



STUDIE DIGITALER KOMPETENZRAHMEN FÜR DIE SCHULPSYCHOLOGISCHE PRAXIS (DiCoSP) – EIN ÜBERBLICK

M. Kant-Schaps

Inhaltsverzeichnis

1. DiCoSP - MODELL DES DIGITALEN KOMPETENZRAHMENS FÜR DIE SCHULPSYCHOLOGISCHE PRAXIS	2
2. DIGITALBEZOGENE KOMPETENZKLASSEN FACH-, METHODEN-, SOZIAL-, SELBSTKOMPETENZ (FMSS)	4
3. FACHLICHE DIGITALKOMPETENZ.....	12
4. SCHLÜSSELKOMPETENZ	14
5. PRAXISRELEVANZ DER STRUKTUR DES DiCoSP - KOMPETENZRAHMENS	17
6. DIGITALE KOMPETENZENTWICKLUNG IN DER SCHULPSYCHOLOGISCHEN PRAXIS	21
6.1. PERSÖNLICHE VORAUSSETZUNGEN	22
6.2. RAHMENBEDINGUNGEN DER TÄTIGKEIT.....	22
6.3. EMOTIONAL-MOTIVATIONALE PROZESSE	25
6.4. BEGÜNSTIGENDER ERFAHRUNGSKONTEXT – FORTBILDUNG	26
6.5. PROZESSE DER ERFAHRUNGSVERARBEITUNG	29
7. DIGITALE HERAUSFORDERUNGEN IN DER SCHULPSYCHOLOGISCHEN PRAXIS	31
7.1. MEDIENREFLEXIVE SELBSTKOMPETENZ	31
7.2. AKTIVE GESTALTUNG DER DT IN DER SCHULPSYCHOLOGISCHEN PRAXIS	32
8. AUSBLICK.....	34

Welche noch so gute Kampagne zur Digitalisierung hätte uns deutlicher als die leidvolle Covid - 19 Pandemie vor Augen führen können, dass es bis heute kein umfassendes Konzept digitaler Kompetenz (DK) von Schulpsycholog:innen (SP) gab. Die Pandemie beschleunigte die seltene Forschung und das Wissen zur digitalen Transformation (DT) in der deutschsprachigen europäischen Schulpsychologie. Digitalbezogene Arbeitsweisen entwickelten sich langsam, obwohl die DT seit über 30 Jahren in der internationalen Schulpsychologie angekommen ist (CAEHILL 1998, KRUGER et al. 2002, HENNIGAN 2018, SONG u.a. 2020, SCHAFFER et al. 2021, VON HAGEN u.a. 2021, REUPERT u.a. 2021, FARMER u.a. 2021, SPLITT u.a 2021, KING, BLOOMFIELD, WU & FISCHER 2021, WISSENSCHAFTSRAT 2018, S.82). Ein Kommentar aus der DiCoSP – Studie „*Ich glaube, dass einfach jetzt auch vielen Leuten klar geworden ist, wie weit wir doch teilweise zurück waren, was den Einsatz von digitalen Möglichkeiten und Angeboten betrifft, ... was auch das Kompetenzniveau angeht und auch die Bereitschaft mit Schülerinnen und Schülern in diesem Rahmen zu arbeiten.*“

Das Forschungsprojekt **“Digitaler Kompetenzrahmen für die schulpsychologische Praxis (DiCoSP)”** (1.3. 2021 - 28.2. 2023), wurde von der [UG „MyGatekeeper“](#) unter Federführung der Schulpsychologin M. Kant-Schaps in Zusammenarbeit mit Prof. C. Steinebach, Zürcher Hochschule

für angewandte Wissenschaften, koordiniert und durch den Grant Award 2020/21 des International School Psychology Research Initiative Committee of the Society for the Study of School Psychology (SSSP) und der International School Psychology Association (ISPA) finanziert. Es betrat Neuland durch die Entwicklung eines Rahmenplans digitaler beruflicher Kompetenzen praktizierender SP in Österreich (AT), Belgien (BE), Deutschland (DE) und der Schweiz (CH) als Kompass für die Aus-, Fort- und Weiterbildung sowie für digitale Kompetenzprofile. Das umfangreiche Forschungsprojekt konnte in diesem Beitrag nur in Ausschnitten dargestellt werden. Zur Unterstützung des Austausches guter digitalbezogener Praxis hat die DiCoSP - Studie die Webseite <https://dicosp.eu> eingerichtet, die als Austauschplattform für SPs weiterentwickelt werden soll. Unter „DiCoSP - PROJEKT“ ist der komplette Bericht mit Fragebogen, Bibliographie und Anhängen auf dieser Webseite zu finden.

1. DiCoSP - MODELL DES DIGITALEN KOMPETENZRAHMENS FÜR DIE SCHULPSYCHOLOGISCHE PRAXIS

Eine systematische Literaturrecherche, zwei Experten:Innen – Fokusgruppen (N=11) und ein Online-Fragebogen für SP (N=282) ermöglichen die Entwicklung des DiCoSP - MODELLS bestehend aus

- einer Definition DK

Digitale Kompetenz in der schulpsychologischen Praxis ist eine Disposition, in digitalbezogenen beruflichen Situationen selbstorganisiert, kreativ, kritisch, verantwortungsbewusst und zielgerichtet auf der Grundlage individueller Ressourcen - einem Gefüge von Persönlichkeitsmerkmalen, digitalbezogenem Wissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen - innerhalb einer Organisationsstruktur handeln zu können.



- dem DiCoSP ARCHITEKTURMODELL DK in der schulpsychologischen Praxis - ABBILDUNG 1

der DiCoSP MATRIX DK in der schulpsychologischen Praxis
- ABBILDUNG 2

Zur Illustration der Matrix ein Beispiel (rotes Kästchen):

BERUFLICHES HANDLUNGSFELD		DIGITALE KOMPETENZ											
		Digitalbezogene FACHKOMPETENZ			Digitalbezogene METHODENKOMPETENZ			Digitalbezogene SOZIALKOMPETENZ			Digitalbezogene SELBSTKOMPETENZ		
		Wissen	Fähig keiten Fertig keiten	Einstel lung	Wissen	Fähig keiten Fertig keiten	Einstel lung	Wissen	Fähig keiten Fertig keiten	Einstel lung	Wissen	Fähig keiten Fertig keiten	Einstel lung
PRÄVENTION UND INTERVENTION	BERATUNG, UNTERSTÜTZUNG, BEGLEITUNG (BUB), FÖRDERUNG												
	PSYCHOEDUKATION, FORTBILDUNG , INFORMATION DER ÖFFENTLICHKEIT												
	BEHANDLUNG/ THERAPIE												
DIAGNOSTIK, EVALUATION	KRISENINTERVENTION												
	DIAGNOSTIK TESTUNG												
	EVALUATION, MONITORING												
	BEURTEILUNG, GUTACHTEN, BERICHT												
	WISS. PRAXIS												
ADMINISTRATION, PROFESSIONELLE ENTWICKLUNG	ADMINISTRATION												
	LEBENSLANGES LERNEN, FORT- UND WEITERBILDUNG												
	BERUFLICHE ZUSAMMENARBEIT/ NETZWERKEN												
	ARBEITSORIENTIERUNG (INDIVIDUELL, BETRIEBLICH)												

HANDLUNGSFELD DIAGNOSTIK UND EVALUATION	SCHULPSYCHOLOGISCHE KOMPETENZ	SP kennen psychodiagnostische Methoden der Leistungsdiagnostik, können sie beurteilen und anwenden
HANDLUNGSFELD TESTUNG	DIGITALE KOMPETENZ IN DER SCHULPSYCHOLOGISCHEN PRAXIS	SP verfügen über fundierte aktuelle Kenntnisse und ein kritisches Verständnis standardisierter digitaler Verfahren zur Leistungsdiagnostik – und evaluation“
	1. Grundlage Wissen der Kompetenzklasse digitalbezogene Methodenkompetenz'	SP kennen und verstehen elektronische Tests zur Messung der Mathematikfähigkeiten von 4.Klässler:Innen
	2. Wissen der Klasse fachliche Digitalkompetenz ' Medienkompetenz' innerhalb der Klasse Methodenkompetenz	Kritisches Denken Über Fachwissen verfügen
	3. Transversale Schlüsselkompetenz	

Es geht um Kenntnis und Verständnis von digitalen Diagnostikverfahren im Handlungsfeld Testdiagnostik, wobei Methodenfragen relevant sind und das Beispiel der digitalbezogenen Methodenkompetenz zuzuordnen ist.

Insbesondere ist es der fachlichen Digitalkompetenz „Medienkompetenz“ innerhalb der Klasse „Methodenkompetenz“ zuzuordnen, da elektronische Tests zur Leistungsmessung als spezielles digitales Werkzeug der ‚Medienkenntnis‘ zuzuordnen sind. Das Beispiel kann der transversalen Schlüsselkompetenz „Fachwissen“ und/oder „kritisches Denken“ zugeordnet werden je nach Schwerpunktsetzung der Nutzenden.

Das DiCoSP - Kompetenzstrukturmodell erlaubt, aus einem komplexen theoretisch fundiertem Spektrum DK Kompetenzprofile der SP sowie ihrer Organisationen flexibel baukastenartig erstellen zu können bzw. Kompetenzen, die durch innovative Technologie erforderlich oder überflüssig werden, ergänzen bzw. eliminieren zu können. Zulasten dieser Flexibilität geht die nicht immer eindeutige Zuordnung von Grundlagen und Kompetenz. Dieser Bereich bedarf weiterer Grundlagenforschung (KAUFFELD u.a. 2007, KLIEME & LEUTNER 2006, NICKOLAUS u.a. 2006, SPÖTTL u.a. 2011, VON ROSENSTIEL 2001). Zur Orientierung wurde im Rahmen der Studie eine erste umfassende Sammlung der Grundlagen DK von SP erstellt, die keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben kann, da weder evidenzbasierte Berufsprofile von SP vorlagen, noch zukünftige Anforderungen aufgrund des schnellen technischen Fortschritts vorhersehbar sind (DiCoSP - STUDIE ANHANG 13).

Wesentliches Element der digitalen schulpsychologischen Kompetenz als Teilkompetenz der allgemeinen schulpsychologischen Berufskompetenz waren im DiCoSP - Modell die **drei Ebenen der digitalbezogenen Kompetenzklassen Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz (FMSS), der fachlichen Digitalkompetenzen und der Schlüsselkompetenzen**, auf die im Folgenden eingegangen wird.

2. DIGITALBEZOGENE KOMPETENZKLASSEN FACH-, METHODEN-, SOZIAL-, SELBSTKOMPETENZ (FMSS)

Die Gliederung DK in die digitalbezogenen Kompetenzklassen Fach-, Methoden-, Sozial-, Selbstkompetenz (FMSS) fußte auf der Triade Selbst-, Sach- und Sozialkompetenz von ROTH (1971) und wurde von zahlreichen Wissenschaftlern in Psychologie und Pädagogik weiterentwickelt. Sie ist bis heute grundlegend in der Kompetenzdiskussion (BADER 1989, BECK 1995, BUNK 1994 ERPENBECK & VON ROSENSTIEL 2007, DEHNBOESTEL 2005, GENNER 2019, JÄGER 2001, KAUFFELD et al. 2003, LAUR-ERNST 1988, LÖFFLER 2017, ORTH 1999, PRÜMPER 2017, REETZ 1999, WEINERT 2001). ROTH sah in der Kompetenz nicht die Entwicklung geistiger Kräfte, sondern den Ausdruck „kritisches-verantwortungsvoller“ und „kritisches-kreativer“ Handlungsfähigkeit als Leitbild der Bildung. „*Die menschliche Handlungsfähigkeit ist für uns der notwendige und zugleich beherrschende Bezugspunkt, da in ihr das Zusammenwirken aller menschlichen Kräfte und Fähigkeiten zum Ausdruck und zur Erfüllung kommt. Beim handelnden Menschen treten die unterschiedlichen*

Systeme von Kräften und Fähigkeiten nicht getrennt in Erscheinung, sondern in ihrer Kooperation." (ROTH 1971, S.381) Dieser handlungstheoretische Ansatz der Kompetenz als Disposition zum Urteilen und Handeln wurde von ERPENBECK (2017 a,b) in einem Modell eines systemtheoretisch und konstruktivistisch orientierten Kompetenzverständnis weiterentwickelt. Er verstand unter ‚Kompetenz‘ Folgendes: "Individuelle Kompetenzen werden also von Fertigkeiten, Wissen und Qualifikationen fundiert, durch interiorisierte [...] Werte (Wertungen) konstituiert, als Fähigkeiten, selbstorganisiert und kreativ zu handeln, disponiert, durch Erfahrungen konsolidiert, aufgrund von Willen realisiert und als Performanz manifestiert...Kompetenzen sind Selbstorganisationsdispositionen geistigen und physischen Handelns, wenn man unter Dispositionen die Gesamtheit der bis zu einem bestimmten Handlungszeitpunkt entwickelten inneren Voraussetzungen zur psychischen Regulation der Tätigkeit versteht." (ERPENBECK 2010, S.51/2)

ERPENBECK hielt den theoretisch fundierten Begriff der Selbstorganisation für zentral angesichts zunehmend digital transformierter Arbeitsbedingungen, die seiner Ansicht nach eine neue Lernkultur erforderten (ERPENBECK & HASEBROOK 2012, S.237, ERPENBECK u.a. 2017b). „Kompetenzen können nicht gelehrt, sondern nur selbstorganisiert beim Bewältigen realer Herausforderungen aufgebaut werden. Dabei schließen Werte die Lücke zwischen Kenntnissen einerseits und dem Handeln andererseits. Lernen wird in Zukunft von Selbstorganisation geprägt sein, von der Fähigkeit, Umgebung aufzunehmen und von innen heraus, neue Lösungen und neue Ideen sowie neues Handeln zu produzieren...Die Digitalisierung erfordert es, schnell, spontan und selbstorganisiert am Arbeitsplatz und im Netz lernen und handeln zu können. Auswendig gelerntes Fachwissen ist bei Weitem nicht mehr ausreichend.“ (SCHRITT 2017, S.70)

Wie der ganzheitliche Ansatz von ERPENBECK ging auch das ‚Frankfurter Dreieck‘ (WEICH 2019) davon aus, dass die Erscheinungsformen der Digitalisierung verschiedene, sich gegenseitig beeinflussende Aspekte haben, nämlich nicht nur eine technologische (wie funktioniert das?), sondern auch eine gesellschaftlich-kulturelle (wie wirkt das?) und anwendungsbezogene (wie nutze ich das?) Perspektive. Diese drei Perspektiven wurden berücksichtigt bei der Konstruktion des DiCoSP - Kompetenzrahmens in Form der Kompetenzklassen FMSS und ihrer Grundlagen Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, Einstellungen (= KAS für knowledge, attitude, skills).

