



IBEB
INSTITUT FÜR BILDUNG, ERZIEHUNG
UND BETREUUNG IN DER KINDHEIT
RHEINLAND-PFALZ



Abschlussbericht

QiD – Digitale Kompetenzen

Anhang

Forschungsprojekt:
Digitale Kompetenzen stärken –
Qualitätsentwicklung im Diskurs verstetigen:
wie pädagogische Fach- und Führungskräfte
die Digitalisierung für sich nutzen und
gestalten können
(*QiD – Digitale Kompetenzen*)



Impressum

Herausgebende Institution

Hochschule Koblenz
Fachbereich Sozialwissenschaften
Institut für Bildung, Erziehung und
Betreuung in der Kindheit |
Rheinland-Pfalz (IBEB)
Konrad-Zuse-Str. 1
56075 Koblenz

Besuchsadresse:
Karl-Härle-Str. 1-5
56075 Koblenz

Bildnachweis

IBEB/HS Koblenz

Institutsleitung

Prof. Dr. Armin Schneider
(Direktor)
Ulrike Pohlmann
(Geschäftsführerin)

Projektleitung

Prof. Dr. Armin Schneider

wissenschaftliche Mitarbeiterinnen

Melanie Schmid
Lara Schindler

Hinweis: In den hier zusammengeführten Dokumenten werden unterschiedliche Formen der gendergerechten Schreibweise verwendet. Grund dafür ist die zeitgemäße Weiterentwicklung der Schreibweise im Laufe der Projektlaufzeit. Daher finden sich im Bericht sowohl die Schreibweise des Gendersternchens (*) als auch des aktuell verwendeten -Doppelpunktes (:) wieder. Letztere Schreibweise dient insbesondere der Barrierefreiheit und berücksichtigt neben dem männlichen nicht nur das weibliche, sondern alle vorhandenen Geschlechter.

Anhang

Inhaltsverzeichnis

Analysen von Learning Management Systems (LMS)

Anhang 1: Expert:inneninterviews zu Erfahrungen mit E-Learning und der Lernplattform OpenOlat	4
Anhang 2: Synopse zur Analyse von Learning Management Systems (LMS)	32
Anhang 3: Beurteilung und Nutzer:innenkriterien der digitalen Lernplattform OpenOlat	45

Analysen des Bedarfs

Anhang 4: Expert:inneninterviews zu den Erfahrungen mit <i>QiD</i> und Potentiale für eine digitale Erweiterung durch E-Learning über die Lernplattform OpenOlat	47
Anhang 5: Gruppendiskussionen zu Erfahrungen mit <i>QiD</i> und Potentiale für eine digitale Erweiterung durch E-Learning über die Lernplattform OpenOlat	77

Umsetzung und Gestaltung

Anhang 6: <i>Qualitätsentwicklung im Diskurs – Digitale Kompetenzen</i> , Konzept zur digitalen Ergänzung im <i>QiD</i> -Ansatz	95
Anhang 7: Infomappe zur Erprobungsphase – Prozessbegleiterin	158
Anhang 8: Infomappe zur Erprobungsphase – Tandems	172
Anhang 9: Dokumentation des Abschluss-Fachtags „DiNo“ am 26.10.2021	184

Analysen von Learning Management Systems (LMS)

Anhang 1:

**Expert:inneninterviews zu Erfahrungen mit
E-Learning und der Lernplattform OpenOlat**

Erfahrungen mit e-Learning und der Lernplattform OpenOLAT

Hochschule Koblenz, Fachbereich Sozialwissenschaften
Institut für Bildung, Erziehung und Betreuung in der Kindheit | Rheinland-
Pfalz

**Auswertungsbericht zu geführten
Expert*inneninterviews: Vertreter*innen
Bildungsinstitutionen
OpenOLAT Expert*innen**

Melanie Schmid, M.A.
wissenschaftliche Mitarbeiterin, IBEB
Koblenz, Oktober 2019

Inhalt

1.	Einführung	7
2.	Vorüberlegungen zur Datenerhebung	8
3.	Vorüberlegungen zur Auswertung	9
4.	Zentrale Erkenntnisse e-Learning	11
4.1	Erfolgsfaktoren	11
4.2	Stolpersteine	12
4.2.1	Stolpersteine allgemein	12
4.2.2	Stolpersteine Technik	13
4.2.3	Stolpersteine Kosten.....	13
4.2.4	Stolpersteine Referent*innen	15
4.3	Formate.....	15
4.4	Didaktische Umsetzung.....	15
4.5	Technische Umsetzung und Tools	16
4.6	Support	17
4.7	Bedarfsanalyse	18
4.8	Themenwahl	19
5.	Zentrale Erkenntnisse OpenOLAT	20
5.1	Rollen und Rechte.....	20
5.2	Stärken / Vorteile.....	21
5.3	Schwächen / Nachteile.....	22
5.4	Einführung allgemein.....	23
5.5	Einführung Lehrende / Referent*innen	25
5.6	Einführung Teilnehmende	26
6.	Weiterführende Erkenntnisse	26
6.1	Erfahrungen mit der Zielgruppe.....	26
6.2	Einbindung der Lehrenden / Referent*innen.....	28
6.3	Evaluation	29
6.4	Trends.....	29
6.5	Kooperationen.....	30
7.	Fazit	31
	Literatur	32

1. Einführung

Im Rahmen des Projektes **„Digitale Kompetenzen stärken – Qualitätsentwicklung im Diskurs verstetigen: wie pädagogische Fach- und Führungskräfte die Digitalisierung für sich nutzen und gestalten können.“ (QiD – Digitale Kompetenzen)** wird von Januar 2019 bis Dezember 2021 der etablierte Ansatz „Qualitätsentwicklung im Diskurs“ (QiD) erweitert. Das wesentliche Ziel besteht in der nachhaltigen Weiterentwicklung durch das Ergänzen einer e-Learning-Komponente. Dazu soll das bisherige Schulungsprogramm zu QiD im Präsenzformat durch die digitale Komponente einer Lernplattform in ein Blended-Learning-Format überführt werden.

Zentral hierfür ist die Entwicklung eines Konzeptes zur methodisch / didaktischen Umsetzung von QiD-Inhalten über das digitale Format einer Lernplattform sowie die Erprobung der praktischen Umsetzung. Zudem wird durch die Erweiterung des vorhandenen Formates und die praktische Nutzung dessen die Stärkung der digitalen Kompetenzen von Kita-Fachkräften angestrebt.

Wie bereits in verschiedenen Studien festgestellt, werden e-Learning-Angebote und Lernplattformen von Fachkräften in Kitas noch wenig genutzt¹. Damit liegt eine große Chance des Projektes auch darin, über den Einsatz eines e-Learning-Formates im Rahmen von QiD die Etablierung dieses Lernformates für rheinland-pfälzische Kitas zu befördern.

Ein zentrales Element im Ansatz QiD ist der Diskurs zwischen den Beteiligten. Über die virtuelle Kommunikation im Rahmen der Lernplattform können Vernetzung, Austausch und Diskurs der Beteiligten auf neuen, virtuellen Ebenen befördert, werden.

Damit diese Zielsetzungen erreicht werden können und eine Erweiterung des etablierten Ansatzes konzipiert werden kann, gilt es umfassende Informationen einzuholen.

Ein besonderes Augenmerk muss auf die Bedarfsanalyse gelegt werden, um zu erfassen, auf welche konkreten Problemstellungen im Rahmen der Lernplattform / des e-Learning-Formates eingegangen werden muss bzw. welche Herausforderungen zu berücksichtigen sind. Eine Vernachlässigung dieser Aspekte könnte zu erheblichen Fehlinvestitionen führen. Diese Feststellung und Analyse des Bedarfes ist eine nicht zu unterschätzende Aufgabe bei der Konzeption von digitalen Formaten und Lernangeboten, da somit eine höhere Akzeptanz bei den potentiellen Nutzer*innen erreicht werden kann. Aber auch in der Praxis zur Verfügung stehende Ressourcen und Mittel sind in die Überlegungen mit einzubeziehen sowie die Bedingungen des Einsatzkontextes.

Die Auswahl des geeigneten Formates ist somit als mehrstufiger Prozess angelegt, der auf einer genauen Bedarfsanalyse beruht. Dazu wurden für das Projekt unterschiedliche

¹ siehe Schmid 2019: Nutzung von digitalen Medien und E-Learning durch pädagogische Fachkräfte in Kitas. Auswertungsbericht zur Online-Befragung. IBEB

Projektschritte und Meilensteine festgelegt. Im Rahmen von zwei Pre-Analysen über Online-Befragungen wurden Informationen zu den „digitalen Kompetenzen“ der pädagogischen Fachkräfte in Kitas und der „Nutzung von digitalen Medien und e-Learning“ in Kitas erhoben und ausgewertet. In **Teilprojekt I** wurden die (theoretischen) Grundlagen für das Projekt ausgearbeitet und die entsprechende Lernplattform fundiert ausgewählt. Im nächsten Schritt wurden Experteninterviews mit Vertreter*innen aus Bildungsinstitutionen geführt, die bereits e-Learning-Formate für die Zielgruppe der pädagogischen Fachkräfte einsetzen, und mit e-Learning-Expert*innen für die Lernplattform OpenOLAT. Die Ergebnisse dieser Interviews werden im Rahmen dieses Berichtes dargestellt. In **Teilprojekt II** erfolgen weitere Erhebungen im Praxisfeld mit unterschiedlichen Zielgruppen und Zielsetzungen: Interviews mit Prozessbegleiter*innen für *QiD* und Trägervertreter*innen, Gruppendiskussionen mit *QiD*-erfahrenen Kita-Vertreter*innen und eine Befragung per Fragebogen der Kitas bzw. der Tandems aus den Kitas, die *QiD* durchlaufen haben. In **Teilprojekt III** erfolgt auf Basis der empirisch begründeten Auswahl des Formates die Entwicklung eines Konzeptes für die konkrete Ausgestaltung und Umsetzung der Digitalisierung von *QiD*.

All diese erhobenen und ausgewerteten Daten sollen helfen, ein fundiertes und nutzergruppenspezifisches e-Learning-Format zu konzipieren, aber auch eine partizipative Konzeption und einen Diskurs rund um das Projekt durch die umfassende Einbeziehung der unterschiedlichen Anspruchsgruppen zu ermöglichen.

2. Vorüberlegungen zur Datenerhebung

Um Expertenwissen zum Einsatz von e-Learning im Bereich von Fort- und Weiterbildung mit der Zielgruppe der pädagogischen Fachkräfte aus Kitas sowie zur Lernplattform OpenOLAT zu erlangen, wurde die Methode des qualitativen Expert*inneninterviews gewählt.

Nach Meuser und Nagel, welche sich in ihren Arbeiten intensiv mit Expert*inneninterviews befasst und damit die fachliche Diskussion um die Erhebungsmethode initiiert haben, werden diese als eigenständige Variante qualitativer Interviews reklamiert (vgl. Kassner, Wassermann 2005: 101). Das Expert*inneninterview unterscheidet sich von anderen qualitativen Interviews dadurch, dass die Expert*innen über eine besondere Art des Wissens verfügen. Daher werden die Expert*innen „aufgrund ihres speziellen Status und nicht als Privatperson befragt“ (Helfferich 2011: 163). Ihre Eigenschaft als Expert*innen für ein bestimmtes Handlungsfeld steht dabei im Fokus des Interesses, weniger die ganze Person (vgl. Flick 2007: 214). Sie verfügen über eine besondere Art des Wissens, welches durch andere zugeschrieben wird und einer darauf basierenden besonderen Kompetenz, die für sich selbst in Anspruch genommen wird (vgl. Przyborski, Wohlrab-Sahr 2010: 131). Das Expert*inneninterview adressiert nicht die individuelle Biografie oder die Untersuchung von Einzelfällen, sondern

richtet den Blick auf Experten als Repräsentanten, Funktionsträger einer Organisation oder Institution. Die darauf bezogenen Aufgaben, Tätigkeiten und Zuständigkeiten sowie die daraus explizierten exklusiven Erfahrungen und Wissensbestände werden zum Gegenstand des Expert*innenninterviews (vgl. Meuser, Nagel 1991:444). Damit stellt diese Form des Interviews ein Datenerhebungsinstrument dar, „das auf einen spezifischen Modus des Wissens bezogen ist - auf Expertenwissen" (ebd.: 442).

Für die hier vorliegende Arbeit geht es in erster Linie darum, über die Expert*innen als „Zugangsmittel“ zur Organisation und deren Erfahrung mit e-Learning in der Weiterbildung Wissen zur Lernplattform OpenOLAT zu erhalten, um so Hinweise für das zu konzipierende, begleitende digitale Format für das Projekt „*QiD* – Digitale Kompetenzen“ zu generieren. Dabei ist wesentlich, wie die Experten die Erfahrungen zu e-Learning und deren (mögliche) Auswirkungen auf die Akzeptanz bei der Zielgruppe aus ihrer Sicht einordnen. Denn gerade diese „Innenansicht“ kann wertvolle Hinweise liefern. Dabei wird der Betrachtungsweise der Expert*innenrolle und dem Expert*innenwissen im Zusammenhang mit dem Forschungsinteresse eine zentrale Rolle zugeschrieben.

Bei der Durchführung von Expert*inneninterviews gibt es einige Besonderheiten, auf welche zu achten ist: „Es kommt beim Expertengespräch darauf an, mit dem Gegenüber auf gleicher Augenhöhe, also fachlich kompetent zu kommunizieren und gleichzeitig den eigenen Informationsbedarf an dem spezifischen Erfahrungswissen des Experten deutlich zu machen" (Przyborski, Wohlrab-Sahr 2010: 138).

Die Forscherin und Autorin dieser Arbeit verfügt ebenfalls über entsprechendes Expertenwissen durch ihre Arbeit Projekt „*QiD* – Digitale Kompetenzen“, die dafür notwendige Recherche und die jahrelange Erfahrung in der Arbeit und Anwendung der Lernplattform OpenOLAT und stellt somit sicher, dass die Interviews auf gleicher Augenhöhe und mit dem notwendigen Hintergrundwissen geführt werden.

3. Vorüberlegungen zur Auswertung

Sechs der Interviews wurden telefonisch geführt und vier Interviews im persönlichen Gespräch vor Ort. Die Interviewpartner*innen wurden im Vorfeld kontaktiert, über den Zweck / die Zielsetzung der Interviews informiert und im Sinne der Datenschutzgrundverordnung (DSGVO) für die Erhebung und Verarbeitung der Daten um ihr Einverständnis gebeten. Die Interviews wurden digital aufgezeichnet. Entlang der Aufzeichnung erfolgte eine Vorauswahl der relevanten Passagen, welche transkribiert wurden (vgl. Kaiser 2014:99f.).

Die Inhalte wurden angelehnt an Kuckartz (vgl. 2016:100ff.) „qualitative strukturierende Inhaltsanalyse“ ausgewertet. Zur Bearbeitung der transkribierten Interviews wurden die qualitative Datenanalyse-Software „MAXQDA“ sowie das Tabellenkalkulationsprogramm Microsoft Excel eingesetzt.

Der Prozess der Datenauswertung erfolgte in den folgenden Schritten:

1. Übertragung der Daten in das Bearbeitungsprogramm sowie initiiierende Textarbeit
2. Kodes und Subkodes entwickeln und testen (deduktiv und induktiv)
3. komplette Kodierung in mehreren Durchgängen (MAXQDA)
4. zusammenstellen der Passagen zu den Kodes und Subkodes (Excel)
5. herausarbeiten von „Themen“ und Beispielen
6. grobe Zusammenfassung der Ergebnisse
7. erstellen des Auswertungsberichtes

Neben der Projektmitarbeiterin wurde auch eine studentische Hilfskraft in die Kodierung der Interviewinhalte einbezogen, um eine diskursive Überprüfung der Ergebnisse zu nutzen.

Im Folgenden werden die Themenbereiche aus den Interviews umfassend ausgewertet, die für die konkrete Entwicklung der Konzeption des e-Learning-Formates von besonderer Bedeutung sind und wichtige Hinweise liefern.

Es wird häufig angegeben, wie viele Interviewausschnitte pro Kategorie oder Subkategorie zugeordnet wurden und welche Unterthemen sich daraus abzeichnen. Dies soll weniger einer quantitativen Auswertung dienen als aufzeigen, welche Themen besonders häufig genannt wurden und damit vermutlich besonders relevant sind. Dabei zeigen sich in einigen Passagen teilweise mehrere Unterthemen.

Je nach Thema wird zwischen den Aussagen der Vertreter*innen aus den Bildungsinstitutionen (I 1 – I 6) und den e-Learning-Experten (I 7 – I 10) differenziert, da diese je nach Fragestellung andere Sichtweisen aus ihrer Funktion heraus einnehmen. Dabei ist die Perspektive der e-Learning-Experten häufig aus einer Beratungsperspektive für Lehrende und Lernende – also eher einer Empfehlung, was gut geeignet ist aus lerntheoretischer Perspektive und aus der (Hochschule) Lehre. Die Perspektive der Vertreter*innen aus den Bildungsinstitutionen zeichnet sich durch einen stärkeren Praxisbezug und Erfahrungswerte mit pädagogischen Fachkräften im Weiterbildungskontext aus.

Die Auswertung wird in drei Abschnitte unterteilt:

- **Zentrale Erkenntnisse e-Learning**
- **Zentrale Erkenntnisse OLAT**
- **Weiterführende Erkenntnisse**

Diese Überschriften zu den folgenden Ausführungen verdeutlichen den jeweiligen Blickwinkel und den Bezug der Aussagen, da diese sich entweder auf E-Learning insgesamt oder auf die Lernplattform OpenOLAT beziehen. Zudem konnten auch noch Aussagen zu allgemeineren Aspekten rund um digitales Lernen und e-Learning identifiziert werden.

4. Zentrale Erkenntnisse e-Learning

Der erste Themenbereich „zentrale Erkenntnisse e-Learning“ enthält die Kategorien: Erfolgsfaktoren; Stolpersteine allgemein, technisch, Kosten, Referent*innen; Formate; didaktische Umsetzung; technische Umsetzung / Tools; Support; Bedarfsanalyse und Themenwahl. Diese Erkenntnisse beziehen sich auf alle Formen des e-Learning, unabhängig von der Lernplattform OpenOLAT, und sollen dazu dienen, allgemeine, zentrale Faktoren für ein gelingendes, akzeptiertes und genutztes e-Learning-Format zu identifizieren.

4.1 Erfolgsfaktoren

Insgesamt konnten 53 Aussagen aus allen zehn der geführten Interviews diesem Themenbereich zugeordnet werden. Die meisten Aussagen zur Kategorie „Erfolgsfaktoren“ (16) stammen aus dem Interview mit I 3.

Zunächst ist festzustellen, dass zwei der Interviewten im Bereich der *Methodik / Didaktik* beschreiben, dass für den Erfolg eines e-Learning-Angebotes eine *regelmäßige Aktivierung* der Teilnehmenden durch *kleine Aufgaben / „Häppchen“* (I 3, I 4) erforderlich ist, welche eine aktive Auseinandersetzung und Handlung der Lernenden erfordert („wirklich eine Aktivierung erfordern“ vgl. I 4: 10). Zudem beschreiben drei Interviewpartner*innen, dass *die Kommunikation und das Feedback* zu den Inhalten und Aufgaben durch die Lehrenden wichtige Erfolgsfaktoren sind, um die Teilnehmenden zu aktivieren, zu motivieren und sich im Umgang mit dem e-Learning-Format zu üben (vgl. I 1; I 3; I 4). Zwei Interviewpartner benennen die *zeitlich flexible Nutzung* von e-Learning-Formaten als wesentlichen Erfolgsfaktor (vgl. I 3 und I 4). Der *Zeitaufwand* für die Bearbeitung von Aufgaben und Inhalten soll sich hingegen „in Grenzen halten“ (vgl. I 1 und I 3). Zwei Interviewpartner*innen sprechen sich für *verpflichtende Aufgaben* im Rahmen des e-Learning-Formates (I 1 und I 3) aus.

In sechs Interviews wurden relevante Aussagen zu den Subkategorien *Passung / Kontext* und *inhaltliche Relevanz* herausgearbeitet (vgl. I 2; I 3; I 5; I 7; I 8; I 10). Die Interviewten verweisen darauf, dass gut geprüft werden muss, welche Inhalte wie abgebildet werden. Dazu müssen Einsatzzweck und vorhandene Mittel unter Berücksichtigung der Zielgruppe zusammengeführt werden. In Interview 3 wird zudem darauf verwiesen, dass *Aufwand und Nutzen* auch in Relation stehen sollten („Ist das wirklich eine Online-Fortbildung wert?“). In den Interviews 3 und 9 plädieren die Befragten dafür, „weniger anzubieten“ (*weniger ist mehr*) und dies entsprechend dem Kontext aufzubereiten, auch um die Zielgruppe nicht zu überfordern. Zudem wird in zwei Interviews darauf verwiesen, dass ausreichende *zeitliche Ressourcen* für Aufbau und Testung des e-Learning-Angebotes eingeplant werden müssen (vgl. I 1 und I 5).

Unter der Subkategorie *Beratung/ Support* konnten in drei Interviews zentrale Aussagen

identifiziert werden (vgl. I 1; I 2; I 3). Die Interviewten benennen, dass „Hürden / Barrieren“ durch Beratung und Support genommen werden, wenn diese Funktion „gut“ besetzt ist und von Anfang an „mitgedacht“ wird. Dies wird als wesentlicher Erfolgsfaktor benannt. Dieser Punkt wird später nochmals unter der Kategorie „*Support*“ weiter differenziert.

4.2 Stolpersteine

Da zum Themenbereich Stolpersteine sehr viele Aussagen getroffen wurden, erfolgte induktiv eine Unterteilung in die weiteren Unterkategorien „allgemein, technisch, Kosten, Referent*innen“.

4.2.1 Stolpersteine allgemein

Insgesamt konnten 32 Aussagen aus acht der geführten Interviews dem Themenbereich „Stolpersteine allgemein“ zugeordnet werden. Am häufigsten benannten Vertreter*innen von Bildungsinstitutionen (I 2 und I 3) Aspekte zu dieser Kategorie.

Vier der Interviewten benannten als Stolpersteine Aspekte, die unter der Subkategorie *e-Learning on top* zusammengefasst wurden (vgl. I 1; I 2; I 3; I 4). Damit wurde beschrieben, dass die Fachkräfte aus Sicht der Befragten häufig nicht genügend Zeit haben, um ein e-Learning-Format und die dafür erforderlichen Aufgaben abzuschließen und dies daher eher als zusätzliche Belastung erleben. Wenn dies von den Teilnehmenden so wahrgenommen wird, steigen diese laut Erfahrung der Interviewpartner*innen schnell und häufig aus den Formaten aus. Ein Interviewpartner berichtet, dass aus diesem Grund nur noch Formate konzipiert werden, die zwei Stunden Aufwand pro Woche nicht überschreiten (vgl. I 3: 8). Des Weiteren wurde davon berichtet, dass für die Arbeitgeber und Teilnehmenden klar ersichtlich sein muss, was in der Arbeitszeit zu erledigen ist und in welchem Umfang hierfür eine Freistellung, z. B. vom Gruppendienst, erfolgt (vgl. I 2: 13).

Zwei Interviewpartner*innen berichten von *fehlenden internen Ressourcen* als zentrale Stolpersteine für die Umsetzung von e-Learning (vgl. I 2 und I 10). Dies bezieht sich darauf, dass in der Organisation, in welcher das e-Learning-Angebot umgesetzt werden soll, nicht genügend *Kompetenzen* und *zeitliche Ressourcen* vorhanden sind - im Speziellen Personen, die diese Aufgabe in der Organisation übernehmen sollen. Dies muss von der Führungsebene aus geregelt werden und gewollt sein (vgl. I 10:17).

Drei Interviewpartner*innen beschreiben zudem Hürden im Bereich des *Datenschutzes* (z. B. veröffentlichen von Inhalten; abprüfen von Wissen, Verwalten von Daten der Teilnehmenden) und der *Administration von e-Learning-Formaten* (z. B. Einstellungen, Darstellung, Organisation) (vgl. I 2; I 5; I 6).

In zwei Interviews erfolgten Aussagen, dass e-Learning bei der Nutzergruppe bzw. im

Weiterbildungsbereich noch *nicht präsent genug* ist bzw. die potentiellen Teilnehmenden diese Möglichkeit (noch) nicht kennen (vgl. I 1 und I 2).

Eine wichtige Aussage aus I 3 verweist darauf, dass im Bereich e-Learning immer wieder Tools oder didaktische Umsetzungen Anwendung finden, die sich bereits früh als ungeeignet oder kompliziert erweisen: „da werden Dinge eingebaut, wo eigentlich schon klar war, dass es da Probleme gibt. Man macht es aber trotzdem“ (I 3:17).

4.2.2 Stolpersteine Technik

Insgesamt konnten 27 Aussagen dem Themenbereich „Stolpersteine technisch“ zugeordnet werden, die sich auf alle Interviews verteilen. Am häufigsten benannten die Interviewpartner I 10 und I 4 Aspekte (6) zu dieser Kategorie.

Vier der Interviewpartner*innen benennen eine *schlechte oder mangelnde Internetverbindung* als technischen Stolperstein im Zusammenhang mit e-Learning (vgl. I 1; I 4; I 6; I 7). In jeweils drei Interviews wurde thematisiert, dass die Teilnehmenden nur über *mangelnde IT- / PC-Kenntnisse* verfügen, was dann z. B. beim Registrieren, Einloggen, Bearbeiten von Aufgaben, Einrichten von Verbindungen und Geräten zu Schwierigkeiten führt (vgl. I 4; I 5; I 9). Genauso häufig merkten Interviewte als technischen Stolperstein die *mangelnde technische Ausstattung der Teilnehmenden* an (vgl. I 1, I 2; I 6), welche aber als Grundvoraussetzung zur Teilnahme am jeweiligen e-Learning-Format erforderlich ist, z. B.

Headset, Kamera, Software, Laptop / PC. Dabei wird angemerkt, dass in den Kitas nicht genügend PC / Laptops für die pädagogischen Fachkräfte zur Verfügung stehen. In der Subkategorie *technische Voraussetzungen* sprachen vier Interviewpartner*innen an, dass die technische Umsetzung funktionieren muss, unter Berücksichtigung der Voraussetzungen der Teilnehmer (vgl. I 4; I 5, I 6, I 8). Wenn dies nicht gelingt, entsteht bei den Teilnehmenden schnell eine Unzufriedenheit mit dem Format und den Inhalten, obwohl es an technischen Aspekten scheitert. Dies sind wichtige Informationen, da dies nachhaltig Einfluss auf die Akzeptanz von e-Learning haben kann bzw. sich negativ auswirkt.

4.2.3 Stolpersteine Kosten

Dieser Kategorie konnten fünf Aussagen aus einem Interview mit einem Vertreter einer Bildungsinstitution (kommerzieller Anbieter) zugeordnet werden (vgl. I 6). Der Interviewpartner berichtet in seinen Ausführungen von *hohen Kosten für Videoproduktionen* und dem finanziellen Risiko, dabei zunächst in Vorleistung gehen zu müssen, ohne Sicherheit über die tatsächliche Nachfrage und Buchungen des fertigen Produktes zu haben. Da die Kitas nur über *knappe Fortbildungsbudgets* verfügen, muss dies laut Interviewpartner bei der Höhe der Produktionskosten berücksichtigt werden, um „marktfähig“ zu bleiben.

4.2.4 Stolpersteine Referent*innen

Diesem Bereich konnten insgesamt sechs Passagen aus vier verschiedenen Interviews zugeordnet werden (vgl. I 1; I 5; I 6; I 9). Die beiden Interviewten der kommerziellen Anbieter (I 5; I 6) beschreiben, dass es schwierig ist, *Referent*innen mit Erfahrung im Bereich e-Learning / Online-Seminar* zu finden. Zudem benennen zwei der Befragten als Stolperstein, dass nicht alle Lehrenden / Referent*innen bereit sind, sich filmen zu lassen bzw. Videos von sich zur Verfügung zu stellen. Damit wird deutlich, dass bereits bei der Auswahl der Referent*innen entsprechende Anforderungen und Kriterien für die gelingende Umsetzung von e-Learning-Formaten feststehen und kommuniziert werden müssen. Dies wird später nochmals in der Kategorie „Einbindung Referent*innen“ thematisiert.

4.3 Formate

Die Interviewpartner*innen aus den Bildungsinstitutionen wurden gebeten zu berichten, welche e-Learning-Formate sie in ihren Organisationen anbieten, um so erfahren, womit die Institutionen

Erfahrungen gesammelt haben. Zu dieser Kategorie konnten 16 Aussagen aus den sechs Interviews mit Personen aus den Bildungsinstitutionen herausgefiltert werden. Zudem fanden sich weitere acht Aussagen in den Interviews mit den e-Learning-Experten, da auch diese teilweise mit der Entwicklung und Betreuung konkreter Angebote befasst sind.

Fünf der Interviewpartner*innen beschreiben, dass über ihre Organisation *reine Online-Formate* angeboten werden (vgl. I 2; I 3; I 4; I 5; I 6). Drei dieser Organisationen nutzen laut Aussagen der Interviewten die *Lernplattform „moodle“* für ihre Formate (vgl. I 2; I 3; I 6) und halten *Webinare* ab (vgl. I 3; I 4, I 5). Zwei der Befragten beschreiben, parallel zu reinen Online-Formaten auch *Blended-Learning* anzubieten (vgl. I 2; I 3). Eine Institution (I 1) nutzt die Lernplattform OpenOLAT. Von den e-Learning-Expert*innen erfolgten die Hinweise, dass auch andere, mit Hochschulen kooperierende Bildungseinrichtungen Open OLAT nutzen (vgl. I 7; I 8, I 10).

4.4 Didaktische Umsetzung

Insgesamt wurden 42 Aussagen aus den Interviews der Kategorie „Didaktische Umsetzung“ zugeordnet. Davon stammen 22 Aussagen von den e-Learning-Expert*innen und 20 von den Vertreter*innen der Bildungsinstitutionen. Dies ist die erste Kategorie, in der die Aussagen der e-Learning-Experten dominieren. Es ist vermutlich darin begründet, dass diese sich intensiv mit der Ausgestaltung von e-Learning-Angeboten über Lernplattformen beschäftigen und sie über ihr Arbeitsfeld die Möglichkeiten der Lernplattform sehr genau kennen. Dabei ist die Perspektive der e-Learning-Experten häufig die aus der Beratungsperspektive für Lehrende

und Lernende – also eher eine Empfehlung, was aus lerntheoretischer Perspektive und aus der (Hochschule) Lehre gut geeignet ist. Die Perspektive der Vertreter*innen aus den Bildungsinstitutionen zeichnet sich durch einen starken Praxisbezug und Erfahrungswerte mit pädagogischen Fachkräften aus.

In sechs der Interviews (je drei Institutionen I 1; I 2; I 6 und drei Expert*innen I 7; I 8; I 9) finden sich Empfehlungen zu (*begleitenden*) *Aufgaben* im Rahmen von e-Learning-Angeboten, z. B. zur Motivation und Aktivierung der Teilnehmenden, zur Wissensüberprüfung und Selbstkontrolle, als Quizz, Forenbeitrag oder im Rahmen einer Rallye. Im Zusammenhang mit der Bearbeitung von Aufgaben betonen besonders zwei e-Learning-Expert*innen die Möglichkeiten von *Kollaboration und Austausch* (vgl. I 7 und I 8) durch Gruppenaufgaben, Foren, Glossar oder Wiki, da dies besonders in Formaten mit Onlinephasen den Teilnehmenden einen Austausch auch über größere Distanzen ermöglicht und befördert.

Fünf Interviewpartner*innen beschreiben, dass das Bearbeiten von Aufgaben durch die *Interaktion von Referent*in / Lehrenden und Teilnehmenden* begleitet werden sollte, z. B. über Kommentare und Rückmeldungen der Referent*in / Lehrenden zu den eingestellten Aufgaben und Ergebnissen sowie Antworten auf Fragen der Teilnehmenden (vgl. I 1; I 3; I 4; I 7; I 9).

Sowohl auf Seiten der e-Learning-Expert*innen als auch auf Seiten der Vertreter*innen aus den Bildungsinstitutionen wird auf die Wichtigkeit von *einheitlichen Standards* für die angebotenen Formate (z. B. Drehbücher für Videos, Struktur und Inhalte von Online-Kursen) verwiesen, um Orientierung, Struktur und Wiedererkennungswert zu sichern und Überforderung zu vermeiden. In vier der Interviews finden sich hierzu konkrete Hinweise (vgl. I 3; I 6, I 8 und I 10).

Drei der e-Learning-Expert*innen sprechen sich für den Einsatz von *Gaming Tools* aus, z. B. Quizzes, Rallye (vgl. I 7-9); sie verweisen aber teilweise auch darauf, dass dies gut abgewogen werden sollte, da dies im Aufbau aufwendig ist und sichergestellt werden sollte, ob dies die Zielgruppe der pädagogischen Fachkräfte wirklich anspricht. Die gleichen Personen sprechen in den Interviews zudem den *Einsatz* von visuellen Formaten an, wie z. B. Videos, Präsentationen oder Webinare. Eine e-Learning-Expertin merkt zudem an, dass sich Optionen des *multimedialen Lernens* sehr gut im Bereich des e-Learnings umsetzen lassen und somit unterschiedliche Lerntypen über verschiedene Tools erreicht werden können. Für die pädagogischen Fachkräfte verweist sie zudem auf die Möglichkeit, ggf. *Fallbeispiele über Videos* einzubringen (vgl. I 8).

4.5 Technische Umsetzung und Tools

Während unter der vorangegangenen Kategorie bereits einige Anwendungen und Tools im Zusammenhang mit der didaktischen Umsetzung von e-Learning zu bestimmten Zielen

benannt wurden, erfolgt in der Kategorie „technische Umsetzung und Tools“ die Auswertung aller benannten Aspekte, der jeweiligen angewendeten Produkte bzw. technischen Voraussetzungen. Auffallend ist hier, dass die Expertenrolle der e-Learning-Expert*innen hier sehr deutlich wird: nur 17 der insgesamt 51 Aussagen zu dieser Kategorie wurden von den Vertreter*innen der Bildungsinstitutionen getätigt.

In fünf Interviews wird benannt, dass *Videos* eingesetzt werden (vgl. I 4; I 5) und wie diese in OpenOLAT eingebunden werden können (vgl. I 7; I 8; I 9). Im Zusammenhang mit Open OLAT wird im Zuge der

Bereitstellung von Videos auf den Videosever, den die Hochschule Koblenz nutzt, „Panopto“ (vgl. I 9: 32; I 8:22) und für die *Erstellung / Bearbeitung von Videos* auf das Programm „Camtasia“ (vgl. I 7:8) von Seiten der e-Learning-Experten verwiesen. Zudem werden weitere, ähnliche Formate wie *Screencasts* (vgl. I 8; I 7), *Podcasts* (vgl. I 7; I 9) und *Webinare* (vgl. I 4; I 9) aufgeführt.

Drei der Interviewpartner*innen aus den Bildungsinstitutionen berichten vom Einsatz *virtueller Meetings* (vgl. I 1; I 2; I 4) über „OpenMeeting“ (OLAT Tool) (vgl. I 1: 5; I 7:19), Adobe Connect (vgl. I 7:2, 19; I 4:1) oder Blizz (vgl. I 4:7) für Webinare. Dabei wird berichtet, dass das (kostenpflichtige) Programm Adobe Connect stabiler als „OpenMeeting“ ist.

In zwei Interviews der e-Learning-Expert*innen wird auf das *Portfolio oder E-Portfolio* als interessantes Tool in OLAT verwiesen (vgl. I 7; I 9) und einmal auf die Portfolio-Plattform *Mahara* (I 9:33). Zudem sprechen zwei e-Learning-Expert*innen die Tools *Fragebogen* bzw. *Test an* (I 8; I 9) sowie den Aufgabenbaustein (I 7; I 8).

Interviewpartner*in I 1 berichtet von der Verwendung einer *cloudbasierten digitalen Ablage*, die für das Hochladen und Teilen von Dokumenten genutzt wird (I 1:1,23).

Zwei der Interviewpartner*innen aus den Bildungsinstitutionen sprechen auch im Zusammenhang mit Anwendungen und Tools von *Qualitätsmerkmalen*, wie klaren Standards und technischer Ausstattung z. B. bei Video-Herstellung (vgl. I 5: 13) und technischen Voraussetzungen, wie der Überprüfung und Sicherstellung der Tonqualität (vgl. I 4:11). Dabei wird in zwei Interviews auch die Qualität von kostenpflichtigen Produkten betont (vgl. I 6:32; I 4:1).

4.6 Support

Der Kategorie Support wurden insgesamt 44 Aussagen aus allen zehn Interviews zugeordnet. Zu diesem Themenbereich gibt es 25 Aussagen der e-Learning Expert*innen und 19 Aussagen der Vertreter*innen aus den Bildungsinstitutionen.

Aus beiden Interview-Gruppen benennen Befragte die Notwendigkeit von *konkreten Ansprechpartnern für Support und Beratung* von Referent*innen und auch Teilnehmenden von

e-Learning-Angeboten (vgl. I 3; I 5, I 10). In zwei Fällen wurde von eingerichteten *Serviceteams* berichtet, die aus Mitarbeitenden mit unterschiedlichen Qualifikationen und Kompetenzen bestehen und interdisziplinär zusammenarbeiten (vgl. I 3: 5, 17 und I 10: 8).

Zwei der e-Learning-Expert*innen und ein/e Vertreter*in einer Bildungsinstitution, weisen darauf hin, dass die *Betreuung organisationsexterner Personen (Referent*innen und Teilnehmende)* sehr zeitintensiv sein kann und auf keinen Fall unterschätzt werden sollte (vgl. I 1; I 8, I 9).

Drei Interviewpartner*innen aus den Bildungsinstitutionen berichten, dass sie gezielt *Beratung und Support für die Lehrenden* während des laufenden e-Learning-Angebotes anbieten z. B. *Moderation* (vgl. I 4: 2), *Hinweise und Erinnerungen* in den Kursen (vgl. I 2: 20) oder durch eine *Prozessbegleitung* über das Serviceteam (vgl. I 3: 17).

Besonders die e-Learning-Expertinnen berichten von den vielen *technischen Fragestellungen*, bei welchen sie unterstützen (vgl. I: 7 – 10 und I: 6): z. B. das Einrichten von Kursen, die entsprechende Administration und Katalogverwaltung (in OLAT); das Hochladen von Dateien und Videos; Einfügen von Verlinkungen; Überprüfung von Fristen und Zugangsdaten; Layout und Design. Sie berichten, dass häufig Probleme bei kopierten Kursen in OLAT auftauchen, da die hinterlegten Daten (Fristen, Zugangscode und Kontaktdaten) übernommen werden und es versäumt wird, diese anzupassen oder zu aktualisieren. Eine Interviewpartnerin berichtet davon, dass die Organisation sich einen externen, technischen Support einkauft (vgl. I 2: 6-7).

Drei Interviewpartner*innen berichten von Schulungen als Unterstützungsleistung, die individuell oder für Gruppen angeboten werden (vgl. I 3; I 7; I: 9). Dieser Punkt wird noch weiter unter den Kategorien zu „Einführung“ differenziert. Zwei der e-Learning-Expert*innen verweisen in diesem Zusammenhang auf zur Verfügung gestellte *Anleitungen und Handreichungen* im Umgang mit der Lernplattform OpenOLAT (vgl. I: 7; I 8).

4.7 Bedarfsanalyse

41 Aussagen aus den Interviews konnten der Kategorie „Bedarfsanalyse“ im Zusammenhang mit e-Learning zugeordnet werden. Auffallend ist, dass nur acht Passagen von Vertreter*innen der Bildungsinstitutionen (aus fünf der sechs Interviews dieser Befragtengruppe) stammen und 33 von e-Learning-Expert*innen.

Es wurde im Rahmen der Interviews deutlich, dass die meisten der befragten Bildungsinstitutionen keine Zielgruppen- oder Bedarfsanalysen durchführen. Bei drei von ihnen finden sich Aussagen, dass sie in der Ausgestaltung der Formate auf ihre *Expertensicht* und die *intern begründete Auswahl* vertrauen (vgl. I 4 – 6). Eine befragte Person berichtet

davon, dass ihre Organisation mit anderen Instituten, die bereits Erfahrung mit e-Learning gesammelt haben, Kontakt aufgenommen hat, um sich auszutauschen (vgl. I 2: 18).

Besonders eine e-Learning-Expertin verweist in ihrem Interview an 13 Stellen auf die Notwendigkeit von Zielgruppenanalysen und -befragungen (I:10). Sie betont, dass es von zentraler Bedeutung ist, die „richtigen Fragen“ an die jeweilige Zielgruppe zu stellen (I:10: 21), um herauszufinden, „was braucht der User, der Lehrende, der Studierende“ (I 10:11). Aber auch die Sicht von Expert*innen auf das Thema „Online-Lernen“ ist von großer Bedeutung für die Konzeption und Umsetzung eines entsprechenden Formates, weil die potentiellen Nutzer „häufig nicht so sehr in der Thematik des Online-Lernens drin sind“ (I 10: 20). In mehreren Aussagen verdeutlicht sie, dass es enorm wichtig ist, die konkrete Zielgruppe und deren Voraussetzungen und Bedarfe zu identifizieren (vgl. I 10: 22, 14, 20). Zudem benennt sie auch Aspekte der strategischen Bedarfsanalyse in Bezug auf die Auswahl des Formates und den jeweiligen Kontext, z. B.: Was soll dort umgesetzt werden? Welche Programme, welches Datenvolumen wird dafür benötigt? Wie viele Nutzer sollen auf das Angebot zugreifen? Wählt man ein bereits vorhandenes Produkt oder entwickelt man selbst etwas? Wie ist der Zugang gestaltet? Welche Kenntnisse benötigen die Personen, die das Format betreuen? Welche Rahmenbedingungen bestehen? Sie empfiehlt, eine Entscheidung für ein bestimmtes Format entlang dieser Kriterien zu treffen (vgl. I 10: 11) sowie das konkrete Einbeziehen der Zielgruppe (vgl. I 10: 19-20). Die e-Learning-Expertin tätigt mit deutlichem Abstand die meisten Aussagen zu diesem Themenbereich (31 Stellen).

4.8 Themenwahl

Zur Kategorie „Themenwahl“ konnten 18 Aussagen aus den Interviews von vier Vertreter*innen aus Bildungsinstitutionen zugeordnet werden.

Die Aussagen zweier Interviewpartner*innen verweisen darauf, dass die Themenwahl zentral durch die Relevanz und Aktualität für die Zielgruppe gesteuert wird (I 3, I 4). Es wird allerdings nicht deutlich, wie diese Informationen gewonnen werden. Zudem beschreibt eine der beiden Personen, dass die Entscheidung für die Auswahl des Formates für die Darstellung des Inhaltes alleinig von den Experten in der Organisation getroffen wird und die Referent*innen dahingehend beraten werden (vgl. I 4: 11). Ein anderer Interviewpartner beschreibt eine Auswahl der Themen durch einen Fachbeirat, bestehend aus Experten aus dem frühkindlichen Bereich, somit Experten-gelenkt (vgl. I 5: 9). Des Weiteren erwähnt er jedoch auch, dass „Feldforschung“ betrieben wird, welche im Rahmen von informellen Gesprächen mit Vertreter*innen der Zielgruppen über „intensive Einzelgespräche“ und „Fragebögen“, z. B. im Rahmen von Kongressen (I 5: 12) erfolgt. In zwei Interviews finden sich Hinweise auf eine „strategische Auswahl“ der Themen, was mit der Suche nach „Trends“ im Arbeitsfeld der Zielgruppen beschrieben wird, z. B. Datenschutz, gesetzliche Änderungen / Vorgaben (I 3; I

6).

5. Zentrale Erkenntnisse OpenOLAT

Im nächsten Teil der Auswertung werden nun Erkenntnisse im Zusammenhang mit der Online-Lernplattform OpenOLAT generiert. Die entsprechenden Fragen wurden nur den e-Learning-Expert*innen für OpenOLAT gestellt (I 7 – I 10). Vereinzelt finden sich hier auch Aussagen eines Experten aus einer Bildungsinstitution, da diese ebenfalls mit OpenOLAT arbeitet (I 1). Dieser Themenbereich enthält folgende Kategorien: Rollen & Rechte; Stärken / Vorteile; Schwächen / Nachteile; Einführung: allgemein, Lehrende / Referent*innen, Teilnehmende.

5.1 Rollen und Rechte

Im Zusammenhang mit der Online-Lernplattform OpenOLAT gibt es unterschiedliche Rollen und damit verbundene Rechte (Besitzer, Betreuer, Teilnehmer), innerhalb der Plattform bzw. in den jeweiligen Kursen zu agieren. Die e-Learning-Expert*innen wurden dahingehend befragt, was diesbezüglich zu beachten ist und welche Rolle den Lehrenden oder Referent*innen ihrer Erfahrung nach am besten zugeteilt werden sollte.

Alle vier Expert*innen haben sich dazu geäußert. Drei von ihnen nehmen Bezug auf die *Besitzer-Rolle* (I 7; I 8; I 9) und beschreiben z. B., dass dies damit verbunden ist, bestehende Kurse zu verändern oder sogar zu löschen und neue Kurse anzulegen - aus diesen Gründen sollte sehr sorgfältig abgewogen werden, wer tatsächlich solch umfassende Rechte benötigt und erhalten sollte. Auf der anderen Seite ist ein tiefgreifendes Verstehen für die Struktur der Online-Kurse und die Konfiguration der einzelnen Bausteine ohne Besitzer-Rechte kaum möglich, ebenso wie ein selbstständiges Agieren – was dann wieder einen hohen Aufwand bei der Betreuung und Bereitstellung bedeutet.

In Bezug auf die *Betreuer-Rolle* verweist eine Interviewpartner*in (I 8) auf die Möglichkeiten, Betreuer für bestimmte Kursbausteine mit „extra Rechten“ auszustatten (vgl. ebd: 35). Wenn die jeweiligen Lehrenden / Referent*innen nur mit bestehenden Kursen nach einer vorgegebenen Struktur arbeiten sollen, ist die *Betreuer-Rolle* aus ihrer Sicht ausreichend (vgl. ebd: 33, 35).

Im Zusammenhang mit dem „Support der Lehrenden / Referent*innen“ beschreibt eine Interviewpartnerin, dass bei einer Bereitstellung von fertigen Kursen die „Vorarbeit“ von jemandem in der Institution übernommen werden muss, dafür fällt laut ihrer Erfahrung dann der (nachträgliche) Betreuungsaufwand deutlich geringer aus. Es ist laut ihren Aussagen „gut“ abzuwägen, an welcher Stelle welcher Aufwand zu bewältigen ist – mehr Investition und Arbeit für die Bereitstellung zu Lasten der Eigenverantwortung der Referent*innen oder mehr

Betreuungsaufwand durch mehr Rechte für die Referent*innen, mit der Gefahr, dass diese möglicherweise Kurse verändern oder sogar unwiederbringlich löschen. Eine Empfehlung in diesem Kontext lautet, dies von den Kompetenzen der Referent*innen abhängig zu machen (vgl. I 9: 21, 22) – was jedoch keine einheitliche Vorgehensweise ermöglicht und zudem die Gefahr birgt, dass die Kompetenzen nicht korrekt eingeschätzt werden (können) oder sich Personen benachteiligt oder abgewertet fühlen.

5.2 Stärken / Vorteile

Die nächste Kategorie bildet die „Stärken / Vorteile“ der Lernplattform OpenOLAT ab. Mit Hilfe des Expertenwissens der e-Learning-Expert*innen wurde im Rahmen der Interviews erfasst, welche Tools

und Funktionen über die Lernplattform gut funktionieren bzw. von den Interviewpartner*innen für das zu konzipierende Lernangebot empfohlen werden. In Interviews mit allen vier e-Learning-Expert*innen konnten Aussagen zu den Stärken von OLAT herausgefiltert werden. Es zeigt sich, dass die meisten Äußerungen zu dieser Kategorie in Interview 8 getätigt wurden (12), gefolgt von Interview 9 mit sieben Aussagen.

Drei der Experte*innen beschreiben den *Aufgabenbaustein* als gelungenes Tool (vgl. I 7; I 8; I 9), das über verschiedene Aufgabentypen genutzt werden kann, die untereinander auch kombiniert werden können. Aufgaben können sowohl von einzelnen Nutzer*innen aber auch von Gruppen bearbeitet werden, je nach Einstellung. Damit kann auch das kollaborative Arbeiten über den Aufgabenbaustein gezielt angeregt werden (vgl. I 8: 16).

Zudem beschreibt eine Interviewpartnerin die *Rückmelde- bzw. Feedback- oder Bewertungsfunktion* als positiven Aspekt. Der *Fragebogen* in OpenOLAT wird von zwei der Interviewpartner*innen als gutes internes Tool beschrieben (vgl. I 8; I 9), z. B. um Evaluationen durchzuführen (vgl. I 8:16).

Die gleichen Experte*innen benennen ferner die Möglichkeit *externe Software einzubinden* als Stärke von OpenOLAT, z. B. über Links, die Videoplattform Panopto oder „komplexere Lernmodule über externe Autorensoftware“ (I 8:16).

Als weitere Stärke von OpenOLAT beschreiben die beiden Experte*innen (vgl. I 8; I 9) die *Umsetzung didaktischer Konzepte* und die *Vielseitigkeit* der Lernplattform, z. B. durch die Kombination von verschiedenen Bausteinen und die jeweiligen Einstellungen dazu (vgl. I 9: 24) oder die Aufgabentypen zur vielseitigen Überprüfung von Wissen (vgl. I 8:15). Die vielfältigen Möglichkeiten von OLAT werden von einer Interviewpartnerin auch im Kontext des *Kursdesigns* betont (vgl. I 8: 43). Sie gibt aber auch an, dass hierfür spezifische Kenntnisse im Umgang mit Programmiersoftware, wie z. B. HTML, JavaSkript, CSS, usw., erforderlich sind. Einzelne Aussagen beschreiben weitere wichtige Stärken der Lernplattform OpenOLAT: eine hohe *technische Stabilität* (vgl. I 8:4), auch im Hinblick auf die zu bewältigende

Nutzer*innenzahl (aktuell bis zu 3000 Nutzer*innen, die gleichzeitig das System nutzen) – laut Expertin können diese Leistung nicht alle gängigen Plattformen erbringen und sind daher nur für kleinere Institutionen stabil nutzbar (vgl. I 10: 11), und die Responsivität / das responsive Design – die Darstellung der Lernplattform passt sich dem jeweiligen Medium an, z. B. Smartphone, Tablet (vgl. I 10: 30).

Gerade die vereinzelt Aussagen zu technischen Stärken der Lernplattform zeugen vom Expertenwissen der Befragten und unterstreichen die Auswahl der Lernplattform OpenOLAT für das zu entwickelnde Lernformat.

5.3 Schwächen / Nachteile

Neben den Stärken der Lernplattform OpenOLAT sind aber auch das Wissen um die „Schwächen bzw. Nachteile“ von großem Interesse für die Ausgestaltung eines e-Learning-Angebotes über diese Lernplattform. In drei der vier Interviews mit den e-Learning-Expert*innen konnten Aussagen dazu identifiziert werden (I 7 – I 9). Am häufigsten erfolgten Aussagen, dass Open OLAT *komplex* ist – acht Textpassagen aus allen drei Interviews konnten dieser Subkategorie zugeordnet werden. Die Expert*innen beschreiben, dass sich der Einstieg in die Lernplattform durchaus „sperrig“ gestaltet (I 9: 24) und es den Nutzenden anfangs oft schwer fällt, sich auf der Plattform zurecht zu finden. Gründe sind laut den Aussagen der Expert*innen die Umstände, dass die zunächst als Stärke benannte Möglichkeit komplexe Kurse zu gestalten, aber auch beinhaltet, dass alle Komponenten miteinander zusammenhängen und, dass nicht für jeden Baustein / jedes Tool die gleichen Einstellungen verfügbar sind (I 9: 24). Zudem wird beschrieben, dass diese Komplexität sich auch darin zeigt, dass gerade die Kursbetreuenden durchschauen müssen, welche Einstellungen für welchen Baustein angelegt, angepasst und verändert werden müssen (I 7: 6; I 9: 29 und 27) – „der Teufel steckt bei OLAT meist im Detail“ (I 8: 17).

In diesen vielen Möglichkeiten, die Einstellungen betreffend, sehen alle drei Expert*innen das Potential für „versteckte Fehlerquellen“ (z. B. vgl. I 8: 15): „dann funktioniert gar nichts mehr“ (I 9: 27). Zudem wird beschrieben, dass besonders über das Erstellen und Verwenden von Kurskopien häufig übernommene Daten in den Einstellungen für Probleme in der Anwendung der Kurse sorgen (vgl. I 7: 6).

Die Expert*innen sprechen des Weiteren Schwächen in OpenOLAT an, die sich auf interne Tools beziehen, z. B. das *Portfolio* sowie die *Linkliste*.

Das in OpenOLAT verfügbare Tool *Portfolio* wird als „nicht benutzerfreundlich“ (I 9:33) sowie inhaltlich und optisch nicht ansprechend (I 7: 10) beschrieben. Die Expert*innen verweisen aber gleichzeitig auf die Stärke von OpenOLAT, *externe Tools* einzubinden und empfehlen für

den Einsatz von Portfolios die Software *Mahara* zu nutzen, welche in einen OLAT-Kurs eingebunden werden kann (vgl. I 7: 10). Die Interviewpartner*innen benennen, dass die *Datenkapazität* im Sinne des vorhandenen Speicherplatzes für die einzelnen Kurse eher niedrig ist (vgl. I 8: 22; I 9: 32). Dies ist zu bedenken, wenn aufwändige Formate wie Videos oder Bilder eingebaut werden sollen. Als mögliche Lösung wird auch hier empfohlen, *externe Software* in OpenOLAT einzubinden / zu verlinken (vgl. I 9: 33).

Die *Linkliste* beschreiben die Expert*innen insofern als Schwäche von OpenOLAT, da nach Erstellung einer Linkliste die Bearbeitungsmöglichkeiten stark eingeschränkt sind und sich z. B. die Reihenfolge der Links nicht mehr ändern lässt (vgl. I 7: 6 und I 8: 17).

Eine Interviewpartner*in beschreibt OpenOLAT hinsichtlich der *Verwaltungsfunktionen* als „schwach“: „Dafür ist OLAT nie entwickelt worden“ (I 9: 33).

Gerade die Hinweise zu den „Schwächen oder Nachteilen“ der Lernplattform OpenOLAT sind relevant für die Auswahl der Bausteine und Tools für das zu konzipierende e-Learning-Format, um die Nutzerfreundlichkeit sicherzustellen und Frustrationen bei den zukünftigen Nutzer*innen zu vermeiden bzw. wie von den Expert*innen mehrfach empfohlen, bei manchen Funktionen auf die benannten externen Tools auszuweichen, sollten diese für das zu entwickelnde e-Learning-Format zielführend sein.

5.4 Einführung allgemein

In den Interviews wurde an verschiedenen Stellen deutlich, dass es für den Erfolg eines e-Learning-Formates von höchster Bedeutung ist, die Zielgruppe und deren Fähigkeiten im Blick zu haben und das Format an diesen Parametern auszurichten. Dies wurde von den Befragten bereits im Rahmen der ersten Kategorie „Erfolgsfaktoren“ mehrfach benannt. Es zeigte sich entlang der Aussagender Interviewpartner*innen aber auch, dass dies nicht immer so stark berücksichtigt wird. Unter der Kategorie „Support“ konnte herausgearbeitet werden, dass der Unterstützungs- und Beratungsbedarf besonders von den e-Learning-Expert*innen als *nicht zu unterschätzen* und *zeitaufwändig* beschrieben wird und daher Einführungen und Schulungen in unterschiedlichen Formen stattfinden.

Dies lässt den Rückschluss zu, dass vor allem der Einführung von zukünftigen Nutzer*innen in die Lernplattform besondere Aufmerksamkeit zu teil werden sollte und gut durchdacht und geplant werden muss, wie dies gelingen kann.

Die Kategorie „Einführung“ beschäftigt sich zunächst mit allgemeinen Aussagen der Interviewpartner*innen zum Themenbereich „Einführung / Schulung“. In nachfolgenden Kategorien werden zudem relevante Aspekte zu den Zielgruppen „Lernende / Referent*innen“ und „Teilnehmende“ differenziert.

Aus den Aussagen der Interviewpartner*innen lassen sich viele interessante Aspekte rund um

die Einführung der Lernplattform generieren. Dies bezieht sich sowohl auf die Rahmenbedingungen als auch auf die Inhalte und die Didaktik.

Alle vier Expert*innen sprachen sich in den Interviews klar für eine Einführungsveranstaltung im *Präsenzformat* aus, z. B. als „Kick-Off- Schulung“ (I 10: 14). Eine Interviewpartner*in berichtet von einer *erweiterten Einführungsveranstaltung oder Aufstockungskurs*, den sie bei Bedarf zusätzlich für diejenigen Lernenden anbietet, die mehr Input benötigten als die reguläre Einführungsveranstaltung liefert (vgl. I 7: 2).

Bezüglich der Rahmenbedingungen konnten unter der Subkategorie *Schulungsbedingungen* relevante Aspekte aus drei Interviews herausgearbeitet werden (vgl. I 8 – I 10). Alle drei Interviewpartner*innen befürworten, dass die Teilnehmenden direkt während der Einführungsveranstaltung an *(eigenen) Rechnern / Geräten arbeiten und die Lernplattform direkt ausprobieren*.

Die *Gruppengröße* der Teilnehmenden sollte nicht größer als 10 Personen sein, um eine enge Betreuung zu gewährleisten und auch eine aktivierende Teilnahme und nicht nur ein Vortragsformat anzubieten (vgl. I 8: 9). Bei der Einführungsveranstaltung sollte idealerweise *mehr als eine Person* zur Betreuung der Teilnehmenden anwesend sein, um direkt bei Fragen und Problemen unterstützen zu können (vgl. I 8: 6 und 8). Zwei Interviewpartner*innen betonen die Relevanz eines *gutes Zeitmanagements* (vgl. I 8 und I 9) und eine Interviewte schlägt konkret zwei Stunden als Zeitrahmen einer Einführungsveranstaltung vor (vgl. I 9: 14).

Damit die Teilnehmenden direkt die Funktionen von OLAT ausprobieren können, schlagen drei Expert*innen vor, einen *Testkurs* einzurichten, in welchem relevante Bausteine und Funktionen bereitgestellt und von den Teilnehmenden erkundet werden können (vgl. I 7; I 8; I 10). Für die Darbietung von Inhalten für die Einführungsveranstaltung verweisen die Interviewpartner*innen auf *Powerpoint-Präsentationen* (vgl. I 8: 6); das *OpenOLAT Handbuch* (vgl. I 7: 22), *Screencasts* (vgl. I 7: 22) und *Video-Tutorials* (vgl. I 10: 24; I 7: 9). Eine Interviewpartner*in schlägt eine *Rallye* als spielerische Umsetzung von Einführungsinhalten vor (vgl. 9: 8 und 10). Eine andere Expert*in rät dazu, eine *Schulungsvorlage* zu erarbeiten, diese aber immer wieder zu aktualisieren und an die jeweilige Gruppe anzupassen (vgl. I 7: 10).

Inhalte der Einführungsveranstaltungen sollten laut den Expert*innen die *Grundlagen von OpenOLAT* sein: z. B. Prinzip der Plattform, registrieren, Rechte, Katalog, Bausteine, Gruppen, arbeiten im Kurs (vgl. I 7- I9), dies muss jedoch immer an die Zielgruppe und deren Rolle in OLAT angepasst werden z. B. Betreuer und Teilnehmer.

Betont wird von einzelnen Expert*innen, dass die Einführung *Schritt für Schritt* stattfinden muss (vgl. I 8 :6), um die Teilnehmenden nicht zu überfordern und die einzelnen Schritte gemeinsam durchzuführen. Zudem empfehlen sie vertiefende, motivierende Aufgaben im Anschluss an die Einführung, um das erworbene Wissen präsent zu halten (vgl. I 8: 12).

Der Vertreter einer Bildungsinstitution betont, dass im Rahmen von Fort- und Weiterbildung mit e-Learning-Elementen direkt bei der Einführung nochmal explizit auf das e-Learning-Format hingewiesen werden muss, da dies im Zusammenhang mit Weiterbildungen für pädagogische Fachkräfte noch nicht selbstverständlich ist (vgl. I 1: 46-47).

5.5 Einführung Lehrende / Referent*innen

Bei den Bedingungen bezüglich der Einführung von Lehrenden / Referent*innen zeigt sich, dass im Gegensatz zu den vorangegangenen Kategorien Aussagen aus neun Interviews beider Befragten (e-Learning-Expert*innen und Bildungsinstitutionen) generiert werden konnten. Insgesamt wurden 24 Passagen dieser Kategorie zugeordnet.

Bei der Schulung der Referent*innen wird deutlich, dass diese eher *individuell und im Einzelkontakt* stattfinden, da vermutlich weniger häufig mehrere Personen dieser Gruppe gleichzeitig geschult werden müssen (vgl. I 1: 18; I 4: 3; I 6: 19; I 5: 13). Diese individuellen Einführungen finden laut Angaben

der Interviewten *persönlich oder telefonisch* statt. Daher gibt es wenige Informationen zum *Zeitrahmen*, die von „30 min“ (I 1:18) bis zu „drei Stunden“ (I 9: 21) reichen. Eine e-Learning-Expertin beschreibt einen misslungenen Versuch, Lehrende über ein virtuelles Meeting in OpenOLAT selbst zu schulen (vgl. I 8: 8). Als Grund für das Scheitern benennt sie die Schwierigkeit, ein gemeinsames Zeitfenster für mehrere Teilnehmende zu finden. Ein Interviewpartner beschreibt, dass die Organisation eine spezielle *E-Tutoren-Schulung* über ein halbes Jahr im Blended-Learning-Format anbietet (vgl. I 3: 14).

Als zentrale Inhalte für die Schulung von Lehrenden / Referent*innen werden *Kenntnisse zum System und Anwendung dessen* benannt (vgl. I 1: 44), aber auch, dass die Lehrenden / Referent*innen mit den „Begrifflichkeiten in OLAT vertraut sein müssen“ (I 8: 38) sowie mit den Anwendungen und Konfigurationen unterschiedlicher Tools (vgl. I 7; I 10; I 6; I 3; I 8).

Eine e-Learning-Expertin betont besonders die Notwendigkeit, die Referent*innen „fit zu machen“ (I 10: 23), da dies maßgeblich Einfluss auf die Qualität der Umsetzung des e-Learning-Angebotes und auf die Motivation der Referent*innen nimmt.

Drei der e-Learning-Expert*innen benennen spezielle *Handouts* und *Anleitungen* als Unterstützungselemente für Lehrende / Referent*innen, welche ihre Rolle und spezifischen Aufgaben thematisieren / definieren (vgl. I 7 – I 9). Zwei der e-Learning-Expert*innen schlagen auch im Zusammenhang mit der Schulung der Lehrenden / Referent*innen vor, einen *Testkurs* einzurichten, um direkt selbst praktische Erfahrung mit der Lernplattform zu sammeln. Hier sollten für die Zielgruppe allerdings sowohl die *Ansicht und die Funktionen der Teilnehmenden als auch die besonderen Rechte und Aufgaben der Betreuenden abgebildet und berücksichtigt*

werden, damit die Referent*innen auch die möglichen aufkommenden Fragen durch die Teilnehmenden einordnen und im besten Fall auch beantworten können (vgl. I 7 und I 10). Zudem beschreiben einige Interviewpartner*innen noch *spezifische, individuelle Beratung- und Schulungsthemen* für Lehrende / Referent*innen, z. B. umfassende didaktische Beratung zur Umsetzung von Lerninhalten (vgl. I 7: 10; I 6: 19; I 3: 14); „virtuelle Meetings“ (I 4:3); Prüfung der Verbindung und Ton (vgl. I 4: 5); Bewertung von Aufgaben und Tests (vgl. I 7: 10; I 8: 36); Kommunikation von Referent*innen mit den Teilnehmenden (vgl. I 5: 13).

5.6 Einführung Teilnehmende

Zu den Bedingungen bezüglich der „Einführung von Teilnehmenden“ und OpenOLAT konnten 19 Aussagen aus vier Interviews identifiziert werden. Es handelt sich dabei um drei Interviews mit e-Learning-Expert*innen (I 7 – I 9) und dem Vertreter einer Bildungsinstitution, die mit OpenOLAT arbeitet (I 1).

Die Erkenntnisse decken sich überwiegend mit den Ausführungen zur Kategorie „Einführung“ allgemein, einige Aspekte werden allerdings gerade im Zusammenhang mit der Nutzergruppe der Teilnehmenden nochmals betont.

Dies betrifft zum einen den Aspekt der *Präsenzschulung*. Dies empfiehlt konkret eine der e-Learning-Expert*innen (vgl. I 9: 8), und der Vertreter der Bildungsinstitution berichtet von der konkreten Anwendung dieser Schulungsform (vgl. I 1: 29). Des Weiteren wird ebenfalls vom direkten Live-Learning am Endgerät berichtet (vgl. I 1: 33; 34 -39). Zum anderen wird gerade für die Teilnehmenden der *Zeitraum von zwei bis drei Stunden* für die Einführungsveranstaltung bestätigt (vgl. I 9: 16, 20).

Bei den zu vermittelnden *Inhalten* verweisen die Interviewpartner*innen ebenfalls auf *Grundlagen* und konkretisieren dies mit „Kursaufbau“ und „Struktur und Funktionen von OLAT“ (I 7: 22); „abonnieren von Kursbausteinen“, „einrichten von Gruppen“ und „verfassen von Beiträgen und Mitteilungen“ (I 7: 6) sowie „bearbeiten von Aufgaben Quizzes“ (I 9: 20).

6. Weiterführende Erkenntnisse

Nun erfolgt die Auswertung des letzten großen Abschnitts „Weiterführende Erkenntnisse“ im Zusammenhang mit e-Learning-Lernformaten.

Unter diesen Themenkomplex fallen die Kategorien: Erfahrungen mit der Zielgruppe, Einbindung der Referent*innen, Evaluation, Trends und Kooperationen.

