Frage, wie die durch den ersten Lockdown notwendige Umstellung auf E-Learning ab März 2020 funktionierte. Wesentliche Ergebnisse werden im Folgenden zusammengefasst.

In der vorliegenden Praxisstudie haben sich in Bezug auf E-Learning keine Unterschiede zwischen frauenspezifischen AMS Angeboten und solchen ohne diesen Schwerpunkt gezeigt. Aber die Studie liefert wesentliche Hinweise, wie generell ein „inklusives“ E-Learning gestaltet sein muss und die **Qualität** solcher Lernsettings **gehoben werden kann**, wenn jene **Aspekte berücksichtigt** werden, die laut den Studienergebnissen **für bestimmte Frauengruppen besonders wichtig** sind.

Die Studie zeigt, dass es, zumindest bei den ausgewählten Kursträgern, **recht gut funktioniert hat, in der Lockdown Phase ihr Schulungs- und Beratungsangebot „in die Distanz zu verlagern“**. Dies ist nicht zuletzt auf das große Engagement der Trainer*innen, von denen sich 87% der befragten Teilnehmerinnen gut unterstützt fühlten, und die hohe Motivation vieler Teilnehmer*innen zurückzuführen.

Ein Drittel der Online befragten Frauen sah (eher) keine Beeinträchtigung durch die Umstellung des Kurses auf „E-Learning“, ein weiteres Drittel konstatierte sogar eine positive Auswirkung. Das letzte Drittel fühlte sich allerdings durchaus beeinträchtigt.

Im Zuge der Umstellung wurde **E-Learning/-Counselling möglichst niederschwellig angelegt**. Nichtsdestotrotz setzt dieses Format einiges voraus. Die technische Ausstattung, digitale Grundkompetenzen, Selbstorganisation, räumliche Bedingungen, Zeit für konzentriertes Arbeiten stellen hier einige grundlegende Aspekte dar.

Laut der Online-Befragung der **Teilnehmerinnen verfügten zwar „nur“ 8% der Respondentinnen nicht über die notwendige technische Ausstattung**, bei älteren Frauen waren es immerhin 11%. 85% konnten die digitalen Geräte im Haus bei Bedarf laut eigenen Angaben jederzeit nutzen. Die Interviews mit den Trägern zeichnen aber ein etwas anderes Bild: Viele Frauen besitzen nur ein Smartphone und wenn es ein Tablet, Laptop oder Stand-PC im Haushalt gibt, dann werden diese in vielen Fällen primär von den Partnern und/oder Kindern genutzt. Dieses unterschiedliche Bild könnte auch darauf zurückzuführen sein, dass Teilnehmerinnen ohne entsprechende Ausstattung sich an der Online-Befragung unterdurchschnittlich beteiligten.

Auch wenn Studien nahelegen, dass der sogenannte „first level divide“, also der **unterschiedliche Zugang von Frauen und Männern zur technischen Ausstattung** kleiner wird, können immer noch Differenzen fest gemacht werden, welche sich vor allem auch **innerhalb der Geschlechtergruppe Frauen** zeigen, also beispielsweise zwischen jüngeren und älteren Frauen, in Bezug auf die sozioökonomische Situation oder in Abhängigkeit von der beruflichen Vorkarriere.

Zudem braucht es neben dem **prinzipiellen Zugang, die zeitliche Souveränität für die Nutzung dieser technischen Geräte**. Vor allem für Mütter mit Kindern ist eine solche oftmals nicht gegeben, schon gar nicht in Zeiten von Homeschooling. Eine zeitliche und räumliche Abgrenzung zur Herstellung einer ruhigen Lernumgebung ist für diese häufig schwierig, was die Interviews mit den Trägervertreterinnen zeigen und die Ergebnisse der Teilnehmerinnenbefragung untermauern: Insgesamt 76% der Teilnehmerinnen hatten zu Hause eine sehr bzw. eher ruhige Lernumgebung. Eine ruhige Lernumgebung hängt am stärksten davon ab, ob Kinder unter 14 im Haushalt leben. Hier zeigen sich mit 64% „sehr“-Zustimmung bei Teilnehmerinnen ohne Kinder unter 14 Jahren gegenüber nur 27% bei Personen mit Kindern enorme Unterschiede.

