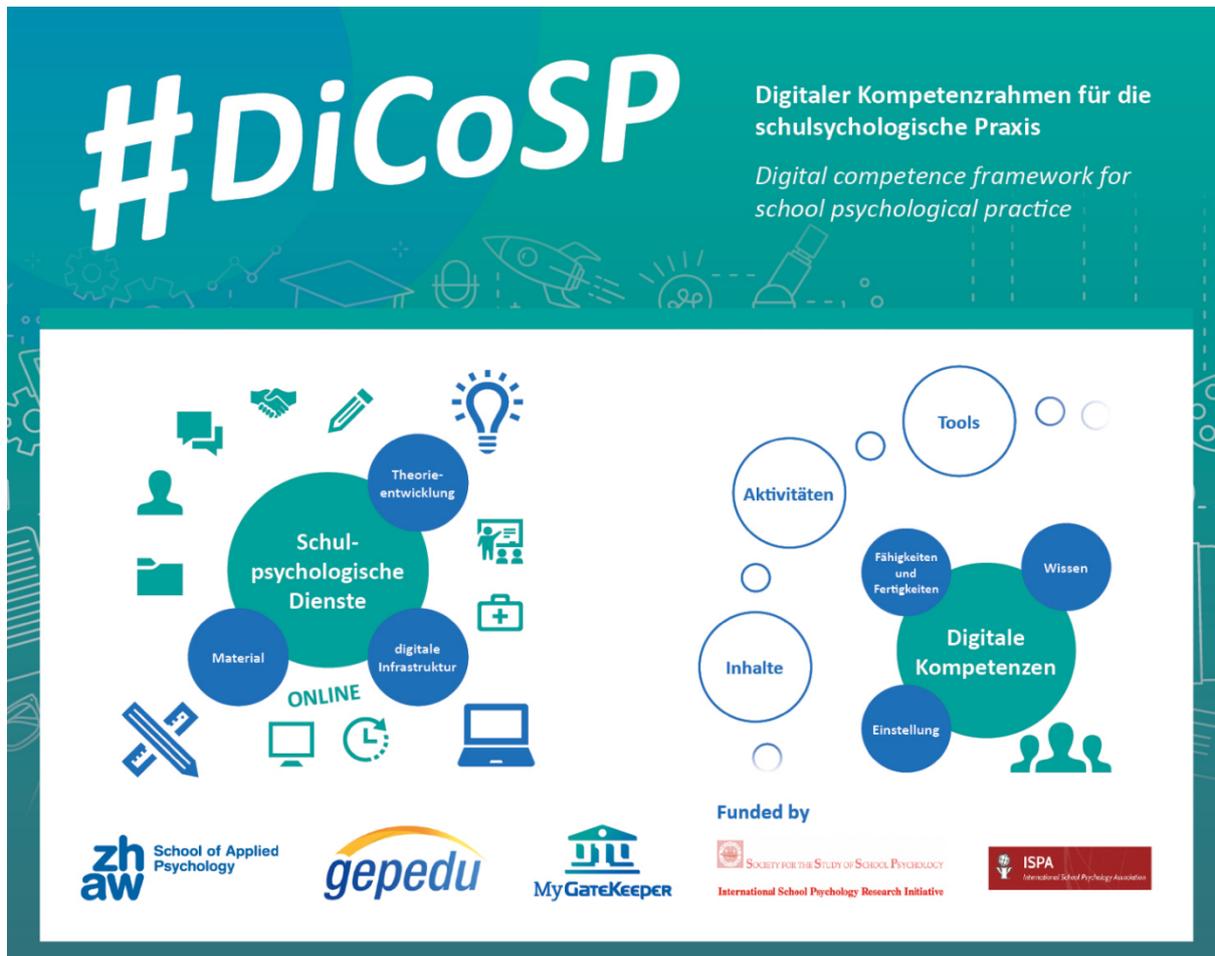


Digitaler Kompetenzrahmen für die Schulpsychologische Praxis

DiCoSP



FORSCHUNGSBERICHT

28.2.2023

Koordination

Marianne Kant-Schaps, gemeinnützige UG MyGateKeeper
Prof. Dr. Ch. Steinebach, ZHAW Angewandte Psychologie

Dieser Forschungsbericht ist unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-NC-SA verfügbar.



Abstract

Die Studie „Digitaler Kompetenzrahmen für die schulpsychologische Praxis“ (DiCoSP) zielte auf eine umfassende, bedarfsorientierte Abbildung beruflicher Anforderungen an Schulpsycholog:Innen (SP) in Österreich (AT), Belgien (BE), Deutschland (DE) und der Schweiz (CH) aufgrund der digitalen Transformation (DT) als Kompass für die Aus-, Fort- und Weiterbildung sowie digitale Kompetenzprofile. Bislang existierte kein solches Rahmenwerk. Eine systematische Literaturrecherche, Experten – Fokusgruppen, ein Online-Fragebogen (N=282) und online - Assessment digitaler Kompetenz (DK) ermöglichten die Entwicklung des DiCoSP-Modells bestehend aus

- einer Definition DK in der schulpsychologischen Praxis
- einem Architekturmodell der DK
- einer Matrix DK im beruflichen Aktivitätsspektrum der SP.

Während die meisten SP nach eigener Einschätzung über gute Voraussetzungen zur Bewältigung der DT verfügten, war die Hälfte unsicher in der Beurteilung der beruflichen Bedeutung von DK und DT. Dies drückte sich u.a. in einer Diskrepanz zwischen hoher Wertschätzung DK und geringer eingeschätzter eigener DK aus, besonders im Bereich der Wissensgrundlagen DK (z.B. Kenntnis von Urheberrechten) sowie der Methoden-/Medienkompetenz. Technische Möglichkeiten wurden kaum für eine interaktive Gestaltung digitaler Räume genutzt (z.B. Vernetzung in Communities of Practice), sondern beschränkten sich überwiegend auf die klassische Anwendung zur Information und Kommunikation, besonders in der Administration, Kommunikation mit Zielpersonen, kollegialen Zusammenarbeit und Beratung. Am wenigsten relevant schien DK in der Intervention zu sein.

DK ist eine notwendige, aber keine hinreichende Bedingung einer digitalbezogenen Arbeitsweise der SP. Wichtige Voraussetzungen dafür sind auch die Überzeugung des Mehrwerts, die Qualität digitaler Infrastruktur am Arbeitsplatz (Fachsoftware, Konnektivität, digitalkompetente Arbeits- und Lernkultur, rechtliche Grundlagen digitalbezogener Arbeit) und klare berufliche Leitlinien (z.B. berufsrechtlich-ethische Standards, eine Vision digitalbezogener Arbeit in der Schulpsychologie).

INHALTSVERZEICHNIS

1. EINLEITUNG	7
2. DIGITALE KOMPETENZ ALS AGENS DER DIGITALEN TRANSFORMATION IN DER SCHULPSYCHOLOGIE	8
3. DAS KONSTRUKT KOMPETENZ	21
3.1. EINLEITUNG	21
3.2. KOMPETENZ – QUALIFIKATION – PERFORMANZ.....	24
3.3. SCHLÜSSELKOMPETENZ	30
3.4. KOMPETENZKLASSEN	33
3.5. TAXONOMIEN	37
3.6. KOMPETENZ ALS SELBSTORGANISATION	40
3.7. KOMPETENZERWERB.....	45
3.8. SCHLUSSFOLGERUNG	51
4. DAS KONSTRUKT DIGITALE KOMPETENZ.....	56
4.1. DER BEGRIFF DER DIGITALEN KOMPETENZ.....	56
4.2. DIGITALE KOMPETENZMODELLE.....	58
4.2.1. LARRAZ MODELL	59
4.2.2. EUROPÄISCHER REFERENZRAHMEN FÜR DIGITALE KOMPETENZ ..	60
4.2.3. DIGITALES KOMPETENZMODELL NACH GENNER	65
4.3. ZUSAMMENFASSUNG	66
4.4. SCHLUSSFOLGERUNG	67
4.4.1. BERUFSÜBERGREIFENDE FACHLICHE DIGITALKOMPETENZ	68
4.4.2. DIGITALE KOMPETENZ DER SCHULPSYCHOLOGISCHEN PRAXIS ...	69
5. KOMPETENZMODELLE.....	71
5.1. EINLEITUNG.....	71
5.2. EU QUALIFIKATIONSRAHMEN FÜR LEBENSLANGES LERNEN (EQR) ..	75
5.2.1. EINLEITUNG	75
5.2.2. EQR IN AT, BE, CH, DE.....	76
5.2.3. EQR UND REGLEMENTIERUNGEN IN AUSBILDUNG UND BERUF	79
5.2.4. TUNING-EUROPSY	81
5.3. EUROPSY - MODELL	85
5.4. KOMPETENZPROFILE VON SP IN AT, BE, CH, DE.....	86
5.5. SCHLÜSSELKOMPETENZEN DER PROFESSIONELLEN PSYCHOLOGIE.	91
5.6. ISPA SIEBEN BERUFSROLLEN MODELL	91
5.7. ISPA STANDARDS FÜR DIE AKKREDITIERUNG BERUFLICHER VORBEREITUNGSPROGRAMME IN DER SCHULPSYCHOLOGIE	92
5.8. DER KODE®-KOMPETENZATLAS.....	92
5.9. KOMPETENZ - BRÜCKENMODELLE	94

6. BERUFLICHES HANDLUNGSFELD DER SCHULPSYCHOLOGIE IN BELGIEN, DEUTSCHLAND, ÖSTERREICH UND DER SCHWEIZ	96
6.1. ÖSTERREICH	96
6.2. BELGIEN	99
6.3. SCHWEIZ	101
6.4. DEUTSCHLAND.....	102
6.5.SCHLUSSFOLGERUNG	104
7. ZUSAMMENFASSUNG DIGITALER KOMPETENZRAHMEN IN DER SCHULPSYCHOLOGISCHEN PRAXIS	106
8.METHODISCHES VORGEHEN.....	108
8.1. EINLEITUNG.....	108
8.2. LITERATURRECHERCHE	113
8.2.1. VORGEHENSWEISE.....	113
8.2.2. RECHERCHEAUSWAHL	116
8.2.3. ERGEBNIS DER LITERATURRECHERCHE.....	122
8.3. FOKUSGRUPPEN - INTERVIEWS.....	124
8.4. ONLINE-FRAGEBOGEN.....	129
8.4.1. ONLINE-FRAGEBOGEN FÜR UNIVERSITÄTEN, ARBEITGEBER UND BERUFSORGANISATIONEN.....	129
8.4.2. ONLINE-FRAGEBOGEN FÜR SP	130
8.4.2.1. REKRUTIERUNG DER TEILNEHMENDEN.....	130
8.4.2.2. ERSTELLUNG UND AUSWERTUNG	131
8.4.2.3. DATENKLÄRUNG.....	133
8.4.2.4. ANALYSE DER UMFRAGEERGEBNISSE.....	134
8.5. METHODISCHES VORGEHEN BEI DER ENTWICKLUNG DES DICOSP RAHMENKONZEPTS	136
9. EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG.....	138
9.1. ERGEBNISSE DER UMFRAGE ZU BILDUNGSANGEBOTEN.....	138
9.2. ERGEBNISSE ZUM DURCHSCHNITTSPROFIL DIGITALER KOMPETENZ DER SP.....	138
9.3. ERGEBNISSE ONLINE- BEFRAGUNG VON SP IN AT, BE, CH, DE	139
9.3.1. STICHPROBENCHARAKTERISTIKA.....	140
9.3.2. ERGEBNISSE DESKRIPTIVE STATISTIK AUSWERTUNG ZU ZENTRALEN HYPOTHESEN	143
9.3.3. BEDEUTUNG DIGITALER KOMPETENZ IN DER SCHULPSYCHOLOGISCHEN PRAXIS.....	145
9.3.3.1. EINSCHÄTZUNG DER BEDEUTUNG DIGITALER KOMPETENZ IN SCHULPSYCHOLOGISCHEN HANDLUNGSFELDERN.....	146
9.3.3.2. WICHTIGKEIT DK UND SELBSTEINGESCHÄTZTE EIGENE DK.....	151
9.3.4. DIGITALES NUTZUNGSVERHALTEN IN DER SCHULPSYCHOLOGISCHEN PRAXIS.....	153
9.3.4.1. DIGITALES NUTZUNGSVERHALTEN UND HANDLUNGSFELDER	153
9.3.4.2. DIGITALES NUTZUNGSVERHALTEN PRO LAND UND HANDLUNGSFELD.....	155

9.3.4.3.	DIGITALES NUTZUNGSVERHALTEN UND SELBSTEINGESCHÄTZTE DIGITALE KOMPETENZ	157
9.3.4.4.	ZUSAMMENFASSUNG DK UND DIGITALES NUTZUNGSVERHALTEN	158
9.3.5.	HALTUNG ZUR DIGITALEN TRANSFORMATION	160
9.3.5.1.	ERLEBEN DES ZUNEHMENDEN EINSATZES DIGITALER RESSOURCEN IN DER SP UND DIGITALES NUTZUNGSVERHALTEN ...	160
9.3.5.2.	ERLEBEN DES ZUNEHMENDEN EINSATZES DIGITALER RESSOURCEN IN DER SCHULPSYCHOLOGIE UND LÄNDER DES ARBEITSORTES	162
9.3.5.3.	ERWARTUNGSHALTUNG AN DIE ENTWICKLUNG DER DIGITALEN TRANSFORMATION IN DER SCHULPSYCHOLOGIE	163
9.3.5.4.	ERGEBNISSE ZU DIGITALER KOMPETENZ IN DEN HANDLUNGSFELDERN BERATUNG UND DIAGNOSTIK.....	166
9.3.5.4.1.	ERGEBNISSE DIGITALE KOMPETENZ IN DER BERATUNG	166
9.3.5.4.2.	ERGEBNISSE DIGITALE KOMPETENZ IN DER DIAGNOSTIK	173
9.3.5.4.3.	ZUSAMMENFASSUNG DER ERGEBNISSE DIGITALE KOMPETENZ IN BERATUNG UND DIAGNOSTIK.....	178
9.3.5.5.	EINFLUSS DER STICHPROBENCHARAKTERISTIKA AUF DIE HALTUNG ZUR DIGITALEN TRANSFORMATION.....	179
9.3.5.6.	EXKURS: SALUTOGENESE, RESILIENZ UND DIGITALE TRANSFORMATION IN DER SCHULPSYCHOLOGISCHEN PRAXIS.....	180
9.3.5.7.	ZUSAMMENFASSUNG HALTUNG ZUR DIGITALEN TRANSFORMATION IN DER SCHULPSYCHOLOGIE.....	183
9.3.6.	DIGITALE KOMPETENZ DER SCHULPSYCHOLOG:INNEN UND DER DICOSP DIGITALE KOMPETENZRAHMEN	186
9.3.6.1.	ERGEBNISSE ZU GRUNDLAGEN DER KOMPETENZKLASSEN .	186
9.3.6.1.1.	DIGITALBEZOGENE FACH-, METHODEN-, SOZIAL- UND SELBSTKOMPETENZ.....	186
9.3.6.1.2.	DIGITALBEZOGENE METHODENKOMPETENZ	189
9.3.6.1.3.	DIGITALBEZOGENE SELBSTKOMPETENZ	196
9.3.6.2.	ERGEBNISSE ZU FACHLICHER DIGITALKOMPETENZ	200
9.3.6.2.1.	EINSCHÄTZUNG EIGENER DIGITALKOMPETENZ	200
9.3.6.2.2.	DIGITALE INFORMATIONS- UND DATENKOMPETENZ ...	201
9.3.6.2.3.	DIGITALE KOMMUNIKATIONSKOMPETENZ.....	203
9.3.6.2.4.	DIGITALE MEDIENKOMPETENZ	208
9.3.6.2.5.	DIGITALE TECHNOLOGIEKOMPETENZ	217
9.3.7.	KOMPETENZMODELLE IM VERGLEICH.....	220
9.3.8.	DER DIGITALE ARBEITSPLATZ VON SP	225
9.3.8.1.	ANPASSUNG DES ARBEITSPLATZES	225
9.3.8.2.	DIGITALE INFRASTRUKTUR.....	226
9.3.8.3.	ARBEITSBEDINGUNGEN	230
9.3.8.4.	DIGITALER KOMPETENZERWERB	236
10.	ZUSAMMENFASSUNG DER STUDIENERGEBNISSE	244
10.1.	DIGITALER KOMPETENZRAHMEN IN DER SCHULPSYCHOLOGISCHEN PRAXIS.....	244
10.2.	EINSCHRÄNKUNGEN.....	260
10.3.	AUSBLICK	260

ANHÄNGE

- ANHANG 1 KOMPETENZVERSTÄNDNIS IN ANLEHNUNG AN ROTH'SCHE TRIAS
- ANHANG 2 ÜBERBLICK ZUR KATEGORISIERUNG DIGITALER KOMPETENZGRUNDLAGEN NACH DER TAXONOMIE VON BLOOM UND KRATHWOHL
- ANHANG 3 FACHLICHE DIGITALKOMPETENZ
- ANHANG 4 ZUORDNUNG DER SCHULPSYCHOLOGISCHEN KOMPETENZ- UND TÄTIGKEITSPROFILE ZU DICOSP-MATRIX
- ANHANG 5 AN PSYCHOLOGENBERUF ANGEPASSTES CODE-KOMPETENZMODELL UND OPERATIONALISIERUNG IN DICOSP FRAGEBOGEN
- ANHANG 6 INFORMATIONQUELLEN ÜBER BERUFLICHE ANFORDERUNGSPROFILE VON SP /APPENDIX SOURCES OF INFORMATION ABOUT PROFESSIONAL PROFILES OF SP
- ANHANG 7 ZUORDNUNG MAS ZÜRICH ZU KOMPETENZKLASSEN
- ANHANG 8 ZUORDNUNG DER QUALIFIKATIONSZIELE MSc TÜBINGEN ZU KOMPETENZKLASSEN
- ANHANG 9 SIEBEN BERUFSROLLEN MODELL und ANPASSUNG AN DIGITALBEZOGENE ARBEITSWEISE VON SP
- ANHANG 10 ENTWURF ANGEPASSTE ISPA STANDARDS AN DIGITALE SP PRAXIS
- ANHANG 11 ZUORDNUNG VON DIGITALER KOMPETENZ ZU SCHLÜSSELKOMPETENZEN NACH VAN LAAR u.a.
- ANHANG 12 ZUORDNUNG DES DIGKOMP ZU DICOSP DIGITALEM KOMPETENZRAHMEN UND DATENERHEBUNG FÜR DAS DIGKOMP MODELL UND ZUORDNUNG ZU FRAGEBOGEN ITEMS
- ANHANG 13 ZUORDNUNG DER DIGITALBEZOGENEN ANFORDERUNGSPROFILE ZU DICOSP DIGITALEM KOMPETENZRAHMEN
- ANHANG 14 SCHRITTE ZUR ENTWICKLUNG DES DIGITALEN KOMPETENZRAHMENS FÜR DIE SCHULPSYCHOLOGISCHE PRAXIS
- ANHANG 15 ITEMS DES DiCoSP ONLINE FRAGEBOGENS FÜR SCHULPSYCHOLOG:INNEN
- ANHANG 16 ERGEBNISSE LITERATURRECHERCHE
- ANHANG 17 ERGEBNISSE DER LITERATURRECHERCHE ZU FMSS BEZOGENEN THEMEN
- ANHANG 18 TUNING-EUROPSY PROJEKT - BERUFLICHE KOMPETENZEN
- ANHANG 19 ABKÜRZUNGEN/GLOSSAR
- ANHANG 20 KODIFIZIERUNG UND AUSWERTUNG DER ITEMS NACH KOMPETENZMODELLEN
- ANHANG 21 AUSWERTUNG OFFENE FRAGEN (G2Q00007 und G3Q00009)
- ANHANG 22 BIBLIOGRAFIE
- ANHANG 23 EMPIRISCHE DATEN DER DiCoSP STUDIE

1. EINLEITUNG

Die technologische Innovation und Globalisierung hat in Wirtschaft und Gesellschaft zu einer erhöhten Komplexität und einem ständigen Wandel der Arbeitsmarktanforderungen geführt, wobei Berufsprofile verschwinden

Online School Psychologist Qualifications

Required	Preferred
Master's Degree in Psychology.	School Psychologist License.
Valid state license as a School Psychologist.	Teletherapy experience.
Strong technical skills & basic computer knowledge.	2+ years' experience working in schools.

Virtual School Psychologist
EDUCATIONAL SERVICE DIST 112
Remote in Vancouver, WA 98661 +1 location

Full-time +1

- Experience as a **school psychologist** or **school counselor**.
- Must have **remote** internet service with bandwidth to support **virtual** platforms such as Zoom or Google...

oder sich ausdifferenzieren (z.B. Cyber-, Medienpsychologie, Medienpädagogik) und berufliche Anforderungen nicht mehr prognostizierbar sind. Diese Dynamik erfordert lebensbegleitende Aktualisierung beruflicher Kompetenz, damit Menschen in der Lage sind, sich flexibel auf gesellschaftliche und berufliche Anforderungen einstellen zu können. Sie betrifft – beschleunigt durch die Covid-19 - Pandemie - auch die Förderung digitaler Kompetenz (DK) von Schulpsycholog:Innen (SP).

ABBILDUNG 1 job offers at indeed.com

Die Förderung DK steht ganz oben auf der europäischen politischen

Agenda mit dem Ziel, den Anteil der EU - Bevölkerung (16-74 Jahre) mit mindestens grundlegender DK 2019 von 56% auf mindestens 70 % bis 2025 und die Teilnahme Erwachsener (25-64 Jahre) an Bildungsmaßnahmen pro Jahr 2016 von 38% auf 50% bis 2025 zu steigern (EUROPÄISCHE KOMMISSION 2020 c).

In diesen politischen Zusammenhang reiht sich auch der digitale Kompetenzerwerb der SP ein. Trotz der großen Bedeutung der Digitalisierung für die schulpsychologische Praxis gab es bislang noch kein umfassendes Rahmenwerk zur DK von SP. Die Forschungsstudie "Digitaler Kompetenzrahmen für die schulpsychologische Praxis" (Akronym = DiCoSP = **D**igital **C**ompetence Framework for the **S**chool **P**sychological **P**ractice) beabsichtigte, diese Lücke zu schließen, um die Bedeutung und die Qualität schulpsychologischer Arbeit im digitalen Zeitalter zu stärken.

Auf dem Hintergrund des Europäischen Digitalen Kompetenzrahmens (DigKomp) (CARRETERO GOMEZ & VUORIKARI & PUNIE 2017) und der bestehenden beruflichen Kompetenzrahmen für SP in den deutschsprachigen Regionen Österreich (AT - Austria), Belgien (BE), Deutschland (DE) und der Schweiz (CH) beabsichtigte die DiCoSP Studie die

- o Ermittlung des beruflichen Bedarfs digitalbezogener Kompetenz von SP in der Praxis mithilfe einer umfassenden Literaturrecherche und einer empirischen Erhebung;

- Ermittlung des Fortbildungsbedarfs von SP in Bezug auf DK;
- Entwicklung eines digitalen Kompetenzrahmens für die schulpsychologische Praxis.

Die Studie wurde finanziert durch den Grant Award 2020/2021 des International Initiatives Committee der Society for the Study of School Psychology (SSSP) und der International School Psychology Association (ISPA) mit einer Projektlaufzeit vom 1.März 2021 bis 28.Februar 2023. Sie wurde koordiniert von MyGatekeeper, einer gemeinnützigen deutschen Firma zur Unterstützung der digitalen Transformation im Bildungsbereich, unter Federführung der Schulpsychologin M. Kant-Schaps sowie von Prof. Dr. Ch. Steinebach, Direktor des Departements Angewandte Psychologie und des Instituts für Angewandte Psychologie der Züricher Hochschule für Angewandte Wissenschaften (ZHAW).

2. DIGITALE KOMPETENZ ALS AGENS DER DIGITALEN TRANSFORMATION IN DER SCHULPSYCHOLOGIE

Der Nationale Verband der SP in den USA (NASP) nahm 2006 „Technologie“ als spezielles Gebiet in ihrem Standardwerk zur Ausbildung und Praxis der Schulpsychologie auf. YSSELDYKE (2007a) sprach davon, dass einer der größten Einflüsse auf die Rolle der SP die zunehmende Digitaltechnologie sei. Obwohl DK der SP als wichtig erachtet wird, gab es bis heute kein umfassendes Konzept für DK praktizierender SP, das die heterogenen Themen digitaler Transformation (DT) strukturiert zu einem Überblick zusammenfassen konnte.

Neueste Ergebnisse zeigten, dass der Wissensstand über eine digitalbezogene Arbeitsweise in der Schulpsychologie relativ gering ist und sich noch nicht umfänglich in der Praxis etabliert hat (HENNIGAN 2019, SONG u.a. 2020, VON HAGEN u.a. 2021, REUPERT 2021, Jahresbericht des Schulpsychologischen Dienstes Pfäffikon CH 2020, BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG 2020). 2021 konstatierten KING, BLOOMFIELD, WU & FISCHER (2021), dass trotz wachsender Publikationen zur Nutzung schulischer Online-Beratungen der Gesamtstatus dieser Dienstleistung noch unbekannt ist. Der Umfang der Anpassung an die Umstände der Pandemie ließ darauf schließen, dass es für SP bislang keine Selbstverständlichkeit war, mithilfe digitaler Ressourcen zu arbeiten. FARMER u.a. (2021) und der Jahresbericht 2020 des schulpsychologischen Dienstes Pfäffikon/CH gaben davon Zeugnis:

„Auch wenn SP Zugang zu Testmaterialien und notwendiger Technologie haben, um Evaluationen über das Internet durchzuführen, haben sie möglicherweise keine Ausbildung und klinische Erfahrung, um sich kompetent mit digitaler Ge-

sundheit zu beschäftigen. Es ist derzeit nicht klar, welche schulpsychologischen Ausbildungsgänge ... digitale Gesundheit inhaltlich in ihrem Ausbildungscurriculum abdecken.“ (FARMER u.a. 2021, S.29)

„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.“ (SCHULPSYCHOLOGISCHER DIENST PFÄFFIKON 2020, S.10)

NASP (2020a) erklärte in Bezug auf die Bereitstellung virtueller Dienstleistungen, dass es eine große Unsicherheit und Besorgnis unter den SP gab, wie virtuelle Dienstleistungen unter Pandemieumständen durchgeführt werden sollten.

In deutschsprachigen Ländern Europas gab es bislang keine nationalen rechtlichen Regelungen für eine digitalbezogene Arbeitsweise im beruflichen Tätigkeitsprofil der SP (ANHANG 6). DK der SP im deutschsprachigen Raum schien als Thema des Berufsstandes im Vergleich zu anderen Ländern eine geringe Rolle zu spielen (EFPA 2020a).

Die DiCoSP-Studie ging davon aus, dass die Diskrepanz zwischen der Bedeutung DK und der Nutzung digitaler Ressourcen in der Schulpsychologie im Zusammenhang steht mit einem Mangel an Wissen über DK, einem Mangel an bedarfsgerechter Aus-, Weiter- und Weiterbildungsmöglichkeit und dem Fehlen eines ganzheitlichen Blickes auf DT in der Schulpsychologie. Diese Lücken sollten analysiert werden, um SP für Dienstleistungen in einer zunehmend digitalisierten Gesellschaft qualifizieren zu können.

In den untersuchten Ländern konnte bislang kein kohärentes Konzept einer digitalen Kompetenzentwicklung von SP im Rahmen der Aus-, Weiter- und Fortbildung identifiziert werden, obwohl ein spezifisches Berufsprofil als notwendig erachtet wurde aufgrund der Kontextabhängigkeit beruflicher Kompetenz (ROE 2002). Eine Studie zur DK von Psychologiestudent:Innen als „digital natives“ kam zu dem Schluss, dass sich die Förderung DK der Psycholog:Innen durch Integration in Bildungsplänen der Universitäten und psychologischen Fachgesellschaften rentiert (BERMÚDEZ OCHOA, OSPINA MOSQUERA 2016). Die Hochschul- und Erwachsenenbildung in den deutschsprachigen europäischen Ländern tut sich noch schwer, seit Einführung des Europäischen Qualifikationsrahmens Lebenslangen Lernens ([EQR](#)), kompetenzbasierte Curricula zu entwickeln.

Der Deutsche Wissenschaftsrat beurteilte 2018 die DT im Fachbereich Psychologie kritisch und ermunterte die psychologische Fachdisziplin, in Bezug auf DT aktiver zu werden: *„... der Wissenschaftsrat beobachtet, dass die Psychologie Alltagsphänomene – zum Beispiel Effekte einer mehr oder weniger extensiven Nutzung von digitalen Technologien auf soziales Verhalten und Erleben – erst spät aufgreift und eher zögerlich zum Gegenstand ihrer Forschung macht...Die Psychologie als Wissenschaft bietet Theorien und Erkenntnisse, Methoden sowie Lösungsansätze für verschiedene Handlungsfelder ... Sie können nicht allein technisch gelöst werden, sondern es bedarf auch verhaltenswissenschaftlicher Ansätze.“* (DEUTSCHER WISSENSCHAFTSRAT 2018, S. 82/83)

Seit Anfang Januar 2022 verfügte die Fachgruppe Pädagogische Psychologie der Deutschen Gesellschaft für Psychologie über ein Twitter-Konto https://twitter.com/DGPs_PaedPsych/status/1520298929778311168, um ihre Beiträge zu Forschung, Lehre und Praxis besser sichtbar zu machen.

Eine neuere Studie des staatlich geförderten „Hochschulforum Digitalisierung (HFD)“ als zentraler Akteur für Digitalisierungsthemen im Bereich deutscher Hochschulen gelangte zu der Schlussfolgerung, dass die curriculare Entwicklung DK der Studierenden in den verschiedenen Disziplinen an deutschen Universitäten noch in den Kinderschuhen stecke (GRÜNEWALD 2020). Angesichts des zögerlichen digitalen Wandels bestehe ein großer Bedarf an Weiterbildung und Zertifizierung DK bei allen Hochschulmitgliedern, so dass Hochschulen die Verpflichtung hätten, diesen Bedarf durch Weiterqualifizierungsangebote zu decken.

In der Erwachsenenbildung wiesen ROHS und BOLTEN (2020) auf dieses Anliegen hin: *„Bisher gibt es jedoch kaum Orientierungsmöglichkeiten bezüglich der relevanten medienpädagogischen Kompetenzen, welche in der Erwachsenenbildung notwendig sind. Die (breitere) Verankerung entsprechender Kompetenzbeschreibungen in den Kerncurricula der Erwachsenenbildung sowie sektoralen Kompetenzmodellen wäre daher von großer Bedeutung.“* (ROHS & BOLTEN, S.86)

Im Bereich der Kompetenzforschung gab es weiteren Bedarf an Erkenntnisgewinn. Die Bedingungen der DT mit den ‚VUKA- Merkmalen‘ von Volatilität, Ungewissheit, Komplexität und Ambiguität (STOCKER 2021, BENNET & LEMOINE 2014) erforderten nach ERPENBECK & VON ROSENSTIEL (2007b) eine neue Kultur selbstorganisierten Lernens, deren wichtigstes Produkt „Kompetenzen“ sind. VON ROSENSTIEL (2001) schlussfolgerte aufgrund seiner intensiven Beschäftigung mit Kompetenzmessung im Rahmen der arbeits- und betriebspsychologischen Forschung:

„Kompetenzerwerb ist ein kaum beachtetes Forschungsfeld. Hier tut Forschung Not, um Zusammenhänge zu klären. Welche Bedingungen am Arbeitsplatz oder innerhalb des Teams, welche Anregungen und Herausforderungen im sozialen Umfeld, welche Methoden und Inhalte innerhalb formalisierter Weiterbildung, welche Angebote innerhalb elektronischer Netze führen zu einem erfolgreichen

Aufbau von Kompetenz und wie wirken diese Kompetenzen sich aus?" (Von ROSENSTIEL 2001, S.34)

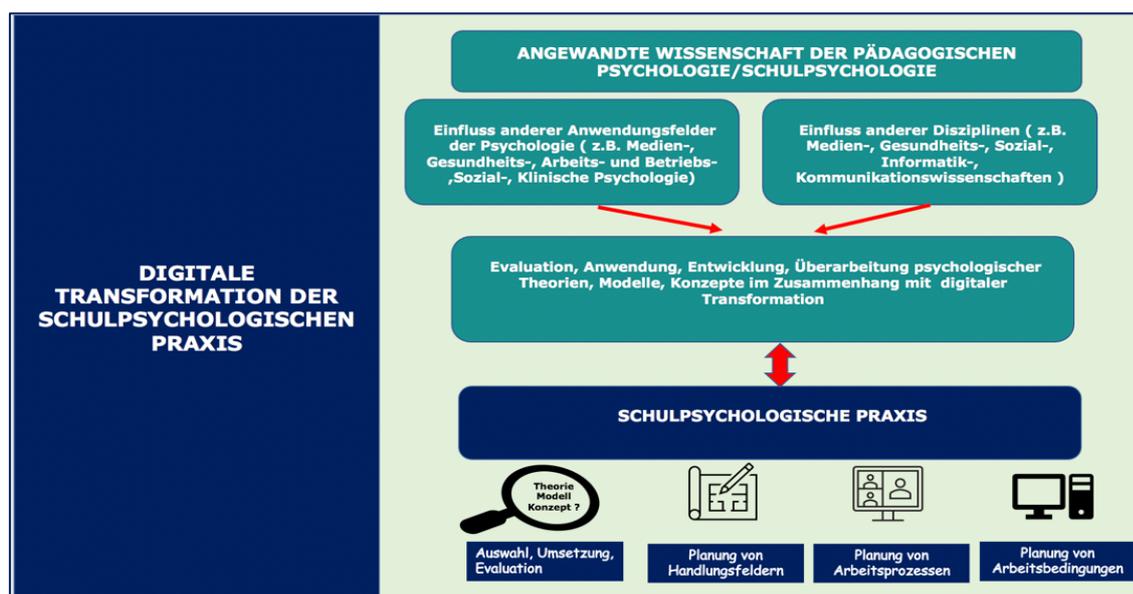
Die DiCoSP-Studie trug zu diesem Bedarf bei, indem sie eine Definition der Kompetenz in der schulpsychologischen Praxis entwickelte und einen Zusammenhang zwischen Bedingungen des Arbeitsplatzes und beruflicher DK der SP analysierte.

DiCoSP ging davon aus, dass ein Überblick über DK der SP in ihrer beruflichen Praxis die Erstellung eines bedarfsorientierten Bildungsplans erleichtern kann. Deshalb hatte sich diese Studie zum Ziel gesetzt,

- abzuklären, inwieweit Kompetenzmodelle in der Aus-, Weiter- und Fortbildung bzw. am Arbeitsplatz der SP in AT, BE, CH und DE als Grundlage des digitalen Kompetenzerwerbs vorliegen,
- den Bedarf an DK einerseits und die Angebote des Kompetenzerwerbs durch eine umfangreiche Literaturrecherche und durch Befragung von SP in AT, BE, CH und DE zu analysieren,
- die Lücke eines ganzheitlichen Blickes auf die DT schließen zu helfen durch die Entwicklung eines bedarfsgerechten digitalen Kompetenzrahmens für die schulpsychologische Praxis.

In welchem Zusammenhang steht die DK der SP mit der DT in der Schulpsychologie? Pädagogische Psychologie und Schulpsychologie als angewandte Wissenschaft haben sich immer an der Praxis orientiert und sich mit ihr verändert (BDP 2015). Deshalb ist die Schulpsychologie aufgefordert, sich mit der DT auseinanderzusetzen. Abbildung 2 visualisiert Prozesse DT in der Schulpsychologie.

ABBILDUNG 2 DT der Schulpsychologie - eigene Darstellung in Anlehnung an METZ/SPIES (2020)



Während Einflüsse diverser Anwendungsfelder der Psychologie und Disziplinen ihren Input geben zu Themen der DT, ist es eine Aufgabe auf der wissenschaftlichen Ebene, Theorien, Modelle, Konzepte und Anwendungen im Kontext digitalen Wandels zu entwickeln oder anzupassen. Auf der praktischen Ebene der Schulpsychologie gilt es, Antworten auf Fragen zu finden,

- welche Bedeutung DT für die berufliche Praxis hat;
- welche Möglichkeiten und Risiken eine digitale Arbeitsweise für SP (Aufgaben- und Handlungsfelder, Arbeitsprozesse und -bedingungen) bietet,
- welchen Stellenwert die Wirkungen DT in der Gesellschaft für das berufliche Handlungsfeld und die berufliche Rolle der SP haben, gerade angesichts der Einsatzmöglichkeiten Künstlicher Intelligenz und Big Data (HARLOW & OSWALD 2016),
- wie SP gestaltend auf DT einwirken können (Anpassung digitalbezogener Theorien, Modelle, Konzepte, der Arbeitsprozesse, beruflicher Profile, der Organisation), z.B. Beratung von Lehrkräften zu Techniken und Didaktik des E-Lernens (DRUMMER u.a. 2011),
- wann, wie und warum DK in Aus-, Weiter- und Fortbildung gefördert wird.

VON ROSENSTIEL (2001) lieferte einen bemerkenswerten Begründungszusammenhang, warum es wichtig ist, sich wissenschaftlich mit DK der Schulpsychologie zu beschäftigen:

„Während nun zum Erwerb von Qualifikation eine jahrzehntelange Forschung relativ gesichertes Wissen – insbesondere auf den Feldern der Psychologie und der Pädagogik – erarbeitet hat, fehlt ein solcher wissenschaftlich begründeter Fundus von Erkenntnis auf dem neuen und bedeutsamer werdenden Feld des Kompetenzerwerbs noch weitgehend. Was begünstigt selbstorganisiertes und selbstverantwortliches Erwerben von Kompetenzen? Es spricht vieles dafür, dass dies zum einen im zielorientierten Umgang mit komplexen Problemen in der realen Auseinandersetzung mit der Welt geschieht und dass dafür Kontextbedingungen erforderlich sind, die eine derartige Auseinandersetzung fördern... Bedeutsam in diesem Kontext sind aber auch sichtbar gelebte Werte im Umfeld des Einzelnen... Es ist also die Kultur, in diesem Fall spezifisch eine auf die Kompetenzentwicklung bezogene Lernkultur, die gemeinsame Kompetenzentwicklung vorantreibt. Es geht zwar um den Einzelnen, aber auch und wesentlich um die Gruppe und die gesamte Organisation.“ (VON ROSENSTIEL 2001, S.32)

ERPENBECK und VON ROSENSTIEL (2007b) zufolge erfordert also die DT nicht nur eine gemeinschaftliche Kompetenz zur Bewältigung der Herausforderungen, sondern auch eine neue Lernkultur. Sie teilten die Idee des kulturellen Wandels mit einer Reihe anderer Wissenschaftler.

ROTH (1968) wird häufig als einer der Ersten genannt, der den Kompetenzbegriff in den Erziehungswissenschaften im deutschsprachigen Raum eingeführt hat mit seinem Werk *„Pädagogische Anthropologie“*. Er vertrat

die Auffassung, dass sich die Lernfähigkeit des Menschen zu produktiver Gestaltungskraft zu steigern vermag als Grundlage einer Kulturentwicklung (ROTH 1971, S.205). Seine Idee wurde von LANGEMEYER (2005) aufgenommen:

„Lernen lässt sich in solch einem umfassenden Sinne nicht nur als Aneignung kognitiver Strukturen und Verhaltensweisen, sondern potenziell auch als produktive Veränderung der Praxis, der Arbeitsmittel und -methoden, verstehen, und sowohl mit innerer (psychischer, kognitiver) als auch mit äußerer (sozialer, kultureller, gesellschaftlicher) Entwicklung verbinden.“ (LANGEMEYER 2005, S.13)

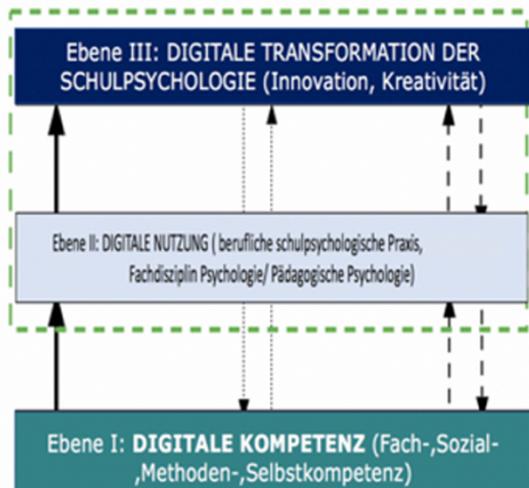


ABBILDUNG 3 Eigene Anpassung der Quelle MARTIN (2008, S.167)

Insofern bedeutet der Erwerb DK gleichzeitig eine Veränderung der schulpsychologischen Arbeitskultur. Die DiCoSP - Studie folgte dem Modell von MARTIN (2008), der DK als ein **Agens kulturellen Wandels** einstuft (Abbildung 3). Seiner Ansicht nach entsteht durch die Anwendung DK in der Praxis ein digitales Nutzungsprofil, das für eine Person, ein Team, einen Dienst, eine Organisation spezifisch ist. 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 und Nutzung digitaler Ressourcen in der schulpsychologischen Praxis ist also als berufs- und situationsspezifisch zu verstehen, weil sie sich auf die Lösung beruflicher Probleme, die Erledigung einer Aufgabe oder das Erreichen eines Ziels innerhalb des beruflichen Kontextes bezieht. Die Entwicklung eines digitalen Nutzungsprofils erreicht nach MARTIN die Stufe der DT, wenn es signifikante innovative und kreative Veränderungen bewirkt hat, individuell, als Team, Berufsgruppe, Wissenschaft, Organisation, in der SP aus-, weiter- und fortgebildet werden, in der sie arbeiten oder repräsentiert werden. Dieser Prozess ist reziprok. 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)

DT beeinflusst die Arbeitskultur der Schulpsychologie durch die grundlegende Bedeutung der zeitlichen und räumlichen Verschiebung (CASTELLS 2002/3). Mehr Autonomie und zeitliche Flexibilität verändern die Work-Life-Balance und verwischen Grenzen zwischen Privat- und Arbeitsleben. Telearbeit ermöglicht es, Pendelzeiten zu vermeiden und berufliche Kontakte zu erleichtern. Dies ist vorteilhaft für die Arbeit mit Schulen in abgeleg-

nen Gebieten oder für professionelle Kontakte weltweit. Ein gutes Beispiel sind die von der International School Psychologists Association (ISPA) organisierten Webinare. Telearbeit bewirkt oft erhöhte Produktivität und Engagement, birgt aber auch das Risiko erhöhter wahrgenommener Belastungen (BREISIG u.a. 2019, SANDOVAL-REYES u.a. 2021, EUROFUND 2022).

SP sind von DT auch dadurch betroffen, dass physische Räume zum Lernen nicht mehr unbedingt erforderlich sind. DT macht es leichter, Informationsmaterial über Webseiten, soziale Medien und mobile Apps zu teilen. Digitales Lernen kann je nach persönlichem Bedarf prinzipiell zu jedem Zeitpunkt überall durchgeführt werden. Es lockert die Grenzen formalen und informellen Lernens und erleichtert Partizipation und Austausch. Dieser Bottom-Up-Ansatz verändert die historisch gewachsenen Schul-, Aus-, Weiter- und Fortbildungshierarchien. Teilnehmende in selbstorganisierten virtuellen „Communities of Practice“ kommen zusammen, um themenbezogenen Informationen und Erfahrungen auszutauschen und Feedback voneinander zu erhalten (LAVE & WENGER 1991, WENGER 2005). Diese Flexibilität durch Digitalisierung erleichtert gerade das Lernen Berufstätiger, deren Zeit für Fortbildungen durch vielfältige Aufgaben und arbeitsrechtliche Regelungen begrenzt ist (BRIEN & HAMBURG 2014).

BAETHGE & OBERBECK (1986) gelangten auf der Suche nach einem Qualifikationskonzept in einer digitalisierten Arbeitswelt zu dem Begriff der „systemischen Rationalisierung“. Der Einsatz von Informations- und Kommunikationstechnologie (IKT) beinhaltete für sie neben einer technischen Seite auch eine Veränderung der Arbeitskultur: *„...der betriebliche und überbetriebliche Informationsfluss, die Kommunikation über und die Kombination von Daten, die Organisation der Betriebsabläufe und die Steuerung der unterschiedlichen Funktionsbereiche in einer Verwaltung bzw. in einem Unternehmen muss in einem Zug neu gestaltet werden.“* (BAETHGE & OBERBECK 1986, S.21)

Wenn der gewohnte Umgang mit Arbeitsmaterial und gewohntes Kommunikationsverhalten mit Klient:Innen und Kolleg:Innen durch IKT geändert wird, verlangt dies Reaktionsschnelligkeit, Abstraktionsfähigkeit, Konzentrationsfähigkeit und Genauigkeit. Erfahrungswissen wird dadurch in seiner Bedeutung verringert. Unter diesen Gesichtspunkten bewirkt der Einsatz von IKT eine Unbestimmtheit der Entscheidungssituationen und eine Offenheit der Interaktionssituationen, so dass für BAETHGE & OBERBECK die wichtigste berufliche Anforderung zur Bewältigung dieser Situationen in der Entwicklung von Schlüsselkompetenzen bestand.

BELLIGER (2019) analysierte den digitalen Wandel im Gesundheits- und Bildungswesen. Sie wies darauf hin, dass DT im Kern kein technologischer, sondern ein kultureller Transformationsprozess ist. Dieser beinhaltet, dass DT nicht vorrangig eine Rolle der IKT, sondern eine Managementaufgabe in der Bildung ist. Dabei geht es um das Überdenken von Rollen und Kompetenzen, um das Öffnen von Organisations- und Fachgrenzen, um intra- und interorganisationale Vernetzung, um ein neues

Mindset. Ein Beispiel für diesen kulturellen Wandel bietet die Webseite <https://washabich.de/>, auf der Patient:Innen unverständliche medizinische Berichte von Medizinstudent:Innen gratis in leichte Sprache übersetzen lassen können. Dieses Tool veränderte das Patienten-Arzt-Verhältnis, indem es Gesundheitsfachkräfte zur Kommunikation auf Augenhöhe herausforderte.

Die gemeinsame Dagstuhl-Erklärung (2016) der Medienpädagogik und Informatik zur digitalen Bildung untermauerte diesen ganzheitlichen Ansatz: *„Bildung in der digitalen vernetzten Welt muss aus technologischer, gesellschaftlich-kultureller und anwendungsbezogener Perspektive in den Blick genommen werden... Daneben ist es Aufgabe aller Fächer, fachliche Bezüge zur digitalen Bildung zu integrieren.“* (GESELLSCHAFT FÜR INFORMATIK 2016, S.1)

DK ist somit ein Schlüssel zur Öffnung der Tür zur digitalen Welt für die Schulpsychologie, wobei dies eine mehrstufige individuelle und gemeinschaftliche Entwicklung ist in Form eines Assimilations- und Akkommodationsprozesses im Sinne PIAGET's (PIAGET 1958). DK wird dabei individuell ein Leben lang informell oder formal erworben. Sie wird in der europäischen Politik als eine transversale Schlüsselkompetenz lebenslangen Lernens im Rang einer Kulturtechnik wie Lesen, Schreiben, Rechnen eingestuft (RAT DER EU 2018, S.189/9).

Dieser Ansatz bedeutete bei der Entwicklung eines digitalen Kompetenzrahmens für die schulpsychologische Praxis, dass eine Konzentration allein auf technische Aspekte nicht ausreichte. Ein ganzheitlicher Blick auf DK für SP in der Praxis umfasste folglich

- ethische, fachliche, soziale und personale Aspekte der DT;
- die notwendigen fachlichen Kenntnisse, Einstellungen und Fähigkeiten für einen selbstorganisierten, kreativen und kritischen Umgang mit DT für berufliche Zwecke;
- methodisch-technologisches Knowhow, z.B. wie Chat-Bots für die psychologische Beratung gestaltet werden können (ROMERO J. CASADEVANTE C., MANTORO H. 2020);
- einen Einblick in die Entwicklung der beruflichen Aufgabenfelder, beruflichen Profile und Arbeitsprozesse unter digitalen Bedingungen,
- einen Einblick in den notwendigen Transfer zwischen Wissenschaft und Praxis in Bezug auf DT (DE LA FUENTE & KAUFFMAN & DÍAZ-ORUETA 2018; FISCHER & KOLLAR & STEGMANN & WECKER 2013);
- einen Einblick in die Entwicklung einer digital kompetenten Organisation als Voraussetzung zur Umsetzung DK, z.B. die Lernkultur oder die interdisziplinäre Kooperation zur Lösung beruflicher Herausforderungen mittels digitaler Technologien (MEZGER & TEIBER & OTT & MEYER 2000).

Wie war es nun um diesen kulturellen Wandel in der Schulpsychologie in AT, BE, CH und DE bestellt?

Seit vielen Jahren hat die DT der europäischen (Schul -) Psychologie begonnen. Das Internet wird für das gesamte Spektrum psychologischer Interventionen genutzt, von der Diagnostik über Psychoedukation bis hin zu Online-Beratung und -Therapie (METZ & SPIES 2020, EICHENBERG & KÜHNE 2014). Als Beispiele seien hier folgende aufgeführt:

<p>Fortbildung von Lehrkräften durch Video-Tutorials. https://schulpsychologie.nrw.de/schule-und-corona/lehrkraefte/tutorial/index.html</p> 	<p>Präsentation schulpsychologischer Arbeit via YouTube-Videos, hier durch österreichische SP zur Cybermobbing-Prävention https://www.youtube.com/watch?v=pW3SFos1Df4 oder via Podcasts von SP für SP, z.B. „Vorübergehend geschlossen!“ mit Tipps, wie Arbeit zur Zeit der Corona-Pandemie gelingen kann. https://lv-schulpsychologie-nrw.de/podcast-schulpsychologie-in-zeiten-von-corona/</p> 
 <p>Chatroom - Angebote zur Beratung von Schüler:innen. https://www.euroguidance.eu/guidance-systems-and-practice/good-practices/clb-chat-pupil-guidance-centers-chat-service und https://www.clbchat.be</p>	<p>Präsentation schulpsychologischer Dienste per YouTube-Video, hier der Fachstelle gegen Häusliche Gewalt des Schulpsychologischen Dienstes des Schweizer Kantons Aargau. https://www.youtube.com/watch?v=pnBx1CP9T_k</p> 
 <p>Schulpsychologisches Erklärvideo im Rahmen der Psychoedukation - hier ein Lerntipp für SuS zu "Was macht Stress in Deinem Gehirn?" https://www.youtube.com/watch?v=tX6SZPioo6k&t=6s</p>	<p>Webseite, Facebook - und Instagram-Seite „Young Kaleido“, des Zentrums für gesunde Entwicklung von Kindern und Jugendlichen in der Deutschsprachigen Gemeinschaft Belgiens (DG), in dem die meisten SP der DG arbeiten: https://www.kaleido-ostbelgien.be https://www.instagram.com/young_kaleido/?hl= https://www.facebook.com/kaleido.dg/?ref=ts&fref=ts</p> 
 <p>Die Kreation eines Psychologen-Chatbot, der als virtueller psychologischer Diagnoseassistent z.B. bei Anamnesegesprächen helfen kann, viel Zeit zu sparen. (ROMERO, CASAEVANTE, MONTORO 2020)</p>	 <p>Entwicklung digitaler Werkzeuge zur schulischen Gesundheitsförderung durch SP, z.B. die APP "Reset" für Jugendliche zur Stressbewältigung. https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s11553-022-00952-2.pdf</p>
 <p>Anwendung digitaler Instrumente zur Lernförderung mithilfe von SP, z.B. „Lautarium“, ein Computerprogramm zur Förderung von Grundschulkindern mit Leserechtschreibschwierigkeiten (LRS). https://www.lautarium.de und http://www.esf-koordination.de/content/1-home/broschuere-esf.pdf</p>	<p>Informationsangebote Schulpsychologischer Dienste im PDF - Format für die Öffentlichkeit zu digitalen Fragen (Cybermobbing, Mediennutzung) https://www.nuernberg.de/internet/paedagogisches_institut/spinfo.html</p> <p>Hier finden Sie Informationen zu schulpsychologisch relevanten Themen Cybermobbing in der Klasse? Tipps für Lehrkräfte (PDF, 546 KB) Exzessive Mediennutzung (PDF, 343 KB)</p>

Der digitale Wandel betraf insbesondere die Lebens- und Arbeitswelt der wichtigsten Zielgruppen der SP, die Kinder und Jugendlichen, Familien,

Lehrkräfte und Bildungseinrichtungen. Das Bildungssystem hat die Aufgabe, relevante digitale Fähigkeiten zu vermitteln, wobei sich gleichzeitig sowohl das Lehren und Lernen, die Bildungsinhalte als auch die Monopolstellung klassischer Bildungseinrichtungen selbst verändern. Diese Transformation bewirkte neue Herausforderungen und Perspektiven für das Handlungsspektrum der Schulpsychologie (TYSINGER & DIAMANDUROS & KENNEDY 2013). So belegte die Studie von VUORIKARI u.a (2020) die bedeutende Rolle der SP in der Unterstützung von Kindern und Familien bei Distanzunterricht während der Schulloekdowns. Rund 40% der Eltern in AT, CH und DE wünschten digitale psychologische Unterstützung.

Die Schulpsychologie ist in der Lage, den digitalen Veränderungsprozess in der Bildung zu unterstützen und mitzugestalten, z.B. durch Entwicklung, Auswahl, Umsetzung und Evaluation digitaler Lerntheorien und -modelle, wie die Theorie multimedialen Lernens nach MAYER 2009 oder die kognitive-affektive-soziale Theorie des Lernens in digitalen Umfeldern nach SCHNEIDER u.a. 2022 belegen. In diesem Sinn betonte M. AVCI-WERNING in ihrer Laudatio zum 100. Geburtstag der Schulpsychologie in Deutschland 2021:

„Es wird unausweichlich darum gehen müssen, wie Menschen eine Balance in der digitalen Welt finden, um sich in dieser als kompetent wahrzunehmen...Da die Digitalisierung mit großer Wahrscheinlichkeit unser Leben schneller ändern wird als wir uns das bislang noch vorstellen können, müssen gute Konzepte in der Schule in Zusammenarbeit mit der Schulpsychologie zeitnah entwickelt und umgesetzt werden.“ (AVCI-WERNING, S.7)

Die Fachwissenschaft berücksichtigte dieses Anliegen in gewissem Grad: *„Ein ... Beispiel ist die Forschung zum computergestützten kollaborativen Lernen, die auf kognitions- und sozialpsychologischen Befunden und Modellen aufbaut, aber auf dieser Basis eigenständige Theorien ihres Gegenstandsbereichs entwickelt hat... Die pädagogische Psychologie erforscht mit den psychologischen Grundlagen von Bildung und Erziehung einen Inhaltsbereich, der per se eine außerordentliche gesellschaftliche Relevanz besitzt, und widmet sich dabei auch aktuellen gesellschaftlichen Themen, wie der konstruktiven Gestaltung der Digitalisierung im Bildungsbereich.“ (RICHTER et al. 2019, S.110)*

Allerdings gibt es bis heute wenig fundiertes Wissen über digitalbasierte Arbeit der SP im Rahmen der schulischen Prävention und Intervention.

„Viele Schulberater verwenden Technologie für die Kommunikation mit Schülern zu Verwaltungszwecken (Glasheen & Campbell, 2009; Glasheen et al., 2014), aber diese Gruppe scheint sie nicht in ihrer therapeutischen Arbeit mit Schülern einzusetzen (Glasheen et al., 2013; Glasheen et al., 2015; Hennigan & Goss, 2016). 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)

DT in der Schulpsychologie sollte nicht nur funktional effektiv und effizient sein, sondern sollte dazu beitragen, die Lebensbedingungen der Zielgruppen entwicklungsfreundlich und bedeutungsvoll zu machen. Schulpsychologie kann einen wichtigen Beitrag leisten, um dieses Ziel zu erreichen, indem kognitive, emotionale, motivationale und gesundheitsbezogene Aspekte der Technikgestaltung beachtet werden (DIEFENBACH & HASSENZAHL 2017). So spielt schulpsychologische Fachkompetenz neben digital-methodischen Kenntnissen z.B. bei der Gestaltung interaktiver Produkte des ‚serious game-based learning‘ eine wichtige Rolle. Als Beispiel sei hier der Einsatz des evidenzbasierten Online - Spiels „Onya“ in der schulischen Prävention und Gesundheitsförderung in AT, der CH und DE genannt (TOLKS u.a. 2019). Es zeigte, dass die Mitgestaltung der DT durch die Schulpsychologie wichtig ist. Sie erfordert interdisziplinäre und multiprofessionelle Zusammenarbeit sowie den Austausch von Theorie und Praxis. Diese Entwicklung steckte in vielen digitalbezogenen Bereichen noch am Anfang. So schlussfolgerten TOLKS u.a. (2020) *„Bislang mangelt es an einer Infrastruktur, die den im Bereich Serious Games und Gamification forschenden und praktisch tätigen Akteuren einen wissenschaftlichen Diskurs und die Vernetzung ermöglichen. Um diese Entwicklung zu forcieren, wurde im Oktober 2019 das „Netzwerk Serious Games und Gamification for Health“ <https://hochschulforumdigitalisierung.de/de/cwg-seriousgameshealth>; <https://twitter.com/NetGamification> gegründet. Dieses Netzwerk ... hat als Ziel, eine Website und Datenbank mit den aktuellen Forschungsergebnissen, Anwendungsszenarien und Projekten zu erstellen und... vor allem die Akteure in diesem Feld zusammenzubringen.“* (TOLKS u.a. 2020, S.704)

Vor allem die Covid-19-Pandemie wirkte in der Schulpsychologie als Beschleuniger der DT mit allen „VUKA- Merkmalen“:

- Ein ermutigendes Beispiel für aktuellen Fortschritt in der Pädagogischen Psychologie bietet die 2021 ins Leben gerufene [AG Psychologie und Lehr-Lern-Forschung](#), die sich u.a. wissenschaftlich mit den Erfahrungen zur Präsenzlehre im Vergleich zu blended-learning-Konzepten im Lehren und Lernen auseinandersetzt (BOHNDICK 2022).
- Während der Laufzeit dieses Forschungsprojektes erschienen als Reaktion auf die Covid-19 Pandemie zahlreiche Publikationen zum Thema Digitalisierung. Während im Juni 2021 in den einschlägigen Datenbanken lediglich vier Publikationen zum Thema „Schulpsychologie und Medienkompetenzen“ gefunden wurden, waren es im Dezember 2021 bereits 258 Publikationen. Somit können die Ergebnisse dieser Studie keinen Anspruch auf Allgemeingültigkeit und Nachhaltigkeit erheben, sondern sind lediglich ein Abbild der gegenwärtigen Lage DT in der schulpsychologischen Praxis im deutschsprachigen Belgien (BE), der Schweiz (CH), Deutschland (DE) und Österreich (AT).

- Die internationale Studie von REUPERT u.a. (2022) untersuchte Arbeitsweisen der Schulpsychologie während der Covid-10-Pandemie in Deutschland, USA, Kanada und Australien, wie z.B. digitalbezogene Ansätze zur Unterstützung von Schülern während der Schulschließungen, virtueller Beratung von Mitarbeitern, Schulleitungen, Eltern und SuS sowie der Entwicklung und Veröffentlichung webbasierter Ressourcen. Sie gelangte zu dem Schluss, dass noch weitere Forschung zu digitalen Fähigkeiten der SP notwendig sei, um sich für eine weitere berufliche Entwicklung mit schulbasierten Online-Interventionen einsetzen zu können.

Es bleibt abzuwarten, ob der Anschub digitalbezogener Arbeitsweise durch die Covid-19-Pandemie, eine nachhaltige Wirkung zeigt. Die Schulpsychologie steht dabei vor wegweisenden Fragen:

- Wird sie künftig ihr Arbeits- und Forschungsgebiet um Themen der DT erweitern?
- Wird sich ein eigenes Fachgebiet ‚Virtuelle Schulpsychologie‘ entwickeln, das unter schulpsychologischer Perspektive die Wirkung der DT auf Entwicklung, Lernen und Verhalten untersucht, wie z.B. den Erwerb mathematischer Fähigkeiten unter digitalen Bedingungen (NIKLAS u.a. 2020)?
- Wird eine neue Disziplin, wie Cyberpsychologie, Gebiete der heutigen Schulpsychologie übernehmen (SCHOOL EDUCATION GATEWAY 2016)?

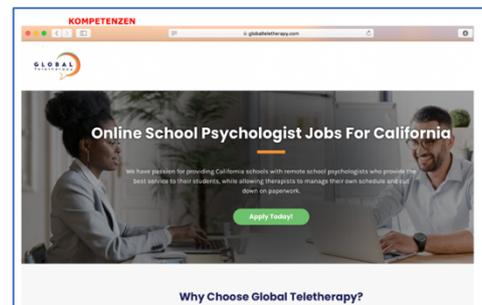


ABBILDUNG 4: *globalteletherapy.com*

Der DT wurde in der schulpsychologischen Praxis – wie überall - nicht nur positiv begegnet. Sie löste auch Bedenken, Ängste, Ablehnung oder Skepsis aus, z.B. was die Ersetzbarkeit von Psycholog:Innen durch Möglichkeiten der Künstlichen Intelligenz betrifft, was die Wirkung sozialer Medien auf die psychische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen betrifft usw. Als Beispiel sei hier eine Stellungnahme von Prof. STEINER 2019, emeritierter Ordinarius für Entwicklungs- und Persönlichkeitspsychologie der Universität Basel, zitiert sowie ein Beispiel in der Fachzeitschrift des Landesverbandes bayerischer SP:

„Was den Gebrauch der digitalen Instrumente betrifft, ist es Sache der Eltern, zu entscheiden, wie oft, wie lange und mit welcher Absicht sich ihre Kinder mit ihnen beschäftigen sollen und dürfen. Alle diese Geräte haben Vorteile, die nicht wegdiskutiert werden sollen. Aber im Unterricht an unseren Schulen stören sie mehr, als sie nützen. Wer ohne sie lernt, verpasst nichts.“ (STEINER 2018, S.32)

„Welche psychologischen Erkenntnisse (Forschungsergebnisse) gibt es bisher, die für die Arbeit von SP... relevant sind? Was müssen SP über die Auswirkungen

des Online - Seins , wie Aufmerksamkeitsstörungen, soziale Störungen, Suchtverhalten wissen? Wie können sie im Bereich Schule, in dem die Digitalisierung mit aller Macht vorangetrieben wird, hilfreich sein, wenn SuS, Lehrkräfte und Eltern an Grenzen kommen? Reicht die Beratungskompetenz oder bedarf es zunehmend einer psychotherapeutischen Kompetenz? Bisher fehlt es vor allem noch an Langzeitstudien, die die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen im Zusammenhang mit der Digitalisierung untersuchen und bei problematischen Entwicklungen Lösungen anbieten. Auch die Vorstellung einer digitalisierten Beratung = Beratung mit digitalen Medien muss geprüft werden. Vielleicht werden wir uns in Zukunft wie an die Telemedizin auch an die Teleberatung und Telepsychotherapie gewöhnen müssen.“ (HERTZSTELL 2020, S.20)

Wie immer SP dem digitalen Wandel gegenüberstehen, er wird nicht einfach verschwinden. Nach wie vor gilt der Weckruf von McCullough, obwohl er 1984 noch nicht das heutige Ausmaß DT kannte:

„Für SP ist es wichtig, sich des Veränderungspotenzials bewusst zu sein, das der Mikrocomputer unserem Feld bietet. Ohne Kenntnis der Möglichkeiten und Grenzen von Mikrocomputern kann SP möglicherweise jemand Anderem erlauben, die Entscheidungen über ihre Verwendung zu treffen und uns diese Entscheidungen aufzuzwingen. Das Morgen hängt von den heute getroffenen fundierten Entscheidungen ab.“ (McCULLOUGH & WENCK 1984, S.439, freie Übersetzung)

Übersetzt in heutige Zeiten sei auf die Mahnung von Ali Mattu verwiesen, der als klinischer Psychologe auf dem YouTube Kanal „The Psych Show“ Videos publiziert, um die Öffentlichkeit fundiert über psychologische Themen zu informieren:

„Psychologie ist relevant für alles. Es gibt wirklich keine Lebensbereiche, in denen menschliches Verhalten, mentale Prozesse, Emotionen nicht anwendbar sind. Daher führen die Menschen ständig Gespräche über Psychologie, in jedem Medium. Wenn ... psychologische Experten keinen Anteil an diesen Gesprächen nehmen, finden sie trotzdem statt, ohne uns. Das bedeutet also, dass, wenn wir unser Wissen, unsere Erfahrung nicht mit der Öffentlichkeit teilen, wird die Öffentlichkeit diese Gespräche führen und wer weiß, ob sie auf echter Wissenschaft basieren.“ (APA 2019, freie Übersetzung)

Zusammenfassend kann geschlussfolgert werden, dass das Wissen und die Forschung zur DT und zur DK in der europäischen Schulpsychologie noch in den Kinderschuhen steckte und digital-bezogene Arbeitsweisen sich erst langsam entwickelten.

Vor diesem Hintergrund versuchte DiCoSP, einen umfassenden digitalen Kompetenzrahmen für die schulpsychologische Praxis zu entwerfen. Er steckte mithilfe einer allgemein gehaltenen Dimensionierung eine breite Palette der digitalbezogenen beruflichen Praxis in allen vier untersuchten Ländern ab, um mittel- bis längerfristigen Herausforderungen an die DK von SP ein strukturelles Gerüst geben zu können. Aufgrund dieser Aufgaben basierte die DiCoSP – Studie auf folgenden zentralen Hypothesen:

- SP erachten DK in ihrer beruflichen Praxis als wichtig
- SP nutzen digitale Ressourcen in ihrer beruflichen Tätigkeit
- SP haben einen Bedarf am Erwerb DK
- SP verfügen über mangelhafte Information zum digitalen Kompetenzerwerb
- SP empfinden Angebote zum Erwerb der beruflich benötigten DK als unzureichend.

und auf folgenden weiteren Hypothesen:

- Es gibt einen Zusammenhang zwischen der Einschätzung der Bedeutung DK und Nutzung digitaler Ressourcen.
- Es gibt einen Zusammenhang zwischen Einschätzung der eigenen Kompetenz und Nutzung digitaler Ressourcen.
- Es gibt einen Zusammenhang zwischen Einstellung zur DT und Einschätzung der Bedeutung DK bzw. der Nutzung digitaler Ressourcen.

3. DAS KONSTRUKT KOMPETENZ

3.1. EINLEITUNG

IKT ist heute aus unserem Leben nicht mehr wegzudenken und Information steht ubiquitär zur Verfügung. Dieser Umstand erfordert Menschen, die die DT verstehen, kritisch reflektieren, eigenverantwortlich nutzen und kreativ mitgestalten können. Zur bündigen Beschreibung dieser Fähigkeiten hat sich der Begriff ‚Kompetenz‘ eingebürgert. ERPENBECK und HEYSE (2021) beschrieben diesen Zustand so: *„Der Transformation der Informationsgesellschaft in eine Wissensgesellschaft entspricht eine Transformation der Qualifikationsgesellschaft in eine Kompetenzgesellschaft.“* (ERPENBECK & HEYSE 2021, S.35)

Die Mitgliedstaaten der Europäischen Union (EU) und die Schweiz (CH) haben sich auf die Entwicklung einer solchen Kompetenzgesellschaft verständigt, vor allem durch Instrumente, wie den Europäischen Qualifikationsrahmen ([EQR](#)), den Qualifikationsrahmen für den Europäischen Hochschulraum ([QF-EHEA](#)), den [Referenzrahmen Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen](#), den [Europäischen Referenzrahmen für digitale Kompetenzen](#) und die [EU-Richtlinie 2005/36/EG über die Anerkennung von Berufsqualifikationen](#).

Nach intensiver wissenschaftlicher Forschung zum Kompetenzbegriff kam ERPENBECK (2017) zu der ernüchternden Feststellung:

„Ein endgültiges Kompetenzverständnis, eine abschließende Kompetenzdefinition kann und wird es nicht geben; wer darauf hofft, hofft vergebens. Doch führten

die vielen Versuche, Kompetenzen zu verstehen und das Verstandene anzuwenden zu einer deutlichen Konvergenz der Auffassungen. Wir wissen heute, dass man dem Kompetenzbegriff mit noch so vielen Definitionspirouetten nicht bekommt und dass hinter dem Kompetenzdenken, hinter seiner explosionsartigen Ausbreitung in Schule, beruflicher Bildung, Universität und Unternehmen eine fundamentale historische Dynamik steht." (ERPENBECK u.a. 2017a, S.XII)

Der Kompetenzbegriff hat eine lange Verwendungsgeschichte in verschiedenen angewandten Wissenschaften, wie auch der Lern- und Kognitionspsychologie, und hat trotz Definitionsschwierigkeiten eine zentrale Stellung in der internationalen Bildungslandschaft erreicht (MULDER & WINTER-TON 2017). Diese Herkunft spiegelt sich in einem breiten Konnotationsfeld des Begriffs wider, wobei vor allem zwei Spannungsfelder die Debatte in Europa dominierten:

- Wirtschaftliche und technologische Entwicklungen, wie die DT, zwingen den Arbeitsmarkt zur Anpassung, so dass sich neue berufliche Anforderungen und Strukturen entwickeln. Diese Herausforderungen verlangen vom Bildungswesen eine Anpassung der Bildungsziele,-profile, Lern- und Lehrmethoden und -programme. Sie erzeugten ein Spannungsfeld zwischen arbeitsmarktbezogenen Qualifikationszielen und einem ganzheitlichen auf Persönlichkeitsbildung gerichteten Bildungsbegriff, zwischen fach-/berufsspezifischer und fach-/berufsübergreifender Kompetenz.
- Politische Entwicklungen, wie die Konvergenzbildung in der EU, erforderten eine Anpassung des Bildungs- und Arbeitsmarktsektors, um innereuropäische Mobilität und internationale Wettbewerbsfähigkeit zu ermöglichen. Das betraf insbesondere die Vergleichbarkeit und Anerkennung von Bildungsabschlüssen und beruflichen Qualifikationen verschiedener Mitgliedstaaten wie auch den Kompetenzerwerb der Europäer. Diese Entwicklung erzeugte ein Spannungsfeld zwischen Vielfalt und Vereinheitlichung verschiedener Bildungs- und Berufsmodelle, Bildungsziele und Berufsqualifikationen. Den größten Paradigmenwechsel in diesem Zusammenhang hat der Europäische Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen (EQR) bewirkt, der anstelle von inputorientierten Bildungszielen und -programmen Output orientierte „Kompetenzen“ in allen Bildungsbereichen anstrebte. Diese Änderung des Verständnisses von Lehren und Lernen hat dazu geführt, dass die Debatte um den Kompetenzbegriff dauerhaft und grundsätzlich geführt wird (CEDEFOP 2008, ADAM 2004).

Angesichts der Unübersichtlichkeit des Kompetenzbegriffs und verwandter Begriffe versuchte diese Studie, Konvergenzen in der Begriffslandschaft zu finden, um zu einer handhabbaren Definition zu gelangen. Kompetenz wurde in dieser Studie unter dem Blickwinkel ihrer Entwicklung und Anwendung in konkreten digitalbezogenen beruflichen Situationen in der

schulpsychologischen Praxis betrachtet. Die DiCoSP – Studie beschränkte sich der Übersichtlichkeit halber auf die Konvergenzbildung zwischen drei für die schulpsychologische Praxis relevanten Richtungen aus der allgemeinen und beruflichen Bildung, die einen breiten Bereich der Kompetenzforschung abdeckten: das handlungstheoretische, kognitionstheoretische und selbstorganisatorische Kompetenzverständnis.

Die DiCoSP Studie klärte zunächst den Begriff der Kompetenz und anschließend den Begriff der DK, um die subjektbezogene Perspektive den Kontextbedingungen der schulpsychologischen Handlungsfelder, in denen sich Kompetenz realisiert, zuzuordnen. Beide Perspektiven bildeten dann die grundlegende Struktur des DiCoSP digitalen Kompetenzrahmens. Die DiCoSP Studie schloss sich der handlungstheoretischen Richtung an mit dem Ziel beruflicher Handlungsfähigkeit durch Selbstorganisation (ERPENBECK & HEYSE 1999). ‚Kompetenz‘ wurde klassifiziert in Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz (Akronym = FMSS) mit einer jeweiligen Typologisierung in Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten und Einstellungen (Akronym = KAS = knowledge, attitude, skills).

Wie und warum kam diese Modellierung zustande?

Eine Ermutigung zur Verwendung des Kompetenzbegriffs lieferten BOON & VAN DER KLINK (2002), weil sie darin einen nützlichen Begriff sahen in der Überbrückung der Kluft zwischen Bildung und Berufsanforderungen. KLIEME & HARTIG (2007a) wertschätzten den Begriff, weil er die Beliebigkeit von Definitionen einschränkte. Ein kompetent handelnder SP verfügt demnach nicht nur über träges Wissen, sondern kann reale berufliche Anforderungssituationen wiederholt bewältigen aufgrund des latenten Merkmals der Kompetenz als Garant für die beständige Generierung adäquater Handlungen in immer neuen Situationen.

Ein solches Vorgehen stand im Einklang mit dem theoretischen Ansatz, dass „Handlung“ und „Kompetenz“ ein ganzheitliches Zielkonzept als „Handlungskompetenz“ darstellen, weil aus der wissensbasierten Problemlösekompetenz zielgerichtetes Denken und Handeln erzeugt wird (AEBLI 1980). Diesen Aspekt betonte auch ARNOLD, ein Vertreter der Kompetenz als Selbstorganisationsfähigkeit. Er nahm an, dass das Selbstvertrauen in die eigene Kompetenz nur aufgebaut werden kann, wenn die emotionale Erfahrung der Selbstwirksamkeit erlebt wird aufgrund erfolgreicher Anwendung der eigenen Qualifikation in beruflichen Situationen. Aus diesem Grund kann Kompetenz sich nur in einem Lernprozess entwickeln, aber nicht gelehrt werden (ARNOLD & ERPENBECK 2021).

3.2. KOMPETENZ – QUALIFIKATION – PERFORMANZ

Bei der Definition des Kompetenzbegriffs muss zwischen übertragener Entscheidungsbefugnis, Kompetenz und Leistung unterschieden werden (WOLLERSHEIM 1993). Ein SP mit einem Universitäts-Master-Abschluss in Psychologie und einem Jahr supervidierter Praxis wird in einer öffentlichen Behörde eingestellt. Da er über die erforderlichen Qualifikationen für die Stelle verfügt, gilt er als kompetent, die beruflichen Anforderungen zu meistern. Eltern können diesen SP als kompetent einschätzen, wenn er hilft, eine Problemsituation mit ihrem Kind zufriedenstellend zu lösen (= persönliche Einschätzung der Problemlösungskompetenz einer Person). Oder sie halten einen SP für inkompetent, weil er ihnen nicht wie erwartet hilft, obwohl ihm formell eine berufliche Handlungsvollmacht eingeräumt wurde. Ihre Schlussfolgerung ist das Ergebnis einer Beobachtung und einer persönlichen Bewertung. Nicht jede Person, die eine formal erworbene Qualifikation besitzt, gilt automatisch als kompetente Fachkraft. Es gibt viele Gründe, wie z. B. ethische Bedenken oder unangemessene Arbeitsbedingungen, warum Personen zwar über Kompetenz verfügen, diese aber manchmal nicht in erwartete Handlungen umsetzen. Eine in den Augen des Betrachters ungenügende Leistung lässt also nicht automatisch auf mangelnde Kompetenz schließen. **Bei Kompetenz geht es um das persönliche Potenzial, Handlungen ausführen zu können und zu wollen.**

Für ERPENBECK u.a. (2017a) ist gerade der Einbezug volitionaler und emotionaler Aspekte, wie Motivation, Belastbarkeit, Selbstwirksamkeitsüberzeugung, verantwortlich für Unterschiede in der Beurteilung und Messbarkeit von Kompetenz: *„Während Eigenschaften physikalischer, chemischer, biologischer Objekte...gleichsam selbstverständlich objektiv existieren, werden psychische Eigenschaften und Dispositionen in viel höherem Maße durch das Messverfahren selbst konstituiert. Dadurch führen unterschiedliche Messverfahren, trotz aller Objektivitätsüberlegungen, oft zu deutlich verschiedenen Eigenschaften.“* (ERPENBECK u.a. 2017a, S. XVI) Die Interpretation von Kompetenz als Disposition ist somit abhängig von Messverfahren und deren Interessen.

Der Begriff „Qualifikation“ unterscheidet sich vom Begriff „Kompetenz“ in mehreren Merkmalen, wie die folgende Tabelle nach ERPENBECK (2002) zusammenfasst:

Kompetenz	Qualifikation
ist subjektbezogen	ist objektbezogen mit dem Ziel der Erfüllung vorgegebener Anforderungen
erfordert Selbstorganisationsfähigkeit	ist fremdorganisiert zur Erfüllung vorgegebener Ziele
bezieht sich ganzheitlich auf eine Person	bezieht sich auf erforderliches Wissen und Fähigkeiten für eine Handlung zur Bewäl-

umfasst eine Vielzahl unbegrenzter individueller Handlungsdispositionen kommt dem Humboldt'schen Bildungsbegriff nahe

tigung vorgegebener Ziele ist auf individuelle Fähigkeiten bezogen, die rechtsförmig verankert sind ist nicht mit dem Humboldt'schen Bildungsbegriff vereinbar aufgrund des Fokus auf verwertbaren Fähigkeiten

ARNOLD (2001) grenzte Kompetenz und Qualifikation folgendermaßen voneinander ab: „Kompetenz bezeichnet das Handlungsvermögen einer Person, während der Begriff Qualifikation Fähigkeiten zur Bewältigung konkreter (in der Regel beruflicher) Anforderungssituationen bezeichnet, d.h. deutlich verwendungsorientiert ist, ist der Begriff Kompetenz subjektbezogen. Er ist zudem ganzheitlicher ausgerichtet: Kompetenz umfasst nicht nur inhaltliches bzw. fachliches Wissen und Können, sondern auch außerfachliche bzw. überfachliche Fähigkeiten, die häufig mit Begriffen wie Methoden-, Sozial-, Personal- oder auch Schlüsselqualifikationen umschrieben werden“. (ARNOLD 2001, p.176)

Auch REETZ (1999a) sah den Kompetenzbegriff umfassender an als den Qualifikationsbegriff, da er die Fähigkeit zur Generierung von Verhalten aufgrund individueller Selbstorganisation zum Ausdruck bringe.

Häufig werden die Begriffe Kompetenz-Qualifikation-Schlüsselqualifikation-Schlüsselkompetenz-Handlungsfähigkeit synonym verwendet.



ABBILDUNG 5 Verhältnis Kompetenz-Werte-Qualifikation – eigene Darstellung nach Modell von ERPENBECK

Diese Studie lehnte sich an die Interpretation von ERPENBECK (2015) an, die in Abbildung 5 verdeutlicht wird. Kompetenz umfasst danach Qualifikationen, wie Wissen, Fähigkeiten/ Fertigkeiten und Einstellungen als unverzichtbare Bestandteile. Sie lässt sich aber nicht darauf beschränken, sondern braucht Haltungen, Emotionen, Motivationen und Wertungen, um die Angemessenheit des eigenen Tuns beurteilen zu können. Bezugnehmend auf TEICHLER (1995) werden unter ‚Qualifikation‘ klar

bestimmbare Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten und Einstellungen verstanden, über die Berufstätige verfügen müssen, um anforderungsgerecht handeln zu können. Sie sind so formuliert, dass sie auch außerhalb des Anwendungsprozesses überprüft und bewertet werden können. Ein Beispiel dafür ist die rechtsverbindliche Beschreibung österreichischer Klinischer Psychologen im EU - Qualifikationsregister auf der Basis der europäischen Richtlinie zur Anerkennung beruflicher Qualifikationen:

„Die Klinische Psychologin/Der Klinische Psychologe ist in der Lage, folgende Tätigkeiten fachlich unabhängig, selbständig, eigenverantwortlich und wissenschaftlich fundiert auszuführen: Diagnostik von psychischen Störungen und psychischen Krankheiten und von psychologischen Einflussfaktoren bei ande-

ren Krankheiten bei unterschiedlichen Fragestellungen und verschiedenen Altersgruppen; Erstellung von klinisch-psychologischen Befunden und Gutachten..." <https://www.qualifikationsregister.at/public/qualification/51/>

Zum Vergleich dient die Prüfungsordnung 2021 für einen M.sc. Schulpsychologie an der Universität Tübingen als Beispiel für Kompetenzformulierungen:

„Absolventinnen und Absolventen verfügen über ein breites, detailliertes und kritisches Verständnis auf dem neuesten Stand des Wissens in einem oder mehreren Spezialbereichen und sind in der Lage,

- ihr Wissen und Verstehen sowie ihre Fähigkeiten zur Problemlösung auch in neuen und unvertrauten Situationen anzuwenden, die in einem breiteren oder multidisziplinären Zusammenhang mit ihrem Studienfach stehen (Instrumentale Kompetenzen),*
- Wissen zu integrieren und mit Komplexität umzugehen,*
- auch auf der Grundlage unvollständiger oder begrenzter Informationen wissenschaftlich fundierte Entscheidungen zu fällen und dabei gesellschaftliche, wissenschaftliche und ethische Erkenntnisse zu berücksichtigen, die sich aus der Anwendung ihres Wissens und aus ihren Entscheidungen ergeben,*
- sich selbständig neues Wissen und Können anzueignen und weitgehend selbstgesteuert und/oder autonom eigenständige forschungs- oder anwendungsorientierte Projekte durchzuführen (Systemische Kompetenzen)*
- dem aktuellen Stand von Forschung und Anwendung Fachvertretern und Laien ihre Schlussfolgerungen und die diesen zugrundeliegenden Informationen und Beweggründe in klarer und eindeutiger Weise zu vermitteln, sich mit Fachvertretern und mit Laien über Informationen, Ideen, Probleme und Lösungen auf wissenschaftlichem Niveau auszutauschen und in einem Team herausgehobene Verantwortung zu übernehmen (Kommunikative Kompetenzen).“ (UNIVERSITÄT TÜBINGEN 2021)*

Die Kompetenz der SP umfasst in diesem Beispiel fachspezifische Kenntnisse (Wissen in Spezialbereichen), fachspezifische Fähigkeiten (Fachwissen anderen vermitteln können) und auch fachübergreifende Kenntnisse, Fähigkeiten und Einstellungen (= Schlüsselkompetenzen, wie Schlussfolgerungen ziehen können, im Team arbeiten, Klienten Orientierung, kritisches Verständnis). Gleichzeitig kann Kompetenz klassifiziert werden in Fachkompetenz (über Wissen verfügen und vermitteln), Sozialkompetenz (mit verschiedenen Zielgruppen kommunizieren können) und Selbstkompetenz (Verantwortung übernehmen).

Kompetenz ist von Performanz zu unterscheiden. Bezugnehmend auf MC CLELLAND (1973) galt es dabei die Frage zu klären, wie Kompetenzen beurteilt werden können, wenn sie als Konstrukt verinnerlichte Voraussetzungen für Handlungen darstellen, die nicht direkt beobachtbar sind. Performanz war bei MC CLELLAND die entscheidende Messgröße für Kompetenz, die nur aufgrund von Performanz als der Realisierung der Dispositionen erschließbar ist. Kompetenzbeurteilung ist also eine subjektzentrier-

te Zuschreibung von Dispositionen aufgrund der Beobachtung. Umgekehrt wurde auch versucht, Performanz aufgrund von Kompetenz vorherzusagen. Aufgrund dieser Tautologie stand der Begriff der ‚Kompetenz‘ häufig in der Kritik (MOLDASCHL, 2010).

NORTH (2013) integrierte den Begriff der Performanz in seine Kompetenzdefinition: *„Kompetenz ist ein in den Grundzügen eingespielter Ablauf zur Aktivierung, Bündelung und zum Einsatz von persönlichen Ressourcen für die erfolgreiche Bewältigung von anspruchsvollen und komplexen Situationen, Handlungen und Aufgaben. Kompetentes Handeln beruht auf der Mobilisierung von Wissen, von kognitiven und praktischen Fähigkeiten sowie sozialen Aspekten und Verhaltenskomponenten, wie Haltungen, Gefühlen, Werten und Motivation... Messbar und erlebbar ist nicht die Kompetenz selbst, sondern das Ergebnis kompetenten Handelns, die sogenannte Performanz.“* (NORTH 2013, p.43)

Dieser Ansatz ist exemplarisch für die anwendungsbezogene psychologisch-pädagogische Forschung der Kompetenz, die als fachhistorisches Schlüsselmerkmal den expliziten Bezug zur Praxis suchte und so stets das Verhältnis von akademischem Fachwissen, situativem Handlungsbezug und Persönlichkeitsentfaltung als Einheit berücksichtigte (KLIEME & HARTIG 2007a). Das DiCoSP – Modell teilte diesen Ansatz, indem sowohl fachliche als auch fachübergreifende Grundlagen in der Kompetenzstruktur berücksichtigt wurden mit einem Bezug zu praktischen Handlungsfeldern.

Ein wesentlicher Unterschied zwischen handlungs- und kognitionstheoretischer Richtung bestand in der Motivation kompetenten Handelns. Während die handlungsorientierte Richtung auf Mündigkeit bzw. Selbstorganisationsfähigkeit zielte (vertreten u.a. durch ROTH, REETZ, ERPENBECK, NORTH), sahen viele Vertreter der kognitionstheoretischen Richtung (KLIEME, WEINERT, OECD) Kompetenz in der Erreichung von Bildungs- und beruflichen Qualifikationszielen mit einem deutlichen Akzent auf fach- und berufsspezifischen KAS gegenüber fach- und berufsübergreifenden KAS. Diese Richtung fand sich vor allem wieder in Standards der Allgemeinbildung, die von funktionalen und fach-/berufsbezogenen Modellen dominiert wurden. Bei der Suche nach allgemeinverbindlichen Standards wurde die Prüfbarkeit, Messbarkeit und Vergleichbarkeit der einzelnen Qualifikationen in den Mittelpunkt gestellt. Ein typischer Vertreter dieser Richtung war KLIEME (2003):

„Die pädagogisch-psychologische Forschung zeigt jedoch, dass es nicht ausreicht, fächerübergreifende „Schlüsselqualifikationen“ als Allheilmittel auszuweisen. Auch wenn Komponenten wie Methoden-, Personal- und Sozialkompetenz bedeutsam sind, ersetzen sie doch nicht die starke fachliche Bindung von Kompetenz...Die Frage der Reichweite von Kompetenzmodellen ist daher nicht durch die Gegenüberstellung von „fachbezogen“ versus „fächerübergreifend“ zu beantworten. Vielmehr stellen fachbezogene Kompetenzen eine notwendige Grundlage für fächerübergreifende Kompetenzen dar. Eine Konsequenz ist, dass konkrete Ausformulierungen und Operationalisierungen des Kompetenzbegriffs zunächst in den Domänen bzw. Fächern zu erfolgen haben. Daraus begründet sich weiter-

hin die Notwendigkeit, bei der Entwicklung von Kompetenzmodellen auf dem Theorie- und Erkenntnisstand der Fachdidaktiken aufzubauen. ... Neben der Komponentenstruktur und der Fach- bzw. Domänenspezifität von Kompetenzmodellen ist die Berücksichtigung von Kompetenzstufen ein zentraler Aspekt." (KLIEME u.a. 2003, S.75)

Dieses berufs-/fachspezifische Verständnis entsprach eher der von ARNOLD beschriebenen Definition einer Qualifikation als einer Kompetenz. Lernen ist hier fremdbestimmt durch eine priorisierte Fachdidaktik und führt zu fachbezogenem Wissen, wobei Handeln keine Relevanz besitzt. Bei einem digitalen Kompetenzrahmen für SP in der beruflichen Praxis war allerdings der Handlungsbezug relevanter.

CALVANI u.a. (2008) gelangten in ihrer Analyse der digitalen Kompetenzmessung in Europa zu der Schlussfolgerung, dass es noch Forschungsbedarf gibt, was die bildungsrelevanten Voraussetzungen für den Umgang mit neuen Situationen aufgrund technologischen Fortschritts betrifft: *„Die Fähigkeit, sich neuen Situationen zu stellen, ist ein Element, das die typischen Anforderungen der heutigen Gesellschaft immer mehr charakterisiert: An jedem Arbeitsplatz müssen Einzelpersonen häufig neue Tools und Anwendungen verwenden. Die Fähigkeit, das eigene Vorwissen an eine unbekannte Technologie anzupassen, ist daher ein Aspekt von großer Relevanz, der jedoch im Bildungskontext kaum gefördert wird, wo im Gegenteil die Tendenz zur Überprüfung des Auswendiglernens von bereits erworbenem Wissen vorherrscht.“* (CALVANI u.a. 2008, p. 186)

Die OECD ließ einen konzeptuellen Rahmen für die Bestimmung von Schlüsselkompetenzen durch WEINERT erarbeiten, um fachübergreifende Ziele für Bildungssysteme und lebenslanges Lernen definieren zu können (OECD 2001). Das Konzept gehörte letztlich zu der kognitionstheoretischen Ausrichtung, obwohl WEINERT als Brückenbauer zwischen kognitions- und handlungstheoretischer Ausrichtung in der Kompetenzdebatte gilt. 1997 wurde im DeSeCo - Projekt der OECD (Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations) definiert: *„Eine Kompetenz ist mehr als nur Wissen und kognitive Fähigkeiten. Es geht um die Fähigkeit der Bewältigung komplexer Anforderungen, indem in einem bestimmten Kontext psychosoziale Ressourcen (einschließlich kognitive Fähigkeiten, Einstellungen und Verhaltensweisen) herangezogen und eingesetzt werden.... Schlüsselkompetenzen bedingen die Mobilisierung von kognitiven, praktischen und kreativen Fähigkeiten sowie anderer psychosozialer Ressourcen wie Einstellungen, Motivation und Wertvorstellungen... Den Kern der Schlüsselkompetenzen bildet die Fähigkeit zum eigenständigen Denken als Ausdruck moralischer und intellektueller Reife sowie zur Übernahme von Verantwortung für das eigene Lernen und Handeln... Reflexives Denken und Handeln ist ein grundlegender Bestandteil des Kompetenzrahmens... Dabei geht es nicht nur um die Denkweise an sich, sondern auch um die Auseinandersetzung mit Erfahrungen einschließlich Gedanken, Gefühlen und sozialen Bindungen. Dies erfordert, dass die Individuen ein Niveau an sozialer Reife erlangen, das es ihnen ermöglicht, sich von sozialem Druck zu distanzieren, verschiedene Sichtweisen einzunehmen, eigenständige*

Urteile zu fällen und die Verantwortung für ihre Handlungen zu übernehmen."
(OECD 2005, S.6 -11)

Der Akzent lag zwar auf kognitiven Fähigkeiten, es schimmerte aber deutlich der Einfluss ROTH's hindurch, indem soziale Reife als Voraussetzung für Kompetenz benannt wurde. Es wurden nach RYCHEN und SALGANIK (2003) drei Kategorien von Kernkompetenzen als Grundlage des DeSeCO-Modells benannt: selbstständiges Handeln, Handeln in heterogenen Gruppen und interaktive Nutzung von Instrumenten und Hilfsmitteln. Diese drei Kategorien wurden im DiCoSP Kompetenzrahmen berücksichtigt.

Obwohl das Kompetenzkonzept von Mündigkeit sprach, ging es in der Umsetzung hauptsächlich um Messbarkeit von Kompetenzen in Internationalen Bildungsstudien, um Gruppenvergleiche zur Erstellung eines Rankings durchführen zu können. Das DeSeCo - Modell kam z.B. zur Anwendung in bekannten internationalen Schulleistungsstudien (z.B. PISA, TIMSS, PIRLS und PIAAC). Bei diesen Testverfahren war Einstellung und Verhalten sowie Selbstorganisation kaum relevant, so dass Kompetenz mit hoher Testgenauigkeit gemessen und zwischen mehreren Ländern verglichen werden konnte (KLEMM 2014). Der Verweis auf psychosoziale Voraussetzungen erwies sich als eher nebensächlich, so dass das Gemessene nicht mit kreativer und selbstorganisierter Handlungsfähigkeit in Einklang gebracht werden konnte. Dieses Ziel war allerdings relevant, da es um berufliche Kompetenzen von SP ging.

ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA u.a. (2016) kamen aufgrund ihrer Studie zu dem Schluss, dass es einen erheblichen Forschungsmangel zu den Bewertungspraktiken der Kompetenzen gab, die idealerweise mit Kompetenzen in der Hochschulbildung und der praktischen Berufsanwendung verknüpft werden sollten, insbesondere in Bezug auf fachspezifische und fachübergreifende Kompetenzen. Die Studie zeigte, dass die Methoden der Kompetenzmessung noch unzureichend waren (VON TREUE UND REYNOLD 2017).

Ebenso wie GNAHS (2014) ging ERPENBECK (2017 a) davon aus, dass das Konstrukt der Kompetenz eine subjektbezogene Disposition darstellte, die individuell erhebbbar ist. ERPENBECK ging es im Gegensatz zum Ziel des Rankings um den individuellen Nutzen der Kompetenzmessung. Er sah dabei vielfältige Möglichkeiten, wie qualitative Charakterisierungen in Form von Kompetenzpässen, Kompetenzbiografien, Portfolios, Beobachtung von Arbeitsproben (BÄCKER & ZAWACKI-RICHTER 2012). ERPENBECK (2017a) hatte in Zusammenarbeit mit anderen Wissenschaftlern verschiedene Verfahrenssysteme zur Kompetenzmessung entwickelt. 1996 veröffentlichte er zusammen mit HEYSE das international anerkannte Verfahren zur direkten Messung und Entwicklung individueller berufsunspezifischer Handlungsfähigkeiten, den KODE[®] KompetenzAtlas (Kompetenz-Diagnostik und Entwicklung), der in der DiCoSP - Studie Berücksichtigung fand, um wichtige berufsübergreifende Grundlagen beruflicher Kompetenz im digitalen Zeitalter einbeziehen zu können (HEYSE & ERPENBECK 2007c).

Eine Beurteilung von Niveauunterschieden in der Kompetenz mit dem Ziel eines Rankings war zum Zeitpunkt der DiCoSP - Studie irrelevant, so dass die kognitionstheoretische Ausrichtung in dieser Studie eher vernachlässigt werden konnte zugunsten der handlungstheoretischen Ausrichtung mit einem Fokus auf Selbstorganisation. Dies war vor allem in der DT von Berufen von Bedeutung. DiCoSP leistet zur Lösung des Problems der Messbarkeit von DK keinen Beitrag.

Ein gemeinsames Merkmal der kognitions- und handlungstheoretischen Konzepte war die Auffassung, dass es sich bei Kompetenzen um erlernbare und kontextabhängige Dispositionen handelte, die durch Motivation und Volition in Handeln umgesetzt werden. Motivation und Volition waren dabei im handlungsorientierten Modell im Gegensatz zum kognitionstheoretischen Kompetenzverständnis konstituierende Elemente der Kompetenz.

Bei der Erstellung des DiCoSP - Kompetenzmodells ging es in erster Linie um eine Konzeptualisierung notwendiger Voraussetzungen zur Bewältigung einer digitalbezogenen schulpsychologischen Praxis, die als Grundlage zur Entwicklung von Bildungsangeboten zum digitalen Kompetenzerwerb genutzt werden kann. Neben der Annahme, dass Kompetenz eine erlernbare und kontextabhängige Disposition ist, übernahm die DiCoSP - Studie die Auffassung der kognitionstheoretischen Richtung, dass Fachkompetenz auf der Basis von Fachwissen, fachlichen Fähigkeiten und Einstellungen eine wichtige fachspezifische Kompetenzklasse ist. Im empirischen Teil der DiCoSP - Studie ging es deshalb darum abzuklären, inwiefern SP DK in ihrer beruflichen Praxis als relevant ansahen und wie sich diese Bewertung in selbst eingeschätzter digitalbezogener Fachkompetenz ausdrückte.

3.3. SCHLÜSSELKOMPETENZ

BUNK (1994) vertrat die Auffassung, dass die Vermittlung beruflicher Fachkenntnisse und – fähigkeiten angesichts eines raschen technischen und wirtschaftlichen Wandels der Arbeitswelt nicht mehr ausreicht, um Arbeitskräfte auszubilden. In der beruflichen Bildung sollten berufsübergreifende Qualifikationen vermittelt werden, die nicht schnell veralten.

Das Konzept lebensbegleitenden Lernens (UNESCO 1972; DELORS 1996) als Antwort auf diese Herausforderung beinhaltete die persönliche Bereitschaft, sich zeit seines Lebens auf die Veränderungen in allen Lebensbereichen einzustellen, die eigene Kompetenz zu aktualisieren und Entwicklungen aktiv mitzugestalten. Lernfähigkeit gilt als eine Schlüsselkompetenz des 21. Jahrhunderts. MERTENS (1974) prägte den Begriff der "Schlüsselqualifikation" und startete damit die Debatte um berufsspezifische und berufsübergreifende Kompetenzen in der Bildung.

Unter Schlüsselqualifikationen verstand er *„Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, welche nicht unmittelbar einen begrenzten Bezug zu bestimmten, disparaten praktischen Tätigkeiten erbringen, sondern vielmehr a) die Eignung für eine große Zahl von Positionen und Funktionen als alternative Optionen zum gleichen Zeitpunkt und b) die Eignung für die Bewältigung einer Sequenz von (meist unvorhersehbaren) Änderungen von Anforderungen im Laufe des Lebens“*. (MERTENS 1974, S.40)

Interessant für die DiCoSP - Studie am Konzept der Schlüsselkompetenzen war, dass MERTENS ausdrücklich die Bewältigung unvorhersehbarer Situationen einbezog, die ein Merkmal DT sind.