6.1 Erfahrungen mit der Zielgruppe

Ein wichtiges Erkenntnisinteresse hinsichtlich der Interviews lag in der Sammlung von Informationen zu Erfahrungen mit der Zielgruppe „pädagogische Fachkräfte“ im Kontext von e-Learning. Besonders die Vertreter*innen der Bildungsinstitutionen haben hier praktische

Erfahrung und können auf Besonderheiten im Zusammenhang mit dieser Zielgruppe verweisen. Teilweise konnten auch die e-Learning-Experten wichtige Hinweise zu dieser Fragestellung liefern.

Insgesamt wurden 52 Aussagen dieser Kategorie zugeordnet, die im Folgenden systematisch unter den gebildeten Subkategorien dargestellt werden.

Sechs der Interviewpartner*innen beschreiben, dass es sich bei der Zielgruppe der pädagogischen Fachkräfte um eine sehr *heterogene Gruppe* in Bezug auf das Thema e-Learning handelt (vgl. I 2; I 4; I 6; I 7; I 8; I 9). Die Aussagen der Befragten beschreiben damit unter anderem, dass die Teilnehmenden sehr unterschiedlich kompetent mit den Anforderungen im Bereich e-Learning umgehen (vgl. I 8: 5; I 4: 17 I 6: 2). Auch das Alter wird im Zusammenhang mit der unterschiedlich stark ausgeprägten Aufgeschlossenheit angesprochen. Ein Interviewpartner benennt, dass die älteren Teilnehmenden sich eher zurückhaltend bis abwehrend verhalten (I 6: 30).

Fünf Interviewpartner*innen berichten von *mangelnder Akzeptanz / kritischer Sicht* im Zusammenhang mit e-Learning bei der Zielgruppe (vgl. I 1; I 2; I 3; I 6; I 8) und beschreiben damit, dass die pädagogischen Fachkräfte eher klassische Fortbildungsformate bevorzugen (vgl. I 6: 24; I 5: 14) und sich eher zurückhaltend gegenüber e-Learning-Formaten verhalten sowie kritisch äußern.

Dies wird durch vier Interviewpartner*innen aus Bildungsinstitutionen bestätigt, die aus ihrer Erfahrung heraus berichten, dass *Online - / e-Learning-Formate bisher noch wenig gefragt* sind (vgl. I 1; I 2; I 5 und I 6). Sie begründen dies damit, dass die pädagogischen Fachkräfte mit den digitalen Endgeräten

noch wenig vertraut sind (vgl. I 5: 17), sogar als eher rückständig beschrieben werden (vgl. I 5: 14) und am „wenigsten affin“ (I 2:21) ist im Zusammenhang mit Online-Lernen. „Veränderungen werden nur langsam beobachtet“ (I 5: 14) und entsprechende Angebote müssen „extra beworben werden“ (I 2: 22).

In vier Interviews finden sich zudem Hinweise, dass die Weiterbildung über e-Learning-Formate bei der Zielgruppe eher als *zusätzliche Arbeit* erlebt und wahrgenommen wird (vgl. I 1; I 2; I 3; I 9). Die Interviewpartner*innen beschreiben, dass die pädagogischen Fachkräfte häufig nicht genügend Zeit im Rahmen der beruflichen Tätigkeit zur Verfügung haben, um die e-Learning-Angebote zu nutzen und die entsprechenden Aufgaben zu bearbeiten (vgl. I 1: 1, 23; I 9: 21; I 2: 12-13). Die Schilderungen einer Befragten hierzu gehen mehrfach mit dem Aspekt einher, dass die Zielgruppe nur über eine *mangelnde Ausstattung* verfügt (vgl. I 2) – was sich auf die Rahmenbedingungen vor Ort in den Kitas und die zur Verfügung stehenden Geräte bezieht (vgl. I 2: 11-14).

Drei Interviewpartner*innen beschreiben im Zusammenhang mit ihren Erfahrungen mit der Zielgruppe, dass zudem *mangelnde PC-Kenntnisse* ein Problem darstellen (vgl. I 1; I 6; I 7).

Als Anregung, die es jedoch gut abzuwägen gilt, wird von zwei der e-Learning-Expert*innen vorgeschlagen, gamebasierte Anwendungen für die Zielgruppe einzusetzen (vgl. I 8 und I 9). Die beiden Befragten vermuten, dass dies eine interessante Variante des e-Learnings für die Zielgruppe der pädagogische

Fachkräfte sein könnte, warnen aber auch davor, zu „experimentell“ vorzugehen. Zwei Interviewpartner*innen berichten, dass *Videos* und *Webinare* von der Zielgruppe nachgefragt werden (vgl. I 3; I 8).

Damit wird deutlich, dass die bereits in anderen Studien festgestellte Heterogenität der Zielgruppe hinsichtlich Aufgeschlossenheit gegenüber e-Learning, vorhandene PC-Kenntnisse und Ausstattung von den Befragten bestätigt wird. Sie sind als besondere Merkmale der Zielgruppe zu beachten.

6.2 Einbindung der Lehrenden / Referent*innen

Da im zu konzipierenden, unterstützenden e-Learning-Format die Prozessbegleiter*innen / Referent*innen eingebunden werden sollen, wurde in den Interviews nachgefragt, wie dies die Interviewpartner*innen handhaben, welche Aufgaben und Verantwortungen bei den Lehrenden / Referent*innen liegen bzw. welche Erfahrungswerte und Empfehlungen hierzu ausgesprochen werden. In acht der zehn Interviews wurden hierzu insgesamt 21 relevante Aussagen identifiziert, die im Folgenden differenziert werden.

Zunächst beschreiben drei Interviewpartner*innen, dass die Verantwortung für den *fachlichen Input* ausschließlich bei den Lehrenden / Referent*innen liegt (vgl. I 2; I 4; I 5). In den Ausführungen wird deutlich, dass manche Institutionen ihre Referent*innen aktiv in der Durchführung der e-Learning-Formate *unterstützen*, z. B. durch Moderation (vgl. I 4: 2, I 2: 20). Die *technische Umsetzung* des jeweiligen Formates wird teilweise komplett von den Bildungsinstitutionen übernommen (vgl. I 4: 3; I 5: 13; I 3) oder von externen Dienstleistern (vgl. I 2). Ein Interviewpartner berichtet eher von einer *Kombination von Verantwortlichkeiten*, indem er beschreibt, dass die Referent*innen in enger Absprache auch Inhalte / Seminare selber produzieren (vgl. I 6: 16, 18). Als Anforderung an die Referent*innen beschreiben zwei der Interviewpartner*innen die Begleitung der Teilnehmenden (vgl. I 2; I 5).

Nur ein Interviewpartner beschreibt, dass die Referent*innen in der Institution fest angestellt sind (I 3), was vermuten lässt, dass die anderen Institutionen Honorarkräfte engagieren.

Ein Interviewpartner berichtet von der *Heterogenität der Referent*innen* hinsichtlich deren Affinität und Bereitschaft e-Learning zu nutzen (vgl. I 1: 1 und 22). Er berichtet, dass in der Bildungsinstitution Weiterbildungsformate angeboten werden, bei denen e-Learning und die aktive Nutzung verpflichten

der Teil sind (Teilnehmende müssen z. B. Forenbeiträge schreiben) und andere, bei denen die Referent*innen selbst entscheiden, ob sie die Lernplattform nutzen möchten (vgl. I 1: 20). Eine

der e-Learning-Expert*innen regt an, einen *Anforderungskatalog / Checkliste* für die Referent*innen anzulegen, in welchem die Anforderungen für die Durchführung der Weiterbildung auch hinsichtlich e-Learning verbindlich festgehalten werden und als Voraussetzung für die Honorartätigkeit klar formuliert werden (vgl. I 10: 24-25). Für eine verpflichtende Regelung zur Anwendung von e-Learning für Teilnehmende und Lehrende / Referent*innen sprechen die Ausführungen eines anderen Interviewpartners, der beschreibt, dass die Plattform eigentlich nur genutzt wird, wenn dies verpflichtender Teil der Weiterbildung ist (vgl. I 1).

6.3 Evaluation

In vier Interviews mit Vertreter*innen aus den Bildungsinstitutionen konnten Hinweise dazu gefunden werden, ob und wie die vorhandenen e-Learning-Formate evaluiert werden (vgl. I 1, I 2; I 3 und I 6). Zwei der befragten Institutionen evaluieren laut den Aussagen der Befragten über *Online-Fragebögen* (vgl. I 3 und I 6). Eine Institution hat *externe Personen* mit einer Evaluation der e-Learning-Formate beauftragt (vgl. I 2), welche über eine persönliche Befragung der Teilnehmenden erfolgte, und eine andere Institution verwendet *Papier-Fragebögen* in den Präsenzveranstaltungen des Blended-Learning-Formates (vgl. I 1).

In Anbetracht der notwendigen Akzeptanz des e-Learning-Formates durch die jeweilige Zielgruppe sollte Evaluation als wichtiges Instrument zur Weiterentwicklung und Nutzer*innenanalyse eingesetzt werden. Nur über die Rückmeldungen der Teilnehmenden (Teilnehmende und Lehrende / Referent*innen) kann das Format an die Bedarfe und das Nutzungsverhalten der Zielgruppen angepasst werden.

6.4 Trends

Die Interviewpartner*innen (sowohl aus den ausgewählten Bildungsinstitutionen als auch die e-Learning-Expert*innen) verfügen über längere Erfahrung mit e-Learning-Formaten sowie die Nutzung bzw. Nachfrage. Somit liegt der Schluss nahe, dass sie auch Auskunft über mögliche Trends und Entwicklungen in diesem Bereich geben können bzw. prognostizieren, welche Formate in Zukunft stärker nachgefragt werden könnten – auch wenn nur wenige ihre Angebote evaluieren.

Neun der Befragten liefern in ihren Ausführungen Hinweise zu dieser Kategorie. Mit 47 relevanten Aussagen ist dies ein Bereich, zu dem viele Informationen gesammelt werden konnten.

Ein Trend scheint nach Ausführungen der Interviewpartner das Format *Video* zu sein – denn sechs der Befragten führen dies in ihren Aussagen an (vgl. I 1; I 5; I 6; I 8; I 9; I 10). Ein Interviewter erwähnt das Format des *Webinars* (vgl. I 3), das auch grob diesem Bereich zugeordnet werden kann.

Die e-Learning-Expert*innen beschreiben als weiteren Trend das sog. *Microlearning / Learning Nuggets*, in dem kürzere Lerneinheiten als „kleine Häppchen“ angeboten werden sowie *mobile Learning*, was sich auf das Lernen über das Smartphone bezieht (vgl. I 8; I 10). Zudem betont eine e-Learning-Expertin besonders das *verzweigte / individuelle Lernen* (vgl. I 8). Dies ist dadurch gekennzeichnet, dass die Lernenden individuell, ihrem Vorwissen und ihrem Lerntempo entsprechend, Lerninhalte bearbeiten. Dies wird z. B. über Tests und Quizzes abgefragt und je nach erlangter Punktezahl kann direkt der nächste Abschnitt bearbeitet oder müssen noch Inhalte bearbeitet / wiederholt werden. Für *flexiblere Formate* spricht sich auch eine Vertreterin aus einer Bildungsinstitution aus (vgl. I 2) und bezieht sich damit überwiegend auf flexiblere Zeitfenster für das Durchlaufen von Online-Angeboten (vgl. I 2: 5).

Vier Interviewpartner*innen sehen Potential in der *Kombination* von unterschiedlichen e-Learning-Formaten und dem Einsatz unterschiedlicher Medien (vgl. I 4; I 8, I 9; I 10).

Zwei Vertreter von Bildungsinstitutionen kündigen an, dass sie zukünftig mehr *Kurse* anbieten möchten und beschreiben damit Lernangebote, die aus mehreren Einheiten und regelmäßigen Sitzungen sowie Blended-Learning bestehen (vgl. I 4, I 5).

Zudem wird *Gamification* als Trend von zwei der e-Learning-Expert*innen beschrieben (vgl. I 8 und I 10) – jedoch mit dem Hinweis, dass immer kontextabhängig entschieden werden muss, ob eine spielerische Umsetzung zielführend ist (vgl. I 8: 41).

Ein Interviewpartner aus einer Bildungsinstitution verweist darauf, dass zunehmend mehr *e-Learning-Arrangements für Teams* angeboten werden, da sich die Auseinandersetzung als „Einzelkämpfer“ (I 3: 17) in der Praxis eher als schwierig erweist.

Einige Interviewpartner liefern zudem Hinweise zu sogenannten *Trendthemen*, die als Fortbildungsinhalte aktuell nachgefragt werden, z. B. Datenschutz (vgl. I 5: 16), Führungs- und Managementthemen und Qualifizierungen für Quereinsteiger im Kontext des Fachkräftemangels (vgl. I 6: 21).

6.5 Kooperationen

Es zeigt sich im Rahmen der durchgeführten Interviews eine große Aufgeschlossenheit der Interviewpartner*innen und ebenso großes Interesse an den Ergebnissen der Befragungen bzw. des Projektes „*QiD –Digitale Kompetenzen*“. Fast alle Interviewpartner*innen signalisierten die Bereitschaft, weiterhin mit dem IBEB in Kontakt zu bleiben oder sogar konkrete Kooperationen zu schließen.

Insgesamt 25 Aussagen aus acht Interviews konnten der Kategorie „Kooperation“ zugeordnet werden und sollen im Weiteren aufzeigen, welche Kooperationen von den Befragten bzw. deren Institutionen aktuell schon im Zusammenhang mit den e-Learning-Formaten bestehen bzw. genutzt werden und welche Optionen konkret für zukünftige Kooperationen auch für das

IBEB bestehen.

Fünf der Interviewpartner*innen benennen in den Gesprächen *konkrete Kooperationspartner*, mit denen Angebote durchgeführt / umgesetzt werden (vgl. I 2; I 4; I 5; I 6; I 10). Zwei benennen zudem *externe Dienstleister / Firmen* als wichtige Kooperationspartner, welche die Erstellung der Formate kostenpflichtig übernehmen (vgl. I 2; I 5).

Drei der Befragten benennen im Rahmen der Interviews konkret die Möglichkeit, *in bereits bestehende Formate Einblick zu nehmen* (vgl. I 6: 31; I 8: 53), und zwei der e-Learning-Expert*innen machten Angebote zur *methodisch / didaktischen Beratung und Unterstützung* (vgl. I 6; I 7; I 9), – z. B. über Medienausstattung (vgl. I 7: 1), konzeptionelle Beratung (vgl. I 9: 35) oder hinsichtlich der Videoproduktion (vgl. I 6: 32).

Ein Interviewpartner einer Bildungsinstitution war an einer konkreten Kooperation hinsichtlich der *Akquise geeigneter Referent*innen* besonders interessiert (vgl. I 6: 18, 31).

7. Fazit

In den Interviews zeichnen sich teilweise sehr unterschiedliche Ausrichtungen, Tendenzen und Grundthemen ab, z. B. welche Intention bei der Anwendung von e-Learning im Fokus der jeweiligen Organisation oder der/dem Interviewpartner*in steht; welche e-Learning-Formate genutzt werden; wie professionell agiert wird; welche Ressourcen zur Verfügung stehen. Dies prägt die jeweiligen Inhalte bzw. Aussagen der Befragten.

Entlang der Auswertung der geführten Expert*innen Interviews zeigen sich vielfältige relevante Aussagen und Informationen, die für die Konzeption des zu entwickelnden, unterstützenden e-Learning-Formates im Rahmen des Projektes „QiD – Digitale Kompetenzen“ zu berücksichtigen sind und wertvolle Hinweise liefern; sei es hinsichtlich der Planung und Ausgestaltung der Einführungsveranstaltungen, der didaktisch / methodischen Gestaltung eines e-Learning-Formates, der Auswahl und dem Einsatz der verschiedenen Tools in OpenOLAT oder die Erteilung von Rechten für die unterschiedliche Zielgruppen, um nur einige zu nennen. Die Erfahrungen der Interviewten zeigen wichtige Erfolgsfaktoren aber auch mögliche Stolpersteine in der Anwendung von e-Learning auf.

Deutlich wird zudem die enorme Wichtigkeit, sich mit der Zielgruppe und deren Bedingungen auseinanderzusetzen, um eine möglichst hohe Passung von Angebot und Bedarf sicherzustellen. Mit Blick auf die pädagogischen Fachkräfte als Zielgruppe wird im Rahmen der Interviews bestätigt, dass diese die Angebote im Bereich e-Learning noch nicht so stark nachfragen und dass deren Haltung eher durch Zurückhaltung geprägt ist. Da unter dem Punkt „Stolpersteine“ auch mangelnde Kompetenz und technische Fähigkeiten im Umgang mit Endgeräten bei der Zielgruppe beschrieben wurden, ist ein besonderes Augenmerk auf die Einführungsveranstaltungen zu legen, um die Teilnehmenden entsprechend mit der Lernplattform, dem dortigen Kurs, der Struktur und den Tools / Bausteinen vertraut zu machen.

Es ist bei der eher weniger e-Learning-affinen Zielgruppe wichtig, möglichst viele Hürden und Stolpersteine aus dem Weg zu räumen, einen langsamen Einstieg und klare Strukturen zu schaffen, Anforderungen und Möglichkeiten durch das Format klar und frühzeitig zu kommunizieren, Support zu gewährleisten, nur ausgewählte Tools zu nutzen- um die Teilnehmenden nicht zu überfordern - und diese schrittweise zu erweitern.

Die so gewonnenen Informationen bilden weitere wichtige Elemente für das zu konzipierende e-Learning-Format und verdeutlichen, in welchen Bereichen nun noch vertiefende Informationen eingeholt werden müssen, um Befunde abzusichern. Zentral ist dabei, im weiteren Projektverlauf mit „Expert*innen“ für *QiD* und dessen Umsetzung in der Praxis zu sprechen, um zu erfahren, welche Inhalte von *QiD* sich für das unterstützende e-Learning-Format in welchem Umfang aufgreifen lassen. Aber Ziel ist es auch, mit Trägervertreter*innen ins Gespräch zu kommen, um zu transportieren, was die Kitas benötigen, um e-Learning-Angebote als neue Lernformen zu nutzen.

Als wichtige zukünftige Ressource im Zusammenhang mit dem Projekt sind die geknüpften Kontakte mit den Interviewpartner*innen und deren Institutionen zu sehen, die es weiter auszubauen gilt. Sie verfügen über vielfältige, teilweise unterschiedliche Erfahrungen mit der Konzeption und Umsetzung von e-Learning-Formaten und haben in einigen Fällen Unterstützung und Beratung angeboten. Zudem zeigten sich ausnahmslos alle Interviewpartner*innen an den Ergebnissen der Erhebungen interessiert, welche im Rahmen der Veröffentlichungen auch zur Verfügung gestellt werden. Eine Erweiterung wären ein gemeinsamer Austausch und weiterführende Kooperationen relevanter Akteure in diesem Feld.

Literatur

Flick, U. (2007): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbeck: Rowolt

Helfferrich, C. (2011): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. 4. Aufl. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Kaiser, R. (2014): Qualitative Experteninterviews. Konzeptionelle Grundlagen und praktische Durchführung. Wiesbaden: Springer (eBook)

Kassner, K.; Wassermann, P. (2005): Nicht überall, wo Methode draufsteht, ist auch Methode drin. Zur Problematik der Fundierung von Experteninterviews. In: Bogner, A., Littig, B., Merz, W. (Hrsg.): Das Experteninterview. Theorie, Methode. 2. Aufl. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, (S. 95-112)

Kuckartz, U. (2016): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 3. Aufl. Weinheim: Beltz in Juventa

Meuser, M.; Nagel, U. (1991): Experteninterviews - vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In Garz, D., Kraimer, K. (Hrsg.): Qualitativ-

empirische Sozialforschung: Konzepte, Methoden, Analysen. Opladen: Westdeutscher Verlag, (S.441-471

Przyborski, A.; Wohlrab-Sahr, M. (2010): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. 3. Auflage. München: Oldenbourg

Anhang 2: Synopsis zur Analyse von Learning Management Systems (LMS)

Lernplattformen im Überblick

Name / Titel	Anbieter	(Weiter-) Entwicklung & Support	Umfang / Funktionen	Version	Anforderungen
Open OLAT Infos unter: https://www.e-teaching.org/technik/produkte/openolat	VCRP; Hersteller Frentix GmbH	Der VCRP stellt OpenOLAT seit 2010 für alle 12 Hochschulen im Land Rheinland-Pfalz inklusive technischem und didaktischem Support kostenlos zur Verfügung. Der Umstieg vom kommerziellen Blackboard zu OpenOLAT vor einigen Jahren erfolgte auf Basis eines mehrmonatigen kriterienbasierten Auswahlprozesses. Berücksichtigt wurden dabei die Wünsche von Studierenden, Lehrenden und den Support-Einrichtungen der Hochschulen.	unterschiedliche virtuelle Lehr-/Lernszenarien umsetzen. Angefangen von einfachen Kursen für die Inhaltsbereitstellung über veranstaltungsbegleitende Online-Kurse mit Aufgaben, Übungen und Klausurvorbereitung bis hin zu komplexen virtuellen Studiengängen. Mehrsprachige Dokumentation und Benutzeroberfläche, Kursübergreifende Bereitstellung von Inhalten und Lernressourcen Vielfältige Kursbausteine für Kommunikation, Information, Aktion und Organisation Umfassendes Kurs-, Rechte- und Gruppenmanagement Bewertungsmanagement (einschließlich Massenbewertung vieler Personen) Test- und Aufgabenmanagement, inklusive Prüfungsmodus Datenarchivierung in diverse Formate Individueller, persönlicher Bereich für alle Lernenden mit Kalender, Bookmarks, Benachrichtigungen, Termine, Dateiablage usw. Spezifische Gruppenwerkzeuge (Foren, E-Mail, Kalender, Chat, Wiki, virtuelles Klassenzimmer usw.) Integration von externen Tools möglich	OpenOLAT 13.2.3	Geringe Hardware-Anforderungen; Geringer technischer Supportaufwand Gute Performance Sehr gute Skalierbarkeit Optimal für große aktive Nutzerzahlen Umfangreiche REST-API Vereinfachter Dateiupload per WebDAV, der auch für Studierende zur Verfügung steht Schnelle Behebung von Bugs durch die Entwickler-Community

Name / Titel	Anbieter	(Weiter-) Entwicklung & Support	Umfang / Funktionen	Version	Anforderungen
Stud.IP (Infos: https://www.e-teaching.org/technik/produkte/studipsteckbrief)	data-quest GmbH, Friedländer Weg 20a 37085 Göttingen	Entwickelt wird die Software von der Stud.IP-CoreGroup, der aktiven Entwicklungsgemeinschaft, einer von Betreibereinrichtungen, der data-quest GmbH sowie dem Hochschulverein ELAN e.V. Die data-quest GmbH ist ein Full-Service-Dienstleister und Vertragspartner für alle Fragen rund um Anpassung, Betrieb und Support von Stud.IP.	Lern- und Campusmanagementsystem; Unterstützung aller lehrbezogenen Planungs- und Verwaltungsprozesse - von der Lehrauftragsplanung über Raumverwaltung bis hin zum Qualitätsmanagement; Vernetzung mit TYPO3 über HIS-LSF bis hin zu Bibliothekskatalogen oder Evaluationssystemen bietet zur medialen Unterstützung der Präsenzlehre u. a. folgende Funktionen: Integrierte synchrone und asynchrone Kommunikationsmöglichkeiten (z. B. Diskussionsforen, Wikis oder Chaträume); Umfragen, Tests und Evaluationen; Ablaufpläne, Veranstaltungsverzeichnis, Terminkalender und individuelle Stundenplanerstellung; Adressbuch, Personalverzeichnis und Teilnehmerlisten von Veranstaltungen; Raum- und Ressourcenverwaltung (z. B. Raumbellegungspläne); Persönliche Homepage für jeden Nutzer innerhalb des Systems Bild-Upload; Rollenbasiertes Rechtssystem; WAP -Zugang und RSS -fähig	4.2 Version vom 10.12.18; Pro Jahr gibt es zwei abwärtskompatible Releases, Betreibern wird ein Update pro Jahr empfohlen.	Um ein Stud.IP-System betreiben zu können ist ein Server notwendig. Dieser muss folgende Mindestanforderungen erfüllen: Quadcore-CPU 4 GB RAM Linux-Betriebssystem Installierter Apache-Webserver in Version 2.x PHP in Version 5.5-7.0 MySQL in Version 5.5 Verschiedene Bibliotheken und PHP-Module (in der Installationsanleitung beschrieben)
Blackboard Infos unter https://www.e-teaching.org/technik/produkte/blackboardsteckbrief	Blackboard	https://de.blackboard.com/index.html	Je nach Lizenzmodell: Kursmanagementsystem; asynchrone & synchrone Kommunikationsmethoden; Kalender; persönliche Homepage für jeden Nutzer; Erstellung von Tests; Evaluationsfunktion; Definition diverser Rollen wie Dozent, Student, Tutor, Gast usw.; viele Optionen zum Erstellen von Kursen, beispielsweise direktes Aufzeichnen per Webcam und 16 verschiedene Typen von Prüfungsaufgaben	Blackboard 5	Internetverbindung Internet Explorer ab Version 5.5, Netscape ab Version 7.0 aktiviertes JavaScript. Die Installation von Blackboard erfolgt auf einem Webserver, im Hochschulbereich in der Regel in Zusammenarbeit mit dem Hochschulrechenzentrum.

Name / Titel	Anbieter	(Weiter-) Entwicklung & Support	Umfang / Funktionen	Version	Anforderungen
Moodle Infos unter: https://www.educationpublic.org/technik/produkte/moodlesteckbrief	Martin Dougiamas (http://moodle.org)	<p>www.edugo.de bietet kostenpflichtige Serviceleistungen wie Designanpassungen, Workshops und Betreuungs-/Wartungs-Support für Moodle-Lernplattformen</p> <p>www.learntube.de bietet kostenpflichtige Hosting-Pakete und Dienstleistungen (Schulungen, Betreuung, Migration usw.) rund um Moodle an. Zudem werden Kursräume und Trainingsmaterial sowie Open-Source-Erweiterungen kostenlos zur Verfügung gestellt. Akademie für Neue Medien und Wissenstransfer der Universität Graz hat 2012 ein Moodle-Praxisbuch als E-Book erstellt, YouTube-Kanal "EducationPublic" bietet zahlreiche Tutorial-Videos zu einzelnen Funktionen von Moodle....</p>	<p>Moodle ist ein plattformunabhängiges Open-Source -Lernmanagement-System, das u. a. folgende Funktionen bietet: Unterstützung von Gruppenarbeit</p> <p>Verschiedene Übungs- und Prüfungsszenarien</p> <p>Diskussionsforum und Chat; Überblick über Aktivitäten der Studenten</p> <p>Definition von Rollen (Administrator, Kursersteller, Trainer, Teilnehmer, Gast)</p> <p>Benutzer- und Kursverwaltung</p> <p>Lerntagebuch</p> <p>Abstimm-, Umfrage- und Quizfunktion</p> <p>Sprechstunde mit dem Trainer (Lehrenden)</p> <p>Glossar</p> <p>Lehrer-Sicht gilt: Schlicht, übersichtlich und viele Funktionen</p>	Moodle 1.9.4	<p>Installation von Moodle erfolgt auf einem Webserver und erfordert folgende Konfiguration: Apache, Microsoft Internet Information Server oder andere Webserver, die PHP unterstützen</p> <p>Microsoft SQL-Server oder Oracle (bei anderem Datenbank -Typ müssen Datenbanktabellen manuell eingerichtet werden)</p> <p>Mindestens 160 MB Festplattenspeicherplatz/Webspace</p> <p>1 GB Systemarbeitspeicher empfohlen</p> <p>Zur Nutzung von Moodle auf Seiten der Lehr- und Lernenden gelten folgende Voraussetzungen: Internetverbindung, Browser</p>
ATutor (Infos unter: https://www.educationpublic.org/news/eteaching_blog/blogentry.2009-11-26.9515561481)	aus Kanada, wird nach wie vor aktiv gepflegt	<p>ATutor entstand nach zwei Studien in den Jahren 1999 und 2000, in denen die Zugänglichkeit populärer Lernmanagementsysteme (LMS) für Menschen mit Behinderungen untersucht wurde. ATutor ist ein Open Source Projekt. Sie dürfen ATutor unter den Bedingungen der GNU General Public License (GPL) kopieren, verteilen und modifizieren.</p>	<p>Open Source Learning Content Management System (LCMS) mit Social Networking Funktionen, das einen Schwerpunkt auf Accessibility (Erreichbarkeit / Barrierefreiheit) legt</p>		

Name / Titel	Anbieter	(Weiter-) Entwicklung & Support	Umfang / Funktionen	Version	Anforderungen
Ilias (Infos unter https://www.e-teaching.org/technik/produkte/iliasteckbrief)	ILIAS open source	<p>Ursprünglich an einer Hochschule entwickelt (Universität Köln); ILIAS-Kooperationspartner Qualitus stellt auf seiner Webseite eine Demoversion zur Verfügung; Studer & Raimanns web-systems bieten unter http://learnonline.ch/ eine ILIAS-Installation zum Kennenlernen an, welche man zu Arbeits – und Lernprojekten verwenden kann (mit Podcast-Anleitung). Jedes Jahr ist auf der Learntec ein offizieller Provider als Aussteller anwesend, der die neuesten Entwicklungen zeigt, bei Problemen Tipps gibt oder auch didaktisch helfen kann.</p>	<p>Persönlicher Schreibtisch als Informationsdrehscheibe mit „Wer-ist-online?“-Funktion, umfangreiches Kursmanagementsystem</p> <p>Asynchrone und synchrone Kommunikation wie internes Nachrichtensystem, Diskussionsforen und Chat</p> <p>integriertes und leicht bedienbares Wiki</p> <p>ILIAS-Lernmodule (HTML -Kenntnisse nicht erforderlich)</p> <p>Lernmodule anderer Formate importierbar: SCORM, HTML-Module, AICC</p> <p>RSS -Feed</p> <p>Mediacast (Podcast, Videodateien)</p> <p>Kontextsensitives Notizbuch, mit dem Annotationen an Dokumente angefügt werden können</p> <p>Persönliche Ordner und Bookmarks</p> <p>Glossar und Kalender</p> <p>Gruppensystem für kooperatives Arbeiten</p> <p>Test- und Bewertungswerkzeug, Umfragen</p> <p>Integriertes Autorenwerkzeug</p> <p>Benutzer- und Systemadministration</p> <p>Definition von Rollen (u. a. Lernende, Autoren, Administratoren)</p> <p>Schnittstellen zu Virtual-Classroom-Systems (iLinc) und zu den Lernportalen Stud.IP und HIS-LIF (kombinierte Nutzung möglich)</p>	ILIAS 3.10.3	<p>Voraussetzungen:</p> <p>Internetverbindung; Browser (Firefox, Chrome, Safari, Opera, Internet Explorer)</p> <p>Die Installation erfolgt auf einem Webserver, im Hochschulbereich in der Regel in Zusammenarbeit mit dem Hochschulrechenzentrum. Die technischen Voraussetzungen erfahren Sie beim Hersteller.</p>

Name / Titel	Anbieter	(Weiter-) Entwicklung & Support	Umfang / Funktionen	Version	Anforderungen
Chamilo Infos unter https://www.e-teaching.org/technik/produkte/chamilosteckbrief	Chamilo Community Chamilo Association offizielle Provider interessiert e Entwickler	elsa24.de bietet als offizieller Provider ebenfalls kostenpflichtige Serviceleistungen an, sowohl als hosted service als auch auf dem eigenen Webserver installiert. co-ro.de bietet als offizieller Provider und Gründungsmitglied kostenpflichtige Serviceleistungen wie z. B. Designanpassungen, Content, Workshops, Hosting von Chamilo und Videokonferenz-Server oder aber auch Supportverträge an. eEenso betreut CO-RO die deutschsprachige Community unter chamilo-deutschland.de .	Übersichtliches Design, mobile ready, frei gestaltbar und segmentierbar durch Widgets, umfangreiche Toolsammlung zur Kursgestaltung (viele integriert und gewartet; jedoch auch erweiterbar) Verschiedene Übungsszenarien inklusive Verzweigung Foren, Wikis, Umfragen und Chat-Funktion Integrierte Benutzer-Verwaltung, alternative Anbindung an Authentifizierungsframeworks (OpenID, LDAP,...) Statistiken / Tracking Multi-Site / mandantenfähig Soziales Netzwerk integriert „skill wheel“ zur Übersicht der Fähigkeiten einzelner Nutzer Bewertungs-Lösung zur automatisierten Ausgabe und (nachträglichen/externen) Validierung von Zertifikaten Ebenso unterstützt es die Integration folgender Dienste: Videokonferenz-Anbindung (BigBlueButton oder OpenMeetings) Powerpoint-Converter (Oogie) Bezahlfunktion für Lerninhalte (Kurse/Sessions) mit Anbindung an PayPal oder eigenes Shopsystem	Chamilo LMS 1.9.8.2	Die Installation von Chamilo erfolgt auf einem Webserver mit einer LAMP/WAMP/MAMP-Umgebung. Apache2, IIS oder andere Webserver, die PHP unterstützen PHP ab Version 5.3 MySQL ab Version 5.1 mindestens 200 MB Speicherplatz / Webespace moderner Webbrowser (höchstens drei Jahre alt)

Name / Titel	Betriebssystem	Lizenz	Einstieg	Anwender Institutionen
Open OLAT	OpenOLAT basiert im Gegensatz zu anderen gängigen LMS auf Java und benötigt deshalb einen Tomcat-Webserver. Die Anforderungen an die (virtualisierte) Hardware sind eher gering. Für den Betrieb von OpenOLAT benötigt man lediglich einen Applikationsserver und einen Datenbankserver.	Lizenzkostenfreie Open Source-Software	mehrsprachige OpenOLAT-Hilfe, Video-Tutorials gibt es u.a. im YouTube-Kanal von Frentix und im YouTube-Kanal des VCRP	VCRP Installation 2016 eine gute Durchdringung der Hochschullandschaft in RLP erreicht. Mit z.Z. 67.000 Usern und bis zu 2.200 gleichzeitig aktiven Nutzern gehört die Installation des VCRP zu den größten OpenOLAT-Installationen im deutschsprachigen Raum.

Name / Titel	Betriebssystem	Lizenz	Einstieg	Anwender Institutionen
Stud.IP	plattform- übergreifend	GPL (Freie Software); Lizenzkostenfreie Open Source-Software	<p>Im Installationspaket finden Sie eine detaillierte Anleitung zur Einrichtung von Stud.IP auf Ihrem Server. Um Stud.IP nutzen zu können benötigen Sie als Endanwenderin oder Endanwender nur einen beliebigen Webbrowser.</p> <p>Den Umgang mit Stud.IP zu erlernen benötigt einige Einarbeitungszeit. Dies liegt jedoch am Funktionsumfang, nicht an der Bedienung, welche recht intuitiv und (dank fixer Symbolleiste) übersichtlich ausfällt. Die Installation erfordert Kenntnisse der Webserververwaltung und dem Bearbeiten von PHP/MySQL-Dateien und sollte daher am Besten von Ihrer Medientechnik-Abteilung bzw. Ihres Hochschulrechenzentrums durchgeführt werden.</p>	70 Stud.IP-Installationen unterstützen rund 600.000 Nutzerinnen und Nutzer, u.a. an über 40 Hochschulen, dem Deutschen Behindertensportverband, dem DFB und einer Landespolizei u.v.a.m.
Blackboard	Windows; Macintosh; Unix / Linux	<p>Kostenpflichtig: z. B. Blackboard 5 Level One (Course Manager): ca. 5.000 US \$ pro Server pro Jahr Blackboard 5 Level Two (Course und Portal Manager): ca. 25.000 US \$ pro Server pro Jahr Blackboard 5 Level Three (Advanced Course und Portal Manager): ca. 50.000 US \$ pro Produktionsserver pro Jahr plus Gebühren für on-time Integration</p> <p>Bei allen Preisen liegt die Nutzer-Höchstzahl bei 25.000.</p>	Die Komplexität des Systems erfordert eine gewisse Einarbeitungszeit. HTML-Kenntnisse sind im Umgang mit dem Programm nicht erforderlich, jedoch hilfreich. Sonstige Programmierkenntnisse sind nicht erforderlich.	Marktführer in den USA, Kanada, Australien und GB

Name / Titel	Betriebssystem	Lizenz	Einstieg	Anwender Institutionen
Moodle	Windows; Macintosh; Unix / Linux	Kostenlos	Sowohl auf Seiten der Lehrenden als auch der Lernenden ist ein schneller Einstieg mit kurzer Einarbeitungszeit möglich. Die Installation erfordert jedoch gewisse Kenntnisse im Umgang mit Webserver und Datenbankverwaltung, aber keine Programmierkenntnisse. Zudem ist durch die diversen administrativen Einstellungsmöglichkeiten ein gewisser Einarbeitungsaufwand des Administrators zu erwarten.	Deutschland, Österreich, Schweiz - 227 Hochschulen & Unis Stand 2017
Atutor		Open Source Learning Content Management System (LCMS)	LCMS ist leicht zu installieren und Entwickler können das Interface anpassen, Funktionalitäten sowie Module erweitern. Nach einer Registrierung haben Nutzer Zugang zu einer Produktionsumgebung. Auf dem ATutor Course Server können sie Kurse zusammenstellen, Materialien neu arrangieren oder auch Kurse online unterrichten. Ein entsprechender Lehrzugang steht auf Anfrage zur Verfügung.	
Ilias	Windows; Macintosh; Unix / Linux	Kostenlos	Die Komplexität des Systems erfordert eine gewisse Einarbeitungszeit. HTML-Kenntnisse sind dabei nicht erforderlich, können aber hilfreich sein. Programmierkenntnisse sind ebenfalls nicht erforderlich.	216 Hochschulen & Universitäten weltweit Agentur für Arbeit Ilias für 100.000 Nutzer betreibt
Chamilo	Windows; Macintosh; Unix / Linux	Kostenlos	Chamilo wurde unter der Prämisse „easy2use“ entwickelt, d.h. die Einfachheit und in weiten Teilen selbsterklärenden Bedienelemente bescheren sehr schnell ein Erfolgserlebnis. Auch seitens der Lernenden ist nur selten eine Erklärung nötig.	Weltweite verbreitung: 21 Mio User / 1,6 Mio Kurse, Unter den Nutzern sind mittlerweile einige öffentliche Einrichtungen wie z. B. das Agrarministerium von Peru, einige Behörden aus Belgien und Spanien.

Name / Titel	Rechtssicherheit	Betrieb	Sonstiges	Vorteile	Nachteile
Open OLAT	Transparenz zu Datenschutz und UrhWissG	OpenOLAT ist ein sehr stabiles System mit dem man eine Verfügbarkeit von >99,5% (24/7) ohne zusätzlichen Aufwand erreichen kann. OpenOLAT beherrscht verschiedene Protokolle zur Authentifizierung (z. B. Shibboleth, LDAP), so dass man leicht externe Quellen anbinden und ein Single-Sign-On ermöglichen kann. Aufgrund einer sehr umfangreichen REST-API kann das LMS problemlos mit externen Systemen (z. B. Campus-Management-Systemen) kommunizieren. Stabilität, Performance, Skalierbarkeit und die umfangreiche REST-API sind aus technischer Perspektive betrachtet klare Stärken von OpenOLAT.	Zum Ausprobieren existiert eine Community-Instanz von OpenOLAT; über Gastzugang erste Einblicke in das System möglich	Komfortable (Lern-)Ressourcenverwaltung; Mehrsprachige Dokumentation und Benutzeroberfläche Kontinuierliche, häufige Weiterentwicklung und Optimierung des Systems Kleine, aktive OpenOLAT-Community mit professioneller Unterstützung der Firma Frentix, Kombination von Gruppen und Kursen für unterschiedliche Einsatzzwecke Umsetzung von sehr unterschiedlichen E- und Blended-Learning-Szenarien Wiederverwendbarkeit von Inhalten und Lernressourcen Vielfältig konfigurierbare selektive Freigaben per umfangreicher Expertenregeln Unterstützung sowohl des selbstorganisierten Lernens als auch des angeleiteten Online-Lernens Alle Funktionalitäten sind auch mobil nutzbar Sehr gut per CSS anpassbares Kursdesign (systemweit oder nur in bestimmten Kursen) zur visuellen Gestaltung von Online-Kurse	Für kleine Installationen sind die technischen Basisanforderungen hoch; Das Testwerkzeug ist eher einfach gehalten und entspricht in der derzeitigen Version nicht dem aktuellen Standard Das E-Portfolio ist in der aktuellen Version umständlich im Handling Die Kursvorschau ist suboptimal, da diese zu viele Einstellungen verlangt und keine wirkliche User-Perspektive bietet Das Bewertungswerkzeug muss noch an aktuelle Erweiterungen angepasst werden Das System verfügt über Virtuelles Klassenzimmer, dass sich aber bei größeren Gruppen (>10 Personen) als wenig stabil erweist- Alternativ wird Adobe Connect in die Kurse eingebunden. Das Handbuch kommt häufig nicht mit der schnellen Weiterentwicklung der Software mit

Name / Titel	Rechtssicherheit	Betrieb	Sonstiges	Vorteile	Nachteile
Stud.IP	Als Software, die in Deutschland entwickelt wird, ist Stud.IP absolut rechtskonform in Hinblick auf Anwenderrechte, Datenschutz und Barrierefreiheit. Auch Aspekte des Urheberrechts werden abgedeckt, vom §52a-Anforderungen bis hin zur Einzelfallmeldung an die VG Wort (in Vorbereitung).	Betrieb eines Stud.IPs erfolgt durch die jeweilige Bildungseinrichtung; Zum Betrieb wird lediglich ein eigener Server benötigt, der entweder in der eigenen IT (falls vorhanden) betrieben oder angemietet werden kann. Um Server und Applikationspflege kümmert sich entweder eigenes Personal oder data-quest als externer Dienstleister.	Evaluationssystem EvaSys kompatibel, LIZA-Schnittstelle zwischen HIS-LSF und Stud.IP ; Schnittstelle LMS Ilias; Oberfläche eher schlank - Plugins möglich	Mehrsprachige Dokumentation und Benutzeroberfläche Multilingual Gute Integration von ILIAS - Lernmodulen Assistent zur Erstellung neuer Lehrveranstaltungen Gute Integration in bestehende Webseite (u. a. Anbindung an bestehenden LDAP-Server möglich) Export von Mitarbeiter-, Teilnehmer- oder Veranstaltungslisten in gängige Formate wie PDF, HTML, RTF und XML Literaturlistenimport aus unterschiedlichen Datenquellen (z. B. EndNote, XML, CSV oder Stud.IP-Exportformat) in die Literatur-DB von Stud.IP	Keine Whiteboard - und Audio-/Videokonferenz-Funktion Den Umgang mit Stud.IP zu erlernen benötigt einige Einarbeitungszeit.

Name / Titel	Rechtssicherheit	Betrieb	Sonstiges	Vorteile	Nachteile
Blackboard		übersichtlich und gut bedienbar		<p>Die eigenen Lehrinhalte können mit bereitgestellten Modulen erweitert werden, beispielsweise durch das Einbinden eines passenden YouTube-Channels in den Kurs. Auf Blackboard Learn kann auch via Android, Blackberry, iPad, iPhone, iPod touch oder Palm zugegriffen werden. Dies wird unter dem Oberbegriff "Blackboard Mobile" zusammenfasst und mit Hilfe einer "Learn App" realisiert. Mit einem Klick auf die Schlachfläche "CC" (engl.: Closed Captioning) wird bei allen Video-Tutorials der aktuell gesprochene Text visualisiert. Blackboard Collaborate zur synchronen Videokonferenz-Kommunikation (ähnlich wie Adobe Connect) ist in Blackboard Learn bereits enthalten. Auf CourseSites wird Collaborate mit den Optionen "CourseSites Live" oder "Live-Klassenzimmer" aktiviert. Es besteht die Möglichkeit der Verknüpfung mit sozialen Netzwerken, z. B. Facebook, Twitter, Yahoo! etc.</p>	<p>Sehr eingeschränkte Anpassbarkeit des Layouts; Eingeschränkte Suchfunktionen, Keine Ressourcen-verwaltung; Vergleichsweise teuer; Diverse Browser funktionen wie Bookmarks, Vor- und Zurück-Button etc. funktionieren unter Blackboard u. U. gar nicht oder nur eingeschränkt. Keine Unterstützung von Standards wie IMS und SCORM, Externe Hilfestellungen zu Blackboard Learn (Video-Tutorials, PDF-Dateien und Hilfe- Webseiten) werden in der Regel in Englisch angeboten . Auf den CourseSites-Webseiten sind Hilfe- stellungen in sehr beschränktem Umfang auf Deutsch erhältlich;Vielzahl an vorhandenen Features und Einstellungsmöglichkeiten sowie die Navigation über Registerkarten zu Beginn erschweren eine schnelle Orientierung. D</p>

Name / Titel	Rechtssicherheit	Betrieb	Sonstiges	Vorteile	Nachteile
Moodle		Installationspaket ist eine Installationsanweisung enthalten.		<p>Große und aktive Community; dadurch auch durch zahlreiche Plug-Ins erweiterbar; Viele Systemsprachen integriert</p> <p>Kurse können als ZIP -Dateien gepackt und auf jedem anderen Moodle-Server importiert werden (Ermöglicht den Austausch von Kursen zwischen Lehrenden).</p> <p>Unterstützt den SCORM -Standard</p> <p>Geringe Einarbeitungszeiten sowohl auf Seiten der Lehrenden als auch auf Seiten der Lernenden</p> <p>Automatische Datensicherung</p> <p>Anpassung der Optik möglich (durch Themes, z. B. erhältlich unter http://moodle.org/)</p> <p>WYSIWYG-HTML-Editor erleichtert Textformatierung</p> <p>Grafische und tabellarische Kursübersichten über Nutzungszeiten und Aktivitäten der Benutzer sowie über Bewertungen für Foren, Journale, Quiz und Übungen.</p> <p>Integrierte Chatfunktion</p> <p>Diverse Übungstypen: Multiple-Choice, Kurztextantworten, Zuordnungsfragen, Lückentext und Richtig/Falsch</p> <p>Einbindung externer Web-Applikationen</p>	Funktionen für Audio- und Videokonferenzen, Application-Sharing oder Whiteboard nicht integriert und somit nicht ganz so leistungsfähig wie einige kommerzielle Systeme.
Atutor		Lehrer-Seite ist dennoch ernüchternd: weniger schlicht und übersichtlich			

Name / Titel	Rechtssicherheit	Betrieb	Sonstiges	Vorteile	Nachteile
Ilias				<p>Open Source ;Vielfältige Erfahrungen im Einsatz an Hochschulen und Schulen, Verwaltung und Unternehmen sowie jeder Art betrieblicher Weiterbildung. Keine Beschränkung auf ein bestimmtes didaktisches Lernmodell; offen für viele Methoden und Nutzungsszenarien (sowohl 'blended learning' als auch 'distance learning')</p> <p>Unterstützung von Metadaten auf allen Inhaltsebenen, Verwendung der E-Learning-Standards LOM metadata, SCORM 1.2 (LMS-RTE3) und SCORM 200 (Erstes Open-Source-LMS mit SCORM -Zertifizierung), AICC, IMS-QTI</p> <p>Flexibel an die Corporate Identity einer Institution anpassbares Erscheinungsbild des Systems</p> <p>Kontextsensitive Hilfe</p> <p>Über 20 Systemsprachen integriert</p>	

Name / Titel	Rechtssicherheit	Betrieb	Sonstiges	Vorteile	Nachteile
<p>Chamilo Infos unter https://www.e-teaching.org/technik/produkte/chamilosteckbrief</p>		<p>Installationspaket ist eine Dokumentation enthalten. Chamilo ist in weiten Teilen selbsterklärend, und hat bei allen wichtigen Punkten kontextsensitive Hilfetexte unterlegt. Das webbasierte Setup fragt die notwendigen Daten ab, und zeigt vor der Installation an, ob die benötigten Voraussetzungen erfüllt sind.</p>	<p>Unter demo.chamilo-deutschland.de oder unter campus.chamilo.org kann eine stets aktuelle Version getestet werden.</p>	<p>open Source, modular erweiterbar, Design ist template-basierend easy-to-use, geringe Einarbeitungszeit für Lehrende als auch Lernende zertifizierte Provider für zuverlässige Lösungen viele Sprachen mit Übersetzungslevel über 70% Kurse können über mehrere Versionen hinweg importiert werden Unterstützt den SCORM -Standard ständige Implementation von brauchbaren Innovationen für die Praxis jährlicher Code-Audit durch externe Firmen die wichtigsten Module sind bereits vorinstalliert und werden mit jeder Version aktualisiert</p>	<p>vergleichsweise kleine deutschsprachige Community, Einige Rubriken sind bisher nicht auf deutsch übersetzt</p>

Anhang 3:

Beurteilung und Nutzer:innenkriterien der digitalen Lernplattform OpenOlat

Beurteilungsfragen für Lernplattformen in Anlehnung an den Evaluationsansatz von Britain/Liber (1999) (in Arnold, u.a. 2018: 92)

Beurteilungsfrage	Relevanz	Bedingungen in OLAT
Unterstützt sie die Aushandlung von Lernressourcen, z. B. durch Einflussnahme der Lernenden auf Lerninhalte, die Möglichkeit, eigene Arbeitsergebnisse für alle sichtbar einzustellen, auf Informationen zu verweisen?	mittel bis hoch	Diskussionsforen, Inhalte über Materialordner (Freigabe Upload Teilnehmende); Mitteilungsfunktion für Betreuer (z. B. auch für Verweis auf Inhalte oder Aktuelles); einrichten einer Linkliste
Unterstützt sie die Koordinationsprozesse bei der Zusammenarbeit von Lernenden, z. B. durch Werkzeuge zur Gruppenwahrnehmung, Gruppenarbeitsräume, gemeinsame Terminverwaltung?	mittel	Arbeitsgruppen einrichten (Materialordner teilen, open Meetings), gemeinsamer Terminkalender; Spezifische Gruppenwerkzeuge (Foren, E-Mail, Kalender, Chat, Wiki, virtuelles Klassenzimmer usw.),
Welche Möglichkeiten bieten sie Lehrenden und Lernenden, Lernprozesse und Lernfortschritte mitzuverfolgen (Monitoring), z. B. durch individuelle Abfrage des Lernstands, Möglichkeiten der Rückmeldung, tutorielle Betreuung?	gering bis mittel	Unterschiedliche Rollen & Rechte z. B. Betreuer für Tutorenfunktion; Lernportfolio für Betreuer / andere freischalten (Mahara mögl. einzubinden); Test-, Aufgaben- und Bewertungsmanagement (z. B. Aufgabentool)
Gibt es Möglichkeiten der individuellen Anpassung der Lernplattform, z. B. durch die Wahl individueller Lernwege oder Repräsentationen der Lernmaterialien, die Möglichkeit, Annotationen zu machen, Bookmarks zu setzen, die Oberfläche individuell anzupassen?	mittel	Kurs individuell gestaltbar (Aufbau, Tools, Zugang zu Bausteinen); Layout (Kopfzeile) anpassbar; Bookmarks setzen & Bausteine abonnieren.
Welche Hilfen werden für selbst organisiertes Lernen von Einzelnen oder <u>kooperatives Lernen von Lerngruppen</u> bereitgestellt, z. B. durch Werkzeuge zur Zeitplanung, durch das Einrichten von Webseiten, Diskussionsforen, Mailinglisten?	mittel bis hoch	Diskussionsforen, Inhalte über Materialordner (Freigabe Upload Teilnehmende); Foren, Wiki, virtuelles Klassenzimmer, Kontaktfunktion (über Visitenkarte oder Gruppe zum Kurs); Kalender; Startseite mit Überblick
Ermöglicht die Lernplattform Adaptivität, d.h. Änderungen am Konzept und an den Lernressourcen, z. B. durch Kommentar- und Bewertungsfunktionen?	gering	Evaluation über Fragebogen; individuelle Rückmeldungen an Admin u./o. Betreuer; Anpassung der Lernressource möglich

Datenquelle & Fragestellung	Kriterium	Bedingung OLAT
Online Umfrage zu Nutzung digitaler Medien und E-Learning Bedingungen E-Learning-Format:	Bedienung ist einfach, intuitiv“ mit 79,5 % der Befragten	erfüllt
	freie Zeiteinteilung“ mit 74,4 % (entspricht 87 Nennungen)	durch Gestaltung der Lernressource steuerbar
	Flexibler Zugriff“ 72,0 % (entspricht 85 Nennungen)	über Internetzugang über alle Geräte verfügbar
	Nutzung ist kostenfrei“ 69,2 % (entspricht 81 Nennungen)	erfüllt
	keine Registrierung 51,8 %	erforderlich
	keine Installation von spezifischen Programmen / Software	erfüllt
	Lerninhalte werden mit multimedialer Information veranschaulicht	möglich (Einbindung von Videos, Links, Audiodateien / Podcasts, usw.)
	Lerninhalte sind in kleinere Einheiten untergliedert	durch Gestaltung der Lernressource steuerbar
Online Umfrage zu Nutzung digitaler Medien und E-Learning Sinnvolle Formate zur Wissenserweiterung:	Wissensdatenbanken (80 Nennungen entspricht 67,8 %)	Wiki möglich
	Tutorials/Lernvideos (68 Nennungen entspricht 57,6 %)	möglich (Einbindung von Videos, Links, Audiodateien / Podcasts, usw.)
	Lernportfolios 50,8 % der Befragten	erfüllt (internes Werkzeug und Einbindung von Mahara)
Online Umfrage zu Nutzung digitaler Medien und E-Learning Funktionen von E-Learning:	Bereitstellung von Informationen und Daten (68,6 % der Befragten entspricht 81 Nennungen)	erfüllt (Contentfunktion)
	flexibler Zugriff 66,1 % (entspricht 78 Nennungen)	über Internetzugang über alle Geräte verfügbar / freie Zeiteinteilung
	Multimediale Wissensvermittlung 58,5 % (entspricht 69 Nennungen)	möglich (Einbindung von Videos, Links, Audiodateien / Podcasts, usw., Präsentationen)
	Austausch mit anderen Fachkräften“ ermöglicht wird (52,5 %)	erfüllt (Foren, Email, Gruppenfunktionen, Mitteilung, Kontakt über Visitenkarte)
	„eigene Materialien erstellt/erzeugt“ werden können (50 %)	erfüllt (Contentfunktion)

Analysen des Bedarfs

Anhang 4:

Expert:inneninterviews zu den Erfahrungen mit *QiD* und Potentiale für eine digitale Erweiterung durch E-Learning über die Lernplattform OpenOlat

Erfahrungen mit *QiD* und Potentiale für eine digitale Erweiterung durch E-Learning über die Lernplattform OpenOLAT

Hochschule Koblenz, Fachbereich Sozialwissenschaften
Institut für Bildung, Erziehung und Betreuung in der Kindheit | Rheinland-
Pfalz

Auswertungsbericht der Expert*inneninterviews

Melanie Schmid, M.A.
wissenschaftliche Mitarbeiterin, IBEB
Koblenz, März 2020

Inhalt

1.	Einführung	52
2.	Vorüberlegungen zur Datenerhebung	53
3.	Vorüberlegungen zur Datenauswertung	55
4.	Datenauswertung	56
4.1	Chancen der Digitalisierung	57
4.2	Grenzen der Digitalisierung.....	59
4.3	Digitale Inhalte und Funktionen für <i>QiD</i>	61
4.4	Digitale Kompetenzen fördern	64
4.5	Rahmenbedingungen für die Umsetzung.....	67
4.6	Unterstützung durch das IBEB.....	68
4.7	<i>QiD</i> -Tandems	70
4.8	<i>QiD</i> -Prozessbegleiter*innen	71
5.	Fazit	74
	Literatur	78

1. Einführung

Im Rahmen des Projektes **„Digitale Kompetenzen stärken – Qualitätsentwicklung im Diskurs verstetigen: wie pädagogische Fach- und Führungskräfte die Digitalisierung für sich nutzen und gestalten können.“ (QiD – Digitale Kompetenzen)** wird von Januar 2019 bis Dezember 2021 der etablierte Ansatz „Qualitätsentwicklung im Diskurs“ (QiD) erweitert. Das wesentliche Ziel besteht in der nachhaltigen Weiterentwicklung durch das Ergänzen einer E-Learning-Komponente. Dazu soll das bisherige Schulungsprogramm zu QiD im Präsenzformat durch eine digitale Lernplattform erweitert und in ein Blended-Learning-Format überführt werden. Zentral hierfür ist die Entwicklung eines Konzeptes zur methodisch / didaktischen Umsetzung von QiD-Inhalten über das digitale Format einer Lernplattform sowie die Erprobung der praktischen Umsetzung. Zudem wird durch die Erweiterung des vorhandenen Formates und die praktische Nutzung dessen die Stärkung der digitalen Kompetenzen von Kita-Fachkräften angestrebt.

Wie bereits in verschiedenen Studien festgestellt, werden E-Learning-Angebote und Lernplattformen von Fachkräften in Kitas noch wenig genutzt². Damit liegt eine große Chance des Projektes auch darin, über den Einsatz eines E-Learning-Formats im Rahmen von QiD die Etablierung dieses Lernformates für rheinland-pfälzische Kitas zu befördern.

Ein zentrales Element im Ansatz QiD ist der Diskurs zwischen den Beteiligten. Über die virtuelle Kommunikation im Rahmen der Lernplattform können Vernetzung, Austausch und Diskurs der Beteiligten auf neuen, virtuellen Ebenen befördert werden.

Damit diese Zielsetzungen erreicht werden können und eine Erweiterung des etablierten Ansatzes konzipiert werden kann, gilt es umfassende Informationen einzuholen.

Ein besonderes Augenmerk muss auf die Bedarfsanalyse gelegt werden, um zu erfassen, auf welche konkreten Problemstellungen im Rahmen der Lernplattform / des E-Learning-Formates eingegangen werden muss bzw. welche Herausforderungen zu berücksichtigen sind. Eine Vernachlässigung dieser Aspekte könnte zu erheblichen Fehlinvestitionen führen. Diese Feststellung und Analyse des Bedarfes ist eine nicht zu unterschätzende Aufgabe bei der Konzeption von digitalen Formaten und Lernangeboten, da somit eine höhere Akzeptanz bei den potentiellen Nutzer*innen erreicht werden kann. Aber auch in der Praxis zur Verfügung stehende Ressourcen und Mittel sind in die Überlegungen mit einzubeziehen sowie die Bedingungen des Einsatzkontextes.

Die Auswahl des geeigneten Formates ist somit als mehrstufiger Prozess angelegt, der auf einer genauen Bedarfsanalyse beruht. Dazu wurden für das Projekt unterschiedliche Projektschritte und Meilensteine festgelegt. Im Rahmen von zwei Pre-Analysen über Online-Befragungen wurden Informationen zu den „digitalen Kompetenzen“ der pädagogischen Fachkräfte in Kitas und der „Nutzung von digitalen Medien und E-Learning“ in Kitas erhoben und ausgewertet. In

² Siehe Schmid 2019: Nutzung von digitalen Medien und E-Learning durch pädagogische Fachkräfte in Kitas. Auswertungsbericht zur Online-Befragung. IBEB

Teilprojekt I wurden die (theoretischen) Grundlagen für das Projekt ausgearbeitet und die entsprechende Lernplattform fundiert ausgewählt. Im nächsten Schritt wurden Expert*inneninterviews mit Vertreter*innen aus Bildungsinstitutionen geführt, die bereits E-Learning-Formate für die Zielgruppe der pädagogischen Fachkräfte einsetzen, sowie mit E-Learning-Expert*innen für die Lernplattform OpenOLAT. Die Ergebnisse dieser Interviews wurden im Rahmen eines Berichtes dargestellt. In **Teilprojekt II** erfolgten weitere Erhebungen im Praxisfeld mit unterschiedlichen Zielgruppen und Zielsetzungen: Interviews mit Prozessbegleiter*innen für *QiD* und Mitarbeiter*innen aus dem IBEB, die mit *QiD* arbeiten, sowie Gruppendiskussionen mit *QiD*-erfahrenen Kita-Vertreter*innen / Kita-Tandems. In **Teilprojekt III** erfolgt im nächsten Schritt auf Basis der empirisch begründeten Auswahl des Formates und der Erkenntnisse aus den Erhebungen mit unterschiedlichen Anspruchsgruppen die Entwicklung eines Konzeptes für die konkrete Ausgestaltung und Umsetzung der Digitalisierung von *QiD*. All diese erhobenen und ausgewerteten Daten sollen helfen, ein fundiertes und nutzergruppenspezifisches E-Learning-Format zu konzipieren, aber auch eine partizipative Konzeption und einen Diskurs rund um das Projekt durch die umfassende Einbeziehung der unterschiedlichen Anspruchsgruppen zu ermöglichen.

2. Vorüberlegungen zur Datenerhebung

Um Expertenwissen zum Ansatz Qualitätsentwicklung im Diskurs (*QiD*) im bisherigen Format sowie Potentiale für eine digitale Erweiterung durch E-Learning und die Lernplattform OpenOLAT zu erlangen, wurde die Methode des qualitativen Expert*inneninterviews gewählt.

Um Expertenwissen zu folgenden zentralen Fragestellungen zu erhalten, wurden Interviews mit Expert*innen zu *QiD* geführt:

- Mitarbeiter*innen des IBEB (= sechs Personen - I3 bis I8, wobei hier zwei Personen eine Doppelrolle erfüllen, da sie sowohl als Prozessbegleiterinnen aktiv waren, im IBEB angestellt sind und den Ansatz maßgeblich mitentwickelt haben)³
- *QiD*-Prozessbegleiter*innen (= zwei Personen - I1 & I2)

Zentrale **Fragestellungen** für die Erhebungen wurden im Vorfeld wie folgt festgelegt:

- *Welche Anforderungen entstehen für die Prozessbegleiter*innen durch die Einführungen einer ergänzenden E-Learning-Komponente?*
- *Wie bewerten die Prozessbegleiter*innen ihre digitalen Kompetenzen?*
- *Welchen konkreten Unterstützungsbedarf sehen die Prozessbegleiter*innen, um die digitale Komponente zu *QiD* betreuen zu können?*
- *Welche Inhalte aus *QiD* bzw. welche Prozessschritte können aus Sicht der Interviewpartner*innen sinnvoll durch E-Learning-Komponenten über eine Lernplattform ergänzt werden?*
- *Wo sehen die Interviewpartner*innen Chancen und Grenzen digitaler Formate im Zusammenhang mit *QiD*?*

³ Ursprünglich waren zwei Interviews mit Mitarbeiter*innen des IBEB geplant. Als sich aber zeigte, dass die Interviews sehr hilfreiche Erkenntnisse erbrachten, wurden noch vier weitere Interviews mit der Zielgruppe geführt.

- *Wie können die digitalen Kompetenzen der pädagogischen Fachkräfte durch E-Learning-Komponenten über eine Lernplattform ergänzt werden?*

Nach Meuser und Nagel, welche sich in ihren Arbeiten intensiv mit Expert*inneninterviews befassen und damit die fachliche Diskussion um die Erhebungsmethode initiiert haben, werden diese als eigenständige Variante qualitativer Interviews reklamiert (vgl. Kassner, Wassermann 2005: 101). Das Expert*inneninterview unterscheidet sich von anderen qualitativen Interviews dadurch, dass die Expert*innen über eine besondere Art des Wissens verfügen. Daher werden die Expert*innen „aufgrund ihres speziellen Status und nicht als Privatperson befragt“ (Helfferich 2011: 163). Ihre Eigenschaft als Expert*innen für ein bestimmtes Handlungsfeld steht dabei im Fokus des Interesses, weniger die ganze Person (vgl. Flick 2007: 214). Sie verfügen über eine besondere Art des Wissens, welches durch andere zugeschrieben wird und einer darauf basierenden besonderen Kompetenz, die für sich selbst in Anspruch genommen wird (vgl. Przyborski, Wohlrab-Sahr 2010: 131). Das Expert*inneninterview adressiert nicht die individuelle Biografie oder die Untersuchung von Einzelfällen, sondern richtet den Blick auf Experten als Repräsentanten, Funktionsträger einer Organisation oder Institution. Die darauf bezogenen Aufgaben, Tätigkeiten und Zuständigkeiten sowie die daraus explizierten exklusiven Erfahrungen und Wissensbestände werden zum Gegenstand des Expert*inneninterviews (vgl. Meuser, Nagel 1991:444). Damit stellt diese Form des Interviews ein Datenerhebungsinstrument dar, „das auf einen spezifischen Modus des Wissens bezogen ist - auf Expertenwissen“ (ebd.: 442).

Für die hier vorliegende Arbeit geht es in erster Linie darum, über die Expert*innen als „Zugangsmittel“ zur Organisation und deren Erfahrung *mit* und Vorstellungen *zu* E-Learning in der Weiterbildung Wissen zur Lernplattform OpenOLAT zu erhalten, um so Hinweise für das zu konzipierende, begleitende digitale Format für das Projekt „*QiD* – Digitale Kompetenzen“ zu generieren. Dabei ist wesentlich, wie die Experten die Erfahrungen zu E-Learning und deren (mögliche) Auswirkungen auf die Akzeptanz bei der Zielgruppe aus ihrer Sicht einordnen. Denn gerade diese „Innenansicht“ kann wertvolle Hinweise liefern. Dabei wird der Betrachtungsweise der Expert*innenrolle und dem Expert*innenwissen im Zusammenhang mit dem Forschungsinteresse eine zentrale Rolle zugeschrieben.

Bei der Durchführung von Expert*inneninterviews gibt es einige Besonderheiten, auf welche zu achten ist: „Es kommt beim Expertengespräch darauf an, mit dem Gegenüber auf gleicher Augenhöhe, also fachlich kompetent zu kommunizieren und gleichzeitig den eigenen Informationsbedarf an dem spezifischen Erfahrungswissen des Experten deutlich zu machen“ (Przyborski, Wohlrab-Sahr 2010: 138).

Die Forscherin und Autorin dieser Arbeit verfügt ebenfalls über entsprechendes Expertenwissen durch ihre Arbeit im Projekt „*QiD* – Digitale Kompetenzen“, die dafür notwendige Recherche und die jahrelange Erfahrung in der Arbeit und Anwendung der Lernplattform OpenOLAT und stellt somit sicher, dass die Interviews auf gleicher Augenhöhe und mit dem notwendigen Hintergrundwissen geführt werden.