Die Frage der unterschiedlichen **Kompetenzen zur Nutzung digitaler Technologien** bzw. Lernmöglichkeiten („second level divide“) kann anhand der Praxisstudie, was die diesbezüglichen Geschlechtsunterschiede

betrifft, nicht beantwortet werden. **Innerhalb der Gruppe der Frauen zeigen sich allerdings folgende Tendenzen:** Es kann nicht davon ausgegangen werden, dass Jüngere, also die sogenannten „digital natives“, die für E-Learning notwendigen Kompetenzen automatisch mitbringen. Sie sind zwar souveräner im Umgang mit dem Smartphone oder nutzen häufiger Social Media und werden als offener der Technik gegenüber beschrieben, in der Bedienung von Programmen sind diese allerdings, so zumindest die Aussagen der befragten Träger, kaum erfahren. Auch fehlt es jüngeren Frauen häufiger an der notwendigen Selbstorganisationsfähigkeit – ganz wesentlich für Selbstlernen – diese wird eher bei Frauen mit Kindern und älteren Frauen beobachtet.

In der Online-Befragung zeichnete sich folgendes Bild: 86% der Frauen verfügen sehr gute digitale Grundkompetenzen, 54% über schon fortgeschrittenere Kompetenzen. Immerhin **42% der Frauen wünschen sich eine Weiterbildung zu digitalen Kompetenzen**, verstärkt nochmals Frauen in Wien (Anteil 59%)

Zur dritten Ebene, nämlich dem Profitieren vom Zugang und der Nutzung digitaler Medien und Technologien („third level divide“) zeigt die Teilnehmerinnenbefragung, dass **mehr als die Hälfte der Frauen ihre digitalen Kompetenzen im Zuge der Umstellung auf E-Learning ausbauen konnten**. Auch die befragten Trainerinnen konstatieren diesen Kompetenzzuwachs.

Passende E-Learning Angebote können also ein wichtiger Hebel für das Erwerben digitaler Kompetenzen sein. Damit sie auch ein Start für eine berufliche Karriere im IT-Bereich werden können, bräuchte es nach Ansicht der befragten Trainerinnen allerdings weit mehr.

Ein weiterer Nutzen, der seitens der Träger verdeutlicht wird, ist der **Zuwachs an Selbstbewusstsein und Selbstorganisationsfähigkeit** bei Frauen. Besonders jene, die bislang wenig mit digitalen Tools zu tun hatten, sind besonders stolz, wenn sie alle Hürden überwinden und sich erfolgreich am E-Learning beteiligen können.

Die Praxisstudie verdeutlicht: Wenn gewisse Bedingungen gegeben sind, können E-Learning Elemente möglichst vielen Frauen unterbreitet werden und sind auch überlegenswert, da damit eine **Reihe von Vorteilen** verbunden sind, wie beispielsweise die **örtliche und zeitliche Flexibilität**, das **Arbeiten im eigenen Tempo** und die **Notwendigkeit zur Selbstorganisation**.

Zu beachten ist, dass dieses Format nicht für alle Lerninhalte das Mittel der Wahl ist, wie beispielsweise im Bereich der sogenannten „soft skills“ oder handwerklich-praktische Bereiche. Darüber hinaus braucht es eine **entsprechende Aufbereitung der Lerninhalte** - ein 1:1 Transfer ist nicht zielführend. Der Rückgriff auf bereits bestehende Lern-Apps, Lernvideos o.ä, ist auch nicht immer möglich, weil diese zumeist nicht geschlechtssensibel aufbereitet sind.

Zu überlegen ist, inwieweit in gewissen E-Learning-Gruppen Homogenität notwendig ist, damit von ähnlichen Zugangsniveaus ausgegangen werden kann und Frauen mit weniger Möglichkeiten keinem großen Frust im Gruppenvergleich ausgesetzt sind.

Umfassende Überlegungen sind darüber hinaus zu den eingesetzten Programmen und Tools anzustellen. Diese sollten nicht nur einfach in der Handhabung sein und Datenschutzvorgaben entsprechen, sondern möglichst auch mit einem Smartphone genutzt werden können.