Die Begriffe „berufs- und fachübergreifende Schlüsselqualifikationen und Schlüsselkompetenzen“ werden häufig synonym gebraucht als „transversale oder Meta-Kompetenzen“, wie z.B. Teamfähigkeit, analytisches Denken, Problemlöseverhalten, Selbstständigkeit, Lernbereitschaft, Fähigkeit zur Informationsverarbeitung.

Das Konzept der Schlüsselqualifikation von MERTENS (1974) löste eine Flutwelle von Qualifikationsbeschreibungen aus. Es liegen inzwischen verschiedene Kataloge von Schlüsselqualifikationen (bzw. synonym benutzten transversalen Kompetenzen) vor, wie 21st Century Skills (ANANIADOU und CLARO 2009), Metakompetenzen (GRAF, GRAMSS, ALTHAUSER, RUNGE 2020), OECD Reference Framework for Key Competences (RYCHEN 2008), Life Skills (WHO 1997), Transferable Skills (UNICEF 2019), P21 - 21st century skills (P-21 PARTNERSHIP FOR 21ST CENTURY LEARNING 2019), Future work skills 2020 (INSTITUTE FOR THE FUTURE 2020). Die Vermengung von Qualifikation, Schlüsselqualifikation, Kompetenz, Schlüsselkompetenz, Handlungsfähigkeit führte zu einem kaum beherrschbaren begrifflichen Chaos. Trotz der terminologischen Unklarheit wurde das Konzept von MERTENS vor allem im Bereich der beruflichen Bildung durch zahlreiche Wissenschaftler weiterentwickelt (REETZ 1999b, LEHMKUHL 1994, BECK 1995, BUNK 1990, LAUR-ERNST 1996, JÄGER 2001).

Im Hochschulbereich hat sich inzwischen entsprechend des EQF der Trend durchgesetzt, Kompetenzen als überfachliche Ziele des Lernens zu sehen, die zwar im Rahmen des Fachstudiums erworben werden können, jedoch in unterschiedlichen Kontexten und Situationen einsetzbar sind (z.B. GONZALES FERRERAS u.a. 2011 TUNING MODEL EFPA).

Neuere Untersuchungen zu Auswirkungen der DT auf berufliche Anforderungsprofile schienen BUNK Recht zu geben, indem ein Trend zu überfachlichen und berufsübergreifenden Kompetenzen sichtbar wurde. SCHARNHORST u.a. (2018) gelangten in ihrer Literaturstudie zu künftigen beruflichen Anforderungen zu dem Fazit, dass zunehmend mehr transversale Kompetenzen benötigt werden, wobei als wichtigste komplexes Problemlösen, IT-Kompetenzen, Flexibilität, Sozial- und Selbstkompetenzen im Bereich Kommunikation, Zusammenarbeit, Kundenorientierung gefragt

werden. Die Studie von GRAF u.a. (2020) zu benötigten Kompetenzen der künftigen Arbeitswelt sah den größten Bedarfszuwachs in digitalen Grundkompetenzen, Selbstreflexion, Selbstorganisation, Umgang mit Komplexität und Umgang mit Unsicherheit/Risiken.

Eine empirische Studie von ZINKE (2019) bestätigte den Trend, dass aufgrund der Digitalisierung überfachliche Fähigkeiten im Bereich der Selbstkompetenz eine wichtige Rolle für die berufliche Handlungsfähigkeit spielen:

„Die wachsende Dynamik sich ändernder Arbeitsaufgaben kann am besten durch die Stärkung einer allgemeinen berufsbezogenen Handlungskompetenz und weniger durch die nur immer neue Aneignung berufsspezifischer Kompetenzen gemeistert werden. Folgende Kompetenzen sind aus der Sicht der Befragten besonders bedeutsam: Lernkompetenz, berufsspezifisches Können und Wissen, Prozess- und Systemverständnis, digitale Kompetenzen, Flexibilität/Spontaneität.“ (ZINKE 2019, S.71)

ZINKE sah deshalb die Notwendigkeit, berufsübergreifende Kompetenzen in den beruflichen Ausbildungsplan zu integrieren.

PEIFFER u.a. (2020) gelangten in ihrer empirischen Studie zur digitalen Kompetenzüberzeugung am Arbeitsplatz zu dem Resultat, dass Selbstkonzept und Selbstwirksamkeit eng damit verbunden sind, wie Individuen mit digitalen Systemen interagieren, und sie wichtig seien im Umgang mit digitalen Ressourcen. Deshalb sei es bei förderlichen Trainingsansätzen, wie das Schaffen positiver Bewältigungserfahrungen im Umgang mit digitalen Systemen oder das Bereitstellen von gezieltem Feedback von Vorgesetzten bei der Erprobung neuer digitaler Systeme wichtig, darauf zu achten, dass Lernende ihre Erfolge auf die eigene Kompetenz und Misserfolg auf mangelnde Übung statt auf mangelnde Kompetenz zurückführen. Diese Schlussfolgerung stützte wiederum die Annahme ARNOLDS, dass das Zutrauen in die eigene Kompetenz nicht aufgebaut werden kann, wenn Selbstwirksamkeit nicht erfahren wird durch erfolgreiche Anwendung der eigenen Qualifikation (ARNOLD & ERPENBECK 2021).

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)

Es gab verschiedene Systematisierungsversuche zum inflationären Begriff der Schlüsselkompetenzen. SCHARNHORST u.a. (2018) zufolge gibt es vier Kategorien fächerübergreifender Kompetenzen, die für die DiCoSP - Studie interessant waren:

- Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz (= FMSS) als zentrale Elemente der beruflichen Handlungskompetenz;
- Allgemeine reflexive Kompetenzen, z.B. Kritik- und Urteilsfähigkeit, vorausschauendes Denken, Planen, Umgang mit Komplexität, die eine steuernde Funktion haben, indem sie die Nutzung vorhandener Kompetenzen und den Erwerb neuer Kompetenzen unterstützen durch das zugrundeliegende Bewusstsein über das eigene Wissen und die eigenen Lern- und Denkprozesse.
- Kompetenzen für lebensbegleitendes Lernen werden als Selbstkompetenz angesehen. Entsprechend des "Europäischen Rahmens für Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen" (RAT DER EUROPÄISCHEN UNION 2018) ist DK eine der acht Schlüsselkompetenzen lebenslangen Lernens und Lernfähigkeit eine weitere. Die fehlende empirische Evidenz der acht Schlüsselkompetenzen wird häufig kritisiert (SCHARNHORST & KAISER 2018).
- Sprach- und Kommunikationskompetenzen werden als transversal angesehen, da sie die mündliche und schriftliche sowie die interkulturelle und situationsgerechte Kommunikation in Mutter- und Fremdsprachen unterstützen.

Die überfachlichen Kompetenzkategorien existieren nicht trennscharf nebeneinander und können nicht unabhängig von fachlichen Kompetenzen gesehen werden, vor allem nicht von FMSS und reflexiven Kompetenzen. Schlüsselqualifikationen und -kompetenzen sind zwar berufs- und fächerübergreifend, aber ihr Erwerb ist an die Bewältigung konkreter gesellschaftlicher, beruflicher oder schulischer Anforderungen gebunden und wird zusammen mit berufsspezifischen Kompetenzen vermittelt und wirksam. DK kann dementsprechend als fach- und berufsübergreifende Schlüsselkompetenz eingeordnet werden, die mit anderen Schlüsselkompetenzen verbunden ist. Im digitalen Kompetenzrahmen für SP wurden deshalb FMSS als zentrale Klassen der Handlungskompetenz aufgenommen, in die weitere Schlüsselkompetenzen integriert wurden, weil

- a) berufsübergreifende Schlüsselkompetenzen eine wichtige Unterstützung für den Erwerb und die Umsetzung DK darstellen;
- b) berufsübergreifende Schlüsselkompetenzen relevant sind für einen Arbeitskontext unter digitalen Bedingungen.

3.4.KOMPETENZKLASSEN

Im hochschuldidaktischen Bereich griff vor allem ORTH (1999) in ihrer Dissertation die Idee der "Schlüsselqualifikationen" auf, wobei sie eine

Brücke zwischen der fachwissenschaftlich ausgerichteter Hochschullehre und dem handlungsorientierten Praxisbezug herzustellen versuchte. Sie legte einen Schwerpunkt auf die Auseinandersetzung unterschiedlicher wissenschaftlicher Schlüsselqualifikationskonzepte und deren Zuordnung zu pädagogischen (z.B. BUNK 1991, REETZ 1989, ROTH 1971, LAUR-ERNST 1996, FREUNDLINGER 1992, BECK 1995, NEGT 1998), psychologischen (z.B. DIDI/FAY/KLOFT/VOGT 1993, WEINERT 2002) und soziologischen Ansätzen (z.B. Geißler/ORTHEY 2002, LANDWEHR 1996). ORTH untersuchte die angeführten Modelle anhand der Frage, welche Kategorisierung von Schlüsselqualifikationen sowohl im wissenschaftlichen Kontext als auch in der Praxis des Arbeitsmarktes Bestand habe. Dieses Kriterium erfüllten die Konzepte von BUNK, REETZ, LAUR-ERNST und FREUNDLINGER, die die vier Bereiche Sozialkompetenz, Methodenkompetenz, Fachkompetenz und Selbstkompetenz (=FMSS) als Schlüsselqualifikationen ansahen.

KOPF/LEIPOLD/SEIDEL (2010) boten eine Beschreibung der vier Kompetenzklassen FMSS in der Hochschullehre, an der sich die DiCoSP - Studie orientierte (Abbildung 6).

ABBILDUNG 6 <i>FMSS nach KOPF/LEIPOLD/ 2010</i>	
Kompetenz (FMSS)	Definition
Fachkompetenz	Unter den Begriff Fachkompetenz fallen Fachkenntnisse und -methoden sowie deren Anwendung (kognitive und funktionale Dimension), die zur Bewältigung fachspezifischer Aufgaben erforderlich sind. Die Fachkenntnisse sollten dem aktuellen Stand der Forschung entsprechen und setzen sich aus Grund- und Spezialwissen aus dem jeweiligen Fachgebiet und den zugehörigen Wissenschaftsdisziplinen und Allgemeinbildung zusammen. Zur Wissensvertiefung sind darüber hinaus eine reflektierte Kenntnis und ein Verständnis der wichtigsten Theorien, Prinzipien und Methoden des Fachs erforderlich.
Methodenkompetenz	Unter Methodenkompetenz werden vom Fach unabhängig einsetzbare Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten verstanden, die es ermöglichen, neue und komplexe Aufgaben und Probleme selbstständig und flexibel zu bewältigen. Diese sind Voraussetzung für die Auswahl, Planung und Umsetzung sinnvoller Lösungsstrategien, wie Problemlösefähigkeit, Transferfähigkeit, abstraktes und vernetztes Denken, Analysefähigkeit, sicherer Umgang mit dem Computer , Fremdsprachenkenntnisse.
Sozialkompetenz	Als Sozialkompetenz werden Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten in Bezug auf Kommunikation, Kooperation und Konflikte in intra- und interkulturellen Kontexten bezeichnet. Sie befähigen den Menschen, in Beziehungen zu Mitmenschen der Situation angemessen zu handeln sowie individuelle und gemeinsame Ziele zu realisieren. Mit einer kommunikativen Kompetenz sollen (fachbezogene) Positionen und Problemlösungen rezipiert, formuliert und argumentativ verteidigt werden können, um den Austausch mit Fachvertretern und Laien zu gewährleisten, z.B. durch Moderations- und Präsentationsfähigkeiten. Kooperationsfertigkeiten umfassen die Kenntnis und Beherrschung diverser Methoden für das Management der Zusammenarbeit in Gruppen, wie z.B. Verständnis von Organisationsstrukturen, Rollenflexibilität, die Steuerung und Unterstützung von Gruppenentwicklungen so-

	wie die Formulierung und Umsetzung kollektiver Strategien. Konfliktfähigkeit betrifft sowohl Verständnis für Funktion und Sinn von Konflikten als auch die Erkenntnis und konstruktive Bewältigung von Konflikten.
Selbstkompetenz	<p>Als Selbstkompetenz gelten die Fähigkeit und Bereitschaft, sich selbst zu entwickeln und die eigene Begabung, Motivation und Leistungsbereitschaft zu entfalten sowie die Entwicklung von spezifischen Einstellungen und einer individuellen Persönlichkeit. Wichtige Aspekte der Selbstkompetenz sind z. B.</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Selbstmanagement, wie die Fähigkeit, mit Stress umgehen zu können und sich selbst zu motivieren sowie das Setzen und Realisieren persönlicher Ziele; ○ die Entwicklung eines ethischen Bewusstseins und individueller Einstellungen in Bezug auf Mitmenschen, Dinge oder Ziele; ○ ein Bewusstsein für die eigene Identität und die eigene Einordnung in gesellschaftliche und soziale Rahmungen, z. B. ein Verständnis für die eigene Rolle und die Gestaltung des eigenen Lebens im Spannungsfeld von Beruf und Freizeit.

Diese Einteilung in Kompetenzklassen geht ursprünglich zurück auf die ‚Pädagogische Anthropologie‘ von ROTH (1968 und 1971). Sie ist durch die Definition des Kompetenzbegriffs, die Orientierung an Handlungsfähigkeit und insbesondere durch die Einführung der Trias aus Selbstkompetenz, Sachkompetenz und Sozialkompetenz bis heute grundlegend für die Kompetenzdiskussion.

Unter Kompetenz verstand ROTH: *„Mündigkeit ist als Kompetenz zu interpretieren, und zwar in einem dreifachen Sinne: a) als Selbstkompetenz, d. h. als Fähigkeit, für sich selbst verantwortlich handeln zu können, b) als Sachkompetenz, d. h. als Fähigkeit, für Sachbereiche urteils- und handlungsfähig und damit zuständig sein zu können und c) als Sozialkompetenz, d. h. als Fähigkeit, für sozial, gesellschaftlich und politisch relevante Sach- oder Sozialbereiche urteils- und handlungsfähig und also ebenfalls zuständig sein zu können.“* (ROTH 1971, S.81)

Die Persönlichkeitstheorie von ROTH bezog sich wiederum auf WHITE (1959), der den Kompetenzbegriff im Rahmen der Motivationspsychologie entwickelte. Er sah die Entwicklung grundlegender Handlungsfähigkeiten weder als angeboren noch als Ergebnis einer Reifung an, sondern als Selbstorganisation jeder Person durch lange Lernprozesse. Er ging von einem intrinsisch motivierten Bedürfnis menschlichen Handelns aus, das auf die Ausbildung erforderlicher Fähigkeiten drängte. Anwendung und Gebrauch der Kompetenz führte im Sinne von WHITE zu individueller Leistungsfähigkeit und zu Performanz (GRUNDERT 2012).

Der Kompetenzansatz von WHITE wurde von DECI und RYAN (1985) in ihrer Theorie der Selbstbestimmung aufgegriffen. Darin wurde der Wunsch, sich selbst als kompetent zu erleben als intrinsisches menschliches Grundbedürfnis aufgefasst und das Erleben der eigenen Selbstwirksamkeit als Motivationsfaktor für die Entwicklung von Kompetenzen. Men-

schen wählen daher jene Herausforderungen, die weder zu einfach noch zu schwierig sind, aber in jedem Fall eine Ausweitung der erworbenen Fähigkeiten erfordern. Wird eine solche optimale Herausforderung gefunden, wird kontinuierlich an ihrer erfolgreichen Bewältigung gearbeitet. Das Bedürfnis nach Kompetenz und Selbstbestimmung bringt Menschen in einen Kreislauf von Suche und Bewältigung der Herausforderungen.

Eine Studie von LÜHR u.a. (2020) zu der Frage, wie Menschen die DT erleben, führte zu dem Ergebnis, dass eine ängstlich - skeptische oder aufgeschlossene Haltung davon abhängt, wie die Auswirkung der DT auf die eigene Handlungsfähigkeit erlebt wird. Dieses Ergebnis bestätigte wichtige Annahmen von DECI und RYAN. Es wurde deshalb in der Auswertung der DiCoSP – Onlinebefragung von SP analysiert, ob ein Zusammenhang zwischen der Haltung zur DT und DK gefunden werden kann.

ROTH sah Kompetenzen im Einklang mit WHITE als individuelle Fähigkeiten im Sinne von Dispositionen für Handeln und Urteilen. Er beschrieb die menschliche Handlungsfähigkeit auf verschiedenen Entwicklungsstufen mit der mündigen moralischen Entscheidungshandlung als höchster Stufe. Kompetenz bedeutet für ROTH nicht die Entwicklung geistiger Kräfte, sondern ist für ihn Ausdruck „kritisch-verantwortungsvoller“ und „kritisch-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)

JÄGER (2001) und BRATER (2016) teilten diese Ansicht: *„Durch das synergetische Zusammenwirken und Vernetzen von Sozial-, Persönlichkeits-, Methoden- und Fachkompetenz entsteht die Handlungskompetenz.“* (JÄGER 2001 S.135) *„Kompetenz bedeutet in diesem Sinn, dass eine Person zu genau diesem Zusammenwirken „selbstorganisiert“ (also ich-stark und autonom) in der Lage ist.“* (BRATER 2016, S.211)

In der beruflichen Aus- und Weiterbildung hat sich Roths Kompetenzverständnis als ‚berufliche Handlungskompetenz‘ durchgesetzt, die im Sinne einer ‚Superkompetenz‘ interpretiert werden kann als *„die Befähigung des Einzelnen zum eigenverantwortlichen und umfassenden beruflichen Handeln in unterschiedlichen Kontexten [...] Kompetenz ist auf die Persönlichkeit (Werte, Emotionen, Motive und Motivationen) des Einzelnen bezogen und verfolgt damit einen ganzheitlichen Anspruch. Im Mittelpunkt der Betrachtung steht dabei die umfassende berufliche Handlungsfähigkeit, zusammengesetzt aus einem Bündel von Fachkompetenzen, Methodenkompetenzen, Sozialkompetenzen und personalen Kompetenzen; diese schaffen die Basis für das selbstständige Planen, Durchführen und Bewerten der übertragenen Arbeiten und Aufgaben sowie für die Reflexion des eigenen beruflichen Handelns.“* (FRANK & SCHREIBER 2006, S.8)

In der Fachliteratur herrschte größtenteils Einigkeit darüber, dass berufliche Kompetenz über die vier Kompetenzklassen der Fach-, Sozial-, Methoden- und Personalkompetenz konstruiert wird und Kompetenz ein subjektbezogener Ansatz ist (FREY 2006). Diverse Kompetenzkonzepte im beruflichen sowie im wissenschaftlichen Bereich knüpften an diese durch ROTH eingeführte Klassifikation an und erweiterten sie z.T. durch Ausdifferenzierung von Sachkompetenz in Fach- und Methodenkompetenz (ANHANG 1). Das Modell der ‚Berliner Transferstelle Zusatzqualifikationen für digitale Kompetenzen‘ (SCHRÖDER 2018) zeigte, dass diese Kompetenzklassifizierung auch im Rahmen digitaler Kompetenzen eine sinnvolle Anwendung finden kann.

Handlungsbasierte Kompetenzmodelle, wie das von REETZ, JÄGER, ERPENBECK, waren kompatibel mit dem Konzept des ‚Frankfurter Dreieck‘, das aus der Informatik stammte und in deutschsprachigen Ländern Europas ein zentrales Element in der Entwicklung eines Konzeptes zur Bildung in einer digital vernetzten Welt war (WEICH 2019). Das ‚Frankfurter Dreieck‘ ging davon aus, dass die Erscheinungsformen der Digitalisierung verschiedene, sich gegenseitig beeinflussende Aspekte haben, nämlich eine technologische, gesellschaftlich-kulturelle und anwendungsbezogene Perspektive. Die anwendungsbezogene-interaktive Perspektive (wie nutze ich das?) erfordert Handlungskompetenz und personale Kompetenz, die gesellschaftlich-kulturelle (wie wirkt das?) soziale Kompetenz, die technologische Perspektive (wie funktioniert das?) Fach- und Methodenkompetenz. Diese drei Perspektiven wurden bei der Konstruktion im DiCoSP Kompetenzrahmens berücksichtigt in Form der Kompetenzklassen FMSS.

Aufgrund der Konvergenz schloss sich die DiCoSP - Studie dem Verständnis an, dass

- ‚Kompetenz‘ eine Bereitschaft zum beruflichen Handeln durch selbstorganisierte Bündelung der vorhandenen Ressourcen eines SP ist. Dieses Verständnis bildet den Kern der Kompetenz als Selbstorganisation;
- ‚Kompetenz‘ eine Bündelung der Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz ist;
- ‚Kompetenz‘ als Zeichen von „Mündigkeit“ eine kritische, verantwortungsvolle und kreative Einstellung beinhaltet;
- ‚Selbstwirksamkeit‘ eine wichtige Bedingung des Kompetenzerwerbs ist,
- ‚Kompetenz‘ situations- und kontextspezifisch ist und erlernt wird.

3.5. TAXONOMIEN

Die Debatte um Schlüsselkompetenzen mündete u.a. in den ‚Europäischen Referenzrahmen Schlüsselkompetenzen für Lebenslanges Lernen‘ (RAT DER EUROPÄISCHEN UNION 2018). Der darin benutzte Kompetenzbegriff zielte auf

Mündigkeit. Er umfasste persönliche, soziale und auch arbeitsmarktbezogene Aspekte. „Schlüsselkompetenzen sind diejenigen Kompetenzen, die alle Menschen für ihre persönliche Entfaltung und Entwicklung, Vermittelbarkeit, soziale Inklusion, eine nachhaltige Lebensweise, ein erfolgreiches Leben in friedlichen Gesellschaften, eine gesundheitsbewusste Lebensgestaltung und aktive Bürgerschaft benötigen.“ (RAT DER EUROPÄISCHEN UNION 2018, S.7)

Eine Theorie der überfachlichen Kompetenzen ist bis heute nicht verfügbar, so dass lediglich Teilmodelle zur Klärung einzelner überfachlicher Kompetenzen herangezogen werden können.

Die theoretische Konzeptualisierung des Kompetenzbegriffs im Europäischen Referenzrahmen Schlüsselkompetenzen für Lebenslanges Lernen und im EQR (COUNCIL OF THE EUROPEAN UNION 2008) wurde von WINTERTON, DELAMARE-LEDEIST & STRINGFELLOW (2006) entwickelt. Der Referenzrahmen definierte die Begriffe der KAS und Kompetenz folgendermaßen:

„Für die Zwecke dieser Empfehlung werden Kompetenzen als eine Kombination aus Kenntnissen, Fertigkeiten und Einstellungen definiert, wobei

- a) Kenntnisse Fakten und Zahlen, Konzepte, Ideen und Theorien umfassen, die bereits etabliert sind und das Verständnis eines bestimmten Bereichs oder Fachgebiets fördern;*
- b) Fertigkeiten als die Fähigkeit definiert sind, Prozesse auszuführen und vorhandenes Wissen einzusetzen, um so Ergebnisse zu erzielen;*
- c) Einstellungen die Bereitschaft, zu handeln oder auf Ideen, Personen oder Situationen zu reagieren, sowie entsprechende Denkmuster beschreiben.“* (EUROPÄISCHE KOMMISSION 2018, S.1)

Das theoretische Konzept mit der Nutzung von KAS als Typologie ist unsystematisch, weil

- die Grundlage für die Entwicklung, Erfassung und Bewertung von Kompetenzen und KAS fehlt (COLES & OATES 2015),
- das Verhältnis von Wissen und Handeln (FISCHER 2010) nicht geklärt ist,
- es keine theoretisch fundierten Lernergebniskonzepte gibt.

Trotz aller Kritik hat sich diese Kategorisierung in Europa durchgesetzt. Wie die Synergiebildung der Trias bei ROTH (1971) zur Handlungsfähigkeit führt, so betonen SCHARNHORST UND KAISER (2018) diese Synergiebildung auch für die Typologie der KAS: „Diese Ressourcen werden nicht im ‚luftleeren Raum‘, sondern immer im Zusammenhang mit dem Aufbau einer Kompetenz zur Bewältigung einer bestimmten Situation erworben.“ (SCHARNHORST & KAISER 2018, S.77)

Sowohl der Europäische Referenzrahmen zu Schlüsselkompetenzen für Lebenslanges Lernen als auch der EQR griff angesichts des Mangels theoretischen Unterbaus auf bestehende Taxonomien zurück, vor allem der nach BLOOM (1972) und KRATHWOHL (1975). BLOOM und KRATHWOHL

erarbeiteten ein Klassifikationssystem mit drei Hauptbereichen, denen Lernziele zugeordnet wurden:

- Kognitive Lernziele umfassten das Erinnern oder Reproduzieren des Gelernten und Problemlösen: der Lernende identifizierte das Hauptproblem und ordnet es neu und kombinierte es mit vorher gelernten Methoden, Ideen und Verfahren;
- Affektive Lernziele bezogen sich auf Emotionen, wie die Motivation, Interessen, Einstellungen, Wertschätzungen, Werte oder Haltungen, komplexere Persönlichkeitseigenschaften;
- Psychomotorische Lernziele betonten muskuläre oder motorische Fertigkeiten und bezogen sich auf den Umgang mit (technischen) Geräten und Verfahren, mit Gegenständen oder Handlungen, die eine neuromuskuläre Koordination erforderten.

Der Schulpsychologe KRATHWOHL entwickelte auf der Basis der BLOOMschen Taxonomie die affektive Domänentaxonomie nach dem Prinzip der Internalisierung. Internalisierung wurde als Prozess verstanden, bei dem der Affekt einer Person gegenüber einem Objekt von einer allgemeinen Bewusstseinsstufe zu einem Affekt internalisiert wird, der das Verhalten konsequent lenkt und kontrolliert (ANDERSON & KRATHWOHL 2001).

KRATHWOHL teilte kognitive Prozesse in sechs verschiedene Kategorien: erinnern, verstehen, analysieren, anwenden, bewerten und gestalten. Durch die Bezugnahme auf diese Taxonomien wurde eine Niveauunterscheidung beim EQR begründet, die sich auch im Europäischen Digitalen Kompetenzrahmen für Staatsbürger (CARRETERO GOMEZ & VUORIKARI & PUNIE 2017) wiederfindet. KIESLER (2020) konnte in ihrer Untersuchung nachweisen, dass die Taxonomie nach KRATHWOHL geeignet ist, um DK modellieren und klassifizieren zu können.

Sowohl der Ansatz der Handlungskompetenz als auch die Taxonomie der Lernziele haben in der Auseinandersetzung zum Kompetenzkonzept weite Verbreitung gefunden. Sie unterscheiden sich perspektivisch, indem Handlungskompetenz von der individuellen Kompetenz ausgeht und die Taxonomien vom Lernprozess.

Der ‚Europäische Referenzrahmen Schlüsselkompetenzen für Lebenslanges Lernen‘ beeinflusste europäische Standards als Ergebnis der europäischen Zusammenarbeit im Bereich allgemeiner und beruflicher Bildung, in der es um die Festlegung gemeinsamer Ziele und Indikatoren ging. Da der Referenzrahmen alle Begriffe ‚Kompetenz‘, ‚Schlüsselkompetenz‘ als auch ‚digitale Kompetenz‘ definierte, wurde er im digitalen Kompetenzrahmen dieser Studie berücksichtigt. Mangels fundierter theoretischer Grundlagen berufsübergreifender Kompetenzen und angesichts der weiten Verbreitung der WINTERTON und BLOOM/KRATHWOHL – Taxonomien wurden diese im DiCoSP – Modell berücksichtigt. Ein Überblick zur Kategorisierung

der Grundlagen DK in dieser Studie anhand der Taxonomien nach BLOOM/KRATHWOHL befindet sich im ANHANG 2.

Die DiCoSP Studie übernahm die Interpretation, dass

- Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie Einstellungen (KAS) Grundlagen der Kompetenz sind,
- DK im engen Zusammenhang steht mit anderen Schlüsselkompetenzen,
- DK den Rang einer Kulturtechnik hat,
- DK ein Leben lang durch formales, nichtformales und informelles Lernen in allen Umgebungen erworben wird.

3.6. KOMPETENZ ALS SELBSTORGANISATION

ERPENBECK entwickelte ein international anerkanntes Modell eines handlungstheoretischen Kompetenzverständnis mit einem systemtheoretisch und konstruktivistisch orientierten Ansatz. Er verstand unter ‚Kompetenz‘:

"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... 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." (ERPENBECK 2010, S.52)

Kompetenz war nach ERPENBECK Teil der Persönlichkeit, aber keine Persönlichkeitseigenschaft (ERPENBECK & HASEBROOK 2012). Der begriffliche Zusammenhang von Selbstorganisation und Kompetenz knüpfte an die Humboldt'sche Bildungstradition an, in der die Selbstkultivierung des Subjekts als vorrangig gegenüber ihrem gesellschaftlichen Nutzen gesehen wurde. Sein Modell baute auch auf dem Kompetenzbegriff von WHITE (1959) und ROTH (1971) auf und war in seiner Klassifizierung der Kompetenz den Modellen von REETZ (1999a) und JÄGER (2001) ähnlich. Im Gegensatz zu REETZ und JÄGER stellte ERPENBECK nicht die Handlungskompetenz, sondern die Selbstorganisationsfähigkeit in das Zentrum seines Modells, wobei ERPENBECK selbst und DÖRGE (2012) Gemeinsamkeiten betonten:

„Unter Handlungskompetenz und Selbstorganisationsfähigkeit werden Fähigkeiten verstanden, die den Besitzer in die Lage versetzen, seine erlangten Kenntnisse, Fertigkeiten und Verhaltensweisen im persönlichen, beruflichen und gesellschaftlichen Lebensbereich anzuwenden und zielorientiert umzusetzen. Weiterhin umfassen diese Begriffe auch dispositionale und volitionale Aspekte, also nicht nur die Anwendung von Fähigkeiten, sondern auch den Willen hierzu.“ (DÖRGE 2012, p.118)

ERPENBECK vertrat die Auffassung, dass Kompetenzen als Disposition selbstorganisiert Handeln erzeugen. Eine solche Interpretation erlaubte es, Kompetenzen über Performanz zu erfassen. Dieses Verständnis des Zusammenhangs von Kompetenz und Performanz (ERPENBECK & GROTE & SAUTER 2017 a, S.XVI) konnte im Sinne CHOMSKY'S (1965) als generatives Verhältnis interpretiert werden.

ERPENBECK hielt seinen Ansatz für kompatibel mit dem EQR, da verantwortliche Selbstorganisationsfähigkeit im personalen, aktiv-situationsbezogenen, fach-methodischen und sozialen Bereich im Kompetenzverständnis enthalten waren (ERPENBECK & VON ROSENSTIEL 2007b, p. XIV).

Interessant war das Konzept von ERPENBECK für die DiCoSP- Studie, weil es sich insbesondere auf die Anforderungen der DT bezog: *„Kompetenz ist die Fähigkeit, in unerwarteten, offenen Situationen selbstorganisiert und kreativ zu handeln (Selbstorganisationsdispositionen).“* (ERPENBECK 2012b, p.24)

„Selbstorganisation – der Begriff meint ein durch Theorien (Synergetik, Autopoiese, Konstruktivismus, systemisches Herangehen) abgestütztes Verständnis des kreativen Umgangs mit Offenheit und Unsicherheit... Neu ist, dass diese Fähigkeit mit der Dynamisierung und Globalisierung von Erkenntnissen, Lebensprozessen, ökonomischen und politischen Umbrüchen zur Anforderung an immer mehr Menschen in immer mehr Alltags- und Arbeitssituationen wird.“ (ERPENBECK & HASEBROOK 2012, S.237)

ERPENBECKs Begriff der Selbstorganisation fand eine Grundlage in der Theorie Schmidts (2005) zur kognitiven Autonomie. SCHMIDT ging davon aus, dass der Weg vom Lernen zum Selbstlernen, von der Beobachtung zur Selbstbeobachtung in Lehr- und Lernprozessen erfolgen muss, weil kognitive Systeme sich ständig mit ihrer Umwelt in Beziehung setzen müssen, damit sie sozial handlungsfähig bleiben. ERPENBECK erläuterte sein Konzept in diesem Zusammenhang:

„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. ... Kompetenzorientierte Lernarrangements umfassen neben Wissen auch Werte, Regeln, Normen und Erfahrungen. Auch Gefühl, Intuition und Kreativität spielen eine entscheidende Rolle im Umgang mit Wissen... Die Digitalisierung gibt dieser Entwicklung einen ungeheuren Geschwindigkeitsschub, der es unvermeidbar macht, tatsächlich mit diesen neuen technologischen Lernmethoden zu arbeiten. ... 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)

Der Aspekt der Selbstorganisation im Kompetenzbegriff entwickelte sich vor allem seit den 70iger Jahren aufgrund neuer Erkenntnisse der Biologie, der Neurowissenschaften (HÜTHER 2016, MATURANA u.a. 1990, ROTH & SCHWEGLER 1980) und Synergetik (HAKEN & SCHLEPEK 2010), die zur Entwicklung einer Theorie der Selbstorganisation komplexer Systeme beigetragen haben. Mit diesen Modellen ließ sich das spontane Entstehen und Verändern von Ordnungsmustern in komplexen, offenen, dynamischen und nichtlinearen Systemen erklären. Die Anwendung zentraler theoretischer Begriffe der Selbstorganisation schien in der Psychologie vielversprechend zu sein, da sie eine Verhaltensanalyse von Personen im sozio-kulturellen Kontext, wie dem digitalen Raum, ermöglichte (TSCHACHER 1997).

Nach MATURANA & VARELA (1990) bilden selbstorganisierte Systeme eine eigene, stabile Ordnung mit systemeigenen Elementen. Eine Organisation, ein Team oder eine Person nutzt die eigene erworbene Kompetenz, um - aus biologischer Perspektive das eigene Fortbestehen - aus psychologischer Sicht ihre Selbstbestimmung auch unter digitalen Bedingungen sicherzustellen. Unter Selbstorganisation sollte in dieser Studie die Herstellung einer Ordnung verstanden werden mithilfe der Selbstregulation durch innere Strukturierung, mithilfe der Selbststeuerung durch äußere Strukturierung und mithilfe der Selbstbestimmung (DECI & RYAN, 1985) durch Passung innerer und äußerer Strukturierung (REINMANN 2009). Selbstorganisation unterliegt persönlichen (WIRTH & LEUTNER 2006) und situativen Voraussetzungen, wie z.B. Datenschutzregelungen.

Wichtige Hypothesen der Selbstorganisationstheorien sind:

- Menschen sind komplexe Systeme in einem komplexen Bedingungsgefüge mit verschiedenen Einflussgrößen (z. B. soziale, psychologische, Umwelt).
- Selbstorganisation erzeugt das spontane Auftreten neuer Strukturen und Verhaltensweisen.
- Sich selbst organisierende Systeme, wie Personen oder Organisationen, besitzen eine Eigendynamik aufgrund des Spannungsfeldes zwischen Erhalt der Stabilität und bestmöglicher Anpassung an Umweltanforderungen. Sobald ein kritischer Punkt erreicht wird, tritt eine Destabilisierung der bewährten Ordnung („Chaos“) ein. Ihr folgt eine Phase der Neukonstituierung auf einem höheren Niveau. Es handelt sich nicht um eine kontinuierliche Entwicklung, sondern vielmehr um „qualitative Sprünge“. Dadurch ist die Entwicklung sich selbstorganisierender Systeme nicht langfristig vorhersagbar.

Der Aspekt der Selbstorganisation im Kompetenzbegriff war ein geeigneter Ansatz für den Umgang mit beruflich komplexen, instabilen, krisenhaften Situationen aufgrund der DT. Ein Beispiel für diesen Mechanismus bot der Jahresbericht 2020 eines Schulpsychologischen Dienstes in der CH (s. S.9), der unter dem Eindruck der Covid-19-Pandemie mit der Notwendig-

keit der Digitalisierung schulpsychologischer Dienste („*sofortiger digitaler Anpassungsdruck*") entstand. Die Situation rief Instabilität hervor („*Physische Präsenz lässt sich nur teilweise online simulieren, um therapeutisch nutzbar zu sein.*") SP sahen sich neuen Strukturen/Verhaltensweisen gegenüber („*Es war Neuland, Abklärungsgespräche mit Eltern und Lehrkräften «online» durchzuführen.*"). Es wurde so gut es ging auf vertraute Formen – Erhalt der Stabilität - zurückgegriffen („*Hinsichtlich unserer IT-Versorgung waren wir bereits in einer guten Ausgangsposition; so konnte das SPD-Team ... sofort auf eine Citrix-Remote-Umgebung zugreifen*"). Es erfolgten Anpassungsprozesse („*Kauf und Anwendung einer neuen Falldatenbank*", „*Auch die Schulpsychologischen Dienste sollten bei einer solchen Entwicklung ihre Angebote erweitern und auf die neuen Problemstellungen hin ausrichten*"), um Stabilität in Form der Fortsetzung schulpsychologischer Dienstleistungen herzustellen. Diese Selbstorganisationsfähigkeit nannte ERPENBECK Kompetenz.

Das Sieben-Phasen-Modell von STREICH (1997) zur Bewältigung von Veränderungsprozessen korrespondierte mit der Sichtweise der Selbstorganisation. Es wurde in der DiCoSP - Studie berücksichtigt, um Verarbeitungsmechanismen der SP im Prozess der DT darstellen zu können. Schulpsychologische Dienste galten dann als resilient in Bezug auf DT, wenn sie

- mit den ‚VUKA‘ -Herausforderungen umgehen konnten,
- mit Krisensituationen umgehen konnten,
- langfristig als Dienst überlebensfähig waren (FINKE 2014).

Nach WÜTHRICH (2015) kann eine resiliente Organisation mit Schocks und Störungen selbstregulierend umgehen, indem eine Balance zwischen den Elementen Robustheit, Agilität und Stabilität hergestellt wird (WÜTHRICH 2015).

ERPENBECK unterschied zwischen drei Kompetenzarten: Basiskompetenzen, abgeleitete Kompetenzen und querliegende Kompetenzen (HEYSE & ERPENBECK 2009). Die vier Basiskompetenzen mündeten in Selbstorganisationsfähigkeit, die zur Handlungsfähigkeit einer Person führte:

- **(P) Personale Kompetenz** als die Dispositionen einer Person, reflexiv selbstorganisiert zu handeln, d.h. sich selbst einzuschätzen, produktive Einstellungen, Werthaltungen, Motive und Selbstbilder zu entwickeln, eigene Begabungen, Motivationen, Leistungsvorsätze zu entfalten und sich kreativ zu entwickeln und zu lernen. Diese psychologischen Aspekte werden von ERPENBECK als erlernbar eingeschätzt. Die Reflektion ist dabei ein essenzieller Bestandteil des Kompetenzerwerbs.
- **(A) Aktivitäts- und umsetzungsorientierte Kompetenzen** als Dispositionen einer Person, aktiv und gesamtheitlich selbstorganisiert zu handeln zur Umsetzung von Absichten, Vorhaben und Plänen –für sich selbst oder für andere und mit anderen, im Team, im Unternehmen, in der Organisation. Diese Dispositionen erfassen das

Vermögen, die eigenen Emotionen, Motivationen, Fähigkeiten und Erfahrungen und alle anderen Kompetenzen in die eigenen Willensantriebe zu integrieren und Handlungen erfolgreich zu realisieren.

- **(F) Fachlich-methodische Kompetenzen** als Dispositionen einer Person, bei der Lösung von Problemen selbstorganisiert mit fachlichen und instrumentellen Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten kreativ Probleme zu lösen, Wissen sinnorientiert einzuordnen und zu bewerten, Tätigkeiten, Aufgaben und Lösungen methodisch selbstorganisiert zu gestalten sowie die Methoden selbst kreativ weiterzuentwickeln.
- **(S) Sozial-kommunikative Kompetenzen** als Dispositionen, kommunikativ und kooperativ selbstorganisiert zu handeln, sich mit anderen kreativ auseinander- und zusammensetzen, sich gruppen- und beziehungsorientiert zu verhalten und gemeinsam neue Pläne, Aufgaben und Ziele zu entwickeln.

VON ROSENSTIELs Erläuterung der Basiskompetenzen verdeutlichte wiederum die Verankerung des ERPENBECK Konzeptes in der klassischen Kategorisierung in Fach-, Methoden-, Sozial- und Personalkompetenz:

„So betrachtet setzt das Konzept zum einen personale Kompetenz in dem Sinne voraus, dass selbstverantwortlich, an Wertorientierungen ausgerichtet, gehandelt wird. Dabei sollte man sehen, dass zunehmend nicht isoliert, sondern gemeinsam mit anderen – etwa Kollegen im Team, mit Vorgesetzten und Unterstellten, mit Kunden oder Kooperationspartnern aus unterschiedlichsten Kulturen oder mit Vertretern der Öffentlichkeit – gearbeitet wird. Entsprechend ist also darüber hinaus soziale und kommunikative Kompetenz erforderlich. Da es eine zunehmende Verwissenschaftlichung nahezu aller Lebensbereiche gibt, ist einschlägiges Wissen zu erwerben, jedoch jeweils im Sinne des Probehandeln kreativ in neuer Weise auf das Problem hin zu kombinieren und zu erproben, was nun wiederum eine erhebliche Fach- und Methodenkompetenz erfordert.“
(VON ROSENSTIEL 2001, S.31)

ERPENBECK selbst resümierte *„Abgesehen von Nuancen (getrennte Behandlung von Fach- und Methodenkompetenz, Selbstkompetenz statt Personaler Kompetenz) gehen nahezu alle handlungsbasierten Kompetenzüberlegungen von diesen drei Schlüsselkompetenzen aus.“* (ERPENBECK & HASEBROOK 2012, S.239)

Die Definition des Kompetenzbegriffs nach ERPENBECK wurde als Vorlage für die DICOSP – Definition genutzt, weil das Konzept kompatibel ist mit einem handlungstheoretischen Verständnis von Kompetenz, mit einem Kompetenzverständnis im Rahmen der Digitalisierung, mit der Konsensus fähigen Einteilung in vier Kompetenzklassen, mit grundlegenden politischen Bildungsinstrumenten in Europa. Die DiCoSP - Studie beschränkte sich dabei auf die vier Kompetenzklassen FMSS zum Zweck der Übersichtlichkeit. Die aktivitäts- und umsetzungsorientierte Kompetenz im ERPENBECK Modell wurde als Teil der Personalkompetenz interpretiert. Dies war vertretbar, wie VON ROSENSTIEL selber anführte: *„Diskussionen gibt es darüber, ob aktivitäts- und umsetzungsorientierte Kompetenzen eine eigene*

Klasse bilden sollten. Zuweilen werden sie nur als »Integral« der anderen aufgefasst... oder man ordnet die Aktivitäts- und Handlungskompetenz der Personalen Kompetenz, der Sozial-kommunikativen Kompetenz oder beiden zu." (ERPENBECK & VON ROSENSTIEL 2003, S.XVI)

Die Methodenkompetenz wurde – im Gegensatz zum ERPENBECK Modell – getrennt von der Fachkompetenz als vierte Kompetenz angeführt, da sie eine besonders wichtige Rolle einnahm als Kompetenzklasse für die meisten Grundlagen fachlicher Digitalkompetenz. Digitale Methoden können das Handlungsfeld der Schulpsychologie innovativ erweitern, so dass sie ein Schlüsselmerkmal aktiver Gestaltung digitalbezogener Schulpsychologie sind.

Entsprechend der o.g. Interpretation von ERPENBECK (2012) zum Verhältnis von Qualifikation und Kompetenz ging die DiCoSP - Studie davon aus, dass Kompetenz nicht nur eine Kombination von Wissen, Fähigkeiten und Einstellungen war, sondern dass diese Elemente konstituierend waren.

Für den DiCoSP Kompetenzrahmen wurde Folgendes aus den Vorlagen übernommen:

- ‚Kompetenz‘ ist eine Disposition zu professionellem Handeln durch selbstorganisiertes Bündeln vorhandener Ressourcen einer/s SP. Dieses Verständnis bildete den Kern der Kompetenz als Selbstorganisation;
- ‚Kompetenz‘ besteht aus den vier Kompetenzklassen Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbst-/Persönlichkeitskompetenz (FMSS);
- Jede Kompetenzklasse besteht aus Kenntnissen, Fähigkeiten und Einstellungen.

3.7. KOMPETENZERWERB

VON ROSENSTIEL wies daraufhin, dass es noch Forschungsbedarf im Bereich der Kompetenzentwicklung durch Selbstorganisation gab:

„Der Aufbau von Kompetenz, sei es auf fachlich-methodischem, sozial-kommunikativem oder personalem Feld, fordert selbstbestimmtes, selbstorganisiertes und selbstverantwortliches Handeln, das sich am authentischsten im Prozess der Arbeit selbst entfalten kann, wo es gilt, innovativ die sich stellenden Probleme zu lösen und dabei den Lösungsprozess zu reflektieren, zu korrigieren oder fortzuschreiben, um auf diese Weise den Kompetenzerwerb zu sichern... Das Wie aber bedarf dringend der Forschung, um Arbeit so gestalten zu können, dass sie nicht nur zu den festgelegten Sachzielen führt, sondern zugleich die Kompetenz der Arbeitenden verbessert....Angesichts der fraglos wachsenden Bedeutung des Lernens im Netz ist hier Forschung dringend erforderlich, um rechtzeitig Weichen zu stellen, bevor sich Suboptimales zu einer schwer veränderbaren Struktur verfestigt hat. Insbesondere gilt es danach zu fragen, wie das Lernen im Netz mit den anderen soeben skizzierten Formen des Lernens optimal

kombiniert werden kann, um zum Kompetenzerwerb beitragen zu können." (VON ROSENSTIEL 2001, S.35/36)

Die DiCoSP Studie leistete insofern einen Beitrag zu dieser Aufgabe, als sie den digitalen Kompetenzerwerb der SP analysierte.

Auch FRANKE (2005) wies darauf hin, dass es noch Forschungsbedarf gab zur Klärung der Frage, welche Kompetenzmerkmale Kompetenzentwicklung sichern, wie z.B. ein positiver emotionaler Bezug zum Gegenstandsbereich oder das positive Selbstwertgefühl des Akteurs.

Eine Kritik am Kompetenzverständnis durch Selbstorganisation war die ausschließliche Betonung der individuellen Verantwortlichkeit. Gerade berufliches Handeln erfolgt nicht im luftleeren Raum, sondern ist eingebunden in reale Strukturen, wie die Organisationsstruktur eines schulpsychologischen Dienstes. KIRCHHÖFER (2004) brachte diese Kritik auf den Punkt:

„Die in unserem Zusammenhang wesentliche Erkenntnis des Tätigkeitskonzepts ist es, dass mit der Entgrenzung der Arbeit und des Lernens die Individuen zwar lernen müssen, die Sinnggebung ihres Tuns aus sich selbst herauszugewinnen, aber dieser Selbstschöpfungsakt nicht die eines isolierten Menschen ist. Die Selbstschöpfung kann zu einer autistischen Reflexion werden, wenn der Bezug zum anderen verloren geht. Diese Identität – und hierin bestehen die Grenzen der Selbstorganisationstheorien – ist keine sich selbstgenügende Autopoiese, sondern aggregiert die in den kooperativen Tätigkeiten gewonnenen gemeinsamen Erfahrungen. Die Hypertrophierung des Selbst kann nicht vergessen machen, dass dieses Selbst eine vergesellschaftete und eine vergesellschaftende Gegebenheit ist... Mit dem Begriff Lernkultur werden schließlich diese Beziehungen von Individuum und Gesellschaft, Subjektivem und Objektivem, Verhältnissen und Verhalten zusammengefügt.“ (KIRCHHÖFER 2004, S.11)

Damit knüpfte KIRCHHÖFER an das bereits erwähnte Verständnis der DK als Agens einer Kulturentwicklung an und rechtfertigte es, in einen digitalen Kompetenzrahmen auch das Arbeitsumfeld einzubeziehen. DK allein wird die digitale Transformation der Arbeitswelt nicht bewältigen. Sie erfordert ebenso die strukturellen Voraussetzungen dafür in Aus- und Fortbildung sowie am Arbeitsplatz.

Ein modellhaftes Beispiel für die Einbeziehung des Arbeitskontextes in ein Kompetenzmodell fand sich im systemischen Konzept von DEHNBOSTEL (2005) zur reflexiven Handlungsfähigkeit, das die erworbenen beruflichen Kompetenzen in eine Organisationsstruktur integrierte.

Die DICOSP Studie präferierte diesen systemischen Blickwinkel und folgte den Überlegungen ERPENBECKs als einem der wenigen Kompetenzforscher, der die Rolle der Sozialisation berücksichtigte, indem er darauf hinwies, dass Werte in sozialen Situationen durch Interaktion erlernt und verinnerlicht werden. Angesichts

- der kulturellen Veränderung der Gesellschaft durch Digitalisierung,
- der Bedeutung der digitalen Infrastruktur für den Handlungsspielraum einer Person,
- der Annahme, dass digitaler Kompetenzerwerb auch eine Änderung der Arbeits- und Lernkultur zur Folge hat,

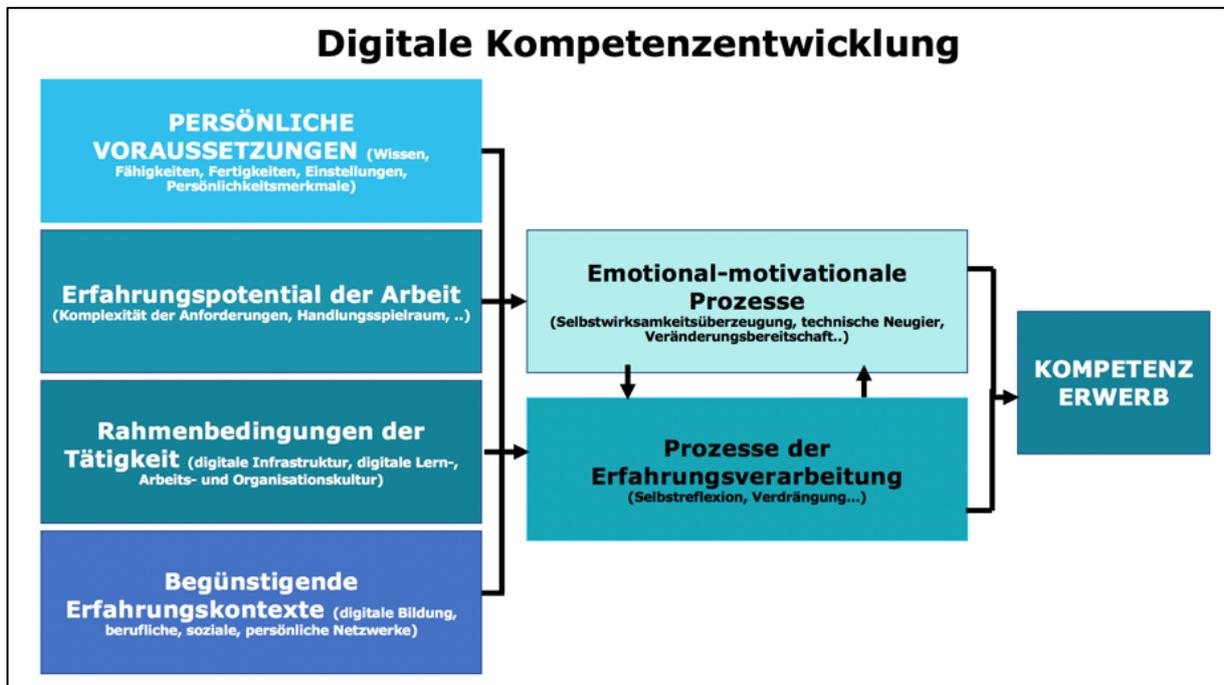


ABBILDUNG 7 eigene Darstellung in Anlehnung an FRANKE 2005, S.56

relativierte die DICOSP - Studie den subjektbezogenen Aspekt der Selbstorganisation, indem die beruflichen Kontextbedingungen als Einflussfaktor auf den Erwerb DK und die Performanz im digitalen Kompetenzrahmen Berücksichtigung fanden. Eine digital kompetente Organisation ist ein wesentlicher Kontext DK der praktisch tätigen SP, da die Organisation Kompetenz fordert, vermittelt und wirksam werden lässt (REINHARDT 2020, KAMPYLIS u.a.2015). Diese Überlegungen flossen im Modell der Determinanten digitalen Kompetenzerwerbs nach FRANKE (Abbildung 7) zusammen. Die DICOSP - Studie ging entsprechend des Modells davon aus, dass mehrere Faktoren für den Erwerb und die Umsetzung DK der SP in der beruflichen Praxis eine Rolle spielten. Wichtige Determinanten der Entwicklung von Kompetenz waren neben persönlichen Voraussetzungen begünstigende Erfahrungskontexte, das Erfahrungspotential der Arbeit und die Rahmenbedingungen der beruflichen Tätigkeit, die über emotional-motivationale Prozesse und Erfahrungsverarbeitung zum Erwerb von DK beitrugen.

ROTH (1971) vertrat die Auffassung, dass sich die Lernfähigkeit des Menschen zu produktiver Gestaltungskraft zu steigern vermag, welche die Grundlage für Kulturentwicklung bildet. Diese Idee ROTHs wurde von LANGEMEYER (2005) in Bezug auf den Arbeitskontext aufgenommen:

„Lernen lässt sich in solch einem umfassenden Sinne nicht nur als Aneignung kognitiver Strukturen und Verhaltensweisen, sondern potenziell auch als produktive Veränderung der Praxis, der Arbeitsmittel und -methoden, verstehen, und sowohl mit innerer (psychischer, kognitiver) als auch mit äußerer (sozialer, kultureller, gesellschaftlicher) Entwicklung verbinden.“ (LANGEMEYER 2005, S.13)

In diesem Zusammenhang war das umfassende Konzept von REETZ (1989) zur Systematisierung von Schlüsselqualifikationen hervorzuheben. Ihm ging es darum, den Begriff der Schlüsselqualifikation in ein Konzept der Persönlichkeitsentwicklung einzubinden im Gegensatz zum rein arbeitsmarktbezogenen Konzept von MERTENS (1974). REETZ schätzte das Konzept der Persönlichkeitsentwicklung von ROTH, da alle psychisch relevanten Systeme der Persönlichkeit, wie das Wollen, Fühlen, Denken, Lernen und Handeln, integriert sind. Er wies daraufhin, dass mit diesem Kompetenzverständnis eine veränderte, persönlichkeitsorientierte berufliche Ausbildungspraxis einhergeht (REETZ 1999a).

ROE (2002), der entscheidend an der Entwicklung des EUROPSY-Modells zu beruflichen Kompetenzen in der Psychologie beteiligt war, unterstrich, wie relevant dieses handlungstheoretische Verständnis der Kompetenz nach ROTH (1971) und REETZ (1999b) für Psycholog:innen ist, indem er kritisch anmerkte, dass Input- und Output Modelle im Hochschulwesen nicht hinreichend auf den Psychologenberuf vorbereiten, da sie kaum Persönlichkeitsmerkmale und Einstellungen berücksichtigen.

„Obwohl man argumentieren könnte, dass Einstellungen in Bildungssystemen im Allgemeinen unterschätzt werden und dass Einstellungen irgendwie durch ethische Kodizes adressiert werden, ist dies bemerkenswert, da Einstellungen gegenüber dem Klienten und dem Beruf vielleicht das herausragendste Merkmal sind, das Psychologen von anderen Fachleuten unterscheidet.“ (ROE 2002, S.196)

Er verwies im Sinne ARNOLDS und ERPENBECKs (2021) auf die Notwendigkeit praxisbasierter Kompetenzentwicklung in der Ausbildung von Psycholog:Innen: *„Da Kompetenzen nur in der Praxis erworben werden können, d. h. durch die Erfüllung der erforderlichen Aufgaben, Pflichten und Rollen, bedarf es eines Berufsausbildungssystems, das es Absolventen ermöglicht, aus der Praxis zu lernen, ohne die volle Verantwortung für Klienten zu tragen.“ (ROE 2002, S.198, freie Übersetzung)*

Im Sinn LANGEMEYERS (2005) bedeutete der Erwerb DK von SP gleichzeitig eine kulturelle Veränderung der schulpsychologischen Praxis unter digitalen Bedingungen, wie das bereits erwähnte Dreistufen-Modell von MARTIN (2008, S.167) verdeutlichte. Kompetenz im digitalen Zeitalter verlangte nach dem Verständnis von ERPENBECK & HEYSE & ARNOLD & VON ROSENSTIEL (2001, S.32) eine hohe Fähigkeit zur Selbstorganisation. Da Selbstorganisation nicht gelehrt werden kann, war eine neue Lernkultur mit eigener Lern- und Entwicklungsdidaktik erforderlich (ERPENBECK & SAUTER 2013; SAUTER 2016). Der Kompetenzerwerb wurde im ERPENBECK - Mo-

dell als ein lebensbegleitender individueller Lern- und Entwicklungsprozess mit unterschiedlichen Lernarten und Lernformen gesehen.

BRATER (2016) erläuterte, wie dieses Lernen im Rahmen der Hochschullehre aussehen kann: *„Damit wissenschaftliches Wissen zur Kompetenzbildung beitragen kann, brauchen Studierende praktische Erfahrungsräume und vielfältige, auch außerakademische Möglichkeiten, ihre Persönlichkeit zu entwickeln. Kompetenzbildendes und -reifendes Lernen ist eine Eigenbewegung, durch die die Lernenden Fähigkeiten zur selbstorganisierten und sachgemäßen Problemlösung entwickeln. Dieses Lernen bewegt sich in einer Lernumwelt, realisiert aber zugleich eine Lerninnenwelt (Selbstlernen). Kompetenzbildendes Lernen verlangt eine Veränderung der Lernkultur vom Input zur Infrastruktur, von der Fachsystematik zur Situationsdynamik (Lernen an und durch anforderungstypische Schlüsselsituationen) und von der Belehrung zum selbstgesteuerten Lernen...Zugleich wandelt sich die Rolle der Lehrenden grundlegend, und zwar vom „Be-Lehrer“ zum „Lern(prozess)begleiter“. Der Lernbegleiter stellt die Aufgabe und leitet die Reflexion an. Denn damit aus Erlebnissen Erfahrungen und aus Erfahrungen Kompetenzen werden, müssen die Erlebnisse und Erfahrungen reflektiert werden.“* (BRATER 2016, S.208)

Entsprechend dieses Ansatzes war das zentrale Anliegen der Lehre, Rahmenbedingungen und Gelegenheiten für Lernprozesse durch Selbstorganisation zu schaffen. Lernen wurde als selbstgesteuerter Prozess aktiver Aneignung durch Erfahrung und Reflektion der Erfahrung verstanden. (KOLB 1975, 1984). Das Konzept folgte dem lernpsychologischen Ansatz des Konstruktivismus (SIEBERT 1999). Der Konstruktionsprozess des Lernens fußte dabei auf reflexiver Kompetenz, die nach GREIF (2008) definiert werden konnte als ein Prozess, *„bei dem eine Person ihre Vorstellungen oder Handlungen durchdenkt und expliziert, die sich auf ihr reales und ideales Selbstkonzept beziehen. Ergebnisorientiert ist die Selbstreflexion, wenn die Person dabei Folgerungen für künftige Handlungen oder Selbstreflexionen entwickelt.“* (GREIF 2008, S.40)

ARNOLD (2014) brachte im Zusammenspiel zwischen Konstruktivismus und kognitiver Lernzieltaxonomie den Begriff der Ermöglichungsdidaktik (ARNOLD & SCHÖN 2019) ins Spiel, bei der selbstgesteuertes Lernen zum Erwerb von Handlungskompetenz im Mittelpunkt stand. Handlung und Kompetenz gehörten für ARNOLD zusammen, weil sich Kompetenz nur in einem situierten Lernprozess entwickelt. Beim situierten Lernen erfolgte Lernen in spezifischen Handlungs- und Erfahrungskontexten, die einen Interpretationshintergrund für die Bewertung der Lerninhalte lieferten und damit konkrete Lernerfahrungen bewirkten. ARNOLD (2017) wies auf das Paradox der Pädagogik bei der Anleitung zur Selbstorganisation hin und auf die Notwendigkeit des Paradigmenwechsels in der Bildung: *„Hierzu müssen sich Bildungsinstitutionen zu Räumen selbstorganisierten Lernens umgestalten, in denen vielfältige Zugänge zur Aneignung und Erprobung von Kompetenzen in einem Klima der Wertschätzung und der Begegnung offeriert und begleitet werden.“* (ARNOLD 2017, S.98)

Vor allem mit der Entwicklung des Web 2.0 erfolgte ein Paradigmenwechsel (REDECKER u.a. 2009a) in der Bildung in Richtung Selbstorganisation durch eine Bewegung gegen die Deutungsmacht von Experten, gegen fremdbestimmtes Lernen in geschlossenen Systemen. Ziele waren dabei offene Lernressourcen (z.B. Open Content/Science), Partizipation und soziale Netzwerkbildung (z.B. in Lern-Communities), die Verbreitung nutzergenerierter Inhalte (z.B. in Foto- oder Videoportalen), die Kreation des Selbst (z.B. in Form eigener Blogs oder Podcasts) sowie ein aktiv-konstruktives, selbstorganisiertes Lernen.

Konstruktivistisch orientierte Didaktiken hatten auch in der Ausbildung von SP Einzug gehalten, wie FUCHS & ROGMANN (2012) ausführten im Zusammenhang mit erfahrungsbasiertem Lernen als Modell für eine theoriegeleitete Schlüsselkompetenzvermittlung in psychologischen Studiengängen. Die Ausbildungsordnung zum ‚Master of Advanced Studies Schulpsychologie‘ an der Universität Zürich war ein Beispiel dafür:

„Die Studierenden haben insgesamt 35 Einheiten Selbsterfahrung zu absolvieren. ... Ziel der Selbsterfahrung ist insbesondere das Erkennen von eigenen Schwierigkeiten und Problemen sowie der eigenen Belastbarkeit und der Umgang mit Stress, Kritik, Überlastung, Gruppendruck, Diskriminierung, Missbrauch, Mobbing, etc. können Themen der Selbsterfahrung sein. In der Selbsterfahrung wird idealerweise das eigene Reagieren und Handeln im schulpsychologischen Alltag beleuchtet.“ (PSYCHOLOGISCHES INSTITUT UNIVERSITÄT ZÜRICH, S.8)

Der Zusammenhang von Kompetenzerwerb, Selbstwirksamkeit und Selbstorganisation ist für die Entwicklung eines digitalen Kompetenzrahmens der schulpsychologischen Praxis besonders relevant, da es um Erwachsenenbildung geht. MORRISON & ROSS & KEMP (2007) sahen folgende Kennzeichen der Erwachsenenbildung:

- Interesse an Nutzen und Relevanz der Fortbildungsinhalte für die berufliche Praxis;
- Bei Teilnahme hohe Motivation und Präferenz für klare Strukturen (Lernziele, Ablauf usw.);
- Effektiver Einsatz der eigenen Zeit;
- Interesse am Teilen der eigenen beruflichen und sozialen Erfahrungen in der Fortbildung;
- Präferenz für selbstorganisiertes und unabhängiges Lernen;
- Präferenz für die Rolle Lehrender als Begleiter von Lernprozessen;
- Interesse an Teilhabe an Entscheidungen über den Verlauf von Fortbildungen;
- Interesse an Zusammenarbeit in Gruppen und Lösung realer Probleme.

Diese Merkmale standen im Einklang mit einer Lernkultur selbstgesteuerten Lernens. Allerdings führte die Recherche von ROHS, BOLTEN & KOHL

(2017) zu dem Fazit, dass es trotz der Bedeutsamkeit digitaler Systeme in der Arbeitswelt bisher kaum Orientierungsmöglichkeiten gab in Bezug auf notwendige medienpädagogische Kompetenzen in der Erwachsenenbildung. Sie forderten deshalb die Verankerung von Kompetenzbeschreibungen in den Kerncurricula der Erwachsenenbildung sowie die Entwicklung sektoraler Kompetenzmodelle.

Da die Auffassung geteilt wurde, dass Kompetenz nicht gelehrt, sondern nur in einem lebenslangen Prozess gelernt werden kann, war es sinnvoll, den Kontext des Kompetenzerwerbs in die DiCoSP - Studie einzubeziehen. Es wurde der Fortbildungsbedarf der SP zu DK, der Erwerb DK sowie die Bedingungen des Arbeitsumfeldes analysiert, um Schlussfolgerungen ziehen zu können, ob und wie der digitale Kompetenzerwerb und die digitale Nutzung der SP durch äußere Bedingungen beeinflusst wurde.

Da Schlüsselkompetenzen als wichtige Komponente digitalen Nutzungsverhaltens identifiziert wurden, wurde in der DiCoSP – Studie ebenso analysiert, ob relevante Schlüsselkompetenzen einen Einfluss auf DK der SP hatten. Daraus wurden Schlussfolgerungen gezogen zur Notwendigkeit der Berücksichtigung dieser transversalen Kompetenzen in einem digitalen Kompetenzrahmen für SP.

3.8. SCHLUSSFOLGERUNG

Da eine klare, allgemeingültige Definition des Begriffs „Kompetenz“ bislang fehlte, wurden in der DiCoSP – Studie Konsensus fähige Konvergenzen der Kompetenzdebatte ausgewählt als Grundlage für die Entwicklung eines digitalen Kompetenzrahmens für SP. Das folgende Kompetenzverständnis resultierte aus dieser Arbeit:

- ‚Kompetenz‘ ist subjektbezogen und situationsabhängig und steht deshalb in Bezug zu beruflichen Handlungsfeldern der SP;
- ‚Kompetenz‘ ist eine individuelle Disposition zur Selbstorganisation, wobei die Aktivierung und Synthese eines Bündels komplex zusammengesetzter Kapazitäten einer Person in Form von Wissen, Fähigkeiten/Fertigkeiten, Einstellungen und persönlichen Merkmalen zur verantwortungsvollen Handlungsfähigkeit in beruflichen Situationen führt. Einstellungen und Werte haben im Kontext des Psychologenerufes ein besonderes Gewicht.
- ‚Kompetenz‘ setzt sich aus den Kompetenzklassen Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz zusammen.
- Eine selbstorganisierte, ethisch verankerte, kritisch-kreative und zielgerichtete Handlungsfähigkeit ist als Konzept in der pädagogischen Psychologie und im Berufsverständnis von Psychologen ver-

ankert und kommt deshalb im DiCoSP Kompetenzrahmen zum Tragen.

- ‚Kompetenz‘ ist nicht direkt beobachtbar und messbar, sondern kann nur aus der von ihr generierten Performanz geschlossen werden. Ein solches Verständnis verlangt von einem Rahmen DK, dass die Beschreibung subjektbezogener DK in einen Kontext gebracht wird mit beruflichen Handlungsfeldern, Tätigkeiten und Aufgaben schulpsychologischer Praxis als situativem Handlungsbezug.
- ‚Kompetenz‘ ist ein Agens der Lern- und Arbeitskultur, so dass ein ganzheitlich - systemisches Verständnis von Kompetenz die Berücksichtigung des Arbeitskontextes erfordert.
- ‚Kompetenz‘ und Handlung bilden eine Einheit, weil Kompetenzen in einem berufsspezifischen Lernprozess erworben, gefördert und wirksam werden, aber nicht gelehrt werden können. Deshalb erfordert Kompetenzentwicklung Möglichkeiten selbstgesteuerten, erfahrungsbasierten, situierten und problemlösenden Lernens.
- ‚Digitale Kompetenz‘ steht als Schlüsselkompetenz in einem engen Zusammenhang mit anderen Schlüsselkompetenzen.
- Der DiCoSP Kompetenzrahmen lehnt sich an das Kompetenzverständnis des handlungsorientierten, auf Selbstorganisation zielenden Modells des ERPENBECK-Kreises an, weil es alle genannten Merkmale berücksichtigt. Methodenkompetenz wurde aufgrund der besonderen Bedeutung in der DT als eine eigene Kompetenzklasse aufgeführt. Der Übersichtlichkeit halber wurde die aktivitäts- und umsetzende Kompetenz nach ERPENBECK in die Klasse ‚Selbstkompetenz‘ integriert.

Daraus leiten sich folgende DiCoSP-Definitionen von Kompetenz ab:

Kompetenz in der schulpsychologischen Praxis ist eine Disposition, in beruflichen Situationen selbstorganisiert, kreativ, kritisch, verantwortungsbewusst und zielgerichtet auf der Grundlage individueller Ressourcen - einem Gefüge von Persönlichkeitsmerkmalen, Wissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen - innerhalb einer Organisationsstruktur handeln zu können. Kompetenz besteht aus einer Synthese von Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz.

Fachkompetenz ist eine Disposition, selbstorganisiert, kreativ, kritisch, verantwortungsbewusst und zielgerichtet innerhalb einer Organisationsstruktur auf der Grundlage individueller Ressourcen - einem Gefüge von Persönlichkeitsmerkmalen, schulpsychologischem Wissen, Fähigkeiten,

Fertigkeiten und Einstellungen – in beruflichen Situationen fachgerecht handeln zu können.

Zur Klasse der Fachkompetenz zählte entsprechend des KODE®-Kompetenzatlas (HEYSE 2017):

Fachwissen				Führungskompetenz
Fachliche Fertigkeiten	Fähigkeiten	und		Wissensorientierung
Lehrfähigkeit				Sachlichkeit
Analytische Fähigkeiten				Ergebnisorientiertes Handeln
Konzeptionsstärke				Fachliche Anerkennung
Organisationsfähigkeit				Zielorientiertes Handeln
(Projektmanagement, Organisation				Zielorientiertes Führen
digitaler Zusammenarbeit z.B. in				Planungsverhalten
virtuellen Teams wie Skype,				Folgebewusstsein
Whatsapp..)				<u>Fleiss</u>
				Beurteilungsvermögen

Methodenkompetenz ist eine Disposition, selbstorganisiert, kreativ, kritisch, verantwortungsbewusst und zielgerichtet innerhalb einer Organisationsstruktur auf der Grundlage individueller Ressourcen – einem Gefüge von Persönlichkeitsmerkmalen, schulpsychologischem Wissen, Können und Einstellungen- in beruflichen Situationen mit methodischen Anforderungen handeln zu können, dabei den Arbeitsprozess zu strukturieren und Lösungsstrategien selbständig, sachgerecht und situationsangemessen auszuwählen, anzuwenden und zu beurteilen sowie Methoden kreativ weiterzuentwickeln.

Zur Klasse der Methodenkompetenz gehörte:

Technische Problemlösefähigkeit
Systematisch-methodisches
Vorgehen
Evidenzbasierte Arbeitsweise
Konsequenz
Beharrlichkeit
Kenntnisse in der
Datenverarbeitung
Umgang mit digitalen
Kollaborations- und
Kommunikationstools
Anwendungskompetenz digitaler
Applikationen und Software
Technische Kenntnisse (cloud
computing, Plattformen,)
Fähigkeit, sich in virtuellen
Räumen zu bewegen
Fähigkeit, digitale
Assistenzsysteme zu nutzen

Bewusstsein für betrieblichen IT-
Sicherheit
Nutzung digitaler IT zur
Administration (outlook, google |
now, apple siri...)
Fehlermanagement
(Interpretation von
Fehlern) (Fehlern)
Sicherheits /Datenschutzmanagem
ent (Verschlüsselung von online-
Verbindungen, Passwortschutz)
Verwaltung von Netzwerken
Umgang mit künstlicher
Intelligenz
Mensch-Maschine-Interaktion
Sozial-Media-
Anwendungskompetenz
Big data Kompetenz
Programmieren

Sozialkompetenz bezeichnet eine Disposition, in sozialen beruflichen Situationen Beziehungen selbstorganisiert, kreativ, kritisch, verantwortungsbewusst und zielgerichtet innerhalb einer Organisationsstruktur auf der Grundlage schulpyschologischer Ressourcen – einem Gefüge von Persönlichkeitsmerkmalen, schulpyschologischem Wissen, Können und Einstellungen - berufliche soziale Beziehungen im digitalen Raum gestalten zu können entsprechend der gesetzlichen und berufsethischen Standards, indem unterschiedliche Interessenslagen, Zuwendungen und Spannungen erfasst, reflektiert, beurteilt und konstruktiv gestaltet werden sowie eine Verständigung und Auseinandersetzung mit Anderen rational, kreativ und verantwortungsbewusst durchgeführt wird. Sozialkompetenz zeigt sich insbesondere im Kontakt, in der Kommunikation und der Zusammenarbeit mit Adressat:Innen der beruflichen Zielgruppen, mit Kolleg:Innen und Vorgesetzten.

Zur Klasse der Sozialkompetenz gehörte:

Kommunikationsfähigkeit
(Beherrschen digitaler Sprache, wie Bedeutung von emojis)
Dialogfähigkeit / Klientenorientierung
Experimentierfreude
Sozio-technische Fähigkeiten
Interaktionsfähigkeit (Fähigkeit zur Verarbeitung komplexer Information, Verhandlungsgeschick in virtuellen teams)
Kooperationsfähigkeit (Souveränität in der digitalen ZSA z.B. Facebook Gruppen, Moodle, Foren;
Koordinationsfähigkeiten,
Managementfähigkeiten...)
Teamfähigkeit
Berufliches Engagement

Konfliktlösungsfähigkeit
(Konfliktmanagement in virtuellen Teams)
Integrationsfähigkeit - Kulturelle Kompetenz
Akquisitionsstärke
Sprachgewandtheit
Verständnisbereitschaft
Soziales Engagement
Beratungsfähigkeit
Beziehungsmanagement (Fähigkeit zur Gestaltung und Aufrechterhaltung sozialer Beziehungen ...)
Anpassungsfähigkeit - Toleranz
Fähigkeit zur Ver- und Übermittlung von Information zur Interaktion
Nutzen digitaler Netzwerke

Selbstkompetenz/ Personaler Kompetenz/ Humankompetenz*

ist eine Disposition, selbstorganisiert, kreativ, kritisch, verantwortungsbewusst und zielgerichtet innerhalb einer Organisationsstruktur auf der Grundlage schulpyschologischer Ressourcen – einem Gefüge von Persönlichkeitsmerkmalen, schulpyschologischem Wissen, Können und Einstellungen - in beruflichen Situationen in Bezug auf die eigene Person handeln zu können. Dazu gehört, sich selbst einschätzen zu können, produktive Einstellungen, Werthaltungen, Motive und Selbstbilder zu entwickeln, das eigene Leistungsvermögen zu entfalten, das eigene Handeln auf die wirksame Umsetzung von Absichten, Plänen und Zielen zu richten für sich selbst und/oder andere und/oder mit anderen im Team, Verantwortung zu übernehmen, die eigenen Emotionen, Motivationen, Fähigkeiten, Erfahrungen und Kompetenzen in die eigenen Wissensbedürfnisse zu integrieren, lernbereit zu sein, berufliche Entwicklungschancen, Anforderungen und Einschränkungen zu erfassen, zu reflektieren, zu beurteilen und weiter zu entwickeln.

* Diese Begriffe werden in dieser Studie synonym verwendet entsprechend BADER, MÜLLER 2002, die die Vernachlässigung theoretischer Wurzeln in diesem Fall für vertretbar halten.

Zur Klasse der Selbstkompetenz gehörte:

Selbstmanagement
 (Selbststeuerung, Selbstreflektion,
 Selbstorganisation,
 Selbstwirksamkeit, Selbstdisziplin,
 Eigenständigkeit,
 Eigenverantwortlichkeit,
 Zeitmanagement,
 Prioritätenmanagement,
 Gesundheitsmanagement ...)
 Einfühlungsvermögen/Empathie
 Kritikfähigkeit
 Flexibilität
 Kreativität
 Verantwortungsbewusstsein
 Reflexionsfähigkeit
 Problemlösefähigkeit
 Abstraktionsfähigkeit
 Lernbereitschaft
 Einsatzbereitschaft
 Ausführungsbereitschaft

Gestaltungswille
 Normativ-ethische Einstellung
 Belastbarkeit
 Professionelles Handeln
 Offenheit für Veränderungen
 Fähigkeit im Umgang mit
 Ambiguität/Komplexität
 Innovationsfreudigkeit
 Entscheidungsfähigkeit
 Hilfsbereitschaft
 Loyalität
 Glaubwürdigkeit
 Ganzheitliches Denken
 Disziplin
 Zuverlässigkeit
 Initiativekraft
 Bewusstsein für Regeln des
 Datenschutzes

4. DAS KONSTRUKT DIGITALE KOMPETENZ

4.1. DER BEGRIFF DER DIGITALEN KOMPETENZ

Nachdem bereits auf die Komplikationen der Definition des „Kompetenzbegriffs“ eingegangen wurde, war es keine Überraschung, bei der Definition des digitalen Kompetenzbegriffs dieselben Unwägbarkeiten vorzufinden. Die sehr unterschiedlichen Definitionen DK in politischen, wirtschaftlichen und wissenschaftlichen Dokumenten hatten ebenso zu einem terminologischen Chaos geführt (GILSTER 1997; ILOMÄKI 2011; ALA-MUTKA 2011; LARRAZ 2013, RUOSS 2015; MURRAY & PÉREZ 2014; FERRARI 2013; EUROPEAN COMMISSION 2013 UND 2018C; JISC 2012; DAVIS, FIDLER & GORBIS 2011).

PEIFFER u.a. (2020) gelangten aufgrund ihrer Literaturstudie zu der Erkenntnis, dass trotz der Bedeutung der digitalen Transformation heutiger Arbeitsplätze Schlüsselkonzepte zur Nutzung digitaler Ressourcen noch unzureichend erforscht sind, so dass es keinen Konsens darüber gibt, was DK beinhaltet und welche DK in der Arbeitswelt benötigt werden.

OBERLÄNDER & BEINICKE & BIPP (2020) führten eine umfangreiche Literaturrecherche zum Thema DK am Arbeitsplatz durch und gelangten zu einer ähnlichen Schlussfolgerung:

„Eine gründliche Analyse der verfügbaren Literatur ergab einen Mangel an wissenschaftlicher Forschung zur DK von Erwachsenen und eine Vernachlässigung des Arbeitskontexts. Die große Vielfalt an Begriffen und vorgeschlagenen Rahmenplänen zeigt jedoch das Interesse an DK in vielen verschiedenen Kontexten wie Bildung, Politik oder Medien und Kommunikation... Darüber hinaus legen unsere Ergebnisse nahe, dass das Konzept der DK vielschichtig ist und auf Wissen,

Fertigkeiten, Fähigkeiten und anderen Eigenschaften basieren kann.." (OBERLÄNDER, BEINICKE & BIPP, 2020,S.20, freie Übersetzung)

Es bestand ein weitgehender Konsens unter Fachleuten aus Politik, Bildung und Wirtschaft, DK als wichtige Schlüsselkompetenz Lebenslangen Lernens und beruflicher Handlungsfähigkeit anzusehen (ZINKE 2019, S.71). Sie wird dabei als transversale, fächer- und berufsübergreifende oder Querschnittskompetenz angesehen. Laut Europäischem Referenzrahmen für lebenslanges Lernen ist sie im Rang einer Kulturtechnik, wie Lesen, Schreiben, Rechnen einzuordnen. Sie steht in engem Zusammenhang mit anderen berufsübergreifenden Schlüsselkompetenzen:

„Der digitale Wandel verändert den Aufgabenmix innerhalb bestehender Berufsprofile und führt zu komplexeren Qualifikationsprofilen, für die digitale Zusatzqualifikationen in nahezu allen Branchen und Berufen notwendig werden. Sozialkommunikative und interkulturelle Kompetenzen, systemisches und kreatives Denken, Abstraktionsfähigkeit und die Fähigkeit zur schnellen Informationsverarbeitung und Datenselektion sind zentral für den Erfolg auf dem Arbeitsmarkt.“ (BUNDESMINISTERIUM FÜR ARBEIT UND SOZIALES 2017, S. 105)

Die DiCoSP - Studie ging davon aus, dass DK aus den vier Kompetenzklassen digitalbezogener schulpyschologischer Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz, berufsübergreifender Schlüsselkompetenz sowie berufsübergreifender fachlicher Digitalkompetenz, die die Beherrschung digitaler Basisfähigkeiten betrifft, zusammensetzt. Unter fachlicher Digitalkompetenz wurden folgende vier Klassen verstanden: Informations-

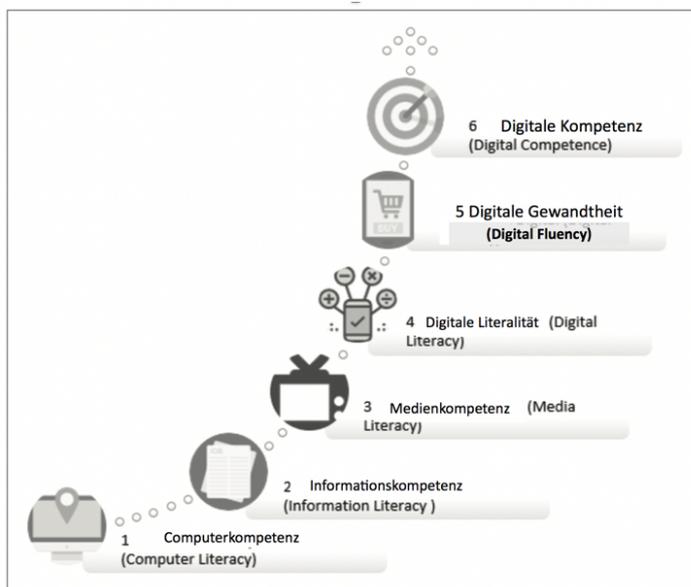


ABBILDUNG 8: Konstruktion der digitalen Kompetenzkonzepte nach KELLEN & BEHAR 2019, S.25

und Daten-, Medien-, Kommunikations- sowie Technologiekompetenz. Im Folgenden soll erläutert werden, wie dieses digitale Kompetenzverständnis entstand.

Aufgrund ihres intensiven Literaturstudiums zum Konzept DK gelangten DA SILVA/BEHAR (2019) zu dem Schluss, dass die meisten Autoren sich darauf verständigen konnten, KAS als Grundlage DK anzusehen. DA SILVA/BEHAR (2019) gingen davon aus, dass die technologischen Veränderungen und technologische Komplexität auch jeweils die

Begriffslage sowie den Bedarf änderten. Sie rekonstruierten die Geschichte verwandter Begriffe, wie Computer-Kompetenz, Informationskompetenz, Medienkompetenz und DK als jeweilige Antwort auf aktuelle technische Herausforderungen. Abbildung 8 stellt die bis heute verwendeten Begriffe rund um „digitale Kompetenz“ in seiner geschichtlichen Entwicklung dar. In den 1980er Jahren bestand die Notwendigkeit, den Umgang mit dem Computer zu verstehen. Anfang der 1990er Jahre lag der Fokus auf der Nutzung von Informationen und Medien. Seit 1997 ging es um DK im Umgang mit mobilen digitalen Werkzeugen und Internet. Da einige Autoren den historischen Weg als konstitutives Element der DK annahmen, fassten sie DK als Summe dieser Konzepte auf. Abbildung 9 zeigt das Ergebnis einer empirischen Analyse von ALA-MUTKA u.a. (2011), die die Überschneidung der verschiedenen Kompetenzkonzepte visualisiert. IKT-Kompetenz war das am engsten gefasste Konzept mit einer Konzentration auf technischem Wissen und Nutzung von Computer sowie Software-Anwendungen. Internet-Kompetenz fügte dem Wissen und den Fähigkeiten zur Nutzung digitaler Ressourcen den Aspekt der erfolgreichen Nutzung digitaler Netzwerkumgebungen hinzu. Informations- und Medienkompetenz überschneiden sich größtenteils, wobei Informationskompetenz sich mehr auf das Auffinden, Organisieren und Verarbeiten von Information bezog, während die Medienkompetenz den Fokus auf Interpretation, Nutzung und Gestaltung von Medien legte. Dabei handelte es sich sowohl um digitale als auch nicht-digitale Medien. Internet-Kompetenz fügte dem Wissen und den Fähigkeiten zur Nutzung digitaler Ressourcen den Aspekt der erfolgreichen Nutzung digitaler Netzwerkumgebungen hinzu. DK verkörperte das breiteste Konzept, indem es die Hauptaspekte der anderen Konzepte miteinbezug und weitere Aspekte in Form von verantwortungsvollem und wirksamem Gebrauch digitaler Ressourcen für eigene Aufgaben und Entwicklung sowie persönliches digitales Netzwerken hinzufügte.

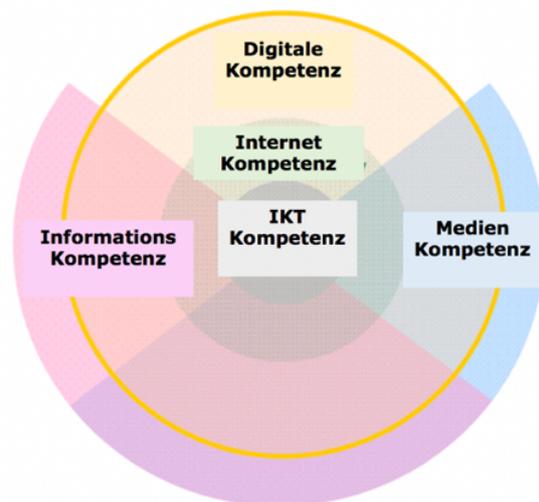


ABBILDUNG 9 Überschneidungen digitalbezogener Kompetenzkonzepte nach ALA-MUTKA (2011), S.30

4.2. DIGITALE KOMPETENZMODELLE

Es gab vielfältige Versuche, das Konstrukt der DK zu operationalisieren (JICS 2013, KNACKSTEDT u.a. 2022). Die Konzepte unterschieden sich in Bezug auf das Modell, die Definition, den Grad der Internationalisierung, das Messverfahren (Wissensabfragen, interaktive Problemlösungen, Szenarien, Portfolios) und Zertifikatsformen (herstellergebundene oder -neutrale

Zertifikate, Computerführerschein wie ICDL-Europa (FRAILLON u.a. 2013). Es gab nur wenige nationale und internationale wissenschaftliche Studien, um den Begriff der DK zu verstehen und weiterzuentwickeln. Die meisten Studien stammten von internationalen Einrichtungen, wie der Europäischen Kommission (FERRARI 2012), der OECD 2021, der UNESCO 2018 und definierten eine Liste digitaler Kompetenzen für unterschiedliche Benutzerprofile. THORSEN u.a. (2019) gelangten aufgrund ihrer Studie zum Wissensmanagement in digitalen Umgebungen zu der Schlussfolgerung „Zum Forschungsgegenstand der digitalen Kompetenzen in Berufen wurde bisher hauptsächlich explorativ geforscht. Ein allgemeingültiger digitaler Kompetenzrahmen für eine größere Berufsgruppe fehlt bisher.“ (THORSEN u.a. 2019, S. 32)

Ein solches umfassendes Profil fehlte bislang auch für SP in der Ausbildung und in der Praxis und sollte mithilfe dieser DiCoSP – Studie entwickelt werden. Exemplarisch werden drei Modelle vorgestellt, die einen wichtigen Einfluss auf die Entwicklung des DiCoSP digitalen Kompetenzrahmens für SP hatten.

4.2.1. LARRAZ MODELL

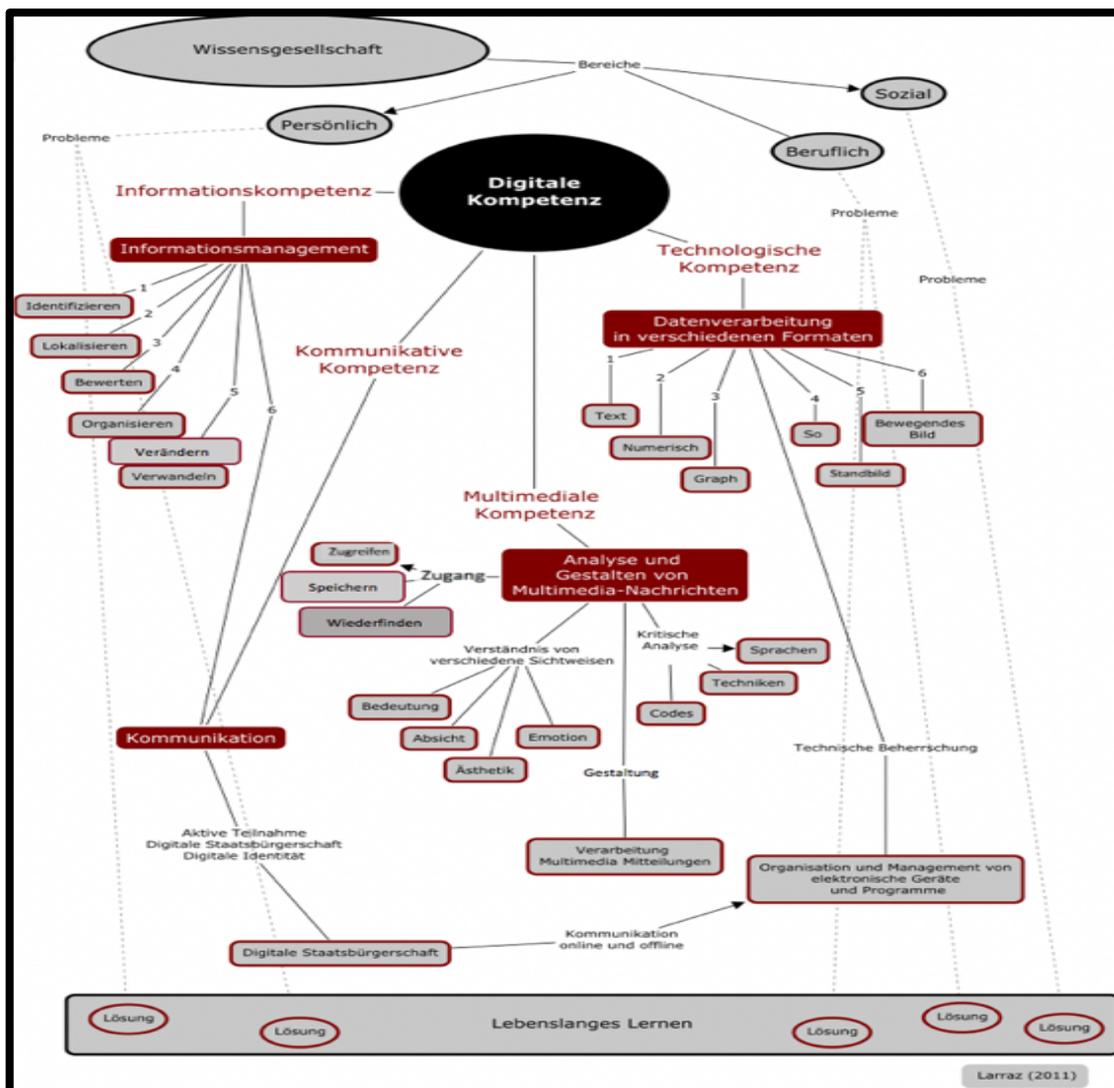


ABBILDUNG 10: LARRAZ Konzept digitaler Kompetenz (2013, S.119) übersetzt und veröffentlicht mit freundlicher Genehmigung der Autorin

LARRAZ (2013) hat eine der wenigen wissenschaftlichen Untersuchungen zum Begriff der DK durchgeführt. In ihrer Dissertation hat sie ein digitales Kompetenztrainingsmodell zur Nutzung an Hochschulen in der Lehrkräfteausbildung auf dem Hintergrund des EQR entwickelt sowie ein Messinstrument für DK, das einzelne Dimensionen operationalisierte (LARRAZ 2013, S. 137/8 und S.177). LARRAZ verstand unter DK

„die Fähigkeit, unterschiedliche Kompetenzen (literacies) zu mobilisieren, um Informationen zu managen und Wissen zu vermitteln zur Problemlösung in einer sich ständig weiterentwickelnden Gesellschaft.“ (LARRAZ 2013, S.118, freie Übersetzung)

Damit befand sich ihre Arbeit im Einklang mit der Annahme, dass Kompetenz eine Disposition zum Handeln darstellte. Ihre Definition DK wurde in Abbildung 10 (LARRAZ 2013, S.119) visualisiert. LARRAZ schlussfolgerte aufgrund ihres umfangreichen Studiums digitaler Kompetenzmodelle, dass DK sich aus vier Kompetenzen zusammensetzt: Informations- und Datenkompetenz, Medienkompetenz, Kommunikationskompetenz und Technologiekompetenz. Unter dem Begriff „Literacy“ verstand sie den Grad der Beherrschung von Wissen und Fähigkeiten/Fertigkeiten in einem bestimmten Kontext (LARRAZ 2013, S. 196). Sie ging davon aus, dass ihre theoretische Fundierung der DK kompatibel ist mit dem europäischen Referenzrahmen für DK.

Die DiCoSP – Studie übernahm das Ergebnis aus ihrer Forschung, dass DK sich aus den grundlegenden Kompetenzklassen Informations- und Daten-, Medien-, Kommunikations- und Technologiekompetenz zusammensetzt.

4.2.2. EUROPÄISCHER REFERENZRAHMEN FÜR DIGITALE KOMPETENZ

Der Europäische Rat definierte DK 2018 als Schlüsselkompetenz Lebenslangen Lernens. Da diese Definition Grundlage für alle digitalen europäischen Referenzrahmen gilt, soll sie hier in voller Länge zitiert werden:

„Digitale Kompetenz umfasst die sichere, kritische und verantwortungsvolle Nutzung von und Auseinandersetzung mit digitalen Technologien für die allgemeine und berufliche Bildung, die Arbeit und die Teilhabe an der Gesellschaft. Sie erstreckt sich auf Informations- und Datenkompetenz, Kommunikation und Zusammenarbeit, Medienkompetenz, die Erstellung digitaler Inhalte (einschließlich Programmieren), Sicherheit (einschließlich digitales Wohlergehen und Kompetenzen in Verbindung mit Cybersicherheit), Urheberrechtsfragen, Problemlösung und kritisches Denken.

Wesentliche Kenntnisse, Fertigkeiten und Einstellungen im Zusammenhang mit dieser Kompetenz

Der Einzelne sollte verstehen, wie digitale Technologien Kommunikation, Kreativität und Innovation fördern können, und sich der damit verbundenen Chancen, Grenzen, Wirkun-

gen und Risiken bewusst sein. Er sollte die zugrunde liegen den allgemeinen Prinzipien, Regeln und die Logik der sich ständige weiterentwickelnden digitalen Technologien verstehen und sich mit den grundlegenden Funktionen und der Nutzung verschiedener Geräte, Programme und Netzwerke auskennen. Der Einzelne sollte eine kritische Haltung gegenüber der Gültigkeit, Verlässlichkeit und Wirkung von digital verfügbaren Informationen und Daten entwickeln und sich der rechtlichen und ethischen Grundsätze bewusst sein, die mit dem Umgang mit digitalen Technologien verbunden sind.

Der Einzelne sollte in der Lage sein, digitale Technologien für die aktive Bürgerschaft und soziale Inklusion, die Zusammenarbeit mit anderen und die Kreativität zur Verfolgung persönlicher, gesellschaftlicher oder kommerzieller Ziele zu nutzen. Zu den Fertigkeiten zählt die Fähigkeit, digitale Inhalte zu nutzen, aufzurufen, zu filtern, zu beurteilen, zu erstellen, zu programmieren und zu teilen. Der Einzelne sollte in der Lage sein, Informationen, Inhalte, Daten und digitale Profile zu verwalten und zu schützen sowie Programme, Geräte, künstliche Intelligenz oder Roboter zu erkennen und auf effektive Weise zu nutzen.

Die Interaktion mit digitalen Technologien und Inhalten erfordert eine reflektierende, kritische und gleichzeitig neugierige und aufgeschlossene Einstellung gegenüber ihrer Entwicklung. Sie erfordert darüber hinaus einen ethischen, sicheren und verantwortungsvollen Umgang mit diesen Hilfsmitteln." (RAT DER EUROPÄISCHEN UNION 2018, S. C189/9/10)

Diese Definition wurde in Form des Europäischen Referenzrahmen (DigKomp) für DK operationalisiert (CANTERRO GOMEZ u.a. 2017). Er ist zu einem international anerkannten Schlüsselinstrument DK geworden (FERRARI 2012b). Eine ausführliche UNESCO Studie (LAW u.a. 2018) zu digitalen Kompetenzmodellen kam zu dem Schluss, dass der DigKomp eine wertvolle Grundlage für die Entwicklung eines globalen digitalen Kompetenzrahmens darstellt. Der DigKomp ist inzwischen weiterentwickelt worden, so dass es neben dem [digitalen Kompetenzrahmen für Staatsbürger:Innen, für Konsumenten, eine Version für Pädagog:Innen DigCompEdu](#), eine Version [DigComp in der Arbeit](#), einen Europäischen Referenzrahmen für [digital kompetente Bildungsorganisationen](#) und ein [Selbstassessment - Instrument](#). Gemeinsam stellten die Referenzrahmen ein Bezugsmodell für die Förderung DK dar, so auch in allen vier Ländern AT, BE, CH und DE. In der CH und in AT bestand ein national ausgearbeiteter digitaler Kompetenzrahmen.

In **ÖSTERREICH** wurde das "Digitale Kompetenzmodell für Österreich - DigComp 2.2 AT" entwickelt entsprechend des Europäischen Referenzrahmens (BUNDESMINISTERIUM FÜR DIGITALISIERUNG UND WIRTSCHAFTSSTANDORT 2021). Es bestand aus sechs Kompetenzbereichen, acht Kompetenzstufen von „grundlegend“ bis „hoch spezialisiert“ und 25 Teilkompetenzen. Das Modell verband allgemeine, berufliche Ausbildung und Erwachsenenbildung und war somit auch für SP interessant, die ihre DK einschätzen oder erweitern möchten.

BELGIEN verfügte noch nicht über einen eigenen nationalen Rahmenplan. Es gab vereinzelte Konzepte, z.B. eine Vorlage zur DK von Lehrkräften in der französischsprachigen Gemeinschaft (FÉDÉRATION DE

L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE CATHOLIQUE 2014). In der Deutschsprachigen Gemeinschaft Belgiens richtete sich der schulische Leitfaden zur Entwicklung der Informations- und Medienkompetenz (MINISTERIUM DER DEUTSCHSPRACHIGEN GEMEINSCHAFT BELGIENS 2013) am DigComp und EQR aus.