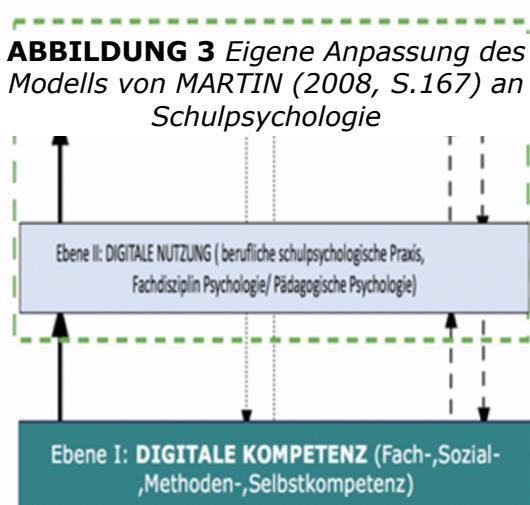
Auf der Suche nach Konvergenz im vielschichtigen Verständnis ‚digitaler Kompetenz‘ schloss sich die DiCoSP - Studie den Annahmen an, dass

- ‚Kompetenz‘ eine Disposition zum beruflichen Handeln durch selbstorganisierte Bündelung vorhandener Ressourcen eines SP ist.
- ‚Kompetenz‘ als Ausdruck von „Mündigkeit“ eine kritische, verantwortungsvolle, zielgerichtete und kreative Einstellung beinhaltet.
- ‚Kompetenz‘ aus den Klassen Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz besteht.

- Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie Einstellungen (Werte) Grundlagen der Kompetenz sind (WINTERTON & DELAMARE-LE DEIST & STRINGFELLOW 2006),, wobei „Selbstwirksamkeit“ eine wichtige Bedingung des Kompetenzerwerbs darstellt (ARNOLD & ERPENBECK 2021).
- „Kompetenz“ situations- und kontextspezifisch ist und lebenslang durch formales, nichtformales und informelles Lernen in allen Umgebungen erworben wird.
- DK als Schlüsselkompetenz im Rang einer Kulturtechnik im engen Zusammenhang mit anderen Schlüsselkompetenzen steht.

Eine Kritik am Kompetenzverständnis durch Selbstorganisation war die ausschließliche Betonung der individuellen Verantwortlichkeit. Berufliches Handeln ist eingebunden in reale Strukturen, wie die Organisation eines schulpsychologischen Dienstes (BAETHGE & OBERBECK 1986, DEHNOSTEL 2005, KIRCHHÖFER 2004). Eine digital kompetente Organisation ist ein wesentlicher Kontext DK der praktisch tätigen SP, da sie Kompetenz fordert, vermittelt und wirksam werden lässt (REINHARDT 2020, KAMPYLIS u.a. 2015). Diese Kritik knüpfte an das Verständnis der DK als Agens kulturellen Wandels nach dem Modell von MARTIN (2008) (Abbildung 3) an und erforderte die Einbeziehung des schulpsychologischen Arbeitsumfeldes in einen digitalen Kompetenzrahmen. DT beeinflusst die Arbeitskultur der Schulpsychologie durch die grundlegende Bedeutung der zeitlichen und räumlichen Veränderung (CASTELLS 2002/3).

MARTIN (2008) schlussfolgerte „Wenn Menschen digitale Kompetenz entwickeln und über deren Wirkung auf ihre persönliche Identität und ihr Leben nachdenken, trägt dies dazu bei, soziokulturelle Muster aufzubauen, die den Menschen ein gewisses Verständnis und ein Gefühl der Kontrolle in einem instabilen Zeitalter vermitteln.“ (MARTIN 2008, S. 174)



DK ist dementsprechend berufs- und situationsspezifisch zu verstehen, weil sie sich auf die Bewältigung der Probleme, Aufgaben oder Zielsetzungen innerhalb des beruflichen Kontextes bezieht. Bei der Nutzung digitaler Ressourcen greifen SP auf Kompetenzen und Elemente zurück, die für ihren Beruf, ihre persönliche Geschichte und berufliche Entwicklung spezifisch sind. DK ist somit ein Schlüssel zur Öffnung der Tür zur digitalen Welt für die Schulpsychologie, die wiederum die

schulpsychologische Arbeitskultur verändert, wobei dies eine mehrstufige individuelle und gemeinschaftliche Entwicklung ist. Beispiele dazu aus den Fokusgruppen:

„Die Erreichbarkeit unserer Dienste ist für Klienten, die online über Kontaktmöglichkeiten verfügen, natürlich sehr viel leichter. Zum Beispiel ist für 'ne alleinerziehende Mutter mit mehreren Kindern der Besuch von 'ner Beratungsstelle 'ne erhebliche alltagsorganisatorische Hürde. Online kann sie sehr viel einfacher trotzdem 'ne Beratung wahrnehmen.“

„Landesweit kann man mit Kollegen sehr viel leichter Zusammenarbeit gestalten, weil man Videokonferenzen und das Teilen von Dokumenten geschickt nutzen kann.“

Der Jahresbericht 2020 eines Schweizer Schulpsychologischen Dienstes entstand unter dem Eindruck der Covid-19 Pandemie und verdeutlichte das DiCoSP - Kompetenzverständnis „*Überhaupt haben uns die Bestimmungen zur Eindämmung der Pandemie, insbesondere die Schulschliessung ... unter einen sofortigen digitalen Anpassungsdruck gesetzt. Glücklicherweise ... konnte das SPD-Team zum Zeitpunkt des ersten Lockdowns sofort auf eine Citrix-Remote-Umgebung zugreifen, um extern alle fallbezogenen Informationen abrufen und bearbeiten zu können ... Dennoch war es für uns Psychologen und Psychologinnen Neuland, Abklärungsgespräche mit Eltern und Lehrkräften «online» durchzuführen ... Elaboriertere beraterisch-therapeutische Interventionen und Methoden, wie der Einbezug räumlicher Bedingungen und körperlicher Erfahrungen (z. B. bei einer Strukturaufstellung) sind an einem Bildschirm nur erschwert möglich... Auch die Schulpsychologischen Dienste sollten bei einer solchen Entwicklung ihre Angebote erweitern und auf die neuen Problemstellungen hin ausrichten.*“ (JAHRESBERICHT SCHULPSYCHOLOGISCHER DIENST PFÄFFIKON 2020 https://spd-pfaeffikon.ch/fileadmin/user_upload/Organisation/Jahresberichte/Jahresbericht_2020.pdf)

Die komplexe, krisenhafte Situation der Pandemie mit Schullockdowns rief Instabilität hervor. SP sahen sich neuen Strukturen/Verhaltensweisen gegenüber. Es wurde auf vertraute Formen – Erhalt der Stabilität – zurückgegriffen. Es erfolgten Anpassungsprozesse, um Stabilität in Form der Fortsetzung schulpsychologischer Dienstleistungen herzustellen. Diese Selbstorganisationsfähigkeit nannte ERPENBECK „Kompetenz“, die eine Veränderung der Arbeitskultur initiierte.

Die Literaturrecherche ließ es notwendig erscheinen, dass SP sich kompetent mit der DT auseinandersetzen (Abbildung 4), um

- eine fundierte Position zu den Herausforderungen und Chancen einer digitalbezogenen Arbeitsweise für ihre berufliche Praxis zu entwickeln (ROMERO J. CASADEVANTE C., MANTORO H. 2020; MEZGER & TEIBER & OTT & MEYER 2000): Welche Möglichkeiten und Risiken bietet eine digitale Arbeitsweise für SP? Welchen Stellenwert haben die Wirkungen DT in der Gesellschaft für das berufliche Handlungsfeld und Rolle der SP, gerade angesichts der Einsatzmöglichkeiten Künstlicher Intelligenz und der ‚Big Data‘? (HARLOW & OSWALD 2016) Wann, wie und warum kann DK in Aus-, Weiter- und Fortbildung der SP gefördert werden?
- ihre beruflichen Aktivitäten wirksam auch in einem digitalen Umfeld durchführen zu können, z.B. Beratung von Lehrkräften zu Fragen des E-Lernens (DRUMMER u.a. 2011),
- die Qualität ihrer Dienstleistungen unter digitalen Bedingungen zu sichern,

- schulpsychologische Identitätsräume in der digitalen Welt zu schaffen, indem SP gestaltend auf DT einwirken können: Anpassung digitalbezogener Theorien, Modelle, Konzepte, der Arbeitsprozesse und - bedingungen, der Aufgaben- und Handlungsfelder, beruflicher Profile und Dienstleistungen, kompetenter digitaler Organisationen (DE LA FUENTE & KAUFFMAN & DÍAZ-ORUETA 2018; FISCHER & KOLLAR & STEGMANN & WECKER 2013),
- der Schulpsychologie auch unter digitalen Bedingungen als Wissenschaft, Beruf und Praxis einen nachhaltigen Standort zu sichern.

ABBILDUNG 4 DT der Schulpsychologie - eigene Darstellung in Anlehnung an METZ/SPIES (2020)



Diese Aspekte waren in einem digitalen Kompetenzrahmen zu berücksichtigen, so dass die DiCoSP - Studie den subjektbezogenen Aspekt der DK als Selbstorganisation (FMSS/KAS) relativierte, indem die objektbezogene Seite DK in Form schulpsychologischer Handlungsfelder als Einflussfaktor auf den Erwerb und die Performanz DK in die DiCoSP - MATRIX integriert wurde nach dem theoretisch fundierten Modell von HENSGE & LORIG & SCHREIBER (2009). In Ermangelung evidenzbasierter schulpsychologischer Berufsprofile, führte eine umfassende Analyse beruflicher Anforderungsprofile der SP in AT, BE, CH, DE zu einer groben Kategorisierung in folgende berufliche Handlungsfelder, wobei in jedem Handlungsfeld die Ebenen Individuum, Gruppe und System als Adressaten zu beachten sind:

- **Prävention** (Beratung, Unterstützung und Begleitung – BuB, Psychoedukation, Fortbildung päd. Fachkräfte, Information der

Öffentlichkeit) und **Intervention** (Behandlung/Therapie, Krisenintervention, Lern- und Gesundheitsförderung)

- **Diagnostik und Evaluation** (Diagnostik, Testung, Monitoring, Evaluation, Gutachten, Berichterstattung)
- **Administration und professionelle Entwicklung** (Administration, lebenslanges Lernen, eigene Fort- und Weiterbildung, berufliche Zusammenarbeit, Netzwerken, individuelle und betriebliche Arbeitsorientierung).

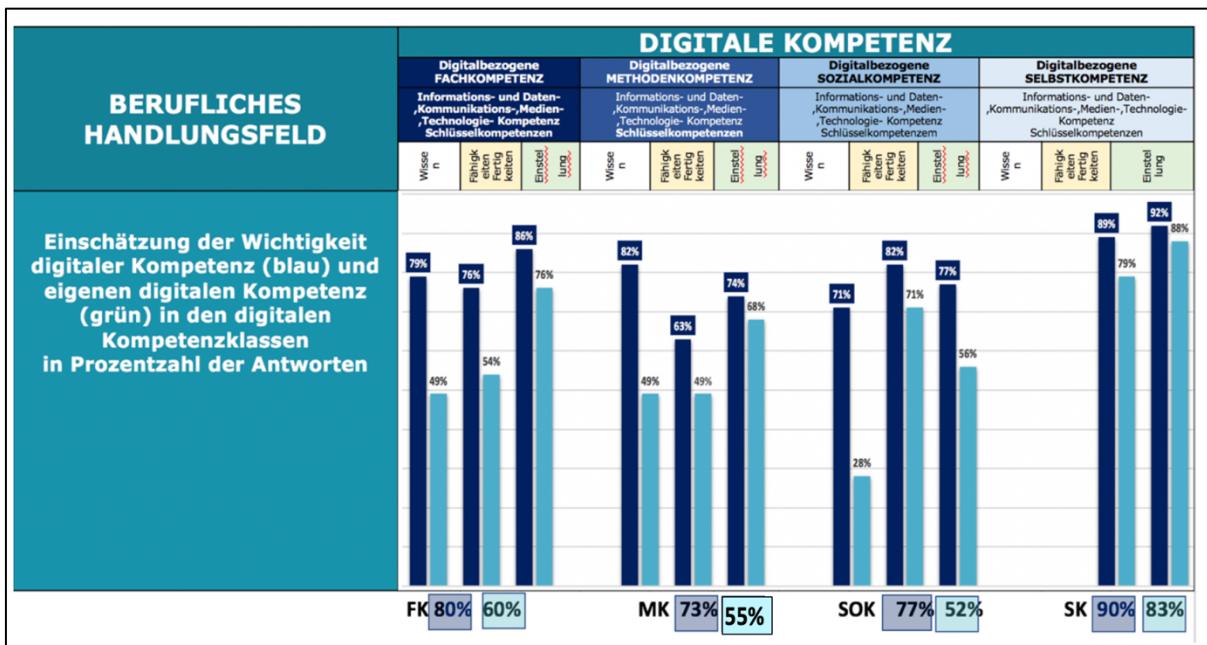


ABBILDUNG 5 DiCoSP - Kompetenzrahmen mit prozentualer Häufigkeitsverteilung der Einschätzung der Wichtigkeit DK und der eingeschätzten eigenen DK, N=189

Aufgrund der empirischen Ergebnisse des DiCoSP – Online -Fragebogens konnte der Schluss gezogen werden, dass die Mehrheit der Befragten die grundlegende Struktur der digitalen Kompetenzklassen FMSS/KAS für relevant in der schulpsychologischen Praxis hielt.

Die Fragebogen-Items sowie die Zuordnung der Fragebogen-Items zu FMSS Klassen sind auf der DiCoSP – Webseite hier zu finden: DiCoSP – STUDIE, ANHANG 15 und ANHANG 24.

Im Durchschnitt schätzten 80% der befragten SP DK in der schulpsychologischen Praxis entsprechend der FMSS – Klassen als wichtig ein und im Durchschnitt hielten sich 62% darin für digital kompetent (Tabelle 1). Unter den digitalen Kompetenzklassen wurden am häufigsten „Selbstkompetenz“ und am wenigsten „Methodenkompetenz“ als wichtig in der schulpsychologischen Praxis erachtet (Tabelle 1). Die KAS- Grundlagen DK

wurden im Durchschnitt von annähernd gleich vielen Befragten als wichtig erachtet.

Einschätzung der Wichtigkeit DK	WISSEN	FÄHIGKEITEN/ FERTIGKEITEN	EINSTELLUNGEN	Σ
FK	79%	76%	86%	80%
MK	82%	63%	74%	73%
SOK	71%	82%	77%	77%
SK	-	89%	92%	90%
Σ	77%	78%	82%	80%
Selbsteinschätzung eigene DK	WISSEN	FÄHIGKEITEN/ FERTIGKEITEN	EINSTELLUNGEN	Σ
FK	49%	54%	76%	60%
MK	49%	49%	68%	55%
SOK	28%	71%	56%	52%
SK	-	79%	88%	83%
Σ	42%	63%	72%	62%

TABELLE 1
Prozentuale Häufigkeitsverteilung der Einschätzung der Wichtigkeit DK und der Selbsteinschätzung DK in den Grundlagen der digitalbezogenen Kompetenzklassen Fach- (FK), Methoden- (MK), Sozial- (SOK) Und Selbstkompetenz (SK), N=189

Die Einschätzung der eigenen DK wies größere Unterschiede auf. Die meisten Befragten hielten sich im Durchschnitt mit 83% in den Grundlagen der digitalen „Selbstkompetenz“ für kompetent. Im Vergleich der Grundlagen DK fühlten sich im Durchschnitt die wenigsten Befragten kompetent mit 42% in den Wissensgrundlagen der Kompetenzklassen FMS, gefolgt von Fähigkeiten/ Fertigkeiten mit 63%. Die meisten fühlten sich kompetent in den Einstellungsgrundlagen DK mit 72%. Für die meisten befragten SP war es also **wichtig** und sie hielten sich darin auch für kompetent, bereit zu sein, **um in digitalbezogenen beruflichen Situationen werteorientiert in Bezug auf die eigene Person handeln zu können**, wie z.B. sich aktiv auf Veränderungen einzulassen (ITEM G200005 SQ001), gerne Neues hinzuzulernen (ITEM G200005 SQ007), Verantwortung für eine digitale Arbeitsweise zu übernehmen (ITEM G200005 SQ007).