Relativ unproblematisch scheinen E-Learning Elemente für Frauen mit guter Qualifikation, psychischer Stabilität, für solche die bereits in ihrem Berufsleben einen Computer nutzten und keine betreuungspflichtigen Kinder haben, zu sein.

Gering qualifizierte, lernungewohnte Frauen tun sich zumeist schwer, ebenso **Frauen mit Betreuungspflichten** und **solche mit eingeschränkten Sprachkenntnissen in Deutsch**. Diese brauchen besondere Unterstützung beim Einstieg, eine entsprechende Berücksichtigung ihrer individuellen Situation, aber auch eine intensive Begleitung während des ganzen Kursangebotes.

Die Teilnehmerinnenbefragung verdeutlicht, dass vor allem Frauen mit Migrationshintergrund die Umstellung auf E-Learning kritisch sahen. Hier bedarf es weiterer Bemühungen oder einer Adaptierung der Konzepte. Im Falle von psychisch labilen Frauen oder Frauen in Krisensituationen stellt sich die Frage, ob reine Präsenzformate nicht geeigneter sind.

Grundsätzlich kann gesagt werden, dass E-Learning Angebote, die möglichst viele „mitnehmen“ möchten, als **Blended Varianten** ausgestaltet sein sollten. Darauf deuten nicht nur die Aussagen der Träger hin, sondern auch die von den Teilnehmerinnen genannten Nachteile von E-Learning, wie fehlender direkter Austausch in der Gruppe und mit den Trainer*innen.

Um E-Learning (Elemente) erfolgreich für möglichst viele Frauen einsetzen zu können braucht es eine **gute Vorabklärung**, die folgendes umfasst:

- vorhandene technische Ausstattung (inkl. stabiles Internet) sowie der Zugang zu dieser
- vorhandene digitale Kompetenzen und Erfahrungen mit Lernplattformen und Videokonferenz-Tools
- Erfahrungen mit Selbstlernen und organisatorische Fähigkeiten
- Betreuungspflichten und zeitliche Spielräume
- räumliche Gegebenheiten

Darüber hinaus sollte thematisiert werden, ob sich die Frauen psychisch in der Lage fühlen, mehr oder weniger isoliert zu Hause zu lernen.

Bei nicht entsprechender Ausstattung gilt es in Folge Leihgeräte zur Verfügung zu stellen und/oder einen relativ stabilen Internetzugang mit den entsprechenden Datenvolumina zu gewährleisten.

Des Weiteren empfiehlt sich eine **mehrtägige Einführung in Präsenz**. Dabei soll es um den Abbau von Ängsten gehen, um digitale Basiskompetenzen, die Einführung in die Handhabung digitaler Tools sowie um ein Heranführen an das Selbstlernen. Das Setzen von individuellen Lernzielen ist ein weiterer Punkt dieser Einführungsphase. Sehr wichtig ist aber auch die Schaffung einer gewissen Vertrauensbasis zwischen Trainer*innen und Teilnehmerinnen sowie ein persönliches Kennenlernen der Frauen untereinander.

In den E-Learning Phasen muss eine **begleitende Betreuung**, in Form von (video)telefonischer Beratung, aber auch in Form von persönlichen Terminen, gewährleistet sein, an die man sich nicht nur mit technischen und organisatorischen Fragen richten kann, sondern möglichst auch mit anderen Problemen, etwa im Falle von Lernschwierigkeiten, Motivationstiefs oder fehlende Zeitfenster, um in Ruhe lernen zu können.

In diesem Begleitprozess soll es aber auch um eine **gemeinsame Reflexion des Lernfortschrittes und der erreichten Lernziele** gehen.

Um Potenziale dieses Formates, nämlich das selbständige Bearbeiten von Arbeitsaufgaben und dadurch das Entwickeln von Handlungskompetenz sowie die Individualisierbarkeit, bestmöglich nutzen zu können, braucht es gut durchdachte **Arbeitsaufgaben mit unterschiedlichen Aufgabenniveaus und einem unterschiedlichen Grad an Struktur**. Es muss für Teilnehmerinnen mit Betreuungspflichten möglich sein, diese Arbeitsaufgaben in Ruhe erledigen zu können, weshalb das die Richtschnur für die Abgabetermine sein sollte.

