

Bachelor-Arbeit

Ausbildungsgang: Bachelor of Science in Social Work - Soziokultur

Kurs: VZ 15

Amrei Köppel

Digitale Teilhabe durch Stärkung von digitalen Kompetenzen

Ansätze für die Soziokulturelle Animation im Kontext der Quartierarbeit

Diese Arbeit wurde am **13. Oktober 2023** an der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit eingereicht. Für die inhaltliche Richtigkeit und Vollständigkeit wird durch die Hochschule Luzern keine Haftung übernommen.

Studierende räumen der Hochschule Luzern Verwendungs- und Verwertungsrechte an ihren im Rahmen des Studiums verfassten Arbeiten ein. Das Verwendungs- und Verwertungsrecht der Studierenden an ihren Arbeiten bleibt gewahrt (Art. 34 der Studienordnung).

Studentische Arbeiten der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit werden unter einer Creative Commons Lizenz im Repository veröffentlicht und sind frei zugänglich.

**Originaldokument gespeichert auf LARA – Lucerne Open Access Repository and Archive
der Zentral- und Hochschulbibliothek Luzern**



Urheberrechtlicher Hinweis:

Dieses Werk ist unter einem Creative Commons Namensnennung-Keine kommerzielle Nutzung-Keine Bearbeitung 3.0 Schweiz (CC BY-NC-ND 3.0 CH) Lizenzvertrag lizenziert.

Um die Lizenz anzuschauen, gehen Sie bitte zu <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/ch>

Sie dürfen:



Teilen — das Material in jedwedem Format oder Medium vervielfältigen und weiterverbreiten.

Zu den folgenden Bedingungen:



Namensnennung — Sie müssen angemessene Urheber- und Rechteangaben machen, einen Link zur Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden. Diese Angaben dürfen in jeder angemessenen Art und Weise gemacht werden, allerdings nicht so, dass der Eindruck entsteht, der Lizenzgeber unterstütze gerade Sie oder Ihre Nutzung besonders.



Nicht kommerziell — Sie dürfen das Material nicht für kommerzielle Zwecke nutzen.



Keine Bearbeitungen — Wenn Sie das Material remixen, verändern oder darauf anderweitig direkt aufbauen dürfen Sie die bearbeitete Fassung des Materials nicht verbreiten.

Keine weiteren Einschränkungen — Sie dürfen keine zusätzlichen Klauseln oder technische Verfahren einsetzen, die anderen rechtlich irgendetwas untersagen, was die Lizenz erlaubt.

Jede der vorgenannten Bedingungen kann aufgehoben werden, sofern Sie die Einwilligung des Rechteinhabers dazu erhalten.

Diese Lizenz lässt die Urheberpersönlichkeitsrechte nach Schweizer Recht unberührt.

Eine ausführliche Fassung des Lizenzvertrags befindet sich unter

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/ch/legalcode.de>

Vorwort der Studiengangleitung Bachelor

Die Bachelor-Arbeit ist Bestandteil und Abschluss der beruflichen Ausbildung an der Hochschule Luzern, Soziale Arbeit. Mit dieser Arbeit zeigen die Studierenden, dass sie fähig sind, einer berufsrelevanten Fragestellung systematisch nachzugehen, Antworten zu dieser Fragestellung zu erarbeiten und die eigenen Einsichten klar darzulegen. Das während der Ausbildung erworbene Wissen setzen sie so in Konsequenzen und Schlussfolgerungen für die eigene berufliche Praxis um.

Die Bachelor-Arbeit wird in Einzel- oder Gruppenarbeit parallel zum Unterricht im Zeitraum von mehreren Monaten geschrieben. Gruppendynamische Aspekte, Eigenverantwortung, Auseinandersetzung mit formalen und konkret-subjektiven Ansprüchen und Standpunkten sowie die Behauptung in stark belasteten Situationen gehören also zum Kontext der Arbeit.

Von einer gefestigten Berufsidentität aus sind die neuen Fachleute fähig, soziale Probleme und Entwicklungspotenziale als ihren Gegenstand zu beurteilen und zu bewerten. Denken und Handeln in Sozialer Arbeit ist vernetztes, ganzheitliches Denken und präzises, konkretes Handeln. Es liegt daher nahe, dass die Diplomand_innen ihre Themen von verschiedenen Seiten beleuchten und betrachten, den eigenen Standpunkt klären und Stellung beziehen sowie auf der Handlungsebene Lösungsvorschläge oder Postulate formulieren.

Ihre Bachelor-Arbeit ist somit ein wichtiger Fachbeitrag an die breite thematische Entwicklung der professionellen Sozialen Arbeit im Spannungsfeld von Praxis und Wissenschaft. In diesem Sinne wünschen wir, dass die zukünftigen Fachleute der Sozialen Arbeit mit ihrem Beitrag auf fachliches Echo stossen und ihre Anregungen und Impulse von den Fachkreisen aufgenommen werden.

Luzern, im August 2023

Hochschule Luzern, Soziale Arbeit
Studiengangleitung Bachelor Soziale Arbeit

Abstract

In der vorliegenden Literaturlarbeit von Amrei Köppel mit dem Titel «Digitale Teilhabe durch Stärkung von digitalen Kompetenzen - Ansätze für die Soziokulturelle Animation im Kontext der Quartierarbeit» wird untersucht, wie digitale Teilhabe durch die Vermittlung von digitalen Kompetenzen im Arbeitsfeld der Quartierarbeit gestärkt werden kann und welche Folgerungen sich daraus für die soziokulturelle Praxis ergeben. Es zeigt sich, dass Teilhabe digitalen (Grund-)Kompetenzen voraussetzt und Teilhabechancen nicht für alle Menschen gleich verteilt sind. In der Schweiz existiert deshalb ein gesetzlicher Auftrag, um Grundkompetenzen zu stärken. Dieser führte zur Entstehung von non-formalen Bildungsangeboten wie dem Projekt «Lernstube». Die Autorin hat die Haltung und Arbeitsweise der Lernstube aus soziokultureller Perspektive untersucht und festgestellt, dass das Projekt viele Parallelen zu den soziokulturellen Arbeitsprinzipien aufweist. Jedoch besteht noch Verbesserungspotenzial bei den Partizipationsmöglichkeiten. Die daraus resultierenden Erkenntnisse wurden genutzt, um Handlungsmöglichkeiten für die Quartierarbeit vorzuschlagen. Diese bestehen in den Bereichen der offenen Zielgruppendefinierung, der Kooperation und Netzwerkstärkung, der Nutzung von bestehenden Strukturen und Angeboten sowie der Schaffung neuer Angebote. Für die soziokulturelle Profession konnte geschlussfolgert werden, dass die Vermittlung von digitalen Kompetenzen als Handlungsfeld vermehrt in den Fokus genommen werden muss und digitalen Kompetenzen innerhalb der Profession selbst, gestärkt werden sollten.

Inhaltsverzeichnis

ABSTRACT	III
ABBILDUNGSVERZEICHNIS	VI
ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS.....	VI
1 EINLEITUNG	1
1.1 Ausgangslage	1
1.2 Berufsrelevanz und Problemstellung.....	3
1.3 Zielsetzung und Abgrenzung	6
1.4 Aufbau.....	7
2 DIGITALISIERUNG UND TEILHABE	8
2.1 Gesellschaftliche Teilhabe und Soziale Arbeit	8
2.2 Menschenrechte im digitalen Zeitalter.....	10
2.3 Terminologische Probleme	11
2.4 Teilhabe im digitalen Raum.....	12
2.5 Digitaler Raum: Zugänge und Nutzung	14
2.6 Beantwortung der ersten Fragestellung	17
3 VERHÄLTNIS NONFORMALER BILDUNGSANGEBOTE ZUR SOZIOKULTUR.....	18
3.1 Digitale Kompetenzen.....	18
3.1.1 Strategie Digitale Schweiz	19
3.1.2 Digitale Kompetenzen als Teil der Grundkompetenzen	20
3.1.3 Vermittlung und Zielgruppe von Lernangeboten zu digitalen (Grund-)Kompetenzen.....	23
3.2 Soziokulturelle Animation.....	25
3.2.1 Funktionen der SKA	26
3.2.2 Arbeitsprinzip Partizipation - als Ziel oder Mittel	28
3.2.3 Informelles Lernen, nonformales Lernen und Bildung in der Soziokultur.....	31
3.2.4 Vermittlung digitaler Kompetenzen in nonformalen Bildungseinrichtungen	33
3.3 Nonformales Bildungsprojekt «Lernstube Dübendorf»	34
3.4 Bewertung der Lernstube anhand der SKA-Merkmale.....	37
3.5 Beantwortung der zweiten Fragestellung.....	40
4 QUARTIERARBEIT ALS LERNRAUM FÜR DIGITALE KOMPETENZEN.....	43
4.1 Definition Quartierarbeit	43
4.2 Handlungsmöglichkeiten für die Quartierarbeit – berufliche Praxis.....	45
4.2.1 Zielgruppe für die digitale Teilhabe definieren	45
4.2.2 Kooperationen und Netzwerke stärken	46

4.2.3	Bestehende Strukturen und Angebote nutzen.....	47
4.2.4	Eigene Projekte aufbauen	48
4.3	Beantwortung der dritten Fragestellung	50
5	FAZIT FÜR DIE PRAXIS UND PROFESSION	51
5.1	Ergebnisse und Beantwortung der Hauptfrage – berufliche Praxis	51
5.2	Schlussfolgerung für die Profession.....	53
5.3	Ausblick und weiterführende Fragestellungen	55
6	DANK	56
7	LITERATUR- UND QUELLENVERZEICHNIS	57

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Orientierungsrahmen Grundkompetenzen in IKT	23
Abbildung 2: Tätigkeitsfelder und Funktionen der Soziokulturellen Animation	26

Abkürzungsverzeichnis

IKT	Informations- und Kommunikationstechnologien
SA	Soziale Arbeit
SKA	Soziokulturelle Animation
SKMR	Schweizerische Kompetenzzentrum für Menschenrechte
WeBiG	Bundesgesetz über die Weiterbildung

1 Einleitung

Dieses Kapitel beschreibt die Rahmenbedingungen der vorliegenden Arbeit. Zuerst werden die Ausgangslage, die Berufsrelevanz der Sozialen Arbeit und die behandelte Problemstellung erläutert. Darauf folgen in der Zielsetzung die untersuchten Fragestellungen sowie die thematische Abgrenzung der Arbeit. Am Schluss dieses Kapitels wird der Aufbau dargelegt.

1.1 Ausgangslage

Die digitalisierte Welt hält zunehmend Einzug in die Gesellschaft (International Institute for Management Development, 2023). Ein grosser Teil unserer Kommunikation, sowohl im Privaten als auch im Beruflichen, findet mittlerweile über technische Geräte wie Smartphones und Computer statt. Einkäufe werden immer häufiger über Onlineplattformen getätigt und Bargeld allmählich durch digitale Zahlungsmittel abgelöst. Die meisten Informationsquellen werden inzwischen über digitale Medien angeboten und aufgerufen (Bundesamt für Statistik, 2023). Kaum ein Arbeitsfeld kommt ohne Unterstützung von digitalen Technologien aus.

Dadurch sind digitale Technologien zu einem festen Bestandteil der Lebenswelt vieler Menschen geworden, die sich laut Beranek et al. (2021) in der westlichen Welt, aber auch global durch die Digitalisierung tiefgreifend verändert hat (S. 9). Diese weitreichenden Veränderungen werden unter dem Begriff der digitalen Transformation subsumiert, der von Beranek et al. (2021) wie folgt zusammengefasst wird:

Mit dem Begriff digitale Transformation wird ein durch die Verbreitung digitaler Technologien vorangetriebener Wandel bezeichnet, der nahezu alle gesellschaftlichen Bereiche durchdringt. Dies geschieht in Form von Geräten (Computer, Smartphones), Infrastrukturen (Netzwerke) und Anwendungen (Software) und verändert – mehr oder weniger sichtbar – die alltäglichen Kommunikationen, die Arbeitswelt, den Warenverkehr, die Finanzwelt, den Kunstbetrieb usw., insgesamt also Gesellschaft und Kultur. (S. 9)

Der technologische Fortschritt führt zu zahlreichen positiven Entwicklungen in der Gesellschaft. Heutzutage wird beispielsweise hoch spezialisierte digitale Medizintechnik eingesetzt, um Menschenleben zu retten (Kantonsspital Baden, ohne Datum), Spracherkennungs- und Übersetzungs-Apps erleichtern die Kommunikation (Settele, 2019), durch Smart Homes lässt sich beim Wohnen Energie sparen (EnergieSchweiz, ohne Datum) und Informationen sind durch das Internet leicht zugänglich (Buchmann, 2018) – diese Auflistung könnte endlos weitergeführt werden.

Daneben hat auch die Wirtschaft das Interesse, ihre Gewinne durch die Vermarktung digitaler Produkte zu steigern und unrentable analoge Dienstleistungen zwecks Kostensenkung abzubauen. Beispielsweise sollen Billettautomaten in der Schweiz für den öffentlichen Verkehr bis im Jahr 2035 durch digitale Lösungen ersetzt werden (Santoro, 2022).

Auch öffentliche Verwaltungen möchten die Vorteile der Digitalisierung nutzen. Beispiele dafür werden unter den Begriffen «Smart City» und «Smart Government» diskutiert. Dort stehen zwar laut Küng und Walker (2019) die positiven Wirkungen für die Bevölkerung im Mittelpunkt, zum Beispiel, dass Verwaltungsleistungen durch Onlineplattformen einfacher zugänglich sind oder digitale Partizipationsplattformen zu stärkerer Beteiligung an Entwicklungsprozessen und insgesamt zu höherer Zufriedenheit in der Bevölkerung führen. Dahinter lassen sich aber immer auch effizienzsteigernde Ziele erkennen (ebd.).

Auf Bundesebene wurde die «Strategie Digitale Schweiz» als Leitlinie für die digitale Transformation formuliert. Diese Strategie und der dazugehörige Aktionsplan sind für die Bundesverwaltung verbindlich und sollen für alle weiteren Akteur*innen (Kantone, Gemeinden, Wirtschaft, Wissenschaft, Zivilgesellschaft) als Orientierung dienen, damit der digitale Wandel gewinnbringend und nachhaltig für die gesamte Bevölkerung gestaltet werden kann (Bundesamt für Kommunikation, 2020, S. 3). Die Strategie legt unter anderem den Grundsatz fest, dass die Digitalpolitik des Bundes den «Menschen in den Mittelpunkt einer inklusiven demokratischen Informations- und Wissensgesellschaft» stellt (S. 4). Die Mitgestaltung einer digitalen Gesellschaft durch alle Menschen setze eine «stärkere Befähigung zum eigenverantwortlichen und selbstbestimmten Handeln» voraus (ebd.) Zudem seien der rechtliche Schutz jeder Person, die chancengleiche Teilhabe, Solidarität und Zusammenhalt wie auch die politische und gesellschaftliche Partizipation auch im digitalen Zeitalter zu gewährleisten (Bundesamt für Kommunikation, 2020, S. 4-5).

Ist von digitaler Befähigung und Selbstbestimmung die Rede, so meint das Strategiepapier damit insbesondere die Stärkung von digitalen Kompetenzen und die Umsetzung der Grund- und Menschenrechte im digitalen Raum. Es wird davon ausgegangen, dass das Wissen über neue Technologien und der souveräne Umgang damit grundlegende Voraussetzungen für eine chancengleiche Teilhabe sind (S. 6).

Diese Ausführung weist auf eine bereits länger bekannte Problematik hin. In Statistiken wie vom (Bundesamt für Statistik, 2021) oder in der Literatur (Beranek et al., 2021) wird ersichtlich, dass die Zugangs- und Nutzungsvoraussetzungen von digitalen Medien nicht für alle Menschen gegeben sind. Zum einen braucht es nach Beranek et al. (2021)

entsprechende Geräte und einen Internetzugang, zum anderen technisches Wissen und einen reflektierten Umgang mit digitalen Medien. Dadurch entsteht ein Ungleichgewicht in der chancengleichen Teilhabe im digitalen Raum (S. 18).

Gemäss Beranek et al. (2021) wird in der Medienwissenschaft und der Soziologie hierfür der Begriff «Digital Divide» verwendet (ebd.). Dieser beschreibt die Ungleichverteilung von Kompetenzen, die für die Nutzung digitaler Medien erforderlich sind und den Zugang zu Bildung, beruflichen Chancen und sozialer Teilhabe beeinflussen (ebd.).

1.2 Berufsrelevanz und Problemstellung

Die internationale Definition der Sozialen Arbeit lautet: «Soziale Arbeit fördert als Profession und wissenschaftliche Disziplin gesellschaftliche Veränderungen und Entwicklungen, den sozialen Zusammenhalt und die Ermächtigung und Befreiung von Menschen» (International Federation of Social Workers, 2014, S. 1).

Diese grundlegende Definition der Profession der Sozialen Arbeit weist laut Henke (2022) auf die fortlaufenden sozialen Veränderungen hin, wie sie unter anderem die digitale Transformation auslöst (S. 442). Sie schlussfolgert daraus, dass sich die Soziale Arbeit (SA) mit den Bereichen beschäftigt, in denen die digitale Transformation zu ungleichen Ausgangs- und Teilhabebedingungen für verschiedene Gruppen führt (ebd.). Daraus könnten neue professionelle Handlungsfelder für die Soziale Arbeit abgeleitet werden (ebd.). Henke ist der Ansicht, dass für die sozialarbeiterische Praxis primär die sozialen Veränderungen und die damit einhergehenden Aneignungs- und Nutzungsweisen der Adressat*innen relevant sind und weniger die technische Perspektive (ebd.).

Der Blick auf soziale und ungleichheitsbedingte Aspekte gilt als zentrale Perspektive der Sozialen Arbeit. Doch müssen laut dem «Positionspapier Soziale Arbeit und Digitalisierung» (Huber et al., 2020) sowohl die Risiken als auch die Chancen differenziert betrachtet werden. Politische und wirtschaftliche Interessen sowie die damit einhergehenden Machtstrukturen sind danach kritisch zu hinterfragen und ausschliessende Mechanismen zu verhindern. Die Soziale Arbeit «darf die digitale Transformation dennoch nicht auf eine Herrschaftslogik reduzieren, sondern soll diese auch als kulturelle Praxis einer menschlichen medialen Selbstbefähigung verstehen und unterstützen» (ebd.).

Nach Mogge-Grotjahn (2022) hat im Selbstverständnis Sozialer Arbeit ein Wandel stattgefunden. Früher sei vor allem das anwaltschaftliche Handeln für die Adressat*innen im Mittelpunkt gestanden (S. 26). Zunehmend sei eine Teilhabe-Orientierung zum Berufsverständnis hinzugekommen und damit eine Ausrichtung an Interessen, Erfahrungen

und Wünschen (S. 109). Den Adressat*innen, verstanden als Expert*innen ihrer eigenen Lebenswelt, werden Selbstvertretungsmöglichkeiten zugesprochen (ebd.).

Aus dieser Ausführung ergibt sich, dass die Aufgabe der Sozialen Arbeit insbesondere darin besteht, zu ermöglichen und zu befähigen, anstatt gegenüber der digitalen Transformation eine ablehnende Haltung einzunehmen. Die Arbeitsweisen der SKA widerspiegeln sich in den Beschreibungen der Teilhabe-Orientierung von Mogge-Grotjahn.

Das Berufsfeld und die Praxis der Soziokultur, die sich nahe an den Lebenswelten ihrer Adressat*innen befinden, sind sich der Aktualität und Dringlichkeit des Themenfelds der digitalen Transformation inzwischen bewusst. Dies zeigt sich beispielsweise in der Gründung von Arbeitsgruppen wie dem Verein Radarstation oder Fachtagungen wie dem «Barcamp Soziokultur und digitaler Wandel».

In der Session des Barcamps wurde unter anderem die Frage diskutiert, welchen Auftrag die SKA im Kontext der Aneignung von digitalen Kompetenzen von Adressat*innen habe (Verein Radarstation, 2022). Zwar wurde dort das Problem der «digitalen Spaltung» anerkannt und eine digitale Teilhabe aller Menschen als Ziel gewürdigt, ein konkreter Auftrag oder eine bestimmte Haltung konnte aber nicht abschliessend formuliert werden.

Gleichwohl sehen sich viele Professionelle in der Praxis mit dieser Frage konfrontiert; oder sie möchten digitale Medien stärker in ihre Arbeit einbeziehen, stellen aber fest, dass es den Adressat*innen oftmals an digitalen Kompetenzen fehlt, um an entsprechenden Angeboten teilnehmen zu können.

Ein Arbeitsfeld, das ebenso mit dieser Herausforderung konfrontiert ist, ist die Quartierarbeit. Die Quartierarbeit, die in verschiedenen Stadtteilen Soziokulturelle Animation (SKA) leistet, orientiert sich an der Lebenswelt und an den Bedürfnissen der Menschen vor Ort. Abhängig von der sozialen, kulturellen und ökonomischen Zusammensetzung der Bevölkerung können sich die Voraussetzungen für die digitale Teilhabe stark unterscheiden.

Dies zeigte sich der Autorin auch im Rahmen ihrer Tätigkeit als Soziokulturelle Animatorin bei der Quartierarbeit der Stadt Luzern in einem Stadtteil, der in sozialer, ökonomischer und räumlicher Hinsicht benachteiligt ist und deshalb von der Stadt als Entwicklungsgebiet definiert wurde.

Das Quartierbüro dient als Anlaufstelle für Fragen und Anliegen der Quartierbevölkerung. Dort wie auch in den laufenden Angeboten wurde der Bedarf an Hilfestellungen für digitale Anwendungsfragen immer deutlicher. Anträge, zum Beispiel für Betreuungsgutscheine, sollen online eingereicht werden, Stellenangebote werden auf Onlineportalen veröffentlicht und Bewerbungsschreiben in digitaler Form erwartet. Der Wunsch, mittels E-Banking schnell und kostengünstig Zahlungen zu tätigen, steigt. Aufgrund von Sprachbarrieren, Problemen mit der Handhabung von Applikationen, mangels Geräten oder Verständnis können einige Menschen diese Tätigkeiten nicht selbständig ausüben und suchen daher das Quartierbüro für Unterstützung auf.

Die Beispiele aus der Praxis zeigen, dass digitale Teilhabe nicht für alle Menschen in gleichem Masse möglich ist und es in vielen Bereichen zum Ausschluss und zur Minderung von Chancengleichheit kommt.