In der **SCHWEIZ** wurde mit Referenz zur Strategie „Digitale Schweiz“ (SCHWEIZER EIDGENOSSENSCHAFT 2023) und dem DigKomp der ‚Orientierungsrahmen Grundkompetenzen in der Informations- und Kommunikationstechnologie‘ (SCHWEIZER EIDGENOSSENSCHAFT 2019) eingeführt. Er umfasste fünf Kompetenzbereiche und verband die zugeordneten Einzelkompetenzen mit den im Schweizer Weiterbildungsgesetz benannten digitalen Grundkompetenzen. Die digitalen Grundkompetenzen korrespondierten mit der nationalen Politik der Schweiz zu „Grundkompetenzen am Arbeitsplatz“. Der Orientierungsrahmen bezog sich insbesondere auf die Nutzung von digitalen Geräten und Online-Diensten, die Informationsbeschaffung und die digitale Kommunikation. Dabei sollte die Achtung der Privatsphäre, des Urheberrechts, des Datenschutzes und der persönlichen Gesundheit mitberücksichtigt werden. Im Rahmen des Weiterbildungsgesetzes könnten auch SP im Erwerb arbeitsplatzbezogener DK gefördert werden. In der beruflichen Bildung der CH diene der Europäische Kompetenzrahmen als Grundlage zur Förderung DK (SCHWEIZER EIDGENOSSENSCHAFT 2022).

In **DEUTSCHLAND** gab es eine Reihe von Ansätzen zur Erfassung, Definition und Verwendung von digitalen Grundkompetenzen, auch wenn noch kein nationaler digitaler Rahmen bestand. Die Kultusministerkonferenz hatte im Rahmen der Strategie „Bildung in der digitalen Welt“ (KULTUSMINISTERKONFERENZ 2017) sechs digitale Kompetenzbereiche definiert, die mit den europäischen übereinstimmten.

Die nationale Datenstrategie (DIE BUNDESREGIERUNG 2021) sah verschiedene Maßnahmen zum digitalen Kompetenzerwerb vor. Z.B. bündelte das [Projekt ‚Digitales Deutschland‘](#) aktuelle Kompetenzmodelle und Studienergebnisse zur DK. Die Modelle und Ergebnisse sollten in Bezug zueinander gesetzt werden, um mit einem gemeinsamen digitalen Rahmenkonzept eine wissenschaftlich fundierte Grundlage zu schaffen. In der inhaltlichen Auseinandersetzung wurden sowohl die Bedarfe, Kompetenzen und Kompetenzanforderungen von verschiedenen Bevölkerungsgruppen, als auch die Gelingensbedingungen des Kompetenzerwerbs aufbereitet. Beispiel für ein solches Studienmodell war das [„Berliner Modell der digitalen Kompetenzförderung als Zusatzqualifikation“](#), das auf dem Modell „Kode-Kompetenzatlas“ von ERPENBECK & HEYSE (2017) beruhte. DK wurde darin verstanden als *„Kompetenzen für das Leben, Lernen und Arbeiten unter den Bedingungen der Digitalisierung. Sie umfassen im eigentlichen Sinne eine individuelle, formelle wie auch informelle Kompetenzentwicklung und zielen auf die Befähigung in komplexen, offenen Situationen kreativ, zielgerichtet und selbstorganisiert handeln zu können und dies unter Nutzung von neuen, sich schnell fortentwickelnden Technologien,*

allen voran der Informations- und Kommunikationstechnologien." (RÖHRIG, MIKHEEVA & MICHAJLOWA 2018, S.5/6)

FERRARI, PUNIE & REDECKER (2012) analysierten als Grundlage für den DigKomp fünfzehn Rahmenwerke DK und stellten aufgrund ihrer Ergebnisse ein Kompetenzstrukturmodell für den Europäischen Referenzrahmen zusammen. Dieses Konzept entspricht den Bausteinen, die für das DiCoSP Kompetenzmodell als wichtig erachtet wurden: KAS als Typologie der Grundlagen DK und ein handlungstheoretisch orientiertes Konzept der DK in Form der Modi DK ‚kritisch, kreativ, verantwortungsvoll, autonom, ethisch‘. Der europäische Referenzrahmen umfasste fünf Klassen fachlicher Digitalkompetenz: Informations- und Datenkompetenz, Kommunikation und Zusammenarbeit, Erstellung digitaler Inhalte, Sicherheit und Problemlösung mit insgesamt einundzwanzig Unterkompetenzen auf jeweils acht Kompetenzstufen. (FERRARI 2012a/b, 2013, 2013; CARRRETERO GOMEZ u.a. 2017, VOUKARI u. a. 2016, 2022). Bei der Niveaubildung orientierte sich der DigKomp für Staatsbürger Version 2.0 an BLOOMs Taxonomie: grundlegende DK entspricht der kognitiven Klasse „erinnern“, mittlere DK „verstehen“, fortgeschrittene DK „anwenden und bewerten“, spezialisierte DK „kreativem Schaffen/Gestalten“ (CARRRETERO u.a. 2017, S.13).

Da alle untersuchten Länder dieser Studie den Europäischen Referenzrahmen berücksichtigten, und es keine allgemeingültige Definition DK bislang gab, ließ sich auch die Entwicklung des DiCoSP Kompetenzrahmens vom Modell des DigKomp leiten.

In der DiCoSP – Studie wurden die grundlegenden Elemente DK des Europäischen Referenzrahmens nach KAS geordnet, und die Teilkompetenzen des DigKomp berücksichtigt unter der Kategorisierung von LARRAZ: Informations- und Datenkompetenz (IDK), Technologiekompetenz (TK) = Sicherheit und Problemlösen im DigKomp, Medienkompetenz (MK) = Erstellung digitaler Inhalte in DigKomp, Kommunikationskompetenz (KK)= Kommunikation und Zusammenarbeit im DigKomp. Diese digitalen Kompetenzklassen wurden in der DiCoSP – Struktur unter dem Oberbegriff **„fachliche Digitalkompetenz“** zusammengefasst und als Teil DK der SP berücksichtigt. Detaillierte Angaben sind zu finden im ANHANG 3 und ANHANG 12.

Für die DiCoSP Studie war es interessant, dass digitale Konzepte auf europäischer Ebene in Kompetenzmodellen neben IKT - bezogenen Kenntnissen auch andere Schlüsselkompetenzen berücksichtigten. Dies entsprach einem ganzheitlichen Verständnis der DK. Für die Autoren des DigComp war DK mehr als die Fähigkeit, Hard- und Software zu verwenden. *„Unserer Meinung nach messen technische Fähigkeiten als Kern eines digitalen Kompetenzmodells anderen gleich relevanten Aspekten nicht genügend Bedeutung bei. Digitale Kompetenz sollte in einem weiten Sinne als facettenreiches Konzept verstanden werden.“* (FERRARI 2012b, S.43, freie Übersetzung)

Dementsprechend war IKT bezogene Kompetenz wichtig, reichte aber nicht aus, um den digitalen Kompetenzanforderungen in einer schulpyschologischen Arbeitsumgebung gerecht zu werden. Die DiCoSP - Studie folgte dem ganzheitlichen Verständnis DK im Sinne des Frankfurter Dreiecks (WEICH 2019) und ERPENBECKS.

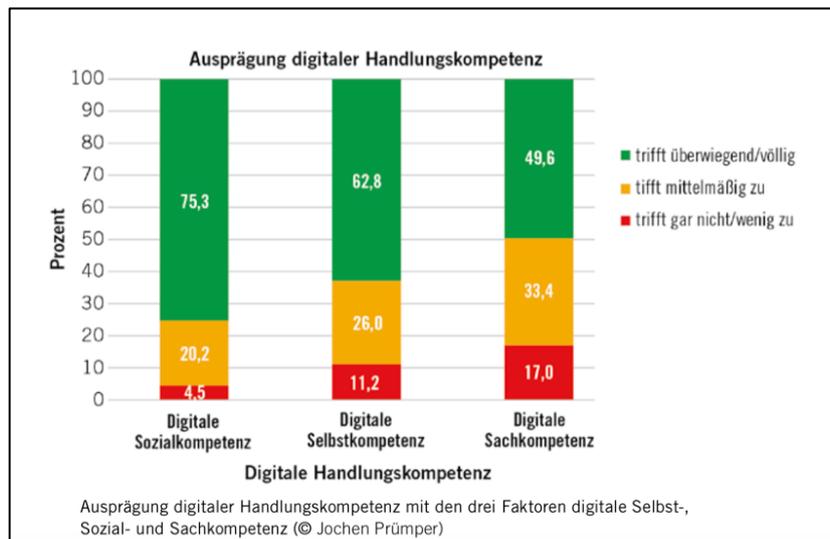


ABBILDUNG 11 Ausprägung digitaler Handlungskompetenz mit den drei Faktoren digitale Selbst-, Sozial- und Sachkompetenz, QUELLE: PRÜMPER (2017), S.19

Sie schlugen vor, bei einer selbstorganisierten und kreativen digitalbezogenen Arbeitsweise nicht nur den sicheren und reflektierten Umgang mit digitalen Ressourcen zu berücksichtigen, sondern auch fachliche, soziale und personale

Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen. Diese Aspekte wurden im

DiCoSP Kompetenzrahmen durch die FMSS-Klassen berücksichtigt. Unterstützt wurde diese Position u.a. durch Ergebnisse der PRÜMPER Studie (2017). Er analysierte die Rolle der Kompetenzklassen bei digitaler beruflicher Arbeitsweise (Abbildung 11), wobei sich diese Struktur als nützlich herausstellte, um berufliche DK Profile und Fortbildungsbedürfnisse festzustellen. Die Ergebnisse zeigten, dass die Mehrheit der befragten Arbeitnehmer:Innen über ausreichende digitale Sozial- und Selbstkompetenz verfügten, während die Hälfte der Befragten ihre digitale Sachkompetenz als mittelmäßig oder gering einschätzte.

DEHNBOSTEL (2021) ging davon aus, dass mindestens zwei Referenzpunkte bei einem digitalen Kompetenzrahmen beachtet werden sollten:

1. Die Dimensionierung in Fach-, Methoden-, Sozial-, Selbstkompetenz (FMSS) sowie deren Grundlagen KAS
2. Der Europäischen Referenzrahmen für die DK (DigKomp für Staatsbürger).

Unterstützt wurde diese Annahme durch die Schlussfolgerung aus der Analyse von SILVA & BEHAR (2019), dass KAS eine konsensfähige Typologie der DK - Definition ist.

Grundlage für den DICOSP – Kompetenzrahmen bildeten auch die Ergebnisse der [SKILL-IT-Forschungsstudie](#), die in Referenz zu den [P21-Zielen](#) eine Einteilung der fünf Kategorien des Europäischen Referenzrahmen für

die DK in Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, Einstellung und Verhalten entwickelt hatte. Die Kategorie ‚Verhalten‘ in der Skill-IT-Studie wurde im DICOSP - Modell allerdings der Kategorie „Fähigkeiten/Fertigkeiten“ zugeordnet, um der theoretischen Fundierung der KAS - Typologie nach WINTERTON, DELAMARE-LE DEIST und STRINGFELLOW (2006) zu entsprechen.

Diese Überlegungen führten in der DiCoSP Studie zu dem Vorschlag, dass Kompetenz und DK eine Synthese der Kompetenzklassen FMSS ist, die jeweils in KAS zu kategorisieren sind.

4.2.3. DIGITALES KOMPETENZMODELL NACH GENNER

Das Kompetenzstrukturmodell von GENNER (2019) beinhaltet die DK als „Querkompetenz“ zu den FMSS – Klassen und griff somit sowohl die Trias nach ROTH als auch das Verständnis DK als transversale Schlüsselkompetenz auf (Abbildung 12). Nach einer Analyse von 26 Modellen gelangte GENNER zu einem Kompetenzverständnis, dem Wertvorstellungen zugrunde liegen. Sie lehnte sich dabei an das Konzept der Charakterstärken nach SELIGMAN (2012) an. Auch im Kompetenzmodell von ERPENBECK waren Werte relevant: *„Kompetenzen werden von Wissen fundiert, durch Werte konstituiert, als Fähigkeiten disponiert, durch Erfahrungen konsolidiert, auf Grund von Willen realisiert.“* (HEYSE 2017, S.246)

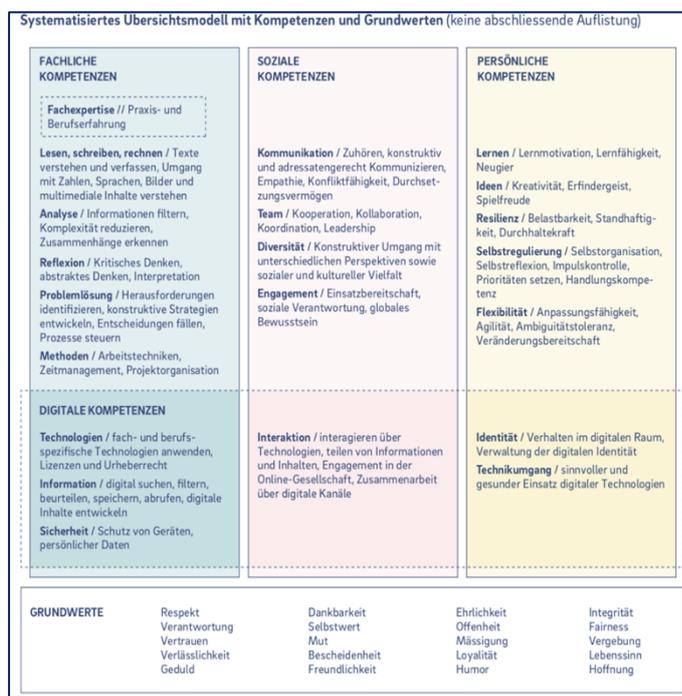


ABBILDUNG 12: GENNER DK MODELL 2019, S.13

Warum sollten ethische Werte in einem digitalen Rahmenwerk schulpsychologischer Praxis berücksichtigt werden? Die integrative soziale Vertragstheorie (ISCT) von DONALDSON und DUNFEE (2008) bot eine ausführliche Orientierung für den Zusammenhang von Werten und Kompetenzen. Normen stellen ein verbindliches moralisches Gerüst für gemeinsame Werte einer Organisation/Berufsgruppe dar. ISCT ging von verschiedenen ethischen Niveaus in einer Gemeinschaft aus. Mikrosoziale Normen stellten die etablierte moralische Verpflichtung der Mitglieder einer Gemeinschaft dar, z.B. berufsethische Kodizes der Schulpsychologie/Psychologie, wie der [ethische MetaCode von EFPA](#). Diese Normen sollten übereinstimmen mit Hyper-

berufsethische Kodizes der Schulpsychologie/Psychologie, wie der [ethische MetaCode von EFPA](#). Diese Normen sollten übereinstimmen mit Hyper-

ormen, die auf universellen Leitlinien beruhten, wie der Europäischen Menschenrechtskonvention oder der UN - Kinderrechtskonvention. Nach ISCT hatten Manager einer Organisation in dem Fall, wo keine verbindlichen Normen vorlagen, einen moralischen Ermessensspielraum in der Entscheidung, wie sie auf Anforderungen reagierten, z.B. Präferenz für Investition in technologische Fähigkeiten.

Die Covid-19 Pandemie erforderte eine schulppsychologische Arbeitsweise mithilfe digitaler Technologie. In Bezug auf DK in der praktischen SP gab es eine regulatorische Lücke, was normative Leitlinien in der beruflichen Nutzung digitaler Technologie in den untersuchten Ländern betraf. Keines der untersuchten Länder verfügte über eine nationale Regelung digitalbezogener Arbeit von SP. Nichtrechtliche Normen reichten nicht aus und rechtliche Normen waren zu allgemein, um die Spielregeln an die neue Realität anpassen und als Leitlinie dienen zu können. Der unzureichende normative Rahmen erforderte es, die geltenden Normen in der Schulpsychologie zu überarbeiten und zu aktualisieren. Die Gestaltung ethischer Rahmenbedingungen wurde als ein Weg gesehen zur Bewältigung gesellschaftlicher und beruflicher Probleme durch Digitalisierung (NEWMAN et al. 2019, PORTER & STERN 2015).

DICOSP folgte dem Modell von GENNER, indem DK in die FMSS-Klassen integriert wurde. Allerdings unterschied sich DiCoSP in der Akzentuierung der Integration. GENNER sah DK als Anhängsel der Kompetenzklassen:

„Die digitalen Kompetenzen ergänzen diese drei Bereiche um spezifische Aspekte, die durch digitale Technologien dazu kommen...Die digitalen Kompetenzen werden hier als eine Art zeitgemäßes „Update“ der drei großen Pfeiler verstanden.“ (GENNER 2019, S.13)

DiCoSP verstand DK nicht als update, sondern als Mehrwert, als Agens berufskultureller Veränderung. Insofern wurden bei DiCoSP Elemente DK nicht den FMSS-Klassen hinzugefügt, sondern die Kompetenzklassen an ein umfassendes Verständnis DK angepasst. Da DiCoSP ebenfalls eine taxonomische Einteilung der Kompetenzklassen nach KAS vornahm, war es möglich, die bei GENNER separat aufgeführten Grundwerte in den digitalen Kompetenzrahmen unter der Grundlage „Einstellung“ zu integrieren.

4.3. ZUSAMMENFASSUNG

DiCoSP ging davon aus, dass

- DK auf Wissen, Fähigkeiten/Fertigkeiten und Einstellungen beruht, wobei Werte einen wichtigen Stellenwert haben im Beruf der SP mit einer ethischen Verantwortung im beruflichen Umgang mit digitalen Ressourcen
- DK sich aus den klassischen vier FMSS - Klassen zusammensetzt

- Daten- und Informationskompetenz, Technologische Kompetenz, Medienkompetenz und Kommunikationskompetenz die grundlegenden Klassen fachlicher Digitalkompetenz darstellen
- DK in der schulpsychologischen Praxis eng verbunden ist mit berufsübergreifenden Schlüsselkompetenzen und fachlicher Digitalkompetenz
- DK eine Disposition zum Handeln in einem digitalbezogenen Kontext ist
- der DigKomp ein Modell für die Konstruktion des DiCoSP Kompetenzrahmens ist, weil er
 - anschlussfähig ist an das in dieser Studie präferierte handlungstheoretische Kompetenzverständnis,
 - hinreichend theoretisch untermauert ist in Bezug auf die fachlichen Digitalkompetenzklassen Informations- und Daten-, Kommunikations-, Medien- und technologische Kompetenz,
 - sich auf die Grundlagen KAS bezieht,
 - länder-, branchen- und bildungsbereichsübergreifend einsetzbar ist,
 - auf berufsspezifische Kompetenzen bezogen werden kann.

4.4. SCHLUSSFOLGERUNG

Die Überlegungen zum digitalen Kompetenzbegriff führten zu dem Vorschlag, dass DK in der schulpsychologischen Praxis aus drei strukturellen Ebenen besteht:

**1.SCHULPSYCHOLOGISCHE DIGITALE KOMPETENZ IN DER PRA-
XIS:** Schulpsychologische digitale Kompetenz besteht aus den Klassen digitalbezogener Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz. Jede digitalbezogene schulpsychologische Kompetenzklasse setzt sich zusammen aus schulpsychologischer Kompetenz, aus digitaler Fachkompetenz und Schlüsselkompetenzen. (ANHANG 4)

2.BERUFSUNSPECIFISCHE FACHLICHE DIGITALKOMPETENZ: Diese Kompetenz im Umgang mit digitalen Ressourcen besteht aus den Klassen Informations- und Datenkompetenz, Medienkompetenz, Kommunikationskompetenz und Technologiekompetenz (ANHANG 3)

3.BERUFSUNSPECIFISCHE SCHLÜSSELKOMPETENZ: Kompetenz, um in der Arbeitswelt in digitaler Transformation bestehen zu können, wie z.B. Agilität (ANHANG 5)

Im Architekturmodell nach ROE (2002) wurde DK als Unterkompetenz schulpsychologischer Kompetenz gesehen. DiCoSP stimmte dieser Ordnung zu, präziserte aber aufgrund des Fokus auf DK die relevante

Schnittmenge von DK mit schulpsychologischer Kompetenz zur Bewältigung digitalbezogener beruflicher Situationen (digitalbezogene Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz), mit berufsunspezifischen Schlüsselkompetenzen und mit berufsunspezifischen fachlichen Digitalkompetenzen. Das war eine neue Sichtweise auf berufsspezifische DK, so dass diese Struktur genauer erläutert wird.

4.4.1. BERUFSÜBERGREIFENDE FACHLICHE DIGITAL-KOMPETENZ

Fachliche Digitalkompetenz bezog sich auf die vier grundlegenden Kompetenzklassen Informations- und Daten-, Medien-, Kommunikations- und Technologiekompetenz. Diese Kompetenz resultierte aus der Nutzung digitaler Ressourcen, nicht aus einem spezifischen beruflichen Kontext. Es ging um den ‚digitalen Handwerkskasten‘, wie die Kenntnis, Bedienung und Anwendung von Hardware und Software, um technische Lösungen bei Problemen im Umgang mit digitalen Ressourcen. Unter den Begriffen sollte Folgendes verstanden werden (ANHANG 3):

Fachliche Digitalkompetenz ist eine Disposition, auf der Grundlage individueller Ressourcen - einem Gefüge von Persönlichkeitsmerkmalen, Wissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen - digitale Ressourcen selbstorganisiert, kreativ, reflektiert, verantwortungsbewusst und zielgerichtet unter Berücksichtigung geltender ethischer und rechtlicher Normen nutzen zu können.

Fachliche digitale Medienkompetenz ist eine Disposition, auf der Grundlage individueller Ressourcen - einem Gefüge von Persönlichkeitsmerkmalen, Wissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen -, digitale Medien selbstorganisiert, kreativ, reflektiert, verantwortungsbewusst und zielgerichtet digitale Medien zu kennen, sie auswählen, auf sie zugreifen und nutzen zu können, die verschiedenen Aspekte der digitalen Medien und Medieninhalte verstehen, bewerten sowie in vielfältigen Kontexten, digitale Medien entwickeln, gestalten, sich mittels digitaler Medien ausdrücken und kommunizieren zu können unter Berücksichtigung geltender ethischer und rechtlicher Normen (BAAKE (1996), THOMAN & JOLLS (2003), GAPSKI (2009), BRANDTWEINER, DONAT & KERSCHBAUN (2010), TULODZIECKI (2011), SCHORB (2017)).

Fachliche digitale Informations- und Datenkompetenz ist eine Disposition, auf der Grundlage individueller Ressourcen - einem Gefüge von Persönlichkeitsmerkmalen, Wissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen - selbstorganisiert, kreativ, reflektiert, verantwortungsbewusst und zielgerichtet den Bedarf an digitalen Daten und Informationen einschätzen zu können, digitale Daten und Informationen bedarfsgerecht lokalisieren, auf sie zugreifen, zwischen ihnen navigieren, sie bewerten, nutzen, verarbeiten, verwalten sowie sie in einen Wissensbestand integrieren und kommunizieren zu können unter Berücksichtigung geltender ethischer und rechtlicher Normen (VAN DIJK (2012), DÖRGE 2015, LEICHNER 2015, SCHÖNBRODT et al. 2016, BMBWF 2018, SCHÜLLER et al. 2021)

Fachliche digitale Kommunikationskompetenz ist eine Disposition, auf der Grundlage individueller Ressourcen - einem Gefüge von Persönlichkeitsmerkmalen, Wissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen - selbstorganisiert, kreativ, reflektiert, verantwortungsbewusst und zielgerichtet digitale Ressourcen zur Kommunikation und Zusammenarbeit zu kennen, sie auswählen, bewerten und bedarfsgerecht nutzen zu können unter Berücksichtigung ethischer und rechtlicher Normen. (DÖRING 2003, GRIMM & DELFMANN 2017, BAUER & MÜBLE 2020, DÖRING 2022)

Fachliche digitale Technologiekompetenz ist eine Disposition, auf der Grundlage individueller Ressourcen - einem Gefüge von Persönlichkeitsmerkmalen, Wissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen - selbstorganisiert, kreativ, reflektiert, verantwortungsbewusst und zielgerichtet den Einsatz digitaler Ressourcen technisch zu beherrschen unter Aspekten der Funktionalität, Sicherheit und Gesundheit, Lösungen für Probleme aufgrund des Einsatzes digitaler Ressourcen zu finden, den Bedarf an digitaler Technologie zur Lösung beruflicher Herausforderungen einschätzen und zu Lösungen beitragen zu können unter Berücksichtigung ethischer und rechtlicher Normen (SCHMIDT-HERTA 2014, STEMMANN 2016 , TERRA 2022).

4.4.2. DIGITALE KOMPETENZ IN DER SCHULPSYCHOLOGISCHEN PRAXIS

DiCoSP schlug aufgrund der beschriebenen Voraussetzungen folgende Definition DK in der schulpsychologischen Praxis vor:

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. Digitale Kompetenz besteht aus den Kompetenzklassen digitalbezogene schulpsychologische Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz. Jede digitalbezogene Kompetenzklasse ist eine Synthese aus schulpsychologischer Kompetenz, berufsübergreifender Schlüsselkompetenz und fachlicher Digitalkompetenz, bestehend aus den Kompetenzklassen digitaler Daten- und Informations-, Medien-, Kommunikations- und Technologiekompetenz.

Digitalbezogene Fachkompetenz ist eine Disposition, selbstorganisiert, kreativ, kritisch, verantwortungsbewusst und zielgerichtet innerhalb einer Organisationsstruktur auf der Grundlage schulpsychologischer Ressourcen - einem Gefüge von Persönlichkeitsmerkmalen, schulpsychologischem Wissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen - in beruflichen Situationen im digitalen Kontext fachgerecht handeln zu können.

Digitalbezogene Methodenkompetenz ist eine Disposition, selbstorganisiert, kreativ, kritisch, verantwortungsbewusst und zielgerichtet innerhalb einer Organisationsstruktur auf der Grundlage schulpsychologischer Ressourcen - einem Gefüge von Persönlichkeitsmerkmalen, schulpsychologischem Wissen, Können und Einstellungen - in beruflichen digitalbezogenen Situationen mit methodischen Anforderungen handeln zu können, dabei den Arbeitsprozess zu strukturieren und digitale Lösungsstrategien selbständig, sachgerecht und situationsangemessen auszuwählen, anzuwenden, zu bewerten sowie Methoden weiterzuentwickeln.

Digitalbezogene Sozialkompetenz bezeichnet eine Disposition, selbstorganisiert, kreativ, kritisch, verantwortungsbewusst und zielgerichtet innerhalb einer Organisationsstruktur auf der Grundlage schulpsychologischer Ressourcen - einem Gefüge von Persönlichkeitsmerkmalen, schulpsychologischem Wissen, Können und Einstellungen - berufliche soziale Beziehungen im digitalen Raum gestalten zu können entsprechend der gesetzlichen und berufsethischen Standards, indem unterschiedliche Interessenlagen, Zuwendungen und Spannungen erfasst, reflektiert, beurteilt und konstruktiv gestaltet werden sowie eine Verständigung und Auseinandersetzung mit Anderen rational, kreativ und verantwortungsbewusst durchgeführt wird. Digitale Sozialkompetenz zeigt sich insbesondere in der digitalen Kommunikation, Interaktion, Zusammenarbeit und

Vernetzung mit Zielpersonen/gruppen, Kollegien und Vorgesetzten von SP.

Digitalbezogene Selbstkompetenz/Personaler Kompetenz/Humankompetenz* ist eine Disposition, selbstorganisiert, kreativ, kritisch, verantwortungsbewusst und zielgerichtet innerhalb einer Organisationsstruktur auf der Grundlage individueller Ressourcen – einem Gefüge von Persönlichkeitsmerkmalen, schulpsychologischem Wissen, Können und Einstellungen – in beruflichen Situationen in Bezug auf die eigene Person handeln zu können. Dazu gehört, sich selbst einschätzen zu können, produktive Einstellungen, Werthaltungen, Motive und Selbstbilder im digitalen Kontext zu entwickeln, das eigene digitale Leistungsvermögen zu entfalten, das eigene digitale Handeln auf die wirksame Umsetzung von Absichten, Plänen und Zielen zu richten für sich selbst und/oder andere und/oder mit anderen im Team, Verantwortung zu übernehmen, die eigenen Emotionen, Motivationen, Fähigkeiten, Erfahrungen und Kompetenzen im digitalen Kontext in die eigenen Wissensbedürfnisse zu integrieren, digital lernbereit zu sein, berufliche Entwicklungschancen, Anforderungen und Einschränkungen im digitalen Kontext zu erfassen, zu reflektieren, zu beurteilen und weiter zu entwickeln.

* Diese Begriffe wurden in dieser Studie synonym verwendet im Anschluss an BADER/MÜLLER (2002), die eine solche Verwendung unter Vernachlässigung theoretischer Wurzeln für zulässig hielten.

Ein Beispiel soll das Modell verdeutlichen: Eine SP hat in einem Fortbildungskurs zu Cybermobbingprävention die „[Cyber-Mobbing Erste-Hilfe App](#)“ kennengelernt und möchte sie in einer Schulklasse anwenden.

Die Anwendung der Cybermobbing - APP erfordert schulpsychologische Kompetenz in Form von Wissen, Fähigkeiten/Fertigkeiten und Einstellungen in Bezug auf Mobbing- und Gewaltprävention. Die neue Kenntnis und Anwendung der APP kann kategorisiert werden als „berufsspezifische digitalbezogene Methodenkompetenz – Wissen (MKW) und Fähigkeiten (MKFF) - im Bereich Medienkompetenz (MEK = fachliche Digitalkompetenz)“. Dies wiederum kann ein Ausdruck der berufunspezifischen Schlüsselkompetenz „Anpassungsfähigkeit“ oder „Klientenorientierung“ sein, da die SP den digitalen Bedarf Jugendlicher berücksichtigt.

Das Interesse der SP am Thema konnte auch kategorisiert werden als „berufsspezifische digitalbezogene Methodenkompetenz – Wissen (MKW) und Fähigkeiten (MKFF) im Bereich Technologische Kompetenz (TK)“. Der Schwerpunkt liegt dabei auf einer präventiven Lösung von Risiken der Nutzung digitaler Ressourcen für die Entwicklung Jugendlicher, was wiederum Ausdruck z.B. der Schlüsselkompetenz „Analytische Fähigkeiten“ oder „Problemlösefähigkeit“ sein kann.

Die Teilnahme der SP an einer Fortbildung zu DK in der Gewaltprävention könnte auch kategorisiert werden als „Selbstkompetenz - Einstellung Bereitschaft, die eigene Kompetenz auf dem neuesten Stand zu halten“ (= berufsspezifische digitalbezogene Selbstkompetenz - SKE) oder als „Selbstkompetenz - Fähigkeiten - Aktualisierung und Entwicklung der eigenen digitalen Kompetenz“ (SKFF) jeweils im Bereich Technologische Kompetenz (fachliche Digitalkompetenz). Gleichzeitig betrifft die Teilnahme die Schlüsselkompetenz „Lernbereitschaft“.

Die Zuordnungen waren also nicht in Stein gemeißelt, sondern konnten je nach Zielsetzung der KAS - Typologie der FMSS flexibel angepasst werden. Dies ist ein Nachteil des Modells, wenn eine eindeutige Zuordnung der Kompetenzgrundlagen zur Handlungskompetenz erforderlich ist, z.B. wenn es um Grundlagenforschung geht, welche Wissensvoraussetzungen, Fähigkeiten, Einstellungen in der Bildung gefördert werden sollten, um eine digitalbezogene berufliche Handlungskompetenz zu erreichen. Auf der anderen Seite bot das Modell eine große Flexibilität für die Nutzenden, weil je nach Interessenslage Zuordnungen gefunden werden konnten, um geeignete digitale Kompetenzprofile beispielsweise im Rahmen der Personalplanung oder Organisationsplanung zusammenzustellen. Das Modell ermöglichte auch eine flexible Anpassung an die Auswirkung technologischer Innovation, indem Kompetenzen bedarfsgerecht hinzugefügt oder eliminiert werden konnten.

5. KOMPETENZMODELLE

5.1. EINLEITUNG

Da Kompetenzmodelle das Kompetenzverständnis systematisieren und operationalisieren und einen Rahmen für dessen curriculare Umsetzung bilden, erforderte die Entwicklung eines bedarfsgerechten digitalen Kompetenzmodells in der schulpsychologischen Praxis einen Überblick über die notwendigen beruflichen DK und ihre Grundlagen:

- Welche Kenntnisse, Fähigkeiten/Fertigkeiten und Einstellungen DK sind erforderlich?
- Welche beruflichen Anforderungen sollen mithilfe dieser Grundlagen erfüllt werden?

ROE (2002) wies auf die Bedeutung von aktualisierten Kompetenzprofilen in der Weiterbildung von Psychologen hin: *„Ein dritter Weg ist die Aktualisierung des bestehenden Kompetenzprofils oder die Erstellung eines zusätzlichen fachlichen Kompetenzprofils, um die Inhalte der Arbeit und die damit verbundenen Anforderungen zu beschreiben und zu analysieren. Sinnvoll erscheint dies in Fällen, in denen sich ein neues Fachgebiet entwickelt... In diesem Fall würde man die geforderten und vorhandenen Qualifikationen vergleichen und die Ausbildung überbrückend aufbauen.“* (ROE 2002, S.200, freie Übersetzung)

Nach ROE (2002) erfolgte die Erstellung eines beruflichen Kompetenzprofils in folgenden Schritten:

1. Berufs- oder Jobanalyse: Sammeln von Informationen zu den Rollen, Aufgaben und Aufgaben, die in einem bestimmten Beruf/ Job auszuführen sind;
2. Kompetenzanalyse: Festlegung der erforderlichen Kompetenzen zusammen mit den damit verbundenen Formen von KAS sowie den zugrunde liegenden Dispositionen, wie Persönlichkeitsmerkmalen;

3. Kompetenzmodellierung: Erstellung eines Modells, das die Beziehungen zwischen bestimmten Kompetenzen und relevanten KAS sowie Dispositionen zeigt, z. B. in statistischer Form eines Regressionsmodells;
4. Testen des Kompetenzmodells: Bewertung der Gültigkeit des Modells und Festlegung der Parameter der Variablen, die zu Kompetenzen beitragen oder diese vorhersagen.

Die ersten beiden Schritte können mit herkömmlichen Methoden zur Job- und Aufgabenanalyse durchgeführt werden. In der Praxis wird das Urteil von Fachkräften häufig als ausreichende Grundlage für die Erstellung eines Kompetenzprofils akzeptiert. Die beiden letztgenannten Schritte können als Verfeinerung und empirische Untermauerung des Kompetenzprofils angesehen werden. In dieser Studie wurde Schritt 1 und 2 berücksichtigt, um einen digitalen Kompetenzrahmen für SP in der Praxis zu entwickeln, so dass Schritt 3 und 4 in einer Anschlussstudie ausgeführt werden sollten.

Aktuell wurden zwei Formen von Kompetenzmodellen unterschieden (KOBAYASHI 2002, HARTIG & KLIEME 2006). „Kompetenzstrukturmodelle“ bildeten Kompetenzen »horizontal« ab, indem sie Teildimensionen zur Beschreibung von Kompetenzbereichen nutzten.

„Bei Kompetenzstrukturmodellen steht [...] im Mittelpunkt, wie die Bewältigung unterschiedlicher Anforderungen miteinander zusammenhängen und auf welchen und wie vielen Dimensionen interindividuelle Unterschiede in Kompetenzen angemessen beschrieben werden können.“ (KLIEME & MAAG-MERKI & HARTIG 2007, S.11)

Differenzierung, Erfassung und Bewertung der verschiedenen Dimensionen von Kompetenzen bildeten den Kern dieser Modelle. Dementsprechend diente ein Kompetenzmodell nach WILBERS (2018) *„der Strukturierung von Kompetenzen nach Dimensionen, Niveau, Reichweite, Bereich und Domäne“*. (WILBERS 2018, S.68) Kompetenzniveaus formulierten den Grad der Beherrschung einer Kompetenzdimension, z.B. Anfänger, Fortgeschrittener, Experte. Im beruflichen Bereich lagen überwiegend Strukturmodelle vor, in denen eine übergeordnete Zielsetzung, meistens Handlungskompetenz, in unterschiedliche Teildimensionen untergliedert wurde. Die Modelle wurden meistens berufsübergreifend entwickelt, um ein allgemeines Modell von Kompetenzen auf einen bestimmten Beruf oder einzelne Handlungsfelder projizieren und dadurch die berufsspezifischen Kompetenzen abbilden zu können. Ein Beispiel für ein Kompetenzstrukturmodell war der ‚Europäische Referenzrahmen für digitale Kompetenzen‘ (CARRETERO GOMEZ u.a..2017) und der ‚KODE®-KompetenzAtlas‘ (HEYSE 2017).

„Kompetenzentwicklungsmodelle“ sahen Kompetenzen als Lern- und Entwicklungsprozess und bildeten Kompetenzen »vertikal« ab, also den Verlauf des Kompetenzerwerbs in einem bestimmten Bereich und Kontext. Im Zentrum der Betrachtung standen dabei spezifische Aufgaben, die ei-

nem Niveau zugeordnet werden können und den Stand des Kompetenzerwerbs markieren. Ein Beispiel dafür ist das Dreyfus Modell (DREYFUS, DREYFUS 1980), ein 5-Stufen-Modell der mentalen Aktivitäten beim Erwerb von Fertigkeiten. Da es in dieser Studie auf die Dimensionierung der DK im Beruf Schulpsychologie ankam, wurde vorgeschlagen, ein Kompetenzstrukturmodell auszuwählen.

Der Wert theoretischer Modelle für die psychologische Praxis, insbesondere der Aspekt der Kompetenzdiagnostik, wurde vielfach diskutiert. (FOUAD u.a. 2009, HUNSLEY, BARKER 2011 und 2013, BARLOW 2012) Kompetenzdiagnostik setzt voraus, dass es theoretisch und empirisch gestützte Kompetenzmodelle gibt, die ein differenziertes Verständnis des Erwerbs, der Entwicklung, der Diagnose und der Förderung von berufsspezifischen Kompetenzen vermitteln. Mit einem solchen Modell könnte im Idealfall die spezifische DK der SP Kriteriums orientiert in Form konkreter Anforderungen beschrieben werden. So definierte Profile erlaubten es, festzustellen, was SP in Bezug auf welche Aspekte DK entwickeln sollten.

Kritisiert wurde bei Kompetenzmodellen, dass Kompetenzlisten keine Auskunft darüber geben, wie die verschiedenen individuellen Kompetenzen in Beziehung zueinanderstehen. Ein Kompetenzrahmen sollte neben notwendigen Voraussetzungen zur Ausübung eines psychologischen Berufs auch verdeutlichen, wie die Kombination der verschiedenen Voraussetzungen zu einer erfolgreichen Berufsausübung beiträgt (VON TREUE & REYNOLD 2017), FRANKE 2005).

Die Möglichkeiten der Erstellung eines präzise strukturierten digitalen Kompetenzstrukturprofils der SP waren begrenzt, da es in der Schulpsychologie keine allgemein gültige Definition des Fachgebietes und des Berufsprofils gab. ROE merkte dazu kritisch an: *„Zwar gibt es einige veröffentlichte Studien über die Dispositionen, über die Psychologen verfügen sollten und die Kenntnisse und Fähigkeiten, die sie haben sollten ..., die verfügbare Evidenz reicht jedoch bei Weitem nicht aus, um vollständige Kompetenzprofile des psychologischen Berufes zu erstellen.“* (ROE 2002, S.197, freie Übersetzung)

Bis heute existierte kein evidenzbasiertes berufliches Kompetenzprofil der SP. Vielleicht wird es dies auch niemals geben, da schulpsychologische Arbeit als angewandte Wissenschaft zeit-, orts-, kultur- und situationsgebundenen ist, so dass es nicht „die eine für alle verbindliche“ Schulpsychologie geben kann, sondern nur vielfältige Profile, die wiederum eine Vielfalt unterschiedlicher Kompetenzen benötigen. Auch MÜLLER u.a. (2021) kamen in ihrer Studie zu schulpsychologischen Diensten zu einer ähnlichen Einschätzung *„Ein besonderes Merkmal der Schulpsychologie ist ihre Vielschichtigkeit.“* (MÜLLER u.a. 2021, freie Übersetzung)

In Europa konnten lediglich zwei rechtlich verbindliche Kompetenzprofile für SP gefunden werden, die beide nicht explizit auf DK eingingen: ein Kompetenzprofil für SP im nationalen französischen Bildungssystem (MI-

NISTÈRE DE L'EDUCATION NATIONALE, DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS 2017) und in Luxemburg für die Qualifikation des Personals einschließlich der SP in Unterstützungs- und Begleitdiensten für Sekundarschulen (CePAS/SePAS) (MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENFANCE ET DE LA JEUNESSE 2018).

Um das Manko eines evidenzbasiertes beruflichen Kompetenzprofils der SP in AT, BE, CH und DE zu kompensieren, wurden in der DiCoSP Studie eine Reihe von Kompetenzbeschreibungen und -modellen sowie Berufsprofilen analysiert als Grundlage für die Entwicklung eines digitalen Kompetenzrahmens:

- Kompetenzanforderungen in Aus-, Weiter- und Fortbildung: der europäische Qualifikationsrahmen EQR (RAT DER EUROPÄISCHEN UNION 2004), das Tuning- EuroPsy-Modell 2021 (GONZALES FERRERAS u.a. 2011), Europäischer Referenzrahmen für lebenslanges Lernen (COUNCIL OF THE EUROPEAN UNION 2008), MAS Schulpsychologie Universität Zürich, Doktorat Schulpsychologie Universität Basel, Masterstudiengang Schulpsychologie der Universität Tübingen (EBERHARD-KARLS-UNIVERSITÄT TÜBINGEN 2020 a, b)
- Modelle beruflicher Kompetenz (EFPA (2021a) EuroPsy-Modell, Modell der Schlüsselkompetenzen für professionelle Psychologen von IAAP (2016) und IUPsyS 2016 (International Declaration of Core Competencies in Professional Psychology), CODE- Kompetenzatlas (HEYSE 2017))
- Digitale Kompetenzmodelle: u.a. (Europäischer Referenzrahmen für digitale Kompetenz der Staatsbürger (CARRETERO GOMEZ, VUORIKARI & PUNIE 2017; VUORIKARI, PUNIE, CARRETERO & VAN DEN BRANDE 2016) DigComp 2.2. AT, DigCompEdu (REDECKER & PUNIE 2017), DigCompOrg, Van LAAR u.a. (2017) , OBERLÄNDER u.a. (2019) LARRAZ (2013), GENNER(2017), BEISSWENGER u.a.(2020)
- Bildungs- und Berufsmodelle für SP (ISPA (2017) Skills Model nach dem Vorbild des CANMED - Modells der sieben Berufsrollen, die ISPA 2016 Standards for Accrediting Professional Preparation Programs in School Psychology)
- Berufsprofile für SP (ausführliche Liste in ANHANG 6).

Diese Vorlagen bildeten die Grundlage für ein schulpsychologisches digitales „Sollprofil“, das in Beziehung gesetzt wurde zur subjekt – und objektbezogenen Kompetenzseite der DiCoSP MATRIX. Weil lediglich die ersten beiden Schritte einer Kompetenzprofilerstellung nach ROE Gegenstand dieser Studie waren, konnte der DICOSP - Kompetenzrahmen keinen Aufschluss darüber geben, wie die Kombination verschiedener Grundlagen zu einem erfolgreichen digitalen Kompetenzerwerb beiträgt. In dieser Studie konnte eine DK – Struktur schulpsychologischer Praxis nur mit Listen der KAS - Grundlagen operationalisiert werden, die dann in Folgestudien zu einem evidenzbasierten digitalen Kompetenzprofil weiterentwickelt werden sollten.

5.2. EUROPÄISCHER QUALIFIKATIONSRAHMEN FÜR LEBENSLANGES LERNEN (EQR)

5.2.1. EINLEITUNG

Der Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen ([EQR](#)) (RAT DER EUROPÄISCHEN UNION 2008) stellte ein Instrument auf der Grundlage von Lernergebnissen (Outputorientierung) dar,

- um zu europaweit einheitlichen nationalen Rahmen für das lebenslange Lernen zu gelangen und eine Vergleichbarkeit erworbener Qualifikationen zwischen den EU- Mitgliedstaaten herzustellen;
- die Lücke zwischen getrennten Rahmen für die allgemeine schulische Bildung, die Berufsbildung und die Hochschulbildung zu überbrücken;
- Synergien zwischen formaler Bildung und Erfahrungslernen zur Entwicklung beruflicher Kompetenzen zu bilden (ANNEN 2012, S.10).

Der EQR war ein komplementärer Ansatz zum Qualifikationsrahmen für den Europäischen Hochschulraum ([QF EHEA](#)), dem EU-Referenzrahmen für allgemeine und berufliche Bildung 2010 (RAT DER EUROPÄISCHEN UNION 2004) sowie der Europäischen Richtlinie zur Anerkennung von Berufsqualifikationen (RAT DER EUROPÄISCHEN UNION 2005).

Er wurde in allen in dieser Studie untersuchten Ländern national umgesetzt. Bildungswissenschaftliche Definitionencluster des Kompetenzbegriffs in AT, BE, CH, DE stellten Bezüge zum EQR her, so dass dieses Instrument als wichtiges Referenzmodell in der Entwicklung eines digitalen Kompetenzrahmens für die schulpsychologische Praxis gelten konnte, da es die Aus-, Weiter- und Fortbildung und die Anerkennung beruflicher Qualifikation von SP europaweit beeinflusste und die Entwicklung DK schwerpunktmäßig unterstützte (RAT DER EUROPÄISCHEN UNION 2017).

Der EQR umfasste eine Matrix mit Beschreibungen von Wissen, Fertigkeiten und Kompetenzen auf 8 Niveaustufen. Er war ein eher kognitionstheoretisch orientierter Qualifikations-, kein Kompetenzrahmen. Er verstand unter Kompetenz »die nachgewiesene Fähigkeit, Kenntnisse, Fertigkeiten, sowie persönliche, soziale und/oder methodische Fähigkeiten in Arbeits- oder Lernsituationen und für die berufliche und/oder persönliche Entwicklung zu nutzen.« (RAT DER EUROPÄISCHEN UNION 2008, Anhang 1 C111/4)

Kompetenz wurde im Sinne der Übernahme von Verantwortung und Selbstständigkeit beschrieben, wie es auch bei ROTH (1971) zu finden ist. Im EQR wurden die Begriffe ‚Qualifikation‘ und ‚Kompetenz‘ überschneidend, synonym und abgrenzend verwendet. Kompetenz wurde im EQR nicht als Bildungsziel, sondern als ein Lernergebnis unter vielen anderen verstanden. „Folglich sind Lernergebnisse immer etwas Umfassenderes als Kompetenzen und nicht umgekehrt.“ (EUROPÄISCHE KOMMISSION 2008 S.6) Lern-

ergebnisse (learning outcomes) – formuliert von Lehrenden – definierten, was Lernende nach Abschluss eines formalen, non-formellen oder informellen Lernprozesses wissen, verstehen und tun können (WAGENAAR u.a. 2008). Die Definition der Lernergebnisse im EQR wurde vielfach diskutiert (CEDEFOP 2017) und kritisiert. Sie trug nicht zur begrifflichen Klärung des Kompetenzbegriffs bei, obwohl der EQR auf die Anerkennung beruflicher Qualifikationen in Europa einen entscheidenden Einfluss hatte, wie die Referenzierung des Berufs „[Klinische Psycholog:In](#)“ in Österreich zeigt (S.26).

Eine Hürde steckte in der Sprachenvielfalt. Während der englische Begriff „learning outcomes“ sowohl „learning outcome“ als auch „learning output“ beinhaltete (BOHLINGER 2006), gab es diese Differenzierung im Deutschen nicht. Unter „Lernergebnis“ wurde das beobachtbare Resultat des Lernprozesses verstanden. Im Englischen war „Learning outcome“ eine Lernzieldefinition, die sowohl den Inhalts - als auch den Verhaltensaspekt des Lernergebnisses in einer ganzheitlichen Handlung beschrieb (learning outcome + learning output). Sie betonte das Entstehen des Ergebnisses im Lernprozess.

Das handlungstheoretische Verständnis von Kompetenz widersprach dem Kompetenzbegriff im EQR, weil Kompetenz als Zielstruktur des Lernens galt und nicht als Ergebnis eines fremdbestimmten Lernprozesses zur Lösung diagnostischer, didaktischer oder anerkennungsrechtlicher Fragestellungen (REIS 2018). DiCoSP schloss sich der handlungstheoretischen Interpretation an und sah DK nicht als Lernergebnis im Sinne des EQR, sondern als Ziel eines Lernprozesses. Der EQR zeigte im Kompetenzverständnis das Spannungsfeld der verschiedenen Richtungen in Europa. Eine gemeinsame Definition von ‚Kompetenz‘ unter den EU-Mitgliedstaaten stand noch aus:

„Der Ausdruck „Kompetenz“... in Anhang II der EQR-Empfehlung aus dem Jahr 2008... („Im Zusammenhang mit dem EQR wird Kompetenz im Sinne der Übernahme von Verantwortung und Selbstständigkeit beschrieben“) ist nicht mit der allgemeinen, in der europäischen Bildungs- und Berufsbildungspolitik weit verbreiteten Definition von Kompetenz vereinbar, wie sie auch in Anhang I der EQR-Empfehlung aus dem Jahr 2008 formuliert ist: „die nachgewiesene Fähigkeit, Kenntnisse, Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten in Arbeits- oder Lernsituationen und für die berufliche und/oder persönliche Entwicklung zu nutzen.“ (EUROPÄISCHE KOMMISSION 2016, S.4)

Die national umgesetzten Qualifikationsrahmen des EQR spiegelten diese Uneinheitlichkeit wider.

5.2.2. EQR IN AT, BE, CH, DE

Der Qualifikationsrahmen in der Deutschsprachigen Gemeinschaft **Belgiens** (QDG) für den Bereich der beruflichen Bildung umfasste die zwei Kompetenzkategorien Fachkompetenz (Kenntnisse und Fertigkeiten) so-

wie personale Kompetenz (Sozialkompetenz und Autonomie) mit jeweils 8 Niveaustufen.

Der **Deutsche** Qualifikationsrahmen (DQR) ermöglichte die Zuordnung im Bereich Allgemeinbildung, Hochschulbildung, berufliche Bildung einschließlich der Weiterbildung zu den 8 Niveaustufen des EQF auf der Grundlage der Lernergebnisse. Der DQR und das Kompetenzmodell der beruflichen Bildung in Deutschland als Umsetzung des EU-Referenzrahmens für allgemeine und berufliche Bildung 2010 umfassten die Dimensionen: Fachkompetenz unterteilt in Wissen und Fertigkeiten sowie Personale Kompetenz unterteilt in Sozialkompetenz und Selbstkompetenz. Der DQR war eine Mischung aus Kompetenzanforderungen und klassischen in-putorientierten, aufwendig ausgearbeiteten Wissenszielen.

Das Kompetenzstrukturmodell von HENSGE, LORIG und SCHREIBER (2009a, 2009c) (Abbildung 13) in Form einer

Matrix wurde im Rahmen eines umfassenden Forschungsprojektes zur Analyse, Erfassung und Systematisierung von Handlungskompetenz in der Berufsbildung auf der Grundlage des DQR entwickelt. Es nutzte die vier Dimensionen FMSS als die subjektbezogene Seite der Handlungskompetenz und setzte sie in Beziehung zur objektbezogenen Kompetenzseite in Form beruflicher Handlungsfelder (SLOANE & DILGER 2005). Dieses Modell hatte sich als Vorlage für die Konstruktion des DiCoSP - Kompetenzmodells als am besten geeignet herausgestellt, weil es so allgemein gehalten war, dass es

- an jeden Beruf und jedes Land angepasst werden konnte,
- die Kompetenzklassen FMSS berücksichtigte,
- die Berücksichtigung sowohl berufsspezifischer als auch berufsübergreifender Kompetenzen erlaubte, z.B. konnte der „KODE-Kompetenzatlas“ nach ERPENBECK & HEYSE integriert werden,
- auf einem handlungstheoretischen Verständnis von Kompetenz beruhte,
- ein theoretisch fundiertes Forschungsergebnis war.

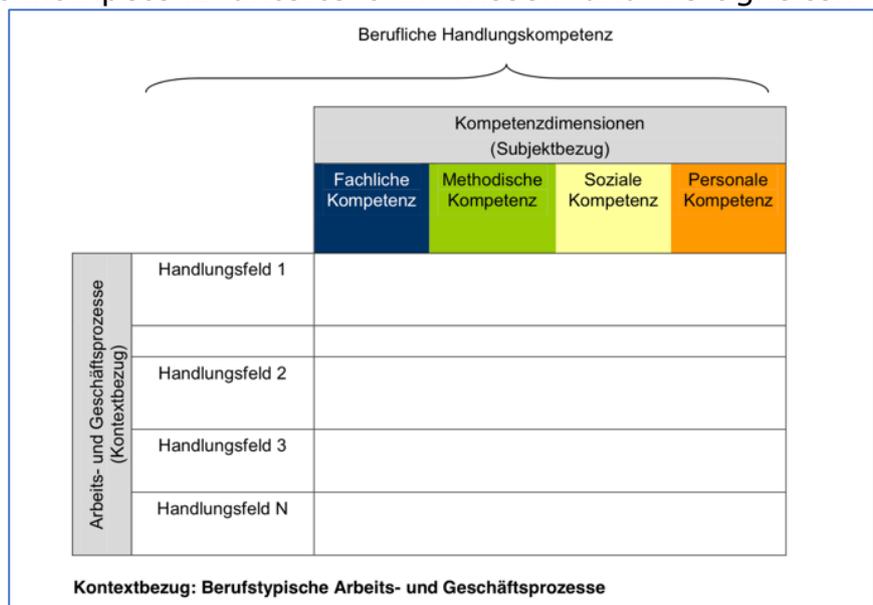


ABBILDUNG 13: Kompetenzmodell für berufliche Ausbildungsordnungen von HENSGE, LORIG und SCHREIBER (2009)

Da die DiCoSP Definition der Kompetenz beinhaltet, dass die Grundlagen KAS konstituierende Elemente darstellten, wurde das HENSGE – Modell um diese Kategorien pro Kompetenzklasse erweitert. Diese Grundstruktur bildete das Gerüst der DiCoSP Matrix DK in der schulpsychologischen Praxis (Abbildung 14):

BERUFLICHES HANDLUNGSFELD		DIGITALE KOMPETENZ												
		Digitalbezogene FACHKOMPETENZ			Digitalbezogene METHODENKOMPETENZ			Digitalbezogene SOZIALKOMPETENZ			Digitalbezogene SELBSTKOMPETENZ			
		Informations- und Daten-, Kommunikations-, Medien-, Technologie- Kompetenz Schlüsselkompetenzen			Informations- und Daten-, Kommunikations-, Medien-, Technologie- Kompetenz Schlüsselkompetenzen			Informations- und Daten-, Kommunikations-, Medien-, Technologie- Kompetenz Schlüsselkompetenzen			Informations- und Daten-, Kommunikations-, Medien-, Technologie- Kompetenz Schlüsselkompetenzen			
		Wissen	Fähigkeiten Fertigkeiten	Einstellung										
PRÄVENTION UND INTERVENTION	BERATUNG, UNTERSTÜTZUNG, BEGLEITUNG (BUB), FÖRDERUNG													
	PSYCHOEDUKATION, FORTBILDUNG, INFORMATION DER ÖFFENTLICHKEIT													
	BEHANDLUNG/ THERAPIE													
	KRISENINTERVENTION													
DIAGNOSTIK, EVALUATION	DIAGNOSTIK													
	TESTUNG													
	EVALUATION, MONITORING													
	BEURTEILUNG, GUTACHTEN, BERICHT													
ADMINISTRATION, PROFFSIONELLE ENTWICKLUNG	WISS. PRAXIS													
	ADMINISTRATION													
	LEBENSLANGES LERNEN, FORT- UND WEITERBILDUNG													
	BERUFLICHE ZUSAMMENARBEIT/ NETZWERKEN													
	ARBEITSORIENTIERUNG (INDIVIDUELL, BETRIEBLICH)													

ABBILDUNG 14: MATRIX DER DIGITALEN KOMPETENZ IN DER SCHULPSYCHOLOGISCHEN PRAXIS

Im [Nationalen Qualitätsrahmen AT \(NQR\)](#) wurde Kompetenz im Sinne der Übernahme von Verantwortung und Selbstständigkeit beschrieben und eine [Einteilung in Kenntnisse, Fertigkeiten, Kompetenz](#) vorgenommen.

In der **CH** gab es einen vergleichbaren [NQR für Abschlüsse der Berufsbildung](#) mit den Kategorien Kenntnisse, Fertigkeiten, Kompetenzen. Die Kategorie ‚Kompetenzen‘ war in berufliche und personale Kompetenzen unterteilt, wobei personale Kompetenzen aus Selbst- und Sozialkompetenz zusammengesetzt waren. Zur genaueren Beschreibung der beruflichen Kompetenzen nach dem NQR gab es ein [Raster](#) in dem berufliche Handlungskompetenzen (subjektbezogene Kompetenzen) nach Handlungskompetenzbereichen (berufliche Anforderungssituation) in acht Niveaustufen

gegliedert wurden. Unter beruflicher Handlungskompetenz wurden folgende Kategorisierungen genutzt:

HANDLUKOMPETENZ BERUFLICHE BILDUNG CH			
Fach Kompetenz	Methoden Kompetenz	Sozial Kompetenz	Selbst Kompetenz
Fachkenntnisse	Lösen von Aufgaben und Problemen	Gestaltung der Zusammenarbeit und Führungsaufgaben	Übernahme von Verantwortung
Allgemeinbildung	Einsetzen von Arbeitstechnik, Methoden und Werkzeugen	Gestaltung der Kommunikation	Umgehen mit Veränderungen
Erkennen der Zusammenhänge	Beurteilen von Ergebnissen		Reflektieren des Handelns

Diese Einteilung kam einem Kompetenzverständnis der Selbstorganisation nahe. DiCoSP präferierte dennoch das Kompetenzmodell des Forschungsprojektes von HENSGE, LORIG und SCHREIBER (2009) als Vorlage für den digitalen Kompetenzrahmen von SP, weil es allgemeiner gehalten war als das Schweizer Modell und somit das Schweizer Modell integrieren konnte.

5.2.3. EQR UND REGLEMENTIERUNGEN IN AUSBILDUNG UND BERUF

Der EQR konnte umfassend alle Arten und Niveaus von Qualifikationen in Europa darstellen, auf die über ein Register mit Qualifikationsdatenbanken zugegriffen werden kann. Die Datenbank der reglementierten Berufe der EU – Kommission informierte darüber, ob bzw. wie der Psycholog:innen-Beruf in den EU-Mitgliedstaaten und in der CH reglementiert ist. Mit der Aufnahme in das Register wurden die beruflichen Regelungen rechtsverbindlich festgelegt.

Zum Zeitpunkt der Studie war der Zugang speziell zum Beruf der Schulpsycholog:innen nicht reglementiert, wohl aber der Beruf der Psycholog:innen und einiger Spezialisierungen in AT, BE, Kroatien, Tschechische Republik, Dänemark, Finnland, Griechenland, CH und Ungarn. In diesen Ländern waren die erforderlichen beruflichen Kompetenzen der Psychologen gesetzlich geregelt. In [BE](#) und der [CH](#) war die Berufsbezeichnung „Psycholog:in“ reglementiert, in BE zusätzlich „Klinische:r Psycholog:in“, in AT die Berufsbezeichnung „[Gesundheitspsycholog:in](#)“ und „[Klinische:r Psycholog:in](#)“ entsprechend der Europäischen Richtlinie zur Anerkennung von Berufsqualifikationen (RAT DER EUROPÄISCHEN UNION 2005). Ein Beispiel für diese Referenzierung war die Kompetenzbeschreibung für die Qualifikation als [Klinische:r Psycholog:in in Österreich](#) (s.26). Explizit wurde in der Qualifikationsbeschreibung kein Bezug auf DK genommen.

Die Referenzierung in der klinischen Psychologie war in dieser Studie von Interesse, da viele SP in AT, BE, DE, CH eine universitäre Ausbildung als

Klinische Psycholog:innen hatten. Zurzeit der Studie gab es in den vier untersuchten Ländern lediglich an der [Universität Tübingen \(DE\)](#) ein Psychologiestudium mit Masterabschluss. Die Universität Zürich bot unregelmäßig eine postgraduale Weiterbildung MAS in Schulpsychologie an und die [Universität Basel \(Schweiz\)](#) ein Doktorat Schulpsychologie. In der flämischen Gemeinschaft Belgiens, die bis 2020 noch an der Katholischen Universität Leuven ein Studium mit Masterabschluss als SP angeboten hat, war Schulpsychologie inzwischen aufgrund gesetzlicher Neuregelungen der Gesundheitsberufe in BE in die klinische Psychologie integriert worden.

Beim Vergleich beruflicher Qualifikationen in verschiedenen Ländern half das mehrsprachige europäische [Klassifikationssystem für Fähigkeiten, Kompetenzen, Qualifikationen und Berufe \(ESCO\)](#). Der Beruf „[Schulpsycholog:In](#)“ wurde in ESCO folgendermaßen eingestuft mit einer Beschreibung an Kenntnissen, Fähigkeiten und Kompetenzen, wobei die Begriffe Fähigkeiten und Kompetenzen eher synonym verwendet wurden:

„Erziehungspsychologen sind Psychologen, die von Bildungseinrichtungen angestellt werden, um Schüler bei Bedarf psychologisch und emotional zu unterstützen. Sie sind spezialisiert auf die direkte Unterstützung und auf Interventionen im Interesse der Schüler, führen psychologische Tests und Begutachtungen durch und halten Rücksprache mit Familien, Lehrkräften und anderen Fachkräften im Schulbereich, z. B. mit Sozialarbeitern und Bildungsberatern. Bisweilen arbeiten sie auch mit der Schulverwaltung zusammen, um das Wohlbefinden der Schüler durch praktische Förderstrategien zu verbessern.“

Grundlegende Kenntnisse	<ul style="list-style-type: none"> ○ Entwicklungspsychologie ○ Krisenintervention ○ Psychologie ○ Psychologische Beratungsmethoden ○ Schulpsychologie ○ Psychologische Entwicklung Heranwachsender 	Fakultative Fähigkeiten und Kompetenzen	<ul style="list-style-type: none"> ○ Forschungsvorhaben verfassen ○ Sicherheit von SuS gewährleisten ○ Verfahren der Sekundarstufe ○ Verständnis für die Situation von SuS zeigen ○ Wohlbefinden der Kinder fördern ○ Außerschulische Aktivitäten betreuen ○ Sich bei Fachwissen auf dem Laufenden halten ○ Bei der Organisation von Schulveranstaltungen mithelfen ○ Psychologische Forschung betreiben ○ Wissenschaftliche Forschung publizieren ○ Über das Wohlergehen des/der Jugendlichen kommunizieren
Grundlegende Fähigkeiten und Kompetenzen	<ul style="list-style-type: none"> ○ Bildungstestung durchführen ○ Krisenintervention anwenden ○ Schulprobleme diagnostizieren ○ SuS beraten ○ Verhalten von SuS begleitend beobachten ○ Verhaltensmuster testen ○ Emotionale Muster testen ○ Aktives zuhören ○ Das persönliche Umfeld von SuS konsultieren ○ Mit Jugendlichen kommunizieren ○ Mit dem Lehrpersonal zusammenarbeiten ○ Mit pädagogischem Betreuungspersonal zusammenarbeiten ○ Psychologische Tests interpretieren ○ Therapeutischen Fortschritt überwachen 	Fakultative Kenntnisse	<ul style="list-style-type: none"> ○ Beratung ○ Evaluationsverfahren ○ Schulrecht ○ Kommunikationsstörungen ○ Lernbedarfsanalyse ○ Teilleistungsschwächen ○ Verhaltensauffälligkeiten ○ Psychiatrische Störungen ○ Wissenschaftliche Forschung

Von DK der SP wurde explizit nicht gesprochen.

Im Rahmen der Hochschulausbildung leitete der EQR einen Paradigmenwechsel von der Input- zur Output- Orientierung im Rahmen des Bologna-

Prozess (1999) ein. Als Bologna-Prozess wurde eine auf europaweite Vereinheitlichung von Studiengängen und -abschlüssen sowie auf internationale Mobilität der Studierenden zielende transnationale Hochschulreform bezeichnet, die auf die Schaffung eines einheitlichen Europäischen Hochschulraum gerichtet war. Als Folge des Bologna-Prozesses befanden sich die europäischen Hochschulen in einem konvergenen Reformprozess, um eine Vergleichbarkeit von Curricula in Bezug auf Strukturen, Programme und die Lehre herstellen zu können. Die Beschreibung der Studienprogramme war in der Vergangenheit vor allem durch fachwissenschaftliche Studieninhalte, Zulassungskriterien und Studiendauer (Input) geprägt. Die Veränderung zum Output-Ansatz mit einer Orientierung an Lernergebnissen erforderte die Entwicklung eines Kataloges fachspezifischer und fachübergreifender Kompetenzen für die Lernenden sowie Anpassungen in den Lehr-, Lern- und Bewertungsmethoden. In diesem Reformprozess spielten die geforderten akademischen und beruflichen Profile eine wichtige Rolle.

2005 wurde der EQR im Qualifikationsrahmen für den Europäischen Hochschulraum (QF-EHEA) operationalisiert (BOLOGNA WORKING GROUP 2005). Der QF-EHEA umfasste drei Zyklen (Bachelor, Master, Promotion) mit fachspezifischen und fachübergreifenden Beschreibungen für jeden Zyklus basierend auf Lernergebnissen und Kompetenzen. Lernergebnisse wurden beschrieben durch „Wissen, Verstehen, Anwenden, Analysieren, Synthetisieren und Evaluieren“ (BOLOGNA WORKING GROUP 2005, S.38), orientierten sich also an der KRATHWOHL Taxonomie. Mit Lernergebnissen wurden überprüfbare, d.h. nachweislich vorliegende Befähigungen beschrieben, die anzeigten, dass unterscheidbare Kompetenzen erwartbar vorlagen (BOLOGNA WORKING GROUP 2005, S.41).

„[Tuning Educational Structures in Europa](#)“ war ein Projekt von und für Hochschulen zur Umsetzung des Bologna-Prozesses in spezifischen Fachdisziplinen. Es konzentrierte sich auf die Umsetzung dieses Reformprozesses durch die Entwicklung von Referenzpunkten für gemeinsame Lehrpläne der Hochschulen entsprechend des EQR auf der Grundlage vereinbarter fachunspezifischer und fachspezifischer Deskriptoren für die Abschlussniveaus Bachelor, Master und Promotion. Das [Tuning Project](#) ermittelte neben fachspezifischen Kompetenzen in jedem Lernbereich 31 fachübergreifende Kompetenzen in den drei Kategorien instrumentelle, zwischenmenschliche und systemische Kompetenzen. Die für den Fachbereich Psychologie entwickelten Referenzpunkte "[Tuning-EuroPsy: Reference Points for the design and delivery of degree programmes in Psychology](#)" (GONZALES FERRERAS & WAGENAAR u.a. 2011, S.20/21) werden im folgenden Kapitel vorgestellt.

5.2.4. TUNING-EUROPSY

Parallel zur Entwicklung des [EuroPsy-Zertifikates](#) unter der Verantwortung der European Federation of Psychologist Associations ([EFPA](#)) als europäi-

schem Standard für die berufliche Praxis der Psycholog:Innen gelang es, mit dem Projekt "[Tuning-EuroPsy](#)" (GONZALES FERRERAS, WAGENAAR u.a. 2011) einen europäischen Referenzrahmen für die Aus- und Weiterbildung im Bereich der Psychologie auf der Grundlage des EQF vorzulegen. Darin wurde die Aufgabe der (Schul-) Psycholog:Innen folgendermaßen definiert:

„Professionelle Psychologen wenden Psychologie und psychologisches Wissen und Verständnis auf reale Lebensfragen an, um das Wohlergehen und die Wirksamkeit von Individuen, Gruppen und Systemen zu verbessern... Pädagogische Psychologen, manchmal auch Schulpsychologen genannt, engagieren sich auch in Assessments und Interventionen, normalerweise in Bildungseinrichtungen. Sie können auch in der Beratung und anderen Formen indirekter Arbeit tätig sein Psychologen arbeiten eng mit Fachkräften anderer Gebiete zusammen, oft in multidisziplinären Team...Schulpsychologen arbeiten mit Lehrkräften und anderem pädagogischem Fachpersonal sowie mit Gesundheitsfachkräften.“ (GONZALES FERRERAS & WAGENAAR u.a. 2011. S.20/21)

Die Ausbildung und Berufspraxis von Psycholog:innen/SP entsprechend des Wissenschaftler-Praktiker-Modells erforderte

- eine Entwicklung von Fähigkeiten in Forschung und Praxis;
- eine evidenzbasierte Arbeitsweise, die sich auf eine wissenschaftliche Wissensbasis und Validierung von Methoden, Theorien und Behandlungen stützte;
- eine Praxis, die der Forschung Erkenntnisse lieferte, um die Berufspraxis weiterzuentwickeln.

Dementsprechend bestand die Schlüsselrolle der professionellen Psycholog:innen darin, *„psychologische Prinzipien, Wissen, Modelle und Methoden auf ethische und wissenschaftliche Weise zu entwickeln und anzuwenden, um die Entwicklung, das Wohlbefinden und die Wirksamkeit von Einzelpersonen, Gruppen, Organisationen und der Gesellschaft zu fördern“*. (GONZALES FERRERAS, WAGENAAR U.A. 2011. S.22)

Unter Kompetenz wurde im Tuning-Projekt für den Bereich Psychologie Folgendes verstanden: *„Kompetenzen stellen eine dynamische Kombination von Wissen, Verständnis, Fähigkeiten und Fertigkeiten dar, auf denen der/die Student:In während des Studiums aufbaut und die er/sie entwickelt. Die Förderung von Kompetenzen ist ein wesentliches Ziel von Bildungsprogrammen. Das Tuning-Projekt identifiziert zwei Arten von Kompetenzen: allgemeine Kompetenzen, die von jedem Absolventen in jedem Fachgebiet erwartet werden (z.B. Lernfähigkeit, Analysefähigkeit, Kommunikationsfähigkeit, **digitale Kompetenz**, metakognitive Kompetenz) und die sich auf die flexible Beschäftigungsfähigkeit beziehen, sowie fachspezifische Kompetenzen, die sich auf das spezifische Studienfach beziehen und oft als wissenschaftliche fachspezifische Kompetenzen bezeichnet werden.“* (GONZALES FERRERAS, WAGENAAR U.A. 2011. S.45/6, freie Übersetzung)

DC sollte also während des Psychologiestudiums im Bachelorprogramm verankert sein.

Das Tuning-EuroPsy - Verständnis der Kompetenz als erlernbare subjektbezogene Disposition war mit den DiCoSP Annahmen zur Definition von Kompetenz kompatibel.

Dem Projekt Tuning - EuroPsy lag ein Kompetenzmodell zugrunde, das von dem Organisationspsychologen ROE (1999) entwickelt wurde. Er definierte Kompetenz als „eine erlernte Fähigkeit, eine Aufgabe, Pflicht oder Rolle angemessen zu erfüllen“. (ROE 2002, p.195, freie Übersetzung)

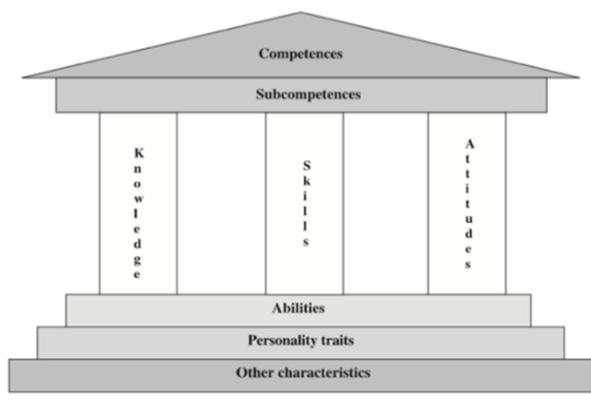


ABBILDUNG 15: Kompetenzmodell für Psychologie von ROE (1999), Quelle: BARTRAM u.a. 2005, S.95

ROE veranschaulichte „Kompetenz“ als architektonisches Modell (Abbildung 15). Kompetenz beruhte danach auf der Integration von KAS und wurde durch Berufserfahrung und learning by doing erworben. „Diese ganze Struktur baut wiederum auf den Dispositionen des einzelnen Menschen auf, d.h. Fähigkeiten, Persönlichkeitsmerkmalen, Interessen und Wertvorstellungen etc. [Kompetenzen] definieren Lernfähigkeiten, den Erwerb notwendiger Kenntnisse und Fähigkeiten, die Demonstration

entsprechender Einstellungen und schließlich die Ausübung psychologischer Dienstleistungen für ihre Klienten nach dem Standard, den ihr Beruf von ihnen erwartet.“ (GONZALES FERRERAS, WAGENAAR U.A. 2011. S.51, freie Übersetzung)

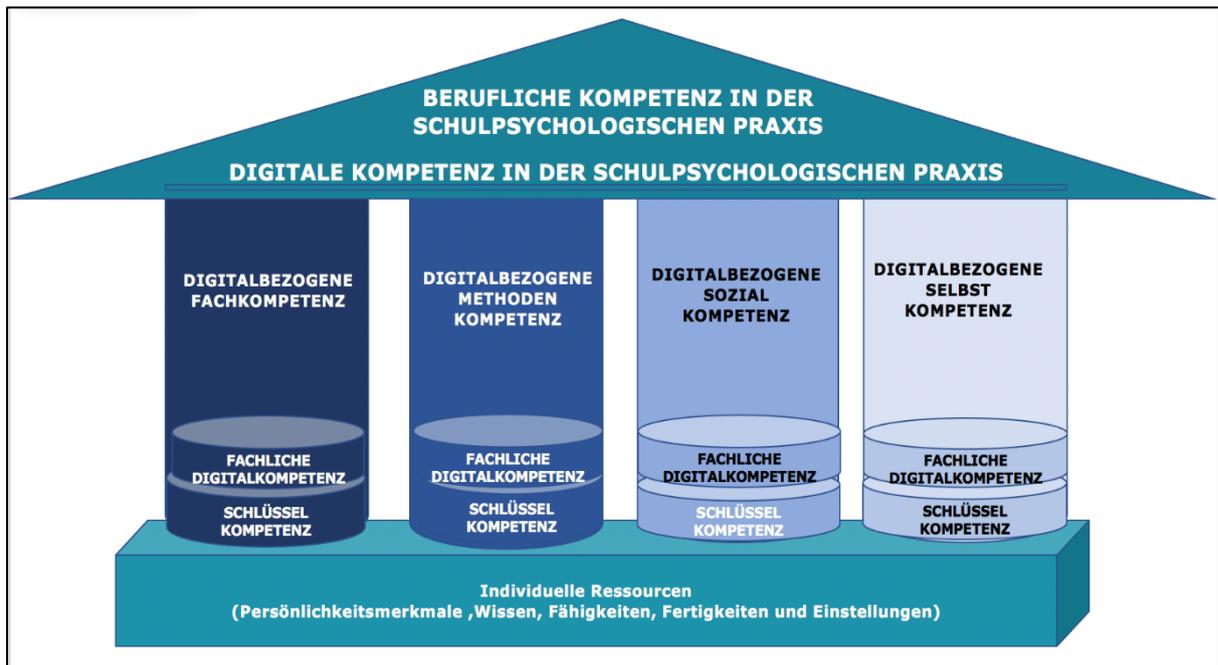
ROE definierte ein „Kompetenzprofil“ als „eine Liste von Kompetenzen, Unterkompetenzen, Kenntnissen, Fertigkeiten, Einstellungen, Fähigkeiten, Persönlichkeitsmerkmalen und anderen Merkmalen, die für die Ausübung einer Arbeit oder eines Berufs wesentlich sind.“ (ROE 2002 S.197, freie Übersetzung)

Er ordnete damit DK als Unterkompetenz schulpsychologischer Kompetenz ein, die sich über eine Liste von Kenntnissen, Fähigkeiten/Fertigkeiten und Einstellungen als Grundlage der Kompetenz zu einem Kompetenzrahmen zusammensetzt.

Das ROE - Modell (ROE 2002) wurde als Vorlage für den DiCoSP Kompetenzrahmen gewählt, weil es

- kompatibel war mit dem handlungstheoretischen Kompetenzverständnis als Disposition
- kompatibel war mit dem EQR durch die Bündelung von KAS als Grundlagen der Kompetenz
- einen Kompetenzerwerb durch aktives selbstgesteuertes Lernen und eine konstruktivistische Didaktik ermöglichte.

ABBILDUNG 16 DiCoSP Digitales Kompetenzmodell in der schulpsychologischen Praxis auf der Grundlage des Modells von ROE (2002)



In der DiCoSP – Studie wurde die Struktur der KAS als Grundlagen schulpsychologischer Kompetenz und die Einordnung der DK als Unterkompetenz schulpsychologischer Kompetenzen übernommen. Das Modell wurde weiter differenziert, indem Kompetenz in vier Kompetenzklassen (FMSS) gegliedert wurde (Abbildung 16). Die DiCoSP – Matrix verband dieses Modell mit den Handlungsfeldern der Schulpsychologie nach dem Modell HENS-GE, LORIG und SCHREIBER (2009) zu einem digitalen Kompetenzrahmen in der schulpsychologischen Praxis (Abbildung 16).

Der Begriff der **beruflichen Kompetenz** wurde im Tuning-EuroPsy definiert als „*der Zustand, in dem das erforderliche Wissen, das Urteilsvermögen, die Fähigkeiten, die Energie, die Erfahrung und die Motivation vorhanden sind, um den Anforderungen der beruflichen Verantwortung angemessen gerecht zu werden.*“ (GONZALES FERRERAS, WAGENAAR U.A. 2011. S.46, freie Übersetzung)

Dieses Verständnis war mit der DiCoSP Definition kompatibel.

Den beruflichen Kompetenzen lagen laut Tuning Projekt zugrunde:

- o **Wissen** zur Erklärung und Interpretation von Konzepten, Theorien, empirischer Evidenz über Veränderungsprozesse, Gestaltung von Veränderungsinterventionen auf individueller, Gruppen-, institutioneller oder organisatorischer und gesellschaftlicher Ebene,

- o **Fähigkeiten** zur Erklärung und Bewertung psychologischer Konstrukte und zur Nutzung und/oder Entwicklung von Erklärungs- und Veränderungswissen,
- o **Einstellungen** für eine verantwortungsvolle Berufsausübung,
- o **Grundkompetenzen**, wie Problemlösung, Teamarbeit, kritisches Denken und andere transversale Kompetenzen, die insbesondere mit geeigneten Methoden des problemorientierten Lernens, Erfahrungslernens, Simulationen, Rollenspiele erlernt werden können. (GONZALES FERRERAS, WAGENAAR u.a. 2011. S.52/3)

Eine genaue Auflistung der vier Kompetenzarten, die während der Psychologieausbildung und der supervidierten Praxis entwickelt werden sollten, finden sich im ANHANG 18. Die im „Tuning Psych – Modell“ aufgeführten Kompetenzen wurden im DiCoSP Kompetenzrahmen berücksichtigt. Im DiCoSP – Modell werden die „Grundkompetenzen“ des Tuning-EuroPsy als Schlüsselkompetenzen klassifiziert und bilden einen integralen Bestandteil der vier Kompetenzklassen.

Tuning-EuroPsy schlug Methoden des problembasierten aktiven, lebensnahen Lernens für Lehre und Lernen vor, bei denen Lernende über ihr eigenes Lernen reflektierten, um metakognitive Fähigkeiten zu entwickeln. Ziel war die Entwicklung von Kompetenz und Selbstvertrauen durch das Ausprobieren und Üben von Aktivitäten in einem berufsnahen Umfeld. Kompetenzentwicklung sollte durch eine Kombination von Wissensentwicklung, Verstehen und Üben vor Ort erreicht werden (Mikroanalyse von Videoaufzeichnung, Viva-Voce-Untersuchung, Rollenspiele, Praktikum, bei dem Lernen am Modell einer/s erfahrenen Psychologen und über formatives Feedback erfolgte). Dieser Ansatz war dem Konzept der Ermöglichsdidaktik von ARNOLD (2017) kompatibel.

5.3. EUROPSY - MODELL

Das [EuroPsy-Modell](#) (EFPA 2021) stellte einen grundlegenden Standard für die beruflichen Kompetenzen sowie für das berufsethische Verhalten von europäischen Psycholog:innen in der Praxis dar. Es handelte sich um ein berufliches handlungsbasiertes Kompetenzmodell, das Kompetenz und berufliche Kompetenz folgendermaßen verstand:

„Kompetenzen basieren auf Wissen, Verständnis und Fähigkeiten, die ethisch angewendet und praktiziert werden. Der kompetente Praktiker ist nicht nur in der Lage, die erforderlichen Fähigkeiten zu demonstrieren, sondern auch Einstellungen, die der ordnungsgemäßen Ausübung seines Berufs angemessen sind. Einstellungen werden als besonders wichtig angesehen, da sie die einzigartige Natur des psychologischen Berufs definieren. Während einige Kenntnisse und Fähigkeiten in ihrer Anwendbarkeit allgemein sind, ist Vieles davon kontextbezogen.“ (EFPA 2021a, S. 45, freie Übersetzung) *„Berufliche Kompetenzen beziehen sich auf die Fähigkeit, eine berufliche Rolle angemessen auszufüllen.“* (EFPA 2021a, S.33, freie Übersetzung)

Während die Definition beruflicher Kompetenz vom DiCoSP Verständnis der Kompetenz als Disposition abwich, ging das EuroPsy-Modell auch davon aus, dass Kompetenzen auf Wissen, Fähigkeiten und Einstellungen beruhen.

EuroPsy wurde 2010 eingeführt und ist in 25 europäischen Ländern verfügbar. In den hier untersuchten Ländern gehörten AT und DE dazu, in BE und in der CH ist dies ein zukünftiges Projekt. Die Lizenz zur Berufsausübung unterlag der Länderhoheit, so dass EuroPsy keine Lizenz zur Berufsausübung in einem bestimmten Land darstellte. Das EuroPsy-Zertifikat hatte trotzdem eine wichtige fach- und gesellschaftspolitische Bedeutung. Es

- bescheinigte individuell den Psycholog:Innen einen hohen Ausbildungsstandard. Damit konnten sie international Arbeitgeber:Innen und Klient:Innen gegenüber eine qualifizierte Ausbildung nachweisen, was ihre berufliche Mobilität in Europa erleichterte und Vertrauen in ihre berufliche Qualifikation erhöhte.
- förderte die Anerkennung eines europaweiten Standards in Ausbildung und berufliche Qualifikation von Psycholog:Innen.

Der EuroPsy-Standard erforderte eine fünfjährige Universitätsausbildung in Psychologie mit einem anerkannten Curriculum plus ein Jahr supervidiertes Praxis. EuroPsy beinhaltete die Verpflichtung, den EFPA-Ethikkodex (EFPA 2005) einzuhalten und sich kontinuierlich weiterzubilden. Das EuroPsy-Zertifikat war sieben Jahre gültig und konnte verlängert werden. PsychologInnen, die die EuroPsy-Anforderungen erfüllten, konnten sich bei der Nationalen Anerkennungskommission ihres Landes um das EuroPsy-Zertifikat bewerben und sich in das online geführte und weltweit einsehbare [EuroPsy-Register](#) eintragen lassen. Zurzeit der Studie gab es keine Spezifikation des EuroPsy-Zertifikates für die Schulpsychologie.

Im DiCoSP Kompetenzrahmen wurde zusätzlich zu den bereits im Tuning Projekt beschriebenen Kompetenzen der Inhalt des EFPA - Ethikkodes berücksichtigt.

5.4. KOMPETENZPROFILE VON SP IN AT, BE, CH, DE

In **AT** erfordert die Tätigkeit als SP ein abgeschlossenes Psychologiestudium auf Masterniveau sowie eine vierjährige ‚Grundausbildung‘ am Arbeitsplatz, die mit einer staatlichen Prüfung abschließt (BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND KULTUR 2000). Diese dienstinterne Schulung hat folgende Qualifikationsziele – geordnet nach den DiCoSP Kompetenzklassen:

QUALIFIKATIONSZIELE DIENSTINTERNE SCHULUNG ÖSTERREICHISCHER SP			
Fachkompetenz	Methodenkompetenz	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
Kenntnisse in der psychologischen Beratungs-, Untersuchungs- und Sachverständigentätigkeit	Fertigkeiten zu psychologischer Forschung im Bereich Schule	Kenntnisse für die Informationsweitergabe an die Öffentlichkeit	
Kenntnisse in der psychologischen Betreuung und Behandlung Einzelner bzw. von Gruppen		Kenntnisse für die Durchführung von Seminaren	
Kenntnisse zu psychologischer Forschung im Bereich Schule		Kenntnisse in der Förderung der Kooperation im Bereich Schule mit anderen Einrichtungen, deren Hilfestellungen für die Schule relevant sein können	
Detaillierte Kenntnis des österreichischen Bildungswesens und der für die Bildungsberatung wesentlichen Information		Fertigkeiten in der Förderung der Kooperation im Bereich Schule und mit anderen Einrichtungen, deren Hilfestellungen für die Schule relevant sein können	
Kenntnis der Umsetzung der Aufgabenbereiche der Schulpsychologie-Bildungsberatung			
Kenntnis der Grundlagen für die Berufsausübung gemäß des Leitbildes (Selbstverständnis) der Schulpsychologie-Bildungsberatung, des Dienstrechtes sowie der sonstigen einschlägigen gesetzlichen Vorschriften, wie Schulgesetze, Suchtmittelgesetz, Psychologengesetz und Psychotherapiegesetz			
Anwendung der Kenntnisse in der psychologischen Beratungs-, Untersuchungs- und Sachverständigentätigkeit, insbesondere bei Fragen der Schulbahnwahl, Schulreife und des sonderpädagogischen Förderbedarfs, bei Lernproblemen, Verhaltensproblemen, persönlichen Schwierigkeiten und Krisen, bei individuellen (Bildungs-)Bedürfnissen und besonderen Fähigkeiten und Begabungen			
Fertigkeiten in der psychologischen Betreuung und Behandlung Einzelner bzw. von Gruppen			

In dieser Verordnung wird explizit keine DK benannt.

In **BE** ist der Titel des Psychologenberufes seit 1993 und der des Klinischen Psychologen seit 2019 reglementiert. Die Anstellung als Psycholog:In im Bildungsbereich (überwiegend: Zentrum für die gesunde Entwicklung von Kindern und Jugendlichen – Kaleido in der Deutschsprachigen Gemeinschaft, CLB's in der flämischen Gemeinschaft und PMS in der Französischsprachigen Gemeinschaft bzw. in Schulen direkt) erfordert den akademischen Bachelor- oder Masterabschluss in Psychologie. Auf dem Bachelorniveau werden qualifizierte Personen als ‚Psychologieassistenten‘

eingestellt. Es gibt in BE keinen speziellen Abschluss „Schulpsychologie“ mehr, seitdem die flämische Katholische Universität Leuven (KUL) 2019, aufgrund rechtlicher Änderungen für Gesundheitsberufe in BE eine schulpsychologische Spezialisierung in den Fachbereich „[Klinische Psychologie Richtung Kinder und Jugendliche](#)“ integriert hat.

In der CH waren die [Psychologie- und Psychotherapieberufe reglementiert](#). Das Bundesgesetz schrieb vor, dass das Führen des Titels Psycholog:in ein mit einem Master of Science an einer Universität/Hochschule abgeschlossenes Studium mit Hauptfach Psychologie erforderte. Um in der CH als SP arbeiten zu können, war eine Anerkennung als Psycholog:in gemäß des Psychologengesetzes erforderlich.

Zusätzlich zu den bundesrechtlichen Bestimmungen reglementierten bestimmte Kantone die Ausübung des Psychologenberufs, wobei für die Berufsausübung zwingend eine vorgängige Nachprüfung der Berufsqualifikationen vorausgesetzt wurde. Tätigkeiten als SP waren nicht reglementiert und durften ohne Nachprüfung der Berufsqualifikationen ausgeübt werden. Die meisten SP verfügten über eine berufsbegleitende postgraduale Weiterbildung im Bereich Schulpsychologie mit dem Abschluss als „Master of Advanced Studies (MAS)“. Dieser Abschluss ermöglichte die Erlangung des Titels „Fachpsychologie für Kinder- und Jugendpsychologie“. Er eröffnete bessere Anstellungschancen und war erforderlich für Leitungspositionen in der Schulpsychologie. Diese Weiterbildung wurde an der Universität Zürich und Basel angeboten, die Lernziele beinhaltete, die nicht explizit DK benannten.

LERNZIELE MAS SCHULPSYCHOLOGIE UNIVERSITÄT BASEL				
Generische Kompetenzen	Fachkompetenz	Methodenkompetenz	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
Transfer der erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten in den Berufsalltag	Diagnostische Kernkompetenzen			Reflektion der eigenen Arbeit hinsichtlich empiriebasierten, evaluierten Arbeitens
	Empiriebasiertes Wissen zu Beratungsansätzen in der psychosozialen Arbeit mit Kindern, Jugendlichen und Eltern	Kenntnisse in Gesprächsführung, Gruppendynamiken, Moderation und Mediation		Reflexion der eigenen beruflichen Rolle im System der psychosozialen Versorgung im Kinder- und Jugendbereich
				Reflektion des entwicklungspsychologischen Wissens im Hinblick auf die praktische Arbeit mit Kindern, Jugendlichen und Eltern
			Kompetenz hinsichtlich rechtlicher und ethischer Aspekte in der praktischen Tätigkeit mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen	

Auch die Lernziele des „MAS Schulpsychologie [Universität Zürich](#)“ erwähnen nicht explizit DK (ANHANG 7). Der Studiengang richtete sich nach den Grundsätzen von Bologna und dem ROTH (1971) – Ansatz mit Kompetenz als Ausdruck der Mündigkeit: „*Der Weiterbildung liegt ein humanistischer lerntheoretisches Menschenbild zugrunde, wonach jedes Individuum oder System in seinen persönlichen und sozialen Ressourcen gestärkt und gefördert wer-*

den soll, mit dem Ziel durch Kompetenzaufbau eine möglichst große Eigeninitiative und Selbstverantwortung zu ermöglichen.“ (UNIVERSITÄT ZÜRICH)

Ein Beispiel verdeutlichte dieses Kompetenzverständnis:

Generische Kompetenzen	Fachkompetenz	Methodenkompetenz	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
Befähigung zur selbständigen Tätigkeit als Kinder- und Jugendpsycholog*in im Feld der Schulpsychologie	Erwerb allgemeiner wissenschaftlich fundierter psychologischer Grundlagen und spezifischer Themen der Kinder- und Jugendpsychologie und Entwicklungspsychologie mit besonderer Relevanz für die SP	Gewinnung diagnostischer Informationen zu Kind, Familie und Schule im förderdiagnostischen Sinne und multimodale und multiaxiale Diagnostik und Klassifikation nach IDC-10/MAS	Beratung im interkulturellen Kontext und Migrationsbereich	Reflexion und kritische Bewertung der eigenen schulpsychologischen Arbeit

In **DE** erforderte der Beruf der SP einen akademischen Masterabschluss in Psychologie. Im Bundesland Bayern gab es eine besondere Regelung. Dort haben SP den Status einer Lehrkraft und konnten im Rahmen ihrer Lehramtsausbildung „Schulpsychologie“ als Erweiterung studieren. Es gab dafür drei Ausbildungsangebote an der [Katholischen Universität Eichstätt/Ingolstadt](#), der [Universität Bamberg](#), der [LMU München](#). Die Studiendauer betrug 9 oder 10 Semester je nach Lehramt.

Die [Universität Tübingen](#) stand allein da in AT, BE, CH, DE mit ihrem Angebot eines akademischen „Masterstudiengang Schulpsychologie“ im Rahmen einer universitären Grundausbildung. Als postgraduale Weiterbildung bot die [Deutsche Psychologenaakademie](#) ein Curriculum „Schulpsychologie“ an.

Die Studien- und Prüfungsordnung sowie das Modulhandbuch für einen Masterabschluss (M.Sc.) im Studiengang Schulpsychologie der [Universität Tübingen](#) diente als Beispiel für den Stand der Entwicklung eines Kompetenzprofils von SP auf der Grundlage des EQR bzw. des Tuning EuroPsy-Projektes sowie des deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) in der Hochschullehre (EBERHARD-KARLS-UNIVERSITÄT TÜBINGEN 2020 a, b):

GENERISCHE KOMPETENZEN M. SC. SCHULPSYCHOLOGIE UNIVERSITÄT TÜBINGEN		
SP verfügen über ein breites, detailliertes und kritisches Verständnis auf dem neuesten Stand des Wissens in einem oder mehreren Spezialbereichen	SP sind in der Lage, gesellschaftliche, wissenschaftliche und ethische Erkenntnisse zu berücksichtigen, die sich aus der Anwendung ihres Wissens und aus ihren Entscheidungen ergeben	SP sind in der Lage, sich selbständig neues Wissen und Können anzueignen und weitgehend selbstgesteuert und/oder autonom eigenständige forschungs- oder anwendungsorientierte Projekte durchzuführen
SP können ihr Wissen und Verstehen sowie ihre Fähigkeiten zur Problemlösung auch in neuen und unvertrauten Situationen anwenden, die in einem breiteren oder multidisziplinären Zusammenhang mit ihrem Studienfach stehen	SP sind in der Lage, den aktuellen Stand von Forschung und Anwendung Fachvertretern und Laien in klarer und eindeutiger Weise zu vermitteln sowie ihre Schlussfolgerungen und die diesen zugrundeliegenden Informationen und Beweggründe; SP können sich mit Fachvertretern und mit Laien über Informationen, Ideen, Probleme und Lösungen auf wissen-	Fähigkeit, sich neuen Situationen anzupassen und zu handeln

	schaftlichem Niveau auszutauschen und in einem Team herausgehobene Verantwortung zu übernehmen (Kommunikative Kompetenz)	
SP sind in der Lage, Wissen zu integrieren und mit Komplexität umzugehen		
SP sind in der Lage, auch auf der Grundlage unvollständiger oder begrenzter Informationen wissenschaftlich fundierte Entscheidungen zu fällen		

Das Modell des DQR folgte der Taxonomie von KRATHWOHL sowie der klassischen Einteilung in FMS (KULTUSMINISTERKONFERENZ 2017), so dass die Qualifikationsziele des Masterabschluss in der Schulpsychologie der Universität Tübingen (EBERHARD-KARLS-UNIVERSITÄT TÜBINGEN 2020b) den Kompetenzklassen im Rahmen dieser Studie zugeordnet werden konnten (ANHANG 8). Ein Beispiel daraus:

Fachkompetenz Wissen (F)	Methodenkompetenz Fähigkeiten/Fertigkeiten (M)	Sozialkompetenz Wissen (S)	Selbstkompetenz Fähigkeiten/Fertigkeiten (S)
SP kennen die ethischen Grundsätze im Umgang mit Ratsuchenden und Auftraggebenden sowie der Wissenschaftsethik	SP wenden Supervisionstechniken eigenständig an	SP kennen die Herausforderungen der Kommunikation mit der Öffentlichkeit im schulpsychologischen Kontext	SP reflektieren kritisch berufsethische Grundsätze der Profession Schulpsychologie

Während im Masterstudiengang explizit DK nicht erwähnt wurde, so wurden entsprechend des Tuning-EuroPsy-EQR im Rahmen des Bachelor-Studiengangs digitale Fähigkeiten benannt. Der Bachelor-Abschluss an der Universität Tübingen erwartete von den Student:Innen (EBERHARD-KARLS-UNIVERSITÄT TÜBINGEN 2020 a,b):

- wissenschaftliche Untersuchungen theoriegeleitet planen, durchführen und statistische Verfahren für eigene empirische Untersuchungen **EDV-gestützt** und methodenadäquat einsetzen zu können;
- grundlegende **computergestützte Methoden** zur Erhebung, Erfassung und Analyse psychologischer Daten adäquat anwenden zu können;
- die wesentlichen Theorien, methodischen Ansätze und Modelle der **Wissens-, Kommunikations- und Medienpsychologie** wiedergeben, verstehen und anwenden zu können und diese in unterschiedlichen Kontexten (z.B. Schule, Unternehmen) verständlich kommunizieren und auf Probleme in diesen Tätigkeitsfeldern anwenden zu können sowie zentrale empirische Befunde kennen und diese kritisch hinterfragen und reflektieren zu können;
- vertiefte Kenntnisse in einem Themenfeld der Wissens-, Kommunikations- und Medienpsychologie zu haben, Fragestellungen im Bereich **der Wissens-, Kommunikations-, und Medienpsychologie** wissenschaftlich fundiert und kompetent bearbeiten zu können, relevante Fachliteratur kritisch reflektieren zu können;
- vertraut zu sein mit Prinzipien einer „**Open Science**“, die eine theoriegeleitete, konfirmatorische psychologische Forschung unterstützen.

Zusammenfassend kann geschlussfolgert werden, dass trotz der Bedeutung der Output/Kompetenzorientierung in der europäischen Aus- und Weiterbildung und trotz der Bedeutung der DT in der Bildung und der Arbeitswelt die Ausbildungsreglements für SP in den untersuchten Ländern kein spezielles Curriculum für eine digitalbezogene Arbeitsweise in der SP vorsehen. DK wird nur partiell in den Bildungsplänen für SP angesprochen. Es liegt bislang kein kohärentes Konzept einer digitalen Kompetenzentwicklung von SP im Rahmen der Aus-, Weiter- und Fortbildung und im Rahmen der beruflichen Tätigkeit vor.