Auch in den E-Learning Phasen ist auf eine **gewisse Tagesstruktur** zu achten, wie beispielsweise ein gemeinsamer Beginn mit einer Videokonferenz und eine gemeinsame Abschlussreflexion.

Regelmäßige **informelle Austauschformate** sollen die Gelegenheit bieten, dass sich die Teilnehmerinnen untereinander virtuell treffen können.

Im Sinne des Blended Learning gilt es eine **sinnvolle Abfolge zwischen E-Learning und Präsenz** zu gestalten auf Basis genauer Überlegungen, welche Lerninhalte in welcher Form gut vermittelt werden können.

Nicht zu vergessen ist, dass E-Learning Formate auch eine entsprechende Ausstattung bei den Trägerorganisationen (z.B. Softwarelizenzen, entsprechende Leitungskapazitäten) und den Trainer*innen (z.B. Diensthandys, Laptops, stabiles Internet) voraussetzen.

Was die Kompetenzebene betrifft, brauchen die Trainer*innen nicht nur das digitale Know-how, sondern insbesondere auch **Wissen über die didaktischen Implikationen von E-Learning**, weil der Lernprozess bei diesem Format anders zu organisieren ist, beispielsweise müssen die Lernziele viel klarer gesetzt werden. Es geht aber auch um Fragen der richtigen Kommunikation in digitalen Lernarrangements.

Hier konnte ein Austausch unter Trägerorganisationen sowie ein entsprechendes Weiterbildungsangebot für Trainer*innen sinnvoll sein.

Abschließend ist zu sagen: Wenn es nicht mehr notwendig ist, aus der Not heraus auf E-Learning umzustellen, besteht die Chance, dieses Format, das Vor- und Nachteile mit sich bringt, ganz gezielt, mit Bedacht, gut durchdacht und passend dosiert in arbeitsmarktpolitischen Angeboten für Frauen einzusetzen.

6 Literatur und Quellen

Arroyo Prieto, Lidia & Valenduc, Gerard (2016): Digital Skills and Labour Opportunities for Low-Skilled Woman (Nr. 6; Working Paper Series). The University of Hertfordshire.

Bergmann, Nadja, Aufhauser, Katharina & Wetzel, Petral (2021): Wiener Frauenbarometer 2020: Frauen – Digitalisierung – Gestaltungspotenziale. Wien: Studie im Auftrag des Frauenservice Wien.

EIGE (2020): Gender Equality Index 2020. Digitalisation and the future of work. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Freudenschuß, Ina & Bergmann, Nadja (2020): Das Frauenprogramm des AMS als eine Antwort auf die Corona-Krise? Wien: A&W Blog; <https://awblog.at/das-frauenprogramm-des-ams/>

Mader, Katharina, Derndorfer, Judith, Disslbacher, Franziska, Lechinger, Vanessa & Six, Eva (2020): Genderspezifische Effekte von COVID-19. Wien

Reidl et al. (2020): Digitale Ungleichheit. Wie sie entsteht, was sie bewirkt ... und was dagegen hilft. Wien, FFG. Download: <https://www.ffg.at/laura-bassi-4.0-digitalisierung-und-chancengerechtigkeit>

Schmölz, Alexander, Geppert, Corinna & Barberi, Alessandro (2020): Digitale Kluft: Teilhabebarrrieren für Studierende durch universitäres "home-learning". Medienimpulse, 58(2), doi: 10.21243/mi-02-20-31.

Schober, Barbara, Lüftenegger, Marko, Spiel, Christiane (2020): Lernen unter COVID-19-Bedingungen Erste Ergebnisse – Schüler*innen. Wien: https://lernencovid19.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_lernencovid19/Zwischenergebnisse_Schueler_innen.pdf

Zeit Online (2020): Die Frauen verlieren ihre Würde: <https://www.zeit.de/gesellschaft/zeitgeschehen/2020-05/familie-corona-krise-frauen-rollenverteilung-rueckentwicklung> (Stand: 12.8.2020).