3. Vorüberlegungen zur Datenauswertung

Sieben der Interviews wurden im persönlichen Gespräch vor Ort in den Räumlichkeiten des IBEB geführt und ein Interview telefonisch. Die Interviewpartner*innen wurden im Vorfeld kontaktiert, über den Zweck / die Zielsetzung der Interviews informiert und im Sinne der Datenschutzgrundverordnung (DSGVO) für die Erhebung und Verarbeitung der Daten um ihr Einverständnis gebeten (siehe Anhang 1). Die Interviews wurden digital aufgezeichnet. Entlang der Aufzeichnung erfolgte eine Vorauswahl der relevanten Passagen, welche transkribiert wurden (vgl. Kaiser 2014:99f.).

Die Inhalte wurden angelehnt an Kuckartz (vgl. 2016:100ff.) „qualitative strukturierende Inhaltsanalyse“ ausgewertet. Zur Bearbeitung der transkribierten Interviews wurden die qualitative Datenanalyse-Software „MAXQDA“ sowie das Tabellenkalkulationsprogramm Microsoft Excel eingesetzt. Der Prozess der Datenauswertung erfolgte in den folgenden Schritten:

1. Übertragung der Daten in das Bearbeitungsprogramm sowie initiiierende Textarbeit
2. Kodes und Subkodes entwickeln und testen (deduktiv und induktiv)
3. komplette Kodierung in mehreren Durchgängen (MAXQDA)
4. Zusammenstellen der Passagen zu den Kodes und Subkodes (Excel)
5. Herausarbeiten von „Themen“ und Beispielen
6. grobe Zusammenfassung der Ergebnisse
7. Erstellen des Auswertungsberichtes

Im Folgenden werden die Themenbereiche aus den Interviews umfassend ausgewertet, die für die konkrete Entwicklung der Konzeption des E-Learning-Formates von besonderer Bedeutung sind und wichtige Hinweise liefern.

Es wird teilweise angegeben, wie viele Interviewausschnitte pro Kategorie oder Subkategorie zugeordnet werden und welche Unterthemen sich daraus abzeichnen. Dies soll weniger einer quantitativen Auswertung dienen als aufzeigen, welche Themen damit vermutlich besonders relevant sind, da sie von mehreren Interviewpartner*innen unabhängig voneinander angesprochen wurden. Dabei zeigen sich in einigen Passagen teilweise mehrere Unterthemen. Dennoch ist dies nicht mit einer generellen Gewichtung der Aussagen verbunden, auch Aspekte, die möglicherweise nur durch eine Person angesprochen werden, können durchaus von großer Bedeutung sein.

Je nach Thema wird zwischen den Aussagen der Vertreter*innen der *QiD*-Prozessbegleiter*innen (I1 & I2) und den Mitarbeiter*innen des IBEB (I3 - I8) differenziert, da diese je nach Fragestellung andere Sichtweisen aus ihrer Funktion heraus einnehmen. Dabei ist festzustellen, dass die Perspektive der *QiD*-Prozessbegleiter*innen stark ihre Rolle als Referent*in und die damit verbundenen, möglichen Anforderungen hinsichtlich der „Bedienung“ einer Lernplattform oder digitaler Anwendungen fokussiert. Hier werden stärker die Dienstleistungsperspektive und

mögliche Einschränkungen aus Sicht der Prozessbegleiter*innen beschrieben. Die Perspektive der Vertreter*innen aus dem IBEB selbst zeichnet sich eher durch eine Verknüpfung der Themen E-Learning und Fachthemen sowie Chancen der Digitalisierung aus.

Durch die Beteiligung unterschiedlicher Anspruchsgruppen im Zusammenhang mit *QiD* wird der zentrale Gedanke des „Diskurses“ des *QiD*-Ansatzes aufgegriffen. Die Weiterentwicklung des Ansatzes wird unter der Einbeziehung aller beteiligten Perspektiven vollzogen und erfüllt somit den Anspruch der Forschungstransparenz.

Überblick Interviewleitfaden:

Einstiegsfrage: Wie lange und in welcher Funktion arbeitest du bereits mit *QiD*?

Welche Erfahrungen mit E-Learning und Lernplattformen hast du bereits gemacht?

Wie bewertest du deine digitalen Kompetenzen?

Welche Inhalte aus *QiD* bzw. welche Prozessschritte können aus deiner Sicht sinnvoll durch E-Learning-Komponenten über eine Lernplattform ergänzt werden? > ggf.

Erweiterung: Welche Anwendungen, Tools mit welcher Zielsetzung wären geeignet?

Wo vermutest du Chancen, aber auch Grenzen digitaler Formate im Zusammenhang mit *QiD*?

Was denkst du, wie könnten digitale Kompetenzen der pädagogischen Fachkräfte durch E-Learning-Komponenten über eine Lernplattform ergänzt werden?

Welchen konkreten Unterstützungsbedarf siehst du für die Tandems, um das ergänzende digitale Format zum bisherigen reinen Präsenzs Schulungsformat von *QiD* nutzen zu können?

Welchen konkreten Unterstützungsbedarf siehst du für die Prozessbegleiter*innen, um das ergänzende digitale Format zum bisherigen reinen Präsenzs Schulungsformat von *QiD* betreuen zu können?

Abschlussfrage: Was ist dir noch wichtig im Zusammenhang mit der Einführung des ergänzenden digitalen Formates für *QiD*?

Die entwickelten Leitfäden für die Experteninterviews werden zudem als Anhang 2 dem Auswertungsbericht beigelegt. Dabei gibt es geringfügige Variationen in den Formulierungen, welche den Leitfaden für die Interviews mit den Prozessbegleiter*innen von denen der IBEB Mitarbeiter*innen unterscheidet.

4. Datenauswertung

Die Auswertung der Daten erfolgt entlang der folgenden acht Kategorien, die sich überwiegend deduktiv aus den Leitfragen aber auch induktiv aus den Aussagen der Befragten selbst ableiten:

- **Chancen der Digitalisierung**
- **Grenzen der Digitalisierung**
- **Digitale Inhalte und Funktionen für *QiD***

- **Digitale Kompetenzen fördern**
- **Rahmenbedingungen für die Umsetzung**
- **Unterstützung durch das IBEB**
- **QiD-Tandems**
- **QiD-Prozessbegleiter*innen**

Die Einstiegsfrage aus dem Leitfaden wird in der Auswertung nicht explizit einbezogen, da sie als „Warm up“ und Einstieg in die Interviews diente. Wenn hier bereits für die Konzeption des E-Learning-Formates Aussagen getätigt wurden, erfolgte die Zuordnung zur entsprechenden Kategorie. Subkategorien werden im Folgenden stets fett gedruckt im jeweiligen Unterkapitel gekennzeichnet.

4.1 Chancen der Digitalisierung

Diese Kategorie erfasst Aussagen der Befragten hinsichtlich möglicher Chancen, die sich aus deren Sicht aus den Möglichkeiten der Digitalisierung auf allgemeiner Ebene ergeben. Teilweise zeigen sich dabei bereits Bezüge zu *QiD*. Die Aussagen liefern auch Hinweise dazu, wie aufgeschlossen sich die Interviewpartner*innen bezüglich digitaler Anwendungen zeigen und gehen häufig einher mit Aussagen zur Kehrseite, mit den Grenzen, die sie hinsichtlich der Digitalisierung aus ihrer Sicht beschreiben, welche unter 4.2 ausgewertet werden.

Der Kategorie „Chancen der Digitalisierung“ wurden insgesamt 47 Passagen aus sieben der acht Interviews zugeordnet.

Eine Interviewpartner*in beschreibt mehrfach, dass digitale Anwendungen Teil der **heutigen Arbeits- und Lebensweise** sind, was Hinweise auf eine deutliche Befürwortung digitaler Anwendungen gibt: *„es kommt einfach unserer zukünftigen Lebensweise und Arbeitsweise entgegen. Wir kommen nicht daran vorbei.“* (I3:51) Dabei berichtet sie, dass heute Dokumente in der Regel ganz selbstverständlich digital erstellt und / oder bearbeitet werden. Zudem benennt sie beispielhaft die Voraussetzungen um Konsultationskita in RLP werden zu können, dass die Kitas heute notwendigerweise digital Arbeiten müssen. Sie und eine weitere Interviewpartner*in beschreiben ferner, dass sie die digitalen Anwendungen für die Kitas gerade im Bereich der **Dokumentation als Arbeitserleichterung** sehen und durch die direkte digitale Bearbeitung doppelte Arbeitsschritte vermieden werden können (vgl. I3:67, I4:2).

Besonders häufig finden sich in dieser Kategorien Aussagen, die den **Zugang zu Informationen** über digitale Wege als Chance oder Vorteil der Digitalisierung beschreiben (vgl. I3, I4, I1, I7). Dabei wird ausgeführt, dass alle relevanten Informationen z. B. zum IBEB oder *QiD* zentral zur Verfügung gestellt und von den Kitas abgerufen werden könnten: *„halt unsere Informationen, die dort abrufbar sind. Das ist jetzt für die, die aktiv an dem Prozess (.) beteiligt sind.“* (I4:2) statt z. B. der Weg über E-Mails. Diese Subkategorie ist eng an Aspekte der **Kommunikation** geknüpft, welche ebenso häufig im Zusammenhang mit Chancen der Digitalisierung genannt werden (vgl.

12, 13, 14, 15, 18). Hier beschreiben die Interviewpartner*innen, dass Kommunikationswege vereinheitlicht werden können (vgl. 13:67; 14:6,8), benennen das Potential einer Lernplattform als „Kommunikationsmedium“ (14:2) sowie die Möglichkeit Ansprechpartner*innen direkt zu identifizieren und kontaktieren zu können (vgl. 14:37). Eine Interviewpartner*in beschreibt zudem die Option, durch die Digitalisierung Informationen auf mehreren Geräten zu synchronisieren und auf mobile Geräte weiterzuleiten (vgl. 12:46-48). Womit der digitalen Kommunikation die Chance zugesprochen wird „Ressourcen zu sparen“ (vgl. 18:2). Ein Interviewpartner beschreibt die Umsetzung von „Videotelefonie“ als Möglichkeit zur Erweiterung der Kommunikation im Vergleich zu herkömmlichen Telefonaten (vgl. 15:24). Diese Form der Kommunikation wird von zwei Interviewpartner*innen noch um die konkrete Form der **virtuellen Treffen** erweitert (vgl. 13:30 und 15:8). Dort beschreiben die Befragten zum einen, dass dies mit einer **Flexibilisierung** einhergeht, da Personen sich zeit- und ortsunabhängig treffen können (vgl. 13: 30, 27-28) und dies zum anderen, unter dem anhaltenden Fachkräftemangel, zur Entlastung und zu Einsparungen, z. B. von Fahrtwegen und Abwesenheitszeiten, beitragen kann (vgl. 15:8,24).

Eine digitale Lernplattform wird von zwei Interviewpartner*innen konkret als **Lernmedium** benannt (vgl. 15 und 16). Besonders eine Interviewpartner*in beschreibt mehrfach das Potential einer digitalen Lernplattform diesbezüglich: *„[...] dass man über das Medium gut so „Aha-Erlebnisse“ herbeiführen kann.“* (16:1). Zudem wird benannt, dass durch den Einsatz digitaler Medien und Methoden die Arbeit der pädagogischen Fachkräfte aufgewertet und kreativer werden könnte sowie andere Anspruchsgruppen, z. B. Eltern, auf diesem Wege noch besser erreicht werden (vgl. 16:2). Über die aktive Auseinandersetzung der pädagogischen Fachkräfte und die Anwendung digitaler Formate könnten diese in deren Nutzung bestärkt werden.

In drei der Interviews finden sich Hinweise zur **Verstetigung** von Prozessen oder Inhalten über digitale Formate (vgl. 15, 16, 17). Dabei wird beschrieben, dass digitale Formen unterstützen können, Zeiten zwischen persönlichen Treffen / Präsenzveranstaltungen zu begleiten: *„[...] geht es halt viel darum, wie kann man auch Inhalte verstetigen. Also die Zeiträume füllen, die zwischen diesen Treffen liegen und ich glaube, da würde ich eine große, da sehe ich glaub ich eine große Chance darin, ... das mit digitalen Inhalten zu unterstützen [...]“* (15:4) und die Sicherungen kontinuierlicher Prozesse: *„[...] dass du kontinuierlicher dran bleibst, wenn du vielleicht über die digitale Lernplattform immer mal wieder einen Impuls bekommst [...]“* (16:4).

Entlang dieser Ausführungen wird deutlich, dass die Mehrzahl der Mitarbeiter*innen des IBEB sowie eine der Prozessbegleiter*innen in verschiedenen Bereichen ähnliche Vorstellungen von den Möglichkeiten und Potentialen haben, die die digitale Anwendungen bereithalten - zum Teil direkt auf *QiD* bezogen, teilweise generell für die Praxis.

Im nächsten Abschnitt zeigt sich, dass die Interviewpartner*innen die Möglichkeiten der Digitalisierung durchaus reflektiert, kritisch bewerten sowie einordnen, indem sie auch Grenzen aus ihrer Sicht benennen und somit wichtige Hinweise für die Ausgestaltung des digitalen Formates hinsichtlich möglicher Grenzen oder Hürden einbringen.

4.2 Grenzen der Digitalisierung

Diese Kategorie erfasst, welche Äußerungen der Befragten Hinweise zu deren Wahrnehmung und Einordnung von Hürden bzw. Grenzen, dessen was über die Digitalisierung erreicht werden kann oder was aus deren Sicht digitale Formate gerade nicht leisten können, liefern. In allen acht Interviews konnten entsprechende Passagen identifiziert werden. Auffallend war hier, dass in den beiden Interviews mit den Prozessbegleitungen im Vergleich zur vorangegangenen Kategorie „Chancen der Digitalisierung“ deutlich mehr relevante Passagen zugeordnet wurden. Diese Kategorie ist mit 69 zugeordneten Aussagen / Textpassagen eine der umfangreichsten dieser Erhebung und Auswertung.

Am deutlichsten zeichnen sich in diesem Themenbereich zwei Subkategorien ab **persönliche Begleitung** (17 Aussagen) und **persönlicher Kommunikation** (elf Aussagen). Entlang der Ausführungen zeigt sich, dass gerade die Prozessbegleiter*innen unter **persönlicher Begleitung** sowohl die fachliche als auch die emotionale Begleitung der Schulungsteilnehmer*innen / der Tandems sehen und ordnen ihre Rolle dabei wie folgt ein: „[...] wie ein Übersetzer oder wie ein, wie ein (.) Begleiter, der auch - und das kann keine Plattform - ermutigt, ja, oder der auch nur beruhigt, wenn sich da jemand Sorgen macht, [...]“ (I2:58). Die Aussagen weisen darauf hin, dass dieser Aufgabe eine enorme Wichtigkeit zugeschrieben und besonders die Beziehungsebene betont wird. „Ich habe für mich die Erfahrung gemacht, auch als Fortbildnerin (.), ich arbeite (.) so dermaßen auf der Beziehungsebene (.) als Modell, dass die Menschen mich auch immer miterleben müssen, also (.) mitbekommen müssen, wie rede ich gerade, wie moderiere ich etwas, wie führe ich in einen Prozess ein oder wie führe ich etwas wieder raus.[...]“ (I1:4). Diese Aspekte bilden in den beiden Interviews der Prozessbegleiter*innen die zentrale Botschaft und formulieren ein Plädoyer dafür, stets ein Format für QiD zu wählen, das auch umfassende persönliche Begegnungen beinhaltet. Da aus deren Sicht und Erfahrung nur so die individuellen Bedarfe und Prozesse der Einrichtungen angemessen aufgegriffen und unterstützt werden können.

Zudem wird die **persönliche Kommunikation** hervorgehoben: „[...] ich erlebe QiD weniger inputlastig als viel, viel stärker (.) auf Kommunikation und Dialog. Ich meine, hallo, das ist ja auch (.) sozusagen, da ist ja der Name Programm. [...] Qualitätsentwicklung im Diskurs. Ja? Und das Diskursive entsteht in der Face-to-Face-Situation.“ (I1:38-40) oder „[...] ich glaube, dass zwischen Menschen in der Kommunikation noch mal andere Prozesse (.) laufen als die, wenn ich sozusagen einer, immer noch einer Maschine gegenüber sitze, [...]“ (I2:43).

Aus Sicht der Prozessbegleiter*innen bietet eine Erweiterung von QiD durch ein digitales Format Chancen aber auch Risiken, durch die sie sich unter Umständen in ihrer Rolle und Funktion als Referent*innen herausgefordert oder gar bedroht fühlen. Dies könnte dadurch begründet sein, dass aus ihrer Sicht ihre Aufgaben erweitert werden und sie möglicherweise in ihrer Funktion als Referent*in ein Stück weit ersetzt werden: „Ersetzen kann es die (.) konkrete Arbeit mit Menschen nie“ (I2:41).

Bezüglich dieser Befürchtungen finden sich in den Aussagen der Interviewpartner*innen auch auf Seiten des IBEB klare Aussagen, die sich den Ansichten der Prozessbegleiter*innen überwiegend anschließen: „[...] also ich würde also nie versuchen den Eindruck zu erwecken, dass dieses Digitale die Prozessbegleiter ersetzen könnte, sollte.“ (I7:2) oder „[...] alles was ich persönlich klären kann ohne dass es diesen unverhältnismäßigen Mehraufwand darstellt, die persönliche Ebene immer zu bevorzugen und alles wo aber das Digitale tatsächlich auch ressourcenschonend ergänzt, die Kommunikation ergänzt, auch das zu nutzen.[...]“ (I8:3).

Eine weitere Argumentationslinie der Prozessbegleiter*innen bildet sich in der Subkategorie **Erfahrungen der Prozessbegleiter*innen** ab. Eine der Interviewpartner*innen erwähnt hier mehrfach den Erfahrungsschatz und das Repertoire der Referent*innen, welche aus ihrer Sicht entscheiden sind, um den Themen und Dynamiken aus der Praxis angemessen zu begegnen. Sie sieht aktuell keine adäquate Möglichkeit, dies alleinig über ein digitales Format zu lösen (vgl. I2:58, 60, 62).

Als weitere Grenze der Digitalisierung werden in vier der Interviews (I1; I4; I5; I7) Aspekte beschrieben, die der Subkategorie **individuelle Anforderungen** zugeordnet werden. Darin benennen die Befragten, dass es gelingen muss, die individuellen Bedarfe und Vorerfahrungen der Teilnehmenden zu berücksichtigen und nicht nur „einen (digitalen) Weg“ anzubieten, Themen und Inhalte zu vermitteln (vgl. I7:2). Sie beschreiben dabei mitunter, dass im Laufe der QiD-Prozesse das Vorgehen individuell an die Gruppe angepasst werden muss (vgl. I1:4) und dies häufig in den Regionalgruppentreffen ad hoc passiert (vgl. I1:60).

Vier Interviewpartner*innen benennen die zur Verfügung gestellte **Informationsmenge** über digitale Kommunikationswege als Hürde oder Grenze, indem sie beschreiben, dass sie eine Überflutung oder „E-Mail-/ Mitteilungsflut“ befürchten bzw. dies in anderen Formaten bereits erlebt haben (vgl. I2:126) oder dass zu viele Dokumente und Informationen bereitgestellt werden, die nicht genutzt werden (vgl. I5:8). Laut Aussagen der Befragten führt dies dazu, dass die Nutzer*innen davon überfordert sind und sich ggf. auch davon belastigt fühlen, was eine Abwehr für das gesamte Format auslösen könnte (vgl. I3:72-74; I4:2).

Die Subkategorien **digitale Kompetenzen** und **Überforderungen** tauchen in den Ausführungen von zwei Interviewpartner*innen auf (vgl. I3 & I7). Dabei wird die Sorge ausgedrückt „[...] Können wir das überhaupt leisten, die so zu schulen oder fitzumachen, dass die das nutzen können?“ (I3:106) Diese und die weiteren Ausführungen zu dieser Subkategorie beschreiben, dass eine Überforderung aufgrund mangelnder „digitaler Kompetenzen“ eine deutliche Hemmschwelle sein kann und es daher darum gehen muss, die Teilnehmenden schrittweise mitzunehmen und nicht zu überfordern.

Aspekte, die aus Sicht der Interviewten eher im technischen Bereich liegen und die Umsetzung eines digitalen Formates behindern könnten, lassen sich in die Subkategorien **Internetverbindung** und **Datenvolumen** einteilen. Vier Interviewpartner*innen (vgl. I1, I8, I4, I5) verweisen darauf, dass ihnen in der Praxis Kitas begegnet sind, die über keine oder nur schlechte

Internetverbindungen verfügen. Eine Befragte ergänzt hierzu mehrfach, dass diese KITAS gerade beim Zugriff auf Dateien oder Anwendungen, für die ein hohes „**Datenvolumen**“ heruntergeladen werden muss, an ihre Grenzen stoßen (vgl. 14:20-22) bzw. wird in einem anderen Interview auch auf Grenzen durch **Software-Hürden** in Form von Firewalls verwiesen (vgl. 15:8).

Eine Interviewpartnerin argumentiert in drei ihrer Aussagen für gelingende **Lernprozesse** mit der haptischen Umsetzung / dem praktischen Tun, abseits von digitalen Anwendungen, die in der Regel rein über visuelle Aspekte agieren: *„Über dieses selber Schreiben, Kleben, Malen (.) transportieren sich Themen anders, ne und (.) sagt ja die Neurowissenschaft auch, dass eine vertieftere Auseinandersetzung stattfindet (.), wenn (...) Motorik da mal anders eingespannt ist“* (11:80).

Eine konkrete Einschränkung hinsichtlich eines zu bearbeitenden Themas über das digitale Format sieht eine Befragte im **Haltungsthema** (vgl. 16:4). Sie beschreibt, dass aus ihrer Sicht hierfür der persönliche Austausch unerlässlich ist.

Es zeigt sich, dass Chancen und Grenzen eng mit einander verbunden sind und die Befragten häufig in ihren Äußerungen immer wieder beide Seiten ineinander übergehend beschreiben (vgl. 18:3; 15:6; 17:2).

4.3 Digitale Inhalte und Funktionen für QiD

Diese Kategorie bildet die zentrale Fragestellung der Interviews ab, da Informationen darüber generiert werden sollen, welche Inhalte und Funktionen für QiD aus der Sicht der Befragten digital umgesetzt oder erweitert werden könnten / sollten.

In den Interviewleitfäden wurde dies über folgende Frage angeregt: *Welche Inhalte aus QiD bzw. welche Prozessschritte können aus deiner Sicht sinnvoll durch E-Learning-Komponenten über eine Lernplattform ergänzt werden? (> ggf. Erweiterung: Welche Anwendungen, Tools mit welcher Zielsetzung wären geeignet?)*

83 Aussagen aus allen acht Interviews wurden dieser Kategorie zugeordnet und in verschiedene Subkategorien unterteilt. Dies ist die umfassendste Kategorie dieser Auswertung.

Am häufigsten finden sich dabei Aussagen in den Interviews zur Subkategorie **Information** (20). Hier benennen fünf der Interviewpartner*innen (I1 - I4 & I8), dass über das digitale Format vor allem unterschiedliche Informationen für die QiD-Teilnehmenden bereitgestellt werden sollen: *„[...] von Anfang an klar ist, es gibt hier diese Plattform und da passiert alles oder da wird alles abgelegt was von A bis Z relevant ist für QiD [...]“* (18:2). Diese Aussage beschreibt zudem auch, dass die **Kommunikation** überwiegend über das digitale Format stattfinden und organisiert werden soll.

Den Interviewpartner*innen ist dabei wichtig, dass es vor allem um **Informationen** zu Inhalten (vgl. 12:41, 84) und insgesamt relevanten Informationen zu QiD geht: *„[...] wirklich ganz konkrete Sachen aufs QiD bezogen, auf den Prozess bezogen, auf den Entwicklungsprozess, die wirklich wichtig sind.“* (13:72) Dabei sollen die Informationen gut strukturiert sein und sich auf das Wesentliche beschränken, um die bei den Grenzen des digitalen Formates beschriebene

Ausuferung oder Informationsflut zu vermeiden (vgl. I4:39, 42 & I2:11).

Darüber hinaus werden auch konkrete Aussagen zu weiterführenden Informationen wie **News** (vgl. I2: 62, 64, 100, 105 & I4:61), der **Folgezertifizierung** (vgl. I2:44) sowie **Links** z. B. zu relevanten Internetseiten oder Veröffentlichungen (vgl. I2:62,100) getätigt. Eine der Befragten schlägt zudem vor, auch **Literaturhinweise** oder Auszüge für die Teilnehmenden über die Plattform bereitzustellen (vgl. I2:62, 87, 35-36).

Inhalte könnten laut Interviewpartner*innen z. B. über **Videos** (vgl. I8:2) vermittelt werden, aber auch die Darstellungen und Aufbereitung von **Methoden** aus dem **QiD-Ordner** über eine visuelle Darstellungsform werden begrüßt: *„Aber da könnte ich mir vorstellen, dass es die eine oder andere Methode gibt, die anders aufbereitet ist, wo man sich dann eben auch ein Video-Clip anguckt. (.) Wie geht - was weiß ich - Zielfindung über die Zielscheibe oder (.) Brainwriting oder -keine Ahnung - Arbeit mit der Concept Map. Das wären so Dinge, da könnte so ein kleiner Video-Clip oder irgendwie was grafisch Aufbereitetes, Animiertes, durchaus hilfreich sein [...]“*. (I1:50)

Die Darstellungsform des **Videos** wird von sechs der Interviewpartner*innen als mögliche Unterstützung bei der Visualisierung von Inhalten, Methoden und Beispielen benannt (vgl. I1-16 & I8). Auffallend zeigt sich hier, dass besonders die beiden Prozessbegleiter*innen die Darstellungsform des Videos häufig in ihren Aussagen aufgreifen bzw. Einsatzgebiete dafür benennen. Zwei der Befragten regen zudem an, aufbereitete Informationen (z. B. Videos) bereits vor dem Start des **QiD-Prozesses (vorab Informationen)** zur Verfügung zu stellen (vgl. I1:63-68 & I8:2).

Das Thema **Methoden** sprechen fünf der Interviewpartner*innen in den Interviews an (vgl. I1; I2; I5; I6; I8) – auch hier sind die beiden Prozessbegleiter*innen vertreten, von denen eine besonders häufig auf die verschiedenen Möglichkeiten von Methoden aus dem **QiD-Ordner** über eine visuelle Darstellungsform eingeht: *„[...] dass man (.) bestimmte Inhalte zu bestimmten Zeiten noch mal aufbereitet einbringt, ne, sei es, dass man Texte zur Verfügung stellt oder einfach auch Methoden, die im Materialordner schon da sind, in digitaler Form auch zur Verfügung stellt und möglicherweise noch mal ein bisschen mehr sortiert zu bestimmten Zeiten dann drauf hinweist, dass man vielleicht überlegen könnte, inwieweit Reflexion mit Aufgaben oder Erinnerungen zu bestimmten Zeiten auch mal interessant sein könnten.“* (I1:35-36) Als weitere Empfehlungen werden digitale Methoden bzw. deren digitale Darstellung konkret für die **Sozialraumanalyse** (vgl. I5:2 & I1:58), die **Bedingungsanalyse** (vgl. I1:58), die **Eltern-Familien-Sozialraumorientierung** (vgl. I6:2) und **Zielformulierung** (vgl. I3:26 & I6:1) benannt.

Vier der Befragten benennen zudem die **Bereitstellung von Material** als wesentliche Funktion einer Lernplattform (vgl. I1:35-36; I2:67; I4:10; I7:1): *„[...]auf jeden Fall, klar Content-Management, dass man Sachen abrufen kann, nochmal reingucken kann[...]“* (I7:1). Zwei der Befragten regen zudem an, den Teilnehmenden entsprechende **(persönliche) Ordner** bereitzustellen, in welchem alle Materialien individuell abgelegt, geschützt und darauf zugegriffen werden kann (vgl. I4:2; I5:8).

Wie schon angekündigt, gibt es hier einige Überschneidungen mit dem Bereich der **Kommunikation**. Einige Interviewpartner*innen erachten es als sinnvoll, diese (ausschließlich) über das digitale Format abzuwickeln: *„Also, ich würde sagen, alles, was die an Sachen herstellen oder was wir an Sachen herstellen, gibt es ausschließlich über diese Plattform. Also, auch alles verschicken, ne. Also, ich würde dann auch sagen, es ist nur noch digital und (.) das meine ich ja auch, ne, wenn die Prozessbegleiter mit denen kommunizieren, machen die das da. Wenn die mit uns kommunizieren, machen die das da, [...] (14:52)*. Dieser Aussage schließen sich weitere Interviewpartner*innen an: I2:82 & I3:67. Einer der Befragten hingegen gibt anknüpfend an die Kategorie **Grenzen** folgende Empfehlung: *„[...]die persönliche Ebene immer zu bevorzugen und alles wo aber das Digitale tatsächlich auch ressourcenschonend ergänzt, die Kommunikation ergänzt, auch das zu nutzen.“ (17:3)*

Zwei Interviewpartner*innen differenzieren die Möglichkeiten der Kommunikation des digitalen Formates noch bezüglich des **Austausches und der Vernetzung** (vgl. I2:1, 82 & I8:1), z. B. über Foren.

Drei der Befragten regen zudem an, **Mitteilungen** über die Plattform an die Teilnehmenden zu verschicken, z. B. als Erinnerung an Termine oder Hinweise zu neuen Informationen (vgl. I3:80; I2:11, 48; I7:14): *„[...] wenn da etwas Neues reingestellt wird und ich automatisch eine E-Mail kriege. Also so ein Automatismus müsste da rein, wo man sagt, so an jedem Fünften im Monat kommt eine E-Mail aus OLAT [...] (17:14)*.

In sechs der Interviews finden sich Hinweise, die der Subkategorie **Einstieg** zugeordnet wurden (I1-I5 & I8). Dabei benennen drei der Befragten als Anforderungen an einen „guten Einstieg“ die Einweisung, Informationen und eine klare Struktur (vgl. I1:54; I2:11; I4:11). Eine der Befragten schlägt für den Einstieg eine Rallye oder ein Quizz vor (vgl. I3:38-39) und einmal wird auch der Einsatz eines Videos angesprochen (vgl. I8:10). Ein interessanter Hinweis bezieht sich auf eine Ergänzung durch eine biografische Thematisierung digitaler Erfahrungen als Bestandteil des Einstiegs in QiD: *„[...]auch nochmal so ein Gespräch gibt, was auch nochmal vielleicht bisschen autobiografisch gefärbt darauf abzielt: Welche Erfahrungen habe ich eigentlich mit digitalen Medien und was hindert mich sie so zu nutzen wie ich es vielleicht machen würde?“ (15:24)*.

Für eine **schrittweise Einführung** sprechen sich drei der Interviewten konkret aus (vgl. I2:82; I3:142; I7:1) und beschreiben damit ein behutsames Heranführen und Einbinden der Teilnehmenden in bzw. an die Möglichkeiten der Lernplattform, um Überforderung zu vermeiden und alle Teilnehmenden bei der Anwendung der digitalen Möglichkeiten zu unterstützen.

Vier der Befragten benennen zudem als wichtige Voraussetzung für die Nutzung eines digitalen Formates im Zusammenhang mit QiD / einer Lernplattform einen **geschützten Rahmen** (vgl. I2:50,85; I4:2,10; I3:82, 88, 127; I7:10), in dem geregelt und transparent sein muss, wer Zugriff auf die Inhalte hat und die Kommunikation mitverfolgt (**Zugänge regeln / Passwort geschützt**). Eine der Interviewpartner*innen spricht dabei auch die sog. **Netiquette** an, dass also mit den Teilnehmenden klar kommuniziert werden muss, wie der Umgang miteinander im „digitalen

Raum“ auszusehen hat.

Entlang der Ausführungen und Subkategorien zeigt sich, dass die Interviewpartner*innen vielfältige und konkrete Hinweise für die Umsetzung von Inhalten und Funktionen für *QiD* benannt und damit (teilweise auch neue) Impulse für die Erstellung der Konzeption zum digitalen Format und dessen Inhalten gegeben haben. Deutlich wird, dass die Befragten konkrete Ideen für den Einsatz von Informationen und visueller Unterstützung, z. B. durch Videos oder die Umsetzung / Darstellung von Methoden haben, auch teilweise hinsichtlich der Kommunikation klare Empfehlungen abgeben und hierin Vorteile und Chancen sehen. Bei den Inhalten aus *QiD* hingegen für digitale Umsetzungen sind nur wenige konkrete Empfehlungen ausgesprochen worden, z. B. Sozialraum- oder Bedingungsanalyse, Zielformulierungen oder Eltern-Familien-Sozialraumorientierung, so dass hier stärker eine Analyse der Inhalte im *QiD*-Ordner / Manual erforderlich sein wird. Hervorgehoben werden soll an dieser Stelle, dass einige der Befragten auch bereits die Verstetigung und die Folgezertifizierung *von* und *zu QiD* im Zusammenhang mit den Möglichkeiten der digitalen Lernplattform in den Blick genommen haben.

4.4 Digitale Kompetenzen fördern

In der Kategorie „digitale Kompetenzen fördern“ wird die Fragestellung ***Wo sehen die Interviewpartner*innen Chancen und Grenzen digitaler Formate im Zusammenhang mit QiD?*** aufgegriffen, welche gleichermaßen an die Prozessbegleiter*innen als auch an die IBEB-Mitarbeiter*innen gestellt wurde. Diese Fragestellung ist für das Projekt „*QiD – Digitale Kompetenzen*“ von besonderer Bedeutung, da das Projekt unter anderem das Ziel verfolgt, über die Einführung und Anwendung einer digitalen Komponente einer Lernplattform die digitalen Kompetenzen der pädagogischen Fachkräfte im Zusammenhang mit *QiD* zu stärken.

Im Rahmen des Interviewleitfadens wurde dies konkret wie folgt erfragt: **„Was denkst du, wie könnten digitalen Kompetenzen der päd. Fachkräfte durch E-Learning-Komponenten über eine Lernplattform ergänzt werden?“**

In der Summe konnten 29 Passagen aus sieben Interviews dieser Kategorie zugeordnet werden. In dem Interview mit einer Prozessbegleitung konnten keine entsprechenden Aussagen identifiziert werden.

Am häufigsten beschreiben die Interviewpartner*innen Effekte oder eine Verbesserung der digitalen Kompetenzen, die sie durch die **praktische Auseinandersetzung** (elf Passagen) der pädagogischen Fachkräfte mit den digitalen Anwendungen erwarten. Dies wird an folgenden Beispielen deutlich: „[...] *das kommt dann im Tun. Wie man es nutzen kann, diese ganzen Sachen [...]*“ (I4:2) oder „[...] *dass Fachkräfte Erfahrungswerte sammeln im Umgang mit diesen Medien. Also dass es um das praktische Handeln geht und dass jede Fachkraft auch, dass man in den Teams guckt, wie ist das anwendbar, wie können wir das zusammen nutzen*“ (I5:15). Dabei beschreiben die Interviewpartner*innen z. B. auch die direkte Nutzung von Tools oder Anwendungen, wie das Erstellen von Podcast (vgl. I6:11) oder (Handy-) Videos (vgl. I4:2) als förderlich, um die digitalen Kompetenzen bei den Fachkräften voranzubringen. Immer wieder wird

angesprochen, dass anzunehmen ist, dass über die Bereitstellung der Lernplattform und die Informationen und Materialien zu *QiD* die pädagogischen Fachkräfte motiviert werden, sich das digitale Lernmedium mit seinen Möglichkeiten zu erschließen und selbsttätig im eigenen Tempo die digitalen Kompetenzen zu erweitern (vgl. I1:70; I3:51, 61; I4:2, 12; I5:15; I6:11, 15; I7:5; I8:9). Eine der Befragten ergänzt dazu, dass die digitalen Anwendungen als Unterstützung und nicht als Verpflichtung Anwendung finden sollten (vgl. I3:53). Eine andere Interviewpartnerin beschreibt den Bereich der „Arbeitsorganisation“ als praktisches und notwendiges Übungsfeld, um den Umgang mit digitalen Anwendungen praktisch zu üben (vgl. I:70)

In Zusammenhang mit der praktischen Auseinandersetzung wird als Voraussetzung dafür noch etwas spezifischer der **praktische Bezug** als wichtiger Aspekt der Förderung von digitalen Kompetenzen beschrieben. Diesen praktischen Bezug benennen fünf der Interviewpartnerinnen (I1, I4, I5, I6, I8). Was sich dahinter verbirgt, bringt eine der Befragten sehr treffend auf den Punkt: *„Dreht sich ja vieles immer eigentlich schlussendlich um andere Themen als das "wie kann ich das für mich als Werkzeug nutzen und wie kann ich das als professionelle pädagogische Fachkraft nutzen"“* (I4:12). Diese Aussagen werden durch andere relevante Interviewpassagen bekräftigt, die ebenfalls beschreiben, dass eine Notwendigkeit vorliegen muss, damit die digitalen Anwendungen auch im Alltag genutzt werden (vgl. I1:70). Dabei werden als Beispiele ganz praktische Anlässe wie die Bildungsdokumentation oder die Zusammenarbeit mit Eltern (I8:9) benannt. Ganz nach dem Motto: *„Ah ok, das ist ja tatsächlich relevant auch für meinen Berufsalltag.“* (I8:9)

Dabei ist im Besonderen bei der Umsetzung des digitalen Lernformates im Rahmen des Projektes darauf zu achten, dass Tools und Anwendungen eingesetzt und von den Fachkräften praktisch erprobt werden, die für sie auch in der Praxis Anwendungen finden können sowie einen gewissen Mehrwert gegenüber analogen Verfahren oder anderen Programmen liefern.

Als relevanten Aspekt in diesem Zusammenhang beschreiben drei der Interviewpartner*innen die **Einführung** der Lernplattform bei den Teilnehmer*innen (vgl. (I3:142; I2:100; I8:9,10). Dabei wird darauf verwiesen, dass es erforderlich ist, dabei „sensibel“ auf die Teilnehmenden und deren Vorerfahrungen einzugehen (vgl. I3:142) und praktische Bezüge zum Arbeitsalltag zu schaffen (vgl. I8:9).

Im Zusammenhang mit der Förderung digitaler Kompetenzen beschreiben die Interviewpartner*innen auf der einen Seite auch **Hemmschwellen** im Umgang mit digitalen Anwendungen sowie auf der anderen Seite aber auch die Notwendigkeit, sich damit aufgrund der **Lebensrealität**, in der die pädagogischen Fachkräfte agieren, zu befassen.

Hemmschwellen werden von zwei Interviewpartner*innen benannt (I3 und I4). Eine der Befragten beschreibt, dass ihrer Erfahrung nach das Praxisfeld hinsichtlich der digitalen Kompetenzen und des Zutrauens in dasselbige zweigeteilt ist: etwa die Hälfte der pädagogischen Fachkräfte hätte eher keine Probleme sich auf ein digitales Format einzulassen, die andere Hälfte meidet die Nutzung der digitalen Anwendungen (vgl. I3:108). Zudem beschreibt die andere

Interviewpartnerin, dass sie vermutet, dass Unklarheiten bezüglich der Sichtbarkeit eingestellter Inhalte durch die Teilnehmer*innen hemmend wirken könnten (vgl. I4:12). Hier wäre Abhilfe zu schaffen, indem der Zugang zu den Inhalten über Benutzerrechte und Rollen eindeutig geklärt und für alle Teilnehmenden sichtbar / transparent kommuniziert wird.

Es wird aber auch aus der praktischen Erfahrung der Interviewpartner*innen deutlich, dass Hemmschwellen durch das praktische Ausprobieren überwunden werden können: *„Und ich finde, das ist vielleicht ganz schön zu hören, also am Anfang war so von wegen: "Boah, nee, jetzt auch noch das Video und digital und, och, nein." Und während sie das gemacht haben, haben sie sich mega kaputtgelacht. Also, die hatten voll den Spaß, weil im Nachhinein haben sie auch ihre digitalen Produkte (.) sehr gern und sehr stolz gezeigt. Das heißt, es (.), ne, ist immer so ein bisschen Widerstand, aber eigentlich, wenn man selber auch was herstellen kann und da selbst aktiv werden kann (.), scheint es durchaus auch mit Spaß verbunden zu sein und man kann am Schluss auch stolz darauf sein.“* (I4:2)

Den Aspekt der **Lebensrealität** und die daraus resultierende Notwendigkeit, sich mit digitalen Formaten zu beschäftigen, beschreiben ebenfalls zwei Interviewpartner*innen (I4 und I8). Hier wird erklärt, anknüpfend an das Zitat zu überwundenen Hemmschwellen, dass viele der Fachkräfte doch in einigen Bereichen bereits digitale Anwendungen nutzen, wenn nicht beruflich dann privat, z. B. WhatsApp (vgl. I4:8, 12, 14) und dass die Fachkräfte auch über die Kinder und Eltern, mit denen sie zusammenarbeiten, zwangsläufig mit digitalen Formaten konfrontiert werden (vgl. I8:9).

Auffallend ist im Bereich der Förderungen digitaler Kompetenzen noch der Aspekt der **Teamressourcen**, der in zwei der Interviews benannt wird (I 5 und I6). Hier beschreiben die Befragten, dass die Teams sich selbst behelfen bzw. gegenseitig unterstützen, indem sie herausfinden, über welche Ressourcen sie hinsichtlich digitaler Kompetenzen im Team verfügen und „digital affine“ pädagogische Fachkräfte als Multiplikatoren für die anderen Kolleginnen fungieren (I5:12,17) sowie diese in deren Lernprozessen unterstützen (vgl. I6:10).

Es zeigt sich, dass die Interviewpartner*innen für die Förderungen der digitalen Kompetenzen bei den Fachkräften großes Potential in der Herstellung eines praktischen Bezugs des digitalen Lernformates sehen und durch die praktische, aktive Auseinandersetzung am ehesten davon ausgehen, digitale Kompetenzen zu erweitern. Sie benennen auch, dass aus ihrer Sicht durch die Lebensrealität der pädagogischen Fachkräfte und deren Klientel eine Notwendigkeit zur Auseinandersetzung mit digitalen Formaten vorhanden ist, was dem Aspekt des praktischen Bezugs entgegenkommt. Hemmschwellen werden in Einzelfällen benannt, zugleich aber auch beschrieben, wie diese z. B. durch das selbsttätige Erproben und die Teamressourcen abgebaut werden können.

4.5 Rahmenbedingungen für die Umsetzung

Diese Kategorie wurde rein induktiv aus dem Interviewmaterial gebildet und zeigt sich als Nebenprodukt im Zusammenhang mit der Fragestellung: ***Welche Inhalte aus QiD bzw. welche Prozessschritte können aus Sicht der Interviewpartner*innen sinnvoll durch E-Learning-Komponenten über eine Lernplattform ergänzt werden?*** Denn neben den Aussagen der Befragten zur Umsetzung von Inhalten und Prozessschritten aus QiD, die aus deren Sicht durch E-Learning-Komponenten über eine Lernplattform ergänzt werden könnten / sollten (z. B. Anwendungen und Tools), fanden sich auch zahlreiche Hinweise, welche die Rahmenbedingungen für die Umsetzung betreffen. Der so entstandenen Kategorie konnten insgesamt 31 Interviewpassagen aus sieben der acht geführten Interviews zugeordnet werden. Es zeigt sich entlang der Äußerungen, dass die Befragten häufig Hürden in der Umsetzung für digitale Anwendungen im Rahmen von QiD in den Rahmenbedingungen verorten.

Am häufigsten thematisieren die Interviewpartner*innen Aspekte hinsichtlich der **Internetverbindung** und der **Ausstattung**. Bezüglich der **Internetverbindung** zeigt sich, dass die Interviewpartner*innen den Zugang bzw. die Qualität, auf welche die Kitas diesbezüglich zugreifen können, unterschiedlich einschätzen bzw. unterschiedliche Erfahrungen gemacht haben. Während eine der Prozessbegleiterinnen beschreibt: *„Also, ich glaube, da gibt es ja wirklich relativ wenig Leiterinnen oder Leiter, die da gar keinen Zugang hätten.“* (I2:116) - diese Meinung vertritt auch eine weitere Befragte (vgl. I6:25) - geben die andere Prozessbegleiterinnen sowie ein weiterer Befragter teilweise sehr umfassend zu bedenken, dass die Qualität der Internetverbindung doch regional sehr unterschiedlich ist und dies bei der Umsetzung hinsichtlich der Datenvolumen und des Zugangs zur Lernplattform beachtet werden muss (vgl. I1:8-10, 14, 104, 105 & I5:8). Eine weitere Interviewpartner*in beschreibt zudem Hürden im Zugang, dadurch dass einer Kita der Zugang zum Internet von Trägerseite her nicht gestattet wird (vgl. I3:57).

Hinsichtlich der **Ausstattung** wird von den Interviewpartner*innen teilweise von fehlenden und veralteten Geräten und Zugängen berichtet: *„Was ich problematisch sehe, ist wirklich die Ausstattung, dass Träger, immer noch nicht alle Träger verstanden haben, dass das in eine Kita gehört, den Zugang zum Internet, einen PC, wenigstens einen.“* (I3:57) Bei dieser Aussage wird deutlich, dass der Zugang zum Internet als Teil der Ausstattung eingeordnet und die Verantwortung des Trägers in diesem Zusammenhang thematisiert wird. In weiteren Ausführungen beschreibt die Befragte zudem, dass sie erlebt, dass die Kitas häufig „ausgediente / aussortierte“ PCs aus der Verwaltung erhalten, es Einrichtungen gibt, die über keinen E-Mail-Account verfügen und so gezwungen sind, private Zugänge zu nutzen (vgl. I3: 59, 89-90, 95). Eine andere Interviewpartner*in bestätigt dies auf der einen Seite (vgl. I4:24) und beschreibt, dass sie aber auch gegenteilige Erfahrungen gemacht hat, indem viele Kitas heute selbstverständlich über Laptops verfügen (vgl. I4:6). Eine andere Interviewpartner*in macht darauf aufmerksam, dass teilweise auch die Software auf den Geräten der Kitas den Zugriff auf bestimmte Programme verhindern, z. B. Firewalls, aber auch dass die Rechner und deren Programme auf dem aktuellen

Stand sein müssen, z. B. Internet-Browser (vgl. I5:21).

Die Problematik der Verbindung und der Rechnerleistung im Zusammenhang mit **Datenvolumen** thematisieren drei der Interviewpartner*innen konkret (vgl. I2:117; I1:108; I6:27). Hinsichtlich der immer noch nicht flächendeckend guten Versorgung mit Internetzugängen bzw. der Qualität der Verbindungen sollte bei der Umsetzung digitaler Inhalte über eine Lernplattform darauf geachtet werden, dass die Datenmengen überschaubar bleiben und Wege gewählt werden, die z. B. nur bedingt Downloads von Dateien erfordern.

Die bereits angesprochene **Trägerverantwortung** hinsichtlich der Rahmenbedingungen und Ausstattung wird von einer Interviewpartner*in besonders hervorgehoben und als Anregung eingebracht: „Also dass es so gewisse, eine Art **Mindestanforderung** irgendwie da gibt, wo man schon vorher vielleicht mit den Trägern auch abklärt: „Ihr habt euch entschieden an QiD teilzunehmen und jetzt müssen wir mal gucken wie kriegen wir es strukturell auch hin, dass gesichert, von Vorneherein gesichert ist, dass jede Kita auch den Zugang hat.“ (I5:21)

Damit wird deutlich, dass die Befragten bereits bekannte Aspekte die Rahmenbedingungen betreffend anmerken, die in der Planung der digitalen Erweiterung von QiD mitgedacht werden müssen, hier aber durchaus unterschiedliche Erfahrungen gemacht werden bzw. die Interviewpartner*innen abweichende Einschätzungen abgeben. Damit wird es vermutlich schwierig, generelle Lösungen zu finden oder Richtlinien für die Umsetzung festzulegen. Vielmehr ist davon auszugehen, dass aufgrund der aktuellen Umsetzung von QiD in den Einrichtungen auch für die Kitas, bei denen Einschränkungen bezüglich der digitalen Zugänge vorliegen, individuelle Wege und Lösungen angestrebt werden. Die vorgeschlagene Rahmenvereinbarung mit den Trägern sollte jedoch aufgegriffen werden, um deutlich die notwendigen Voraussetzungen für das Ausschöpfen der (digitalen) Unterstützungsmöglichkeiten für die Einrichtungen im Prozess festzulegen.

4.6 Unterstützung durch das IBEB

Die nächste Kategorie bezieht sich zum einen auf die Fragestellung: „Welchen konkreten Unterstützungsbedarf sehen die Prozessbegleiterinnen, um die digitale Komponente zu QiD betreuen zu können?“ und soll Erkenntnisse dazu liefern, welche Anforderungen hierzu an das IBEB gestellt werden. Diese Frage wurde auch an die Mitarbeitenden des IBEB gestellt, mit der Übertragungsleistung, welchen Bedarf sie für die Prozessbegleiterinnen sehen. Dies wurde in der Leitfrage **„Welchen konkreten Unterstützungsbedarf siehst du für die Prozessbegleiterinnen, um das ergänzende digitale Format zum bisherigen reinen Präsenzschulungsformat von QiD betreuen zu können?“** aufgegriffen. Auf der anderen Seite ergeben sich Erkenntnisse zu dieser Kategorie auch aus der Perspektive auf die Praxis bzw. die zukünftigen QiD-Tandems.

Die Ergebnisse dazu finden sich sowohl in der Kategorie „Unterstützung durch das IBEB“ als auch in der Kategorie „QiD-Prozessbegleiter*innen“ wieder - je nachdem welche Perspektive in den Aussagen angesprochen wird.

Fünf der Befragten äußerten in den Interviews, dass es aus ihrer Sicht eine/n feste/n **Ansprechpartner*in** im IBEB geben sollte, welche die Fragen zur digitalen Umsetzung von QiD bzw. der Lernplattform beantwortet. „[...] dass sie die Möglichkeit haben Ansprechpersonen kontaktieren zu können, die sie zunächst auch Schritt für Schritt wenn sie konkrete Fragen haben begleiten. Das halte ich für wichtig.“ (I8:12) Dabei wird im Weiteren die Bedeutung des individuellen persönlichen Kontaktes betont und erläutert, dass schriftliche Hilfestellungen wie „Handouts“ aus Sicht der Interviewten nicht die ausreichende Unterstützung bieten. Dabei zeigt sich, dass die beiden Prozessbegleiter*innen sich hier Ansprechpartner*innen zur Unterstützung im IBEB wünschen (vgl. I2: 46, 52), aber auch die Mitarbeiter*innen des IBEB den Auftrag, Fragen aus der Praxis zur Lernplattform und deren Nutzung zu beantworten, eher beim Institut als bei den Prozessbegleiter*innen sehen (vgl. I4:28-30, 32, 44; I5:21-23; I8:14).

Hier erfolgen in einigen Fällen zusätzliche Anmerkungen dazu, dass hier auch noch Unterstützung von Seiten der Hochschule oder des VCRP hinzugezogen werden kann / sollte (vgl. I5:23; I7:5). Eine Interviewpartner*in verwies auf die Möglichkeit z. B. einen Chat für die schnelle Beantwortung von Fragen einzurichten (vgl. I7:5).

Im Zusammenhang mit dem Aspekt **Ansprechpartner*in** ergab sich die Subkategorie **voneinander lernen**. Hier beschreiben die Interviewpartner*innen, dass - neben den festen Ansprechpartner*innen z. B. im IBEB - auch die Ressourcen und Kenntnisse innerhalb der Praxis z. B. in den Regionalgruppen genutzt werden können / angeregt werden sollten, bevor Anfragen bei einer zentralen Ansprechperson erfolgen (vgl. I5:24; I6:10,27; I8:16). Dies wird als wertvolle Ressource beschrieben, auch vor dem Hintergrund, dass es möglicherweise eine Hürde sein könnte, sich an die Ansprechperson im IBEB oder der Hochschule zu wenden und so die eigene Unkenntnis preiszugeben.

Dies knüpft an die Subkategorie **Eigenaktivität fördern** an, auf die zwei der Befragten eingehen (vgl. I4:28, 44 & I7:14). Dabei wird beschrieben, dass Hilfe über eine Ansprechperson angeboten aber auch angeregt werden sollte, zunächst selbst Lösungen zu finden bzw. danach zu suchen. Die Interviewpartner*innen beschreiben als wichtige Aufgaben der Ansprechpartner neben der Beantwortung von Fragen zur Lernplattform und deren Nutzung auch die Pflege und Aktualisierung von Inhalten und Dokumenten (vgl. I2:46,52 & I7:9 – Subkategorie **Pflege Seiten / Kurse**)

Als ein Aspekt der Unterstützung finden sich in drei der Interviews Aussagen zur **Einführung** in die Lernplattform – dies betrifft auch die beiden Interviews mit den Prozessbegleiter*innen. Eine von ihnen betont, dass es aus ihrer Sicht mehr als ein Treffen zur Einführung benötigt, um Rückfragen nach der ersten Auseinandersetzung mit der Lernplattform stellen zu können (vgl. I2:7). Zudem beschreibt sie, dass von Anfang an eine übersichtliche Struktur geschaffen werden muss, um eine gute Orientierung für die Nutzenden zu bieten und die Motivation zur aktiven Nutzung anzuregen (vgl. I2:9, 12-13). Für die Prozessbegleiter*innen wünscht sie sich zudem eine Klärung durch das IBEB, was deren Auftrag im Zusammenhang mit der Lernplattform ist und

wo dieser endet (vgl. I2:32). Die andere Prozessbegleiterin führt aus, dass sie eine individuelle Einführung in die Lernplattform bevorzugt bzw. Schwierigkeiten aufgrund der unterschiedlichen Vorerfahrungen der Teilnehmenden in einer gemeinsamen Einführung sieht (vgl. I1:96). Eine weitere Befragte regt an, für die Einführung eine Rallye oder ein Quizz zu OLAT einzusetzen (vgl. I6:25).

In diesem Zusammenhang beschreiben zwei der Interviewpartner*innen, dass den zukünftigen Nutzer*innen der digitalen Erweiterung **Zeit zum Erkunden** eingeräumt werden sollte (vgl. I2:7, 9; I8:15), was den Aspekt der Eigenaktivität aufgreift, und dass dies durch eine übersichtliche Struktur unterstützt werden kann.

Als zentral zeigt sich, dass die Befragten eine feste Ansprechperson für die Fragen rund um die Lernplattform und die dort integrierten Inhalte / Kurse zu *QiD* als sinnvoll erachten bzw. eine Unterstützung in dieser Form erwarten. Einige der aufgeführten Subkategorien greifen diese Idee auf und differenzieren diese. Da das IBEB *QiD* verantwortlich steuert und die Praxis dahingehend berät und unterstützt, erscheint es sinnvoll, auch für die digitale Komponente eine/n Ansprechpartner*in im IBEB anzusiedeln, um kurze und direkte Wege sicherzustellen. Darüber hinaus sind gerade im Zusammenhang mit Administration und technischen Aspekten auch die Stellen im Bereich der E-Learning-Beauftragten im Fachbereich, der ELSU Abteilung und des VCRP einzubinden.

4.7 *QiD*-Tandems

Im Ansatz Qualitätsentwicklung im Diskurs wird pro teilnehmender Kita ein Tandem gebildet, das an den Regionalgruppentreffen teilnimmt und den Ansatz in das Team bringt sowie den Prozess moderiert und entsprechend der individuellen Bedingungen vor Ort gestaltet. Ein Tandem besteht in der Regel aus der Kita-Leitung und einer weiteren Fachkraft. Diesem Tandem kommt eine tragende Rolle im gesamten *QiD*-Prozess zu, und diese beiden Personen werden auch als erste in der Kita mit der digitalen Erweiterung von *QiD* durch eine Lernplattform in Berührung kommen. Daher gilt es, diese Zielgruppe besonders in den Blick zu nehmen, zu überlegen und zu planen, wie diese gut an das digitale Angebot herangeführt werden können bzw. zu erfassen, was es im Hinblick auf die Tandems zu bedenken gilt.

Die Kategorie *QiD*-Tandems greift Äußerungen der Interviewpartner rund um die Fragestellung: „**Welchen konkreten Unterstützungsbedarf siehst du für die Tandems, um das ergänzende digitale Format zum bisherigen reinen Präsenzs Schulungsformat von *QiD* nutzen zu können?**“ auf.

Hier konnten 13 Aussagen aus vier Interviews mit IBEB-Mitarbeiter*innen zugeordnet werden. Drei der Interviewpartner*innen äußern sich hinsichtlich der **Tandem-Konstellation**. Dabei wird vorgeschlagen, bei der Auswahl des Tandems unterschiedlich digital-kompetente Personen im Hinblick auf digitale Anwendungen zu berücksichtigen: „[...] *wir regen an, ein gemischtes Tandem: also erfahrene und unerfahrene Fachkraft im digitalen Bereich. [...]*“ (I6:8 oder vgl. I3:111-13). Wobei eine der Befragten grundsätzlich empfiehlt, dass beide über gute Kenntnisse

im Umgang mit PC und ggf. auch der Lernplattform verfügen sollten (vgl. I3:102). Zudem erfolgt die Empfehlung, dass weiterhin die Kita-Leitung Teil des Tandems ist (vgl. I5: 19), wenn es auch nicht ausschließlich Aufgabe der Leitung sein sollte, das Team durch den *QiD*-Prozess zu führen (zukünftig auch mit der digitalen Komponente) (vgl. I6:6).

Zwei der Befragten sprechen in den Interviews Aspekte zur **Einführung** der digitalen Lernplattform an. Dabei sollte aus Sicht einer Interviewpartner*in berücksichtigt werden, dass die Teilnehmenden sehr **unterschiedliche Vorkenntnisse** hierzu haben und speziell der Umgang / die Anwendung der Lernplattform thematisiert werden sollte (vgl. I3: 18,22). Eine andere Befragte gibt den Hinweis im Zusammenhang mit der Einführung der Lernplattform: *„in erster Linie nochmal ein Aufzeigen davon, was der Sinn davon ist. Also was ist jetzt tatsächlich die zentrale Idee dabei, dass sie jetzt plötzlich eine digitale Plattform nutzen sollen, wenn sie mit Qualitätsentwicklung im Diskurs arbeiten, dass da allen sehr schnell sehr klar wird wofür sie das machen. Ich glaube das ist der Grundstein und dass sie dann alle Informationen finden, die sie brauchen, um damit arbeiten zu können.“* (I8:12) Sie spricht damit an, dass es aus ihrer Sicht wichtig ist, die Fachkräfte von Sinn und Nutzen der Lernplattform zu überzeugen, damit diese sie auch wirklich in Anspruch nehmen. Wobei sie auch anmerkt, dass es nicht ausreicht, alle Informationen über die Plattform zu Verfügung zu stellen, sondern es zudem noch **Ansprechpartner** für die Tandems im IBEB braucht (vgl. I8:12).

4.8 *QiD*-Prozessbegleiter*innen

Die letzte Kategorie erfasst Aussagen zur Zielgruppe der *QiD*-Prozessbegleiter*innen, welche das zentrale Bindeglied zwischen dem IBEB und den Kitas im *QiD*-Prozess bilden, die Kita-Tandems im Rahmen der Regionalgruppentreffen schulen sowie im gesamten Prozess begleiten. Ihnen wird zukünftig auch eine wichtige Rolle im Zusammenhang mit der digitalen Lernplattform zu kommen, da sie andere Zugangsrechte als die Kita-Fachkräfte erhalten und die Kurse für die jeweiligen Regionalgruppen mitbetreuen und nutzen sollen.

Aufgrund dieser wichtigen Rolle und Bedeutung für die zukünftige Anwendung der Lernplattform, wurde diese Zielgruppe in mehreren Fragestellungen fokussiert:

- *Welche Anforderungen entstehen für die Prozessbegleiterinnen durch die Einführung einer ergänzenden E-Learning-Komponente?*
- *Wie bewerten die Prozessbegleiter*innen ihre digitalen Kompetenzen?*
- *Welchen konkreten Unterstützungsbedarf sehen die Prozessbegleiterinnen, um die digitale Komponente zu *QiD* betreuen zu können?*

Über die Leitfrage: **Wie bewertest du deine digitalen Kompetenzen?** wurden die beiden Prozessbegleiterinnen in den Interviews auf die nachfolgende Frage eingestimmt. Beide Prozessbegleiterinnen beschreiben ihre digitalen Kompetenzen als gut ausgeprägt.

Im Verlauf der Interviews wurde dann gezielt bei Prozessbegleiter*innen und IBEB Mitarbeiter*innen danach gefragt: **Welchen konkreten Unterstützungsbedarf siehst du für die**

Prozessbegleiter*innen, um das ergänzende digitale Format zum bisherigen reinen Präsenzschulungsformat von QiD betreuen zu können?

Die Ergebnisse bzw. relevanten Aussagen hierzu, die sich überwiegend in den Interviews mit den Prozessbegleiter*innen finden sowie vereinzelt in drei Interviews mit IBEB-Mitarbeiter*innen, werden nun dargestellt. Da 29 Aussagen dieser Kategorie zugeordnet wurden, erfolgt eine Differenzierung über einige Subkategorien.

Es wird benannt, dass der **Umfang der Leistung**, der von den Prozessbegleiter*innen im Zusammenhang mit der Nutzung / Betreuung der Lernplattform erwartet wird, geklärt wird (vgl. I3:130, 134-136). Damit einher geht der klare Auftrag an das IBEB, hier die Bedingungen mit den Prozessbegleiter*innen abzustimmen. Eine Aussage bringt dies deutlich auf den Punkt: *„Wann sollen wir was auf dieser Seite auch machen? Wo endet unser Auftrag? Das fände ich noch mal ganz, ganz wichtig.“* (I2:32 sowie vgl. I2:41) In den Ausführungen wird deutlich, dass es keine Beliebigkeit im Umfang der Betreuung der Lernplattform geben darf, um eine gute und kontinuierliche Begleitung der Kitas sicherzustellen (vgl. I2:28-30) und dass es klare Vereinbarungen braucht, was die Prozessbegleiterin realistisch leisten können, z. B. wie schnell müssen Anfragen beantwortet werden (vgl. I2:17,19). Eine Prozessbegleiterin beschreibt aus ihrer Erfahrung heraus, dass der Umfang der Anfragen von den Kitas bisher sehr unterschiedlich und gut zu bewältigen war sowie als Teil der Aufgaben der Prozessbegleiter*innen eingeordnet wird, egal auf welchem Wege die Fragen gestellt werden – persönlich, telefonisch, per E-Mail,... (vgl. I2: 23).

Zudem beschreibt sie ebenfalls die klare Forderung nach Klärung von Auftrag und Rolle, aber auch Grenzen: *„Also, wenn ich eine (.) Gruppe habe hier als Prozessbegleiterin, dann ... oder auch von mir aus zwei oder drei habe, ja, aber dann weiß ich genau: Wofür (.) bin ich jetzt ... für wen bin ich jetzt Ansprechpartner? Was ist mein Auftrag? Und wen begleite ich? Wenn da eine Seite wäre, die das nicht gewährleistet, die also offener gehandhabt würde, dann ist ja die Frage: Was (.), wie ist meine Rolle als Prozessbegleitung noch definiert? Ja. Also, ich glaube, ich würde das nicht machen wollen.“* (I2:74)

Eine notwendige Klärung der Zuständigkeiten spricht auch ein Mitarbeiter des IBEB an: *„Also dann wäre das auch Aufgabe und Verantwortung der Prozessbegleiterinnen das zu begleiten, Fragen dahingehend zu beantworten. Das muss man gut klären, ob das wirklich deren Rolle ist oder ob man sagt, das ganze Digitale liegt beim IBEB und wenn Fragen dazu sind, meldet euch beim IBEB.“* (I8:16)

Eng verknüpft mit den Fragen nach dem Umfang der Leistung ist die Frage nach dem (zusätzlichen) **Honorar** und dem **Mehraufwand** für die Prozessbegleiter*innen.

Bezüglich des **Mehraufwandes** zeigt sich in den Äußerungen, dass hier durchaus angenommen wird, dass es für die Prozessbegleiter*innen zu einem Mehraufwand durch die Einführung der digitalen Erweiterung von QiD kommen wird und dass damit gefordert wird zu klären, in welchem Umfang die Prozessbegleiter*innen zusätzliche Aufgaben über die Betreuung der QiD-

Teilnehmer*innen übernehmen sollen (vgl. I3:136,138; I8:16). Die Interviewpartnerin, die zuvor beschrieben hat, dass die Anfragen bisher gut zu bewältigen waren, benennt im weiteren Verlauf des Interviews dann doch die Befürchtung, dass durch die Möglichkeiten der digitalen Kommunikation mehr Anfragen auf sie zukommen könnten und sie Schwierigkeiten darin sieht dies aufzufangen (vgl. I2:17).

Da die Prozessbegleiter*innen auf Honorarbasis arbeiten, wird bezüglich eines (erwarteten) Mehraufwandes schnell die Frage nach einer Anpassung des **Honorars** gestellt. In drei der Interviews wird dies thematisiert. Eine Interviewpartnerin gibt in diesem Zusammenhang zu bedenken: *„wo die fast alle auf Honorarbasis arbeiten und auch zum großen Teil selbstständig sind, das ist für die ... das können die nicht machen umsonst.“* (I3:138) und ergänzt kurz darauf die Forderung *„[...] Und da müssen dann auch Absprachen getroffen werden. Inwieweit gehört das zu unserer Aufgabe innerhalb dieses Honorars? Und welchen Umfang darf das einnehmen?“* (I3:140) Eine andere Prozessbegleiterin schließt sich hier an, indem sie anspricht, diese Leistungen vertraglich zu vereinbaren (vgl. I2:17 und 24). Eine weitere Differenzierung hierzu erfolgt in einem dritten Interview. Hier benennt die Befragte, dass sobald gefordert ist, analoge Materialien oder Inhalte, wie z. B. Flipcharts, für die Nutzung über die Lernplattform zu „digitalisieren“, aus ihrer Sicht diese Tätigkeit entsprechend vergütet werden muss (vgl. I1:91).