5.5. SCHLÜSSELKOMPETENZEN IN DER PROFESSIONELLEN PSYCHOLOGIE

Ein internationaler einheitlicher Rahmen psychologischer Kernkompetenzen wurde 2016 vom Internationalen Verband Angewandter Psychologie (IAAP 2016) und der Internationalen Vereinigung Psychologischer Wissenschaft (IUPsyS) deklariert, der folgende Schlüsselkompetenzen professioneller Psychologie enthielt (VON TREUE & REYNOLD 2017):

PSYCHOLOGISCHES WISSEN UND FÄHIGKEITEN, DIE DEN KERNKOMPETENZEN ZUGRUNDELIEGEN

KN Besitzt das notwendige Wissen

SK Besitzt die notwendigen Fähigkeiten

KOMPETENZEN IM PROFESSIONELLES VERHALTEN

PE Praktiziert ethisch

AP Handelt professionell

ER Hat eine angemessene Beziehung zu Klienten und Anderen

WD Arbeitet mit Vielfalt und zeigt kulturelle Kompetenz

EP Arbeitet evidenzbasiert als Praktiker

SR Reflektiert die eigene Arbeit

KOMPETENZEN BEI PROFESSIONELLEN AKTIVITÄTEN

SG Setzt sich relevante Ziele

PA Führt Psychologische Diagnostik und Evaluation durch

PI Führt Psychologische Interventionen durch

CO Kommuniziert effektiv und angemessen

Dieses Modell bestand aus einer Konsensus fähigen Sammlung von Kompetenzen, über die Psycholog:innen in der Praxis verfügen sollten, die in den DiCoSP - Kompetenzrahmen integriert wurden.

5.6. ISPA SIEBEN BERUFSROLLEN MODELL

Das ISPA (2016) School Psych Skills Model unterschied sieben Berufsrollen entsprechend des CanMED Rahmenwerks des Royal College of Physicians and Surgeons of Canada (FRANK & SNELL & SHERBINO 2015). Dieses Modell umfasste die beruflichen Rollen als Expert:In, Kommunikator:In, Mitarbeiter:In, Organisator:In, Interessenvertreter:In für Psychische Gesundheit, wissenschaftlicher Praktiker:In und als Fachkraft, die im digita-

len Kompetenzrahmen für die schulpsychologische Praxis und im DICOSP Fragebogen berücksichtigt wurden. Eine genaue Beschreibung der Rollen und der Operationalisierung in der DiCoSP Studie befindet sich im ANHANG 9.

Wie die Nutzung des 7-Rollen-Modell zur Analyse des Handlungsfeldes der SP in der SPILT u.a. Studie (2021) gezeigt hat, konnte die Kategorisierung DK nach beruflichen Rollenprofilen nützlich sein zur Überprüfung, ob und wie das digitale Rahmenwerk die sieben Rollenprofile abdeckte. Dieses Modell wurde deshalb bei der Entwicklung und Auswertung des DICOSP-Online-Fragebogens berücksichtigt.

5.7. ISPA STANDARDS FÜR DIE AKKREDITIERUNG BERUFLICHER VORBEREITUNGSPROGRAMME IN DER SCHULPSYCHOLOGIE

Die ISPA-Standards für die Akkreditierung beruflicher Vorbereitungsprogramme in der Schulpsychologie wurden ebenfalls im DiCoSP Kompetenzrahmen berücksichtigt mit sechs Kompetenzbereichen angepasst an digitale Arbeitsweisen:

1. Grundlegendes Wissen in Psychologie und Pädagogik,
2. Vorbereitung der Berufspraxis,
3. Professionelle Entscheidungs-, Reflexions- und Forschungsfähigkeiten,
4. Beziehungsfähigkeiten,
5. Forschungsmethoden und statistische Fähigkeiten,
6. Kenntnis der Ethik und der Etablierung beruflichen Werte.

In den ISPA-Standards gab es bereits Standards für die Verwendung von Technologie in der Schulpsychologie. Angesichts des DICOSP Ansatzes mit einer systemischen Sicht auf DK als Teil der Entwicklung einer beruflichen Kultur, wurden weitere ISPA-Standards in dieser Studie auf die digitale Transformation bezogen, so dass die genannten Anforderungen in einem digitalen Kompetenzrahmen berücksichtigt werden konnten. Die an einen digitalen Kontext angepassten Anforderungen wurden aufgelistet im Anhang 10.

5.8. Der KODE®-KOMPETENZATLAS

Das wissenschaftlich fundierte KODE® - Modell (HEYSE 2017) stellte ein allgemeines, berufsunspezifisches Kompetenzstrukturmodell dar und konnte in Richtung eines domänenspezifischen Kompetenzmodells entwickelt werden (HEYSE & ERPENBECK 2004, S.XI-XXX), wenn dafür Arbeitsprozesse analysiert und Kompetenzanforderungen detailliert beschrieben wurden. Es bot mit der Sammlung von 64 Elementen an Fähigkeiten, Kompeten-

zen und Qualifikationen einen reichen Überblick über arbeitsmarktrelevante ‚Schlüsselkompetenzen‘ (ERPENBECK 2012c, S.20). Ein Kritikpunkt an diesem Modell war der Mangel an einem systemischen Zusammenhang der einzelnen Handlungsfähigkeiten, so dass in diesem Punkt weiterer Forschungsbedarf bestand (BÄCKER ZAWACKI – RICHTER 2012). Eine [ausführliche Beschreibung der Handlungsfähigkeiten](#) wurde von der Fachhochschule Wien vorgenommen. Das Interessante am KODE®- KompetenzAtlas für die DiCoSP - Studie war, dass

- die berufsübergreifenden Fähigkeiten im Kompetenzatlas international einen breiten Konsens gefunden haben als relevante künftige Anforderungen auf dem Arbeitsmarkt. Der KODE®-KompetenzAtlas orientierte sich u.a. am 4-K-Modell (Kommunikation, Kollaboration, Kreativität, Kritisches Denken) von [P21](#) (Partnerschaft für Fähigkeiten des 21. Jahrhunderts);
- das Modell mit dem EQR kompatibel war. Das Projekt „MATCH2NQF“ (2015) konnte den KODE®-KompetenzAtlas in Bezug zu den Kompetenzniveaustufen des EQR und der NQR in EU - Mitgliedstaaten setzen, so dass die einzelnen Handlungsfähigkeiten des KompetenzAtlas direkt bestimmten Niveaus der Qualifikationsrahmen zuzuordnen waren;
- er ein allgemeines, berufunspezifisches „one-size-fits-all“ Kompetenzmodell war und in Richtung eines domänenspezifischen Kompetenzmodells entwickelt werden konnte (HEYSE & ERPENBCK 2004);
- er bereits erfolgreich genutzt wurde in einem Forschungsprojekt mit dem Kompetenzlabor für ein Modell „[Medienkompetenz](#)“ und beim ‚Berliner Modell der digitalen Kompetenzförderung als Zusatzqualifikation‘ (SCHRÖDER 2018). Zusätzlich nutzte das Berliner Modell das [Lernkonzept](#) von SAUTER & ERPENBECK (2013, 2015). Damit hatte das Modell seine Tauglichkeit in Bezug auf die Erfassung DK unter Beweis gestellt.

Die DiCoSP - Studie ging davon aus, dass der KODE®-KompetenzAtlas aufgrund seines Charakters als berufunspezifisches Modell, seiner Orientierung am klassischen FMSS-Modell und seiner Zielsetzung als Instrument der Kompetenzentwicklung geeignet war für die Entwicklung eines digitalen Kompetenzmodells in der schulpsychologischen Praxis.

DK stellte im KODE®-KompetenzAtlas die Schlüsselkompetenz „fachübergreifende Kenntnisse: Umgang mit Informations- und Kommunikationstechnologie“ innerhalb der Kategorie ‚Methodenkompetenz‘ dar. Für die DiCoSP - Studie griff die Einordnung unter fachlich-methodische Kompetenz zu kurz, da DK umfassender ist, als dass sie sich auf technisch-methodische Aspekte reduzieren ließe. Das Modell wurde deshalb entsprechend der Konzepte zur Aus- und Fortbildung sowie der beruflichen Anforderungsprofile an die berufsspezifischen Erfordernisse der SP angepasst, so dass insgesamt 60 Elemente als relevant für den schulpsycholo-

gischen digitalen Kompetenzrahmen ausgewählt und in die FMSS integriert wurden (ANHANG 5). Abbildung 17 zeigt das angepasste Modell des KODE®-KompetenzAtlas, wobei die farbigen Kästchen sich auf Elemente beziehen, die im DiCoSP online-Fragebogen in ITEMS operationalisiert wurden und statistisch ausgewertet wurden.

KODE®-KOMPETENZATLAS					
ANGEPASST AN DIE BERUFLICHE PSYCHOLOGISCHE PRAXIS					
SOZIALKOMPETENZ S					
Konfliktlösungs-fähigkeit	Kooperations-fähigkeit	Beziehungsfähig-keit/-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, Transfer-fähigkeiten	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	Marktkennntnis	Fleiß	
PERSONALKOMPETENZ P					
Normativ-ethische Einstellung	Hilfsbereitschaft	Offenheit für Verän-derungen	Einsatzbereitschaft	Resilienz	
Eigenverantwortung	Lernbereitschaft, Technikaffinität	Reflektion der eigenen Arbeit/Kompetenz	Leistungsbereitschaft/ Tatkraft	Disziplin	
Selbstmanagement Selbstorganisation/ Zeitmanagement	Kreativität	Innovationsfreudigkeit	Gestaltungswille/ Design thinking	Loyalität	
Entscheidungs-fähigkeit	Ganzheitliches Denken	Initiative/ Unternehmergeist	Zuverlässigkeit	Glaubwürdigkeit	

ABBILDUNG 17: DAS KODE KOMPETENZMODELL ANGEPASST AN SCHULPSYCHOLOGISCHE PROFILE

5.9. KOMPETENZ - BRÜCKENMODELLE

Die Modelle von OBERLÄNDER u.a. (2019) und VAN LAAR u.a. (2017) stellten insofern Brückenmodelle dar, als sie eine Verbindung zwischen DK und Schlüsselkompetenzen herstellten.

OBERLÄNDER & BEINICKE & BIPP (2019) hatten eine umfangreiche Literaturrecherche und empirische Studie zu DK am Arbeitsplatz durchgeführt und gelangten zu der Schlussfolgerung, dass KAS eine sinnvolle Typologie für ein digitales Kompetenzmodell darstellte und dass es noch Forschungsbedarf gab zur DK im Arbeitskontext: *„Eine gründliche Analyse der verfügbaren Literatur ergab einen Mangel an wissenschaftlicher Forschung zur DK von Erwachsenen und eine Vernachlässigung des Arbeitskontexts. Die große Vielfalt an Begriffen und vorgeschlagenen Rahmenwerke zeigt jedoch das Interesse an DK in vielen verschiedenen Kontexten wie Bildung, Politik oder Medien*

und Kommunikation... Darüber hinaus legen unsere Ergebnisse nahe, dass das Konzept der DK vielschichtig ist und auf Wissen basieren kann, Fertigkeiten, Fähigkeiten und andere Eigenschaften..." (OBERLANDER & BEINICKE & BIPP 2019, S. 20, freie Übersetzung).

Unter DK verstanden die Autoren „Digitale Kompetenzen bei der Arbeit sind eine Reihe von grundlegenden Kenntnissen, Fertigkeiten, Fähigkeiten und anderen Eigenschaften, die Menschen bei der Arbeit befähigen, ihre beruflichen Aufgaben in Bezug auf digitale Medien bei der Arbeit effizient und erfolgreich zu erfüllen.“ (OBERLANDER & BEINICKE & BIPP 2019, S. 11). Aufgrund dieser Studie konnten 25 Dimensionen DK am Arbeitsplatz extrahiert werden:

- | | |
|--|---|
| 1 Handhabung von Hardware und Software und ihrer | 15 Ziele, Einstellung und Motivation (Selbststeuerung, Zielstrebigkeit) |
| 2 Programmieren | 16 Lernbereitschaft und Offenheit |
| 3 innovative Fähigkeiten und Kreativität | 17 Ethik und Moral |
| 4 Informationsverarbeitung | 18 Autonomie und Unabhängigkeit (Selbstmanagement) |
| 5 Datenorganisation | 19 Problemlösen (Wissen zur Problemlösung, Lösungsstrategien) |
| 6 wirksamer Gebrauch | 20 Schulung anderer |
| 7 Kommunikation | 21 Anwendung |
| 8 Kollaboration | 22 Feststellung der eigenen Wissenslücken |
| 9 Netzwerken | 23 Informationssuche |
| 10 Netiquette | 24 Dateninformationsanalyse |
| 11 Datenaustausch mit anderen | 25 Bewertung von Information |
| 12 kulturelle Aspekte | |
| 13 Sicherheit (Bewusstsein für Risiken Wissen über Sicherheit) und Gesetze | |
| 14 Verantwortlichkeit | |

Überwiegend handelte es sich bei den Dimensionen um berufsübergreifende Schlüsselkompetenzen, die auch bereits im KODE®-Kompetenzatlas aufgeführt wurden. Da es sich um wichtige Dimensionen an heutigen Arbeitsplätzen handelte, wurden die 25 Dimensionen im DiCoSP-Kompetenzmodell berücksichtigt.

VAN LAAR u.a. (2017) ermittelten den Zusammenhang von Schlüsselkompetenzen für das 21. Jahrhundert und DK aufgrund einer systematischen Literaturrecherche. Sie fanden sieben relevante Schlüsselkompetenzen: technisches Management, Informationsmanagement, Kommunikation, Kollaboration, Kreativität, kritisches Denken und Problemlösen. Ergänzend konnten kontextuelle Fähigkeiten identifiziert werden: ethisches und kulturelles Bewusstsein, Flexibilität, Selbststeuerung und lebenslanges Lernen. Diese Ergebnisse bildeten die Grundlage für einen konzeptionellen Rahmen DK für das 21. Jahrhundert. Dieser Rahmen erlaubte es, die Modi („sicher, kritisch und verantwortungsvoll“) der Definition DK im Referenzrahmen Schlüsselkompetenzen für Lebenslanges Lernen zu konkretisieren sowie das vage Verhältnis von DK zu anderen transversalen Schlüsselfähigkeiten zu präzisieren (ANHANG 11). „Kreativität“ sei hier als Beispiel dieser Zuordnung zu DK genannt:

Kompetenz

Kreativität

- Die Fähigkeit, IKT zu nutzen, um neue oder bisher unbekannte Ideen zu generieren oder vertraute Ideen auf neue Weise zu behandeln und solche Ideen in ein Produkt, eine Dienstleistung oder einen Prozess umzuwandeln, der in einem bestimmten Bereich als neuartig anerkannt wird.
- Erstellung von Inhalten: Verwendung von IKT, um Ideen zu generieren oder neue Vorgehensweisen zu entwickeln.

VAN LAAR u.a. (2017) konnten zeigen, dass Schlüsselkompetenzen eine große Schnittmenge mit digitalen Fachkompetenzen haben. Diese Erkenntnis rechtfertigte die Integration des KODE®-KompetenzAtlas mit der Sammlung der wichtigsten Schlüsselkompetenzen für eine Arbeitswelt unter digitalen Bedingungen in den digitalen Kompetenzrahmen für die schulpsychologische Praxis.

6. BERUFLICHES HANDLUNGSFELD DER SCHULPSYCHOLOGIE IN BELGIEN, DEUTSCHLAND, ÖSTERREICH UND DER SCHWEIZ

Das fehlende einheitliche Kompetenzprofil der Schulpsychologie wurde in dieser Studie zu kompensieren versucht, indem Studienergebnisse, offizielle Dokumente und Rechtsgrundlagen zu beruflichen schulpsychologischen Anforderungsprofilen in AT, BE, CH, DE (ANHANG 6) sowie die internationalen Rahmenwerke für berufliche Kompetenzen „ISPA Standards for Accrediting professional preparation programs“ (ISPA 2018) und ‘International Declaration on Core Competences in Professional Psychology’ (IAAP 2016) genutzt und zusammengefügt wurden. Die Erwartungen an die Kompetenz von SP wurden gesichtet, verglichen und in einer Tabelle geordnet nach FMSS und schulpsychologischen Handlungsfeldern zusammengefasst (ANHANG 4).

6.1. ÖSTERREICH

In **AT** legte das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung die Rahmenrichtlinien für schulpsychologische Dienste fest, die dann in den Bildungsdirektionen der einzelnen Bundesländer ausgestaltet wurden. Sofern österreichische Psycholog:Innen eine Ausbildung als Klinische:r oder Gesundheits-Psycholog:in absolviert hatten, galt das Kompetenzprofil des in Europa reglementierten Berufs der Klinischen oder Gesundheitspsycholog:innen. Sie konnten als Fachkraft in Beratungseinrichtungen für Kinder zwischen 0-6 Jahren arbeiten, also vor Schuleintritt z.B. in Kindergärten, oder in den Österreichischen Zentren für Gesundheitsförderung in Schulen. Diese – in anderen Ländern schulpsychologischen Tätigkeiten – gehörten zum Gesundheitssektor in Österreich und nicht in den Zuständigkeitsbereich des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und

Forschung. Insofern gab es unterschiedliche Regelungen je nach Sektor in AT.

Zum Handlungsprofil aller österreichischen SP gehörten folgende Aufgaben (BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG (BMBWF) 2018A):

*Psychologische Beratung und Behandlung in Bezug auf Fragestellungen und Problemlagen, die einzelne SuS betreffen. Die konnte sich auf Lern- oder Verhaltensprobleme, emotionale Belastungen und persönliche Krisen beziehen oder auch auf Fragen zum weiteren Bildungsweg;
*Psychologische Gutachter- und Sachverständigentätigkeit für die Schulbehörde bei Fragen zur bestmöglichen Förderung von Schülerinnen und Schülern, zum Beispiel bei Fragen zur Schulreife oder eines eventuell notwendigen sonderpädagogischen Förderbedarfs;
*Unterstützung bei psychologischen Fragen, die eine ganze Schule betreffen („systemorientierte psychologische Unterstützung“), z.B. Prävention, Konfliktbearbeitung, Verbesserung des Schulklimas, Diagnose und Mitwirkung bei Maßnahmenplanungen bei systematisch schlechten Lernergebnissen oder zunehmenden Gewaltphänomenen;
*Unterstützung von Schulen beim Krisenmanagement durch vorbereitende Maßnahmen wie Erstellung von Krisenplänen, psychologische Unterstützung in Akutsituationen und Nachbetreuung sowie Unterstützung der Schulaufsicht beim Krisenmanagement;
*Beiträge zur Kompetenzsteigerung von Lehrenden zu Schwerpunktthemen der schulpsychologischen Arbeit (zum Beispiel Lese-/Rechtschreibschwäche, Dyskalkulie, Verhaltensprobleme, Gewalt, Schuleintrittsfragen, Erkennen und Fördern von besonderen Talenten) im Hinblick auf Implikationen für die pädagogische Praxis;
*Forschung und Entwicklung durch Bewertung von und gegebenenfalls auch Beteiligung an für die pädagogische Arbeit an den Schulen relevanten Studien, Entwicklung von Diagnosehilfen sowie Erstellung von Leitfäden auf Basis psychologischer Erkenntnisse und Methoden im Rahmen von aktuellen Schwerpunktsetzungen der Bildungsdirektion;
*Verbreitung schulpsychologischer Informationen über bedeutsame psychologische Erkenntnisse und deren praktische Anwendung sowie über Beratungsangebote im Schulbereich an alle Schulpartner;
*Koordination der psychosozialen Unterstützung im Schulbereich in Form von Aktivitäten zur Qualitätssicherung, fachlichen Unterstützung und Vernetzung aller psychosozialen Unterstützungsangebote für Schulen in der jeweiligen Bildungsregion.

Einige Aufgaben der Schulpsychologie waren spezifisch gesetzlich definiert, z.B. für Gutachter- und Beratungstätigkeiten im Zusammenhang mit dem Schulpflichtgesetz bei Fragen der Schulreife (§7 Abs. 4 SchPflG) und bei Schulpflichtverletzungen (§25 Abs. 2 SchPflG), mit dem Schulunterrichtsgesetz beim Frühinformationssystem im Falle von Verhaltensproblemen (§19 Abs. 4 SchUG) sowie Fragen zum Überspringen von Schulstufen (§26 Abs. 1 SchUG) sowie mit dem Suchtmittelgesetz (§13 Abs. 1 SMG).

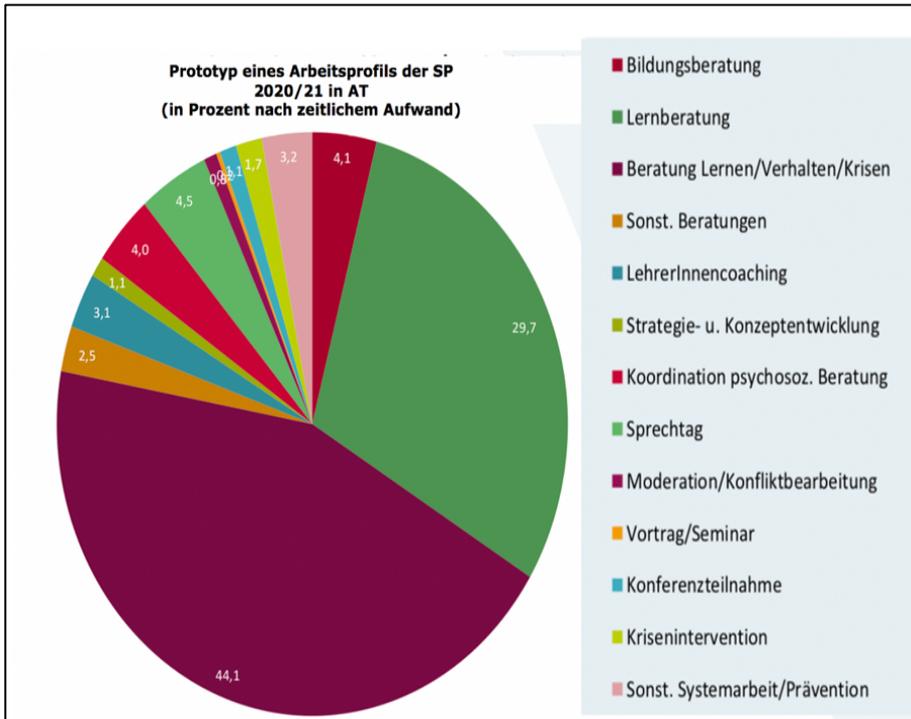


ABBILDUNG 18: Schulpsychologisches Arbeitsprofil 2020/2021 (Quelle: BUNDESMINISTERIUM BILDUNG, WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG (BMBWF) 2021)

Abbildung 18 verdeutlicht die Verteilung schulpsychologischer Aktivitäten auf die Gesamtarbeitszeit. SP in den schulpsychologischen Diensten

verwendeten fast drei Viertel ihrer Arbeitszeit auf Lern-, Verhaltens- und Krisenberatung sowie Bildungsberatung. Praxisforschung spielte kaum eine Rolle. In der Zeit von 2002 bis 2021 veränderten sich die Dienstleistungen der SP Dienste in AT mit einer deutlichen Zunahme der digitalen Dienstleistungen (Telefonhotline, Internetchat) seit 2019 und einer deutlichen Abnahme der Bildungsberatung (Abbildung 19)

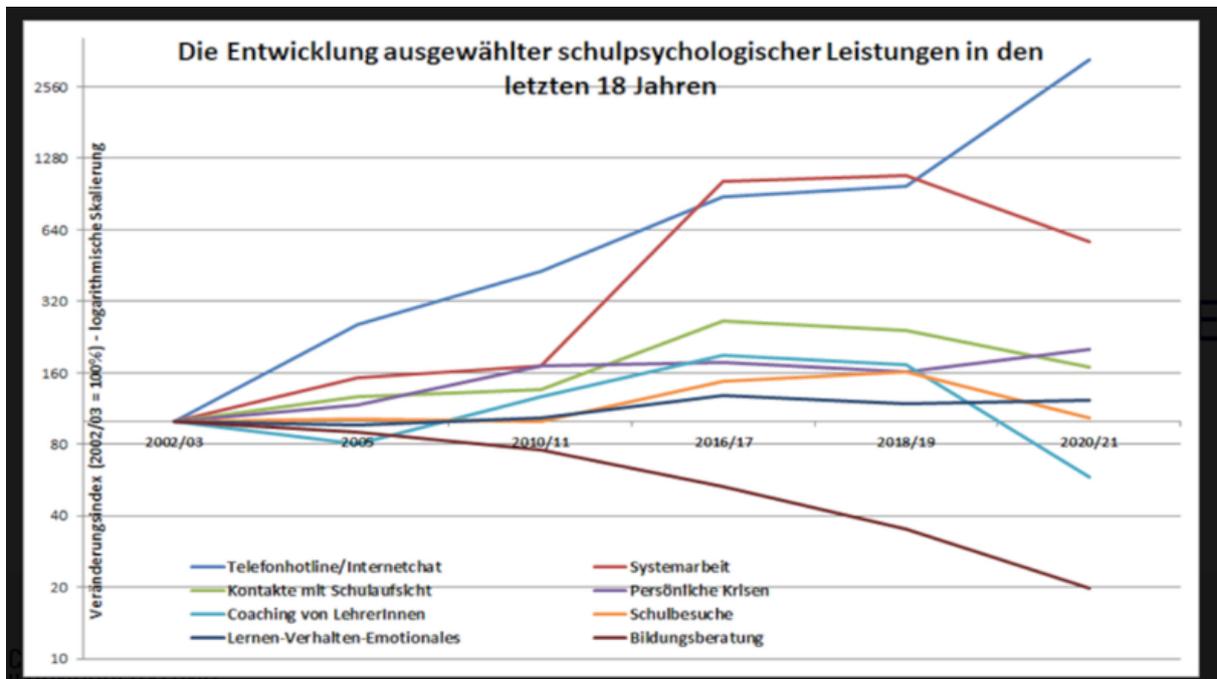


ABBILDUNG 19 Schulpsychologische Leistungen 2002 - 2021 (BUNDESMINISTERIUM BILDUNG, WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG (BMBWF) 2021)

Ein Ziel des Organisationsentwicklungsprojektes für die Schulpsychologie/Bildungsberatung 2007 bis 2009 des Bundesministeriums für Bildung und Forschung war „...die Leistungen der Schulpsychologie-Bildungsberatung noch stärker auf das System Schule und die Arbeit mit Lehrerinnen und Lehrern hin auszurichten, dabei mehr direkt an Schulen präsent zu sein und nicht nur Einzelfallhilfe anzubieten, sondern die Systemarbeit zu fokussieren.“ (BUNDESMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT, KUNST UND KULTUR 2013, S.72/3). Ein höherer Anteil an Systemarbeit blieb nach wie vor eine Herausforderung aufgrund beschränkter Personalressourcen und der weiterhin bestehenden Nachfrage nach klassischen Unterstützungsleistungen für einzelne SuS.

6.2. BELGIEN

In **BE** wurden zwei neuere nationale Studien zum Berufsprofil belgischer Psycholog:innen (LUYTEN & JEANNIN 2021) und SP (SPILT, WOUTERS, FRENAY & COLPIN 2021) veröffentlicht. Im deutschsprachigen Belgien arbeiteten die meisten SP im Zentrum für die gesunde Entwicklung von Kindern und Jugendlichen – Kaleido Ostbelgien, dessen Arbeit durch ein Dekret der Regierung von 2014 geregelt wurde (MINISTERIUM DER DEUTSCHSPRACHIGEN GEMEINSCHAFT BELGIENS 2014). Im flämischsprachigen Belgien wurde die Arbeit der SP als Personal der Zentren für Schülerbetreuung - Leerlingsbegeleidingscentra (CLB) – durch das Dekret über die Schülerberatung im Primarbereich, im Sekundarbereich und in den Schülerberatungszentren geregelt (VLAAMSE OVERHEID 2018). Es gab ein Profil der flämischen Schulpsycholog:innen (VVSP 2018). Im französischsprachigen Belgien wurde die Arbeit von SP als Personal der Psycho-Medico-Sozialen Zentren (PMS) durch den Obersten Rates der PMS geregelt (MINISTÈRE DE LA COMMUNAUTÉ FRANCAISE 2007).

Laut Ergebnissen der nationalen Studie von SPILT u.a. (2021, S.35) zur schulpsychologischen Arbeit verbrachten SP ihre Arbeitszeit hauptsächlich mit der Unterstützung von Einzelpersonen und ihrem Umfeld, administrativer Arbeit und Unterstützung von Bildungseinrichtungen. Managementaufgaben und Forschung spielten so gut wie keine Rolle. Die Studie gelangte zu folgender Häufigkeitsliste schulpsychologischer Tätigkeiten:

1. Beratung/Coaching
2. Diagnostik
3. Prävention
4. Behandlung/Therapie

Dabei ergab sich folgende Reihenfolge an Häufigkeiten schulpsychologischer Tätigkeiten, wobei Gesundheitsförderung sehr selten durchgeführt wurde:

1. Aufgaben zu psychosozialer Entwicklung und Verhalten von Schüler:Innen
2. Aufgaben zu Lernprozessen und kognitive Entwicklung von Schüler:Innen
3. Berufsorientierung

4. Gesundheitsförderung

Die Ergebnisse zur Wichtigkeit schulpsychologischer Aufgaben ergab folgende Reihenfolge:

1. Unterstützung der Klienten und ihres Umfeldes
2. Administration
3. Unterstützung von Organisationen
4. Psychoedukation und Durchführung von Schulungen
5. Kollegiale Inter-/Supervision
6. Konzeptarbeit
7. Management
8. Wissenschaftliches Arbeiten

In der Studie schätzten SP auf der Grundlage des ISPA (2017) Sieben Berufsrollen - Modells ihre berufliche Kompetenz ein (SPILT et al. 2021, p.49). Danach fühlten sich die befragten SP am kompetentesten in den Rollen der Mitarbeiter:innen und Fachkraft, am wenigsten kompetent in der Rolle des/r wissenschaftlichen Praktikers:In. Die Top-5-Kompetenzen, in denen sich die Befragten am kompetentesten fühlten, waren

- offene und respektvolle Kommunikation mit Schüler:innen, Eltern und Lehrkräften,
- Klienten gerechtes mündliches und schriftliches Berichten,
- Nachdenken über ihre eigenen Stärken und Schwächen,
- Kenntnisse über die kognitive, soziale und emotionale Entwicklung von Schüler:innen und
- effektive Zusammenarbeit mit externen Psycholog:innen oder Erziehungswissenschaftler:innen.

Die Handlungen, in denen sich die Befragten am wenigsten kompetent fühlten, waren

- Kommunikation mit fremdsprachigem Klientel in ihrer Sprache und kultursensible Beurteilung, Beratung und Behandlung (Interessenvertretung Psychische Gesundheit)
- Kenntnisse über biologische Prozesse, die mit psychischen Funktionen korrelieren,
- Kritische Bewertung psychometrischer Eigenschaften von Instrumenten (Validität, Reliabilität),
- Kenntnisse der Gesundheitserziehung und deren Qualität beurteilen, wissenschaftlich recherchieren und wissenschaftliche Erkenntnisse kritisch bewerten,
- Unterstützung von Schulen/Organisationen bei der Auswahl, Umsetzung und Bewertung von Innovationen.

Als am wenigsten wichtig in ihrer Arbeit empfanden die Befragten die kritische Bewertung psychometrischer Eigenschaften von Instrumenten, die Beurteilung der Qualität wissenschaftlicher Untersuchungen und Ergebnis-

se, das Wissen über zugrundeliegende biologische Prozesse psychischer Befindlichkeit und das Wissen über Gesundheitserziehung.

6.3. SCHWEIZ

In der **CH** gab es aufgrund der föderalen Struktur kein nationales Tätigkeitsprofil der SP. Das schulpsychologische Anforderungsprofil wurde hauptsächlich von den [Kantonen, Bezirken und Gemeinden](#) bestimmt, während die Vereinigung "Schulpsychologie Schweiz – interkantonale Leitungskonferenz" (SPILK) versuchte, die verschiedenen Regelungen national zu koordinieren, u.a. mit den Leitlinien (INTERKANTONALE LEITUNGSKONFERENZ 2014) zur Gestaltung der Schulpsychologie und zu Stellenprofilen (INTERKANTONALE LEITUNGSKONFERENZ 2019).

Danach gab es folgendes gemeinsames Verständnis:

SP verfügen über Kompetenzen und Kenntnisse in Entwicklungs- und Lernpsychologie, Diagnostik, Beratung, Therapie, Coping, Coaching, Supervision sowie Sozial- und Organisationspsychologie...Ihre Hauptkompetenzen bestehen in Prävention, Intervention, Krisenbewältigung, Schulentwicklung sowie Wirkungs- und Praxisforschung. Die verschiedenen Arbeitsfelder sind:

- Beratung, Coaching, Supervision
- Verlaufskontrollen, Begleitung, Standortbestimmungen
- Diagnostik
- Abklärung des Förderbedarfs
- Empfehlungen und Anträge für Fördermaßnahmen und Schultypen
- Berichterstattung, Gutachtertätigkeit
- Zusammenarbeit mit Fachstellen, Behörden und Institutionen
- Öffentlichkeitsarbeit, Mitarbeit in Fachgruppen und Kommissionen
- Schulungen, Trainings für Lehrpersonen, Behörden, Eltern, Kinder
- Krisenintervention, Notfallpsychologie
- Klassenarbeit, Arbeit mit Schulteam
- Schul- und Organisationsentwicklung
- Prävention
- Behandlung

Die Bearbeitung des Einzelfalls nahm nach wie vor den größten Teil schulpsychologischer Ressourcen in Anspruch. Bei der Ausübung des Berufs galten ethische Richtlinien. Das Leitziel beruflicher Handlung war die persönliche fachliche Verantwortung, besonders auch beim Umgang mit sensiblen Personendaten. Schulpsychologie war dem Wohl des Kindes entsprechend der UN-Kinderrechtskonvention über die Rechte des Kindes verpflichtet. Berufliche Tätigkeiten wurden verrichtet aufgrund wissenschaftlich abgesicherter und praxisbewährter Methoden der Psychologie und ihrer Nachbargebiete. Die Dienstleistungen orientierten sich an der Berufsordnung der Föderation der Schweizer Psychologinnen und Psychologen (FSP) und der Schweizerischen Vereinigung für Kinder- und Ju-

gendpsychologie (SKJP) respektive der Standards des eidgenössischen Fachtitels für Kinder- und Jugendpsychologie. Die Qualität der Dienstleistungen wurde gesichert durch Intervision, Supervision, Weiterbildung sowie Praxisforschung und Klienten Feedbacks.

Das Tätigkeitsprofil 2020 des Schulpsychologischen Dienstes des Schwei-

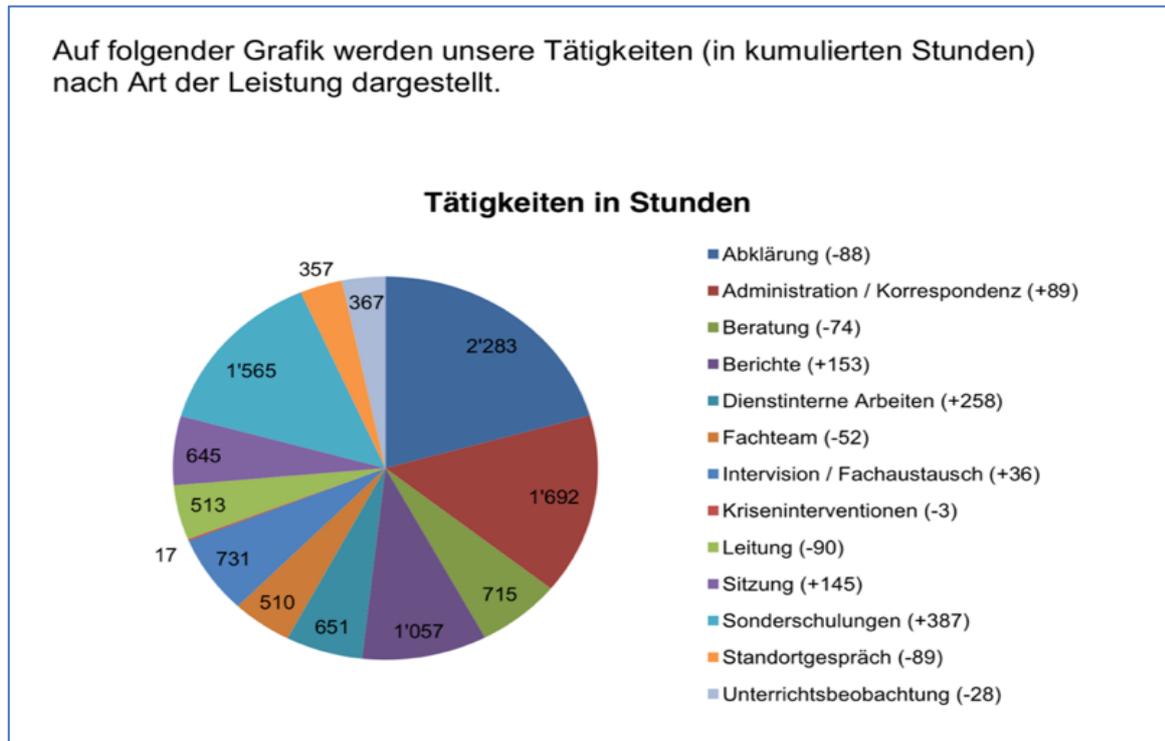


ABBILDUNG 20: Tätigkeitsprofil des Schulpsychologischen Dienstes des Kantons Pfaeffikon 2020, https://www.spd-pfaeffikon.ch/fileadmin/user_upload/Organisation/Jahresberichte/Jahresbericht_2020.pdf

zer Kantons Pfaeffikon war ein repräsentatives Beispiel für die Arbeit der SP in der CH (Abbildung 20). Ein großer Teil der Arbeitszeit wurde mit Diagnostik (Abklärung), Administration und mit koordinierenden dienstinternen Tätigkeiten (Standortgespräch, Sitzungen, dienstinterne Arbeiten) verbracht.

6.4. DEUTSCHLAND

In **DE** hat jedes der sechzehn Bundesländer aufgrund der föderalen Struktur sein eigenes autonomes Bildungssystem mit eigenen Schulgesetzen, die die Anforderungen an die schulpsychologische Praxis festlegten. Es gab keine aktuellen Daten zum Anforderungsprofil der SP in Deutschland, lediglich eine Profilbeschreibung der SP durch den BDP (2015). Es war allerdings ein Forschungsprojekt (VON HAGEN u.a. 2020) zum Thema „Berufsprofil der Schulpsychologie in Deutschland“ in Bearbeitung. Wichtige Kompetenzprofile der SP beinhalteten nach dem BDP Berufsprofil Kenntnisse in:

- Schul- und Bildungssystem des jeweiligen Bundeslandes,
- Bedingungen der Schulen vor Ort und den regionalen psychosozialen Infrastrukturen,
- Lernprozessen und Verhaltensformen von Kindern und Jugendlichen,
- Entwicklungsverläufen von Kindern und Jugendlichen,
- Gruppenprozessen und -dynamiken in Klassen und Gruppen,
- psychotherapeutischen, systemischen und lerntherapeutischen Verfahren,
- Methoden des sozialen und kooperativen Lernens,
- Krisenintervention in der Schule,
- Unterrichtsdidaktik, Klassenführung und Schulentwicklung,
- Methoden der Vortragstechnik sowie der Moderation von Gruppen, Methoden des Coachings, der Supervision, der Mediation und des Konfliktmanagements. (BDP 2015, S.10)

Zu den Aufgaben der deutschen SP zählten laut BDP Berufsprofil:

- Unterstützung und Beratung von Eltern, SuS, Lehrkräften, pädagogischem Personal, Schulleitungen und Schulaufsicht, Kollegien und Schulklassen, Schule als Organisation und als Institution in ihrem Bildungs- und Erziehungsauftrag, Gremien und Qualitätszirkel.
- Einzelfallberatung bei Lern-, Entwicklungs- und Verhaltensproblemen von SuS, z. B. bei Fragen der Begabung, Förderdiagnostik und Fördermaßnahmen, Selbstwirksamkeit, Sozial- und Methodenkompetenz.
- Systemberatung von Schulen bei Fragen der Schul- und Qualitätsentwicklung, Entwicklung zur inklusiven Schule, Maßnahmen zum sozialen Miteinander in Schulklassen, schulischen Krisen, Gesundheit in Schulen, Konfliktbewältigung, Teambesprechung, Supervision und Coaching, Fortbildungen, Qualitätszirkel und Gremienarbeit.

JIMERSON u.a (2006) veröffentlichten die Ergebnisse einer internationalen Umfrage unter SP in Australien, China, Deutschland, Italien, Russland zu ihrer Arbeitszeit. Demzufolge wurde die meiste Arbeitszeit mit Diagnostik und Beratung verbracht. In Deutschland war die Bedeutung der Praxisforschung an der Arbeitszeit relativ gering, da 21% der Befragten dies für nicht relevant hielten. Benötigte Forschungsinformation betraf die Themen Legasthenie, Lehrergesundheit, Aufmerksamkeitsproblematik und Mathematikschwierigkeiten. Die meiste Arbeitszeit verbrachten die deutschen SP mit psychoedukativen Evaluationen und Beratung. TABELLE 1 gibt den durchschnittlichen Anteil schulpsychologischer Tätigkeiten an der Gesamtarbeitszeit der SP wieder:

TABELLE 1 STUDIENERGEBNISSE JIMERSON *et al.* (2006, S.15) ANTEIL SCHULPSYCHOLOGISCHER TÄTIGKEITEN AN ARBEITSZEIT

Tätigkeit	Median
Psychoedukative Evaluationen	28%
Eltern-/Familienberatung	15%
Schüler:innenberatung	14%
Beratung von Lehrkräften/päd. Fachkräften	13%
Schulung päd. Personals	15%
Administrative Tätigkeiten	11%
Direkte Interventionen	7%
Durchführung primärpräventiver Programme	8%

6.5.SCHLUSSFOLGERUNG

Die Analyse des vorliegenden Materials hat zu folgender vereinfachter Einteilung der gemeinsamen wichtigsten praktischen Handlungsfelder der SP in AT, BE, CH, DE jeweils auf der individuellen, Gruppen- und Systemebene geführt:

- **Prävention und Intervention** mit den Untergruppen
 - Beratung, Begleitung, Unterstützung, Förderung
 - Psychoedukation
 - Information der Öffentlichkeit
 - Fortbildung pädagogischen Personals
 - Krisenintervention (Intervention)
 - Therapie/Behandlung (Intervention)
- **Diagnostik und Evaluation**
 - Untersuchung
 - Testung
 - Erstellung von Berichten, Gutachten, Beurteilungen
 - Evaluation (inklusive Monitoring; eigene Dienstleistung, Schulprogramme, Projekte...)
 - Wissenschaftliche Praxis
- **Administration und professionelle Entwicklung**
 - Administrative Aufgaben (Verfassen von Statistiken, Dokumentationen, Emails, Kalender – und Aktenführung, verwaltungsbezogene Kommunikation mit relevanten Zielpersonen/-gruppen usw.)
 - Eigene Fort- und Weiterbildung
 - Berufliche Zusammenarbeit/Netzwerken (Arbeitsprozesse)
 - Arbeitsorientierung (individuell, betrieblich): Berufsethik, Mindset, betriebliche Führung

Diese identifizierten gemeinsamen Handlungsfelder wurden der DiCoSP-Matrix des digitalen Kompetenzrahmens hinzugefügt (Abbildung 14). Die umfassende Zuordnung der identifizierten gemeinsamen Tätigkeiten der SP in AT, BE, CH und DE zu schulpsychologischen Handlungsfeldern gegliedert nach FMSS Klassen (ANHANG 4) und integriert mit fachlicher Digitalkompetenz sowie wichtigen Schlüsselkompetenzen ist im ANHANG 13 zu finden.

Zur Veranschaulichung des Modells seien hier zwei Beispiele (rot) genannt.

BERUFLICHES HANDLUNGSFELD		DIGITALE KOMPETENZ															
		Digitalbezogene FACHKOMPETENZ				Digitalbezogene METHODENKOMPETENZ				Digitalbezogene SOZIALKOMPETENZ				Digitalbezogene SELBSTKOMPETENZ			
		Informations- und Daten-, Kommunikations-, Medien-, Technologie- Kompetenz Schlüsselkompetenzen				Informations- und Daten-, Kommunikations-, Medien-, Technologie- Kompetenz Schlüsselkompetenzen				Informations- und Daten-, Kommunikations-, Medien-, Technologie- Kompetenz Schlüsselkompetenzen				Informations- und Daten-, Kommunikations-, Medien-, Technologie- Kompetenz Schlüsselkompetenzen			
		Wissen	Fähigkeiten	Fertigkeiten	Einstellung												
PRÄVENTION UND INTERVENTION	BERATUNG, UNTERSTÜTZUNG, BEGLEITUNG (BUB), FÖRDERUNG																
	PSYCHOEDUKATION, FORTBILDUNG, INFORMATION DER ÖFFENTLICHKEIT																
	BEHANDLUNG/ THERAPIE																
	KRISENINTERVENTION																
DIAGNOSTIK, EVALUATION	DIAGNOSTIK																
	TESTUNG																
	EVALUATION, MONITORING																
	BEURTEILUNG, GUTACHTEN, BERICHT																
ADMINISTRATION, PROFESSIONELLE ENTWICKLUNG	WISS. PRAXIS																
	ADMINISTRATION																
	LEBENSLANGES LERNEN, FORT- UND WEITERBILDUNG																
	BERUFLICHE ZUSAMMENARBEIT/ NETZWERKEN																
	ARBEITSORIENTIERUNG (INDIVIDUELL, BETRIEBLICH)																

HANDLUNGSFELD	DIGITALE KOMPETENZ IN DER SCHULPSYCHOLOGISCHEN PRAXIS	Beispiel 1: "SP verfügen über fundierte aktuelle Kenntnisse (Theorie-, Begriffs- und Reflexionswissen, Modelle, Verfahren, Forschung, Evaluationsstudien, evidenzbasierte Praxiserfahrungen) und ein kritisches Verständnis standardisierter elektronischer Testverfahren, um persönliche, kognitive, psychosoziale Fähigkeiten, berufliche Interessen zu diagnostizieren und zu evaluieren "
DIAGNOSTIK UND EVALUATION - TESTUNG	1. KOMPETENZ KLASSEN FMSS/KAS 'Wissen der Kompetenzklasse Methodenkompetenz'	SP kennen Testverfahren
	2. FACHLICHE DIGITALKOMPETENZ (IDC, MEC, CC, TC) 'Wissen der Klasse Medienkompetenz' innerhalb der Klasse Methodenkompetenz	SP kennen elektronische Testverfahren
	3. TRANSVERSALE SCHLÜSSELKOMPETENZ	Kritisches Denken Über Fachwissen verfügen

Im BEISPIEL 1 geht es um schulpsychologische DK im Bereich Diagnostik, speziell Testdiagnostik. Da es um die Kenntnis von Testverfahren geht, werden Methoden der Testanwendung einbezogen. Somit ist das Beispiel

der Kategorie „Kenntnisse der Kompetenzklasse Methodenkompetenz“ zuzuordnen, insbesondere „Kenntnisse der Klasse „Medienkompetenz“ der fachlichen Digitalkompetenz innerhalb der Klasse Methodenkompetenz“. Medienkompetenz gehört dazu, da die Kenntnis elektronischer Tests als professionelles Werkzeug betroffen ist. Das Beispiel kann auch der transversalen Schlüsselkompetenz „Fachwissen“ und/oder „kritisches Denken“ zugeordnet werden.

HANDLUNGSFELD	DIGITALE KOMPETENZ IN DER SCHULPSYCHOLOGISCHEN PRAXIS	Beispiel 2 <i>SP sind daran interessiert, beruflich auf das eigene digitale Wohlergehen zu achten</i>
ADMINISTRATION UND PROFESSIONELLE ENTWICKLUNG, ARBEITSORIENTIERUNG	1. KOMPETENZKLASSEN 'Einstellung der Kompetenzklasse Selbstkompetenz'	Interesse am eigenen Wohlergehen
	2.FACHLICHE DIGITALKOMPETENZ: 'Einstellung der Klasse ,Technologische Kompetenz' innerhalb der Klasse Selbstkompetenz'	Interesse an der Lösung von Gesundheitsproblemen im Zusammenhang mit digitaler Arbeit
	3.TRANSVERSALE SCHLÜSSELKOMPETENZEN	Selbstmanagement

Im BEISPIEL 2 geht es um schulpsychologische DK im Bereich Verwaltung, berufliche Entwicklung, Arbeitsorientierung. Die Sorge um die eigene Gesundheit am Arbeitsplatz ist eine Selbstkompetenz im persönlichen Umgang mit Arbeitsanforderungen, also eine Frage der Arbeitsorientierung. Sie hängt auch mit technologischer Kompetenz zusammen, da digitale Arbeit Herausforderungen für die Suche nach einer Work-Life-Balance darstellt. Daher muss die/der SP den persönlichen Lebensstil an die Herausforderungen anpassen, die durch die DT des Arbeitsplatzes entstehen. Diese Anpassung ist eine Frage des Selbstmanagements, das an heutigen und zukünftigen Arbeitsplätzen als wichtige Schlüsselkompetenz angesehen wird.

Die Sammlung erhob keinen Anspruch auf Vollständigkeit, da es keine evidenzbasierten Berufsprofile gab und da sich mit dem technologischen Fortschritt neue Anforderungen ergeben werden. Sie war ein Ausschnitt aus einem Repertoire vorhandener „Sollprofile“ und kann an den Bedarf der Nutzenden flexibel angepasst werden.

7. ZUSAMMENFASSUNG DIGITALER KOMPETENZRAHMEN IN DER SCHULPSYCHOLOGISCHEN PRAXIS

Ziel war es, einen umfassenden Überblick DK von praktisch tätigen SP als Orientierungshilfe in Form eines digitalen Kompetenzrahmens zu entwickeln und als Vorlage für künftige Bildungsangebote zum Erwerb DK.

Ausgehend von einer unübersichtlichen Vielfalt des Verständnisses des Begriffs „Kompetenz“ und „digitale Kompetenz“, einer Vielfalt an Kompetenzmodellen sowie von einem Mangel an evidenzbasierten schulpsychologischen Berufsprofilen, hat die DiCoSP – Studie versucht, Konvergenzen zwischen den Positionen, Konzepten und Praxiserfahrungen zu finden. Aufgrund der berufspraktischen Ausrichtung bot es sich an, eine handlungstheoretische Grundlage zu wählen, die einen Fokus auf Selbstorganisationsfähigkeit legt. Dies war eine der wichtigsten Kompetenzen, um in der Arbeitswelt in DT, bestimmt durch die VUKA- Merkmale Volatilität, Unsicherheit, Komplexität und Ambiguität, handlungsfähig zu sein.

Basierend auf den Kompetenzmodellen von ROE (2002), ERPENBECK (2007) und HENSGE, LORIG & SCHREIBER (2009) sowie auf den digitalen Kompetenzmodellen von LARRAZ (2013) und dem EUROPÄISCHEN REFERENZRAHMEN FÜR DIGITALE KOMPETENZ (FERRARI u.a. 2012) konnte eine Definition DK abgeleitet werden und ein digitaler Kompetenzrahmen für die schulpsychologische Praxis entwickelt werden, der aus einem **ARCHITEKTURMODELL** und einer **MATRIX** bestand. Die MATRIX verband die subjektive Seite DK in Form von vier digitalbezogenen klassischen Säulen, nämlich Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz mit der objektbezogenen Seite schulpsychologischer Handlungsfelder. Die FMSS - Klassifizierung hatte einen breiten Konsens in der Bildung und Arbeitswelt gefunden und ging auf die Trias von H. ROTH (1971) zurück. Die Kompetenzklassen basierten auf individuellen Ressourcen in Gestalt von persönlichen Merkmalen und der Typologie von Wissen, Fähigkeiten/Fertigkeiten und Einstellungen (KAS). Auch diese Typologie ging auf eine Konsensusfähige Position nach WINTERTON u.a. (2006) zurück. Die KAS sind konstituierende Elemente der DK. Diese Überlegungen führten zu folgender Definition DK in der schulpsychologischen Praxis:

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. Digitale Kompetenz besteht aus den Kompetenzklassen digitalbezogene Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz. Jede digitale Kompetenzklasse ist eine Synthese aus schulpsychologischer Kompetenz, berufsübergreifender Schlüsselkompetenz und fachlicher Digitalkompetenz, bestehend aus den Klassen Daten- und Informations-, Medien-, Kommunikations- und Technologiekompetenz.

DK setzte sich im DiCoSP - Konzept aus drei Ebenen zusammen aus:

- berufsübergreifende Schlüsselkompetenzen, die wichtig sind, um Anforderungen der digitalisierten Arbeitswelt des 21. Jahrhunderts bewältigen zu können; sie beruhen auf der Forschung von HEYSE & ERPENBECK (2017) zum Kode[®] - Kompetenzatlas;
- berufsübergreifende fachliche Digitalkompetenzen, die den digitalen Handwerkskasten darstellen, ohne den eine Nutzung digitaler Ressourcen nicht möglich wäre; sie bestehen aus den Klassen Daten- und Informationskompetenz, Medienkompetenz, Kommunikationskompetenz und Technologiekompetenz. Diese Klassifizierung ging u.a. auf die Forschung von FERRARI (2012), LARRAZ (2013) u.a. zurück;
- berufsspezifische digitalbezogene Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz (ROTH 1971, REETZ 1999, ERPENBECK 2007)

Daraus leitete sich ein Architekturmodell DK in der schulpyschologischen Praxis ab basierend auf dem Modell von ROE und eine MATRIX nach dem Modell von HENSGE, LORIG und SCHREIBER (2009), mit der die objektbezogene Seite der drei schulpyschologischen Handlungsfelder (Prävention/ Intervention, Diagnostik/Evaluation, Administration/Professionelle Entwicklung) der subjektbezogenen Seite in Form der Klassen digitalbezogene Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz, jeweils unterteilt in KAS, zugeordnet wurde.

Diese MATRIX ermöglichte einen umfassenden Überblick über schulpyschologische Kompetenz im Rahmen der digitalen Transformation. Die Struktur erlaubte Flexibilität, um Profile DK des Berufes der SP sowie von Personen/Organisationen erstellen zu können bzw. um Kompetenzen, die durch innovative Technologie erforderlich oder überflüssig werden, ergänzen bzw. eliminieren zu können. Zulasten der Flexibilität ging die nicht immer eindeutige Zuordnung von Grundlagen und Kompetenz. Das war ein Nachteil für Grundlagenforschung, wenn es um präzise Zuordnungen zwischen Sollprofilen DK und den dafür erforderlichen Voraussetzungen ging.

Die vorgestellte umfassende Sammlung konstituierender Elemente der DK erhob keinen Anspruch auf Vollständigkeit, da weder evidenzbasierte Berufsprofile von SP vorlagen, noch zukünftige Anforderungen aufgrund des schnellen technischen Fortschritts vorhersehbar sind.

8.METHODISCHES VORGEHEN

8.1. EINLEITUNG

Die DiCoSP - Studie versuchte, mittels einer Literaturrecherche, Experteninterviews, einem Online-Fragebogen für Universitäten, Arbeitgeber und

Berufsorganisationen sowie einem Online-Fragebogen für deutschsprachige SP in AT, BE, CH und DE

- o DK-bezogenen Bedarf von SP in der Praxis zu identifizieren,
- o den Schulungsbedarfs von SP in der Praxis in Bezug auf DK zu ermitteln,
- o ein DK-Rahmenkonzept für die professionelle Praxis von SP zu entwickeln.

DICOSP basierte auf folgenden **Hypothesen**:

- o SP erachten DK in ihrer beruflichen Praxis als wichtig
Indikator: mind. 75% der Befragten stimmen der Aussage zu *„Digitale Kompetenz ist in meiner täglichen Arbeit eher wichtig oder wichtig*;
- o SP nutzen digitale Ressourcen in ihrer Arbeit
Indikator: mindestens 75% der Befragten geben an, mindestens einmal oder mehrmals pro Tag beruflich das Internet zu nutzen;
- o SP haben einen Bedarf an der Entwicklung ihrer DK - Indikator: höchstens 25% der befragten SP geben an, keinen Bedarf an digitalem Kompetenzerwerb zu haben;
- o SP halten das Bildungsangebot zu DK für unzureichend
Indikator: mindestens 75% der Befragten geben an, dass sie das Fortbildungsangebot zu DK in ihrem Arbeitsumfeld als eher unzureichend empfinden oder ein solches nicht vorhanden ist.

Der ermittelte Bedarf an DK bildete eine Grundlage, um das theoretisch entwickelte Modell eines digitalen Kompetenzrahmen anhand der Praxis zu prüfen.

Leitfragen für die Entwicklung eines Rahmenkonzeptes waren:

1. Welche Merkmale umfasst „DK in der schulpsychologischen Praxis“?
2. Wie kann ‚DK in der schulpsychologischen Praxis‘ in einem Rahmenkonzept bedarfsgerecht operationalisiert werden?

Die DiCoSP - Studie folgte einem Mixed-Methods-Ansatz:

Ausgangspunkt: Eine systematische Literaturrecherche zu benötigten digitalen Kompetenzen in der Schulpsychologie bildete eine Grundlage für die Entwicklung einer Befragung von SP und zur Entwicklung eines Rahmenkonzeptes.

Fokusgruppen: Zwei explorative qualitative Experten-Interviews mit SP aus AT, BE, CH, DE (N=11) boten die Möglichkeit, die Ergebnisse der Literaturrecherche zu überprüfen und die Entwicklung des Fragebogens mittels Rückmeldung aus der schulpсихologischen Praxis zu unterstützen.

Online-Umfrage: Ein standardisierter Online-Fragebogen zu DK der SP wurde entwickelt und SP zugestellt, vergleichbar mit der Erhebung in der Referenzstudie „Digital skills for youth“ für Fachkräfte in der Jugendarbeit (CONSORTIUM OF THE PROJECT DIGITAL SKILLS FOR YOUTH 2018). Die begrenzte Projektdauer und die finanziellen Ressourcen legten ein Online-Instrument nahe, das im Vergleich zu persönlichen Anfragen in kürzerer Zeit mehr SP kontaktieren ließ.

Entwicklung eines Rahmenkonzeptes digitaler Kompetenzen: Auf der Grundlage der Literaturrecherche, der Experten-Fokusgruppen und der Umfrageergebnisse wurde ein digitaler Kompetenzrahmen entwickelt sowie eine Analyse des Schulungsbedarfs von SP durchgeführt (ANHANG 14 ENTWICKLUNGSSCHRITTE).

Erstellung eines Forschungsberichtes: Es wurde ein zweisprachiger Forschungsbericht (D/EN) erstellt zur Beschreibung der Studie und zur Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse.

Mentoring und Evaluation: Als Mentor stand Prof. Dr. Volpe dem DiCoSP-Team beratend zur Seite. Seine Unterstützung bei methodischen Fragen sowie der Fragebogenbegutachtung waren eine wertvolle Hilfe. Die projektinterne Evaluation erfolgte durch die Projektkoordinatoren. Dankenswerter Weise evaluierte der externe Gutachter Prof. Dr. Stuart Hart die wissenschaftliche DiCoSP-Projektqualität.

Forschungsinteresse: Das Interesse an der DiCoSP-Studie bestand darin, die Studienergebnisse als Grundlage für die Planung künftiger Lernformate zu digitalem Kompetenzerwerb in der Schulpsychologie zu verwenden. Dieses Forschungsprojekt ist Teil einer ADDIE – Analysephase. Das ADDIE Modell (BRANCH 2009, ZAWACKI-RICHTER 2013) war ein Modell im Bereich des Instruktionsdesigns. Das Akronym ADDIE stand für die Komponenten bei der Erstellung von Instruktionsdesigns: Analyse, Design, Entwicklung, Implementierung und Evaluierung. Die Analysephase war folgendermaßen gekennzeichnet:

1. Analyse der Lernenden (Vorwissen, über welche Fähigkeiten verfügen sie bereits, Lernbedarf?)
2. Analyse des Unterrichts (Welche Lernschritte und Methoden sind erforderlich zur Erreichung eines Lernziels)
3. Analyse der Unterrichtsziele (Was soll erreicht werden? Was soll gelernt werden?)
4. Analyse der Lernziele (Welche messbaren Dinge können die Lernenden nach Erreichung des Lernziels (Wissen, Fähigkeiten, Verhalten,

Einstellung)? Wie wird Lernergebnis gemessen (Messindikatoren und - instrumente, Bewertungsbedingungen)?)

DiCoSP erbrachte im Rahmen dieser Analysephase eine Grundlage zur Beantwortung folgender Fragen zur Analyse des Schulungsbedarfs von SP:

- Welche Art DK benötigen SP in ihrer praktischen Tätigkeit?
- Welchen Lern- und Schulungsbedarf haben SP (welche Informationen, Kenntnisse, Fähigkeiten, Einstellungen benötigen SP, welche Hürden müssen SP zur Teilnahme an einer Schulung bewältigen?)

Es handelte sich also in dieser Studie um einen Ansatz der „Design-Based-Research“ (DBR), die zum Ziel hatte, innovative Lösungen für praktische Bildungsprobleme zu entwickeln und diesen Prozess mit dem Gewinn wissenschaftlicher Erkenntnisse zu verbinden. Das Merkmal entwicklungsorientierter Bildungsforschung war, dass Forscher:Innen selbst als Entwickler:Innen einer Intervention, z.B. als Designer:In eines Lernmoduls tätig sind, und diesen Prozess untersuchend begleiten, wie z.B. bei DiCoSP durch Analyse der Ausgangslage in Form der Merkmale DK in der schulpsychologischen Praxis und des Bedarfs an digitalem Kompetenzerwerb (GERNER 2019).

Der Bedarf konnte nach ZAWACKI & RICHTER (2013) unterschieden werden in folgende Kategorien:

- **Normativer Bedarf**, bei dem die SP mit einem (inter-) nationalen Standard verglichen wurden. Um dies zu ermöglichen, wurde den SP im Online-Fragebogen angeboten, an einem kostenlosen, individuellen Assessment ihrer digitalen Kompetenz nach den Standards des europäischen digitalen Kompetenzrahmens (DigComp) (CARRETERO GOMEZ, VUORIKARI & PUNIE 2017) teilzunehmen. Das so gewonnene aggregierte gemeinsame digitale Kompetenzprofil von SP sollte als Vergleichsgröße dienen, um die subjektive Einschätzung digitaler Kompetenz der SP im Online-Fragebogen vergleichen zu können. Die Durchführung und Auswertung dieses digitalen Kompetenzprofils von SP wurde von der Firma [GEPEDU](#) durchgeführt, die mit einem Team aus überwiegend Diplompsychologen über fundierte jahrelange Erfahrungen in der onlinebasierten, beruflichen Eignungsdiagnostik und in der kognitiven Leistungsmessung im deutschsprachigen Raum verfügte.
- **Vergleichbarer Bedarf**: Der Bedarf an DK und Schulungen konnte mit der Berufsgruppe der Fachkräfte in der Jugendarbeit in der DICOSP Referenzstudie ‚Digital Skills for You(th) – skills

gap and training needs analysis study' (CONSORTIUM OF THE PROJECT DIGITAL SKILLS FOR YOU(TH) 2018) verglichen werden.

- **Gefühlter Bedarf:** Der gefühlte Bedarf war der Wunsch einer Person, sich durch Bildung persönlich weiterzuentwickeln oder bestimmte berufliche Ziele zu erreichen. Die individuellen Ziele bildeten einen wichtigen Ausgangspunkt für die Motivation der Teilnahme an einem Bildungsangebot. Der gefühlte Fortbildungsbedarf der SP wurde bei DICOSP über Experteninterviews und den online-Fragebogen für SP ermittelt.
- **Bedarf in Krisen (critical incidents needs):** Der Bedarf in Krisen bezog sich auf seltene Ereignisse, die jedoch verheerende Auswirkungen haben können. Diese Bedarfskategorie spielte bei der DICOSP – Studie insofern eine Rolle, als die DK der SP zur Zeit der Covid-19-Pandemie analysiert wurde. Diese potenzielle Krisensituation bewirkte aufgrund der schulischen Lockdowns einen erhöhten Bedarf an DK in der schulpsychologischen Arbeit und musste in der Bedarfsanalyse beachtet werden.

Die Bedarfsanalyse wurde ergänzt durch eine Kontextanalyse. Die Charakteristika der Zielgruppe spielten eine wichtige Rolle bei der Planung und Gestaltung von Schulungsangeboten. Bei den praktisch tätigen SP handelte es sich nicht um junge Auszubildende, sondern um erwachsene Lernende, die über eine akademische Ausbildung und berufliche Erfahrung verfügten. Personen, die berufsbegleitend lernen, müssen zahlreiche berufliche, soziale und familiäre Anforderungen in Einklang bringen. Sie sind auf eine raum-zeitlich flexible Schulung angewiesen, um Lernzeiten in ihre Verpflichtungen integrieren zu können. Für den digitalen Kompetenzerwerb war deshalb neben dem Vorwissen der Lernkontext von Bedeutung. Es ließen sich mehrere Kontextarten unterscheiden. In der DiCoSP – Studie wurde als Kontext DK von SP berücksichtigt:

- Das digitale Entwicklungsniveau der untersuchten Länder, um die Infrastruktur als ermöglichenden Faktor des Erwerbs und der Nutzung digitaler Kompetenzen von SP einschätzen zu können;
- Bildungsrichtlinien sowie Bildungsangebote der Schulen, Hochschulen, Fort- und Weiterbildungseinrichtungen zu digitalen Kompetenzen, um Möglichkeiten des Kompetenzerwerbs von SP einzuschätzen zu können;
- Die Digitalisierung des Arbeitsplatzes zur Einschätzung der Bedeutung DK am Arbeitsplatz der SP (Kompetenzanforderungen, arbeitsplatzinterne Schulung, informeller Kompetenzerwerb, digitalkompetente Organisationsform);
- Die Digitalisierung der Bildungseinrichtungen zur Einschätzung der Bedeutung DK der SP für ihre Zielgruppen.

Darüber hinaus bestand das Forschungsinteresse der DiCoSP – Studie in der Beantwortung der SSSP/ISPA Grant Award 2021 – Bedingungen. In

verschiedenen wissenschaftlichen Beiträgen wurde international auf einen Forschungsbedarf zu DK der SP sowie auf Qualitätssicherung ihrer Dienstleistungen hingewiesen. Es konnte zu Beginn des Forschungsvorhabens keine empirische Studie zum Bedarf DK in der schulpsychologischen Praxis identifiziert werden. Insofern betrat DiCoSP Neuland. Durch die Entwicklung eines bedarfsorientierten DK-Rahmenplans konnte eine ressourcenorientierte Antwort auf die beruflichen Herausforderungen von SP im digitalen Zeitalter gegeben werden mit dem Ziel der Qualitätssicherung schulpsychologischer Arbeit. Kurzfristig konnte DiCoSP das Bewusstsein der SP für die Bedeutung DK in ihrer Praxis schärfen. Langfristig kann der digitale Kompetenzrahmenplan eine wertvolle Orientierungshilfe für SP und Ausbildungsanbieter:Innen zu benötigter professioneller DK und der Entwicklung bedarfsorientierter DK-Schulungsangebote bieten. Das Europäische Schulpsychologie - Zentrum für Fortbildungen ([ESPCT](#)) z.B. hatte Bereitschaft signalisiert, Lernmodule zu DK der SP in das Fortbildungsprogramm aufzunehmen. Aufgrund des transversalen Charakters der DK zielte die DiCoSP – Studie auf ein breites Publikum. Die Ergebnisse waren relevant für SP (berufliche Entwicklung, Anpassung an berufliche Herausforderungen des digitalen Zeitalters in ihrer täglichen Arbeit, Servicequalität), Bildungs-, Aus- und Fortbildungsanbieter und die Berufsverbände von SP (um Lehrpläne und Ausbildungsangebote auf der Basis einer berufsspezifischen Struktur anzupassen) und für Lehrplan- und Softwaredesigner (um geeignete digitale Tools und Anwendungen für und mit SP zu entwickeln und bereitzustellen). Die Studie wurde im Rahmen schulpsychologischer Konferenzen/Kongresse präsentiert (z.B. [ISPA 2021](#) und [2022](#)– und [BUKO-Konferenz](#)) und waren für Publikationen in schulpsychologischen Fachzeitschriften vorgesehen. DiCoSP hatte zusätzlich die Webseite <https://dicosp.eu> eingerichtet, um langfristig eine Plattform zu schaffen, auf der

- Interessierte Beiträge zu DK in der Schulpsychologie veröffentlichen und so zu einem breiten Diskurs zum Thema beitragen können
- Ressourcen zu DK, die in der Entwicklung der DiCoSP – Studie als „Nebenprodukt“ entstanden sind, für SP als berufliches ‚empowerment‘ zur Verfügung gestellt werden.

8.2. LITERATURRECHERCHE

8.2.1. VORGEHENSWEISE

Die folgende Tabelle verdeutlicht das Vorgehen bei der Literaturrecherche von DICOSP:

TABELLE 2 VORGEHENSWEISE LITERATURRECHERCHE

VORGEHENSWEISE	ANWENDUNG
PROBLEMIIDENTIFIKATION	<p>Der Begriff „digitale Kompetenz“ war nicht eindeutig zu definieren. Er umfasste eine große Spannweite von Begriffen, Konzepten und Ansätzen und angrenzender Begriffe. Entsprechend der Forschungsergebnisse von V. LARRAZ (2013) zur digitalen Kompetenz wurde die Internet-Suchstrategie auf folgende Begriffe ausgedehnt:</p> <p>Pädagogische Psychologie/ Schulpsychologie + digitale Kompetenz + Medienkompetenz + Informations- und Datenkompetenz + Wissensmanagement + Informations- und Kommunikationstechnologie IKT + Computerkompetenz Educational Psychology/School Psychology + digital skills + digital literacy + digital competencies/ competence + media literacy + ICT literacy + computer literacy + information and data literacy/management</p>
LITERATURSUCHE	<p>Die Literatursuche erfolgte in den einschlägigen psychologisch relevanten elektronischen Datenbanken (PSYNDEX, Psycharticles, Pub-Med, APA Psycinfo, ZPID) für den Zeitraum 1977 - 2021</p> <p>Bei zu viel Publikationen wurde eine neue Auswahl getroffen in ‚nicht zu rezensieren‘ und ‚zu rezensieren‘. Bei zu vielen Publikationen wurden folgende Inklusionskriterien verwendet:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Peer-rezensierte Zeitschriftenartikel ○ Berichte im Auftrag internationaler Organisationen ○ Literatur-Rezensionen einschließlich unveröffentlichter/grauer Literatur aus Regierungsberichten, Politik-Statements, Konferenzpapieren, Thesen, Dissertationen und Forschungsberichten ○ Nur vollständig veröffentlichte Artikel in Deutsch, Englisch, Spanisch, Französisch, Niederländisch in der Zeit von 2000 – 2021.
DATENAUSWERTUNG	<p>Es wurden empirische und theoretische Veröffentlichungen ausgewertet</p>
DATENANALYSE	<p>Es wurde eine thematische Analyse durchgeführt, um</p>

	relevante Kategorien zu entwickeln
PRÄSENTATION	Zusammenfassung der Hauptergebnisse und Auflistung relevanter Literatur

Die Literatursuche wurde im Juni 2021 durchgeführt. Im Laufe dieses Jahres kamen sintflutartig neue Publikationen aufgrund der Katalysatorwirkung der Covid-19-Pandemie dazu, so dass es schwierig wurde, mit der Berücksichtigung neuer Veröffentlichungen Schritt zu halten. Um einen Überblick zu bekommen, wurde deshalb im Dezember 2021 noch einmal eine Literaturrecherche durchgeführt. Den größten Unterschied zwischen den beiden Erhebungsterminen gab es bei APA PSYCHinfo zu „Psychologie und digitale Kompetenzen“ mit 23 Treffern im Juni 2021 und 172 Treffern im Dezember 2021, aber auch die Suche bei PUBpsych ergab für Educational/School Psychology + digital skills 18 Treffer im Juni 2021 und 137 Treffer im Dezember 2021. Beide Recherchen erbrachten insgesamt folgendes Trefferergebnis:

LITERATURRECHERCHE DICOSP	TOTAL
APA PSYC	
APA PSYCinfo, PSYCHOLOGY + DIG. COMPETENCE	172
APA PSYCH articles. PSYCHOLOGY + DIGITAL COMPETENCIES/ COMPETENCE	33
APA PSYCHinfo ART. FULL TEXT EDUCATIONAL PSYCHOLOGY/SCHOOL PSYCHOLOGY + DIGITAL COMPETENCIES/ COMPETENCE 2018- 2021	0
APA PSYCinfo ART. FULL TEXT EDUCATIONAL PSYCHOLOGY/SCHOOL PSYCHOLOGY + DIGITAL SKILLS	137
PUBPSYCH	
EDUCATIONAL PSYCHOLOGY/SCHOOL PSYCHOLOGY + DIGITAL COMPETENCE//PÄDAGOGISCHE /SCHULPSYCHOLOGIE + DIGITALE KOMPETENZ	169
EDUCATIONAL PSYCHOLOGY/SCHOOL PSYCHOLOGY + DIGITAL SKILLS	137
EDUCATIONAL PSYCHOLOGY/SCHOOL PSYCHOLOGY + DIGITAL LITERACY	421
PSYINDEX EDUCATIONAL PSYCHOLOGY/SCHOOL PSYCHOLOGY + MEDIA LITERACY// PÄD. /SCHULPSYCHOLOGIE MEDIENKOMPETENZ 1977 - 2021//	258
EDUCATIONAL PSYCHOLOGY/SCHOOL PSYCHOLOGY + ICT LITERACY//PÄD/SCHULPSYCHOLOGIE + INFORMATIONS- UND KOMMUNIKATIONSTECHNOLOGIE IKT	67
EDUCATIONAL PSYCHOLOGY/SCHOOL PSYCHOLOGY + COMPUTER LITERACY// PÄD. /SCHULPSYCHOLOGIE + COMPUTERKOMPETENZ	43
EDUCATIONAL PSYCHOLOGY/SCHOOL PSYCHOLOGY + INFORMATION AND DATA LITERACY/ MANAGEMENT//PÄD/SCHULPSYCHOLOGIE + INFORMATIONS-UND DATENKOMPETENZ/WISSENSMANAGEMENT	615
PUBMED	
PUBMED PÄD./SCHULPSYCHOLOGIE//EDUCATIONAL/SCHOOL PSYCHOLOGY + DIG. COMPETENCE	542
PUBMED PSYCHOLOGY + DIG. COMPETENCE 1979 - 2021	1778

Auch die vergleichbare Literaturrecherche von AL-BABA (2022) zur Nutzung DT von SP im Vereinigten Königreich Großbritannien (GB) ergab kei-

ne Treffer zu den Schlüsselwörtern „Technologie (einschließlich Begriffe wie Kamera, Smartphone, Tablet, Laptop) und Schulpsychologie, Pädagogische Psychologie“ in der Google Scholar und Explore-Datenbank des University College London (UCL). Die Studie war eine der ersten in UK, die die Nutzung von Informationstechnologie in der schulpsychologischen Praxis untersuchte.

8.2.2. RECHERCHEAUSWAHL

1. Zunächst wurden die Titel aller gefundenen Artikel auf Eignung für die oben genannten Auswahlkriterien überprüft.

2. Dann wurden die Abstracts aller zunächst relevanten Artikel nach einheitlichen Kriterien auf Eignung geprüft. Es wurden Referenzen ausgewählt mit einem oder mehreren der folgenden Schlüsselwörter: pädagogische Psychologie/Schulpsychologie, schulpsychologisch, educational / school psychology / school psychological, Psychologie in der Schule/Unterricht/Erziehung, Psychology in education/ school, Psychoedukation/ Psychoedukativ, psychoeducation/ psychoeducational, psychologists/ psychology and schools.

Es konnten keine Veröffentlichungen identifiziert werden, die eine theoretische oder empirische Analyse DK von SP in der Praxis betrafen, so dass davon ausgegangen wurde, dass die DiCoSP - Studie Neuland betrat. Die meisten Veröffentlichungen bezogen sich auf:

- Digitales Nutzerverhalten und digitale (Medien-) Kompetenzen von SuS, Lehrkräften, Eltern
- Digitalisierung und Schule
- Digitale Werkzeuge im Bereich psychische Gesundheit/mhealth
- Online-Tests im Bereich psychische Gesundheit und Lernen
- Diagnostik digitalbezogener Risiken und digitalbezogener Kompetenz
- Digitale Themen in schulpsychologischen/pädagogischen Zeitschriften.
- Aktuelle Online-Forschung

3.Abschließend wurde der Volltext aller übrigen Publikationen geprüft. Alle als relevant erachteten Artikel wurden kodiert in Bezug auf: Name der Autoren, Datum der Veröffentlichung, Titel der Veröffentlichung, Zeitschrift/Verlag, Quelle, Hauptziele, Methode, Ergebnisse und Schlussfolgerung, Bezug zu digitalen Themen der SP, um sicherzustellen, dass alle Artikel mit Bezug zu DK in der Schulpsychologie ausgewählt wurden.

4.Der letzte Teil des Inhaltsanalyseprozesses bestand darin zu untersuchen, wie die schulpsychologischen Tätigkeiten konzeptualisiert und operationalisiert werden können, um ein umfassendes Bild DK von SP abbil-

den zu können. Basierend auf der kodierten Liste wurden Informationen über den Zusammenhang schulpyschologischer Tätigkeiten und Digitalität extrahiert. Die Datenextraktion war Teil des Inhaltsanalyseprozesses, um einen Überblick über die wichtigsten Gebiete schulpyschologischer Aktivitäten im digitalen Kontext zu erhalten. Die Ergebnisse trugen zur Kategorisierung und Operationalisierung schulpyschologischer Tätigkeiten bei, in denen digitale Themen eine Rolle spielen.

Trotz der teilweise hohen Trefferquote hatten nur wenig Veröffentlichungen einen Bezug zum Thema „Schulpyschologie im digitalen Kontext“ (TABELLE 3). Es konnten **fünf empirische Untersuchungen zu schulpyschologischen Tätigkeiten** mit einem Bezug zu DK identifiziert werden:

TABELLE 3 IDENTIFIZIERTE EMPIRISCHE STUDIEN ZU SCHULPSYCHOLOGIE UND DIGITALE KOMPETENZ				
HAUPTZIELE	METHODE	ERGEBNISSE MIT SCHLUSSFOLGERUNG	BEZUG ZU DIGITALEN THEMEN	BEWERTUNG DES NUTZENS FÜR DICOSP STUDIE
1. Caehill, P.M. (1998). <i>The use of computer-mediated communications as a means of continuing professional development for school psychologists: A needs assessment</i> . Ph.D. thesis, State University of New York at Albany; https://www.learntechlib.org/p/128698/ und https://www.proquest.com/docview/304471936				
Bestimmung des Motivationsgrades, der Ziele und Möglichkeiten von SP an Fortbildungsmaßnahmen in Form von kollegial geleiteten Online-Konferenzen	Empirische Untersuchung mittels online-Befragung von SP im Staat New York	Die Mehrheit der SP drückte ihre Bereitschaft zur Teilnahme an einer solchen Fortbildung aus, wobei Grenzen in Form von unzureichendem Computertraining und unzureichender Erfahrung mit verschiedenen Computeranwendungen geäußert wurden.	Einstellung von SP zu kollegialen online-Fortbildungen	Nach 23 Jahren weiterer digitaler Entwicklung mögen die Einschränkungen in der Nutzung digitaler Fortbildungen möglicherweise nicht mehr bestehen, so dass eine neue Untersuchung zur Aktualisierung des digitalen Fortbildungsbedarfs gerechtfertigt erschien.
2. Farmer, R. L., Goforth, A. N., Kim, S. Y., Naser, S. C., Lockwood, A. B., & Afrunti, N. W. (2021). Status of School Psychology in 2020, Part 2: Professional Practices in the NASP Membership Survey. <i>NASP Research Reports</i> , 5(3), pp1-17; https://www.nasponline.org/Documents/Research%20and%20Policy/Research%20Center/RR_NASP-2020-Membership-Survey-part-2.pdf				
Erkenntnisse zum Tätigkeitsprofil amerikanischer SP, vor allem Interesse an Änderungen der Tätigkeiten aufgrund der Covid-19-Pandemie	Forschungsbericht zu wiss. Analyse der Ergebnisse einer online-Befragung	Die meisten SP waren mit der Bewertung pädagogischen Förderbedarfs beschäftigt (Diagnostik, Administration, Versammlungen im Rahmen des individuellen Förderplans); weniger als 50% der SP verübten Tätigkeiten der Psychoedukation (z.B. schulinterne Fortbildungsangebote); sehr viele SP waren tätig im Rahmen der Förderung der	Die Studie lieferte Informationen über <ul style="list-style-type: none"> o Arbeitsweisen von SP mithilfe digitaler Ressourcen o Einstellung von SP gegenüber 	Information zur beruflichen Nutzung digitaler Ressourcen der SP unter Krisenbedingungen konnte als Vorlage dienen zur Konzeptionalisierung und Operationalisierung

	<p>gung der NASP Mitglieder</p>	<p>psychischen Gesundheit und des Verhaltens; SP meldeten einen Bedarf der Anleitung</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ zur Nutzung von digitalen Gesundheitsleistungen, besonders bei der digitalen Diagnostik; viele SP äußern Bedenken gegenüber der Nutzung digitaler Diagnostik (Angemessenheit, Validität); ○ zur Qualitätssicherung wirksamer online-Beratungen sowie des online-Lernens in Bezug auf Wissenserwerb und psychosoziales Lernen. ○ zur Reaktion auf Bedürfnisse der psychischen Gesundheit, die durch die Covid-19-Pandemie entstanden sind (Trauma, Trauer) <p>SP meldeten auch einen Bedarf an Unterstützung auf föderaler Ebene zur Bewältigung der Diagnostik des Förderbedarfs.</p>	<p>der beruflichen Nutzung digitaler Ressourcen</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Unterstützungsbedarf von SP bei der Nutzung digitaler Ressourcen 	<p>ung von digitaler Kompetenz und wichtigen Handlungsfeldern, in denen digitale Themen eine Rolle spielen</p> <p>Informationen zum Unterstützungsbedarf konnten eine Grundlage zur Beurteilung des Fortbildungsbedarfs von SP sein</p>
<p>3. Reupert, A., Schaffer, G. E., Von Hagen, A., Allen, K.-A., Berger, E., Büttner, G., May, F. (2021). The practices of psychologists working in schools during COVID-19: A multi-country investigation. <i>School Psychology</i>. Advance online publication, https://doi.apa.org/fulltext/2021-73529-001.html</p>				
<p>Erkennen, wie SP in den USA, Kanada, DE und Australien die psychische Gesundheit von SuS während der Schulschließungen im Rahmen der Covid-19-Pandemie unterstützt haben.</p> <p>Insgesamt hatten sich die schulpsychologischen Dienste in diesen vier Ländern von psychoedukativer Diagnostik hin zu virtueller Beratung, Beratung und der Entwicklung/Versendung von Online-Unterstützung direkt an Kinder oder Eltern entwickelt. Es gab einige Unterschiede zwischen den Ländern: während der Pandemie boten deutlich mehr SP in Deutschland und Australien Teleberatung an als in den USA und Kanada, und SP in Deutschland stellten deutlich mehr gedrucktes Material zur Unterstützung von Kindern zur Verfügung als Psychologen in anderen Ländern. Die Studie schlussfolgerte, dass sichergestellt werden muss, dass SP über technologische Fähigkeiten</p>	<p>Empirische Untersuchung mittels online-Befragung von SP</p>	<p>In allen Ländern arbeiteten SP digital in Bezug auf psychosoziale Diagnostik, virtuelle Beratung, Konsultationen, direkte online-Unterstützung für Kinder und Eltern; signifikante Unterschiede zwischen Ländern: in Deutschland und Australien boten SP mehr digitale Gesundheitsberatung an als in den US und Kanada; deutsche SP arbeiteten mehr mit Papiermaterial zur Unterstützung von Kindern als alle anderen Länder;</p> <p>Die Studie schlussfolgerte, dass angemessene technologische Kenntnisse der SP sichergestellt sein müssen, um Schulgemeinschaften während der Schulschließungen unterstützen zu können mittels virtueller Beratung und zur Durchführung psychoedukativer Diagnostik.</p>	<p>Information zur beruflichen Nutzung digitaler Ressourcen der SP unter Krisenbedingungen, um Zielgruppen zu erreichen (online-Diagnostik und Beratung, direkte Unterstützung für SuS und Eltern via digitaler Kommunikation)</p>	<p>Informationen über berufliche Nutzung digitaler Ressourcen der SP unter Krisenbedingungen konnten als Grundlage dienen zur Konzeptionalisierung und Operationalisierung DK.</p> <p>Die Studie rechtfertigte die Entwicklung eines digitalen Kompetenzrahmens als Beitrag zur Qualitätsentwicklung der Arbeit von SP.</p>

<p>verfügen, um Schulgemeinschaften in Zeiten der Schulschließung unterstützen zu können durch z.B. virtuelle Beratung und digitaler Durchführung psychoedukativer Diagnostik.</p>				
<p>4. Schaffer, G. E., Power, E. M., Fisk, A. K., & Trolan, T. L. (2021). Beyond the four walls: The evolution of school psychological services during the COVID-19 outbreak. <i>Psychology in the Schools, 58</i>(7), 1246–1265. <i>Psychology in the Schools, 58</i>(7), 1246–1265. https://doi.org/10.1002/pits.22543</p>				
<p>Erkenntnisse zur Änderung des Tätigkeitsprofils (Rollen, Verantwortlichkeiten) amerikanischer SP vor und nach der Covid-19-Pandemie</p>	<p>Empirische Untersuchung mittels online Befragung von SP</p>	<p>Während vor der Pandemie amerikanische SP meistens diagnostisch tätig waren gefolgt von Beratung und Zusammenarbeit sowie an dritter Stelle Versammlungen zu individuellen Förderplänen. Nach Beginn der Pandemie standen Sprechstunden und Zusammenarbeit an erster Stelle der Häufigkeit beruflicher Tätigkeiten, dann die Teilnahme an Versammlungen zu individuellen Förderplänen und an dritter Stelle Beratungen.</p> <p>SP leisteten Unterstützung zur Förderung der psychischen Gesundheit von SuS und Lehrkräften während der Pandemie via digitaler Ressourcen.</p> <p>Hindernisse in einer digitalen Arbeitsweise wurden gesehen in</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Digital keine Unterschrift (Kind/Familie) der Einverständniserklärung von Dienstleistungen der SP möglich ○ Work-Life-Balance ○ Kind/Familie hat keine angemessene Internetverbindung <p>Es wurde vermutet, dass der Wechsel in der Reihenfolge der Tätigkeiten darauf zurückzuführen war, dass SP nicht verpflichtet waren, standardisierte Diagnostik digital durchzuführen.</p> <p>Die Studie schlussfolgerte, dass es mehr Forschungsbedarf gab zur Qualitätsentwicklung digitaler schulpsychologischer Dienstleistungen während Krisensituationen, aber auch als zusätzliches Dienstleistungsangebot in Nicht-Krisenzeiten.</p>	<p>Information zur</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ beruflichen Nutzung digitaler Ressourcen der SP unter Krisenbedingungen ○ Barrieren der Nutzung digitaler Ressourcen in der beruflichen Tätigkeit von SP 	<p>Informationen über berufliche Nutzung digitaler Ressourcen der SP unter Krisenbedingungen und Nicht-Krisenbedingungen sowie über Barrieren der Nutzung digitaler Ressourcen können als Grundlage dienen zur Konzeptionalisierung und Operationalisierung digitaler Kompetenz</p> <p>Die Studie rechtfertigte die Entwicklung eines digitalen Kompetenzrahmens als Beitrag zur Qualitätsentwicklung schulpsychologischer Arbeit</p>

<p>5. Spilt, J.L., Wouters, S., Frenay, M., Colpin, H. (2021). Psychologists at work in Belgium: A national study into the field of work of School and Educational Psychology, Leuven: KULeuven/Belgium, https://www.compsy.be/files/Research-Report_School-and-Educational-Psychology_Spilt-et-al-2021.pdf</p>				
<p>Einen Überblick über das berufliche Tätigkeitsprofil der SP in Belgien zu gewinnen</p>	<p>Empirische Untersuchung</p>	<p>Die häufigste Aufgabe belgischer SP bestand in der Unterstützung der Klienten und ihres Umfeldes, die zweithäufigste in administrativen Aufgaben gefolgt von Unterstützung von Organisationen (Schulen), Psychoedukation in Form von Training und Bildungsmaßnahmen, kollegialer Supervision, Konzept- und Management Aufgaben sowie wissenschaftliche Arbeiten Die häufigste Tätigkeit bestand in der Beratung und im Coaching, die zweitwichtigste in der Diagnostik, dann Prävention und dann Behandlung/Therapie; am wichtigsten sind Tätigkeiten zur psychosozialen Entwicklung und zum Verhalten; am zweitwichtigsten Lernprozesse und kognitive Entwicklung, dann Berufsorientierung, am wenigsten häufig Gesundheitsförderung;</p> <p>Es wurde eine Analyse der Tätigkeiten auf der Grundlage des ISPA 7-Rollen-Konzeptes¹ durchgeführt mit dem Ergebnis, dass die befragten SP sich am kompetentesten in den Rollen der Mitarbeiter:innen und Professionellen fühlten, spezifisch bei der Kommunikation mit SuS, Eltern und Lehrkräften, in der mündlichen und schriftlichen Berichterstattung, in der Einschätzung der eigenen Stärken und Schwächen, im Wissen über kognitive, soziale und emotionale Entwicklung von SuS, in der Zusammenarbeit mit externen Psycholog:innen und Erziehungswissenschaftler:innen. Am wenigsten kompetent fühlten die Befragten sich bei der Kommunikation in einer Fremdsprache, beim Wissen über zugrundeliegende biologische Prozesse psychischer Befindlichkeit, bei der kritischen Bewertung psychometrischer Eigenschaften von Instrumenten und beim Wissen zur Gesundheitserziehung. Als wichtigste Tätigkeiten beurteilten die Befragten die</p>	<p>Die Befragung informierte über Motivation von SP, Fortbildung zu DK in Anspruch zu nehmen: 11% der belgischen SP hatten an Fortbildung zu digitaler Kompetenz teilgenommen und 9% war daran interessiert; Es wurden wenig digitale Möglichkeiten der Fortbildung genutzt. Bei der Nutzung digitaler Ressourcen spielten ethische und gesundheitliche Aspekte eine Rolle für SP (Beziehungsebene in der digitalen Kommunikation; gesundheitliche Risiken für Kinder und Jugendliche)</p>	<p>Die Analyse der Tätigkeiten konnte DICOSP als Vorlage dienen zur</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Konzeptualisierung und Operationalisierung von digitaler Kompetenz und wichtigen Handlungsfeldern, in denen digitale Themen eine Rolle spielten ○ Beurteilung des Fortbildungsbedarfs von SP

¹ ISPA School Psych Skills Model 2017 <https://silo.tips/download/ispa-school-psych-skills-model>

		<p>Kommunikation mit SuS, Eltern und Lehrkräften, das Wissen über kognitive, soziale und emotionale Entwicklung von SuS, die Reflektion über eigene Schwächen und Stärken, adressatenbezogene Berichterstattung sowie angemessene Information und Psychoedukation für SuS, Eltern, Lehrkräfte, Schulen. Als wenigsten wichtig beurteilten die Befragten die kritische Bewertung psychometrischer Eigenschaften von Instrumenten, die Beurteilung der Qualität wissenschaftlicher Untersuchungen und Ergebnisse, das Wissen über zugrundeliegende biologische Prozesse psychischer Befindlichkeit und das Wissen über Gesundheits-erziehung.</p> <p>Als wichtige Herausforderungen im Beruf wurden u.a. folgende gesehen: -Vertraulichkeit von Daten (z.B. beim Austausch von Info mit anderen Fachleuten/Justiz) -Politik der Patientenakten -Nutzung der sozialen Medien (z.B. internet-und Spielsucht, Cybermobbing...); Im Selbststudium wurden am häufigsten informative Webseiten, Bücher, Fachzeitschriften, wissenschaftliche Artikel genutzt; wiss. Blogs wurden kaum genutzt;</p>		
--	--	--	--	--

Es konnten mehrere Veröffentlichungen identifiziert werden, die DK von SP indirekt erwähnten. Sie waren für diese Studie von Wert für die Konzeptionalisierung und Operationalisierung DK, weil sie einen Hinweis gaben, in welchen Handlungsfeldern SP bereits digitalbezogen arbeiteten. Die Veröffentlichungen wurden folgendermaßen kategorisiert:

- Reaktion auf die Covid-19-Pandemie, also Arbeitsbedingungen im Krisenmodus. Die meisten Beiträge wiesen auf ethische Aspekte und eine Zunahme digitaler Arbeitsweisen hin.
- DK von Psychologiestudent:innen, die einen Einblick gewährten in zu erwartende DK künftiger SP
- Position der SP in der digitalen Transformation
- Berufsethische Aspekte digitaler Arbeitsweisen
- Lern-und Lehrtheorien und -methoden im digitalen Kontext
- Digitale Werkzeuge und Methoden in der Pädagogischen Psychologie/ Schulpsychologie
- Schulpsychologische Begleitung der digitalen Transformation des Bildungswesens, insbesondere der Schulen

- Unterstützung der gesunden psychosozialen Entwicklung und Gesundheit von Kindern, Jugendlichen/Familien und Lehrkräften im digitalen Kontext.

Die Liste der identifizierten Veröffentlichungen ist im ANHANG 16 zu finden.

Neben dieser systematischen Literaturrecherche wurden unsystematisch auch andere Informationsquellen herangezogen, die sich aufgrund der systematischen Recherche ergaben, z.B. Google Suche, Semantic Scholar.org, Researchgate.net, Academia.edu, Psychology.org.au, Scencedirect.com, Frontiersin.org. Relevante Befunde (wiss., politische, berufspolitische und individuelle Veröffentlichungen) dieser Suche sind in die Bibliografie dieser Studie eingegangen (ANHANG BIBLIOGRAFIE).

8.2.3. ERGEBNIS DER LITERATURRECHERCHE

Die Ergebnisse der Literaturrecherche zum Kompetenzbegriff wurden im Kapitel 3 „Das Konstrukt Kompetenz“ dargestellt, da eine systematische Analyse der sehr umfangreichen Veröffentlichungen zum Thema „Kompetenz“ und „DK“ den Rahmen dieser Studie gesprengt hätte. Die Analyse von GUERRERO (2013) visualisierte die Hauptforschungsrichtungen, Spezialgebiete und Trends zum Begriff „berufliche Kompetenzen“. Es wurden acht Gruppen gefunden, von denen die Richtungen ‚Kompetenzen am Arbeitsplatz, im Kontext von Technologien, in der Hochschulbildung, in der Arbeitspsychologie sowie verhaltensbezogene, kognitive und motivationale Aspekte von Kompetenzen‘ für diese Studie berücksichtigt wurden.

Eine Literaturrecherche von KLIEME & HARTIG zum Begriffsfeld „Kompetenz“ zeigte bereits 2007, wie brisant das Thema in Erziehungswissenschaft und Psychologie war und ist: *„Eine aktuelle Stichwortsuche in der Literaturdatenbank des FIS Bildung liefert für Kompetenz 8.889 Treffer, in der Datenbank PsycInfo finden sich ab 1985 für competence, competency und competencias 27.255 Treffer – das entspricht über den gesamten Zeitraum drei bis vier, in jüngster Zeit sogar zehn Veröffentlichungen pro Tag. In den vergangenen zehn Jahren haben die Publikationen mit diesem Stichwort einen bemerkenswerten Anteil an der Gesamtzahl psychologischer Veröffentlichungen gehalten, während sich ihre absolute Zahl verdoppelte...“* (KLIEME & HARTIG 2007a,S.13)

Aufgrund dieser Ausgangslage beschränkte sich diese Studie auf die Darstellung des Kompetenzbegriffs anhand ausgewählter relevanter Konzepte und Modelle im Kapitel „Das Konstrukt Kompetenz“ und „Das Konstrukt digitale Kompetenz. Relevante ausgewählte Veröffentlichungen zum Thema „Kompetenz“ für diese Studie wurden in der Bibliografie markiert.

Die systematische Literaturrecherche zum Thema „Digitale Kompetenzen und Schulpsychologie“ hatte zu folgendem Themenüberblick geführt, der

ein breites Spektrum schulpsychologischer Arbeit abdeckte und indizierte, wie umfassend digitale Technologie die Schulpsychologie betrifft:

- SP nutzten digitale Technologie seit mindestens 30 Jahren in fast allen beruflichen Handlungsfeldern, wie Diagnostik, Beratung, Prävention, Intervention, Administration, eigene Fortbildung.
- Die Covid-19-Pandemie forcierte digitale Arbeitsweisen in der schulpsychologischen Praxis, so dass SP mehr digitale Ressourcen nutzten als zuvor und mit einer Änderung ihres Tätigkeitsprofils reagierten.
- Fortbildungsbedarf in Bezug auf DK wurde in Umfrageergebnissen zum Bedarf an Unterstützung gefunden. SP wünschten Unterstützung in Bezug auf:
 - Nutzung digitaler Ressourcen zur Diagnostik, zur Beratung, zum kognitiven und psychosozialen Lernen
 - Reaktionsmöglichkeiten auf Beeinträchtigung der psychischen Gesundheit der Zielgruppen unter Krisenbedingungen, die keinen persönlichen Kontakt erlaubten.
- SP sahen mehrere Probleme bei der Anwendung digitaler Ressourcen:
 - ethische, datentechnische, wissenschaftliche (Validität), berufsrechtliche, datenschutzrechtliche Bedenken bei digitaler Diagnostik und bei der digitalen Kommunikation und Kollaboration mit Zielgruppen (digitale Unterschriften bei Berechtigungsformularen; soziale Kluft)
 - Gesundheitliche Bedenken (work-life-balance; Gesundheitsrisiken für Kinder und Jugendliche (Verstärkung exzessiver Internetnutzung)
 - Rechtliche Bedenken beim Schutz persönlicher Daten im Rahmen der schulpsychologischen Arbeit (Austausch personengebundener Daten mit Fachkräften/Schule/Justiz, Fragen um elektronische Patienten-/Klienten-/Schülerakten)
 - Bedenken im Hinblick auf Arbeitsqualität (Beziehungsfähigkeit im digitalen Raum, Vertrauensverlust aufgrund technischer/datenschutzrechtlicher Bedenken der Zielgruppen, Diskriminierung aufgrund digitaler Kluft)
- Wunsch nach mehr Forschung zur Qualitätsentwicklung digitaler schulpsychologischer Arbeit.