Zilian, Stella Sophie, Zilian, Laura Samantha (2020): Digital inequality in Austria: Empirical evidence from the survey of the OECD "Programme for the International Assessment of Adult Competencies". In: Technology in Society 63 (2020) 101397. Download: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0160791X20303249?via%3Dihub>

Anhang I: Methodisches zur repräsentativen Befragung

Im Dezember 2020 wurde eine Online-Befragung von Teilnehmerinnen an ausgewählten Angeboten des AMS durchgeführt. Bei der Auswahl der Angebote wurde auf die regionale Verteilung geachtet sowie den Umstand, dass diese Angebote während des ersten Covid-bedingten Lockdowns im März 2020 stattfanden und damit (teilweise) auf E-Learning Elemente umgestellt werden musste. Zusätzlich wurden sowohl spezielle Angebote für Frauen (Frauenberufszentren und Beratungsangebote – FBZ) miteinbezogen als auch allgemeine Angebote ohne frauenspezifischen Schwerpunkt.

Übersicht 1: Eckdaten zur Erhebung

Erhebungszeitraum	Dezember 2020
Wissenschaftliche Begleitung	Qualitätssicherung und Quotenkontrolle
Umfang valide Interviews	FBZ: n=196 Nicht FBZ: n=90 Gesamt: n=286
Verfahren	Online-Befragung

Quelle: L&R Sozialforschung 2021

Hierfür wurden seitens der Auftraggeber*innen rund 7.800 Teilnehmer*innen-Daten zur Verfügung gestellt. Nach der Datenbereinigung (bspw. Mehrfacheinträge und fehlende Angaben bei Quotenvariablen) blieben rund 6.750 potentiell zu befragende Teilnehmerinnen über, wovon wiederum eine Stichprobe bestehend aus rund 1.200 Frauen gezogen wurde. Daraus konnten insgesamt 286 Interviews geführt werden, davon 90 mit Teilnehmerinnen ohne frauenspezifischen Schwerpunkt. Der Rücklauf beträgt somit rund 24%, das heißt, beinahe jede vierte Teilnehmerin hat an der Befragung teilgenommen.

Tabelle 4: Sampleverteilung nach frauenspezifischem Schwerpunkt

	Grundgesamtheit		Auswahl		Befragungssample	
	Anzahl	Anteil	Anzahl	Anteil	Anzahl	Anteil
FBZ	6.310	93,5%	749	63,2%	196	68,5%
kein FBZ	437	6,5%	437	36,8%	90	31,5%
Gesamt	6.747	100,0%	1.186	100,0%	286	100,0%

Quelle: L&R Datafile 'AMS_E-Learning', 2021

Während der Befragungslaufzeit wurde die Interviewverteilung laufend auf folgende Merkmale hin kontrolliert:

- Langzeitbeschäftigungslosigkeit
- Wiedereinstieg
- Migrationshintergrund
- Alter
- Ausbildung

Die Verteilung nach den einzelnen Angeboten gestaltet sich dabei wie folgt:

Tabelle 5: Sampleverteilung nach Angebotsart

	Grundgesamtheit		Auswahl		Befragungssample	
	Anzahl	Anteil	Anzahl	Anteil	Anzahl	Anteil
AG Ausbildungsgarantie - Vorbereitungslehrgang für das AMS Braunau	14	0,2%	14	1,2%	1	0,3%
AKI-FAIR 2020	77	1,1%	77	6,5%	22	7,7%
Ausbildungsgarantie - AG Wels 2019	18	0,3%	18	1,5%	7	2,4%
FBZ FrauenBerufsZentrum Wien inkl. Sonderschiene Woman Professional	1.888	28,0%	103	8,7%	31	10,8%
FBZ Oberwart	72	1,1%	50	4,2%	5	1,7%
FBZ Workshopreihe in Oberwart	38	0,6%	38	3,2%	11	3,8%
Frauenberufszentrum Amstetten - Frau & Arbeit 2020	217	3,2%	51	4,3%	10	3,5%
Frauenberufszentrum der zam GmbH 2020 (inkl. Betriebsarbeit traditionell)	2.891	42,8%	101	8,5%	24	8,4%
Frauenberufszentrum Frauenberatung Waldviertel 2020	332	4,9%	101	8,5%	33	11,5%
Frauenberufszentrum Holabrunn/Korneuburg, Mistelbach 2020	513	7,6%	103	8,7%	25	8,7%
Frauenberufszentrum Kirchdorf und Steyr 2019	73	1,1%	30	2,5%	7	2,4%
Frauenberufszentrum Linz und Eferding 2019	165	2,4%	51	4,3%	10	3,5%
Frauenberufszentrum Nord-Tirol 2020	79	1,2%	79	6,7%	22	7,7%
FREI.RAUM Unterkärnten	104	1,5%	104	8,8%	17	5,9%
Qualifizierung zum Job - ein Kursangebot für Personen ab 25 Jahre NORD	224	3,3%	224	18,9%	43	15,0%
Workshop Frauenberufszentrum Linz und Eferding und Steyr und Kirchdorf 2019	42	0,6%	42	3,5%	18	6,3%
Gesamt	6.747	100,0%	1.186	100,0%	286	100,0%

Quelle: L&R Datafile 'AMS_E-Learning', 2021

Anhang II: Gleichstellungssensibles E-Learning: Anforderungen an Bildungsträger

In der aktuellen AMS Richtlinie zur Vergabe von Bildungsmaßnahmen ist folgendes im Zusammenhang mit E-Learning geregelt.

„Blended Learning Modell“⁴

Die Maßnahme muss nach dem Prinzip des Rotationsmodells, also aus einer vorgegebenen Struktur mit Präsenz- und Telelern-Phasen, gestaltet sein. Ziel des Modells ist, aufgrund der pädagogischen Gestaltung, der Taktung und Sequenzierung der Aktivitäten ein zusammenhängendes Lernergebnis zu schaffen.

Definition Telelern-Phase:

- *Telelern-Phasen sind orts- und weitgehend zeitunabhängige Lernphasen, die im Zusammenspiel mit klassischen Präsenzphasen ein Blended Learning Modell ergeben.*
- *Die Telelern-Phasen sind im Konzept zu beschreiben und müssen definierte Lernziele mit dazugehörigen Lern- und Übungszeiten aufweisen.*
- *Der Zeitrahmen der Telelern-Phasen muss gegenüber den klassischen Präsenz-Phasen abgegrenzt sein und aus dem Konzept muss klar hervorgehen, welche Lernziele in Telelern-Phasen und welche in Präsenz-Phasen erarbeitet und erreicht werden müssen.*
- *Die jeweils folgenden Präsenz-Phasen müssen auf die während der Telelern-Phasen abgeschlossenen Lernziele aufbauen (eine generelle Wiederholung der Lernziele der Telelern-Phase in der darauffolgenden Präsenz-Phase ist nicht vorzusehen).*

Überprüfung der Lernzielerreichung in Telelern-Phasen

- *Die Teilnehmenden müssen in der Telelern-Phase praktische und berufsbezogene (tätigkeitsbezogene) Aufgabenstellungen erhalten, die von den TrainerInnen angeleitet, begleitet und betreut werden. Die Kontrolle der Lernzielerreichung erfolgt daher in erster Linie durch die TrainerInnen (ausschließlich Multiple Choice Tests oder andere Selbst-Checks sind nicht zulässig).*
- *Der individuelle Lernfortschritt der Teilnehmenden muss transparent und auch während der Telelernphasen einsehbar sein (z.B. für Kontrollen der Durchführungsqualität durch das AMS).*
- *Am Ende einer Telelern-Phase kann die Überprüfung der Lernzielerreichung auch in einer „Präsenz“-Prüfung erfolgen.*
- *Bei **Nichterreichung von Lernzielen** während der Telelernphasen müssen je nach Ursache geeignete Konsequenzen (z.B. Lernunterstützung) gesetzt werden. Führen sie zu Veränderungen der ursprünglichen Vereinbarungen (z.B. längere Dauer oder auch Ausschluss bei mangelnder Motivation oder Nichteinhaltung der Rahmenbedingungen), ist das AMS in diese Entscheidungen einzubinden.*