Zudem stellt sich die Frage nach (zusätzlichen) **Anforderungen**, welche an die Prozessbegleiter*innen im Zusammenhang mit digitalen Formaten gerichtet werden. Diese Subkategorie erfasst dabei eher geforderte „digitale Kompetenzen“. Hier beschreibt zunächst eine der Interviewpartner*innen, dass die Nutzung digitaler Formate mehr und mehr zunimmt und sich Referent*innen im Bereich der Fort- und Weiterbildung darauf einstellen müssen bzw. dies zunehmend eine generelle Voraussetzung sein wird, um in diesem Bereich tätig zu sein (vgl. I3:118-122). Eine andere Prozessbegleiterin formuliert: *„Für mich als Person bedeutet es, also ich als Prozessbegleiterin, ich muss (.) in der Lage sein, gut zu unterscheiden. Also, welche der Inhalte und Themen (.) lassen sich jetzt gut über ein digitales Format transportieren, weil es (.) stärker impulsorientiert oder inputlastig ist? Und wo ist es aber (..), ja, wo braucht es tatsächlich die direkte Beziehung und das Lernen am Echten? Also, ich muss als Prozessbegleiterin das gut unterscheiden können.“* (I1:14)

Eine der Prozessbegleiterinnen formuliert hinsichtlich der Anforderungen zu ihrer Rolle in QiD im Interview den Wunsch: *„Das wäre mir schon auch wichtig, dass die Prozessbegleiter da miteinbezogen werden. Aber so kenne ich das Institut, dass die das auch machen.“* (I2:36) Sie beschreibt damit, dass sie erwartet, dass die Prozessbegleiter*innen in den weiteren Prozess zur Umsetzung von QiD über die digitale Lernplattform **einbezogen** werden und mitdiskutieren können (vgl. I2:34).

Was die technische Umsetzung und Bereitstellung der Lernplattform und Inhalte darüber betrifft, äußert eine Prozessbegleiterin sehr deutlich, dass hier **kein technischer Mehraufwand** durch das digitale Lernformat für sie als Prozessbegleiterin entstehen soll. Sie spricht damit sowohl den

Zugriff auf die Lernplattform an sich an als auch die Nutzung dort eingestellter Inhalte. Dies soll aus ihrer Sicht unkompliziert über einen Link oder eine App abzurufen sein, ohne etwas zu installieren oder an den Einstellungen des eigenen Gerätes etwas zu verändern (vgl. I1:89). Zudem gibt sie zu bedenken, dass bei web-basierten Formaten durch den erforderlichen Zugriff auf das Internet ggf. unterwegs **zusätzliche Kosten** für die Prozessbegleiter*innen entstehen können (vgl. I1:91).

Von Seiten der IBEB Mitarbeiter*innen wird benannt, dass die Prozessbegleiter*innen als Verantwortliche in der Begleitung der Kitas in ihren *QiD*-Prozessen dies eben zukünftig auch über das digitale Format tun werden bzw. diese Zuständigkeit zukünftig so gesehen wird. Daran knüpft aber auch die Anmerkung an, dass diesbezüglich der Aufwand und ggf. zusätzlichem Entgelt noch nicht eingeschätzt werden können (vgl. I8:16).

Die Forderung nach konkreten **Ansprechpartner*innen** im IBEB für Fragen zur Lernplattform, welche bereits in der Kategorie **Unterstützung durch das IBEB** benannt wurde, wird hier ebenfalls eingebracht. Zwei der Interviewpartner*innen (Prozessbegleitung sowie IBEB Mitarbeiter*in) formulieren die Erwartung, dass das IBEB hier unterstützt und entsprechende Informationen liefert sowie Nachfragen beantwortet (vgl. I2:32; I8:14, 16): „[...] *Also dass sie genau wissen, an wen kann ich mich wenden, wenn ich dahingehend Fragen habe.*“ (I8:14).

In zwei der Interviews geben die Befragten Empfehlungen zur **Einführung bzw. Schulung** der Prozessbegleiter*innen hinsichtlich der Lernplattform ab. Dabei führt ein Interviewpartner aus, dass er eine Schulung für die Prozessbegleiter*innen für erforderlich hält, wobei hier aufgrund der geringen Personenzahl und der engen Beziehung zum IBEB auch individuelle Lösungen dafür vorstellbar wären (vgl. I7:9). Ein anderer Interviewpartner schlägt hier drei Bestandteile zur Einführung vor, die parallel eingesetzt werden können: schriftliche Informationen z. B. Handout, ein Video und über persönliche Ansprechpartner im IBEB (vgl. I8:14).

5. Fazit

Um Expertenwissen zum Ansatz Qualitätsentwicklung im Diskurs (*QiD*) im bisherigen Format sowie Potentiale für eine digitale Erweiterung durch E-Learning und die Lernplattform OpenOLAT zu erlangen, wurde die Methode des qualitativen Expert*inneninterviews gewählt. Es wurden insgesamt acht Interviews geführt - davon zwei Interviews mit Prozessgleiter*innen für *QiD* und sechs Mitarbeiter*innen aus dem IBEB Institut, wovon zwei Personen wiederum eine Doppelfunktion erfüllen, da sie auch als Prozessbegleiter*innen mit *QiD* gearbeitet haben und den Ansatz mit entwickelt haben.

Grundsätzlich kann entlang der dargestellten Ergebnisse festgestellt werden, dass im Rahmen der Interviews bereits erlangte Erkenntnisse aus den Voruntersuchungen - z. B. durchgeführte und ausgewertete Gruppendiskussionen, Experteninterviews mit anderen Zielgruppen und Onlinebefragungen - teilweise bestätigt werden, aber auch neue Impulse zu den formulierten Fragestellungen erhoben werden konnten.

In den Interviews zeichnen sich teilweise unterschiedliche Ausrichtungen, Tendenzen und Grundthemen ab. Gerade die unterschiedlichen Perspektiven aufgrund der Rollen und des Bezugs zu *QiD* von Prozessbegleiter*innen und IBEB Mitarbeiter*innen wirken sich auf die Aussagen zu den Fragestellungen aus. Die Prozessbegleiter*innen, die mit der Lernplattform OpenOLAT noch wenig oder kaum vertraut sind und für die im Moment noch unklar ist, welche Anforderungen auf sie mit der Einführung des digitalen Formates zukommen, thematisieren diese Bereiche deutlich stärker als die IBEB-Mitarbeiter*innen. Auch zeigt sich, dass die Erfahrungen und Einschätzungen der Interviewpartner*innen hinsichtlich der Praxis bzw. der päd. Fachkräfte unterschiedlich sind. Dies prägt die jeweiligen Inhalte bzw. Aussagen der Befragten.

Entlang der Auswertung der geführten Expert*inneninterviews zeigen sich vielfältige relevante Aussagen und Informationen, die für die Konzeption des zu entwickelnden, unterstützenden E-Learning-Formates im Rahmen des Projektes „*QiD* – Digitale Kompetenzen“ zu berücksichtigen sind und wertvolle Hinweise liefern.

Die Interviewpartner*innen benennen unterschiedliche Chancen und Möglichkeiten, die sie in der Nutzung digitaler Formate und Anwendungen sehen. Dabei wird deutlich, dass die überwiegende Haltung davon geprägt ist, dies als selbstverständlich anzusehen und im Alltag zu nutzen. Dies ist eine gute Ausgangslage, was die Akzeptanz für die digitale Erweiterung von *QiD* betrifft. Verbunden ist dies vermutlich mit dem Nutzen, der im Zusammenhang von Arbeitserleichterung, Zugang zu Informationen und Vereinheitlichung von Kommunikationswegen von den Befragten benannt wurde. Zudem zeigt sich, dass die Befragten eine digitale Lernplattform teilweise als Lernmedium einordnen und positive Effekte durch deren Nutzung in der Arbeit der pädagogischen Fachkräfte in der Praxis annehmen. Zudem wurden Chancen hinsichtlich der Verstärkung von *QiD*, z. B. über den Aspekt der Folgezertifizierung und Informationen, sowie den weiteren Kontakt über die Lernplattform benannt.

Die Interviewpartner*innen zeigen, angesprochen auf mögliche Grenzen digitaler Formate im Zusammenhang mit *QiD*, kritische und reflektierte Sichtweisen auf. Es wird hier besonders die Bedeutung der persönlichen Begleitung und der persönlichen Kommunikation für *QiD* betont - dies ist besonders für die Prozessbegleiter*innen ein besonderes Anliegen. Sie betonen zudem den Erfahrungsschatz, welchen die Referent*innen in die Prozessbegleitung der Kitas einbringen und welcher im dynamischen Feld der Kitas und in den individuellen *QiD*-Prozessen besonders gefordert wird. Hier sind individuelle Beratung und Lösungen angezeigt. Einige der Interviewpartner*innen sehen hier deutliche Grenzen bzw. vermuten, dass ein digitales Format diese Anforderungen nicht erfüllen kann. Hier wird auch ein besonders Spannungsfeld deutlich, was es bei der Umsetzung des Formates zu berücksichtigen gilt: in welchem Umfang können vorgefertigte Anwendungen und Tools eingesetzt werden und wo sind individuelle Lösungen notwendig. Doch diesen Herausforderungen begegnen die Prozessbegleiter*innen auch im aktuellen Format von *QiD*, da es einen Leitfaden, Inhalte und Methoden gibt, welche die Prozessbegleiter*innen grundsätzlich standardmäßig an die Tandems vermitteln sollen - wenn

auch aktuell überwiegend im Präsenzformat. Die Aussagen der Prozessbegleiter*innen machen deutlich, dass es durchaus Befürchtungen gibt, inwieweit ein digitales Format ihre Leistung ablösen oder ersetzen könnte. Da nicht geplant ist, die Prozessbegleiter*innen oder die Präsenztreffen zu ersetzen, muss dies im Kontakt mit den Referent*innen deutlich kommuniziert werden. Es müssen aber auch die zukünftigen Aufgaben bezüglich der Lernplattform mit den Prozessbegleiter*innen vereinbart werden. Als weitere Grenze oder weiterer Stolperstein digitaler Formate im Zusammenhang mit QiD wird die Informationsmenge angesprochen, die zur Verfügung gestellt wird. Hier muss gut abgewogen werden, welche Informationen in welchem Umfang unter welcher Struktur zur Verfügung gestellt werden, um eine „Überflutung“ und Frustration zu vermeiden. Zudem ist es eine Herausforderung bzw. ein hoher Arbeitsaufwand, stets alle Dokumente aktuell zu halten und die entsprechenden Seiten / Kurse zu pflegen. Einige der Interviewten verweisen auch noch auf die unterschiedlichen digitalen Kompetenzen und Fähigkeiten der pädagogischen Fachkräfte und die Gefahr, die weniger kompetenten oder aufgeschlossenen Personen zu überfordern. Hier könnten die später noch unter weiteren Kategorien vorgeschlagenen Tandemkonstellationen, eine entsprechende Einführung / Schulung bezüglich der Lernplattform, Ansprechpartner*innen im IBEB oder Teamressourcen hilfreich sein. Im Fokus der Interviews stand vor allem die Frage an die Expert*innen: Welche Inhalte aus QiD bzw. welche Prozessschritte können aus deiner Sicht sinnvoll durch E-Learning-Komponenten über eine Lernplattform ergänzt werden?

Auch zu dieser Fragestellung konnten Ergebnisse generiert werden. Die Interviewten sprechen sich vielfach dafür aus, die Lernplattform für die Bereitstellung von Informationen, News, Links zu nutzen und auch die Kommunikation darüber zentral zu koordinieren. Zudem wird angeregt, Methoden auch digital zur Verfügung zu stellen und Inhalte und Methoden über Videos zu vermitteln. Dabei werden vereinzelt auch zu konkreten Bereichen Methoden benannt, wie z. B. Sozialraumorientierung, Bedingungsanalyse, Eltern-Familien-Sozialraumorientierung und Zielformulierung. Aber auch die Folgezertifizierung wird thematisiert. Eine interessante Anregung erfolgt dahingehend, eine Form der biografischen Auseinandersetzung mit digitalen Anwendungen einzubinden, um die Tandems auf die Nutzung der Lernplattform einzustimmen und den möglichen Nutzen sowie die Notwendigkeit dieser Auseinandersetzung aufzuzeigen. Es wird aber auch darauf aufmerksam gemacht, dass die digitale Erweiterung ebenso ein geschützter Rahmen sein muss wie die Präsenztreffen in den Regionalgruppen, was bei dem Einrichten der Kurse und der Berechtigungen zur Nutzung zu berücksichtigen ist.

Hinsichtlich der Frage, wo die Interviewpartner*innen Möglichkeiten sehen, die digitalen Kompetenzen der pädagogischen Fachkräfte über das digitale Format zu fördern, konnten einige Aspekte erfasst werden. Als notwendige Voraussetzung, um dies zu erreichen, wird die aktive praktische Auseinandersetzung mit der Lernplattform durch die Kita-Tandems benannt. Dabei wird zudem betont, dass die Anwendungen und Inhalte einen praktischen Bezug für die Anwender*innen haben sollten, indem die Tools z. B. auch Anregungen für den Arbeitsalltag der

pädagogischen Fachkräfte liefern oder dort eingesetzt werden können. Es erfolgen Hinweise, dass eine Einführung notwendig ist, die möglichst an die vorhandenen (unterschiedlichen) Kompetenzniveaus anschlussfähig sein sollte. Anhand der Ausführungen der Befragten zeigt sich wieder einmal die Heterogenität im Feld der Kitas - dies wird besonders deutlich, indem beschrieben wird, dass es auf der einen Seite Hemmschwellen oder Zurückhaltung gibt, sich mit digitalen Anwendungen zu befassen, und auf der anderen Seite in der Lebensrealität der Kita Fachkräfte eigentlich kein Weg mehr daran vorbeiführt. Denn häufig werden privat bereits viele Formate genutzt und auch das Klientel (Kinder und Eltern) konfrontiert die Fachkräfte permanent mit der Nutzung digitaler Anwendungen. Als eine wichtige Chance, um digitale Kompetenzen zu fördern, werden die Teamressourcen und das Lernen voneinander in den Kitas benannt. Dies bedeutet im Zusammenhang mit der Konzeption des digitalen Formates bzw. der Erweiterung von *QiD*, dass die Tandemkonstellation in den Blick genommen werden sollte und auch die Hilfestellung der pädagogischen Fachkräfte untereinander befördert, ggf. auch durch die Prozessbegleiter*innen, angeregt werden muss.

Als Nebenprodukt hinsichtlich der Frage, welche Inhalte und Projektschritte aus *QiD* über ein digitales Lernformat sinnvoll erweitert werden können, wurden Erkenntnisse zur Einschätzung der Rahmenbedingungen gewonnen. Auch hier werden bereits erlangte Erkenntnisse bestätigt: nicht alle Einrichtungen verfügen über stabile und leistungsfähige Zugänge zum Internet und Endgeräte. Wobei deutlich wird, dass die Interviewten sehr unterschiedliche Erfahrungen mit der Praxis diesbezüglich gesammelt haben. Da ein Zugang zum Internet und ein Gerät mit aktueller Software Mindestvoraussetzung für die Nutzung von OpenOLAT ist, erfolgt die Anregung, dies mit den Trägern im Rahmen der Trägervereinbarung zu *QiD* festzuhalten.

Für die Umsetzung der digitalen Erweiterung von *QiD*, welche über das IBEB angeboten wird, ist es auch relevant zu erfahren, wie das Institut hier unterstützen kann und soll - sowohl die Prozessbegleiterinnen als auch die Kita-Tandems. Hinsichtlich dieser Fragestellung äußern sich die Befragten dahingehend, dass es zentrale Ansprechpartner*innen, idealerweise im IBEB selbst, geben muss - unter Beteiligung durch den Virtuellen Campus Rheinland-Pfalz und die Unterstützungseinheiten an der Hochschule Koblenz. Neben einer Einführung bzw. Schulung, die gefordert wird, sollte es aber auch genug Raum und Zeit für die Anwender*innen geben sich eigenaktiv mit der Lernplattform auseinanderzusetzen und diese zu erkunden. Bezogen auf die Kita-Tandems sollte zudem die Konstellation überdacht und angeregt werden, mindestens eine Person auszuwählen, die sich für digitale Anwendungen affin zeigt. Hinsichtlich der Prozessbegleiter*innen wurde sehr deutlich, dass eine Klärung von Auftrag, Rolle, Anforderungen und Umfang der Leistung im Zusammenhang mit der Nutzung der Lernplattform für *QiD* und die Begleitung der Prozesse durch die Referent*innen dringend erforderlich sind. Dabei wird gefordert, die Prozessbegleiter*innen in die Überlegungen einzubeziehen, auch um Vorbehalten und Ängsten hinsichtlich der Veränderungen durch die digitale Erweiterung von *QiD* konstruktiv zu begegnen und den Mehraufwand angemessen bzw. gering zu halten.

Die im Rahmen der Interviews umfassend gewonnenen Informationen bilden weitere wichtige Elemente für das zu konzipierende E-Learning-Format. Die Idee, über die Beteiligung möglichst vieler Anspruchsgruppen den Grundgedanken des Diskurses aufzugreifen, ist überwiegend gelungen. Lediglich die Sicht der Träger konnte nicht mehr wie geplant über eine Gruppendiskussion erfasst werden, da sich hier nicht genügend Teilnehmende gewinnen ließen. Auf dieser insgesamt soliden Datenbasis kann nun in die nächste Phase übergegangen werden, in welcher die Erkenntnisse im Rahmen einer entsprechenden Konzeption für die Ausgestaltung der Erweiterung von *QiD* über die Lernplattform OpenOLAT Berücksichtigung finden.

Literatur

Flick, U. (2007): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbeck: Rowohlt

Helfferrich, C. (2011): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. 4. Aufl. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Kaiser, R. (2014): Qualitative Experteninterviews. Konzeptionelle Grundlagen und praktische Durchführung. Wiesbaden: Springer (eBook)

Kassner, K.; Wassermann, P. (2005): Nicht überall, wo Methode draufsteht, ist auch Methode drin. Zur Problematik der Fundierung von Experteninterviews. In: Bogner, A., Littig, B., Merz, W. (Hrsg.): Das Experteninterview. Theorie, Methode. 2. Aufl. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, (S. 95-112)

Kuckartz, U. (2016): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 3. Aufl. Weinheim: Beltz in Juventa

Meuser, M.; Nagel, U. (1991): Experteninterviews - vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In Garz, D., Kraimer, K. (Hrsg.): Qualitativ-empirische Sozialforschung: Konzepte, Methoden, Analysen. Opladen: Westdeutscher Verlag, (S.441-471)

Przyborski, A.; Wohlrab-Sahr, M. (2010): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. 3. Auflage. München: Oldenbourg

Anhang 5:

**Gruppendiskussionen zu Erfahrungen mit *QiD*
und Potentiale für eine digitale Erweiterung
durch E-Learning über die Lernplattform
OpenOlat**

Erfahrungen mit *QiD* und Potentiale für eine digitale Erweiterung durch e-Learning über die Lernplattform OpenOLAT

Hochschule Koblenz, Fachbereich Sozialwissenschaften
Institut für Bildung, Erziehung und Betreuung in der Kindheit | Rheinland-
Pfalz

Auswertungsbericht zu durchgeführten Gruppendiskussionen mit *QiD*-Tandems

Melanie Schmid, M.A.
wissenschaftliche Mitarbeiterin, IBEB
Koblenz, Januar 2020

Inhalt

1.	Einführung	82
2.	Vorüberlegungen zur Datenerhebung	83
3.	Vorüberlegungen zur Auswertung	85
4.	Zentrale Erkenntnisse	85
	4.1 Digitale Anwendungen in der Praxis.....	86
	4.2 Erfahrung mit e-Learning.....	87
	4.3 Haltung	88
	4.4 <i>QiD</i> digitalisieren	90
	4.5 <i>QiD</i> -Elemente erhalten.....	92
	4.6 Bisherige Schwierigkeiten mit <i>QiD</i>	93
5.	Fazit	94
	Literatur	96

1. Einführung

Im Rahmen des Projektes „**Digitale Kompetenzen stärken – Qualitätsentwicklung im Diskurs verstetigen: wie pädagogische Fach- und Führungskräfte die Digitalisierung für sich nutzen und gestalten können.**“ (*QiD* – Digitale Kompetenzen) wird von Januar 2019 bis Dezember 2021 der etablierte Ansatz „*Qualitätsentwicklung im Diskurs*“ (*QiD*) erweitert. Das wesentliche Ziel besteht in der nachhaltigen Weiterentwicklung durch die Ergänzung einer E-Learning-Komponente. Dazu soll das bisherige Schulungsprogramm zu *QiD* im Präsenzformat durch die digitale Komponente einer Lernplattform in ein Blended-Learning-Format überführt werden.

Zentral hierfür ist die Entwicklung eines Konzeptes zur methodisch / didaktischen Umsetzung von *QiD*-Inhalten über das digitale Format einer Lernplattform sowie die Erprobung der praktischen Umsetzung. Zudem wird mit der Erweiterung des vorhandenen Formates und der praktischen Nutzung dessen die Stärkung der digitalen Kompetenzen von Kita-Fachkräften angestrebt.

Wie bereits in verschiedenen Studien festgestellt, werden E-Learning-Angebote und Lernplattformen von Fachkräften in Kitas noch wenig genutzt⁴. Damit liegt eine große Chance des Projektes auch darin, über den Einsatz eines E-Learning-Formats im Rahmen von *QiD* die Etablierung dieses Lernformates für rheinland-pfälzische Kitas zu befördern.

Ein zentrales Element im Ansatz *QiD* ist der Diskurs zwischen den Beteiligten. Über die virtuelle Kommunikation im Rahmen der Lernplattform können Vernetzung, Austausch und Diskurs der Beteiligten auf neuen, virtuellen Ebenen befördert werden.

Damit diese Zielsetzungen erreicht werden können und eine Erweiterung des etablierten Ansatzes konzipiert werden kann, gilt es umfassende Erkenntnisse zu gewinnen.

Ein besonderes Augenmerk muss auf die Bedarfsanalyse gelegt werden, um zu erfassen, auf welche konkreten Problemstellungen im Rahmen der Lernplattform / des E-Learning-Formates eingegangen werden muss bzw., welche Herausforderungen zu berücksichtigen sind. Eine Vernachlässigung dieser Aspekte könnte zu erheblichen Fehlinvestitionen führen. Diese Feststellung und Analyse des Bedarfes ist eine nicht zu unterschätzende Aufgabe bei der Konzeption von digitalen Formaten und Lernangeboten, da somit eine höhere Akzeptanz bei den potentiellen Nutzer*innen erreicht werden kann. Aber auch in der Praxis zur Verfügung stehende Ressourcen und Mittel sind in die Überlegungen mit einzubeziehen sowie die Bedingungen des Einsatzkontextes.

Die Auswahl des geeigneten Formates ist somit als mehrstufiger Prozess angelegt, der auf einer genauen Bedarfsanalyse beruht. Dazu wurden für das Projekt unterschiedliche Projektschritte und Meilensteine festgelegt. Im Rahmen von zwei Pre-Analysen über Online-Befragungen wurden Informationen zu den „digitalen Kompetenzen“ der pädagogischen Fachkräfte in Kitas

⁴ siehe Schmid 2019: Nutzung von digitalen Medien und E-Learning durch pädagogische Fachkräfte in Kitas. Auswertungsbericht zur Online-Befragung. IBEB

und der „Nutzung von digitalen Medien und E-Learning“ in Kitas erhoben und ausgewertet. In **Teilprojekt I** wurden die (theoretischen) Grundlagen für das Projekt ausgearbeitet und die entsprechende Lernplattform fundiert ausgewählt. Im nächsten Schritt wurden Experteninterviews mit Vertreter*innen aus Bildungsinstitutionen geführt, die bereits E-Learning-Formate für die Zielgruppe der pädagogischen Fachkräfte einsetzen, und mit E-Learning-Expert*innen für die Lernplattform OpenOLAT. Die Ergebnisse dieser Interviews werden im Rahmen eines Berichtes dargestellt. In **Teilprojekt II** erfolgten weitere Erhebungen im Praxisfeld mit unterschiedlichen Zielgruppen und Zielsetzungen: Interviews mit Prozessbegleiter*innen für *QiD* und Mitarbeiter*innen aus dem IBEB, die mit *QiD* arbeiten sowie Gruppendiskussionen mit *QiD*-erfahrenen Kita-Vertreter*innen. In **Teilprojekt III** erfolgt auf Basis der empirisch begründeten Auswahl des Formates die Entwicklung eines Konzeptes für die konkrete Ausgestaltung und Umsetzung der Digitalisierung von *QiD*.

All diese erhobenen und ausgewerteten Daten sollen helfen, ein fundiertes und nutzergruppenspezifisches e-Learning-Format zu konzipieren, aber auch eine partizipative Konzeption und einen Diskurs rund um das Projekt durch die umfassende Einbeziehung der unterschiedlichen Anspruchsgruppen zu ermöglichen.

2. Vorüberlegungen zur Datenerhebung

Um Expertenwissen zum Ansatz *Qualitätsentwicklung im Diskurs (QiD)* im bisherigen Format aus Sicht der Praktiker*innen aus den Kitas sowie Potentiale für eine digitale Erweiterung durch e-Learning und die Lernplattform OpenOLAT aus deren Sicht zu erlangen, wurde unter anderem die Methode der Gruppendiskussion gewählt.

Im Vergleich zu Gruppeninterviews steht in der Gruppendiskussion die „Bedeutung von Interaktions-, Diskurs und Gruppenprozessen für die Konstitution von Meinungen, Orientierungs- und Bedeutungsmustern“ (Bohnsack 1999: 123) im Forschungsmittelpunkt. Gruppendiskussionen kommen zum Einsatz, wenn Wissensbestände und kollektive Erfahrungen, die von einer Gruppe geteilt werden, erforscht werden sollen. Damit ist die zweite Sinnenebene angesprochen, bei der z. B. die Milieus von bestimmten Gruppen und die erlebte Praxis bzw. das implizite Alltagswissen der Gruppenmitglieder erforscht werden sollen. Ergebnis der Gruppendiskussion ist die Explizierung kollektiver Erfahrungen und Perspektiven, die sich bereits in der Realität unter den Gruppenmitgliedern herausgebildet haben (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2010: 1105f, Kühn/Koschel 2018:24).

Im vorliegenden Fall wird der Typus „ermittelnde Gruppendiskussion“ mit dem Ziel Informationen über die inhaltlichen Ergebnisse zu erlangen bzw. der gruppenprozessualen Generierung von Ergebnissen gewählt. (vgl. Lamnek, Krell 2016: 391)

Folgende Aspekte stehen dabei im Mittelpunkt:

- Meinungen und Einstellungen der Diskussionsgruppe als sozialer Einheit
- öffentliche Meinungen und Einstellungen, die in der Gruppensituation aktualisiert werden

- Erforschung gruppenspezifischer Verhaltensweisen

Die Tandempartner*innen aus den QiD-erfahrenen Kitas verfügen über subjektives Erfahrungswissen zu mehreren für das Forschungsprojekt „QiD – Digitale Kompetenzen“ relevanten Aspekten:

- bisherige Form der QiD-Schulung im Präsenzformat (Teilnehmenden-Perspektive)
- Regionalgruppe (Teilnehmenden-Perspektive)
- QiD-Inhalte und QiD-Prozess (Teilnehmenden- und Multiplikatoren-Perspektive)
- Bedingungen der Kitas vor Ort (Experten / Insider-Perspektive)

Mit Hilfe der Methode der Gruppendiskussion sollen, im Gegensatz zu Interviews, der Austausch und die Überlegungen zu den nachfolgenden zentralen Fragestellungen der Teilnehmenden befördert werden. Die Hypothese lautet, dass über diese Methode das kollektive Wissen der Gruppe angeregt wird und auf diesem Wege mehr relevante Informationen generiert werden als in (Gruppen-) Interviews. Da sich in den bisherigen Erhebungen gezeigt hat, dass die Zielgruppe sehr heterogene Kenntnisse und Haltungen zum Thema e-Learning und Lernplattformen aufweist, scheint die Methode der Gruppendiskussion gut geeignet, um diese Heterogenität und damit verbundene Dynamiken beispielhaft darzustellen. Es ist davon auszugehen, dass die Diskussionen in der Praxis mit den Kita-Teams ähnlich verlaufen würden. Dadurch werden wichtige Einblicke in die Praxis und die Zielgruppe eröffnet. Zudem bietet dieses Verfahren die Möglichkeit, durch die vermutlich entstehenden Dynamiken in der Diskussion zu erfassen, welche Argumentationen für oder gegen den Einsatz von E-Learning die Teilnehmenden erreichen. Dieses Vorgehen bzw. die Methode der Gruppendiskussion greift so auch den zentralen Gedanken des „Diskurses“ des QiD-Ansatzes auf, in dem unterschiedliche Akteure der Praxis über den Austausch ihre Praxis reflektieren und weiterentwickeln.

Folgende Fragestellungen waren für die Gruppendiskussionen leitend:

Wie ist die Haltung der Teilnehmenden gegenüber der Nutzung einer Lernplattform?
(Stimmung? Welche Vorbehalte bestehen? Welche positiven Erfahrungen gibt es?)

Was muss bei der Umsetzung eines ergänzenden digitalen Formates für QiD aus Sicht der Teilnehmenden beachtet werden?

Für welche Inhalte aus QiD / welche Prozessschritte erscheint eine Ergänzung durch eine Lernplattform aus Sicht der Teilnehmenden sinnvoll?

Welche Chancen und Risiken sehen die Teilnehmenden in der Integration der Lernplattform in QiD?

Hierzu wurde ein Leitfaden für die Gruppendiskussionen mit Impulsfragen und Stimuli entwickelt, welcher im Anhang (2) des Auswertungsberichtes beigelegt ist.

Um den Teilnehmenden den Einstieg in die Gruppendiskussion zu erleichtern und eine grobe Klärung von e-Learning vorzunehmen, wurde ein kurzes Video in Form eines Cartoons gezeigt: Was ist eLearning? Einfach erklärt! (HyAcademy 2017)

3. Vorüberlegungen zur Auswertung

Beide Gruppendiskussionen wurden im Anschluss an QiD-Veranstaltungen durchgeführt – eine Veranstaltung fand im Landkreis Neuwied (GD I), eine im Landkreis Bitburg-Prüm (DG II) statt. Die dort teilnehmenden Einrichtungen wurden per Email über das Projekt „QiD – Digitale Kompetenzen“, die geplanten Gruppendiskussionen sowie deren Zielsetzung gebeten, sich bei Interesse an der Mitwirkung an die Projektmitarbeiterin zu wenden (Einladungs-Email zur Gruppendiskussion siehe Anhang 1). Aufgrund des geringen Rücklaufs erfolgte für beide Termine zusätzlich eine Telefonakquise. Auf diesem Wege konnten für eine Diskussionsrunde (GD I) fünf und für die zweite Diskussionsrunde (GD II) sieben Teilnehmer*innen gewonnen werden.

Die Teilnehmer*innen wurden im Sinne der Datenschutzgrundverordnung (DSGVO) für die Erhebung und Verarbeitung der Daten um ihr Einverständnis gebeten. Die Gruppendiskussionen wurden digital aufgezeichnet. Entlang der Aufzeichnung erfolgte eine Vorauswahl der relevanten Passagen, welche transkribiert wurden (vgl. Kaiser 2014:99f.).

Die Inhalte wurden angelehnt an Kuckartz (vgl. 2016:100ff.) „qualitative strukturierende Inhaltsanalyse“ ausgewertet. Zur Bearbeitung der transkribierten Interviews wurden die qualitative Datenanalyse-Software „MAXQDA“ sowie das Tabellenkalkulationsprogramm Microsoft Excel eingesetzt. Der Prozess der Datenauswertung erfolgte in den folgenden Schritten:

1. Übertragung der Daten in das Bearbeitungsprogramm sowie initiiierende Textarbeit
2. Codes und Subcodes entwickeln und testen (deduktiv und induktiv)
3. komplette Kodierung in mehreren Durchgängen (MAXQDA)
4. zusammenstellen der Passagen zu den Codes und Subcodes (Excel)
5. herausarbeiten von „Themen“ und Beispielen
6. grobe Zusammenfassung der Ergebnisse
7. erstellen des Auswertungsberichtes

4. Zentrale Erkenntnisse

Im Folgenden werden die Themenbereiche aus den beiden Gruppendiskussionen umfassend ausgewertet, die für die konkrete Entwicklung der Konzeption des E-Learning-Formates von besonderer Bedeutung sind und wichtige Hinweise liefern.

Es wird häufig angegeben, wie viele Aussagen pro Kategorie oder Subkategorie zugeordnet wurden und welche Unterthemen sich daraus abzeichnen. Dies soll weniger einer quantitativen Auswertung dienen als aufzeigen, welche Themen besonders häufig genannt wurden und damit vermutlich besonders relevant sind. Dabei zeigen sich in einigen Passagen teilweise mehrere Unterthemen.

Die folgenden inhaltlichen Ausführungen zur Auswertung erfolgen entlang der sechs Hauptkategorien, welche teilweise deduktiv aus den Leitfragen und induktiv aus dem Datenmaterial entwickelt wurden:

- **digitale Anwendungen in der Praxis**
- **Erfahrungen mit e-Learning**
- **Haltung**
- **QiD digitalisieren**
- **QiD-Elemente erhalten**
- **bisherige Schwierigkeiten mit QiD**

Aus den Hauptkategorien wurden unterschiedlich viele Subkategorien bzw. Themen entwickelt, die in den weiteren Ausführungen dargestellt und ggf. zusammengefasst werden. Aufgrund des Schwerpunktes des Forschungsanliegens werden dabei die Inhalte des Gesprochenen fokussiert. Da jedoch auch Stimmungen und Dynamiken als wertvolle Hinweise für die Ausgestaltung des e-Learning-Formats gelten, werden diese an einigen Stellen ebenfalls dargestellt und eingeschätzt.

In GD I waren insgesamt vier Kitas vertreten, dabei waren zwei Teilnehmer*innen aus einer Einrichtung. An GD II haben Fachkräfte aus fünf Kitas teilgenommen, davon waren jeweils zwei Einrichtungen mit zwei Personen vertreten.

4.1 Digitale Anwendungen in der Praxis

Der erste Themenbereich „digitale Anwendungen in der Praxis“ bezieht sich auf die von den Teilnehmer*innen der Gruppendiskussionen benannten digitalen Programme und Geräte, welche in den Kitas bisher genutzt werden. Diese Kategorie wird keiner der Leitfragen direkt zugeordnet, sondern diente dem Einstieg in das Thema und sollte dazu beitragen zu erkennen, inwieweit in den Kitas der Teilnehmer*innen bereits digitale Anwendungen im Alltag genutzt werden - dies gibt einen Einblick in die Ausstattung der Einrichtungen aber auch erste Hinweise auf die Haltung der Diskussionsteilnehmer*innen gegenüber den digitalen Anwendungen und Möglichkeiten. Dies ist interessant, da sich das Feld der Kindertageseinrichtungen sehr heterogen bezüglich der Nutzung und der Haltung gegenüber digitalen Anwendungen darstellt, wie bereits erfolgte Erhebungen belegen (vgl. Pre-Analysen als Vorarbeiten für das Projekt). Insgesamt konnten 23 Aussagen aus beiden Diskussionsrunden dieser Kategorie zugeordnet werden.

In GD I führten mehrere der Teilnehmenden aus, dass sie ein „Verwaltungsprogramm“ in der Kita nutzen, welches überwiegend den Kita-Leitungen zur Verfügung steht. Das Programm wird in der Region Neuwied von vielen Kitas genutzt. Teilnehmende aus allen der vertretenen Kitas berichten über eine gute Ausstattung mit Tablets und PC – ein Teil der Geräte verfügt über Internetzugänge. Zudem werden Beamer und digitale Bilderrahmen als Ausstattungsgeräte benannt. Dennoch äußert sich eine Teilnehmerin wie folgt: *„wir sind da nicht so gut aufgestellt“* (GD I:53). Diese Aussage scheint sich aber eher auf die Nutzung von Verwaltungsprogrammen zu beziehen – hier räumt die Teilnehmerin ein, dass ihr auch der Einblick fehlt. Sie beschreibt, dass eher Excel-Tabellen genutzt werden und sich hier nur ein Teil der Kolleginnen kompetent zeigt. Aber auch

die mangelnde Vernetzung, die fehlende zentrale Ablage und Struktur werden von ihr bemängelt. Die Ausstattung mit Geräten und der Zugang zum Internet sind hingegen auch in dieser Einrichtung gegeben. Zudem benennt die gleiche Diskussionsteilnehmerin ein Whiteboard mit Beamer als vorhandene Ausstattung (vgl. GD I: 55). Zwei Teilnehmerinnen aus zwei unterschiedlichen Einrichtungen beschreiben konkrete Anwendungsgebiete, auch in der pädagogischen Arbeit mit den Kindern, z. B. Bildungsdokumentation, Lernvideos und Recherche (vgl. GD I: 51, 55). In einer Einrichtung ist die Anschaffung zusätzlicher Tablets geplant (vgl. GD I: 51), und eine andere Einrichtung erhält demnächst einen großen (interaktiven) Bildschirm für den Besprechungsraum (vgl. GD I: 39, 40).

Auch in GD II beschreiben die Teilnehmenden ihre Ausstattung hinsichtlich PC, Laptops, Tablets und digitalen Kameras. Alle beteiligten Kitas verfügen über entsprechende Geräte, die sie überwiegend für Verwaltung und Bildungsdokumentationen einsetzen. Eine Teilnehmerin beschreibt den Einsatz von „Dienst-Smartphones“, mit welchen die Kolleginnen z. B. über eine Videoübertragung sehen, wer in der Kita geklingelt hat und über das Gerät die Türe öffnen (vgl. GD II: 22-36). Eine Teilnehmerin beschreibt, dass die meisten Kita-Fachkräfte über die grundlegenden Fähigkeiten verfügen, um Geräte wie PC, Laptop und digitale Kamera bedienen zu können, um z. B. Lerndokumentationen zu schreiben. Ihrer Einschätzung nach sind jedoch viele Fachkräfte nicht in der Lage z. B. anspruchsvollere digitale Anwendungen wie z. B. „Powerpoint-Präsentationen“ zu erstellen (vgl. GD II: 225). Diese Aussage wird im Zusammenhang mit der Kategorie „Haltung“ nochmals aufgegriffen.

Insgesamt zeigt sich hier, dass die beteiligten Kitas in der Regel gut mit digitalen Geräten ausgestattet sind und diese für Verwaltung und Dokumentation einsetzen. Hier scheint der Einsatz von PC, Laptop, Tablet und digitaler Kamera alltäglich und akzeptiert zu sein. Scheinbar nur wenige nutzen über diese gängigen Medien hinaus weitere innovative Anwendungen wie z. B. das Smartphone.

4.2 Erfahrung mit e-Learning

Die Kategorie „Erfahrung mit e-Learning“ dient ebenso wie die vorangegangene Kategorie dem Einstieg in die Gruppendiskussion und der Einordnung der Vorerfahrungen der Teilnehmer*innen und weniger zur Beantwortung einer Leitfrage. Die Aussagen zu dieser Kategorie helfen einzuschätzen, wie gut die Diskussionsteilnehmer*innen Möglichkeiten des e-Learning kennen, ggf. schon nutzen und damit in der Lage sind, im weiteren Verlauf zu benennen, welche Anwendungen im Zusammenhang mit QiD sinnvoll erscheinen. Diesem Themenbereich konnten insgesamt nur sieben Aussagen aus beiden Gruppendiskussionen zugeordnet werden. Dies deckt sich mit den bisherigen Erhebungen im Projekt, die bestätigen, dass bisher nur wenige pädagogische Fachkräfte aus Kitas bereits Erfahrungen mit e-Learning(-Formaten) gesammelt haben.

Eine Teilnehmende berichtet von der Teilnahme an einer Online-Schulung bzw. Webinaren zum

bereits benannten Verwaltungsprogramm (vgl. GD I: 33-35). Ein weiterer Teilnehmer beschreibt, dass in der Kita die Teamsitzungen demnächst durch einen großen Bildschirm unterstützt werden, welcher mit Tablets verbunden ist und so gemeinsam Dokumente bearbeitet werden (vgl. GD I: 39-41). Eine andere Teilnehmerin benannte die „Video-Impulse“ des IBEB aus der Erprobungsphase des Projektes „In Vielfalt stark werden“ (vgl. GD I: 43) im Zusammenhang mit Erfahrungen mit e-Learning. In der zweiten Diskussionsrunde sind zwei der Teilnehmerinnen in einer Konsultationskita tätig. Sie berichten davon, dass sie eigene Videos erstellen, um Interessierten ihre Arbeit zu veranschaulichen und betonen die Vorteile, Inhalte über Bilder bzw. Videos zu transportieren (vgl. GD II: 65). Die Nutzung und Anwendung von Smartphones, wie bereits unter Punkt 4.1 beschrieben, wird hier ebenfalls nochmal aufgegriffen, da die betreffende Fachkraft beschreibt, welche Lernprozesse hier bei einzelnen Kolleginnen im Team angestoßen wurden (vgl. GD II: 182-186).

Es zeigt sich hier, dass die Teilnehmer*innen der Gruppendiskussion scheinbar nur einige wenige Formate von e-Learning kennen. Es wird aber auch an einem Beispiel deutlich, dass die Diskussionsteilnehmer*innen nicht genau einordnen können, was unter e-Learning und entsprechenden Formaten zu verstehen ist: eine der Teilnehmer*innen hat ein berufsbegleitendes Studienformat der Hochschule Koblenz absolviert, welches stark durch die Lernplattform OpenOLAT unterstützt wird – dies fand jedoch keine Erwähnung. Auf Nachfrage der Diskussionsleiterin maß die Teilnehmerin dieser Erfahrung mit e-Learning keine besondere Bedeutung bei und konnte hierzu auch keine genauere Auskunft geben. Diese Erkenntnis bedeutet zum einen, dass bei der Kommunikation mit der Praxis sowie der Vorstellung und Einführung der Lernplattform das Thema e-Learning und die verschiedenen Formate benannt werden sollten und nicht zwingend von Vorerfahrungen der pädagogischen Fachkräfte auszugehen ist. Zum anderen wird sehr deutlich, dass über die Erschließung und aktive Nutzung von digitalen Lernmöglichkeiten im Praxisfeld das Ziel der Erweiterung von „digitalen Kompetenzen“ befördert werden kann und sollte.

4.3 Haltung

Unter der Kategorie Haltung wurden alle Aussagen der Diskussionsteilnehmer*innen erfasst, die Rückschlüsse auf die Leitfrage: **„Wie ist die Haltung der Teilnehmenden gegenüber der Nutzung einer Lernplattform?“** (Stimmung? Welche Vorbehalte bestehen? Welche positiven Erfahrungen gibt es?) geben. Dabei wurde deutlich, dass es nicht nur um die Haltung gegenüber der Nutzung einer Lernplattform geht, sondern vielmehr die generelle Haltung gegenüber digitalen Anwendungen und des allgemeinen e-Learning. Es ist an dieser Stelle lohnenswert, Aussagen zur Haltung der pädagogischen Fachkräfte zu analysieren, da diese möglicherweise auch Rückschlüsse auf die Motivation zur Beteiligung an der Gruppendiskussion geben können. Von der allgemeinen Haltung gegenüber digitalen Anwendungen können dann durchaus Rückschlüsse auf die Haltungen bezüglich der Nutzung von e-Learning und einer Lernplattform

gezogen werden.

Insgesamt konnten 18 Aussagen aus beiden Gruppendiskussionen der Kategorie „Haltung“ zugeordnet werden, welche auch häufig eine Bewertung der Teilnehmenden gegenüber digitalen Anwendungen durch eigene Erfahrung oder die von Kolleginnen beinhalten.

In beiden Diskussionsrunden zeigen sich mehrfach Aussagen, die unter der Subkategorie „**zunehmende Offenheit**“ eingeordnet werden (acht Aussagen). Hier beschreiben die Diskussionsteilnehmer*innen, dass die Kolleg*innen sich mehr und mehr an digitale Geräte und Anwendungen „herantrauen“, diese erkunden und nutzen: *„von meinem Team ist auch ... da ist keiner, der da jetzt sagt: Nein, mache ich nicht. Oder so. Nein, im Gegenteil. Die sind alle sehr offen.“* (GD II: 223), dabei wird auch beschrieben, dass dies besonders lebensältere Kolleginnen betrifft: *„[...] wir auch Kolleginnen haben, die wirklich schon (.), ja, Anfang/Mitte 50 oder älter sind und bis dato mit Medium Computer sich nicht so auseinandergesetzt haben, aber das mittlerweile sehr (.) gerne und auch oft tun.“* (GD I: 51) Mehrere Diskussionsteilnehmer*innen beschreiben, dass sich diese Offenheit aus anfänglicher Abwehr oder Skepsis entwickelt hat, also nicht von vorherein gegeben war: *„[...] es ist eigentlich für alle, die haben sich weiterentwickelt, ohne, dass es ein Zwang war, als die Bildungsdokumentation (.) digital ... die ersten haben es noch handschriftlich und dann auch Bilder einfügen und was weiß ich. Aber jeder wollte das schaffen.“* (GD II: 218). Dies ist ein wichtiger Hinweis für das Projekt – anfängliche Skepsis oder Abwehr nicht als unüberwindbar zu werten, sondern im Wissen darum, dass durch das Ausprobieren und die Eigentätigkeit diese abgebaut werden können, den pädagogischen Fachkräften durchaus neue digitale Lernformate zu präsentieren.

Als wichtiger Aspekt in diesem Zusammenhang wird die „**gegenseitige Unterstützung**“ (Subkategorie – fünf Aussagen hierzu) der Kolleg*innen untereinander benannt: *„[...] wenn ich was Spezielles habe, mit Film, PowerPoint, ist für mich ganz klar, dass ich dann zu denen gehe, die es gut können und die das auch sehr (.) wertvoll, respektvoll und auch mir vermittelnd überbringen [...]“* (GD II: 218) oder *„[...] die einen können das besser, die anderen können es nicht so gut. Und ich sehe es auch wie du, wie du es schon gesagt hast, man ergänzt sich ja auch, man hilft sich gegenseitig“* (GD II: 209). Auch dies liefert einen wichtigen Hinweis für das Projekt: in den Teams liegt häufig das Potential, sich gegenseitig zu unterstützen, auch hinsichtlich der digitalen Anwendungen. Dies könnte z. B. im Zusammenhang mit der Konstellation des Tandems berücksichtigt werden. Denn die Teilnehmenden bestätigen, dass es teilweise sehr unterschiedlich stark ausgeprägte Kompetenzen bei den pädagogischen Fachkräften diesbezüglich gibt (vgl. GD II: 195, 209). Es wäre also zu überlegen, ob hier nicht auch bewusst für das Tandem zumindest eine Person ausgewählt werden sollte, die eine Affinität zum Bereich des „Digitalen (Lernens)“ hat und somit auch die Multiplikator*innenfunktion für diesen Bereich im Team zu übernehmen und die Lernplattform damit stärker ins Team bringen und zum Nutzen anregen.

Die Diskussionsteilnehmer*innen benennen zudem die Notwendigkeit, sich mit digitalen Geräten

zu befassen, als **zeitgemäße Entwicklung**: „[...] *ich schon finde, dass man (.) auch so - in Anführungszeichen - mit der Zeit gehen muss. Das gehört einfach jetzt auch dazu in den Einrichtungen.*“ (GD II: 195) Zudem wird beschrieben, dass die Nutzung digitaler Medien und Anwendungen heute Teil der Lebensrealität von Kindern sind und die Kitas bzw. Fachkräfte dies daher aufgreifen sollten: „[...] *die Kinder kommen ja auch im privaten Bereich damit in Berührung. Und, wenn wir das dann nicht aufgreifen, ja, ist das so ein bisschen wie Altsteinzeit im Kindergarten [...]*“ (GD I: 51).

In der ersten Diskussionsrunde benannten Teilnehmerinnen auch konkrete **Vorteile digitaler Lernformen**, wie z. B. Flexibilität oder Visualisierung (vgl. GD I: 39, 45, 51).

Eine Teilnehmerin äußerte aber auch offen, dass digitale Anwendungen aus ihrer Erfahrung eher abgelehnt werden – sie ordnete die Ausstattung der Kita auch zu Beginn der Gruppendiskussion als weniger gut ein und sieht eine Erklärung für die Ablehnung auch in ihrem eigenen höheren Lebensalter (vgl. GD I: 53, 61). Ferner beschreibt sie Defizite hinsichtlich der „digitalen Kompetenzen“ der pädagogischen Fachkräfte, welche sich darin zeigen, dass keine einheitlichen Strukturen und digitalen Ablagesysteme genutzt werden (vgl. GD I: 53).

Von den Diskussionsteilnehmer*innen wurden zudem noch als wesentliche Faktoren die **Leitung als Motor** für die Auseinandersetzung mit digitalen Anwendungen (vgl. GD I: 55) und die **Verantwortung des Trägers** bei der Bereitstellung von Geräten und Zugängen (vgl. GD II: 200) benannt bzw. die Notwendigkeit, ggf. erst diesbezüglich zu überzeugen.

4.4 **QiD digitalisieren**

Unter der Kategorie „QiD digitalisieren“ wurden alle Aussagen der Diskussionsteilnehmer*innen erfasst, die in Verbindung gebracht werden mit den Leitfragen: „**Für welche Inhalte aus QiD / welche Prozessschritte erscheint eine Ergänzung durch eine Lernplattform aus Sicht der Teilnehmenden sinnvoll?**“ und „**Was muss bei der Umsetzung eines ergänzenden digitalen Formates für QiD aus Sicht der Teilnehmenden beachtet werden?**“. Diese Aspekte bilden den Schwerpunkt der Leitfragen und der Gruppendiskussionen im Zusammenhang mit dem Forschungsinteresse, was sich auch an der Anzahl der Aussagen zu dieser Kategorie abzeichnet. Insgesamt konnten 49 Aussagen generiert werden, welche zentrale Hinweise in Form der Ideen der Teilnehmenden für die Ergänzung des Ansatzes „*Qualitätsentwicklung im Diskurs*“ durch eine digitale Lernplattform liefern.

In GD I eröffnete eine Teilnehmerin diesen Themenbereich, indem sie beschrieb, dass sie sich erst später als das restliche Team mit QiD befasst hat und von der Fülle der Informationen (im Ordner) zunächst überfordert war – dem stimmten die anderen Teilnehmenden zu. Aus dieser Erfahrung erfolgt zunächst ihr allgemeiner Vorschlag „**QiD-Inhalte zu digitalisieren**“ (Subkategorie) (vgl. GD I: 59-61) auch mit der Idee dies für die „**Nachschulung von Fachkräften**“ zu nutzen. Diesem Vorschlag schloss sich konkret eine Teilnehmerin an und erweiterte diesen: „[...] *wenn das online abrufbar wäre, wäre es auch für die Kollegen, die als*

Tandem unterwegs sind, die das in ihr Team bringen wollen, einfacher, es zu erklären, weil das war für die eine (.), eine riesige Aufgabe, das greifbar zu machen für das Team.“ (GD I: 62). Auf die Nachfrage, welche „digitale Form“ hier geeignet wäre, benannten die Teilnehmenden **Powerpoint-Präsentationen** (vgl. GD I: 64, 66) und **Cartoons oder Animationen** (vgl. GD I: 67, 68). Wobei eine der Teilnehmer*innen benennt, dass dabei eine **einheitliche Form** gewählt werden sollte und dies auch für eine **Einführung in QiD** eingesetzt werden könnte. Des Weiteren werden noch die Inhalte „**Ziele**“ (vgl. GD I: 70) und „**Haltung**“ (vgl. GD I: 72) von den Teilnehmenden benannt, welche noch medial veranschaulicht werden sollten.

Unter der Subkategorie „**Methoden**“ finden sich Aussagen der Teilnehmenden dazu, wie die Methoden, die in im QiD-Ordner beschrieben und zur Umsetzung empfohlen werden, „digitalisiert“ werden könnten. Dies wurde besonders in GD I von einer Teilnehmerin angeregt, deren Aussagen dann von weiteren Teilnehmenden ergänzt wurden. *„[...] dass man einfach auch diese Methoden einfach abgreifen kann, dass man einfach mal schnell drauf zurückschauen kann. Moment, welche Methode wäre jetzt da am geeignetsten für diesen Prozess, den wir gestalten? Und, dass man dann direkt auch (...) das so runterladen kann, dass man damit arbeiten kann, auch digital damit arbeiten kann.“* (GD I: 82)

In der sich anschließenden Diskussion konnten insgesamt sechs Aussagen bezüglich der Digitalisierung von Methoden identifiziert werden. Diese beziehen sich neben der **digitalen Bereitstellung und Bearbeitung der Methoden** (vgl. GD I: 82, 84, 86) auch auf die „**Katalogisierung**“ der Methoden, um z. B. über ein Stichwortverzeichnis gezielt auf eine gewisse Auswahl zugreifen zu können (vgl. GD I: 87; 89-91). Eine Teilnehmerin benennt zudem: *„Und ich würde es vor allen Dingen auch gut finden, wenn man vielleicht eine Art Plattform hätte, auf der man miteinander kommunizieren kann, wenn irgendwelche Probleme auftreten, [...]“* (GD I: 76) und äußert damit den Wunsch nach **Vernetzung**, unterstützt durch ein digitales Format.

Aussagen bezüglich der Methoden finden sich auch in GD II – auch hier geht zunächst eine Teilnehmerin auf die Methoden ein, beschreibt hier jedoch noch ein anderes Anliegen, das damit verbunden ist: *„Manche haben sich ein bisschen (.) schwierig angelesen fürs Umzusetzen. (.) Vielleicht fehlte uns die Vorstellung. Ich weiß es nicht. Auf jeden Fall wäre es da vielleicht hilfreich gewesen, wenn man hätte können am PC oder irgendwie schauen. Ah, so hat man das gemacht, ja, dass man da in (.), in, was weiß ich, in eine Runde reinschauen könnte, wie es dann eingesetzt ... ja?“* (GD II: 90)

Diesen Ausführungen schließen sich weitere Personen an und benennen z. B. konkret „**Video / Erklärvideos**“ als Umsetzungsmöglichkeit (vgl. GD II: 92-95, 172, 188, 190): *„[...] was Sie zum Beispiel heute vorgestellt haben, das fand ich zum Beispiel ganz gut, ob man das vielleicht einfach filmen könnte und dann noch mal digital zur Verfügung stellt.“* (GD II: 172)

Dem schließen sich sowohl direkt als auch im späteren Verlauf weitere Teilnehmer*innen an und ergänzen dies mit dem Vorschlag, „**Praxisbeispiele**“ abzufilmen (vgl. GD II: 96-97, 101, 172, 174, 337), wobei eine der beiden dies direkt mit dem Thema der „**Sozialraumorientierung**“ in

Verbindung bringt. Im Zusammenhang mit diesen Vorschlägen wird von den Teilnehmer*innen der Gruppendiskussion angemerkt, dass die Darstellungen und Erklärungen **kurz und prägnant** gehalten werden (GD II: 190, 277, 287). Dies ist besonders einer Teilnehmerin ein besonderes Anliegen.

Auch der Vorschlag der „**Katalogisierung und Ordnung der Inhalte nach Themen**“, welche bereits in der GD I geäußert wurde, wurde in der GD II benannt (vgl. GD I: 102).

Die Leitfrage „**Was muss bei der Umsetzung eines ergänzenden digitalen Formates für QiD aus Sicht der Teilnehmenden beachtet werden?**“ lenkt den Blick der Teilnehmenden zudem auf (erforderliche) Rahmenbedingungen, die es aus ihrer Sicht zu beachten gilt.

Hier finden sich in GD II Hinweise zu „**technischen Aspekten**“. Eine Teilnehmerin stellt die These auf, dass in der Eifelregion der Zugang zum Internet nicht immer gewährleistet ist (vgl. GD II: 234). Dem widersprechen jedoch drei der Anwesenden (vgl. GD II: 243, 245, 247-248) – die Technik würde hier funktionieren. Eine Teilnehmerin beschreibt jedoch, dass es bei Problemen oder Defekten häufig lange dauert bis diese behoben sind (vgl. GD II: 268-269). Dies ist ein wichtiger Hinweis, auf den bei der Umsetzung von QiD über die Lernplattform geachtet werden muss – in diesen Fällen, müssen Alternativen angeboten werden oder längere Fristen, z. B. für die Bearbeitung von Online-Aufgaben, eingeräumt werden.

Die Teilnehmenden aus GD II äußern, dass der **persönliche Kontakt beibehalten** werden sollte, was bereits die nachfolgende Kategorie „**QiD-Elemente erhalten**“ tangiert (vgl. GD II: 152, 154, 175) und auch weiterhin **Material in Papier** gewünscht ist (vgl. GD II: 156). Dies bezieht sich auch auf einen Aspekt im Zusammenhang mit der „technischen Umsetzung“, der zweimal benannt wurde: „*Also (.), auf die Technik kann man sich nicht immer verlassen [...]*“ (GD II: 161 oder auch vgl. GD II: 156). Damit soll auch weiterhin über Dokumente in Papierform gesichert werden, dass beim „Versagen“ der Technik noch alle relevanten Informationen verfügbar sind.

In drei Aussagen aus GD II finden sich Hinweise zum „**Einbeziehen des Trägers**“, was ebenfalls als Rahmenbedingung eingeordnet wird. Hier beschreiben die Teilnehmenden neben **finanziellen Aspekten**: „*[...] also, da müssten Sie vielleicht mal die Träger fragen, ob alle (.) bereit sind, von den finanziellen Ressourcen diese Dinge zur Verfügung zu stellen.*“ (GD II: 273 sowie vgl. GD II: 195) auch die Verantwortung des Trägers, Mitarbeitende an die Medien und Programme heranzuführen (vgl. GD II: 178-181).

4.5 QiD-Elemente erhalten

Unter der Kategorie **Haltung** werden überwiegend Aussagen der Diskussionsteilnehmer*innen erfasst, die Rückschlüsse auf den Gegenpol zu der Leitfrage ermöglichen: „**Für welche Inhalte aus QiD / welche Prozessschritte erscheint eine Ergänzung durch eine Lernplattform aus Sicht der Teilnehmenden sinnvoll?**“ und den Aspekt der Risiken aus der Leitfrage „**Welche Chancen und Risiken sehen die Teilnehmenden in der Integration der Lernplattform in**

QiD?“. Teilweise konnten bereits erste Hinweise in der vorangegangenen Kategorie herausgearbeitet werden. Zudem konnten dieser Kategorie in insgesamt zehn Aussagen Hinweise durch die Teilnehmenden identifiziert werden, was sich aus deren Sicht aus dem bisherigen „Analog-Format“ bewährt hat. Bis auf eine Aussage wurden alle Aspekte in GD II geäußert.

Der Aspekt des **persönlichen Kontaktes** wird hier nochmals aufgegriffen, jedoch noch stärker entlang der Aussagen der Gruppendiskussionsteilnehmer*innen differenziert. Hierbei werden besonders die **Regionalgruppentreffen** hervorgehoben: „[...] *es kommt auf die Regionaltreffen drauf an. Die finde ich sehr wichtig. Ich finde wichtig, dass man auch noch mal so einen Austausch hat, dass man das nicht mehr nur auf die digitale Ebene setzt, sondern wirklich die Regionaltreffen beibehält und dort in einen persönlichen Austausch geht.*“ (GD I:70)

Dieser Einschätzung schließen sich auch andere Teilnehmer*innen, besonders in GD II, an (vgl. GD II: 113, 118). Zudem wird die **persönliche Betreuung durch die Prozessbegleiter*innen** explizit benannt: „[...] *auch halt die Prozessbegleitung, die da war. Also, ich finde, das sollte schon auf jeden Fall (.) auch erhalten bleiben.*“ (GD II: 118)

Die Teilnehmer*innen beschreiben die Betreuung durch die Prozessbegleiter*in als sehr unterstützend und betonen die Wichtigkeit der Beziehungsebene (vgl. GD II: 110, 130, 195-197). Auch der Aspekt der Ausgewogenheit von „**Papier und Digitalem**“ wird nochmals betont und differenziert. So wird gefordert, den „QiD-Ordner“ in Papierform zu erhalten (vgl. GD II: 169 – 171). Der geringere Aufwand des Nachlesens / Nachschlagens in Papier-Dokumenten wird ebenfalls erwähnt (vgl. GD II: 156, 166).

4.6 Bisherige Schwierigkeiten mit QiD

In den Gruppendiskussionen gaben die Teilnehmer*innen zudem auch Hinweise auf Verbesserungspotential zum bisherigen Format von QiD, welche nun im Folgenden dargestellt werden, da dies für die generelle Weiterentwicklung des Ansatzes relevant sein könnte und ebenfalls Hinweise auf zu beachtende Aspekte für die digitale Erweiterung liefert.

Dieser Kategorie wurden insgesamt neun Aussagen aus beiden Gruppendiskussionen zugeordnet, wobei die meisten Aussagen dazu in GD II geäußert wurden.

In GD I beschrieb eine Teilnehmerin, dass es dem Tandem nicht gelungen ist, **das Team im QiD-Prozess mitzunehmen** (vgl. GD I: 68,70). Sie ergänzt diese Aussagen dazu mit dem Hinweis, dass z. B. im Zusammenhang mit dem Thema „Ziele“ eine „Veranschaulichung“ hilfreich gewesen wäre (vgl. GD I: 70).

In GD II zeigten sich zwei andere Themen: die **Dokumentation und Reflexion des QiD-Prozesses** (vgl. GD II: 104, 106, 108) und die **fehlende Unterstützung über den ersten QiD-Prozess hinaus** (vgl. GD II: 138, 141, 158). Die Teilnehmer*innen beschreiben, dass sie Schwierigkeiten hatten, ihren Prozess für die Reflexion darzustellen und nach dem ersten QiD-

Prozess die Prozessbegleitung stark als Unterstützung für weitere Prozesse vermissen und zumindest eine punktuelle Begleitung durch Ansprechpartner hilfreich wäre.

5. Fazit

In den beiden erfolgten Gruppendiskussionen zeigen sich in großen Teilen ähnliche Themen und Aussagen, sicherlich auch, da diese von den gleichen Leitfragen angestoßen wurden. Dennoch gibt es unterschiedliche Tendenzen, was die ursprüngliche Idee, das heterogene Feld der Kitas damit abzubilden, unterstreicht. Als sehr hilfreich hat sich der Einstieg mit dem kurzen Video zu „Was ist e-Learning?“ erwiesen. Dies ermöglichte allen Teilnehmer*innen einen kurzen thematischen Einstieg und einen ersten Eindruck, was e-Learning alles sein kann. Die Teilnehmer*innen zeigten sich grundsätzlich gegenüber dem Thema „digitale Erweiterung von QiD durch eine Lernplattform“ aufgeschlossen. Dies steht vermutlich auch in Verbindung mit deren Motivation, an der Gruppendiskussion teilzunehmen. Dennoch war es schwierig, ausreichend viele Teilnehmer*innen dafür zu gewinnen.

In GD I wurden stärker digitale Anwendungen beschrieben und vorgestellt als in der zweiten Runde, und insgesamt wurden hier weniger Aussagen zu den einzelnen Themen abgegeben – dies ist vermutlich auch darauf zurückzuführen, dass in GD I nur fünf pädagogische Fachkräfte an der Diskussionsrunde teilgenommen haben, zwei Personen weniger als in GD II. In GD II wurden dann stärker die Themen „QiD-Elemente erhalten“ und „bisherige Schwierigkeiten mit QiD“ besprochen.

Entlang der Auswertung der geführten beiden Gruppendiskussionen zeigen sich einige relevante Aussagen und Hinweise, die die bisherigen Überlegungen für die Konzeption des zu entwickelnden, unterstützenden E-Learning-Formates im Rahmen des Projektes „QiD – Digitale Kompetenzen“ sowohl unterstreichen als auch ergänzen.

Sei es hinsichtlich der Ausstattung und der Haltung der Fachkräfte in Bezug auf digitale Anwendungen oder hinsichtlich der Potentiale zur gegenseitigen Unterstützung auch im Hinblick auf die Konstellation der Tandems. Aber auch bezüglich der Auswahl und dem Einsatz der verschiedenen Formate in OpenOLAT sowie erste konkrete Inhalte aus QiD, die durch digitale Darstellungen ergänzt werden könnten, konnten Hinweise erfasst werden.

Deutlich wird zudem erneut die enorme Wichtigkeit, sich mit der Zielgruppe und deren Bedingungen auseinanderzusetzen, um eine möglichst hohe Passung von Angebot und Bedarf sicherzustellen. Bestätigt wurde im Rahmen der Gruppendiskussionen, dass die Zielgruppe der pädagogischen Fachkräfte Angebote im Bereich e-Learning noch nicht stark nachfragen und dass deren Haltung daher eher durch Zurückhaltung geprägt ist. Es zeigt sich aber auch, dass die pädagogischen Fachkräfte häufig noch keine (genaue) Vorstellung davon haben, welche Möglichkeiten e-Learning oder gar Lernplattformen bieten. Damit kann auch nicht zwingend davon ausgegangen werden, von ihnen eine „Expert*innensicht in eigenen Belangen“ in Kombination mit dem Bereich e-Learning zu erhalten.

Aus den Aussagen der Teilnehmer*innen lässt sich jedoch auch die Erkenntnis gewinnen, dass die generelle Auseinandersetzung mit digitalen Medien und Anwendungen nach und nach Einzug in den Berufsalltag der pädagogischen Fachkräfte halten und anfängliche Skepsis oder sogar Abwehr nachlassen. Damit scheint eine Öffnung der Skeptiker gegenüber der Thematik einherzugehen, die sich im Rahmen der Gruppendiskussionen durch die Unterstützung von digital kompetenten Kolleginnen einstellt. Diese können einen wertschätzenden Umgang mit bisher unbekanntem digitalen Anwendungen im Rahmen von praktischen Notwendigkeiten wie z. B. Bildungsdokumentationen vermitteln. Damit wird das große Potential der Ziele des Projektes in einem heterogenen Feld der Zielgruppe deutlich.

Die Diskussionsteilnehmer*innen haben aber auch deutlich gemacht, welche Aspekte aus ihrer Sicht für den QiD-Prozess von großer Wichtigkeit waren und damit im bisherigen Format erhalten werden müssen.

Die so gewonnenen Informationen bilden weitere wichtige Elemente für das zu konzipierende E-Learning-Format und verdeutlichen, in welchen Bereichen nun eine gewisse Sättigung bezüglich der gewonnenen Informationen einsetzt, indem sich verschiedene Aussagen wiederholen bzw. durch verschiedene Instanzen / Beteiligte bestätigen. Dies wird im nächsten Schritt noch durch die Auswertung der durchgeführten Expert*inneninterviews mit QiD-Prozessbegleiter*innen und Mitarbeiter*innen aus dem IBEB, die mit QiD betraut sind, ergänzt bzw. abgeglichen.