Um die digitalen Kompetenzen zu stärken, haben verschiedene Institutionen und Vereine in den vergangenen Jahren nonformale Bildungsangebote geschaffen, die digitale (Grund-)Kompetenzen vermitteln. Allerdings liegt die Schwierigkeit dieser Angebote in ihrer Zugänglichkeit. So ist davon auszugehen, dass mehr niederschwellige und bedürfnisgerechte Angebote geschaffen werden müssen.

Die kritische Auseinandersetzung mit der digitalen Transformation und dem damit einhergehenden gesellschaftlichen Wandel ist für die Profession der Sozialen Arbeit unerlässlich. So fordern die Autor*innen des Positionspapiers «Soziale Arbeit und Digitalisierung» unter anderem, dass die digitale Transformation in allen Diskursformen reflektiert werden sollte, und legen dar, dass sowohl die Vor- als auch die Nachteile der Digitalisierung einer Einordnung aus Sicht der Sozialen Arbeit bedürfen (Huber et al., 2020).

Dazu möchte die Autorin dieser Arbeit einen Beitrag leisten, indem sie die Frage aus dem Barcamp aufnimmt, welcher Auftrag der SKA zukomme, wenn es um die Aneignung von digitalen Kompetenzen der Adressat*innen geht.

1.3 Zielsetzung und Abgrenzung

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit folgender Frage: **Wie kann digitale Teilhabe durch die Vermittlung von digitalen Kompetenzen im Arbeitsfeld der Quartierarbeit gestärkt werden und welche Folgerungen ergeben sich daraus für die soziokulturelle Praxis?**

Um diese Frage am Schluss dieser Arbeit beantworten zu können, sind erst folgende Unterfragen zu klären:

1. Welche Faktoren beeinflussen die Teilhabechancen im digitalen Raum?
2. Wie sind nonformale Bildungsangebote für digitale Kompetenzen beschaffen und aus der Sichtweise der Soziokulturellen Animation zu bewerten?
3. Welche Handlungsmöglichkeiten ergeben sich für die Quartierarbeit in Bezug auf die Vermittlung von digitalen Kompetenzen?

In der theoretischen Herleitung wird der Fokus auf verschiedene Aspekte von Teilhabe, Zugänge und Nutzung von digitalen Räumen, der Arbeitsweise der SKA gelegt. Von einer ausführlichen Beschreibung der sozioökonomischen Faktoren wird abgesehen. Diese werden nicht weiter eingegrenzt, da sie sich teilweise gegenseitig bedingen. Gleichzeitig sind mangelnde digitale Kompetenzen nicht nur ein Phänomen von Menschen mit niedrigem sozioökonomischen Status, sondern in allen Gesellschaftsschichten und Milieus zu finden.

Der Fokus wird auf Menschen im erwerbstätigen Alter gesetzt. Kinder, Jugendliche und Menschen im Pensionsalter werden nur am Rande erwähnt. Zum einen, da sich die Arbeitsweisen bei diesen Zielgruppen unterscheiden, und zum anderen, da die Zielgruppe Erwachsene in Bezug auf digitale Teilhabe in der SKA noch wenig Aufmerksamkeit erhalten hat.

Die SKA und somit auch die Quartierarbeit arbeiten sozialraumorientiert. Der Sozialraumorientierung liegen verschiedene Konzepte und Raumbegriffe zugrunde. Diese werden in der vorliegenden Bachelorarbeit nicht weiter ausgeführt.

Da der Umfang dieser Arbeit begrenzt ist, wird ausschliesslich ein nonformales Bildungsangebot für digitale Kompetenzen beschrieben und anschliessend bewertet.

Die Arbeit greift für ihre Herleitungen und Grundlagen auf Studien und Literatur aus dem deutschsprachigen Raum zurück. Obschon vereinzelt auch Studien und Beispiele aus anderen Ländern herangezogen werden, steht die Situation in der Schweiz im Mittelpunkt.

1.4 Aufbau

Die vorliegende Bachelorarbeit ist in Form einer Literaturarbeit verfasst. Pro Hauptkapitel wird eine Unterfrage beantwortet. Im Kapitel 2 werden die Begriffe und Aspekte von Digitalisierung und Teilhabe in Bezug auf die Soziale Arbeit ausgeführt und diejenigen Faktoren herausgearbeitet, welche die Teilhabechancen im digitalen Raum beeinflussen. Im Kapitel 3 wird erläutert, in welchem Verhältnis digitale Kompetenzen zur Strategie Digitale Schweiz und zur Grundkompetenzförderung stehen. Anschliessend werden Arbeitsprinzipien der SKA hergeleitet, um darauf aufbauend das nonformale Bildungsangebot «Lernstube Dübendorf» zu beschreiben und es aus Sichtweise der SKA zu bewerten. Das Kapitel 4 erläutert die Quartierarbeit als sozialraumorientierte Praxis und zeigt Handlungsmöglichkeiten für die Vermittlung digitaler Kompetenzen auf. Schlussfolgerungen für die Praxis und die Profession der SKA werden im Kapitel 4 und 5 gezogen. Die Arbeit endet mit einem Ausblick und weiterführenden Fragestellungen.

2 Digitalisierung und Teilhabe

In diesem Kapitel werden verschiedene gesellschaftliche wie auch individuelle Aspekte der Teilhabe im digitalen Raum beschrieben um die erste Unterfrage «Welche Faktoren beeinflussen die Teilhabechancen im digitalen Raum?» zu beantworten.

Zunächst wird die Relevanz der gesellschaftlichen Teilhabe für die Profession der Sozialen Arbeit erläutert und anschliessend das Kapitalkonzept von Pierre Bourdieu vorgestellt. Es folgen Ergänzungen zum Thema der Grund- und Menschenrechte im digitalen Zeitalter und zu den terminologischen Problemen. Dieser Teil schliesst mit einer Beschreibung der Zugangs- und Nutzungsbedingungen im digitalen Raum und der Beantwortung der ersten Unterfrage.

2.1 Gesellschaftliche Teilhabe und Soziale Arbeit

Der Begriff der Teilhabe wird in verschiedensten Kontexten verwendet, meist um Themen von Gerechtigkeit, Inklusion oder Partizipation zu erläutern. Mogge-Grotjahn (2022) schlägt eine möglichst umfassende Begriffsbestimmung von Teilhabe vor: «Dieser umfasst neben der Teilhabe an Entscheidungsprozessen aller Art auch den Zugang der Individuen zu den verfügbaren Ressourcen und Möglichkeiten der Gesellschaft, um die eigenen Lebensentwürfe realisieren zu können» (S. 25).

Die inhaltliche Bestimmung und Funktion von Teilhabe kann von individuellen Bedürfnissen des «Dabei-sein-Könnens» in verschiedensten Lebensbereichen bis zur politischen Mitbestimmung reichen. Dabei stehen entweder die Handlungschancen einzelner Personen oder der Nutzen sozialer Teilhabe für das Gemeinwohl im Fokus (Mogge-Grotjahn, 2022, S. 20). Einschränkungen der Teilhabe liegen vor, wenn:

[...] Personen allein aufgrund spezifischer Merkmale wie ihrem Geschlecht, ihrer sexuellen Orientierung, ihrem Alter, ihrer Religion oder Weltanschauung, ihrer Herkunft (geografisch, sozial), ihrem Gesundheitszustand oder ihrem sozialen Status der Zugang zu öffentlichen Gütern und Leistungen sowie die Wahrnehmung von Rechten verwehrt oder erschwert wird. (Beranek et al., 2021, S. 79)

Verbunden mit dem Begriff der Teilhabe stellen sich also auch Fragen zu Gerechtigkeit und zu den Ursachen von Ungleichheiten. Der Soziologe Pierre Bourdieu entwickelte unter anderem dafür das Konzept der unterschiedlichen Kapitalformen. Diesem zufolge bestimmt die Ausstattung an ökonomischem, kulturellem und sozialem Kapital die Handlungsmöglichkeiten einer Person.

Das **ökonomische Kapital** ist der materielle Besitz, der in seiner universellen Form als Geld auftritt (Schroer, 2022, S. 321).

Das **kulturelle Kapital** wird in drei Formen unterschieden: Das inkorporierte kulturelle Kapital sind erlernte Kulturtechniken wie Lesen und Schreiben, die durch langfristige Lernprozesse erworben werden. Beim objektivierten kulturellen Kapital handelt es sich um kulturelle Besitztümer, etwa ein Gemälde oder ein Musikinstrument. Es ist zwar übertragbar, bedarf aber der symbolischen Aneignung und damit wiederum kulturellen Kapitals, um brauchbar zu sein. Institutionalisiertes kulturelles Kapital sind erworbene Bildungstitel, die einer Person bestimmte Kompetenzen zuschreiben (Schroer, 2022, S. 321–322).

Das **soziale Kapital** besteht im Zugriff auf ein Beziehungsnetzwerk. Dieses wird durch die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe erworben, muss aber meist durch eigene Beziehungspflege erarbeitet und erhalten werden.

Ökonomisches und kulturelles Kapital sind häufig Voraussetzungen für den Erwerb von Sozialkapital. Dieses kann wiederum nützlich sein, um die anderen Kapitalarten zu erhöhen (Schroer, 2022, S. 322–323). Auch Husi (2013) bestätigt, dass die Kapitalarten untereinander konvertibel sind (S. 107).

Menschen verfügen meist nicht über die gleiche Ausstattung an Kapitalien. Somit sind die Handlungsmöglichkeiten und die damit verbundenen Teilhabechancen auch nicht gleich verteilt.

Mit dem Vorbeugen, Lindern und Lösen von Teilhabeausschluss beschäftigt sich die Profession der Sozialen Arbeit in verschiedenen Fachbereichen. Dabei ist nach ihrem Berufsbild (AvenirSocial, 2014) zu beachten, dass nicht nur unterschiedliche individuelle oder soziale Bedingungen oder die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe Auslöser von Teilhabeausschluss sind, sondern auch gesellschaftliche, politische oder ökonomische Veränderungen und herrschende Machtstrukturen sich auf jede Person auswirken (S. 3). Die Unterstützung zur Erhaltung bzw. Wiedererlangung der Handlungsfähigkeit von Menschen und Gruppen mit dem Ziel der gesellschaftlichen Teilhabe ist Ziel und Gegenstand der Sozialen Arbeit (ebd.). Dies bedeutet, dass die Adressat*innen eine grösstmögliche Selbstständigkeit und Selbstbestimmung erlangen sollten, die schliesslich gesellschaftliche Teilhabe ermöglichen (ebd.). Die Soziale Arbeit ist so lange tätig, «bis die vorhandenen psychischen und sozialen Ressourcen gesichert und aktiviert werden, die betroffenen Menschen (wieder) an den kulturellen und materiellen Ressourcen

der Gesellschaft partizipieren (Teilhabe) und diese auch mitgestalten (Teilnahme) können» (ebd.).¹

Im aufgeführten Zitat aus dem Berufsbild der Sozialen Arbeit ist deren Doppelmandat erkennbar. Das erste Mandat beinhaltet die Aufgaben von Hilfe und Kontrolle, welche die Gesellschaft und Träger*innen formulieren. Das zweite geht von den Adressat*innen aus. Staub-Bernasconi (2019) hat das Doppelmandat um ein drittes Mandat erweitert, welches die wissenschaftsbasierten und berufsethischen Grundlagen der Sozialen Arbeit beinhaltet (S. 86–89). Das Ziel der Selbstbestimmung kann mit dem dritten Mandat verbunden werden. Mit dem daraus resultierenden Tripelmandat kann nach Staub-Bernasconi (2019) die Soziale Arbeit aus den eigenen professionellen Kenntnissen und den ethischen Verpflichtungen, die der Berufskodex vorgibt, argumentieren. Wenn es angezeigt ist, sollte die Soziale Arbeit, unter Einbezug der Adressat*innen, eine Selbstmandatierung vornehmen (S. 94).

Das dritte Mandat verpflichtet zudem zur Einhaltung der Menschenrechte und zur Herstellung sozialer Gerechtigkeit. Dabei setzt sich die Soziale Arbeit für die physischen, psychischen, sozialen und kulturellen Bedürfnisse der Menschen ein und wahrt die Würde und den Wert jeder Person (AvenirSocial, 2014).

2.2 Menschenrechte im digitalen Zeitalter

Der Teilhabebegriff ist eng mit den Grund- und Menschenrechten verbunden, die sowohl in der digitalen als auch in der analogen Welt gültig sind. Kettemann (2020) meint dazu, dass Menschenrechte und deren Verletzung gleichzeitig im digitalen und im analogen Raum stattfinden können und nicht mehr voneinander zu trennen sind (S. 13).

Kettemann fügt folgendes Beispiel an: «[D]ie Mobilfunkkommunikation von Demonstrierenden wird unterbrochen, aber sie werden auch mit Wasserwerfern und Tränengas bekämpft und verhaftet.» (ebd.) Auch das Schweizerische Kompetenzzentrum für Menschenrechte (SKMR) ist der Ansicht, dass der Einsatz digitaler Technologien die Grund- und Menschenrechte verletzen oder beeinträchtigen kann. Genauso aber sind nach Ghielmini et al. (2021) digitale Technologien auch als positive und ermöglichende Komponenten zu sehen, welche die Grund- und Menschenrechte stärken können (S. 44).

¹ Laut Husi (2020) verweist der Begriff der Teilnahme auf eine handelnde soziale Praxis, die schliesslich zur Teilhabe führt (S. 534).

Der Schutz von Grund- und Menschenrechten kann dadurch gestärkt werden, dass der Zugang zu Informationen mittels neuer Technologien erleichtert wird (S. 31). Hierzu ist der Gesetzesartikel zur Meinungs- und Informationsfreiheit (Art. 16 BV) relevant. Das Recht auf das Beschaffen, Empfangen und Weitergeben allgemein zugänglicher Quellen ist denn auch Voraussetzung zur freien Meinungsbildung und -äusserung (S. 57). Technologien wie digitale Medien bieten Zugang zu Bildung und Kultur und ermöglichen insgesamt die gesellschaftliche Teilhabe (S. 31).

Die rechtliche Umsetzung der Menschenrechte im Kontext der Digitalisierung ist nicht einfach, da die Menschenrechtsverträge vor der grossen Digitalisierungswelle abgeschlossen wurden und betreffend Digitalität stets neue und sich verändernde Problemstellungen auftauchen (S. 32). Zudem werden die meisten digitalen Technologien durch die Privatwirtschaft entwickelt, die nicht direkt an die Einhaltung der Grund- und Menschenrechte gebunden ist und durch den Staat nur mittels Gesetzesbestimmungen (durch die Schutzpflicht) reguliert werden kann (Beispiel Datenschutzgesetz, keine technologische Überwachung am Arbeitsplatz, keine Veröffentlichung privater Fotos ohne Genehmigung) (S. 32–43).

2.3 Terminologische Probleme

In den vergangenen Jahren sind unzählige Publikationen im Themenbereich digitale Transformation, Digitalisierung und Mediatisierung entstanden. Immer wieder wird die Forderung nach einheitlichen Begriffsdefinitionen und -verwendungen laut. Allerdings hat der schnelle Fortschritt der digitalen Transformation eine eindeutige Definition der genannten Begriffe erschwert, wodurch sie in der Literatur sehr unterschiedlich verwendet werden.

Ursprünglich stammt der Begriff «Digitalisierung» aus dem Fachbereich der Elektronik und Informatik und meint die Umwandlung von analogen Signalen in digitale Daten, die mittels Computer weiterverarbeitet werden können (Langes & Boes, ohne Datum). Digitalisierung kann nach Stüwe und Ermel (2019) aber auch auf gesellschaftspolitischer Ebene als umfassender Wandel betrachtet werden, indem digitale Technologien dazu beitragen, dass sich unsere gesamte Lebenswelt verändert (S. 9). Aus kommunikationswissenschaftlicher Sicht wird diese Entwicklung mit dem Begriff der Mediatisierung ausdifferenziert. Medien werden erst durch Technik produziert und sogleich sozial institutionalisiert und als Kommunikationsmittel eingesetzt. Digitale Medien (Blogs, Social Media, Videoportale) lösen herkömmliche Medien (Zeitschriften, Bücher, Radio) ab, wodurch sich die Kommunikationsformen im Alltag und die Identität der Menschen stark

verändern und ein immenser gesellschaftlicher Wandel erfolgt (Beranek et al., 2021, S. 11).

Diese Beschreibung wiederum zeigt die Nähe zum in der Einleitung erläuterten Begriff der digitalen Transformation. Dieser wird in der folgenden Arbeit verwendet, wenn es um ein breites Verständnis von Digitalisierung und Gesellschaft geht.

Die Schwierigkeit der unterschiedlichen Begriffsverwendung wird sich in dieser Arbeit immer wieder zeigen. Die Autorin bleibt den Begriffsverwendungen der jeweiligen Literatur treu und bemüht sich um Konsistenz in den eigenen Formulierungen.

2.4 Teilhabe im digitalen Raum

Im folgenden Kapitel geht es um Teilhabe im digitalen Raum. Der Begriff «digitaler Raum» wird verwendet, um die Beziehungen zwischen Menschen und Technik aufzuzeigen. Laut Reinhold (2019) wird Raum aufgrund «unserer individuellen Erfahrungen, Eindrücke und Möglichkeiten als ein Netz von Relationen zwischen Menschen, Dingen und Symbolen» geformt (S. 1). Durch digitale Technologien finde eine Erweiterung des Raumes statt, was die Konstruktion von neuen Räumen ermögliche (ebd.).

Der Soziologe und Kommunikationswissenschaftler van Dijk² macht deutlich, dass Teilhabe im kulturellen, sozialen, politischen und ökonomischen Sinne so sehr an den Zugang, die (Mit-)Nutzung und Produktion von Informations- und Kommunikationstechnologien gebunden ist, dass nur noch so eine umfassende gesellschaftliche Teilhabe (Partizipation) möglich sei und die etablierten Teilhabeformen immer weniger Verwendung fänden (zit. in Rudolph, 2019, S. 150).

² Van Dijk (2020, S. 30-32) hat ein umfassendes Modell entwickelt, mit dem der Einfluss unterschiedlichster Faktoren auf digitale Teilhabechancen (*participation outcomes*) untersucht werden kann. Es kann eine Stütze bieten, um in der Forschung oder auch bei einem Praxisprojekt einen Überblick über die beeinflussenden und miteinander in Verbindung stehenden Faktoren zu erhalten. Da es aber als Analysemodell keine direkten Aussagen trifft, wird es in dieser Arbeit nicht genauer erläutert.

Um die Tendenz der Verschiebung von analogen zu digitalen Teilhabeformen zu verdeutlichen, folgen eigene Beispiele von kultureller und sozialer Teilhabe.

Kulturelle Teilhabe

Im analogen Raum: An einem Fest spielt eine Band, es wird getanzt und geklatscht. Ein junger Mann fühlt sich durch die virtuoson Klänge der Gitarre inspiriert.

Im digitalen Raum: Ein Konzert wird gefilmt und kann auf einer Onlineplattform live mitverfolgt werden. In der Kommentarspalte wird das Konzert von vielen Zuschauer*innen bewertet. Am Ende des Konzerts bewirbt die Band ihr neues Album. Dieses kann nur noch über einen Musik-Streaming-Dienst gekauft werden kann – CDs bieten sie nicht mehr zum Verkauf an. Der junge Mann schaut sich später auf einer E-Learning-Plattform Lernvideos zum Gitarrenspiel an.

Soziale Teilhabe

Im analogen Raum: Eine junge Familie ist vor Kurzem in eine andere Stadt umgezogen. Im Schaufenster des Quartierbüros erblicken sie den Aushang des Quartiervereins, der einen Familientreff veranstaltet. Dort kommen sie mit anderen Eltern in Kontakt und tauschen sich zu Erziehungsfragen und möglichen Freizeitbeschäftigungen in der Umgebung aus.

Im digitalen Raum: Die Angebote des Quartiervereins sind auf dessen Website zu finden. Dort werden auch alle zukünftigen Veranstaltungen publiziert. Die Anmeldung zur Mitgliedschaft im Verein erfolgt über ein Onlineformular. Beim Treff werden die zugezogenen Eltern von zwei anderen Familien zur Teilnahme an einer WhatsApp-Gruppe eingeladen. Dort tauschen sich die Eltern auch ausserhalb der Familientreffs aus. Darin werden nun Job-Inserate geteilt, da sich ein Elternteil auf Arbeitssuche befindet.

Die aufgeführten Beispiele zeigen, dass die digitalen Teilhabeformen nicht getrennt von den analogen betrachtet werden können. Oft stellen sie eine Ergänzung zum analogen Raum dar und bieten erweiterte Teilhabemöglichkeiten. Demnach kann beispielsweise ein Konzert, das zuvor nur den Menschen vor Ort zugänglich war, plötzlich von überall und von einer Vielzahl von Menschen verfolgt werden. Zu gravierenden Einschränkungen der Teilhabe kommt es dann, wenn Angebote beinahe nur noch im digitalen Raum zur Verfügung stehen. Diese Entwicklung zeigt sich etwa in der Wohnungs- oder Arbeitssuche oder wenn die Teilnahme an kulturellen Angeboten ausschliesslich online möglich ist. Vor allem aber ist erkennbar, dass der Zugang zum digitalen Raum grosse Vorteile bietet, um von allen Teilhabebereichen zu profitieren.

Anhand des obigen Beispiels lassen sich zudem individuelle Kapitalausstattungen und deren Konvertibilität aufzeigen (vgl. Kapitel 2.1). Die WhatsApp-Gruppe bietet die Möglichkeit, sich unkompliziert über räumliche Distanzen hinweg auszutauschen. Es entsteht soziale Teilhabe und das soziale Kapital wird aufrechterhalten oder gesteigert. Ebenso bietet ein solcher Austausch Chancen für das ökonomische Kapital, etwa wenn über die WhatsApp-Gruppe ein gutes Jobangebot vermittelt wird.

2.5 Digitaler Raum: Zugänge und Nutzung

Zu welchem Zweck und auf welche Art und Weise Menschen digitale Medien nutzen, inwiefern sie davon profitieren und wie die persönlichen Zugangsvoraussetzungen beschaffen sind, ist mittlerweile sehr individuell und unterscheidet sich aufgrund verschiedenster Faktoren. Deren Ausprägung kann in der Summe die digitale Teilhabe und in der weiteren Betrachtung die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben begünstigen oder beeinträchtigen.