⁴ AMS; Vorstandsrichtlinie zur Vergabe von Bildungsmaßnahmen, 1.10.2020, Seite 32f

Online Modell

Reine Online Modelle ohne Präsenzanteile sind nicht zulässig.“

Um im Rahmen von Blended Learning eine **Benachteiligung von Frauen zu verhindern** bzw. zu gewährleisten, dass Frauen mit unterschiedlichen Ausgangssituationen ein solches Bildungsangebot erfolgreich absolvieren können, sind folgende Aspekte zu berücksichtigen⁵:

- **Konzept** für das Blended Learning Modell, das insbesondere folgendes umfasst:
 - Aufteilung der Lerninhalte in Präsenz und Online basierend auf einer Analyse der Eignung für das jeweilige Format
 - Lernziele für die Lerneinheiten in Präsenz und Online
 - Kommunikations- und Begleitprozess während Online-Lernphasen
 - laufende Lernstandserhebung bzw. -überprüfung
 - leicht handhabbare Lernprogramme/Lerntools, die idealerweise auch mit dem Smartphone nutzbar sind
 - für das Selbstlernen aufbereitete, geschlechtssensible Lernmaterialien
- **Vorabklärung** in Bezug auf:
 - vorhandene technische Ausstattung (inkl. stabiles Internet) sowie der Zugang zu dieser
 - bei nicht entsprechender Ausstattung oder eingeschränktem Zugang: Zur Verfügung-Stellen von Leihgeräten, Datensticks oder Übernahme der Kosten zur Aufstockung des Datenvolumens.
 - vorhandene digitale Kompetenzen und Erfahrungen mit Lernplattformen und Videokonferenz-Tools
 - Erfahrungen mit Selbstlernen und organisatorische Fähigkeiten
 - Betreuungspflichten und zeitliche Spielräume
 - räumliche Gegebenheiten
- **Mehrtägige Einführung in Präsenz** mit folgenden Inhalten:
 - Abbau von Ängsten und Vertrauensaufbau
 - Kennenlernen Trainer*in–Teilnehmer*innen bzw. Teilnehmer*innen untereinander
 - digitale Basiskompetenzen
 - Handhabung digitaler Lerntools
 - individuelle Lernziele
 - Organisation des Selbstlernens und Gestaltung der Lernumgebung
- **Begleitende Betreuung in E-Learning Phasen** in Form von (video)telefonischer Beratung sowie persönlich:
 - Klärung technischer und organisatorischer Fragen
 - Beratung bei Problemen wie Lernschwierigkeiten, Motivationstief, fehlende ruhige Lernumgebung usw.
 - gemeinsame Reflexion des Lernfortschrittes und der erreichten Lernziele

⁵ Nadja Bergmann, Lisa Danzer, Friederike Weber et al.: E-Learning unter der Gleichstellungsbrille, ein Praxisstudie, Seite 39ff, Wien 2021

- **Arbeitsaufgaben für E-Learning Phasen**, die:
 - selbständiges Problemlösen im Sinne der Kompetenzentwicklung fördern
 - das individuelle Ausgangsniveau der Teilnehmer*innen berücksichtigen (z.B. unterschiedliche Aufgabenniveaus, unterschiedlicher Grad an Offenheit)
- Mit den Teilnehmer*innen **abgestimmte Zeitorganisation** in den E-Learning Phasen, wie beispielsweise:
 - Abgabetermine für Arbeitsaufgaben, die zeitliche Möglichkeiten der Teilnehmer*innen mit Betreuungspflichten berücksichtigen
 - Entsprechende Tagesstruktur, z.B. gemeinsamer Beginn mit einer Videokonferenz, gemeinsame Abschlussreflexion
- **Informelle Austauschformate** als Möglichkeit regelmäßiger virtueller Treffen der Teilnehmer*innen untereinander
- **Laufende Erhebung bzw. Überprüfung der Erreichung der Lernziele** anhand selbständig zu bearbeitender Arbeitsaufgaben, Führung eines Aktivitätenprotokolls oder eines Lerntagesbuches, Lernstandsgespräche mit den Trainer*innen, u.ä.