Auffällig waren die Ergebnisse, dass

- am wenigsten Befragte es für wichtig hielten, über Fähigkeiten und Fertigkeiten zu verfügen, um in beruflichen digitalbezogenen Situationen mit methodischen Anforderungen handeln zu können und am wenigsten sich dafür auch für kompetent hielten im Vergleich zu den anderen Kompetenzklassen. Dabei wurde offensichtlich, dass fortgeschrittene Methodenkompetenz (G2Q00003SQ011, G200003SQ015) als wenig relevant für die schulpsychologische Praxis eingestuft wurde (Tabelle 2).. Programmieren z.B. ist eine fortgeschrittene Fähigkeit der Methoden-/Medienkompetenz (CARRETERO et al. 2017, S.35). Während 19% der befragten SP die Fähigkeit, einfache Programme schreiben zu können, für wichtig in der schulpsychologischen Praxis erachteten, verfügten 10% über diese Fähigkeit. Methodenkompetenz ist in der digitalbezogenen schulpsychologischen Arbeit erforderlich, um mit digitaler Hard- und Software umgehen, Daten geschützt übertragen oder speichern und

die Anonymität der Adressaten sichern zu können (Deutsche Gesellschaft für Onlineberatung 2018).

GRUNDLAGE WISSEN N=181		WICHTIG %	KOMPETENT %
G2Q00003 SQ017	Ich kenne elektronische Testverfahren für Schüler:innen und kann ihre psychometrischen Qualitäten kritisch beurteilen	68%	48%
G2Q00003 SQ020	Ich weiß, welche Informationen über Schüler:innen aufgrund gesetzlicher Vorschriften digital gespeichert werden dürfen	84%	44%
G2Q00003 SQ023	Ich verstehe die Auswirkungen der Digitalisierung auf die SP	87%	67%
G2Q00003 SQ022	Ich kenne professionelle und rechtliche Standards, um die Qualität meiner digitalen Dienstleistungen gewährleisten zu können	79%	38%
G2Q00003 SQ013	Ich kenne technische Lösungen um die Vertraulichkeit in digitalen Beratungen zu schützen	81%	39%
G200003 SQ005	Ich weiß, wie ich meine eigene digitale Identität schützen kann	83%	60%
G2Q00003 SQ010	Ich kenne mich mit Urheberrechten und Lizzenzen aus	71%	28%

TABELLE 2 Prozentuale Antworthäufigkeiten zur Messung der Einschätzung der Wichtigkeit und zur Einschätzung der eigenen Kompetenz von Fähigkeiten und Fertigkeiten der digitalbezogenen Methodenkompetenz

□ am wenigsten Befragte sich in den Wissensgrundlagen DK kompetent fühlten (Tabelle 2). Dazu zählte auch das Ergebnis (ITEM

G3Q00003), dass rund 20% der Befragten nicht wussten, welche DK sie in ihrer beruflichen Praxis benötigten.

TABELLE 3 Prozentuale Antworthäufigkeiten zur Messung der Einschätzung der Wichtigkeit und zur Einschätzung der eigenen Kompetenz in den Wissensgrundlagen DK

METHODENKOMPETENZ GRUNDLAGEN FÄHIGKEITEN/ FERTIGKEITEN N=181		WICHTIG %	KOMPETENT %
G2Q00003 SQ024	Ich kann meinen digitalen Anwendungen systematisch evaluieren	59%	29%
G2Q00003 SQ001	Ich kann verschiedene digitale Werkzeuge sicher und kreativ nutzen (z.B. Email, PDF, PPT, Zoom, BigBlueButton)	98%	96%
G2Q00003 SQ003	Ich kann Berichte digital organisieren, speichern, wieder abrufen und versenden	89%	97%
G2Q00003 SQ009	Ich kann ein SP Thema digital in verschiedenen Formaten (z.B. PDF, PPT, Video, Audio, Foto, Blog) gestalten und präsentieren, z.B. Anleitungen für Eltern zum Umgang mit schulischem Lockdown	76%	70%
G2Q00003 SQ011	Ich kann einfache Programme schreiben	19%	10%
G2Q00003 SQ015	Ich kann assistive Ressourcen anwenden, um die digitale Teilnahme von Schüler:innen mit Beeinträchtigungen zu ermöglichen	54%	15%
G2Q00003 SQ008	Ich kann digitale Werkzeuge (z.B. Etherpad) wirksam bei einer gemeinsamen Fallarbeit mit Kolleg:innen nutzen	45%	29%

Digitale Ressourcen wurden im Durchschnitt 17 schulpsychologischer Handlungsfelder von 76% der Befragten genutzt, von 30% häufig, von 46% gelegentlich und von 24% nie (Tabelle 4).

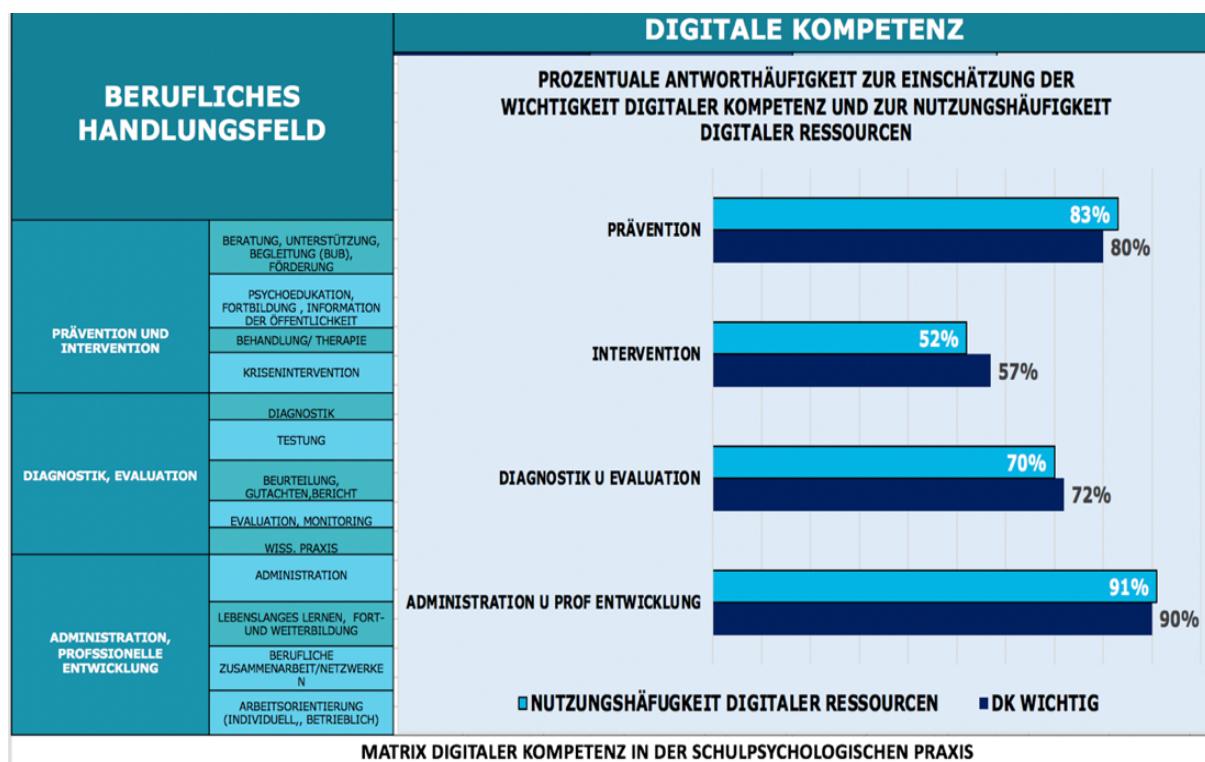
TABELLE 4 Prozentuale Häufigkeitsverteilung zu ITEM G2Q00004 und prozentuale Differenz zwischen Einschätzung der Wichtigkeit DK und der Nutzung digitaler Ressourcen in 17 Handlungsfeldern

Im Durchschnitt schätzten 77% der befragten SP DK als wichtig ein (Abbildung 6). Im Handlungsfeld ‚Administration und professionelle Entwicklung‘ wurde von den meisten Befragten DK als wichtig erachtet und digitale Ressourcen genutzt, gefolgt vom Handlungsfeld der ‚Prävention‘ und der ‚Diagnostik/Evaluation‘.

Am wenigsten Befragte schätzten DK und nutzten digitale Ressourcen im Handlungsfeld ‚Intervention‘.

ITEM G2Q00004	Prozent der Befragten, die digitale Kompetenz (sehr/eher) wichtig finden und digitale Ressourcen (gelegentlich/häufig) nutzen N=187	% DK	% sehr/eher wichtig	% häufige/gelegentliche Nutzung	Differenz zwischen % Einschätzung Wichtigkeit und % der Nutzenden
Eigene Fortbildung	94	85	-9		
Administration	90	91	+1		
Kommunikation Zielgruppen	89	94	+5		
Kollegiale Zusammenarbeit	87	95	+8		
Erstellung von Berichten	87	90	+3		
Fortbildung pädagogisches Personal	86	85	-1		
Unterstützung pädagogisches Personal	85	90	+5		
Psychoedukation	80	84	+4		
Beratung	77	92	+15		
Unterstützung Eltern	76	84	+8		
Info der Öffentlichkeit zu SP Themen	76	65	-11		
Evaluation Projekte/Dienstleistungen	69	62	-7		
Gesundheitsförderung	64	59	-5		
Diagnostik	61	59	-2		
Lernförderung	58	43	-15		
Krisenintervention	57	59	+2		
Behandlung/Therapie	49	48	+1		

ABBILDUNG 6 Prozentuale Häufigkeitsverteilung der Antworten auf ITEM G2Q00004 zur Einschätzung DK als wichtig und Nutzung digitaler Ressourcen in Handlungsfeldern (häufig oder gelegentlich), N =18



3. FACHLICHE DIGITALKOMPETENZ

Fachliche Digitalkompetenz wurde theoretisch fundiert in vier grundlegende Klassen gegliedert (ALA-MUTKA u.a. 2011, FERRARI 2012a/b, 2013, 2013; CARRRETERO GOMEZ u.a. 2017, VOUKARI u. a. 2016, 2022, LARRAZ 2013),

- Informations- und Datenkompetenz** (BMBWF 2018, DÖRGE 2015, LEICHNER 2015, SCHÖNBRODT et al. 2016, SCHÜLLER et al. 2021),
- Medienkompetenz** (BAAKE (1996), GAPSKI (2009), BRANDTWEINER, DONAT & KERSCHBAUN (2010), SCHORB (2017), THOMAN & JOLLS (2003), TUŁODZIECKI (2011), VAN DIJK (2012))
- Kommunikationskompetenz** (DÖRING 2003 und 2022, GRIMM & DELFMANN 2017, BAUER & MÜBLE 2020)
- Technologiekompetenz** (SCHMIDT-HERTA 2014, STEMMANN 2016, TERRA 2022).

Sie bezog sich allgemein auf die Nutzung digitaler Ressourcen, nicht auf einen spezifischen beruflichen Kontext. Es ging um den ‚digitalen Handwerkskasten‘, wie die Kenntnis, Bedienung und Anwendung von Hardware und Software, um technische Lösungen von Problemen im Umgang mit digitalen Ressourcen. Z.B. gehörten zur Medienkompetenz u.a. folgende Grundlagen:

- Verständnis digitaler Inhalte (Verständnis der Bedeutung und Wirkung digitaler Medien und Inhalte, kritische Analyse der Inhalte, Bewertung der Inhalte)
- Entwicklung und Produktion digitaler Mitteilungen (Auswahl geeigneter digitaler Ressourcen, Einsatz gängiger Anwendungssoftware, Erstellung, Gestaltung und Präsentation der Daten, Informationen, Inhalte in verschiedenen Formaten, Verbreitung der Inhalte über verschiedene digitale Medien)
- Kenntnis, Handhabung und Berücksichtigung gesetzlicher und berufsethischer Vorschriften, z.B. von Urheberrechten und Lizenzen im digitalen Raum
- Kenntnis und Anwendung von Programmietechniken.

Die empirischen Ergebnisse unterstützen die Annahme, dass fachliche Digitalkompetenz relevant ist in der schulpsychologischen Praxis.

Die Zuordnung der Fragebogen-Items zur fachlichen Digitalkompetenz ist hier zu finden: DiCoSP – STUDIE ANHANG 12.

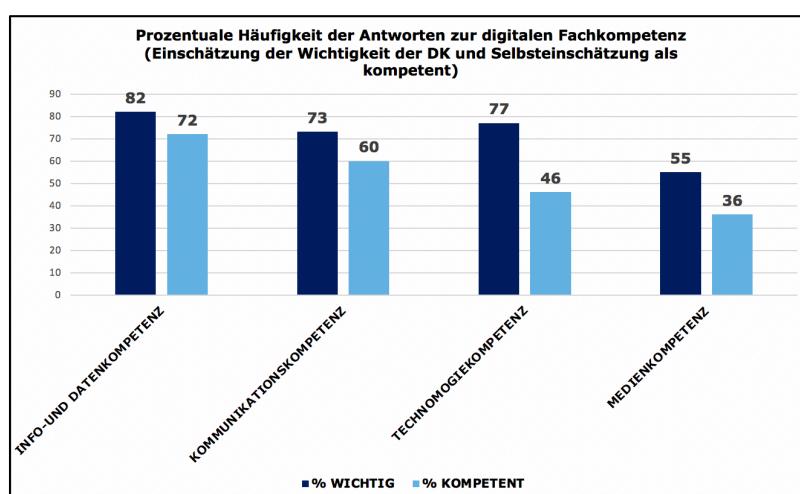


ABBILDUNG 7 Prozentuale Antworthäufigkeit zur Einschätzung der Wichtigkeit und der eigenen fachlichen Digitalkompetenz N=181

Im Durchschnitt fand 72% der Befragten die Klassen fachlicher

Digitalkompetenz wichtig und 53% fühlte sich darin kompetent (Abbildung 7). Die meisten Befragten (82%) fanden Informations- und Datenkompetenz in ihrer beruflichen Praxis wichtig, gefolgt von technologischer Kompetenz (77%), Kommunikationskompetenz (73%). Die meisten Befragten (72%) fühlten sich auch im Bereich der Informations- und Datenkompetenz kompetent, gefolgt von der Kommunikationskompetenz (60%), dann der Technologiekompetenz (46%). Das Schlusslicht bildete die Medienkompetenz sowohl in der Einschätzung der Wichtigkeit (55%) als auch in der Einschätzung der eigenen Kompetenz (36%). Diese Ergebnisse passten zu der Feststellung, dass digitale Ressourcen von den meisten Befragten im Handlungsfeld ‚Administration‘ und ‚Kommunikation mit Zielgruppen‘ genutzt wurden, während wenig digitale interaktive Werkzeuge und Formate genutzt wurden und am seltensten digitale Ressourcen in der Intervention genutzt wurden, was mehr Medienkompetenz erforderte.