Mit den Fragen des Zugangs und der Nutzung des digitalen Raums befassen sich die Sozial- und Kommunikationswissenschaften auf umfassende Weise. Dieser Forschungsbereich setzt sich seit den 1990er-Jahren mit dem Phänomen des Digital Divide (digitale Spaltung) auseinander und untersucht die ungleichen Zugangs- und Nutzungsmöglichkeiten im digitalen Raum (Marr & Zillien, 2019, S. 300). Maar und Zillien (2019) bemängeln zwar die inkonsistente empirische Vorgehensweise dieses Forschungszweigs, weisen jedoch darauf hin, dass viele Forschungen auf die gleichen Ergebnisse kommen (S. 301):

Als zentrale These gilt, dass jene, die in ökonomischer, kultureller oder sozialer Hinsicht eine bessere Startposition einnehmen, das Internet jeweils so einsetzen, dass sie ihre Stellung festigen oder gar verbessern können, wodurch auf gesellschaftlicher Ebene soziale Ungleichheiten reproduziert beziehungsweise verstärkt werden. (ebd.)

Laut Marr und Zillien (2019) ist die Digital Divide Forschung grösstenteils von einer defizitorientierten Perspektive geprägt und geht von der These aus, dass schichtspezifische Mediennutzungsweisen sowohl Ausdruck als auch Ursache sozialer Ungleichheiten seien (S. 286). Kutscher (2019) unterstützt die empirische Herangehensweise und ist der Ansicht, «dass die Frage nach Teilhabe und Autonomieförderung durch digitale Medien erst auf der Basis ungleichheitsbezogener Analysen beantwortbar ist» (S. 380).

Beim Digital Divide werden drei Stufen unterschieden. Diese wurden zeitlich aufeinanderfolgend erforscht. Laut Kutscher und Iske (2020) sind mit **First Level Divide** die ungleichen Zugangsmöglichkeiten (*access*) zu Informations- und

Kommunikationstechnologien gemeint (S. 116). Dazu gehören Möglichkeiten der Anschaffung von Hard- und Software sowie der Zugang zum Internet (ebd.).

Der D21-Digital-Index (Initiative D21, 2022)³, der den Digitalisierungsgrad der Bevölkerung in Deutschland im zeitlichen Verlauf untersucht, kommt zu folgendem Ergebnis: Im Jahr 2021 nutzten 87 % ein Smartphone und 66 % einen Laptop. Zugang zum Internet hatten 91 %. Damit waren es lediglich 9 % der Bevölkerung, die das Internet nicht nutzen wollten oder konnten. Bei diesen sogenannten Offliner*innen handelt es sich vor allem um die älteste Generation, um Personen ab 76 Jahren. Der eingeschränkte Zugang zu Geräten sei vor allem durch Faktoren wie niedrige Bildung und das damit oft korrelierende tiefere Haushaltsnettoeinkommen zu erklären. Allgemein zeigen die Zahlen im Laufe der Jahre, dass der First Level Divide stetig abnimmt (S. 14–22).

Damit wird die Betrachtung des **Second Level Divide** wichtiger. Dieser baut auf dem First Level Divide auf und beschreibt die Unterschiede in der Nutzung des digitalen Raums.

Laut Kutscher (2019) ist das ungleiche Vorhandensein von ökonomischem, kulturellem und sozialem Kapital «als prägende[r] Faktor[] für Präferenzen, habituelle Fähigkeiten und strukturelle Möglichkeiten in der Mediennutzung» zu sehen (S. 381). Die individuellen Interessen, das Wissen, die Fähigkeiten und Möglichkeiten der Personen führen zu unterschiedlichen Nutzungspraktiken und damit zu mehr oder weniger Teilhabemöglichkeiten (Kutscher, 2019, S. 381–382).

Bei der Untersuchung des Einflusses soziodemografischer Kategorien wie Geschlecht, Alter, Bildung, Einkommen oder Berufstätigkeit oder dessen, welche Faktoren die Nutzung des digitalen Raums beeinflussen, kommen verschiedene Studien zum Schluss, dass vor allem Menschen mit fortgeschrittenem Alter (ab der 3. Generation) oder niedrigem Bildungsabschluss sich weniger souverän im digitalen Raum bewegen (Initiative D21, 2022; Rudolph, 2019, S. 162). Auffallend ist, dass in den Studien für den deutschsprachigen Raum Sprachbarrieren als Ursachen für den Digital Divide nicht zu finden waren. In amerikanischen Untersuchungen wird unter dem Begriff des «Language

³ Die Vollständigkeit der Abbildung der Gesellschaft in Deutschland in dieser Studie ist zu bezweifeln, da die Umfrage mit deutschsprachigen Menschen ab dem 14. Lebensjahr mit Telefonanschluss geführt wurden (Initiative D21 e.V., 2022, S. 22). In Anbetracht der Vielsprachigkeit in Deutschland waren also Menschen mit keinen oder geringen Deutschkenntnissen von der Umfrage ausgeschlossen – wie auch Menschen ohne Telefonanschluss (manche verfügen nur über eine unregistrierte Telefonnummer).

Divide» die globale Dominanz der englischen Sprache im digitalen Raum diskutiert (Rudolph, 2019, S. 156). Auch Berichte aus der Praxis sowie persönliche Erfahrungen der Autorin deuten darauf hin, dass Sprachbarrieren durchaus einen Einfluss auf die Teilhabe in digitalen Räumen haben. Das Bereitstellen von Inhalten in verschiedenen Sprachen erleichtert laut Philipp (2022) die Teilhabe (S. 16).

Diese Erkenntnisse dürfen also nicht zum einfachen Schluss führen, dass ausschliesslich die oben genannten Gruppen vom Digital Divide betroffen wären. Ein Blick auf die heutige Praxis ergibt laut Wüstholtz (2023) ein sehr heterogenes Bild – der Digital Divide ziehe sich kreuz und quer durch die Gesellschaft. Diese Aussage kann auch bekräftigt werden, wenn man die Kapitalarten von Bourdieu als konvertibel betrachtet. Eine ältere Person mit viel sozialem Kapital, also einem starken Beziehungsnetzwerk, kann sich beispielsweise bei digitalen Anwendungsfragen Unterstützung aus ihrem Umfeld holen. Genauso aber ist eine junge und gebildete Person von den finanziellen Möglichkeiten ihrer Familie abhängig, die ihr möglicherweise keinen eigenen Laptop zur Verfügung stellen kann. Diese Ausführungen weisen darauf hin, dass das soziale, kulturelle und ökonomische Kapital einer Person sowohl im digitalen als auch im analogen Raum wirkmächtig ist.

In den vergangenen Jahren ist eine weitere Dimension relevant geworden. Als **Third Level Divide** werden laut Kutscher (2019) die Konsequenzen der Internetnutzung beschrieben. Ein Beispiel hierfür ist, wenn durch algorithmische Berechnungen die marktwirtschaftliche Relevanz von Internetnutzer*innen ausgemacht wird und diese danach bewertet werden. Daraus resultieren ebenfalls mehr oder weniger Teilhabemöglichkeiten (S. 382).

2.6 Beantwortung der ersten Fragestellung

Die einführenden Kapitel zeigen auf, dass ein wichtiges Ziel der Sozialen Arbeit die Förderung der gesellschaftlichen Teilhabe ist. In einer idealen Welt wären die Teilhabe an Entscheidungsprozessen und der Zugang zu Ressourcen sowie Chancen für alle Personen in gleichem Masse gegeben. Dadurch könnten alle ihr Leben individuell und selbstbestimmt gestalten.

Durch die Kapitaltheorie von Bourdieu (vgl. Kapitel 2.1) konnte aufgezeigt werden, dass die Handlungsmöglichkeiten einer Person von der individuellen Ausstattung an sozialem, kulturellem und ökonomischem Kapital abhängen und sich daraus unterschiedliche Teilhabechancen ergeben.

Gesellschaftliche Teilhabe hat durch den digitalen Raum eine Erweiterung erfahren. Nur wenn der Zugang, die (Mit-)Nutzung wie auch die Produktion digitaler Räume möglich sind, kann von einer ganzheitlichen gesellschaftlichen Teilhabe gesprochen werden (vgl. Kapitel 2.5). Um die erste Unterfrage «Welche Faktoren beeinflussen die Teilhabechancen im digitalen Raum?» zu beantworten, kann unter anderem auf die Forschung zum Digital Divide zurückgegriffen werden. Dieser untersucht die ungleichen Zugangs- und Nutzungsmöglichkeiten (vgl. Kapitel 2.5). Dabei zeigt sich, dass Ungleichheit beim Zugang (First Level Divide) rückläufig ist und hauptsächlich vom Einkommen und Bildungsniveau abhängt. Von höherer Relevanz sind die Unterschiede bei der Nutzung (Second Level Divide). Ältere Menschen (ab der 3. Generation) und solche mit niedrigem Bildungsabschluss bewegen sich weniger souverän im digitalen Raum. Neben diesen demografischen Merkmalen sind es auch die Kapitalarten, welche die Teilhabechancen im digitalen Raum beeinflussen.

Nicht ausser Acht zu lassen sind neben den individuellen Faktoren auch gesellschaftliche und politische Rahmenbedingungen sowie vorherrschende Machtstrukturen. Beispielsweise stärkt das Gesetz zur Meinungs- und Informationsfreiheit (Art. 16 BV) insgesamt die gesellschaftliche Teilhabe, auch im digitalen Raum. Die darin verfügbaren Angebote werden jedoch meist von der Privatwirtschaft entwickelt. Diese ist den gesetzlichen Entwicklungen oftmals voraus und die Einhaltung von universellen Menschenrechten lassen sich nur bedingt einfordern (vgl. Kapitel 2.4).

3 Verhältnis nonformaler Bildungsangebote zur Soziokultur

Dieses Kapitel orientiert sich an folgender Fragestellung: Wie sind nonformale Bildungsangebote für digitale Kompetenzen beschaffen und aus der Sichtweise der SKA zu bewerten?

Zuerst wird der Bereich der digitalen Kompetenzen in der Erwachsenenbildung beschrieben. Danach folgt eine Erläuterung der Arbeitsweisen und Funktionen der SKA. Nonformale Bildungsangebote werden am Beispiel des Projekts «Lernstube» beschrieben und im Anschluss hinsichtlich ihrer Passung zu den Grundhaltungen der SKA untersucht.

3.1 Digitale Kompetenzen

Vorab ist darauf hinzuweisen, dass in der vorliegenden Arbeit die Begriffe «digitale Kompetenzen» und «digitale Grundkompetenzen» zum Einsatz kommen. In der Literatur werden in den verschiedenen Fachbereichen viele unterschiedliche Begriffe verwendet, sodass es an terminologischer Einheitlichkeit mangelt. Zum Beispiel wird in der Medienpädagogik von «Medienkompetenzen» gesprochen, in der Erwachsenenbildung in der Schweiz hingegen von «Anwendungen von Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT)».

Schmid-Herta und Rohs (2018) weisen darauf hin, dass die Erwachsenenbildung und die Medienpädagogik kaum aufeinander Bezug nehmen. Dies sei vor allem damit zu begründen, dass sich die Medienpädagogik hauptsächlich dem Kinder- und Jugendbereich widmet, auch wenn die Inhalte der Medienpädagogik eigentlich auf alle Altersgruppen angewendet werden können (S. ii).

Von vielen Autor*innen wird die Verwendung des Begriffs «digitale Kompetenzen» befürwortet, da dieser am ehesten mit den heutigen Kompetenzanforderungen übereinstimme (Carolus et al., ohne Datum). Der Medienkompetenzbegriff beruht nach Baacke (1997) auf den Dimensionen Medienkritik, Medienkunde, Mediennutzung und Mediengestaltung (zit. in; Carolus et al., ohne Datum). Zu diesen Fähigkeiten nach Baacke komme nach heutigen Standards auch die sichere und angemessene Nutzung digitaler und vernetzter Technologien hinzu, um Informationen zu verwalten, zu verstehen, zu integrieren, zu kommunizieren, zu bewerten und zu erstellen (Carolus et al., ohne Datum). Auch sogenannte transversale Kompetenzen wie das Lesen und Verstehen eines Texts (Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation, 2019, S. 2) oder emotionale und soziale Umgangsformen, die im digitalen Raum ebenfalls benötigt werden, sind darin enthalten (Genner, 2019, S. 13).

3.1.1 Strategie Digitale Schweiz

Mit der «Strategie Digitale Schweiz» (Bundesamt für Kommunikation, 2020, S. 3) hat der Bund Leitlinien dafür geschaffen, wie mit der digitalen Transformation umgegangen werden sollte. Darin werden alle Akteur*innen (Behörden aller föderalen Ebenen, Zivilgesellschaft, Wirtschaft, Wissenschaft und Politik) aufgefordert, diese Entwicklung so mitzugestalten, dass die gesamte Schweizer Bevölkerung davon profitieren kann (Bundesamt für Kommunikation, 2020, S. 3). Damit sind auch die Arbeitsfelder der Sozialen Arbeit mitgemeint. Folgendes Zitat verdeutlicht gemeinsame Verantwortung:

Die Schweiz nutzt die Chancen der Digitalisierung zum Wohlergehen ihrer Einwohnerinnen und Einwohner und geht die Risiken der Digitalisierung konsequent an. Die Teilhabe aller Einwohnerinnen und Einwohner der Schweiz am sozialen, politischen und wirtschaftlichen Leben wird auch im digitalen Raum sichergestellt. Die gerechte Verteilung von Chancen und Perspektiven festigt die gesellschaftliche Solidarität als tragenden Pfeiler des Zusammenlebens. (Bundesamt für Kommunikation, 2020, S. 5)

In der Strategie (Bundesamt für Kommunikation, 2020, S. 5) werden fünf Kernziele formuliert:

1. «Chancengleiche Teilhabe aller ermöglichen und Solidarität stärken» (ebd.)
2. «Sicherheit, Vertrauen und Transparenz gewährleisten» (ebd.)
3. «Digitale Befähigung und Selbstbestimmung der Menschen weiter stärken» (ebd.)
4. «Wertschöpfung, Wachstum und Wohlstand sicherstellen» (ebd.)
5. «Ökologischen Fussabdruck und Energieverbrauch verringern» (ebd.)

Für diese Arbeit besonders relevant sind das erste und dritte Kernziel der Strategie. Zusammengefasst soll das erste Kernziel die chancengleiche Teilhabe aller Einwohner*innen der Schweiz im sozialen, politischen und wirtschaftlichen Bereich ermöglichen. Dadurch kann die Solidarität gestärkt werden. Es wird hervorgehoben, dass technologische Entwicklungen insbesondere auch «ältere[n] Personen, Menschen mit Behinderungen, Menschen mit Migrationshintergrund und mit besonderen Bedürfnissen» entsprechen sollten (Bundesamt für Kommunikation, 2019). Dazu gehören auch die Förderung innovativer Möglichkeiten im Bereich der sozialen und beruflichen Integration (ebd.).

In der Strategie zeigt sich, dass zur Erreichung der Chancengleichheit in Bezug auf digitale Teilhabe vor allem auf Bildung und die Stärkung der nötigen Kompetenzen fokussiert wird (Bundesamt für Kommunikation, 2020, S. 6). Das erste Kernziel findet demzufolge seine Umsetzung im dritten Kernziel der digitalen Befähigung und Stärkung der Selbstbestimmung. Somit ist es vor allem der Bildungsbereich, in dem auf Bundes- und

kantonalen Ebene Rahmenbedingungen und Inhalte von Aus- und Weiterbildungsangeboten angepasst und weiterentwickelt werden.

Die Umsetzung weiterer Massnahmen zur Förderung der Chancengleichheit im digitalen Raum ist bislang nur in einzelnen Massnahmen des Bundes zu erkennen. Zum Beispiel darin, dass Gestaltungsvorgaben für Websites entwickelt werden, um die Barrierefreiheit zu verbessern (E-Accessibility) (Bundesamt für Kommunikation, 2021). Welchen Beitrag die Wirtschaft zum chancengerechten Zugang zu IKT leisten könnte oder sollte, wird nicht beschrieben. Dies kann darauf zurückgeführt werden, dass Grund- und Menschenrechte gegenüber der Privatwirtschaft oft nicht geltend gemacht werden können (vgl. Kapitel 2.2).

2023 fügte die Bundeskanzlei der Digitalstrategie den Grundsatz «digital first» hinzu (Bundeskanzlei, 2023, S. 1–2). Damit ist gemeint, dass digitale Angebote wann immer möglich priorisiert werden und den Menschen einen Nutzen bringen sollten. Analoge Lösungen sollen aber bei Bedarf weiterhin zur Verfügung stehen (Abgrenzung zum Prinzip «digital only»). Diese Vision legt die allgemeine Entwicklung in Richtung einer digitalisierten Welt dar, zeigt aber auch, dass sich der Bund der ausschliessenden Mechanismen digitaler Angebote bewusst ist (ebd.). In der Wirtschaft ist das weniger der Fall, sodass viele Angebote nur digital entwickelt werden («digital only»).

3.1.2 Digitale Kompetenzen als Teil der Grundkompetenzen

Wie im vorausgehenden Kapitel beschrieben, sind für das Ziel der digitalen Befähigung und Selbstbestimmung, wie es die Strategie Digitale Schweiz vorsieht, digitale Kompetenzen nötig. Diese werden in der Schweiz zu den Grundkompetenzen gezählt. Gemäss dem Bundesgesetz über die Weiterbildung (WeBiG) umfassen Grundkompetenzen nach Art. 13; Lesen und Schreiben, die mündliche Ausdrucksfähigkeit in einer Landessprache, Grundkenntnisse der Mathematik sowie Anwendungen von Informations- und Kommunikationstechnologien.

Laut dem Grundsatzpapier «zur Förderung des Erwerbs und Erhalts von Grundkompetenzen Erwachsener» (Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren, 2020) umfassen Grundkompetenzen Kenntnisse und Fähigkeiten, die zur Bewältigung des Alltags sowie im Arbeitsbereich benötigt werden (S. 4).

Grundkompetenzen gelten als Voraussetzung für das lebenslange Lernen (ebd.). Dieses bezieht sich laut dem DeSeCo-Referenzrahmen der OECD (2005) auf den dauerhaften und selbstgesteuerten Erwerb von Wissen und Kompetenzen (S. 19). Es wird betont, dass dieser Lernprozess sowohl formale als auch informelle Lernmöglichkeiten umfasst

und für Menschen aller Altersgruppen relevant ist. Nicht alle für das Leben relevanten Kompetenzen können ausschliesslich während der Grundbildung erworben werden. Insbesondere weil sich die Anforderungen an die Menschen aufgrund des technologischen und strukturellen Wandels kontinuierlich verändern, sei es wichtig, grundlegende Kompetenzen zu erhalten und auch neue zu erwerben. Im Erwachsenenalter steige auch die Fähigkeit, reflektiert zu denken und zu handeln, was neue Lernmöglichkeiten für alle persönlichen Lebensbereiche eröffnet (ebd.).

Zusammenfassend ist lebenslanges Lernen ein kontinuierlicher Prozess des Wissenserwerbs und der persönlichen Entwicklung, der über die formelle Bildung hinausgeht und notwendig ist, um mit den sich ständig wandelnden Anforderungen der modernen Welt Schritt zu halten.

Laut dem Dachverband für Lesen und Schreiben (ohne Datum) verfügen nicht alle Menschen in der Schweiz über die oben genannten Grundkompetenzen. Repräsentative Studien (Bundesamt für Statistik, 2021) zeigten beispielsweise, dass «jede sechste Person nicht über ausreichende Lese- und Schreibkompetenzen verfügt oder dass jede zehnte Person Mühe hat, alltägliche Rechenaufgaben zu lösen» (S. 3). Was die digitalen Kompetenzen angeht, so verfügt jede fünfte Person in der Schweiz über keine oder nur geringe (ebd.).

Betroffen sind dabei sowohl im Ausland geborene Menschen als auch in der Schweiz geborene Menschen, die das Schweizer Bildungssystem durchlaufen haben. Ein Grund dafür sei, dass sich die Grundkompetenzen über die Zeit wandeln und neue dazugekommen sind, zum Beispiel das Bedienen eines Touchpads. Kompetenzen müssten zudem regelmässig angewendet werden, damit sie nicht verloren gehen (Schweizer Dachverband Lesen und Schreiben, ohne Datum).

Eine Herausforderung besteht darin, den Rahmen der benötigten digitalen Grundkompetenzen klar bestimmen zu können. Aus diesem Grund entwickelte das Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation den «Orientierungsrahmen Grundkompetenzen in Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT)» (2019, S. 1).

Jener Rahmen dient als Übersicht über die zentralen Fertigkeiten, die eine Person benötigt, um sich selbstständig im digitalen Raum bewegen und daran teilnehmen zu können (ebd.). Er soll Subventionsgeber*innen, Weiterbildungsorganisationen und vermittelnden Stellen als Orientierungshilfe dienen, um den Bereich der IKT-Grundkompetenzen konkreter beschreiben zu können. Es wird darauf hingewiesen, dass der Orientierungsrahmen nicht als Grundlage für die Entwicklung eines Kursleitfadens oder als

Qualifikationsinstrument gedacht ist. Da der technologische Wandel rasant und unvorhersehbar ist, erhebt der Orientierungsrahmen zudem keinen Anspruch auf Vollständigkeit, sodass die vorgeschlagenen Handlungskompetenzen lediglich als Beispiele zu verstehen sind, die jederzeit verändert und erweitert werden können (ebd.).

Die Handlungskompetenzen werden in die fünf Bereiche «Nutzen von digital gesteuerten Geräten», «Benutzen des Internets», «Kommunizieren über IKT», «Gewährleisten der eigenen Sicherheit beim Einsetzen von IKT» sowie «Nutzung von Onlinedienstleistungen» (siehe Abbildung 1) unterteilt.

Innerhalb einer Handlungskompetenz wird zwischen drei aufeinander aufbauenden Fähigkeitsstufen unterschieden. Auf der ersten Stufe werden die Mindestvoraussetzungen geschaffen. Dabei wird ein Verständnis der wichtigsten Funktionsprinzipien und Basisbegriffe erarbeitet, um auf den folgenden Stufen darauf aufbauen zu können. Auf der zweiten Stufe werden Kompetenzen zur Verwendung von Anwendungen und Geräten erlernt. In der dritten Stufe geht es um die Fähigkeit, sich selbständig weitere Anwendungen oder dazugehörige Funktionen anzueignen.