Themen schulpsychologischer Arbeit im Zusammenhang mit digitalbezogener Arbeitsweise, geordnet nach digitaler Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz, sind im ANHANG 17 zu finden.

Die Ergebnisse der Literaturrecherche ließen unter dem Gesichtspunkt der Kompetenz den Schluss zu, dass

- DK der SP erforderlich ist im Sinne der Qualitätssicherung der Dienstleistungen angesichts des breiten Spektrums an digitalbezogenen schulpsychologischen Themen;
- Selbstkompetenz eine wichtige Klasse DK von SP ist, weil Berufsethik einen hohen Stellenwert in der schulpsychologischen Praxis besitzt.

8.3. FOKUSGRUPPEN - INTERVIEWS

Das Instrument der Fokusgruppen - Interviews wird in der qualitativen Forschung angewandt, weil die moderierte und fokussierte Diskussion in einer Gruppe Vorteile bietet gegenüber Einzelinterviews (SAVIN-BADEN. & HOWELL MAJOR 2013). Der Austausch und die Konfrontation von Wahrnehmungen, Meinungen und Ideen regt zu intensiver Auseinandersetzung an. Dies erschien eine geeignete Methode zu sein, da zum Thema „DK“ wenig empirische Ergebnisse vorlagen und es zur Zeit der Covid-19-Pandemie ein allgemein hochaktuelles Thema darstellte. Ziel der Interviews war es, eine Einschätzung der Bedeutung DK von SP, der beruflichen Anwendung digitaler Ressourcen und der Fortbildungsbereitschaft zur DK zu erhalten.

Es wurden zwei Gruppen mit explorativen qualitativen Experten-Interviews mit Personen aus AT (N=2; 1 Elternvertreter, 1 SP), BE (N=1 Lehrkraft, 2 SP), D (N=4 SP), CH (N=2 SP) durchgeführt, die auf Tonband und Video aufgenommen wurden. Die Auswahl der Teilnehmer:innen (TN) stellte ein ‚Convenient Sample‘ dar, da es nicht einfach war, während der Sommerferien, zumal während der Covid-19-Pandemie, geeignete Expert:Innen zu rekrutieren. So wurden österreichische Expert:Innen durch das Kultusministerium rekrutiert und durch den Verband Europäischer Elternvertretungen. Belgische Expert:Innen wurden über den Arbeitgeber ‚Kaleido-Ostbelgien‘ rekrutiert. Deutsche Expert:Innen wurden über das niedersächsische Kultusministerium, das hessische Kompetenzzentrum für SP und über ESPCT rekrutiert. Schweizer Expert:Innen wurden über den Berufsverband SKJP rekrutiert. Die Rekrutierung erfolgte nach dem Merkmal: SP, Lehrkraft, Schüler:In Vertreter (SUS), Elternvertreter jeweils mit Erfahrung in der Zusammenarbeit mit SP, um Kompetenzen und Aufgaben der SP aus mehreren Perspektiven beurteilen zu können.

Zwei Fokusgruppeninterviews wurden online durchgeführt, am 2.8.2021 (N=5) sowie am 7.9.2021 (N=6) für jeweils 1 ½ Stunden. Die TN wurden zuvor über das Thema und die Verfahrensweise der Fokusgruppen informiert und bestätigten schriftlich ihr Einverständnis.

Das Leitfaden-Interview basierte auf theoretisch fundierten Aspekten und wurde thematisch problemzentriert und deduktiv durch den Interviewer gelenkt. Entsprechend der Logik der Grounded Theory (STRÜBING 2008)

blieb das Interview offen für neue Aspekte oder veränderte Fragenaspekte je nach Aussagen der Interviewten (LAMNEK 2005). Phasenweise war das Leitfaden - Interview narrativ, also gezielt induktiv, und überließ der interviewten Person nach einer Anregung die Führung bis die Ausführungen vom Interviewer wieder auf einen Leitfadepunkt gelenkt wurden. Der Interviewer setzte die thematischen erzählgenerierenden Stimuli, vertiefende Aktivierung, Rückversicherung, Nachfragen als Interviewelemente ein.

Die mit Tonband aufgezeichneten Daten wurden für eine Analyse transkribiert, um die latenten Überzeugungen der Experten analysieren und rekonstruieren zu können. Die Transkription wurde nach der qualitativen Inhaltsanalyse nach KUCKARTZ (2007) durchgeführt. Die wörtlich transkribierten und anonymisierten Interviews wurden mit Hilfe der [MAXQDA-Software](#) kodiert. Die qualitative Inhaltsanalyse nach KUCKARTZ mithilfe der Technik des theoretischen Kodierens führte zu folgenden Ergebnissen mit vier Kernkategorien:

1. Steigerung der digitalbasierten Arbeitsweise von SP als Reaktion auf Krisensituation

Alle TN berichteten, dass die Pandemie einen Digitalisierungsschub bewirkt hat, indem z.B.

- Videokonferenzen mit Kolleg:innen, Online-Beratungen von Klient:innen und Online-Fortbildungen unter SP weit verbreitet waren im Vergleich zur Vergangenheit und nach Einschätzung der TN auch fortbestehen werden. Es wurde auch von vereinzelter Nutzung von E-Akten und Apps gesprochen.
- SP eine höhere Bereitschaft zeigten, sich digital fortzubilden.
- es zu einer verstärkten Vernetzung aller an Schule beteiligten Personen durch die Nutzung digitaler Ressourcen aufgrund der Pandemie gekommen sei, wobei bei den SP-Experten vor allem überregionale kollegiale Vernetzung und digitale Fortbildungsmöglichkeiten Wertschätzung fanden.
- Die Bewältigung der Arbeit unter digitalen Bedingungen im Laufe der Pandemie stetig besser geworden sei.

Beispielzitate: „[...] dass es einfach jetzt auch vielen Leuten klar geworden ist, wie weit wir doch teilweise zurück waren. Was den Einsatz von digitalen Möglichkeiten und Angeboten nicht als Selbstzweck, sondern einfach um Prozesse besser zu organisieren, ja, wie weit wir da doch zurück sind, was auch das Kompetenzniveau angeht und auch die Bereitschaft mit Schülerinnen und Schülern in diesem Rahmen zu arbeiten.“ (FG1, TN5)

„Einige Dinge sind da sehr gut gelaufen. Das war so ein Modus des Ausprobierens, wo man wirklich auch Dinge geschafft hat, von denen man nicht gedacht hätte, dass das online geht.“ (FG2, TN1)

2. Vor- und Nachteile einer digitalen Arbeitsweise in der schulpsychologischen Praxis

Die TN benannten als Nachteile der beruflichen Nutzung digitaler Ressourcen:

- Soziale Kluft
- Digitale Ermüdung und Arbeitsüberlastung
- Fehlen der persönlichen, zwischenmenschlichen Nähe

Beispielzitat: *„Also man hat unglaublich viele Sitzungen online. Die könnte man live gar nicht durchführen, weil man immer noch zwischendurch 'nen Weg machen würde. Das ist anstrengend. Es gibt so eine unglaubliche Dichte, das ist eine Herausforderung, damit umzugehen.“ (FG2, TN5)*

„Uns fehlt dieser informelle, soziale Austausch bei der Kaffeetasse. Wir haben jetzt, mit Sicherheit ist das eher so 'n gängiges Modell, ein virtuelles Café angeboten, ohne Thema, ohne Struktur. Ich glaube, selbst das füllt nicht den Bedarf, einfach mit jemanden, den man lange nicht gesehen hat, mal unter vier Augen irgendwo in 'ne Ecke zu gehen und zu fragen „Wie geht's dir?“ So, weil das ja auch immer noch ein öffentlicher Raum ist mit allen, die halt in diesem virtuellen Café drin sind, und nicht eben zu viert, zu sechst man nochmal über 'was einfach zu quatschen. Das ist, glaube ich, tatsächlich etwas, was wegfällt oder schwer ist, zu kompensieren.“ (FG1, TN 4)

Als Vorteile wurden benannt

- Bessere Vereinbarkeit von Familie und Beruf
- Bessere Erreichbarkeit des Klientel
- Größere Arbeitseffizienz (kollegiale Vernetzung, digitale Fortbildung): Alle TN berichteten, dass Kooperationen durch das digitale Teilen von Dokumenten und Kooperationen/ Fortbildungen mithilfe von Videotools deutlich vereinfacht wurden.
- Chance zur Inklusion

Beispielzitate: *„[...] die Möglichkeit, sich einfach mit 'ner landesweiten Arbeitsgruppe mal für zwei, drei Stunden zu treffen. Ohne digitale Möglichkeiten wird das auch niemand machen, also niemand fährt... vier Stunden, um zwei Stunden zu arbeiten. Also das ist etwas, was sich so entwickelt hat und wo ich auch wirklich sehr hoffe, dass es einfach bleibt [...].“ (FG1, TN4)*

„Ich meine, bei uns fahren Eltern manchmal von einem Bezirk bis in die Stadt drei Stunden. Jetzt haben wir gesagt, wir machen das weiterhin digital, auch dann, wenn es gar nicht mehr notwendig ist, weil wir uns wesentlich häufiger sehen und wir können viel mehr besprechen und haben viel mehr Möglichkeiten und das gefällt uns wirklich sehr gut.“ (FG2, TN6)

Einige TN berichteten, dass SP die Erfahrung gemacht haben, dass die digitale Arbeitsweise eine gute Unterstützung für SuS mit Förderbedarf sein kann.

Beispielzitat: „Für Schüler mit Angststörungen ist so’n Lockdown das Beste, was ihnen passieren konnte. Die sind nicht mehr aus der Reihe getanzt. Alle waren zu Hause und wenn jemand bemüht war, auch wirklich inhaltlich zu arbeiten, und nicht jeden Tag zu kämpfen: schaffe ich es, in die Schule zu gehen oder nicht, war das wunderbar. Aber auch diese expansiven Kandidaten, die reinplatzen und sich nicht zurückhalten können, sich nicht melden können und immer dazwischenreden, die konnten halt 'ne Mail schreiben.... Die sind zum Teil viel besser damit klargekommen. Oder auch mit Hybrid in kleinen Gruppen haben wir plötzlich Kinder gesehen, die aufgeblüht sind... sehr schüchterne Kinder, die sich plötzlich gezeigt haben, weil eben die anderen nicht so geballt da waren... Nachteilsausgleich von der Präsenz ins Digitale, vom Digitalen in die Präsenz zu übertragen – ja, das finde ich wunderbar.“ (FG2, TN4)

3. Voraussetzungen für eine digitalbasierte Arbeitsweise in der schulpsychologischen Praxis

Die TN benannten als Bausteine für eine Entwicklung digitaler Arbeitsweisen in der schulpsychologischen Praxis:

- Orientierungshilfe, welche digitalen Arbeitsweisen sinnvoll/handhabbar und unter Gesichtspunkten des Datenschutzes vertretbar sind
- Entwicklung qualitativ wertvoller Anwendungen digitaler Ressourcen (Dauerhaftigkeit, Datenschutzsicherheit, seriöse Information)
- Personale Kompetenz in Form von Bereitschaft für Veränderungen, für Verantwortung, für lebenslanges Lernen, für Eingehen von Risiken und für Fehlertoleranz
- Einführung von Supervision für digitale Arbeitsweise
- Unterstützung durch Arbeitgeber/Vorgesetzte/Institution
- Veränderung der Organisationsstruktur: wünschenswerte Erleichterung digitaler Arbeitsweise innerhalb einer hierarchischen Struktur
- Multiprofessionelle Zusammenarbeit von SP und IT-Fachkräften
- Sicherheit in Bezug auf Datenschutz.

Beispielzitate: „Wenn man möchte, dass die Sachen funktionieren, dann muss man sozusagen multiprofessionell darangehen. Man braucht jemand, der die Ex-

pertise inhaltlich hat, man braucht aber auch jemanden, der ... Lernspiele und Ähnliches integrieren kann, um dann solche Dinge auch ansprechend zu machen, dass sie auch wirklich genutzt werden. Also ... Multiprofessionalität ist... ein ganz zentraler Schlüssel, damit Dinge gut funktionieren können." (FG1, TN5)

„[...] was ich auch so beobachtet habe, ist einfach, dass es enorme Verunsicherungen gab hinsichtlich Datenschutz. Darf ich überhaupt Onlineberatungen mit BigBlueButton machen? Da gibt es 'ne klare Aussage vom Ministerium, aber die wird auch nicht in allen Ämtern einheitlich interpretiert und das verunsichert die Kollegen in ihren Handlungsmöglichkeiten [...].“ (FG1, TN4)

4. Digitale Kompetenz von SP in der Praxis

Alle TN taten sich sehr schwer, DK zu definieren und einzuschätzen, weil sie große regionale Unterschiede in der Arbeitsweise schulpсихологischer Dienste sahen. Technik ist eine Seite der DK, aber es ging den TN mehr um digitale Mündigkeit. Der europäische digitale Kompetenzrahmen ‚DigComp‘ bot in den Augen der TN einen guten Rahmen für DK von SP, wenn er um das Merkmal „Kritikfähigkeit“ ergänzt werden würde.

Beispielzitat: *„Etwas davon sollte jeder mitbringen können, beherrschen, wissen und dann vielleicht für den Fortbildungsbereich 'ne Spezialisierung anvisieren, wie Einzelfallberatung und Systemberatung... Für beide Auftragsfelder wäre es für mich schon wichtig, dass SP das auch digital tun zu können.“*

Folgende Beiträge der Fokusgruppen haben zur Konstruktion des DiCoSP online-Fragebogens und des digitalen Kompetenzrahmens beigetragen:

SP sahen Vorteile in einer digitalbasierten Arbeitsweise (stärkere Vernetzung und erleichterter Zugang und Zusammenarbeit mit Adressat:Innen und Kolleg:Innen, vereinfachter Zugang zu eigener Fortbildung, verbesserte Work-life-Balance) und auch Herausforderungen (fehlende persönliche Nähe im digitalen Raum, soziale Ungerechtigkeit im Zugang zu digitalen Ressourcen, Arbeitsbelastung durch steigende Häufigkeit digitaler Kommunikation, digitale Ermüdung, Datenschutzsicherheit). Die Pandemie hatte zu einem Anstieg der digitalbasierten beruflichen Tätigkeiten beigetragen, zu einer Verbesserung der digitalen Handlungsfähigkeit und zu einer größeren Bereitschaft zum digitalen Kompetenzerwerb. Experten gingen davon aus, dass die positiv erlebten Wirkungen digitaler Arbeitsweise künftig beibehalten werden. Als Handlungsfelder für digitalbezogene Arbeitsweise wurden benannt:

- Zusammenarbeit und Kommunikation mit Kolleg:Innen (z.B. in Form von Videokonferenzen, digitalen Cafés, Nutzung von Apps, schoolfox, jitsi, Conceptboard)
- Online-Beratung von Lehrkräften, Eltern, SuS, Systemberatung

(via BigBlueButton, webex, Microsoft Teams, zoom, whatsapp, Skype, Threema)

- (Einzelfall)arbeit mit SuS, u.a. zur Prävention von Medienabhängigkeit
- Online - Fortbildung von SP/ Lehrkräften (webex, Moodle)
- Administrative Arbeit mit E-Akten und Nutzung von Office- Software, wie Outlook, Word, PowerPoint.

Voraussetzungen, um digitalbezogene Arbeitsweisen zu entwickeln, sahen die Experten vor allem in:

- Personaler Kompetenz in Form von Bereitschaft für Veränderungen, für Verantwortung, für lebenslanges Lernen, für Eingehen von Risiken und für Fehlertoleranz, Entwicklung einer eigenen Haltung gegenüber digitaler Transformation im Beruf, Anwendung agiler Denkweise: was muss ich wissen im Berufsfeld, wo finde ich es, wie finde ich es, wie gut ist es: gewichten, ob es wichtig ist für das, was ich tun möchte.
- Sozialer Kompetenz in Form von Beziehungsgestaltung und -erhaltung in digitalen Räumen
- Multiprofessioneller Zusammenarbeit (Mix aus inhaltlicher und technischer Kompetenz)
- Digital kompetenter Organisation (Regelung von Datenschutzvoraussetzungen, flache Hierarchien)
- Leitlinien zur digitalbasierten Arbeitsweise (z.B. Inventar von guter Praxis, Supervision).

8.4. ONLINE-FRAGEBOGEN

Die Online-Fragebogen der DiCoSP Studie wurden entsprechend des ESOMAR (2017) Internationalen Kodex zur Markt-, Meinungs- und Sozialforschung sowie zur Datenanalytik durchgeführt.

8.4.1. ONLINE-FRAGEBOGEN FÜR UNIVERSITÄTEN, ARBEITGEBER UND BERUFSORGANISATIONEN

In der Zeit vom 1.5.2021 bis 31.1.2021 wurde ein online-Fragebogen für Universitäten, Arbeitgeber:Innen und Berufsorganisationen, die potenziell Aus-, Fort- und Weiterbildungen für SP anbieten, veröffentlicht, um einen Eindruck vom Bildungsangebot zu DK für SP in den vier untersuchten Ländern zu bekommen.

Es wurden alle Universitäten sowie akademischen und beruflichen Organisationen (BÖP in AT, BDP in DE, SKJP in CH, VVSP/AFAMPS in BE), die SP in AT, BE, CH, DE aus-, weiter- und fortbilden sowie alle für Schulpsychologie zuständigen Personen in den Kultusministerien in AT und DE, in BE Kaleido-Ostbelgien, in der CH die Interkantonale Vereinigung der Leiterin-

nen und Leiter der kantonalen schulpsychologischen Dienste und Erziehungsberatungsstellen per E-mail gebeten, den Fragebogen auszufüllen. Insgesamt wurden N=62 Einrichtungen über den Online-Fragebogen informiert mit einem Rücklauf von N=20 Fragebögen: 5 Universitäten (1 CH, 2 BE, 2 DE), 3 Berufsorganisationen und 1 akademische Fortbildungseinrichtung (3 DE, 1 AT), 11 Arbeitgeber (1 BE, 1 AT, 9 DE).

8.4.2. ONLINE-FRAGEBOGEN FÜR SP

Die Online - Umfrage wurde entwickelt, um von SP Informationen zu erhalten zu:

- Wahrnehmung und Einstellung zu digitalbezogener schulpsychologischer Arbeitsweise;
- Beruflicher Nutzung digitaler Ressourcen und Kompetenzerleben;
- Aus- und Fortbildung zu DK.

8.4.2.1. REKRUTIERUNG DER TEILNEHMENDEN

Da es in der DiCoSP Studie um quantitative Daten zur DK von SP in der Praxis ging, richtete sich der Fragebogen nur an SP. Die Fragen wurden speziell für praktisch tätige SP formuliert. „SP“ wird für das DiCoSP-Projekt folgendermaßen definiert: *„SP sind Psycholog:innen mit mindestens einem Bachelor- oder Masterabschluss in Psychologie und Expertise im Bildungsbereich. Sie arbeiten in Europa unter verschiedenen Titeln wie „Schulpsycholog:innen“, „Pädagogische Psycholog:innen“, „Psychologische Orientierungshilfen“ oder „Psychopädagogische Assistent:innen“. Sie sind Praktiker:innen in schulischen oder schulbezogenen Einrichtungen und betreuen eine Schüler:innen-Altersgruppe von 2-20 Jahren.“*

Potenzielle Teilnehmer:innen wurden informiert und rekrutiert

- über die Berufsorganisationen der SP (in DE durch die Sektion Schulpsychologie des Bundesverbandes Deutscher Psychologinnen und Psychologen BDP sowie die Webseite der deutschen Schulpsychologie www.schulpsychologie.de, in BE über die Flämische

Dear colleague,

We would like to ask you to participate in the online questionnaire

“Digital Competence in School/Educational Psychological Practice”

<https://survey.mygatekeeper.de/index.php/234267?lang=en>

as part of the DiCoSP <https://dicosp.eu> research project.

Psychologie bewusst vertreten.

VERBAND PUBLIKATIONEN PROFESSION PRESSE **Mitglied werden**

< zurück zu Aktuelles

Welches digitale Kompetenzprofil braucht die Schulpsychologie?

12.04.2021

Marianne Kant-Schaps

Das Forschungsprojekt DiCoSP – Digitaler Kompetenzrahmen für die schulpsychologische Praxis - hat den Grant Award 2020/21 der amerikanischen Wissenschaftlichen Gesellschaft für Schulpsychologie (SSSP) und des Internationalen Schulpsychologenverbandes (ISPA) gewonnen.

Koordiniert wird das Projekt von MyGatekeeper, gemeinnütziges Unternehmen in Hannover, das die digitale Transformation im Bildungsbereich unterstützt und mit Marianne Kant-Schaps, ehemalige Vorsitzende des Ständigen EFPA - Ausschusses „Psychology in Education“, eine schulpsychologische Fachberaterin zur Seite hat, sowie Prof. Dr. Christoph Steinebach, Direktor des Departements Angewandte Psychologie der Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften (ZHAW) und gegenwärtiger EFPA-Präsident.

Im Projekt wird im Laufe dieses Jahres ein Rahmenplan für professionelle digitale Kompetenzen von Schulpsycholog*innen in Belgien, Deutschland, Österreich und der Schweiz erarbeitet, der Grundlage für künftige Aus- und Fortbildungsprogramme werden kann. Um bedarfsgerechte Schulungen auf diesem Gebiet anbieten zu können, soll eine praxisnahe Erhebung des Bedarfs an digitalen Kompetenzen sowie des Aus- und Fortbildungsangebots durchgeführt werden. Dies in Form von Experteninterviews und eines online-Fragebogens, voraussichtlich im September 2021.

Bereits jetzt besteht die Möglichkeit für Schulpsycholog*innen, sich unter dem Link <https://testcenter.gepedu.de/?tid=2558&varzu=wetw&wt=wt> ein eigenes **kostenloses digitales Kompetenzprofil** erstellen zu lassen. Die eingehenden Daten werden von der GEPEDU GmbH, ebenfalls Projektpartner, im Rahmen des Projektes anonymisiert und nicht individuell dokumentiert, sondern zu einem Durchschnittsprofil „Digitale Kompetenzen von Schulpsycholog*innen“ aggregiert, um den Schulungsbedarf für die Berufsgruppe abschätzen zu können.

Kontakt:
Marianne Kant-Schaps, kant-schaps@mygatekeeper.de

ereinigung der Schulpsycholog:Innen VVSP und die Association Francophones des Agents PMS AFAPMS, in der CH durch die Schweizerische Vereinigung für Kin-

der und Jugendpsychologie SKJP, in AT über den Bundesverband Österreichischer Psychologinnen und Psychologen BÖP, international über ESPCT);

- über Arbeitgeber:innen von SP (in BE Kaleido-Ostbelgien, in AT , DE über Bildungs- und Kultusministerien, in AT über Zentren für Gesundheitsförderung in Schulen, in der CH über die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK));
- über Fortbildungseinrichtungen für SP (in AT Österreichische Akademie für Schulpsychologie, in DE Kompetenzzentrum Hessen und Deutsche Psychologen Akademie);
- über Dienststellen der SP, die im Internet verfügbar waren;
- über mailing-Listen, persönliche Netzwerke und Adressen von SP, die im Internet verfügbar waren;
- über Information auf der Webseite <https://dicosp.eu>.

Die Zahl der so kontaktierten SP entsprach schätzungsweise 44% aller SP in den vier untersuchten Staaten (N=1060: AT N=96, BE N=20 DE N=732 CH N=212). SP konnten ungeachtet ihres Status (angestellt, ohne Arbeit, pensioniert...) an der Umfrage teilnehmen. Jede Teilnahme erfolgte nur nach Zustimmung zur Information über Inhalt und Verfahrensweise des Fragebogens.

Anreize zum Ausfüllen des Fragebogens wurden geschaffen durch

- Informationen über die intrinsische Belohnung für das Ausfüllen der Umfrage für das berufliche Interesse, die eigene DK zu verbessern;
- die Möglichkeit einer kostenlosen Bewertung der eigenen DK durch die Firma GEPEDU anhand eines individuellen Assessments DK. Diese Möglichkeit wurde von N=20 SP in Anspruch genommen.

8.4.2.2. ERSTELLUNG UND AUSWERTUNG DES ONLINE-FRAGEBOGENS

Der Fragebogen war online via <https://survey.mygatekeeper.de/index.php/234267?lang=de> zugänglich in der Zeit vom 1. November 2021 bis 31. Januar 2022. Es wurde kein Versuch unternommen, die Teilnehmerzahl zu erhöhen, da die Laufzeit des Projektes zunächst auf 1 Jahr begrenzt war.

Der Fragebogen war ein online, web-basierter Fragebogen, der mithilfe der [Software LimeSurvey](#) verwaltet wurde. Der online-Fragebogen (ANHANG 11) enthielt zwei offene Antwort-ITEMs sowie 33 geschlossene Likert-, Ranking, dichotome, Check-All-the-Apply-Antwort-ITEMs zu demographischen Merkmalen, Arbeitsverhältnis, Ausbildung, beruflichen Praktiken, beruflichen und digitalen Kompetenzen, Einstellung zur digitalen Transformation und digitalen Arbeitsformen, zu digitaler Infrastruktur, Fortbildungsangebot und -bedarf, Herausforderungen. Die 35 Fragenkomplexe bestanden insgesamt aus 164 Einzelfragen.

Vor der Online-Verbreitung der Umfrage nahm eine Gruppe von praktizierenden Schulpsychologen (N= 10 SP aus AT, BE, CH, DE, F, GB, LUX, NL) aus städtischen und ländlichen Umgebungen anhand kognitiver Interviews an einem Pilottest teil, um das Verständnis der gestellten Fragen zu prüfen und Feedback zu ITEMS, Format, fehlenden Themen und Länge des Fragebogens zu geben. Die Fragen wurden mehrmals überprüft bis es eine mindestens 80%ige Übereinstimmung unter den prüfenden SP gab. Das aus dem Pilottest erhaltene Feedback wurde verwendet, um die Umfrage ITEMS abzuschließen.

Es wurde eine adaptive Befragung (Sprunglogik) verwendet, um die Antwortzeit zu minimieren. Dieses Format erlaubte ein komfortables räumlich-zeitliches Antworten durch die Befragten, da sie den langen Fragebogen zeitlich aufteilen und in mehreren Durchgängen beantworten konnten. Ferner erlaubte das Format einen automatischen Wechsel zwischen Frageblöcken, so dass der Fragebogen an die individuelle Situation angepasst werden konnte. So war die Länge des Fragebogens für jeden Antwortenden unterschiedlich.

Der endgültige Online - Fragebogen war mit 164 Fragen und einer geschätzten Beantwortungszeit von 30 min länger als die ideale Konstruktion von Online-Fragebogen (REVILLA & OCHOA 2017, GALESIC & BOSNJAK 2009). Die DiCoSP-Studie hatte sich trotz erwarteter hoher Ausfall - Raten für diese Länge entschieden, um ein möglichst breites inhaltliches Spektrum des Themas DK erfassen zu können, da es sich um ein Pilotprojekt handelte und kaum empirische Ergebnisse zu diesem Thema vorhanden waren. Außerdem wurde erwartet, dass die Wirkung der Pandemie eine Motivation darstellte, Fragen zur Digitalisierung zu beantworten. Um eine Antwort auf die Arbeitshypothesen zu garantieren, wurden wichtige Fragen an den Anfang des Fragebogens gestellt.

Die Umfrage wurde mit der Software LimeSurvey erstellt, gehostet und ausgewertet. LimeSurvey erlaubte es, ohne Programmierkenntnisse Online-Umfragen durchzuführen. Die Umfrageresultate konnten während und nach Abschluss der Umfrage online angesehen oder für die weitere Auswertung in SPSS oder Excel exportiert werden. Die wichtigsten Daten wurden mit dem Excel-Programm und Statistikprogramm Statistical Package für Social Sciences (SPSS) deskriptiv sowie zwei Online-Auswertungsprogrammen² für die Chi-Quadrat-Tests und Exakte Fisher -

² Chiquadrat-Auswertungsprogramm der Universität Oldenburg http://vilespc01.wiwi.uni-oldenburg.de/cgi-bin/interaktiv/chi/make_chi_table.cgi; Fisher-Test-Auswertungsprogramm des norwegischen Statistikexperten Øyvind Langsrud <https://www.langsrud.com/stat/Fishertest.htm#INTRO>

Tests ausgewertet. Die offenen Fragen wurden mithilfe der inhaltlichen Analyse nach KUCKARTZ (2007) ausgewertet.

8.4.2.3.DATENKLÄRUNG

Neuere Studien zeigten einen Trend sinkender Rücklaufquoten bei psychologischen Onlinebefragungen. Eine Faustregel besagte, dass eine Rücklaufquote von 10% als gut eingeschätzt wurde. Da es keine präzise Kenntnis über die Grundgesamtheit aller SP in AT, BE, CH, DE gab, konnten keine Angaben zur Repräsentativität der erfassten Stichprobe gemacht werden.

Land	Geschätzte Anzahl SP	Rücklaufquote der DiCoSP Online-Fragebogen
AT	180	19%
BE (DG)	30	53%
CH	700	8%
DE	1500	9%
Total	2400	12%

TABELLE 4 RÜCKLAUFQUOTE DICOSP ONLINE FRAGEBOGEN 2

Es wurde in dieser Studie von einer geschätzten Grundgesamtheit von 2400 SP in allen vier untersuchten deutschsprachigen Regionen ausgegangen (TABELLE 4). Der DiCoSP – Online - Fragebogen erzielte eine Rücklaufquote von N = 282 = geschätzte 22 % der SP in den vier Ländern (AT N=34=~19%, BE N=16=~53%, CH N=53=~8%, DE N=133=~9%). N=181 SP hatten den Fragebogen vollständig ausgefüllt. Die Abschlussquote der Umfrage lag damit bei 64 % aller eingegangenen Antworten.

Dank der umfangreichen Information von 181 vollständig ausgefüllten Fragebögen von mehr als 8% der SP in AT, BE, CH, DE lag ein erster solider Datensatz zur Analyse digitalbasierter Praxis deutschsprachiger SP vor.

Wie bei Online-Umfragen üblich, hatten nicht alle TN auf jede Frage geantwortet, was zu Schwankungen bei den Rücklaufquoten zwischen den ITEMS führte (Abbildung 21).

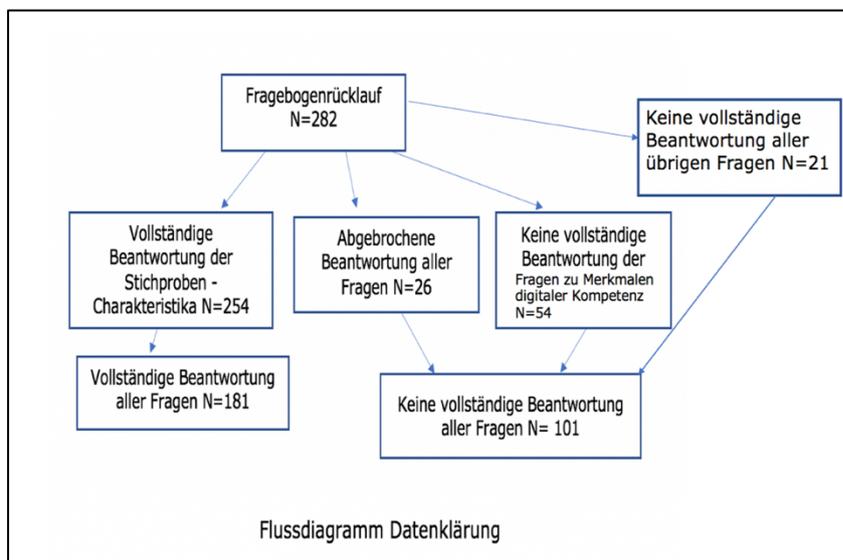


ABBILDUNG 21 FLUSSDIAGRAMM DATENKLÄRUNG

Um möglichst wenig Information zu verlieren, wurden für jede vorliegende Antwort jeweils die vollständig ausgefüllten Fragebogen (v) berücksichtigt. Das Beantwortungsmuster der Fragen gab Aufschluss über den Informationsgehalt (Tabelle 5):

N= Drop-outs	Inhalt	ITEM-Nummer
28	Stichprobencharakteristika	1-10 (G1Q00010)
80	Wechsel zu Merkmalen DK - Einschätzung der Wichtigkeit DK in Handlungsfeldern der SP und digitales Nutzungsverhalten,	Ab Frage 11 (G2Q00001) -123 (G200005 SQ013_1)
90 bis 100	Einschätzung der eigenen DK und Erwerb DK Wie oft an Fortbildung teilgenommen? Einschätzung von Fortbildungsformaten und digitaler Arbeitsweise	Ab Frage 124 (G200006) - 153 (G5Q00004)
101	Wechsel zu Infrastruktur, Start: hat sich Ihr Arbeitsumfeld dem digitalen Wandel angepasst bis	Ab 154 (G6Q00001) 163(G6Q00003)
257	Offene letzte Frage mit Abgabe von Kommentaren	164 (G3Q00009) Kommentare

TABELLE 5
DROPOUT RATE

Es gab in der Beantwortung der Fragen zwei Trends:

- Mit zunehmender Länge des Fragebogens stiegen zunehmend mehr TN aus;
- Es gab drei Sprünge in der Beendigung des Fragebogens (von Frage 10 auf 11; von Frage 123 auf 124; von Frage 153 auf 154), die mit angekündigtem **Themenwechsel** (von Stichprobencharakteristika zu Merkmale DK, von Fortbildung zu Infrastruktur) verbunden waren sowie mit **persönlichen Fragen**. Bei sehr persönlichen Fragen stiegen mehr TN aus als bei ‚neutralen Fragen‘, z.B. Einschätzung der eigenen digitalen Kompetenz (Frage 124); Häufigkeit der Teilnahme an Fortbildungen (Frage 135); die letzte Frage 164 mit der höchsten Quote keiner Antwort fragte nach einem eigenen Kommentar zum Fragebogen und Thema. 257 TN beantworteten diese Frage nicht.

8.4.2.4. ANALYSE DER UMFRAGEERGEBNISSE

Es war bei der Ergebnisanalyse des Online – Fragebogens zu berücksichtigen, dass SP, die häufig IKT nutzten, möglicherweise eher geneigt waren, an der Umfrage teilzunehmen, als diejenigen, die dies nicht taten, wodurch das Ausmaß der IKT-Nutzung überschätzt werden konnte. Diese potenzielle Verzerrung musste anerkannt werden.

Eine Umfrage erfasst, was die Befragten über ihr Tun sagen, und nicht, was sie tatsächlich tun. Um die Antwortvalidität zu überprüfen, wurden Befragte dazu motiviert, ihre DK kostenlos durch ein standardisiertes Online-EU-DC-Assessment über spezielle Antwortlinks für AT, BE, CH, DE bewerten zu lassen. Das Angebot und die Auswertung dieses Kompetenzprofils wurde vom DICOSP - Projektpartner, der Firma GEPEDU, durchge-

führt, die über langjährige Erfahrung und hohe Qualifikation im Bereich des berufsbezogenen Assessments verfügte. N= 20 SP haben ein solches Profil erstellen lassen. Da die Stichprobe sehr klein war, konnte keine Repräsentativität unterstellt werden. Das Ergebnis deutete lediglich einen Trend für ein SP - DigComp-Profil an, der eine Hypothese zur Übereinstimmung des Profils und der selbstberichteten DK zuließ.

In der DiCoSP Befragung wurden wichtige digitale Fachkompetenzen, Schlüsselkompetenzen und digitalbezogene schulpsychologische Kompetenzen in Online-Fragen operationalisiert, um einen umfassenden Überblick zum Bedarf der SP an DK zu erhalten. Im ANHANG 20 ist ein Überblick zu finden, welche ITEMS des Fragebogens den Kompetenzmodellen in vergleichbarer Weise zugeordnet wurden und welche Bewertung die Befragten vorgenommen haben zur Wichtigkeit DK und zur Beurteilung der eigenen DK. Die Statistikauswertung der Ergebnisse wurde mittels deskriptiver Häufigkeitsanalysen, exaktem Fisher-Test (AGRESTI 2013, S.91ff) und Chi-Quadrat-Tests durchgeführt, da die meisten Daten Nominal- oder Ordinalskalenniveau aufwiesen und z.T. nur sehr kleine Stichproben vorlagen.

Die LimeSurvey Software ermöglichte die Darstellung der Fragebogenergebnisse als Excell-Tabelle und in Form von Prozenten und Grafiken. Deskriptive Daten wurden in dieser Studie in Tabellen- und Grafikform präsentiert.

Um möglichst aussagekräftige Informationen der TN zu erhalten, wurden zwei offene Fragen sowie die ITEM-Antwortkategorie „Anderes“, die den TN eine freie Antwortmöglichkeit bot, entsprechend der Methode der thematischen Analyse nach BRAUN & CLARKE (2006) ausgewertet.

Zusätzliche Forschungsfragen waren

- Welche Merkmale beeinflussen die Einschätzung der Wichtigkeit DK und die Nutzung digitaler Ressourcen?
- Wie sind Unterschiede zwischen der Einschätzung der Wichtigkeit DK in der schulpsychologischen Praxis, der Einschätzung der eigenen DK und der Nutzungshäufigkeit digitaler Ressourcen zu erklären?
- Gibt es Unterschiede zwischen Befragten in AT, BE, CH, DE in Bezug auf DK und digitalbezogene Arbeitsweise?
- Gibt es Unterschiede in der Einschätzung der Bedeutung DK und der Nutzung digitaler Ressourcen zwischen den schulpsychologischen Handlungsfeldern?
- Welche Rolle spielen Schlüsselfähigkeiten für das 21. Jahrhundert für die DK der SP?

- Welche Vor- und Nachteile haben die Kompetenzmodelle DiCoSP, DigKomp, KODE-KompetenzAtlas, CANMED in der Beurteilung der DK von SP?
- Welche Rolle spielt die digitale Infrastruktur des Arbeitsplatzes von SP für die DK und den Kompetenzerwerb?

Da die Studie sehr umfangreich ist, konnten in diesem Bericht lediglich einige relevante Themen mit den wichtigsten Ergebnissen dargestellt werden.

8.5. METHODISCHES VORGEHEN BEI DER ENTWICKLUNG DES DICOSP RAHMENKONZEPTS DIGITALER

Der Prozess der Entwicklung des DICOSP digitalen Kompetenzrahmens durchlief insgesamt 13 verschiedene Auswahl-, Ordnungs- und Zuordnungsschritte. Es wurden relevante Texte analysiert, enthaltene Kompetenzen nach KAS und FMSS notiert und kategorisiert. Die [Schweizer Orientierungshilfe «Digitale Transformation»](#), die an der Hochschule Luzern entwickelt wurde, diente als Leitfaden zum Erkennen von digitalen Anteilen einer beruflichen Handlungskompetenz und zum Formulieren von entsprechenden Kompetenzziele. Auf der Grundlage dieser Orientierung wurden Zuordnungen digitaler Fachkompetenzen und schulpsychologischer Kompetenzen vorgenommen

Die Entwicklung des DiCoSP digitalen Kompetenzrahmens erfolgte in folgenden 13 Schritten:

1.	Das Kompetenzmodell von ROE in Form eines Architekturmodells und das Modell von HENSGE, LORIG & SCHREIBER (2009) wurde als Vorlage für den DiCoSP – Kompetenzrahmen gewählt. Die Klassifizierungen digitaler Kompetenzklassen in FMSS und KAS erfolgten auf der Grundlage theoretisch fundierter und Konsensus fähiger Konzepte. Sammlung, Analyse und Auswahl von Anforderungsprofilen an Psychologen/SP in Aus-, Weiter- und Fortbildung und am Arbeitsplatz diente <ul style="list-style-type: none"> o zur Entwicklung der „objektiven“ Seite der Kompetenzmatrix durch Clustern wichtiger gemeinsamer Praxisfelder o zur Überprüfung, ob die Matrix eine geeignete Struktur für die schulpsychologische Praxis bietet o zur Ausstattung der Matrix mit Praxisbeispielen.
2.	Zuordnung beruflicher Anforderungsprofile zu schulpsychologischen Handlungsfeldern <ul style="list-style-type: none"> 2.1. Sammlung beruflicher Anforderungsprofile von SP in AT, BE, CH, DE 2.2. Analyse und Zusammenfassung der Dokumentation zu den Anforderungsprofilen 2.3. Erstellung einer Matrix mit drei schulpsychologischen Handlungsfeldern Prävention und Intervention, Diagnostik und Evaluation, Administration und professionelle Entwicklung
3.	Zuordnung der Kompetenzprofile der Aus-, Weiter- und Fortbildung von Psycholog:Innen und SP zu FMSS-Kompetenzklassen gegliedert in KAS. <ul style="list-style-type: none"> 3.1. Zuordnung der Qualifikationsziele im Masterstudiengang Schulpsychologie der Universität Tübingen zu den Kompetenzklassen FMSS

<ul style="list-style-type: none"> 3.2. Zuordnung Lernziele und Kompetenzprofil des MAS der Universität Basel/CH zu FMSS und KAS 3.3. Zuordnung Ausbildungsverordnung SP in AT zu FMSS 3.4. Zuordnung IAAP-MODELL zu FMSS 3.5. Zuordnung des EQR +ESCO zu FMSS 3.6. Zuordnung des TuningEuroPsy zu FMSS 3.7. Zuordnung des ISPA 7 Berufsrollen-Modells nach CanMed zu FMSS und KAS <p>Um digitalbezogene Kompetenzen im Rahmen schulpsychologischer Tätigkeiten einordnen zu können, wurden relevante Kompetenzmodelle der beruflichen Aus- und Weiterbildung von SP auf Kompetenz- und Qualifikationsbeschreibungen hin gemäß des Rasters beruflicher Handlungskompetenzen des NQR Berufsbildung in der CH analysiert und die Inhalte den vier Kompetenzklassen FMSS zugeordnet.</p>
<p>4. Zuordnung des berufsunspezifischen KODE[®] - Kompetenzatlas zu Kompetenzprofilen der SP: Um die Schlüsselkompetenzen des 21. Jahrhunderts, die als erforderliche Grundlage gelten, um in einer digital geprägten Arbeitswelt bestehen zu können, in einem digitalen Kompetenzrahmen der SP berücksichtigen zu können, wurde der international anerkannte berufsunspezifische KODE[®] - KompetenzAtlas an die Kompetenzprofile der Arbeit, der Aus-, Weiter- und Fortbildung von Psy und SP angepasst. Das Ergebnis war ein Kompetenzatlas mit sechzig notwendigen Schlüsselkompetenzen für den Beruf der SP in den klassischen vier Kompetenzklassen (siehe ANHANG 5 KODE KOMPETENZATLAS ANGEPASST AN PSYCHOLOGISCHES BERUFSPROFIL.</p>
<p>5. Zuordnung aller beruflichen Anforderungsprofile und Kompetenzprofile der SP zu FMSS und KAS; Den Tätigkeitsfeldern wurden die häufigsten analysierten Beschreibungen der beruflichen Anforderungen sowie Qualifikations- und Kompetenzziele zugeordnet, die auf alle untersuchten Länder zutreffen. (Vollständige Matrix siehe „ANHANG SCHRITTE ZUR ENTWICKLUNG DES DICOSP DIGITALEN KOMPETENZMODELLS“)</p>
<p>6. Zuordnung der schulpsychologischen Kompetenzen zu FMSS, KAS und schulpsychologische Handlungsfelder; Ergebnis: Schulpsychologischer Kompetenzrahmen kategorisiert in FMSS, KAS und Handlungsfelder.</p>
<p>7. Sammlung, Auswahl und Integration digitaler Kompetenzmodelle in einen Rahmen berufsunspezifischer digitaler Fachkompetenzen:</p> <ul style="list-style-type: none"> 7.1. DigCom Staatsbürger 2.0 7.2. Modell LARRAZ 7.3. Modell GENNER 7.4. Modell OBERLÄNDER 7.5. Modell VAN LAAR 7.6. Kompetenzlabor zu Medienkompetenzen auf der Grundlage des Kode-Kompetenzatlas
<p>8. Zuordnung digitaler Kompetenzmodelle zu DigComp's – Teilkompetenzen (KMK-MODELL, CH Berufsbildung DK, LARRAZ, OBERLÄNDER, VAN LAAR, KOMPETENZLABOR, ISPA STANDARD, GENNER)</p>
<p>9. Zuordnung digitaler Kompetenzmodelle zu einem berufsunspezifischen Rahmen digitaler Fachkompetenzen kategorisiert nach den Kompetenzklassen Informations- und Datenkompetenz, Medienkompetenz, Kommunikationskompetenz und Technologiekompetenz.</p>
<p>10. Zuordnung der Schlüsselkompetenzen des Kode-Kompetenzatlas geordnet nach Medienkompetenzen zu FMSS und KAS</p>
<p>11. Zuordnung der digitalen Fachkompetenzen zu FMSS und KAS</p>
<p>12. Anpassung des ISPA sieben Berufsrollenmodells nach CanMED an Kompetenzen der SP in einem digitalen Kontext</p>
<p>13. Integration der berufsunspezifischen fachlichen Digitalkompetenz, der angepassten Schlüsselkompetenzen aus dem KODE[®] - Kompetenzatlas, der schulpsychologischen Kompetenzprofile geordnet nach FMSS und KAS; Ergebnis: der DiCoSP digitale Kompetenzrahmen für die schulpsychologische Praxis.</p>

Im ANHANG 14 wurde der gesamte Ablauf dieses Prozesses sowie die jeweiligen Ergebnisse der Schritte erläutert.

Das Ergebnis des ganzen Transformationsprozesses war der DiCoSP digitale Kompetenzrahmen für die schulpsychologische Praxis bestehend aus

- der Definition DK in der schulpsychologischen Praxis
- das DiCoSP – Architekturmodell DK
- die DiCoSP - Matrix der DK in der schulpsychologischen Praxis
- die DiCoSP – Matrix gefüllt mit Beispielen im ANHANG 13.

9. EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG

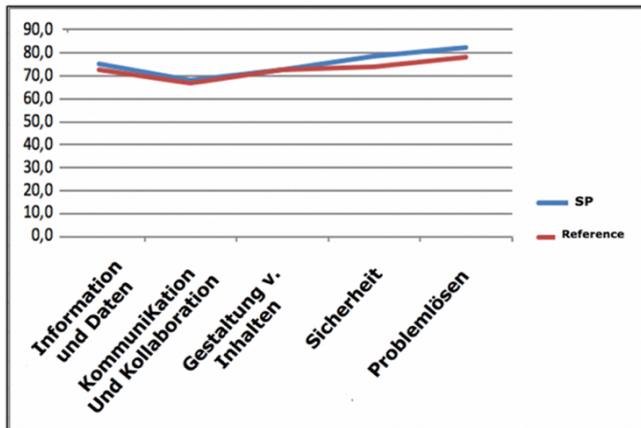
9.1. ERGEBNISSE DER UMFRAGE ZU BILDUNGS- ANGEBOTEN

Insgesamt wurden N= 20 Fragebögen ausgefüllt von: 5 Universitäten (1 CH, 2 BE, 2 DE), 3 Berufsorganisationen und 1 akademische Fortbildungseinrichtung (3 DE, 1 AT), 11 Arbeitgeber (1 BE, 1 AT, 9 DE).

- 3/5 der Unis verfügten über Bildungsangebote zu DK, bei 2/5 der Unis sind digitalbezogene Kurse curricularer Bestandteil des Ausbildungsprogramms. Alle Universitäten wollten das Ausbildungsangebot zu DK mit internen Mitteln ausbauen.
- Arbeitgeber verfügten zu 2/3 über keine Bildungsangebote und waren zu 2/3 interessiert an externen Anbietern zur Verbesserung DK.
- Keine Einrichtung verfügte über ein digitales Kompetenzprofil für SP.
- Eine befragte akademische Fortbildungseinrichtung sowie Berufsorganisationen boten Kurse zu DK an und wollten diese mit internen Mitteln weiter ausbauen.

Die Stichprobe war zu klein, um valide Aussagen über das Aus- und Fortbildungsangebot zu DK für SP in den vier deutschsprachigen Ländern zu treffen. Insgesamt gesehen wiesen die Antworten daraufhin, dass die Förderung DK aktuell ein gefragter Entwicklungsbereich in Aus-, Weiter- und Fortbildung von SP war.

9.2. ERGEBNISSE ZUM DURCHSCHNITTSPROFIL DIGITALER KOMPETENZ DER SCHULPSYCHOLOGEN



Anmerkung: Zahl der SP N=20, Zahl der Referenzgruppe N=358

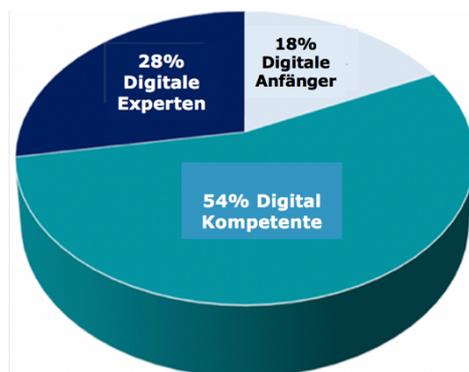
Das Durchschnittsprofil DK der SP wurde durch das DigKomp basierte Online-Assessment der Firma GEPEDU GmbH erhoben.

ABBILDUNG 22 Digitales Kompetenzprofil der SP nach DigKomp erhoben von GEPEDU GmbH

Auch wenn die Stichprobe mit N=20 sehr klein war, um valide Aussagen über DK von SP treffen zu können,

zeigte ein Vergleich mit der Referenzgruppe der Arbeitnehmer:Innen mit Hochschulabschluss (N=358) (Abbildung 22), dass beide Kompetenzkurven fast deckungsgleich waren. Das erreichbare Maximum lag bei 100% pro Kompetenzklasse. Fast alle Resultate der teilnehmenden SP lagen zwischen 60-80% pro Kompetenzklasse, was auf eine durchschnittliche bis leicht überdurchschnittliche DK der SP hindeutet.

ABBILDUNG 23 Prozentuale Antworthäufigkeit zu ITEM G2Q00006 zur selbsteingeschätzten DK; N=181



Ein Vergleich mit der selbsteingeschätzten DK der SP im DiCoSP Online-Fragebogen (ITEM G2Q00006) erbrachte ähnliche Ergebnisse, wobei die Antworten in ‚Digitale Anfänger:Innen‘, ‚Digital Kompetente‘ und ‚Digitale Expert:Innen‘ eingeteilt wurden (KAPITEL 9.3.3.2. WICHTIGKEIT DK UND SELBSTEINGESCHÄTZE DIGITALE KOMPETENZ). 18% der Befragten stufen sich als digitale Anfänger ein, 54% als digital kompetente SP und 28% als digitale Expert:Innen (Abbildung 23). Insgesamt 86% der SP (N=181) fühlte sich kompetent, die digitalen Herausforderungen des Berufes bewältigen zu können.

9.3. ERGEBNISSE DER ONLINE- BEFRAGUNG VON SP IN AT, BE, CH, DE

9.3.1. STICHPROBENCHARAKTERISTIKA

Die folgenden neun Merkmale waren unabhängige Variablen in dieser Studie, von denen sich die ersten sieben auf Stichprobencharakteristika bezogen:

1. Land des Arbeitsortes
2. Alter
3. Geschlecht
4. Arbeitsort Stadt/Land
5. Größe des Kollegiums
6. Arbeitsort Dienststelle/Schule
7. Funktion Management/Nichtmanagement
8. Einstellung zu digitaler Transformation
9. Schlüsselfähigkeiten des 21. Jahrhunderts

Insgesamt zeigte die Stichprobe eine ausgewogene Verteilung in Bezug auf die meisten soziodemographischen Merkmale.

LAND DES ARBEITSPLATZES

TABELLE 6 Länder des Arbeitsplatzes in der Stichprobe (ITEM G1Q00005)

LAND DES ARBEITSPLATZES	N	%	N = Geschätzte Anzahl SP	% = Quote der teilnehmenden SP an DiCoSP Online-Fragebogen
DE	133	47%	1500	9%
CH	53	19%	700	8%
AT	34	12%	180	19%
BE	16	6%	30	58%
Sonstiges oder keine Antwort	46	16%		
Σ	282	100%	2400	12%

Da es in keinem der untersuchten Länder eine offizielle Statistik zur Zahl der beschäftigten SP gab, kann die Repräsentativität der Stichprobe nicht beurteilt werden. Insgesamt beantworteten N = 282 SP den online-Fragebogen. Die Stichprobe repräsentierte

rund 12% der geschätzten Grundgesamtheit von N= 2400 SP in den deutschsprachigen Regionen der vier untersuchten Ländern. Vollständige Daten lieferten N=181 der Befragten, was einer Quote von TN = 64% der Stichprobe und = 7% der geschätzten Grundgesamtheit entsprach. Die Teilnehmerzahl korrespondierte mit der Größe der Länder. Es hatten am meisten deutsche SP teilgenommen gefolgt von SP in der CH, in AT und BE (TABELLE 6).

GESCHLECHT

Der Beruf der SP in Europa ist ein weiblich dominierter Beruf, was sich auch in der Zusammensetzung der TN des Fragebogens widerspiegelte mit 74% weiblichen und 16% männlichen Teilnehmer:Innen (TN) (TABELLE 7).

TABELLE 8
Verteilung der Geschlechter in der Stichprobe (ITEM G1Q00001)

GESCHLECHT	Anzahl	Prozent
Weiblich (AO01)	208	74%
Männlich (AO12)	46	16%
Keine Antwort	28	10%
Σ	282	100%

ALTER

Die Stichprobe deckte relativ gleichmäßig die Altersspanne zwischen 30 Jahren und Pensionsalter ab (TABELLE 8).

TABELLE 7
Verteilung der Altersgruppen in der Stichprobe (ITEM G1Q00002)

ALTER	Anzahl	Prozent
20-29 Jahre (AO01)	26	9%
30-39 Jahre (AO02)	82	29 %
40-49 Jahre (AO03)	65	23%
50-59 Jahre (AO04)	58	21%
60 Jahre +(AO05)	23	8 %
Keine Antwort	28	10%
Σ	282	100%

BILDUNGSABSCHLUSS

67% der Befragten verfügten über einen Master/Diplomabschluss in Psychologie, 14% hatten ihr Studium mit einer Promotion beendet und 1% verfügte über einen Bachelor-Abschluss (TABELLE 9).

TABELLE 9
Verteilung der Bildungsabschlüsse in der Stichprobe (ITEM G1Q00003)

HÖCHSTER BILDUNGSABSCHLUSS	Anzahl	Prozent
Bachelor Psychologie	2	1%
Master, Diplom Psychologie	188	67%
Promotion Psychologie	39	14%
Sonstiges	25	9%
Keine Antwort	28	9%
Σ	282	100%

BERUFSERFAHRUNG

Die Länge der Berufserfahrung war unter den Befragten relativ regelmäßig verteilt: rund 20% mit höchstens 5 Jahren, 17% mit 6-10 Jahren, rund 27% zwischen 11-20 Jahren sowie rund 26% mit mehr als 21 Jahren Berufserfahrung. Über die Hälfte der TN (53%) waren also erfahrene SP (TABELLE 10).

TABELLE 10
Verteilung des Dienstaters in der Stichprobe (ITEM G1Q00004)

DIENSTJAHRE	Anzahl	Prozent
Weniger als 2 Jahre (AO01)	20	7%
2-5 Jahre (AO02)	36	13%
6-10 Jahre (AO03)	48	17%
11-20 Jahre (AO04)	77	27%
21 Jahre und mehr (AO05)	73	26%
Keine Antwort	28	10%
Σ	282	100%

Die Länge der Berufserfahrung war unter den Befragten relativ regelmäßig verteilt: rund 20% mit höchstens 5 Jahren, 17% mit 6-10 Jahren,

rund 27% zwischen 11-20 Jahren sowie rund 26% mit mehr als 21 Jahren Berufserfahrung. Über die Hälfte der TN (53%) waren also erfahrene SP.

BERUFLICHE POSITION

TABELLE 11
Verteilung der Berufspositionen in der Stichprobe (ITEM G1Q00008)

GEGENWÄRTIGE BERUFSPOSITION	Anzahl	Prozent
Freiberuflich (SQ001)	9	3%
Beschäftigt als SP in einem Dienst (SQ002)	177	63%
Leitende Position als SP innerhalb eines Dienstes (SQ003)	45	16%
Beschäftigt als SP in einer aufsichtsführenden Behörde, z.B. Kultusministerium (SQ004)	25	9%
Sonstiges	8	3%
Keine Antwort	18	6%
Σ	282	100%

Die meisten Befragten (63%) arbeiteten als SP in einem schulpsychologischen Dienst, wobei 16% in einer leitenden Position in einem Dienst waren. 9% arbeiteten in einer aufsichtsführenden Behörde, wie z.B. dem Kultusministerium (TABELLE 11). 3% waren als

Freiberufler tätig. Zur statistischen Auswertung bot sich eine Gruppierung an in Mitarbeiter eines schulpsychologischen Dienstes (63%) und Mitarbeiter in Managementposition (leitende Position, aufsichtsführende

TABELLE 12
Angepasste Verteilung der Berufspositionen in der Stichprobe (ITEM G1Q00008)

GEGENWÄRTIGE BERUFSPOSITION	Anzahl	Prozent
Beschäftigte als SP in einem Dienst (SQ002)	121	67%
Leitende Position als SP innerhalb eines Dienstes (SQ003) und Beschäftigte als SP in einer aufsichtsführenden Behörde, z.B. Kultusministerium (SQ004)	53	29%
Sonstiges (Freiberufler, Pensionäre..)	7	4%
Σ	181v*	100%

Behörde = 25%), um differenzieren zu können, ob SP mit und ohne Managementaufgaben eine unterschiedliche Sichtweise auf DK und Fortbildung von SP hatten (TABELLE 12).

ARBEITSPLATZ

Zu Auswertungszwecken bot sich eine Gruppierung der Arbeitsplatzsituation an in 59% der Befragten, die in einem schulpsychologischen Dienst arbeiteten, und 26% der Befragten, die in Bildungseinrichtungen (Sekundarschulen, Primarschulen, Förderschulen, Kindergärten, Berufsschulen) arbeiteten. Diese Unterscheidung war für die Analyse relevant, ob SP, die einen engerem Kontakt zu Schülerinnen und Schülern (SuS) an

TABELLE 13
Orte des Arbeitsplatzes in der Stichprobe (ITEM G1Q00007)

ORT DES ARBEITSPLATZES	Anzahl	Prozent
Schulen (KG, PS, SS, BS, FS)	47	26%
Zentrum/Dienst, das/der für Schulen zuständig ist (z.B. Schulpsychologischer Dienst) (SQ006)	107	59%
Staatliche Behörde (Ministerium, Bildungsdirektion etc.) (SQ009)	22	12%
Anderes (Erziehungsberatungsstellen, Gesundheitseinrichtungen, Aus-, Fort- und Weiterbildungszentrum, eigene Praxis, Universität, Berufsorganisation..) (SQ008)	5	3%
Σ	181	100%

Schulen hatten, häufiger digitale Ressourcen nutzten als SP, die räumlich weiter entfernt waren von SuS (TABELLE 13).

KOLLEGIUMSGRÖSSE

Die meisten TN arbeiteten in einem Kollegium von 6-10 Personen (31%) und 11-30 Personen (27%). In einem Kollegium von weniger als 6 Personen arbeiteten 14%, während 12% in einem großen Kollegium von über 30 Personen arbeiteten. Lediglich 4% der Befragten arbeiteten allein. Zu Auswertungszwecken bot sich eine Gruppierung in „kleines“ (bis 5 Personen = 18%), „mittleres“ (6-10 Personen = 31%) und „großes“ Kollegium (11+ = 39%) an, um analysieren zu können, ob die Nutzung digitaler Ressourcen von der Größe des Dienstes beeinflusst wird (TABELLE 14).

TABELLE 14
Kollegiumsgröße in der Stichprobe (G1Q00009)

KOLLEGIUMSGRÖSSE	Anzahl	Prozent
Allein	12	4%
1-5 Personen	40	14%
6-10	88	31%
11-30	76	27%
30+	35	12%
Sonstiges	2	1%
Keine Antwort	29	10%

STADT/LAND

Die Stichprobe war relativ gleichmäßig auf städtisches (32%), ländliches (24%) bzw. intermediäres (33%) Einzugsgebiet des Arbeitsplatzes verteilt (TABELLE 15).

TABELLE 15
Geographische Struktur des Arbeitsortes in der Stichprobe (ITEM G1Q00006)

STRUKTUR DES EINZUGSGEBIETES DES ARBEITS-PLATZES	Anzahl	Prozent
Überwiegend ländlich	67	24%
Intermediär	92	33%
Überwiegend städtisch	91	32%
Sonstiges	4	1%
Keine Antwort	28	10%
Σ	282	100%

ARBEITSZEIT

TABELLE 16
Verteilung der Arbeitszeit in der Stichprobe (ITEM G1Q00010)

ARBEITSZEIT	Anzahl	Prozent
Vollzeit	129	46%
Teilzeit	118	42%
Stellensuche	1	1%
Pensioniert	4	1%
Sonstiges	1	1%
Keine Antwort	29	9%
Σ	282	100%

Die Stichprobe erzielte eine nahezu gleiche Verteilung von Voll- (46%) und Teilzeitbeschäftigten (42%) (TABELLE 16).

9.3.2. ERGEBNISSE DER DESKRIPTIVEN STATISTIKAUSWERTUNG ZU ZENTRALEN HYPOTHESEN

1.Hypothese: SP erachten DK in ihrer beruflichen Praxis als wichtig

Kriterium der Annahme: mind. 75% der Befragten stimmen der Aussage zu „Digitale Kompetenz ist in meiner täglichen Arbeit eher wichtig oder wichtig im ITEM G2Q00001

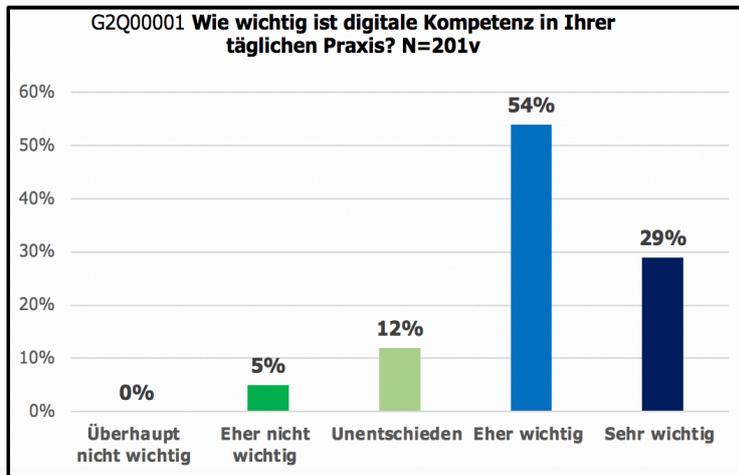


ABBILDUNG 24

Häufigkeitsverteilung der Antworten zur Wichtigkeit DK in der täglichen Praxis der SP

83% der Befragten (N=201) fanden DK in ihrer täglichen Arbeit sehr wichtig oder eher wichtig (Abbildung 25). 12% waren sich nicht sicher, ob DK in ihrer beruflichen Praxis wichtig ist, und 5% fanden DK nicht wichtig in ihrer beruflichen Praxis. Damit war das Kriterium zur Annahme der Hypothese, dass SP DK in ihrer beruflichen Praxis für wichtig halten, erfüllt.

2. Hypothese: SP nutzen digitale Ressourcen in ihrer Arbeit

Kriterium der Annahme: mindestens 75% der Befragten kreuzen beim ITEM G2Q00002: „Wie häufig nutzen Sie das Internet in ihrer täglichen Arbeit?“ „Mindestens 1x oder mehrmals pro Tag an“

TABELLE 17

Häufigkeitsverteilung zur Nutzung des Internets in der täglichen Arbeit der SP

G2Q00002 Wie häufig nutzen Sie das Internet in Ihrer täglichen Arbeit	N	%
1x pro Tag	12	6%
Mehrmals pro Tag	180	89%
1x pro Woche	1	1%
Mehrmals pro Woche	9	4%
Σ	202v	100%

95% der Befragten nutzten das Internet täglich in ihrer beruflichen Praxis, so dass das Kriterium von 75% erfüllt wurde. Es konnte angenommen werden, dass die Nutzung digitaler Ressourcen in der schulpyschologischen Praxis eine Selbstverständlichkeit für SP war.

3. Hypothese: SP haben einen Bedarf an der Entwicklung ihre digitalen Kompetenz.

Kriterium der Annahme: höchstens 25% der befragten SP kreuzen „keinen Bedarf an digitalem Kompetenzerwerb“ an.

TABELLE 18

Häufigkeitsverteilung Bedarf an digitalem Kompetenzerwerb

G3Q00003 SQ003 Ich habe keinen Bedarf an digitalem Kompetenzerwerb N=181v		
Antwort	N	%
Ja	18	10%

Das Kriterium wurde erfüllt, da lediglich 10% der Befragten angaben, keinen Bedarf an digitalem Kompetenzerwerb zu haben.

4.Hypothese: SP halten das Bildungsangebot zu digitalen Kompetenzen für unzureichend

Kriterium der Annahme: mind. 75% der Befragten kreuzen „eher unzureichend/nicht vorhanden“ an bei der Frage: „Wie beurteilen Sie das Fortbildungsangebot zu digitalen Kompetenzen in Ihrem Arbeitsumfeld?“

TABELLE 19

Häufigkeitsverteilung Beurteilung des Fortbildungsangebots für DK

G3Q00007 Wie beurteilen Sie das Fortbildungsangebot zu digitalen Kompetenzen in Ihrem Arbeitsumfeld?	N	%
Überangebot	1	1%
Genau richtig	36	19%
Eher unzureichend	81	43%
Nicht vorhanden	29	16%
Kann ich nicht beurteilen	40	21%
Σ	187v	100%

Das Kriterium wurde nicht erfüllt, da 59% der befragten SP das Fortbildungsangebot zu DK für unzureichend oder nicht vorhanden einschätzten. Allerdings konnten 21% das Angebot nicht beurteilen. 19% gaben an, dass das Fortbildungsangebot passend sei.

Insgesamt war das Angebot an Fortbildung für 80% der SP entweder unzureichend oder unbekannt, so dass davon ausgegangen werden konnte, dass eine Verbesserung der Information über Fortbildungsangebote den Erwerb DK erleichtern kann.

Die Ergebnisse zu den zentralen Hypothesen der DiCoSP – Studie zeigten, dass die DT im Berufsleben der deutschsprachigen SP in Europa angekommen ist und die SP mehrheitlich DK wertschätzten und ihre DK erweitern möchten. Der Zugang von SP zum Bildungsangebot zur DK schien verbesserungswürdig zu sein. Diese Ergebnisse rechtfertigten Forschung zu DK von SP.

9.3.3. BEDEUTUNG DER DIGITALEN KOMPETENZ IN DER SCHULPSYCHOLOGISCHEN PRAXIS

Die Bedeutung der DK für die schulpsychologische Praxis wurde erhoben durch eine Einschätzung der Wichtigkeit DK in 17 Handlungsfeldern und eine Einschätzung der eigenen DK.

9.3.3.1. EINSCHÄTZUNG DER BEDEUTUNG DIGITALER KOMPETENZ IN SCHULPSYCHOLOGISCHEN HANDLUNGSFELDERN

Es war von Interesse zu erfahren, ob SP, die zu 83% DK allgemein als wichtig in ihrer schulpsychologischen Praxis erachteten, die Bedeutung der DK in den verschiedenen schulpsychologischen Handlungsfeldern unterschiedlich einschätzten. Das Ergebnis konnte einen Hinweis darauf geben, ob eine Kategorisierung in diverse Handlungsfelder in einem digitalen Kompetenzrahmen erforderlich war. ITEM G2Q00004 betraf diese Einschätzungsfrage für 17 verschiedene Handlungsfelder: *Wie wichtig sind für Sie digitale Kompetenzen in folgenden Handlungsfeldern (sehr wichtig- eher wichtig- eher unwichtig- überhaupt nicht wichtig) und wie häufig wenden Sie digitale Ressourcen in dem entsprechenden Handlungsfeld in Ihrer Praxis an (nie – gelegentlich- häufig)?*

ITEM G2Q00004	Prozent der Befragten, die digitale Kompetenz (sehr/eher) wichtig finden und digitale Ressourcen 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

TABELLE 20 Prozentuale Häufigkeitsverteilung zu ITEM G2Q00004 und prozentuale Differenz zwischen Einschätzung der Wichtigkeit DK und der Nutzung digitaler Ressourcen in 17 Handlungsfeldern

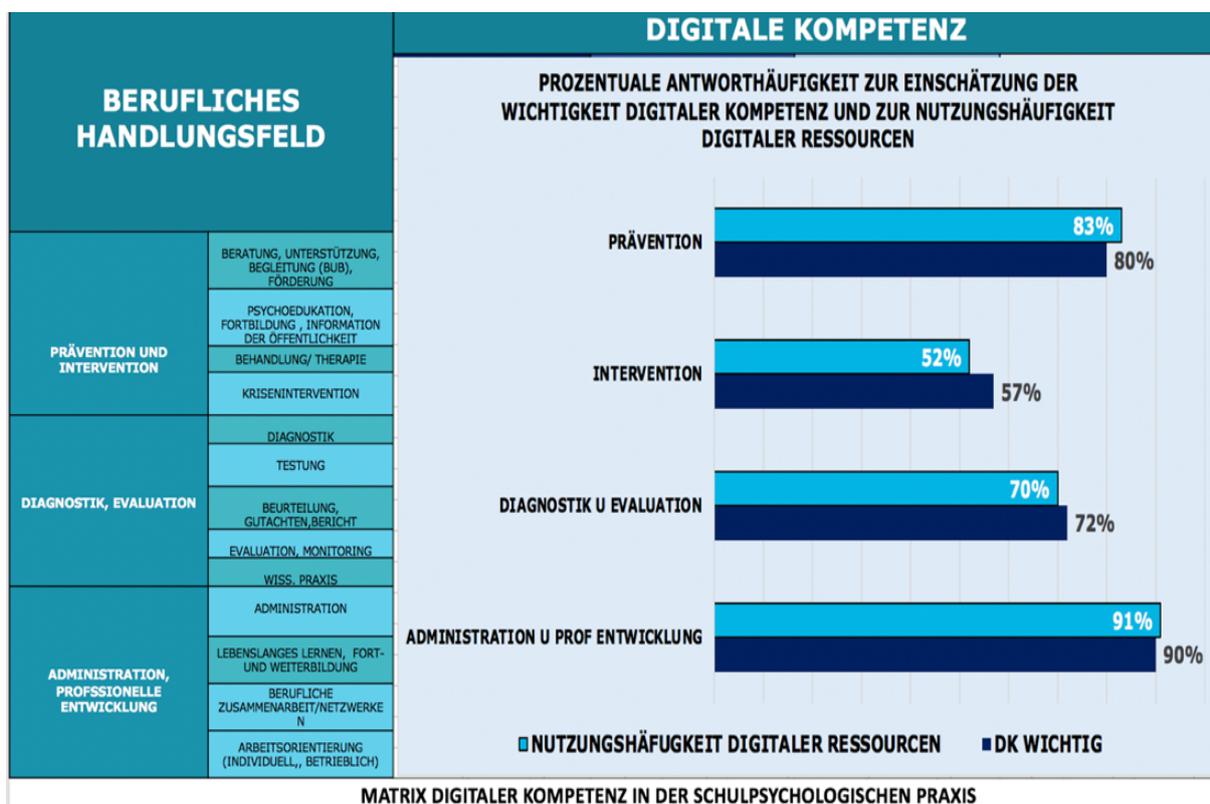
Die Ergebnisse (TABELLE 20) zeigten, dass es Unterschiede gab in der Einschätzung der Wichtigkeit DK sowie in der Nutzung digitaler Ressourcen in den verschiedenen Handlungsfeldern. Während mindestens drei Viertel der TN DK in den Handlungsfeldern Administration, Erstellung von Berichten, Fortbildung (eigene und päd. Personal), Vermittlung von schulpsychologischen Wissen (Psychoedukation, Information der Öffentlichkeit) sowie in der Kommunikation und Zusammenarbeit mit Eltern, Lehrkräften, Kollegium (Kommunikation mit Zielgruppen, kollegiale Zusammenarbeit, Unterstützung pädagogischen Personals, und Eltern, Beratung) wichtig fand, erachtete mehr als ein Drittel der Befragten DK für nicht wichtig in den Bereichen Evaluation, Gesundheits- und Lernförderung, Diagnostik, Krisenintervention, Behandlung/Therapie. Im Handlungsfeld ‚Behandlung/Therapie‘ als Schlusslicht der Tabelle fand rund die Hälfte der TN DK nicht wichtig.

logischem Wissen (Psychoedukation, Information der Öffentlichkeit) sowie in der Kommunikation und Zusammenarbeit mit Eltern, Lehrkräften, Kollegium (Kommunikation mit Zielgruppen, kollegiale Zusammenarbeit, Unterstützung pädagogischen Personals, und Eltern, Beratung) wichtig fand, erachtete mehr als ein Drittel der Befragten DK für nicht wichtig in den Bereichen Evaluation, Gesundheits- und Lernförderung, Diagnostik, Krisenintervention, Behandlung/Therapie. Im Handlungsfeld ‚Behandlung/Therapie‘ als Schlusslicht der Tabelle fand rund die Hälfte der TN DK nicht wichtig.

Abbildung 25 fasste die Ergebnisse zusammen, wobei unter „wichtig“ die Antworten „sehr wichtig“ und „eher wichtig“ und unter „unwichtig“ die Antworten „eher unwichtig/überhaupt nicht wichtig“ erfasst wurden. Unter ‚Nutzungshäufigkeit‘ wurden die Antworten „häufig“ und „gelegentlich“ summiert erfasst. Wegen eines deutlichen Unterschiedes im digitalen Nutzungsverhalten zwischen Handlungsfeldern, die sich eher auf Prävention oder Intervention bezogen, wurden die Handlungsfelder Behandlung/Therapie, Krisenintervention, Gesundheits- und Lernförderung als „Intervention“ kategorisiert, während alle anderen sechs Handlungsfelder (Unterstützung der Eltern und des päd. Personals, Beratung, Fortbildung des päd. Personals, Information der Öffentlichkeit, Psychoedukation) als „Prävention“ eingestuft wurden.

Im Durchschnitt der 17 Handlungsfelder erachteten 77% der Befragten DK als wichtig: 90% in Administration/ professionelle Entwicklung, 80% in Prävention, 72% in Diagnostik/Evaluation und 57% in der Intervention. Während die Bedeutung DK im Handlungsfeld Intervention am umstrittensten zu sein schien, schien sie im Handlungsfeld Administration/ professionelle Entwicklung fast unangefochten zu sein.

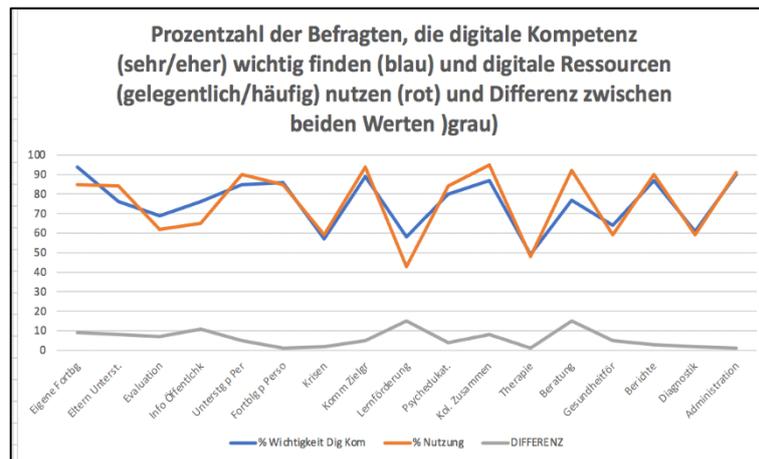
ABBILDUNG 25 Prozentuale Häufigkeitsverteilung der Antworten auf ITEM G2Q00004 zur Einschätzung DK als wichtig und Nutzung digitaler Ressourcen in Handlungsfeldern (häufig oder gelegentlich), N =189



Es gab eine Parallelität zwischen Einschätzung der Wichtigkeit DK und Nutzungshäufigkeit digitaler Ressourcen in den Handlungsfeldern. Am meisten Befragte nutzten digitale Ressourcen in der Administrati-

on/beruflichen Entwicklung (91%), gefolgt von der Prävention (83%), der Diagnostik und Evaluation (70%) und der Intervention (52%). Dieses Verhältnis spiegelt sich wieder in Abbildung 22, die die Differenz (graue Linie) zwischen Einstufung der DK als wichtig (blaue Linie) *und* (häufiger + gelegentlicher) Nutzung digitaler Ressourcen (rote Linie) in den verschiedenen Handlungsfeldern darstellte.

ABBILDUNG 26: Vergleich der Prozentzahl Befragter, die digitale Kompetenz für wichtig halten (blau) und die häufig/gelegentlich digitale Ressourcen in ihrer Praxis nutzen (rot) $N = 189$



Die größte Differenz von 15% gab es im Bereich ‚Lernförderung‘ (58%:43%) und ‚Beratung‘ (77%:92%), in der abweichend von der Lernförderung mehr SP digitale Ressourcen nutzten als SP DK für wichtig hielten. Möglicherweise lag diesem Ergebnis der Pandemieeffekt zugrunde (ausführliche Analyse im Kapitel 9.3.5.4. DK IN DEN HANDLUNGSFELDERN BERATUNG UND DIAGNOSTIK).

Aufgrund mehrerer Signifikanztests konnte davon ausgegangen werden, dass

- sowohl die eingeschätzte Bedeutung DK als auch die Nutzung digitaler Ressourcen nicht unabhängig vom schulpsychologischen Handlungsfeld war;
- die Nutzung digitaler Ressourcen nicht unabhängig ist von der Einschätzung der Wichtigkeit DK.

Signifikante statistische Zusammenhänge wurden gefunden zwischen

- a) der **EINSCHÄTZUNG DER WICHTIGKEIT DK** und
 - **dem jeweiligen Handlungsfeld** (Prävention, Intervention, Diagnostik und Evaluation sowie Administration und professionelle Entwicklung) (ANHANG 23 SIGNIFIKANZTEST 1). Da Chi-Quadrat-Tests keine Auskunft über die Richtung eines statistischen Zusammenhangs geben, musste das Ergebnis interpretiert werden. Es war anzunehmen, dass mehr SP DK in den Handlungsfeldern Administration und professionelle Entwicklung/Prävention/Diagnostik und Evaluation für

wichtig halten als im Handlungsfeld Intervention, in dem die Häufigkeitsverteilung der Antworten in der Einschätzung DK als wichtig/unwichtig ausgewogener war.

- **Nutzung digitaler Ressourcen.** Es konnte ein statistisch signifikanter Zusammenhang festgestellt werden zwischen der
 - o Einschätzung DK und Nutzung digitaler Ressourcen in allen 16 schulpsychologischen Handlungsfeldern gemeinsam und in einzelnen Handlungsfeldern mit Ausnahme der Lernförderung.
 - o Einschätzung der Wichtigkeit der Kenntnis elektronischer Tests und der Nutzung elektronischer Tests (ANHANG 23, SIGNIFIKANZTEST 3)
 - o Einschätzung der Wichtigkeit DK in der kollegialen Fallarbeit mit digitalen Tools und der Nutzung digitaler Ressourcen in der kollegialen Zusammenarbeit (ANHANG 23, SIGNIFIKANZTEST 4)

- b) der **NUTZUNG DIGITALER RESSOURCEN und dem Handlungsfeld.** Die Unterschiede in der Nutzungshäufigkeit digitaler Ressourcen zwischen den schulpsychologischen Handlungsfeldern waren nicht zufällig (ANHANG 23 SIGNIFIKANZTEST 2 „NUTZUNG DIGITALER RESSOURCEN“ UND „HANDLUNGSFELD“). Es war anzunehmen, dass mehr SP in den Handlungsfeldern Administration und professionelle Entwicklung/Prävention/Diagnostik und Evaluation digitale Ressourcen nutzen als im Handlungsfeld Intervention, in dem die Häufigkeitsverteilung der Antworten in der Nutzung digitaler Ressourcen bzw. keiner Nutzung ausgewogener war.

Obwohl die Ergebnisse aufgrund z.T. kleiner Stichproben mit Vorsicht interpretiert werden mussten, gab der konstante Trend der statistischen Signifikanz Anlass, den **Zusammenhang zwischen Einschätzung der Bedeutung DK und der Nutzung digitaler Ressourcen in der schulpsychologischen Praxis als gesichert anzunehmen. Die Daten legen die Schlussfolgerung nahe, dass mehr SP, die DK als wichtig erachteten, digitale Ressourcen nutzten als SP, die DK nicht für wichtig hielten.** Die Einschätzung der Bedeutung DK allein sagt noch nichts darüber aus, ob und wie digitale Ressourcen in der beruflichen Praxis genutzt werden. Ein Rahmenwerk DK ist nur dann sinnvoll, wenn die Wertschätzung DK auch zur Nutzung digitaler Ressourcen in der beruflichen Praxis beiträgt. Insofern unterstützte das Ergebnis eines statistisch signifikanten Zusammenhangs zwischen der Einschätzung der Bedeutung DK und der digitalen Nutzung in der beruflichen Praxis die Berechtigung des DiCoSP digitalen Kompetenzrahmens sowie die Annahme MARTIN'S (2008), dass DK ein Schlüssel zu digitaler Arbeitskultur ist (Abbildung 3).

Da DiCoSP eine internationale Studie war, stellte sich die Frage, ob die Unterschiede in der Einschätzung der Wichtigkeit DK und im digitalen Nutzungsverhalten einem kulturellen Einfluss unterliegen. Abbildung 27

zeigt die Prozentzahl der Befragten pro Land, die allgemein DK in ihrer täglichen Praxis als wichtig empfanden (100% der belgischen, 84% der deutschen, 82% der Schweizer und 77% der österreichischen Befragten).

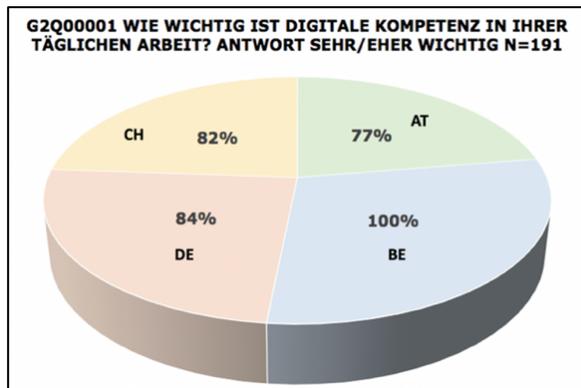


ABBILDUNG 27: Prozentuale Antworthäufigkeiten pro Land zu ITEM G2Q00001 – Digitale Kompetenz ist sehr/eher wichtig in meiner täglichen Arbeit

Es konnten keine statistisch signifikanten Unterschiede in der allgemeinen Einschätzung der Wichtigkeit DK (ITEM G2Q00001) pro Land des Arbeitsortes (ITEM G2Q00004) festgestellt werden. Die allgemeine Einschätzung der Wichtigkeit DK in der schulpsychologischen Praxis schien unter den SP aller vier Länder AT, BE, CH, DE gleich verteilt zu sein (ANHANG 23 SIGNIFIKANZTEST 5).

TABELLE 21

Prozentuale Häufigkeit der Antworten pro Land des Arbeitsplatzes zu ITEM G2Q00004, die DK als nicht wichtig in schulpsychologischen Handlungsfeldern erachten.

ITEM G2Q00004 Handlungsfelder, in denen SP DK für (eher/überhaupt) nicht wichtig halten (Prozentzahl der TN)/ ITEM G1Q00005 Land N=189	DE%	AT%	CH%	BE%
Behandlung/Therapie	52%	47%	57%	33%
Krisenintervention	46%	67%	46%	33%
Lernförderung	39%	50%	51%	17%
Diagnostik	42%	50%	28%	17%
Gesundheitsförderung	29%	47%	46%	17%
Beratung	9%	23%	54%	42%

TABELLE 21 zeigt prozentuale Antworthäufigkeiten in der Einschätzung der Bedeutung DK als unwichtig (eher unwichtig/überhaupt nicht wichtig) zwischen den SP der verschiedenen untersuchten Länder in den Handlungsfeldern Krisenintervention, Lernförderung, Diagnostik, Beratung, Therapie/Behandlung und Gesundheitsförderung. Es wurden nur die Handlungsfelder berücksichtigt, in denen es in mindestens einem Land mindestens 45% Einstufungen als „unwichtig“ (überhaupt/eher nicht) gab. Obwohl die allgemeine Einschätzung der Wichtigkeit DK in der täglichen schulpsychologischen Praxis zwischen den SP der verschiedenen Länder gleich verteilt zu sein schien, wies TABELLE 27 bemerkenswerte Unterschiede zwischen den SP der vier untersuchten Länder in der eingeschätzten Wichtigkeit DK in verschiedenen Handlungsfeldern auf. Es konnten beispielsweise Unterschiede in der Einschätzung der Wichtigkeit DK zwischen den beiden wichtigen schulpsychologischen Handlungsfel-

dern der ‚Beratung‘ und ‚Diagnostik‘ (ANHANG 23 SIGNIFIKANZTEST 6 UND 7) festgestellt werden.

Die eingeschätzte Wichtigkeit DK in der Beratung war statistisch signifikant ungleich verteilt zwischen SP aus AT, CH und DE. Mehr SP aus der CH als aus AT und DE schienen DK in der Beratung nicht wichtig zu finden. Diese Beziehung konnte auch bei Antworten zur eingeschätzten Wichtigkeit DK in digitaler kollegialer Fallarbeit festgestellt werden (ANHANG 23 SIGNIFIKANZTEST 8). Demgegenüber war die eingeschätzte Wichtigkeit DK in der Diagnostik gleich verteilt zwischen SP aus AT, CH und DE (ANHANG 23 SIGNIFIKANZTEST 7).

Die Wichtigkeit DK wurde also unterschiedlich in den verschiedenen schulpsychologischen Handlungsfeldern beurteilt, so dass davon auszugehen war, dass die Bedeutsamkeit DK kontextspezifisch ist und einem kulturellen Einfluss unterliegt. Dieser Zusammenhang bestätigte die Struktur des DiCoSP digitalen Kompetenzrahmens, der die subjektbezogene DK auf schulpsychologische Arbeitsfelder als situativem Handlungsbezug bezieht. Der Kommentar eines DiCoSP Befragten zum digitalen Fortbildungsbedarf unterstrich dieses Anliegen *„Ich bräuchte eher situativ und anlassbezogen ein Training on the job“*.

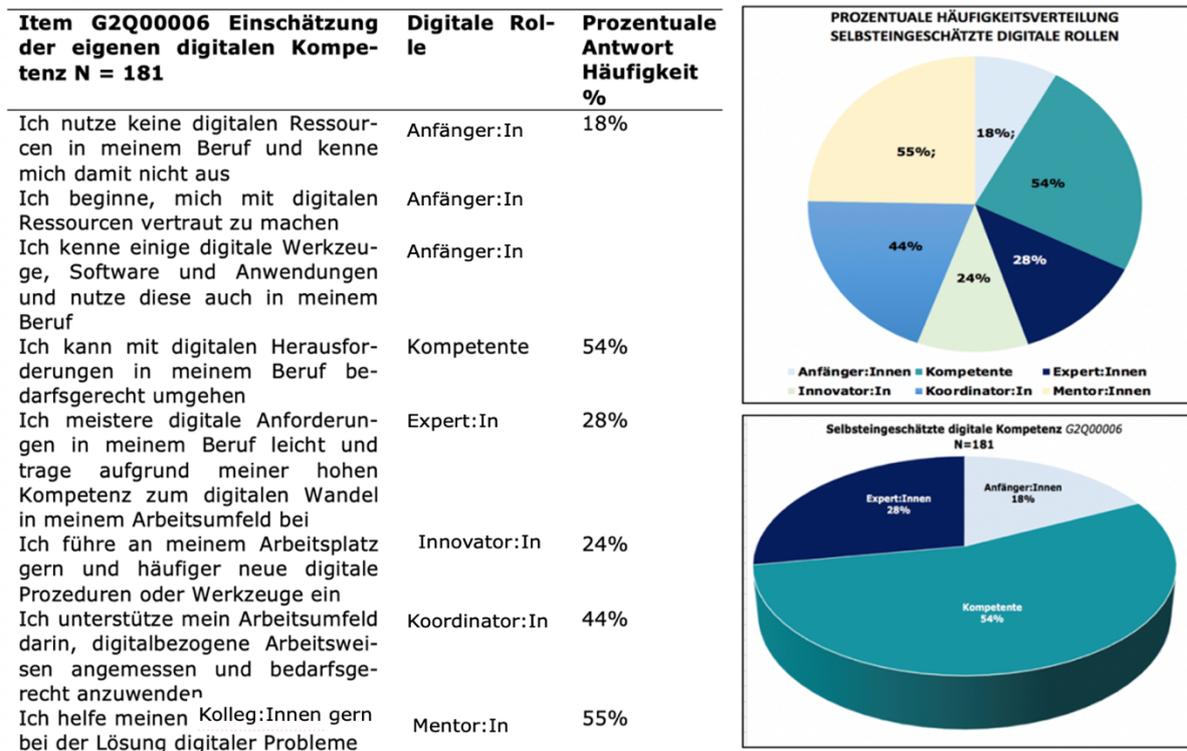
9.3.3.2. WICHTIGKEIT DK UND SELBSTEINGESCHÄTZTE EIGENE DK

ITEM G2Q00006 (Abbildung 28) prüfte die subjektive Einschätzung der eigenen DK und der eigenen Rollenzuschreibung bei digitalbezogener Arbeitsweise der Befragten. Um die subjektive Einschätzung der Kompetenzniveaus pro Land mit einer genügend großen Stichprobe aufschlüsseln zu können, wurden die Antwortmöglichkeiten kategorisiert in digitale Anfänger:Innen, Kompetente und Expert:Innen (s. Modell DREYFUSS u.a. 1980), wobei pro TN jeweils das höchst genannte Kompetenzniveau berücksichtigt wurde.

18% der Befragten verstanden sich als digitale Anfänger:Innen, gut die Hälfte (54%) als digital Kompetente und knapp ein Drittel (28%) als digitale Expert:Innen. Die Ergebnisse zeigten, dass sich 83% der SP kompetent fühlten, die digitalen Herausforderungen ihres Berufes mindestens bedarfsgerecht bewältigen zu können. Rund ein Viertel sah sich als digitale Innovator:Innen am Arbeitsplatz (= Schlüsselkompetenz Ergreifung von Initiativen/ unternehmerisches Handeln), 44% als Koordinator:Innen, indem sie das Arbeitsumfeld darin unterstützten, digitale Arbeitsweisen effizient umzusetzen (= Schlüsselkompetenz ergebnisorientiertes Handeln/ Hilfsbereitschaft). Über die Hälfte der Befragten (55%) signalisierten ihre Bereitschaft als Mentor:Innen, ihrem Arbeitsumfeld helfen zu wollen, Probleme aufgrund der digitalen Arbeitsweise zu bewältigen (= Schlüsselkompetenz Hilfsbereit-

schaft; technologische Kompetenz der Problemlösefähigkeit; digitalbezogene Sozialkompetenz).

ABBILDUNG 28: Prozentuale Häufigkeitsverteilung der Antworten auf ITEM G2Q00006 Selbsteingeschätzte digitale Kompetenz und Rollen



Die subjektiv eingeschätzte DK war dabei fast gleichmäßig verteilt zwischen den Befragten aus AT, CH, DE mit rund 20% Anfänger, 50% Kompetente und 30% Experten (TABELLE 22). Eine Ausnahme bildete BE ohne Experten und mit einer relativ hohen Rate digitaler Anfänger im Vergleich zu AT, CH, DE. Diese eigene Kompetenzeinschätzung stimmte mit den Ergebnissen zum digitalen Profil der SP der GEPEDU - Erhebung überein, die eine durchschnittliche bis überdurchschnittliche DK der SP anzeigten.

TABELLE 22 Prozentuale Häufigkeitsverteilung des selbsteingeschätzten digitalen Kompetenzniveaus in ITEM G2Q00006 pro Land des Arbeitsplatzes

ITEM G2Q00006 Subjektive Einschätzung digitaler Kompetenz//ITEM G1Q00005 Land N= 180	% Anfänger	% Könnler/ Kompetente	% Experten
AT N=31	16%	55%	29%
BE N=12	42%	58%	0
CH N=35	20%	51%	29%
DE N= 102	23%	51%	26%

Mehrere Signifikanztests konnten keinen statistisch signifikanten Zusammenhang feststellen weder zwischen der selbsteingeschätzten eigenen DK

und dem Land des Arbeitsplatzes AT, CH, DE (ANHANG 23 SIGNIFIKANZTEST 9) noch zwischen der selbsteingeschätzten eigenen DK in der Anwendung elektronischer Testverfahren und dem Land des Arbeitsplatzes AT, CH, DE (ANHANG 23 SIGNIFIKANZTEST 10). Dieses Ergebnis deutete daraufhin, dass **die selbsteingeschätzte DK gleich verteilt war zwischen den SP der untersuchten Länder.**

Ein Vergleich der Ergebnisse zur selbsteingeschätzten eigenen DK und zur Einschätzung der Wichtigkeit DK in der täglichen Praxis sollte Aufschluss darüber geben, ob ein Zusammenhang zwischen beiden Merkmalen bestand. Es konnte vermutet werden, dass eine Selbsteinschätzung hoher DK häufiger dazu führt, DK in der schulpsychologischen Praxis wertzuschätzen, als wenn die eigene DK als gering erachtet wird. Die Signifikanzprüfung ergab keinen statistisch signifikanten Zusammenhang zwischen dem selbsteingeschätzten digitalen Kompetenzniveau (*ITEM G2Q00006*) und der Einschätzung DK als wichtig in der beruflichen Praxis (ANHANG 23 SIGNIFIKANZTEST 11). Es war also anzunehmen, dass die **Einschätzung DK in der schulpsychologischen Praxis unabhängig vom selbsteingeschätzten eigenen digitalen Kompetenzniveau war.**

9.3.4. DIGITALES NUTZUNGSVERHALTEN IN DER SCHULPSYCHOLOGISCHEN PRAXIS

Das digitale Nutzungsverhalten der befragten SP wurde anhand von hauptsächlich zwei ITEMS erfasst:

- *ITEM G2Q00002SQ001 Wie häufig nutzen Sie beruflich das Internet? (Mehrere Male pro Tag, 1x pro Tag, Mehrere Male pro Woche)*
- *G2Q00004 Wenden Sie digitale Ressourcen in dem entsprechenden Handlungsfeld in Ihrer Praxis an? (Nie-Gelegentlich-Häufig)*

9.3.4.1. DIGITALES NUTZUNGSVERHALTEN UND HANDLUNGSFELDER

Wie bereits erwähnt, nutzten 95% der Befragten beruflich täglich mindestens 1x das Internet. TABELLE 23 zeigte, wieviel Prozent der befragten SP aus AT, BE, CH und DE digitale Ressourcen in 17 schulpsychologischen Handlungsfeldern häufig, gelegentlich oder nie nutzten.

Im Durchschnitt aller 17 schulpsychologischen Handlungsfelder nutzten 76% der Befragten digitale Ressourcen, 30% häufig, 46% gelegentlich und 24% nie. Die GEPEDU - Analyse bestätigte diese Verteilung, indem festgestellt wurde, dass 76% der TN eine positive Einstellung zur Nutzung digitaler Technologien zeigten. Im Vergleich zur Referenzgruppe der Arbeitnehmer:Innen mit Hochschulabschluss von 83% was das ein leicht unterdurchschnittliches Ergebnis.

TABELLE 23 Prozentzahl der Befragten aus AT, BE, CH, DE, die digitale Ressourcen in 17 schulpsychologischen Handlungsfeldern häufig / gelegentlich/nie nutzten

ITEM G2Q00004 Wenden Sie digitale Ressourcen in dem entsprechenden Handlungsfeld in Ihrer Praxis an?/ ITEM G1Q00005 Land des Arbeitsplatzes	Häufig (H)%	Gelegentlich (G)%	Häufig und Gelegentlich (HG)%	Nie%
ALLE N=187	30%	46%	76%	24%
AT N=29	27%	41%	68%	32%
BE N=12	36%	48%	84%	16%
CH N=40	25%	50%	75%	25%
DE N= 106	33%	44%	77%	23%

Die Einschätzung DK als wichtig in allen 17 Handlungsfeldern sowie die häufige und gelegentliche Nutzung digitaler Ressourcen in den schulpsychologischen Handlungsfeldern insgesamt war – wie bereits dargestellt – vergleichbar mit 77%:76%. Im Bereich ‚Administration und professionelle Entwicklung‘ nutzten fast alle Befragten (91%) digitale Ressourcen häufig oder gelegentlich, in der ‚Prävention‘ 83%, in der ‚Diagnostik und Evaluation‘ 70% und in der ‚Intervention‘ 52% (Abbildung 25).