Die kreativ-gestaltende Seite der Medienkompetenz erfordert insbesondere Kenntnisse und Fähigkeiten im rechtlichen und digital-technischen Bereich, so dass Medien- und Methodenkompetenz in enger Beziehung stehen. SCHAFFAR (2019) beschrieb den Zusammenhang von digitaler Medienkompetenz, Schlüsselkompetenz und Lernen: „*Medienkompetenz lässt sich nicht vermitteln, sondern kann nur selbst erworben werden... Um medienkompetent zu sein und auch zu bleiben, muss man am Ball bleiben, sich stetig informieren, über neue Apps, Trends oder Plattformen Bescheid wissen und in Bewegung bleiben. Dies bedingt kein faktenbasiertes Wissen, sondern ein Wissen, das auf dem Umgang mit Prozessen und Dynamiken basiert. Menschen müssen, um in diesem Gebiet Kompetenz aufzuweisen, wissen, wie digitale Klippen umschifft werden können, müssen navigieren und fähig zur Selbststeuerung, vor allem aber fähig zum eigen- und selbständigen Denken, sein. Da niemand vorhersagen kann, welche Entwicklungen und Wendungen der technologische Wandel einschlagen wird, braucht es vielmehr die Fähigkeiten, mit diesen Veränderungen umzugehen. Dies beinhaltet im Doing und aus Fehlern zu lernen, wie auch langfristig offen für Neues zu bleiben.*“ (SCHAFFAR 2019, S.315)

4. SCHLÜSSELKOMPETENZ

Als Schlüsselkompetenzen wurden die in der Forschung als wesentliche berufsunspezifische Kompetenzen für die Arbeit im digitalen Zeitalter ausgewählt, wie Kreativität, Kooperationsfähigkeit usw. (DELOITTE 2017, DÖRGE 2015, FUCHS & ROGMANN 2012, GRAF 2020, VAN LAAR U.A. 2017, ZINKE 2019) Nach SCHARNHORST (2018) sind Schlüsselkompetenzen nicht trennscharf, so dass es zu Überschneidungen zwischen Schlüsselkompetenz und digitalbezogener Fach-, Methoden-, Sozial- und vor allem Selbstkompetenz kommen konnte. Es hängt vom Interesse der Nutzung des digitalen Kompetenzrahmens ab, welcher Zuordnung Priorität eingeräumt werden soll. Ist es z.B. das strategische Ziel eines schulpsychologischen Dienstes, die Innovationsfreudigkeit der Belegschaft zu stärken, damit mehr Mitarbeiter:Innen digitale Ressourcen nutzen, ist dies als

Schlüsselkompetenz zu sehen. Setzt sich eine SP das Ziel, das erste Mal in ihrer beruflichen Praxis Podcasts zu relevanten schulpsychologischen Themen für die Fortbildung von Lehrkräften zu entwickeln, kann diese Innovationsfreudigkeit eine Einstellungsgrundlage ihrer Selbstkompetenz sein.

Es gab mehrere Studien zur Systematisierung des inflationären Begriffs der Schlüsselkompetenzen (ARNOLD 2014, BECK 1995, BUNK 1990, JÄGER 2001, LAUERNST 1996, LEHMKUHL 1994, MERTENS 1974, ORTH 1999, REETZ 1999b, RYCHEN & SALGANIK 2003) und zur Bedeutung von Schlüsselkompetenzen am Arbeitsplatz unter digitalen Bedingungen (GRAF 2020, HEYSE u.a. 2014, 2015, 2019, MERTENS 1974, OBERLÄNDER 2019, SCHARNHORST 2018, RAT DER EUROPÄISCHEN UNION 2018, ZINKE 2019). In der DiCoSP – Studie wurden die Schlüsselkompetenzen des evidenzbasierten KODE-Kompetenzatlas nach HEYSE und ERPENBECK (2017) an bestehende Aus- und Fortbildungspläne sowie berufliche Anforderungsprofile für (Schul-) Psycholog:Innen angepasst, so dass das DiCoSP - Modell von folgendem relevanten Set an Schlüsselkompetenzen für eine digitalbezogene Arbeit in der schulpsychologischen Praxis ausging (ABBILDUNG 8):

KODE®-KOMPETENZATLAS ANGEPASST AN DIE BERUFLICHE PSYCHOLOGISCHE PRAXIS					
SOZIALKOMPETENZ S					
Konfliktlösungs-fähigkeit	Kooperations-fähigkeit	Beziehungsfähigkeit /-management	Soziales Engagement	Interkulturelle Kompetenz	Gewissenhaftigkeit
Soziale Problemlöse-fähigkeit	Kommunikations-fähigkeit	Beratungsfähigkeit	Verständnisbereitschaft	Sprachgewandtheit	Pflichtgefühl
Integrationsfähigkeit	Teamfähigkeit	Klientenorientierung	Anpassungsfähigkeit	Experimentierfreude	Acquisitionsstärke
FACH-UND METHODENKOMPETENZ FM					
Wissensorientierung	Analytische Fähigkeiten/ Kritikfähigkeit	Organisations-fähigkeit	Planungsverhalten	Sachlichkeit	Konsequenz
Fachwissen,-fähigkeiten und -fertigkeiten, Transferfähigkeiten	Systematisch-methodisches Vorgehen	Konzeptionsstärke	Projektmanagement	Fachübergreifende Kenntnisse und Fähigkeiten (Informations- und Kommunikationsmanagement/ Umgang mit IKT)	Methodisch-technische Problemlöse Fähigkeit
Ergebnisorientiertes Handeln	Beurteilungsvermögen	Zielorientiertes Führen	Lehrfähigkeit	Beharrlichkeit	
Fachliche Anerkennung	Folge-/Risiko bewusstsein	Zielorientiertes Handeln/ Zielstrebigkeit	Marktkenntnis	Fleiß	
PERSONALKOMPETENZ P					
Normativ-ethische Einstellung	Hilfsbereitschaft	Offenheit für Veränderungen	Einsatzbereitschaft	Resilienz	
Eigenverantwortung	Lernbereitschaft, Technikaffinität	Reflektion der eigenen Arbeit/Kompetenz	Leistungsbereitschaft/ Tatkraft	Disziplin	
Selbstmanagement/Selbstorganisation/Zeitmanagement	Kreativität	Innovationsfreudigkeit	Gestaltungswille/ Design thinking	Loyalität	
Entscheidungsfähigkeit	Ganzheitliches Denken	Initiative/ Unternehmergeist	Zuverlässigkeit	Glaubwürdigkeit	

ABBILDUNG 8 Modell eines an die schulpsychologische Praxis angepassten Kode-Kompetenzatlas

Die Zuordnung der Fragebogen-Items zu Schlüsselkompetenzen ist hier zu finden: DiCoSP – STUDIE ANHANG 20. Tabelle 5 zeigt Antwortergebnisse zu Items, die Schlüsselkompetenzen im Fragebogen repräsentierten.

Die empirischen Ergebnisse unterstützten die begründete Annahme, dass Schlüsselkompetenzen als wichtige Komponente DK in der schulpsychologischen Praxis im DiCoSP – Kompetenzmodell zu berücksichtigen sind.

Während die meisten Schlüsselkompetenzen des 21. Jahrhunderts, wie Selbstwirksamkeit, Selbstorganisation, Bewältigung von Komplexität, Umgang mit Ambiguität, Lernbereitschaft, von einem sehr hohen Prozentsatz der Befragten im Durchschnitt von 88% als wichtig für ihre berufliche Praxis eingestuft wurden, gab es eine gewisse Heterogenität in der Einschätzung der eigenen Schlüsselkompetenzen (83% im Durchschnitt).

TABELLE 5 Prozentuale Antworthäufigkeit auf Items zur Messung der Schlüsselkompetenzen in Bezug auf Wichtigkeit der Schlüsselkompetenz in der beruflichen Praxis und selbsteingeschätzte Kompetenz, N=181

ITEM	Inhalt	Wichtig %	Kompetent %	Kompetenz
G2Q00005SQ001	Ich bin bereit, mich aktiv auf Veränderungen einzulassen, z.B. einen Online-Kalender für Gesprächstermine anzubieten	89%	82%	Offenheit für Veränderungen
G2Q00005SQ002	Ich kann mit Komplexität umgehen, indem ich z.B. abwechselnd synchron/asynchron oder online/offline arbeiten kann	89%	85%	Bewältigung von Komplexität/Belastbarkeit
G2Q00005SQ003	Ich kann Unsicherheiten aushalten und mit Risiken umgehen, indem ich z.B. auch mal eine online-Beratung durchführe, ohne technisch alles im Griff zu haben	89%	83%	Umgang mit Ambiguität
G2Q00005SQ004	Ich kann bei der Bewältigung einer E-Mail-Flut gut Prioritäten setzen	98%	90%	Entscheidungsfähigkeit
G2Q00005SQ005	Ich kann mich selbst gut organisieren angesichts steigender Flexibilität bei Arbeitszeiten und -plätzen	98%	93%	Selbstorganisation
G2Q00005SQ006	Es gelingt mir auch in der digitalen Kommunikation, eine persönliche Beziehung aufzubauen	97%	94%	Beziehungsfähigkeit
G2Q00005SQ007	Ich lerne gern Neues hinzu	98%	96%	Lernbereitschaft
G2Q00005SQ008	Ich kann agil denken, indem ich meinem Arbeitgeber Vorschläge unterbreite, wie das Dienstleistungsangebot digital verbessert werden kann	73%	59%	Agilität
G2Q00005SQ009	Während des Schullockdowns habe ich trotz vieler Bedenken die Verantwortung für eine digitale Arbeitsweise übernommen	93%	88%	Eigenverantwortung
G2Q00005SQ010	Ich bin überzeugt, dass ich digitale Ressourcen wirksam in meinem Beruf anwenden kann	89%	88%	Selbstwirksamkeitsüberzeugung
G2Q00005SQ011	Ich beschäftige mich gern mit technischen Geräten	66%	57%	Technikaffinität
G2Q00005SQ012	Ich bemühe mich, online aufgetretene Schwierigkeiten zu analysieren, eine Verbesserung zu finden, und diese das nächste Mal auszuprobieren	83%	80%	Ergebnisorientiertes planvolles Handeln
G2Q00005SQ013	Ich spreche konstruktiv Probleme und Konflikte in meinem Arbeitsumfeld in Bezug auf digitale Arbeitsweisen an	83%	79%	Konfliktfähigkeit
G2Q00005SQ014	Ich achte auf mein digitales Wohlbefinden, indem ich z.B. Grenzen zwischen Freizeit und Arbeit ziehe	96%	87%	Wohlergehen
Mittel		88%	83%	

Seltener wurde Kompetenz im Bereich Agilität (59%) (DWECK 2007, HOFERT 2018) und technische Affinität (57%) genannt (Tabelle 5).

Die hohen Prozentzahlen bei den meisten Schlüsselkompetenzen ließen darauf schließen, dass die befragten SP über gute Voraussetzungen verfügten, um mit der DT in ihrer beruflichen Praxis resilient umgehen zu können.

5. PRAXISRELEVANZ DER STRUKTUR DES DiCoSP - KOMPETENZRAHMENS

1.DK ist eine wichtige Determinante digitalbezogener Arbeitsweisen in der Schulpsychologie. Es konnte ein statistisch signifikanter Zusammenhang festgestellt werden zwischen der Einschätzung der Wichtigkeit DK und der Nutzungshäufigkeit digitaler Ressourcen, wobei eine Einschätzung als wichtig mit mehr Nutzung digitaler Ressourcen verbunden war (DiCoSP - STUDIE, ANHANG 23 SIGNIFIKANZTEST 3 und 38). Diese Befunde unterstützten die Hypothese, dass DK ein Agens kultureller Transformation schulpsychologischer Arbeit ist.

2.Transversale Schlüsselkompetenzen sind ein wichtiger Bestandteil DK in der schulpsychologischen Praxis. Die Integration von berufsunspezifischen Schlüsselkompetenzen als Teil digitaler schulpsychologischer Kompetenz wurde u.a. gerechtfertigt durch die Feststellung eines statistisch signifikanten Zusammenhangs zwischen Schlüsselkompetenz, DK und Einstellung zur DT. So schienen z.B. mehr technikaffine als nicht technikaffine Befragte über Kenntnisse elektronischer Testverfahren zu verfügen (DiCoSP - STUDIE, ANHANG 23 SIGNIFIKANZTEST 42).

3.Schulpsychologische Handlungsfelder sind ist ein notwendiger Bezugsrahmen zur Erfassung DK in der schulpsychologischen Praxis. Es wurden statistisch signifikante Unterschiede in der Einschätzung der Wichtigkeit DK und der Nutzung digitaler Ressourcen zwischen den schulpsychologischen Handlungsfeldern gefunden (DiCoSP - STUDIE SIGNIFIKANZTEST 1 und 2). Während im Handlungsfeld ‚Beratung‘ und ‚kollegiale Zusammenarbeit‘ die Erwartungshaltung zur Wirkung der DT auf die Schulpsychologie signifikant mit der Nutzung digitaler Ressourcen zusammenhing, war dies nicht der Fall in der ‚Diagnostik‘ (DiCoSP - STUDIE SIGNIFIKANZTEST 24,25-27). Es war zu vermuten, dass mehr SP digitale Ressourcen in der kollegialen Zusammenarbeit und in der Beratung nutzten, wenn sie die DT als Bereicherung der Schulpsychologie ansahen, als wenn sie keine Auswirkung bzw. eine Verarmung der Schulpsychologie erwarteten.

4.DK ist eine notwendige, aber keine hinreichende Bedingung der Nutzung digitaler Ressourcen. Entsprechend der international anerkannten UTAUT - Theorie zur Akzeptanz und Anwendung von Technologie (VENKATESH et al. 2003) stellte auch die DiCoSP Studie fest, dass

DK und die Nutzung digitaler Ressourcen in der schulpsychologischen Praxis beeinflusst wurde durch soziale Umstände, Anstrengungs- und Leistungserwartung (Mehrwert) und erleichternde Bedingungen.

SOZIALE FAKTOREN

Es wurde ein statistisch signifikanter Zusammenhang gefunden zwischen „**Kultur**“, „**Einstellung gegenüber der DT**“ und „**Nutzung digitaler Ressourcen**“, z.B. in der digitalen kollegialen Zusammenarbeit (s. auch Tabelle 7):

TABELLE 6 Prozentuale Antworthäufigkeiten auf ITEM G500004 zur Wirkung der digitalen Transformation auf die Schulpsychologie pro Land

ITEM G5Q00004 Ich glaube, die digitale Transformation wird die Schulpsychologie.... N = 184	AT N=27	BE N=12	CH N=37	DE N=108	Σ
Bereichern Kaum verändern/in einigen Gebieten verarmen	85% 7%	92% 8%	65% 35%	89% 11%	84% 16%
ITEM G2Q00004SQ012 Prozent der Befragten, die digitale Ressourcen in der kollegialen Zusammenarbeit gelegentlich/häufig nutzen	100%	100%	82%	98%	95%

Statistisch signifikant mehr Schweizer als deutsche Befragte glaubten, dass die DT die Schulpsychologie kaum verändern bzw. in einigen Gebieten verarmen lässt (Tabelle 6). Dementsprechend wurde ein statistisch signifikanter Zusammenhang zwischen dem Land des Arbeitsortes und der Nutzung digitaler Ressourcen in der kollegialen Zusammenarbeit gefunden. Es konnte angenommen werden, dass mehr Schweizer als deutsche und österreichische SP digitale Ressourcen nicht oder nur gelegentlich in der kollegialen Zusammenarbeit nutzten (DiCoSP - STUDIE, ANHANG 23, SIGNIFIKANZTEST 52). Dieses Ergebnis stützte auch die Annahmen von ERPENBECK und GENNER, dass Normen, Werte und Einstellungen ein wichtiger Bestandteil DK sind und aufgrund ihres Einflusses in Bildungsangebote zur Förderung DK einbezogen werden sollten.