Literatur

Bohnsack, R. (1999). Rekonstruktive Sozialforschung – Einführung in qualitative Methoden. Opladen: Verlag Barbara Budrich/UTB.

Flick, U. (2007): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbeck: Rowolt

Helfferich, C. (2011): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. 4. Aufl. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

HyAcademy (2017): Was ist eLearning? Einfach erklärt!
<https://www.youtube.com/watch?v=QHcjKWTFy6U> (zuletzt eingesehen am 15.01.2020 MEZ 10.34)

Kaiser, R. (2014): Qualitative Experteninterviews. Konzeptionelle Grundlagen und praktische Durchführung. Wiesbaden: Springer (eBook)

Kühn, T.; Koschel, K.(2018). Gruppendiskussionen. Ein Praxis-Handbuch. Wiesbaden: Springer (eBook)

Kuckartz, U. (2016): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 3. Aufl. Weinheim: Beltz in Juventa

Lamnek, S., Krell, C. (2016). Qualitative Sozialforschung (6. überarbeitete Auflage). Weinheim: Beltz

Przyborski, A.; Wohlrab-Sahr, M. (2010): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. 3. Auflage. München: Oldenbourg

Umsetzung und Gestaltung

Anhang 6:

***Qualitätsentwicklung im Diskurs –
Digitale Kompetenzen, Konzept zur digitalen
Ergänzung im QiD-Ansatz***



Qualitätsentwicklung im Diskurs – Digitale Kompetenzen

**Konzept zur digitalen Ergänzung
im *QiD*-Ansatz**

Projekt: Digitale Kompetenzen stärken –
Qualitätsentwicklung im Diskurs
verstetigen: wie pädagogische Fach-
und Führungskräfte die Digitalisierung
für sich nutzen und gestalten können
(*QiD – Digitale Kompetenzen*)



Impressum

Herausgebende Institution

Hochschule Koblenz
Fachbereich Sozialwissenschaften
Institut für Bildung, Erziehung und
Betreuung in der Kindheit |
Rheinland-Pfalz (IBEB)
Konrad-Zuse-Str. 1
56075 Koblenz

Besuchsadresse:
Karl-Härle-Str. 1-5
56075 Koblenz

Bildnachweis

IBEB / HS Koblenz

Institutsleitung

Prof. Dr. Armin Schneider
(Direktor IBEB)
Ulrike Pohlmann
(Geschäftsführerin IBEB)

Projektleitung

Prof. Dr. Armin Schneider

wissenschaftliche Mitarbeiterinnen

Lara Schindler
Melanie Schmid

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis	101
1. Einleitung.....	102
Teil A	
2. Hintergrund und Zielsetzung	104
2.1 Bedeutung des Digitalen	104
2.2 Digitale Kompetenzen	106
2.3 Befähigung.....	107
2.4 Digitale Selbstwirksamkeit	109
3. Klärende Begriffe.....	111
3.1 Digitale Kompetenz.....	111
3.2 Digitalisierung	113
3.3 Learning Management System (LMS).....	114
4. Das QiD-Digital-Glossar	115
Teil B	
5. Das Format.....	121
6. Die Online-Lernplattform OpenOlat.....	125
7. QiD via OpenOlat.....	127
7.1 Grade der Digitalisierung von QiD.....	129
7.2 Die virtuelle Kursgestaltung bei QiD-Digital.....	131
7.2.1 QiD-Materialien	134
7.2.2 QiD-Methoden digital	135
7.3 Kurzkonzzept zum QiD-Digital-Basiskurs.....	139
7.4 Organisatorisches zu QiD und OpenOlat	141
7.4.1 Wie gelingt die Registrierung bei OpenOlat?	141
7.4.2 Rechtliche Grundlagen zur Nutzung der Online-Lernplattform im QiD-Prozess	141
7.4.3 Support des IBEB.....	142
Anhang.....	143
Literaturverzeichnis	153

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Schaubild Bedeutung des Digitalen, eigene Darstellung	106
Abbildung 2: Schaubild zur Befähigung im digitalen Raum, eigene Darstellung	109
Abbildung 3: Zielscheibe zur Methode zur digitalen Selbstwirksamkeit in Anlehnung an Apollonio, Kletzl & Wächter 2020, eigene Darstellung	110
Abbildung 4: Digitale Kompetenzen in Abgrenzung zu Data Literacy/Digital Literacy und Medienkompetenz, eigene Darstellung	112
Abbildung 5: Wortwolke zu den Inhalten digitaler Kompetenzen, eigene Darstellung	113
Abbildung 6: Einordnung LMS, in Anlehnung an Arnold et al., 2018, S. 60, eigene Darstellung	114
Abbildung 7: Grade der Digitalisierung von QiD und OpenOlat, eigene Darstellung	129
Abbildung 8: Exemplarische Ansicht eines OpenOlat-Kurses für eine QiD-Regionalgruppe („Plus“-Grad)	131
Abbildung 9: Cover des QiD-Manuals	134

1. Einleitung

Liebe Leser:innen,

der digitale Wandel ist ein Thema, das sich durch alle Bereiche unseres Lebens zieht. Ob im beruflichen oder im privaten Rahmen, das gesamte gesellschaftliche Geschehen wird zunehmend digitalisiert und wir alle als Arbeitnehmende, Privatpersonen, Konsumierende und schlichtweg Bürger:innen des Landes profitieren hiervon.

Die Digitalisierung betrifft damit selbstverständlich nicht nur die Lebenswirklichkeit der Erwachsenen, sondern vor allem auch die der Kinder. Unsere Jüngsten wachsen mit dem Gebrauch von immer mehr digitalen Medien auf und legen daher in den meisten Fällen eine rege Selbstverständlichkeit an den Tag. Um hierbei Schritt halten zu können und die Kinder in ihrer Entwicklung bestmöglich unterstützen zu können, ist es wichtig, dass auch die pädagogischen Fachkräfte einen Zugang zu den „neuen“ Medien finden. Grundvoraussetzung für eine kompetente Entwicklungsbegleitung auf diesem Gebiet in Kindertageseinrichtungen sind die digitalen Kompetenzen.

Das Institut für Bildung, Erziehung und Betreuung in der Kindheit | Rheinland-Pfalz (IBEB) hat aus diesem Grund das Forschungsprojekt „Digitale Kompetenzen stärken – *Qualitätsentwicklung im Diskurs* verstetigen: wie pädagogische Fach- und Führungskräfte die Digitalisierung für sich nutzen und gestalten können.“ (kurz: *QiD – Digitale Kompetenzen*) durchgeführt. Ziel war es, den bestehenden Ansatz *Qualitätsentwicklung im Diskurs* um eine digitale Lernplattform zu ergänzen, um so pädagogische Fachkräfte nicht nur darin zu unterstützen, die Qualität ihrer Kindertageseinrichtung zu entwickeln, sondern auch die eigenen digitalen Kompetenzen zu stärken.

Das vorliegende Konzept soll Grundlegendes in Bezug auf die digitale Welt nahebringen und die digitale Ergänzung des *QiD*-Ansatzes beschreiben.

Koblenz, im Dezember 2021

Lara Schindler

Teil A

2. Hintergrund und Zielsetzung

2.1 Bedeutung des Digitalen

Die stetig wachsende Zunahme der Verwendung digitaler Medien in unserem gesamtgesellschaftlichen Leben, dem voranschreitenden Digitalisierungsprozess, lässt dabei nicht den Lebensabschnitt der Kindheit, auch nicht den der frühen Kindheit, aus. Alle Formen von Medien, auch digitale, gehören zur Lebenswirklichkeit von Kindern. Da Sie ihre Umwelt in ihren individuellen Sinnhorizonten interpretieren und ihr Handeln hieraus resultiert (vgl. Theunert, 2007, S. 93), müssen digitalen Medien und deren Wirkung auch in frühen Jahren Bedeutung beigemessen werden. Hilfreich ist dabei sicherlich auch die systemtheoretische Sicht auf das Medienhandeln aller Lebensbereiche, die die Kindheit betreffen, wie sie Spahnel vorschlägt (vgl. 2021). Schließlich sind die Prozesse der Mediatisierung und Digitalisierung, geht man von der Akteur-Netzwerk-Theorie aus, ebenfalls in einem Gefüge zu sehen, in dem Menschen die Technik weder einseitig nutzen, noch von ihr gesteuert werden. Vielmehr entsteht eine Wechselwirkung, die das Besondere der Digitalisierung darstellt (vgl. Eßer, 2020, S. 21; siehe auch Geulen & Hurrelmann, 1980) und somit Auswirkungen schon in der Kindheit mit sich bringt. Eng verbunden hiermit ist die Mediensozialisation als die „sozialtheoretische Perspektive auf das Aufwachsen und Leben in Medienwelten“ (Vollbrecht & Wegener, 2010, S. 9).

Mit der (digitalen) Mediatisierung gewinnen auch immer mehr die non-formalen und informellen Lernprozesse über Medien an Bedeutung und üben folglich Einfluss auf die Institutionen der Bildung, somit auch Kindertageseinrichtungen aus (vgl. Hoffmann, 2020, S. 54). Heute stellen digitale Medien einen präsenten, zuweilen auch omnipräsenten, Teil der Lebenswelt der Menschen dar und nehmen dabei eine selbstverständliche Rolle im Handeln und Denken ein (vgl. Tillmann, 2020, S. 89). Dass dies auch bereits auf (Klein-)Kinder zutrifft, kann man beispielsweise an den Zahlen der miniKIM-Studie 2014 erkennen, wonach Kinder in digital sehr umfangreich ausgestatteten Haushalten aufwachsen (vgl. mpfs, 2015, S. 5) und das Fernsehen das täglich längst genutzte Medium der Kinder ist (vgl. ebd., S. 10). Allen Kindern, auch jenen, die in weniger technisch ausgestatteten Familien aufwachsen, muss im Sinne der Bildungsziele der institutionellen frühen Kindheit, wie der Lebensweltorientierung und auch der Bildungsgerechtigkeit, ein Zugang zu digitalen Medien ermöglicht werden. Ferner ist eine angemessene Begleitung der Kinder von hoher Priorität, damit sie nicht wahllos rezipieren, sondern das Potenzial der digitalen Medien kennen sowie nutzen lernen. Entsprechend begleitet werden müssen Kinder darüber hinaus auch bei der Verarbeitung von negativen

Erlebnissen in Bezug auf die Medien sowie beim Umgang mit den vorherrschenden Risiken (vgl. Friedrichs-Liesenkötter, 2020, S. 447; vgl. Tillmann, 2020, S. 90).

Diese Zugänge im Rahmen der Digitalisierung bedeuten für pädagogische Fachkräfte in Kindertagesstätten gleichzeitig, dass für sie Wissen und Fähigkeiten in Bezug auf digitale Medien notwendig sind. Nur so können letztlich (gerechte) Teilhabe und Partizipation am gesellschaftlichen Leben in der Zukunft der Kinder gefördert werden (vgl. Siller, Tillmann & Zorn, 2020, S. 324 f.; vgl. Knauf, 2018, S. 2). Sie sind mitunter maßgeblich an den Rahmenbedingungen der Kindheit beteiligt und daher in der Verantwortung, auch aus medienpädagogischer Sicht, für das bestmögliche Aufwachsen der Kinder zu sorgen (vgl. Spahnel, 2021, S. 235). Hinsichtlich der Digitalisierung kann und muss Kindertageseinrichtungen demnach eine bedeutende inhaltliche Rolle zugeschrieben werden.

Das Wissen um die Bedeutung der Digitalität bereits in der Frühpädagogik wird durch die eigene Ausbildung bzw. Schulung der digitalen Kompetenzen der pädagogischen Fachkräfte in den Einrichtungen komplettiert. Digital kompetente pädagogische Fachkräfte stellen die Grundlage dar, um die Kinder im institutionellen Setting der Kindertagesbetreuung bei Themen der Digitalisierung sowie der praktischen Umsetzung digitaler Möglichkeiten adäquat begleiten zu können.

Digitale Kompetenzen sind dabei nicht nur in Bezug auf die unmittelbare, das heißt direkte pädagogische Arbeit mit den Kindern vonnöten, sondern auch bei der mittelbaren pädagogischen Arbeit in der Einrichtung. Unmittelbar angewandte pädagogische Arbeit beispielsweise mit und über digitale Medien kann auch als Medienpädagogik bezeichnet werden kann. Die mittelbare pädagogische Arbeit kann in Bezug auf digitale Elemente einen Erprobungs- und Schulungsraum für pädagogische Fachkräfte darstellen, wodurch die digitalen Kompetenzen in organisatorischen und administrativen Kontexten geschult werden, bevor die medienpädagogische Arbeit mit den Kindern stattfindet.

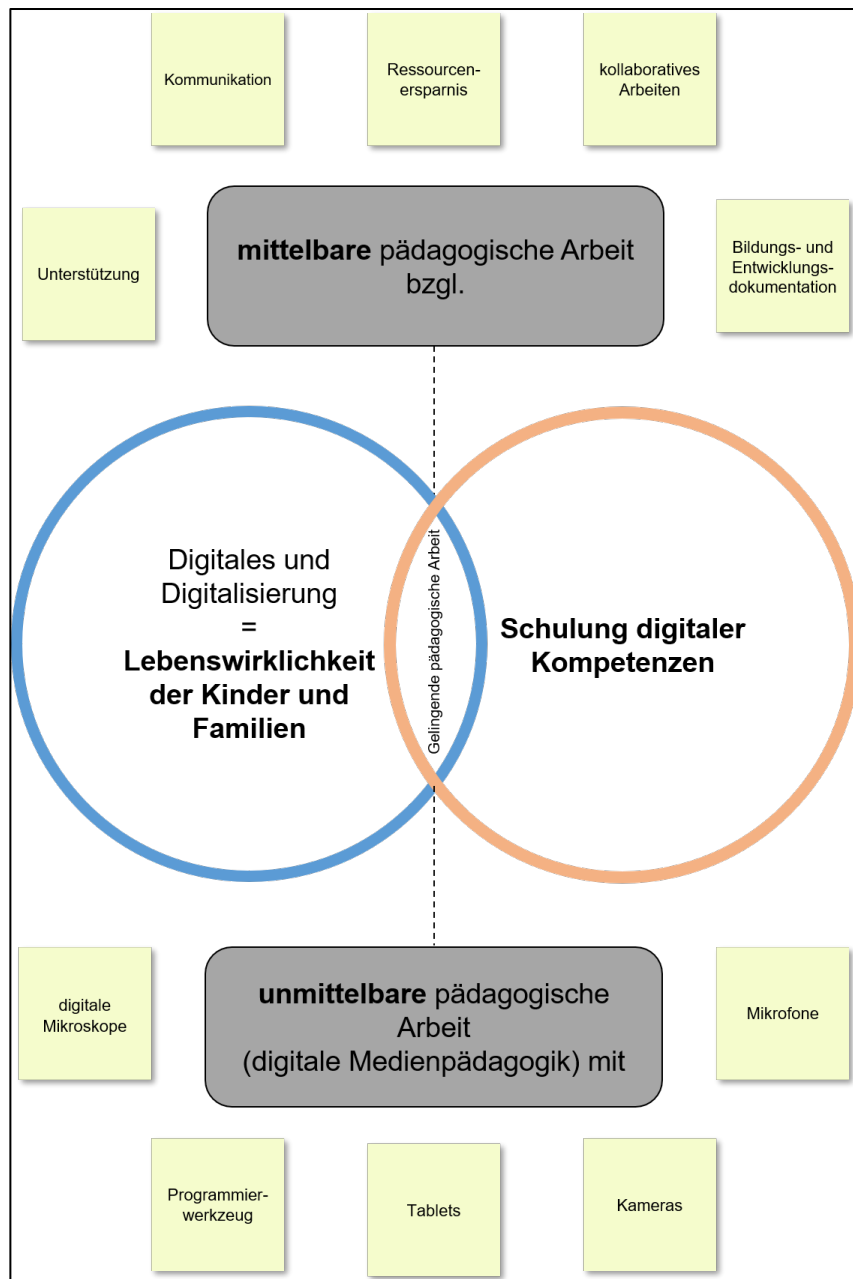


Abbildung 1: Schaubild Bedeutung des Digitalen, eigene Darstellung

2.2 Digitale Kompetenzen

In der Einleitung wurden sie schon erwähnt und auch in der Bezeichnung und dem Namen des Forschungsprojektes sind sie beinhaltet: **Digitale Kompetenzen** – doch was versteht man darunter eigentlich?

Mit dem Einsatz der digitalen Lernplattform im *QiD*-Prozess sollen nicht nur die ansatzspezifischen Inhalte verstetigt, sondern eben auch die digitalen Kompetenzen der Teilnehmer:innen geschult werden. Zunächst scheinen beide Begriffsteile geläufig, doch bei genauer Betrachtung kann eine eindeutige Definition schon schwerer fallen. Das liegt auch

daran, dass eine eindeutige Definition nicht existiert, unter anderem da sich der Begriff und dessen Inhalte ständig weiterentwickelt (vgl. Didacta Verband e.V., 2018a, S. 54).

Allgemein gesprochen werden unter digitalen Kompetenzen technologiebezogene Fertigkeiten verstanden. Digitale Kompetenzen beinhalten dabei den sicheren und kritischen Einsatz von Technik in den Bereichen der Arbeit, Freizeit und Kommunikation. Neben den digitalen stehen aber auch emotionale und soziale Aspekte im Fokus. Damit stellen digitale Kompetenzen umfassende und ganzheitliche Fertigkeiten dar (vgl. ebd.).



Digitale Kompetenz wird oft auch mit den Begriffen *Medienkompetenz* und *Digital Literacy* gleichgesetzt. Im nächsten [Kapitel](#) oder dem [Glossar](#) lesen Sie, was unter diesen Begriffen verstanden wird.

Da wir in einer zunehmend digitalisierten Welt leben, ist es für die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben heute und vor allem zukünftig wichtig, den Umgang mit digitalen Medien zu beherrschen. Daher gelten digitale Kompetenzen heute neben dem Lesen, Schreiben oder Rechnen als Querschnittsfähigkeiten, die ein jeder besitzen sollte. Somit liegt die Verantwortung bei den Erwachsenen und damit auch und vor allem bei der pädagogischen Fachpraxis, Kindern die Chance auf den Erwerb digitaler Kompetenzen zu geben, damit sie sich in der digitalen Welt eigenverantwortlich, selbstbestimmt und sicher bewegen können (vgl. Meinel, 2020, S. 30ff).

Somit ist die Bedeutung digitaler Kompetenzen für pädagogische Fachkräfte nicht von der Hand zu weisen.

Digitale Kompetenz wurde von der EU als eine von acht Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen eingestuft. Damit ist diese Kompetenz ebenso wichtig wie die Lese- und Schreibkompetenz oder die mathematische Kompetenz (aus dem Amtsblatt der Europäischen Union).



[Hier](#) sind die Empfehlungen des Rates der Europäischen Union zu den Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen zu finden.

2.3 Befähigung

Das übergeordnete Anliegen in Bezug auf die digitale Welt muss die **Befähigung** aller Personengruppen der Gesellschaft im digitalen Raum sein. Auch für die pädagogischen Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen ist diese Zielsetzung in Bezug auf das Digitale vonnöten. Unter Befähigung wird in diesem Kontext verstanden, sich im digitalen Raum

kompetent bewegen zu können, indem die digitalen Möglichkeiten für individuelle Zwecke adäquat und sicher genutzt werden. Befähigung zielt dabei auf die Handlungsebene ab, indem die theoretisch und auch praktisch geschulten **digitalen Kompetenzen** im digitalen Raum eigenständig angewendet werden. Die Anwendung digitale Kompetenzen und die vorherige sowie stetige Schulung dieser führen demnach zur Befähigung im digitalen Raum (siehe Abb. 2). Weitere Aspekte, die innerhalb dieses Gefüges wirken und Grundlagen für die letztliche Befähigung im digitalen Raum darstellen, sind beispielsweise eine angemessene Fehlerkultur, Kreativität, Flexibilität, Geduld, Wohlwollen, Mut sowie weitere Softskills (siehe auch Thordsen et al. 2019).

Die **Fehlerkultur** im digitalen Raum sollte im Sinne einer umfänglichen Toleranz für „Fehler“ seitens jeglicher Rolle (Nutzer:in, Referent:in, Teilnehmer:in, Administrator:in etc.) gelebt werden. Durch digitale Möglichkeiten und die dafür notwendige technische Infrastruktur kann man selbst bei gut geschulten digitalen Kompetenzen stellenweise mit diversen Herausforderungen konfrontiert werden, die „Fehler“ zur Folge haben können. Ob es sich um eine schlechte [Internet](#)verbindung, eine Veränderung in Funktionsweisen durch ein kürzliches Update der Software oder einen Tippfehler handelt – ein toleranter Umgang ist in solchen Situationen gegenüber anderen sowie sich selbst eine wichtige Voraussetzung für das Agieren im digitalen Raum. Letztlich dürfen sogenannte „Fehler“ geschehen, die Folge dieser sollte jedoch der Versuch der Problemlösung, Lernen und die weitere Schulung von Kompetenzen sein (siehe auch Murawski & Bick 2017).

Damit in Verbindung stehende Fähigkeiten sind **Flexibilität** und **Kreativität** im Umgang mit dem Digitalen (siehe auch Thordsen et al., 2019; Ala-Mutka, 2011). Kreativität und Flexibilität, die sich untereinander bedingen, helfen bei der oben angesprochenen Problemlösung, indem kreative Wege gefunden werden, um Abhilfe leisten zu können. Aber auch bei der Adaption von analogen Anwendungen und Aufgaben in digitale Kontexte sind diese Fähigkeiten gefragt. Flexibilität und Kreativität in Verbindung mit digitalen Kompetenzen führen zur Befähigung im digitalen Raum, da es möglich wird, fundiert die Herangehensweise, Methoden, Einstellungen und ähnliches an die Anforderungen anzupassen. Diese Qualitäten, die pädagogische Fachkräfte in ihrem analogen Arbeitsalltag in Kindertageseinrichtungen stets beweisen, gilt es von dieser Zielgruppe auch, in das digitale Geschehen zu übertragen.

Gleichzeitig gehören auch weitere Softskills wie Geduld, Wohlwollen, Mut und Durchhaltevermögen zu wichtigen Faktoren des Agierens in der digitalen Welt. Entsprechende **Geduld** und eine **wohlwollende** Haltung sind nicht nur wichtig in Bezug auf weitere Nutzer:innen, sondern auch hinsichtlich der eigenen Person und Fähigkeiten sowie der Technik und den vorherrschenden Rahmenbedingungen. Die in einigen Situationen erforderten kreativen Herangehensweisen gehen auch mit einem gewissen **Mut** einher, Neues zu erproben und anzuwenden. Hierzu wird auf die zuvor geschulten digitalen Kompetenzen zurückgegriffen,

die ein fundiertes, aber mutiges Agieren ermöglichen. Allerdings ist dabei Vorsicht walten zu lassen, da über digitale [Tools](#) Vieles schnell und einfach rückgängig gemacht werden kann (bspw. Tippfehler in einem Dokument auf dem [PC](#) im Gegensatz zur Schreibmaschine), gleichzeitig jedoch „vergisst das [Internet](#) nicht“. Daher ist die stetige Schulung digitaler Kompetenzen für die mutige Anwendung unabdingbar. Dieser stetige Prozess der Ausbildung der sich schnell weiterentwickelnden digitalen Kompetenzen setzt immer wieder auch **Durchhaltevermögen** voraus. Bei der Aneignung von Funktionsweisen und Logiken, aber auch bei der Implementierung von digitalen Ressourcen in alltäglichen Arbeitsabläufen (z. B. die Einführung einer Info-[App](#) in der Elternschaft der Einrichtung oder dem Einsatz einer digitalen Lernplattform im *QiD*-Schulungsprozess) ist eine gewisse Ausdauer gefragt. Schließlich müssen die unterschiedlichen Zielgruppen ebenso wie die eigene Person den entsprechenden Einsatz zunächst kennenlernen, verstehen und letztlich erproben bevor die intendierte Nutzung möglich ist.

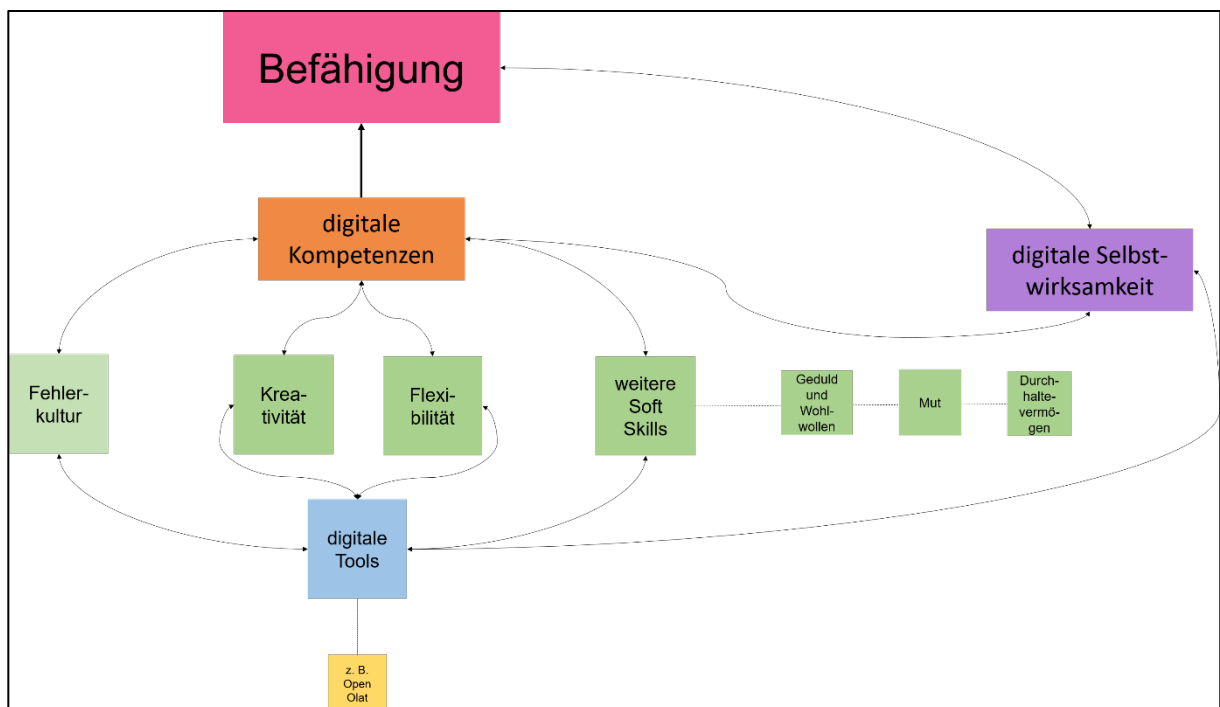


Abbildung 2: Schaubild zur Befähigung im digitalen Raum, eigene Darstellung

2.4 Digitale Selbstwirksamkeit

Mit dem Vorhandensein und der fortwährenden Schulung digitaler Kompetenzen stellt sich auch eine gewisse digitale Selbstwirksamkeit ein, die sich ebenfalls begünstigend auf die Befähigung einer Person im digitalen Raum auswirkt (siehe Abb. 2). Apollonio, Kletzl und Wächter definieren digitale Selbstwirksamkeit als „das Vertrauen in sich selbst, bestimmte digitale Anforderungen aufgrund eigener – mitunter nicht digitaler – Kompetenzen bewältigen zu können.“ (2020, S. 77). Die obengenannten Aspekte und Fähigkeiten tragen somit zur digitalen Selbstwirksamkeit

bei. Ein Element des *QiD*-Digital-Basiskurses (siehe Kapitel 7.3) ist ein exemplarischer Test zur Einschätzung der eigenen digitalen Selbstwirksamkeit mittels Zielscheibenmethode (siehe Abb. 3).

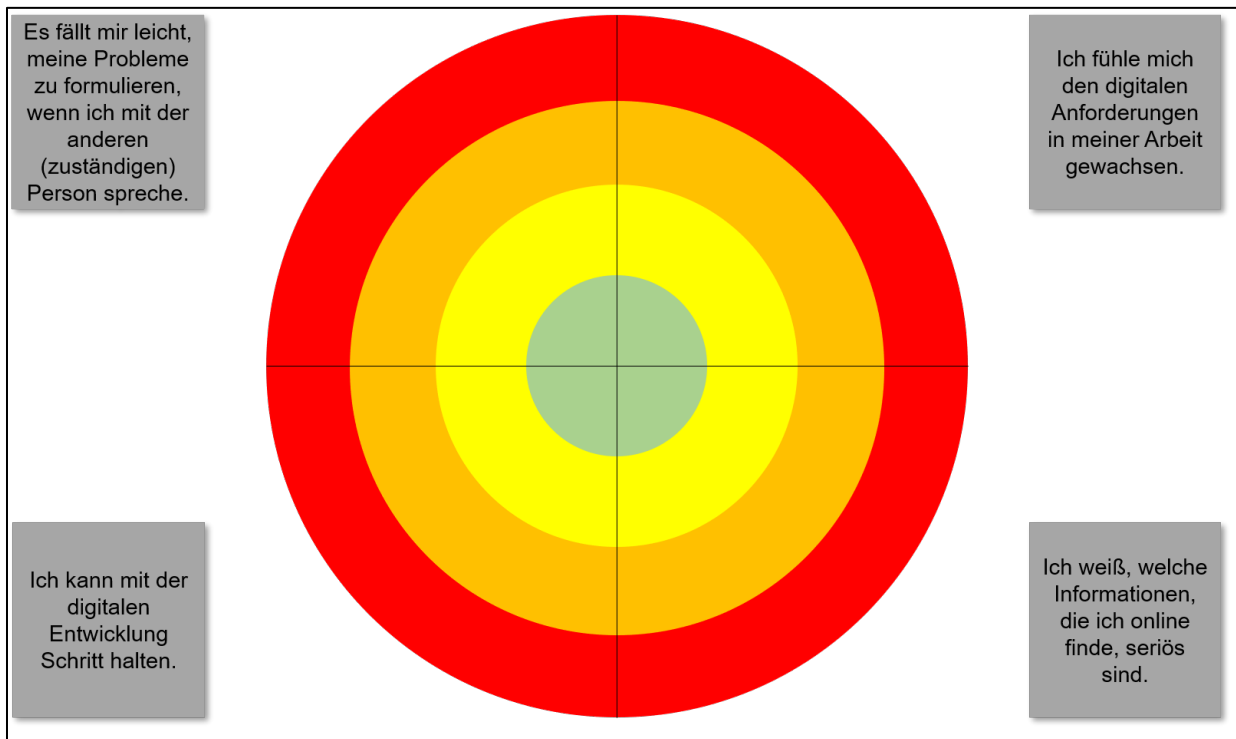


Abbildung 3: Zielscheibe zur Methode zur digitalen Selbstwirksamkeit in Anlehnung an Apollonio, Kletzl & Wächter 2020, eigene Darstellung

3. Klärende Begriffe

Der Umgang mit dem Digitalen ist für die meisten Menschen nach wie vor ein Novum und vor allem wenig durchsichtig. Insbesondere für Nutzer:innen mit wenigen Vorerfahrungen auf diesem Gebiet, wie z. B. die meisten [Digital Immigrants](#), ist dieser Fakt abschreckend. Kein Wunder also, dass sich viele nicht in den digitalen Raum wagen. Auch bzw. gerade wenn vorsichtiges oder gar ängstliches Verhalten gegenüber digitalen Lösungen vorherrschen, ist es wichtig, diesen großen Bereich des heutigen Lebens kennen und verstehen zu lernen.



Prensky führte den Begriff des [Digital Immigrants](#) Anfang der Jahrtausendwende ein. Die Bezeichnung gilt für all jene, die nach 1980 geboren wurden und ohne digitale Medien herangewachsen sind (vgl. 2001). Das Gegenteil der [Digital Immigrants](#) nennt man [Digital Native](#). Im [Glossar](#) befinden sich weitere Begriffserklärungen.

In diesem Kapitel sollen dazu einige grundlegende Begriffe erklärt werden, die für das Agieren in der digitalen Welt hilfreich sind. Dadurch soll das eigene Wissen der digitalen Möglichkeiten erweitert werden, um die Nutzung dieser erleichtern.

3.1 Digitale Kompetenz

Unter digitalen Kompetenzen wird der Erwerb und Besitz von Wissen und Fähigkeiten zu allen Themen, die die Digitalisierung betreffen, verstanden und deren Anwendung (vgl. Groebel, 2020, S. 56). Im Detail bedeutet digitale Kompetenzen zu besitzen zum einen, die Fähigkeiten zu haben, digitale Technologien überhaupt anzuwenden. Somit ist die Fähigkeit der Nutzung von digitalen Ressourcen bereits ein Teil von digitalen Kompetenzen. Durch das eigene Agieren, das Klicken und Schreiben, das Up- und Downloaden, das Surfen und Recherchieren im digitalen Raum werden also Fertigkeiten und Fähigkeiten erlangt. Zum anderen bedeutet es, durch die Art und Weise der eigenen Nutzung, die digitale Veränderung von Abläufen und Prozessen mit voranzutreiben (vgl. Friedrichsen & Wersing, 2020, S. 3). Ebenso wie die Technologien selbst müssen sich auch der Begriff der digitalen Kompetenzen sowie dessen Inhalte ständig weiterentwickeln (vgl. Didacta Verband e.V., 2018a, S. 54).



Die Kultusministerkonferenz hat 2016 in der [Strategie Bildung in der digitalen Welt](#) einen Kompetenzrahmen aufgestellt, der auf dem internationalen [Rahmen der EU \(DigComp\)](#) basiert. Auch wenn die Strategie insbesondere auf das schulische Setting ausgerichtet ist, können die Kompetenzbereiche sehr wohl für weitere Bereiche herangezogen werden. 2021 wurden [ergänzende Empfehlungen zur Strategie](#) veröffentlicht. Die KMK-Strategie sowie der EU-Kompetenzrahmen werden immer wieder als Grundlage für weitere Kompetenzrahmen, wie den des [IFP Bayern](#), verwendet.

Eng verbunden und häufig synonym hierzu verwendet wird [digital Literacy](#) (oder auch [Data Literacy](#)), die sich definitorisch jedoch lediglich auf das Erfassen und Interpretieren von Inhalten in digitalen Kontexten (Medien) bezieht (vgl. Didacta Verband e.V., 2018a, S. 54). Damit stellt [digital Literacy](#) einen Teil digitaler Kompetenzen dar, die jedoch weitaus umfassender zu verstehen sind. Auch die *Medienkompetenz* ist hiervon abzugrenzen, in deren Zentrum die Fertigkeit des Medienumgangs und damit die Medienkritik und das Wissen um deren Einsatz steht (vgl. Schorb, 2017, S. 254).

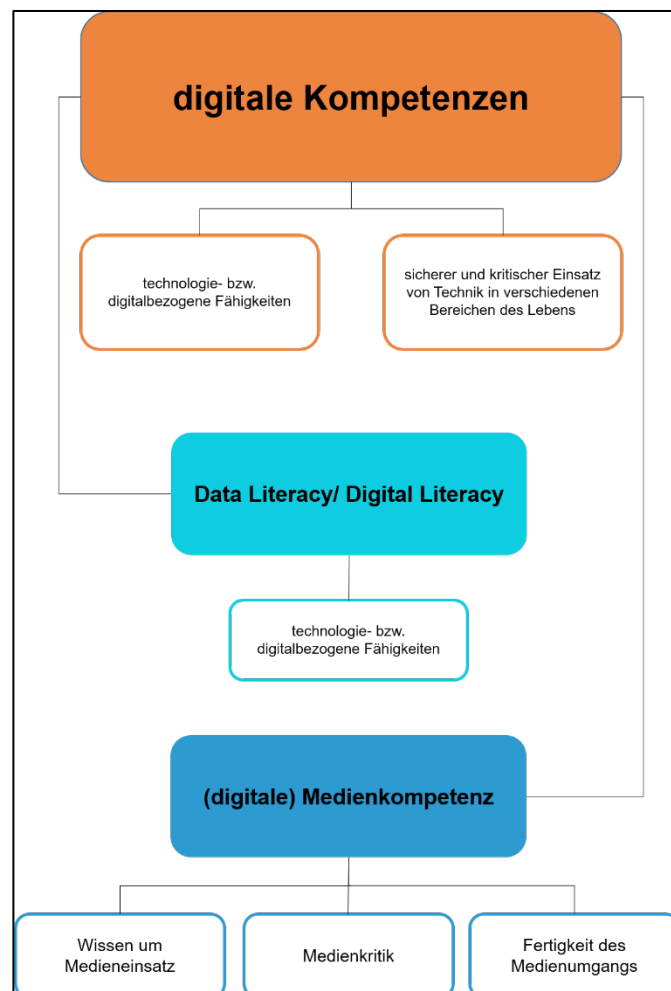


Abbildung 4: Digitale Kompetenzen in Abgrenzung zu Data Literacy/Digital Literacy und Medienkompetenz, eigene Darstellung

Im Rahmen dieses Konzeptes werden digitalen Kompetenzen insbesondere die Fähigkeiten Kreativität und Flexibilität zugeschrieben, die es benötigt, um einen kritischen, sicheren und effektiven Umgang mit digitalen Möglichkeiten zu gestalten. Ein weiterer Begriff, der häufig in Verbindung mit dem Thema Digitalisierung in der Kita in Verbindung steht, ist die *Medienpädagogik*. Hierunter wird der Schutz vor Risiken (digitaler) Medien ebenso wie das Wecken von Interesse an Medien und deren Wirkungen gezählt (vgl. Hoffmann, 2020, S. 43 f.). *Medienbildung* beinhaltet „alle bildungsrelevanten Prozesse mit Medienbezug“ (Tulodziecki, 2015, S. 32) und ist ein Teilbereich der Medienpädagogik. Beide Begrifflichkeiten sind jedoch nicht ausschließlich auf digitale Medien bezogen, sondern schließen ebenfalls analoge Medien wie beispielsweise Bücher mit ein.



Abbildung 5: Wortwolke zu den Inhalten digitaler Kompetenzen, eigene Darstellung

3.2 Digitalisierung

In vielen Kontexten und Bereichen findet sich der Begriff der *Digitalisierung* wieder. Sie ist Gegenstand der Politik, der Globalisierung, der Gesellschaft und schließlich des eigenen Lebens. Trotzdem besteht die Frage, was man sich hierunter vorstellen kann oder gar muss. Letztendlich ist mit Digitalisierung der digitale Wandel der Gesellschaft und Wirtschaft gemeint. Die Entwicklung von analogen zu digitalen Technologien erleichtert uns in jeglichen Bereichen das Leben. Damit stellt die Digitalisierung den wohl wichtigsten Fortschritt unserer Zeit dar. Der Begriff kann für einzelne Teilbereiche oder -Aspekte verwendet werden, die digitalisiert werden oder eben auf den gesamtgesellschaftlichen Wandel bezogen werden.

Der Begriff der Digitalisierung steht zunächst für jegliche Umwandlung von analogen Informationen beziehungsweise Daten in digitale Form, um eine informationstechnische (Weiter-)Verarbeitung durch digitale Endgeräte zu ermöglichen (vgl. De Florio-Hansen, 2020, S. 24). Im allgemeinen Sprachgebrauch wird der Terminus vor allem für den allgemeinen digitalen Wandel der Gesellschaft gebraucht, durch den zunehmend Prozesse und Abläufe digitalisiert werden. Im Kontext dieser Arbeit wird Digitalisierung insbesondere für den zunehmenden Einsatz von digitalen Medien und Lösungen verwendet.

3.3 Learning Management System (LMS)

Die [Online](#)-Plattform OpenOlat, die als digitale Ergänzung für *Qualitätsentwicklung im Diskurs* verwendet wird, ist ein [Learning Management System \(LMS\)](#). Dieser Begriff ist, anders als die vorherigen, weniger geläufig. Ein LMS dient durch den speziellen Aufbau und die anzuwendenden Funktionen zur Unterstützung von netzbasierten Lernprozessen. Im Zentrum stehen dabei Werkzeuge bzw. [Tools](#) zur Kommunikation zwischen allen Beteiligten, zur Zusammenarbeit der Lernenden sowie zur Verwaltung und Bearbeitung von Inhalten (vgl. Arnold et al. 2018, S. 64ff).

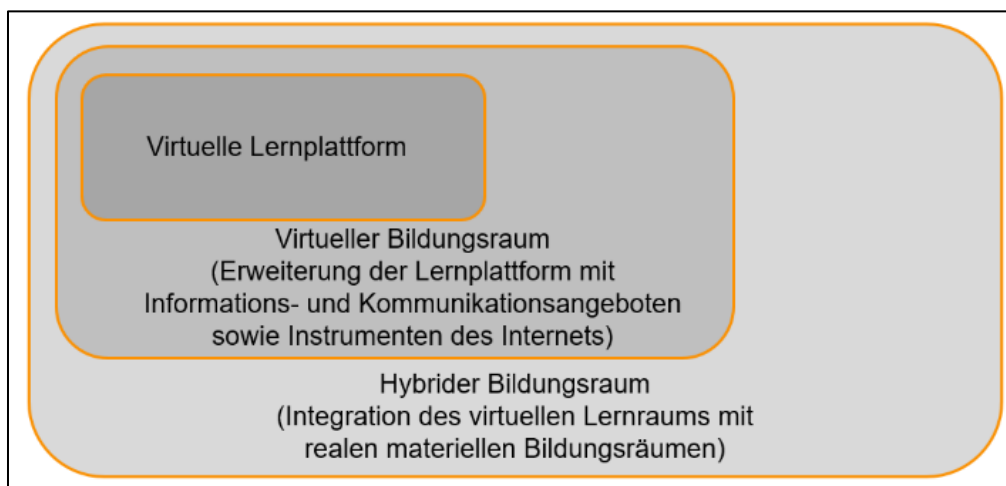


Abbildung 6: Einordnung LMS, in Anlehnung an Arnold et al., 2018, S. 60, eigene Darstellung

4. Das QiD-Digital-Glossar

In Bezug auf den digitalen Raum und digitale Medien gibt es einige wissenswerte Begriffe, die für die Orientierung sowie das Agieren wichtig sind. Oftmals handelt es sich um englischsprachige Bezeichnungen, Abkürzungen oder Zusammensetzungen, sodass nicht unbedingt auf den ersten Blick deutlich wird, was man darunter verstehen kann. Aus diesem Grund werden nachfolgend eine Auswahl von wichtigen Begriffen kurz und prägnant erklärt. Das Glossar steht den QiD-Tandems auch über die Lernplattform OpenOlat zur Verfügung:



Nachfolgend wird eine exemplarische Auswahl des QiD-Digital-Glossars abgebildet. Diese und weitere Begriffe befinden sich ebenfalls als Glossar in den entsprechenden QiD-Kursen auf OpenOlat.

Algorithmus

Ein Algorithmus besteht aus einer Reihe von Anweisungen zur Lösung einer Aufgabe. Bestimmte Schritte müssen dabei in einer festgelegten Reihenfolge ausgeführt werden. Jegliche elektronischen Maschinen (z. B. der [PC](#)) beruhen auf Algorithmen.

App(lication)

Das Wort App ist die Abkürzung von Application, was auf Deutsch ‚Anwendung‘ bedeutet. Als App werden [Computerprogramme](#) bezeichnet, die heute nicht nur auf dem [PC](#), sondern eben auch auf dem [Smartphone](#) und dem [Tablet](#) zu verwenden sind. Über diese Programme können die speziellen Inhalte ganz einfach und schnell abgerufen und verwendet werden. Dargestellt werden sie immer durch individuelle [Icons](#).

Browser

(Web-/[Internet](#)-)Browser sind spezielle [Computerprogramme](#), mit denen man auf die [Webseiten](#) im [Internet](#) gelangt. Hierzu werden spezielle Adressen bzw. [URL](#) verwendet. Die wohl bekanntesten [Browser](#) sind Mozilla Firefox, [Internet Explorer](#), Microsoft Edge, Safari und Google Chrome.

Cursor

Unter Cursor versteht man ein Symbol, das die aktuelle Bearbeitungsposition innerhalb eines [Programms](#) in Form eines pulsierenden Längs- oder auch Unterstrich. Auch der [Mauszeiger](#)

wird häufig als Cursor bezeichnet, obwohl dieser eine eigene Funktion hat.

Data Literacy

Der Begriff Data Literacy steht für Datenkompetenz und beinhaltet die Fähigkeit des kritischen Suchens, Strukturierens, Bewertens und Anwendens von [Daten](#).

Digital Immigrant

Die Bezeichnung Digital Immigrant bedeutet übersetzt digitaler Einwanderer. Hiermit sind Personen gemeint, die vor 1980 geboren wurden und mit den [digitalen](#) Möglichkeiten erst im Erwachsenenalter in Berührung kamen. Das Gegenteil des Digital Immigrants ist der [Digital Native](#).

Digital Literacy

Unter Digital Literacy, in Abgrenzung zur [Literacy](#), versteht man die Fähigkeit einer Person, digitale Aufgaben unter Einbezug eines [Computers](#) zu erfüllen sowie Medien lesen und interpretieren zu können.

Digital Native

Der Begriff Digital Native bedeutet übersetzt digitaler Eingeborener und steht für Personen, die in der [digitalen](#) Welt, das heißt mit zunehmender [Digitalisierung](#) aufgewachsen sind. Personen, die 1980 oder später geboren wurden, gelten als Digital Natives. Das Gegenteil des Digital Natives ist der [Digital Immigrant](#).

Hardware

Unter Hardware werden alle physischen Komponenten eines [Rechners](#) verstanden, hierzu zählen beispielsweise [Festplatte](#), Tastatur, Anschlussbuchsen, Lautsprecher und Mikrofon etc. Das Gegenstück der Hardware ist die [Software](#).

Homepage

Eine Homepage ist die erste Seite bzw. die Startseite einer [Website](#). Sie steht demnach nicht, wie oftmals suggeriert wird, für einen gesamten [Internet](#)auftritt. Achtung: Homepage, [Website](#) und [Webseite](#) meinen nicht dasselbe, auch wenn die Begriffe häufig synonym verwendet werden.

Internet

Das Internet ist als Verbund von Rechnernetzwerken auf der ganzen Welt zu sehen, wodurch sich ein Computer mit anderen verbinden kann. Somit werden Internetdienste wie das World Wide Web und Email ermöglicht. Achtung: Das Internet und das [World Wide Web](#) meinen nicht dasselbe, auch wenn Sie in den meisten Fällen synonym verwendet werden!

Link

Das Wort Link ist die Kurzform von Hyperlink. Unter einem Link versteht man eine Verknüpfung von einem an einen anderen Ort. Durch das Klicken auf einen Link gelangt man sprungartig an eine andere Stelle wie eine [Internetseite](#) oder an eine andere Stelle eines Dokumentes. Links erkennt man zumeist an einer farblichen Absetzung (i. d. R. automatisch hellblau) und einer Unterstreichung. Fährt man mit dem [Cursor](#) über eine solche Stelle, wird aus dem Mauszeiger ein Handsymbol, das dafür steht, dass man hierauf klicken kann.

Medien/Medium

Unter einem Medium oder mehreren Medien versteht man etwas Vermittelndes und kann auch Kommunikationsmittel genannt werden. Zu Medien gehören somit Bücher, Zeitung und Magazine ebenso wie der Hörfunk, das Fernsehen, CDs und DVDs und auch das [Internet](#), E-Books und [soziale Medien](#).

Netiquette

Unter „Netiquette“ versteht man eine Sammlung von Regeln, die explizit für das Verhalten und die Kommunikation im [Internet](#) gelten.

Notebook

Ein Notebook (oder auch Laptop) ist ein speziell gebauter [PC](#), der eine flächenbündig integrierte Tastatur und einen klappbaren [Bildschirm](#) besitzt. Die Bauweise macht den Transport und somit eine standortunabhängige Nutzung möglich.

offline

Offline bedeutet, dass keine Verbindung zwischen einem Gerät und beispielsweise dem [Internet](#) besteht, obwohl die Voraussetzungen vorhanden wären. Das Gegenteil von offline ist [online](#).

online

Als „online“ bezeichnet man unter anderem den Zustand einer funktionierenden Verbindung zwischen einem [Computer](#) und dem [Internet](#). Das Gegenteil zu online ist [offline](#).

PC

Die Bezeichnung PC steht für Personal Computer. Hierzu gehören alle [Computer](#), die nur persönlichen und privaten Alltagsnutzung verwendet werden können. *Achtung: Die Begriffe PC und Computer werden zwar häufig synonym verwendet, meinen aber nicht exakt dasselbe. Ein PC ist immer ein Computer, aber nicht jeder Computer ist ein PC.*

QR-Code

Der QR-Code bedeutet Quick Response-, also Schnelle Antwort-Code. Dieser Code besteht aus schwarzen und weißen Quadraten, die wiederum in einem Quadrat angeordnet sind und so kodierte Daten darstellen. Mit bestimmten [Programmen](#) (QR-Code-Scanner) lassen sich die Daten dekodieren und die Information wird zugänglich (z. B. eine [Internetseite](#)).

Software

Zur Software gehören alle Bestandteile eines [Computers](#), die nicht physisch greifbar bzw. haptisch sind. Es handelt sich dabei um [Programme](#) und deren Daten, die in [digitaler](#) Form vorliegen. Damit die Software jeder Teil eines Computers, der über die Art und Weise entscheidet, was und wie das Gerät Abläufe ausführt. Das Gegenstück der Software ist die [Hardware](#).

Soziale Medien/Social Media

Unter sozialen Medien oder auch Social Media versteht man [digitale](#) Anwendungen, die eine Vernetzung und Kommunikation im [Internet](#) ermöglichen, indem Inhalte wie Texte, Bilder, Videos etc. mit anderen Personen und Gruppen geteilt werden. Die wohl bekanntesten sozialen Medien hierzulande sind z. B. WhatsApp, Instagram und Facebook.

Tool

Ein Tool oder Werkzeug ist ein eigenes kleines [Programm](#), dass in größeren Programmen gewisse Aufgaben erfüllt, z. B. der Kalender oder Taschenrechner am [PC](#).

Update

Unter Update versteht man Aktualisierung einer [Software](#), die immer Verbesserungen und oftmals neue Funktionen mit sich bringt. Um die aktuellsten [Programme](#) auf dem Rechner nutzen zu können, muss dem [Computer](#) erlaubt werden, regelmäßig Updates zu machen.

URL

Der Begriff URL bedeutet einheitlicher Ressourcenanzeiger. Er identifiziert und lokalisiert Ressourcen wie beispielsweise [Websites](#). Allgemein wird hierfür auch die Bezeichnung Internetadresse verwendet. Ein URL ist das, was in die obere Zeile des [Browsers](#) eingegeben wird, z. B. <https://www.hs-koblenz.de>.

virtuell

Das Wort virtuell bedeutet, dass etwas nicht echt, also nicht in der Wirklichkeit vorhanden ist, jedoch als echt erscheint. In unserem Kontext wird virtuell all das bezeichnet, was [digital](#) erzeugt und im [virtuellen Raum](#) stattfindet.

Webseite

Unter Webseite wird eine einzelne Seite einer gesamten [Website](#) angesehen. Damit besteht eine [Website](#) aus mehreren Webseiten. Achtung: Webseite, [Website](#) und [Homepage](#) meinen nicht dasselbe, auch wenn die Begriffe häufig synonym verwendet werden!

Website

Von einer Website spricht man, wenn man alle Seiten meint, die unter einer Adresse zu finden sind, also eine gesamte Internetpräsenz. Achtung: Website, [Webseite](#) und [Homepage](#) meinen nicht dasselbe, auch wenn die Begriffe häufig synonym verwendet werden!

WLAN

Die Abkürzung WLAN steht für Wireless Local Area Network (dt. drahtloses, lokales Netzwerk) und stellt eine kabellose Verbindung zum [Internet](#) dar.

Zwischenablage

Die Zwischenablage des [Computers](#) dient dazu, Daten kurzfristig zwischen zu speichern. Dies geschieht zum Beispiel zwischen zwei Anwendungen. Ein Bild kann in einem [Programm](#) in der Zwischenablage gespeichert werden und in einem anderen Programm direkt eingefügt werden. In der Regel können nicht mehrere [Daten](#) in der Zwischenablage gespeichert werden. Spätestens nach dem Herunterfahren des Rechners ist die Zwischenablage gelöscht.

Teil B

5. Das Format

Alle durchdachten und strukturierten Handlungen oder Arbeiten basieren auf einem gewissen Schema. Solche Ansätze, Konzepte, Formate etc. liefern die Struktur für gewisse Handlungen oder Prozesse. Ebenso ist es auch im Bereich des Digitalen. Die wohl geläufigsten Formate der digitalen Lernwelt sind das E-Learning und Blended Learning. Für die Verwendung der digitalen Lernplattform beim *QiD*-Prozess wurde im IBEB das Format vip-Processing konstruiert.

Was lässt sich unter vip-Processing vorstellen?

Im digitalen Geschehen ist die Verwendung von englischsprachigen Begriffen nicht unüblich. Auch das durch die Hinzunahme der digitalen Lernplattform im *QiD*-Prozess verwendete Format des vip-Processings setzt sich aus englischen Worten zusammen, die allerdings den deutschen sehr ähnlich sind und somit gut abgeleitet werden können:

virtual (dt. [virtuell](#)): steht für das Agieren im virtuellen Raum. Das heißt jegliche Kommunikation über digitale Plattformen, das Arbeiten auf der [Online](#)-Lernplattform OpenOlat und das Bewegen im gesamten [virtuellen](#) Raum (Internet) während des *QiD*-Prozesses.

presence (dt. Präsenz): steht für die analogen Regionalgruppentreffen und Teamsitzungen, bei denen vor Ort alle Tandems mit der Prozessbegleitung sowie die jeweiligen Teams gemeinsam die *QiD*-Inhalte erarbeiten.

Processing (dt. Entwicklung oder Bearbeitung): steht für das Entwickeln und Bearbeiten der Qualität der Einrichtungen, der professionellen Rolle aller Beteiligten und der digitalen Kompetenzen der pädagogischen Fachkräfte.

Das Format des vip-Processing ist ein eigens entwickeltes Format des IBEB in Bezug auf die Digitalisierung von *QiD*. In Vorstudien zu *QiD*-Digital wurden die Gegebenheiten und Erwartungen der Fachkräfte in Bezug auf die Digitalisierung des Ansatzes erhoben (vgl. u. a. Schmid, 2019a/b). Diese dienten schließlich als Grundlage des gesamten Formates samt des didaktisch-methodischen Aufbaus, der Auswahl der [Online](#)-Lernplattform und der Gestaltung der virtuellen Kurse. Damit ist das Format vip-Processing speziell auf die Zielgruppe der pädagogischen Fachkräfte zugeschnitten.

Das Format besteht aus fünf Grundzügen:

- Setting(s):
 - Anteil an Präsenztreffen (Regionalgruppentreffen, Teamsitzungen) als Basis, in denen Inhalte erarbeitet werden und der synchrone Austausch genutzt wird

- Anteil an digitalen Arbeitsschritten (über OpenOlat und im gesamten digitalen Raum), bei denen Inhalte vertieft und bearbeitet werden und der asynchrone Austausch genutzt wird

- Ziele:
 - Schulung in den relevanten Bereichen zur Entwicklung der Qualität der pädagogischen Arbeit im Sinne des Ansatzes *Qualitätsentwicklung im Diskurs*
 - Schulung der digitalen Kompetenzen, um langfristig eine Befähigung im Agieren innerhalb des digitalen Raumes zu erreichen

- Struktur:
 - Prozessverlauf aus QiD-Digital-Basiskurs, Präsenzveranstaltungen (Regionalgruppentreffen), Arbeitsphasen im Tandem und Kita-Team flankiert von der Nutzung der [Online](#)-Plattform OpenOlat zur Bearbeitung der Inhalte und Vernetzung in der Regionalgruppe

- Rolle der:des Prozessbegleiter:in:
 - unterstützende Funktion; Person, die ansatzspezifischen Input liefert, um die Reflexion, den Diskurs und somit die Qualitätsentwicklung bei den Teilnehmer:innen anzustoßen

- Rolle der Teilnehmer:innen:
 - Zielpersonen des Formates, die als Teilnehmer:innen und Nutzer:innen (User) bezeichnet werden können und inputgeleitet Reflexion und Diskurs zur Entwicklung der eigenen pädagogischen Arbeit und Qualität nutzen

Worin bestehen Unterschiede zu anderen digitalen Formaten?

Um die genauen Vorteile des Formates vip-Processing zu erkennen, ist es hilfreich, eine Abgrenzung hinsichtlich anderer (bekannter) Formate vorzunehmen.

Zum einen gibt es den Begriff des **E-Learnings**, der als übergeordnet eingestuft werden kann. Die Bezeichnung steht im Allgemeinen für das Lernen mithilfe der Nutzung von Computern. Es handelt sich also um Arrangements von digitalen Medien, die es in verschiedenen Formen bzw. Formaten geben kann. Bei einem E-Learning-Format bewegt man sich beim Lernen bzw. der Kompetenzentwicklung über digitale Endgeräte in digitalen Räumen. So werden insbesondere

auch Autonomie und Selbstwirksamkeit gefordert (vgl. Arnold et al., 2018, S. 22).

Zum anderen ist der Begriff des **Blended Learnings** zu nennen, der nur eines solcher E-Learning-Formate darstellt. Blended Learning ist ein hybrides Format, das aus einem Anteil des Lernens im digitalen Raum mit digitalen Medien und einem Anteil an Präsenzveranstaltungen besteht. Die digitalgestützten Phasen werden zumeist über LMS, wie zum Beispiel die [Online-Plattform OpenOlat](#), bestritten (vgl. Arnold et al., 2018, S. 23). Das Format beinhaltet schon in der Bezeichnung den Begriff des Lernens (Learning). Somit ergibt sich die Rollenverteilung der Lehrenden und Lernenden, mit dem Ziel, spezifische Inhalte zu vermitteln und Selbstlernprozesse zu initiieren.

Das Format **vip-Processing** bei der digitalen Ergänzung des Schulungsprozess des *QiD*-Ansatzes ist am Blended Learning angelehnt, unterscheidet sich aber vor allem in der breiten Basis der Präsenzanteile, die einen großen Raum einnehmen. Der ausschließlich digitalgestützten Anteile stellen eine Zugabe dar, mit der die nachhaltige Vertiefung der Inhalte gelingt und – im Sinne der Schulung digitaler Kompetenzen – wichtige Erfahrungen sowie Erkenntnisse gewonnen werden. Im Schulungsprozess von *Qualitätsentwicklung im Diskurs* gibt es darüber hinaus keine klassische Lehrende-Lernende-Verteilung. Die digitale Lernplattform dient daher vorrangig zur Distribution von Informationen, bei der die Rezeption und Verarbeitung selbst gesteuert wird und demnach kaum eine Betreuung notwendig ist (vgl. Reinmann-Rothmeier, 2003, S. 35).

Wozu ist ein solches Format hilfreich?

Formate mit gemischten Zugängen (vip-Processing und Blended Learning) oder auch reine internetgestützte Lehr- und Lernformate (E-Learning) werden bisher vor allem im Hochschulkontext oder auch der Aus- und Weiterbildung verwendet.

Im Bereich der pädagogischen Fachkräfte in institutionellen Settings der Frühpädagogik ist der Einsatz solcher Formate (noch) selten zu beobachten (vgl. Schmid, 2019b). Umso bedeutsamer ist es, dass auch pädagogische Fachkräfte ihre digitalen Kompetenzen schulen (möchten), um sich somit nicht nur selbst als Teil der digitalisierten Gesellschaft zurechtfinden zu können, sondern auch um den jüngsten Mitgliedern dieser die bestmögliche Begleitung auf ihren Wegen in die immer mehr digitalisierte Welt bieten zu können. Schließlich hält die Digitalisierung nicht nur Einzug in unseren Alltag, sondern eben auch in die Berufswelt der pädagogischen Fachpraxis.

Gerade daher ist es wichtig, die eigenen digitalen Kompetenzen zu schulen und sich im digitalen Raum orientieren zu können. Die Ergänzung des *QiD*-Ansatzes um die digitale Lernplattform ermöglicht es, die in analogen Treffen behandelten Inhalte orts- und zeitunabhängig zu vertiefen. Somit ist es nicht notwendig, auf einen bestimmten Termin zu warten, um eventuelle Fragestellungen oder Probleme anzusprechen. Vielmehr ist es möglich, zu jeder Zeit mit

anderen Beteiligten in den Austausch zu treten. Auch die Arbeitspapiere sind rund um die Uhr einseh- und abrufbar. Das eigene Arbeiten wird durch ein solches Format flexibler und dadurch effektiver für jede:n Einzelne:n. Nicht nur durch das bloße Agieren im digitalen Raum, sondern vor allem durch das im gesamten *QiD*-Prozess anzuwendende kritische Hinterfragen werden dabei die digitalen Kompetenzen der *QiD*-Tandems geschult.

6. Die Online-Lernplattform OpenOlat

OpenOlat ist eine webbasierte (internetbasierte) Lernplattform, die hierzulande vom [Virtuellen Campus Rheinland-Pfalz \(VCRP\)](#) betrieben wird. Der VCRP stellt nun seit mehr als 20 Jahren eine wissenschaftliche Einrichtung der Hochschulen in Rheinland-Pfalz dar. Die Lernplattform entstand bereits im Jahre 1999 an der Universität Zürich (UZH) und existiert in der bestehenden Form seit 2011. OpenOlat wird an 13 Hochschulen in Rheinland-Pfalz sowie verschiedensten Unternehmen und weiteren Institutionen genutzt. Auch die Hochschule Koblenz verwendet OpenOlat.

OpenOlat lässt sich bequem über den [Browser](#) verwenden, was für die Nutzer:innen bedeutet, dass keinerlei [Software](#) installiert werden muss. Die Funktionsweisen von OpenOlat berücksichtigen die aktuellsten Erkenntnisse aus den Bereichen der Pädagogik, der Lernpsychologie sowie der Medienwissenschaften, der Didaktik und der Technologie.

Der Name OpenOlat steht für OpenOnlineLearningAndTraining. Die Plattform ist als [Learning Management System \(LMS\)](#) zu verstehen und dient im Allgemeinen als [Medium](#) zur Unterstützung bei der Initiierung von Lernprozessen. Dabei gelingen über OpenOlat insbesondere die folgenden Aspekte, von denen auch die Tandems im Schulungsprozess des *QiD*-Ansatzes profitieren können (vgl. VCRP, S. 56):

Bereitstellung von Inhalten

OpenOlat bietet den Raum, Inhalte in verschiedensten Formen gebündelt zur Verfügung zu stellen. Die Möglichkeiten reichen dabei vom Bereitstellen einfacher Textdateien oder Präsentationen zum Download über Videos und [Linklisten](#) bis hin zu Umfragen.

Organisation von Lernaktivitäten

Neben der einfachen Bereitstellung von Inhalten sollen über OpenOlat vor allem auch Lernaktivitäten gezielt organisiert werden können. Hierzu können diverse Ordnersysteme erstellt werden, die die Arbeit rund um die Inhalte strukturieren.

Verwaltung von Kursteilnehmer:innen

Die Verantwortlichen (Besitzer:in, Betreuer:in) des Kurses können die Kursteilnehmer:innen verwalten, indem gewisse Aspekte hinsichtlich der Aktivitäten auf der [Website](#) abgerufen werden können. Diese Nutzungsmöglichkeit dient jedoch nicht der Überwachung der Nutzung der Teilnehmer:innen, sondern vielmehr der optimalen Unterstützung in ihren individuellen Prozessen.

Insgesamt bietet OpenOlat über 30 verschiedene Werkzeuge zur idealen Unterstützung vielfältiger Lernprozesse. Bei einer Kurserstellung werden jedoch nur jene verwendet, die für den jeweiligen Kontext didaktisch sinnvoll sind. Für die Nutzer:innen bedeutet dies, dass nur ein sorgfältig ausgewähltes Repertoire an Funktionen im jeweiligen Kurs zur Verfügung steht.

7. QiD via OpenOlat

Qualitätsentwicklung im Diskurs dient als Ansatz zur Weiterentwicklung der pädagogischen Arbeit von Teams in Kindertageseinrichtungen. Um den Kindern die bestmögliche Begleitung in ihrer Entwicklung zu ermöglichen, werden pädagogische Fachkräfte und Teams in den Themen der Eltern-, Familien-, und Sozialraumorientierung geschult. Dabei bilden die Fundamente „Vielfalt leben“, „Haltung entwickeln“ und „Diskurs nutzen“ die Basis der Qualitätsentwicklung. Durch den Ansatz profitiert das pädagogische Team nicht nur von neuen Methodentechniken, der gemeinsamen Reflexion und Evaluation der eigenen Arbeit, sondern auch einem Blick für das Netzwerken im Sozialraum und darüber hinaus.



Schauen Sie für mehr Informationen zu QiD und weiteren Angeboten des IBEB auch auf unserer [Website](#) vorbei. Hier finden Sie auch nützliche [Erfahrungsberichte](#) zum Ansatz.

Das Forschungsprojekt „Digitale Kompetenzen stärken – *Qualitätsentwicklung im Diskurs* verstetigen: wie pädagogische Fach- und Führungskräfte die Digitalisierung für sich nutzen und gestalten können.“ – oder kurz *QiD – Digitale Kompetenzen* – hat sich drei Jahre mit der Ergänzung des bestehenden *QiD*-Ansatzes um eine [Online](#)-Lernplattform beschäftigt. Ziel ist es, neben der Vermittlung der Inhalte von *QiD*, die digitalen Kompetenzen der Zielgruppe zu stärken.



Zu Beginn des Forschungsprojektes *QiD – Digitale Kompetenzen* wurden Studien zu den Themen „[Data Literacy/ digitale Kompetenz von pädagogischen Fachkräften](#)“ und „[Nutzung von digitalen Medien und E-Learning durch pädagogische Fachkräfte in Kitas](#)“ durchgeführt, die als Grundlage fungierten.

Auch die Folgezertifizierung⁵ von *Qualitätsentwicklung im Diskurs* wird über OpenOlat begleitet. Die Verwendung der Plattform auf dem Weg zu Folgezertifizierung ist freiwillig und soll unterstützend wirken. Dort werden nützliche Hilfestellungen gegeben, aktuelle Veranstaltungen geteilt und wertvolle thematische Inputs zur Verfügung gestellt. Außerdem dienen Kommunikationstools zur Vernetzung mit pädagogischen Fachkräften in ganz Rheinland-Pfalz.