Folgendes Beispiel⁴ aus dem Orientierungsrahmen (Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation, 2019) soll «die Fähigkeitsstufen in der Handlungskompetenz «Eine Mailbox beantragen und einsetzen» veranschaulichen:

Stufe 1: «Kann eine Mailbox beantragen; [k]ennt die grundsätzlichen Funktionen und Ordner (z. B. Posteingang, Spam, gelöschte Elemente) einer Mailbox» (S. 9).

Stufe 2: «Kann E-Mails verfassen, verändern und löschen» (ebd.).

Stufe 3: «Kann Nachrichten mit Hilfe von Ordnern archivieren und priorisieren» (ebd.).

⁴ Die Autorin empfiehlt interessierten Personen den Orientierungsrahmen zur Lektüre, da zu den einzelnen Kompetenzbereichen viele Beispiele aufgeführt werden, die Orientierung für die eigene Arbeit geben können.

Hier folgt die Übersichtstabelle der Bereiche des Orientierungsrahmens:

Handlungskompetenzbereiche	Handlungskompetenzen					Transversale Kompetenzen
	a1	a2	a3	a4	a5	
a Nutzen von digital gesteuerten Geräten	Digital gesteuerte Geräte auswählen und anwenden	Organisationsstruktur eines Geräts und dessen Schnittstellen nutzen	Digitale Inhalte erstellen und formatieren	Digitale Inhalte in verschiedenen Dateiformaten speichern und sie in Ordner und Unterordner sortieren	Eine Anwendung, Software oder Hardware auswählen, installieren, aktualisieren und benutzen	Lesekompetenz: Zentrale Aussagen und Informationen aus einem Text heraus-schälen Lese- und Schreibkompetenz: An das Nutzungsumfeld angepasste Ausdrucksweise beherrschen Kommunikationskompetenz: Interaktive Anwendungen verstehen und in verschiedenen Kommunikationskontexten nutzen Digitale Hilfsmittel für Rechtschreibung und Grammatik kennen Risikoeinschätzung: Umgang mit Neuem (logisches Vorgehen zur Erkennung und Bestimmung von Unbekanntem) Alltagsmathematik: Grundlegende Rechenaufgaben verstehen Lern- und Reflexionskompetenz: Aneignung von Wissen und Lerntechniken, um mit der technologischen Entwicklung mitzuhalten
b Benutzen des Internets	Das Internet benutzen und Webdienste einsetzen	Informationen im Internet finden	Gefundene Informationen nach ihrer Relevanz und dem Grad der Zuverlässigkeit beurteilen	Die gefundenen Informationen speichern oder in den Favoriten hinzufügen		
c Kommunizieren über IKT	Digitale Kommunikationsmittel auswählen und einsetzen	Eine Mailbox beantragen und einsetzen	Kontakte verwalten und zum Versand von Nachrichten einsetzen	Einen Kalender benutzen und zwischen mehreren Geräten synchronisieren		
d Gewährleisten der eigenen Sicherheit beim Einsetzen von IKT	Geräte und Daten sowie die Privatsphäre im digitalen Umfeld schützen	Urheberrecht und Datenschutz verstehen im digitalen Umfeld berücksichtigen	Gesundheitsrisiken im Umgang mit IKT reduzieren			
E Nutzen von Onlinedienstleistungen	Onlinedienstleistungen auswählen und nutzen	Benutzerprofile und digitale Identitäten erstellen und verwalten				

Abbildung 1: Orientierungsrahmen Grundkompetenzen in IKT (Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation, 2019, S.4-5)

3.1.3 Vermittlung und Zielgruppe von Lernangeboten zu digitalen (Grund-)Kompetenzen

Digitale Kompetenzen umfassen ein breites Spektrum von Basiskompetenzen bis hin zu hochspezialisierten Kenntnissen, die eher für Tätigkeiten in IT-Branchen oder zum Beispiel im kreativen Bereich, etwa im Grafikdesign, benötigt werden.

Im europäischen Kompetenzrahmen, ein weiteres Modell für digitale Kompetenzen, werden alle Stufen von Basiskenntnissen bis zu hochspezialisierten Kompetenzen beschrieben (Vuorikari et al., 2022, S. 7–10). Aus diesem Modell ist abzuleiten, dass Personen, die anderen Lerngelegenheiten für digitale (Grund-)Kompetenzen bieten wollen, selbst über ein gewisses Mass an digitalen Kompetenzen verfügen müssen. Hierfür kann aber keine klare Kompetenzstufe definiert werden, die das Vermitteln bedingt. Je nachdem, auf welchem Niveau sich die lernende Person befindet, können bereits grundlegende Kenntnisse genügen, um beispielsweise zu demonstrieren, wie ein Word-Dokument zu erstellen ist (Bundesministerium für Digitalisierung und Wirtschaftsstandort, 2021, S. 29).

Vom «Kompetenzmodell für Lehrende» (Redecker, 2019) ist abzuleiten, dass mit wachsenden digitalen Kompetenzen Lehrende von einer eher ablehnenden Haltung gegenüber digitalen Technologien («Ich kann das nicht» = «Du kannst das nicht») zu einer positiven Haltung gelangen (mit angepassten Mitteln ist der Zugang für jede Person möglich, Ressourcenorientierung) (S. 44–45). Schwaller (2023) zufolge ist eine gewisse digitale Affinität und Neugierde für den digitalen Raum wichtig. Auch geduldig zu sein mit den lernenden Personen, ist eine Voraussetzung (41:20-42:35).

Zielgruppe

Der Orientierungsrahmen definiert für die Bildungsmassnahmen zwei Zielgruppen, die über geringe digitale Grundkompetenzen verfügen (Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation, 2019, S. 2). Zum einen sind es Personen, die über Grundkompetenzen (mündliche Ausdrucksfähigkeit, Schreiben etc.) verfügen, denen bei den digitalen Kompetenzen aber noch einzelne Fähigkeiten fehlen. Diesen gelingt es meist, jene Lücken selbständig oder in einem «Standardkurs» zu schliessen (ebd.). Die andere Zielgruppe sind Menschen, denen es mangels allgemeiner Grundkompetenzen erschwert ist, digitale Grundkompetenzen zu erwerben.

Die Kompetenzen, die nötig sind, um digitale Grundkompetenzen erwerben zu können, werden unter dem Begriff «transversale Kompetenzen» zusammengefasst. Diese – zum Beispiel das Lesen und Verstehen eines Texts – werden in einem bestimmten Bereich erworben und schliesslich bei anderen Kompetenzen benötigt (S. 2–3) Siehe blaue Spalte im Raster des Orientierungsrahmen (Abbildung 1).

Zugang und Adressierung

In der Analyse und dem anschliessenden Bericht zur «Förderung der Grundkompetenzen, Schnittstellen und Qualität» von Feller et al. (2022) wurde ersichtlich, dass in der Grundkompetenzförderung die Zielgruppenerreichung eine grosse Herausforderung darstellt. Gründe dafür seien:

- Die grosse Heterogenität der Zielgruppe, was eine abschliessende Eingrenzung verunmöglicht.
- Die Zielgruppe ist nicht zwangsläufig bei Sozialpartnern (z. B. Sozialhilfe) angegliedert und so im «System» unauffällig.
- Sogenannte vulnerable Personen sind nur über sehr niederschwellige Angebote oder sogar nur durch aufsuchende Arbeit zu erreichen.
- Die betroffenen Personen sind mangels Grundkompetenzen oft mit Scham behaftet oder haben mit bestehenden Bildungsangeboten negative Erfahrungen gemacht (S. 81).

Zu diesen Faktoren kommt erschwerend hinzu, dass Weiterbildungsangebote immer noch mehrheitlich zu hochschwellig konzipiert sind. Zum Beispiel sind die Kosten für die Zielgruppe zu hoch, die Durchführungszeiten und -orte zu unflexibel gestaltet oder die Anforderungsprofile zu eng gehalten (ebd.). Darum empfehlen Feller et al. (2022), insbesondere niederschwellige Angebote auszubauen und bereits bestehende Zugänge zu vulnerablen Gruppen über andere Angebote oder Projekte zu nutzen (S. 82).

Ein gutes Beispiel für ein niederschwelliges Angebot ist das Projekt «Lernstuben» in Zürich, das im Kapitel 3.3 vorgestellt wird.

Weiter wird von Feller et al. (2022) empfohlen, die Vernetzung und den Austausch von verschiedenen Akteur*innen in der Grundkompetenzförderung auszubauen und weitere Akteur*innen im Sozialbereich stetig über Angebote oder Projekte zu informieren (S. 82).

3.2 Soziokulturelle Animation

Die Vision der Soziokulturellen Animation ist es, dass Menschen die Gesellschaft als Gemeinschaft erleben und sich ihr zugehörig fühlen. Teilhabe und Mitgestaltung aller Menschen bilden das Fundament dafür (Soziokultur Schweiz, 2017).

Wettstein (2013) verortet die Anfänge der Soziokulturellen Animation in den 1960er-Jahren, als beispielsweise in Zürich Freizeitzentren entstanden sind und die Jugendarbeit einen Professionalisierungsschub erfuhr (S. 24). Die Namensgebung wurde von der Ausbildungsinstitution «Grundkurs Animator [sic!]» geprägt. Die Professionellen wollten sich sowohl von der Gemeinwesenarbeit abgrenzen, die eher der sozialarbeiterischen Praxis zugeordnet wurde, als auch von der (Freizeit-)Pädagogik, die das «Beibringen» zu stark gewichtete (ebd.). Für die Soziokulturelle Animation standen das Helfen im Sinne der Unterstützung von Eigeninitiative sowie der Förderung von Selbstentfaltung und die Selbstorganisation im Zentrum (ebd.). An dieser grundlegenden Idee orientiert sich die Soziokulturelle Animation als Arbeitsprinzip bis heute. Das Verb «animare» stammt denn auch aus dem Lateinischen und bedeutet «beleben» oder «verwandeln». Spierts (1998) hat den Begriff für die Soziokulturelle Animation mit weiteren Tätigkeitswörtern angereichert: «ermuntern, anspornen, aktivieren, initiieren, ermutigen, motivieren, begeistern, beseelen, stimulieren» (zit. in Hangartner, 2013, S. 298).

An diese Verben sind professionelle Handlungs- und Handlungsweisen geknüpft. In den anschliessenden Kapiteln werden dazu die Arbeitsprinzipien «Partizipation» und «informelles Lernen» vertieft betrachtet. Davor werden aber noch die Funktionen der SKA beschrieben.

Vernetzungs- und Kooperationsfunktion

Es ist lohnenswert, sich mit relevanten Akteur*innen zu vernetzen und bei Bedarf Kooperationen einzugehen, sei es für eine beschränkte Projektzeit oder auch längerfristig (ebd.). Hangartner (2013) sagt, Soziokulturelle Animator*innen «ermutigen, befähigen und begleiten Adressatinnen und Adressaten [sic!] in der Vernetzung möglicher Beteiligter, sie schaffen Interessenausgleiche und bauen Brücken zwischen den unterschiedlichen Akteuren [sic!]» (S. 316).

Integrative Funktion

An das Zitat von Hangartner (2013) schliesst sogleich die integrative Aufgabe an. Hier nimmt die SKA eine vermittelnde Position ein, indem sie, nahe an den Zielgruppen, den Austausch innerhalb und zwischen den Lebenswelten fördert. Dabei ist die Beziehungsarbeit wichtig (S. 288). Genauso kann die Aufgabe auch in der Vermittlung zwischen System und Lebenswelt bestehen. Als Brückenbauerin kann die SKA zwischen den Zielgruppen und dem gesellschaftlichen System oder gegenüber anderen Institutionen vermitteln (ebd.). Besonders durch die Schaffung sozialer Räume in der Lebenswelt der Menschen können nach Emmenegger (2013) Begegnung und Integration stattfinden (S. 338).

Präventive Funktion

Laut der Charta der Soziokulturellen Animation hat die SKA den sozialen Wandel im Blick und nimmt dabei eine seismografische Funktion ein (Soziokultur Schweiz, 2017). Es geht also darum, gesellschaftliche Probleme durch genaues Hinschauen möglichst früh zu erkennen und daraus Massnahmen abzuleiten – oder zu verhindern, dass überhaupt eine problematische Situation entsteht (Hangartner, 2013, S. 288).

Grundsätzlich und als Zusammenfassung der oben beschriebenen Funktionen sollten Soziokulturelle Angebote in den Worten von Spierts (1998):

- «nahe am Lebensumfeld und an der Lebenswelt der Menschen stattfinden,
- informellen Charakter und möglichst wenige Hindernisse [...] aufweisen,
- flexibel und bedürfnisorientiert sein und
- an Kultur und Gewohnheiten der Zielgruppen anknüpfen» (zit. in; Hangartner, 2013, S. 288–289).

Freiwilligkeit, Ressourcenorientierung und Offenheit sind dabei Kernmerkmale (Soziokultur Schweiz, 2017). Hinzu kommen Niederschwelligkeit und Nachhaltigkeit (Hangartner, 2013, S. 289). Nach Friz (2019a) setzt eine professionelle SKA voraus, Menschen als handlungsfähig, eigenwillig und «selber gestaltend» anzuerkennen (S. 46).

Die partizipative Arbeitsweise der Soziokulturellen Animation umfasst viele Möglichkeiten, um Menschen zu motivieren und zu befähigen, was wiederum zu Empowerment führt.

3.2.2 Arbeitsprinzip Partizipation - als Ziel oder Mittel

Aus den bisherigen Ausführungen wurde ersichtlich, dass die digitale Transformation einen umfassenden gesellschaftlichen Wandel mit sich bringt. Damit gehen nach Hangartner (2013) soziokulturelle Entwicklungen einher, die von Soziokulturellen Animator*innen auf gesellschaftlicher wie auf individueller Ebene begleitet werden sollen (S. 284).

Partizipation ist für die Soziokulturelle Animation von zentraler Bedeutung. Nach Stade (2019) basiert sie auf einem demokratischen Grundverständnis und kann sowohl als eigentliches Ziel verstanden werden als auch als Mittel für andere Zielsetzungen dienen (S. 53). Partizipation, angelehnt an den Teilhabebegriff, wird als Ziel für die umfassende gesellschaftliche Teilhabe gefasst. Mit dem Begriff einer «Praxis der alltäglichen Demokratie» weist Hug (2013) darauf hin, dass die Aufgabe der SKA im Ermöglichen und Erweitern von Beteiligung bestehen soll (S. 210). Vor allem in Anbetracht der ungleichen Teilnahmemöglichkeiten und der herrschenden Machtstrukturen sollte Partizipation nach Stade (2019) eingesetzt werden, um das Ziel einer demokratischen Gesellschaft zu erreichen (S. 53).

Als Mittel wird Partizipation in soziokulturellen Arbeitsfeldern eingesetzt, beispielsweise um die Integration zu fördern oder Bildungsziele der Adressat*innen zu erreichen (Stade, 2019, S. 52). Partizipation führt auch zu Empowerment. Hierfür braucht es nach Hangartner (2013) Beteiligungsformen, die an die spezifischen Voraussetzungen der jeweiligen Zielgruppe angepasst sind. Beispielsweise brauchen Menschen ohne politische Mitbestimmungsrechte alternative Formen der Mitsprache (S. 288).

Ein zentraler Aspekt ist dabei, dass wirkliche Partizipation nur durch sowohl **Teilhabegewährung** (Möglichkeiten zur Beteiligung sind vorhanden) als auch **Teilnahme** (aktive Beteiligung der Adressat*innen) zu erreichen ist (Stade, 2019, S. 60–61). Nach Lüttringhaus (2000) bezieht sich Teilhabegewährung auf Möglichkeiten und Rahmenbedingungen, die sowohl durch Soziokulturelle Animator*innen und ihre Auftraggeber*innen als auch durch das politisch-administrative System ermöglicht werden müssen (zit. in; Stade, 2019, S. 60). Es geht darum, dass die Voraussetzungen und Gelegenheiten für Partizipation von offizieller Seite geschaffen werden (Stade, 2019, S. 60–61). Dies kann beispielsweise durch das Bereitstellen von Informationen, das Einräumen von

Mitwirkungsmöglichkeiten oder das Schaffen von Entscheidungsspielräumen geschehen. Neben formalen Entscheidungsstrukturen ist auch die Haltung der Entscheidungsträger*innen von Bedeutung. Wichtig sind eine positive Haltung gegenüber Partizipation sowie die Bereitschaft, die Anliegen der Adressat*innen ernst zu nehmen (ebd.).

Teilnahme bezieht sich nach Stade (2019) auf die aktive Beteiligung der Adressat*innen selbst (S. 60). Es reiche nicht aus, nur Möglichkeiten zur Beteiligung zu schaffen. Die Adressat*innen müssen diese auch wahrnehmen und nutzen können. Sie sollten die bereitgestellten Informationen also erhalten und verstehen können. Am Ende ist auch die Motivation zur Teilnahme und Mitwirkung ausschlaggebend (ebd.). Stade weist darauf hin, dass Soziokulturelle Animator*innen die Rahmenbedingungen für die Teilnahmegewährung sorgfältig prüfen und die bestehenden Machtverhältnisse, Rollen und Entscheidungskompetenzen klären sollten (ebd.).

Das Ziel der Soziokulturellen Animation ist eine möglichst umfassende Teilhabegewährung. Sowohl auf der Organisationsebene, in der integralen Projektarbeit als auch im alltäglichen Handeln stiften aufeinander aufbauende Partizipationsstufen Orientierung und wirken handlungsleitend. Stade (2019) beschreibt verschiedene Partizipationsmodelle (S. 55), wobei in der vorliegenden Arbeit die Strukturierung nach Lüttringhaus (2000) verwendet wird. Die Stufen bauen aufeinander auf und erst die Erfüllung der einen ermöglicht die Progression in eine weitere (ebd.). Stade beschreibt die Stufen und dazugehörigen Beispiele für die Arbeit in SKA-Projekten und deren Entwicklung, auf welche hier Bezug genommen wird.

0. Nicht-Beteiligung

Auf der untersten Stufe findet keine Partizipation statt. Dies kann aus Desinteresse oder manipulativen Beweggründen der Entscheidungsträger*innen geschehen (ebd.).

1. Information (sensibilisieren, einladen, bekannt machen, informieren)

Information gilt in der SKA als grundlegende Ermöglichungsbedingung von Partizipation. «Wichtig ist, dass die Informationen für alle Adressat*innen verständlich aufbereitet und zur Verbreitung Kanäle gewählt werden, welche die Adressatinnen und Adressaten [sic!] erreichen» (Stade, 2019, S. 59). Ist die Erreichung der Adressat*innen erschwert, beispielsweise aufgrund von Sprachbarrieren, können Schlüsselpersonen oder eine Kommunikation über bestehende Informationskanäle die Teilnahme erleichtern (Stade, 2019, S. 63).

2. Mitwirkung (Ideen oder Anregungen sammeln, Bedürfnisse einbeziehen)

Auf der Mitwirkungsebene werden Adressat*innen oder Stakeholder*innen eingeladen, ihre Ideen oder Anregungen zu einem Projekt einzubringen. Auch konkrete Bedürfnisse können einbezogen werden. Die Mitwirkung zeichnet sich durch Ergebnisoffenheit aus. Die Adressat*innen entscheiden selbst, in welcher Form sie mitwirken möchten. Die Entscheidungsmacht für ein gewisses Vorgehen oder Ziel liegt aber bei den initierenden Personen (Stade, 2019, S. 59). Auch hier soll selbstkritisch reflektiert werden, welche Bedingungen zu Ein- oder Ausschluss führen können – zum Beispiel, ob die Durchführungszeiten passend sind. Zudem ist es zentral, zwischen den Individuen untereinander, als auch gegenüber den Professionellen, Vertrauen zu schaffen und das individuelle Selbstvertrauen zu stärken (S. 64).

3. Mitentscheid (gemeinsam entscheiden, delegieren, verteilen)

Beim Mitentscheid steht das gemeinsame und gleichberechtigte Entscheiden im Zentrum. Dazu können Teilbereiche definiert werden, über die gemeinsam entschieden wird. Zur Stärkung der Autonomie kann die Verantwortung für einen Teilbereich auch gänzlich abgegeben werden (partielle Selbstorganisation) (Stade, 2019, S. 59).

Dabei ist laut Stade (2019) beispielsweise im Dialog zu prüfen, ob die Zielvorstellungen und Werte der Beteiligten genügend übereinstimmen, damit zu gemeinsamen Entscheidungen gefunden werden kann, und auch die transparente Kommunikation über die finanziellen Ressourcen sicherzustellen (S. 65).

4. Selbstorganisation (Selbstorganisation unterstützen – oder vollständige Selbstorganisation ermöglichen)

Selbstorganisation ist die höchste Stufe, der meist ein langer Erarbeitungsprozess vorausgeht. Auf diesem Weg können Adressat*innen begleitet werden, indem beispielsweise Zugang zu benötigten Netzwerken geboten wird, oder in beratender Funktion. Organisiert sich eine Gruppe vollständig autonom, so ist die Stufe der vollständigen Selbstorganisation erreicht (Stade, 2019, S. 65).

Stade (2019) zufolge sollte das Partizipationsmodell «nicht als Bewertung der Beteiligung in Projekten gesehen werden» (S. 60). Er begründet diese Haltung aber nicht weiter. Die Autorin dieser Arbeit ist der Auffassung, dass die Stufen ebenso gut für die genauere Betrachtung einer bestehenden Situation eines Projekts, Angebots oder Handlungsfelds verwendet werden können.

3.2.3 Informelles Lernen, nonformales Lernen und Bildung in der Soziokultur

Ein Arbeitsprinzip der Soziokulturellen Animation ist das informelle Lernen. In diesem Kapitel wird die Verbindung von informellen Lernen mit dem nonformalen Lernen aufgezeigt, sowie mit der Diskussion um den Bildungsbegriff in der SKA erweitert.