Es konnte kein statistisch signifikanter Zusammenhang festgestellt werden zwischen der Haltung der SP zur DT und folgenden Stichprobencharakteristika

- Geschlecht
- Alter
- Dienstalter
- Teil/Vollzeitbeschäftigung
- Leitungsfunktion (keine Leitung/Leitung/Position in aufsichtführender Behörde)
- Stadt/Land
- Arbeitsort Primar/Sekundarstufe; Arbeitsort Schule - Arbeitsort zentraler schulpsychologischer Dienst außerhalb von Schule.

□ ANSTRENGUNGS- UND LEISTUNGSERWARTUNG (MEHRWERT)

Die Einschätzung der Bedeutung kollegialer Online-Arbeitsgruppen im Vergleich zu

ITEM G5Q00002SQ001		... genauso wertvoll wie Offline- Arbeitsgrupp en	... eine gute Ergänzung zu Offline- Arbeitsgrupp en	... eine Notlösung, der persönliche Kontakt ist immer vorzuziehen	... nur nützlich, wenn <u>Kolleg:innen</u> räumlich entfernt sind.
Inwieweit stimmen Sie folgender Aussage zu bzw. nicht zu? <u>Kollegiale Online- Arbeitsgruppen</u> sind... N=181					
Stimme zu/eher zu	35%	85%	41%	57%	
Stimme nicht/eher nicht zu/ unentschieden	65%	15%	59%	43%	

Offline-Arbeitsgruppen (Item G5Q00002 SQ011) zeigte, dass gut die Hälfte der Befragten digitale kollegiale Zusammenarbeit nur unter der Voraussetzung

befürwortete, dass Fahrtzeiten eingespart werden können (Tabelle 7).

TABELLE 7 Prozentuale Antworthäufigkeiten auf ITEM G5Q00002SQ001 zur Analyse der Einstellung zur digitalen Arbeitsweise in der kollegialen Zusammenarbeit

Das Ergebnis zur Nutzungshäufigkeit digitaler Ressourcen für die eigene Fortbildung (Tabelle 8) stimmte mit dem Eindruck überein, dass eine Beschäftigung mit digitalen Themen unter dem Aspekt der Nützlichkeit gesehen wurde. Rund sechs Mal mehr Befragte, die die DT als Bereicherung für die Schulpsychologie betrachteten, nutzten digitale Ressourcen in der eigenen Fortbildung als Befragte, die keine Veränderung oder eine Verarmung in der Schulpsychologie durch die DT erwarteten.

TABELLE 8 Prozentuale Antworthäufigkeit zur Nutzung digitaler Ressourcen in Abhängigkeit von der Einschätzung der Wirkung der DT auf die Schulpsychologie

G5Q00004 Ich glaube, die digitale Transformation wird die Schulpsychologie.... // G2Q00004	Häufige Nutzung HÄUFIGE	Gelegentliche Nutzung	Keine Nutzung
SQ...Wie häufig wenden Sie digitale Ressourcen in der...an? N = 185			
G2Q00004SQ016 KOLLEGIALEN ZUSAMMENARBEIT	KZSA	KZSA	KZSA
Stillstand/Verarmung der Schulpsychologie	7%	7%	2%
Bereicherung der Schulpsychologie	58%	23%	3%
G2Q00004SQ012 DIAGNOSTIK	DIAGNOSTIK	DIAGNOSTIK	DIAGNOSTIK
Stillstand/Verarmung der Schulpsychologie	4%	4%	8%
Bereicherung der Schulpsychologie	13%	37%	34%
G2Q00001SQ0001 BERATUNG	BERATUNG	BERATUNG	BERATUNG
Stillstand/Verarmung der Schulpsychologie	2%	10%	4%
Bereicherung der Schulpsychologie	32%	48%	4%
G2Q00004SQ000 EIGENE FORTBILDUNG	EIGENE FORTBILDUNG	EIGENE FORTBILDUNG	EIGENE FORTBILDUNG
Stillstand/Verarmung der Schulpsychologie	5%	9%	2%
Bereicherung der Schulpsychologie	43%	37%	4%

□ ERLEICHTERNDÉ BEDINGUNGEN

Es gab keine statistisch signifikanten landesspezifischen Unterschiede in der Einschätzung der Wichtigkeit DK im Handlungsfeld „Diagnostik“ (Tabelle 8). Demgegenüber wurde ein signifikanter Zusammenhang

festgestellt zwischen dem Land des Arbeitsplatzes und der Nutzung

digitaler Ressourcen in der Diagnostik (DiCoSP - STUDIE ANHANG 23 SIGNIFIKANZTEST 14 und 40), wobei zu vermuten war, dass mehr Schweizer als deutsche und österreichische Befragte digitale Ressourcen in der Diagnostik nutzten. Während in der Beratung ein statistisch signifikanter Zusammenhang zwischen der Einstellung zur DT in der Schulpsychologie und der Nutzungshäufigkeit digitaler Ressourcen gefunden werden konnte (DiCoSP - STUDIE, ANHANG 23 SIGNIFIKANZTEST 27,29,34), legten die empirischen Befunde den Schluss nahe, dass die Einstellung zur DT in der Diagnostik keine relevante Rolle spielte für die Nutzung digitaler Ressourcen (DiCoSP - STUDIE, ANHANG 23 SIGNIFIKANZTEST 25, 41,44): Während z.B. in den meisten Handlungsfeldern eine positive Einstellung der SP zur DT mit vermehrter Nutzung digitaler Ressourcen signifikant zusammenhing (DiCoSP - STUDIE,, ANHANG 23 SIGNIFIKANZTEST 24,27,29,34), galt dieser Zusammenhang nicht für Testdiagnostik (DiCoSP - STUDIE, ANHANG 23 SIGNIFIKANZTEST 25,41). 34% der Befragten, die den digitalen Wandel als Bereicherung empfanden, wandten keine digitalen Ressourcen in der Diagnostik an, während in den meisten anderen Handlungsfeldern dieser Prozentsatz unterhalb von 12% lag (Tabelle 8). Es blieb also die Frage, welche Bedingungen vorlagen, so dass befragte Schweizer SP mehr digitalbezogen in der Diagnostik arbeiteten als SP anderer Länder.

TABELLE 9 Bedingungen digitalbezogener Arbeit in AT, BE, CH, DE

Bedin gungen digital bezoge ner Fach kompetenz in der Diagnostik	ITEM G2Q00003 SQ017 Kenntnis elektro nischer Tests %	ITEM G2Q00003S Q017 Wichtigkeit DK (Kenntnis elektronisch er sehr/eher kompetent N=128	ITEM G2Q00004 SQ012 Wichtigkei t DK im Handlungs feld Diagnostik N = 138	ITEM G6Q00003 Nutzung elektronis cher Tests Handlungs feld Diagnostik N = 138	ITEM G2Q00004 SQ012 Nutzung digitaler Ressourcen in Diagnostik N=189	ITEM G6Q00002 SQ004 gute Ausstattung mit fachspezifischer Software, z.B. Lizenzen für elektronische Tests N = 174
AT	56%	47%	67%	19%	59%	23%
BE	25%	83%	50%	25%	84%	0%
CH	46%	72%	72%	57%	77%	54%
DE	48%	58%	58%	20%	50%	32%

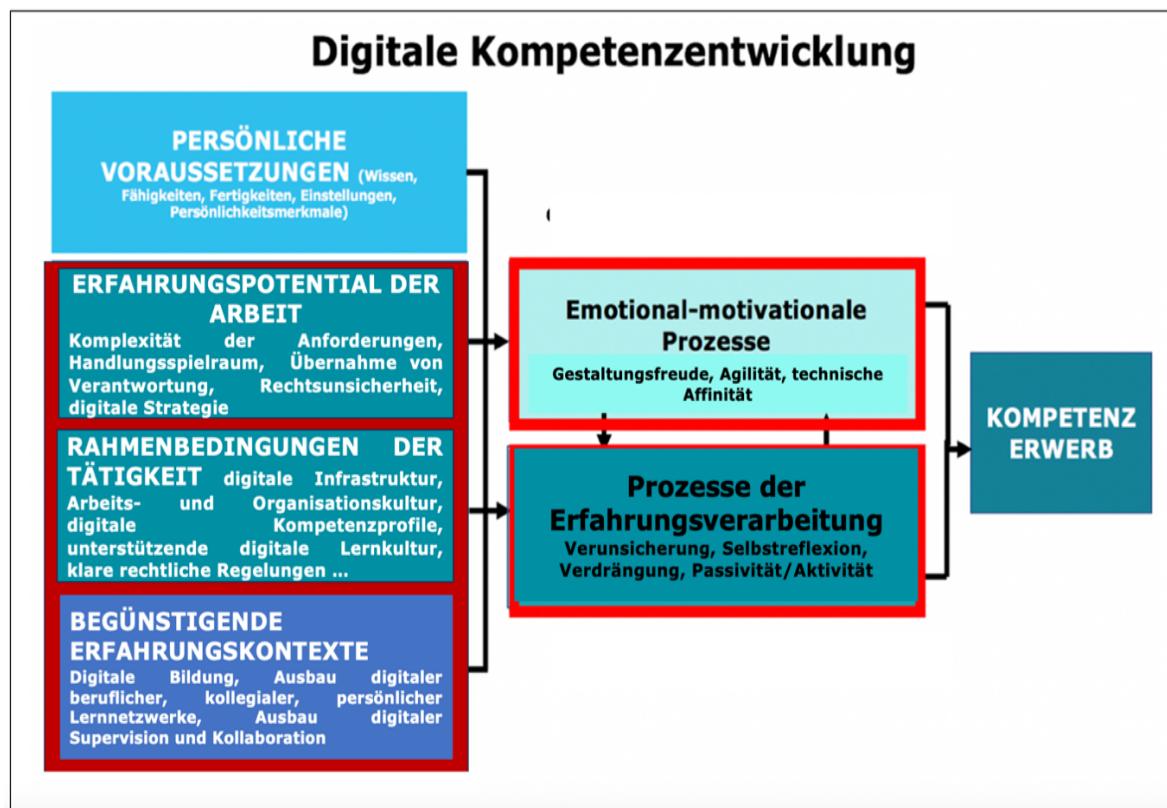
Die CH war im internationalen Vergleich ([IMD World Digital Competitiveness \(WDC\) Ranking](#)) digital am besten ausgestattet und schnitt auch in den DICOSP - Ergebnissen zur Ausstattung schulpsychologischer Dienste mit fachspezifischer Software und zur Nutzungshäufigkeit virtueller Tests am besten ab (Tabelle 9). Es konnte ein statistisch signifikanter Zusammenhang festgestellt werden zwischen der Nutzung elektronischer Tests und der Verfügbarkeit fachspezifischer Software (DiCoSP - STUDIE ANHANG 23 SIGNIFIKANZTEST 43). Mehr Schweizer als deutsche Befragte verfügten über eine bessere Ausstattung mit fachspezifischer Software und mehr Schweizer als deutsche Befragte nutzten auch digitale Ressourcen in der Diagnostik.

Aufgrund der empirischen Befunde war zu schlussfolgern, dass die Nutzung digitaler Ressourcen in der Diagnostik statistisch signifikant zusammenhing mit der digitalen Ausstattung schulpsychologischer Dienste. Dieses Ergebnis rechtfertigte die Berücksichtigung des Arbeitskontextes in einem digitalen Kompetenzrahmen und bestätigte die Annahme von FRANKE (2005) und VENKATESH (2003) auch für SP, dass erleichternde Rahmenbedingungen des Arbeitsplatzes eine Determinante digitalen Kompetenzerwerbs bzw. der Anwendung von Technologie sind.

6. DIGITALE KOMPETENZENTWICKLUNG IN DER SCHULPSYCHOLOGISCHEN PRAXIS

Um zu überprüfen, ob der DiCoSP digitale Kompetenzrahmen Determinanten des digitalen Kompetenzerwerbs erfasst, wurden die Antworten des DiCoSP - Online-Fragebogens zum Bedarf, der Bedeutung und der Selbsteinschätzung DK, dem digitale Nutzungsverhalten sowie dem digitalbezogenen Arbeitskontext von SP in AT, BE, CH, DE analysiert. Eine Struktur zur Analyse bot das **FRANKE-Modell** (Abbildung 9). Die rot umrahmten Kästchen kennzeichneten entscheidende Stellgrößen für den digitalen Kompetenzerwerb von SP in den untersuchten Ländern aufgrund der Befragungsergebnisse:

ABBILDUNG 9 Eigene Darstellung Determinanten des Kompetenzerwerbs in der schulpsychologischen Praxis, Quelle: FRANKE 2005, S.56



6.1. PERSÖNLICHE VORAUSSETZUNGEN

Die empirischen Ergebnisse legten den Schluss nahe, dass die überwiegende Mehrheit der Befragten nach eigener Einschätzung ausreichende persönliche Voraussetzungen mitbrachte, um resilient die digitalen Herausforderungen ihres Berufes bedarfsgerecht bewältigen zu können, wenn

- 83% DK als wichtig im Beruf erachteten (ITEM G2Q00001);
- 95% der Befragten täglich digitale Ressourcen beruflich nutzten (ITEM G2Q0002);
- 82% sich selbst als digital kompetent oder als digitale Expert:Innen einschätzten (ITEM G2Q0006);
- 83% der Befragten im Durchschnitt über notwendige Schlüsselkompetenzen für das 21. Jahrhunderts zu verfügen glaubten (ITEM G2Q0005);
- 84% der Befragten glaubten, dass die DT die Schulpsychologie bereichern wird (ITEM G5Q0004).

Allerdings verfügten lediglich rund die Hälfte der Befragten über Wissensgrundlagen der DK, Fähigkeiten und Fertigkeiten der Methodenkompetenz sowie medienreflexive Selbstkompetenz.

6.2. RAHMENBEDINGUNGEN DER TÄTIGKEIT

Zwei Drittel der Befragten schätzten, dass sich ihr Arbeitsumfeld dem digitalen Wandel angepasst hatte, wobei 100% der belgischen, 72% der Schweizer, 64% der deutschen und 46% der österreichischen Befragten dieser Meinung waren. Während die meisten Befragten über eine gute Geräteausstattung ihres Arbeitsplatzes verfügte (Hardware- und Software-Ausstattung, PC-Arbeitsplätze, IT - Wartung und - Pflege), empfand im Durchschnitt rund ein Drittel die IT-Unterstützung des Personals als mangelhaft. Rund die Hälfte aller Befragten fand sich mit unzureichender digitaler Infrastruktur konfrontiert in Form von mangelnder Konnektivität (WLAN - Anbindung) sowohl am Arbeitsplatz als auch in Schulen sowie mangelhafter Ausstattung mit fachspezifischer Software. Die österreichischen Befragten sahen sich häufiger einer geringer digital angepassten Infrastruktur gegenüber als die Befragten der anderen drei Staaten, wobei 62% eine unzureichende digitale Infrastruktur, 81% die WLAN-Verbindung am Arbeitsplatz sowie fachspezifische Softwareausstattung und 55% die IT-Unterstützung am Arbeitsplatz kritisierten (Tabelle 10).