⁵ Die Kursstruktur des Folgezertifizierungskurses folgt einem anderen Aufbau, als die hier aufgeführten Kurse der Regionalgruppen im Schulungsprozess.

Somit findet eine nachhaltige Verwendung der Plattform im Kontext von *Qualitätsentwicklung im Diskurs* auch über den einjährigen Schulungsprozess hinaus statt.

7.1 Grade der Digitalisierung von QiD

Bei der Anwendung der digitalen Komponente von *Qualitätsentwicklung im Diskurs* gibt es drei verschiedene Stufen bzw. Grade. Die verschiedenen Grade der Digitalisierung enthalten gestaffelt eine entsprechend unterschiedliche Anzahl an Funktionen. Jede:r Prozessbegleiter:in entscheidet für die jeweilige Regionalgruppe, welcher Grad der Digitalisierung angewendet werden soll, das heißt, welchen Umfang der entsprechende Kurs haben soll. Im Laufe des Prozesses ist ein Upgrade des Kurses, also eine Erweiterung von Funktionen jederzeit möglich. Ein Downgrade bzw. Entfernen von Funktionen findet nicht statt.

Die verschiedenen Grade sollen die Individualität in der Herangehensweise und Organisation der jeweiligen Regionalgruppen berücksichtigen.



Abbildung 7: Grade der Digitalisierung von QiD und OpenOlat, eigene Darstellung

QiD-Digital „Basic“

Der Grad „Basic“ ist mit den folgenden Funktionen und Inhalten ausgestattet:

- Mitteilungsfunktion
- Ordner für Aufgabenstellungen seitens der:des Prozessbegleiter:in
- Abgabeordner für QiD-Tandems
- QiD-Arbeitsmaterialien
- Kontaktformulare zum Thema QiD (an die:den Prozessbegleiter:in) und zu OpenOlat (an eine:n IBEB-Mitarbeiter:in)
- Netiquette des Kurses
- Informationen zu digitalen Kompetenzen

Diese Werkzeuge stellen das Mindestmaß aller Funktionen und Inhalte dar, die im QiD-Prozess verwendet werden. Bei diesem Grad wird also vorwiegend Contentmanagement betrieben, indem die Inhalte und die gesamte Organisation des Ansatzes strukturiert werden.

QiD-Digital „Medium“

Der „[Medium](#)“-Kurs baut auf dem vorigen auf und erweitert den Prozess um Interaktionsmöglichkeiten. Zusätzlich zu den im „Basic“-Kurs enthaltenen Funktionen stehen hier die folgenden zur Verfügung:

- Diskussionsforum
- Kalender

Die Tandems werden somit zu aktivieren Mitgliedern. Hierbei spielt auch Vernetzung eine Rolle, die ausgehend von den einzelnen Tandems herbeigeführt und unterschiedlich engmaschig betrieben werden kann.

QiD-Digital „Plus“

Der Grad „Plus“ ergänzt den Prozess schließlich um die Funktion der [virtuellen](#) Sitzungsräume. Dazu stehen die folgenden [Tools](#) zur Verfügung, bei denen es sich um unterschiedlich ausgestattete und zu bedienende Angebote handelt:

- BigBlueButton
- OpenMeetings

Hier können Begleitveranstaltungen zu den jeweiligen Regionalgruppentreffen stattfinden, die von der:dem Prozessbegleiter:in oder auch den Tandems selbst initiiert werden können.

The screenshot shows a web browser window displaying an OpenOlat course page. At the top left, there is a navigation menu with 'SOZIALWISSENSCHAFTEN' highlighted. Below it, the course title 'QID - Digital Plus' is visible. The main header area contains a toolbar with icons for 'Kursinfo', 'Glossar', 'Kurs-Chat', and 'Kursuche'. On the right side of the header, there are options for 'TEILNEHMER', 'Benutzerrolle', and 'Mein Kurs'. The left sidebar lists the course structure, including 'Willkommen', 'Organisation', 'Vernetzung', 'QID-Kontaktformular', 'IBEB-Kontaktformular', 'Teilnehmer:innenliste', 'Diskussionsforum', 'Aufgaben', and 'QID-Arbeitsmaterialien'. The main content area features the logos of 'IBEB' (Institut für Bildung, Erziehung und Betreuung in der Kindheit Rheinland-Pfalz) and 'HOCHSCHULE KOBLENZ' (University of Applied Sciences). Below the logos is a colorful illustration of four stylized human figures holding hands, with various toys scattered on the floor. The central text reads: 'Herzlich willkommen im OpenOlat-Kurs zu Qualitätsentwicklung im Diskurs der Regionalgruppe Beispiel A20'.

Abbildung 8: Exemplarische Ansicht eines OpenOlat-Kurses für eine *QiD*-Regionalgruppe („Plus“-Grad)

7.2 Die virtuelle Kursgestaltung bei *QiD*-Digital

Abbildung 3 zeigt die Ansicht eines Kurses einer *QiD*-Regionalgruppe auf der Lernplattform OpenOlat. Neben der sogenannten Toolbar in der oberen Leiste erfolgt die Navigation hauptsächlich über das Kursmenü an der linken Seite. Pfeile vor den einzelnen Menüpunkte bedeuten, dass diese weitere Bausteine bzw. [Tools](#) beinhalten.

Welche Werkzeuge/Tools gibt es?

In dem OpenOlat-Kurs der jeweiligen Regionalgruppe gibt es verschiedene Funktionen, die das Strukturieren des *QiD*-Prozesses, das Vertiefen der Inhalte, das Vernetzen mit den weiteren *QiD*-Tandems und das Aneignen digitaler Kompetenzen erleichtern. Speziell für den *QiD*-Prozess werden die folgenden Werkzeuge/[Tools](#) verwendet (siehe auch Kapitel 7.1):

- Mitteilungsfunktion
- Kalenderfunktion
- Kontaktformulare
- Teilnehmer:innenliste
- Diskussionsforum zum thematischen asynchronen Austausch
- verschiedene Ordnersysteme mit unterschiedlichen Inhalten (z. B. zum Up- und Download)

- erklärende Videos zum Ansatz und Kurs
- verschiedene [virtuelle](#) Sitzungsräume
- Kurssuche-Funktion
- Chatfunktionen
- *QiD*-Digital-Glossar zu Begriffen rund um die Digitalisierung
- [Link](#)sammlung zur Erprobung externer digitaler [Tools](#)

Welche Regeln müssen beachtet werden?

Da die Kommunikation im Netz etwas anders verläuft als von Angesicht zu Angesicht (Face-to-Face-Kommunikation), wurden hierfür besondere Regeln aufgestellt, die häufig unter dem Begriff „[Netiquette](#)“ zu finden sind. Auch für die Nutzung der digitalen Plattform im *QiD*-Prozess wurden solche Regeln erstellt, die sich an den Fundamenten des Ansatzes „Vielfalt leben“, „Haltung entwickeln“ und „Diskurs nutzen“ orientieren:

1. Vielfalt leben:

Auf der [Online](#)-Plattform wird ebenso wie in den Präsenztreffen ein wertschätzender Umgang gepflegt. Das Miteinander ist von Respekt und Toleranz geprägt, wozu alle Nutzer:innen beitragen. Vielfältige Denkweisen und ein bunter Meinungs austausch erweitern den eigenen Horizont und sind somit wichtig für die eigene Entwicklung. Hierbei dient *QiD* stets als ein geschützter Raum, in dem Probleme angesprochen werden dürfen, mit denen alle Beteiligten vertrauensvoll umgehen. Beachten Sie jedoch, dass Geschriebenes aus dem Internet nicht zurückzunehmen ist. Verbreiten Sie im Netz daher keine Namen oder sonstigen sensiblen Daten Dritter. Das Anonymisieren von Daten kann hier helfen.

2. Haltung entwickeln:

Eine angemessene Haltung ist in Ihrem Berufsalltag unabdingbar. Die Entwicklung dieser gelingt auch über die Auseinandersetzung mit Inhalten und Werken Dritter (z. B. Fachliteratur). Achten Sie bei der Nutzung und Verbreitung von Dokumenten, Bildmaterial, Zitaten etc. daher immer auf das Urheberrecht.

3. Diskurs nutzen:

Der lebendige Austausch und Diskurs ist für die Weiterentwicklung der eigenen Person und der eigenen Arbeit unerlässlich. Hierbei stehen auch kritische Auseinandersetzungen mit Themen und die Reflexion von Gegebenheiten im

Fokus. In der Kommunikation im Netz ist dabei besonders auf die Lesbarkeit der Beiträge zu achten. Verwenden Sie daher eine konkrete Sprache, formulieren Sie gegebenenfalls einen prägnanten Betreff. Bedenken Sie auch, dass durchgängige Großschreibung (z. B. ICH KANN NICHTS HÖREN.) und eine Fülle an aneinandergereihten Satzzeichen (z. B. !!!!!!!!) im Netz als aggressiv bzw. aufdringlich gewertet werden.

Diese Regeln sollen Sie nicht vom aktiven Interagieren im Internet abhalten. Ganz im Gegenteil: Diese Verhaltensregeln dienen zu Ihrer eigenen und der Sicherheit der weiteren Nutzer:innen, damit Sie die Möglichkeiten der digitalen Welt friedlich nutzen können.

Die Einhaltung der Regeln muss beim ersten Betreten des Kursraumes im Rahmen der spezifischen Nutzungsbedingungen akzeptiert werden (siehe Kapitel 7.6).

Was sind die Aufgaben der QiD-Tandems und der QiD-Prozessbegleiter:innen?

Im Zuge der Ergänzung des QiD-Ansatzes um die digitale Lernplattform ändern bzw. erweitern sich die Anforderungen und Aufgaben der QiD-Tandems sowie QiD-Prozessbegleiter:innen um wenige Aspekte, die hier dargestellt werden.

Aufgaben der Tandems:

- die einmalige **Registrierung** des Kita-Tandems für die [Online](https://olat.vcrp.de/dmz)-Lernplattform OpenOlat auf <https://olat.vcrp.de/dmz>
- die aktive Teilnahme am **QiD-Digital-Basiskurs** sowie die kontinuierliche **Nutzung der Online-Lernplattform OpenOlat** (Kommunikation, Contentmanagement etc.)
- die aktive Teilnahme an **allen QiD-Regionalgruppentreffen** einschließlich der **Bearbeitung der Aufgaben** während und zwischen den Regionalgruppentreffen in den Kita-Teams
- die Anfertigung einer **QiD-Prozessdarstellung** inklusive einer Teamreflexion in der Kita basierend auf dem QiD-Leitfaden
- die verbindliche Teilnahme am abschließenden **Reflexionsgespräch**

Der:die QiD-Prozessbegleiter:in entscheidet mit Blick auf die Bedarfe der Regionalgruppe, wie die Inhalte der QiD-Regionalgruppentreffen mithilfe von OpenOlat verwaltet werden sollen. Die Kommunikation und das Contentmanagement finden jedoch ausschließlich über OpenOlat statt. Ein Kernaspekt in Bezug auf OpenOlat besteht in der Motivation der Tandems, die Lernplattform

umfassend zu verwenden, indem immer wieder auf geeignete Funktionen und [Tools](#) verwiesen und diese nach Möglichkeit von dem:der Prozessbegleiter:in selbst verwendet werden.

Die Tandems sollen insbesondere zu folgenden Punkten angehalten werden:

- **Vernetzung** über OpenOlat (Diskussionsforum, Chat, digitale Meetings etc.)
- Verwendung von **digitalen Tools** und digitalen *QiD*-Methoden
- Abgabe der **Prozessdarstellungen** über OpenOlat

7.2.1 *QiD*-Materialien



Abbildung 9: Cover des *QiD*-Manuals

Als Grundlage für die Arbeit im *QiD*-Ansatz dient das *QiD*-Manual. Die Inhalte helfen bei der Vorbereitung, dem Orientieren, werden im Prozess intensiv bearbeitet und dienen auch nach Abschluss des *QiD*-Schulungsprozesses zur Aktivierung neuer Prozesse, die eigenständig erarbeitet werden, um die Qualität der Einrichtung kontinuierlich weiterzuentwickeln. Charakteristisch für den Ansatz sind die Rückkopplungsschleifen und Reflexionsfragen, die in den Materialien zu finden sind. Auch der große Fundus an Methoden für den Prozess und die gesamte Teamarbeit in pädagogischen Einrichtungen zeichnet die *QiD*-Materialien aus (siehe nächstes Kapitel).

Neben den Print-Materialien werden im Prozess weitere Materialien in digitaler Form von der:dem Prozessbegleiter:in über die Lernplattform OpenOlat zur Verfügung gestellt. Die digitalen Dokumente können entweder ausgedruckt oder aber digital verwaltet und bearbeitet werden.

7.2.2 QiD-Methoden digital

Die persönliche Interaktion ist im pädagogischen Alltag das wichtigste Instrument. Schließlich werden hierüber Beziehungen und Bindungen aufgebaut, die zwischen Kind und Fachkraft, Eltern und Fachkraft, aber eben auch unter den Fachkräften von essentieller Bedeutung sind. Die Methoden, die für den QiD-Prozess empfohlen werden, finden jeweils in der Groß- oder in Kleingruppen statt und sind vorrangig auf Face-to-face-Situationen ausgelegt.

Viele der bestehenden Methoden können aber auch gänzlich in digitaler Form angewendet oder mithilfe digitaler Werkzeuge erweitert werden. Hierdurch können viele Vorteile genutzt werden.

Insbesondere folgende [Tools](#) können zur digitalen Erweiterung der Methoden genutzt werden:

Whiteboard

Auch wenn man kein Whiteboard bzw. Smartboard in der Einrichtung zur Verfügung hat, kann man entsprechende Funktionen über Apps (z. B. [Microsoft Whiteboard](#)) auf einem Tablet nutzen. Dazu dient das Tablet als Whiteboard, auf dem man Ideen festhalten und strukturieren kann. Mit dem Finger oder einem entsprechenden Stift lassen sich Grafiken, Fotos, Formen, Texte etc. einfügen. Verbindet man das Tablet mit einem größeren Bildschirm oder gar einem Beamer, ist die Bearbeitung für alle gut sichtbar.

Vorteile solcher Anwendungen sind:

- Inhalte lassen sich jederzeit speichern.
- Ein Weiterarbeiten ist zu jeder Zeit möglich.
- Die Bearbeitung ist orts- und zeitunabhängig (z. B. RGT und Teamsitzung).
- Inhalte können problemlos gelöscht, neu angeordnet und ergänzt werden.

Audio- und Videoaufnahmen

Mithilfe von Audio- und/oder Videoaufnahmen lassen sich gewisse Eindrücke besser verdeutlichen, Wortlaute und Gegebenheiten eins zu eins festhalten und Lerneffekte besser nutzen. Audiosequenzen können mit bereits auf dem Computer, Tablet oder Smartphone vorinstallierten Tools wie einer Diktiergerätfunktion aufgenommen werden. Ein Zusätzliches Mikrofon verbessert die Qualität, ist aber keine Grundvoraussetzung. Videoaufnahmen gelingen schnell und unkompliziert über die Kamerafunktion eines Gerätes.

Zu den Vorteilen solcher Funktionen gehören:

- Inhalte können ungefiltert und authentisch geteilt werden.
- Inhalte können leicht gespeichert und bearbeitet werden.
- Ein multimediales Arbeiten wird unterstützt.
- Inhalte können in weitere digitale Arbeiten (z. B. Whiteboard) eingebettet werden.

Digitale Concept Map

Mithilfe einer Concept Map lassen sich Ideen strukturieren. Mittels Kästen und Pfeilen werden Verbindungen zwischen Inhalten hergestellt, um ein Gedanken, Wechselwirkungen und Beziehungen zu ordnen. Solche Grafiken lassen sich in digitaler Form über Programme wie Microsoft Word oder PowerPoint erledigen. Außerdem gibt es spezielle Anwendungen (z. B. [Canva](#), [Padlet](#), [Miro](#)), die hierfür besonders geeignet sind. Hier gelingt die Erstellung nicht nur leicht, sondern auch kollaborativ, sodass mehrere Personen gleichzeitig daran arbeiten können.

Einige Vorteile digitaler Concept Maps sind:

- Inhalte lassen sich direkt mit Bildern, Skizzen, Video, Audio oder Links versehen.
- Die Bearbeitung ist orts- und zeitunabhängig.
- Inhalte können problemlos gelöscht, neu angeordnet und ergänzt werden.
- Die Bearbeitung kann von mehreren Geräten gleichzeitig erfolgen.

Digitale Karten

Insbesondere bei Methoden in Bezug auf den Sozialraum lassen sich digitale und interaktive Karten nutzen (z. B. über [Google Maps](#)). Über das Teilen des Links lässt sich eine angelegte Karte von mehreren Beteiligten bearbeiten.

Vorteile der Nutzung solcher Karten:

- Ein asynchrones Arbeiten an Karten ist möglich.
- Die Bearbeitung ist orts- und zeitunabhängig.
- Vielfältige Perspektiven können durch den Einbezug mehrerer Beteiligter eingebaut werden.
- Es können individuelle Bilder von Orten eingefügt werden.

Die nachfolgende Tabelle verschafft einen Überblick über die Anwendungsmöglichkeiten der oben beschriebenen Funktionen für die bestehenden Methoden aus dem [QiD-Manual](#):

Methode	Zu finden im QiD-Manual auf Seite...	Digitale Umsetzung
Analyse zu individuellen und sozio-kulturellen Voraussetzungen	62f	Concept Map
Anforderungen an das Tandem	64ff	Whiteboard
Assoziationen-ABC	67f	Whiteboard
Assoziative Landkarte/Mindmapping	69	Whiteboard oder Concept Map
Concept Mapping	70f	Concept Map oder Whiteboard
Der siebte Sinn	72	Audio- und Videoaufnahmen
Die richtige Sprache finden	78	Concept Map
Ein Plädoyer an die Stolpersteine	79	Audio- und Videoaufnahmen
Eisenhower-Matrix	83f	Whiteboard
Erwachsenensätze	85	Audioaufnahmen
Familienposter	86	Whiteboard
Feedback 3. Ordnung	87	Concept Map
Foto-Landkarten zum Lebensumfeld	89	Digitale Landkarte, Audio- und Videoaufnahmen
Institutionenbefragung	92	Audio- und Videoaufnahmen
Ishikawa-Diagramm	93f	Whiteboard
Johari-Fenster	95f	Whiteboard
Kartenabfrage	97	Whiteboard oder Concept Map
Kommunikation erfolgreich gestalten: Die Stegreifrede	98	Audio- und Videoaufnahmen
Mind-Mapping	100	Whiteboard oder Concept Map
Nadelmethode	101	Digitale Landkarte,

		Audio- und Videoaufnahmen
Netzwerke kartografieren	102	Whiteboard oder Concept Map
Oldenburger Vielfaltsmatrix	103	Whiteboard
Persönliche Landkarte	105	Whiteboard
Postersession	106	Whiteboard oder Concept Map
Pyramide	107f	Whiteboard
„S.M.A.R.T. gedacht“	109	Whiteboard
Spurensuche	110	Whiteboard, Audio- und Videoaufnahmen
Sozialräumliche Perspektive	111	Digitale Landkarte, Audio- und Videoaufnahmen
Stärkenbaum	113	Whiteboard
Stärken-Schwächen-Analyse	114f	Concept Map
Talente-Mind-Map	116	Whiteboard oder Concept Map
Entwicklungsscheibe	118	Whiteboard oder Concept Map
Ziel-Methode	119	Whiteboard



Fast alle Methoden lassen sich auch in den digitalen Raum verlagern, sodass sie innerhalb eines virtuellen Meetings angewendet werden können. Das kann bei räumlicher Trennung des Teams oder bei der Zusammenarbeit mit weiteren Beteiligten wie z. B. Trägervertreter:innen oder Fachkräften aus anderen Einrichtungen hilfreich sein.

7.3 Kurzkonzept zum QiD-Digital-Basiskurs

Ziele	
<ul style="list-style-type: none"> • Es soll eine umfassende und verständliche Definition von <i>digitalen Kompetenzen</i> vermittelt werden, sodass die Komplexität und Bedeutung dieser deutlich werden. • Es sollen exemplarisch digitale Tools kennengelernt werden, indem wichtige Funktionen vorgestellt, diese eigenständig erprobt und Fragen hierzu gestellt werden. • Es soll die Bedeutung des Digitalen in der heutigen Zeit heraus- und notwendige Soft Skills vorgestellt werden. 	
Beteiligte	
<ul style="list-style-type: none"> • Tandems der Regionalgruppe, • Prozessbegleiter:in der Regionalgruppe und/oder • verantwortliche:r IBEB-Mitarbeiter:in 	
Digitale <u>Tools</u>	
<ul style="list-style-type: none"> • Zoom als Plattform für die Veranstaltung • die <u>Online</u>-Lernplattform OpenOlat • eine PowerPoint-Präsentation zur Vermittlung gewisser Inhalte • ein spezielles Miroboard zur visuellen Unterstützung und dem Aktivwerden der Teilnehmer:innen in Bezug auf gewisse Inhalte • Miro, Padlet und EtherPad als vorgestellte Tools mit Verweisen auf Äquivalente 	
Inhalte	
1. Einstieg	<ul style="list-style-type: none"> • Input: Das Verständnis von Befähigung, Fehlerkultur → Schaubild auf dem Miroboard
	<ul style="list-style-type: none"> • Plenumsfrage: Wo gibt es Hemmungen? → Dokumentation der Antworten auf dem Miroboard
	<ul style="list-style-type: none"> • Input: Bedeutung des Digitalen (für mittelbare und unmittelbare Arbeit (Unterscheidung!), Akteur:innen, Vor- und Nachteile) → Schaubild auf dem Miroboard
2. Was sind digitale Kompetenzen?	<ul style="list-style-type: none"> • Input: Vorstellung von Definitionsansätzen (Definition, die dem Projekt QiD – <i>Digitale Kompetenzen</i> zugrunde liegt
	<ul style="list-style-type: none"> • Input: Kompetenzrahmen der Kultusministerkonferenz
3. OpenOlat	<ul style="list-style-type: none"> • Interaktive Aufgabe: Erkundung des Kursraumes der Regionalgruppe sowie Aufgabenstellungen zur Nutzung unterschiedlicher Funktionen
4. Soft Skills	<ul style="list-style-type: none"> • Input: Kreativität, Flexibilität, Geduld, Wohlwollen, Mut etc. → Schaubild auf dem Miroboard

5. Digitale Selbstwirksamkeit	<ul style="list-style-type: none"> • Interaktive Aufgabe: Test mittel Zielscheibenmethode auf dem Miroboard
6. Digitale Tools	<ul style="list-style-type: none"> • Input mit Plenumsdiskussion: sinnvolle Einsatzmöglichkeiten in der Kita
	<ul style="list-style-type: none"> • Interaktiver Input: Vorstellung von Miro mit anschließender Erprobung
	<ul style="list-style-type: none"> • Interaktiver Input Vorstellung von Padlet mit anschließender Erprobung
	<ul style="list-style-type: none"> • Interaktiver Input Vorstellung von EtherPad mit anschließender Erprobung
	<ul style="list-style-type: none"> • Input/ Hinweis: WhatsApp ist kein geeignetes Tool (rechtliche Aspekte)
7. Kollegialer Austausch zu den Inhalten des Kurses	<ul style="list-style-type: none"> • Austausch: ausschließlich für Tandems (ohne Prozessbegleiter:in sowie IBEB-Mitarbeiter:in)
	<ul style="list-style-type: none"> • Plenum: Fragerunde basierend auf dem kollegialen Austausch
8. Abschluss	<ul style="list-style-type: none"> • Plenum: Fragen, Anregungen
	<ul style="list-style-type: none"> • Plenum: Evaluation
Setting	
<ul style="list-style-type: none"> • Zoom-Meeting • jede:r Teilnehmer:in nimmt nach Möglichkeit von einem separaten Endgerät aus teil 	
Material	
<ul style="list-style-type: none"> • Handreichung zu digitalen Tools (siehe Anhang 1) • Tabelle zu Einsatzmöglichkeiten digitaler Tools in der Kita • PowerPoint-Präsentation • Miroboard 	
Dauer	
<ul style="list-style-type: none"> • Die Dauer des <i>QiD</i>-Digital-Basiskurses beträgt drei Stunden. 	
Hintergrundinformation	
<ul style="list-style-type: none"> • Durch die Erweiterung des regulären <i>QiD</i>-Prozesses um einen exklusiven Kurs erhöhen sich die Kosten des Schulungsprozesses um 200,- € auf 1.950,- €. 	

7.4 Organisatorisches zu *QiD* und OpenOlat

7.4.1 Wie gelingt die Registrierung bei OpenOlat?

Für den Gebrauch der [Online](#)-Lernplattform ist, wie bei den meisten digitalen Angeboten, zunächst eine einmalige Registrierung notwendig. Hierzu wird eine gültige E-Mail-Adresse benötigt. Die Registrierung bei OpenOlat gelingt in wenigen Minuten und ist ohne großen Aufwand zu bewältigen.

Den *QiD*-Tandems steht eine übersichtliche Handreichung zur Registrierung auf der Plattform zur Verfügung, die alle notwendigen Hinweise bereithält (siehe Anhang 2).

7.4.2 Rechtliche Grundlagen zur Nutzung der Online-Lernplattform im *QiD*-Prozess

Zur Teilnahme an *QiD* und der Nutzung der [Online](#)-Lernplattform müssen gewisse Regelungen eingehalten, das heißt gewisse Bedingungen erfüllt werden. Auch wenn die heute überall zu findenden Nutzungsbedingungen und Datenschutzerklärungen in den meisten Fällen nicht nutzer:innenfreundlich verfasst sind und oftmals lediglich überflogen werden, so sind diese rechtlichen Grundlagen wichtig, um beide Parteien abzusichern.

Für den *QiD*-Prozess gibt es verschiedene rechtlich bindende Dokumente, die für eine Teilnahme akzeptiert werden müssen.

1. Absichtserklärungen des IBEB

Zu Beginn eines *QiD*-Prozesses unterzeichnet jede Einrichtung und jeder Träger eine Absichtserklärung, die zum einen die Voraussetzungen zur Zertifizierung im Rahmen *von Qualitätsentwicklung im Diskurs* beinhalten und zum anderen die Verwendung der personen- und einrichtungsbezogenen Daten regelt.

2. Nutzungsbedingungen des VCRP auf OpenOlat

Bei der Registrierung auf OpenOlat müssen die Nutzungsbedingungen des Betreibers VCRP ebenso wie auf anderen [Websites](#) und Kanälen akzeptiert werden. Hierzu gehört auch die Datenschutzerklärung des VCRP.

3. Nutzungsbedingungen und Datenschutzerklärung der *QiD*-Kurse auf OpenOlat

Für die *QiD*-Kurse gilt zusätzlich eine eigene Nutzungsbedingungen des IBEB, die auf die Beachtung der kursspezifischen Regeln, einer sogenannten [Netiquette](#), hinweist.

In der Datenschutzerklärung wird der Umgang mit personenbezogenen Daten im digitalen Kursraum thematisiert.

7.4.3 Support des IBEB

Das IBEB steht den Nutzer:innen jederzeit zur Unterstützung zur Verfügung. Sie können sich mit jeglichen Fragen zu OpenOlat und *QiD*, aber auch darüber hinaus (z. B. Veranstaltungen, Inhalten) an die Mitarbeiter:innen des IBEB wenden.

Über das Kontaktformular IBEB im Kurs der Regionalgruppe werden die entsprechenden Mitarbeiter:innen des IBEB erreicht.

Anhang

Anhang 1: Handreichung zu digitalen Tools

Handreichung zu digitalen Tools

Miro			
Art	Allgemeines	Nutzung	Link
Collaboration-Board	<ul style="list-style-type: none"> Gemeinsames Arbeiten an und mit verschiedenen Vorlagen (Templates) Einsatzmöglichkeiten: Lehre, Veranstaltungen, Workshops Zugang: Lizenz für alle über das IBEB vorhanden 	<p>Grundlegende Funktionen</p> <ul style="list-style-type: none"> Zoom: über Scrollen Navigieren: Ziehen per Mausklick Toolbar am linken Rand (Werkzeuge siehe <i>Erstellen</i>) <p>Erstellen</p> <ul style="list-style-type: none"> Vorlagen nutzen oder eigenes Board erstellen <p>Ausgewählte Werkzeuge der Toolbar:</p> <ul style="list-style-type: none"> <u>Mauszeiger</u>: Auswählen <u>Textfeld</u>: kann überall eingefügt und über die beim Einfügen erscheinende Leiste formatiert werden <u>Sticky Note (Post It)</u>: kann überall eingefügt, beschrieben und über die beim Einfügen erscheinende Leiste formatiert werden <u>Pfeile</u>: können jegliche Elemente verknüpfen und passen sich Bewegungen der Elemente an <u>Stift</u>: über Lasso-Funktion können mehrere Elemente gleichzeitig ausgewählt werden <u>Kommentar</u>: Kommentieren einzelner Elemente, Verlinkungen von Personen, Kommentare können über das entsprechende Icon in der Leiste unten links angezeigt werden <u>Rahmen</u>: so werden betreffende Elemente gruppiert (z. B. gemeinsames Bewegen), alle Rahmen können über das entsprechende Icon in der Leiste unten Links angezeigt werden und über den Präsentationsmodus nacheinander gezeigt werden <u>Upload</u>: Elemente (z. B. Dokumente, Bilder) hochladen 	Starte HIER ein eigenes Miroboard. Am IBEB-Testboard kann sich jederzeit ausprobiert werden.

		<p>Teilen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Über den <i>Share-Button</i> oben rechts • Möglichkeit, den Link direkt per Email zu senden • Wichtige Einstellung, wenn andere mitgestalten sollen: <i>Anyone with the link: Can edit.</i> <p>Speichern und Exportieren</p> <ul style="list-style-type: none"> • Das Board wird automatisch zwischengespeichert. • Der Export kann rechts neben dem Board-Namen in verschiedenen Formaten vorgenommen werden. <p>Sonstiges</p> <ul style="list-style-type: none"> • Der Name des Boards befindet sich oben links und kann jederzeit verändert werden. • Links neben dem eigenen Profilbild können die Cursors der anderen Personen ein oder ausgestellt werden. • Einzelne oder alle Personen können über das eigene Profilbild zu sich gerufen werden. 	
--	--	--	--

Padlet			
Art	Allgemeines	Nutzung	Link
Collaboration-Board	<ul style="list-style-type: none"> Gemeinsames Arbeiten an und mit verschiedenen Vorlagen (Formate) Verschiedene Formate: z. B. Mindmap, Timeline, Landkarte Einsatzmöglichkeiten: Lehre, Veranstaltungen, Workshops Zugang: kostenlos (begrenzte Anzahl von Boards), Registrierung notwendig 	Grundlegende Funktionen <ul style="list-style-type: none"> Navigieren: über Navigationsleisten am rechten und unteren Rand des Browserfensters Beiträge (Posts) können über einen Doppelklick auf das Board oder das Plus-Symbol unten Links eingefügt werden. 	Starte HIER ein eigenes Padlet. Am IBEB-Testboard kann sich jederzeit ausprobiert werden.
		Erstellen <ul style="list-style-type: none"> Format auswählen Beiträge einfügen (siehe oben) Entsprechende Überschriften und Inhalt einfügen Hochladen: Dateien vom PC hochladen Link: Internetseite verlinken (wird mit Bild eingefügt) Mehr: hier können weitere Inhalte eingefügt werden, z. B. ein Ort Erstellte Posts können angepasst werden über die jeweils darüber auftauchende Leiste: Über <i>Mehr</i> kann man die Farbe ändern oder Verknüpfungen zwischen Posts erstellen oder trennen. 	
		Teilen <ul style="list-style-type: none"> Über <i>Mehr</i> (drei Punkte) oben rechts und dann <i>Teilen</i> oder <i>einbetten</i> kann der Link kopiert oder direkt per Mail versendet werden oder ein QR-Code generiert werden. 	
		Speichern und Exportieren <ul style="list-style-type: none"> Das Padlet wird automatisch zwischengespeichert. Der Export kann unter <i>Mehr</i> (drei Punkte) oben rechts und dann <i>Exportieren</i> in verschiedenen Formaten vorgenommen werden. 	
		Sonstiges <ul style="list-style-type: none"> Über <i>Modifizieren</i> (Zahnrad-Icon) oben rechts können z. B. Titel, Beschreibung, Hintergrundbild, Farbschema und Schrift angepasst werden. Über <i>Modifizieren</i> kann auch eingestellt werden, ob Kommentare oder verschiedene Arten von Reaktionen erlaubt sind und ob eine Zuordnung des Autors oder alles anonym erfolgen soll. 	

Mentimeter			
Art	Allgemeines	Nutzung	Link
Interaktive Umfragen	<ul style="list-style-type: none"> • Umfragen in Echtzeit • Mitwirkung der teilnehmenden Personen notwendig • Digitales Endgerät notwendig • Einsatzmöglichkeiten: Lehre, Veranstaltungen, Workshops • Zugang: kostenlos (begrenzte Anzahl Umfragen), Registrierung notwendig 	Grundlegende Funktionen <ul style="list-style-type: none"> • Die Navigationsleiste links zeigt alle Folien an (ähnlich wie bei PPT). 	Starte HIER eine eigene Umfrage.
		Erstellen <ul style="list-style-type: none"> • Unter <i>Themes</i> kann ein Layout/ Erscheinungsbild ausgewählt werden. • Auf der linken Seite wird die Präsentation Folie für Folie angezeigt (wie bei PPT). • Über <i>Add slide</i> wird eine neue Folie für eine neue Frage eingefügt. • Über <i>Type</i> am rechten Rand wählt man den Fragetyp für die jeweilige Folie aus. • Daneben kann man über <i>Content</i> den Inhalt (z. B. Frage, Antwortmöglichkeiten, Bild) einfügen. • Über den <i>Present-Button</i> oben rechts startet man die Präsentation. 	
		Teilen <ul style="list-style-type: none"> • Über den <i>Share-Button</i> oben rechts kann die Präsentation geteilt werden. • <u>Link</u>: man gelangt direkt zur Umfrage • <u>Zahlencode</u>: dieser wird auf der Seite www.menti.com eingegeben, um zur Präsentation zu gelangen (diese Angaben stehen auch automatisch auf jeder Folie) • <u>QR-Code</u>: man gelangt direkt zur Umfrage 	
		Speichern und Exportieren <ul style="list-style-type: none"> • Die Präsentation wird automatisch zwischengespeichert. • Am Ende einer Präsentation können die Ergebnisse heruntergeladen und die Umfrage neugestartet werden. 	
		Sonstiges <ul style="list-style-type: none"> • Über <i>Configuration</i> oben rechts kann die Sprache der Folien auf Deutsch eingestellt werden. • Über <i>Configuration</i> kann auch der <i>Presentation pace</i> eingestellt werden: <i>Presenter pace</i>: Nur der/die Referent*in kann die nächste Folie freischalten, <i>Audience pace</i>: Die teilnehmenden Personen können selbstständig zur nächsten Frage übergehen. 	

EtherPad lite (Yopad.eu)			
Art	Allgemeines	Nutzung	Link
Kollaborative Dokumente	<ul style="list-style-type: none"> • Kollaboratives Schreiben in Echtzeit • Einsatzmöglichkeiten: Lehre, Veranstaltungen, Workshops • Yopad.eu ist die „deutsche Variante“ • Zugang: kostenlos • Browseranwendung <ul style="list-style-type: none"> • Alternative: OnlyOffice (ist als LTI-Seite in OpenOlat integrierbar) • Auch interessant: EtherCalc (Tabellenbearbeitung) 	<p>Grundlegende Funktionen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Die Funktionen zum Bearbeiten des Dokumentes/Pads sind ähnlich, aber nicht so vielfältig wie bei Word. 	Starte HIER ein eigenes Dokument.
		<p>Erstellen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Zu Beginn müssen Name und Verfügbarkeit des Pads festgelegt werden. • Oben rechts in der Ecke kann (muss aber nicht) jede Person ihren Namen eintragen und eine Farbe wählen. • Über das <i>Auge</i> kann die Farbe für eine Passage verborgen werden. • <u>Kommentar</u>: Jede Person kann Worte kommentieren, diese Kommentare sind für alle sichtbar. Hierüber lassen sich auch Änderungsvorschläge machen, die angenommen werden können und eine automatische Änderung zur Folge haben. 	
		<p>Teilen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Über das <i>Teilen-Icon</i> oben rechts kann der Link zum Pad kopiert werden. • Es kann eingestellt werden, dass mit dem Link nur der Lesemodus, nicht aber der Bearbeitungsmodus aktiviert ist. 	
		<p>Speichern und Exportieren</p> <ul style="list-style-type: none"> • Das Pad wird automatisch zwischengespeichert. • Über das <i>Stern-Icon</i> kennzeichnet eine bestimmte gespeicherte Version. • Im <i>Verlauf</i> kann man alle Änderungen zurückverfolgen und die gekennzeichneten gespeicherten Versionen einsehen. • Über das <i>Pfeil-Icon</i> kann das Pad exportiert werden (z. B. in Word). 	
		<p>Sonstiges</p> <ul style="list-style-type: none"> • Über das <i>Zahnrad-Icon</i> kann man die Autorenfarbe ein- und ausschalten. 	

Prezi			
Art	Allgemeines	Nutzung	Link
Lebendige Präsentationen	<ul style="list-style-type: none"> • Lebendige Präsentationen oder Videobeiträge • Einsatzmöglichkeiten: Lehre, Veranstaltungen, Workshops • Zugang: kostenpflichtige Vollversionen mit Apps oder Prezi free (recht eingeschränkt), Registrierung notwendig 	<p>Grundlegende Funktionen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Die Navigationsleiste links zeigt alle Folien an (ähnlich wie bei PPT). • Prezi Video macht es möglich, die Präsentationsinhalte in Videokonferenztools im eigenen Videofenster zu präsentieren, ohne auf Folien zurückgreifen zu müssen (die Erstellung erfolgt ebenso wie bei sonstigen Präsentationen). <p>Erstellen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vorlage oder leere Präsentation wählen (Freiversion: jeder im Web kann die Präsentation einsehen) • PPT umwandeln: Folien (bleiben unverändert) müssen gruppiert und einem Element zugeordnet werden. • Mit einem Klick auf eine Folie in der Navigationsleiste werden die verschiedenen Ebenen angezeigt, in die „hineingezoomt“ wird. • <u>Folien anpassen</u>: z. B. Inhalte einfügen, Elemente einfügen und versetzen, Stil und Formatierungen ändern • <u>Layout</u>: Erscheinungsbild verändern • <u>In ein Thema umwandeln</u>: z. B. Textelemente in neues Unterthema umwandeln • Oben rechts können Moderationsnotizen erstellt werden. • Über <u>Einfügen</u> oben in der Mitte können vielfältige Elemente eingefügt werden (z. B. Fotos und Grafiken). • Über <u>Präsentieren</u> oben rechts kann die Präsentation gestartet oder eine Vorschau (Pfeil) angezeigt werden. <p>Teilen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Über das <u>Teilen-Icon</u> oben in der Mitte kann der Link kopiert werden, damit die Präsentation von anderen Personen eigenständig angesehen werden kann. • Hierüber ist auch das kollaborative Arbeiten (Einladung für registrierte Prezi-Nutzer) möglich. • In der Freiversion kann ist die Präsentation öffentlich sichtbar. 	Starte HIER eine eigene Präsentation.

		<p>Speichern und Exportieren</p> <ul style="list-style-type: none"> • Die Präsentation wird automatisch zwischengespeichert. • Ein Export ist nur in der kostenpflichtigen Version möglich. 	
		<p>Sonstiges</p> <ul style="list-style-type: none"> • Über das <i>Haus-Icon</i> an der rechten Seite der Präsentationsfolie gelangt man jederzeit zurück zur Startseite der Präsentation. Mit dem <i>Pfeil-Icon</i> gelangt man einen Schritt zurück. Diese Funktionen können beim Bearbeiten sowie Präsentieren verwendet werden. • Über die <i>Pfadeinstellungen</i> unten Links in der Navigationsleiste kann eingestellt werden, wie die <i>Zoom-Funktion</i> navigiert wird. 	

Genial.ly			
Art	Allgemeines	Nutzung	Link
Interaktive Präsentationen	<ul style="list-style-type: none"> Lebendige Präsentationen, Quizze und sonstige Beiträge Einsatzmöglichkeiten: Lehre, Veranstaltungen, Workshops Zugang: kostenlos (eingeschränkt), Registrierung notwendig Alternative: visme zur Gestaltung Präsentationen oder auch Postern 	<p>Grundlegende Funktionen</p> <ul style="list-style-type: none"> Die Navigationsleiste links zeigt alle Folien an (ähnlich wie bei PPT). In der Toolbar links außen befinden sich alle Werkzeuge zur Gestaltung. Formatierungsleiste (Schrift etc.) am oberen Rand <p>Erstellen</p> <ul style="list-style-type: none"> Vorlage oder leere Präsentation wählen (Freiversion: jeder im Web kann die Präsentation einsehen) <p>Ausgewählte Werkzeuge der Toolbar:</p> <ul style="list-style-type: none"> Text: Titel, Text, Aufzählungen einfügen Image: bereitgestellte und eigene Bilder einfügen Resources: Formen, Grafiken, Piktogramme etc. einfügen Interactive elements: z. B. Buttons einfügen Jedes Element kann über das <i>Hand-Icon</i> (bei einem Klick auf das Element) interaktiv werden. Tooltip: Ein Kasten mit Inhalt erscheint, wenn man mit der Maus über das Element fährt. Window: Ein Fenster mit Inhalt öffnet sich, wenn man auf das Element klickt. Go to page: Man gelangt auf eine andere Seite der Präsentation. Link: Eine externe Website wird geöffnet. Jedes Element kann über das <i>Animations-Icon</i> mit einer Animation versehen werden. <p>Teilen</p> <ul style="list-style-type: none"> Über das <i>All set!</i> oben rechts kann der Link kopiert oder die Präsentation gestartet werden. In der Freiversion kann ist die Präsentation öffentlich sichtbar. <p>Speichern und Exportieren</p> <ul style="list-style-type: none"> Die Präsentation wird automatisch zwischengespeichert. Ein Export ist nur in der kostenpflichtigen Version möglich. 	Starte HIER eine eigene interaktive Präsentation.

		<p>Sonstiges</p> <ul style="list-style-type: none"> • Über <i>Collaborators</i> oben rechts können weitere registrierte Nutzer eingeladen werden, an der Präsentation mitzuarbeiten. • Mit einem Klick auf das <i>Auge</i> oben rechts wird die Vorschau der Präsentation angezeigt. So kann überprüft werden, ob alle interaktiven Funktionen den Vorstellungen entsprechen. 	
--	--	--	--

Anhang 2: Registrierung auf OpenOlat

Registrierung auf OpenOlat

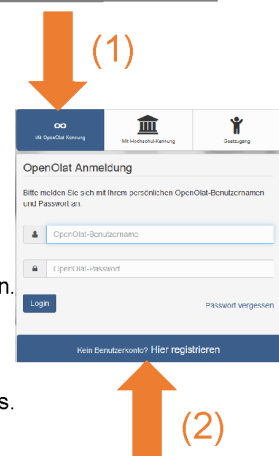
Liebe *QiD*-Teilnehmer:innen,

um den digitalen Kursraum der Lernplattform OpenOlat nutzen zu können, müssen Sie sich zunächst auf der Online-Plattform registrieren (a) und dies im IBEB anmelden (b). Dieser Vorgang dauert nur wenige Minuten. Wenn Sie in den Kursraum zugelassen wurden, können Sie alle Funktionen nutzen.

a) Registrierung auf OpenOlat

- Öffnen Sie die Seite <https://olat.vcrp.de>
- Klicken Sie auf den Reiter „Mit OpenOlat-Kennung“ (1).
- Klicken Sie auf „Hier registrieren“ (2) und folgen Sie den weiteren Schritten.
- Nach Eingabe Ihrer E-Mail-Adresse erhalten Sie anschließend eine E-Mail mit weiteren Instruktionen.
- Folgen Sie dem Link in der E-Mail und geben Sie die weiteren Daten ein.
- Ihr Benutzername setzt sich aus Ihrem Einrichtungsnamen und den Namen der beiden Tandempartner:innen zusammen:
z. B. **Kitaname_Person 1_Person 2**.
- Akzeptieren Sie die Nutzungsbedingungen und den Datenschutzhinweis.

→ Sie sind jetzt bei OpenOlat registriert!



b) Anmeldung im IBEB

- Senden Sie eine E-Mail an schindler@hs-koblenz.de, in der Sie Ihren vollständigen Benutzernamen mitteilen.
- Anschließend werden Sie für den entsprechenden Kursraum auf OpenOlat zugelassen und erhalten eine Bestätigungsmail hierüber, dies kann bis zu zwei Werktage dauern.

c) Kursraum

- Mit dem Link der Bestätigungsmail gelangen Sie direkt in den Kursraum Ihrer Regionalgruppe, alternativ finden Sie den Kursraum in OpenOlat auch unter:
Katalog → HS Koblenz → FB Sozialwissenschaften → IBEB → *QiD* → *QiD*-Regionalgruppen 202X (aktuelles Jahr)
Hier müssen Sie Ihre Regionalgruppe auswählen.



Für Rückfragen zur Nutzung von OpenOlat steht Ihnen Lara Schindler (schindler@hs-koblenz.de) jederzeit zur Verfügung.

Literaturverzeichnis

Ala-Mutka, K. (2011). *Mapping Digital Competence: Towards a Conceptual Understanding*. Sevilla: European Commission, Joint Research Center, Institute for Prospective Technological Studies. DOI:[10.13140/RG.2.2.18046.00322](https://doi.org/10.13140/RG.2.2.18046.00322)

Arnold, P., Kilian, L., Thillosen, A., & Zimmer, G. (2018). *Handbuch E-Learning. Lehren und Lernen mit digitalen Medien*. 5. aktual. Auflage. Bielefeld: wbv Publikation.

Apollonio, L., Kletzl, H., & Wächter, B. 2020. Digitale Arbeitswelten von helfenden Berufen. Notwendige Skills und Kompetenzen für eine zukunftsgerichtete Arbeit in sozialen Unternehmen. Regensburg: Walhalla.

Autenrieth, U. (2017). Die Visualisierung von Kindheit und Familie im Social Web als Forschungsfeld einer mediatisierten Gesellschaft. In D. Hoffman, F. Krotz & W. Reißmann (Hrsg.), *Mediatisierung und Mediensozialisation. Prozesse – Räume – Praktiken* (S. 137-151). Wiesbaden: Springer VS.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2020). *Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorgestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt*. Bielefeld: wbv Media.

Baacke, D. (1997). *Medienpädagogik*. Tübingen: Niemeyer.

Blömeke, S. (2000). *Medienpädagogische Kompetenz. Theoretische und empirische Fundierung eines zentralen Elements der Lehrerbildung*. München: kopaed.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2013). *14. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland*. Berlin: BMFSFJ. Abgerufen von <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/93146/6358c96a697b0c3527195677c61976cd/14-kinder-und-jugendbericht-data.pdf> [Datum des Zugriffs: 02.03.2021].

Carretero, S., Vuorikari, R., & Punie, Y. (2017). *DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use*. Luxemburg: Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/38842>

De Florio-Hansen, I. (2020). Digitalisierung, *Künstliche Intelligenz und Robotik. Eine Einführung für Schule und Unterricht*. Stuttgart: utb.

Demmler, K., & Struckmeyer, K. (2015). Medien entdecken, erproben und in den Alltag integrieren. Null- bis Zwölfjährige in der Medienpädagogik. In G. Anfang, K. Demmler, K. Lutz & K. Struckmeyer (Hrsg.), *wischen klicken knipsen. Medienarbeit mit Kindern* (S. 223-231). München: kopaed.

Deutsches Institut für Vertrauen und Sicherheit im Internet (DIVSI) (2016). DIVSI Internet-Milieus 2016. Die digitalisierte Welt in Bewegung. Hamburg: DIVSI. Abgerufen von <https://www.divsi.de/wp-content/uploads/2016/06/DIVSI-Internet-Milieus-2016.pdf> [Datum des Zugriffs: 02.03.2021].

Didacta Verband e. V. (Hrsg.) (2018a). *Der Einsatz neuer Technologien in der frühen Bildung. Herausforderungen und Perspektiven*. Bildung braucht digitale Kompetenz Band 1. Darmstadt: Didacta Verband e. V..

Didacta Verband e. V. (Hrsg.) (2018b). *Digitale Technik und interaktive Medien als Ressourcen in frühkindlichen Bildungseinrichtungen*. Bildung braucht digitale Kompetenz Band 3. Darmstadt: Didacta Verband e. V..

Dupuis, A. (2001). Konzeptionsarbeit als Bestandteil von Qualitätsentwicklung. In M. Textor (Hrsg.), *Das Kita-Handbuch*. Abgerufen von <https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/kita-leitung-organisatorisches-teamarbeit/oeffentlichkeitsarbeit-konzeptionsentwicklung/624> [Datum des Zugriffs: 10.03.2021].

Eder, S., Brüggemann, M., & Kratzsch, J. (2017). Kinder im Mittelpunkt: Frühe Bildung und Medien gehören zusammen – Positionspapier der GMK-Fachgruppe Kita. Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur e. V.. Abgerufen von https://www.gmk-net.de/wp-content/t3archiv/fileadmin/pdf/gmk_medienbildung_kita_positionspapier.pdf [Datum des Zugriffs: 11.03.2021].

Eßer, F. (2020). Wissenschaft- und Technikforschung: Erklärungspotenziale für die Digitalisierung der Sozialen Arbeit. In N. Kutscher, T. Ley, U. Seelmeyer, F. Siller, A. Tillmann & I. Zorn (Hrsg.), *Handbuch Soziale Arbeit und Digitalisierung* (S. 18-29). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Friedrichs-Liesenkötter, H., & Meister, D. M. (2016). Qualifizierung von Erzieherinnen und Erziehern zur frühkindlichen Medienbildung in Kindertagesstätten. In J. Lauffer & R. Röllecke (Hrsg.), *Krippe, Kita, Kinderzimmer – Medienpädagogik von Anfang an – Medienpädagogische Konzepte und Perspektiven* (S. 54–60). München: kopaed.

Friedrichs-Liesenkötter, H. (2019). Medienerziehung und Medienbildung als Aufgaben der frühkindlichen Bildung: Aktuelle Situation und Implikationen für eine starke Verankerung. In Heider-Lang & A. Merkert (Hrsg.), *Digitale Transformation in der Bildungslandschaft – den analogen Stecker ziehen?* (S. 52-69). München/Mehring: Rainer Hampp. <https://doi.org/10.5771/9783957103406-52>

Friedrichs-Liesenkötter, H. (2020). Digitalisierung in der frühkindlichen Bildung – von der digitalen Platzvergabe bis zu Medienerziehung und -bildung. In N. Kutscher, T. Ley, U. Seelmeyer, F. Siller, A. Tillmann & I. Zorn (Hrsg.), *Handbuch Soziale Arbeit und Digitalisierung* (S. 442-456). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Friedrichsen, M., & Wersing, W. (2020). Digitale Kompetenz – Notwendigkeit und Kerngedanke. In M. Friedrichsen, & W. Wersing, *Digitale Kompetenz. Herausforderungen für Wissenschaft, Wirtschaft, Gesellschaft und Politik*. Wiesbaden: Springer.

- Geulen, D., & Hurrelmann, K. (1980). Zur Programmatik einer umfassenden Sozialisierungstheorie. In K. Hurrelmann & D. Ulich (Hrsg.), *Handbuch Sozialisierungsforschung* (S. 51-67). Beltz: Weinheim.
- Groebel, J. (2020). Die Psychologie der Digitalkompetenz. In M. Friedrichsen, & W. Wersing, *Digitale Kompetenz. Herausforderungen für Wissenschaft, Wirtschaft, Gesellschaft und Politik*, S. 55-60. Wiesbaden: Springer.
- Groot-Wilken, B. (2014). *Konzeptionsentwicklung in der KiTa. vorbereiten – planen – durchführen*. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Hoffmann, B. (2020). Medienpädagogik und Soziale Arbeit – kongruent, komplementär oder konträr im Umgang mit Digitalisierung und Mediatisierung. In N. Kutscher, T. Ley, U. Seelmeyer, F. Siller, A. Tillmann & I. Zorn (Hrsg.), *Handbuch Soziale Arbeit und Digitalisierung* (S. 42-56). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Hoffmann, D., Krotz, F., & Reißmann, W. (2017). Mediatisierung und Mediensozialisation: Problemstellung und Einführung. In D. Hoffman, F. Krotz & W. Reißmann (Hrsg.), *Mediatisierung und Mediensozialisation. Prozesse – Räume – Praktiken* (S. 3-18). Wiesbaden: Springer VS.
- Knauf, H. (2018). Die Nutzung digitaler Medien in der Kita entdramatisieren: Replik auf den Beitrag von Fröhlich-Gildhoff und Fröhlich-Gildhoff in *Frühe Bildung*, 6(4). *Frühe Bildung. Interdisziplinäre Zeitschrift für Forschung, Ausbildung und Praxis. Schwerpunkt: Qualität im Feld der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung*. 7(2), 114-116.
<https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000374>
- Knaus, T. (2017). Verstehen – Vernetzen – Verantworten. Warum Medienbildung und informatische Bildung uns alle angehen und wir sie gemeinsam weiterentwickeln sollten. *Informatische Bildung zum Verstehen und Gestalten der digitalen Welt. 17. GI-Fachtagung Informatik und Schule*, 31-48. Abgerufen von https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=14862 [Datum des Zugriffs: 10.03.2021].
- Knaus, T., Meister, D. M., & Tulodziecki, G. (2017). Futurlab Medienpädagogik: Qualitätsentwicklung – Professionalisierung – Standards. Thesenpapier zum Forum Kommunikationskultur 2017 der GMK. *Medienpädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, (Statements and Frameworks), 1-23.
<https://doi.org/10.21240/mpaed/00/2017.10.24.X>
- Krotz, F. (2001). *Die Mediatisierung kommunikativen Handelns. Der Wandel von Alltag und sozialen Beziehungen, Kultur und Gesellschaft durch die Medien*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Krotz, F. (2017). Sozialisation in mediatisierten Welten. Mediensozialisation in der Perspektive des Mediatisierungsansatzes. In D. Hoffman, F. Krotz & W. Reißmann (Hrsg.), *Mediatisierung und Mediensozialisation. Prozesse – Räume – Praktiken* (S. 21-40). Wiesbaden: Springer VS.
- Lepold, M., & Ullmann, M. (2018). *Digitale Medien in der Kita. Alltagsintegrierte Medienbildung in der pädagogischen Praxis*. Freiburg im Breisgau: Herder.

Lienau, T., & van Roessel, L. (2019). Zur Verankerung von Medienerziehung in den Bildungsplänen für Kindertageseinrichtungen. *MedienPädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 2019(Occasional Papers), 126-155.
<https://doi.org/10.21240/mpaed/00/2019.12.01.X>

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.) (2015). *miniKIM 2014. Kleinkinder und Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 2- bis 5-Jähriger in Deutschland*. Stuttgart: mpfs. Abgerufen von https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/miniKIM/2014/Studie/miniKIM_Studie_2014.pdf [Datum des Zugriffs: 04.03.2021].

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.) (2019). *KIM-Studie 2018. Kindheit, Internet, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger*. Stuttgart: mpfs. Abgerufen von https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/KIM/2018/KIM-Studie_2018_web.pdf [Datum des Zugriffs: 04.03.2021].

Meinel, C. (2020). Digitale Kompetenzen und Schulbildung. In M. Friedrichsen, W. Wersig, (Hrsg.), *Digitale Kompetenz. Synapsen im digitalen Informations- und Kommunikationsnetzwerk*. Wiesbaden: Springer Gabler. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22109-6_4

Ministerium für Bildung, Rheinland-Pfalz (2018). *Bildungs- und Erziehungsempfehlungen für Kindertagesstätten in Rheinland-Pfalz plus Qualitätsempfehlungen* (4. Aufl.). Berlin: Cornelsen.

Ministerium für Kinder, Familie, Flüchtlinge und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen & Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2018). *Bildungsgrundsätze. Mehr Chancen durch Bildung von Anfang an. Grundsätze zur Bildungsförderung für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Kindertagesbetreuung und Schulen im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen* (2. korr. Aufl.). Freiburg im Breisgau: Herder.

Moser, H. (2019). *Einführung in die Medienpädagogik. Aufwachsen im digitalen Zeitalter* (6. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.

Murawski, M., & Bick, M. (2017). Digital competences of the workforce – a research topic?. *Business Process Management Journal*, 23(3), 721-734.

Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants Part 1. *On the Horizon*, 9(5), 1-6.
<https://doi.org/10.1108/10748120110424816>

Reichert-Garschhammer, E. (2020). *Nutzung digitaler Medien für die pädagogische Arbeit in der Kindertagesbetreuung. Expertise des IFP im Auftrag des BMFSFJ*. München: IFP. Abgerufen von https://www.fruehe-chancen.de/fileadmin/PDF/Fruehe_Chancen/Endfassung_Kurzexpertise_IFP_Digitalisierung_Kindertagesbetreuung.pdf [Datum des Zugriffs: 02.03.2021].

Reinmann-Rothmeier (2003). *Didaktische Innovation durch Blended Learning. Leitlinien anhand eines Beispiels aus der Hochschule*. Bern: Hans Huber.

Schindler, L. (2020). Jetzt erst recht! Digitalisierung in der Kita. *TPS Theorie und Praxis der Sozialpädagogik (Downloadbereich)*. Abgerufen von <https://www.klett-kita.de/Website/Einzelseiten/TPS/Downloaddateien/Fachtext%20Schindler%20-%20Digitalisierung.pdf> [Datum des Zugriffs: 12.03.2021].

Schmid, M. (2019a). Data Literacy / digitale Kompetenz von pädagogischen Fachkräften in Kitas. Auswertungsbericht zur Online-Befragung. Koblenz: Institut für Bildung, Erziehung und Betreuung in der Kindheit | Rheinland-Pfalz.

Schmid, M. (2019b). Nutzung von digitalen Medien und E-Learning durch pädagogische Fachkräfte in Kitas. Auswertungsbericht zur Online-Befragung. Koblenz: Institut für Bildung, Erziehung und Betreuung in der Kindheit | Rheinland-Pfalz

Schorb, B. (2017). Medienkompetenz. In B. Schorb, A. Hartung-Griemberg & C. Dallmann (Hrsg.), *Grundbegriffe Medienpädagogik* (6. Aufl.) (S. 254-261). München: kopaed.

Sekretariat der Kultusministerkonferenz (Hrsg.) (2016). Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz. Berlin: KMK. Abgerufen von https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Digitalstrategie_2017_mit>Weiterbildung.pdf [Datum des Zugriffs: 02.03.2021].

Siller, F., Tillmann, A., & Zorn, I. (2020). Medienkompetenz und medienpädagogische Kompetenz in der Sozialen Arbeit. In N. Kutscher, T. Ley, U. Seelmeyer, F. Siller, A. Tillmann & I. Zorn (Hrsg.), *Handbuch Soziale Arbeit und Digitalisierung* (S. 315-332). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Spahnel, D. (2021). Aufwachsen in mediatisierten Lebenswelten. Zur Notwendigkeit des Zusammenwirkens von Medienpädagogik und Medienschutz. *MedienPädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 16(Jahrbuch Medienpädagogik), 231-280. <https://doi.org/10.21240/mpaed/jb16/2021.02.26.X>

Theunert, H. (2007) (Hrsg.). *Medienkinder von Geburt an. Medienaneignung in den ersten sechs Lebensjahren*. München: kopaed.

Thordsen, T., Murawski, M., Martensen, M., Rademacher, C., & Bick, M., (2020). Digitale Kompetenzen – Welche Anforderungen stellt die Digitalisierung an Wissensarbeiter und Unternehmen?. In P. Heisig, R. Orth, J. M. Schönborn, & S. Thalmann (Hrsg.), *WM 2019 - Wissensmanagement in digitalen Arbeitswelten: Aktuelle Ansätze und Perspektiven - Knowledge Management in Digital Workplace Environments: State of the Art and Outlook* (S. 30-49). Bonn: Gesellschaft für Informatik e.V..

Tillmann, A. (2020). Veränderte Lebenswelten im Zuge gesellschaftlicher Digitalisierungsprozesse. In N. Kutscher, T. Ley, U. Seelmeyer, F. Siller, A. Tillmann & I. Zorn (Hrsg.), *Handbuch Soziale Arbeit und Digitalisierung* (S. 89-100). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Tulodziecki, G. (2012). Medienpädagogische Kompetenz und Standards in der Lehrerbildung. In R. Schulz-Zander, B. Eickelmann, H. Moser, H. Niesyto & P. Grell (Hrsg.), *Jahrbuch Medienpädagogik 9* (S. 271–297). Wiesbaden: Springer VS.

Tulodziecki, G. (2015). Dimensionen von Medienbildung: Ein konzeptioneller Rahmen für medienpädagogisches Handeln. *MedienPädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 2015(Occasional Papers), 31-49.
<https://doi.org/10.21240/mpaed/00/2015.06.05.X>

Virtueller Campus Rheinland-Pfalz (VCRP) (2020). OpenOlat 15.2 Benutzerhandbuch. Abrufbar unter: <https://confluence.openolat.org/display/OO152DE/OpenOlat+15.2+Benutzerhandbuch>

Vollbrecht, R., & Wegener, C. (2010). Einführung. In R. Vollbrecht & C. Wegener (Hrsg.), *Handbuch Mediensozialisation* (S. 9-13). Wiesbaden: Springer VS.

Wagner, U., Gebel, C., & Lampert, C. (2013). Medienerziehung in der Familie verstehen und unterstützen. Eine Einleitung. In U. Wagner, C. Gebel & C. Lampert (Hrsg.), *Zwischen Anspruch und Alltagsbewältigung: Medienerziehung in der Familie* (S. 13-18). Düsseldorf: Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen (LfM). Abgerufen von <https://www.medienanstalt-nrw.de/fileadmin/lfm-nrw/Forschung/LfM-Band-72.pdf> [Zugriff: 10.03.2021].

Zomer, R. N. (2014). *Technology Use in Early Childhood Education: A Review of the Literature*. Graduate Department of Education in the University of Ontario Institute of Technology. Abgerufen von https://ir.library.uoit.ca/bitstream/10155/511/1/Zomer_R.%20Nancy.pdf [Zugriff: 09.03.2021].

**Anhang 7:
Infomappe zur Erprobungsphase –
Prozessbegleiterin**



Infomappe zur Erprobungsphase

- Prozessbegleiterin -

Projekt: Digitale Kompetenzen stärken –
Qualitätsentwicklung im Diskurs
verstetigen: wie pädagogische Fach- und
Führungskräfte die Digitalisierung für sich
nutzen und gestalten können
(*QiD – Digitale Kompetenzen*)



Impressum

Herausgebende Institution

Hochschule Koblenz
Fachbereich Sozialwissenschaften
Institut für Bildung, Erziehung und
Betreuung in der Kindheit |
Rheinland-Pfalz (IBEB)
Konrad-Zuse-Str. 1
56075 Koblenz

Besuchsadresse:
Karl-Härle-Str. 1
56075 Koblenz

Bildnachweis

IBEB/ HS Koblenz

Institutsleitung

Prof. Dr. Armin Schneider
(Direktor IBEB)
Ulrike Pohlmann
(Geschäftsführerin IBEB)

Projektleitung

Prof. Dr. Armin Schneider

Wissenschaftliche Mitarbeiter*innen

Lara Schindler
Melanie Schmid (Elternzeit)

Inhaltsverzeichnis

Die wichtigsten Fakten im Überblick	160
Rolle des IBEB	162
Grade der Digitalisierung von <i>QiD</i> auf OpenOlat	163
Handout zu <i>QiD</i> auf OpenOlat	165
Aufgaben der Prozessbegleiterin	167
Anforderungen an die Tandems	169

Die wichtigsten Fakten im Überblick

Zeitraum

November 2020 – Juni 2021

Regionalgruppen und Prozessbegleiterin

Erprobung A20, Leonie Dortschy

Gepante Regionalgruppentreffen

RG Erprobung A20

	Einführungs- veranstaltung	1. RGT	2. RGT	3. RGT	4. RGT	5. RGT
Datum	23.11.2020	23.11.2020	11.01.2021	01.03.2021	19.04.2021	07.06.2021
Uhrzeit	08:30- 11:00 Uhr	11:00- 16:00 Uhr	09:00- 14:00 Uhr	09:00- 14:00 Uhr	09:00- 14:00 Uhr	09:00- 14:00 Uhr
Ort	Zoom	Zoom				

Setting

Das Setting bilden die analogen* Regionalgruppentreffen vor Ort sowie asynchrone Arbeitsphasen zwischen den Regionalgruppentreffen über die Online-Lernplattform OpenOlat.

**Aufgrund der Pandemie durch das COVID-19-Virus und die zum Start der Erprobungsphase steigenden Fallzahlen finden die Treffen zur Sicherheit aller Beteiligten bis auf weiteres online über das Videokonferenz-System ZOOM⁶ statt.*

Besonderheiten

Jegliche Kommunikation und das gesamte Contentmanagement während des Prozesses sollen über OpenOlat erfolgen. Die Tandems sollen ermutigt werden, möglichst ausgiebig mit digitalen Möglichkeiten zu arbeiten (z. B. Methoden, digitale Dokumente statt Ausdrucke). Die Tandems erhalten vor dem ersten Regionalgruppentreffen eine Einführungsveranstaltung zur Plattform OpenOlat durch

⁶ ZOOM ist unter dem EU-U.S. Privacy Shield zertifiziert, es erfüllt die datenschutzrechtlichen Voraussetzungen, siehe hierzu die Datenschutzhinweise unter <https://zoom.us/de-de/privacy.html>.

die Projektmitarbeiterin Lara Schindler. Außerdem wird sie zur Datenerhebung für eine kurze Dauer zu Beginn jedes Regionalgruppentreffens anwesend sein.