Im Durchschnitt wurden am häufigsten mit mindestens 90% digitale Ressourcen in den Handlungsfeldern

- Administration (inklusive Erstellung von Berichten)
- Kommunikation mit Zielgruppen
- kollegiale Zusammenarbeit
- Beratung und
- Unterstützung pädagogischen Personals genutzt.

Es wurden am häufigsten keine digitalen Ressourcen genutzt in den Handlungsfeldern **Diagnostik (41%), Gesundheitsförderung (41%), Krisenintervention (41%), Behandlung/Therapie (52%) und Lernförderung (57%)**.

Diese Ergebnisse entsprachen den Befunden der AL BABA-Studie (2022) zur digitalen Arbeitsweise englischer SP: „Insgesamt nutzten die SPs IT sehr häufig für ihre wichtigsten Verwaltungsaufgaben, darunter das Verfassen von Berichten, den Zugriff auf Ressourcen, Recherchen und die Kommunikation mit anderen Fachkräften und Eltern. SPs nutzten IT auch häufig zur Auswertung von Diagnoseergebnissen. Die meisten EPs berichteten, dass sie niemals IT für die Durchführung einer Diagnostik nutzten.“ (AL BABA 2022, S.87, freie Übersetzung)

Es sollte festgehalten werden, dass im Durchschnitt pro schulpsychologischem Handlungsfeld mindestens 40% der DiCoSP- Befragten digitale Ressourcen beruflich nutzten, so dass davon ausgegangen werden konnte, **dass in allen schulpsychologischen Bereichen die digitale**

Transformation Einzug gehalten hat. Lediglich die Nutzung digitaler Ressourcen in der Krisenintervention von 28% der österreichischen Befragten, in der Lernförderung von 32% der Schweizer Befragten und in der Behandlung/Therapie von 36% deutschen Befragten lag niedriger. Dieses Ergebnis bestätigte die Aussagen von METZ & SPIES (2020) sowie EICHENBERG & KÜHNE (2014), dass das Internet im gesamten Spektrum psychologischer Praxis genutzt wird.

9.3.4.2. DIGITALE NUTZUNGSVERHALTEN PRO LAND DES ARBEITSPLATZES UND HANDLUNGSFELD

Belgische Befragte nutzten mit 84% am meisten digitale Ressourcen in den 17 Handlungsfeldern gefolgt von jeweils rund drei Viertel der deutschen und Schweizer Befragten (73% und 77%) und 68% der österreichischen Befragten (TABELLE 29). Umgekehrt führten die österreichischen Befragten mit 32% die Gruppe der SP an, die im Durchschnitt der 17 Handlungsfelder nie digitale Ressourcen nutzten. Abbildung 29 zeigte im Ländervergleich, in welchen Handlungsfeldern wieviel Prozent (kategorisiert nach 50% - 100%, 49%-11% und 0%-10%) digitale Ressourcen **nie genutzt** wurden:

ABBILDUNG 29 Prozentzahl der Antworthäufigkeiten von SP in AT, BE, CH und DE, die nie digitale Ressourcen in schulpsychologischen Handlungsfeldern nutzten

G2Q00004 In welchen Handlungsfeldern nutzen SP nie Ressourcen? N=189	AT	BE	CH	DE
Mindestens 50% der Befragten nutzten keine digitalen Ressourcen in diesen Handlungsfeldern	Krisenintervention (79%) Lernförderung (59%) Information der Öffentlichkeit, Evaluation, Gesundheitsförderung (je 52%)		Lernförderung (67%)	Behandlung/Therapie (64%), Lernförderung (55%), Diagnostik (50%)
Zwischen 11-49% der Befragten nutzten keine digitalen Ressourcen in diesen Handlungsfeldern	Diagnostik (41%), Behandlung/Therapie (41%), eigene Fortbildung (34%), Unterstützung Eltern (20%), Psychoedukation (28%), Unterstützung Päd. Personal (20%), Beratung (13%),	Krisenintervention und Lernförderung (je 34%), Eigene Fortbildung, Fortbildung päd. Personal, Psychoedukation, Info der Öffentl., Behandlung/Therapie (je 25%), Gesundheitsförderung (23%), Diagnostik (17%),	Krisenintervention, Gesundheitsförderung (je 41%), Krisenintervention (33%), Info der Öffentl. (31%), Administration, Erstellung von Berichten (je 14%) Unterstützung der Eltern (12%)	Evaluation (40%), Gesundheitsförderung (39%), Krisenintervention (33%) Info der Öffentl. 31%, Administration, Erstellung von Berichten (je 14%), Unterstützung der Eltern (12%),
Zwischen 0-10% nutzten keine digitalen Ressourcen in diesen Handlungsfeldern	Erstellung von Berichten (10%), Kommunikation mit Zielgruppen (7%)	Kommunikation Zielgruppen, Beratung, Unterstützung der Eltern, Evaluation (je 8%)	Psychoedukation (10%), Unterstützung päd. Personal (6%), Beratung (5%), Eigene Fortbildung (4%), Fortbildung päd. Personal (4%), Kollegiale Zusammenarbeit (2%), Kommunikation Zielgruppen (2%)	Psychoedukation (10%), und Unterstützung päd. Personal (je 6%), Beratung (je 5%), Eigene Fortbildung und Fortbildung päd. Personal (je 4%), Kollegiale Zusammenarbeit und Kommunikation mit Zielgruppen (je 2%),

Aufgeschlüsselt nach Land des Arbeitsortes erbrachte die Signifikanzprüfung ein differenzierteres Bild zur Nutzung digitaler Ressourcen. Wie bei der Einschätzung der Wichtigkeit DK konnte kein statistisch signifikanter Zusammenhang zwischen dem Land des Arbeitsplatzes und der durchschnittlichen Nutzungshäufigkeit digitaler Ressourcen in allen 17 Handlungsfeldern zusammen festgestellt werden (ANHANG 23 SIGNIFIKANZTEST 12).

wohl aber in einzelnen schulpsychologischen Handlungsfeldern.

Statistisch signifikant war allerdings die Beziehung zwischen dem Land des Arbeitsortes und

- der Häufigkeit der Nutzung digitaler Ressourcen in Behandlung/Therapie (ANHANG 23, SIGNIFIKANZ TEST 13). Es konnte angenommen werden, dass mehr deutsche SP als österreichische oder Schweizer SP keine digitalen Ressourcen bei Behandlung/ Therapie nutzten.
- der Nutzung elektronischer Testverfahren (ANHANG 23, SIGNIFIKANZTEST 14). Es konnte angenommen werden, dass mehr Schweizer SP als österreichische und deutsche elektronische Testverfahren nutzten.

Aufgrund z.T. geringer Stichprobenzahl mussten diese Ergebnisse der Signifikanztests mit Vorsicht interpretiert werden. Tendenziell zeigte sich - wie bei der Einschätzung der Bedeutung DK -, **dass die Nutzung digitaler Ressourcen in den schulpsychologischen Handlungsfeldern zwischen den Befragten aus AT, BE, CH und DE statistisch signifikant unterschiedlich war. Dieses Ergebnis deutete also daraufhin, dass die Nutzung digitaler Ressourcen in der schulpsychologischen Praxis durch den spezifischen Arbeitskontext** (ANHANG 23, Signifikanztest 2) **und Kultur** (ANHANG 23, SIGNIFIKANZTEST 13,14) **beeinflusst wurden**. So war möglicherweise die geringere Nutzung digitaler Ressourcen in Behandlung/Therapie der deutschen SP dadurch zu erklären, dass ihr berufliches Anforderungsprofil auf Prävention zentriert war. Therapeutische Tätigkeiten gehörten nicht zu ihrem Aufgabengebiet. In der Schweiz hingegen beinhaltete das Stellenprofil von SPs „Begleitung, Beratung und Behandlung vom engsten Bezugssystem von Kindern und Jugendlichen“³. Das bedeutete wiederum für einen umfassenden digitalen Kompetenzrahmen, dass dieser ein breites Spektrum an Handlungsfeldern zur Orientierung enthalten sollte, aus dem digitale Kompetenzprofile entsprechend berufskontextbezogener Anforderungen ausgewählt und baustellenartig bedarfsgerecht zusammengesetzt werden konnten.

³ <https://www.zuepp.ch/vskz/>

9.3.4.3. DIGITALE NUTZUNGSVERHALTEN UND SELBSTEINGESCHÄTZTE DIGITALE KOMPETENZ

Ein Vergleich der subjektiven digitalen Kompetenzeinschätzung und der Nutzungshäufigkeit digitaler Ressourcen sollte Aufschluss darüber geben, ob z.B. ein höheres Niveau DK zu einer häufigeren Nutzung digitaler Ressourcen in der beruflichen Praxis führt.

Es konnte kein statistisch signifikanter Zusammenhang gefunden werden zwischen den beiden Merkmalen

- '3 Niveaus selbst eingeschätzter eigener DK' und 'Nutzungshäufigkeit digitaler Ressourcen in schulpsychologischen Handlungsfeldern, wie kollegiale Zusammenarbeit, Diagnostik, Behandlung/Therapie' (TABELLE 30, SIGNIFIKANZTEST 18).
- „Selbsteingeschätzte DK in der kollegialen Fallarbeit' und ‚Nutzung digitaler Ressourcen in der kollegialen Fallarbeit' (ANHANG 23, SIGNIFIKANZTEST 16)
- ‚Selbsteingeschätzte DK, technisch Vertraulichkeit bei digitaler Beratung herzustellen' und ‚Nutzung digitaler Ressourcen in der Beratung' (ANHANG 23, SIGNIFIKANZTEST 17).

Dieses Ergebnis war dem Befund vergleichbar, dass kein statistisch signifikanter Zusammenhang zwischen eingeschätzter Wichtigkeit DK und selbsteingeschätzter eigener DK festgestellt werden konnte. Es konnte allerdings ein statistisch signifikanter Zusammenhang festgestellt werden zwischen der 'selbsteingeschätzten Kenntnis elektronischer Tests' und der 'Nutzung elektronischer Tests'. Es konnte vermutet werden, dass mehr SP, die sich nicht für kompetent in der Kenntnis elektronischer Tests hielten, als SP, die sich für kompetent hielten, keine elektronischen Tests in der Praxis nutzten (ANHANG 23, SIGNIFIKANZTEST 15).

TABELLE 24 Häufigkeit der Nutzung digitaler Ressourcen in 5 schulpsychologischen Handlungsfeldern (häufig, gelegentlich, nie) pro selbsteingeschätztem digitalem Kompetenzniveau (ITEM G2Q00004)

Häufige Nutzung	%Anfänger	%Kompetente	%Experte
Administration	12	40	19
Kollegiale Zusammenarbeit	12	35	18
Diagnostik	2	10	5
Behandlung/Therapie	7	6	4
Beratung	22	0	47
Σ	55	91	93
Durchschnitt	11	18,2	18,6
Gelegentliche Nutzung	%Anfänger	%Kompetente	%Experte
Administration	6	10	6
Kollegiale Zusammenarbeit	7	17	6,5
Diagnostik	9	23	10
Behandlung/Therapie	35	44	45
Beratung	65	90	51
Σ	122	184	118,5

Durchschnitt	24,4	36,8	23,7
Keine Nutzung	%Anfänger	%Kompetente	%Experte
Administration	4	4	0,5%
Kollegiale Zusammenarbeit	3	1	0,5
Diagnostik	11	20	10
Behandlung/Therapie	58	50	51
Beratung	13	10	2
Σ	89	85	64
Durchschnitt	17,8	17	12,8

Diese Befunde mussten aufgrund z.T. sehr kleiner Stichproben mit Vorsicht interpretiert werden. Während die meisten Tests auf keinen statistisch signifikanten Zusammenhang zwischen dem Kompetenzniveau und der Nutzung digitaler Ressourcen hindeuteten, führten andere zu einem statistisch signifikanten Zusammenhang (ANHANG 23, Signifikanztest 15, 16,17, 18), so dass abschließend kein eindeutiger statistischer Zusammenhang festgestellt werden konnte.

Eine Reihe von Forschungsarbeiten beschäftigten sich mit Einflussfaktoren des digitalen Nutzungsverhaltens, wie BEIER (1999) zu Kontrollüberzeugungen im Umgang mit Technik, RICHTER & NAUMANN & GROEBEN (2001) zur Messung computerbezogener Einstellungen, SPANNAGEL & BESCHERER (2009) zu computerbezogenen Selbstwirksamkeitserwartungen, KARRER & GLASER & CLEMENS & BRUDER (2009) zur Technikaffinität. Die „unified theory of acceptance and use of technology (UTAUT)“ nach VENKATESH (2003) ist eine international anerkannte Technologieakzeptanztheorie, um die Einstellung von Nutzer:Innen, Technologie zu akzeptieren, und ihre Absicht, neue Technologien zu übernehmen, zu untersuchen (DE WITTE et al. 2021). Es wurden vier Konstrukte identifiziert, die den größten Einfluss auf Nutzungsabsicht und tatsächliche Nutzung hatten: Leistungserwartung (Bringt die Nutzung einen Mehrwert? VENKATESH 2003 S.447), Anstrengungserwartung (wieviel muss ich investieren für einen Nutzen? VENKATESH 2003 S. 450), sozialer Einfluss (VENKATESHJ 2003 S. 451) und erleichternde Bedingungen, wie organisatorische und technische Infrastruktur (VENKATESH 2003, S. 453). Diese Grundlagen bildeten hauptsächlich den Rahmen zur Analyse der Motivation der befragten SP zur Nutzung digitaler Ressourcen.

9.3.4.4. ZUSAMMENFASSUNG DK UND DIGITALES NUTZUNGSVERHALTEN

- **Die Bedeutung DK stellte eine wichtige Determinante des digitalen Nutzungsverhaltens in der schulpsychologischen Praxis dar.** Der Zusammenhang zwischen der wahrgenommenen Wichtigkeit DK und der Nutzung digitaler Ressourcen in schulischen Handlungsfeldern konnte aufgrund mehrerer statistisch signifikanter

Testergebnisse als gesichert gelten. Es war zu vermuten, dass mehr SP, die DK als wichtig erachteten, digitale Ressourcen in ihrer Praxis nutzten als SP, die DK als unwichtig erachten.

- 83% der Befragten schätzte allgemein DK in ihrem Beruf als wichtig ein und verfügte über ein mindestens durchschnittliches selbsteingeschätztes digitales Kompetenzniveau. Dies galt nicht in gleichem Maße für einzelne schulpsychologische Handlungsfelder, in denen statistisch signifikante Unterschiede zwischen den SP verschiedener Länder gefunden wurden sowohl was die Bedeutung der DK betraf als auch die Nutzung digitaler Ressourcen. Es konnte angenommen werden, dass **die wahrgenommene Bedeutung DK und das digitale Nutzungsverhalten dem Einfluss des spezifischen beruflichen Kontextes und einem kulturellen Einfluss unterlagen. Im Sinne der UTAUT Theorie deutete dieses Ergebnis, dass sozialer Einfluss eine wichtige Motivation der Nutzung digitaler Ressourcen in der schulpsychologischen Praxis war.**
- Im Durchschnitt aller 17 schulpsychologischen Handlungsfelder nutzten 76% der Befragten digitale Ressourcen, 30% häufig, 46% gelegentlich und 24% nie. Im Durchschnitt nutzten mindestens 40% der Befragten digitale Ressourcen beruflich in jedem der 17 ausgewählten schulpsychologischen Handlungsfelder, so dass davon ausgegangen werden konnte, dass **die digitale Transformation in allen schulpsychologischen Bereichen Einzug gehalten hat.**
- **Am häufigsten wurde DK im Bereich der ‚Administration/ professionellen Entwicklung‘ als wichtig erachtet (90%) und am häufigsten wurden in diesem Bereich auch digitale Ressourcen genutzt (91%).** 80% der Befragten schätzten DK im Bereich der Prävention als wichtig ein und 83% nutzen in diesem Bereich digitale Ressourcen. Es folgte der Bereich Diagnostik und Evaluation, in dem 72% DK als wichtig erachten und 70% digitale Ressourcen nutzten. Zu den Top-5-Handlungsfeldern, in denen über 90% der Befragten digitale Ressourcen nutzten, gehörte Administration, kollegiale Zusammenarbeit, Kommunikation mit Zielgruppen, Beratung und Unterstützung des pädagogischen Personals. **Im schulpsychologischen Handlungsfeld der Intervention schien die digitale Transformation umstrittener zu sein als in anderen Handlungsfeldern:** 57% hielten DK darin für wichtig und 52% der Befragten nutzten digitale Ressourcen. Von den wenigsten Befragten wurden digitale Ressourcen genutzt in der Gesundheitsförderung (64%), Krisenintervention (57%), Lernförderung (58%) und Behandlung/Therapie (49%).

- Das selbsteingeschätzte Kompetenzniveau schien wenig relevant zu sein für die Einschätzung der Wichtigkeit DK und die Nutzung digitaler Ressourcen.
- Im Ländervergleich nutzten 84% belgische Befragte digitale Ressourcen in den 17 Handlungsfeldern gefolgt von jeweils rund drei Viertel der deutschen und Schweizer Befragten (73% und 77%). Mit 32% nutzten am meisten österreichische Befragte keine digitalen Ressourcen.

9.3.5. HALTUNG ZUR DIGITALEN TRANSFORMATION IN DER SCHULPSYCHOLOGIE

Da in der theoretischen Auseinandersetzung mit dem Begriff der DK dem Aspekt der Wertorientierung in der psychologischen Berufspraxis eine besondere Bedeutung zukam, wurde der Zusammenhang zwischen DK und Haltung der SP zur digitalen Transformation in ihrem Beruf analysiert.

9.3.5.1. ERLEBEN DES ZUNEHMENDEN EINSATZES DIGITALER RESSOURCEN IN DER SP UND DIGITALES NUTZUNGSVERHALTEN

Schulpsycholog:Innen wurden im DiCoSP Fragebogen nach ihrer Einstellung zur digitalen Transformation mittels *ITEM G5Q00001* befragt: „Wie erleben Sie persönlich den zunehmenden Einsatz des Internets und digitaler Medien in der Schulpsychologie?“ 58% der Befragten standen dem zunehmenden Einsatz digitaler Ressourcen in der Schulpsychologie positiv gegenüber (Abbildung 30). Gleichzeitig erlebten 42% der Befragten die zunehmende Digitalisierung als ambivalent oder negativ.

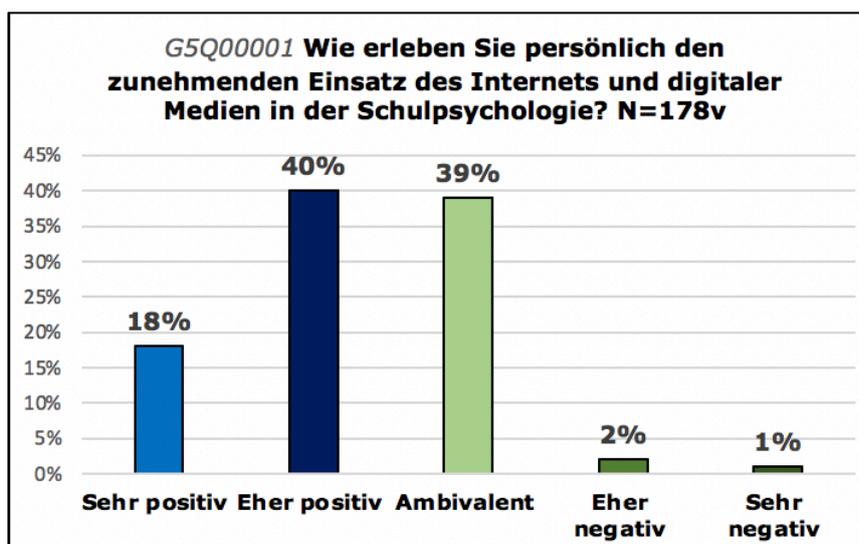


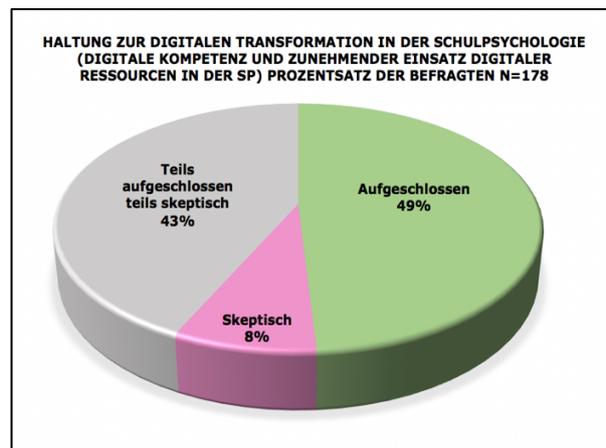
ABBILDUNG 30 Antworthäufigkeit zu *ITEM G5Q00001*: Erleben des zunehmenden Einsatzes digitaler Ressourcen in der Schulpsychologie

Es wurde angenommen, dass Befragte, die DK für nicht wichtig erachteten bzw. keine digitalen Ressourcen in den schulpsychologischen Hand-

lungsfeldern nutzten, der Zunahme digitaler Ressourcen in der SP gegenüber skeptisch eingestellt waren. Die Antworten zum persönlichen Erleben des zunehmenden Einsatzes digitaler Ressourcen in der Schulpsychologie (ITEM G2Q00001(SQ001) und zur Einschätzung der Wichtigkeit DK in der täglichen Arbeit (ITEM G5Q00001) wurden in ‚aufgeschlossene‘ und ‚skeptische‘ Haltung zur digitalen Transformation eingeteilt. Unter „aufgeschlossener Haltung“ wurden Antworten zusammengefasst, die DK in der täglichen Praxis als sehr/ eher wichtig erachten und den zunehmenden Einsatz digitaler Medien in der Praxis als sehr/eher positiv erleben (ITEM G2Q00001(SQ001) A004+A005 und G5Q00001 A001 + A002). Als „skeptische Haltung“ wurden Antworten zusammengefasst, die DK in der täglichen Praxis als nicht/ eher nicht wichtig einschätzen und den Einsatz digitaler Ressourcen als sehr/ eher negativ oder als ambivalent erleben (ITEM G2Q00001(SQ001) A001+A002+ A003 und G5Q00001 A003 + A004+ A005). Um Nuancierungen in der Haltung zur digitalen Transformation berücksichtigen zu können, wurden die Antworten kategorisiert in negative Haltung, ambivalente Haltung und Mischhaltungen (aufgeschlossen gegenüber zunehmendem Einsatz digitaler Ressourcen, aber skeptisch in Bezug auf Wichtigkeit DK in der schulpsychologischen Praxis; aufgeschlossen gegenüber Wichtigkeit DK, aber skeptisch in Bezug auf zunehmenden Einsatz digitaler Ressourcen; jeweils unter Berücksichtigung ambivalenter Einschätzungen, ABBILDUNG 32).

ABBILDUNG 31: Prozentualer Anteil der Befragten an Haltungsformen zur digitalen Transformation (Einschätzung der Wichtigkeit DK und Einstellung zu zunehmendem Einsatz digitaler Ressourcen in der Schulpsychologie)

Abbildung 31 stellte die Analyseergebnisse zur Haltung gegenüber der digitalen Transformation (Bedeutung der DK/ Erleben des zunehmenden Einsatzes digitaler Medien in der Schulpsychologie) dar. Danach verfügten 49% der Befragten über eine aufgeschlossene Haltung, während 8% eine skeptische Haltung zeigten und 43% teils skeptisch, teils aufgeschlossen waren. Keiner der Befragten stand sowohl der DK als auch dem zunehmenden Einsatz digitaler Ressourcen in der Schulpsychologie negativ gegenüber. 8% der Befragten hatten zwar eine positive Einstellung zum zunehmenden Einsatz digitaler Ressourcen, fanden aber DK nicht wichtig oder waren sich unsicher. **34% der Befragten hielten zwar DK für wichtig, standen aber dem zunehmenden Einsatz des Internets und digitaler Medien in der Schulpsychologie skeptisch gegenüber.**



Unsicherheit schien ein wichtiges Kennzeichen der Haltung zur digitalen Transformation in der schulpsychologischen Praxis zu sein. Während 11% der Befragten eine ambivalente Haltung zur Wichtigkeit DK im Beruf zeigten, lag die ambivalente Haltung zur Zunahme digitaler Ressourcen drei

Mal so hoch bei 39% (Abbildung 32). Während 4% der Befragten sich weder sicher war in der Einschätzung der Wichtigkeit DK noch in der Beurteilung des zunehmenden Einsatzes digitaler Ressourcen, war 42% entweder unsicher in der Einschätzung der Wichtigkeit DK oder in der Beurteilung des zunehmenden Einsatzes digitaler Ressourcen. In der Summe zeigte also **knapp die Hälfte der Befragten (46%) Unsicherheiten, die Bedeutung der DK und/oder der Zunahme digitaler Ressourcen in der Berufspraxis zu beurteilen.**

Item G2Q00001 und G5Q00001	Aufgeschlossene Haltung (Kompetenz 005+004+Zunahme 002+001)	Skeptische Haltung (Kompetenz +/- oder-//Zunahme +/- oder - A001+A002+ A003 und G5Q00001 A003 + A004+ A005)	Unentschieden und ambivalent Kompetenz003+Zu nahme 003)	Negativ sowohl Kompetenz als auch Zunahme (Kompetenz 001+002+Zunahme 005+004)
N=178v	88	14	7	0
%	49%	8%	4%	0
Kompetenz nicht wichtig oder unentschieden /Zunahme ambivalent (Kompetenz A001+002+003+ Zunahme 003)	Kompetenz nicht wichtig oder unentschieden/ Zunahme + (Kompetenz 001+002+003, Zunahme 002+001)	Kompetenz wichtig + Zunahme - (Kompetenz005+00 4+Zunahme 005+004)	Kompetenz wichtig +Zunahme unentschieden (Kompetenz005+0 04+Zunahme003)	Kompetenz wichtig/ Zunahme unentschieden oder negativ (Kompetenz005+0 04+Zunahme005+ 004+003)
13	15	4	57	61
7%	8%	2%	32%	34%

ABBILDUNG 32: Nominale und prozentuale Antworthäufigkeit zu ITEM G2Q00001 (Bedeutung DK) und G5Q00001 (Erleben des zunehmenden Einsatzes digitaler Ressourcen) kategorisiert in Haltungsformen zur Einschätzung der Wichtigkeit DK und dem zunehmenden Einsatz digitaler Ressourcen in der Schulpsychologie

Wenn fast die Hälfte der SP sich nicht sicher ist in Bezug auf die Bedeutung der digitalen Transformation in ihrem Beruf, dann ist das eine Herausforderung an berufspolitische Organisationen. Sie stehen vor der Aufgabe, eine Vision digitalbezogener schulpsychologischer Arbeit zu entwerfen, um berufliche Handlungsfähigkeit bzw. Kompetenz der SP und damit die Qualität ihrer Dienstleistungen zu stärken. Angesichts des digitalen Nutzungsverhaltens ist es keine Frage mehr, ob SP künftig digitalbezogen arbeiten. Die Frage lautet heute, wie kompetent SP und ihre Arbeitsumgebung sind, dies zu tun.

9.3.5.2. ERLEBEN DES ZUNEHMENDEN EINSATZES DIGITALER RESSOURCEN IN DER SCHULPSYCHOLOGIE UND LÄNDER DES ARBEITSORTES

Interessant war die Frage, ob die Haltung zur DT in den vier untersuchten Ländern unterschiedlich war, so dass ein kultureller Einfluss vermutet werden konnte (Abbildung 33). Prozentual gab es den größten Unterschied in der positiven Einschätzung des zunehmenden Einsatzes digitaler Ressourcen in der Schulpsychologie mit 22% zwischen SP aus AT und DE, wobei mit 41% die österreichischen Befragten am seltensten dem Einsatz positiv gegenüberstanden.

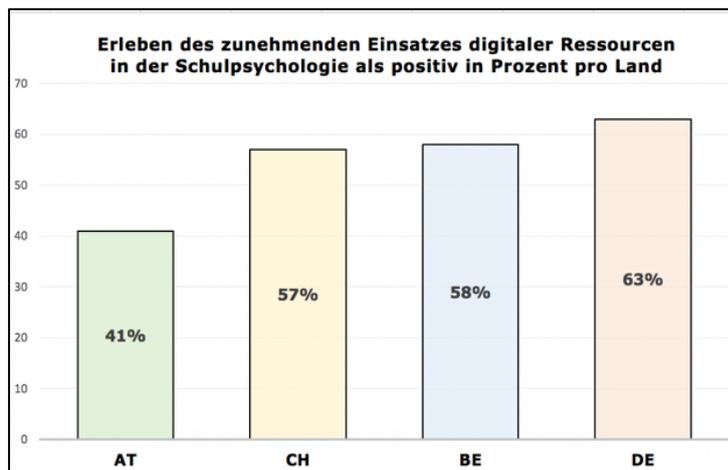


ABBILDUNG 33 Prozentuale Häufigkeit der Antwort „sehr positiv/eher positiv“ pro Land des Arbeitsplatzes zum ITEM G5Q00001 ‚Wie erleben Sie persönlich den zunehmenden Einsatz digitaler Ressourcen in der Schulpsychologie?‘ N = 181

Dieser Unterschied war statistisch signifikant (ANHANG 23, SIGNIFIKANZTEST 20), so dass von einem kulturellen Einfluss auf die Wahrnehmung der digitalen Transformation ausgegangen werden musste. Aufgrund der Häufigkeitsverteilung war zu vermuten, dass mehr SP in AT als in DE dem zunehmenden Einsatz digitaler Ressourcen in der Schulpsychologie skeptisch gegenüberstanden. Diese Annahme war plausibel, weil in Bezug auf das digitale Nutzungsverhalten festgestellt werden konnte (Kapitel 9.3.4.2. DIGITALES NUTZUNGSVERHALTEN PRO LAND DES ARBEITSPLATZES UND HANDLUNGSFELD), dass österreichische Befragte mit 32% am häufigsten im Durchschnitt der 17 schulpsychologischen Handlungsfelder nie digitale Ressourcen nutzten.

Es konnte kein statistisch signifikanter Zusammenhang festgestellt werden zwischen dem Erleben des zunehmenden Einsatzes digitaler Ressourcen und

- der Einschätzung der Wichtigkeit DK in der Beratung, bei der sich große Unterschiede zwischen den SP der verschiedenen Länder gezeigt hatten (ANHANG 23, SIGNIFIKANZTEST 21);
- der Nutzungshäufigkeit digitaler Ressourcen in schulpsychologischen Handlungsfeldern (ANHANG 23 SIGNIFIKANZTEST 19 BEISPIEL HANDLUNGSFELD BERATUNG).

9.3.5.3. ERWARTUNGSHALTUNG AN DIE ENTWICKLUNG DER DIGITALEN TRANSFORMATION IN DER SCHULPSYCHOLOGIE

Die Erwartungshaltung wurde analysiert mittels zwei Einschätzungsfragen zur Wirkung und Entwicklung der DT in der Schulpsychologie:

1. Das Item G5Q00003 *Ich glaube, der Einsatz von digitalen Medien in meiner Arbeit wird..*

TABELLE 25 Prozentuale Häufigkeit der Antworten auf ITEM G5Q00003 Ich glaube, der Einsatz von digitalen Medien in meiner Arbeit wird...		%
Zunehmen		85%
Gleich bleiben		13%
Abnehmen		2%

2. Das Item G5Q00004 Ich glaube, die digitale Transformation wird die Schulpsychologie...

TABELLE 26 Prozentuale Häufigkeit der Antworten auf ITEM G5Q00004 Ich glaube, die digitale Transformation wird die Schulpsychologie...		%
auf einigen Gebieten/ auf allen Gebieten bereichern		84%
kaum verändern/ auf einigen Gebieten ärmer machen		16%

Beide Fragen standen in einem statistisch signifikanten Zusammenhang, so dass sie beide geeignet waren, die Erwartung der Befragten an die DT zu analysieren.

85% der Befragten gingen davon aus, dass der Einsatz digitaler Medien in der schulpsychologischen Arbeit zunehmen wird, während 15% glaubten, dass er gleichbleiben oder abnehmen wird (TABELLE 25). 84% der TN glaubten, dass die DT die Schulpsychologie bereichern, 16%, dass sie sie kaum verändern bzw. auf einigen Gebieten ärmer machen wird (TABELLE 26).

Die Mehrheit der Befragten knüpfte also eine positive Zukunftserwartung an die DT ihrer Berufspraxis im Sinne von HARVEY & CARLSON (2003) „Psychologen sollten die traditionelle Praxis nicht durch technologische Fortschritte ersetzen, sondern überlegen, diese Fortschritte zur Bereicherung ihrer Praxis und für mehr Arbeitseffizienz zu nutzen.“ (HARVEY & CARLSON. 2003, S. 104; eigene Übersetzung)

Während die Einschätzung der Entwicklung des Einsatzes digitaler Ressourcen in der beruflichen Praxis kaum landesspezifische Unterschiede zeigte (TABELLE 27), zeigten sich bedeutsame Unterschiede in der Einschätzung der Wirkung der DT auf die Schulpsychologie (TABELLE 28).

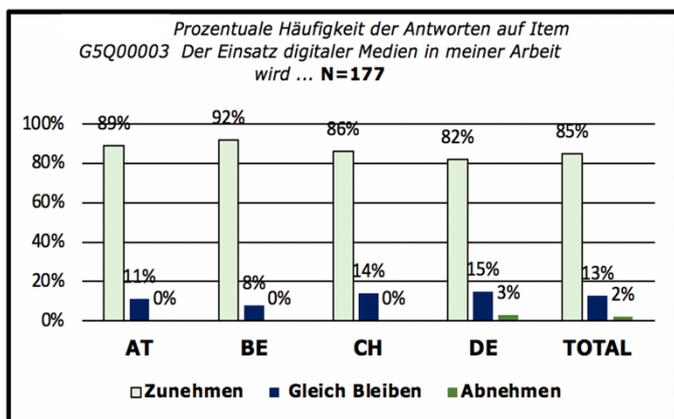


TABELLE 27: Prozentuale Häufigkeitsverteilung der Antworten auf ITEM G5Q00003 pro Land

ITEM G5Q0004 Ich glaube, die digitale Transformation wird die Schulpsychologie..../ ITEM G2Q00006 Land des Arbeitsplatzes N =177	AT	BE	CH	DE	Σ
Bereichern	85%	92%	65%	89%	84%
Kaum verändern/verarmen	15%	8%	35%	11%	16%

TABELLE 28 Prozentuale Antworthäufigkeiten auf ITEM G500004 zur Wirkung der digitalen Transformation auf die Schulpsychologie pro Land

Während mindestens 85% der befragten SP aus AT, BE und DE eine Bereicherung der Schulpsychologie durch digitalen Wandel erwarteten (TABELLE 34), waren Schweizer Befragte fast drei Mal so häufig wie ihre Kolleg:Innen aus den anderen Ländern davon überzeugt, dass die digitale Transformation die Schulpsychologie kaum verändern wird bzw. Teilgebiete verarmen lässt. Dementsprechend schätzten weniger Schweizer Befragte die digitalen Veränderungen als Bereicherung für die Schulpsychologie ein. Dieser Unterschied der Erwartungshaltung zwischen SP aus CH und DE stellte sich als statistisch signifikant heraus (ANHANG 23, SIGNIFIKANZTEST 22). Diese eher skeptische Einstellung der Schweizer Befragten zur DT in der Schulpsychologie fand ihre Entsprechung in der Einschätzung der Bedeutung DK in mehreren schulpsychologischen Handlungsfeldern (Unterstützung päd. Personal und Eltern, Psychoedukation, Krisenintervention, eigene Fortbildung, Administration, Berichterstellung, Kommunikation mit Zielgruppen, Beratung, kollegiale Zusammenarbeit). Statistisch signifikant mehr Schweizer als belgische, österreichische oder deutsche Befragte hielten DK in der Beratung für unwichtig (ANHANG 23, SIGNIFIKANZTEST 23 und ABBILDUNG 34).

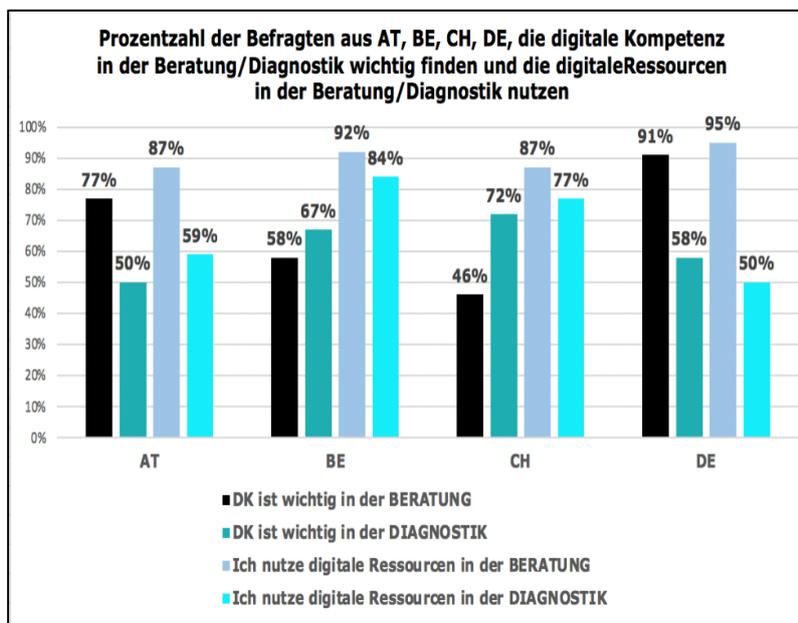


Abbildung 34 Einschätzung der Wichtigkeit DK in der Beratung und Diagnostik sowie der Nutzungshäufigkeit (ITEM G2Q00004SQ001) digitaler Ressourcen in Beratung und Diagnostik (ITEM G2Q00004SQ0017)

Diese Ergebnisse legten den Schluss nahe, dass die Einstellung zur DT einem kulturellen Einfluss unterlag, der sich auch in der Einschätzung der Bedeutsamkeit DK in der schulpsychologischen Praxis niederschlug.

Es erhob sich auch die Frage, ob das digitale Nutzungsverhalten der SP im Zusammenhang stand mit der Einstellung zur DT. Es war zu vermuten, dass mehr SP, die in der DT eine Bereicherung der Schulpsychologie sahen, digitale Ressourcen nutzten als SP, die keine Veränderung oder eine Verarmung durch die digitale Veränderung wahrnahmen. Die Signifikanztests lieferten keine eindeutige Antwort auf diese Frage. In einigen Handlungsfeldern konnte ein signifikanter Zusammenhang festgestellt werden (z.B. Nutzung digitaler Ressourcen in der Beratung / Unterstützung der Eltern/kollegialen Zusammenarbeit (ANHANG 23, SIGNIFIKANZTEST 24), während in anderen Handlungsfeldern dies nicht der Fall war, z.B. Nutzung in der Diagnostik (ANHANG 23, SIGNIFIKANZTEST 25)/ Behandlung/Therapie/Administration). Da die erwartete Wirkung der DT auf die Schulpsychologie keinen eindeutigen Zusammenhang zur Nutzung digitaler Ressourcen aufwies, konnte nur vermutet werden, **dass die Einstellung zur DT eine Determinante digitalen Nutzungsverhaltens sein kann**, ohne dass die Bedingungen genauer spezifiziert werden konnten.

9.3.5.4. ERGEBNISSE ZU DIGITALER KOMPETENZ IN DEN HANDLUNGSFELDERN BERATUNG UND DIAGNOSTIK

Angeichts der fachlichen Diskussion in der Schulpsychologie um digitalbasierte Diagnostik und Beratung (MACQUEEN 2012; FARMER et al. 2020 a,b; FISCHER et al. 2018 a,b and 2019; FUNKE et.a. 2011; HUNTER et al. 2021; SCHULENBERG et.al. 2004) wurde auf diese beiden Handlungsfelder in diesem Kapitel gesondert eingegangen. Wie Abbildung 38 zeigte, gab es zwischen den untersuchten Ländern bemerkenswerte Unterschiede in den beiden Handlungsfeldern sowohl was die Einschätzung der Wichtigkeit DK als auch die Nutzungshäufigkeit digitaler Ressourcen betraf. Der Vergleich beider Handlungsfelder machte unterschiedliche Bedingungen digitalen Nutzungsverhaltens offensichtlich.

9.3.5.4.1. ERGEBNISSE ZUR DIGITALEN KOMPETENZ IN DER BERATUNG

In den Handlungsfeldern Beratung und Diagnostik gab es die höchste Diskrepanz zwischen der Häufigkeit der Einschätzung der Wichtigkeit DK und der Nutzungshäufigkeit digitaler Ressourcen. In DE (91%:95%) und AT (77%:87%) korrespondierte die Einschätzung DK als wichtig in der Beratung mit hoher Nutzungshäufigkeit digitaler Ressourcen (*ITEM G2Q00004*). Während 58% der belgischen Befragten DK in der Beratung für wichtig erachteten, nutzten 92% digitale Ressourcen in der Beratung. Bei den Schweizer Befragten, die zu 46% DK in der Beratung für wichtig hielten,

nutzten 87% digitale Ressourcen in der Beratung, also eine Differenz von 41%.

Diese Diskrepanz konnte ein Covid-19-Effekt sein: auch SP, die gegenüber einer digitalbezogenen Arbeitsweise skeptisch waren, mussten aufgrund der Schullockdowns und des eingeschränkten direkten Kontaktes Beratungen digital durchführen. 92% der DiCoSP - Befragten benannte die Pandemie als Motor einer digitalbezogenen Arbeitsweise in der Schulpsychologie (TABELLE 29). Die Studie von REUPERT u.a. (2021) stellte ebenso fest, dass SP in Deutschland aufgrund der Pandemie wesentlich mehr digitale Beratungen durchführten als es zuvor der Fall gewesen war.

TABELLE 29 MOTOREN DER DIGITALEN TRANSFORMATION

ITEM G4Q0002 Was hat die digitale Arbeitsweise von SP in den letzten Jahren gefördert? Antwort N=181	Prozentzahl der 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 SP Arbeit waren motivierend	22%

Es wurden mehrere Signifikanzprüfungen durchgeführt, um Determinanten der DK und der Nutzungshäufigkeit digitaler Ressourcen in der Beratung zu finden, die dann im DiCoSP digitalen Kompetenzrahmen zu berücksichtigen waren. Im Handlungsfeld Beratung wurden Tätigkeiten berücksichtigt, die via digitaler Kommunikationstools (Zoom, Skype, Webex, BigBlueButton usw.) Gesprächsaustausch ermöglichten, wie Beratungsgespräche, kollegiale Fallarbeit, online-Begegnung mit Schüler:Innen und Kolleg:Innen.

Es konnte ein **statistisch signifikanter Zusammenhang** festgestellt werden zwischen der

- **Einschätzung der Wichtigkeit DK in der Beratung und Land des Arbeitsplatzes** (ANHANG 23, SIGNIFIKANZTEST 6 und 8); es konnte davon ausgegangen werden, dass mehr Schweizer als österreichische und deutsche SP DK in der Beratung nicht für wichtig hielten;

- **Einschätzung der Wichtigkeit DK in der Beratung und der Nutzungshäufigkeit digitaler Ressourcen in der Beratung** (ANHANG 23 SIGNIFIKANZPRÜFUNG 4 und 26)
- **Einschätzung der Wirkung digitaler Transformation auf die Schulpsychologie und der Nutzungshäufigkeit digitaler Ressourcen in der Beratung** (s. ANHANG 23 SIGNIFIKANZTEST 27)
- **Einschätzung der Entwicklung digitaler Transformation auf die Schulpsychologie und Nutzungshäufigkeit digitaler Ressourcen in der Beratung** (ANHANG 23 – SIGNIFIKANZ TEST 29)

Es konnte **kein statistisch signifikanter Zusammenhang** gefunden werden zwischen

- dem **Land des Arbeitsplatzes** und der **Nutzungshäufigkeit digitaler Ressourcen in der Beratung** (ANHANG 23 STATISTISCHE TEST 30) **sowie der subjektiven Einschätzung der eigenen DK** (ANHANG 23, SIGNIFIKANZTEST 9, 10, 32) gefunden werden
- **der subjektiven Einschätzung des eigenen digitalen Kompetenzniveaus** und **der Nutzungshäufigkeit digitaler Ressourcen in der Beratung, der kollegialen Fallarbeit** (ANHANG 23 SIGNIFIKANZTESTS 15, 16,31) , sowie auch in der **Diagnostik** (ANHANG 23, SIGNIFIKANZTEST 18).

Aufgrund dieser Ergebnisse konnten hauptsächlich zwei Trends abgeleitet werden, die für die Struktur eines digitalen Kompetenzrahmens insofern relevant waren, als sie die Notwendigkeit der Berücksichtigung von Einstellungen und Wertorientierungen als Grundlage digitalen Verhaltens im Beruf betrafen:

- Die **Einstellung zur DT (in Form von Einschätzung der Bedeutung DK, Erwartung der Wirkung DT und der Entwicklung des Einsatzes digitaler Medien in der schulpsychologischen Praxis) wirkt sich auf das digitale Nutzungsverhalten in der Beratung** aus. Mehr SP nutzten digitale Ressourcen, die
 - eine Zunahme digitaler Medien in der Schulpsychologie erwarteten,
 - eine Bereicherung der digitalen Transformation sahen
 - DK wertschätzten

als SP, die eine Abnahme oder keine Veränderung bei den digitalen Medien in der Schulpsychologie bzw. eine Verarmung oder keine Veränderung der Schulpsychologie durch die DT erwarteten oder DK gering schätzten.

- Die **Einstellung zur DT unterliegt einem kulturellen Einfluss**. Es standen statistisch signifikant mehr österreichische als deutsche Be-

fragte dem zunehmenden Einsatz digitaler Ressourcen in der Schulpsychologie ambivalent oder negativ gegenüber. Es erwarteten signifikant mehr Schweizer als deutsche Befragte keine Veränderung bzw. eine teilweise Verarmung der Schulpsychologie durch die DT.

Diese Trends spiegelten sich in der Einstellung der Befragten zur digitalen Arbeitsweise mit Schülern und Schülerinnen (SuS) und Kolleg:Innen im Vergleich zu Arbeitsformen ohne digitale Ressourcen wider, erhoben mittels *ITEM G5Q00002(SQ001) Inwieweit stimmen Sie folgender Aussage zu bzw. nicht zu "Online-Begegnungen mit Schüler:innen sind...*

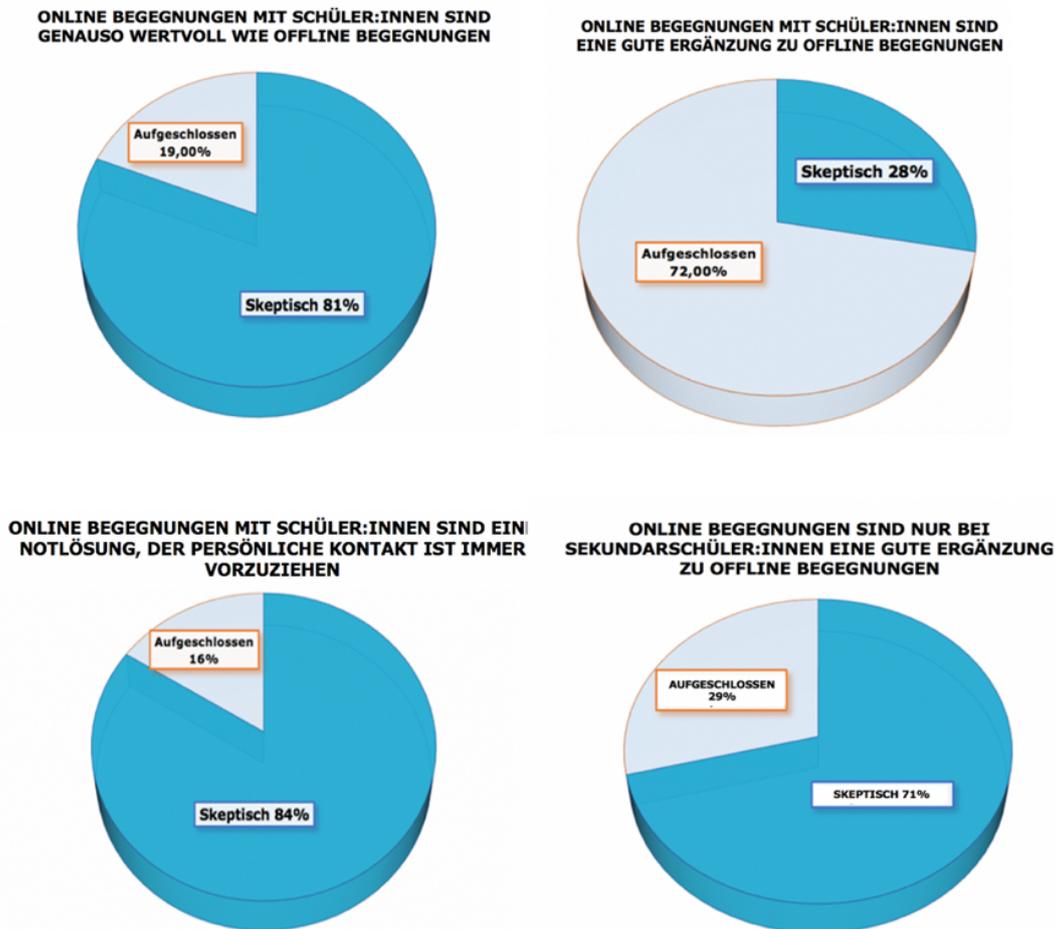
- *genauso wertvoll wie Offline-Begegnungen*
- *eine gute Ergänzung zu Offline-Begegnungen*
- *eine Notlösung*

mit den Antwortmöglichkeiten *stimme überhaupt nicht zu, stimme eher nicht zu - unentschieden - stimme eher zu - stimme voll und ganz zu*. Die Antworten wurden kategorisiert in ‚aufgeschlossene‘ und ‚skeptische‘ Haltung zur digitalbezogenen Arbeitsweise (ABBILDUNG 35).

Die Antworten deuteten auf eine überwiegend skeptische Haltung gegenüber einer digitalen Arbeitsweise mit SuS hin, wobei rund drei Viertel der Befragten positiv gegenüber einer Hybridlösung mit einer Kombination aus digitaler und nicht-digitaler Arbeitsweise aufgeschlossen waren: 81% der Befragten waren unsicher oder hielten

- eine online Begegnung mit SuS nicht für genauso wertvoll wie eine offline Begegnung.
- 72% der Befragten hielten eine Online-Begegnung mit SuS für eine gute Ergänzung zur Offline-Begegnung.
- 84% der Befragten hielten eine online-Begegnung mit SuS für eine Notlösung (Abbildung 35).

ABBILDUNG 35: Prozentuale Antworthäufigkeiten zu ITEM G5Q00002 eingeteilt in aufgeschlossene und skeptische Haltung gegenüber digitalbezogener Arbeitsweise mit SuS



Wie bereits in Kapitel 9.3.5.1. angesprochen, war die Einschätzung einer digitalbezogenen Arbeitsweise von Unsicherheit geprägt, welche Bedeutung der DT in der schulpsychologischen Praxis zukommt. Diese Unsicherheit spiegelte sich auch bei rund einem Fünftel der Befragten in den Ergebnissen zur digitalen Arbeitsweise mit SuS und Kolleg:Innen wider. Unsicher fühlten sich

- 20%, ob eine online-Begegnung mit Schüler:Innen eine Notlösung darstellt,
- 24%, ob kollegiale Online-Arbeitsgruppen eine Notlösung darstellen,
- 23%, ob kollegiale Online-Arbeitsgruppen genauso wertvoll wie offline-Arbeitsgruppen sind
- 18%, ob online-Begegnungen mit Schüler:Innen eine gute Ergänzung zur offline - Begegnung sind.

Bei den meisten Befragten schien die traditionelle Einstellung vorzuherrschen, dass die persönliche Begegnung DAS Referenzmodell der Beratung ist. Diese Haltung war unter professionellen Beratungskräften häufig anzutreffen. REINDL (2009) und WENZEL (2015) verwiesen bei der Zurückhal-

tung von Beratungsfachkräften in Sachen Onlineberatung auf den „Mythos der Unmittelbarkeit“ der Face - to - Face- Kommunikation. Dabei wurde die Annahme, dass die Beratung von Angesicht zu Angesicht der Telefon-, Mail- und Chatberatung überlegen sei als Referenzmaßstab und Onlineberatung als „Surrogat“ für das Beratungsmodell in Präsenz gesehen.

ABBILDUNG 36 Prozentuale Anwohrtäufigkeit zu ITEM G5Q00002 – Einstellung zu drei Modellen der Online-Arbeit (N=181)

<i>G5Q00002 Inwieweit stimmen Sie folgender Aussage zu bzw. nicht zu "Online-Begegnungen mit Schüler:innen sind... N=181</i>	<i>G5Q00002 SQ001 "Online-Begegnungen mit Schüler:innen sind genauso wertvoll wie Offline-Begegnungen"? (1. Modell)</i>	<i>G5Q00002 SQ002 Online-Begegnungen mit Schüler:innen sind eine gute Ergänzung zu Offline-Begegnungen. (2. Modell)</i>	<i>G5Q00002 SQ004 Online-Begegnungen mit Schüler:innen sind eine Notlösung, der persönliche Kontakt ist immer vorzuziehen (3. Modell)</i>
Antwort	Prozent	Prozent	Prozent
Zustimmung	19%	72%	64%
<i>G5Q00002 Inwieweit stimmen Sie folgender Aussage zu bzw. nicht zu "Kollegiale Online-Arbeitsgruppen sind... N=181</i>	<i>G5Q00002 SQ006 Kollegiale Online-Arbeitsgruppen sind genauso wertvoll wie Offline-Arbeitsgruppen (1.Modell)</i>	<i>G5Q00002 SQ007 Kollegiale Online-Arbeitsgruppen sind eine gute Ergänzung zu Offline-Arbeitsgruppen (2. Modell)</i>	<i>G5Q00002 SQ009 Kollegiale Online-Arbeitsgruppen sind eine Notlösung, der persönliche Kontakt ist immer vorzuziehen (3.Modell)</i>
Antwort	Prozent	Prozent	Anzahl
Zustimmung	35%	85%	41%
Durchschnitt	27%	78,5%	52,5%

Beim Vergleich der drei Modelle zur Online-Arbeit mit Schüler:Innen und Kollleg:Innen (1. Modell der Gleichwertigkeit, 2. Zweigleisiges Modell, bei dem sich eine offline – und online-Arbeitsweise ergänzen und 3.Modell der Präsenzpräferenz mit offline - Arbeit als Notlösung), gab es unter den befragten SP den meisten Zuspruch für das zweigleisige Modell (78,5%) (Abbildung 36). Die Auflösung der Dichotomie von Online- und Präsenzberatung ebnet einen Weg zum „Blended Counseling“, zur Gestaltung des Beratungsprozesses mit unterschiedlichen Medien. Diesem Modell wurde für die Weiterentwicklung von Beratung und Therapie zentrale Bedeutung zugeschrieben. Es rückt im Sinne der „Kundenorientierung“ die Klient:Innen mit ihrem unterschiedlichen kommunikativen Bedarf in den Mittelpunkt der schulpyschologischen Arbeit. Der hohe Zuspruch von knapp 80% der Befragten zu dem zweigleisigen Modell konnte als Türöffner zu einer Bereicherung der schulpyschologischen Arbeitsweise im digitalen Zeitalter gesehen werden.

Die DiCoSP Studie fand zudem einen **statistisch signifikanten Zusammenhang zwischen der**

- o **Einschätzung, dass Online - Begegnungen mit SuS eine Notlösung sind, und dem Arbeitsplatz CH/AT im Vergleich zu**

BE/DE (ANHANG 23, SIGNIFIKANZTEST 33). Obwohl das Ergebnis mit aller Vorsicht aufgrund der kleinen Stichprobenzahl zu interpretieren ist, ist zu vermuten, dass mehr SP in AT und CH die Online-Begegnung mit Schüler:Innen als Notlösung ansehen als SP in BE und DE. Diese Interpretation war plausibel, weil signifikant mehr Schweizer als deutsche Befragte skeptisch waren, was die Wirkung der digitalen Transformation auf die Schulpsychologie betraf, und weil signifikant mehr österreichische als deutsche Befragte dem zunehmenden Einsatz digitaler Ressourcen in der Schulpsychologie skeptisch gegenüberstanden. Es bestätigte sich also wiederum ein kultureller Einfluss auf die Einstellung zu digitalbezogener Arbeit.

- o **Einschätzung, dass Online – Begegnungen mit SuS eine Notlösung sind, und der Nutzungshäufigkeit digitaler Ressourcen in der Beratung.** Es war zu vermuten, dass mehr SP, die eine digitalbezogene Arbeitsweise mit Schüler:Innen als Notlösung ansahen, seltener digitale Werkzeuge in der Beratung nutzten als SP, die einer digitalbezogenen Arbeitsweise mit SuS aufgeschlossen gegenüberstanden. Dieses Ergebnis untermauerte die Annahme eines Zusammenhangs zwischen Einstellung zur DT und digitalem Nutzungsverhalten (ANHANG 23 SIGNIFIKANZTEST 34).
- o der **Schlüsselkompetenz „Gestaltungsfreude/Kreativität an digitaler Arbeit“** und **„Online-Begegnung mit Schüler:Innen als Notlösung“**. Mittels ITEM G4Q00002SQ004 wurden SP danach befragt, ob Spaß an digitalbezogener Arbeit und die Eröffnung neuer Arbeits- und Gestaltungsmöglichkeiten ein Motor für eine digitalbezogene Arbeitsweise sei (TABELLE 29). Signifikant mehr SP, die keinen Spaß an digitaler Arbeitsweise empfanden, beurteilten digitale Begegnungen mit SuS als Notlösung als SP, die Spaß an der Gestaltung digitalbezogener Arbeit hatten (ANHANG 23 SIGNIFIKANZTEST 35). Die Schlüsselkompetenz Kreativität/Gestaltungsfreude drängte sich somit als ein Wegbereiter für eine digitalbezogene Arbeitsweise in der schulpsychologischen Praxis auf.

Zusammenfassend wiesen die Ergebnisse darauf hin, dass Einstellungen zur digitalbezogenen schulpsychologischen Arbeit in der Beratung kulturell beeinflusst waren und sich auf die Nutzung digitaler Ressourcen in der Beratung auswirkten. Auch Schlüsselkompetenzen schienen einem kulturellen Einfluss zu unterliegen. Dieser Zusammenhang rechtfertigte die Berücksichtigung von Einstellungen, Werten und transversalen Schlüsselkompetenzen in einem digitalen Kompetenzrahmen.

9.3.5.4.2. ERGEBNISSE ZUR DIGITALEN KOMPETENZ IN DER DIAGNOSTIK

Anders als im Handlungsfeld ‚Beratung‘ verhielt es sich im Handlungsfeld ‚Diagnostik‘ mit der Einschätzung der Bedeutsamkeit DK und der Nutzung digitaler Ressourcen.

Während im Handlungsfeld Beratung 77% DK für wichtig hielten und 92% digitale Ressourcen nutzten, gab es im Handlungsfeld Diagnostik ein ausgewogenes Verhältnis wie in fast allen anderen 15 Handlungsfeldern: 61% der Befragten erachteten DK als wichtig und 59% nutzten digitale Ressourcen (ABBILDUNG 38). 68% der Befragten fanden es wichtig, elektronische Testverfahren für Schüler:Innen zu kennen und ihre psychometrischen Qualitäten kritisch beurteilen zu können (ITEM G2Q00003 SQ017; Fachkompetenz Wissen FKW nach DiCoSP Matrix), während 48% sich darin kompetent fühlten. Wie in fast allen schulpsychologischen Handlungsfeldern wurde auch in der Testdiagnostik ein **statistisch signifikanter Zusammenhang** festgestellt **zwischen der Einschätzung der Wichtigkeit DK und der Nutzung digitaler Ressourcen in der Diagnostik** in der beruflichen Praxis, wobei angenommen werden konnte, dass die Wertschätzung DK zu vermehrter Nutzung digitaler Ressourcen in der Diagnostik führte (ANHANG 23 SIGNIFIKANZTEST 3 und 38).

Rund die Hälfte der TN aus AT und DE hielt DK für wichtig, während mehr als zwei Drittel der Befragten aus BE und CH DK in der Diagnostik für wichtig hielten (TABELLE 30).

ITEM G2Q00003SQ017 Wichtigkeit DK/ ITEM G2Q00004SQ012 Nutzung digitaler Ressourcen im Handlungsfeld DIAGNOSTIK N =189	AT	BE	CH	DE
Prozentzahl der Befragten die DK für wichtig halten	50%	67%	72%	58%
Prozentzahl der Befragten, die digitale Ressourcen in der Diagnostik gelegentlich oder häufig nutzen	59%	84%	77%	50%

TABELLE 30: Prozentuale Antworthäufigkeit zur Einschätzung der Wichtigkeit DK in Diagnostik pro Land des Arbeitsplatzes

Es konnten keine statistisch signifikanten Unterschiede festgestellt werden zwischen den Ländern in der Einschätzung der Wichtigkeit DK in der Diagnostik (ANHANG 23 SIGNIFIKANZTEST 7), so dass davon ausgegangen werden konnte, dass die Einschätzung der Bedeutung DK in der Diagnostik unter SP in AT, BE, CH und DE gleich verteilt war. Während es also **keine landesspezifischen Unterschiede in der Einschätzung der Wichtigkeit DK im Handlungsfeld Diagnostik gab, waren diese statistisch signifikant vorhanden im Handlungsfeld der Beratung, in der signifikant mehr Schweizer als deutsche Befragte DK für nicht wichtig hielten** (ANHANG 23 –SIGNIFIKANZTEST 6).

Während in den meisten Handlungsfeldern eine positive Einstellung der SP zur DT mit vermehrter Nutzung digitaler Ressourcen signifikant zusam-

menhing (ANHANG 23 SIGNIFIKANZTEST 24,27,29,34), galt dieser Zusammenhang nicht für Testdiagnostik (ANHANG 23 SIGNIFIKANZTEST 25,41)

TABELLE 31 HÄUFIGKEITSVERTEILUNG NUTZUNG DIGITALER RESSOURCEN IN ABHÄNGIGKEIT VON DER EINSCHÄTZUNG DER WIRKUNG DER DIGITALEN TRANSFORMATION AUF DIE SCHULPSYCHOLOGIE				
G5Q00004 Ich glaube, die digitale Transformation wird die Schulpsychologie... // G2Q00004 Wie häufig wenden Sie digitale Ressourcen in der...an?	HÄUFIGE NUTZUNG DIGITALER RESSOURCEN IN ...	GELEGENLICHE NUTZUNG DIGITALER RESSOURCEN IN....	SUMME HÄUFIGE UND GELEGENLICHE NUTZUNG DIGITALER RESSOURCEN IN...	KEINE NUTZUNG DIGITALER RESSOURCEN
G2Q00004SQ016 KOLLEGIALEN ZUSAMMENARBEIT N=184	KZSA	KZSA	KZSA	KZSA
Stillstand/Verarmung der Schulpsychologie	7%	7%	14%	2%
Bereicherung der Schulpsychologie	58%	23%	81%	3%
G2Q00004 SQ012 DIAGNOSTIK N=185	DIAGNOSTIK	DIAGNOSTIK	DIAGNOSTIK	DIAGNOSTIK
Stillstand/Verarmung der Schulpsychologie	4%	4%	8%	8%
Bereicherung der Schulpsychologie	13%	37%	50%	34%
G2Q00001SQ00001 BERATUNG N=185	BERATUNG	BERATUNG	BERATUNG	BERATUNG
Stillstand/Verarmung der Schulpsychologie	2%	10%	12%	4%
Bereicherung der Schulpsychologie	32%	48%	80%	4%
G2Q00004SQ00011 BEHANDLUNG/THERAPIE N=185	BEHANDLUNG/THERAPIE	BEHANDLUNG/THERAPIE	BEHANDLUNG/THERAPIE	BEHANDLUNG/THERAPIE
Stillstand/Verarmung der Schulpsychologie	3%	9%	12%	4%
Bereicherung der Schulpsychologie	5%	44%	49%	35%
G2Q00004SQ00003 GESUNDHEITSFÖRDERUNG N=185	GESUNDHEITSFÖRDERUNG	GESUNDHEITSFÖRDERUNG	GESUNDHEITSFÖRDERUNG	GESUNDHEITSFÖRDERUNG
Stillstand/Verarmung der Schulpsychologie	0%	8%	8%	8%
Bereicherung der Schulpsychologie	10%	43%	53%	31%
G2Q00004SQ000 EIGENE FORTBILDUNG N=185	EIGENE FORTBILDUNG	EIGENE FORTBILDUNG	EIGENE FORTBILDUNG	EIGENE FORTBILDUNG
Stillstand/Verarmung der Schulpsychologie	5%	9%	14%	2%
Bereicherung der Schulpsychologie	43%	37%	80%	4%
G2Q00004SQ0000 KOMMUNIKATION MIT ZIELGRUPPEN N=185	KOMMUNIKATION MIT ZIELGRUPPEN	KOMMUNIKATION MIT ZIELGRUPPEN	KOMMUNIKATION MIT ZIELGRUPPEN	KOMMUNIKATION MIT ZIELGRUPPEN
Stillstand/Verarmung der Schulpsychologie	6%	6%	12%	3%
Bereicherung der Schulpsychologie	50%	31%	81%	3%

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 – mit Ausnahme der Behandlung/Therapie, Gesundheitsförde-

rung und Krisenintervention (TABELLE 31). Obwohl signifikant mehr Schweizer als deutsche SP dachten, dass die DT kaum etwas in der Schulpsychologie ändert bzw. sie in einigen Gebieten ärmer werden lässt, nutzten sie signifikant mehr digitale Ressourcen in der Diagnostik als die deutschen Befragten (ANHANG 23, SIGNIFIKANZTEST 22).

Während in der **Beratung** ein statistisch signifikanter Zusammenhang zwischen der **Einstellung zur digitalen Transformation in der Schulpsychologie und der Nutzungshäufigkeit digitaler Ressourcen gefunden werden konnte** (SIGNIFIKANZTEST 24,27,29,34), **war dies in der Diagnostik nicht der Fall** (SIGNIFIKANZTEST 25, 41,44). Es konnte kein statistisch signifikanter Zusammenhang gefunden werden zwischen der Nutzung digitaler Ressourcen in der Diagnostik und

- der Erwartungshaltung gegenüber der Wirkung DT auf die Schulpsychologie (ANHANG 23 SIGNIFIKANZTEST 25),
- der Erwartungshaltung gegenüber dem Einsatz digitaler Medien in der Schulpsychologie (ANHANG 23, SIGNIFIKANZTEST 44),
- dem Erleben des zunehmenden Einsatzes digitaler Medien in der Schulpsychologie (ANHANG 23 SIGNIFIKANZTEST 41)
- Technikaffinität (ANHANG 23 SIGNIFIKANZTEST 39).

Diese Befunde legten den Schluss nahe, dass die Einstellung zur digitalen Transformation in der Diagnostik im Vergleich zur Beratung keine relevante Rolle zu spielen schien für die Nutzung digitaler Ressourcen.

Demgegenüber wurde **ein signifikanter Zusammenhang** festgestellt **zwischen dem Land des Arbeitsplatzes und der Nutzung digitaler Ressourcen in der Diagnostik** (ANHANG 23 SIGNIFIKANZTEST 14 und 40), wobei zu vermuten war, dass mehr Schweizer als deutsche und österreichische Befragte digitale Ressourcen in der Diagnostik nutzten. Ein solcher Zusammenhang wurde nicht im Handlungsfeld Beratung festgestellt.

Es erhob sich die Frage, welche Bedingungen vorlagen, so dass Schweizer SP scheinbar mehr digitalbezogen in der Diagnostik arbeiteten. Die Schweiz, die im internationalen Vergleich ([IMD World Digital Competitiveness \(WDC\) Ranking](#)) digital am besten ausgestattet war, schnitt auch in den DICOSP Ergebnissen am besten ab in Bezug auf die Ausstattung schulpsychologischer Dienste mit fachspezifischer Software und die Nutzungshäufigkeit virtueller Tests. TABELLE 32 fasst einige Eckpunkte der Bedingungen im Vergleich der vier Länder zusammen:

TABELLE 32 Bedingungen digitalbezogener Arbeit in AT, BE, CH, DE

Bedingungen digital bezogener Fachkompetenz in der Diagnostik	ITEM G2Q00003 SQ017 Kenntnis elektro nischer Tests % sehr/eher kompetent N=128	ITEM G2Q00003S Q017 Wichtigkeit DK (Kenntnis elektronischer Testverfahren) N=190	ITEM G2Q00004 SQ012 Wichtigkeit DK im Handlungsfeld Diagnostik N = 138	ITEM G6Q00003 Nutzung elektronischer Tests N=183	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%

In der **CH** schien die Ausstattung mit fachspezifischer digitaler Software am besten im Vergleich der vier Länder zu sein (TABELLE 38). Die Hälfte der Schweizer Befragten (54%) verfügte über Arbeitsplätze, die gut bis sehr gut mit fachspezifischer Software ausgestattet waren. Sie nutzten am häufigsten elektronische Tests in der Diagnostik (57%), wobei rund die Hälfte der Schweizer Befragten (46%) sich kompetent darin fühlte. Rund drei Viertel (72%) der Schweizer Befragten hielt DK in Diagnostik für wichtig) und nutzte auch digitale Ressourcen im Handlungsfeld Diagnostik (77%).

Befragte aus **BE** verfügten nicht über eine Ausstattung mit fachspezifischer digitaler Software. Trotzdem wurden elektronische Tests von einem Viertel der belgischen Befragten (25%) genutzt, die sich dafür auch kompetent fühlten (25%). 83% der belgischen Befragten hielten DK im Handlungsfeld Diagnostik für wichtig und nutzten auch digitale Ressourcen in der Diagnostik (84%).

In **DE** schien die Ausstattung mit fachspezifischer digitaler Software gering zu sein (32%) und gering genutzt zu werden. 80% nutzten nie elektronische Tests, wobei fast die Hälfte der Befragten (48%) sich kompetent fühlte, elektronische Tests zu kennen. 58% erachteten DK im Handlungsfeld Diagnostik als wichtig und 50% nutzten digitale Ressourcen in der Diagnostik.

In **AT** schien die gute Ausstattung mit fachspezifischer digitaler Software gering zu sein (23%) und die Nutzung elektronischer Tests (19%) am geringsten von allen vier Ländern, wobei gut die Hälfte der österreichischen Befragten (56%) sich dafür kompetent fühlte. 41% der österreichischen Befragten nutzten nie digitale Ressourcen im Handlungsfeld Diagnostik, während 67% DK in der Diagnostik für wichtig hielten.

Diese Befunde wurden von der Studie „Schul-Barometer“ des Instituts für Bildungsmanagement und Bildungsökonomie (IBB) der Pädagogischen Hochschule Zug (HUBER u.a 2020) zu Auswirkungen der Covid-19 Pandemie auf die Schulen in der CH, DE und AT gestützt.

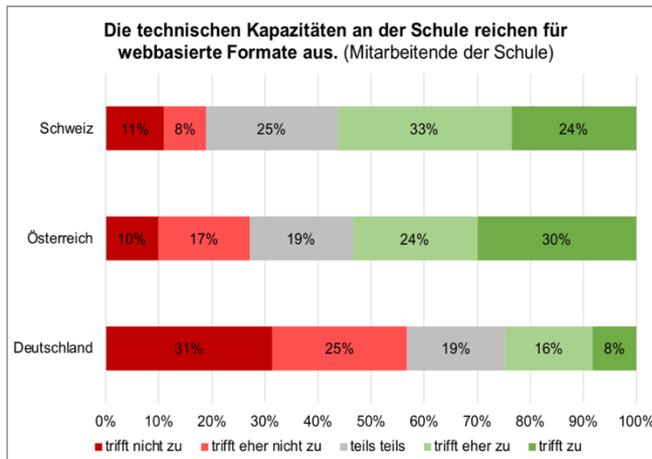


ABBILDUNG 37 Digitale Kapazitäten der Schulen für webbasierte Formate beim Lernen und Lehren
Quelle: HUBER u. a. 2020, S. 97/98

Abbildung 14: Technische Kapazitäten für webbasierte Formate nach Ländern

Wie Abbildung 37 zeigte, unterschieden sich DE und die beiden Alpenländer signifikant, was digitale Ressourcen, technische Kapazitäten und digitale Lernmöglichkeiten betraf. Laut Befragter standen in der CH signifikant mehr Ressourcen und technische Kapazitäten für digitales Lernen und Lehren bereit als in DE und AT. In der CH gaben 19% der befragten Lehrkräfte an, dass die technischen Kapazitäten ihrer Schule nicht für die Anwendung webbasierter Formate im Lernen und Lehren geeignet waren, während es in AT 27% und in DE 56% der Lehrkräfte waren.

Ein Vergleich der DiCoSP Fragebogenergebnisse für deutsche und Schweizer SP führte zu folgenden Kennzeichen:

- Die Beurteilung der Bedeutung DK zwischen Schweizer und deutschen Befragten war gleich verteilt (ANHANG 23, SIGNIFIKANZTEST 7);
- Die Kenntnis elektronischer Tests war gleich verteilt (TABELLE 32)
- Statistisch signifikant mehr Schweizer als deutsche Befragte nutzten digitale Ressourcen in der Diagnostik sowie elektronische Tests (ANHANG 23 SIGNIFIKANZTEST 14 und 40)

Es konnte ein statistisch signifikanter Zusammenhang festgestellt werden zwischen der Kenntnis elektronischer Tests und der Nutzung digitaler Ressourcen als Bestandteil einer integrierten digitalbezogenen Arbeitsweise in der Schulpsychologie (ANHANG 23 SIGNIFIKANZTEST 50). Zudem wurde ein statistisch signifikanter Zusammenhang festgestellt zwischen der Nutzung elektronischer Tests und

- der selbsteingeschätzten Kenntnis elektronischer Tests (ANHANG 23, SIGNIFIKANZTEST 15),
- der Verfügbarkeit fachspezifischer Software festgestellt (ANHANG 23 SIGNIFIKANZTEST 43). Mehr Schweizer als deutsche Befragte verfügten

über eine bessere Ausstattung mit fachspezifischer Software als deutsche (TABELLE 32).

Aufgrund dieser Befundlage war zu schlussfolgern, dass die **Kenntnis und Nutzung digitaler Ressourcen in der Diagnostik eng mit der digitalen Ausstattung schulpsychologischer Dienste zusammenhängt.**

Digitale Testinstrumente waren relativ kostenintensiv, so dass es sehr wahrscheinlich war, dass die unterschiedliche budgetäre Ausstattung schulpsychologischer Dienste eine Anschaffung dieser Ressourcen und damit auch die digitalbezogene Arbeitsweise in der Diagnostik beeinflusste. Diagnostik gehörte zu den Handlungsfeldern, in denen am meisten Befragte (41%) keine digitalen Ressourcen nutzten (Kapitel 9.3.4.1.). Ein Kommentarbeispiel aus dem DiCoSP – Fragebogen unterstützte diese Vermutung: *„Ich sehe als Herausforderung in der Nutzung digitaler Ressourcen die fehlende Bereitschaft, Haushaltsmittel seitens der Behörde für die Anschaffung inhaltlich und fachlich geeigneter Software (z.B. geeignetes Videokonferenzsystem für die Durchführung von digitalen Fortbildungen) zur Verfügung zu stellen.“*

Diese Voraussetzungen machten es erforderlich, dass in einem digitalen Kompetenzrahmen auch die Infrastruktur des Arbeitsplatzes von SP Berücksichtigung fand.

9.3.5.4.3. ZUSAMMENFASSUNG DER ERGEBNISSE ZU DIGITALER KOMPETENZ IN BERATUNG UND DIAGNOSTIK

Die Nutzung digitaler Ressourcen stand in beiden Handlungsfeldern Diagnostik und Beratung im Zusammenhang mit der Bedeutungszuschreibung DK (Wichtigkeit digitaler Kompetenz in der Beratung und in der Diagnostik, Wichtigkeit der Kenntnis elektronischer Tests). In der Beratung war die Werteorientierung und Haltung zur digitalen Transformation (Erwartung der Wirkung auf die Schulpsychologie und der Entwicklung der Nutzung digitaler Ressourcen, Einschätzung der Relevanz digitaler gegenüber herkömmlicher Arbeitsweise in der Arbeit mit Schüler:innen), die kulturell beeinflusst zu sein schien, eine wichtige Determinante des digitalen Nutzungsverhaltens. Beratung in Präsenz galt bei den meisten SP als Referenzmodell. Im Vergleich dreier Modelle digitaler Arbeitsweise gab es den meisten Zuspruch für das zweigleisige Hybridmodell, das eine online- und offline - Arbeitsweise kombiniert. Es kann als Türöffner zu einer Bereicherung der schulpsychologischen Arbeitsweise gesehen werden. Die Überwindung der Dichotomie zwischen Online- und Präsenzberatung führt zum „Blended Counseling“, dem für die Weiterentwicklung von Beratung und Therapie zentrale Bedeutung zukommt. Die Nutzung verschiedener Medien im Beratungsprozess respektiert den unterschiedlichen kommunikativen Bedarf der Klient:Innen und verbessert die Schlüsselkompetenz der „Kundenorientierung“ in der schulpsychologischen Praxis.

Bei rund einem Fünftel der Befragten zeigte sich eine Verunsicherung, wie digitalbezogene Beratungsarbeit zu beurteilen ist. Der Aspekt des Mehrwerts (Bringt eine digitale Beratung beruflich mehr als eine Beratung in Präsenz?) schien im Handlungsfeld Beratung relevanter zu sein als in der Diagnostik.

Im Handlungsfeld ‚Diagnostik‘ stellte die Verfügbarkeit digitaler Ressourcen eine wichtige Determinante des digitalen Nutzungsverhaltens dar. Dieser Befund wurde gestützt durch die UTAUT Theorie, die erleichternde Bedingungen als eine der vier Hauptdeterminanten der Nutzung von Technologie feststellte. Die Schlüsselkompetenz ‚Kreativität‘ schien eine Rolle als Türöffner zur digitalbezogenen Arbeit mit SuS in der Beratung zu spielen, während „Technikaffinität“ signifikant im Zusammenhang mit Wissensgrundlagen DK in der Diagnostik stand. Diese Ergebnisse unterstützten die Notwendigkeit, Einstellungen und Wertorientierungen, Kultur, Schlüsselkompetenzen sowie die Infrastruktur des Arbeitsplatzes von SP im DiCoSP-Rahmenplan zu berücksichtigen.

9.3.5.5. EINFLUSS DER STICHPROBENCHARAKTERISTIKA AUF DIE HALTUNG ZUR DIGITALEN TRANSFORMATION

Die Frage, welche Faktoren die Haltung der SP gegenüber der digitalen Transformation beeinflussen, hat zur Auswertung der Ergebnisse zu verschiedenen Stichprobencharakteristika geführt. Es wurden folgende Merkmale als unabhängige Variablen berücksichtigt:

- Berufserfahrung
- Land
- Stadt-Land
- Geschlecht
- Alter
- Dienstalter
- Leitungsposition-Angestellte
- Arbeitsplatz
- Größe Kollegium
- Vollzeit-Teilzeit
- Infrastruktur am Arbeitsplatz
- Kompetenz.

Es konnte kein statistisch signifikanter Zusammenhang festgestellt werden zwischen der **Haltung der SP zur DT** in Form von Einschätzung der Wichtigkeit DK (ITEM G2Q00001(SQ001)) und Erleben des zunehmenden Einsatzes von Internet und digitaler Medien in der Schulpsychologie (ITEM G5Q0000) und

- 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 – Land des Arbeitsplatzes)

Ein relevanter statistisch signifikanter Zusammenhang konnte festgestellt werden zwischen dem Erleben des zunehmenden Einsatzes digitaler Medien in der Schulpsychologie und dem **Land des Arbeitsplatzes** (ANHANG 23 SIGNIFIKANZTEST 20). In AT und in der CH schien es mehr SP als in DE zu geben, die der DT in der Schulpsychologie ambivalent oder negativ gegenüberstanden. Es konnte kein statistisch signifikanter Unterschied gefunden werden zwischen SP in AT, BE, CH, DE in Bezug auf die allgemeine Einschätzung der Wichtigkeit DK in der beruflichen Praxis (ANHANG 23 SIGNIFIKANZTEST 5). Detaillierte Information zur Auswertung kann gefunden werden in ANHANG 23, 46 „Detaillierte Ergebnisse zur Einstellung gegenüber dem zunehmenden Einsatz digitaler Medien in der Schulpsychologie und der Einschätzung der Wichtigkeit DK in der schulpsychologischen Praxis“.

9.3.5.6. EXKURS: SALUTOGENESE, RESILIENZ UND DIGITALE TRANSFORMATION IN DER SCHULPSYCHOLOGISCHEN PRAXIS

Ein digitaler Kompetenzrahmen der schulpsychologischen Praxis beinhaltet auch den Aspekt der Gesundheit am Arbeitsplatz (digitale Selbstkompetenz). Ausgehend vom Salutogenesemodell nach ANTONOVSKY (1997) führt ein stark ausgeprägtes Kohärenzgefühl dazu, dass ein Mensch unter Nutzung seiner ihm zur Verfügung stehenden Ressourcen, gesundheitsförderlich auf Anforderungen reagieren kann. Das Kohärenzgefühl besteht aus drei Komponenten: dem Gefühl der Verstehbarkeit, der Handhabbarkeit und der Sinnhaftigkeit. Mit dem Gefühl der Verstehbarkeit ist ein kognitives Verarbeitungsmuster gemeint, welches die Fähigkeit beschreibt, unbekannte Informationen als geordnet und strukturiert zu verarbeiten. Das Gefühl der Handhabbarkeit bringt die Überzeugung eines Menschen zum Ausdruck, dass Problematiken als lösbar eingestuft werden. Das Gefühl der Sinnhaftigkeit stellt die wichtigste Komponente dar, da ohne die Erfahrung der Sinnhaftigkeit und einer positiven Grundeinstellung gegenüber dem Leben, die anderen Komponenten hinfällig sind. Individuen, die ihr Leben als emotional sinnvoll empfinden, sind bereit, Anforderungen als Herausforderungen anzunehmen und Energie dafür aufzuwenden (BENGEL & LYSSENLKO 2012, S.16). Die gesunde Bewältigung der Herausforderungen der digitalen Transformation erfordern dementsprechend ein Kohärenzgefühl, das in der DICOSP Studie anhand mehrerer Fragen analysiert werden konnte (ANHANG 23, 47 ITEMS ZUR EVALUATION DER RESILIENZ VON SP IM UMGANG MIT DER DIGITALEN TRANSFORMATION IN IHREM BERUF).

Aus den Ergebnissen konnte der Schluss gezogen werden, dass die Mehrheit der Befragten über ein Kohärenzgefühl in Bezug auf die DT in der schulpsychologischen Praxis verfügte, wobei 67% der Befragten die Auswirkungen der DT auf die schulpsychologische Praxis verstanden (ITEM G2Q00003 SQ023), 72% einen Sinn in der DT sahen (ITEM G5Q00004) und 82% die

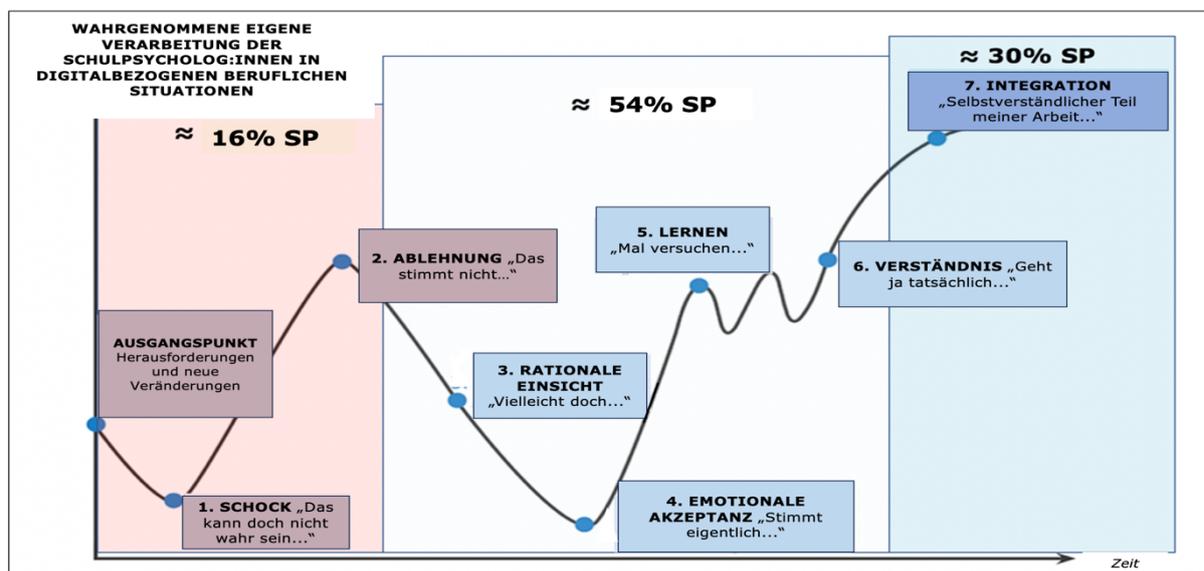
DT für handhabbar hielten (ITEM G200005 SQ005, G200005 SQ010, G200005 SQ002, G200005 SQ001). Für fast alle Befragten war die Beachtung des eigenen digitalen Wohlergehens wichtig (96%) und 87% fühlten sich kompetent, dies zu tun (Selbstkompetenz im DiCoSP Kompetenzrahmen). Dies stellte gute Voraussetzungen dar, damit SP die DT in der Schulpsychologie gesund bewältigen können.

Bei einem kleinen Prozentsatz der Befragten herrschte Skepsis in Bezug auf die Sinnhaftigkeit und Handhabbarkeit der DT:

- 16% der Befragten meinten, dass die DT keine oder negative Auswirkungen auf die SP hätte (ITEM G5Q00004) und
- 3% der Befragten sahen keinen Mehrwert in der Nutzung digitaler Ressourcen (ITEM G4Q00001) und
- 7% der Befragten hatten das Gefühl, Änderungen durch die digitale Transformation nicht handhaben zu können, (G4Q00001SQ009) weil sie sich durch die Merkmale der DT, wie Komplexität und schnelle Veränderungen, überfordert fühlten.

Während Salutogenese als bio-psycho-soziales Konzept einen umfassenden Gesundheitshintergrund vertritt, ist das Konzept der Resilienz überwiegend auf die psychische Entwicklung, wie z.B. Stressbewältigung, bezogen. Beide Konzepte sind eng miteinander verbunden. Resilienz im Beruf stellt die Fähigkeit dar, mit Veränderungen und widrigen Umständen selbstregulierend so umzugehen, dass die Handlungsfähigkeit erhalten bleibt. Den Prozess der Verarbeitung solcher Veränderungen hat STREICH (HOFMANN & LINNEWEH & STREICH 2006) in seinem 7-Phasen-Modell beschrieben (Abbildung 38). Die Ergebnisse des DiCoSP Fragebogens wurden in Beziehung gesetzt zu diesem Modell (DETAILS DER ANALYSE ZUM STREICH MODELL KÖNNEN GEFUNDEN WERDEN IM ANHANG 23, 48 DATEN ZUR ZUORDNUNG DER FRAGEBOGENERGEBNISSE ZUM STREICH 7-PHASEN-MODELL).

ABBILDUNG 38: Modell der Verarbeitung digitaler Transformation in der schulpsychologischen Praxis nach dem Modell von R. STREICH (1997)



Die hohe Wertschätzung DK von 83% Befragten, die mindestens durchschnittliche DK von 77% nach eigener Einschätzung, die Nutzung digitaler Ressourcen von 76% der Befragten, die mehrheitlich positive Haltung der Befragten zur DT und Selbstwirksamkeitsüberzeugung stellten eine **gute Voraussetzung dar, dass die Mehrheit der SP die DT in ihrem Beruf resilient bewältigen kann**. Entsprechend des STREICH Modells befanden sich ca. 16% der Befragten in der Verarbeitungsphase 1 und 2 digitaler Transformation (Schockphase, Abwehr und Ablehnung). Ca. 54% waren den Phasen 3 bis 5 zuzuordnen, in denen es vor allem um das Ausprobieren und das zunehmende Sammeln und Entwickeln neuer Information sowie um emotionale Akzeptanz ging. Beiträge aus den Experten Fokusgruppen illustrierten diese Phase:

„...meine Einstellung dazu ist der Gedanke, vielleicht muss man einfach mitreisen, um zu sehen, wo die Reise dann am Ende hinget und auch wirklich ausprobieren und 'ne gewisse Fehlertoleranz haben oder sich zugestehen, um zu wissen, wo es lang geht und was man dabei dann alles eben 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 und untergeht“

Rund 30% der Befragten waren in den letzten Phasen 6 und 7 anzusiedeln, in denen digitalbezogene Arbeit integraler Bestandteil der Berufspraxis war.

Einige empirische Ergebnisse deuteten auf kognitive Dissonanzen bei den Befragten hin, die typisch für die Stufe 3-5 waren:

- 42% der Befragten waren skeptisch gegenüber dem zunehmenden Einsatz digitaler Ressourcen in der Schulpsychologie (*Frage G5Q00001 Wie erleben Sie persönlich den zunehmenden Einsatz des Internets und digitaler Medien in der Schulpsychologie?*), aber 76% der Befragten nutzten digitale Ressourcen im Beruf
- 34% der Befragten wertschätzten DK, standen aber der Anwendung digitaler Ressourcen in ihrer beruflichen Praxis unsicher oder ablehnend gegenüberstehen.
- In fast allen Einschätzungsfragen wurde die DK häufiger als wichtig eingeschätzt als die eigene DK, z.B. zwischen 70% und 84% der Befragten fanden es wichtig,
 - kompetent in Bezug auf berufliche und rechtliche Standards zu sein, um die Qualität der eigenen Dienstleistungen sichern zu können, aber nur 38% fühlen sich darin kompetent;

- Schulen bei der Prävention von Cybermobbing helfen zu können, aber nur 44% fühlen sich darin kompetent.

Offensichtlich klaffte in wichtigen Handlungsfeldern digitalbezogener Arbeit von SP eine erhebliche Lücke zwischen Anspruch und Umsetzung, so dass die **digitalbezogene Fach- und Methodenkompetenz in Frage gestellt werden muss** (Kapitel 9.3.6.). Es war zu vermuten, dass einige Dissonanzen mit der Unsicherheit der Hälfte der Befragten (46%) verbunden waren, wie die DT in der beruflichen Praxis einzuordnen ist (*ITEM G2Q00001 und G5Q00001*). Die Diskrepanzen zwischen Einschätzung der Wichtigkeit und selbsteingeschätzter Kompetenz in den Grundlagen Wissen und Fähigkeiten warfen berufsethische und berufspraktische Fragen auf. Wie können qualitativ hochwertige Dienstleistungen der Schulpsychologie künftig garantiert werden, wenn die schulpsychologische Praxis sich – auch gerade nach den Erfahrungen mit der Covid-19 Pandemie - weiterhin digital transformiert, aber knapp die Hälfte der SP skeptisch gegenüber dem Einsatz digitaler Ressourcen sind. Die Diskrepanzen **signalisierten Handlungsbedarf** in der Schulpsychologie, um die Qualität der Dienstleistungen garantieren zu können, z.B. **in Form der Entwicklung von Leitlinien mit einer Vision zur Haltung der Schulpsychologie gegenüber der digitalen Transformation und der Gestaltung von digitaler Identität der Schulpsychologie.**

Da der kulturelle Aspekt eine Rolle zu spielen schien bei der Beurteilung der DT und bei der Nutzung digitaler Ressourcen im Beruf, wäre es sinnvoll, zuerst eine solche Vision und Leitlinien im nationalen Rahmen zu entwickeln.

9.3.5.7. ZUSAMMENFASSUNG DER HALTUNG ZUR DIGITALEN TRANSFORMATION IN DER SCHULPSYCHOLOGIE

Die Mehrheit der Befragten zeigte eine positive Haltung gegenüber der DT der schulpsychologischen Praxis und sah sich in der Lage, die digitalen Herausforderungen im Beruf meistern zu können (Wertschätzung DK von 83% der Befragten, mindestens durchschnittliche DK bei 77% nach eigener Einschätzung, berufliche Nutzung digitaler Ressourcen von 76%, 84% sahen DT als Bereicherung der Schulpsychologie, 88% waren von ihrer Selbstwirksamkeit in der digitalen Arbeitsweise überzeugt). Auf dem Hintergrund des Salutogenese – und Resilienzkonzeptes schienen die meisten Befragten über gute Voraussetzungen zu verfügen, die DT in ihrem Beruf gesund und resilient bewältigen zu können.

Es konnte allerdings bei ca. 46% der Befragten eine gewisse Unsicherheit ausgemacht werden, wie die DT in der schulpsychologischen Praxis zu beurteilen ist. 42% der Befragten standen dem zunehmenden Einsatz digitaler Ressourcen skeptisch gegenüber. Die Widersprüchlichkeit zwischen einerseits positiver Haltung und Unsicherheit bei fast der Hälfte der Befragten konnte nach dem STREICH Modell als typisches Zeichen der vier-

ten Phase gewertet werden. Dort geht es um die emotionale Auseinandersetzung mit der DT in der beruflichen Praxis begleitet von einer Reihe kognitiver Dissonanzen.

Die empirischen Ergebnisse zeigten, **dass DK zwar eine notwendige Bedingung der Nutzung digitaler Ressourcen, aber keine hinreichende Bedingung ist.** Es konnte kein statistisch signifikanter Zusammenhang gefunden werden zwischen subjektiver Einschätzung des digitalen Kompetenzniveaus und digitaler Nutzungshäufigkeit bzw. der Einschätzung der Bedeutung DK in der beruflichen Praxis.

Hingegen konnte ein statistisch signifikanter Zusammenhang zwischen Einschätzung der Wichtigkeit DK und Nutzungshäufigkeit digitaler Ressourcen festgestellt werden, sowie auch zwischen

- der Erwartungshaltung zur Wirkung der DT als Bereicherung der Schulpsychologie und der Nutzungshäufigkeit digitaler Ressourcen,
- dem Land des Arbeitsplatzes und der Nutzung digitaler Ressourcen sowie der Einstellung zur DT
- der digitalen Infrastruktur und der DK sowie dem digitalen Nutzungsverhalten.

Es war anzunehmen, dass die Einstellung zur DT eine Determinante digitalen Nutzungsverhaltens und sie kulturellen Einflüssen unterlag. Ein digitaler Kompetenzrahmen sollte aufgrund der empirischen Ergebnisse schulpsychologische Handlungsfelder und kulturelle Voraussetzungen berücksichtigen, da die Einstellung zur DT und die Nutzung digitaler Ressourcen statistisch signifikant mit dem Land des Arbeitsplatzes und dem Handlungsfeld verbunden war. Während mehr österreichische als deutsche SP skeptisch zu sein schienen, was den zunehmenden Einsatz digitaler Medien in ihrem Beruf betraf, so schienen mehr Schweizer als deutsche SP skeptisch zu sein, was eine positive Wirkung der DT auf die Schulpsychologie betraf. Mit dieser Annahme stimmte das Ergebnis überein, dass die österreichischen Befragten die größte Gruppe stellten mit 32%, die keine digitalen Ressourcen in 17 schulpsychologischen Handlungsfeldern nutzte.

In der Beratung war die Haltung zur DT eine wichtige Determinante des digitalen Nutzungsverhaltens, die kulturell beeinflusst zu sein schien. Beratung in Präsenz galt in der Praxis der meisten SP als Referenzmodell, so dass 85% der Befragten eine digitalbezogene Arbeitsweise mit Schüler:Innen für eine Notlösung hielt. Signifikanztestergebnisse legten nahe zu vermuten, dass mehr SP, die eine digitalbezogene Arbeitsweise mit SuS als Notlösung ansahen, gelegentlich oder keine digitalen Werkzeuge nutzten als SP, die einer digitalbezogenen Arbeitsweise mit SuS gegenüber aufgeschlossen waren. Es war auch anzunehmen, dass mehr SP in

AT und CH die Online-Begegnung mit Schüler:Innen als Notlösung ansehen als SP in BE und DE.

Die meisten Befragten mit 47% präferierten das zweigleisige von drei Beratungsmodellen mit einer Kombination von offline- und online- Arbeitsweisen (47%). Diese Einstellung konnte als Türöffner zum „Blended Counseling“ angesehen werden, dem für die Weiterentwicklung von Beratung und Therapie zentrale Bedeutung zukommt.

In der Diagnostik konnte ein statistisch signifikanter Zusammenhang festgestellt werden zwischen der Nutzung digitaler Ressourcen in der Testdiagnostik und der Kenntnis elektronischer Tests sowie der Ausstattung des Arbeitsplatzes mit fachspezifischer Software. Die Schweizer SP schienen über eine bessere digitale Ausstattung zu verfügen im Vergleich zu ihren Kolleg:Innen aus AT, BE und DE und sie nutzten statistisch signifikant mehr als deutsche Befragte digitale Ressourcen in der Testdiagnostik, obwohl signifikant mehr Schweizer als deutsche Befragte keine Veränderung oder eine Verarmung der Schulpsychologie durch die DT erwarteten.

Neben dem Einflussfaktor Einstellung zur DT, Kultur und digitaler Infrastruktur erwiesen sich auch Schlüsselkompetenzen (z.B. Kreativität und Technikaffinität) als wichtige Einflußgröße DK und digitalen Nutzungsverhaltens in der schulpsychologischen Praxis. So schienen mehr technikaffine Befragte als nicht-technikaffine Befragte elektronische Tests zu kennen. Es schienen mehr SP, die keine Freude an neuen Gestaltungsmöglichkeiten durch eine digitale Arbeitsweise hatten, als SP, die diese Freude empfanden, digitalbezogene Arbeit mit Schüler:Innen für eine Notlösung zu halten.