In keinem untersuchten Land gab es eine landesweit verbindliche Regelung zur digitalbezogenen Arbeitsweise der SP, so dass z.B. Datenschutz in der Schulpsychologie weitgehend dem allgemeinen Datenschutzrecht unterlag. Die Entwicklung des Arbeitsrechts angesichts der DT steckte insgesamt

noch in den Kinderschuhen in deutschsprachigen europäischen Ländern (DÄUBLER 2022).

TABELLE 10 Prozentuale Antworthäufigkeit zu ITEM G6Q00002 mangelhafter digitaler Ausstattung des Arbeitsplatzes N =173

ITEM G6Q00002 Beurteilung der digitalen Ausstattung des Arbeitsplatz es als mangelhaft	Hard- Software Ausstattung	und PC Arbeitsplätze	Verfügbarkeit	Ausstattung mit fachspezifi- scher Software, z.B. Lizenzen für elektronisch e Tests	Benutzer beratung/ Support	Verbindung mit WLAN am Arbeitsplatz	Verbindung mit WLAN in Schulen
AT	34%	8%	62%	55%	81%	42%	
BE	8%	0%	58%	58%	16%	42%	
CH	22%	13%	35%	30%	35%	30%	
DE	24%	6%	49%	25%	58%	58%	

Die Lücke zwischen zu allgemeiner und fehlender spezifischer Rechtsprechung verursachte arbeitsrechtliche Unsicherheit, die sich in wahrgenommenen Hürden für eine digitale Arbeitsweise widerspiegelte: rund 40% der Befragten sah in den infrastrukturellen Rahmenbedingungen eine Barriere digitalbezogener Arbeitsweise der SP, rund 20% in unklaren dienstrechtlichen Regelungen sowie Datenschutzfragen und rund 10% in mangelnder Unterstützung durch das Management (Tabelle 11 und 12).

TABELLE 11 Prozentuale Antworthäufigkeit zu Barrieren der digitalen Arbeitsweise ITEM G4Q00001

ITEM G4Q00001 Welche Stolpersteine gibt es für Sie bei Ihrer Nutzung digitaler Werkzeuge? N=184, Mehrfachantworten möglich	Prozent der Antworten
Mit fehlen die geeigneten Rahmenbedingungen (Infrastruktur, Geräte) (SQ008)	41%
Ich kann dem Einsatz von Medien etwas abgewinnen, aber meine Prioritäten liegen woanders (SQ003)	32%
Keine, der Einsatz von digitalen Medien ist integraler Bestandteil meiner Arbeit (SQ001)	31%
Mir fehlt das technische Know-how (SQ007)	25%
Ich habe aus Datenschutzgründen Bedenken (SQ006)	22%
Die rechtliche Situation ist für SP unklar (SQ015)	21%
Meine Arbeitszeit reicht dafür nicht aus (SQ011)	19%
Ich würde gern mehr Medien einsetzen, traue es mir allein aber nicht zu (SQ004)	13%
Meine Vorgesetzten unterstützen den digitalen Medieneinsatz strategisch nicht (SQ012)	12%
Es besteht kein Interesse bei meiner Zielgruppe (SQ005)	6%
Ich möchte nicht in einen Arbeitsbereich einsteigen, der mich mit seiner Schnelllebigkeit und Komplexität überfordert (SQ009)	6%
Jemand anderer in meinem Dienst ist für den digitalen Medieneinsatz verantwortlich (SQ014)	6%
Digitales Arbeiten ist sozial ungerecht (SQ010)	4%
Sonstiges	4%
Der Einsatz von Medien bietet keinen Mehrwert (SQ002)	3%

Die Antworten offenbarten ein Dilemma digitalbezogener schulpsychologischer Praxis zwischen Anpassungsdruck und Entscheidungslosigkeit. Unzulängliche digitale Organisationsstruktur

mündete in eine Suche nach Rechtssicherheit auf einem Verschiebebahnhof an Verantwortlichkeiten und in ein Gefühl der Machtlosigkeit durch fehlenden Handlungsspielraum. Die komplexen Herausforderungen digitalen Wandels hatten vor allem zur Zeit der Covid-19-Pandemie auch auf der Führungsebene schulpsychologischer Dienste Unsicherheit ausgelöst. Als Beispiel aus dem DiCoSP - Fragebogen ein Kommentar eines SP in leitender Position: „Für mich ist eine große Herausforderung, das richtige Gleichgewicht zwischen Digitalisierung und "klassischen Arbeitsweisen" zu finden, um Mitarbeiter nicht zu überfordern, und dazu auch die Sicherheit der Daten zu gewährleisten.“

Al-Baba (2022) zitierte in ihrer Studie zur digitalbezogenen Arbeit englischer SP ähnliche Kommentare: „SP berichteten, dass die Dienststellenleitung ein Hindernis für den Einsatz von IT in ihrer Praxis darstellte. SP waren der Ansicht, dass dies daran lag, dass der IT keine Priorität eingeräumt wurde und der Fokus stattdessen darauf lag, gesetzliche Pflichten zu erfüllen, die für das Überleben der Dienste unerlässlich sind ... Ein weiteres Thema war..., dass die IT-Planung nicht strategisch war.... Die IT wurde als „Add-on“ angesehen, das darauf ausgerichtet ist, „kostengünstig“ statt funktional zu sein.“ (AL BABA 2022, S.110)

Die DiCoSP - Ergebnisse zur Kenntnis der Rechtslage im Zusammenhang mit digitalbezogenem Arbeiten zeigten die häufige Diskrepanz zwischen der Einschätzung der Wichtigkeit der DK und der selbsteingeschätzten eigenen DK:

- 79% wertschätzten die Kenntnis beruflicher und rechtlicher Standards, um die Qualität ihrer digitalen Dienstleistungen sichern zu können, 38% fühlten sich darin kompetent;
- 71% wertschätzen die Kenntnis digitaler Urheberrechte und Lizenzen, 28% fühlten sich darin kompetent (ITEM G2Q00003SQ010).

Die Diskrepanz war nicht trivial, sondern erforderte eine Klärung der Schulpsychologie als Profession, wie eine Balance zwischen Recht, Ethik und Technik ausgelotet werden kann (SMITH HARVEY & CARLSON 2003, FLORELL 2015, NEWMAN et al. 2019, STIFEL u.a. 2020, SONG u.a. 2020). Die Entwicklung und Vermittlung von Normen und Rechtsgrundlagen, um SP berufsrechtliche Sicherheit bieten zu können, war eine wichtige Voraussetzung digitalbezogener Arbeitsweisen und wurde in der Literatur als ein Weg gesehen zur Bewältigung gesellschaftlicher und beruflicher Probleme durch Digitalisierung (NEWMAN u.a. 2019, PORTER & STERN 2015). NEWMAN u.a. (2019) wiesen auf die stärkende Kraft der Wertorientierung für SP in der digitalen Transformation hin: „An der Schnittstelle von Technik, Ethik und Recht in der schulpsychologischen Ausbildung und Praxis ist Schulpsychologen Vorsicht geboten. Die zahlreichen Vorteile der Verbreitung von Technologie in der Schulpsychologie führen zu einem verbesserten Zugang zu Diensten und einer effizienteren Praxis. Es gibt jedoch auch Herausforderungen beim Navigieren auf ethischem Terrain, insbesondere in Bezug auf Vertraulichkeit, berufliche Beziehungen und Verhalten. Glücklicherweise bieten professionelle Richtlinien und gesetzliche Mandate Fahrpläne, um Schulpsychologen dabei zu unterstützen, trübe Pfade erfolgreich zu durchqueren. Wenn Schulpsychologen neben den Technologien selbst eine Kompetenz in der Ethik der Techniknutzung entwickeln, können sie selbstbewusster mit voller Kraft in die zeitgemäße Praxis vordringen.“ (NEWMAN et al. 2019, S.258, freie Übersetzung)

Rund ein Drittel der Befragten signalisierte Interesse an Kompetenzerwerb zu arbeitsrechtlichen Fragestellungen in der DT. Folgende Fragenbogen - Kommentare verdeutlichten die beruflichen Anpassungsprobleme an den digitalen Wandel und wie eng DK und die Entwicklung einer digital kompetenten Organisation verzahnt sind:

*„Als Psychologe muss Schweigepflicht über allem stehen und entsprechend quelloffene, datenschutzfreundliche und datensparsame Software zu Einsatz kommen. Oftmals erlebe ich aber eine sehr große Bereitschaft, in datenhungrige Lösungen zu investieren, weil die IT-Kompetenz im Land fehlt und man im Datenschutzfall „jemanden zum Verklagen benötigt“. Das ist toxisch für Psycholog*innen, vor allem wenn die Digitalkompetenz beim Software-Nutzen bleibt... Ich sehe die Aufgabe der Psycholog*innen darin, auf den eigenen Berufsgrundlagen zu bestehen, denn es gibt Lösungen, die Schweigepflicht und Datenschutz sicherstellen ...“*

„Das größte Problem ist, dass die vorgesetzte Behörde völlig ignorant ist gegenüber den Erfordernissen einer technischen Infrastruktur für die Schulpsychologie. Anfragen, Vorschläge und Forderungen werden ignoriert und schlicht nicht bearbeitet. Die vorgesetzte Behörde ist der Ansicht, dass Online-Beratung, Online-Supervision, Online-Fortbildungen allesamt über Skype for Business prima möglich seien, da das IT-technisch auf einem landeseigenen Server angelegt sei. Datenschutzrechtliche Bedenken und die Nicht-Eignung als Tool für Fort- und Weiterbildung oder Supervision werden schroff ignoriert.“

„Auch müsste sich der Wandel über alle Ebenen hinweg vor allem in der Nutzung digitaler Möglichkeiten bei der Verbesserung der Kommunikation, Wissensmanagement und Kooperation vollziehen! Momentan wird viel von uns SP an der Basis erwartet, aber wenig Veränderung an der Arbeitsweise von oben nach unten verändert.“

6.3. EMOTIONAL-MOTIVATIONALE PROZESSE

Befragt nach den Motoren der digitalen Arbeitsweise in der schulpsychologischen Praxis, bezogen sich zwei Drittel der Antworten auf eine eher reaktive als aktiv-kreative Haltung der SP gegenüber der DT (Tabelle 12).

TABELLE 12 Prozentuale Antworthäufigkeit zu Motoren der digitalen Transformation

ITEM G4Q00002 Was hat die digitale Arbeitsweise von SP in den letzten Jahren gefördert? Antwort N=181	Prozentzahl Antworten
Reaktive Haltung	
Die Covid-19-Pandemie	92%
Digitale Arbeit erleichtert die Kommunikation und Zusammenarbeit, z.B. den fachlichen Austausch, die Fortbildung und Kommunikation mit Eltern durch Einsparen von Fahrzeiten und -kosten	63%
Einsicht, dass digitale Medien ein wichtiger Bestandteil der Lebenswelt junger Menschen sind, so dass SP sie leichter über digitale Medien erreichen können	52%
Verbesserte technische Infrastruktur	43%
Es ist unangenehm, digital nicht auf der Höhe der Zeit zu sein	23%
Fortbildungsangebote	20%
Vorgesetzte drängen auf digitale Arbeitsweise	13%
Klient:innen ermuntern SP, digitale Medien zu nutzen	6%
Nichts davon, der Einsatz von digitalen Medien wurde nicht gefördert	5%
Aktive Haltung	
Digitales Arbeiten macht Spaß und eröffnet neue Arbeits- und Gestaltungsmöglichkeiten	30%
Positive Beispiele digitaler Arbeit von SP waren motivierend	22%

Dieses Ergebnis passte zu der Feststellung, dass am wenigsten Befragte sich in der Schlüsselkompetenz ‚Agilität‘ als kompetent empfanden. Wenig Agilität und eine reaktive Haltung gegenüber der DT konnte eine Folge arbeitsrechtlicher Unsicherheit sein (HOFFMANN-RIEG 2021, LÜHR u.a. 2020). SP wiesen angesichts der Covid-19-Pandemie selbst auf die Bedeutung der Agilität hin: „*Ein agiles Mindset könnte dazu beitragen, dass wir offener für neue Möglichkeiten werden und diese nicht erst dann erkunden und nutzen, wenn wir durch äußere Umstände dazu gezwungen werden.*“ (BACHMANN et al. 2021, S.6)

6.4. BEGÜNSTIGENDER ERFAHRUNGSKONTEXT – FORTBILDUNG

Digitales Lernen kann je nach persönlichem Bedarf prinzipiell zu jedem Zeitpunkt überall durchgeführt werden, so dass physische Räume zum Lernen nicht mehr unbedingt erforderlich sind. Diese Flexibilität erleichtert Partizipation und Austausch durch Lockerung der Grenzen formalen und informellen Lernens gerade für Berufstätige, deren Zeit für Fortbildungen durch vielfältige Aufgaben und arbeitsrechtliche Regelungen begrenzt ist (BRIEN & HAMBURG 2014). Ein gutes Beispiel sind die von der International School Psychologists Association (ISPA) organisierten Webinare, in denen sich SP aus der ganzen Welt themenbezogen austauschen. Dieser Bottom-Up-Ansatz verändert historisch gewachsene Schul-, Aus-, Weiter - und Fortbildungshierarchien. Ein Beispielkommentar aus den Fokusgruppen: „*Ja, wenn ich mir das in einem Webinar anschauen kann und ich bin daheim, dann habe ich alle Möglichkeiten und dann kann ich mitmachen und wenn ich irgendwo hinfahren muss, dann muss ich das mit meiner Familie und mit meinen anderen Tätigkeiten erst einmal unter einen Hut kriegen.*“

13a ITEM G3Q00001 Wo haben Sie in welchem Umfang DK erworben? N=181	% = das Meiste oder Alles
Eigenständiges Lernen	66%
Arbeitsplatz	63%
Privates Umfeld	62%
Hochschule	28%
Fort-/Weiterbildung	18%
Schule	8%

TABELLEN 13 Prozentuale Antworthäufigkeit zum Ort des DK-Erwerbs von SP und zu Zugangsmöglichkeiten zur Fortbildung zu DK

13b ITEM G3Q00007 Wie beurteilen Sie das Fortbildungsangebot zu digitalen Kompetenzen in Ihrem Arbeitsumfeld? N = 187	%
Überangebot	1%
Genau richtig	19%
Eher unzureichend	43%
Nicht vorhanden	16%
Kann ich nicht beurteilen	21%

13c ITEM G6Q00004 Welche Online- oder Offline Fortbildungsangebote sind für Sie zugänglich, wenn Sie ihre digitalen Fähigkeiten verbessern möchten? N=181	% Antworten
Arbeitsplatzintern	57%
Aufsichtsführende Behörde	38%
ausschließlich für SPs	
Private Anbieter	35%
Berufsorganisation/Fachgesellschaften	25%
Aufsichtsführende Behörde für multiprofessionelle Gruppen	24%
Universitäten	16%
Weiterbildung mit Lizenzierung DK	12%

Mit Abstand die meisten befragten SP hatten ihre DK selbstständig erworben oder im privaten Rahmen bzw. am Arbeitsplatz (Tabelle 13a). Rund ein Drittel erwarb DK in der Hochschule, 18% in Fort- und Weiterbildung. Für die meisten Befragten waren

Fortbildungen zur DK (Tabelle 13c) im Rahmen ihres Arbeitsplatzes zugänglich, für rund ein Drittel über private Anbieter, für ein Viertel über Berufsorganisationen bzw. Fachgesellschaften. Lediglich für 16% der Befragten war Fortbildung an Hochschulen zugänglich. 12% hatten Zugang zu Weiterbildungsangeboten mit Lizenzierung DK. Dieses Fortbildungsangebot wurde von 59% Befragten als unzureichend (eher unzureichend/nicht vorhanden) eingeschätzt. 21% konnten das Angebot nicht beurteilen (Tabelle 13b). Es war also wahrscheinlich, dass eine bessere Aufklärung über Fortbildungsangebote und ein größeres auf die Bedürfnisse zugeschnittenes Angebot den digitalen Kompetenzerwerb unter SP verbessern könnte.