Laut Friz (2019b) beinhaltet **informelles Lernen** «alle Lernerfahrungen, die nicht beabsichtigt ausserhalb einer Bildungs- oder Ausbildungseinrichtung gemacht werden» (S. 110). Friz (2019b) beschreibt informelles Lernen als bewusstes oder teilweise unbewusstes Aneignen von Wissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten, das beispielsweise in der sozialen Interaktion zur Stärkung von Sozial- und Selbstkompetenzen führen kann (S. 111). Dazu zählen auch fachliche Kompetenzen wie das Erlernen einer gestalterischen Fähigkeit (ebd.). Nach Friz (2023) findet informelles Lernen «im Alltag, der Freizeit, der Familie und mit Freund*innen» statt (2023).

Demgegenüber ist **nonformales Lernen** mit einem systematischen und zielorientierten Vorgehen betreffend Lernziele, Zeitumfang und Lernmittel verbunden, es findet aber ebenso wie das informelle Lernen nicht in Bildungs- oder Berufsbildungseinrichtungen statt (Overwien, 2020, S. 233). Laut von Felden (2021) sind die Merkmale nonformalen Lernens die freiwillige Nutzung und die Offenheit von Angeboten (S. 104). Das Ziel besteht im «Erwerb sozialer und persönlicher Kompetenzen als Gesellschaftsmitglied oder für das eigene Leben» (ebd.). Friz (2019b) führt hierzu das Beispiel eines Sportvereins an, der seine Mitglieder*innen weiterbildet (S. 111).

Formales Lernen findet in Bildungs- oder Ausbildungseinrichtungen statt. Nach von Felden (2021) werden dabei Inhalte erlernt, die eine Lehrperson auf der Grundlage von Lehrplänen didaktisch vermittelt (S. 104). Die Lernenden verfolgen das Ziel, eine Qualifikation zu erwerben, und werden mit Zeugnissen bewertet und selektioniert (ebd.).

Friz (2023) weist darauf hin, dass die Abgrenzungen zwischen formalen und nonformalen Lernen unscharf sind, und führt Freizeitkurse als Beispiel dafür an. Soziokulturelle Institutionen und Projekte bieten sowohl nonformale als auch informelle Lernräume an (ebd.). Beispielsweise werden in den Zürcher Gemeinschaftszentren unterschiedliche Kurse für die Quartierbevölkerung angeboten – also nonformales Lernen. Informelles Lernen, beispielsweise verbunden mit einer Erweiterung der Sozialkompetenzen, findet dort genauso statt. Von Felden (2021) zufolge ist heutzutage den meisten Forschenden klar, dass die unterschiedlichen Lernformen ineinandergreifen, aufeinander Bezug nehmen und nicht einfach trennbar sind (S. 104). Daraus kann geschlussfolgert werden,

dass die unterschiedlichen Lernerfahrungen zeitgleich erfolgen können und keine Bewertung im Sinne von «besser oder schlechter» benötigen.

Zum oben genannten Beispiel der Gemeinschaftszentren ist anzumerken, dass dort verschiedene Professionen aus dem Sozial-, Bildungs- und Kulturbereich interdisziplinär zusammenarbeiten. Was das informelle und nonformale Lernen angeht, bedarf die SKA einer Rollenklärung in den unterschiedlichen Settings sowie stetiger Reflexion.

Bildung

Aus diesen Ausführungen wird ersichtlich, dass Lernerfahrungen fest mit verschiedenen Bildungsorten und auch mit dem Bildungsbegriff verbunden sind. Friz (2019b) vermeidet in ihren Ausführungen zum informellen und nonformalen Lernen, soziokulturelle Institutionen als Bildungsorte zu beschreiben; stattdessen verwendet sie den Begriff der Lernräume (S. 110) und verweist auf die Wichtigkeit des gemeinsamen Lernens, Entwickelns und Reflektierens (S. 114). Hier könnte auch ein Unbehagen gegenüber dem Bildungsbegriff interpretiert werden. Im Sinne von; die gebildete Person bildet die unwissende lernende Person aus.

Schäfer (2022) ist der Ansicht, dass die Soziale Arbeit (und somit die SKA) eng mit Bildung verbunden ist und zugleich ein zwiespältiges Verhältnis dazu hat (S. 370). Ihm zufolge hat das Thema Bildung in der sozialarbeiterischen Disziplin in den letzten Jahren wieder an Bedeutung gewonnen. Er stellt fest, dass sich die Soziale Arbeit aktuell an einem ideologiekritischen und emanzipatorischen Bildungsbegriff orientiert, der «Prozesse des Verstehens, der Aneignung von Welt und der Mündigkeit assoziiert» (ebd.). Diese Annahme steht gemäss Schäfer ambivalent zu Bereichen der Sozialen Arbeit wie der Sozialpädagogik oder der fürsorgewissenschaftlich-sozialarbeiterischen Perspektive, die sich an der Bildung als ausgleichender Funktion von individuellen Defiziten orientiert. An dieser Haltung kritisiert er die Entpolitisierung sozialer Probleme (S. 370–371).

Wird Bildung in einem längerfristigen biografischen Kontext betrachtet und wie beschrieben als Aneignung von Welt verstanden, ist laut von Felden (2021) von einem Prozess wie auch Resultat der lebenslangen Selbstbildung auszugehen (S. 72). Der Besuch von Schulen oder Weiterbildungen ist demzufolge nur ein Teil davon (ebd.). Mit dem Aufkommen der Idee des lebenslangen Lernens, wie von der Europäischen Kommission proklamiert (vgl. Kapitel 3.1.2), seien die verschiedenen Lernformen (formell, nonformal, informell), die in verschiedenen Lebensbereichen lebenslang erfolgen sollen, dem Bildungsbegriff näher gekommen (ebd.). Während die Bildungspolitik dem lebenslangen Lernen primär eine gesellschaftliche Funktion zuschreibt, möchten die kritischen

Theorien laut von Felden (2021) den Bildungsbegriff hauptsächlich der persönlichen und freien Entwicklung der Individuen zuschreiben und somit einer Ökonomisierung der Bildung entgegenwirken (S. 72–73).

Häufig wird die Meinung vertreten, dass Bildung eine Voraussetzung für gesellschaftliche Teilhabe und somit Chancengerechtigkeit sei, also durch Kompetenzvermittlung auf das Teilhaben vorbereitet werde (Bundeszentrale für politische Bildung, 2017). Die Autorin dieser Arbeit hält diesen Standpunkt für gerechtfertigt. Mit dem nachfolgenden Hinweis des Anthropologen Dietrich (2017) soll jedoch die Wichtigkeit einer kritischen und reflektierten Haltung für die SKA verdeutlicht werden.

Dietrich (2017) kritisiert in Bezug auf Bildungsteilhabe, dass im pädagogischen Bereich oft stellvertretend für das Klientel (Kinder, Menschen mit Beeinträchtigungen, Menschen mit Migrationsstatus, Menschen aus von Armut geprägten Milieus) entschieden werde, welches Wissen oder Können vermittelt werden soll, damit Teilhabe möglich wird. In diesem Sinne kann Teilhabegerechtigkeit auch als erzwungene Verpflichtung wahrgenommen werden, sich der Mehrheitsgesellschaft anzupassen, ohne eine freie Entscheidung zur Teilnahme treffen zu können (S. 30). Dietrich plädiert daher für eine prozedurale, ermöglichende Teilhabegerechtigkeit in der Bildung (S. 44) und fordert einen reflexiven Umgang anhand folgender Fragen: «Welche Spielräume des Antwortens, welche Optionen der Wahl, welche Möglichkeiten der Artikulation, welche Weisen der Kommunikation werden gewährt oder können entstehen?» (Dietrich, 2017, S. 44).

Obschon sich Dietrich auf den pädagogischen Bereich bezieht, erachtet die Autorin Dietrichs Ausführungen als gerechtfertigte Hinweise für eine reflektierende Herangehensweise der Soziokulturellen Animation zum Themenbereich Lernen und Bildung. Die Prinzipien Partizipation, Diversität und Empowerment sowie Freiwilligkeit und Offenheit widerspiegeln sich in Dietrichs Reflexionsfragen.

3.2.4 Vermittlung digitaler Kompetenzen in nonformalen Bildungseinrichtungen

Im Bereich der Erwachsenenbildung hat die Interkantonale Konferenz für Weiterbildung (IKW) die Kampagne «einfach besser!» zur Förderung der Grundkompetenzen mitinitiiert. Aufgrund des Weiterbildungsgesetzes (WeBiG) vom 20. Juni 2014 unterstützt das Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation die Kantone finanziell darin, Programme zum Erwerb und Erhalt von Grundkompetenzen aufzubauen und durchzuführen (Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren, 2020, S. 2).

Aufgrund dieser schweizweiten Initiative sind in verschiedenen Kantonen neue Angebote entstanden oder bestehende Programme in der Grundkompetenzförderung

weiterentwickelt worden. Die finanzielle Subventionierung solcher Programme und Projekte durch Bund und Kantone hat wesentlich zu ihrem Ausbau beigetragen (Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren, 2020, S. 6–8).

3.3 Nonformales Bildungsprojekt «Lernstube Dübendorf»

Das nachfolgende Kapitel beschreibt die Lernstube in Dübendorf, die 2020 von der Trägerschaft «Weiterbildungskurse Dübendorf» (WBD) eröffnet wurde (Stiftung Weiterbildungskurse Dübendorf, 2021). Als Grundlage dazu dienen der «Leitfaden Projekt Lernstube 2023» des Mittelschul- und Berufsbildungsamts Zürich sowie die Podcast-Folge «Tour de Soziokultur in der Digitalität – Digitale Grundkompetenzen von Erwachsenen in der Lernstube Dübendorf» von Müller (Produzentin) und Schwaller (Interviewperson) (Müller, 2023).

Das Projekt «Lernstube» ist eine Massnahme im Bereich Alltagsbewältigung aus dem Programm «Grundkompetenzen Erwachsene» des Kantons Zürich mit dem Ziel der Grundkompetenzförderung. Das Programm basiert auf dem gesetzlichen Auftrag des Bundes im Weiterbildungsgesetz (WeBiG) (vgl. Kapitel 3.3.1). Es wurde ein Bedarf von niederschweligen Angeboten erkannt, da die bestehenden Weiterbildungsangebote zu hochschwellig organisiert waren und zu wenig besucht wurden (Mittelschul- und Berufsbildungsamt, 2023, S. 8).

Das Ziel der Lernstube ist es, einen niederschweligen Zugang zu Bildungsangeboten zu bieten, nicht mit Schulcharakter, sondern ein entspanntes Lernumfeld zu gestalten, in dem Menschen ihre eigenen Lernwünsche formulieren und ohne Druck ihre Kompetenzen selbstgesteuert erweitern können (Schwaller, 2023, 02:30-4:15). Der Besuch der Lernstube ist vollkommen freiwillig, es finden keine Zuweisungen von Drittstellen statt. Der Eigenwunsch der Weiterbildung steht im Fokus, denn die Besuchenden sollen mit dem Ziel der Selbstbefähigung Vertrauen in ihre Fähigkeiten gewinnen (Schwaller, 2023, 08:30-09:55).

Organisation und Überbau der Lernstuben

Die Lernstuben bilden ein Netzwerk aus regionalen Standorten. Jeder Standort wird von einer Trägerschaft geführt, die bereits Angebote in der Erwachsenenbildung betreibt und viel Erfahrung mitbringt – zum Beispiel die Caritas.

Gemäss Leitfaden des Projekt Lernstuben (Mittelschul- und Berufsbildungsamt, 2023) werden innerhalb einer Lernstube Kurse und Workshops für Grundkompetenzen im Bereich «Lesen und Schreiben, mündliche Ausdrucksfähigkeit in einer Landessprache, Grundkenntnisse der Mathematik und/oder die Anwendung von Informations- und Kommunikationstechnologien» angeboten (S. 23). Obwohl bei den Angeboten thematische Schwerpunkte gesetzt werden, besteht die Idee darin, fächerübergreifend zu arbeiten (ebd.). Die Zielgruppe ist sehr weit gefasst und hat inklusiven Charakter. Insbesondere sollen Menschen im Alter zwischen 18 und 65 Jahren angesprochen werden, die in einem oder mehreren Grundkompetenzbereichen Nachholbedarf haben. Vorausgesetzt werden mündliche Sprachkenntnisse auf der Stufe B1 (fortgeschrittene Sprachverwendung) (S. 10-11). Das Angebot ist kostenlos und wird durch ein ebenfalls kostenloses Kinderbetreuungsangebot ergänzt (S. 24).

Im Podcast «Tour de Soziokultur» berichtet Schwaller über das Projekt «Lernstube Dübendorf». Diese befindet sich gleich neben dem Bahnhof Dübendorf, in einem öffentlich zugänglichen Gebäude. Darin befindet sich unter anderem eine Bibliothek. Schwaller (2023) beschreibt den Ort wie ein gemütliches Café mit Stubencharakter. Verschiedene Sitzgelegenheiten und eine Caféecke laden zum Verweilen ein. Der Raum ist ausgestattet mit ITK-Infrastruktur sowie mit Laptops (05:12-07:02).

Neben der Lese- und Schreibförderung sowie einer «Bewerbungswerkstatt» bietet die Lernstube auch Computerkurse an. Diese sind nicht gemäss einem gewöhnlichen Kurssetting aufgebaut, sondern in den Betrieb der Lernstube integriert. Das Lernstuben-Team setzt sich aus Fachpersonen der Erwachsenenbildung, freiwilligen Helfer*innen und einer sogenannten Lernstuben-Animation zusammen (Schwaller, 2023, 02:49-03:30). Letztere ist neben koordinierenden und organisatorischen Aufgaben insbesondere durch die Funktion als «Türöffner*in» tragend (Schwaller, 2023, 11:12-11:26).

Meist suchen Menschen die Lernstuben beim ersten Mal mit einem konkreten Problem auf – zum Beispiel mit der Frage, wie ein QR-Code mit dem Smartphone gescannt werden kann (Schwaller, 2023, 10:29-11:15). Dabei komme es öfters vor, dass die Besuchenden die Lernstube zunächst als Dienstleisterin oder ein Helpdesk für die schnelle Lösung von Handy- oder Computerproblemen sehen. Dabei sei es wichtig, auf die

konkreten Anliegen einzugehen und das jeweilige Problem im Detail zu erfragen. Beim Beispiel des QR-Code-Scannens geht es in einem ersten Schritt darum, gemeinsam mit der hilfeschuchenden Person herauszufinden, ob in diesem Fall zuerst eine fehlende App zum Scannen installiert werden muss. Dieses gemeinsame Problemfinden und -lösen sei eine Gelegenheit, in einen längerfristigen Lernprozess einzusteigen, diene zunächst aber vor allem dem Beziehungsaufbau (Schwaller, 2023, 29:50-30:50).

Das offene, auf Freiwilligkeit beruhende Setting der Lernstube ermöglicht es Menschen, ohne Verpflichtungsdruck in die Angebote hineinzuschneppen. Hilfreich seien auch die freiwilligen Helfer*innen, die regelmässig Einsätze leisten. Sie unterstützen Besucher*innen in ihrem individuellen Lernprozess und leisten einen grossen Beitrag zur konstanten Beziehungspflege (Schwaller, 2023, 20:04-20:48).

So entsteht zunehmend mehr Verbindlichkeit und die Chance eines wiederholten Besuchs der Lernstube steigt. Durch die erzielten Lernerfolge entsteht bei den Besucher*innen die Motivation, sich weitere Kompetenzen anzueignen. So entsteht das, was unter lebenslangem Lernen verstanden wird, und entfaltet sein nachhaltiges Potenzial (Schwaller, 2023, 22:10-22:40).

Zusätzlich zu diesen eher unstrukturierten individuellen Lernsettings werden Kurse mit monatlich wechselnden Fokusthemen angeboten. Im Kurs «Computer und Handy» lauten die Themen beispielsweise: E-Mails schreiben, ein Suchabonnement für die Stellensuche einrichten oder Worddateien erstellen und verwalten. Wie oben beschrieben ist auch dafür keine Anmeldung nötig und der Kurseinstieg jederzeit möglich. Auf Wunsch der Besucher*innen können zudem Workshops zu spezifischen Themen durchgeführt werden, zum Beispiel «nützliche Apps für den Alltag». Diese setzen jedoch eine Anmeldung und eine Teilnehmendenzahl von mindestens vier Personen voraus (Schwaller, 2023, 37:20-38:10).

Alle diese Lernmöglichkeiten werden im Leitfaden als «vorkursorisch» beschrieben. Sie sollen den (Wieder-)Einstieg in das Lernen erleichtern (Mittelschul- und Berufsbildungsamt, 2023, S. 21).

Beworben werden die Lernstuben einerseits über Werbung wie Plakatkampagnen oder Flyer und über Social Media. Andererseits wird das Angebot auch durch andere Akteur*innen im Sozialbereich wie Sozialämtern, Gemeindezentren, Integrationsbeauftragte oder Kirchen vermittelt (Schwaller, 2023, 16:25-17:11). Gemäss Schwaller (2023) lässt sich ungefähr die Hälfte der Besuchenden auf die Vermittlung durch Sozialpartner*innen zurückführen (Schwaller, 2023, 17:13-17:37). Dabei führe das Erreichen der

Zielgruppe nicht automatisch zu einer tatsächlichen Teilnahme. Nach ihr könnte ein Ansatz darin bestehen, dass andere Akteur*innen nicht bloss auf das Angebot aufmerksam machen, sondern ihre Adressat*innen bis in die Lernstube begleiten (Schwaller, 2023, 18:30 -19:25).

Schwaller (2023) ist keine ausgebildete Soziokulturelle Animatorin. In der Rolle der Lernstuben-Animation nimmt sie dennoch eine fachliche Haltung ein, die mit der soziokulturellen Arbeitsweise in vielen Bereichen übereinstimmt (01:15-02:32). So sind ihr zufolge die Bedürfnisorientierung und das Animieren zur Selbsttätigkeit zentral. Dabei sei es wichtig, von den eigenen Vorstellungen diesbezüglich, was zu erlernen sei, abzusehen und keine Expert*innenhaltung einzunehmen. Viel förderlicher ist Schwaller (2023) zufolge die Haltung des gemeinsamen Lernens und Erforschens, was bei Besucher*innen ein Gefühl der Selbstwirksamkeit auslöse (30:15-31:40).

3.4 Bewertung der Lernstube anhand der SKA-Merkmale

Bei der Beschreibung der Lernstube ist zu erkennen, dass die Haltungs- und Arbeitsweisen in vielerlei Hinsicht mit der Soziokulturellen Animation übereinstimmen. Jedoch können auch Unterschiede festgestellt werden. Beides soll in diesem Kapitel genauer beleuchtet werden.

Integration in die Angebote durch Niederschwelligkeit

Im Projekt Lernstube wurden verschiedene Massnahmen umgesetzt, um ein möglichst niederschwelliges Angebot zu schaffen. Anders als klassische Weiterbildungsangebote hilft der Fokus auf die Alltagsbewältigung, nahe an den Bedürfnissen und der Lebenswelt der Adressat*innen anzusetzen. Wie Spierts (1998) betont, wird dabei an die «Kultur und Gewohnheiten der Zielgruppen» angeknüpft sowie lebensweltnah und bedürfnisorientiert gearbeitet (zit. in; Hangartner, 2013, S. 288).

Das angenehme und informelle Lernumfeld kann dazu beitragen, negative Erfahrungen beim Lernen zu vermeiden. Die kostenlose Nutzung der Angebote, die integrierte Kinderbetreuung und die gute Erreichbarkeit der Lernstube durch ihre zentrale Lage können dem Abbau von Hemmschwellen ebenfalls dienlich sein. Förderlich ist auch die unverbindliche, anmeldungslose Teilnahmemöglichkeit bei den meisten Angeboten.

Wie im Zusammenhang mit der integrativen Funktion der SKA im Kapitel «Funktionen der SKA» erläutert, sind intensive Beziehungsarbeit und die Schaffung eines sozialen Treffpunkts Voraussetzungen für eine gelingende Integration. Die Lernstuben-Animation nimmt hierbei eine wichtige Brückenfunktion ein. Einerseits soll Menschen der Zugang zur Lernstube (System–Lebenswelt) erleichtert werden. Andererseits soll es zu

Begegnungen zwischen Besucher*innen der Lernstube sowie zwischen Besucher*innen, Kursleitenden und Freiwilligen kommen.

Möglichkeiten der Partizipation

Betrachtet man die Möglichkeiten der Partizipation mittels der vier Partizipationsstufen (vgl. Kapitel 3.2.2), ergeben sich unter anderem folgende Erkenntnisse.

Auf der ersten Stufe Information, wird versucht, mittels verschiedener Werbekanäle (Website, Social Media, Plakatkampagnen, Flyer) und durch Akteur*innen im Sozialbereich (vgl. Kapitel 3.3) über das Projekt zu informieren, um die Adressat*innen zu erreichen. Da die Ausgestaltungen der Werbematerialien der Autorin nicht vorliegen, kann nicht abschliessend beurteilt werden, ob sie adressatengerecht gestaltet wurden und wie beispielsweise mit Sprachbarrieren umgegangen wird.

Diesbezüglich ist festzustellen, dass die Website der Lernstube nur in deutscher Sprache verfügbar ist. Positiv aufgefallen sind hingegen die Verwendung von «Einfacher Sprache» und die Möglichkeit, sich die Seite vorlesen zu lassen (Programm Grundkompetenzen, ohne Datum). Die Lage in einem öffentlich zugänglichen Gebäude und die angrenzende Bibliothek ermöglichen spontane Begegnungen und dass auch bislang nicht erreichte Menschen das Angebot für sich entdecken können.

Die Lernstube erfüllt in einigen Punkten auch die Bedingungen der zweiten Partizipationsstufe Mitwirkung. Das definierte Ziel der Grundkompetenzbildung und die Gestaltung der einzelnen Lernmöglichkeiten werden von der Organisation vorgegeben. Die Adressat*innen können ihre eigenen Anliegen einbringen und somit bei der Gestaltung der Inhalte mitwirken. Die Lernstuben-Animation und die freiwilligen Helfer*innen nehmen keine Expert*innenhaltung ein, sondern behandeln die Anliegen gemeinsam mit den Adressat*innen. Somit kann das individuelle Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten gestärkt werden, was auch die Motivation zu weiterer Teilnahme fördert.