Folgende Stichprobencharakteristika schienen keinen entscheidenden Einfluss auf die Haltung der SP zur DT zu haben:

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

Diese Ergebnisse räumten mit einer Reihe allgemeiner (Vor-) urteile auf. In ihrer Haltung zur DT unterschieden sich nicht statistisch signifikant

- Ältere von jüngeren SP,
- Weibliche von männlichen SP,
- SP, die im direkten Kontakt mit SuS arbeiteten, von SP, die außerhalb von Schulen in schulpsychologischen Diensten arbeiteten;

- SP, die in ländlichen Regionen arbeiteten, von SP, die in städtischen Regionen arbeiteten.

9.3.6. DIGITALE KOMPETENZ DER SCHULPSYCHOLOG:INNEN UND DER DICOSP DIGITALE KOMPETENZRAHMEN

Um beurteilen zu können, ob der entwickelte digitale Kompetenzrahmen dem Bedarf der SP in der Praxis gerecht wird, wurden in die Auswertung Einschätzungsfragen (Wichtigkeit, Kompetenz) einbezogen, und zwar:

24 Fragen zu digitalbezogenen Kompetenzen, z.B. *Ich kann Berichte digital organisieren, speichern, wieder abrufen und versenden*

17 Fragen zu schulpsychologischen Handlungsfeldern, z.B. *Ich bin in der Diagnostik digital kompetent*

13 Fragen zu Schlüsselkompetenzen, z.B. *Ich kann bei der Bewältigung einer E-Mail-Flut gut Prioritäten setzen*

4 Fragen zur Haltung gegenüber der digitalen Transformation, z.B. *Wie erleben Sie den zunehmenden Einsatz des Internet und digitaler Medien in der Schulpsychologie?*

3 Fragen zur eigenen digitalen Kompetenzeinschätzung, z.B. *Ich helfe meinen Kolleg:innen gern bei der Lösung digitaler Probleme (Mentor)*

Datendetails sind zu finden im ANHANG 23,49 - DATENBASIS ZUR AUSWERTUNG DER GRUNDLAGEN DES DIGITALEN KOMPETENZRAHMENS.

9.3.6.1. ERGEBNISSE ZU GRUNDLAGEN DER KOMPETENZKLASSEN

Fragen der *ITEMs G2Q00003, G200005, G2Q0006* wurden nach Kompetenzklassen und KAS sowie nach Wichtigkeit und eigener Einschätzung der DK geordnet, um analysieren zu können, welche Bereiche des DiCoSP digitalen Kompetenzrahmens für SP in der Praxis relevant sind und in welchen Bereichen sie sich kompetent bzw. nicht kompetent fühlen.

9.3.6.1.1. DIGITALBEZOGENE FACH-, METHODEN-, SOZIAL- UND SELBSTKOMPETENZ

TABELLE 33 gab Auskunft darüber, für wie wichtig (eher/sehr wichtig) die Befragten Grundlagen DK in den Bereichen FMSS/KAS hielten und wie kompetent (eher/sehr kompetent) sie sich in diesen Grundlagen einschätzten.

TABELLE 33 Prozentuale Häufigkeit der Einschätzungen der Grundlagen der FMSS als wichtig und Einschätzung der eigenen Kompetenz in diesen Grundlagen (ITEM G2Q00003, G2Q00005, G2Q00006)

ITEM Digitalbezogene Kompetenzklassen in der schulpsychologischen Praxis DK N=181	%= Wichtig (sehr/eher wichtig)	%= Kompetent (eher nicht/überhaupt nicht kompetent)	% Differenz
Digitalbezogene Fachkompetenz			
Wissen	79%	49%	30%
Fähigkeiten/Fertigkeiten	76%	54%	22%
Einstellungen	86%	76%	10%
Durchschnitt FK	80%	60%	20%
Digitalbezogene Methodenkompetenz			
Wissen	82%	49%	33%
Fähigkeiten/Fertigkeiten	63%	49%	16%
Einstellungen	74%	68%	6%
Durchschnitt MK	73%	55%	18%
Digitalbezogene Sozialkompetenz			
Wissen	71%	28%	43%
Fähigkeiten/Fertigkeiten	82%	71%	11%
Einstellungen	77%	56%	21%
Durchschnitt SOK	77%	52%	25%
Digitalbezogene Selbstkompetenz			
Wissen			
Fähigkeiten/Fertigkeiten	89%	79%	10%
Einstellungen	92%	88%	4%
Durchschnitt SK	90%	83%	7%
Durchschnitt Total	80%	62%	18%

Die Digitalen Kompetenzklassen wurden von mindestens 73% der Befragten als wichtig erachtet, wobei am häufigsten „Fachkompetenz“ und „Selbstkompetenz“ mit 80% als wichtig erachtet wurde. Fast alle Grundlagen DK wurden von mindestens 71% der Befragten als wichtig angesehen. Lediglich die Grundlagen „Fähigkeiten und Fertigkeiten der digitalen Methodenkompetenz“ hielten weniger Befragte (63%) für wichtig. Im Vergleich der KAS - Typologie hielten 77% der Befragten im Durchschnitt die Kategorie „Wissen“ und „Fähigkeiten und Fertigkeiten“ sowie 82% „Einstellungen“ für wichtig (TABELLE 33).

Aufgrund dieser Ergebnisse kann der Schluss gezogen werden, dass die Mehrheit der Befragten die grundlegende Struktur des DiCoSP digitalen Kompetenzrahmens für relevant in der schulpsychologischen Praxis hielten.

Die Einschätzung der eigenen Kompetenz wies größere Unterschiede auf. Die meisten Befragten mit 83% hielten sich für kompetent in den Grundlagen der digitalen „Selbstkompetenz“,

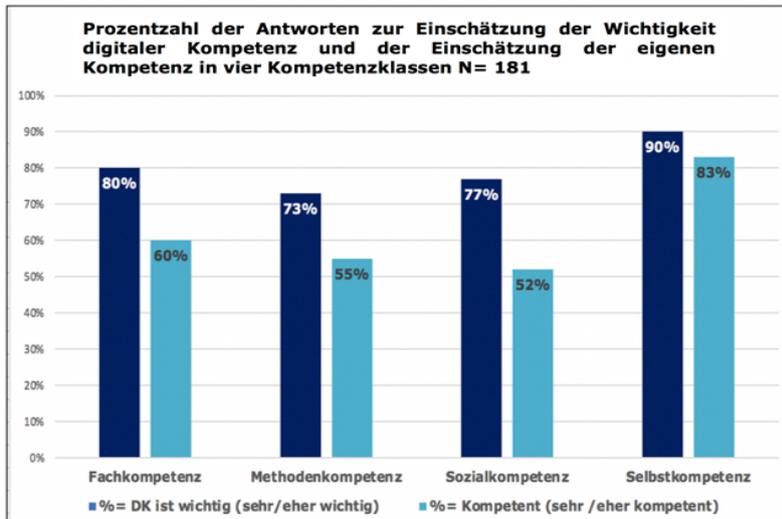


ABBILDUNG 39: *Einschätzung der Wichtigkeit digitaler Kompetenz und der eigenen Kompetenz in vier Kompetenzklassen*

während sich rund die Hälfte der Befragten für kompetent in den anderen drei Kompetenzklassen hielt. Im Vergleich der KAS – Typologie fühlten sich im Durchschnitt 63% der

Befragten kompetent in den Grundlagen „Fähigkeiten/Fertigkeiten“ und 72% in den „Einstellungen“, während sich im Durchschnitt rund 42% kompetent in den „Wissensgrundlagen“ der drei Kompetenzklassen FMS fühlten.

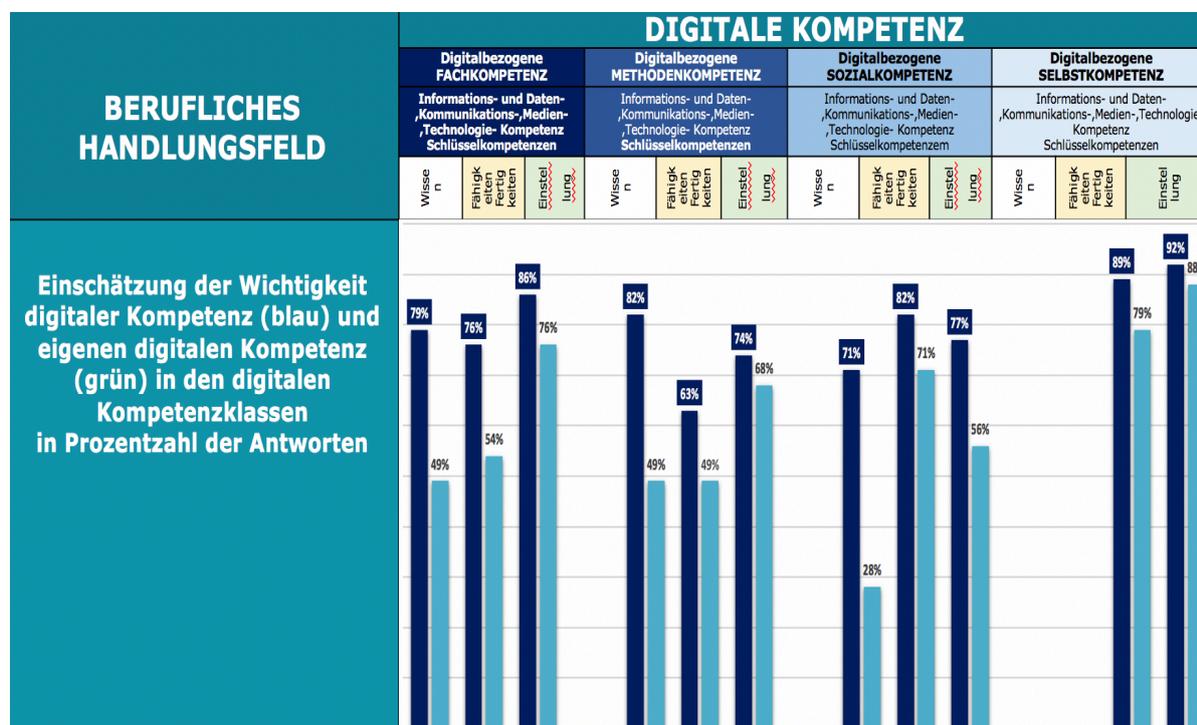
Die meisten TN fühlten sich kompetent in den Einstellungsgrundlagen und in den Fähigkeiten und Fertigkeiten der digitalen Selbstkompetenz, die vor allem Schlüsselkompetenzen betrafen, wie *„Ich bin überzeugt, dass ich digitale Ressourcen wirksam in meinem Beruf anwenden kann.“* und *„Ich kann mich selbst gut organisieren angesichts steigender Flexibilität bei Arbeitszeiten und Arbeitsplätzen.“*

Die wenigsten TN fühlten sich kompetent in den Wissensgrundlagen der Kompetenzklassen FMS (42% im Durchschnitt) und Fähigkeiten und Fertigkeiten der Methodenkompetenz (49%), die DK betraf, wie *„Ich kenne technische Lösungen, um die Vertraulichkeit in der digitalen Beratung zu schützen.“* oder *„Ich kenne professionelle und rechtliche Standards, um die Qualität meiner digitalen Dienstleistungen gewährleisten zu können.“* Oder *„Ich kenne mich mit digitalen Urheberrechten und Lizenzen aus.“*

Beim Vergleich der Häufigkeitsverteilung fand sich die größte Diskrepanz bei der Sozialkompetenz mit 25% Abweichung. In allen vier Kompetenzklassen schätzten die SP sich selbst seltener als kompetent ein als sie die Kompetenzklassen für wichtig erachteten.

Mithilfe des DiCoSP digitalen Kompetenzrahmens konnte visualisiert werden, wie häufig die Befragten DK als wichtig und ihre eigene DK einschätzten in den vier Kompetenzklassen kategorisiert nach KAS (Abbildung 40).

ABBILDUNG 40: DiCoSP Kompetenzrahmen mit prozentualer Häufigkeitsverteilung der Einschätzung der Wichtigkeit DK und der eingeschätzten eigenen DK



Aufgrund dieser Häufigkeitsverteilung konnte geschlussfolgert werden, dass mehr Kompetenzerwerb in den Wissensgrundlagen DK die Qualität digitalbezogener Dienstleistungen der SP verbessern könnte, zumal die Wissensgrundlagen DK im Durchschnitt von 77% der Befragten als wichtig angesehen wurden. Ein Fragezeichen ergab sich für den weiteren Erwerb von Fähigkeiten und Fertigkeiten der digitalen Methodenkompetenz, die 63% der Befragten für wichtig hielten und rund die Hälfte sich darin kompetent fühlte. Fachlich-methodische Kompetenz ist allerdings 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 (DGOB) 2018). Deshalb sollte im folgenden Kapitel genauer auf Methodenkompetenz eingegangen werden.

9.3.6.1.2. DIGITALBEZOGENE METHODENKOMPETENZ

Die DiCoSP Studie verstand digitalbezogene Methodenkompetenz als eine Disposition, selbstorganisiert, kreativ, kritisch, verantwortungsbewusst und zielgerichtet innerhalb einer Organisationsstruktur auf der Grundlage schulpsychologischer Ressourcen – einem Gefüge von Persönlichkeitsmerkmalen, schulpsychologischem Wissen, Können und Einstellungen- in beruflichen digitalbezogenen Situationen mit methodischen Anforderungen handeln zu können, dabei den Arbeitsprozess zu strukturieren und

digitale Lösungsstrategien selbständig, sachgerecht und situationsangemessen auszuwählen, anzuwenden, zu bewerten sowie Methoden weiterzuentwickeln.

Ein Beispiel aus dem DiCoSP digitalen Kompetenzrahmen zeigte, welche **Fähigkeiten und Fertigkeiten der digitalbezogenen Methodenkompetenz im Handlungsfeld Diagnostik** dazugehören können (Überblick zum gesamten digitalen Kompetenzrahmen im ANHANG 13):

TK = Technologische Kompetenz; IDK = Informations- und Datenkompetenz; MK = Medienkompetenz; KK = Kommunikationskompetenz

LEBENSLANGES LERNEN, FORT- UND WEITERBILDUNG	<p>SP nutzen digitale Ressourcen (digitale Lernformate, wissenschaftliche blogs, Erklärvideos, digitale berufliche Netzwerke, Fernunterricht, digitale persönliche Lernnetzwerke, Communities of Practice...),</p> <ul style="list-style-type: none"> o um ihr Wissen zu aktuellen schulpsychologischen Themen und Forschungsergebnissen zu aktualisieren o um ihre digitale Kompetenz zu aktualisieren TK
BERUFLICHE ZUSAMMENARBEIT/NETZWERKEN	<p>SP nutzen digitale Ressourcen zur beruflichen Interaktion und Zusammenarbeit TK</p> <p>SP können seriöse professionelle Information digital recherchieren, finden, aufrufen, navigieren zwischen, filtern, interpretieren, organisieren, verarbeiten, speichern, abrufen, weiterleiten, um gesetzte Ziele im eigenen digitalen Kompetenzerwerb und Wissenserwerb zu erreichen IDK</p>

TABELLE 34 stellte dar, mithilfe welcher ITEMS Methodenkompetenz im DiCoSP Fragebogen erhoben wurde und die Wichtigkeit dieser Fähigkeit in ihrer beruflichen Praxis sowie die eigene Kompetenz eingeschätzt wurden.

TABELLE 34 Prozentuale Häufigkeitsverteilung der Antworten auf ITEMS zur Messung der Methodenkompetenz in Bezug auf Wichtigkeit der Kompetenz in der Praxis und in Bezug auf selbsteingeschätzte Kompetenz

METHODENKOMPETENZ WISSEN N=181v	GRUNDLAGEN	% WICHTIG	% KOMPETENT
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%
		82%	49%
METHODENKOMPETENZ FÄHIGKEITEN/ FERTIGKEITEN N=181v	GRUNDLAGEN	% WICHTIG	% KOMPETENT
G2Q00003 SQ024	Ich kann meine 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,	76%	70%

G2Q00003 SQ011	Foto, Blog) gestalten und präsentieren, z.B. Anleitungen für Eltern zum Umgang mit schulischem Lockdown 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%
		63%	49%
METHODENKOMPETENZ MK GRUNDLAGEN EINSTELLUNGEN N=181v		% WICHTIG	% KOMPETENT
G2Q00005 SQ012	Ich bemühe mich, online aufgetretene Schwierigkeiten zu analysieren, eine Verbesserung zu finden und diese das nächste Mal auszuprobieren	83%	80%
G2Q00005 SQ011	Ich beschäftige mich gern mit technischen Geräten	66%	57%
		74%	68%

Programmieren ist eine fortgeschrittene digitalbezogene Fähigkeit (CARRETERO et al. 2017, S.35), die nicht zu den digitalen Basisfähigkeiten gehört. Item G2Q00003 SQ011 erlaubte deshalb einen Blick darauf, wie fortgeschrittene DK von SP beurteilt wird. TABELLE 35 stellt die Ergebnisse der Befragung dar:

ITEM G2Q00003 SQ011 Ich kann einfache Programme schreiben, um meine Büroarbeit zu erleichtern N=181			
Antwort	Prozent	Antwort	Prozent
Überhaupt nicht wichtig (AO01)	33%	Überhaupt nicht kompetent (AO01)	63%
Eher nicht wichtig (AO02)	48%	Eher nicht kompetent (AO02)	27%
Eher wichtig (AO03)	16%	Eher kompetent (AO03)	8%
Sehr wichtig (AO04)	3 %	Sehr kompetent (AO04)	2%
Σ	100%	Σ	100%

TABELLE 35 Prozentuale Antworthäufigkeiten zu ITEM G2Q00003 SQ011 Ich kann einfache Programme schreiben, um meine Büroarbeit zu erleichtern

Während 19% der befragten SP die Fähigkeit, einfache Programme für administrative Zwecke schreiben zu können, für wichtig in der schulpsychologischen Praxis erachteten, verfügten 10% der Befragten über diese Fähigkeit. Dieses Ergebnis bot Anlass zu der Vermutung, dass fortgeschrittene digitale Methodenkompetenz eher von geringer Relevanz in der schulpsychologischen Praxis und bei SP eher gering ausgeprägt war.

Die Befragten wurden weiterhin gebeten, die Aussage G2Q00003 SQ013 „Ich kenne technische Lösungen, um die Vertraulichkeit in der digitalen Beratung zu schützen“ nach Wichtigkeit dieser Fähigkeit für die Praxis und nach eigener Kompetenz einzuschätzen (TABELLE 36).

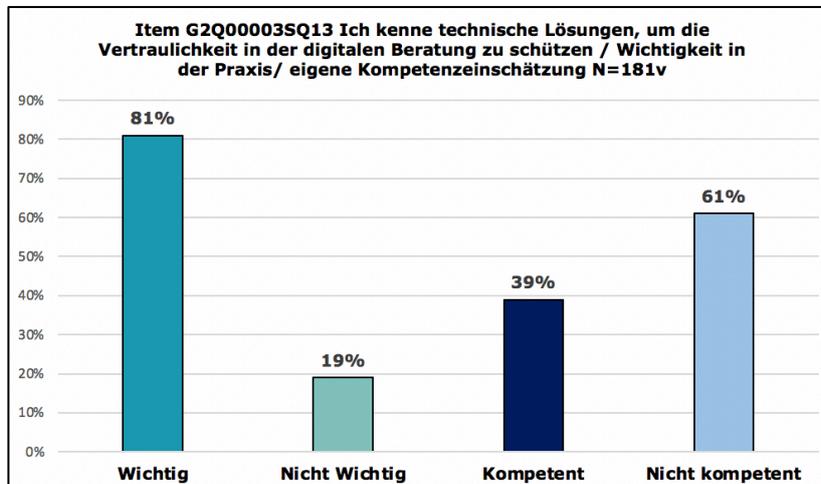


TABELLE 36

Häufigkeitsverteilung der Antworten auf ITEM G2Q00003SQ013 zur Einschätzung der Wichtigkeit technischer Lösungen zum Schutz der Vertraulichkeit in digitaler Beratung und der eigenen Kompetenz darin

Im DICOSP Rahmenwerk betraf diese Frage die Wissensgrundlage der digitalen Methodenkompetenz/Technologischen Kompetenz. 81% der Befragten hielten es für wichtig, technische Lösungen zu kennen, um die Vertraulichkeit in der digitalen Beratung schützen zu können. 39% der Befragten fühlten sich darin kompetent, obwohl 92% digitale Ressourcen in der Beratung nutzten (ITEM G2Q00004SQ001).

Diese hohe Diskrepanz von 42% gab 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 den SP und den technisch Verantwortlichen in Beratungssituationen geregelt? Neben der kognitiven Dissonanz zwischen einerseits Wertschätzung DK und andererseits Skepsis gegenüber der Anwendung digitaler Ressourcen in der Praxis, handelte es sich hier um eine weitere Dissonanz berufsethischer Standards zwischen Wertschätzung DK in Beratungssituationen und kompetenter Umsetzung in die berufliche Praxis. Angesichts der hohen Bedeutung des Schutzes der Privatsphäre der Klienten, der Schweigepflicht, der Vertraulichkeit in der psychologischen Praxis war die vergleichsweise geringere Wertschätzung und DK nicht trivial, sondern erforderte eine Klärung für die Schulpsychologie als Profession, wie eine Balance zwischen Ethik und Technik ausgelotet werden kann (STIFEL u.a. 2020, SONG u.a. 2020). Die Lösung einer solchen Dilemmasituation sollte Gegenstand von Leitlinien digitalbezogener schulpsychologischer Praxis sein, um SP Rechtssicherheit an ihrem Arbeitsplatz geben zu können. Das ist wohl eine der herausforderndsten Aufgaben für die Zukunft, weil die europäische und nationale Datenschutzgesetzgebung – sicher aus guten Gründen – neben einer Reihe gesetzlicher Regelungen (Patientenrechte, Telekommunikationsgesetz, Telemediengesetz...) eine

große Hürde für digitale Zusammenarbeit im Bildungs- und Gesundheitsbereich darstellt. Diese Hürde kann nur durch intensiven kollektiven Austausch und koordinierte Zusammenarbeit von multidisziplinären und multiprofessionellen Beteiligten überwunden werden.

Eine Studie zur DK von Psychologiestudent:Innen in Freiburg (SAILER 2021) gelangte zu ähnlichen Ergebnissen, was die Methoden- bzw. Technologische Kompetenz betraf. Es wurden große Unterschiede festgestellt zwischen Studierenden der Technischen Fakultät und der Verhaltenswissenschaften, zu denen auch der Fachbereich Psychologie zählte, im Bereich „Lösung komplexer Situationen durch das Einsetzen digitaler Tools“ und beim „Schutz der Privatsphäre in komplexen digitalen Umgebungen“. Studierende der Verhaltenswissenschaften fühlten sich in beiden Bereich erheblich weniger kompetent als Studierende der Technischen Fakultät (STEMMANN 2016).

Auch das GEPEDU Kompetenzprofil der SP kam zu einem im Vergleich zur Referenzgruppe leicht unterdurchschnittlichen Ergebnis bei der Selbsteinschätzung der SP im Bereich „technische Probleme lösen“ (41,6% vs. 48,9%). Es erhob sich die also Frage, woran es lag, dass digital-technische Methodenkompetenz kein attraktives Thema für SP zu sein schien.

Das Ergebnis einer eingeschränkten digitalen Methodenkompetenz der SP korrespondierte mit dem Ergebnis der DICOSP - Befragung zu Schlüssel-fähigkeiten des 21. Jahrhunderts. ITEM G2Q00005 „Beurteilen Sie bitte, wie wichtig die folgenden Fähigkeiten Ihrer Ansicht nach für eine digitale Arbeitsweise in der Praxis der SP sind (überhaupt nicht wichtig bis sehr wichtig) und ob diese Fähigkeiten auf Ihre eigene Praxis zutreffen (ja/nein) erfragte die Einschätzung von 13 Schlüsselkompetenzen in der schulpsychologischen Praxis, einschließlich der Einstellung ‚Technikaffinität‘ als möglichem Einflussfaktor auf digitales Nutzungsverhalten (TABELLE 37).

TABELLE 37 Fragebogenitems zugeordnet zu Schlüsselkompetenzen und Prozentuale Häufigkeitsverteilung der Antworten auf ITEMS zur Einschätzung der Wichtigkeit und der eigenen Kompetenz bei Schlüsselkompetenzen

SCHLÜSSELKOMPETENZEN				
ITEM	Frageninhalt	Wichtig %	Kompetent=%	Kompetenzgrundlagen
G2000 05 SQ001	Ich bin bereit, mich aktiv auf Veränderungen einzulassen (z.B. einen Online-Kalender für Gesprächstermine anzubieten)	89%	82%	Offenheit für Veränderungen
G2000 05 SQ002	Ich kann mit Komplexität umgehen, indem ich z.B. abwechseln synchron/asynchron oder online/offline arbeite	89%	85%	Belastbarkeit, Bewältigung von Komplexität
G2000 05	Ich kann Unsicherheiten aushalten und mit Risiken	89%	83%	Umgang mit Ambiguität

SQ003	umgehen, indem ich z.B. auch mal eine Online-Beratung durchführe, ohne technisch alles im Griff zu haben			
G2000 05 SQ004	Ich kann bei der Bewältigung einer E-Mail-Flut gut Prioritäten setzen	98%	90%	Setzen von Prioritäten
G2000 05 SQ005	Ich kann mich selbst gut organisieren angesichts steigender Flexibilität bei Arbeitszeiten und Arbeitsplätzen	98%	93%	Selbstorganisation
G2000 05 SQ006	Es gelingt mir auch in der digitalen Kommunikation, eine persönliche Beziehung aufzubauen	97%	94%	Beziehungsfähigkeit
G2000 05 SQ007	Ich lerne gern Neues hinzu	98%	96%	Lernbereitschaft
G2000 05 SQ008	Ich kann agil denken, indem ich z.B. meinem Arbeitgeber Vorschläge unterbreite, wie das Dienstleistungsangebot digital verbessert werden kann	73%	59%	Agilität
G2000 05 SQ009	Während des Schullockdowns habe ich trotz vieler Bedenken die Verantwortung für eine digitale Arbeitsweise übernommen	93%	88%	Eigenverantwortung
G2000 05 SQ010	Ich bin überzeugt, dass ich digitale Ressourcen wirksam in meinem Beruf anwenden kann	89%	88%	Selbstwirksamkeitsüberzeugung
G2000 05 SQ011	Ich beschäftige mich gern mit technischen Geräten	66%	57%	Technikaffinität
G2000 05 SQ012	Ich bemühe mich, online aufgetretene Schwierigkeiten zu analysieren, eine Verbesserung zu finden und diese das nächste Mal aus-zuprobieren	83%	80%	Ergebnisorientiertes, planvolles Handeln
G2000 05 SQ013	Ich spreche konstruktiv Probleme und Konflikte in meinem Arbeitsumfeld in Bezug auf digitale Arbeitsweisen an	83%	79%	Konfliktfähigkeit
G2000 003 SQ14	Ich achte auf mein digitales Wohlbefinden, indem ich z.B. Grenzen zwischen Freizeit und Arbeit ziehe	96%	87%	Wohlergehen
Mittelwert		88%	83%	

Obwohl im Durchschnitt 83% der Befragten über Grundlagen der Schlüsselkompetenzen zu verfügen meinten, und 88% sie im Durchschnitt für wichtig in ihrer Praxis erachteten, war die Einstellung „technische Affinität“ Schlusslicht der Einschätzung mit 66% der Befragten, die sie für wichtig in ihrer Praxis hielten, und 57%, die meinten, über technische Affinität zu verfügen.

Sozialpädagogischen Fachkräften wurde eine pauschale Technikdistanz als erklärende Ursache (STEFFENS 2009) für ihre Haltung mit einem Primat der Präsenzberatung zugeschrieben. Es lag also nahe zu vermuten, dass das

geringe Interesse der SP an fortgeschrittener DK und methodologischen Fähigkeiten/Fertigkeiten mit einer geringen Technikaffinität der Berufsgruppe zusammenhängen könnte.

Die Anwendung elektronischer Tests wurde als methodologische Fähigkeit angesehen. Es konnte ein statistisch signifikanter Zusammenhang gefunden werden zwischen Technikaffinität (Items G2Q00005SQ11) und Kenntnis elektronischer Tests (ITEM G2Q00003SQ017). Aufgrund der Ergebnisse konnte angenommen werden, dass mehr SP mit Technikaffinität über Kenntnis elektronischer Testverfahren verfügten als SP ohne Technikaffinität. Technikaffinität schien aber aufgrund statistisch nicht signifikanter Ergebnisse keinen Einfluss auf die Nutzung digitaler Ressourcen zu haben (ANHANG 23 SIGNIFIKANZTEST 39) und schien auch in keinem Zusammenhang zur Haltung gegenüber DT zu stehen (ANHANG 23, SIGNIFIKANZTEST 37). Dieses Ergebnis korrespondierte wiederum mit der bereits festgestellten Dissonanz zwischen hoher Wertschätzung DK, aber Skepsis gegenüber dem zunehmenden Einsatz digitaler Ressourcen in der Praxis bei 34% der Befragten. Daraus war auch zu schließen, dass fortgeschrittene digital-methodologische Fähigkeiten und Fertigkeiten von anderen Faktoren beeinflusst werden als von technischer Affinität.

Die Schlüsselkompetenz „Kundenorientierung“ spielte eine besondere Rolle für die digitale Methodenkompetenz. ITEM G2Q00003 SQ015 „Ich kann assistive Ressourcen anwenden, um die digitale Teilnahme von Schüler:innen mit Beeinträchtigungen zu ermöglichen“ forderte die Befragten auf, die Wichtigkeit dieser Fähigkeit in ihrer Praxis sowie ihre eigene digitale Fähigkeit darin einzuschätzen. Während 66% der DICOSP Befragten sich für kompetent hielten, die digitalen Bedürfnisse der Jugendlichen in ihrer beruflichen Praxis zu berücksichtigen (ITEM G2Q00003 SQ018), fühlten sich nur 15% kompetent, assistive digitale Ressourcen für Kinder und Jugendliche mit Beeinträchtigungen anzuwenden, während 54% diese Fähigkeit als wichtig empfanden.

Im Rahmen des Ausbaus inklusiver Bildung und der kinderrechtsbasierten schulpsychologischen Praxis ist die Frage des digitalen Zugangs beeinträchtigter Kinder und Jugendlicher nicht zu vernachlässigen. Der Europarat mahnte 2019 an (LUNDY et al. 2019, S.19):

- Gesundheitsfachleute sollten sich mit Kindern mit Behinderungen beraten, um Möglichkeiten für den Einsatz digitaler Technologie zu erkunden, um Barrieren zu beseitigen und den Zugang zu Diensten für Kinder mit unterschiedlichen Behinderungen zu verbessern;
- Gesundheitswebseiten in Formaten zur Verfügung stellen, die für Kinder mit allen Behinderungen zugänglich sind;
- Kinder mit Behinderungen umfassend über die Verfügbarkeit von Online-Gesundheitsinformationen in Kenntnis setzen.

Für SP implizierten diese Aufforderungen u.a., dass die Webseiten schulpsychologischer Dienste barrierefrei gestaltet werden sollten entsprechend der [EU - Richtlinie 2016/2102](#) über den barrierefreien Zugang zu Webseiten und mobilen Anwendungen öffentlicher Stellen. Das geschah bei schulpsychologischen Diensten bislang noch selten (Beispiel [schulpsychologischer Dienst Schleswig-Holstein](#)) und steckte noch in einer anfänglichen Entwicklung ([Webinarangebot für SP in UK](#)).

Es konnte davon ausgegangen werden, dass SP digitale methodologische **Fähigkeiten und Fertigkeiten der digitalbezogenen Methodenkompetenz** am wenigsten als wichtige Grundlage DK ansahen, und sie sich darin auch am wenigsten als kompetent erachteten verglichen mit anderen Grundlagen DK. Nur in Bezug auf Wissensgrundlagen schien digitale Methodenkompetenz signifikant mit technischer Affinität zusammenzuhängen.

9.3.6.1.3. DIGITALBEZOGENE SELBSTKOMPETENZ

Der ethische [MetaCode von EFPA](#) sah vor (3.4.1.), dass Psycholog:Innen sich integer verhalten, indem sie im Hinblick auf persönliche und berufliche Grenzen zur Selbstreflexion und Offenheit verpflichtet waren. 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 und für eine angemessene technische Ausstattung**. Hinsichtlich der Finanzierung und Zuständigkeit von Beratung mittels Elektronischer Medien bedarf es aber auch einer Bearbeitung auf der Verbandsebene und der politischen Ebene.“* (WENZEL 2015, S.48)

Mithilfe des Items „G2Q00003 SQ016 Ich reflektiere meine eigene digitale Praxis selbstkritisch und entwickle sie aktiv weiter“ wurde die **medienreflexive Selbstkompetenz** der SP angesprochen, wobei diese Fähigkeit in Bezug auf die Wichtigkeit in der schulpsychologischen Praxis und in Bezug auf die eigene Kompetenz eingeschätzt werden sollte. Im DICOSP Kompetenzrahmen ordnete sich diese Einstellung als eine Grundlage der Selbstkompetenz ein. Während 81% der Befragten es für wichtig hielten, die eigene digitale Praxis zu reflektieren und weiterzuentwickeln, hielten sich 56% dazu in der Lage. Wenn sich fast die Hälfte der Befragten nicht für kompetent hält, ihre digitalbezogene Arbeitsweise kritisch zu reflektieren und weiterzuentwickeln, so bestätigte das angesichts der berufsethischen

Verpflichtung WENZELS Schlussfolgerung, dass **medienreflexive Fachkompetenz auch für SP in der Praxis noch eine große Herausforderung ist.**

9.3.6.1.3.1. AGILE DENKWEISE

Nach dem Kompetenzrad von NORTH (NORTH u.a. 2005) stellten ‚Veränderungsbereitschaft‘ und ‚Agilität‘ wichtige digitale soziale und persönliche Fähigkeiten dar. Unter ‚Veränderungsbereitschaft/-fähigkeit‘ wurde folgendes Wissen und folgende Fähigkeiten/Fertigkeiten und Einstellungen verstanden:

- Suche und Finden neuer Wege und Bereitschaft zu Innovationen
- Erkennen von Veränderungsbedarf
- Hohe Veränderungsbereitschaft
- Verfolgen von Chancen, die in Veränderung und Wandel liegen
- Positive Aufnahme und Vorantreiben neuer Entwicklungen
- Lernbereitschaft/ -vermögen
- Kreativität.

Zur ‚Agilität‘ gehörten Fähigkeiten, wie

- Schnelles Einstellen auf veränderte Situationen und Rahmenbedingungen
- Schnelle Entwicklung zielführender Lösungen in Problemsituationen.

‚Agilität‘ spielte eine wichtige Rolle im Rahmen digital kompetenter Organisationen (HOFERT 2018, DWECK 2007). Eine resiliente Organisation kann mit Schocks und Störungen, wie die der DT, selbstregulierend umgehen, indem eine Balance zwischen den Elementen Robustheit, Agilität und Stabilität hergestellt wird (WÜTHRICH 2015).

Ein Ergebnis des GEPEDU- ‚Durchschnittsprofils SP‘ zeigte für das ITEM „Engagement und Arbeitshaltung – Agilität & Veränderungsbereitschaft“ einen leicht unterdurchschnittlichen Wert von 67,1% für die SP verglichen mit der Gruppe der akademisch gebildeten Arbeitnehmerschaft mit 72%.

Im DICOSP Fragebogen wurde ‚Agilität‘ und ‚Veränderungsbereitschaft‘ in folgenden zwei Fragen erhoben, die jeweils nach Wichtigkeit der Kompetenz und Vorhandensein eigener Kompetenz ja/nein eingeschätzt werden wurden: *G200005 SQ001 Ich bin bereit, mich aktiv auf Veränderungen einzulassen (z.B. einen Online-Kalender für Gesprächstermine anzubieten) und G200005 SQ008 Ich kann agil denken, indem ich z.B. meinem Arbeitgeber Vorschläge unterbreite, wie das Dienstleistungsangebot digital verbessert werden kann – Trifft diese Fähigkeit auf Ihre eigene Praxis zu? (TABELLE 38)*

TABELLE 38 *Antworthäufigkeiten auf ITEMS G2Q00005 SQ001 und SQ008 zur Agilität und Veränderungsbereitschaft*

ITEM G2Q00005SQ001 Wie wichtig ist es, bereit zu sein, sich aktiv auf Veränderungen einzulassen (z.B. einen Online-Kalender für Gesprächstermine anzubieten)? N = 181	
Response	%
Wichtig	89%
Nicht wichtig	11%
Σ	100%

ITEM G2Q00005SQ001 Sind Sie bereit sich aktiv auf Veränderungen einzulassen (z.B. einen Online-Kalender für Gesprächstermine anzubieten)? N = 181	
Response	%
Ja	82%
Nein	18%
Σ	100%

ITEM G2Q00005SQ008 Wie wichtig ist es, agil denken zu können, indem Sie z.B. Ihrem Arbeitgeber Vorschläge unterbreiten, wie das Dienstleistungsangebot digital verbessert werden kann? N = 181	
Response	%
Wichtig	73%
Nicht wichtig	27%
Σ	100%

ITEM	
Response	%
Ja	59%
Nein	41%
Σ	100%

Die Mehrheit der Befragten gab an, über die meisten erhobenen Kenntnisse, Fähigkeiten und Einstellungen der digitalen Sozial- und Selbstkompetenz (ITEM G200005) zu verfügen und sie für wichtig zu halten, wie z.B. Veränderungsbereitschaft (89% finden sie wichtig, 82% verfügen über sie), so gab es – wie bereits erwähnt- im Vergleich deutlich weniger Befragte, die ein agiles Mindset für wichtig hielten (73%) und auch schätzten, darüber zu verfügen (59%) (TABELLE 38). Wenn rund 40% der Befragten nicht über die Fähigkeit eines agilen Mindsets zu verfügen meinten, so konnte dies ein Grund für eine eher reaktive Haltung zur DT gewesen sein, wie das Antwortmuster auf die Frage nach den treibenden Faktoren der digitalen Transformation widerspiegelte (TABELLE 29).

Als treibende Faktoren für die DT in der Schulpsychologie (TABELLE 35) schätzten die Befragten folgende ein:

- 91%** der Befragten sahen in der **Covid-19-Pandemie den größten Motor** digitaler Transformation in der schulpsychologischen Praxis;
- 63%** der Befragten erwähnten die **Erleichterung der Kommunikation und Zusammenarbeit** (fachlicher Austausch, Einsparung von Fahrzeiten und -kosten..);
- 50%** der Befragten sahen in der **Einsicht, dass Schülerinnen und Schülern leichter über digitale Medien zu erreichen** waren, einen Motor;
- 43%** sahen in einer **verbesserten digitalen Infrastruktur** einen treibenden Faktor.

Zwei Drittel der Antworten bezogen sich auf eine eher reaktive als aktiv-kreative Haltung gegenüber der DT. Zurückhaltende Agilität konnte eine Folge arbeitsrechtlicher Unsicherheit bei digitalbezogener Berufstätigkeit

sein oder ein Merkmal der Berufsgruppe der Psychologie, da der Deutsche Wissenschaftsrat kritisch anmerkte zur Entwicklung im Fachbereich Psychologie:

„Darüber hinaus hat der Wissenschaftsrat beobachtet, dass die Psychologie Alltagsphänomene – zum Beispiel Effekte einer mehr oder weniger extensiven Nutzung von digitalen Technologien auf soziales Verhalten und Erleben – erst spät aufgreift und eher zögerlich zum Gegenstand ihrer Forschung macht.“ (WISSENSCHAFTSRAT 2018, S.82)

SP wiesen angesichts der Covid-19-Pandemie selbst auf die Bedeutung eines agilen Mindsets 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)

9.2.6.1.3.2. SELBSTWIRKSAMKEIT

Die BIDT-Studie (LÜHR u.a. 2020) untersuchte die Frage, wie Menschen mit den Herausforderungen der DT umgehen. Die Ergebnisse zeigten, dass das Erleben der DT mit Furcht, Hoffnung oder Optimismus im Wesentlichen davon abhängt, wie die Wirkung der eigenen beruflichen Handlungsfähigkeit beurteilt wird und wie Handlungsergebnisse erlebt werden (Wahrnehmung der eigenen Selbstwirksamkeit). Befragt nach dem Erleben der eigenen Selbstwirksamkeit stimmten **89% der Befragten** zu, dass das **Erleben der Selbstwirksamkeit bei einer digitalen Arbeitsweise wichtig** ist und **86% erlebten sich als selbstwirksam** (G200005 SQ010 Ich bin überzeugt, dass ich digitale Ressourcen wirksam in meinem Beruf anwenden kann – Beurteilen Sie bitte, wie wichtig diese Fähigkeit für eine digitale Arbeitsweise in der Praxis der SP ist (überhaupt nicht wichtig - sehr wichtig) und ob diese Fähigkeiten auf Ihre eigene Praxis zutrifft (nein - ja) – TABELLE 39).

TABELLE 39 Einschätzung der Selbstwirksamkeit in der digitalen Arbeitsweise (ITEM G2Q00005SQ010) und des Verständnisses digitaler Transformation in der schulpsychologischen Praxis (ITEM G2Q00003SQ023)

ITEM G2Q00005SQ010 Selbsteingeschätzte Selbstwirksamkeit N = 181		ITEM G2Q00005SQ010 Eingeschätzte Wichtigkeit der Selbstwirksamkeit N = 181	
Antwort	%	Antwort	%
Ja	45%	Sehr wichtig	47%
Eher ja	41%	Eher wichtig	42%
Nein	9%	Eher unwichtig	10%
Eher nein	5%	Überhaupt nicht wichtig	1%
Σ	100%	Σ	100%

TABELLE 40 Einschätzung des Verständnisses digitaler Transformation in der schulpsychologischen Praxis (ITEM G2Q00003SQ023)

ITEM G2Q00003 SQ023 Ich verstehe die Auswirkungen der Digitalisierung auf die SP N=181			
Wichtiges Wissen	Unwichtiges Wissen	Verständnis der Auswirkungen der Digitalisierung auf SP	Kein Verständnis der Auswirkungen der Digitalisierung auf SP
87%	13%	67%	33%

87% der Befragten hielten das Verständnis der Auswirkung der DT auf die schulpyschologische Praxis für wichtig und 67% meinten, diese Auswirkungen zu verstehen (TABELLE 40). Dieses Ergebnis stimmte mit dem Befund überein, dass 46% der Befragten sich unsicher fühlten in der Beurteilung der Bedeutung DK in und die Zunahme digitaler Medien in der beruflichen Praxis (Kapitel 9.3.5.1.). Entsprechend der BIDT-Studienresultate schienen die befragten SP gut ausgerüstet zu sein, um resilient mit der DT in ihrem Beruf umgehen zu können.

9.3.6.2. ERGEBNISSE ZU FACHLICHER DIGITALKOMPETENZ

Die Ergebnisse des DiCoSP Fragebogens wurden für die einzelnen fachlichen Digitalkompetenzklassen Informations- und Datenkompetenz (IDK), Kommunikationskompetenz (KK), Medienkompetenz (MEK), Technologiekompetenz (TK) ausgewertet. Eine Beschreibung der Kompetenzklassen ist im ANHANG 3 zu finden.

9.3.6.2.1. EINSCHÄTZUNG DER EIGENEN FACHLICHEN DIGITALKOMPETENZ

Fachliche Digitalkompetenz wurde verstanden als transversale Kompetenz, die Menschen in die Lage versetzt, mit digitalen Anforderungen im Allgemeinen umgehen zu können. Um feststellen zu können, welche Grundlagen fachlicher Digitalkompetenz in der schulpyschologischen Praxis als wichtig erachtet wurden, wurden ITEMS des DiCoSP - online - Fragebogens - in Anlehnung an den Europäischen Digitalen Kompetenzrahmen DIGKOMP - den Bereichen INFORMATIONS- UND DATENKOMPETENZ (IDK), KOMMUNIKATIONSKOMPETENZ (Kommunikation und Zusammenarbeit), TECHNOLOGIEKOMPETENZ (Sicherheit und Problemlösung) sowie MEDIENKOMPETENZ zugeordnet (ANHANG 12).

Danach wurden die Kompetenzklassen von den Befragten folgendermaßen nach Wichtigkeit für ihre berufliche Praxis und nach selbst eingeschätzter Kompetenz eingestuft:

TABELLE 41 Ergebnisse zu ITEMS der fachlichen Digitalkompetenz der SP

FACHLICHE. DIGITALKOM- PETENZ	% Wichtig	% Kompe- tent	Differenz	Vergleichswert GEPEDU- SP Profil (max erreichbarer Wert von 100%)	Vergleichswert GEPEDU- SP Selbst- einschätzungs- Profil (max. erreichbarer Wert von 100%)
Informations- und Daten- kompetenz	82%	72%	10%	75,1%	71%
Kommunikationskompetenz	73%	60%	13%	68,1%	65%
Technologiekompetenz	77%	46%	31%	80,4%	52%
Medienkompetenz	55%	36%	19%	72,5%	56%
Mittelwert	72%	53%	19%	75,3%	62%
Schlüsselkompetenz	88%	83%	6%	70,4%	

Im Durchschnitt fanden 72% der Befragte die Grundlagen fachlicher Digitalkompetenz wichtig und 53% fühlte sich darin kompetent (TABELLE 41). Im Vergleich zu den Schlüsselkompetenzen wurden fachliche Digitalkompetenz von 16% weniger Befragten für wichtig gehalten und 30% weniger Befragte fühlten sich in der fachlichen Digitalkompetenz kompetent.

Die meisten Befragten (72%) fühlten sich kompetent im Bereich der Informations- und Datenkompetenz gefolgt von der Kommunikationskompetenz, dann der Technologiekompetenz. Das Schlusslicht bildete die Medienkompetenz sowohl was die Wichtigkeit in der beruflichen Praxis als auch die selbsteingeschätzte Kompetenz betraf.

Die Kompetenzeinschätzung ließ darauf schließen, dass SP digitale Technologie eher im klassischen Sinn als Mittel der Information und Kommunikation („Web 1.0“) nutzten und weniger als Instrument zur aktiven, kreativen Gestaltung schulpsychologischer Arbeit, zur Produktion oder Beeinflussung digitaler Inhalte oder zur Kollaboration durch Netzwerkbildung („Web 2.0“).

Zwischen Häufigkeit der Einschätzung der Wichtigkeit der Technologiekompetenz und der eigenen selbsteingeschätzten Technologiekompetenz gab es die höchste Diskrepanz (31%) verglichen mit den anderen Kompetenzklassen. SP schienen ihre technologische Kompetenz eher als gering einzuschätzen, wie zuvor bereits erwähnt (Kapitel 9.3.6.1.2.).

9.3.6.2.2. DIGITALE INFORMATIONS- UND DATENKOMPETENZ (IDK)

IDK wurde im DICOSP - Fragebogen geprüft mithilfe folgender ITEMS mit den Antwortmöglichkeiten wichtig (sehr/ eher wichtig) und kompetent (sehr/eher kompetent) (TABELLE 42):

TABELLE 42 Prozentuale Antworthäufigkeiten auf die ITEMS zur Analyse der IDK

INFORMATIONEN- UND DATENKOMPETENZ (IDK)					
ITEM	Digitale Informations- und Datenkompetenz in der schulpсихologischen Praxis (IDK) N=181	Prozentzahl der Befragten mit einer Einschätzung der DK als wichtig (sehr/eher)	Prozentzahl der Befragten mit einer eigenen Kompetenzeinschätzung (sehr/eher kompetent)	Differenz in Prozent zwischen beiden Einschätzungen	
G2Q00003 SQ003	Ich kann Berichte digital organisieren, speichern, wieder abrufen und versenden	88%	97%	8%	
G2Q00003SQ001	Ich kann verschiedene digitale Werkzeuge sicher und kreativ nutzen (z.B. Email, PDF, PPT, Zoom, BigBlueButton)	98%	96%	2%	
G2Q00003 SQ002	Ich kann digitale Fachinformation, wie psychologische Datenbanken, wissenschaftliche Blogs, im Internet finden und auf ihre Qualität hin analysieren, interpretieren und filtern	71%	75%	4%	
G2Q00003 SQ017	Ich kenne elektronische Testverfahren für Schüler:innen und kann ihre psychometrischen Qualitäten kritisch beurteilen	68%	48%	20%	
G2Q00003 SQ020	Ich weiß, welche Infos über SuS gespeichert werden dürfen	83%	44%	39%	
Mittelwert		82%	72%	10%	

Die häufige Wertschätzung und Beherrschung von Fähigkeiten des Suchens, Filterns und Verwaltens von digitalen Daten, Informationen und Inhalten spiegelte sich wieder in der häufigen Wertschätzung DK und Nutzung digitaler Ressourcen in der administrativen Arbeit (90%/91%) und bei der Erstellung von Berichten (87%/90%).

Die Datenspeicherung und Auswertung digitaler Information wurde von weniger Befragten für wichtig erachtet und auch weniger beherrscht (TABELLE 42). Es trat eine 39%ige Differenz auf zwischen der Einschätzung der Wichtigkeit und Selbsteinschätzung der DK bei der Speicherung von Schülerdaten. Auch im GEPEDU – Kompetenzprofil der SP war die selbsteingeschätzte **Wissensgrundlage der IDK** (Datenspeicherung, Rechte und Pflichten im Internet) leicht unterdurchschnittlich, obwohl die tatsächliche Leistung bei Datenspeicherung mit 76,1% leicht überdurchschnittlich war.

Rund ein Viertel der Befragten fühlte sich nicht kompetent, digitale schulpсихologische Fachinformation zu finden und zu beurteilen. In *ITEM G3Q00005 (Welches der von Ihnen genutzten Fortbildungsformate zum digitalen Kompetenzerwerb haben Sie als hilfreich für Ihre berufliche Praxis empfunden?)* gaben 27% der Befragten an, digitale Fachliteratur als hilfreiches Lernformat zu nutzen, und 4% wissenschaftliche Blogs (TABELLE 52). Diese Befunden

stimmten mit Ergebnissen vergleichbarer Studien zum Informationsverhalten von Psycholog:Innen überein.

Es gab mehrere Forschungsarbeiten zur IDK von Psycholog:Innen (LEICHTNER et al. 2015, MAYER et al. 2016, ACRI 2010, BAUER et al. 2012, BECKER 2004, MITTELMANN et al. 2022). Laut einer Mitgliederbefragung 2003 des BDP zum fachlichen Informationsbedarf und – verhalten der Mitglieder zeigten 21% der Befragten aus der Pädagogischen Psychologie Bedarf an fachlicher psychologischer Information (KRAMPEN et al. 2004).

Tasks	CLB/CPMS/ Kaleido
	M (SD)
Supporting individuals & their environment	4.45 _a (0.62)
Supporting organizations	4.08 _a (0.81)
Managerial tasks	2.22 _a (1.22)
Supervision	2.55 _a (1.07)
Policy and governance	2.24 _a (1.13)
Training and education	2.52 _a (1.13)
Scientific research	1.42 _a (0.67)
Administrative tasks	3.93 _a (0.88)

TABELLE 43 Aufgaben der SP in BE (Quelle: SPILT 2021, S.38)

Die Bereitstellung und das Auffinden wissenschaftlicher Information war vor allem in der Rolle der/s wissenschaftlichen Praktikers:In und für eine evidenzbasierte Praxis bei der SP relevant. Wie die belgische Studie von SPILT u.a. (2021) feststellte (TABELLE 43), war der Anteil an wissenschaftlicher Arbeit in den schulpyschologischen Diensten des deutschsprachigen Belgiens sehr gering. Dies

mag ein Grund für die geringe Nutzung fachspezifischer digitaler Informationsquellen gewesen sein.

Wie BAUER u.a. (2012) feststellten, nutzten Psycholog:Innen in der Praxis so gut wie keine digitalen Interaktionsformen, wie Blogs und soziale Netzwerke, und selten fachspezifische Datenbanken als Informationsquellen, weil die Beschaffung der Information und die Verfügbarkeit von Informationsdiensten nicht effizient genug war und die Vertrauenswürdigkeit der Quellen angesichts der Open - Access - Möglichkeiten für Publikationen unsicher war. Praktisch Tätige legten mehr wert als Forschende auf Benutzerfreundlichkeit der Informationsquellen.

Die Studie von BITTERMANN u.a. (2021) stellte fest, dass soziale Medien inzwischen eine durchaus lohnende Informationsquelle für Psycholog:Innen sind. Die Studie kam zu dem Schluss, dass z.B. Twitter-Mining geeignet ist, um aktuelle psychologische Themen, insbesondere in Bezug auf gesellschaftliche Fragen, neuartige Forschungsmethoden und - themen in der Psychologie zu identifizieren (Kapitel 9.3.6.2.4. Medienkompetenz).

9.3.6.2.3. DIGITALE KOMMUNIKATIONSKOMPETENZ (KK)

Digitale KK wurde im DICOSP-Fragebogen mithilfe folgender ITEMS analysiert:

TABELLE 44 ITEMS des DICOSP – Fragebogens zu fachlicher Digitalkompetenzklasse Kommunikative Kompetenz mit prozentualen Antworthäufigkeiten zur Einschätzung der Wichtigkeit DK und der eigenen DK

ITEM	Digitale KK in der schulp-psychologischen Praxis N=181	Prozentzahl der Befragten mit einer Einschätzung der KK als wichtig (sehr/eher)	Prozentzahl der Befragten Einschätzung als kommunikationskompetent (sehr /eher)	Differenz in Prozent zwischen beiden Einschätzungen
G2Q00003SQ006	Ich kann digital kommunizieren, z.B. via Zoom, WhatsApp, Snapchat, entsprechend des Bedarfs meiner Zielgruppe/person	80%	88%	8%
G2Q00003SQ018	Ich berücksichtige die Bedeutung digitaler Werkzeuge für Jugendliche	88%	66%	22%
G2Q00003SQ005	Ich weiß, wie ich meine eigene digitale Identität schützen kann	83%	60%	23%
G2Q00003SQ007	Ich vernetze mich mit Partnerorganisationen, um die gesunde Entwicklung von Kindern zu fördern (z. B. Kinder- und Jugendnetzwerke in Österreich)	68%	58%	10%
G2Q00003SQ008	Ich kann digitale Werkzeuge, wie Etherpad, wirksam bei Fallarbeit einsetzen	45%	29%	16%
		73%	60%	13%

Zwei Drittel der Befragten (60%) fanden sich kompetent in der digitalen Kommunikation und Zusammenarbeit und 73% fanden diese Kompetenz auch wichtig. Die größte Differenz in der Häufigkeit der Einschätzung der Wichtigkeit DK und der selbsteingeschätzten Kompetenz gab es mit 23% beim Schutz der eigenen Identität, was wiederum mit der Wissensgrundlage für DK verbunden war. Digitale Vernetzung mit Partnerorganisationen zur Förderung der gesunden Entwicklung von Kindern fanden 68% wichtig und 58% der Befragten fühlte sich dafür kompetent (TABELLE 50). Ähnlich wie bei der IDK im Umgang mit digitalen Berichten und administrativ relevanten Kommunikationstools konnte die große Mehrheit der Befragten (88%) digitale Werkzeuge zur Kommunikation entsprechend des Bedarfs ihrer Zielgruppen/-personen anwenden.

TABELLE 45 *Antworthäufigkeiten zur Nutzung digitaler Ressourcen in der kollegialen Zusammenarbeit kategorisiert nach Kompetenzniveau*

ITEM G2Q00004SQ016 NUTZUNG DIGITALER RESSOURCEN IN KOL- LEGIALER ZUSAMMEN- ARBEIT/ SUBJEKTIVE DIGITALE KOMPETENZ EINSCHÄTZUNG N=187v	Anfän- ger: Innen %	Kompe- tente %	Ex- pert: Innen %	% Σ
Häufig	12%	35%	19%	66%
Gelegentlich	7%	17%	6%	30%
Nie	2%	1%	1%	4%
Σ	21%	53%	26%	100%
Σ häufig + gelegentlich	19%	52%	25%	96%

89% der Befragten gaben an, DK in der Kommunikation mit Zielgruppen und 87% in der kollegialen Zusammenarbeit für wichtig zu halten, wobei 94% - 95% der Befragten digitale Ressourcen in diesen beiden Handlungsfeldern nutzten. Die häufige und gelegentliche Nutzung verteilte sich zu 19% auf digi-

male Anfänger, 52% digital Kompetente und 25% auf digitale Experten (TABELLE 45). Es war also davon auszugehen, dass digitalbezogene Kommunikation und Zusammenarbeit von einer großen Mehrheit der SP geschätzt und genutzt wurde. Beiträge der TN der Fokusgruppen und Beiträge auf offene Fragen im DiCoSP Online-Fragebogen (ANHANG 21) wiesen auf die Vorteile digitaler Nutzung hin in Form von Erleichterung der Zusammenarbeit und Kommunikation und verbesserter Erreichbarkeit des Klientels, z.B. durch Wegfall von Fahrzeiten.

Die eingeschätzte Bedeutung der digitalen KK der SP in den Handlungsfeldern „Kommunikation mit Zielgruppen und kollegiale Zusammenarbeit“ war zu hinterfragen, weil

- 34% sich nicht kompetent fühlten, die digitalen Bedürfnisse Jugendlicher in ihrer beruflichen Arbeit zu berücksichtigen,
- 40% nicht wussten, wie sie ihre digitale Identität schützen können,
- 42% sich nicht kompetent fühlten, sich mit Partnerorganisationen zur Förderung der gesunden Entwicklung von Minderjährigen zu vernetzen,
- 71% nicht wussten, wie sie digitale Tools, wie Etherpad, in der kollegialen Zusammenarbeit wirksam nutzen können.

Es wurden eine Reihe von Signifikanzprüfungen durchgeführt, um zu analysieren, wie Häufigkeitsdiskrepanzen zwischen der Einschätzung der Wichtigkeit DK und dem eigenen Kompetenzerleben bzw. dem Nutzungsverhalten zu erklären waren:

- **Zusammenhang zwischen digitalem Nutzungsverhalten und Einschätzung der Wichtigkeit DK**

49% der Befragten erachteten DK zur Nutzung digitaler Werkzeuge in der kollegialen Fallarbeit als wichtig und ein Drittel der Befragten (29%) meinte, über diese Kompetenz in der kollegialen Fallarbeit zu verfügen

ITEM G2Q00003 SQ008 (Ich kann digitale Werkzeuge, wie Etherpad, wirksam bei Fallarbeit einsetzen). Es wurde ein statistisch **signifikanter** Zusammenhang festgestellt zwischen der Nutzungshäufigkeit digitaler Ressourcen in der kollegialen Zusammenarbeit und der Einschätzung der Wichtigkeit DK in der kollegialen Fallarbeit mit digitalen Tools (ANHANG 23 SIGNIFIKANZTEST 4). Es war davon auszugehen, dass mehr SP, die DK als wichtig erachteten, digitale Tools in der kollegialen Zusammenarbeit häufig oder gelegentlich nutzten, als SP, die DK für unwichtig hielten.

- **Zusammenhang zwischen digitalem Nutzungsverhalten und selbsteingeschätzter DK**

Es konnte kein statistisch signifikanter Zusammenhang zwischen der Nutzungshäufigkeit digitaler Ressourcen in der kollegialen Zusammenarbeit und der selbsteingeschätzten eigenen DK gefunden werden. Beide Merkmale waren statistisch unabhängig voneinander (ANHANG 23 SIGNIFIKANZTEST 16)

- **Zusammenhang zwischen selbsteingeschätzter DK und Land des Arbeitsplatzes**

Es konnte kein statistisch signifikanter Zusammenhang zwischen dem Land des Arbeitsplatzes und der selbsteingeschätzten eigenen DK in der kollegialen Fallarbeit gefunden werden (ANHANG 23 SIGNIFIKANZTEST 32).

- **Zusammenhang zwischen Nutzungshäufigkeit digitaler Ressourcen in der kollegialen Zusammenarbeit und Einstellung zur digitalen Transformation**

Es konnte ein statistisch signifikanter Zusammenhang gefunden werden zwischen der Nutzung digitaler Ressourcen in der kollegialen Zusammenarbeit und der Einstellung zur DT. SP, die in der DT eine Bereicherung der Schulpsychologie sahen, gaben fast sechs Mal häufiger an, digitale Ressourcen in der kollegialen Zusammenarbeit zu nutzen als SP, die gegenüber der DT skeptisch eingestellt waren (TABELLE 46). Es konnte ein statistisch signifikanter Zusammenhang festgestellt werden zwischen der erwarteten Wirkung der DT auf die Schulpsychologie und der Nutzungshäufigkeit digitaler Ressourcen in der kollegialen Zusammenarbeit (ANHANG 23 SIGNIFIKANZTEST 24). Es war zu vermuten, dass mehr SP digitale Ressourcen in der kollegialen Zusammenarbeit nutzten, die die digitale Transformation als Bereicherung ansahen, als SP, die keine Veränderung oder eine Verarmung der Schulpsychologie aufgrund der DT erwarteten.

TABELLE 46 Prozentuale Häufigkeit der Antworten auf G5Q00004 und G2Q00004SQ016 zur Einschätzung der Wirkung der DT auf die Schulpsychologie und zur Nutzung digitaler Ressourcen in der kollegialen Zusammenarbeit.

ITEM G5Q00004 Ich glaube, die digitale Transformation wird die Schulpsychologie... /ITEM G2Q00004SQ016 Wie häufig wenden Sie digitale Ressourcen in der kollegialen Zusammenarbeit an? N = 184	HÄUFIGE NUTZUNG DIGITALER RESSOURCEN IN DER KOLLEGIALEN ZUSAMMENARBEIT	GELEGENTLICHE NUTZUNG DIGITALER RESSOURCEN IN DER KOLLEGIALEN ZUSAMMENARBEIT	KEINE NUTZUNG DIGITALER RESSOURCEN IN DER KOLLEGIALEN ZUSAMMENARBEIT
Stillstand/Verarmung der Schulpsychologie	7%	7%	2%
Bereicherung der Schulpsychologie	58%	23%	3%

Es konnte ein statistisch signifikanter Zusammenhang zwischen der ‚Einschätzung von online – und offline – Arbeitsgruppen als gleichwertig‘ und der ‚Nutzung digitaler Ressourcen in der kollegialen Zusammenarbeit‘, festgestellt werden. Es konnte vermutet werden, dass gegenüber der DT aufgeschlossene SP häufiger digitaler Ressourcen in der kollegialen Zusammenarbeit nutzten als Befragte, die die Gleichwertigkeit von Online- und Offline – Arbeitsgruppen ablehnten (ANHANG 23 SIGNIFIKANZTEST 51). Dieser Zusammenhang wurde noch einmal im Kapitel unter dem Aspekt Medienkompetenz aufgegriffen.

- **Zusammenhang zwischen Einschätzung der Wichtigkeit DK in der kollegialen Zusammenarbeit und Land des Arbeitsplatzes**

Die Einschätzung der Wichtigkeit DK in der kollegialen Zusammenarbeit war unterschiedlich zwischen den untersuchten Ländern (TABELLE 53).

TABELLE 47 Prozentuale Antworthäufigkeiten zu ITEM G2Q00004SQ001 zur Einschätzung der Wichtigkeit DK in der kollegialen Zusammenarbeit

G2Q00004SQ001 Wichtigkeit DK in der kollegialen Zusammenarbeit/ Land des Arbeitsplatzes	TOTAL %	DE% N=107	BE% N=12	AT% N=30	CH% N=40
DK ist sehr/eher wichtig in der kollegialen Zusammenarbeit	87%	93%	92%	87%	70%
DK ist sehr/eher unwichtig in der kollegialen Zusammenarbeit	13%	7%	8%	13%	30%

Eine Signifikanzprüfung zum Zusammenhang zwischen dem ‚Land des Arbeitsortes‘ und der ‚Beurteilung der Wichtigkeit DK in der kollegialen Zusammenarbeit‘ ergab ein statistisch **signifikantes** Ergebnis, wobei anzunehmen war, dass mehr deutsche als Schweizer Befragte DK in der kollegialen Zusammenarbeit wichtig fanden (ANHANG 23 SIGNIFIKANZPRÜFUNG 8).

- **Zusammenhang zwischen Nutzung digitaler Ressourcen in der kollegialen Zusammenarbeit und Land des Arbeitsplatzes**

Die Nutzung digitaler Ressourcen in der kollegialen Zusammenarbeit unterschied sich in den untersuchten Ländern. Mehr Schweizer als Befragte der anderen Länder nutzten keine digitalen Ressourcen in der kollegialen Zusammenarbeit (TABELLE 48).

G2Q00004SQ Nutzungshäufigkeit digitaler Ressourcen in der kollegialen Zusammenarbeit/Land des Arbeitsplatzes	DE% N=107	BE% N=12	AT% N=30	CH% N=40
Häufig/Gelegentlich	98%	100%	100%	82%
Nie	2%	0%	0%	18%

TABELLE 48 Nutzungshäufigkeit digitaler Ressourcen in der kollegialen Zusammenarbeit pro Land

Die Signifikanzprüfung erbrachte einen statistisch **signifikanten** Zusammenhang zwischen ‚Land des Arbeitsplatzes‘ und ‚Nutzung digitaler Ressourcen in der kollegialen Zusammenarbeit‘ (ANHANG 23 SIGNIFIKANZTEST 52). Es war davon auszugehen, dass signifikant mehr Schweizer als deutsche und österreichische SP keine digitalen Ressourcen in der kollegialen Zusammenarbeit nutzten.

Diese Annahme schien plausibel, weil mehr signifikant Schweizer als deutsche Befragte keine oder negative Auswirkungen der DT auf die Schulpsychologie erwarteten den zunehmenden Einsatz digitaler Medien in der Schulpsychologie (ANHANG 23, SIGNIFIKANZTEST 22).

Zusammenfassend kann davon ausgegangen werden, dass die fachliche digitale Kommunikationskompetenz eine entscheidende Rolle in der schulpsychologischen Beratung und kollegialen Zusammenarbeit spielt. Es konnte ein deutlicher Zusammenhang zwischen der Nutzung digitaler Ressourcen in der kollegialen Zusammenarbeit und der Einstellung zur DT in Form von Einschätzung der Bedeutung DK, der erwarteten Wirkung der DT auf die Schulpsychologie und der Einstellung zu beruflichen online- und offline- Tätigkeiten als gleichwertig zu geben – ähnlich den Ergebnissen im Handlungsfeld Beratung. Zudem gab es einen Zusammenhang zwischen diesen Einstellungen und dem Land des Arbeitsortes sowie auch zwischen dem Arbeitsort und der Nutzung digitaler Ressourcen in der kollegialen Zusammenarbeit, so dass angenommen werden kann, dass die Einstellungen zur DT kulturell vermittelt sind. Dieser Befund unterstützte die UTAUT Theorie, die soziale Faktoren als eine der vier wichtigen Triebkräfte für die Akzeptanz und Anwendung von Technologien erachtete. Als weitere Triebkraft galt die Leistungserwartung, die sich in den DiCoSP Ergebnissen niederschlug in einer häufigeren Nutzung digitaler Ressourcen, wenn eine Bereicherung der beruflichen Praxis als positiver Effekt der DT zu erwarten war.

Die selbsteingeschätzte DK schien keinen entscheidenden Einfluss auf das digitale Nutzungsverhalten zu haben und auch keinem entscheidenden kulturellem Einfluss zu unterliegen.

9.3.6.2.4. DIGITALE MEDIENKOMPETENZ

9.3.6.2.4.1. MEDIENKOMPETENZ

Digitale Medienkompetenz umfasste

- die Kenntnis vielfältiger digitaler Ressourcen und digitaler Inhalte und Zugriff darauf

- das Verständnis und kritische Bewertung der Bedeutung und Wirkung digitaler Medien und Inhalte,
- die 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) (*Kreativität, Innovationsfreudigkeit*)
- die Kenntnis, Handhabung und Berücksichtigung gesetzlicher und berufsethischer Vorschriften, z.B. von Urheberrechten und Lizenzen im digitalen Raum (*ethisch-normative Orientierung*)
- die Kenntnis und Anwendung von Programmieretechniken
- die Verarbeitung und Integration von digitaler Information (vorhandene digitale Produkte weiterverarbeiten, anpassen und in bestehendes Wissen integrieren)
- die medienpädagogische Kompetenz.

TABELLE 49 zeigt, mithilfe welcher ITEMS Medienkompetenz im DICOSP Fragebogen geprüft wurde, und mit welcher prozentualen Häufigkeit die Befragten die ITEMS als wichtig für ihre berufliche Praxis einstufen und für wie kompetent sie sich selbst dabei einschätzten:

TABELLE 49: *Prozentuale Häufigkeitsverteilung der Antworten auf ITEMS zur digitalen Medienkompetenz in der schulpсихologischen Praxis*

ITEM	Digitale Medienkompetenz in der schulpсихologischen Praxis (MEK) N=181	Prozentzahl der Befragten mit einer Einschätzung als wichtig (sehr/eher)	Prozentzahl der Befragten mit einer eigenen Einschätzung als kompetent (sehr/eher)	Differenz in Prozent zwischen beiden Einschätzungen
G2Q00003 SQ009	Ich kann ein Thema digital in verschiedenen Formaten, z.B. PDF, PPT, Video, Foto, Blog, gestalten und präsentieren, z.B. Anleitungen für Eltern zum Umgang mit schulischem Lock-down	76%	70%	6%
G2Q00003 SQ010	Ich kenne mich mit Urheberrechten und Lizenzen aus	71%	28%	42%
G2Q00003 SQ011	Ich kann einfache Programme schreiben, um meine Büroarbeit zu erleichtern	19%	10%	9%
		55%	36%	19%

Medienkompetenz wurde von den Befragten verglichen mit anderen fachlichen Digitalkompetenzklassen am wenigsten (55%) für wichtig gehalten und am wenigsten Befragte (36%) fühlten sich darin kompetent. Die kreativ-gestaltende Seite der Medienkompetenz erforderte, verglichen mit der KK und IDK insbesondere fortgeschrittene Kompetenz im digital-technischen und im rechtlichen Bereich. Insofern gibt es eine große Schnittmenge zwischen Methoden – und Medienkompetenz. Auf Pro-

grammierfähigkeit wurde bereits im Rahmen der Methodenkompetenz eingegangen (Kapitel 9.3.6.1.2) mit der Schlussfolgerung, dass fortgeschrittene digitale Methoden-Kompetenz nicht auf großes Interesse in der beruflichen Praxis der SP zu treffen schien. Da mögliche Gründe unter dem Aspekt der Methodenkompetenz zu keinem klaren Ergebnis führten, wurden die Ergebnisse zu den drei medienkompetenz-bezogenen Items als Schnittmenge zur digitalbezogenen Methodenkompetenz noch einmal analysiert.

Zur fortgeschrittenen Medienkompetenz gehörte z.B. auch die herausfordernde Aufgabe der Entwicklung schulpsychologischer Software für Online-Interventionen. RITTERBAND (2003) gelangte aufgrund seiner Forschung zu Bedingungen der Entwicklung von Online-Interventionen zu der Ansicht, dass Psycholog:Innen akzeptieren müssten, dass Technologie die Welt verändert. Das erfordert eine Arbeit mit ungewöhnlich zusammengesetzten multidisziplinären Teams, um neue Behandlungsmethoden zu entwickeln. Er beschrieb die umfangreichen Bedingungen und den Entwicklungsprozess für Online-Interventionen folgendermaßen:

„Die Entwicklung von Internetinterventionen ist ein mühsamer, manchmal langwieriger und immer zeitintensiver Prozess. Es erfordert einen interdisziplinären Ansatz und erfordert die Bereitstellung von Inhalten durch ein Team unterschiedlicher Fachleute, darunter Ärzte und andere Gesundheitsdienstleister. Computer- und Webprogrammierer zum Erstellen wichtiger Anwendungen; Webdesigner erstellen die Webstruktur; Webgrafiker zur Erstellung von Standbildern und animierten Bildern; Datenbankentwickler sollen einen Mechanismus zum Speichern und Abrufen von Daten integrieren; Gutachter für Gesundheitsinformatik zur Bewertung von Problemen und Ergebnissen der Benutzeroberfläche; und Behavioristen, um Verhaltensänderungskonzepte in das System zu integrieren. Weitere potenzielle Mitglieder des Teams können Unternehmens-/Finanzberater sein, die für ordnungsgemäßes Marketing, Management und Vertrieb sorgen; Videofilmer zum Erstellen von Videos; Audioingenieure zur Integration von Web-Audio; Psychometriker zur Zertifizierung einer angemessenen Skalenintegration; technisches Supportpersonal zur Bereitstellung von Benutzerunterstützung; Kostenanalysespezialisten zur Ermittlung von Einsparungen; Linguisten/Übersetzer, die Lesbarkeitstests und Übersetzungen durchführen; Behindertenexperten zur Überwachung von Usability-Problemen; und Gesundheitspädagogen, um sicherzustellen, dass die Inhalte so strukturiert sind, dass sie für die Mehrheit der Benutzer hilfreich sind.“ (RITTERBAND u.a. 2003, S.533, freie Übersetzung)

Diese Studie konnte keine Auskunft darüber geben, ob SP über notwendige Ressourcen zur Erstellung von Online-Interventionen verfügten, aber es war zu vermuten, dass SP daran interessiert sind, evidenzbasierte Online-Ressourcen als Bereicherung ihrer psychologischen Praxis nutzen zu können, wie z.B. den Einsatz der [WOOP-APP](#) zur Förderung der Selbstregulation, Sozialkompetenz und Selbstmanagement bei SuS mit einer ADHS-Diagnose (BLUME u.a. 2018). Auch dieses Interesse erfordert Medienkompetenz.

RITTERBANDs ausführliche Beschreibung verdeutlichte, dass eine medienkompetente Arbeit in der Schulpsychologie nicht immer allein von SP bewältigt werden kann, sondern eine multidisziplinäre und multiprofessionelle Zusammenarbeit erforderte, um wirksame Methoden und Produkte für die schulpsychologische Praxis entwickeln und anwenden zu können.

Ein Beitrag aus den Experten Fokusgruppen unterstich diese Ansicht: *„Wenn man möchte, dass die Sachen funktionieren, dann muss man sozusagen multi-professionell da rangehen. Man braucht jemand, der die Expertise inhaltlich hat, man braucht aber auch jemanden, der die guten, ja sag' ich mal, Lernspiele und ähnliches mitintegrieren kann, um dann solche Dinge auch ansprechend zu machen, dass sie auch wirklich genutzt werden. Also es ist da auch noch einmal diese Multiprofessionalität, ist einfach nochmal ein großer, auch in Schule und um Schule herum, ganz zentraler Schlüssel, damit Dinge gut funktionieren können.“*

ITEM G2Q00002SQ009 des DiCoSP Fragebogens bezog sich auf die grundlegende Fähigkeit der Erstellung digitaler Inhalte in einer für die schulpsychologische Praxis alltäglichen Form, nämlich die Präsentation eines schulpsychologischen Themas in Formatformen, wie PDF, PPT, Video, Fotos oder Blogs. 70% der Befragten fühlten sich in der Lage, ein schulpsychologisches Thema digital zu präsentieren und 77% fanden diese Fähigkeit wichtig. Es konnte also angenommen werden, dass rund drei Viertel der SP über grundlegende digitale Medienkompetenz verfügten und diese auch als wichtig erachteten.

Medienkompetenz war auch wichtig im Zusammenhang mit der Rolle der SP als „Psychoedukateur“ (LIONETTI u.a. 2019), wobei es auch um pädagogische Qualifikationen im Rahmen der Klientenschulung und der Gesundheitserziehung ging. Die Vermittlung von „Medienkompetenz“ in Bildungsettings („medienpädagogische Kompetenz“) hatte und hat in allen europäischen Bildungsplänen eine große Bedeutung. Sie beinhaltet fünf verschiedene Aspekte: mediendidaktische, medienpädagogische, sozialisationsbezogene Kompetenz, Organisationsentwicklungskompetenz und Medienkompetenz (BACHINGER u.a. (2013), BEISSWENGER u.a. (2020), BOCCONI BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (2016), KULTUSMINISTERKONFERENZ (2017), REDECKER u.a. (2017), [JUGEND UND MEDIEN NATIONALE PLATTFORM ZUR FORDERUNG VON MEDIENKOMPETENZEN BUNDESAMT FÜR SOZIALVERSICHERUNGEN \(2021\)](#)). Dieser Auftrag betraf auch SP im Rahmen ihrer präventiven, psychoedukativen Aufgaben (s. [Angebot des schulpsychologischen Dienstes PI München zur Medienutzung](#)). Dabei stand nicht der Erwerb DK mit einer Fokussierung auf einzelne Anwendungen oder Plattformen im Vordergrund, sondern ein grundlegendes Verständnis der Interaktion zwischen digitalen Medien und jungen Menschen. Fachkräfte im Bildungssektor sollten deshalb über ein Verständnis verfügen, wie sich die Digitalisierung auf junge Menschen und ihren Lebensraum auswirkt, um sie in der digitalen Welt unterstützen zu können. Sie haben die Aufgabe, ein verantwortungsbewusstes und entwicklungsförderliches Verhalten junger Menschen im Umgang mit digitalen Ressourcen zu unterstützen, z.B. durch Prävention von Cybermobbing,

Diagnostik exzessiver Mediennutzung, Prävention der Radikalisierung im Internet. So führte z.B. das [Handbuch für die schulpsychologische Arbeit in der Steiermark \(2020\)](#) auf, dass die Schulpsychologie im Rahmen der systemorientierten psychologischen Unterstützung von Schulen im Bereich Prävention und Konfliktbearbeitung Handlungsleitfäden zu Mobbing/Gewaltprävention definiert und evaluiert, wie z.B. den [Leitfaden zur Cybermobbingprävention im Schulbereich](#).

Der DiCoSP – Fragebogen prüfte mittels zwei ITEMS, ob SP diesen Auftrag als relevant in ihrer beruflichen Praxis ansahen (TABELLE 50):

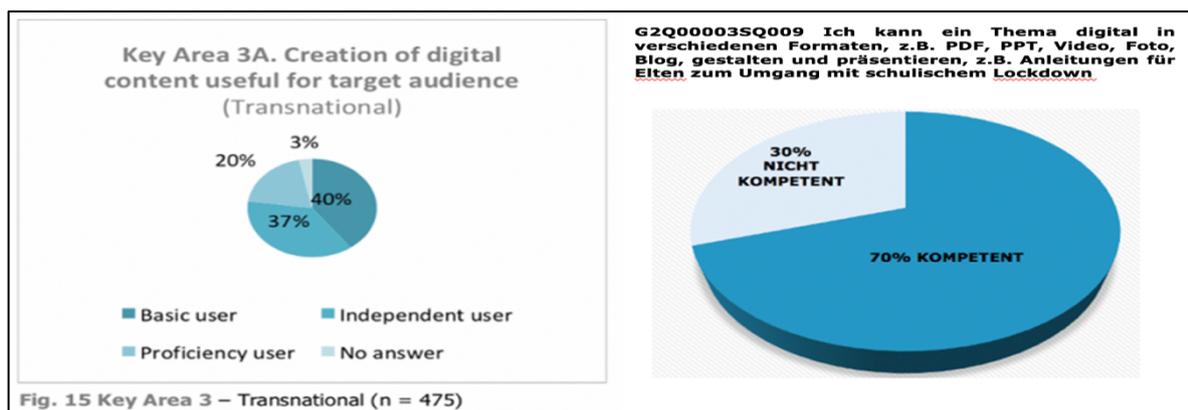
TABELLE 50 *Antworthäufigkeit auf ITEMS zur Analyse der digitalen Medienkompetenz*

ITEM	Digitale Medienkompetenz in der schulpsychologischen Praxis (MEK) N=181	Prozentzahl der Befragten mit einer Einschätzung als wichtig (sehr/eher)	Prozentzahl der Befragten mit einer eigenen Einschätzung als kompetent (sehr/eher)	Differenz in Prozent zwischen beiden Einschätzungen
G2Q00003 SQ019	Ich kann die Kompetenz von Schüler:Innen fördern, sich im digitalen Raum zu schützen	73%	43%	30%
G2Q00003 SQ021	Ich bin in der Lage, Schulen bei der Prävention von Cybermobbing zu helfen	84%	44%	40%

Mindestens drei Viertel der Befragten fand den Auftrag der Unterstützung verantwortlichen Handelns im Umgang mit digitalen Medien wichtig und rund 43% fühlten sich dabei kompetent.

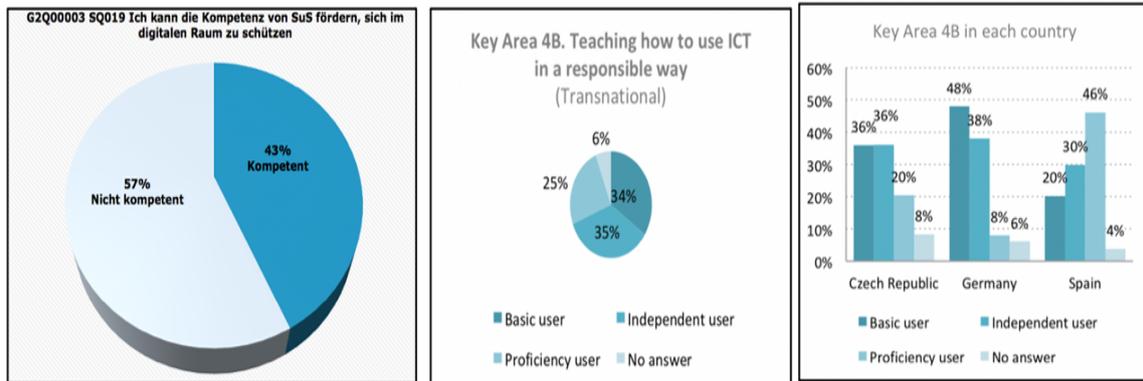
Ein Vergleich mit der DiCoSP - Referenzstudie zur DK der Fachkräfte der Kinder- und Jugendarbeit zeigte, dass auch diese Spezialisten sich bei der Medien- und Technologiekompetenz weniger kompetent fühlten als in der Kommunikations- und Daten- und Informationskompetenz. Während 70% der DICOSP Befragten sich als medienkompetent in der Gestaltung und Präsentation schulpsychologischer Themen in verschiedenen digitalen Formaten einschätzten, schätzten sich 57% der Jugendarbeitskräfte (49% der deutschen Jugendarbeitskräfte) als kompetent in der Gestaltung digitaler Inhalte ein (Abbildung 41).

ABBILDUNG 41 *Vergleich der SP mit Fachkräften der Kinder- und Jugendarbeit in Bezug auf die ‚Gestaltung digitaler Inhalte entsprechend des Bedarfs der Klienten‘*



60% der Jugendfacharbeitskräfte (46% der deutschen) fühlten sich medienpädagogisch kompetent (selbstständig oder fortgeschritten) und 43% der DiCoSP Befragten (Abbildung 42).

Abbildung 42 Vergleich medienpädagogische Kompetenz von SP und Fachkräften der Jugendarbeit



Der Unterschied zwischen SP und Jugendfacharbeitskräften sowie der Unterschied von 30% und 40% in den prozentualen Häufigkeiten der Antworten der SP zur Wichtigkeit und Kompetenz (TABELLE 54) hing möglicherweise mit der Aufgabenverteilung im Schulsystem zusammen. Da neben SP auch Lehrkräfte, Medienpädagog:innen, Schulsozialarbeiter:innen u.a. für Medienkompetenz in Schulen und auch für Cybermobbing-Prävention verantwortlich waren, bedurfte es einer klaren Regelung der Zuständigkeiten, damit jede Berufsgruppe effizient zur Medienkompetenz der Kinder und Jugendlichen und Erziehungsberechtigten beitragen konnte.

Es war und ist unzweifelhaft, dass SP eine professionelle Verantwortung bei diesen Themen übernehmen können und dies auch tun. Deshalb ist es wichtig, dass SP über Medien- und Kommunikationskompetenz in ihrer beruflichen Praxis verfügen. Da die Prävention von Cybermobbing in vielen schulpsychologischen Diensten als wichtige Aufgabe gesehen wurde (BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG (2019A), KALEIDO-OSTBELGIEN 2022; SCHULPSYCHOLOGISCHER DIENST ALTDORF), gilt es berufspolitisch abzuklären, welchen Stellenwert schulpsychologische Arbeit bei diesen Themen im Kreis der Beteiligten einnimmt.

9.3.6.2.4.2. MEDIENKOMPETENZ UND INTERAKTIVE ZUSAMMENARBEIT

Wie bereits im Kapitel Methodenkompetenz erläutert, bezog sich ITEM G5Q00002 des DiCoSP – Fragebogens auf die Einschätzung der Bedeutung kollegialer Online-Arbeitsgruppen im Vergleich zu Offline- Arbeitsgruppen. Es zeigte sich, dass 16% der Befragten unsicher in ihrer Beurteilung waren, 37% waren skeptisch gegenüber digitaler kollegialer Zusammenarbeit und 47% waren aufgeschlossen gegenüber digitaler Arbeit mit

Kolleg:Innen (TABELLE 51). Gut die Hälfte der Befragten befürwortete digitale kollegiale Zusammenarbeit unter der Voraussetzung, dass Fahrtzeiten gespart werden können, also unter dem Aspekt der Anstrengungserwartung nach der UTAUT-Theorie. Wenn 53% der Befragten unsicher oder skeptisch gegenüber der digitalen kollegialen Zusammenarbeit waren, konnte nicht erwartet werden, dass interaktive digitale Ressourcen von mehr als der Hälfte der TN genutzt wurden.

TABELLE 51 *Antworthäufigkeiten auf ITEM G5Q00002SQ001 zur Analyse der Einstellung zur digitalen Arbeitsweise in der kollegialen Zusammenarbeit*

ITEM G5Q00002SQ001 Inwieweit stimmen Sie folgender Aussage zu bzw. nicht zu ? Kollegiale Online-Arbeitsgruppen sind... N=181	... genauso wertvoll wie Offline-Arbeitsgruppen	... eine gute Ergänzung zu Offline-Arbeitsgruppen	... eine Notlösung, der persönliche Kontakt ist immer vorzuziehen	... nur nützlich, wenn Kolleg:innen räumlich entfernt sind.	
Haltung zu digitalbezogener Arbeitsweise	Prozent	Prozent	Prozent	Prozent	% Mittelwert
Unsicher	23%	7%	24%	12%	16%
Nein	42%	8%	35%	31%	
Ja	35%	85%	41%	57%	
Skeptisch	42%	8%	41%	57%	37%
Aufgeschlossen	35%	85%	35%	31%	47%

Ein genauerer Blick auf das digitale Nutzungsverhalten spiegelte diese Haltung gegenüber der digitalen kollegialen Zusammenarbeit wider.

TABELLE 52 *Prozentuale Häufigkeit der Antworten auf ITEM G6Q00003 Welches der folgenden digitalen Ressourcen nutzen Sie in Ihrer beruflichen Praxis?*

ITEM G6Q00003 Welche der folgenden digitalen Ressourcen nutzen Sie in ihrer beruflichen Praxis? N=181v	% = Ja
Interaktive Werkzeuge, wie VR-Brillen	2%
Wearables	2%
MICROBLOGGING - TWITTER	2%
BLOGS UND BLOGTOOLS	4%
Photonetzwerke - Instagram	6%
Audiosoftware	7%
Photosoftware	8%
SOZIALE NETZWERKE – META (FACEBOOK)	9%
Seriöse digitale Lernspiele	15%
Elektronische Tests	27%
Video Tutorials	30%
VOIP DIENSTE	32%
CLOUDSPEICHER	37%
Wikis - Wikipedia	39%
WhatsApp, Snapchat	43%

Video Formate -Youtube	43%
SOFTWARE ZUR DIENST- PROJEKTPLANUNG, WIE MICROSOFT TEAMS	44%
Webseite eigenen Einrichtung.	58%
Smartphone	63%
ORGANISATIONSTOOLS, WIE DOODLE	69%
Powerpoint, Prezi	84%
Digitale Texte, PDF Doku	86%
Zoom, Big Blue Button	89%
Computer, Laptop, Tablett	96%
Bürosoftware (Excel, Word)	96%

Die Antworten auf die Frage nach der Nutzung digitaler Medien in der beruflichen Praxis (G6Q0003 Welche der folgenden digitalen Ressourcen nutzen Sie in ihrer beruflichen Praxis?) zeigten, dass interaktive Arbeitswerkzeuge der kollegialen Zusammenarbeit (TABELLE 52 rote GROSSBUCHSTABEN) im Vergleich zu den Kommunikationstools seltener genutzt wurden. Digitale Werkzeuge, die einen kreativen, interaktiven Umgang in der digitalen Welt ermöglichen, wurden von weniger als 16% der Befragten genutzt. Typische digitale kollegiale Arbeitswerkzeuge, wie Tools zur Dienst- und Projektplanung (Microsoft Teams z.B.) wurden von 45% der Befragten genutzt oder Cloudspeicher, wie Dropbox, von 37%. In ITEM G2Q0003 SQ008 wurde nach kollaborativen Schreibtools, wie Etherpad, gefragt. Nur 29% der Befragten fühlten sich kompetent, es zu nutzen. Die Zahl der Nutzenden interaktiver Werkzeuge schwankte zwischen ein Drittel und knapp der Hälfte der Befragten im Gegensatz zu nicht-interaktiven Werkzeugen, wie powerpoint, prezi, PDF-Dokumente oder andere digitale Texte, die von über 80% genutzt wurden. Vermutlich aufgrund des digitalen Anschubs durch die Covid-19-Pandemie wurden die Kommunikationstools für Gespräche, Besprechungen und Konferenzen, wie BigBlueButton oder Zoom, von fast 90% der Befragten genutzt. Dieses Ergebnis passte zu dem ungewöhnlichen Ergebnis der landesunabhängigen häufigen Nutzung digitaler Ressourcen in der Beratung (Kapitel 9.3.5.4.1.).

ITEM G3Q0005 Welches der von Ihnen genutzten Fortbildungsformate zum digitalen Kompetenzerwerb haben Sie als hilfreich für Ihre berufliche Praxis empfunden? N=181	Prozentzahl der Antworten
Informelle Unterstützung durch Freund:innen/Familie/Kolleg:innen mit digitaler Erfahrung (SQ011)	42 %
Interaktives Webinar durch und mit SP (SQ016)	23%
Interaktive Webkonferenz durch und mit SP (SQ017)	17%
Online-Lerngruppe mit Kolleg:innen/SP zu digitaler Arbeitsweise in einer beruflich relevanten Problemsituation (SQ014)	13%
Individuelles Online-Lernnetz (SQ007)	4 %

TABELLE 53 Prozentuale Antworthäufigkeiten zur Nutzung von Fortbildungsformaten

Die Antworten zur Nutzung von Fortbildungsformaten (TABELLE 59) zeigten, dass bis auf einen informellen Austausch mit digital erfahrenen Kolleg:innen die interaktive kollegiale Zusammenarbeit höchstens von rund einem Drittel der Befragten als lohnend angesehen wurde, wie z.B. interaktive Webinare durch und mit SP, kollegiale On-

line-Lerngruppen.

Folgt man dem Modell „Wissenstreppe 4.0: Digitale Technologien für wissensbasierte Wertschöpfung“ von NORTH & MAIER (2018), so schienen die meisten DiCoSP Befragten sich auf dem Sprung zwischen Informations- und Wissensstufe zur Stufe des Handels oder dem Web 2.0 zu befinden, die den Beginn digitaler Kollaboration darstellt.

Das Web 2.0 weist u.a. folgende Merkmale auf (LAI & TURBAN 2008):

- Die kollektive Intelligenz der User trägt zur Wissensgenerierung bei
- Die digitale Umgebung bietet Platz für Kommunikation und Zusammenarbeit, z.B. via sozialer Medien
- Daten können in neuen Formen zusammengestellt werden („mash up“).
- Benutzer können durch einfache Programmier Techniken und digitale Werkzeuge selbst Inhalte (z. B. Wikis, Blogs, RSS und Podcasts) generieren
- Netzwerke fungieren als Plattformen, die den Nutzern Anwendungen durch Browser ermöglichen.

Aufgrund der Antwortergebnisse konnte der Schluss gezogen werden, dass die meisten Befragten zwar digitale Werkzeuge im klassischen Sinn als Mittel zur beruflichen Information und Kommunikation nutzten, dass aber digitale Ressourcen als interaktives Arbeitsinstrument in der beruflichen Zusammenarbeit nicht mehrheitlich in der schulpyschologischen Praxis genutzt wurden. Dieses Nutzungsmuster entsprach einer Entwicklung zwischen Internet 1.0 und 2.0 nach NORTH & MAIER (2018). Dieser Eindruck stimmte mit den Ergebnissen der Studie von HENNIGAN 2018 überein, die zu dem Schluss gelangte, dass bei Beratungen von SuS digitale Technologie vorwiegend zur Kommunikation aus Verwaltungszwecken genutzt wird, obwohl SuS Bereitschaft gezeigt hatten, Technologie auch zur Unterstützung ihrer psychischen Gesundheit nutzen zu wollen.

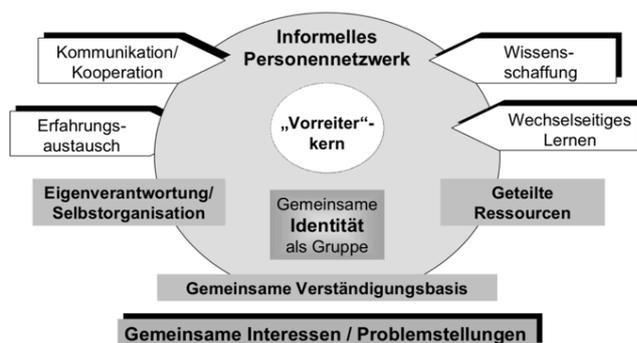


Abbildung 43 INFORMELLES LERN-Netzwerk Quelle Reinmann-Rothmeier G. (2000)

Aufgrund der Befragungsdaten war davon auszugehen, dass rund ein Drittel der SP die interaktiven Möglichkeiten des Web 2.0 und darüber hinaus zur kollegialen Zusammenarbeit und zur Wissensgenerierung nutzten. Diese Ergebnisse passten zu den Antworten auf die Frage, welche Faktoren eine digitale Arbeitsweise in der Schulpsy-

chologie gefördert haben (TABELLE 29, ITEM G4Q00002SQ004), die den Eindruck erweckten, dass die befragten SP mit dem digitalen Wandel eher reaktiv als aktiv-gestaltend umgingen. Wiederum ein Drittel der Befragten zeigte eine aktiv-gestaltende Herangehensweise, wie auch ein Drittel interaktive Medien nutzte.

Die Möglichkeit des interaktiven Lernens und Wissensmanagements mit z.B. der Nutzung persönlicher Lernnetzwerke wurde von den Befragten kaum erwähnt. Bei der Präferenz von Fortbildungsformaten (ITEM G3Q00005) gaben 13% der Befragten an, Online-Lerngruppen mit Kolleg:Innen/SP zu digitaler Arbeitsweise in einer beruflich relevanten Problemsituation in Anspruch genommen zu haben, und 4% ein individuelles Online-Netzwerk (TABELLE 53).

REINMANN-ROTHMEIER (2000) kommt aufgrund ihrer Studien zu der Schlussfolgerung, dass Lern-Communities „zunehmend die Keimzelle für Wissensmanagement-relevante Prozesse in Verbindung mit individuellen und organisationalen Lernprozessen bilden werden und damit wichtige kulturelle und identitätsstiftende Wirkungen haben können.“ (REINMANN-ROTHMEIER 2000, S.5). Dementsprechend stellen Lern-Communities eine nützliche Methode für SP dar, um sich über die digitale Transformation in ihrer beruflichen Praxis auszutauschen und somit zu einer angepassten Berufskultur zu gelangen, die auch digitalbezogene Arbeitsweisen integriert ([gutes Praxisbeispiel aus Großbritannien](#)). Anlässlich der Festveranstaltung „100 Jahre Schulpsychologie in Deutschland“ 2022 gab der Zukunftsforscher PETER SPIEGEL einen Abriss über „[Future skills in der Schulpsychologie](#)“. Er erläuterte, dass kollaborative Future Skills auf der Grundlage von gesamtsystemisch orientierten Werten und Haltungen das entscheidende Elixier des digitalen Zeitalters sind, wobei SP die wichtige Rolle einnehmen, diese Fähigkeiten zu vermitteln.