Die Analyse der Lernformate (Tabelle 14) machte deutlich, dass SP zum Erwerb DK Formate mit maximaler Autonomie präferierten und als hilfreich empfanden, wie learning by doing am Arbeitsplatz (54%), informelle Unterstützung durch Freunde, Familie und Kolleg:innen (42%), Online-Tutorials (39%), Surfen im Internet (26%). Zu ähnlichen Resultaten kamen auch andere Untersuchungen zum digitalen Kompetenzerwerb von SP (VAN DEURSEN 2014, FACER &FURLONG & SUTHERLAND 2001, SELWYN & GORARD & FURLONG 2006).

TABELLE 14 Prozentuale Antworthäufigkeit zu Item G2Q00005 Welches der von Ihnen genutzten Fortbildungsformate zum digitalen Kompetenzerwerb haben Sie als hilfreich empfunden

ITEM G300005 Welches der von Ihnen genutzten Fortbildungsformate zum digitalen Kompetenzerwerb haben Sie als hilfreich für Ihre berufliche Praxis empfunden? N=181	%
Learning by doing am Arbeitsplatz	54%
Informelle Unterstützung durch Freund:Innen/Familie/Kolleg:Innen mit digitaler Erfahrung	42%
Online-Tutorials	39%
Surfen im Internet	26%
Interaktives Webinar durch und mit SP	23%
Digitale Fachliteratur	21%
Interaktive Webkonferenz durch und mit SP	17%
Hören von Online-Fachbeiträgen (z.B. Podcast)	17%
Interaktive Webkonferenz durch und mit SP	17%
Modulares Online-Selbstlernprogramm	14%
Online-Lerngruppe mit Kolleg:innen zu digitaler Arbeitsweise in einer beruflich relevanten Situation	13%
Blended learning Fortbildung mit Mischung aus Präsenz in Gruppe von SP und individuellen Online-Lernformaten	12%
Gedruckte Fachliteratur	8%
Persönliche Lernbegleitung am Arbeitsplatz	7%
Feedback von Vorgesetzten	6%
Online/Offline Zertifizierungskurse	6%
Online oder Offline-Qualifizierungskurse, die zu Lizzenzen/Zertifikaten DK führen	6%
Interaktive Online-Formate (Simulation, Lernspiele, Planspiele)	5%
Verfolgen von wiss. Blogs, Twitter, Facebook, Foren v. Fachleuten	4%
Individuelles Online-Lernnetzwerk	3%

Diese Ergebnisse unterstützten die Annahme des DiCoSP Kompetenzrahmens, dass Selbstorganisation ein zentrales Element DK ist.

Die Nutzungsgewohnheiten digitaler Werkzeuge der befragten SP (Tabelle 18) legten die Vermutung nahe, dass nur wenig SP unterstützende digitale Formate zum eigenen Kompetenzerwerb und Wissensmanagement

nutzten und vielleicht auch kannten (z.B. individuelles Online-Netzwerk 3%, Online-Lerngruppe mit Kolleg:Innen zu digitaler Arbeitsweise in einer beruflich relevanten Situation 13%, modulares Online-Selbstlernprogramm 14%). Auch die Studie von SPILT u.a. (2021) zum beruflichen Profil belgischer SP gelangte zu der Erkenntnis, dass nur wenige SP (9%) wissenschaftliche Blogs zur Fortbildung nutzten. Angesichts von Zeitmangel und begrenztem Fortbildungsdeputat stellt z.B. eine stärkere Nutzung von Lern-Communities (Communities of Practice) für SP einen begünstigenden Erfahrungskontext dar, damit im kollegialen Austausch eine Berufskultur entwickelt werden kann, die auch digitalbezogene Arbeitsweisen nutzbringend und sinnvoll integriert (LAVE & WENGER 1991, WENGER 2005, REINMANN-ROTHMAIER 2000). Ein gutes Praxisbeispiel ist edpsy.org.uk, eine britische Austauschplattform für SP.

Das Interesse der befragten SP an digitalem Kompetenzerwerb war relativ:

- Rund 10% der Befragten hatten keinen Bedarf an Fortbildung zu DK (ITEM G3Q00003);
- Rund ein Drittel der Befragten sah zwar einen Wert in einer digitalen Arbeitsweise, hielt aber andere berufliche Tätigkeiten für gleich wichtig oder wichtiger (ITEM G4Q00001SQ003);
- Über die Hälfte der Befragten fanden andere Themen als DK interessanter für eine Fortbildung (ITEM G3Q00006). Interessante Fortbildungen zur DK für SP bezogen sich auf aktuelle berufliche Fragestellungen, wie z.B. Beziehungsgestaltung in der Online-Beratung (52%);
- Rund zwei Drittel der Befragten hatten sich in den letzten zwei Jahren zur DK fortgebildet, während 39% an keiner Fortbildung teilgenommen hatten (ITEM G3Q00004);
- Als Hindernis für die Inanspruchnahme von Fortbildung wird am häufigsten Zeitmangel (65%) und Informationsmangel (63%) über das bestehende Angebot bzw. über die zu erwerbende Kompetenz genannt (G3Q00003).

Ein digitaler Kompetenzerwerb schien vor allem dann eine Rolle zu spielen, wenn die digitale Arbeitsweise gegenüber einer herkömmlichen einen Mehrwert zur Bewältigung aktueller beruflicher Herausforderungen versprach (s. auch UTAUT-Theorie). Ein typischer Kommentar eines Befragten dazu: „*ich bräuchte eher situativ und anlassbezogen ein Training on the Job*“. Insofern konnte der Schluss gezogen werden, dass

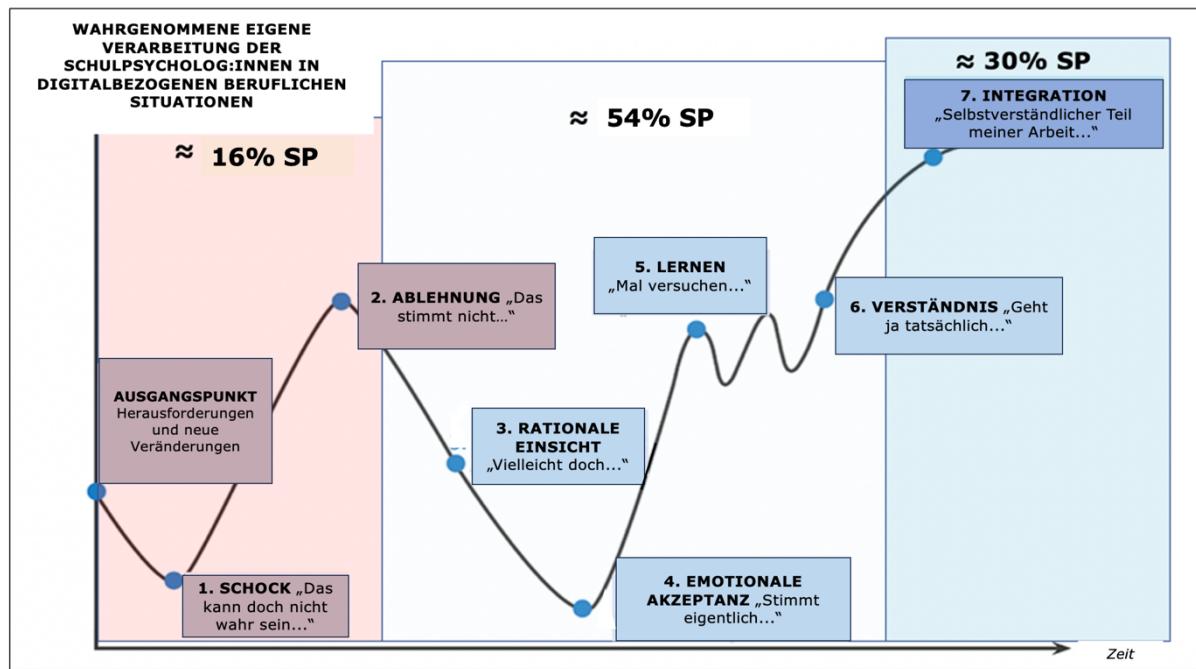
- individualisierte, informelle und selbstgesteuerte digitale Lernformate mit direktem Bezug zur Berufspraxis,
- eine bessere Aufklärung zur Bedeutung DK in der Schulpsychologie sowie

- eine bessere Information über bedarfsorientierte Angebote zu digitalen Fortbildungsmöglichkeiten sich begünstigend auf den Erwerb DK auswirken können.

Für die Umsetzung des DiCoSP Kompetenzmodells resultierte daraus eine Vermittlungsstrategie, die digitales Wissen, Fähigkeiten/Fertigkeiten und Einstellungen so an das Prinzip aktueller beruflicher Herausforderungen anpasst, dass ein beruflicher Mehrwert für SP und ihren Dienst entstehen kann. Diese Schlussfolgerung fußte auf der begründeten Annahme, dass DK situations- und kontextspezifisch ist.

6.5. PROZESSE DER ERFAHRUNGSVERARBEITUNG

ABBILDUNG 10 Verarbeitungsprozess der DT in der schulpsychologischen Praxis nach dem Sieben Phasenmodell von STREICH (1997)



Für die Strukturierung der Fragebogenergebnisse zur Verarbeitung der DT in der schulpsychologischen Praxis war das Changemanagementmodell mit sieben Phasen nach STREICH (1997) (Abbildung 10) geeignet (DiCoSP STUDIE, ZUORDNUNG DER DiCoSP – FRAGEBOGENERGEBNISSE ZUM STREICHMODELL IN ANHANG 23, TABELLE 48).

Danach lehnte ca. 16% der Befragten eine digitalbezogene Arbeitsweise in der schulpsychologischen Praxis ab (Phase 1 und 2: Schockphase, Abwehr und Ablehnung). Die Mehrheit von rund 54% war den Phasen 3 bis 5 zuzuordnen, in denen es um das Ausprobieren, das zunehmende Sammeln, Verarbeiten und Entwickeln neuer Informationen ging. Beiträge aus den Experten Fokusgruppen illustrierten diese Phase:

„...vielleicht muss man einfach mitreisen, um zu sehen, wo die Reise dann am Ende hingehet und auch wirklich ausprobieren und 'ne gewisse Fehlertoleranz haben oder sich zugestehen, um zu wissen, wo es lang geht und was man dabei dann eben alles erlernen kann.“

„Aber Räume zu nutzen und zu lernen, was man besser machen kann, ich glaube, das ist etwas, da kann man nur Ermutigungsräume fordern und auch schauen, dass wir die mit Supervision und ähnlichen Mechanismen gut absichern, so dass uns niemand mit einem Experiment irgendwo dann ins Eis einbricht.“

Trotz der positiven Voraussetzungen war die Erfahrungsverarbeitung bei rund der Hälfte der Befragten durch **Unsicherheit** gekennzeichnet, wie die Bedeutung der DT in der Berufspraxis einzuordnen war. 46% waren entweder unsicher in der Einschätzung der Wichtigkeit DK oder in der Beurteilung des zunehmenden Einsatzes digitaler Ressourcen. 58% der Befragten nahmen die zunehmende Digitalisierung in der Schulpsychologie positiv wahr, aber 42% hatten dazu eine negative oder ambivalente Haltung (Abbildung 11).

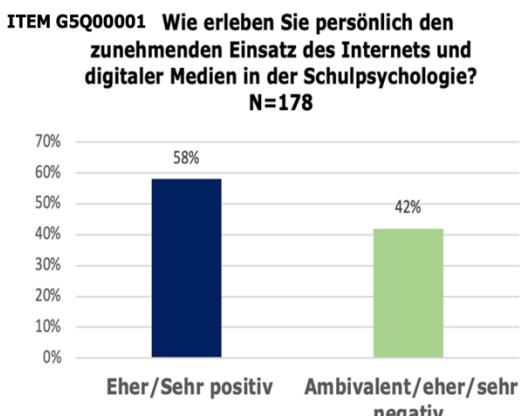


ABBILDUNG 11 Prozentuale Antworthäufigkeit zum persönlichen Erleben des zunehmenden Einsatzes digitaler Medien in der Schulpsychologie (ITEM G5Q00001)

Die Widersprüchlichkeit zwischen einerseits positiver Haltung gegenüber der DT und Unsicherheit in der Einschätzung der Wichtigkeit DK oder in der Beurteilung des zunehmenden Einsatzes digitaler

Ressourcen bei fast der Hälfte der Befragten konnte nach dem STREICH Modell als typisches Zeichen der vierten Phase gewertet werden, in der es um die emotionale Auseinandersetzung mit der DT in der beruflichen Praxis geht. Diese Auseinandersetzung wurde begleitet von einer Reihe kognitiver Dissonanzen, indem z.B.

- 34% der Befragten DK wertschätzten, aber der Anwendung digitaler Ressourcen in ihrer beruflichen Praxis unsicher oder ablehnend gegenüberstanden;
- 42% der Befragten skeptisch gegenüber dem zunehmenden Einsatz digitaler Ressourcen in der Schulpsychologie waren, aber 76% im Durchschnitt von 17 Handlungsfeldern digitale Ressourcen nutzten;
- 81% der Befragten die Kenntnis technischer Lösungen wertschätzten, um die Vertraulichkeit in der digitalen Beratung zu schützen, 39% sich dafür kompetent hielten und

- 79% die Kenntnis beruflicher und rechtlicher Standards wertschätzten, um die Qualität ihrer digitalen Dienstleistungen sichern zu können, 38% fühlten sich darin kompetent, obwohl 92% digitale Ressourcen in der Beratung nutzten.

Eine gelungene Auseinandersetzung mit der Digitalisierung machte den Weg frei für die siebte Phase, in der rund ein Drittel der Befragten digitalbezogene Arbeitsweisen in ihre berufliche Praxis integriert hatte.

Zusammenfassend konnte geschlussfolgert werden, dass der DiCoSP Kompetenzrahmen eine nützliche Informationsquelle darstellte, um die digitale Kompetenzentwicklung von SP abilden zu können. Der digitale Kompetenzerwerb schien gebremst zu werden durch arbeitsrechtliche Unsicherheit, mangelnde digitale Rahmenbedingungen am Arbeitsplatz und einen wenig begünstigenden Erfahrungskontext digitaler Arbeitsweise, so dass die Haltung von mindestens der Hälfte der befragten SP durch ein eher reaktives Verhalten, Unsicherheit und mangelnde Selbstreflexion in der digitalbezogenen Arbeitsweise gekennzeichnet war. Die überwiegende Mehrheit der Befragten verfügte nach eigener Einschätzung über genügend persönliche Voraussetzungen, um mit der DT resilient umgehen zu können.