Erhebungen

Die Erhebungen der Daten für den weiteren Projektverlauf erfolgen über die Tandems mittels

- Online-Erhebung zur Selbsteinschätzung der digitalen Kompetenzen am Ende der Einführungsveranstaltung,
- Online-Erhebungen zur Selbsteinschätzung der digitalen Kompetenzen nach dem dritten sowie fünften Regionalgruppentreffen,
- Anwesenheit der Projektmitarbeiterin zu Beginn des zweiten, dritten, vierten und fünften Regionalgruppentreffens sowie
- schriftliche Kurzinterviews der Tandems zur Online-Lernplattform in den Arbeitsphasen zwischen den Regionalgruppentreffen.

Datenerhebungen über die Prozessbegleiterin erfolgen mittels:

- Online-Erhebung zur Fremdeinschätzung der digitalen Kompetenzen der Tandems nach dem ersten, dritten und fünften Regionalgruppentreffen sowie
- Reflexionsbogen zur Nutzung der Online-Lernplattform nach jeder Arbeitsphase bzw. vor dem zweiten, dritten, vierten und fünften Regionalgruppentreffen.

Rolle des IBEB

Zuständigkeit

Für die Erprobungsphase und deren Regionalgruppe ist die wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt *QiD – Digitale Kompetenzen*, Lara Schindler, zuständig.

Kontakt

Lara Schindler

Email: schindler@hs-koblenz.de

Telefon: 0261 9528 927

Support

Die Projektmitarbeiterin steht für sämtliche Fragen, OpenOlat betreffend, zur Verfügung. Bei Problemen oder Fragen kann sich direkt an sie gewendet werden.

Aufgaben

Neben dem Support wird die Projektmitarbeiterin während der Erprobungsphase verschiedene Daten für den weiteren Projektverlauf erheben. Falls nötig, nimmt sie außerdem Anpassungen an den Kursen auf OpenOlat vor. Sie steht der Prozessbegleiterin und den Tandems auch für jegliche Belange in Verbindung mit digitalen Kompetenzen zur Verfügung.

Grade der Digitalisierung von *QiD* auf OpenOlat



Die Prozessbegleiterin entscheidet, welchen Grad der Digitalisierung sie bei ihrer Regionalgruppe anwendet. Es kann im Laufe des Prozesses ein höherer Grad verwendet werden, jedoch kein niedrigerer. Im Falle eines „Upgrades“ wird der Kurs von der Projektmitarbeiterin um die entsprechenden Tools erweitert und von der Prozessbegleiterin gepflegt sowie verwendet.

„Basic“ stellt das Mindestmaß der Funktionen dar, die im *QiD*-Prozess verwendet werden sollen, indem sie von der Prozessbegleiterin verwaltet, erklärt sowie angeleitet und von den Tandems genutzt werden. Die Funktionen unter diesem Grad dienen vorwiegend dem Contentmanagement und der dazugehörigen Kommunikation während des Prozesses.

„Medium“ baut hierauf auf und erweitert den Prozess um Interaktionsmöglichkeiten. Hierbei spielt auch Vernetzung eine Rolle, die ausgehend von den einzelnen Tandems herbeigeführt und unterschiedlich engmaschig betrieben werden kann.

„Plus“ ergänzt den Prozess schließlich um die Funktion der virtuellen Sitzungsräume. Hier können Begleitveranstaltungen zu den jeweiligen Regionalgruppentreffen stattfinden, die von der Prozessbegleiterin oder auch den Tandems initiiert werden können.

Handout zu *QiD* auf OpenOlat

Der Weg zum Kurs

Der Kurs der Erprobungsphase ist auf OpenOlat im *Katalog* (unter dem Reiter *Kurse*) unter *HS Koblenz* → *FB Sozialwissenschaften* → *IBEB* → *QiD* → *QiD-Regionalgruppen 2020* zu finden.

Parallel tauchen alle Kurse, denen man beigetreten ist, unter *Meine Kurse* auf.

Visitenkarte bearbeiten

Unter *Konfiguration* → *Profil* lässt sich die eigene Visitenkarte, die anderen Teilnehmenden angezeigt wird, bearbeiten.

Betreuenden - und Teilnehmendenansicht

Die Prozessbegleiterin hat den Betreuenden- und Teilnehmenden-Status. Der Betreuenden-Status befähigt dazu, gewisse Änderungen im Kurs vorzunehmen und ggf. mehr Inhalte als Teilnehmende zu sehen. Mittels Teilnehmendenansicht lässt sich ermitteln, was für die Tandems tatsächlich sichtbar ist.

Wichtige Bausteine und Funktionen

Mitteilungen

Über die Mitteilungsfunktion sollen alle relevanten Infos zum Prozess an die Tandems kommuniziert werden. Mitteilungen können in den Regionalgruppenkursen nur von der Prozessbegleiterin (oder der Projektmitarbeiterin) erstellt werden.

Kontaktformulare

Mithilfe der Kontaktformulare können die Tandems Kontakt zur Prozessbegleiterin und dem IBEB aufnehmen. Die Nachricht erhält die Prozessbegleiterin als Email.

Aufgaben

Hierunter werden die Aufgabenstellung im Prozess von der Prozessbegleiterin hochgeladen, vom Tandem heruntergeladen, beantwortet und die erledigte Aufgabe wieder hochgeladen. Die Prozessbegleiterin kann die Aufgaben jedes Tandems einsehen.

Arbeitsmaterialien

Unter *QiD*-Grundlagen werden von der Prozessbegleiterin alle verwendeten Arbeitsmaterialien im Prozess eingestellt, um sie den Tandems zugänglich zu machen.

QiD-Methode digital

Für die digitale Umsetzung bzw. Ergänzung der bestehenden *QiD*-Methoden stehen auf OpenOlat Links zu digitalen Ressourcen zur Verfügung, die von den Tandems für die Arbeit im Kita-Team und von der Prozessbegleiterin in den Regionalgruppentreffen sowie Arbeitsphasen genutzt werden können.

Virtuelle Sitzungsräume

Insgesamt stehen für virtuelle Meetings drei verschiedene Anbieter im Kurs zur Verfügung. Die Räume können (und sollen) von den Tandems auch ohne die Prozessbegleiterin genutzt werden.



Nicht alle oben aufgeführten Funktionen und Tools müssen in jedem Kurs zu finden sein. Die Ausstattung der Bausteine eines Kurses auf OpenOlat richtet sich nach dem gewählten Grad der Digitalisierung. Da ein Upgrade jederzeit möglich ist, werden hier alle wesentlichen Funktionen (entspricht dem „Plus“-Grad) aufgelistet und erklärt.

Aufgaben der Prozessbegleiterin

Kommunikation

Die gesamte Kommunikation während des *QiD*-Prozesses soll über OpenOlat erfolgen. Hierzu dienen die Tools *Mitteilungen*, *Kontaktformular* (IBEB und *QiD*), *Teilnehmer*innenliste* für den Chat mit Einzelpersonen, *Kurs-Chat* oder auch die *virtuellen Sitzungsräume*.

Die Tandems sollen dazu angehalten werden, ausschließlich die auf der Lernplattform vorhandenen Kommunikationswege zu nutzen.

Der Austausch zwischen der Prozessbegleiterin und der verantwortlichen Person des IBEB gestaltet sich in der Erprobungsphase intensiver als bei den regulären *QiD*-Prozessen. Somit sollen Schwächen in der Umsetzung des Projektes direkt besprochen sowie ausgemerzt und ggf. notwendige Unterstützung geboten werden können.

Die Kommunikation zwischen der Prozessbegleiterin und dem IBEB kann, wie gewohnt, per Email und Telefon erfolgen.

Organisation/Verwaltung

Das Contentmanagement im Prozess wird ebenfalls über OpenOlat betrieben. Jegliche Materialien in Form von Dokumenten, Fotos oder Videos, Informationen und Aufgaben werden auf der Lernplattform hochgeladen. Die Verwendung von Ausdrucken soll (auch im Sinne der ökologischen Nachhaltigkeit) nach Möglichkeit unterlassen bzw. reduziert werden. Die Tandems sollen ebenfalls angehalten werden, Materialien in digitaler Form zu verwenden.

Folgende Aufgaben sind von der Prozessbegleiterin vor Beginn des *QiD*-Prozesses im Kurs ihrer Regionalgruppe auf OpenOlat zu erledigen:

- **Aufgabenstellungen:**

Unter *Aufgaben* → *Aufgabenstellungen* werden zu jedem Regionalgruppentreffen die entsprechenden Aufgaben hochgeladen. Die bearbeiteten Aufgaben der Tandems können unter *Aufgaben* → *Abgabeordner* von der Prozessbegleiterin eingesehen werden.

- **Arbeitsmaterialien:**

Die *Säulen I, II* und *III* unter *QiD-Arbeitsmaterialien* werden von der Prozessbegleiterin mit den entsprechenden Materialien gefüllt.

Teilnahme an der Datenerhebung

Die Prozessbegleiterin füllt am Ende jeder Arbeitsphase einen Reflexionsbogen zur Nutzung der Online-Lernplattform OpenOlat ihrer Gruppe aus und sendet diesen an die Projektmitarbeiterin. Sie führt außerdem nach dem ersten, dritten und fünften Regionalgruppentreffen eine Online-Einschätzung zu den digitalen Kompetenzen der Tandems ihrer Regionalgruppe durch.

Digitale Ausstattung und Nutzung

Zur notwendigen digitalen Ausstattung gehört ein portabler PC (Laptop, Tablet) und eine funktionstüchtige Internetverbindung, um auf der Online-Lernplattform arbeiten zu können. Hilfreich sind auch Webcam und Headset für mögliche virtuelle Meetings.

Einen portablen PC (Laptop/ Tablet) sollte die Prozessbegleiterin ebenso wie die Tandems zu jedem Regionalgruppentreffen mitbringen, damit die Lernplattform OpenOlat im Treffen miteinbezogen und digitale Ergänzungen bei den *QiD*-Methoden verwendet werden können.

Anforderungen an die Tandems

Kommunikation und Vernetzung

Zur Kommunikation mit der Prozessbegleiterin nutzen die Tandems ausschließlich die Plattform OpenOlat samt den dort vorhandenen Möglichkeiten.

Die Tandems werden dazu motiviert, die digitale Plattform zu nutzen, um auf synchronen und asynchronen Wegen zwischen den Regionalgruppentreffen mit den weiteren Teilnehmer*innen der Regionalgruppe in Kontakt zu bleiben.

Nutzung digitaler Ressourcen

Bei der Gestaltung der Arbeit in den Kita-Teams und den Tandems sind die Teilnehmer*innen frei. Im Sinne der Erprobung der digitalen Komponenten ist es für das Projekt *QiD – Digitale Kompetenzen* hilfreich, von unterschiedlichen Anwendungen digitaler Lösungen zu erfahren. Die Tandems werden dazu angehalten, möglichst vielfältige digitale Ressourcen zu nutzen, um ihre digitalen Kompetenzen zu erweitern und von ihren Erfahrungen zu berichten.

Anhang 8:
Infomappe zur Erprobungsphase – Tandems



Infomappe zur Erprobungsphase

- Tandems -

Projekt: Digitale Kompetenzen stärken –
Qualitätsentwicklung im Diskurs
verstetigen: wie pädagogische Fach- und
Führungskräfte die Digitalisierung für sich
nutzen und gestalten können
(*QiD – Digitale Kompetenzen*)



Impressum

Herausgebende Institution

Hochschule Koblenz
Fachbereich Sozialwissenschaften
Institut für Bildung, Erziehung und
Betreuung in der Kindheit |
Rheinland-Pfalz (IBEB)
Konrad-Zuse-Str. 1
56075 Koblenz

Besuchsadresse:
Karl-Härle-Str. 1
56075 Koblenz

Bildnachweis

IBEB/ HS Koblenz

Institutsleitung

Prof. Dr. Armin Schneider
(Direktor IBEB)
Ulrike Pohlmann
(Geschäftsführerin IBEB)

Projektleitung

Prof. Dr. Armin Schneider

Wissenschaftliche Mitarbeiter*innen

Lara Schindler
Melanie Schmid (Elternzeit)

Inhaltsverzeichnis

Die wichtigsten Fakten im Überblick	174
Vorbereitung und Ausstattung	176
Rolle des IBEB	177
Checkliste zur Registrierung auf OpenOlat	178
Handout zu <i>QiD</i> auf OpenOlat	179
Anforderungen an die Tandems	181

Die wichtigsten Fakten im Überblick

Zeitraum

November 2020 – Juni 2021

Ihre Regionalgruppe

Erprobung A20

Ihre Prozessbegleiterin

Leonie Dortschy

Geplante Regionalgruppentreffen

	Einführungs- veranstaltung	1. RGT	2. RGT	3. RGT	4. RGT	5. RGT
Datum	23.11.2020	23.11.2020	11.01.2021	01.03.2021	19.04.2021	07.06.2021
Uhrzeit	08:30- 11:00 Uhr	11:00- 16:00 Uhr	09:00- 14:00 Uhr	09:00- 14:00 Uhr	09:00- 14:00 Uhr	09:00- 14:00 Uhr
Ort	ZOOM	ZOOM	ZOOM			

Setting

Das Setting bilden die analogen* Regionalgruppentreffen vor Ort sowie asynchrone Arbeitsphasen zwischen den Regionalgruppentreffen über die Online-Lernplattform OpenOlat.

**Aufgrund der Pandemie durch das COVID-19-Virus und die zum Start der Erprobungsphase steigenden Fallzahlen finden die Treffen zur Sicherheit aller Beteiligten bis auf weiteres online über das Videokonferenz-System ZOOM⁷ statt.*

Besonderheiten

Jegliche Kommunikation und das gesamte Contentmanagement während des Prozesses erfolgt über OpenOlat. Versuchen Sie, möglichst ausgiebig mit Ihnen zur Verfügung stehenden digitalen Möglichkeiten zu arbeiten (z. B. Methoden, digitale Dokumente statt Ausdrucke). Die Mitarbeiterin im Projekt *QiD -Digitale Kompetenzen* wird in der Erprobungsphase eine präsentere Rolle einnehmen, als im *QiD*-Prozess üblich. Sie wird neben der Einführungsveranstaltung auch zur Datenerhebung für eine kurze Dauer zu Beginn jedes Regionalgruppentreffens anwesend sein.

⁷ ZOOM ist unter dem EU-U.S. Privacy Shield zertifiziert, es erfüllt die datenschutzrechtlichen Voraussetzungen, siehe hierzu die Datenschutzhinweise unter <https://zoom.us/de-de/privacy.html>.

Erhebungen

Sie als Tandem nehmen im Rahmen der Erprobungsphase an folgenden Erhebungen für den weiteren Projektverlauf teil:

- Online-Erhebung zur Selbsteinschätzung der digitalen Kompetenzen am Ende der Einführungsveranstaltung,
- Online-Erhebungen zur Selbsteinschätzung der digitalen Kompetenzen nach dem dritten sowie fünften Regionalgruppentreffen,
- Anwesenheit der Projektmitarbeiterin zu Beginn des zweiten, dritten, vierten und fünften Regionalgruppentreffens sowie
- schriftliche Kurzinterviews zur Online-Lernplattform in den Arbeitsphasen zwischen den Regionalgruppentreffen.

Vorbereitung und Ausstattung

In der Einrichtung

Zur Grundvoraussetzung gehört ein portabler PC (Laptop, Tablet) und eine funktionstüchtige Internetverbindung, um auf der Online-Lernplattform arbeiten zu können. Hilfreich sind auch Webcam und Headset für mögliche virtuelle Meetings. Außerdem können Beamer und Leinwand nützliche Utensilien für die Arbeit im Team sein.

Je vielfältiger die Ausstattung, desto mehr digitale Möglichkeiten können erprobt und umso mehr digitale Kompetenzen können geschult werden.

Beim Regionalgruppentreffen

Auch bei den Regionalgruppentreffen sollen Sie Ihre digitalen Endgeräte nutzen können, um beispielsweise über die Plattform auf Materialien zuzugreifen oder bei Methoden digitale Ergänzungen anzuwenden.

Bringen Sie daher Ihren PC mit zu den Regionalgruppentreffen.

Rolle des IBEB

Zuständigkeit

Für die Erprobungsphase und deren Regionalgruppe ist die wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt *QiD – Digitale Kompetenzen*, Lara Schindler, zuständig.

Kontakt

Auch die Kommunikation mit dem IBEB soll in erster Linie über die Plattform OpenOlat erfolgen. Nutzen Sie hierzu das *IBEB-Kontaktformular* unter dem Menüpunkt *Vernetzung*. Alternativ können Sie sich auch jederzeit telefonisch im IBEB bei Lara Schindler unter 0261 9528 927 melden.

Support

Die Projektmitarbeiterin steht für sämtliche Fragen, OpenOlat betreffend, zur Verfügung. Bei Problemen oder Fragen können Sie sich direkt an sie wenden.

Aufgaben

Neben dem Support wird die Projektmitarbeiterin während der Erprobungsphase verschiedene Daten für den weiteren Projektverlauf erheben. Falls nötig, nimmt sie außerdem Anpassungen an den Kursen auf OpenOlat vor. Sie steht den Tandems auch für jegliche Belange in Verbindung mit digitalen Kompetenzen zur Verfügung.

Checkliste zur Registrierung auf OpenOlat

Liebe Tandems,

um zu dem virtuellen Kursraum Ihrer Regionalgruppe auf der digitalen Lernplattform OpenOlat zu gelangen, müssen Sie sich zunächst auf der Online-Plattform registrieren. Folgen Sie dazu den unten aufgeführten Schritten. Dieser Vorgang dauert nur wenige Minuten.

Öffnen Sie die Seite <https://olat.vcrp.de>.

Klicken Sie auf den Reiter „Mit OpenOlat-Kennung“ (1).

Klicken Sie auf „Hier registrieren“ (2) und folgen Sie den weiteren Schritten.

Nach Eingabe Ihrer Email-Adresse erhalten Sie anschließend eine Email mit weiteren Instruktionen

Folgen Sie dem Link in der Email, geben Sie die weiteren Daten ein und notieren Sie sich Ihren Benutzernamen und das



! Wichtig: Beachten Sie bei der Wahl Ihres Benutzernamens, dass dieser nachträglich nicht geändert werden kann.

Akzeptieren Sie die Nutzungsbedingungen und den Datenschutzhinweis.

→ Sie sind jetzt auf OpenOlat registriert!

Senden Sie eine Email mit folgenden Angaben an schindler@hs-koblenz.de:

- Name der Tandempartner*innen
- Einrichtung
- Regionalgruppenbezeichnung
- Benutzername OpenOlat

Anschließend werden Sie für den entsprechenden Kursraum auf OpenOlat zugelassen und erhalten eine Bestätigungsmail hierüber.

Handout zu *QiD* auf OpenOlat

Der Weg zum Kurs

Mit dem Link der Bestätigungsmail gelangen Sie direkt in Ihren Kursraum.

Ihr Regionalgruppenkurs auf OpenOlat ist ansonsten im *Katalog* (unter dem Reiter *Kurse*) unter *HS Koblenz* → *FB Sozialwissenschaften* → *IBEB* → *QiD* → *QiD-Regionalgruppen 2020* zu finden.

Parallel taucht der Kurs auch unter *Meine Kurse* auf.

Visitenkarte bearbeiten

Unter *Konfiguration* → *Profil* lässt sich die eigene Visitenkarte, die anderen Teilnehmenden angezeigt wird, bearbeiten.

Wichtige Bausteine und Funktionen



Der gesamte Aufbau, die Tools und ihre Funktionen werden auch in einem Video erklärt. Das Video finden Sie im Kurs unter *digitale Kompetenzen* → *Screencast zum Kurs*.

Mitteilungen

Über die Mitteilungsfunktion werden alle relevanten Infos zum Prozess an Sie kommuniziert. Schalten Sie die Abo-Funktion ein, um per Mail über das Erscheinen neuer Mitteilungen informiert zu werden.

Kontaktformulare

Mithilfe der Kontaktformulare können Sie Kontakt zu Ihrer Prozessbegleiterin (*QiD*-Kontaktformular) und der Projektmitarbeiterin des IBEB (IBEB-Kontaktformular) aufnehmen.

*Teilnehmer*innenliste*

Hierüber können Sie Kontakt zu Tandems der anderen Einrichtungen Ihrer Regionalgruppe aufnehmen.

Diskussionsforum

Im Diskussionsforum können Sie Themen mit allen Teilnehmer*innen im Kurs diskutieren und von den Ansichten anderer profitieren.

Aufgaben

Hierunter werden die Aufgabenstellung im Prozess von Ihrer Prozessbegleiterin hochgeladen, sodass Sie sie herunterladen, beantworten und die erledigte Aufgabe wieder hochladen können. Die Prozessbegleiterin kann dann Ihre Aufgaben einsehen.

Arbeitsmaterialien

Unter *QiD*-Grundlagen werden von Ihrer Prozessbegleiterin alle verwendeten Arbeitsmaterialien im Prozess eingestellt, um sie Ihnen zugänglich zu machen. Hier können Sie die Materialien einsehen und herunterladen, um sie auf Ihrem PC zu speichern.

QiD-Methode digital

Für die digitale Umsetzung bzw. Ergänzung der bestehenden *QiD*-Methoden stehen auf OpenOlat Links zu digitalen Ressourcen zur Verfügung, die von den Tandems für die Arbeit im Kita-Team genutzt werden können.

Virtuelle Sitzungsräume

Insgesamt stehen für virtuelle Meetings drei verschiedene Anbieter im Kurs zur Verfügung. Die Räume können (und sollen) von allen Tandems zum Austausch innerhalb der Regionalgruppe auch ohne die Prozessbegleiterin genutzt werden.

Anforderungen an die Tandems

Kommunikation und Vernetzung

Die gesamte Kommunikation während des *QiD*-Prozesses erfolgt über die Plattform OpenOlat. Hierzu dienen die Tools *Mitteilungen*, *Kontaktformular* (IBEB und *QiD*), *Teilnehmer*innenliste* für den Chat mit Einzelpersonen, *Kurs-Chat* oder auch die *virtuellen Sitzungsräume*.

Nutzen Sie die digitale Plattform, um auf synchronen und asynchronen Wegen zwischen den Regionalgruppentreffen mit den weiteren Teilnehmer*innen aus Ihrer Regionalgruppe in Kontakt zu bleiben.

Organisation/Verwaltung

Das Contentmanagement im Prozess wird ebenfalls über OpenOlat betrieben. Jegliche Materialien in Form von Dokumenten, Fotos oder Videos, Informationen und Aufgaben werden von Ihrer Prozessbegleiterin auf der Lernplattform hochgeladen. Die Verwendung von Ausdrucken soll (auch im Sinne der ökologischen Nachhaltigkeit) nach Möglichkeit unterlassen bzw. beschränkt werden, indem die Dokumente in digitaler Form gespeichert und verwendet werden.

Teilnahme an den Datenerhebungen

Während des Prozesses nehmen Sie an kurzen Online-Befragungen und Kurzinterviews teil. So werden während der Erprobungsphase Daten gesammelt, die ausgewertet werden und zur Weiterentwicklung der digitalen Ergänzung für den *QiD*-Prozess beitragen.

Nutzung digitaler Ressourcen

Bei der Gestaltung in Ihrer Arbeit im Team und im Tandem sind Sie frei. Im Sinne der Erprobung der digitalen Komponenten ist es für das Projekt *QiD – Digitale Kompetenzen* hilfreich, von unterschiedlichen Anwendungen digitaler Lösungen zu erfahren. Nutzen Sie also möglichst vielfältige digitale Ressourcen, um Ihre digitalen Kompetenzen zu erweitern und von Ihren Erfahrungen zu berichten.

Anhang 9:
Dokumentation des Abschluss-Fachtags
„DiNo“ am 26.10.2021



IBEB
INSTITUT FÜR BILDUNG, ERZIEHUNG
UND BETREUUNG IN DER KINDHEIT
RHEINLAND-PFALZ



**HOCHSCHULE
KOBLENZ**
UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES

Abschlussfachtag

„Digitalität als neue Normalität?! (DiNo)“

am 26.10.2021, digital

Projekt: Digitale Kompetenzen stärken –
Qualitätsentwicklung im Diskurs
verstetigen: wie pädagogische Fach- und



Führungskräfte die
Digitalisierung für sich
nutzen und gestalten
können (*QiD* – Digitale
Kompetenzen)

Impressum

Herausgeber

Hochschule Koblenz
Fachbereich Sozialwissenschaften
Institut für Bildung, Erziehung und
Betreuung in der Kindheit |
Rheinland-Pfalz (IBEB)
Konrad-Zuse-Str. 1
56075 Koblenz

Besuchsadresse:
Karl-Härle-Str. 1-5
56075 Koblenz

Bildnachweis

IBEB / HS Koblenz

Institutsleitung

Prof. Dr. Armin Schneider
Ulrike Pohlmann

Projektleitung

Prof. Dr. Armin Schneider

wissenschaftliche Mitarbeiterin

Lara Schindler

Inhaltsverzeichnis

1. Vorwort.....	189
2. Flyer.....	190
3. Digitalisierung und digitale Kompetenzen in Kindertageseinrichtungen	192
3.1 Vortragsfolien	192
3.2 Zusammenfassung des Vortrags	203
4. QiD-Flaniermeile zum Forschungsprojekt QiD – Digitale Kompetenzen	209
5. Erprobungsräume zu digitalen Tools.....	213
5.1 Etherpad	214
5.2 Mentimeter	215
5.3 Miro	219
5.4 Padlet	221
6. Erprobungsräume zu digitalen Themen.....	224
6.1. digitale Kompetenzen	224
6.2. Gedankenexperiment I: übergeordnete Stellen	228
6.3. Gedankenexperiment II: Organisationsentwicklung	231
6.4. QiD + OpenOlat	234

1. Vorwort

Liebe Leser:innen,
liebe Teilnehmer:innen des Abschlussfachtags,

die viel diskutierte Digitalisierung betrifft selbstverständlich nicht nur die Lebenswirklichkeit Erwachsener, sondern vor allem auch die der Kinder. Unsere Jüngsten wachsen mit dem Gebrauch von immer mehr digitalen Medien auf und legen daher in den meisten Fällen eine rege Selbstverständlichkeit im Umgang mit diesen an den Tag. Um hierbei Schritt halten und die Kinder in ihrer Entwicklung bestmöglich unterstützen zu können, ist es wichtig, dass auch die pädagogischen Fachkräfte einen fundierten Zugang zu den neuen Medien finden. Grundvoraussetzung für eine kompetente Entwicklungsbegleitung auf diesem Gebiet in Kindertageseinrichtungen sind die **digitalen Kompetenzen pädagogischer Fachkräfte**.

Das IBEB hat aus diesem Grund von 2019 bis 2021 das Forschungsprojekt „Digitale Kompetenzen stärken – *Qualitätsentwicklung im Diskurs* verstetigen: wie pädagogische Fach- und Führungskräfte die Digitalisierung für sich nutzen und gestalten können.“ (kurz: *QiD – Digitale Kompetenzen*) durchgeführt. Ziel war es, den bestehenden Ansatz *Qualitätsentwicklung im Diskurs* um eine digitale Lernplattform zu ergänzen, um so pädagogische Fachkräfte nicht nur darin zu unterstützen, die Qualität ihrer Kindertageseinrichtung zu entwickeln, sondern auch die eigenen digitalen Kompetenzen zu stärken.

Der Abschlussfachtag „*Digitalität als neue Normalität?! (DiNo)*“ hatte nicht nur zum Ziel, über die Inhalte und Erfahrungen des Projektes zu berichten, sondern auch Einblicke in ganz praktische Anwendungsmöglichkeiten digitaler Tools und Themen zu geben.

Wir freuen uns, das Thema auch weiterhin gemeinsam mit Ihnen anzugehen, um Kinder zukunftsorientiert und kompetent begleiten zu können.

Herzliche Grüße
Prof. Dr. Armin Schneider und Lara Schindler

Digitaler Fachtag am 26. Oktober 2021

Besuchsadresse:
Geschwister de Haye'sche Stiftung
Karl-Härle-Straße 1-5, 56075 Koblenz

Organisatorisches

QiD – Digitale Kompetenzen



Fachtag DiNo:

Digitalität als neue Normalität?!

Der Fachtag ist eine Veranstaltung des Ministeriums für Bildung (BM) und des Institutes für Bildung, Erziehung und Betreuung in der Kindheit | Rheinland Pfalz (IBEB).

Die Veranstaltung ist vom Pädagogischen Landesinstitut RLP als dem dienstlichen Interesse dienend anerkannt (Az.: 21ST024001).

Weitere Informationen finden Sie auf unserer Website:

www.ibeb-rlp.de



Anmeldung unter

www.hs-koblenz.de/qid-digital

oder über den QR-Code.

Die Anmeldung ist verbindlich.
Die Anzahl der Plätze ist begrenzt.



Anmeldeschluss

17.10.2021

Plattform

Zoom Video Communications

Die Zugangsdaten werden den Teilnehmer:innen vor der Veranstaltung zugesandt.

Kontakt

Lara Schindler

Telefon: 0261 9528 927, E-Mail: schindler@hs-koblenz.de

Claudia Homann

Telefon: 0261 9528 269, E-Mail: homann@hs-koblenz.de

Digitalität als neue Normalität?!



Es scheint, als scheiden sich beim Thema Digitalität die Geister: Auf der einen Seite scheint Digitalität das Wunder zu sein, mit dem sich die Zukunft gestalten lässt. Man denke hier nur an die diversen Digitalpakete für Schule und vielleicht auch für Kindertagesstätten. Auf der anderen Seite wird befürchtet, dass gerade kleine Kinder Schaden nehmen, wenn sie in der Kita mit digitalen Geräten in Kontakt kommen. Beide Meinungen gehen an der Wirklichkeit vorbei: Weder ist die Kita ein Reservat einer früheren (vielleicht von uns Erwachsenen als „heile Welt“) verklärten Vergangenheit, noch darf Digitalität die Kernanliegen Bildung, Erziehung und Betreuung ersetzen oder unterwandern. In den Familien und in den Lebenswelten von Kindern, bei ihren älteren Geschwistern, in der Arbeitswelt ist die Digitalisierung längst Alltag, und dieser Alltag wirkt sich auch in der Praxis der Kita aus. Ja, die Qualität der Arbeit in der Kita macht sich auch am Umgang mit Digitalität fest. Eine bewusste, konzentrierte und zielorientierte Nutzung von digitalen Tools sollte die Qualität der Arbeit spürbar steigern.

Beim Projekt *Qualitätsentwicklung im Diskurs (QiD) – Digitale Kompetenzen*, welches beim digitalen Fachtag bilanziert wird, ist deutlich geworden, wie wichtig der kompetente Umgang pädagogischer Fachkräfte mit dem Digitalen ist, eine Kompetenz, mit der Digitalität, ihren Grenzen und Möglichkeiten souverän umzugehen. Und: Sie so zu nutzen, dass sie sowohl der Qualität dienen und Abläufe so vereinfachen, dass mehr Zeit für die Arbeit mit den Kindern bleibt. Der Fachtag will Ergebnisse aus dem Projekt vorstellen und mit einigen digitalen Tools experimentieren. Denn, ob wir es wollen oder nicht: Digitalität hat Einzug in unser Leben gehalten. Entscheidend für uns und unsere Kinder ist der verantwortliche pädagogische Umgang damit.

Ihr 

Prof. Dr. Armin Schneider
Direktor des IBEB



Programm des digitalen Fachtages am 26. Oktober 2021

DiNo-Phasen

- 14:00 Uhr** **Begrüßung**
Prof. Dr. Armin Schneider, Direktor IBEB,
Hochschule Koblenz
- 14:05 Uhr** **Grußwort**
Dr. Stefanie Hubig, Ministerin für Bildung
- 14:15 Uhr** **Zertifizierung**
- 14:30 Uhr** **digitale QiD-Flaniermeile**
Präsentation der Kitas aus der Erprobungsphase
- 15:10 Uhr** **Vortrag**
Prof. in Dr. Melanie Kubandt und
Jaqueline Veenker, M.A., Uni Vechta
- 16:10 Uhr** Kaffeepause
- 16:30 Uhr** **DiNo-Phase I**
verschiedene Erprobungsräume
- 17:10 Uhr** **DiNo-Phase II**
verschiedene Erprobungsräume
- 17:50 Uhr** **Plenum**
- 18:00 Uhr** **Ende der Veranstaltung**

Alle Ergebnisse des Fachtages werden zeitnah zusammengestellt und auf der IBEB-Website veröffentlicht.



- Die sogenannten **DiNo-Phasen** stellen **Erprobungsräume** dar, in denen
- ◇ die Lernplattform OpenOlat in Verbindung mit *QiD* erkundet wird,
 - ◇ interaktiv unterschiedliche digitale Tools erklärt und angewendet,
 - ◇ digitale Kompetenzen nähergebracht und
 - ◇ spannende Gedankenexperimente zur Digitalisierung durchgeführt werden.

Inhalte der Erprobungsräume:

- Etherpad:** kollaboratives Online-Dokument zur gemeinsamen Bearbeitung
- Mentimeter:** interaktive Präsentationen und Abfragen
- Miro:** kollaboratives Online-Board mit vielfältigen Einsatzmöglichkeiten und Funktionen
- Padlet:** kollaboratives Online-Board für unterschiedliche Kontexte mit überschaubaren Funktionen
- digitale Kompetenzen:** Einführung zu (den eigenen) digitalen Kompetenzen
- OpenOlat + QiD:** Kennenlernen der Lernplattform in Verbindung mit *QiD*
- Gedankenexperiment I:** zu Verantwortung und Handeln übergeordneter Stellen in Bezug auf die Digitalisierung von Kindertageseinrichtungen
- Gedankenexperiment II:** zur digitalen Organisationsentwicklung in Kindertageseinrichtungen

Bei der Anmeldung können Sie sich für eine der folgenden Kombinationen entscheiden:

- Kombination 1: digitale Kompetenzen & Miro
- Kombination 2: OpenOlat + *QiD* & Etherpad
- Kombination 3: Gedankenexperiment I & Padlet
- Kombination 4: Gedankenexperiment II & Mentimeter



3. Digitalisierung und digitale Kompetenzen in Kindertageseinrichtungen

Jaqueline Veenker (M.Ed.) und Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Melanie Kubandt

3.1 Vortragsfolien




Universität Vechta
University of Vechta

Digitalisierung und digitale Kompetenzen in Kindertageseinrichtungen

Jaqueline Veenker (M. Ed.)
Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Melanie Kubandt

Online-Fachtagung „Digitalität als neue Normalität?!“ (DiNo)
des Institutes für Bildung, Erziehung und Betreuung in der Kindheit
| Rheinland Pfalz (IBEB)

Dienstag, 26.10.2021



Universität Vechta
University of Vechta

Gliederung

1. Digitalisierung im Feld der frühen Kindheit
2. Anforderungen an digitale Kompetenzen in Kindertageseinrichtungen
3. Aktuelle Forschungserkenntnisse und -studien
4. Studie „Zur Relevanz von Digitalisierung in Kindertagesstätten“
 - 4.1 Herausforderungen und Fallstricke aus der Perspektive von Erzieher*innen
 - 4.2 Herausforderungen und Fallstricke aus der Perspektive von Lehrkräften an (Berufs-)Fachschulen für Sozialpädagogik
5. Ausblick: Impulse und Anregungen für Digitalisierung im Kita-Bereich

1. Hintergrund: Digitalisierung im Feld der frühen Kindheit

- Digitaler Wandel: gesellschaftlicher Prozess, der den Einsatz von digitalen Technologien im Alltag beschreibt und zu einem Wandel der Funktionsweise von Gesellschaft beiträgt (vgl. Kreidenweis 2018)
- Kinder von frühester Kindheit mit digitalen Medien konfrontiert (vgl. mpfs 2015, 2017, 2019)
- Kindertageseinrichtungen als eine der primären Sozialisationsinstanzen, die vom digitalen Wandel betroffen sind (vgl. Reichert-Garschhammer 2018, S. 251)
- Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur (2017): „Keine [der bisherigen] Herangehensweisen wird der kindlichen Entwicklung in einer mediatisierten Gesellschaft gerecht“ (GMK 2017, S.2)
- Medienkompetenz für Kindertagesstätten als Querschnittsaufgabe anerkennen
- Notwendigkeit medienkompetenter pädagogischer Fachkräfte (Lepold/Ullmann 2018, S. 12)

2. Anforderungen an digitale Kompetenzen in Kindertageseinrichtungen

- Handbuch Soziale Arbeit (2018): „Medienpädagogik zielt auf die Entwicklung, den Ausbau und die Sicherung der Medienkompetenzen von Kindern und Jugendlichen, um diese in die Lage zu versetzen, in ihrem Medienalltag zu selbstbestimmten, kritischen, aktiven und kreativen Mitgestaltern ihrer mediatisierten Lebenswelt zu werden. Dabei geht es darum, die Medien und ihre Möglichkeiten für die eigenen Interessen, Bedürfnisse und biographischen Pläne nutzbar machen zu können.“ (Wensierski, von 2018, S. 984)
- **Medienkompetenz:** „nichts anderes als die Fähigkeit, in die Welt aktiv aneignender Weise auch alle Arten von Medien für das Kommunikations- und Handlungsrepertoire von Menschen einzusetzen.“ (Baacke 1996, S. 119)
- Vierdimensionale Betrachtungsweise von Medienkompetenz:
 - *Medienkritik*
 - *Medienkunde*
 - *Mediennutzung*
 - *Mediengestaltung*

2. Anforderungen an digitale Kompetenzen in Kindertageseinrichtungen

- Vier Dimensionen sind in einen ganzheitlichen Bildungsprozess eingebettet, der nicht auf den Kontext *Medien* begrenzt ist: (Wensierski, von 2018, S. 984).
- **Ziele von Medienkompetenz im Kontext Kita:**
 - Kindern einen kritisch-reflexiven Umgang mit Medien beibringen, sodass mediale Herausforderungen für sie auf ein Minimum reduziert und Chancen innerhalb der Nutzung maximiert werden (vgl. Eder/Roboom 2018, S. 132f.; vgl. Friedrichs-Liesenkötter 2020, S. 447).
 - Medienkompetente Erzieher*innen haben Wissen zu kindlicher Privatsphäre, datenschutz-rechtlichen Grundlagen und zu pädagogisch empfehlenswerten Medienprodukten und planen darauf aufbauend Projekte und Angebote
- **Data-Literacy:**
 - „Fähigkeit, Daten zu erfassen, zu analysieren, zu verwalten und im jeweiligen Kontext bewusst einzusetzen und darzustellen“ (Schmid 2019, S. 3)
 - *Data Literacy* erfordert eine kompetente und kritische Auseinandersetzung mit Medien, um die zur Verfügung stehenden Daten und digitalen Angebote fundiert einzuschätzen und für die tägliche Fachpraxis zu nutzen. (ebd.)

2. Anforderungen an digitale Kompetenzen in Kindertageseinrichtungen

- Notwendigkeit kompetenter pädagogischer Fachkräfte (Lepold/Ullmann 2018, S. 12)
- Medienpädagogische Arbeit in Form gezielter Angebote und/oder im Kita-Alltag (vgl. Eder/Roboom 2016)
- Adäquate Begleitung durch medienkompetente Fachkräfte, um Unsicherheiten sowie Gefahren präventiv zu begegnen (Anfang/Demmler/Lutz/Struckmeyer 2015, S. 226)
- Oberstes Gebot, die Privatheit und Identität der Kinder zu schützen (vgl. UNICEF 2017, S. 12)
- Aufgabe, mediale Erlebnisse und Erfahrungen der Kinder aufzugreifen und kindgerecht zu thematisieren (vgl. Lepold/Ullmann 2018)
- Thema digitale Medien in Kindertagesstätten zu verschließen, ist nicht sinnvoll (vgl. Eder/Roboom 2016)

3. Aktuelle Forschungserkenntnisse und -studien

- Projekt: Digitalisierung in der frühkindlichen Bildung: Pädagogische Überzeugungen und Motivationen als Gelingensfaktoren der Implementierung in der pädagogischen Praxis (DIGIPaed) der Freien Universität Berlin
- KiTab.rlp: Tablet-Modellprojekt zur aktiven Medienerziehung und digitalen Bildung in Kindertagesstätten in Rheinland-Pfalz
- Projekt: Digitale Kompetenzen stärken - Qualitätsentwicklung im Diskurs verstetigen: wie pädagogische Fach- und Führungskräfte die Digitalisierung für sich nutzen und gestalten können. (QiD - Digitale Kompetenzen) des IBEB
- Projekt „Digitalisierung in Kindertageseinrichtungen - Ergebnisse einer Fragebogenerhebung zum aktuellen Stand der Nutzung digitaler Medien“
- Studie „Mobile Medien und Internet im Kindesalter - Fokus Kindertageseinrichtungen“

3. Aktuelle Forschungserkenntnisse und -studien

- Praxisfeld der Kindertagesstätte: Digitale Technologien werden von „der Administration, der Dokumentation der kindlichen Entwicklung und dem Austausch mit Eltern“ verwendet (Friedrichs-Liesenkötter 2020, S. 442)
- Studie von Friedrichs-Liesenkötter (2016): überwiegende Anteil von zukünftigen Erzieher*innen lehnt den Einsatz digitaler Medien in Kindertagesstätten ab
- Friedrichs-Liesenkötter (2018): zwei verschiedene Typen zukünftiger Erzieher*innen
 - TYP I: „Kita als Schutzraum vor ‚schlechten‘ elektronischen Medien“ (ebd.: 69)
 - TYP II: Offenheit gegenüber digitalen Medien, dennoch in pädagogischer Praxis kaum medienpädagogisch tätig (vgl. ebd.: 70)
- Jüngerer Alter der pädagogischen Fachkräfte erhöht nicht Bereitschaft, sich dem Thema Digitalisierung in Kindertagesstätten zu öffnen (vgl. Friedrichs-Liesenkötter 2018)

4. Studie „Zur Relevanz von Digitalisierung in Kindertagesstätten“ (10/2018 - 11/2021)

Zur Relevanz von Digitalisierung in Kindertagesstätten - Perspektiven von pädagogischen Fachkräften und (Berufs-)Fachschullehrkräften

Forschungsfrage:

- Wie und mit welchen Relevanzen verknüpfen pädagogische Fachkräfte und (Berufs-) Fachschullehrer*innen Digitalisierung und digitalen Wandel in sozialpädagogischer Praxis von Kindertagesstätten und in der schulischen Ausbildung von Erzieher*innen?

Methodisches Vorgehen:


- Acht Leitfadeninterviews mit zehn Erzieherinnen der Auszeichnungsinitiative „Es funktioniert?!“ - Technische Projekte in Kindergarten, Hort und Grundschule in Bayern
- Acht Leitfadeninterviews mit Lehrkräften (Referendar*innen, Studienrät*innen, Koordinator*innen, ein Schulleiter) an (Berufs-)Fachschulen in Niedersachsen und Hamburg

4.1. Herausforderungen und Fallstricke aus der Perspektive von Erzieher*innen

 Die Kindertagesstätte als beschützende und bewahrende Institution


- I5: „Wir beschützen nur die Kinder noch son bisschen vor diesem äh (...) großen digitalen Feld.“
- I6: „Wir wollen halt einfach einen Rahmen geben, wo es nicht wichtig ist.“
- I4: „Äh ich beziehungsweise auch im Team sind wir der Meinung, dass wir das, ähm schon noch weitgehend außen vor lassen.“
- I3: „Leitung hats untersagt.“
- I8: „Genau, es klappt immer nur besser ohne Medien, ja. Also das ist jetzt so meine Meinung.“

4.1. Herausforderungen und Fallstricke aus der Perspektive von Erzieher*innen

 Die Kindertagesstätte als Antwort auf Entwicklungsrisiken


- I3: „[...] das ist auch so etwas, das unsere Kinder einfach nicht mehr können mehr, weil die ja schon ein Elektroauto haben mit Zweieinhalb, nää? Das super bedienen können, aber über ne Baumwurzel fallen, weil sie nicht gelernt haben, hinzuschauen aufm Boden.“
- I4: „Dann äh ja Konzentrationsprobleme, die daher kommen und äh ja gibt ja sogar Untersuchungen dazu, dass die Intelligenzentwicklung drunter leiden würde, wenn einfach der Medienkonsum zu stark ist.“
- I6: „[...] was macht das mit der Gehirnentwicklung auch grad bei kleinen Kindern nää, also so Stichwort ja ‚Spitzer‘ macht dazu ja auch ganz viel dazu [...].“
- I8: „Und du kannst es nonstop nutzen, dann glaube ich, verändert sich viel, glaube ich tatsächlich, und das nicht ins Positive.“

4.1. Herausforderungen und Fallstricke aus der Perspektive von Erzieher*innen

 Die Präferenz des Nicht-Digitalen

- I2: „Die Kinder können eigentlich jeden Tag irgendwas von zu Hause mitbringen und je nachdem, was es dann ist, dürfen sie es kurz zeigen, dann kommst wieder zurück in ihre Tasche, so gerade wenn es so digitale Geräte sind. ‚Gut, du hast es, aber brauchen wir jetzt hier nicht, wir haben andere Sachen zum Spielen‘ und dann kommst eben zurück [...].“
- I6: „Wobei wir schon versuchen, dann zuerst auf das Medium Buch zurückzugreifen, einfach um dieses Haptische behalten zu können und einfach um den Kindern auch zu signalisieren, ja (...) es gibt einfach auch noch andere Wege, es muss nicht alles immer nur mitm Handy oder sonstigen gemacht werden.“

4.1. Herausforderungen und Fallstricke aus der Perspektive von Erzieher*innen

 Die Kita als kompensatorische Instanz für übermäßigen familiären digitalen Medienkonsum

- I4: „Als es so anfang, dachte ich, ich müsste es auch in den Kindergarten holen, einfach wegen der Chancengleichheit, aber mittlerweile ist ja festzustellen, dass also, dass jeder Haushalt daheim nen Computer oder Laptop oder irgendwas in der Richtung hat, also es ist nicht vom Geldbeutel abhängig, im Gegenteil, also es wird sehr viel Geld dafür ausgegeben, was vielleicht woanders sinnvoller angelegt wäre.“
- I5: „[...] haben eigentlich die meisten Kinder digitale Medien noch und nöcher zu Hause.“
- I7: „Aber es, also sie haben zu Hause, sie habens alle, sie kennens, sie wissen, wie man damit umgeht.“
- I2: „[...] diese sinnvolle Nutzung, die man dann auch an den Kindern erkennt, die das dann nicht brauchen und auch nicht mitbringen möchten.“

4.1. Herausforderungen und Fallstricke aus der Perspektive von Erzieher*innen - zusammenfassende Darstellungen

- ✓ Beschützende und bewahrende Institution Kita → Kita als „*Schonraum*“ und Antwort auf Entwicklungsrisiken
- ✓ Kita als kompensatorische Instanz vor einem übermäßigen Medienkonsum
- ✓ Digitale Medien als Störfaktor innerhalb der pädagogischen Arbeit
- ✓ Persönliche Betroffenheit der Erzieher*innen in ihrer päd. Arbeit/Nicht-Identifikation/Abwehr/Abneigung
- ✓ Alte Medien und Medieninhalte als favorisierte Alternativen zu digitalen Medien
- ✓ Romantisierung der kindlichen Erfahrungen ohne medialen Einfluss
- ✓ (De-)Thematisierung eines kritisch-reflexiven Umganges digitaler Neuerungen mit Kindern → Kinder als kompetente und autonome Mediennutzer*innen „*von Haus aus*“

4.2. Herausforderungen und Fallstricke aus der Perspektive von Lehrkräften an (Berufs-)Fachschulen für Sozialpädagogik

➡ Anerkennung der Notwendigkeit, das Thema Digitalisierung in den sozialpädagogischen Unterricht zu implementieren

- I1: „Ja und zwar explizit. Also du wirst es herausgehört haben, ja, sehe ich so. Und vielleicht da nur die Konkretisierung, ich versuche mich knapp zu halten, EXPLIZIT.“
- I3: „Digitalisierung? Auf jeden Fall.“
- I8: „Ja, es muss ja, also man kann es gar nicht verneinen, weil es ist Fakt und äh wenn ich die Lebenswelt von Kindern bei meinen pädagogischen Überlegungen berücksichtige, das muss ich, ansonsten mache ich eine Pädagogik, die lebensweltfern ist, muss ich natürlich das Thema Digitalisierung mit einbeziehen, das ist völlig klar.“

4.2. Herausforderungen und Fallstricke aus der Perspektive von Lehrkräften an (Berufs-)Fachschulen für Sozialpädagogik

➡ Fehlende Verankerung in Curricula/Rahmenlehrplänen als Hindernis

- I2: „Also es ist ein son kleines Randthema und ähm Digitalisierung ist heutzutage kein Randthema mehr.“
- I5: „[...] dass es erst mal Bestandteil der Module sein muss, um sich überhaupt damit auseinanderzusetzen.“
- I7: „[...] und ich sehe es auch in der derzeitigen Ausbildung äh, dass es zwar laut den Rahmenrichtlinien eine Querschnittsaufgabe darstellt, auch die pädagogischen Fachkräfte darauf vorzubereiten, aber so richtig realisiert wird das meiner Meinung nach noch nicht. Also es gibt in den Rahmenrichtlinien ja kein festes Modul, was sich damit beschäftigt.“

4.2. Herausforderungen und Fallstricke aus der Perspektive von Lehrkräften an (Berufs-)Fachschulen für Sozialpädagogik

➡ Ambivalenz zwischen Interesse und Zuständigkeit (kollektiv und individuell)

- I1: „Innerhalb des Kollegiums breite Flur pff, vergiss es. Ja, also da gibt's kaum, da hab ich auch wenig Hoffnung.“
- I5: „Von mir wird als junger Kollege immer erwartet, dass ich Experte in dem Bereich bin, bin ich aber überhaupt nicht und ich glaube es ist nicht allein eine Sache des Alters, ob man allein Interesse hat oder ob man eine Leidenschaft entwickelt oder nicht.“
- I7: „[...] tatsächlich ist das im Lehrerzimmer auch kein Thema.“

4.2. Herausforderungen und Fallstricke aus der Perspektive von Lehrkräften an (Berufs-)Fachschulen für Sozialpädagogik

➡ Digitalisierung kein fachlich eingebrachtes Thema seitens Schüler*innen

- I1: „Nein (lacht). Sorry, da kann ich auch nicht mehr dazu sagen, außer nein.“
- I3: „Tatsächlich eher nicht. Da kann ich nichts zu sagen.“
- I4: „Noch nicht passiert bis jetzt.“
- I8: „[...] da müsste ich jetzt spekulieren oder mir irgendwelche Sachen aus den Fingern saugen.“

4.2. Herausforderungen und Fallstricke aus der Perspektive von Lehrkräften an (Berufs-)Fachschulen für Sozialpädagogik

➡ Ambivalente bzw. nicht vorhandene Haltungen zu Digitalisierung in der Kindheit bei Schüler*innen:

- I1: „Bezogen auf meine ganze Erfahrung würde ich sagen ‚sehr divergent‘.“
- I4: „Das ist, glaube ich, sehr zwiespalten, weil meine Schüler*innen da glaube ich einmal eine sozial erwünschte Norm im Kopf haben, nämlich „Digitale Medien sind schlecht“ und „Wir gucken Serien auf Netflix, wenn wir uns entspannen wollen, aber für Kinder ist das nichts“ und andererseits sind sie ja selber Medienjunkies [...].“
- I8: „[...] ja mir fällt gerade so ein, bei den Besuchen, da macht ja immer eine angehende Erzieherin mit Kindern eine halbe Stunde was, da war in den letzten, ich sag mal zehn bis 15 Jahren noch nie digitale Medien irgendwo auch nur ein Thema. Die wurden weder genutzt, noch wurden sie thematisiert noch irgendwas. Das war schlichtweg nicht äh so im Kindergartenalltag existent.“

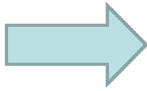
4.2. Herausforderungen und Fallstricke aus der Perspektive von Lehrkräften an (Berufs-)Fachschulen für Sozialpädagogik

➡ Hohe Bedeutungszuschreibung der pädagogischen Begleitung durch Erzieher*innen in der Kita

- I1: „Das ist eigentlich das Entscheidende.“
- I2: „Die spielt meiner Meinung nach eine große Rolle, ähm weil das ja gerade das ähm das pädagogisch wertvolle Heranführen der KNACKpunkt eigentlich ist.“
- I7: „Eine sehr sehr sehr sehr sehr große Rolle. Die pädagogischen Fachkräfte sind ja im Prinzip dafür verantwortlich, dass altersgemäße und auch bedürfnisorientierte Medien eingesetzt werden und diese auch vor allem äh adäquat begleitet werden.“

4.2. Herausforderungen und Fallstricke aus der Perspektive von Lehrkräften - zusammenfassende Darstellungen

- Notwendigkeit anerkannt, das Thema Digitalisierung in die Kita und den Unterricht zu implementieren
- *ABER*: Lehrkräfte fühlen sich ohne Curricula gehindert und z.T. nicht verantwortlich; Digitalisierung als curriculare Querschnittsaufgabe reicht für sie nicht aus bzw. führt zur fehlenden Berücksichtigung im Unterricht
- Ambivalenz zwischen Bedeutung der Thematik und dem eigenen Kompetenzzempfinden → Hemmschwellen
- Problem/Gefahr der Dethematisierung: weder Lehrer*innen noch Schüler*innen bringen das Thema fachlich ein
- Schüler*innen fehlt aus Sicht der Lehrkräfte das pädagogische Know-how, weshalb sie nur unzureichend Wissen in die Kita-Praxis einbringen können
- *Hoher Anspruch*: zukünftige Erzieher*innen tragen aus Sicht der Lehrkräfte Verantwortung, das Thema Digitalisierung in den Kita-Alltag zu implementieren



Perspektiveinnahmen der Lehrkräfte für Sozialpädagogik schwanken zwischen den Polen

- *Anerkennung versus De-Thematisierung*
- *Normativer Anspruch versus fachlicher Identifikation*

5. Ausblick: Impulse und Anregungen für die Digitalisierung im Kita-Bereich

- Digitale Medien sind allgegenwärtig, Nutzung ist in vielen Lebensbereichen selbstverständlich (vgl. Schmid 2019, S. 82)
- Kindertageseinrichtungen als digitale Erfahrungs- und Bildungsräume gestalten, um Bildungsauftrag in Kindertageseinrichtungen verantwortungsbewusst nachzukommen (vgl. u.a. Eder/Roboom 2018, S. 125)
- Erzieher*innen stehen dabei in der Verantwortung, digitale Medien in der Praxis zu thematisieren, sei es durch Gespräche über mediale Erfahrungen in Form der Anschlusskommunikation oder durch die aktive und gemeinsame Nutzung digitaler Medien, z.B. des Tablets „Alleskönner“ (Friedrichs-Liesenkötter 2016, S. 81) mit einem „all-in-one Prinzip“ (Eder/Roboom 2014, S. 508)
- In diesem Kontext ist es unabdingbar, Mädchen*Jungen vielfältige (digitale) Bildungschancen zu offenbaren (vgl. Reichert-Garschhammer 2018, S. 256)
- Notwendigkeit von Fort- und Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte zum Thema Digitalisierung/digitale Kompetenzen/data literacy (vgl. Schmid 2019, S. 8) sowie ergänzende Fortbildungsmodule und Handreichungen für die pädagogischen Fachkräfte (vgl. GMK 2017, S. 5)

5. Ausblick: Impulse und Anregungen für die Digitalisierung im Kita-Bereich

- ✓ Grundlage früher Medienbildung: Kinder selbst stehen im Mittelpunkt der medienpädagogischen Arbeit, nicht einzelne Medien oder Techniken
- ✓ Erzieher*innen wählen vor der Nutzung geeignete Apps, Spiele und Inhalte aus und achten auf den Schutz der kindlichen Privatsphäre.
- ✓ Digitale Geräte ersetzen weder persönliche Beziehungen noch reale Lebenserfahrungen.
- ✓ Digitale Geräte werden nicht zum passiven Konsumieren benutzt, sondern haben pädagogische Ziele.
- ✓ Der Einsatz digitaler Geräte wird von pädagogischen Fachkräften begleitet, Kinder unterstützen sich gemeinsam.
- ✓ Kinder lernen Alternativen zum Medienkonsum und medialen Spielen aktiv kennen
- ✓ Familien und Eltern sind Partner*innen in der Medienerziehung.
- ✓ Es finden regelmäßig Gespräche über Erfahrungen, Chancen und Gefahren im Internet mit Kindern und Müttern*Vätern/Erziehungsberechtigten statt

(vgl. GMK 2017, S. 2; Aufenanger 2017, S. 17; vgl. Friedrichs-Liesenkötter 2016, S. 80ff., Schmid 2019)

„[D]er digitale Wandel ist weder gut noch böse - er birgt vielmehr Chancen und Risiken. Wenn er gelingen soll, wenn die Chancen genutzt und die Risiken minimiert werden sollen, ist es Aufgabe der Gesellschaft als Ganzes, hier gestaltend aktiv zu werden“ (BMFSFJ 2017, S. 42).

Vielen Dank für Ihre Aufmerksamkeit!

Kontakt

Jaqueline Veenker: jaqueline.veenker@mail.uni-vechta.de
Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Melanie Kubandt: melanie.kubandt@uni-vechta.de

- Anfang, Günther/Demmler, Kathrin/Lutz, Klaus/Struckmeyer, Kati (Hrsg.) (2015): wischen klicken knipsen: Medienarbeit mit Kindern. München: kopaed.
- Aufenanger, Stefan (2017): Tablets im Kindergarten? In: Deutsches Jugendinstitut e.V. (DJI) (Hrsg.): Mit digitalen Medien groß werden. Wie Smartphone, Tablet und Laptop das Aufwachsen verändern. München, S. 17.
- Baacke, Dieter (1996): Medienkompetenz - Begrifflichkeit und sozialer Wandel. In: Rein, Antje von (Hrsg.): Medienkompetenz als Schlüsselbegriff. Bad Heilbrunn: Deutsches Institut für Entwicklungspolitik (DIE), S. 112-124.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2017): Digitale Agenda für eine lebenswerte Gesellschaft. Berlin.
- Eder, Sabine/Roboom, Sabine (2014): Klicken, knipsen, tricksen...Medienerziehung im Kindergarten. In: Tillmann, Angela/Fleischer, Sandra/Hugger, Kai-Uwe (Hrsg.): Handbuch Kinder und Medien. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 503-516.
- Eder, Sabine/Roboom, Susanne (2018): Big Data im Kinderzimmer - „Big Job“ für die Kita!? Digitalisierung, Datafizierung und pädagogische Positionierung. In: Brandt, J. Georg et al. (Hrsg.): Frühe Kindheit und Medien. Aspekte der Medienkompetenzförderung in der Kita. Opladen, Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 123-143.
- Eder, Sabine/Roboom, Susanne (2016): Kamera, Tablet & Co. Im Bildungseinsatz. Frühkindliche Bildung mit digitalen Medien unterstützen. In: Lauffer, Jürgen/Röllecke, Renate (Hrsg.): Krippe, Kita, Kinderzimmer. Medienpädagogik von Anfang an. Medienpädagogische Konzepte und Perspektiven. München: kopaed, S. 25-35.

- Friedrichs-Liesenkötter, Henrike (2020): Digitalisierung in der frühkindlichen Bildung - von der digitalen Platzvergabe bis zu Medienerziehung und -bildung. In: Kutscher, Nadia et al. (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit und Digitalisierung. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 442-456.
- Friedrichs-Liesenkötter, Henrike (2018): „Und das Handy hat sie von der Zahnfee gekriegt.“ - Medienerziehung in Kindertagesstätten unter dem Blickwinkel des medienerzieherischen Habitus angehender Erzieher/innen. In: Brandt, Georg J. et al. (Hrsg.): Frühe Kindheit und Medien. Aspekte der Medienkompetenzförderung in der Kita. Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 53-76.
- Friedrichs-Liesenkötter, Henrike (2016): Medienerziehung in Kindertagesstätten. Habitusformationen angehender ErzieherInnen. Wiesbaden: Springer VS.
- GMK (2017): „Kinder im Mittelpunkt: Frühe Bildung und Medien gehören zusammen“ - Positionspapier der GMK-Fachgruppe Kita. Sabine Eder, GMK-Vorsitzende/Fachgruppe Kita, Dr. Marion Brüggemann, GMK-Vorstand/Fachgruppe Kita, und Jörg Kratzsch, Sprecher der GMK-Fachgruppe Kita.
- Lepold, Marion/Ullmann, Monika (2018): Digitale Medien in der Kita. Alltagsintegrierte Medienbildung in der pädagogischen Praxis. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder GmbH.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs) (2019): KIM-Studie 2018. Stuttgart.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs) (2017): FIM-Studie 2016. Familie, Interaktion, Medien. Stuttgart.

- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs) (2015): miniKIM 2014. Kleinkinder und Medien. Stuttgart
- Reichert-Garschhammer, Eva (2018): Kita digital. Chancen und Grenzen der Digitalisierung im frühen Bildungssystem. In: Unsere Jugend. Die Zeitschrift für Studium und Praxis der Sozialpädagogik., 70. Jg., München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag, S. 251-259.
- Schmid, Melanie (2019): Nutzung von digitalen Medien und E-Learning durch pädagogische Fachkräfte in Kitas. Auswertungsbericht zur Online-Befragung.
- United Nations Children's Fund (UNICEF) (2017): UNICEF-Bericht zur Situation der Kinder in der Welt 2017. Kinder in einer digitalen Welt. Zusammenfassung zentraler Ergebnisse. Verfügbar unter: <https://www.unicef.de/blob/155348/3ba93a642c1ff027de0b9aa299f9c193/kinder-in-der-digitalen-welt---zusammenfassung-data.pdf> [Letzter Aufruf: 17.10.2021; 11:27 Uhr].
- Veenker, J./Kubandt, M. (2021a): "Digitalisierung als Thema in der Erzieher*innen-ausbildung". Schwerpunktheft „Neuformatierung der sozialpädagogischen Qualifizierung“. Sozial Extra 45 (2021), S. 311-314
- Veenker, J./Kubandt, M. (2021b): Digitalisierung in Kindertagesstätten - Perspektiven von Lehrkräften an (Berufs-)Fachschulen für Sozialpädagogik. In: Maik Wunder (Hrsg.): Digitalisierung und Soziale Arbeit - Transformationen und Herausforderungen“ Klinkhardt-Verlag, Bad Heilbrunn, S.215-225
- Wensierski, Hans-Jürgen von (2018): Medien und Soziale Arbeit. In: Otto, Hans-Uwe/Thiersch, Hans (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit. München: Ernst Reinhardt Verlag, S. 981-992.

3.2 Zusammenfassung des Vortrags

Hintergrund:

Mit einer hohen Entwicklungsdynamik verändert die Digitalisierung die Lebenswelten von nahezu allen Menschen. Viele Kinder wachsen mit digitalen Medien und Geräten auf und sehen diese als selbstverständliche Bestandteile ihres Lebens an, wie u.a. die KIM-Studie 2018 deutlich macht (vgl. mpfs 2019). UNICEF (2017) äußert in diesem Kontext folgendes: „Hunderte Millionen Kinder sind vom Moment ihrer Geburt an in einen permanenten Strom digitaler Kommunikation und Vernetzung eingebunden“ (UNICEF 2017, S. 2). Der digitale Wandel ist somit auch allgegenwärtiger Bestandteil in Kindheiten, und der Einsatz digitaler Medien wird nicht nur im familiären Umfeld, sondern auch für Kindertagesstätten thematisiert.

- ⇒ Sich dem Thema digitale Medien in Kindertagesstätten zu verschließen, ist nicht sinnvoll, insbesondere da viele Kindertagesstätten konzeptionell festgeschrieben haben, einen lebenswelt- bzw. situationsorientierten Ansatz zu realisieren (vgl. Eder/Roboom 2016, S. 26).

Als Multiplikator:innen treten insbesondere Erzieher:innen und Lehrer:innen an (Berufs-)Fachschulen, die Erzieher:innen ausbilden, hervor. Lehrkräfte haben somit im Sinne des doppelten Theorie-Praxis-Bezuges die Verantwortung, einer unreflektierten Bewahrpädagogik präventiv entgegenzuwirken und zukünftige Erzieher:innen darauf vorzubereiten, Kindern eine reflektierte Haltung zum digitalen Wandel zu ermöglichen. Im Vortrag wurden empirische Erkenntnisse aus Interviews aus einem Promotionsprojekt an der Universität Vechta vorgestellt und der Fokus lag dabei auf Erzieher:innen und Fachschullehrer:innen, um verschiedene

Perspektiven auf Digitalisierung in Kindertagesstätten zu thematisieren.

Herausforderungen und Fallstricke aus der Perspektive von Erzieher*innen

zusammenfassende Darstellungen (vgl. Veenker/Kubandt 2021a, b):

- Beschützende und bewahrende Institution Kita, Kita als „Schonraum“ und Antwort auf Entwicklungsrisiken
- Kita als kompensatorische Instanz vor einem übermäßigen Medienkonsum
- Digitale Medien als Störfaktor innerhalb der pädagogischen Arbeit
- Persönliche Betroffenheit der Erzieher:innen in ihrer päd. Arbeit/Nicht - Identifikation/Abwehr/Abneigung
- Alte Medien und Medieninhalte als favorisierte Alternativen zu digitalen Medien
- Romantisierung der kindlichen Erfahrungen ohne medialen Einfluss
- (De-)Thematisierung eines kritisch-reflexiven Umganges digitaler Neuerungen mit Kindern → Kinder als kompetente und autonome Mediennutzer*innen „von Haus aus“

Herausforderungen und Fallstricke aus der Perspektive von Lehrkräften –

zusammenfassende Darstellungen (vgl. Veenker/Kubandt 2021a, b):

- Notwendigkeit anerkannt, das Thema Digitalisierung in die Kita und den Unterricht zu implementieren
- *ABER*: Lehrkräfte fühlen sich ohne Curricula gehindert und z.T. nicht verantwortlich; Digitalisierung als curriculare Querschnittsaufgabe reicht für sie nicht aus bzw. führt zur fehlenden Berücksichtigung im Unterricht
- Ambivalenz zwischen Bedeutung der Thematik und dem eigenen Kompetenzzempfinden → Hemmschwellen
- Problem/Gefahr der Dethematisierung: weder Lehrer:innen noch Schüler:innen bringen das Thema fachlich ein
- Schüler:innen fehlt aus Sicht der Lehrkräfte das pädagogische Know-how, weshalb sie nur unzureichend Wissen in die Kita-Praxis einbringen können
- *Hoher Anspruch*: zukünftige Erzieher:innen tragen aus Sicht der Lehrkräfte Verantwortung, das Thema Digitalisierung in den Kita-Alltag zu implementieren

Mit Blick auf die fachschulische Ausbildung zukünftiger Erzieher:innen zeigt sich, dass die Perspektiven der (Berufs-)Fachschullehrkräfte auf die Bedeutung von Digitalisierungsprozessen in Kindertagesstätten und in der Erzieher:innenausbildung zwischen

den Polen Anerkennung versus Nicht-Realisierung bewegen. Einerseits heben die Fachschullehrkräfte zwar die hohe Bedeutung des Themenkomplexes sowohl für die Ausbildung als auch für die Arbeit in Kindertagesstätten deutlich hervor, sie sehen sich andererseits allerdings nicht in der Pflicht, eine Verwirklichung dieses Anspruches eigenaktiv zu realisieren, was sie durch einen Rekurs auf aus ihrer Sicht fehlende (curriculare) Rahmenbedingungen legitimieren. Stattdessen seien übergeordnete Ebenen wie Bildungspolitik in der Pflicht, diese Themen zu implementieren. Der Status von Digitalisierung als Querschnittsaufgabe in den Rahmenrichtlinien erweist sich somit offenbar als problematisch. So wird aus durchgängig relevant nicht inhaltlich genug verankert.