Auf der dritten Stufe des Mitentscheids ist lediglich ein kleiner Aspekt auszumachen, nämlich, dass Adressat*innen ein Thema für einen Workshop eingeben und sich gemeinsam für eine Durchführung entscheiden. Dies erfordert anschliessend eine verbindliche Anmeldung zum Workshop. Schon an diesem Beispiel ist festzustellen, dass sich die Verbindlichkeit der Teilnehmenden mit steigender Partizipationsstufe erhöht. Damit wird aber die dritte Partizipationsstufe nicht wirklich erreicht. Denn dafür wäre beispielsweise das Abgeben der Verantwortung für einen Teilbereich notwendig. Auch die vierte Stufe der Selbstorganisation wird somit nicht erreicht.

Das Projekt «Lernstube Zürich» und damit auch die Lernstube Dübendorf wurden auf Basis eines gesetzlichen Auftrags (vgl. Kapitel 3.3) angestossen und von einem Projektteam «top-down» aufgebaut. Dies entspricht nicht dem soziokulturellen Ansatz der integralen Projektmethodik, der zufolge Projekte und Angebote gemeinsam mit den Adressat*innen und Stakeholder*innen aufgebaut werden.

Es wird ersichtlich, dass sich das Projekt «Lernstube» im Sinne der Teilhabegewährung bemüht, Partizipation zu ermöglichen, und somit die Merkmale der ersten und zweiten Stufe mehrheitlich erfüllt. Klar ist aber auch, dass Teilhabegewährung und Partizipation als umfassendes Ziel einer demokratischen Gesellschaft hin zu einer vollständigen Selbstbefähigung der Menschen, wie es der SKA vorschwebt, im aktuellen Aufbau der Lernstube nicht erfüllt werden können.

Dennoch kann geschlussfolgert werden, dass Partizipation als Mittel in der Lernstube erfolgreich zum Tragen kommt. Die Adressat*innen werden animiert, ihre digitalen (Grund-)Kompetenzen zu erweitern, und erleben dadurch Selbstwirksamkeit und Empowerment.

Vernetzung und Kooperation mit Akteur*innen im sozialen Bereich

Der hohe Anteil an Personen, die den Weg in die Lernstube über die Vermittlung von anderen Akteur*innen im sozialen Bereich gefunden haben, zeigt die gute Vernetzung des Projekts. Ein Grund für die gute Vernetzung mit anderen Akteur*innen dürfte darin bestehen, dass Organisationen die Trägerschaften der Lernstuben übernehmen, die bereits im selben Sozialraum tätig sind.

Zudem verfügt die Lernstube über ein stabiles Netzwerk aus freiwilligen Helfer*innen, welche die Adressat*innen bei ihren individuellen Anliegen unterstützen. Die direkte Zusammenarbeit von Freiwilligen und Adressat*innen stützt die Beziehungspflege und ist eine wichtige Ressource für den Erfolg der Lernstube. Akteur*innen im selben Sozialraum wie ein Gemeinschaftszentrum, ein Sozialdienst aber auch die freiwilligen Helfer*innen können als Schlüsselpersonen beziehungsweise zentrale Akteur*innen identifiziert werden.

Aus Sicht der SKA hätte die Kooperation mit anderen Akteur*innen Ausbaupotenzial. So könnten Angebote der Lernstube auch in einem Gemeinschaftszentrum stattfinden; oder es könnten gemeinsame Projekte lanciert werden, um die Lernstube noch bekannter zu machen. Gerade ein Gemeinschaftszentrum ist nicht nur in der Lage, räumliche Ressourcen zu bieten, sondern ist auch als Begegnungsort der Bewohner*innen eines

Quartiers etabliert. Hinzu kommt das soziokulturelle Know-how, das in den Gemeinschaftszentren mittlerweile ausreichend vorhanden ist.

Nonformales Lernen

Wie im Kapitel 3.2.3 ausgeführt, sind insbesondere das informelle und das nonformale Lernen nicht klar voneinander zu trennen. Obwohl das Projekt «Lernstube» in Hinblick auf seine Angebote auch als Bildungsbereich für formales Lernen gelten könnte, ist es auf informelles und nonformales Lernen ausgerichtet. Durch die an ein Café angelehnte Einrichtung ist kein Schulcharakter erkennbar. Indem die Angebote der Lernstube freiwillig besucht werden und die Adressat*innen ihre Lernziele selbständig wählen können, lässt sich der nonformale Charakter der Lernstube gemäss Kapitel 3.2.3 erkennen. Die in der Lernstube angebotenen Kurse sind flexibel gestaltet und die Adressat*innen können, je nach ihren Bedürfnissen, vollständig oder teilweise daran teilnehmen.

Die intrinsische Motivation, neue digitale Kompetenzen zu erwerben, wird von der Lernstuben-Animation und den freiwilligen Helfer*innen unterstützt. Die Fachpersonen, welche die Kurse und Workshops leiten, nehmen weitgehend eine klassische Lehr- und Lernvermittlungsrolle ein. Somit wird erkennbar, dass in den Lernstuben verschiedene Personen mit unterschiedlichen Aufgaben und Rollen gemeinsam für einen ganzheitlich gestalteten Lernraum sorgen.

Diese interdisziplinäre Zusammenarbeit findet auch an klassischen Orten der Soziokultur statt und ist als grosser Mehrwert für die Fachpersonen wie auch für die Adressat*innen anzuerkennen.

3.5 Beantwortung der zweiten Fragestellung

Bevor die zweite Unterfrage – «Wie sind nonformale Bildungsangebote für digitale Kompetenzen beschaffen und aus der Sichtweise der Soziokulturellen Animation zu bewerten?» – beantwortet werden kann, sind zunächst die Rahmenbedingungen und Grundlagen zu definieren, um ein Angebot aus der Sichtweise der Soziokulturellen Animation bewerten zu können. Als politische Rahmenbedingung zur Vermittlung digitaler Kompetenzen wurde im Kapitel 3.1.1 die Strategie Digitale Schweiz vorgestellt. Sie verfolgt das Ziel, allen Menschen eine chancengleiche digitale Teilhabe zu ermöglichen. Dafür wird insbesondere auf die Bildung und Stärkung der notwendigen digitalen Kompetenzen gesetzt. Dabei gelten digitale Kompetenzen in der Schweiz, wie im Kapitel 3.1.2 ausgeführt, zu den Grundkompetenzen. Zur Definition der digitalen Kompetenzen und zur Frage, wie diese strukturiert werden können, wurde der «Orientierungsrahmen Grundkompetenzen in IKT» herangezogen.

Um das Projekt «Lernstube» aus der Sicht der Soziokulturellen Animation bewerten zu können, wurden in den Kapiteln 3.2 bis 3.2.4 zuerst die Funktionen und Arbeitsprinzipien der SKA ausgeführt.

Die Beschaffenheit eines nonformalen Bildungsangebots wurde anschliessend im Kapitel 3.3 vorgenommen. Angesichts des begrenzten Umfangs dieser Arbeit hat sich die Autorin, wie im Kapitel 1.3 erläutert, entschieden, nur ein Projekt genauer zu beschreiben und zu bewerten. Dafür wurde das Projekt «Lernstube» mit dem Standort Dübendorf ausgewählt, da es auf dem gesetzlichen Auftrag der Grundkompetenzförderung beruht und, wie im Kapitel 3.2.4 ausgeführt, als geeignetes Beispiel für ein niederschwelliges nonformales Angebot im Bereich digitaler Kompetenzen gilt.

Das Projekt «Lernstube» hat sich zum Ziel gesetzt, einen niederschweligen Zugang zu Bildungsangeboten im Bereich der digitalen Grundkompetenzen für die Zielgruppe der Erwachsenen zu bieten. Das Projekt basiert dafür auf den Prinzipien der Freiwilligkeit, Offenheit, Selbsttätigkeit und des gemeinsamen Lernens. Fachpersonen aus der Erwachsenenbildung, freiwillige Helfer*innen sowie die sogenannte Lernstuben-Animation unterstützen die Besucher*innen bei ihren individuellen Lernwünschen. Ergänzt wird das Angebot durch Kurse und Workshops zu häufig auftretenden Anliegen und Themen. Die Bewertung des Projekts aus der Sichtweise der Soziokulturellen Animation im Kapitel 3.4 konnte bestätigen, dass das Projekt Arbeitsprinzipien der Soziokulturellen Animation nutzt, um die Niederschwelligkeit und Offenheit zu erhöhen. Bei den Möglichkeiten der Partizipation werden die ersten beiden Partizipationsstufen mehrheitlich erreicht. Nicht überall stimmen der Aufbau und die Prinzipien des Projekts «Lernstube» mit der Sichtweise der SKA überein. So werden die weiteren Partizipationsstufen (drei und vier) nicht erreicht. Der Grund dafür dürfte in dem Aufbau und der Organisation nach dem Top-down-Prinzip liegen. Aus Sicht der SKA wäre die integrale Projektmethodik zielführender, um die Partizipation zu erhöhen und die Teilhabegewährung zu verbessern.

Die Lernstube ist mit anderen Akteur*innen im selben Sozialraum gut vernetzt, um ihr Projekt zu bewerben. Innerhalb ihrer Angebote organisiert sie sich mit Fachpersonen aus der Erwachsenenbildung und arbeitet mit freiwilligen Helfer*innen zusammen. Die Vernetzungs- und Kooperationsarbeit erschliesst viele wichtige Ressourcen für das Projekt. Dies deckt sich mit der Vermittlungs- und Kooperationsfunktion, wie sie auch die SKA vorsieht. Trotzdem ist im Projekt noch Ausbaupotenzial bei der Zusammenarbeit und der Kooperation mit anderen Akteur*innen zu erkennen (vgl. Kapitel 3.4). Das Projekt entspricht zudem den Kriterien eines nonformalen Lernraums gemäss den Prinzipien der SKA.

Zusammenfassend ist zu erkennen, dass das Projekt Adressat*innen dazu animiert, ihre digitalen (Grund-)Kompetenzen zu erweitern, und sie dadurch Selbstwirksamkeit und Empowerment erleben. Es wird Wert darauf gelegt, dass Besucher*innen die Lerninhalte selbst festlegen und somit als Expert*innen ihrer Lebenswelt im Mittelpunkt stehen. Sie sollen Vertrauen in ihre Fähigkeiten gewinnen und so zur Selbstbefähigung gelangen.

4 Quartierarbeit als Lernraum für digitale Kompetenzen

Das folgende Kapitel widmet sich der Frage, welche Handlungsmöglichkeiten hinsichtlich der Vermittlung von digitalen Kompetenzen für die Quartierarbeit bestehen. Dazu wird zunächst die Quartierarbeit als soziokulturelle und sozialräumliche Praxis beschrieben, um im Anschluss verschiedene Handlungsmöglichkeiten zu skizzieren.

4.1 Definition Quartierarbeit

Gemeinwesenarbeit, sozialraumorientierte Arbeit, Stadtentwicklung, Quartiermanagement, Quartierarbeit: Betrachtet man die verschiedenen Begriffe, so zeigen sich diverse Tätigkeitsfelder, Definitionen, Arbeitsprinzipien und Professionen, die sich nicht nur inhaltlich überschneiden, sondern auch stetig weiterentwickeln, um sich wieder voneinander zu differenzieren.

Die Quartierarbeit ist nicht leicht zu erläutern. Eine vorgenommene Literaturrecherche hat ergeben, dass im deutschsprachigen Raum keine einheitliche Definition existiert. Der Begriff der Quartierarbeit kommt jedoch oft zum Einsatz, wenn es um die Soziale Arbeit in der Stadt- und Quartierentwicklung geht. Laut der «Arbeitsgruppe Quartierarbeit» stellt Quartierarbeit ein noch junges Tätigkeitsfeld dar, das sowohl mit der begrifflichen Abgrenzung als auch der einheitlichen Bestimmung seiner Handlungsprinzipien und -felder konfrontiert ist (Mathis et al., 2017, S. 3).

Aus diesem Grund veranstaltete die eigens dafür gegründete «Arbeitsgruppe Quartierarbeit» der «Plattform Gemeinde-, Stadt- und Regionalentwicklung» in einer Pilotphase (2014–2017) Forumstage mit Vertreter*innen verschiedener Quartierarbeitsstellen. Daraus entstand ein Ergebnisbericht, der die aktuelle Praxis und die verschiedenen Herausforderungen beschreibt (Mathis et al., 2017, S. 3–4). Geeinigt hat man sich auf folgende Prinzipien und folgendes Selbstverständnis der Quartierarbeit, deren Aufgabe die «[s]ozial nachhaltige und partizipative Entwicklung von Lebensräumen» sei:

- «Quartierarbeit bietet sich als intermediäre, vermittelnde Instanz an
- Quartierarbeit fördert Austausch, Vernetzung, Koordination und Kooperation
- Quartierarbeit ist prozess- und ressourcenorientiert mit präventiver Wirkung
- Quartierarbeit fördert die Teilhabe/Beteiligung an gesellschaftlichen Veränderungen (Demokratisierung)
- Quartierarbeit beteiligt sich an einem sozialraumbezogenen und interdisziplinären Diskurs und fördert ihn
- Quartierarbeit setzt sich mit Vielfalt und Vielseitigkeit auseinander» (Mathis et al., 2017, S. 6)

Im Ergebnisbericht wird zudem festgestellt, dass die Quartierarbeit nicht als Berufsbezeichnung, sondern als Tätigkeitsfeld zu verstehen ist und somit verschiedene Berufsgattungen zulässt. Ebenso divers gestalten sich die Finanzierungen und Trägerschaften (ebd.).

Das diverse Bild von Quartierarbeit zeigt sich in der Praxis in ihrer unterschiedlichen Ausrichtung und Fokussierung. So ist die Quartierarbeit in Zürich meist in die Gemeinschaftszentren integriert, die über Räumlichkeiten im gesamten Stadtgebiet verfügt und auch mobil arbeitet (Zürcher Gemeinschaftszentren, ohne Datum). In Bern ist die Quartierarbeit im Auftrag der Vereinigung Berner Gemeinwesenarbeit tätig, wo sie primär in «benachteiligten Quartieren» präsent ist, auf die sie ihr Augenmerk legt (ohne Datum). In Luzern wiederum ist die Quartierarbeit der städtischen Verwaltung angegliedert und setzt ihren Fokus aufgrund des Subsidiaritätsprinzips auf die Kinder- und Jugendarbeit. Zudem dient sie mit den dezentralen Büros als Anlaufstelle für die Quartierbevölkerung.

Allen Beispielen gemeinsam sind die oben genannten Prinzipien. Abhängig vom Standort unterscheiden sich ihre Tätigkeiten, da sich die Quartierarbeit an den jeweiligen Sozialräumen und den damit einhergehenden Bedürfnissen der Bevölkerung orientiert. Laut Willener (2013) fokussiert sich die sozialraumorientierte Arbeit auf diejenigen Menschen, die in einem spezifischen Gebiet wohnen oder tätig sind, und agiert basierend auf ihren offensichtlichen oder verborgenen Bedürfnissen (S. 365). Trotz des Grundsatzes des zielgruppenübergreifenden Handelns können fallspezifisch Zielgruppen definiert (S. 359) und unterschiedliche Ziele und Schwerpunkte für ein Quartier festgelegt werden (S. 365).

Gemäss Willener (2013) kann kein allgemeingültiges Konzept von Sozialraumorientierung festgelegt werden, sondern müssen sich die Quartierarbeiter*innen an den bestehenden Gegebenheiten in einem Quartier orientieren und dazu passende Praxiskonzepte aufbauen (S. 359). Auch Knopp und van Rießen (2020) heben die grosse Bedeutung der Sozialraumorientierung für die Soziale Arbeit hervor, zumal das Quartier, in dem Menschen leben, für viele einen wichtigen Lebens- und Handlungsraum darstellt (S. 3). Mit der sozialräumlichen Perspektive hat die Soziale Arbeit viele Handlungsmöglichkeiten und kann die Lebensbedingungen in einem Quartier positiv beeinflussen sowie Menschen darin bestärken, ihre Handlungsfähigkeit zur Wahrung ihrer eigenen Interessen zu erweitern (S. 4). Vor allem die letzteren Punkte, die Selbstbefähigung und die Orientierung an den Interessen der Menschen, sind wichtige Prinzipien der SKA.

Zusammenfassend lässt sich also sagen, dass sich die Quartierarbeit mit dem sozialraumorientierten Handeln konsequent an den Wünschen und den Bedürfnissen der

Adressat*innen im Sozialraum orientiert (Willener, 2013, S. 353). Dafür kann ein Quartierbüro oder ein Treffangebot der Quartierarbeit eine niederschwellige erstmalige Anlaufstelle bieten. Mit einer aktivierenden, ressourcenorientierten Haltung stehen die Potenziale und Ressourcen der Menschen sowie der gesamte soziale Raum im Mittelpunkt. Mittels partizipativer Methoden können gemeinsam mit den Adressat*innen Projekte und Angebote entwickelt werden. Diese nehmen dabei unterschiedlichste Formen an und sind je nach Zielsetzung für spezifische Zielgruppen (z. B. ein interkultureller Treff für Frauen) oder zielgruppenübergreifend (z. B. ein Quartierfest) ausgestaltet.

Ein fundamentaler Aspekt der Quartierarbeit ist nach Willener (2013) ihre Rolle als Brückenbauerin und Vermittlerin, einerseits zwischen System und Lebenswelt, andererseits zwischen den Quartierbewohner*innen, sowie auch die Netzwerkarbeit mit den passenden Akteur*innen (S. 366).

4.2 Handlungsmöglichkeiten für die Quartierarbeit – berufliche Praxis

Basierend auf den Erkenntnissen der bisherigen Arbeit werden nachfolgend Handlungsmöglichkeiten zur Vermittlung digitaler Kompetenzen aufgezeigt. Dabei ist zu beachten, dass die vorgenommene Auswahl aus einer subjektiven Einschätzung entstanden ist und keinen Anspruch auf Vollständigkeit erhebt. Einleitend wird dargelegt, wie dabei die Definition der Zielgruppe für die digitale Teilhabe vorgenommen werden können.

4.2.1 Zielgruppe für die digitale Teilhabe definieren

Nach Hangartner (2013) findet die Arbeit mit Gruppen, die im Fokus der soziokulturellen Arbeitsweise stehen, in verschiedenen und hinsichtlich Schicht, Alter und Kultur vielfältigen Bevölkerungsgruppen statt. Um eine Zielgruppe zu bestimmen, reichen die üblichen Zuordnungskategorien nicht aus. Die Soziokulturelle Animation und entsprechend die Quartierarbeit sind infolge des gesellschaftlichen Wandels mit sich ständig ändernden Bedingungen konfrontiert. Dies führt nicht nur zu neuen Bedürfnissen, sondern auch zu neuen Zielgruppen (S. 289–290). Spierts (1999) ist der Ansicht, dass Gruppen, die von benachteiligenden Faktoren betroffen sind, von der soziokulturellen Arbeit in der Vergangenheit besondere Aufmerksamkeit erhalten haben und für sie spezielle Angebote geschaffen wurden. Ihm zufolge birgt diese exklusive Aufmerksamkeit die Gefahr der Stigmatisierung und Ausgrenzung. Darüber hinaus sei dadurch das Prinzip der Offenheit nicht garantiert und Ziele wie Inklusion und Interaktion würden vernachlässigt (zit. in; Hangartner, 2013, S. 290). Eine der zentralen Aufgaben der Soziokulturellen Animation besteht jedoch gerade darin, Kohäsion und Zusammenhalt zu fördern und Gruppen zusammenzubringen (Wettstein, 2013, S. 104).

Daher ist es sinnvoll, bei der Bestimmung einer Zielgruppe für digitale Teilhabe nicht von exkludierenden Faktoren auszugehen, sondern stattdessen vom verbindenden Element des Teilhabewunsches. Wie im Kapitel zu den digitalen Kompetenzen aufgezeigt, ist die Gruppe, die über geringe digitale Kompetenzen verfügt, sehr heterogen. Überdies können auch Personen mit mehr digitalen Kompetenzen an weiteren Lernerfahrungen in diesem Bereich interessiert sein oder daran, ihre Kenntnisse als freiwillige Helfer*innen weiterzugeben.

Bei der Definition dieser Personen als Zielgruppe stünden das gemeinsame Interesse an digitaler Teilhabe und der Zusammenhalt im Mittelpunkt.

4.2.2 Kooperationen und Netzwerke stärken

Das neue Bundesgesetz über die Weiterbildung (WeBiG) (vgl. Kapitel 3.1.2) hat zur Lancierung verschiedener niederschwelliger nonformaler Bildungsangebote für digitale Grundkompetenzen geführt. Im Kanton Zürich ist das unter anderem die im Kapitel 3.3 vorgestellte Lernstube. Auch in der Stadt Luzern gibt es neue Projekte wie den Verein KUNIGO (ohne Datum) oder den Digi-Treff von Vicino (ohne Datum).

Darum erachtet es die Autorin als besonders relevant, dass sich Quartierarbeiter*innen über bestehende Angebote informieren und sich mit den entsprechenden Akteur*innen vernetzen. Das erworbene Wissen über die Angebote und das Netzwerk können schliesslich genutzt werden, um Adressat*innen im direkten Gespräch adäquat über die Angebote zu informieren und sie gezielt weiterzuvermitteln.

Die Erfahrungen aus der Praxis der Autorin zeigen, dass bei Adressat*innen, die sich in digitalen Räumen nicht selbst informieren können, direkte Gespräche besonders wichtig sind. Dies belegen auch die Erfahrungen des Projekts «Lernstube», bei dem etwa die Hälfte der Adressat*innen über Empfehlungen durch Sozialpartner*innen den Weg in diese findet (vgl. Kapitel 3.3).

Wenn ein Netzwerk zwischen der Quartierarbeit und Akteur*innen (im nonformalen Bildungsbereich) besteht oder aufgebaut wurde, ergeben sich nachfolgende Handlungsmöglichkeiten im Bereich der Kooperationen. Kooperationen sind insbesondere dann wichtig, wenn sich bestehende Angebote nicht im gleichen Sozialraum befinden wie ihre Adressat*innen. Auch im Projekt Lernstube hat sich gezeigt, dass die zentrale Lage sowie die Nähe zu anderen öffentlichen Einrichtungen (vgl. Kapitel 3.3) die Zugänglichkeit erhöhen. Daher könnte eine Handlungsmöglichkeit darin bestehen, die Akteur*innen in das Quartier zu holen und bereits vorhandene Räumlichkeiten der Quartierarbeit für die Durchführung der Angebote zu nutzen.