7. DIGITALE HERAUSFORDERUNGEN IN DER SCHULPSYCHOLOGISCHEN PRAXIS

7.1. MEDIENREFLEXIVE SELBSTKOMPETENZ

Der ethische [MetaCode von EFPA](#) sieht vor, dass Psycholog:innen sich integer verhalten, indem sie sich im Hinblick auf persönliche und berufliche Grenzen zur Selbstreflexion und Offenheit verpflichten. Das korrespondierte mit den Ausführungen von WENZEL (2015) zur medienreflexiven Fachkompetenz der Beratungskräfte. „*Bei der Integration von Elektronischen Medien in den Beratungsalltag handelt es sich um einen sehr komplexen Prozess, der sich so gestaltet, dass interessierte und neugierige Beraterinnen in der Arbeit mit Neuen Medien meist vorangehen und andere später nachziehen, wenn dies von der Leitung gefördert wird. Auf Organisationsebene bestehen die größten Herausforderungen darin, für eine medienreflexive Fachkompetenz der professionell Tätigen zu sorgen ...*“ (WENZEL 2015, S.48)

Item „G2Q00003 SQ016 Ich reflektiere meine eigene digitale Praxis selbtkritisch und entwickle sie aktiv weiter“ betraf diese **medienreflexive Selbstkompetenz** der SP, die sich im DICOSP Kompetenzrahmen als Einstellungsgrundlage der Selbstkompetenz einordnete sowie auch als Schlüsselkompetenz ‚ethisch-normative Orientierung‘. Während 82% der Befragten es für wichtig hielt, die eigene digitale Praxis zu reflektieren und weiterzuentwickeln, hielt sich 56% dazu in der Lage. Die Diskrepanz

bestätigte angesichts der berufsethischen Verpflichtung die Schlussfolgerung von WENZEL, dass medienreflexive Fachkompetenz auch für SP in der Praxis noch eine Herausforderung ist. Da gerade beim selbstgesteuerten Lernen Selbstreflexion ein notwendiger Bestandteil digitalen Kompetenzerwerbs ist (DEHNBOSTEL 2003, DEWEY 1986, DILGER 2007, GRAF U.A. 2020, SCHÖN 1983), ergaben sich berufsethische Fragestellungen, wenn sich fast die Hälfte der Befragten nicht für kompetent hielt, ihre digitalbezogene Arbeitsweise kritisch zu reflektieren und weiterzuentwickeln. Dieses Ergebnis indizierte die Erfahrungsverarbeitung DT in der beruflichen Praxis, die im STREICH-Modell der Phase 4 entsprach.

Die wenigsten Befragten fühlten sich in den Wissensgrundlagen der FMSS sowie in einer digitalen Expertenrolle kompetent, fortgeschrittene digitale Methoden- und Medienkompetenz inklusive medienreflexiver Selbstkompetenz war seltener vorhanden als sie der Wichtigkeit nach für die schulpsychologische Praxis eingeschätzt wurde. Diese Ergebnisse gaben Anlass zu kritischen Fragen: Unter welchen Bedingungen nutzen SP digitale Beratung? Wer ist verantwortlich für technische Problemlösungen in Beratungssituationen? Falls SP nicht für technische Problemlösungen verantwortlich sind, wie ist dann die Zusammenarbeit zwischen SP und technisch Verantwortlichen in Beratungssituationen geregelt? Angesichts der hohen Bedeutung der Vertraulichkeit und der beruflichen Integrität in der psychologischen Praxis signalisierten die Befunde zur Unsicherheit und Widersprüchlichkeit in der digitalen Arbeitsweise von SP berufspolitischen Handlungsbedarf. Es sollten Lösungsstrategien entwickelt werden zur Sicherstellung einer kompetenten digitalbezogenen Arbeitsweise in der schulpsychologischen Praxis.

7.2. AKTIVE GESTALTUNG DER DT IN DER SCHULPSYCHOLOGISCHEN PRAXIS

Gut 40% der Befragten war unsicher oder ablehnend in der Beurteilung des Nutzens kollegialer Online-Arbeitsgruppen im Vergleich zu Offline-Arbeitsgruppen (Tabelle 9). Es konnte also nicht erwartet werden, dass interaktive digitale Ressourcen von mehr als 60% der befragten SP genutzt wurden. Die Nutzungsgewohnheiten digitaler Werkzeuge der Befragten legten die Vermutung nahe, dass SP nur eine begrenzte Zahl an kollaborativen Online-Formaten zum eigenen Kompetenzerwerb und Wissensmanagement nutzten und vielleicht auch kannten (Tabelle 16). SP nutzten digitale Ressourcen eher im klassischen IKT - Sinn als Mittel zur Information und Kommunikation, vor allem in der Administration und Kommunikation mit Zielpersonen („Web 1.0“) und weniger als Instrument zur interaktiven, kreativen Gestaltung, Produktion und Verbreitung schulpsychologischer Inhalte sowie zur interaktiven Zusammenarbeit und Intervention („Web 2.0“) (LAI & TURBAN 2008).

Die Fragebogenergebnisse zur Nutzung digitaler Werkzeuge (Tabelle 18) zeigten, dass die meisten Befragten sie zur beruflichen Information, Kommunikation und Administration nutzten, dass aber digitale Ressourcen als interaktives Arbeitsinstrument in der beruflichen Zusammenarbeit (rote GROSSBUCHSTABEN) nicht mehrheitlich zur Anwendung kamen, wie z.B. Tools zur Dienst- und Projektplanung in Form von Microsoft Teams 44%, Cloudspeicher wie Dropbox von 37%, kollaborative Schreibtools wie Etherpad von 29% (G2Q00003 SQ008), Blogs von 4%, Twitter von 2% der Befragten. Im Vergleich wurden nicht-interaktive digitale Werkzeuge, wie Powerpoint, Prezi, PDF-Dokumente von über 80% genutzt und vermutlich aufgrund des digitalen Anschubs durch die Covid-19- Pandemie Kommunikationstools für Gespräche, Besprechungen und Konferenzen, wie BigBlueButton oder Zoom, von fast 90% der Befragten, was vor der Pandemie in geringerem Maße der Fall war (REUPERT u.a. 2022).

TABELLE 15 Prozentuale Häufigkeitsverteilung der Antworten zu Item G6Q0003 Welche der folgenden digitalen Ressourcen nutzen Sie in ihrer beruflichen Praxis?

ITEM G6Q00003 Welche der folgenden digitalen Ressourcen nutzen Sie in ihrer beruflichen Praxis? N=181	% = Ja	CLOUDSPEICHER	37%
Interaktive Werkzeuge, wie VR-Brillen	2%	Wikis - Wikipedia	39%
Wearables	2%	WhatsApp, Snapchat	43%
MICROBLOGGING - TWITTER	2%	Video Formate -Youtube	43%
BLOGS UND BLOGTOOLS	4%	SOFTWARE ZUR DIENST- PROJEKTPLANUNG, WIE MICROSOFT TEAMS	44%
Photonetzwerke - Instagram	6%	Webseite eigenen Einrichtung.	58%
Audiosoftware	7%	Smartphone	63%
Photosoftware	8%	ORGANISATIONSTOOLS, WIE DOODLE	69%
SOZIALE NETZWERKE – META (FACEBOOK)	9%	Powerpoint, Prezi	84%
Seriöse digitale Lernspiele	15%	Digitale Texte, PDF Doku	86%
Elektronische Tests	27%	Zoom, Big Blue Button	89%
Video Tutorials	30%	Computer, Laptop, Tablett	96%
VOIP DIENSTE	32%	Bürosoftware (Excel, Word)	96%

Ähnliche Befunde ergab die AL BABA-Studie (2022) zur digitalen Arbeitsweise englischer SP: "Overall, EPs used IT very frequently for their main administrative tasks including report writing, accessing resources, research, and communication with other professionals and parents. EPs also used IT frequently for scoring assessments. Most EPs reported that they never used IT for administering assessments ..." (AL BABA 2022, S.87) Auch die Studie von HENNIGAN 2018 stellte fest, dass bei Beratungen von Schüler:Innen digitale Technologie vorwiegend zur Kommunikation aus Verwaltungszwecken genutzt wurde. „Viele Schulberater verwenden Technologie für die Kommunikation mit Schüler:Innen zu Verwaltungszwecken..., aber diese Gruppe scheint sie nicht in ihrer therapeutischen Arbeit mit Schüler:Innen einzusetzen... Dies ist überraschend, da die jungen Menschen Technologie regelmäßig für Kommunikation und soziale Beziehungen nutzen (Mesch, 2012) und es immer mehr Anzeichen dafür gibt, dass sie bereit wären, Technologie zur Unterstützung der psychischen Gesundheit einzusetzen, wenn sie verfügbar wäre..." (HENNIGAN, J. 2018, S.61 freie Übersetzung)

Dieser Befund stand im Einklang mit den DiCoSP – Ergebnissen zur geringeren Nutzung digitaler Ressourcen in der Intervention, die digitale Interaktion beinhaltet.

Die Aufgabe der Stärkung von Methoden- und Medienkompetenz und damit auch der digitalen Interaktion repräsentiert eine Schnittstelle für Arbeitsteilung. DT ist eine komplexe Herausforderung nicht nur für schulpsychologische Dienste und kann nicht allein von SP bewältigt werden. Sie erfordert multiprofessionelle und transdisziplinäre Zusammenarbeit sowie eine nachhaltige Kooperation sowohl technischer als auch informatorischer, rechtlicher, sozial- und kommunikationswissenschaftlicher und (schul)psychologischer Kompetenz (DIEFENBACH & HASSENZAHL 2017, MEZGER u.a. 2000, MAIER u.a. 2020, RITTERBAND u.a. 2003, TOLKS u.a. 2020). Ein Kommentar dazu aus den DiCoSP - Fokusgruppen: „*Wenn man möchte, dass die Sachen funktionieren, dann muss man multiprofessionell darangehen. Man braucht jemand, der die Expertise inhaltlich hat, man braucht aber auch jemanden, der die guten Lernspiele und Ähnliches mitintegrieren kann, um dann solche Dinge ansprechend zu machen, dass sie auch wirklich genutzt werden. Also diese Multiprofessionalität ist einfach nochmal ein großer, auch in Schule und um Schule herum, ganz zentraler Schlüssel, damit Dinge gut funktionieren können.*“

Dementsprechend wurde in den DiCoSP – Expert:innen-Fokusgruppen vorgeschlagen,

- in einem schulpsychologischen Dienst entweder digitale Fachkräfte oder spezialisierte SP mit digitaler Expertise zur Unterstützung von SP bei digitalbezogenen Problemlagen vorzusehen („Buddy-System“/„Digitale Scouts“) und digitalbezogene Supervision auszubauen.
- durch die Entwicklung von Leitlinien mit einer Vision zur Haltung der Schulpsychologie gegenüber der DT und der Gestaltung von digitaler Identität der Schulpsychologie die Qualität der Dienstleistungen sichern zu können. Da der kulturelle Aspekt eine Rolle spielte bei der Haltung zur DT und dem digitalen Nutzungsverhalten, wäre es sinnvoll, eine solche Vision und Leitlinien zunächst im nationalen Rahmen zu entwickeln.

8. AUSBLICK

Aufgrund der Ergebnisse dieser Studie konnten fünf Empfehlungen für die künftige Umsetzung des DiCoSP digitalen Kompetenzrahmens in der schulpsychologischen Praxis gegeben werden:

1. Nach ROE (2002) erforderte die Erstellung eines Kompetenzprofils die Schritte Berufs-/ Jobanalyse, Kompetenzanalyse, Kompetenzmodellierung, Testen des Kompetenzmodells. Die ersten beiden Schritte waren Gegenstand dieser Studie, so dass in einer **Anschlussstudie** nun die Kompetenzmodellierung (Differenzierung in digitale Kompetenzniveaus,

Spezifizierung der DK pro Handlungsfeld mit guten Praxisbeispielen, Beziehungen zwischen Kompetenzklassen und relevanten Kenntnissen, Fähigkeiten und Einstellungen) und das Testen des Kompetenzmodells erfolgen sollte, um zu einem empirisch abgesicherten digitalen Kompetenzrahmen für die schulpsychologische Praxis zu gelangen.

2.Die Entwicklung eines berufspolitischen **Leitfadens für die digitale Arbeitsweise in der Schulpsychologie**, der einen kreativ-gestaltenden ganzheitlichen Ansatz verfolgt, um schulpsychologische Identitätsräume in der digitalen Welt schaffen zu können, ist eine Aufgabe sowohl für SP selbst als auch für schulpsychologische Berufsverbände und Arbeitsgeber:Innen. Ein Kommentar dazu aus den Fokusgruppen: „*Es geht erst einmal um eine Haltungsentwicklung. Das heißt, dass man sich selbst beschäftigt mit der Frage, wo wollen wir denn eigentlich hin. [...] das heißt, es braucht eigentlich so Haltepunkte, wo man sagt, ja da bin ich bereit mitzugehen und das macht auch Sinn und da auch nicht mehr.*“ Es gilt Innovationen und Verbesserungen durch DT zu fördern, wie auch Fehlentwicklungen, Risiken und Beeinträchtigungen vorzubeugen, kritisch zu analysieren und zu bewerten. Ein solcher Leitfaden sollte u.a. die Beschreibung einer notwendigen digitalen Infrastruktur des Arbeitsplatzes, Information über Beispiele guter digitalbezogener Praxis zur Orientierung sowie ethisch-rechtliche Standards und Entscheidungsmodelle für ethisch-rechtliche Dilemmata digitalbezogener Arbeitsweisen enthalten.

3.Es ist erforderlich, verbindliche arbeitsrechtliche Regelungen -auch für SP- zu entwickeln auf der Ebene der Gesetzgebung, Politik und Arbeitgeber/-nehmerorganisationen, da regulatorische Lücken mit unvollständigen Spielregeln einen Bremsklotz der Entwicklung digitalbezogener Arbeitsweise von SP darstellen (Donaldson & Dunfee 2008).

4.Es gab Bedarf an digitalem Kompetenzerwerb der SP in der Praxis (z.B. Managementfähigkeiten und -strategien zur Entwicklung einer digital kompetenten Organisation, digitalbezogenes Wissen, Fähigkeiten/Fertigkeiten digitalbezogener Methoden- und Medienkompetenz, Entwicklung vernetzter digitaler Lerngemeinschaften, Information zu bedarfsgerechten Fortbildungsangeboten, Bereitstellung und Ermöglichung berufsbezogener, selbstgesteuerter digitaler Lernformate zu aktuellen praxisbezogenen Problemstellungen). Das erfordert den **Ausbau einer ‚ermöglichen‘ Lern- und Arbeitskultur**. Innerhalb einer Organisationsstruktur kann DK z.B. durch ein fest verankertes „schulpsychologisches Buddysystem“ unterstützt werden, das die Kolleg:Innen bei digitalbezogenem Bedarf unterstützen und/oder Supervision anbieten kann.

5.Die DT der schulpsychologischen Praxis kann nicht allein von Schulpsycholog:Innen bewältigt werden. Zur Entwicklung sinnvoller und wirksamer digitaler Methoden und ‚Produkte‘ ist eine multiprofessionelle und multidisziplinäre Zusammenarbeit notwendig. Der **Aufbau**

langfristiger struktureller Kooperationsgemeinschaften wäre deshalb ein wichtiger Baustein gestaltender digitalbezogener Arbeit in der Schulpsychologie.

Es ist der Schulpsychologie zu wünschen, dass gute Gelingensbedingungen für die Bewältigung der digitalbezogenen Anforderungen geschaffen werden können, um das Dienstleistungsspektrum zum Wohl schulpsychologischer Zielgruppen und der SP selbst zu bereichern. In diesem Sinn ein Abschlusszitat eines DiCoSP - Befragungsteilnehmers:
„Die Klient:Innen sind großteils in der digitalen Welt extrem bewandert, da müssen wir einfach mitziehen können – ansonsten verlieren wir den Anschluss.“