Möglichkeiten zum Umgang mit Digitalisierung im Kita-Alltag:

Digitale Medien und Geräte können in Kindertagesstätten vielfältig Anwendung finden. So wurden Apps für organisatorische und administrative Vorgänge konzipiert, zudem solche, mit denen Entwicklungs- und Dokumentationsbögen ausgefüllt werden oder es werden Instant-Messaging-Dienste oder E-Mails zur Kommunikation mit Eltern und Erziehungsberechtigten genutzt. Die kindliche Mediennutzung, wie u.a. von Tablets, Apps und Kindersuchmaschinen im Kita-Alltag steht dabei mehr denn je zur Diskussion (vgl. Friedrichs-Liesenkötter 2020).

Eder und Roboom (2016) weisen darauf hin, dass insbesondere die Kindertagesstätte ein geeigneter Raum sein kann, in dem Kinder spielerisch und pädagogisch begleitet den Umgang mit digitalen Medien erlernen, damit einem passiven Konsumieren präventiv begegnet und ein kritisch-reflexiver Umgang erlernt werden kann (vgl. Eder/Roboom 2016, S. 27).

Insgesamt ist es relevant, dass Erzieher:innen die kindliche Privatsphäre bei den genutzten Apps, Spielen und medialen Inhalten schützen und auf digitalen Geräten, wie dem Tablet, ein „Kinderprofil“ erstellen, das nur Zugang zu ausgewählten Apps und Tools ermöglicht und keine personenbezogenen Daten der Kinder abfragt (vgl. Kutscher/Schäfer-Biermann 2018, S. 173f.; vgl. Lepold/Ullmann 2018, S. 140). Zudem ist es wichtig, Gespräche über Erfahrungen, Chancen und Gefahren im Internet zu führen. Mit Eltern kann dies in Form eines Elternabends realisiert werden, mit Kindern sollte situationsorientiert im Kita-Alltag oder bei speziellen Angeboten zu Medien darüber gesprochen werden (vgl. Eder/Roboom 2016, S. 28ff.).

Impulse und Anregungen für die Digitalisierung im Kita-Bereich:

- Digitale Medien sind allgegenwärtig, Nutzung ist in vielen Lebensbereichen selbstverständlich (vgl. Schmid 2019, S. 82)
- ZIEL: Kindertageseinrichtungen als digitale Erfahrungs- und Bildungsräume gestalten, um Bildungsauftrag in Kindertageseinrichtungen verantwortungsbewusst nachzukommen (vgl. u.a. Eder/Roboom 2018, S. 125)
- Erzieher:innen stehen dabei in der Verantwortung, digitale Medien in der Praxis

zu thematisieren, sei es durch Gespräche über mediale Erfahrungen in Form der Anschlusskommunikation oder durch die aktive und gemeinsame Nutzung digitaler Medien, z. B. des Tablets „Alleskönner“ (Friedrichs-Liesenkötter 2016, S. 81) mit einem „all-in-one Prinzip“ (Eder/Roboom 2014, S. 508)

- Unabdingbar, Mädchen*Jungen vielfältige (digitale) Bildungschancen zu offenbaren (vgl. Reichert-Garschhammer 2018, S. 256)
- Notwendigkeit von Fort- und Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte zum Thema Digitalisierung/digitale Kompetenzen/[data literacy](#) (vgl. Schmid 2019, S. 8) sowie ergänzende Fortbildungsmodule und Handreichungen für pädagogische Fachkräfte (vgl. GMK 2017, S. 5)

FAZIT

„Der digitale Wandel ist weder gut noch böse – er birgt vielmehr Chancen und Risiken. Wenn er gelingen soll, wenn die Chancen genutzt und die Risiken minimiert werden sollen, ist es Aufgabe der Gesellschaft als Ganzes, hier gestaltend aktiv zu werden“ (BMFSFJ 2017, 42).

Literatur und Empfehlungen:

Anfang, Günther/Demmler, Kathrin/Lutz, Klaus/Struckmeyer, Kati (Hrsg.) (2015): wischen klicken knipsen: Medienarbeit mit Kindern. München: kopaed.

Aufenanger, Stefan (2017): Tablets im Kindergarten? In: Deutsches Jugendinstitut e.V. (DJI) (Hrsg.): Mit digitalen Medien groß werden. Wie Smartphone, Tablet und Laptop das Aufwachsen verändern. München, S. 17.

Baacke, Dieter (1996): Medienkompetenz – Begrifflichkeit und sozialer Wandel. In: Rein, Antje von (Hrsg.): Medienkompetenz als Schlüsselbegriff. Bad Heilbrunn: Deutsches Institut für Entwicklungspolitik (DIE), S. 112-124.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2017): Digitale Agenda für eine lebenswerte Gesellschaft. Berlin.

Eder, Sabine/Roboom, Sabine (2014): Klicken, knipsen, tricksen...Medienerziehung im Kindergarten. In: Tillmann, Angela/Fleischer, Sandra/Hugger, Kai-Uwe (Hrsg.): Handbuch Kinder und Medien. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 503-516.

Eder, Sabine/Roboom, Susanne (2018): Big Data im Kinderzimmer – „Big Job“ für die Kita!? Digitalisierung, Datafizierung und pädagogische Positionierung. In: Brandt, J. Georg et al. (Hrsg.): Frühe Kindheit und Medien. Aspekte der Medienkompetenzförderung in der Kita. Opladen, Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 123 – 143.

Eder, Sabine/Roboom, Susanne (2016): Kamera, Tablet & Co. Im Bildungseinsatz. Frühkindliche Bildung mit digitalen Medien unterstützen. In: Lauffer, Jürgen/Röllecke, Renate (Hrsg.): Krippe, Kita, Kinderzimmer. Medienpädagogik von Anfang an.

Medienpädagogische Konzepte und Perspektiven. München: kopaed, S. 25 – 35.

Friedrichs-Liesenkötter, Henrike (2020): Digitalisierung in der frühkindlichen Bildung – von der digitalen Platzvergabe bis zu Medienerziehung und -bildung. In: Kutscher, Nadia et al. (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit und Digitalisierung. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 442 – 456.

Friedrichs-Liesenkötter, Henrike (2018): „Und das Handy hat sie von der Zahnfee gekriegt.“ – Medienerziehung in Kindertagesstätten unter dem Blickwinkel des medienerzieherischen Habitus angehender Erzieher/innen. In: Brandt, Georg J. et al. (Hrsg.): Frühe Kindheit und Medien. Aspekte der Medienkompetenzförderung in der Kita. Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 53 – 76.

Friedrichs-Liesenkötter, Henrike (2016): Medienerziehung in Kindertagesstätten. Habitusformationen angehender ErzieherInnen. Wiesbaden: Springer VS.

GMK (2017): „Kinder im Mittelpunkt: Frühe Bildung und Medien gehören zusammen“ – Positionspapier der GMK-Fachgruppe Kita. Sabine Eder, GMK-Vorsitzende/Fachgruppe Kita, Dr. Marion Brüggemann, GMK-Vorstand/Fachgruppe Kita, und Jörg Kratzsch, Sprecher der GMK-Fachgruppe Kita.

Kutscher, Nadia/Schäfer-Biermann, Birgit (2018): Sozialpädagogische Aspekte der Medienbildung. In: Brandt, J. Georg /Hoffmann, Christine/Kaulbach, Manfred/Schmidt, Thomas (Hrsg.): Frühe Kindheit und Medien. Aspekte der Medienkompetenzförderung in der Kita. Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 161 – 180.

Lepold, Marion/Ullmann, Monika (2018): Digitale Medien in der Kita. Alltagsintegrierte

- Medienbildung in der pädagogischen Praxis. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder GmbH.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs) (2019): KIM-Studie 2018. Stuttgart.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs) (2017): FIM-Studie 2016. Familie, Interaktion, Medien. Stuttgart.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs) (2015): miniKIM 2014. Kleinkinder und Medien. Stuttgart.
- Reichert-Garschhammer, Eva (2018): Kita digital. Chancen und Grenzen der Digitalisierung im frühen Bildungssystem. In: Unsere Jugend. Die Zeitschrift für Studium und Praxis der Sozialpädagogik., 70. Jg., München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag, S. 251 – 259.
- Schmid, Melanie (2019): Nutzung von digitalen Medien und E-Learning durch pädagogische Fachkräfte in Kitas. Auswertungsbericht zur Online-Befragung.
- United Nations Children's Fund (UNICEF) (2017): UNICEF-Bericht zur Situation der Kinder in der Welt 2017. Kinder in einer digitalen Welt. Zusammenfassung zentraler Ergebnisse. Verfügbar unter: <https://www.unicef.de/blob/155348/3ba93a642c1ff027de0b9aa299f9c193/kinder-in-digitalen-welt---zusammenfassung-data.pdf> [Letzter Aufruf: 17.10.2021; 11:27 Uhr].
- Veenker, Jaqueline/Kubandt, Melanie (2021a): "Digitalisierung als Thema in der Erzieher*innen-ausbildung". Schwerpunktheft „Neuformatierung der sozialpädagogischen Qualifizierung“. Sozial Extra 45 (2021), S. 311 – 314
- Veenker, Jaqueline/Kubandt, Melanie (2021b): Digitalisierung in Kindertagesstätten – Perspektiven von Lehrkräften an (Berufs-)Fachschulen für Sozialpädagogik. In: Maik Wunder (Hrsg.): Digitalisierung und Soziale Arbeit – Transformationen und Herausforderungen“ Klinkhardt-Verlag, Bad Heilbrunn, S.215 – 225
- Wensierski, Hans-Jürgen von (2018): Medien und Soziale Arbeit. In: Otto, Hans- Uwe/Thiersch, Hans (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit. München: Ernst Reinhardt Verlag, S. 981 – 992.

4. QiD-Flaniermeile zum Forschungsprojekt *QiD – Digitale Kompetenzen*



IBEB
INSTITUT FÜR BILDUNG, ERZIEHUNG
UND BETREUUNG IN DER KINDHEIT
RHEINLAND-PFALZ



**HOCHSCHULE
KOBLENZ**
UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES

**Erfahrungen
aus dem
Forschungsprojekt**



QiD – Digitale Kompetenzen (2019-2021)

QiD – Digitale Kompetenzen

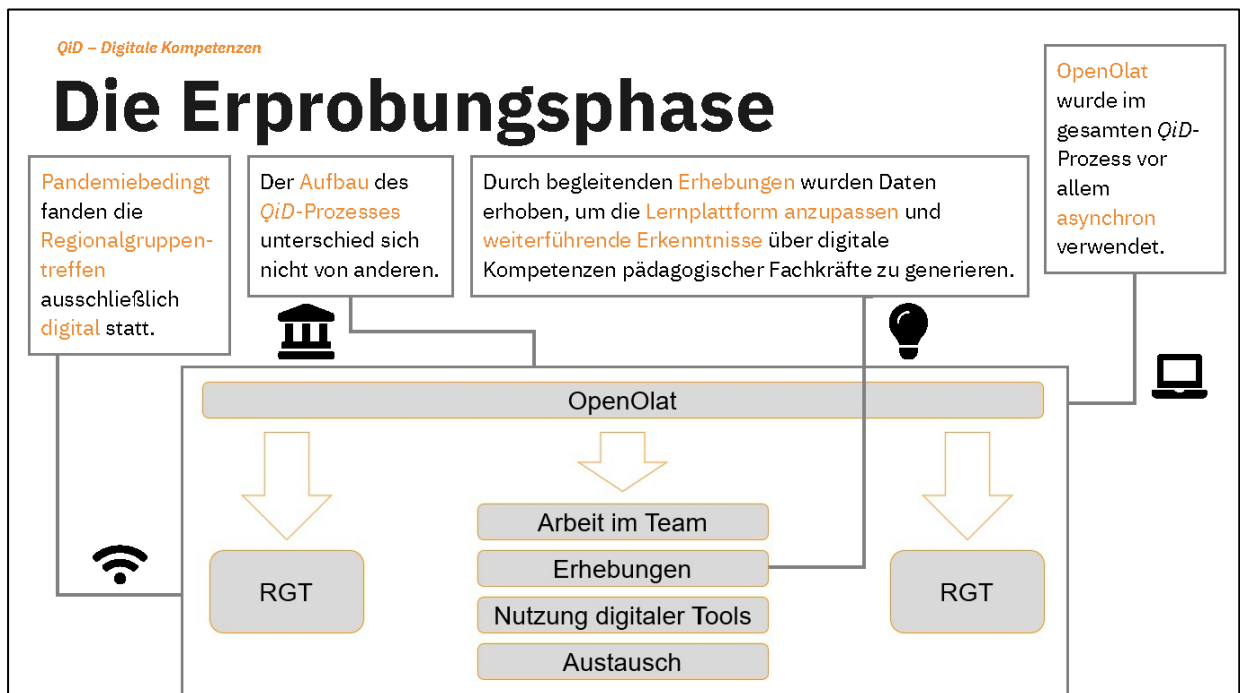
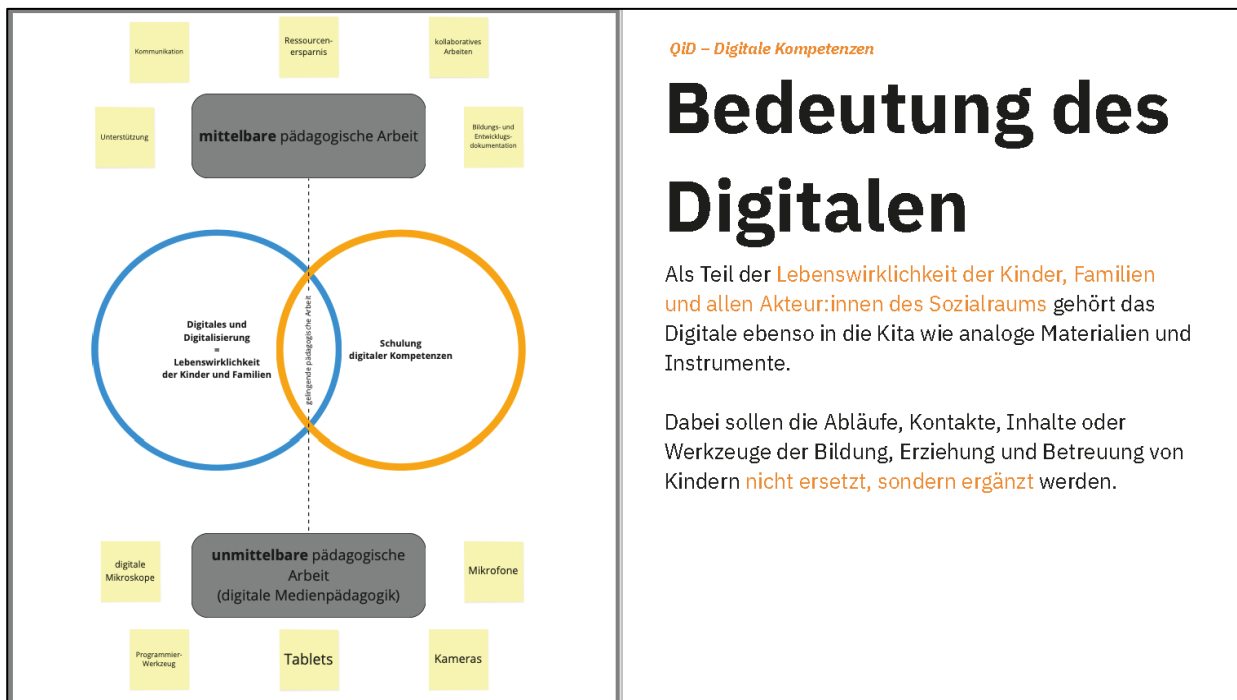
Ziele des Projektes



Schulung digitaler Kompetenzen

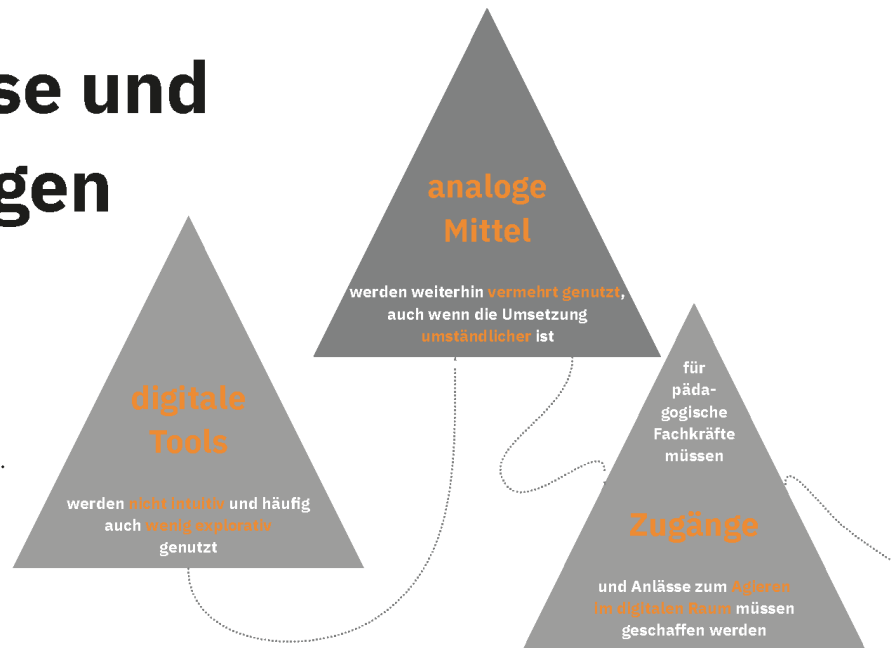


**Einführung einer digitalen
Lernplattform als Ergänzung für den
QiD-Ansatz**



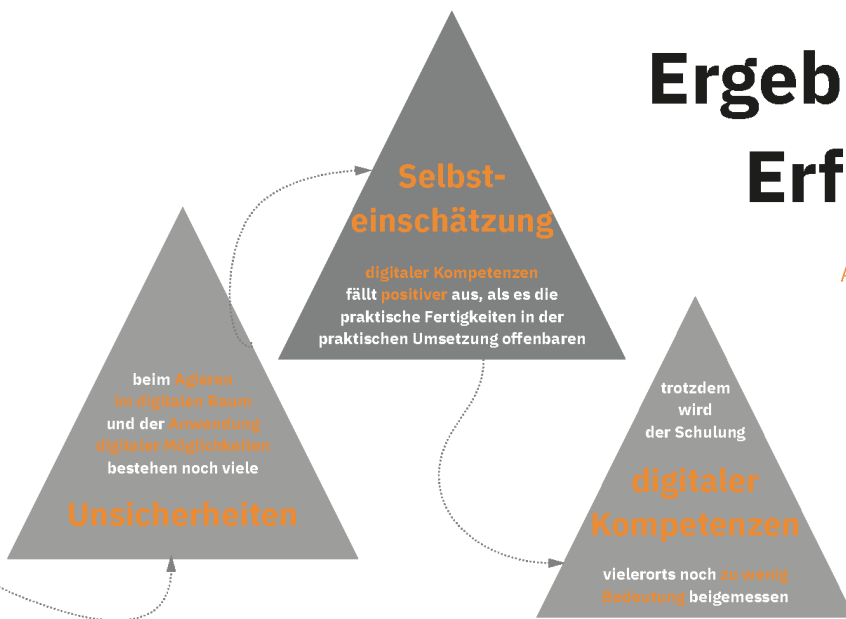
Ergebnisse und Erfahrungen

Digitale Kompetenzen sind mitunter sehr komplex. Die Schulung von digitalen Kompetenzen pädagogischer Fachkräfte ist zwingend **notwendig**, damit zeitgemäße **Digitalisierungsprozesse** in der Kita umgesetzt werden können.



Ergebnisse und Erfahrungen

Bevor **medienpädagogische Arbeit** mit den Kindern in der Kita kompetent angewendet werden kann, müssen die **digitalen Kompetenzen** pädagogischer Fachkräfte **geschult** werden und erste Schritte im **digitalen Raum** erfolgen.

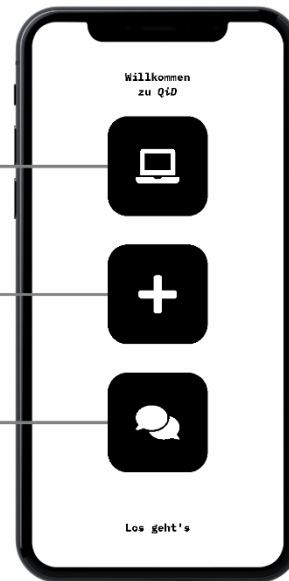


Änderungen in Bezug auf QiD

Alle Kitas, die einen **QiD-Prozess** starten, verwenden zukünftig die **Lernplattform OpenOlat**.

Der sogenannte **QiD-Digital-Basiskurs**, ein halbtägiger Online-Kurs, wird verpflichtender Teil des Ansatzes. Hierin werden Grundlagen zu **digitalen Kompetenzen** vermittelt und die **Lernplattform OpenOlat** erklärt.

Die gesamte **Kommunikation** und das **Contentmanagement** der Regionalgruppe finden ausschließlich über die **Lernplattform OpenOlat** statt.



Der **Aufbau** und die **Inhalte** des **QiD-Ansatzes** ändern sich nicht!

Zukunftsausblick

Die Themen **Digitalisierung** und **digitale Kompetenzen** dürfen "nach der Pandemie" **nicht fallen gelassen** werden.

Das **IBEB** wird sich auch in Zukunft mit dem Thema der **Digitalisierung** und hierbei insbesondere mit der **Perspektive der pädagogischen Fachkräfte** und deren **digitalen Kompetenzen** beschäftigen.



www.ibeb-rlp.de



Die **digitale Komponente** wird in allen **QiD-Prozessen** und als Hilfestellung für alle Interessierten bei der **QiD-Folgezertifizierung** genutzt.



Die Themen müssen **im Diskurs** weiter behandelt werden.



Es bedarf weiterer **Forschung** mit und für die pädagogische Fachpraxis, um alle Akteur:innen der **Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern** zeitgemäß weiterzuentwickeln.

5. Erprobungsräume zu digitalen Tools

Die sogenannten DiNo-Phasen stellen Erprobungsräume dar, in denen

- die Lernplattform OpenOlat in Verbindung mit *QiD* erkundet wird,
- interaktiv unterschiedliche digitale Tools erklärt und angewendet,
- digitale Kompetenzen nähergebracht und
- spannende Gedankenexperimente zur Digitalisierung durchgeführt werden.

Inhalte der Erprobungsräume:

Etherpad:

kollaboratives Online-Dokument zur gemeinsamen Bearbeitung

Mentimeter:

interaktive Präsentationen und Abfragen

Miro:

kollaboratives Online-Board mit vielfältigen Einsatzmöglichkeiten und Funktionen

Padlet:

kollaboratives Online-Board für unterschiedliche Kontexte mit überschaubaren Funktionen

digitale Kompetenzen:

Einführung zu (den eigenen) digitalen Kompetenzen

OpenOlat + QiD:

Kennenlernen der Lernplattform in Verbindung mit *QiD*

Gedankenexperiment I:

zu Verantwortung und Handeln übergeordneter Stellen in Bezug auf die Digitalisierung von Kindertageseinrichtungen

Gedankenexperiment II:

zur digitalen Organisationsentwicklung in Kindertageseinrichtungen

5.1 Etherpad

(Moderation: Ulrike Pohlmann)

EtherPad lite (Yopad.eu)

Art	Allgemeines	Nutzung	Link
Kollaborative Dokumente	<ul style="list-style-type: none"> gemeinsames Schreiben in Echtzeit Einsatzmöglichkeiten: gemeinsame Dokumentenerarbeitung, Veranstaltungen, Workshops Yopad.eu ist die deutschsprachige Variante Zugang: kostenlos Browseranwendung <ul style="list-style-type: none"> Alternative: OnlyOffice (ist als LTI-Seite in OpenOlat integrierbar) Auch interessant: EtherCalc (Tabellenbearbeitung) 	Grundlegende Funktionen <ul style="list-style-type: none"> Die Funktionen zum Bearbeiten des Dokumentes/Pads sind ähnlich, aber nicht so vielfältig wie in Word. 	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block;"> https://yopad.eu/ </div>
		Erstellen <ul style="list-style-type: none"> Zu Beginn müssen Name und Verfügbarkeit des Pads festgelegt werden. Oben rechts in der Ecke kann (muss aber nicht) jede Person ihren Namen eintragen und eine Farbe wählen. Über das <i>Auge</i> kann die Farbe für eine Passage verborgen werden. <u>Kommentar</u>: Jede Person kann Worte kommentieren, diese Kommentare sind für alle sichtbar. Hierüber lassen sich auch Änderungsvorschläge machen, die angenommen werden können und eine automatische Änderung zur Folge haben. 	
		Teilen <ul style="list-style-type: none"> Über das <i>Teilen-Icon</i> oben rechts kann der Link zum Pad kopiert werden. Es kann eingestellt werden, dass mit dem Link nur der Lesemodus, nicht aber der Bearbeitungsmodus aktiviert ist. 	
		Speichern und Exportieren <ul style="list-style-type: none"> Das Pad wird automatisch zwischengespeichert. Das <i>Stern-Icon</i> kennzeichnet eine bestimmte gespeicherte Version. Im <i>Verlauf</i> kann man alle Änderungen zurückverfolgen und die gekennzeichneten gespeicherten Versionen einsehen. Über das <i>Pfeil-Icon</i> kann das Pad exportiert werden (z. B. in Word). 	
		Sonstiges <ul style="list-style-type: none"> Über das <i>Zahnrad-Icon</i> kann man die Autorenfarbe ein- und ausschalten. 	

Vorteile:

- Unterschiedliche Personen arbeiten an einem Dokument, dabei sind die Veränderungen zeitlich nachzuvollziehen und können zugleich den Personen zugeordnet werden.
- Schnelle, unkomplizierte Einrichtung eines Etherpads.
- Live-Monitoring.
- Gruppenarbeitsphasen effektiver gestalten, insbesondere dann, wenn die Gruppenergebnisse Texte oder Textfragmente sind, und wenn die Gruppen unterschiedliche Inhalte bearbeiten und am Ende der Arbeitsphase alles zusammengetragen werden soll.
- Präsentation im Plenum einfach zu handhaben,
- Fortlaufende Synchronisation,
- Alte Versionen können über das Uhr-Symbol wiederhergestellt werden

Nachteile:

- Die Plattform ist nur zeitlich befristet zugänglich.
- Die Textverarbeitungsmöglichkeiten sind überschaubar und weniger umfangreich als z. B. in Word.
- In erster Linie ist die Verarbeitung von Texten praktikabel, Tabellen, Diagramme und weitere Darstellungsformen gestalten sich schwierig.
- Viele Farben können irritieren und unübersichtlich wirken.

5.2 Mentimeter

(Moderation: Melanie Schoening)

Allgemeines zu Mentimeter

Umfragen in Echtzeit, Intuitive Bedienung

Mitwirkung der teilnehmenden Personen notwendig

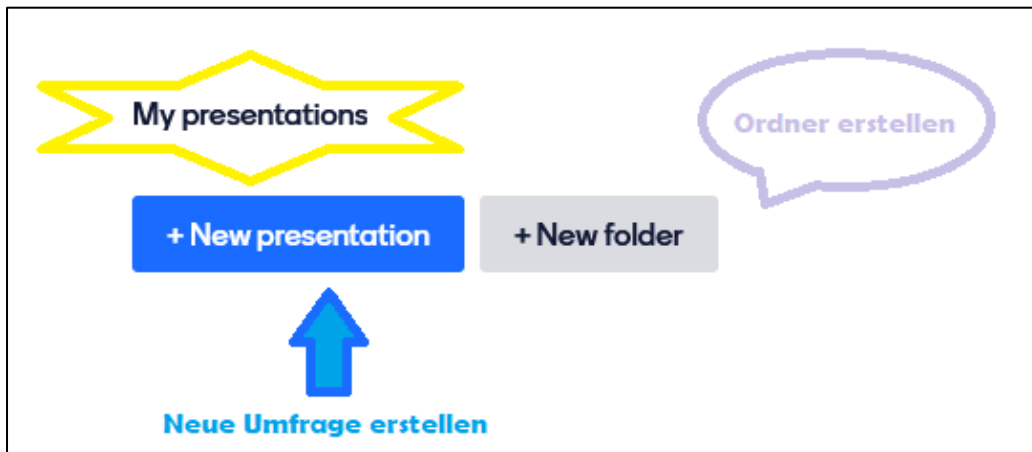
Digitales Endgerät notwendig

Einsatzmöglichkeiten: Lehre, Veranstaltungen, Workshops

Zugang: kostenlos (begrenzte Anzahl Umfragen), Registrierung notwendig



Wie starte ich eine Umfrage?



Wie präsentiere ich die Umfrage?



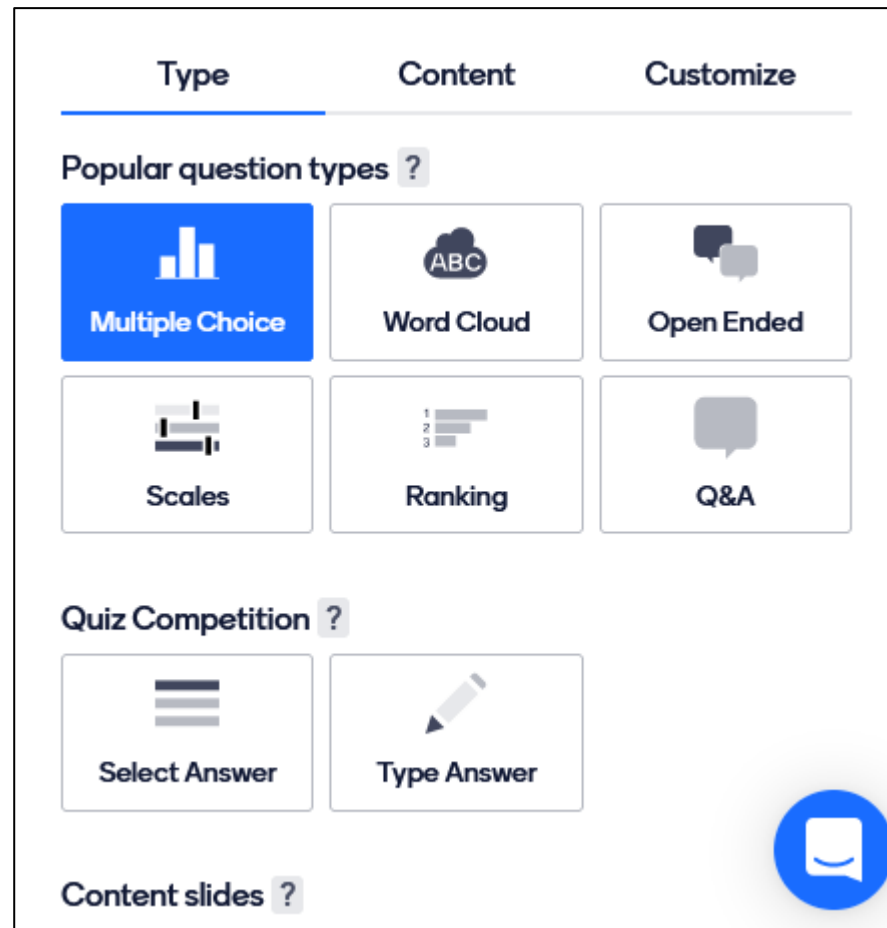
Am Ende einer Präsentation können die **Ergebnisse heruntergeladen** und die **Umfrage neugestartet** werden.
Der erste Blick in Mentimeter

The screenshot shows the Mentimeter interface. At the top, there's a header with 'My presentations / Mentimeter' and a 'Saved' status indicator circled in green. Below the header, there are buttons for '+ Add slide' and 'Import', with a note 'Neue Folien einfach über das + hinzufügen'. A vertical navigation pane on the left is labeled 'Die Navigationsleiste zeigt alle Folien an' and shows three slides: '1 My First Presentation', '2 Was halten Sie von Onlin...', and '3 Haben Sie schon mal Me...'. The main slide area displays the 'My First Presentation' slide with the text 'Besuchen Sie www.menti.com und benutzen Sie den Code 3484 1144', a QR code, and the code '3484 1144'. Below the slide, there's a 'Presenter notes' section. A black callout box points to the code and QR code area, containing the text: 'Der Zahlencode wird auf der Seite www.menti.com eingegeben, um zur Präsentation zu gelangen. Mit dem QR-Code gelangt man direkt zur Umfrage'. Another callout box points to the first slide in the navigation pane, containing the text: 'Die Instructions-Folie mit den Einwahldaten zur Umfrage befindet sich immer am Anfang'.

- Über *Configuration* kann die Sprache der Folien auf Deutsch eingestellt werden.
- Über *Configuration* kann auch der *Presentation pace* eingestellt werden: *Presenter pace*: Nur der/die Referent*in kann die nächste Folie freischalten, *Audience pace*: Die teilnehmenden Personen können selbstständig zur nächsten Frage übergehen.

- Über *Themes* kann das Layout beliebig verändert werden,

Fragen erstellen und bearbeiten



- Über *Type* wählt man den Fragetyp für die jeweilige Folie aus. Dabei wird zwischen den Rubriken *Popular question types*, *Quiz Competition*, *Content slides* und *Advanced questions* unterschieden
- Daneben kann man über *Content* den Inhalt (z. B. Frage, Antwortmöglichkeiten, Bild/Gif) einfügen und anpassen
- Unter *Customize* kann man die Anzeigoptionen der spezifischen Frage bearbeiten und die Beantwortung schließen

Vor- und Nachteile von Mentimeter

Vorteile	Nachteile
leicht verständliche Ausführung	Menü ist nur in englischer Sprache verfügbar
nützliche Funktionen	komplexe Fragestellungen schwer darzustellen
nutzbar auch ohne besondere s und Programmierkenntnisse	kostenlose Version hinsichtlich Funktionen und Anzahl der Folien nur eingeschränkt nutzbar
von überall einsetzbar	
intuitive Bedienung	
moderne Gestaltung für das Auge	
lädt zum Ausprobieren ein	

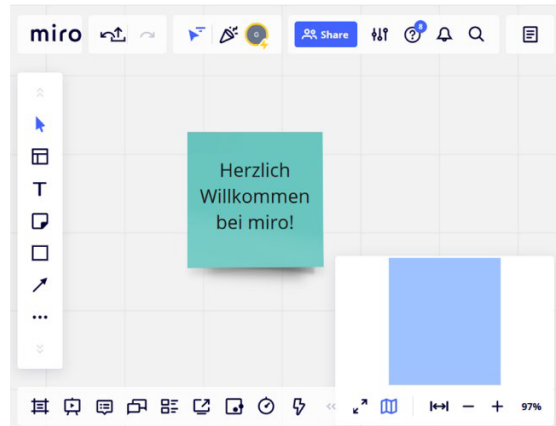
5.3 Miro

(Moderation: Anna Battke)

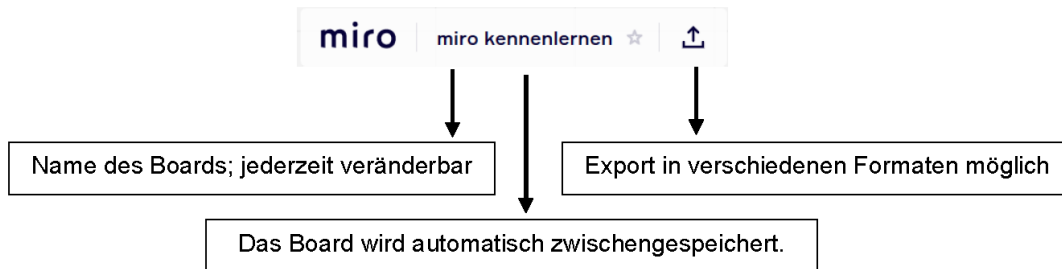
Dokumentation miro

Was ist miro?

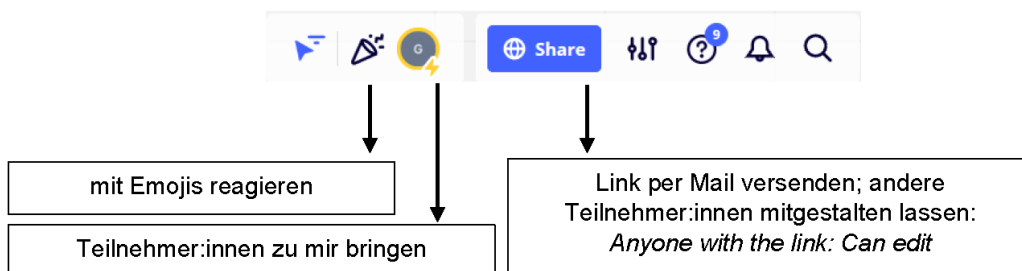
- Online-Whiteboard & virtuelle Kooperationsplattform,
- ermöglicht ein gemeinsames Arbeiten an und mit verschiedenen Vorlagen (Templates),
- Einsatzmöglichkeiten: Workshops, Lehre, Informationsveranstaltungen, etc.,
- grundlegende Funktionen: zoomen, navigieren, einfügen/erstellen (Vorlagen, Texte, Notizen, Kommentare etc.).



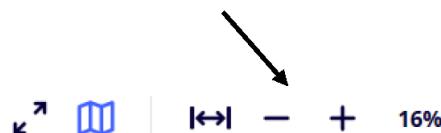
Benennen, speichern & exportieren














Teilen, zusammenbringen & reagieren



Zoomen



Toolbar

	Mauszeiger: auswählen
	Template: Vorlagen erstellen
	Textfeld: kann überall eingefügt und formatiert werden
	Sticky Note (Post It): kann überall eingefügt, beschrieben und formatiert werden
	Formen: können beliebig eingefügt werden
	Pfeile: können Elemente verknüpfen und passen sich Bewegungen der Elemente an
	Stift: über Lasso-Funktion können mehrere Elemente gleichzeitig ausgewählt werden
	Kommentar: Kommentieren einzelner Elemente, Verlinkungen von Personen
	Rahmen: Gruppieren verschiedener Elemente
	Upload: Uploads einfügen, z.B. Bilder oder gifs
	

Vor- und Nachteile von miro

Vorteile	Nachteile
übersichtliche Gestaltung	Einarbeitungszeit notwendig
nützliche Funktionen	schnelle Systemleistung notwendig
nutzbar auch ohne besondere Software	kostenlose Version nur eingeschränkt nutzbar hinsichtlich Funktionen und Teilnehmer:innenanzahl
zeitversetzt und von überall einsetzbar	
in einem anderen Format exportierbar	
unbegrenzte Fläche	
intuitiver Zugang	

5.4 Padlet

(Moderation: Michaela Gabel)

IBEB
INSTITUT FÜR BILDUNG, ERZIEHUNG
UND BETEILIGUNG IN DER KINDHEIT
RHEINLAND-PFALZ

QiD
Digitale Kompetenzen

HOCHSCHULE
KOBLENZ
UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES

DiNo-Phase I/II
Padlet – eine digitale Pinwand
Michaela Gabel

Fachtag digitale Kompetenzen
26.10.2021

IBEB
INSTITUT FÜR BILDUNG, ERZIEHUNG
UND BETEILIGUNG IN DER KINDHEIT
RHEINLAND-PFALZ

QiD
Digitale Kompetenzen

HOCHSCHULE
KOBLENZ
UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES

Padlet – eine digitale Pinwand
Erklärvideo: <https://www.youtube.com/watch?v=oiz2IKoZ2D4>

Grundfunktionen

- Padlet.com aufrufen – ein sogenanntes Dashboard
- kostenlosen Account wählen, bis zu drei Padlets frei
- Neues Padlet erstellen aus Vorauswahl von Vorlagen
- Gestaltung: Titel, Beschreibung – Aufgabe, Hintergrund gestalten, Bilder wählen, etc.
- Komentieren erlauben
- Dateneinstellungen
- Teilen/Link kopieren
- Speichern
- Los geht's

Padlet – Chancen und Nutzen

Große Funktionsbandbreite
Auswahl von Gestaltungsmöglichkeiten
Kommentierbar
zum Clustern
leicht teilbar mit anderen
einfache Handhabung
bis zu drei Padlets kostenfrei
Teilnehmer*innen müssen sich nicht anmelden

...

Padlet – Einsatzmöglichkeiten

zum Einstieg
zur Ergebnissicherung
als Feed-back-Möglichkeit zum Seminarende
für Dokumentationen
Dokumente können hochgeladen werden
Erstellung von Flyern für Angebote
Zeitstrahl zum Verlauf erstellen
Chatten gestalten
Portfolio-Arbeit in der Kita
Ideensammlungen mit Mitarbeitenden und Eltern
Leichte Vernetzung

...

Padlet – Nachteile

Anonym, solange nicht alle einen eigenen Padlet-Account haben
erschwert Diskurse
manchmal zu starr in der Gestaltung
braucht Zeit zur Orientierung aller Möglichkeiten

...

6. Erprobungsräume zu digitalen Themen

6.1. digitale Kompetenzen

(Moderation: Lara Schindler)

Brainstorming der Teilnehmer:innen



Definitionsansätze digitaler Kompetenzen

Digitale Kompetenzen beinhalten...

- den Erwerb und Besitz von Wissen und Fähigkeiten zu allen Themen, die die Digitalisierung betreffen und deren Anwendung (vgl. Groebel, 2020, S. 56),
- umfassende und ganzheitliche Fertigkeiten,
- den sicheren und kritischen Einsatz von Technik in den Bereichen der Arbeit, Freizeit und Kommunikation (vgl. Didacta Verband e.V., 2018a, S. 54).

Digitale Kompetenzen äußern sich unter anderem dadurch, dass...

- durch die Art und Weise der eigenen Nutzung, die digitale Veränderung von Abläufen und Prozessen mit vorangetrieben wird (vgl. Friedrichsen & Wersing, 2020, S 3).

Der Begriff und dessen Inhalte entwickeln sich ständig weiter (vgl. Didacta Verband e.V.

2018a, S. 54).

Digitale Kompetenz wurde von der EU als eine von acht Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen eingestuft. Damit ist diese Kompetenz ebenso wichtig wie die Lese- und Schreibkompetenz oder die mathematische Kompetenz (vgl. Empfehlungen des Rates der Europäischen Union vom 22.05.2018 zu Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen C 189/7).

Die Kultusministerkonferenz hat in ihrer Strategie zur „Bildung in der digitalen Welt“ einen Kompetenzrahmen zu digitalen Kompetenzen aufgestellt, der sich in sechs Bereiche unterteilt:

1. Suchen, Verarbeiten und Aufbewahren
 - 1.1. **Suchen** und Filtern
 - 1.2. Auswerten und Bewerten
 - 1.3. Speichern und **Abrufen**
 2. Kommunizieren und Kooperieren
 - 2.1. Interagieren
 - 2.2. Teilen
 - 2.3. **Zusammenarbeiten**
 - 2.4. Umgangsregeln kennen und einhalten (**Netiquette**)
 - 2.5. An der Gesellschaft **aktiv teilhaben**
 3. Produzieren und Präsentieren
 - 3.1. **Entwickeln** und Produzieren
 - 3.2. Weiterverarbeiten und **Integrieren**
 - 3.3. Rechtliche Vorgaben beachten
 4. Schützen und sicher Agieren
 - 4.1. **Sicher** in digitalen Umgebungen agieren
 - 4.2. **Persönliche Daten** und Privatsphäre schützen
 - 4.3. Gesundheit schützen
 - 4.4. Natur und **Umwelt** schützen
 5. Problemlösen und Handeln
 - 5.1. Technische Probleme lösen
 - 5.2. Werkzeuge **bedarfsgerecht** einsetzen
 - 5.3. Eigene Defizite ermitteln und nach **Lösungen** suchen
 - 5.4. **Digitale Werkzeuge** und Medien zum Lernen, Arbeiten und Problemlösen nutzen
 - 5.5. **Algorithmen** erkennen und formulieren
 6. Analysieren und Reflektieren
 - 6.1. Medien analysieren und **bewerten**
 - 6.2. Medien in der digitalen Welt verstehen und **reflektieren**
- (KMK 2016, S. 14ff)

Wortwolke zu digitalen Kompetenzen



(Quelle: eigene Darstellung; vgl. KMK 2016, S. 14ff)

Digitale Selbstwirksamkeit

„Digitale Selbstwirksamkeit definiert sich als das Vertrauen in sich selbst, bestimmte digitale Anforderungen aufgrund eigener – mitunter nicht digitaler – Kompetenzen bewältigen zu können.“ (Apollonio, Kletzl, Wächter, 2020, S. 77)

Zum Beispiel (ebd., S. 78):

- Es fällt mir leicht, meine Probleme zu formulieren, wenn ich mit der anderen (zuständigen) Personen spreche.
- Ich kann mit der digitalen Entwicklung Schritt halten.
- Ich weiß, welche Informationen, die ich online finde, seriös sind.
- Ich fühle mich den digitalen Anforderungen in meiner Arbeit gewachsen.

Reflexionsfragen zu digitalen Kompetenzen

- Welchen Einfluss haben meine private und berufliche Biografie auf meine digitalen Kompetenzen?
- Inwiefern bin ich bei der Schulung digitaler Kompetenzen von anderen Personen abhängig?
- Inwiefern kann ich anderen Personen einen sicheren und kompetenten Umgang mit digitalen Medien beibringen, wenn ich selbst noch kaum über digitale Kompetenzen verfüge?

Reflexionsfrage:

Welchen Einfluss haben meine **private** und **berufliche Biografie** auf meine **digitalen Kompetenzen**?

Reflexionsfrage:

Inwiefern bin ich bei der **Schulung digitaler Kompetenzen** von anderen Personen **abhängig**?

Reflexionsfrage:

Inwiefern kann ich **anderen Personen** einen **sicheren und kompetenten Umgang** mit digitalen Medien **beibringen**, wenn ich selbst noch kaum über **digitale Kompetenzen** verfüge?

Literatur:

- Apollonio, L., Kletzl, H., & Wächter, B. (2020). Digitale Arbeitswelten von helfenden Berufen. Regensburg: Walhalla.
- Friedrichsen, M., & Wersing, W. (2020). Digitale Kompetenz – Notwendigkeit und Kerngedanke. In M. Friedrichsen, & W. Wersing, Digitale Kompetenz. Herausforderungen für Wissenschaft, Wirtschaft, Gesellschaft und Politik. Wiesbaden: Springer.
- Groebel, J. (2020). Die Psychologie der Digitalkompetenz. In M. Friedrichsen, & W. Wersing, Digitale Kompetenz. Herausforderungen für Wissenschaft, Wirtschaft, Gesellschaft und Politik, S. 55-60. Wiesbaden: Springer.
- Sekretariat der Kultusministerkonferenz (Hrsg.) (2016). Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz. Berlin: KMK.

6.2. Gedankenexperiment I: übergeordnete Stellen


(Moderation: Prof. Dr. Bernhard Kalicki)



Gedankenexperiment zur Verantwortung
übergeordneter Stellen in Bezug auf die
Digitalisierung von Kindertageseinrichtungen

Prof. Dr. Bernhard Kalicki, DJI

Das „kompetente System“ der FBBE
(Urban et al. 2011)

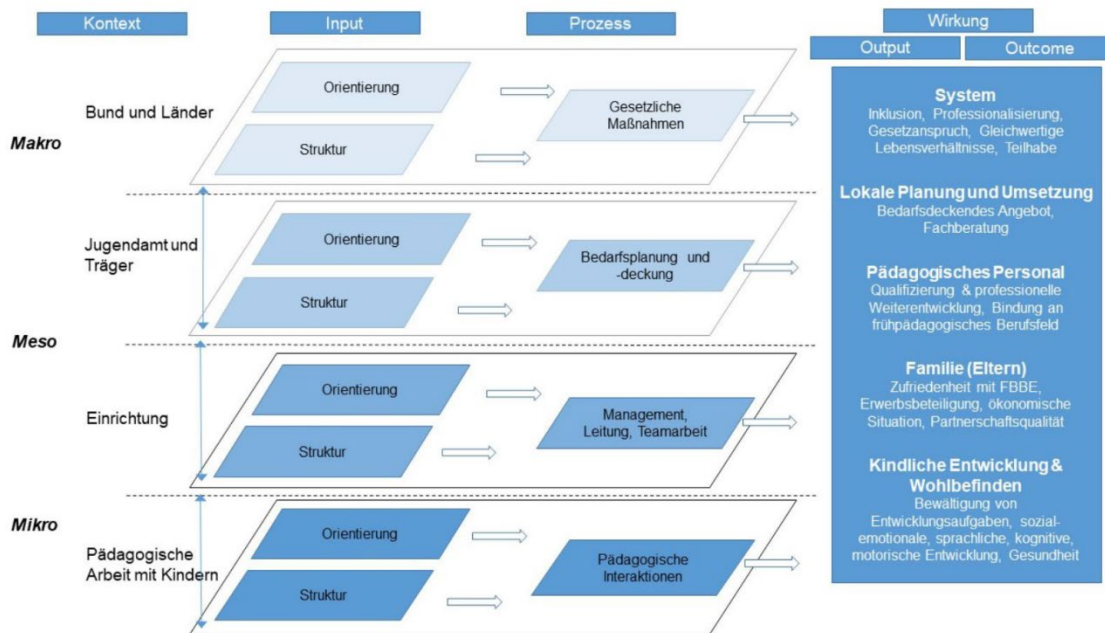


“A key finding of CoRe is that ‚competence‘ in the early childhood education and care context has to be understood as a characteristic of the entire early childhood system.”

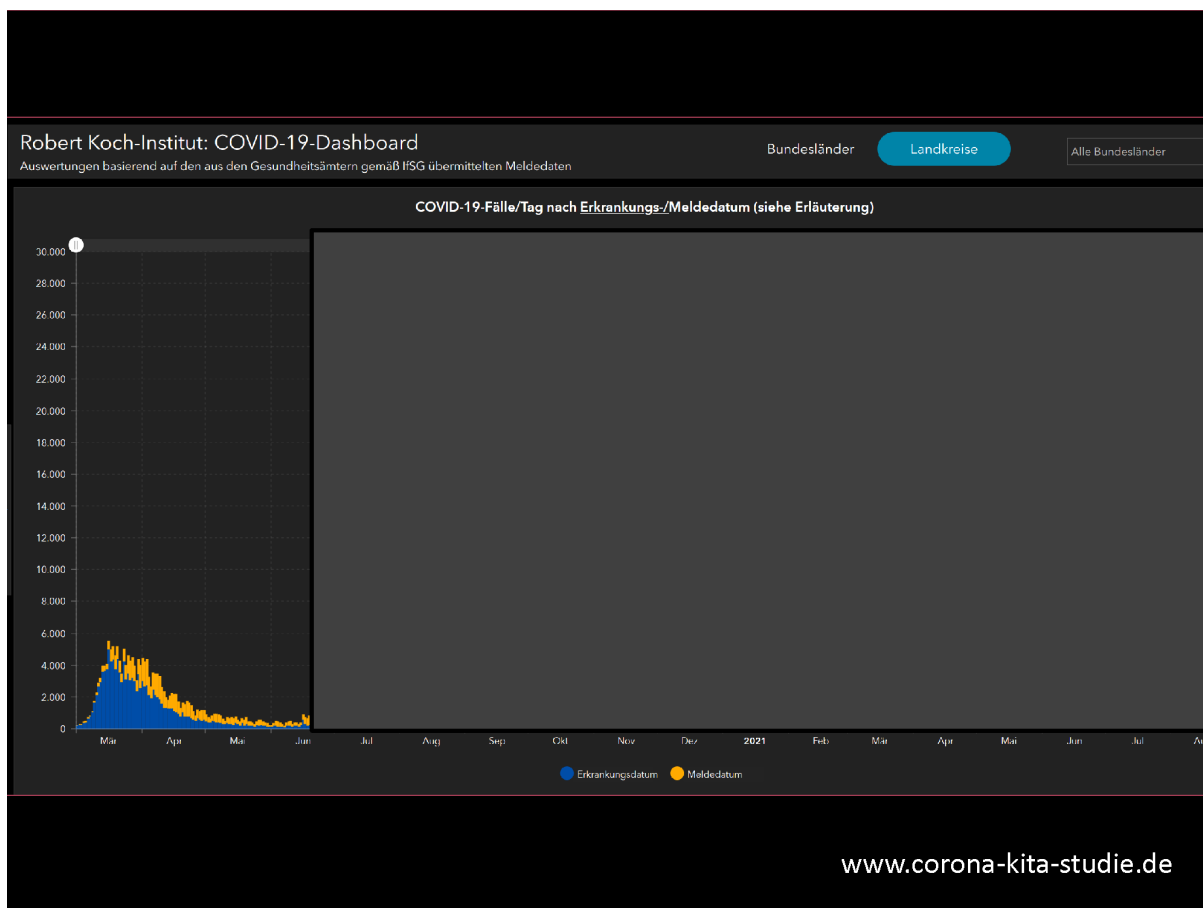
2

Systemisches Modell der Qualitätsentwicklung

(Riedel et al. 2021)



3



Was lernen wir aus der Pandemie für die Digitalisierung in der Kindertagesbetreuung?

- Aufgaben und Anlässe?
- Strukturen und Schnittstellen?
- Ressourcen und Kompetenzen?

5

Was bringt eine Digitalisierung in der Kindertagesbetreuung?

Was will ich ausprobieren oder anpacken?

6



Gedankenexperiment zur Verantwortung übergeordneter Stellen in Bezug auf die Digitalisierung von Kindertageseinrichtungen

Prof. Dr. Bernhard Kalicki, DJI

6.3. Gedankenexperiment II: Organisationsentwicklung

(Moderation: Melanie Schmid)

Kurzer Input:

- Definition Organisationsentwicklung (OE) als „gezielte Weiterentwicklung der Organisation“
- Fokus dieses Gedankenexperimentes: wie sich Kitas durch die Möglichkeiten oder auch Zwänge der Digitalisierung weiterentwickeln
- Organisationsentwicklung als geplante, systematische eher langfristig angelegte Veränderung bzw. Umgestaltung von Organisationen oder von größeren organisationalen Einheiten und den Menschen innerhalb der Organisation. (vgl. Pätzold, Lange 1999: 45f)
- Wandel der durch „Störungen“ der Organisation angestoßen wird – „Störungen“ müssen „massiv“ genug sein / können nicht einfach integriert werden
- Als Reaktion auf Störungen, die sowohl von außen als auch aus der Organisation selbst initiiert sein können, versucht die Organisation, mit der Durchführung erforderlicher Veränderungen ein dynamisches Gleichgewicht aufrecht zu erhalten, sich den neuen Bedingungen anzupassen, Probleme zu lösen und aus Erfahrungen zu lernen.
- Digitalisierung beinhaltet einen tiefgreifenden Wandel in allen Lebensbereichen, Arbeitswelt, Freizeit, soziale Beziehungen, Dienstleistungen, ...durch technische Innovationen, digitale Technisierung z. B. Kommunikation, > Störung von außen, aber auch durch die Mitglieder der Organisation und deren Nutzung der Digitalisierung eine Störung aus der Organisation heraus!
- OE findet immer mit dem Ziel statt Dinge, Abläufe, Arbeitsbedingungen, Leistungen zu verbessern – stets im Spannungsfeld von Effektivität & Humanität!
- OE läuft strategisch & strukturiert ab > Idealtypisch 3-Phasen-Modell nach Kurt Lewin (unfreezing, moving, refreezing) – die Corona Pandemie und deren Auswirkungen haben hinsichtlich der Digitalisierung zu einer Beschleunigung geführt und auch in Kitas (unterschiedlich stark) digitale Tools und Anwendungen etabliert.

Start des Gedankenexperimentes:

Die Teilnehmenden werden eingeladen, auf eine kleine Zeitreise ins Jahr **2031** zu gehen:

Wie sieht der Arbeitsalltag in der Kita aus? Was läuft alles digital?

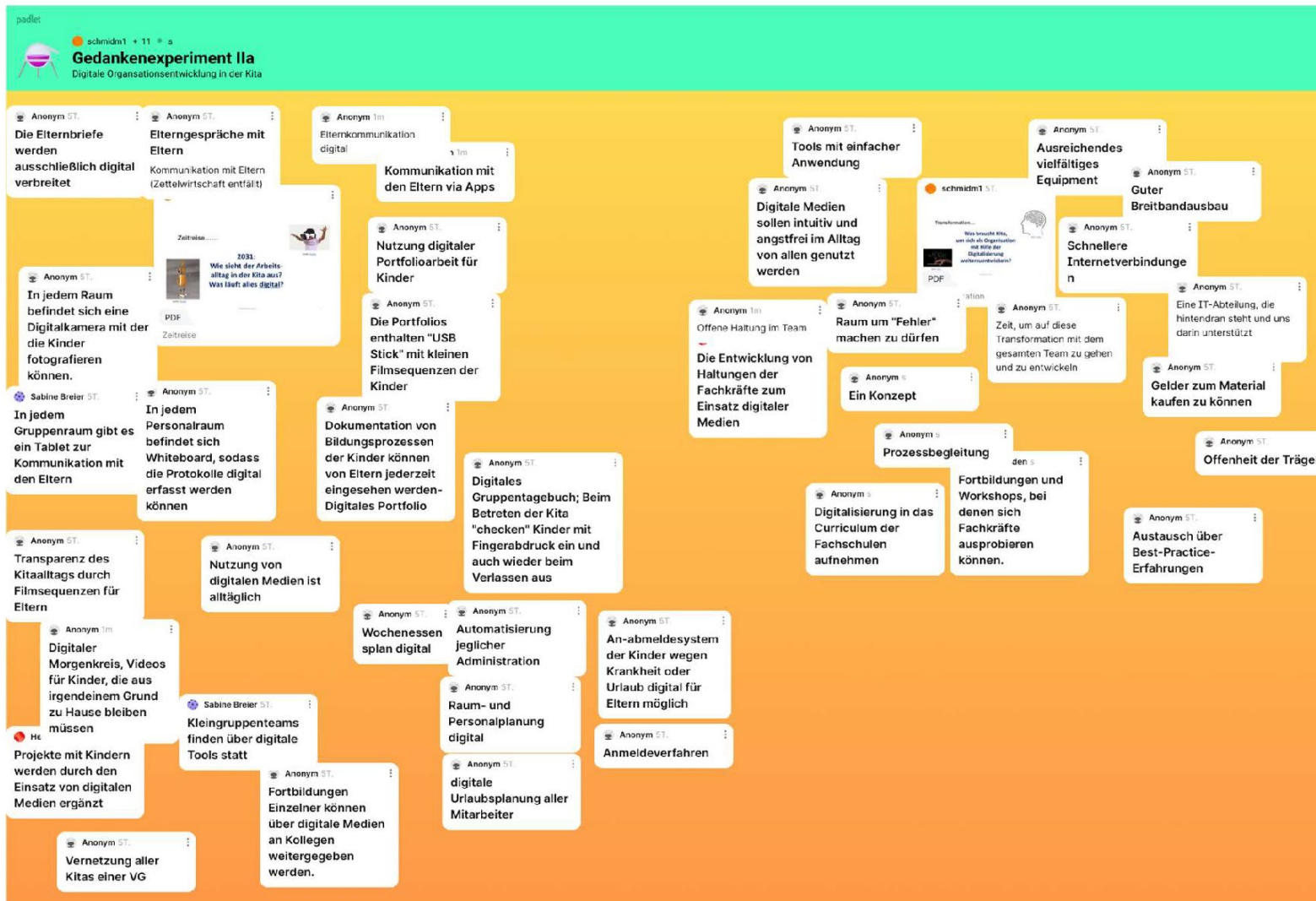
Dazu wurde ein Padlet erstellt. Über den Einladungslink konnten die Teilnehmenden auf das Board zugreifen und ihre Ideen über kleine Posts einbringen. Diese wurden dann von der Moderatorin sortiert, gruppiert und es erfolgten ggf. Verständnisfragen zu den Anmerkungen.

Im Anschluss daran wurde über eine zweite Fragestellung das Gedankenexperiment für die Kita-Praxis mit gleichem Vorgehen konkretisiert:

Was braucht eine Kita, um sich als Organisation mit Hilfe der Digitalisierung weiter zu entwickeln?

Was kann dazu beitragen, die Transformation zur „digitalisierten Organisation“ voran zu bringen? Wie gelingt es, Mitarbeitende auf diesem Weg mitzunehmen?

Nachfolgend sind die Ergebnisse aus beiden Runden des Gedankenexperimentes zusammengefasst auf einem Board zu sehen:



Eine kleine Anregung als Abschluss des Gedankenexperimentes:

„Digitalisierung erfordert spezielle Kompetenzen – es ändert, was wir tun, wie wir es tun, aber nicht warum und für wen wir es tun!“

(Pölz, Wächter 2019:16)

6.4. QiD + OpenOlat

(Moderation: Christine Gottbehüt)

Allgemeines zu OpenOlat

OpenOlat ist eine Lernplattform, die seit vielen Jahren an der Hochschule Koblenz verwendet wird. Mit diesem **Online learning and training Tool** arbeiten vorrangig Dozent:innen und Student:innen. OLAT stellt eine Ergänzung zu den Kursen in Präsenz dar, bei dem sich Dozent:innen mit Student:innen untereinander austauschen können. Über die Plattform können Studienleistungen abgegeben werden. Dozent:innen geben Bewertungen darüber ab, es können virtuelle Treffen stattfinden und vieles mehr.

Im Rahmen von *QiD* wurde Olat zum ersten Mal nach Beginn der Pandemie genutzt, da es in dieser Zeit keine Möglichkeit gab, Regionaltreffen in Präsenz zu veranstalten.

Mittlerweile nutzen wir Olat als digitale Ergänzung zu den Regionalgruppentreffen in Präsenz. Im Folgenden werden die einzelnen Bausteine eines Kurses kurz erklärt:

Willkommen

An dieser Stelle werden der Kurs und dessen Inhalte kurz beschrieben.

Organisation

Gibt es neue Mitteilungen zu dem Kurs, werden sie unter diesem Button veröffentlicht. Zudem finden sich an dieser Stelle die Regeln für den Umgang im digitalen Raum. Im Kalender sind die Termine der Regionalgruppen vermerkt.

Vernetzung

Über den Button Vernetzung besteht die Möglichkeit, in direkten Kontakt mit den Prozessbegleiter:innen und dem IBEB zu treten. Dazu gibt es entsprechende Kontaktformulare. Hier kann auch eingesehen werden, welche Teilnehmer:innen in der Regionalgruppe sind. Befindet sich neben dem Profilbild ein rotes Kreuz, sind die entsprechenden Teilnehmer:innen offline. Ein grüner Kreis zeigt an, dass die Teilnehmer:innen online auf der Site des Kurses sind. Im Diskussionsforum können alle Teilnehmer:innen virtuelle Diskussionen zu *QiD*-Themen oder darüber hinaus eröffnen.

Aufgaben

In diesem Baustein sind die „Hausaufgaben“ zu den Regionaltreffen abgelegt. Die Tandems

können die erledigten Aufgaben an dieser Stelle hochladen. Hierbei ist es wichtig, die Dateien so zu kennzeichnen, dass sie dem jeweiligen Tandem zugeordnet werden können.

Auch die Prozessdarstellung kann über diesen Button heruntergeladen werden und kann so von den Prozessbegleiter:innen und den Mitarbeiter:innen des IBEB eingesehen werden.

QiD-Arbeitsmaterialien

Hier befinden sich alle Arbeitsmaterialien, die für den Kurs relevant sind. Zum einen sind dies grundlegende Texte, ergänzt durch die Materialien der jeweiligen Prozessbegleiter:innen.

In mehreren Videosequenzen wird der *QiD*-Ansatz anschaulich erklärt.

digitale Kompetenzen

An dieser Stelle befindet sich ein Screencast zu dem jeweiligen Kurs sowie Literatur zu digitalen Medien, Digitalisierung und digitale Kompetenzen.

virtuelle Sitzungsräume

Über verschiedene Links können virtuelle Sitzungsräume genutzt werden. Der Zoom-Raum ist jederzeit für die Teilnehmer:innen zugänglich und kann zum Ausprobieren genutzt werden.

Die Tandems können sich auch außerhalb der Regionalgruppentreffen in den verschiedenen Sitzungsräumen treffen.

Im Anschluss an die Erklärung durch die Prozessbegleiter:innen findet eine Erprobungsphase statt. Die Teilnehmer:innen können per Gastzugang die Plattform OpenOlat nutzen und in einem Demokurs die verschiedenen Funktionen ausprobieren.

Die Demokurse können auch nach dem Online-Fachtag über den Gastzugang genutzt werden.

Folgendes **Feedback** gaben die Teilnehmer:innen:

- Durch die digitale Führung sind die Inhalte und die Anwendung von Open Olat verständlicher geworden.
- Open Olat ist eine gute digitale Ergänzung zu den Regionalgruppentreffen.
- Die digitale Plattform kann keine Präsenztreffen ersetzen.
- Open Olat vereinfacht viele organisatorische Abläufe. Beispielsweise die Abgabe der Hausaufgaben oder der Abschlussdokumentation.
- Die digitale Ergänzung wird für die erneute Zertifizierung als sinnvoll angesehen.
- Teilnehmer:innen, die Open Olat schon länger kennen und mit dem Umgang vertraut sind, äußerten sich positiv zur Weiterentwicklung der digitalen Möglichkeiten die die Plattform jetzt bietet.