In seiner Vision einer professionellen sozialraumorientierten Praxis unterstreicht Willener (2013) die Bedeutung der interdisziplinären Zusammenarbeit (S. 365). Genau wie in Willeners Beispiel, einem aus planerischen und sozialen Berufen zusammengesetzten Team (ebd.), könnten sich auch Fachpersonen aus dem Bildungs- und aus dem sozialen Bereich (Quartierarbeiter*innen) zusammenschließen – sei es für kurze Zeit oder im Rahmen langfristiger Kooperationsprozesse.

Falls dies nicht möglich ist, wäre eine weitere Handlungsmöglichkeit, die Adressat*innen in die Angebote der Akteur*innen zu begleiten. Dies senkt die anfängliche Überwindung, die es braucht, um ein nonformales Angebot für digitale Kompetenzen kennenzulernen. Beispielsweise könnte man im Rahmen eines bestehenden Treffangebots der Quartierarbeit gemeinsam ein Angebot der Akteur*innen besuchen. Ein solches Vorgehen hält auch Schwaller (2023, 19:10-19:26) für eine geeignete Kooperationsmöglichkeit zwischen Lernstuben und der SKA.

Was das Entwickeln von eigenen Projekten anbelangt, sieht die Autorin Potenzial darin, auf das Wissen und die Erfahrungen der Akteur*innen zurückzugreifen, um dadurch eigene Projekte besser gestalten und Fehler vermeiden zu können.

4.2.3 Bestehende Strukturen und Angebote nutzen

Die Quartierarbeit verfügt über eine Vielzahl von bestehenden Strukturen und Angeboten, in denen nachfolgende Handlungsmöglichkeiten bestehen, um die Vermittlung digitaler Kompetenzen zu integrieren.

Ein Quartierbüro ist in der Regel ein niederschwellig zugänglicher Ort für kurze, unverbindliche Begegnungen zwischen Quartierarbeiter*innen und Quartierbevölkerung. Dabei besteht eine Handlungsmöglichkeit darin, den Adressat*innen bei Fragen im Bereich digitaler Kompetenzen offen zu begegnen und sie bei ihren konkreten technischen Anliegen zu unterstützen. Dies können Alltagsprobleme sein wie das Zurücksetzen eines Passworts oder das Ausfüllen eines digitalen Anmeldeformulars. Wie von der First-Level-Digital-Divide-Forschung (vgl. Kapitel 2.5) festgestellt, bestehen immer noch Hürden beim Zugang zu technischen Geräten und zu digitalen Räumen im Allgemeinen. In diesem Punkt könnte ein Quartierbüro materielle Ressourcen und Unterstützung bieten, indem es insbesondere Zugang zum Internet via WLAN und zu einem Computer, Tablet oder Drucker bietet. So könnte etwa die Bestätigung für eine digitale Anmeldung nach dem Absenden gleich ausgedruckt werden. Über solch kleinere Unterstützungen kann nach Willener (2013) viel Beziehungsarbeit geleistet werden – im Idealfall entwickelt sich daraus ein wertvolles Vertrauensverhältnis (S. 373).

Wird ein Wille zur Selbsthilfe erkannt oder übersteigt eine Unterstützungsanfrage die digitalen Kompetenzen bestimmter Quartierarbeiter*innen, können diese, wie im Kapitel 4.3.4 erwähnt, die Adressat*innen an Kooperationspartner*innen weitervermitteln. Um Zugangshürden für Menschen mit kleinem Budget abzubauen, ist es wertvoll, sie auf finanzielle Unterstützungsleistungen hinzuweisen, wie sie etwa Bildungsgutscheine⁵ bieten.

Im Quartierbüro bestehen somit schon erste informelle Lernmöglichkeiten, was ein Anfangspunkt für weiteres Lernen im Sinne von lebenslangem Lernen darstellen kann. Neben dem Quartierbüro gibt es weitere Angebote, bei denen Handlungsmöglichkeiten für die Quartierarbeit bestehen. So gibt es im Quartier, in der die Autorin tätig ist, einen wöchentlichen interkulturellen Frauentreff. Dessen Inhalte werden gemeinsam mit den Adressat*innen definiert (Mitentscheid). Gemäss Praxiserfahrung wurden Fragen zur Computer- und Handynutzung und damit verbundene Themen schon oft angesprochen. Die Quartierarbeiter*innen können dazu anregen, jene vermehrt als Thema des Tages zu wählen. Wie im Kapitel zu informellen und nonformalen Lernen und Bildung ausgeführt (vgl. Kapitel 3.2.3), sind nonformale Lernräume eher zielorientiert und systematisch ausgerichtet. Durch die Themensetzung entsteht demzufolge ein nonformales Lernsetting.

Die Umsetzung setzt voraus, dass transversale Kompetenzen (vgl. Kapitel 3.1.3) vorhanden sind, damit sich die Treffgruppe gemeinsam digitale Kompetenzen aneignen kann. Je nach behandelten Themen und vorhandenen Kompetenzen können auch externe Fachpersonen hinzugezogen werden.

4.2.4 Eigene Projekte aufbauen

Eine weitere Handlungsmöglichkeit sieht die Autorin in der Option, dass die Quartierarbeit neue Projekte aufbaut, die den Bedürfnissen der Adressat*innen des jeweiligen Quartiers entsprechen. Diese Möglichkeit empfiehlt sich unter anderem, wenn im Soziraum der Adressat*innen noch keine Angebote zur Vermittlung von digitalen Kompetenzen bestehen. Wie im vorausgehenden Kapitel 4.2.1 ausgeführt, sollte bei der Zielgruppendefinition vom verbindenden Element des Wunsches, am digitalen Raum teilnehmen zu können, ausgegangen werden.

⁵ Bildungsgutscheine sind ein Angebot des Kantons Luzern zur Unterstützung von Bildungsangeboten im Bereich Grundkompetenzen. Die Gutscheine haben einen Wert von CHF 500 und können unter anderem bei Kursen für digitale Grundkompetenzen eingelöst werden (Dienststelle Berufs- und Weiterbildung, ohne Datum).

Im Gegensatz zu bestehenden Projekten wie der Lernstube (vgl. Kapitel 3.3), die einen Top-down-Ansatz verfolgen, ist Professionellen der Soziokulturellen Animation zu empfehlen, anhand der integralen Projektmethodik im Sinne eines Bottom-up-Prozesses vorzugehen. Die integrale Projektmethodik eignet sich durch ihre partizipative Herangehensweise vom Anstoss und der Situationsanalyse bis hin zur Umsetzung eines Projekts dafür, die Bedürfnisse der Menschen in den Mittelpunkt zu rücken. Dadurch kann eine höhere Partizipationsstufe erreicht werden, was die Selbstwirksamkeit und das Empowerment der Adressat*innen steigert.

Der frühzeitige Beziehungsaufbau zu Adressat*innen und Stakeholder*innen kann nach Willener und Friz (2019) dazu beitragen, dass Menschen motiviert sind, am Projekt teilzunehmen oder sogar in einer Projektgruppe mitzuwirken (S. 161). Wie im Kapitel 4.2.3 vorgeschlagen, sollte zudem das Netzwerk zu bestehenden Akteur*innen im Bereich der Vermittlung digitaler Kompetenzen genutzt werden, um von deren Erfahrungen und Fehlern zu lernen oder allenfalls eine Kooperation einzugehen.

Wie anhand des Beispiels der Lernstube gezeigt, kann die Zusammenarbeit mit freiwilligen Helfer*innen einen grossen Mehrwert bieten. Dabei ist zu beachten, dass die Zusammenarbeit mit Helfer*innen umfassendes Wissen zum Themenkomplex des freiwilligen Engagements voraussetzt, worauf in dieser Arbeit aber kein Fokus liegt.

4.3 Beantwortung der dritten Fragestellung

Für die Beantwortung der dritten Unterfrage – «Welche Handlungsmöglichkeiten ergeben sich für die Quartierarbeit in Bezug auf die Vermittlung von digitalen Kompetenzen?» – wurde zunächst die Quartierarbeit als Handlungsfeld der Soziokulturellen Animation eingeführt und definiert (vgl. Kapitel 4.1). Darauf wurde die Adressierung der Zielgruppe aus soziokultureller Perspektive beschrieben (vgl. Kapitel 4.2.1) und anschliessend mehrere Handlungsmöglichkeiten für die Quartierarbeit aufgezeigt (vgl. Kapitel 4.2.2–4.2.4). Diese lassen sich den Bereichen «Zielgruppen definieren», «Kooperationen und Netzwerke», «bestehende Strukturen und Angebote» sowie «Aufbau neuer Projekte» zuordnen. Die vorgestellten Handlungsmöglichkeiten schliessen einander nicht aus und sind auch nicht als abschliessende Aufzählung zu betrachten. Da die verschiedenen Quartierarbeitsstellen unterschiedlich ausgerichtet sind (vgl. Kapitel 4.1) und sich auch ihre Sozialräume, ihre Adressat*innen sowie deren Bedürfnisse unterscheiden, müssen die Quartierarbeiter*innen abwägen, welche Handlungsmöglichkeiten sich vor Ort umsetzen lassen. Die Quartierarbeit kann dabei nicht nur als Brückenbauerin und Schlüsselperson fungieren, sondern auch als Initiantin von neuen Projekten auftreten.

5 Fazit für die Praxis und Profession

Ziel dieser Arbeit war es, folgende Hauptfragestellung zu beantworten: «Wie kann digitale Teilhabe durch die Vermittlung von digitalen Kompetenzen im Arbeitsfeld der Quartierarbeit gestärkt werden und welche Folgerungen ergeben sich daraus für die soziokulturelle Praxis?» Um diese Frage zu klären, wurden eingangs drei Unterfragen formuliert und in den vorausgehenden Kapiteln beantwortet. Nun werden die Erkenntnisse für die Praxis zusammengefasst und anschliessend die Schlussfolgerungen für die Profession dargelegt. Die Arbeit endet mit einem Ausblick und weiterführenden Fragestellungen – sowie dem Dank.

5.1 Ergebnisse und Beantwortung der Hauptfrage – berufliche Praxis

Mit der ersten Unterfrage – «Welche Faktoren beeinflussen die Teilhabechancen im digitalen Raum?» – konnte herausgearbeitet werden, dass Teilhabe sowohl im analogen Raum als auch im digitalen Raum nicht für alle Menschen gleichermassen möglich ist. Aufgrund der individuellen Ausstattung einer Person mit sozialem, kulturellem und ökonomischem Kapital ergeben sich gemäss Bourdieus Kapitalkonzept unterschiedliche Teilhabechancen (vgl. Kapitel 2.4). Auch die Digital-Divide-Forschung kommt zum Ergebnis, dass die Zugangsmöglichkeiten und die Nutzung des digitalen Raums unter anderem von der Kapitalausstattung einer Person abhängen. Die aktuellen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen wie auch die herrschenden Machtstrukturen haben ebenso Einfluss auf die Teilhabemöglichkeiten im digitalen Raum (vgl. Kapitel 2.6).

Diese Erkenntnisse können den Fachpersonen der SKA einen ersten Einblick geben, welche Faktoren zu berücksichtigen sind, um sich aus berufsethischer Sicht für die Gewährleistung von Teilhabe einzusetzen, und als Grundlage für die eigene professionelle Berufspraxis dienen.

Mit der zweiten Unterfrage – «Wie sind nonformale Bildungsangebote für digitale Kompetenzen beschaffen und aus der Sichtweise der Soziokulturellen Animation zu bewerten?» – konnte aufgezeigt werden, dass die Vermittlung digitaler Kompetenzen eine entscheidende Rolle bei der Stärkung der digitalen Teilhabe spielt. Um die chancengleiche digitale Teilhabe zu gewährleisten, werden mit der «Strategie Digitale Schweiz» und dem Weiterbildungsgesetz (WeBiG) digitale (Grund-)Kompetenzen mittels Bildungsangeboten gefördert (vgl. Kapitel 3.1–3.1.3).

Projekte wie die Lernstube in Dübendorf sind beispielhaft für nonformale Bildungsangebote, die sich auf die Vermittlung digitaler Grundkompetenzen konzentrieren. Durch die Anwendung von Arbeitsprinzipien wie Niederschwelligkeit und Offenheit wird die

Zugänglichkeit solcher Angebote erhöht. Allerdings zeigt die Analyse auch, dass eine stärkere Ausrichtung an der integralen Projektmethodik der SKA die Partizipation und Teilhabe weiter verbessern könnte. Die Vernetzung mit anderen Akteur*innen im Sozialraum und die Kooperation mit Fachpersonen und Freiwilligen sind wesentliche Ressourcen für solche Projekte und entsprechen der Vermittlungs- und Kooperationsfunktion der SKA (vgl. Kapitel 3.4). Aus der Analyse des Projekts «Lernstube» konnten wertvolle Erkenntnisse für die soziokulturelle Praxis und insbesondere für die Quartierarbeit abgeleitet werden. Basierend darauf wurden für die Beantwortung der dritten Unterfrage – «Welche Handlungsmöglichkeiten ergeben sich für die Quartierarbeit in Bezug auf die Vermittlung von digitalen Kompetenzen?» – unter anderem folgende Handlungsmöglichkeiten für die Quartierarbeit erarbeitet (vgl. Kapitel 3.4).

Die Zielgruppendefinition (vgl. Kapitel 4.2.1) für die Vermittlung digitaler Kompetenzen soll den Teilhabewunsch unabhängig von den individuellen ausschliessenden Faktoren in den Mittelpunkt stellen. Es handelt sich hierbei vornehmlich um eine Frage der Haltung der SKA zugunsten der Förderung von Kohäsion. Die integrative Funktion ist eine Teilaufgabe der SKA, aber nicht ihr Hauptziel (vgl. Kapitel 3.2.1).

Der Ausbau von Kooperation und die Netzwerkpflege (vgl. Kapitel 4.2.2) mit Akteur*innen aus dem Bildungsbereich stellen eine wichtige Ressource dar. Die Quartierarbeit kann in einer vermittelnden Funktion den Zugang zu bestehenden Angeboten erleichtern. Neben dieser intermediären Aufgabe besteht für sie auch die Möglichkeit, selbst als Initiatorin neuer Projekte zu agieren (vgl. Kapitel 4.2.4), wozu die Leitlinien der integralen Projektmethodik Orientierung geben. Der Erfahrungsschatz und das Fachwissen, das in Projekten wie der Lernstube vorhanden ist, sollten dazu zuerst berücksichtigt werden.

Die schon bestehenden Strukturen und Angebote (vgl. Kapitel 4.2.3) der Quartierarbeit in einem spezifischen Sozialraum, wie ein Quartierbüro oder ein Treffangebot, sind geeignete Ausgangspunkte für den Aufbau neuer Projekte. Dabei sind die individuellen Lebenswelten der Adressat*innen sowie ihre konkreten Bedürfnisse handlungsleitend.

Abschliessend kann festgehalten werden, dass der Quartierarbeit eine wichtige Rolle bei der Vermittlung digitaler Kompetenzen zur Stärkung der digitalen Teilhabe zukommt. Es zeigt sich die Notwendigkeit, die Vermittlung digitaler Kompetenzen als Handlungsfeld vermehrt in den Fokus zu rücken, dabei aber konsequent die Prinzipien und Methoden der SKA anzuwenden. Dies beinhaltet eine stärkere Betonung der Partizipation, die Anerkennung der Adressat*innen als Expert*innen ihrer Lebenswelt sowie die Förderung von Selbstwirksamkeit und Empowerment.

5.2 Schlussfolgerung für die Profession

Zu Beginn dieser Arbeit wurde herausgearbeitet, dass die digitale Transformation einen umfassenden gesellschaftlichen Wandel mit sich bringt. Sowohl die Soziale Arbeit im Allgemeinen als auch die SKA im Speziellen setzen sich für die Teilnahme und Teilhabe aller Menschen ein und unterstützen somit den gesellschaftlichen Zusammenhalt. Gerade wenn Teilhabe als Ziel einer demokratischen Gesellschaft definiert wird (Stade, 2019, S. 53), sollte sich die Teilhabe-Orientierung (Mogge-Grotjahn, 2022, S. 109) als haltungs- und handlungsleitendes Berufsverständnis etablieren.

Durch die Verpflichtung der Einhaltung der Menschenrechte wie auch durch den Berufskodex kommt der Sozialen Arbeit das dritte Mandat zu, wie es Staub-Bernasconi definiert (vgl. Kapitel 2.1). Aus diesem kann für Professionelle der Soziale Arbeit geschlossen werden, dass sie sich selbst den Auftrag geben können, Strukturen und Angebote aufzubauen, die der Stärkung von digitalen Kompetenzen zugutekommen. Dies schließt auch die SKA und das Berufsfeld der Quartierarbeit ein.

Die Auseinandersetzung mit nonformalen Bildungsangeboten und Soziokultureller Animation zeigt auf, dass zwischen beiden eine starke Verbindung besteht: Lernerfahrungen sind mit informellen, nonformalen und formalen Bildungsorten verknüpft. Wo primär die Soziokulturelle Arbeitsweise im Mittelpunkt steht, kann, wie Friz (2019b) vorschlägt, von Lernräumen gesprochen werden, die das gemeinsame Lernen, Entwickeln und Reflektieren fokussieren (S. 110–114). Dabei ist festzustellen, dass die Soziokulturelle Animation ein erweitertes Bildungsziel verfolgt. Es geht danach nicht hauptsächlich um Kompetenzerwerb und Wissensvermittlung (dafür ist die formale Bildung zuständig), sondern vor allem um die Stärkung digitaler Kompetenzen als Schlüssel zur gesellschaftlichen Teilhabe.

Die Autorin möchte darauf hinweisen, dass das Ziel der SKA nicht etwa darin besteht, mit bestehenden Angeboten aus dem formalen und nonformalen Bereich für die Vermittlung digitaler Kompetenzen zu konkurrieren. Vielmehr eignen sich ihre Arbeitsweisen und ihr Sozialraumbezug besonders, um ergänzende und bedürfnisgerechte Projekte zu schaffen oder, wie im Kapitel 4.2.2 zu Kooperation und Vernetzung ausgeführt, mit geeigneten Akteur*innen zusammenzuarbeiten. In diesem Zusammenhang sind die konkreten Ausführungen zur kooperativen und/oder transdisziplinären Zusammenarbeit von Willener in «Integrale Projektmethodik» (Willener, 2019) als weiterführende Literatur zu empfehlen – sowohl für konkrete Projektvorhaben als auch für weitere studentische Arbeiten, die diesen Aspekt in Bezug auf digitale Kompetenzen noch detaillierter untersuchen wollen.

Von Felden (2021) betont, dass Bildung als lebenslanger Prozess der Selbstbildung und Weltaneignung verstanden werden sollte (S. 72). Dieser Ansatz wird durch den Grundgedanken des lebenslangen Lernens unterstützt (ebd.). In Bezug auf digitale Kompetenzen sind sowohl Adressat*innen als auch die Professionellen der SA und SKA herausgefordert, sich stetig weiterzubilden. Dies kann sowohl in informellen und nonformalen Lernräumen als auch an formalen Bildungsorten wie der Hochschule geschehen.

Die Autorin dieser Arbeit geht davon aus, dass hinsichtlich des Zugangs zu digitalen Räumen und der adäquaten Nutzung von digitalen Technologien auch im Bereich der Hochschulbildung Hürden bestehen können, welche die Studierenden, aber auch die Dozierenden der Sozialen Arbeit betreffen können. Diese Hürden sollten auf allen Ebenen kontinuierlich abgebaut werden.

Die digitale Transformation bedingt zudem, dass ethische wie auch technische Fragestellungen vermehrt fächerübergreifend in den Lehrplänen der Hochschulbildung behandelt und Vor- und Nachteile in allen Diskursfeldern reflektiert werden können (vgl. Huber et al., 2020). Dies befähigt Professionelle der Sozialen Arbeit, im Diskurs zur digitalen Transformation und zum damit einhergehenden gesellschaftlichen Wandel eine fachliche Position zu beziehen.

Um mit den aktuellen und zukünftigen Herausforderungen sowie mit den sich stets wandelnden Fragestellungen Schritt halten zu können, bedarf es einer kontinuierlichen Weiterbildung und Reflexion der Fachpersonen. Hierfür eignet sich beispielsweise die Teilnahme oder die Mitwirkung an fachinternen Austauschgefässen wie dem «Barcamp Soziokultur und digitaler Wandel» (Verein Radarstation, 2022). Dort haben Fachpersonen die Möglichkeit, die aktuellen Chancen und Herausforderungen der digitalen Transformation für die Profession und ihre Adressat*innen zu reflektieren und gegenseitig von den in der Praxis gemachten Erfahrungen zu profitieren.

5.3 Ausblick und weiterführende Fragestellungen

Die vorliegende Bachelorarbeit konnte einen ersten Überblick über Ansätze zur Stärkung digitaler Teilhabe durch die Vermittlung digitaler Kompetenzen in der Quartierarbeit geben. Die Schwierigkeit bestand insbesondere darin, dass in der vorhandenen Literatur zur digitalen Teilhabe noch kaum Bezug auf dieses Arbeitsfeld genommen wird. Generell kann festgestellt werden, dass die theoretische Auseinandersetzung der Sozialen Arbeit mit der digitalen Transformation bislang nur in einzelnen Handlungsfelder der Jugendarbeit oder der Arbeit mit Menschen mit Behinderung detaillierter beleuchtet wird.

In Bezug auf das Handlungsfeld der Quartierarbeit wäre es für die fachliche Weiterentwicklung von Vorteil, wenn die gemachten Praxiserfahrungen vermehrt dokumentiert und somit für Forschungszwecke oder von anderen Fachpersonen genutzt werden könnten.

Hierzu könnten auch weitere studentische Arbeiten beitragen, die sich in Form einer Forschungsarbeit erneut mit dem Thema der digitalen Teilhabe in der Quartierarbeit auseinandersetzen. Grundlage hierfür könnten Interviews mit Fachkräften aus der Praxis sein, um Einblick in laufende Projekte zu erhalten. Ebenso könnten Adressat*innen interviewt werden, um ihre konkreten Bedürfnisse und Erfahrungen im Umgang mit der digitalen Transformation oder mit Angeboten der Quartierarbeit zu ermitteln.

Ein weiterer relevanter Forschungsbereich ist die Organisation und Zusammenarbeit mit freiwilligen Helfer*innen in Projekten, welche die digitale Teilhabe stärken. Wie können Freiwillige nachhaltig eingebunden werden? Welche Ausbildung oder Unterstützung benötigen sie, um andere Menschen bei der Stärkung ihrer digitalen Kompetenzen zu unterstützen?

Schliesslich wäre es auch interessant zu untersuchen, wie Fachpersonen der Quartierarbeit mit der digitalen Transformation umgehen. Welche Einstellungen und Meinungen haben sie zu diesem Thema? Stehen sie der digitalen Transformation eher ablehnend oder positiv gegenüber? Und welche Faktoren beeinflussen diese Einstellungen?

Abschliessend kann gesagt werden, dass das Thema «digitale Teilhabe in der Quartierarbeit» ein spannendes und zukunftsweisendes Forschungsfeld darstellt, das noch viele offene Fragen und ebenso viele Potenziale birgt. Es bleibt zu hoffen, dass sich die Soziokulturelle Animation und Fachpersonen der Quartierarbeit neugierig und offen sowohl den Herausforderungen als auch den Chancen der digitalen Transformation stellen, um die digitale Teilhabe für alle Menschen weiter zu stärken.

6 Dank

Mit der Abgabe dieser Bachelorarbeit schliesse ich den letzten Schritt meiner Ausbildung an der Hochschule für Soziale Arbeit ab. Rückblickend war meine Studienzzeit geprägt von zahlreichen wertvollen Erfahrungen, intensiven Lernprozessen und einigen persönlichen herausfordernden Momenten. Ich möchte an dieser Stelle meinen tiefen Dank an die gesamte Hochschule für Soziale Arbeit aussprechen, die mich während meiner ganzen Studienzzeit unterstützt und begleitet hat.

Ein besonderer Dank gilt meiner Dozentin, Simone Gretler Heusser, für ihre wertvollen fachlichen Inputs für die Bachelorarbeit und ihre Aufmunterungen, die mir immer wieder Kraft und Motivation gaben.

Ein herzlicher Dank geht auch an Mirjam, Philipp und Christian, die sich die Zeit genommen haben, meine Arbeit zu korrigieren und mir wertvolle inhaltliche Rückmeldungen gaben.

Ich bin zudem sehr dankbar für meine Arbeitsstelle während des Studiums, die mir tiefe Einblicke in die Praxis ermöglichte und meinen Lernweg enorm bereicherte.

Ebenso danke ich meinen Studienkolleg*innen für die anregenden Gespräche zum Thema und für die willkommenen Ablenkungen zwischendurch. Ein besonderer Dank gilt auch meinem persönlichen Umfeld, das mir mit unermesslicher Geduld und stetiger Unterstützung zur Seite stand.

Ohne all diese Menschen und ihre Unterstützung wäre dieser Weg nicht möglich gewesen. Danke!

7 Literatur- und Quellenverzeichnis

- AvenirSocial. (2014). *Berufsbild der Professionellen Sozialer Arbeit*. https://avenirsocial.ch/wp-content/uploads/2018/12/AS_Berufsbild_DE_def_1.pdf
- Beranek, A. (2021). *Soziale Arbeit im Digitalzeitalter: Eine Profession und ihre Theorien im Kontext digitaler Transformation*. Beltz Juventa.
- Beranek, A., Hammerschmidt, P., Hill, B., & Sagebiel, J. (2021). Einführung: Big Data, Facebook, Twitter & Co. Soziale Arbeit und digitale Transformation. In P. Hammerschmidt, J. Sagebiel, B. Hill, & A. Beranek (Hrsg.), *Big Data, Facebook, Twitter & Co. Und Soziale Arbeit* (2. Aufl., S. 9–32). Beltz Juventa.
- Buchmann, P. (2018, Oktober 25). *Wissen im Internet - Wikipedia: Sorgen und Träume der Chefin*. Schweizer Radio und Fernsehen. <https://www.srf.ch/news/panorama/wissen-im-internet-wikipedia-sorgen-und-traeume-der-chefin>
- Bundesamt für Kommunikation. (2020). *Strategie Digitale Schweiz 2020*. <https://www.bk.admin.ch/dam/bk/de/dokumente/dti/StrategieDCH/strategie-dch2020.pdf.download.pdf/Strategie%20Digitale%20Schweiz%202020.pdf>
- Bundesamt für Kommunikation. (2019). *Chancengleichheit für alle*. <https://www.bakom.admin.ch/bakom/de/home/digital-und-internet/strategie-digitale-schweiz/chancengleichheit/chancengleichheit-fur-alle.html>
- Bundesamt für Kommunikation. (2021). *Barrierefreiheit von Webseiten*. <https://www.bakom.admin.ch/bakom/de/home/digital-und-internet/strategie-digitale-schweiz/chancengleichheit/barrierefreiheit-von-webseiten.html>
- Bundesamt für Statistik. (2021). *Profil der Internetnutzerinnen und -nutzer im Jahr 2019: Ungleiche Verteilung digitaler Kompetenzen bei Internetnutzerinnen und -nutzern in der Schweiz*. <https://www.bfs.admin.ch/asset/de/16044038>
- Bundesamt für Statistik. (2023). *Kommunikation und Information*. <https://dam-api.bfs.admin.ch/hub/api/dam/assets/25065499/master>
- Bundeskanzlei. (2023). *Strategie Digitale Schweiz 2023*. <https://digital.swiss/user-data/uploads/strategie-dch-de.pdf>
- Bundesministerium für Digitalisierung und Wirtschaftsstandort. (2021). *Digitales Kompetenzmodell für Österreich: DigComp 2.2 AT*. <https://epale.ec.europa.eu/de/resource-centre/content/digitales-kompetenzmodell-fuer-oesterreich-digcomp-22>
- Bundeszentrale für politische Bildung. (2017, Mai 11). *Digitale Teilhabe als Voraussetzung für soziale Teilhabe*. <https://www.bpb.de/die-bpb/presse/248495/digitale-teilhabe-als-voraussetzung-fuer-soziale-teilhabe-hamburg-11-mai-2017/>
- Carolus, A., Wienrich, C., & Markus, A. (ohne Datum). *Digitale Kompetenzen*. <https://www.bidt.digital/glossar/digitale-kompetenzen/>
- Definition and Selection of Competencies - OECD. (2005). *Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen*. <https://www.deseco.ch/bfs/deseco/en/index/03/04.parsys.97111.downloadList.89603.DownloadFile.tmp/2005.dskcexecutivesummary.ge.pdf>

- Dienststelle Berufs- und Weiterbildung. (ohne Datum). *Bildungsgutscheine Grundkompetenzen*. https://beruf.lu.ch/Beratung_und_Unterstuetzung/Finanzielle_Unterstuetzung/Bildungsgutscheine
- Dietrich, C. (2017). Teilhaben – Teil sein – Anteil nehmen: Anthropologische Argumente der Zugehörigkeit. In I. Miethe, A. Tervooren, & N. Ricken (Hrsg.), *Bildung und Teilhabe* (S. 29–46). Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-13771-7>
- Emmenegger, B. (2013). Raumkonzeptionen und Sozialraumorientierung in der Sozialen Arbeit. In B. Wandeler (Hrsg.), *Soziokulturelle Animation: Professionelles Handeln zur Förderung von Zivilgesellschaft, Partizipation und Kohäsion* (2. Aufl., S. 325–347). Interact.
- EnergieSchweiz. (ohne Datum). *Smart-Home-Technologie hilft, Energie zu sparen*. <https://www.energieschweiz.ch/smart-home/>
- Feller, R., Schwegler, C., Bourdin, C., & Büchel, K. (2022). *Förderung der Grundkompetenzen: Schnittstellen und Qualität*. https://www.iiz.ch/?action=get_file&language=de&id=24&resource_link_id=209
- Friz, A. (2019a). Empowerment. In A. Willener & A. Friz (Hrsg.), *Integrale Projektmethodik* (S. 42–48). Interact. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3521543>
- Friz, A. (2019b). Informelles Lernen. In A. Willener & A. Friz (Hrsg.), *Integrale Projektmethodik* (S. 110–115). Interact. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3521543>
- Friz, A. (2023). *Kernbegriffe Soziokultur: Informelles Lernen*. <https://blog.hslu.ch/kernbegriffesoziokultur/informelles-lernen/>
- Genner, S. (2019). *Kompetenzen und Grundwerte im digitalen Zeitalter*. Eidgenössische Kommission für Kinder- und Jugendfragen (Hrsg.). https://ekkj.admin.ch/fileadmin/user_upload/ekkj/02publikationen/Berichte/d_2019_EKKJ_Bericht_Digitalisierung.pdf
- Ghielmini, S., Kaufmann, C., Post, C., Büchler, T., Wehrli, M., & Amacker, M. (2021). *Grund- und Menschenrechte in einer digitalen Welt*. buch & netz. https://skmr.ch/assets/publications/210518_Grund_und_Menschenrechte_in_einer_digitalen_Welt.pdf
- Hangartner, G. (2013). Ein Handlungsmodell für die Soziokulturelle Animation zur Orientierung für die Arbeit in der Zwischenposition. In B. Wandeler (Hrsg.), *Soziokulturelle Animation: Professionelles Handeln zur Förderung von Zivilgesellschaft, Partizipation und Kohäsion* (2. Aufl., S. 265–322). Interact.
- Henke, S. (2022). Medienpädagogik. In A. van Rießen & C. Bleck (Hrsg.), *Handlungsfelder und Adressierungen der Sozialen Arbeit* (S. 441–447). Kohlhammer. <https://elibrary.kohlhammer.de/book/10.17433/978-3-17-039847-4>
- Huber, A., Luginbühl, M., Doerk, M., Sierra-Barra, S., Stade, P., Steiner, O., Waldis, B., & Schädler, S. (2020). *Positionspapier: Soziale Arbeit und Digitalisierung*. https://www.sozialdigital.eu/wp-content/uploads/2020/09/Positionspapier_Digitalisierung_DE.pdf

- Hug, A. (2013). Eine Praxis der alltäglichen Demokratie. In B. Wandeler (Hrsg.), *Soziokulturelle Animation: Professionelles Handeln zur Förderung von Zivilgesellschaft, Partizipation und Kohäsion* (2. Aufl., S. 203–222). Interact.
- Husi, G. (2013). Die Soziokulturelle Animation aus strukturierungstheoretischer Sicht. In B. Wandeler (Hrsg.), *Soziokulturelle Animation: Professionelles Handeln zur Förderung von Zivilgesellschaft, Partizipation und Kohäsion* (2. Aufl., S. 97–155). Interact.
- Husi, G. (2020). Teilhabe. In *Wörterbuch der Schweizer Sozialpolitik*. Seismo. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4270384>
- Initiative D21 e.V. (Hrsg.). (2022). *D21-Digital-Index 2021/2022, Jährliches Lagebild zur Digitalen Gesellschaft*. https://initiatived21.de/uploads/03_Studien-Publikationen/D21-Digital-Index/2021-22/d21digitalindex-2021_2022.pdf
- International Federation of Social Workers. (2014). *Die IFSW/IASSW Definition der Sozialen Arbeit von 2014* (B. Schmocker, Übers.). <https://www.ifsw.org/wp-content/uploads/2019/07/definitive-deutschsprachige-Fassung-IFSW-Definition-mit-Kommentar-1.pdf>
- International Institute for Management Development. (2023). *World Digital Competitiveness Ranking*. <https://www.imd.org/centers/wcc/world-competitiveness-center/rankings/world-digital-competitiveness-ranking/>
- Kantonsspital Baden. (ohne Datum). *Der neue Da Vinci am KSB*. <https://www.kantonsspitalbaden.ch/Fachbereiche/Urologie/Da-Vinci-Operationsroboter/index.html>
- Kettemann, M. C. (2020). Menschenrechte und politische Teilhabe im digitalen Zeitalter: Stellungnahme als Sachverständiger auf Einladung des Ausschusses für Menschenrechte und humanitäre Hilfe des Deutschen Bundestags. *Working Papers of the Hans-Bredow-Institut | Works in Progress*. <https://doi.org/10.21241/SSOAR.71723>
- Knopp, R., & van Rießen, A. (2020). Das Handlungsfeld Sozialraum aus der Perspektive Sozialer Arbeit: Gemeinwesenarbeit – Sozialraumarbeit – Quartiersmanagement. In M. Burmester, J. Friedmann, S. Funk, S. Kühnert, & D. Zisensis (Hrsg.), *Die Wirkungsdebatte in der Quartiersarbeit* (S. 3–17). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-30539-0_1
- Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren. (2020). *Grundsatzpapier 2021–2024 zur Förderung des Erwerbs und Erhalts von Grundkompetenzen Erwachsener: Verabschiedung*. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren. <https://www.edk.ch/de/dokumentation/rechtstexte-beschluesse/beschluesse/beschluesse-2020/grundkompetenzen-erwachsener-grundsatzpapier-2021-2024-zur-foerderung-des-erwerbs-und-erhalts-von-grundkompetenzen-erwachsener-korrespondenzbeschluss-der-edk-plenarversammlung-vom-28-april-2020>
- Küng, J., & Walker, C. (2019, Dezember 16). Smarte Menschen zieht es in Smarte Städte, doch wie Smart ist die Schweiz wirklich? *Immobilienblog Hochschule Luzern*. <https://hub.hslu.ch/immobilienblog/2019/12/16/smart-menschen-zieht-es-in-smarte-staedte-doch-wie-smart-ist-die-schweiz-wirklich/>

- Kutscher, N. (2019). Digitale Ungleichheit als Herausforderung für Medienbildung. *Die Deutsche Schule*, 111(4), 379–390. <https://doi.org/10.31244/dds.2019.04.02>
- Kutscher, N., & Iske, S. (2020). Digitale Ungleichheiten im Kontext Sozialer Arbeit. In N. Kutscher, T. Ley, U. Seelmeyer, F. Siller, A. Tillmann, & I. Zorn (Hrsg.), *Handbuch Soziale Arbeit und Digitalisierung*. Beltz Juventa.
- Langes, B., & Boes, A. (ohne Datum). *Digitalisierung*. <https://www.bidt.digital/glossar/digitalisierung/>
- Marr, M., & Zillien, N. (2019). Digitale Spaltung. In W. Schweiger & K. Beck (Hrsg.), *Handbuch Online-Kommunikation* (S. 283–306). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18016-4_12
- Mathis, D., Nüssli, F., Peyer-Fischer, S., Renggli, D., Steiner, T., & Villiger, S. (2017). *Ergebnisbericht Quartierarbeit*. Plattform GSR, Forum für Gemeinde-, Stadt- und Regionalentwicklung. https://www.plattform-gsr.ch/images/content/Quartierarbeit/Ergebnisbericht_Forum_Quartierarbeit_161229b.pdf
- Mittelschul- und Berufsbildungsamt. (2023). *Projekt Lernstuben Leitfaden 2023*. https://www.zh.ch/content/dam/zhweb/bilder-dokumente/themen/bildung/weiterbildung-hoehere-berufsbildung/grundkompetenzen/projekt_leitfaden_lernstuben_2023.pdf
- Mogge-Grotjahn, H. (2022). *Gesellschaftliche Teilhabe: Grundlagen professioneller Haltung und Handlung*. Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-038445-3>
- Müller, N. (Produzentin). (2023, 11. Juli). Digitale Grundkompetenzen von Erwachsenen in der Lernstube Dübendorf [Podcast Folge 7]. In *Tour de Soziokultur in der Digitalität*. Radarstation. <https://radarstation.ch/podcast/tdsidd-007-digitale-grundkompetenzen-von-erwachsenen-in-der-lernstube-duebendorf>
- Overwien, B. (2020). Informelles Lernen. In P. Bollweg, J. Buchna, T. Coelen, & H.-U. Otto (Hrsg.), *Handbuch Ganztagsbildung* (S. 231–242). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23230-6_18
- Philipp, N. (2022). Einfach online Hilfe finden. *Nachbarn*, 1, 16–17. <https://caritas-regio.ch/media/beDownloads/Magazin-Caritas-Bern-2022-Nr-1.pdf>
- Programm Grundkompetenzen. (ohne Datum). *Lernstube Dübendorf*. <https://lernstuben.ch/lernstuben-ueberblick/lernstube-duebendorf>
- Redecker, C. (2019). *Europäischer Rahmen für die digitale Kompetenz Lehrender: Digcompedu* (Goethe-Institut, Übers.). Goethe-Institut. <https://docplayer.org/164874965-Europaeischer-rahmen-fuer-die-digitale-kompetenz-lehrender.html>
- Reinhold, K. (2019, Oktober 23). *Digitale Räume als Ort und Gegenstand politischer Bildung*. <https://www.bpb.de/lernen/kulturelle-bildung/334787/digitale-raeume-als-ort-und-gegenstand-politischer-bildung/>
- Rudolph, S. (2019). *Digitale Medien, Partizipation und Ungleichheit: Eine Studie zum Sozialen Gebrauch des Internets*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-26943-2>

- Santoro, I. (2022, Dezember 5). Abschaffung der Billettautomaten: Lösung für Handylose unklar. *SRF News*. <https://www.srf.ch/news/schweiz/digitale-zug-und-bustickets-abschaffung-der-billettautomatenloesung-fuer-handylose-unklar>
- Schäfer, S. (2022). (Politische) Bildung. In A. van Rießen & C. Bleck (Hrsg.), *Handlungsfelder und Adressierungen der Sozialen Arbeit* (S. 369–376). Kohlhammer. <https://elibrary.kohlhammer.de/book/10.17433/978-3-17-039847-4>
- Schmidt-Hertha, B., & Rohs, M. (2018). Editorial: Medienpädagogik und Erwachsenenbildung. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 30, i–viii. <https://doi.org/10.21240/mpaed/30/2018.03.06.X>
- Schroer, M. (2022). *Soziologische Theorien: Von den Klassikern bis zur Gegenwart* (2. Aufl.). utb. <https://elibrary.utb.de/doi/10.36198/9783838588063-308-341>
- Schwaller, M. (Interviewperson). (2023, 18. Juli). Digitale Grundkompetenzen von Erwachsenen in der Lernstube Dübendorf [Podcast Folge 7]. In *Tour de Soziokultur in der Digitalität*. Radarstation. <https://radarstation.ch/podcast/tdsidd-007-digitale-grundkompetenzen-von-erwachsenen-in-der-lernstube-duebendorf>
- Schweizer Dachverband Lesen und Schreiben. (ohne Datum). *Grundkompetenzen*. <https://www.kompetence.ch/grundkompetenzen.cfm>
- Settele, C. (2019, Juli 3). Übersetzer-Apps machen die Kommunikation in den Ferien leicht. *NZZ Bellevue*. <https://bellevue.nzz.ch/auto-gadgets/uebersetzer-apps-machen-die-kommunikation-in-den-ferien-leicht-id.1492826>
- Soziokultur Schweiz. (2017). *Charta der Soziokulturellen Animation*. <https://soziokulturschweiz.ch/charta/>
- Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation. (2019). *Orientierungsrahmen Grundkompetenzen in Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT)*. https://www.sbf.admin.ch/dam/sbf/de/dokumente/2019/02/orientierungsrahmen-ikt.pdf.download.pdf/20190205_Orientierungsrahmen_IKT_GK_DE.pdf
- Stade, P. (2019). Partizipation. In A. Willener & A. Friz (Hrsg.), *Integrale Projektmethodik* (S. 50–67). Interact. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3521543>
- Staub-Bernasconi, S. (2019). *Menschenwürde - Menschenrechte - Soziale Arbeit: Die Menschenrechte vom Kopf auf die Füße stellen*. Barbara Budrich.
- Stiftung Weiterbildungskurse Dübendorf. (2021). *Lernstube Dübendorf*. <https://www.wbk.ch/news/lernstube-duebendorf/>
- Stüwe, G., & Ermel, N. (2019). *Lehrbuch Soziale Arbeit und Digitalisierung* (1. Aufl) [Elektronische Ressource]. Beltz Juventa. http://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783779949237 <https://content-select.com/de/portal/media/view/5c84e9d1-9524-41ab-84b6-646eb0dd2d03>
- van Dijk, J. (2020). *The digital divide*. Polity.
- Verein KUNIGO. (ohne Datum). *Kunig*. <https://kunigo.ch/>
- Verein Radarstation. (2022). *Soziokultur und digitaler Wandel: SKAmp22*. <https://barcamps.eu/soziokultur-und-digitaler-wandel-skamp22/>

- Vereinigung Berner Gemeinwesenarbeit. (ohne Datum). *Was wir machen*.
<https://www.vbgbern.ch/die-vbg/was-wir-machen>
- Vicino Luzern. (ohne Datum). *Digi-Treff*. <https://www.vicino-luzern.ch/aktuell/digi-treff>
- von Felden, H. (2021). Lernen und Bildung. In H. von Felden (Hrsg.), *Zeitdimensionen des Biographischen: Narrative Identität – Lern- und Bildungsprozesse – Dritte Lebensphase im Längsschnitt-Design* (S. 71–152). Springer VS.
https://doi.org/10.1007/978-3-658-35082-6_3
- Vuorikari, R., Kluzer, S., & Punie, Y. (2022). *DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens*. <https://doi.org/10.2760/115376>
- Wettstein, H. (2013). Hinweise zu Geschichte, Definitionen, Funktionen... In B. Wandeler (Hrsg.), *Soziokulturelle Animation: Professionelles Handeln zur Förderung von Zivilgesellschaft, Partizipation und Kohäsion* (2. Aufl., S. 15–60). Interact.
- Willener, A. (2013). Sozialräumliches Handeln. In B. Wandeler (Hrsg.), *Soziokulturelle Animation: Professionelles Handeln zur Förderung von Zivilgesellschaft, Partizipation und Kohäsion* (2. Aufl., S. 349–238). Interact.
- Willener, A. (2019). Kooperation und Transdisziplinarität. In A. Willener & A. Friz (Hrsg.), *Integrale Projektmethodik*. Interact.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.3521543>
- Willener, A., & Friz, A. (Hrsg.). (2019). *Integrale Projektmethodik*. Interact.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.3521543>
- Wüstholz, F. (2023). *Digitalisierung: Der digitale Graben – Für mich, aber auch für dich?* Surprise. <https://surprise.ngo/digitalisierung-der-digitale-graben-fuer-mich-aber-auch-fuer-dich/>
- Zürcher Gemeinschaftszentren. (ohne Datum). *Portrait*. <https://gz-zh.ch/stiftung/por-trait/>