9.3.6.2.5. DIGITALE TECHNOLOGIEKOMPETENZ

Die digitale Technologiekompetenz, die im DigKomp die Bereiche ‚Sicherheit und Problemlösung‘ umfasst, betrifft die Schulpsychologie seit der Überarbeitung des DigKomp (VUORIKARI u.a. 2022) in besonderem Maße, da das Thema der psychosozialen Gesundheit integriert wurde. Z.B. „*Problemlösung – Wissen: Kenntnis technischer Verfahren zur Verbesserung der Inklusion und des Zugangs zu digitalen Inhalten und Diensten, wie z.B. Werkzeuge wie Lupe oder Text-zu-Stimme-Funktion.*“ (VUORIKARI et al. 2022, p.46, freie Übersetzung)

Digitale Technologiekompetenz wurde im DiCoSP - Fragebogen gemessen mittels folgender ITEMS:

TABELLE 54 Prozentuale Antworthäufigkeit auf ITEMS zur Analyse der digitalen Technologiekompetenz

ITEM	Digitale Technologiekompetenz in der schulppsychologischen Praxis (TK)- Sicherheit N=181	Prozentzahl der Befragten mit eine Einschätzung als wichtig (sehr/eher)	Prozentzahl der Befragten mit einer eigenen Einschätzung als kompetent (sehr/eher)	Differenz in Prozent zwischen beiden Einschätzungen
G2Q00003 SQ014	Ich achte auf mein digitales Wohlbefinden	96%	87%	9%
G2Q00003 SQ004	Ich berücksichtige in meiner beruflichen Praxis Risiken und Gefahren in digitalen Umgebungen	90%	67%	23%
G2Q00003SQ021	Ich bin in der Lage, Schulen bei der Prävention von Cybermobbing zu helfen	84%	44%	40%
G2Q00003SQ019	Ich kann die Kompetenz von SuS fördern, sich im digitalen Raum zu schützen	73%	43%	30%
G2Q00003SQ022	Ich kenne professionelle und rechtliche Standards, um die Qualität meiner digitalen Dienstleistungen gewährleisten zu können	79%	38%	41%
G2Q00003 SQ012	Ich setze mich für Kinderrechte im digitalen Raum ein	59%	25%	34%
SICHERHEIT ITEM ok	Digitale Medienkompetenz in der schulppsychologischen Praxis (TK) N=181 - Problemlösung	80%	51%	29%
G2Q00003 SQ013	Ich kenne technische Lösungen, um die Vertraulichkeit in digitalen Beratungen zu schützen	81%	39%	42%
G2Q00003 SQ016	Ich reflektiere meine digitale Praxis und entwickle sie weiter	82%	56%	26%
G2Q00003SQ023	Ich verstehe die Auswirkungen der Digitalisierung auf die SP Praxis	87%	67%	20%
G2Q00003SQ024	Ich kann meine digitalen Anwendungen systematisch evaluieren	59%	29%	30%
G2Q00003 SQ015	Ich kann assistive Ressourcen anwenden, um die digitale Teilnahme von Schüler:innen mit Beeinträchtigungen zu ermöglichen	54%	15%	39%
PROBLEMLÖSUNG TOTAL		73% 77%	41% 46%	28% 31%

Mindestens drei Viertel der Befragten fand Technologiekompetenz wichtig in ihrer beruflichen Praxis und rund die Hälfte der Befragten fühlte sich darin kompetent (TABELLE 54).

Eine eindeutige Stellungnahme gab es bei der Beurteilung des eigenen digitalen Wohlergehens (Selbstkompetenz in der DiCoSP – Matrix). 96% der Befragten fanden es wichtig, auf die eigene digitale Befindlichkeit in der beruflichen Praxis zu achten und 87% konnten das auch. Mehr als die Hälfte der Befragten setzte sich konstruktiv mit der DT im Beruf auseinander: 67% verstanden, was die digitale Transformation in ihrer beruflichen Praxis bedeutet und 56% reflektierten ihre digitale Arbeitsweise und entwickelten sie weiter. Es war also davon auszugehen, dass rund die Hälfte bis zwei Drittel der Befragten über eine medienreflexive Selbstkompetenz im Sinne von WENZEL (2015) verfügte. Wie bereits in Kapitel 9.3.6.1.3. angesprochen, signalisierte dieses Ergebnis, dass Medienreflexion noch eine Herausforderung für SP darstellte – mit 44%, die sich nicht kompetent fühlten-, weil sie eine unabdingbare Voraussetzung für eine selbstorganisierte berufliche Handlungsfähigkeit darstellt.

In fast allen Antworten zur digitalen Technologiekompetenz klaffte eine erhebliche Häufigkeitsdiskrepanz von rund 20%-40% zwischen Einschätzung der Wichtigkeit DK und Einschätzung der eigenen Kompetenz. Der große Abstand zwischen Bedeutung und Kompetenz gab Anlass zu berufspolitischen Überlegungen, wie diese Diskrepanz zu überwinden ist. Angesichts beruflicher Standards war es kritisch zu sehen, wenn

- 82% der Befragten es als wichtig erachteten, ihre digitalbezogene Arbeitsweise zu reflektieren und sie weiterzuentwickeln, aber nur 56% sich dafür kompetent hielten.
- 59% der Befragten es als wichtig erachteten, ihre digitalbezogene Arbeitsweise zu evaluieren und 29% sich als kompetent dafür einschätzten.
- 59% der Befragten es als wichtig erachteten, sich für Kinderrechte im digitalen Raum einzusetzen und ein Viertel der Befragten sich als kompetent dafür einschätzte (NASTASI u.a. 2020).

Der Ethische [Meta-Code von EFPA](#) sah z.B. für Psycholog:Innen in der Praxis vor eine „*Verpflichtung zur Berufsausübung innerhalb der Grenzen der Kompetenzen, die im Rahmen von Ausbildung, Fortbildung und Berufserfahrung erworben wurden.*“ und „*Verpflichtung, neue Methoden mit Vorsicht anzuwenden im Bewusstsein, dass fortwährend neue Ansätze und Anwendungsfelder entstehen werden und dies eine positive Entwicklung darstellt.*“ Diese ethischen Grundsätze waren besonders relevant in Bezug auf die DT der schulpsychologischen Praxis. Es galt im Lichte der DiCoSP – Ergebnisse mit den hohen Häufigkeitsdiskrepanzen eine berufspolitische Antwort darauf zu finden, wie dieses Spannungsfeld zwischen

Anwendung neuer Methoden und Respekt der eigenen Kompetenzgrenzen bewältigt werden kann. Beiträge aus den Fokusgruppen und den offenen Fragen des Online-Fragebogens erwähnten als Lösungsansätze:

- Spezialisierung im Beruf, wie SP für Online-Beratung
- Einrichtung digitaler Supervisionsgruppen zur Stärkung professioneller Kompetenz und zum Austausch guter Praxis digitalbezogener Arbeitsweise
- Einrichtung eines ‚Buddy-Systems‘ in Person eines/einer SP pro Team, die/der über Expertise in digitalbezogener Arbeitsweise verfügt, oder eine Person, die technische Unterstützung in einem Team bietet.

Eine weitere anzustrebende Lösung war auch die Entwicklung eines Leitfadens für die digitalbezogene schulpsychologische Praxis, wie z.B. der [EFPA Leitfaden 2020](#) „*Digital psychological interventions, recommendations for policy & practice*“.

9.3.7. KOMPETENZMODELLE IM VERGLEICH

Die Erhebungsdaten wurden den Kompetenzmodellen **DigKomp**, **ISPA/CANMED Sieben-Berufsrollenmodell**, **angepasster Kode-Kompetenzatlas** und **DiCoSP – digitaler Kompetenzrahmen** zugeordnet, so dass ein Vergleich der Modellstrukturen möglich wurde (ANHANG 20). Der DiCoSP - digitale Kompetenzrahmen stellte eine Integration der drei anderen Modelle dar. Die Ergebnisse (Abbildung 44) zeigten, dass sich in allen Modellen die Einschätzung der Wichtigkeit digitaler Kompetenzgrundlagen zwischen 73%-80% und die Einschätzung der eigenen Kompetenz zwischen 55% - 64% bewegte. Das waren vergleichbare Größenordnungen mit geringen spezifischen Abweichungen. Es zeigte sich, dass mindestens drei Viertel der Befragten die Grundlagen DK als wichtig für ihre berufliche Praxis erachtete und dass rund die Hälfte der Befragten sich als kompetent in diesen Grundlagen einstuft. In allen Modellen gab es eine bedeutsame Diskrepanz zwischen der Einschätzung der Wichtigkeit DK und der eigenen DK von durchschnittlich 16%. Aufgrund der KAS - Struktur des DiCoSP – Modells ließ sich festmachen, dass diese Diskrepanz vor allem zulasten der **Wissensgrundlagen DK** ging.

ABBILDUNG 44: Kompetenzmodelle für die schulpsychologische Praxis im Vergleich

DICOSP DIGITALER KOMPETENZRAHMEN, FMSS/KAS der schulpsychologischen Praxis DK N=181	% WICHTIG	% KOMPETENT	% DIFFERENZ
Digitalbezogene Fachkompetenz			
Wissen	79%	49%	30%
Fähigkeiten/Fertigkeiten	76%	54%	22%
Einstellungen	86%	76%	10%
Durchschnitt FK	80%	60%	20%
Digitalbezogene Methodenkompetenz			
Wissen	82%	49%	33%
Fähigkeiten/Fertigkeiten	63%	49%	16%
Einstellungen	74%	68%	6%
Durchschnitt MK	73%	55%	18%
Digitalbezogene Sozialkompetenz			
Wissen	71%	28%	43%
Fähigkeiten/Fertigkeiten	82%	71%	11%
Einstellungen	77%	56%	21%
Durchschnitt SOK	77%	52%	25%
Digitalbezogene Selbstkompetenz			
Wissen			
Fähigkeiten/Fertigkeiten	89%	79%	10%
Einstellungen	92%	88%	4%
Durchschnitt SK	90%	83%	7%
Durchschnitt	80%	62%	18%

DIGKOMP N = 181	% WICHTIG	% KOMPETENT	% DIFFERENZ
IDK	82%	72%	10%
KSZA/KK	73%	60%	13%
EDIKREA/MEK	55%	36%	19%
SICH	82%	59%	23%
PBL	75%	48%	27%
DURCHSCHNITT	73%	55%	18%

EINORDNUNG DER GRUNDLAGEN DIGITALER KOMPETENZ IN DAS BERUFLICHE ROLLENMODELL CANMED N=181	% WICHTIG	% KOMPETENT	DIFF	% HÄUFIGE + GELEGENTLICHE NUTZUNG DIGITALER RESOURCEN
Fachkraft	88%	69%	19%	91%
Kommunikator:In	85%	83%	2%	84%
Organisator:In	82%	75%	7%	89%
Teamplayer	72%	52%	20%	90%
Wissenschaftlicher Praktiker:In	71%	54%	17%	65%
Experte:In	64%	37%	27%	66%
Interessenvertreter:In Psychische Gesundheit	63%	44%	19%	57%
Durchschnitt	75%	59%	16%	77%

KOMPETENZ-KLASSEN ANGE-PASSTER KODE-KOMPETENZ ATLAS N = 181	% WICHTIG	% KOMPETENT	% DIFFERENZ
Fach- und Methodenkompetenz	76%	57%	19%
Sozial-kommunikative Kompetenz	70%	57%	13%
Personalkompetenz	88%	77%	11%
DURCHSCHNITT	77%	64%	7%

Die Ergebnisse des DigKomp entsprachen in der Größenordnung den Ergebnissen der Methodenkompetenz im DiCoSP – Modell, was darauf zurückzuführen war, dass in beiden Bereichen der Fokus auf fachlicher Digitalkompetenz lag. Die Ergebnisse im KODE[®]-KompetenzAtlas (Abbildung 45) entsprachen in der Größenordnung den Ergebnissen der Fach- und Methoden- sowie Selbstkompetenz im DiCoSP-Modell. Die Ergebnisse zur Sozialkompetenz wichen in der Differenz stärker ab, weil das DiCoSP-Modell auf digitalbezogene Sozialkompetenz fokussiert war im Vergleich zum KODE[®]-KompetenzAtlas, der allgemeine Sozialkompeten-

Prozentuale Häufigkeitsverteilung der Antworten zur selbsteingeschätzten Kompetenz nach dem Kode-KompetenzAtlas N=181v

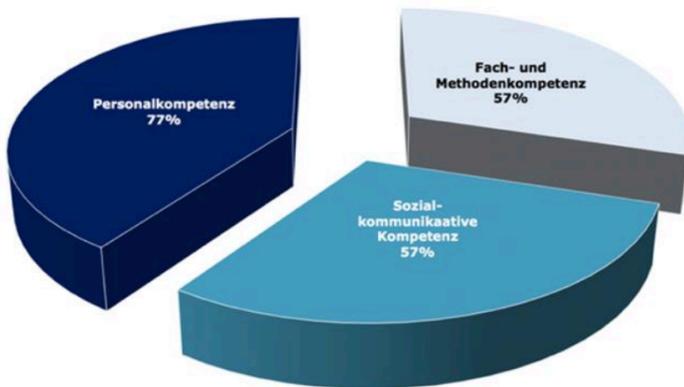


ABBILDUNG 45: Zuordnung der DiCoSP zu Item-Antworten auf selbsteingeschätzte Kompetenz im KODE[®]-KompetenzAtlas

zen beinhaltete.

Da es in der DiCoSP Umfrage keine Fragen zu Grundlagenwissen der digitalbezogenen Selbstkompetenz gab, war der Vergleich des Mittelwertes zu den anderen Kompetenzklassen und zur Kode-Kompetenzklasse ‚Personalkompetenz‘ nicht möglich.

Ein Vergleich der Antworthäufigkeiten zwischen Berufsrollen und DiCoSP – Kompetenzklassen ließ vermuten, dass die Ergebnisse zur DiCoSP - **Sozialkompetenz** am meisten Übereinstimmung in der Größenordnung mit der Rolle des/der **Teamplayers:In** aufwies, während die digitalbezogene **Fachkompetenz** am meisten Übereinstimmung mit der Berufsrolle der **Fachkraft** zeigte und die digitalbezogene **Methodenkompetenz** am meisten mit der Rolle des/der **wissenschaftlichen Praktikers:In**.

TABELLE 55: Prozentuale Häufigkeitsverteilung der Antworten zu selbsteingeschätzter DK geordnet nach dem ISPA/CANMED SIEBEN ROLLEN MODELL

Sieben-Rollen-Modell	% wichtig	% kompetent	DiCoSP-Kompetenzrahmen	% wichtig	% kompetent
Fachkraft	88%	69%	Fachkompetenz	80%	60%
Kommunikator:In	85%	83%	Sozialkompetenz	77%	52%
Organisator:In	82%	75%	Fachkompetenz	80%	60%
Teamplayer:In	72%	52%	Sozialkompetenz	77%	52%
Wiss. Praktiker:In	71%	54%	Methodenkompetenz	73%	55%
Experte:In	64%	37%			
Interessenvertreter:In	63%	44%			
Psychische Gesundheit					

Die Einordnung der DiCoSP - ITEMS nach dem ISPA/CANMED - Sieben - Rollen Modell (TABELLE 55) führte zu dem Ergebnis, dass die befragten SP DK als am **wichtigsten** in der Rolle der **Fachkraft** gefolgt von der Rolle des/der **Kommunikators/:In** und dann der Rolle der/des **Organisators:In** einschätzten. Am **wenigsten wichtig** wurde DK in der Rolle des **Interessenvertretung für die Psychische Gesundheit** gehalten. Diese berufliche Rollenverteilung korrespondierte mit den Ergebnissen zur Nutzung digitaler Ressourcen in schulpsychologischen Handlungsfeldern. Die meisten Befragten nutzten digitale Ressourcen in kollegialer Zusammenarbeit, Kommunikation mit Zielgruppen/-personen, Beratung sowie Administration und Erstellung von Berichten (90% - 95%). Die wenigsten Befragten nutzten digitale Ressourcen in den Handlungsfeldern Behandlung/Therapie, Lernförderung, Krisenintervention und Gesundheitsförderung (48% -59%).

Mit Abstand am häufigsten hielten sich die Befragten für **digital kompetent** in der **Rolle der/des Kommunikators:In** und am wenigsten in der Rolle der/des Experten:In, in der der Fokus auf digitaler Expertise lag. Die

Rolle des digitalen Experten wies unter den Berufsrollen die größte Differenz mit 27% zwischen Einschätzung der Wichtigkeit und Kompetenz auf (64%:37%).

Die Ergebnisse zum Berufsrollenmodell stimmten in der Größenordnung mit der Zuordnung der DiCoSP Ergebnisse zum DigKomp-Modell überein, in dem die meisten Befragten Informations- und Datenkompetenz für wichtig hielten und sich darin auch am häufigsten für kompetent hielten. Darüber hinaus war wiederum anzunehmen, dass die meisten SP digitale Technologie im klassischen Sinn als Instrument der Information und Kommunikation nutzten und weniger als Instrument zur eigenen Gestaltung des digitalen Raums, was vor allem Medienkompetenz erfordert.

48% der Befragten fühlten sich kompetent im Bereich digitaler Problemlösungen und 36% im Bereich der Medienkompetenz (Abbildung 46).

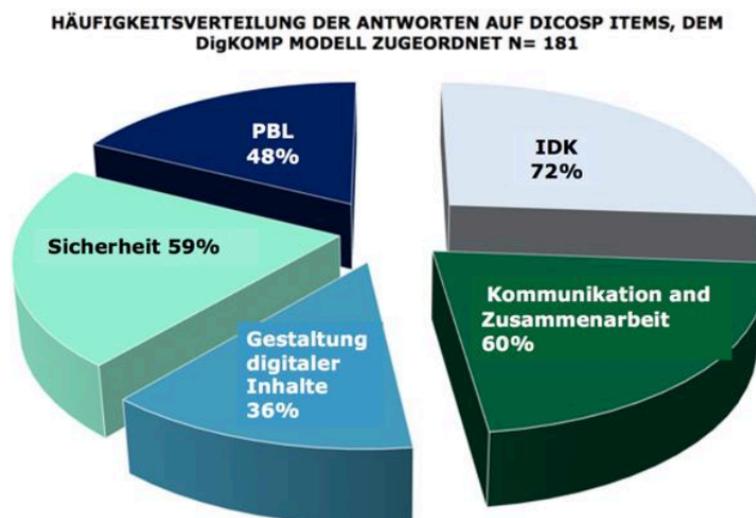


ABBILDUNG 46: Zuordnung der DiCoSP Item-Antworten auf selbsteingeschätzte Kompetenz zu DigKOMP Modell

Beide Bereiche erforderten grundlegendes und fortgeschrittenes digital-technisches Wissen. Es wurde bereits in vorherigen Kapiteln darauf hingewiesen, dass die meisten Befragten eine fortgeschrittene DK nicht als wichtig ansahen. Dementsprechend bestand im Bereich der fachlichen Digitalkompetenz eine große Diskrepanz zwischen der Wertschätzung DK und der eigenen Kompetenzeinschätzung, die berufspolitischen Handlungsbedarf signalisierte im Interesse der Qualitätssicherung schulpsychologischer Dienstleistungen.

Die Ergebnisse zeigten, dass jedes der vier Kompetenzmodelle relevante Information zur DK liefern konnte. Welches Modell genutzt wird, hängt von der jeweiligen Zielsetzung ab.

Das DICOSP Modell eignet sich zur allgemeinen Bestandsaufnahme der Grundlagen DK im Schulpsychologenberuf und als Orientierungshilfe für den Bedarf an DK in der beruflichen Praxis. Es ist ein nützliches Modell

- für Aus- und Fortbildungseinrichtungen zur Entwicklung von Curricula und Bildungsangeboten;
- für einzelne SP oder schulpsychologische Dienste als Kompass zur Erstellung von Kompetenzprofilen als Grundlage für künftige Professionalisierungsmaßnahmen;
- für Forschungseinrichtungen, um den Bedarf der Praxis an digitalbezogenen Themen zu identifizieren.

Das 7-Rollen-Modell nach CANMED ist geeignet, notwendige digitale Anforderungen in der beruflichen Praxis identifizieren. Es ist einfacher, notwendige Grundlagen DK zu formulieren aufgrund konkreter Rollenanforderungen als wenn man – wie beim DiCoSP-Modell - überlegt, welche Grundlagen zur Erreichung einer allgemeinen digitalen Sozialkompetenz in der schulpsychologischen Praxis erforderlich sind. Das 7-Rollen-Modell ist vor allem geeignet für eine Analyse eines konkreten Arbeitskontextes und für Überlegungen in Berufsverbänden zur beruflichen Professionalisierung.

Der europäische DigKomp stellte vor allem dann eine Orientierungshilfe dar, wenn es um die Messung und Entwicklung digitaler Fachkompetenz ging, da er zwischen verschiedenen Kompetenzniveaus unterscheiden kann. Das war mit dem digitalen DiCoSP – Rahmen nicht beabsichtigt und ist nicht möglich. Der DigKomp kann eine Antwort geben, wenn speziell nach einer Beurteilung der Daten- und Informations-, Kommunikations-, Medien- und Technologiekompetenz gefragt wird im Rahmen des Arbeitskontextes oder im Rahmen der Aus-, Weiter- und Fortbildung. Der DigKomp kann z.B. mit der Analyse der Informations- und Datenkompetenz sinnvoll zum Einsatz kommen, wenn es speziell um die Frage des Wissensmanagements von SP geht. Oder er kann mit einer Messung der Medien- und Kommunikationskompetenz einen Beitrag leisten, wenn es um die Schulung von Kommunikationsfähigkeiten der SP zur Vermittlung schulpsychologischer Themen für die Öffentlichkeit geht. In solchen Kontexten kann der DigKomp eine Kompetenzmessung auf mehreren Niveaus vornehmen.

Der KODE[®]- KompetenzAtlas war ein Instrument für den Arbeitsmarkt und ermöglichte die Berücksichtigung von Schlüsselfähigkeiten für das digitale Zeitalter. Er zielte nicht spezifisch auf DK, sondern erweiterte den Blick auf wichtige Voraussetzungen, um unter Bedingungen der DT kompetent arbeiten zu können. Insofern stellt er ein interessantes Instrument für den konkreten Arbeitskontext dar zur Bestandsauf-

nahme berufs- und fachübergreifender Kompetenz als Fördermittel DK von SP als Arbeitnehmer:Innen oder für eine Organisationsplanung.

Der DiCoSP digitale Kompetenzrahmen für die schulpsychologische Praxis ermöglichte die Integration des Sieben-Berufsrollen-Modells, des Kode Kompetenzatlas- und des DigKomp-Modells. Er ist umfassender als die drei anderen Modelle, berufsspezifischer als das DigKomp und Kode-Modell, spezialisierter auf die DT der Berufspraxis als das Sieben-Rollen-Modell und das Kode-Modell.

Diese Integrationsfähigkeit erforderte eine Struktur mit allgemeinen Dimensionen (FMSS, KAS), die den Nachteil mit sich brachte, dass manche Kompetenzgrundlagen nicht präzise zugeordnet werden konnten, sondern in mehrere Kompetenzklassen passten, und dass es keine theoretische Basis dafür gab, welche Kombination von Grundlagen in der Praxis zu einer erwünschten DK führte. Der Vorteil der Integrationsfähigkeit des DiCoSP – Modells lag darin, dass sich

- gerade vor dem Hintergrund der Schnellebigkeit DT leicht neue, erforderliche Grundlagen DK hinzufügen lassen bzw. überflüssig gewordene Grundlagen entfernt werden können.
- je nach Interessenslage und Bedarf spezifische Grundlagenmuster DK baukastenmäßig zusammengesetzt werden können.

9.3.8. DER DIGITALE ARBEITSPLATZ VON SP

Da VENKATESH u.a. (2003) im Rahmen der UTAUT Theorie als eine der vier entscheidenden Stellgrößen für die Akzeptanz und Anwendung von Technologien erleichternde Bedingungen, wie organisatorische und technische Infrastruktur, festgestellt hatte, wurde dieser Aspekt in der DiCoSP Studie genauer beleuchtet. Entsprechend des Modells von FRANKE (2005, Abbildung 7) waren Rahmenbedingungen des Arbeitsplatzes Determinanten des Kompetenzerwerbs. Diese sollen hier vorgestellt werden, um beurteilen zu können, wie sie zur Determinierung digitalen Kompetenzerwerbs bei SP der vier untersuchten Länder beitragen.

9.3.8.1. ANPASSUNG DES ARBEITSPLATZES AN DIGITALE TRANSFORMATION

Zwei Drittel der Befragten schätzten, dass sich ihr Arbeitsumfeld dem digitalen Wandel weitgehend angepasst hat, rund ein Drittel verzeichnete kaum oder keine digitale Anpassung (TABELLE 56). Während die belgischen (100%) und Schweizer (72%) Befragten am häufigsten eine Anpassung ihres Dienstes an die DT feststellten, waren es 64% bei den deutschen und 46% bei den österreichischen Befragten.

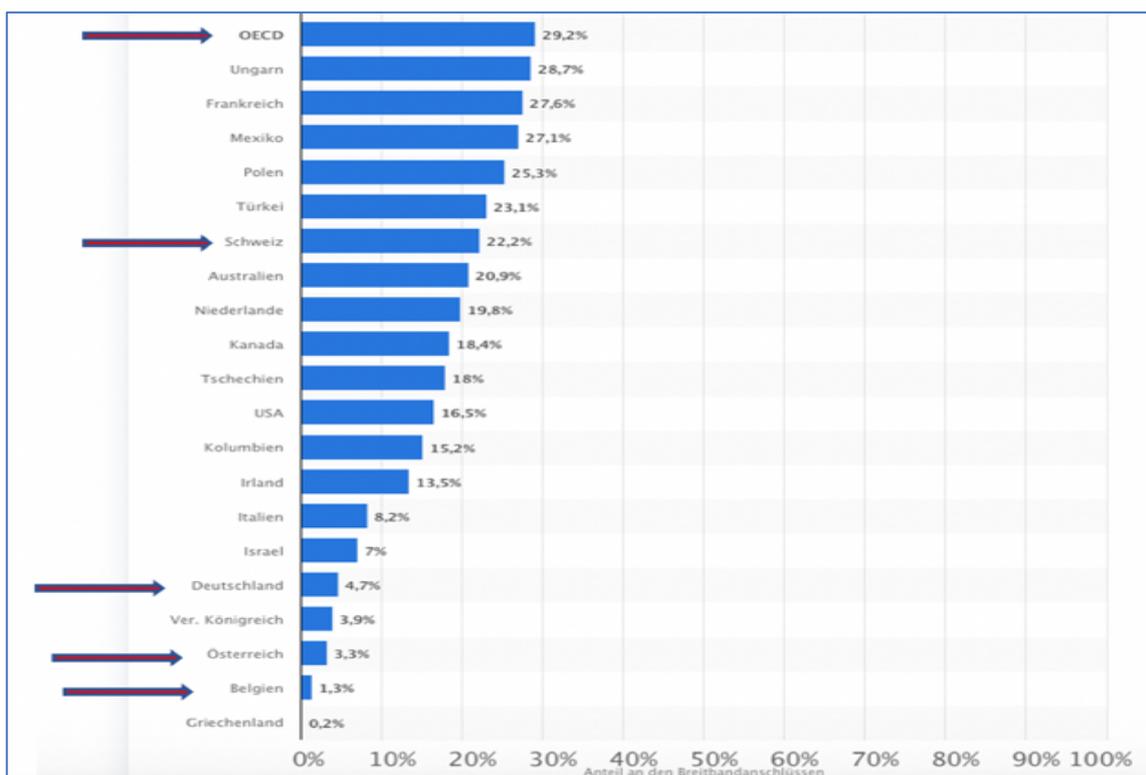
ITEM G6Q00001 Inwieweit hat sich Ihr Arbeitsumfeld dem digitalen Wandel (Strategie, Arbeitsweise, Infrastruktur) angepasst? N=172	% AT N=26	% BE N=12	% CH N=36	% D N=98E	% Σ
Voll und ganz (AO01)	0%	0%	8%	6%	5%
Ziemlich (AO02)	46%	100%	64%	58%	61%
Voll und ganz und ziemlich	46%	100%	72%	64%	66%
Kaum (AO03)	39%	0%	22%	35%	30%
Gar nicht (AO04)	15%	0%	6%	1%	4%
Kaum und gar nicht	54%	0%	28%	36%	34%
Σ					

TABELLE 56 Prozentuale Häufigkeitsverteilung der Antworten zu ITEM G6Q00001 zur Anpassung der schulpsychologischen Dienste an digitale Transformation

9.3.8.2. DIGITALE INFRASTRUKTUR

Die STATISTA - Veröffentlichung (Abbildung 54) zum Anteil der Glasfaseranschlüsse an allen stationären Breitbandanschlüssen 2020 zeigte, wie gering die Konnektivität in DE, AT und BE an schnellen Anschlüssen im Gegensatz zur CH und zum Durchschnitt der OECD Staaten war. Hier bestand international gesehen ein deutlicher Nachholbedarf. DE und AT hatten im Vergleich zu den anderen Staaten einen relativ hohen Anteil an langsamer DSL - Kupferkabelanbindung.

Abbildung 47: STATISTA - Veröffentlichung 2020 Verhältnis der Glasfaserverbindungen an gesamten Breitbandverbindungen in OECD Staaten
<https://de.statista.com/statistik/daten/studie/415799/umfrage/anteil-von-glasfaseranschlussen-an-allen-breitbandanschlussen-in-oecd-staaten/>



Die CH gehörte sowohl bei der [Internetanschlussquote als auch beim Anteil der Breitbandanschlüsse zur Spitzengruppe in Europa](#). Sie *wies* eine der höchsten Breitband- und Mobilfunk-Verfügbarkeiten in Europa auf, was auf eine [hohe Investitionsbereitschaft in die digitale Infrastruktur hinwies](#). Um beurteilen zu können, inwieweit die Schulen mit digitaler Infrastruktur ausgestattet waren, war die Anbindung an das digitale Netz eine Seite, der Zugang der Schüler:Innen und Lehrkräfte zum Internet die andere Seite. Dazugehörige Daten waren nur schwer zugänglich.

Eine repräsentative Studie der Universität Göttingen (MUBMANN 2021) stellte fest, dass rund 70% der Lehrkräfte an ihrer Schule Zugang zu WLAN hatten, aber nur knapp 50% der SuS. Laut einer Umfrage des österreichischen Bildungsministeriums (BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG 2020b) verfügten 56,7% der Mittelschulen, 61,3% der Allgemeinbildenden Höheren Schulen und 74,5% der berufsbildenden mittleren und höheren Schulen über WLAN in allen Unterrichts- und Aufenthaltsräumen. Nach einer Studie der Agence du numérique 2018 waren 75% der Klassenräume in Ostbelgien mit dem Internet verbunden, wobei ländlich strukturierte Gebiete in Ostbelgien noch kaum über ein hochleistungsfähiges Zugangsnetz durch den erheblichen Nachholbedarf im Ausbau der Glasfaserverbindungen verfügten (MINISTERIUM DER DEUTSCHSPRACHIGEN GEMEINSCHAFT 2020). In der Schweiz verfügten knapp 80% der SuS über WLAN-Anschluss in ihrer Schule (BUNDESAMT FÜR STATISTIK 2020).

Aufgrund dieser Ausgangssituation der digitalen Infrastruktur der Länder war für die SP zu erwarten, dass

- a) in BE, DE und AT sich die digitale Arbeit mit Schulen schwieriger gestaltete als in der Schweiz;
- b) sich in ländlichen Regionen BEs, DEs und ATs die digitale Arbeit mit Schulen schwieriger gestaltete als in städtischen Regionen;
- c) SP in der CH aufgrund der besseren Konnektivität umfangreicher digitale Ressourcen in ihrer Praxis nutzen konnten als SP in den Vergleichsstaaten;
- d) SP aufwändige digitale Anwendungen, wie Videostreaming, in BE, DE und AT aufgrund unzureichender Konnektivität zeitnah nicht durchführen konnten.

Die DiCoSP Fragebogenergebnisse zu ITEM G6Q00002 (*Bitte beurteilen Sie die digitale Ausstattung Ihres Arbeitsplatzes (sehr mangelhaft-eher mangelhaft-neutral-eher gut – sehr gut)*) spiegelten dieses Bild digitaler Infrastruktur als Voraussetzung für eine digitalbezogene Arbeitsweise der SP wider mit folgenden Merkmalen: Hardware- und Software-Ausstattung, Wartung und Pflege der IT-Ausstattung, Verfügbarkeit von PC-Arbeitsplätzen, Verfügbarkeit

fachspezifischer Software (z.B. Lizenzen für elektronische Tests), Nutzerberatung und -support, WLAN-Verbindung am Arbeitsplatz und in Schulen (TABELLE 57).

Rund die Hälfte der Befragten fand sich mit unzulänglicher digitaler Infrastruktur konfrontiert in Form von mangelnder **Konnektivität** (WLAN - Anbindung) sowohl am **Arbeitsplatz** (53%) als auch in **Schulen** (49%) sowie mangelhafte **Ausstattung mit fachspezifischer Software** (47%). Während der überwiegende Teil der Befragten über eine gute bis sehr **gute Geräteausstattung** ihres Arbeitsplatzes (Hardware- und Software-Ausstattung, Verfügbarkeit über PC-Arbeitsplätze, IT - Wartung und - Pflege) verfügte, empfanden jeweils rund ein Drittel die IT-Unterstützung des schulpсихologischen Personals als mangelhaft (33%), weder gut noch schlecht (28%) oder als gut bis sehr gut (39%). Angesichts der knappen zeitlichen Verfügbarkeit der SP könnte also eine personale IT - Unterstützung am Arbeitsplatz bei mindestens einem Drittel der SP zur Förderung der DK beitragen.

TABELLE 57 Prozentuale Antworthäufigkeiten zu ITEM G6Q00002 Ausstattung des Arbeitsplatzes

ITEM G6Q00002 PROZENTUALE ANTWORTHÄUFIGKEIT ZU DIGITALER ARBEITSPLATZ AUSSTATTUNG										
BEURTEILUNG DER DIGITALEN AUSSTATTUNG DES ARBEITSPLATZES IN % N=173v	AT		BE		CH		DE		% = Σ	
	Gute Ausstattung	Mangelhafte Ausstattung								
Ausstattung mit Hard- und Software	55%	34%	84%	8%	62%	22%	58%	24%	60%	23%
Verfügbarkeit PC-Arbeitsplätze	62%	8%	84%	0%	76%	13%	87%	6%	79%	8%
Fachspezifische Software	23%	62%	0%	58%	54%	35%	32%	49%	34%	47%
IT Benutzerberatung/unterstützung	15%	55%	26%	58%	57%	30%	40%	25%	39%	33%
WLAN am Arbeitsplatz	11%	81%	84%	16%	60%	35%	31%	58%	39%	53%
WLAN in Schulen	19%	42%	50%	42%	43%	30%	8%	58%	21%	49%

Über mangelhafte Arbeitsplatzausstattung berichteten am meisten die österreichischen Befragten, indem **81% die WLAN-Verbindung am Arbeitsplatz**, 62% die fachspezifische Softwareausstattung und 55% IT-Unterstützung bemängelte. Im Ländervergleich stellten die Schweizer Befragten im Durchschnitt aller Ausstattungsmerkmale am häufigsten eine gute IT - Ausstattung fest, gefolgt von den belgischen Befragten. Belgische Befragte stellten zu 84% eine gute Geräteausstattung und Konnektivität am Arbeitsplatz fest, aber über die Hälfte (58%) bemängelte die fachspezifischen Software - Ausstattung und 42% die Konnektivität in

Schulen sowie bei der IT- Unterstützung. Bei rund einem Drittel (35%) der Schweizer Befragten wurde die Konnektivität am Arbeitsplatz sowie die fachspezifische Software - Ausstattung bemängelt. Über die Hälfte (58%) der deutschen Befragten bemängelte die WLAN - Verbindung am Arbeitsplatz und in Schulen sowie zu 50% auch die fachspezifische Softwareausstattung.

In Kapitel 9.3.5.4.2. wurde bereits darauf eingegangen, dass

- fachspezifische Software, wie elektronische Tests, kostenintensiv waren und angesichts knapper Budgets schulpsychologischer Dienste vermutlich deshalb bei fast 50% der Befragten ein Hindernis digitaler Arbeitsweise darstellten. Kommentare aus dem DiCoSP Fragebogen belegten diese Annahme

„Ich sehe als Herausforderung in der Nutzung digitaler Ressourcen die fehlende Bereitschaft, Haushaltsmittel seitens der Behörde für die Anschaffung inhaltlich und fachlich geeigneter Software (z.B. geeignetes Videokonferenzsystem für die Durchführung von digitalen Fortbildungen).“

„Es gibt viele kostenfreie digitale Angebote, die ein großes Manko bei der Datensicherheit aufweisen, was ja gerade in unserem Bereich sehr wichtig ist. Ich denke, dass das eher geringere Interesse von Psycholog:innen für Technik und Digitales dazu führt, dass auch auf Führungsebene dem nicht genug Aufmerksamkeit gewidmet wird und deshalb oftmals aus Kostengründen Programme wie Zoom, Dropbox usw. verwendet werden, anstatt sichere, aber kostenpflichtige Programme anzuschaffen.“

- eine mangelhafte WLAN-Verbindung in Schulen als wichtigster Partner der SP ein erhebliches Problem digitalbezogener Arbeit darstellte. 30% der Schweizer Befragten sahen ein Problem in diesem Bereich, 42% jeweils der österreichischen und belgischen Befragten und am häufigsten 58% der deutschen Befragten (Abbildung 37, Studie HUBER u.a.2020 zu digitalen Kapazitäten der Schulen in AT, CH, DE). Ein Kommentar aus dem DiCoSP Fragebogen belegte diese Analyse *„Der Großteil der Schulinfrastruktur funktioniert kaum, z.B. aufgrund der eingeschränkten Internetverbindung ist es uns unmöglich, mehr als zwei oder drei gleichzeitige Videokonferenzen im Schulgebäude durchzuführen, ganz zu schweigen von der fehlenden Kamera- oder Audioausrüstung.“*

Dass diese Voraussetzungen für eine digitalbezogene Arbeitsweise von SP relevant waren, zeigte sich u.a. darin, dass

- 43% der Befragten einen Motor des digitalen Wandels in der Schulpsychologie in einer verbesserten technischen Infrastruktur sahen (TABELLE 29).
- 36% der Befragten in offenen Fragen „Infrastruktur und Management“ als besondere Herausforderung digitalbezogenen Arbeitens empfanden“ (TABELLE 61).

9.3.8.3. ARBEITSBEDINGUNGEN

Im Zusammenhang mit dem digitalen Kompetenzmodell von GENNER wurde bereits auf die Bedeutung von Werten und Normen sowie die regulatorische Lücke in der digitalbezogenen Arbeit von SP hingewiesen. In keinem untersuchten Land gab es landesweit verbindliche Regelungen für SP zu einer digitalbezogenen Arbeitsweise, so dass Datenschutz in der Schulpsychologie weitgehend dem allgemeinen Datenschutzrecht unterlag. Wichtige Themen dabei waren das Berufsgeheimnis, Orte der Datenspeicherung, Management der Zugriffsrechte auf Daten, Löschkonzepte, automatisierte Anonymisierung usw. Rechtliche Regelungen für digitale Arbeitsweisen in der Schulpsychologie steckten also in den deutschsprachigen europäischen Ländern noch in den Kinderschuhen.

Das spiegelte sich auch in dem digitalbezogenen Grundlagenwissen der befragten SP wider. Da ein integriertes professionelles Verhalten und der Schutz persönlicher Daten ([EFPA ETHISCHER META-CODE](#)) in der (Schul-) Psychologie einen hohen Stellenwert hat, fand eine große Mehrheit der Befragten die Berücksichtigung von digitalen Risiken in ihrer Praxis (90%), die Kenntnis technischer Lösungen, um die Vertraulichkeit in Beratungssituationen zu schützen (81%) und die Kenntnis rechtlicher und professioneller Standards zur Qualitätsgewährleistung digitaler Dienstleistungen (79%) wichtig (TABELLE 58). In der Zusammenstellung der DiCoSP - Fragen zur Kenntnis der Rechtslage im Zusammenhang mit digitalbezogenem Arbeiten, zeigte sich allerdings eine große Lücke zwischen der Einschätzung der Wichtigkeit der Kenntnis und der eigenen DK:

TABELLE 58 Prozentuale Antworthäufigkeiten ITEM G2Q00003 zu fachlichen Digitalfähigkeiten

ITEM N=181	FRAGE	Einschätzung der Wichtig- keit in der beruflichen Praxis	Selbsteinschätzung als kompetent	Differenz
G2Q00003 SQ020	Ich weiß, welche Infos über SuS gespeichert werden dürfen	83%	44%	39%
G2Q00003 SQ022	Ich kenne professionelle und rechtliche Standards, um die Qualität meiner digitalen Dienstleistungen gewährleisten zu können	79%	38%	41%
G2Q00003 SQ010	Ich kenne mich mit Urheberrechten und Lizenzen aus	71%	28%	42%
G2Q00003 SQ012	Ich setze mich für Kinderrechte im digitalen Raum ein	59%	25%	34%

Im Schnitt lag die Differenz zwischen beiden Einschätzungen bei rund 40%. Diese Diskrepanz signalisierte Handlungsbedarf in der Vermittlung dieser Grundlagen, um den SP berufsrechtliche Sicherheit bieten zu können als eine wichtige Voraussetzung für digitalbezogene Arbeitsweisen.

Die Antworten zur Auswahl von Fortbildungsthemen untermauerten die Bedeutung des Faktors „Arbeitsbedingungen“ für den digitalen Kompetenzerwerb. Rund ein Drittel der Befragten signalisierte Interesse an einer Fortbildung zu arbeitsrechtlichen Fragestellungen: 35% wählten als Thema „Richtlinien digitaler Arbeit in der Schulpsychologie“ und 34% „Digitale Dilemmasituationen in der Praxis“ (TABELLE 59).

TABELLE 59

Prozentuale Antworthäufigkeit auf Item G3Q00006 Auswahl von Fortbildungsthemen

%	ITEM G3Q00006 Wenn Sie aus folgenden Fortbildungsangeboten wählen könnten, wofür würden Sie sich entscheiden? N = 181v
	Digitalbezogene Themen
52%	Beziehungsgestaltung in der digitalen Beratung,
38%	Chancen und Risiken der Digitalisierung für Kinder und Jugendliche
35%	Richtlinien digitaler Arbeit in der SP
34%	Digitale Dilemmasituationen in der Schulpsychologischen Praxis
29%	Kenntnis digitaler Werkzeuge
29%	Digitale Lern-, Lehr-, Verhaltenstheorien
19%	Management beruflicher digitaler Information
18%	Datenschutzgesetzgebung
	Nicht-Digitale Themen
58%	Krisenintervention in Zeiten von Pandemien
52%	Prävention vorzeitigen Schulabbruchs
48%	Emotionsregulation in der Primarschule
47%	Stärkung von Resilienz in Sekundarschulen
39%	Unterstützung von Eltern bei der Bewältigung der Zeit des Schullockdowns
31%	Förderung der Gesundheit im Lehrberuf
25%	Psychische Gesundheit von jugendlichen Migrant:innen
11%	Intelligenzdiagnostik mit KABC-II
4%	Sonstiges

NEWMAN u.a. (2019) wiesen auf die stärkende Kraft der Werteorientierung und Rechtssicherheit für SP in der DT 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 führten 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)

Die meisten DiCoSP Befragten sahen in der Infrastruktur des Arbeitsplatzes die größte Bremse für eine digitalbezogene Arbeitsweise (TABELLE 66): infrastrukturelle Rahmenbedingungen (41%), mangelnde Arbeitszeit (19%), unklare dienstrechtliche Regelungen (21%), Datenschutzbedenken (22%) und mangelnde Unterstützung durch das Management (12%).

TABELLE 60 Prozentuale Antworthäufigkeit zu Barrieren der digitalen Arbeitsweise

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 138 Kommentare zu zwei offenen Fragen (TABELLE 61) bezogen sich hauptsächlich mit 36% auf mangelnde Infrastruktur und mangelnde Übernahme von Verantwortung durch das Management

Ausgewertete Antworten auf offene Fragen	%	Kommentare
Infrastruktur und Management	36	Mangelnde Ausstattung, mangelnde Übernahme von Verantwortung durch Management
Überforderung	15	Komplexität, Frustrationstoleranz, Zeitdruck, Balance finden...
Beziehungsgestaltung in digitalen Umgebungen	14	Schwierig, online zu gestalten
Kompetenz und Fortbildung	11	Verschiedene Kompetenzniveaus im Team belastend
Datenschutz	10	Sicherheit, Schweigepflicht
Digitale Kluft	5	Technische Ausstattung, Kompetenz
Evaluation des Fragebogens	4	
Anderes	3	
Gesundheitsaspekte	2	

TABELLE 61 Auswertung der DiCoSP Antworten auf die offenen Fragen G2Q00007 Herausforderungen in der digitalen Arbeit" und „G3Q00009 -allgemeiner Kommentar

Die Antworten spiegelten ein Dilemma in der schulpсихologischen Praxis wider zwischen Anpassungsdruck und Entscheidungslosigkeit. Unzulängliche digitale Infrastruktur mündete in eine Suche nach Rechtssicherheit auf einem Verschiebebahnhof an Verantwortlichkeiten und in mit einem Gefühl der Machtlosigkeit durch fehlenden Handlungsspielraum. Folgende Kommentare verdeutlichten berufliche Anpassungsprobleme an den digitalen Wandel:

"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. Digitalkompetenz ist zudem alles rund um die Möglichkeiten, die Technik stellt. Das wird in jeglichen Projekten und Fortbildungen konsequent vermieden. Ich sehe die Aufgabe der Psycholog*innen darin, auf den eigenen Berufsgrundlagen zu bestehen, denn es gibt Lösungen, die Schweigepflicht und Datenschutz sicherstellen - in Kommunikation, in Datenspeicherung, in vertraulichen Dokumenten, überall!."*

„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.“

„Viele Aspekte sind hierarchisch / zentral geregelt, etwa Gestaltung einer Homepage.“

„Die Infrastruktur für stabile Internetverbindungen ist nicht verfügbar, was die meisten von uns dazu zwingt, von Zuhause statt vom Büro aus zu arbeiten.“

„Ich und KollegInnen wären bereit und motiviert, digitale Ressourcen zur Verbesserung und Erweiterung unserer schulpsychologischen Arbeit zu nutzen, dies wird jedoch institutionell verunmöglicht. In der verantwortlichen Behörde gibt es für die Schulpsychologie niemanden als Ansprechpartner mit diesbezüglicher fachlicher und persönlicher Kompetenz.“

Die komplexen Herausforderungen digitalen Wandels hatten auch auf der Führungsebene schulpsychologischer Dienste einige Unsicherheit ausgelöst, vor allem zur Zeit der Covid-19-Pandemie, so dass auch diese Ebene auf professionelle Unterstützung in der Entwicklung einer digitalen Arbeitsweise angewiesen war. Als Beispiel aus dem DICOSP-Fragebogen sei der Kommentar eines SP in leitender Position angeführt *„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) sammelte in ihrer Studie zur digitalbezogenen Arbeit englischer SP ähnliche Kommentare:

„Die Geschäftsleitung wirkt sich auf die Häufigkeit der IT-Nutzung, die Verfügbarkeit aktueller Geräte, die IT-Nutzungsrichtlinien, die Verfügbarkeit von IT-basierter Diagnostik und die Zeit aus, die für das Ausprobieren von IT und die Entwicklung von Kompetenzen aufgewendet wird ... (S.6) SP berichteten, dass die Geschäftsleitung 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 ... Die Ansichten hochrangiger Führungskräfte fügten ein weiteres Hindernis hinzu, wenn sie laut SP „unflexibel“, „starr“ und „skeptisch“ waren. ... 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)

ALBRECHT & AMMERMÜLLER (2016) fassten den Bedarf für die künftige Entwicklung digitalbezogener Praxis in der Arbeitswelt zusammen: *„In Zukunft wird es weniger auf technologische Innovation als auf ihre sinnvollen Anwendungen ankommen. Die ... Etablierung digitaler Plattformen im Dienstleistungsbereich... und Big Data-Anwendungen sind bereits möglich, haben aber noch lange nicht den Mehrwert erreicht, um weite Verbreitung zu finden... Wer seine Geschäftsmodelle nicht prüft, anpasst und neue Geschäftsfelder erschließt, läuft Gefahr, von der Entwicklung überrollt zu werden. Vor allem hochwertige Produkte mit neuen, kundenorientierten Dienstleistungen bieten neue Perspektiven (Big Data, digitale Plattformen als Bindeglied zwischen Produzenten und Kunden). Flexible und mobile Arbeitsformen müssen zum beiderseitigen Vorteil von Betrieben und Beschäftigten genutzt werden. Berufsbilder und Ausbildungsinhalte müssen zeitnah an neue Tätigkeiten angepasst werden. Es ... müssen die Institutionen eine kontinuierliche Evaluation und Weiterentwicklung sicherstellen sowie neue digitale Lernansätze integrieren.“ (ALBRECHT & AMMERMÜLLER 2016, S.41)*

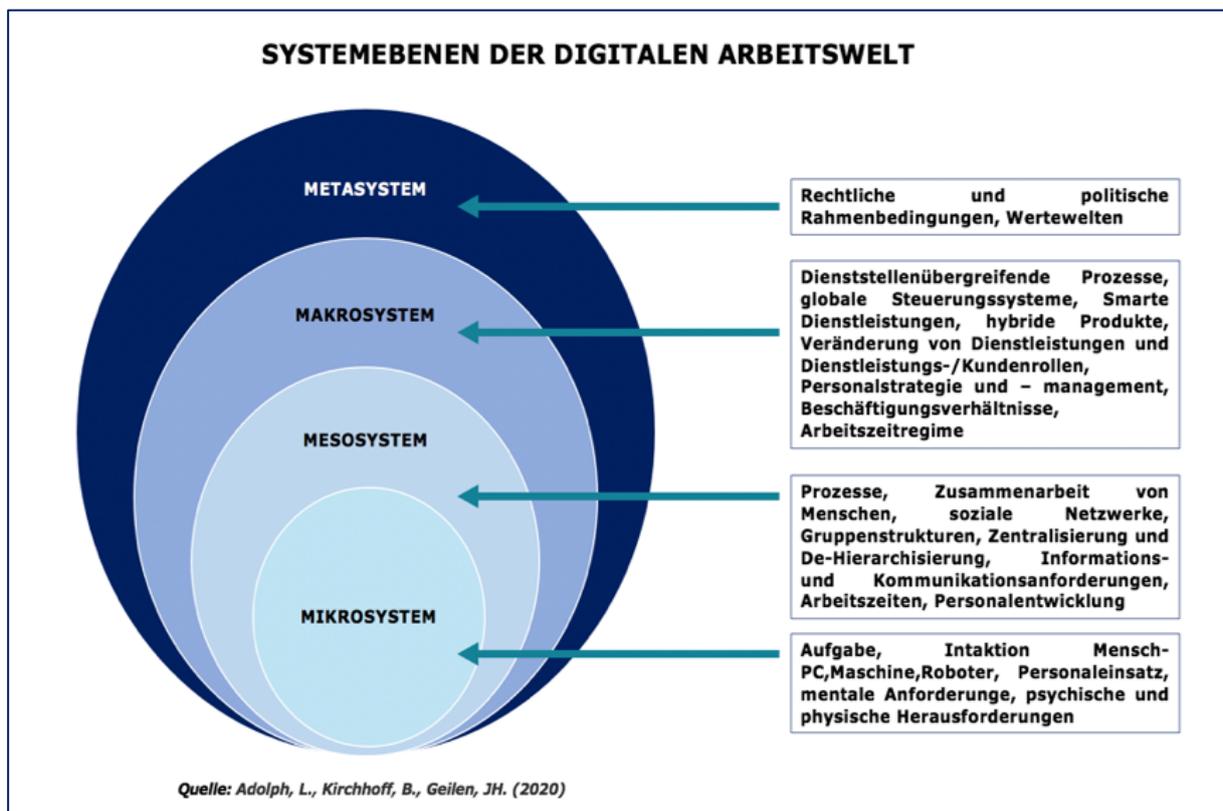
Beiträge aus den Experten-Fokusgruppen unterstrichen diese Schlussfolgerung auch für SP:

„Als wir uns getroffen haben zum Thema Digitalisierung der Schulpsychologie [...], kamen ganz unterschiedliche Leute zusammen und hatten völlig unterschiedliche Ideen, worum es denn eigentlich gehen soll und wohin die Schulpsychologie sich entwickeln soll und wohin Schule sich digital entwickeln soll und in welchen Bereichen vielleicht auch nicht. [...] Wir konnten das dann zusammenfassen in einem Bericht, indem wir gesagt haben, es geht erst einmal um die Entwicklung einer Haltung. Das heißt, dass man sich selbst beschäftigt mit der Frage, wo wollen wir denn eigentlich hin. [...] Es braucht eigentlich so Haltepunkte, wo man sagt, ja da bin ich bereit mitzugehen und das macht auch Sinn und da auch nicht mehr. [...] und eigentlich müsste man sich für jeden Arbeitsbereich so eine Haltung überlegen [...].“

„[...] was ich in der Arbeit [...] gemerkt habe [...]: Für Nachteilsausgleiche bei Verhaltensauffälligkeiten, psychischen Störungen und Angststörungen war so'n Lockdown das Beste, was passieren konnte... Die Kinder sind zum Teil viel besser mit hybrid in den kleinen Gruppen und wir haben plötzlich Kinder gesehen, die aufgeblüht sind, obwohl sie einen sozial-emotionalen Förderbedarf haben, oder

auch sehr schüchterne Kinder, die sich plötzlich gezeigt haben, weil eben die anderen nicht so geballt da waren [...] wir haben ganz viele Informationen bekommen, die wir für die Einzelfallberatung oder für die Fortbildung von Lehrkräften nutzen können. Nachteilsausgleiche von der Präsenz ins Digitale, vom Digitalen in die Präsenz zu übertragen – das finde ich wunderbar.“

ABBILDUNG 48 Systemebenen der digitalen Arbeitswelt, Quelle: ADOLPH u.a. 2020



DT ist eine komplexe Herausforderung für schulpsychologische Dienste, weil sie multiprofessionelle und transdisziplinäre Zusammenarbeit erfordert. Sie benötigt die kooperative Einbindung sowohl technischer als auch informatorischer, rechtlicher und (schul)psychologischer Kompetenz (MAIER u.a. 2020).

Systemisch betrachteten die Ergebnisse einen Bedarf der Normierung auf der Makro- und Metaebene der schulpsychologischen Arbeitswelt, so dass sich dann Anpassungsprozesse auf der Meso- und Mikroebene leichter umsetzen lassen würden (Abbildung 48). WENZEL (2015) verdeutlichte diesen Prozess für digitale Beratungsarbeit:

„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 und für eine angemessene technische Ausstattung. Hinsichtlich der Finanzierung und Zuständigkeit von Beratung mittels Elektronischer Medien bedarf es aber auch einer Bearbeitung auf der Verbandsebene und der politischen Ebene." (WENZEL 2015, S.48)

Vor dem Hintergrund der unsicheren arbeitsrechtlichen Situation der SP schien eine Überarbeitung und Aktualisierung ethischer Rahmenbedingungen sowie die Entwicklung datenschutzrechtlicher Lösungen in der digitalbezogenen Arbeit der SP ein notwendiger Weg der Bewältigung beruflicher Probleme durch Digitalisierung zu sein. Es war und ist eine koordinierte Anstrengung erforderlich, Leitlinien für eine digitalbezogene schulpsychologische Arbeitsweise und eine digital kompetente schulpsychologische Organisation zu entwickeln, z.B. in Form rechtlicher und ethischer Entscheidungsmodelle (WILLIAMS & ARMISTEAD 2010). Das ist nicht nur eine individuelle Aufgabe, eine Aufgabe der pädagogischen Psychologie, sondern vor allem eine Herausforderung für Berufs- und Arbeitgeberorganisationen. Ohne einen solchen grundlegenden Bezugsrahmen wird sich die Entwicklung DK und einer digitalbezogenen Arbeitsweise in der schulpsychologischen Praxis kaum realisieren lassen.

9.3.8.4. DIGITALER KOMPETENZERWERB

Der Erwerbsprozess DK wurde mithilfe folgender Fragen analysiert:

- G3Q00001 *Wo haben Sie in welchem Umfang digitale Kompetenzen erworben?*
- G3Q00005 *Welches der von Ihnen genutzten Fortbildungsformate zum digitalen Kompetenzerwerb haben Sie als hilfreich für Ihre berufliche Praxis empfunden?*
- G3Q00003SQ003 *Welche Faktoren beeinflussen Ihre Nutzung von Fortbildungsangeboten zur digitalen Kompetenz? Antwortmöglichkeit: Ich habe keinen Bedarf an digitaler Kompetenzentwicklung*

G3Q00001 Wo haben Sie in welchem Umfang digitale Kompetenzen erworben? N=181	% = Das Meiste oder Alles
Schule	8%
Hochschule	28%
Fort/Weiterbildung	18%
Arbeitsplatz	63%
Privates Umfeld	62%
Eigenständiges Lernen	66%

TABELLE 62 *Prozentuale Häufigkeit der Antworten zu ITEM G3Q00001 Wo wurde digitale Kompetenz erworben*

Die befragten SP hatten ihre DK hauptsächlich durch selbstgesteuertes informelles Lernen (66%) erworben, mithilfe des privaten Umfeldes (62%) und am Arbeitsplatz (63%). 18% haben alles/das Meiste durch Fort- und Weiterbildung erworben (TABELLE 62). Die Schule spielte für den Erwerb DK kaum eine Rolle. Rund ein Drittel der Befragten hat in der Hochschule alles/das Meiste an DK erworben.

Der jährliche deutsche D21 Digitalindex (SCHMID u.a. 2018) informiert u.a. darüber wie Bürger:Innen sich Wissen über Computer, Internet und digitale Themen angeeignet haben. 82% eigneten sich Wissen durch informelles Lernen an, 69% sind Autodidakten mit Hilfe des Internets, 65% lassen sich durch Freund:innen, Familie und Kolleg:innen helfen. 28% nehmen formale Lernangebote in Anspruch, wie kostenlose Schulungen im Internet, Schulungen via Arbeitgeber, selbst finanzierte Schulungen. Die befragten SP entsprachen also in ihrer Lernangebotsauswahl dem Trend der allgemeinen Bevölkerung in Bezug auf den Erwerb DK. Es konnte davon ausgegangen werden kann, dass beim Erwerb digitaler Kompetenz vor allem informelles, selbstgesteuertes Lernen das häufigste Lernformat darstellt gegenüber Angeboten der formalen Bildung.

Die DICOSP Ergebnisse deckten sich mit den Ergebnissen der Studie von VAN DEURSEN (2014) zum Erwerb digitaler Fähigkeiten:

„Facer, Furlong, Furlong und Sutherland (2001) zeigten beispielsweise, dass IKT-Kenntnisse hauptsächlich informell zu Hause und nicht durch formelle Bildung in Schulen erworben werden, und Katz und Aspden (1997) fanden heraus, dass die meisten Menschen von Familie, Freunden und Kollegen lernten, das Internet zu nutzen. Der Arbeitsplatz ist ein häufig genannter Ort zum Erlernen der Computernutzung (Selwyn, Gorard & Furlong, 2006). Wir betrachten die Unterstützung von Kollegen als eine eher formelle Möglichkeit, Hilfe zu finden, da der Arbeitsplatz ein anspruchsvolleres berufliches Umfeld ist, das keine größeren Freiheitsgrade in Bezug auf Zeit oder Aufgabenerledigung zulässt.“ (VAN DEURSEN u.a. 2014, S.8, freie Übersetzung)

20% der DiCoSP - Befragten waren der Meinung, dass **Fortbildungsangebote** die digitale Arbeitsweise **gefördert** haben, was sich ungefähr mit der Prozentzahl der Befragten deckte, die angaben durch Fort- und Weiterbildung das Meiste oder Alles gelernt zu haben (TABELLE 63).

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

TABELLE 63

Prozentuale Antworthäufigkeit auf ITEM G6Q00004 zu Zugangsmöglichkeiten zu Fortbildungsangeboten für SP zu DK

Am häufigsten wurden SP arbeitsplatzinterne Fortbildungen angeboten (57%), gefolgt von Angeboten ausschließlich für SP aufsichtsführender Behörden (38%) und von privaten Anbietern (35%). Rund ein Viertel der Befragten (25%) kannte auch Fortbildungsangebote von Berufsorganisationen/Fachgesellschaften sowie Angebote für multiprofessionelle Gruppen

von aufsichtsführenden Behörden (24%). Ein geringer Teil der Befragten kannte Fortbildungsangebote von Hochschulen/Universitäten (16%) und Weiterbildungsangebote mit Lizenzierungen (12%) (TABELLE 63).

Um das Interesse der Befragten an digitalem Kompetenzerwerb zu erfahren, wurden sie gebeten anzugeben, wieviel Stunden pro Schuljahr sie für die eigene Fortbildung aufbringen können, und wie häufig sie bislang an Fortbildungen teilgenommen haben. 8% mochten keine Zeit für Fortbildung investieren, während 92% der Befragten bereit waren, Zeit für Fortbildungsmaßnahmen zu DK aufzubringen. Rund zwei Drittel der Befragten (61%) hatten sich in den letzten zwei Jahren zu Themen der digitalen Kompetenz fortgebildet. **Ein gutes Drittel (39%) hatte in den letzten zwei Jahren an keiner Fortbildung teilgenommen** (Frage G3Q00004).

Die am **häufigsten** genannten **Barrieren für eine Teilnahme an Fortbildung zu digitalen Themen** (TABELLE 70) bestanden in

Barrieren beim digitalen Kompetenzerwerb	Prozent N=181
Thematischer Interessenskonflikt (andere Themen wichtiger bei Zeitmangel)	69%
Zeitmangel	65%
Informationsmangel (Angebot + eigener Kompetenzbedarf)	63%
Angebotsmangel	27%
Finanzielle Restriktionen	15%

TABELLE 64 Prozentuale Häufigkeit der Antworten zu Barrieren an der Teilnahme an Fortbildungen zu DK

der begrenzten Zeit für Fortbildungen am Arbeitsplatz, so dass Interessenskonflikte zwischen verschiedenen Angeboten entstanden. Ferner war Zeitmangel und auch Informationsmangel über Angebote und über die zu erwerbende DK eine Hürde für die Teilnahme an Fortbildungen (TABELLE 64). Rund 20% der Befragten gaben an, nicht zu wissen, welche digitalen Kompetenzen sie benötigten, so dass davon ausgegangen werden konnte, dass bei mindestens einem Fünftel der SP eine Unsicherheit bestand, was berufliche DK bedeutet. Der vermutete Angebotsmangel als Barriere für die Teilnahme von SP an Fortbildungen zu DK spielte bei rund einem Drittel der Befragten eine Rolle.

Die Wertschätzung DK in der beruflichen Praxis der SP und ihr Interesse an Fortbildungen zur DK war zwar vorhanden, aber es war ein relatives Interesse:

- 20% der Befragten dachten, dass Fortbildungsangebote zur Förderung einer digitalen Arbeitsweise von SP beigetragen haben (Frage G4Q00002)
- 22% fanden es „unangenehm, digital nicht auf der Höhe der Zeit zu sein“ (G4Q00002)

- Rund ein Drittel der Befragten (G4Q00001SQ003) sahen zwar einen Wert in einer digitalen Arbeitsweise, hielten aber andere berufliche Tätigkeiten für gleich wichtig oder wichtiger
- 25% der Befragten waren der Meinung, dass ihnen technisches Know-how fehlte für eine digitale Arbeitsweise (G4Q00001).

Die Ergebnisse zur Inanspruchnahme von Fortbildungsangeboten zeigten, dass eine **digitalbezogene Arbeitsweise ein Thema unter vielen anderen Themen für SP war**. Im Vergleich fand SPILT u.a. (2021) in ihrer Studie, dass lediglich 11% der befragten belgischen SPs Fortbildungen zu digitalen Themen während eines Schuljahres (vor Beginn der Covid-19 Pandemie!) in Anspruch genommen hatten und lediglich 9% Interesse an einer solchen Fortbildung signalisierten.

Die Studie von AL-BABA (2022) kam zu einem ähnlichen Ergebnis:

„... Teilnehmer der Umfragen 1 und 2 berichteten, dass die Zeit zum Lernen das größte Hindernis für die IT-Nutzung darstellte. In den Interviews war das größte Hindernis die Zeit für das Sondieren. EPs berichteten in den Interviews, dass aufgrund der „sehr hohen Arbeitsbelastung“ nicht genügend Zeit oder Kapazität vorhanden sei, um neue IT kennenzulernen und sich an die neuen Arbeitsweisen als Reaktion auf COVID-19 anzupassen.“ AL-BABA 2022, S.100, freie Übersetzung

Wenn es ein begrenztes Deputat an dienstrechtlich geregelter Fortbildung gibt, dann tritt ein thematischer Interessenskonflikt ein, welchem Fortbildungsthema Vorrang gegeben werden soll. Fortbildungsthemen müssen priorisiert werden. Vermutlich verschärfte der angeführte Arbeitszeitmangel (65%) den thematischen Interessenskonflikt. SP hatten dazu Kommentare abgegeben, die sich auf die dienstrechtliche Begrenzung der Inanspruchnahme von Fortbildungen bezogen: „Kein Anrecht auf Fortbildung“, „habe bereits Schulungen in diesem Schuljahr wahrgenommen“, „Bewilligung bzw. Priorisierung von Vorgesetzten“, „Bei hoher beruflicher Belastung zusätzliche Zeiterfordernis, um sich in neue digitale Formate einzuarbeiten“.

Wenn digitale Kompetenzentwicklung von den meisten SP als weniger wichtig im Vergleich zu anderen Fortbildungsthemen eingeschätzt wird und die zur Verfügung stehende Zeit für Fortbildung knapp ist, dann werden vermutlich eher **schnelle, informelle, gezielte Problemlösungen** gesucht. Kommentare der Befragten veranschaulichten diesen Bedarf: „Eigenständiges Lernen passt am besten“, „ich bräuchte eher situativ und anlassbezogen ein Training on the Job“, „Kein Bedarf, weil ich im privaten Umfeld lernen kann, was ich brauche“.

Diese Hypothese wird durch das Ergebnis zu den Fragen G3Q00005 *Welches der von Ihnen genutzten Fortbildungsformate zum digitalen Kompetenzerwerb haben Sie als hilfreich für Ihre berufliche Praxis empfunden?* und G3Q00001 *Wo haben Sie in welchem Umfang digitale Kompetenz erworben?* untermauert (TABELLE 65). Die vier

häufigsten Fortbildungsformate sind über alle drei digitalen Kompetenzniveaus hinweg selbstgesteuerte, informelle Lernformate.

G3Q0005 Welches der von Ihnen genutzten Fortbildungsformate zum digitalen Kompetenzerwerb haben Sie als hilfreich für Ihre berufliche Praxis empfunden?	Prozent
Learning by doing am Arbeitsplatz (SQ008)	54%
Informelle Unterstützung durch Freund:innen/Familie/Kolleg:innen mit digitaler Erfahrung (SQ011)	42%
Online-Tutorials (SQ004)	39%
Surfen im Internet (SQ001)	26%

TABELLE 65 *Prozentuale Antworthäufigkeiten zu genutzten und als hilfreich empfundenen Fortbildungsformaten*

Ein Vergleich der DiCoSP Ergebnisse mit den Ergebnissen der Bertelsmann Studie (Schmid u.a. 2018) zur digitalen Fortbildung der deutschen Bevölkerung erlaubte die Einordnung des Lernverhalten der befragten SP (TABELLE 66):

Hilfreiche Lernformate	DICOSP	BERTELSMANN
Video Tutorial	39%	51%
Surfen im Internet	26%	91%
Webinar	23%	25%
E-books, PDF Texte	21%	54%
Lernplattform	14%	14%
Besprechung Lerngruppe	13%	58%
Blended Learning	12%	56%
Social Media (Facebook, Twitter, Whatsapp..)	4%	31%
Selbstlernprogramm (Spiele, Simulation..)	5%	41%

TABELLE 66 *Prozentuale Antworthäufigkeit zur Nutzung digitaler Ressourcen zur eigenen Fortbildung im Vergleich DiCoSP und Bertelsmann Studie*

In beiden Studien wurden besonders digitale Formate geschätzt, die ein Maximum an Freiheit und Selbstständigkeit beim Lernen ermöglichten, wie Video Tutorials, E-books oder Webinare. Weniger beliebt bei SPs war das interaktive digitale Lernen mit Social Media, die Nutzung von Lernplattformen und spiel-basiertes Lernen. Ein typischer Kommentar eines Befragten „*Die Bereitstellung von Programmen braucht verwaltungsmäßig viel Zeit, Einarbeitung in Programme erfolgt oft eigenständig, hier wirken oft hilfreiche Youtube Videos unterstützend.*“

Aus diesen Ergebnissen konnte der Schluss gezogen werden, dass SP überwiegend informelle Wege suchten für selbstständige, schnelle, gezielte berufliche Problemlösungen. Das Ziel schien dabei nicht primär der digitale Kompetenzerwerb zu sein, sondern wie digitale Arbeitsweisen den beruflichen Alltag erleichtern und effizienter machen können, was wiederum die UTAUT – Theorie stützte in der gefundenen Einflussgröße ‚Leistungs- und Anstrengungserwartung‘ auf die Akzeptanz und Anwendung von Technologie.

Das Ergebnis zur Nutzungshäufigkeit digitaler Ressourcen für die eigene Fortbildung (48% häufig, 37% gelegentlich TABELLE 72) korrespondierte mit dem Eindruck, dass eine Beschäftigung mit dem Thema DT unter dem Aspekt der Nützlichkeit gesehen wurde. Rund 6x mehr Befragte, die die digitale Transformation als Bereicherung für die Schulpsychologie betrachteten, nutzten digitale Ressourcen in der eigenen Fortbildung als Befragte, die dachten, dass die DT keine Veränderung in der Schulpsychologie oder eine Verarmung in Bereichen der Schulpsychologie bewirken wird (TABELLE 67).

G2Q0004SQ000 EIGENE FORTBILDUNG N=185	Häufige Nutzung digitaler Ressourcen in EIGENER FORTBILDUNG	Gelegentliche Nutzung digitaler Ressourcen in EIGENER FORTBILDUNG	Häufige und gelegentliche Nutzung digitaler Ressourcen in EIGENER FORTBILDUNG	Keine Nutzung digitaler Ressourcen in EIGENER FORTBILDUNG
Stillstand/Verarmung der Schulpsychologie	5%	9%	14%	2%
Bereicherung der Schulpsychologie	43%	37%	80%	4%

TABELLE 67 Einstellung zur Wirkung der DT auf die Schulpsychologie und Nutzung digitaler Ressourcen zur eigenen Fortbildung

Obwohl angesichts des Interesses an aktuellen Themen, angesichts der begrenzten Fortbildungsmöglichkeiten innerhalb eines Dienstes und angesichts des Zeitmangels eine Inanspruchnahme digitaler Fortbildungsformate (z.B. Teilnahme an Webinaren, an einer Learning - Community oder der Aufbau eines individuellen Netzwerkes oder das Verfolgen von wissenschaftlichen Blogs) sich anbieten würde, wurden diese Möglichkeiten eher selten genutzt (TABELLE 68).

TABELLE 68 Prozentuale Antworthäufigkeiten zu ITEM G2Q00003 zur Teilnahme an digitalen Fortbildungsformaten

G3Q00005 Welches der von Ihnen genutzten Fortbildungsformate zum digitalen Kompetenzerwerb haben Sie als hilfreich für Ihre berufliche Praxis empfunden?	Prozent der Antworten		
Learning by doing am Arbeitsplatz (SQ008)	54%	Interaktive Webkonferenz durch und mit SP (SQ017)	17%
Informelle Unterstützung durch Freund:innen/Familie/Kolleg:innen mit digitaler Erfahrung (SQ011)	42 %	Online-Lerngruppe mit Kolleg:innen/SP zu digitaler Arbeitsweise in einer beruflich relevanten Problemsituation (SQ014)	13%
Online-Tutorials (SQ004)	39%	Online-Selbstlernprogramm mit Lernmodulen (web-basiertes Training, Apps) (SQ010)	14%
Surfen im Internet (SQ001)	26 %	Blended learning: Fortbildung mit einer Mischung aus Präsenzveranstaltung in einer Gruppe von SP und individuellen Online-Lernformaten (SQ015)	12%
Interaktives Webinar durch und mit SP (SQ016)	23%	Verfolgen von wiss. Blogs, Foren, Twitter-, Facebook-Seiten verschiedener Fachkräfte (SQ006)	4%
Digitale Fachliteratur (fachwiss. Datenbanken, E-Books, PDF-Dokumente) (SQ003)	21%	Gedruckte Fachliteratur (SQ002)	8%
Hören von Online-Fachbeiträgen (z.B. via Podcasts) (SQ005)	17%	Persönliche Lernbegleitung am Ar-	7%

beitsplatz durch Coach oder Mentor (SQ012)		Qualifizierungskurse, die zu Lizenzen/Zertifikaten digitaler Kompetenz führen (SQ018)	
Feedback und Beratung von Vorgesetzten (SQ013)	6%	Individuelles Online-Lernnetz (SQ007)	3%
Interaktive Online-Formate (z.B. Simulationen, Planspiele, Lernspiele) (SQ009)	5%		
Online- oder Offline-	6%		

Auch die Studie von SPILT u.a. (2021, S.101) gelangte zu der Empfehlung, dass SP mehr wissenschaftliche Blogs zur Fortbildung nutzen angesichts von Zeitmangel und dienstrechtlichen Restriktionen zur Inanspruchnahme von Fortbildung.

Ein Grund der geringen Nutzung lag möglicherweise darin, dass diese Formate noch nicht hinlänglich bekannt waren. Für einen Mangel an Information über Fortbildungsangebote, -bedarf oder tatsächlichen Mangel an Angeboten gab es Hinweise in den Fragebogenergebnissen, indem

- 44% der Befragten keine Fortbildungsangebote kannten (*G3Q0003 SQW006 Welche Faktoren beeinflussen Ihre Nutzung von Fortbildungsangeboten zu digitalen Kompetenzen?*),
- rund 59% der Befragten das Fortbildungsangebot für mangelhaft oder nicht vorhanden hielten (*G3Q00007*),
- 19% nicht wussten, über welche digitalen Fähigkeiten sie verfügen sollten (*G3Q0003 SQ002 Ich weiß nicht, welche digitalen Kompetenzen ich benötige*), so dass davon ausgegangen werden konnte, dass bei mindestens einem Fünftel der SP eine Unsicherheit bestand, was berufliche DK bedeutete.

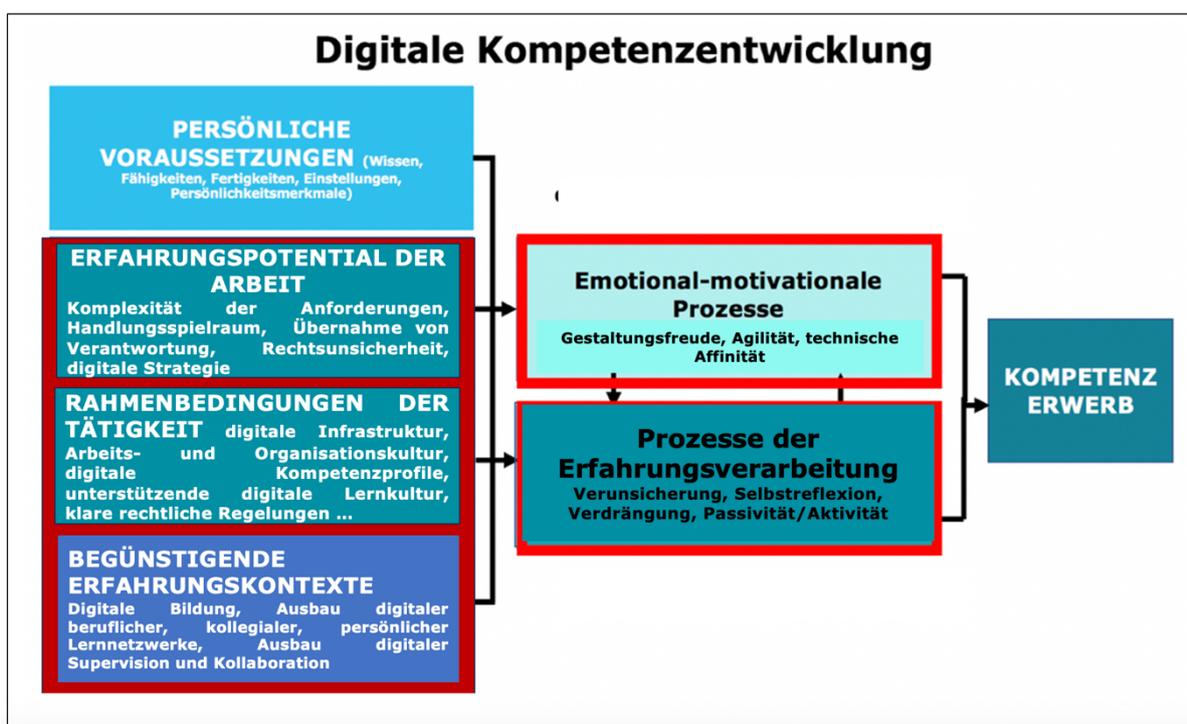
Zusammenfassend konnte gesagt werden, dass eine entscheidende Barriere für die Teilnahme an Fortbildungen zur DK der Mangel an Arbeitszeit und die dienstrechtliche Regelung an Fortbildungsdeputaten ist. Aufgrund des daraus resultierenden Themenwettbewerbs präferierten rund zwei Drittel der Befragten andere Fortbildungsthemen als DK. Die Mehrheit der Befragten hatte zwar einen Bedarf an der Entwicklung ihrer DK, aber dieser Bedarf war relativ. Es bestand weniger Interesse an der Erweiterung fachlicher Digitalkompetenz, sondern eher Interesse an der Lösung aktueller beruflicher Herausforderungen mithilfe digitaler Ressourcen.

Bei dem Erwerb DK wurden selbstgesteuerte, informelle und schnelle Formate präferiert. Etwa ein Drittel der Befragten hatte das Meiste an DK an Hochschulen erworben, wobei zwei Drittel das Meiste oder alles ihrer DK durch eigenes Lernen, durch Unterstützung im privaten Umfeld und durch learning by doing am Arbeitsplatz erworben hatte. Die Nutzungsgewohnheiten digitaler Werkzeuge der befragten SP legten die Schlussfol-

gerung nahe, dass SP nur eine begrenzte Zahl an informellen, selbstgesteuerten Lernmöglichkeiten kannten und kaum kollaborative interaktive Online-Formate zum eigenen Kompetenzerwerb nutzten. Verbesserte Information über die Bedeutung DK und das vorhandene Angebot an Fortbildungsmöglichkeiten hätte zu erhöhtem digitalem Kompetenzerwerb der SPs beitragen können.

Die Nutzung digitaler Ressourcen in der eigenen Fortbildung schien eng mit der Einstellung der SP zur DT als Bereicherung für die Schulpsychologie verbunden zu sein.

ABBILDUNG 49 Determinanten des Kompetenzerwerbs in der schulpsychologischen Praxis, Quelle: FRANKE 2005, S.56



Eine abschließende Zusammenfassung der Analyse zur DK in der schulpsychologischen Praxis bot das **FRANKE-Modell** zu Determinanten des Kompetenzerwerbs. In den rot umrahmten Kästchen wurden entscheidende Stellgrößen für den digitalen Kompetenzerwerb von SP in den untersuchten Ländern aufgrund der Befragungsergebnisse dargestellt (Abbildung 49).

Mängel in der digitalen Infrastruktur, Mängel an digitaler Unterstützung in Form von technischem Support und Managementverantwortung, berufliche Rechtsunsicherheit in der Anwendung einer digitalen Arbeitsweise, Informationsmängel über die Bedeutung DK in der schulpsychologischen Praxis und über digitale Bildungsformate, fehlende koordinierte multiprofessionelle und multidisziplinäre Kooperation waren wichtige Faktoren, die eine skeptische Haltung von SP beim Einsatz digitaler Ressourcen in ihrem

Beruf beeinflussten und digitalen Kompetenzerwerb bremsen, obwohl DK von über 80% der SP wertgeschätzt wurde.

Obwohl SP über ein großes Potential für einen resilienten Umgang mit dem digitalen Transformationsprozess in ihrer Praxis zu verfügen schie- nen, müssten wichtige Voraussetzungen geschaffen werden, damit sie ei- ne digitalbezogene Arbeitsweise in ihre Praxis integrieren. Auf der emoti- onal-motivationalen Seite hatten sich Schlüsselkompetenzen, wie Kreati- vität, Agilität, Technikaffinität als Stellgrößen für das digitale Nutzungsverhalten herausgestellt. Während rund 30% der befragten SP ihre Erfah- rungen so verarbeitet hatten, dass sie kompetent digitalbezogene Arbeit umsetzen konnten, hatten 16% sich einer Verarbeitung bislang verwei- gert. Der große Teil von ca. 54% befand sich mitten im Prozess der Erfah- rungsverarbeitung, wobei ca. 46% verunsichert waren, was die DT für ih- re berufliche Praxis bedeutete. Die Verunsicherung war begleitet von re- aktivem Verhalten gegenüber der Digitalisierung („Web 1.0“) und von wenig aktiv-gestaltendem Verhaltensweisen der aktiven Beeinflussung und Gestaltung des digitalen Raums (z.B. Entwicklung der Medienkompe- tenz).

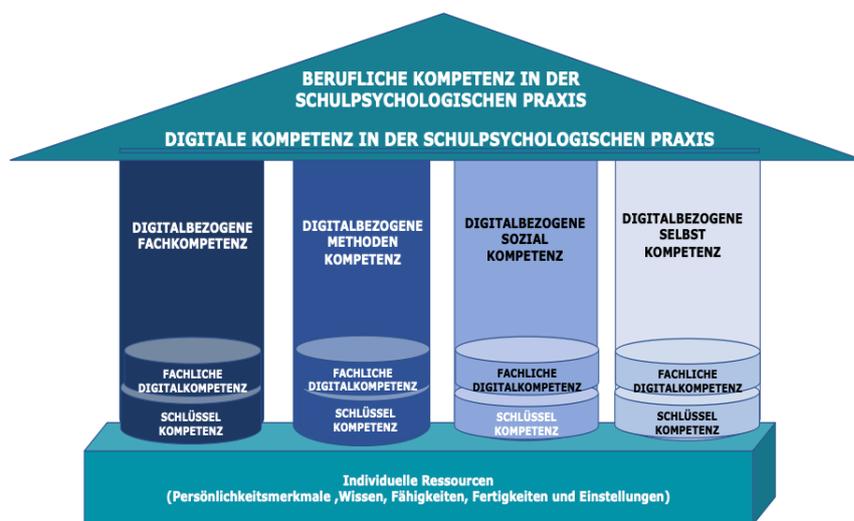
Die Bewertung der unsicheren arbeitsrechtlichen Situation und der man- gelnden infrastrukturellen Voraussetzungen von 41% der Befragten als „Stolperstein der digitalen Arbeitsweise“ stellte einen erheblichen Brems- klotz für den digitalen Kompetenzerwerb der SP dar. Ein Kommentar aus dem Fragebogen: *„Ich und KollegInnen wären bereit und motiviert, digitale Ressourcen zur Verbesserung und Erweiterung unserer schulpsychologischen Arbeit zu nutzen, dies wird jedoch institutionell verunmöglicht. In der aufsichts- führenden Behörde gibt es für die Schulpsychologie niemanden als Ansprech- partner mit diesbezüglicher fachlicher und persönlicher Kompetenz.“*

Da entsprechend des FRANKE-Modells ein begünstigender Erfahrungskon- text eine wichtige Determinante des digitalen Kompetenzerwerbs darstell- te, könnte ein Ausbau der wenig genutzten interaktiven Fortbildungsfor- mate, wie kollegiale Online-Lerngruppen, wissenschaftliche Blogs oder in- dividuelle Lernnetzwerke, angesichts des Zeitmangels und des Wunsches nach selbstgesteuerten Lernformaten sowie ein digitales ‚Buddysystem‘ und digitale Supervision sich bereichernd auf die schulpsychologische Pra- xis auswirken und zur Stärkung der Professionalität von SP beitragen.

10. ZUSAMMENFASSUNG DER STUDIENER- GEBNISSE

10.1. DIGITALER KOMPETENZRAHMEN UND DIGI- TALE KOMPETENZ IN DER SCHULPSYCHOLO- GISCHEN PRAXIS

Ziel der Studie „Digitaler Kompetenzrahmen für die schulpsychologische Praxis“ (DiCoSP) war es, einen Beitrag zur beruflichen Qualifikation der SP zu leisten. Es ging darum, einen umfassenden, bedarfsorientierten digitalen Kompetenzrahmen zu entwickeln, der als Kompass für die künftige Aus-, Fort- und Weiterbildung sowie für berufliche digitale Kompetenzprofile dienen kann. Mittels einer systematischen Literaturrecherche sowie zwei Experten – Fokusgruppen und zwei Online-Fragebögen (N=282) und einem online- Assessment DK der SP wurde eine komplexe Datengrundlage ermittelt, die es erlaubte, den digitalbezogenen Bildungsbedarf der SP sowie einen strukturellen Rahmen DK in der schulpsychologischen Praxis zu entwickeln. Das entwickelte DICOSP - Modell konnte als Folie für eine IST-Analyse bestehender digitaler Kompetenzprofile in schulpsychologischen Einrichtungen sowie bestehender Curricula für die Vorbereitung von SP auf die Berufspraxis in der digitalen Transformation dienen. Es konnten bereits vorhandene Bezüge zu digitalen Kompetenzanforderungen ebenso wie das Fehlen expliziter Nennungen digitaler Kompetenzvoraussetzungen systematisch sichtbar und diskussionsfähig gemacht werden.



Das digitale Kompetenzstrukturmodell schulpsychologischer Praxis der DiCoSP – Studie besteht aus einem **Architekturmodell der digitalen Kompetenz in der Schulpsychologie** auf der

Grundlage eines Modells nach ROE (2002),

BERUFLICHES HANDLUNGSFELD		DIGITALE KOMPETENZ (Informations- und Daten-, Kommunikations-, Medien-, Technologie- Kompetenz)											
		FACHKOMPETENZ			METHODENKOMPETENZ			SOZIALKOMPETENZ			SELBSTKOMPETENZ		
		Wissen	Fähigkeiten Fertigkeiten	Einstellung	Wissen	Fähigkeiten Fertigkeiten	Einstellung	Wissen	Fähigkeiten Fertigkeiten	Einstellung	Wissen	Fähigkeiten Fertigkeiten	Einstellung
PRÄVENTION UND INTERVENTION	BERATUNG, UNTERSTÜTZUNG, BEGLEITUNG (BIBLI, FÖRDERUNG)												
	KRISENINTERVENTION												
	BEHANDLUNG/THERAPIE												
	PSYCHOEDUKATION, FORTBILDUNG, INFORMATION DER ÖFFENTLICHKEIT												
DIAGNOSTIK, EVALUATION	DIAGNOSTIK												
	TESTUNG												
	BEURTEILUNG, GUTACHTEN, BERICHT												
	EVALUATION, MONITORING												
ADMINISTRATION, PROFISSIONELLE ENTWICKLUNG	WISSE, PRAXIS												
	ADMINISTRATION												
	LEBENS-LANGES LERNEN, FORT- UND WEITERBILDUNG												
	BERUFLICHE ZUSAMMENHÄNGE/NETZWERKE												
	ARBEITSPREISEN/AN (INDIVIDUELL, BETRIEBLICH)												

MATRIX DIGITALER KOMPETENZ IN DER SCHULPSYCHOLOGISCHEN PRAXIS

und einer **Matrix DK in schulpsychologischen Handlungsfeldern** auf der Grundlage eines Modells von HENSGE, LORIG und SCHREIBER (2009) und beruflicher Anforderungsprofilen in den untersuchten Ländern AT, BE, CH, DE

sowie einer **Definition DK** in der schulpsychologischen Praxis auf der Grundlage von ERPENBECK (2017), FERRARI (2012), LARRAZ (2013), ROTH (1971) und REETZ (1999):

„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. Digitale Kompetenz besteht aus den Kompetenzklassen digitalbezogene Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz. Jede digitale Kompetenzklasse ist eine Synthese aus schulpsychologischer Kompetenz, berufsübergreifender Schlüsselkompetenz und fachlicher Digitalkompetenz. Fachliche Digitalkompetenz besteht aus den Kompetenzklassen Daten- und Informations-, Medien-, Kommunikations- und Technologiekompetenz.“

Die auf Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz (FMSS) kategorisierte nach Wissen, Fähigkeiten/Fertigkeiten und Einstellungen (KAS) beruhende digitale Kompetenzmatrix ermöglichte eine flexible Einordnung des gesamten Spektrums digitalbezogener schulpsychologischer Praxis. Diese Flexibilität erschien notwendig angesichts der schnellen Änderungen in allen Bereichen aufgrund technologischer Fortschritte:

- Auswahl, Umsetzung, Evaluation digitalbezogener Theorien, Modellen und Konzepte, z.B. kognitive Theorie des multimedialen Lernens
- Handlungsfelder, z.B. exzessiver Internetgebrauch, Prävention Cybermobbing
- Arbeitsbedingungen, z.B. gesetzliche Regelungen der digitalbezogenen Arbeit
- Arbeitsprozesse, z.B. digitale Beratung.

Ein Beispiel der Matrixkategorisierung als „digitalbezogene Methodenkompetenz – Wissen“, die die Schlüsselkompetenz „Analysefähigkeit/kritisches Denken“ sowie die „fachliche Medienkompetenz“ umfasst, war „*SP kennen und reflektieren kritisch standardisierte elektronische Testverfahren, um persönliche, kognitive, psychosoziale Fähigkeiten, berufliche Interessen zu diagnostizieren und zu evaluieren.*“

Die DiCoSP - Studie konnte Antworten geben auf die Frage

- Welche Rolle spielt DK in der beruflichen Praxis der SP?
- Wie sieht das digitalbezogene Nutzungsverhalten der SP aus?
- Welcher Art ist der Bedarf der SP an digitalen Kompetenzerwerb?

DT hat alle Bereiche der schulpsychologischen Praxis in AT, BE, CH und DE erfasst. Zwei Drittel der DiCoSP befragten SP arbeiteten in Diensten, die sich dem digitalen Wandel angepasst hatten. Fast alle DiCoSP – Befragten nutzten täglich das Internet für berufliche Zwecke in allen schulpsychologischen Handlungsfeldern. DK wurde am häufigsten als wichtig erachtet und digitale Ressourcen wurden von den meisten genutzt im Handlungsfeld ‚Administration und professionelle Entwicklung (Verwaltungsaufgaben, Kommunikation mit Zielgruppen, Kollegiale Zusammenarbeit, eigene Fortbildung)‘, gefolgt vom Handlungsfeld der ‚Prävention‘ und der ‚Diagnostik/Evaluation‘. Am wenigsten wurde DK geschätzt und digitale Ressourcen genutzt im Handlungsfeld ‚Intervention (Behandlung/Therapie, Lernförderung, Krisenintervention)‘.

DK wurde als eine wichtige Determinante der Entwicklung digitalbezogener Arbeitsweisen in der Schulpsychologie angesehen. 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 (ANHANG 23 SIGNIFIKANZTEST 3 und 38). Diese Befunde unterstützten MARTIN’S (2008) Hypothese, dass DK ein Agens kultureller Transformation schulpsychologischer Arbeit ist. *„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)

Es wurde kein statistisch signifikanter Zusammenhang gefunden zwischen dem selbsteingeschätzten digitalen Kompetenzniveau und der Häufigkeit der Nutzung digitaler Ressourcen bzw. der Einschätzung der Bedeutung DK in der beruflichen Praxis. Aus diesem Grund schien es gerechtfertigt, bei den ersten Schritten der Entwicklung eines digitalen Kompetenzrahmens auf eine Differenzierung der Kompetenzniveaus zu verzichten.

Transversale Schlüsselkompetenzen sind ein wichtiger Bestandteil DK in der schulpsychologischen Praxis. Es wurde ein statistisch signifikanter Zusammenhang festgestellt zwischen Schlüsselkompetenz, DK und Einstellung zur DT. So schienen mehr Technik affine Befragte über Kenntnisse elektronischer Testverfahren zu verfügen und mehr kreative Befragte betrachteten die digitalbezogene Arbeit mit Schülern und Schülerinnen nicht als Notlösung als Befragte ohne diese Kompetenz (ANHANG 23 SIGNIFIKANZTEST 34). Diese Zusammenhänge rechtfertigten die Integration von Schlüsselkompetenzen als Teil digitaler schulpsychologischer Kompetenz in den DiCoSP – Kompetenzrahmen.

Die Berücksichtigung von Handlungsfeldern ist eine notwendige Bedingung zur Erfassung DK in der schulpsychologischen Praxis.

Es wurden statistisch signifikante Unterschiede in der DK zwischen den schulpsychologischen Handlungsfeldern gefunden. Während keine landes-spezifischen Unterschiede in der Einschätzung der Bedeutung DK im Handlungsfeld der Diagnostik gefunden wurden, traten diese Unterschiede statistisch signifikant im Handlungsfeld der Beratung auf (SIGNIFIKANZTEST 24,27,29,34). Während im Handlungsfeld der Beratung die kulturell beeinflusste Einstellung zur DT signifikant mit der Nutzung digitaler Ressourcen zusammenhing, war dies nicht der Fall in der Diagnostik. Diese Unterschiede rechtfertigten die Aufschlüsselung DK nach schulpsychologischen Handlungsfeldern in der DiCoSP Matrix.

DK wurde als notwendige Bedingung der Nutzung digitaler Ressourcen angesehen, aber nicht als ausreichende Bedingung. Entsprechend der international anerkannten UTAUT Theorie zu 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 wurden von

- **sozialen Umständen** (berufsspezifischer Kontext im Handlungsfeld, Kultur)
- **der Anstrengungs- und Leistungserwartung**
- **erleichternden Bedingungen**, wie die digitale Infrastruktur.

Soziale Umstände

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).

Es wurde ein statistisch signifikanter Zusammenhang gefunden zwischen **„Einstellung gegenüber der digitalen Transformation“** und **„Einschätzung der Wichtigkeit DK“** sowie **„Nutzung digitaler Ressourcen“**.

Im Handlungsfeld ‚Beratung‘ und im Handlungsfeld ‚kollegiale Zusammenarbeit‘ wurde ein statistisch signifikanter Zusammenhang zwischen der Einstellung zur DT und der Nutzung digitaler Ressourcen festgestellt. Es war zu vermuten, dass mehr SP digitale Ressourcen in der kollegialen Zu-

sammenarbeit und in der Beratung nutzten, wenn sie die DT als Bereicherung der Schulpsychologie ansahen, als wenn keine Auswirkung bzw. eine Verarmung der Schulpsychologie erwarteten. Statistisch signifikant glaubten z.B. mehr Schweizer als deutsche Befragte, dass die DT die Schulpsychologie kaum verändern bzw. in einigen Gebieten verarmen lässt.

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 (ANHANG 23, SIGNIFIKANZTEST 52). Dieses Ergebnis stützte 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.

Da ein statistisch **signifikanter Zusammenhang zwischen dem Land des Arbeitsortes und der Einstellung zur digitalen Transformation/ der Einschätzung der Wichtigkeit DK/ der Nutzung digitaler Ressourcen** gefunden wurde, lag die Schlussfolgerung nahe, dass ein kultureller Faktor schulpsychologische Arbeitsschwerpunkte beeinflusste und damit auch die Bedeutungszuschreibung DK pro Handlungsfeld sowie daraus folgend auch die Nutzung digitaler Ressourcen.

Die Bedeutsamkeit DK war statistisch signifikant ungleich verteilt in den untersuchten Ländern im Handlungsfeld ‚Beratung‘, aber nicht in der ‚Diagnostik‘, während die Nutzungshäufigkeit digitaler Ressourcen in der ‚Beratung‘ gleich verteilt war zwischen den Ländern, nicht aber in der ‚Diagnostik‘. Statistisch signifikant mehr österreichische und deutsche als belgische und Schweizer Befragte fanden DK in der Beratung wichtig, nutzten aber alle zu mindestens 87% digitale Ressourcen in der Beratung. Ein möglicher Grund der Diskrepanz lag vermutlich im Krisenmodus der Pandemie. 92% der Befragten nannten die Pandemie als Motor der digitalbezogenen Arbeitsweise in der Schulpsychologie. Die in der Literatur beschriebene höhere Nutzungshäufigkeit digitaler Ressourcen in der Schulpsychologie aufgrund der Covid-19-Pandemie konnte durch die DiCoSP-Ergebnisse zum Handlungsfeld Beratung bestätigt werden.

Anstrengungs- und Leistungserwartung

Die SP wurden zu ihrer Einstellung in Bezug auf eine digitalbezogene Arbeit mit Schüler:Innen und Kolleg:Innen befragt im Vergleich zur traditionellen Arbeitsweise. Es wurde ein statistisch signifikanter Zusammenhang gefunden zwischen der Einschätzung von Online Begegnungen mit Schüler:Innen als Notlösung und dem Arbeitsplatz DE/AT. Obwohl das Ergebnis mit aller Vorsicht zu interpretieren war aufgrund einer kleinen Stichprobe, gab es eine gewisse Plausibilität, dass mehr österreichische als deutsche Befragte digital bezogene Arbeit als Ausnahmezustand und die

Beratung im persönlichen Kontakt als Referenzmodell ansahen. Österreichische SP nutzten am häufigsten unter den SP der vier Länder keine digitalen Ressourcen in 17 schulpsychologischen Handlungsfeldern und erlebten statistisch signifikant mehr als deutsche Befragte den zunehmenden Einsatz digitaler Medien in der Schulpsychologie als ambivalent oder negativ. Bei diesen Unterschieden musste auch der Einfluss der digitalen Infrastruktur in Betracht gezogen werden. Die österreichischen Befragten sahen sich einer geringer digital angepassten Infrastruktur gegenüber als die Befragten der anderen drei Staaten. Österreichische Befragte bemängelten am häufigsten mit 62% eine unzureichende digitale die Infrastruktur, indem 81% die WLAN-Verbindung am Arbeitsplatz, fachspezifische Softwareausstattung und 55% die IT-Unterstützung kritisierte.

Das Ergebnis zur Nutzungshäufigkeit digitaler Ressourcen für die eigene Fortbildung (TABELLE 67) korrespondierte mit dem Eindruck, dass eine Beschäftigung mit dem Thema DT unter dem Aspekt der Nützlichkeit gesehen wurde. Rund 6x mehr Befragte, die die DT als Bereicherung für die Schulpsychologie betrachteten, nutzten digitale Ressourcen in der eigenen Fortbildung als Befragte, die dachten, dass die DT keine Veränderung oder eine Verarmung in der Schulpsychologie bewirken wird.

Erleichternde Bedingungen

Es gab keine landesspezifischen Unterschiede in der Einschätzung der Wichtigkeit DK im Handlungsfeld Diagnostik. Demgegenüber wurde **ein signifikanter Zusammenhang** festgestellt **zwischen dem Land des Arbeitsplatzes** und der **Nutzung digitaler Ressourcen in der Diagnostik** (ANHANG 23 SIGNIFIKANZTEST 14 und 40), wobei zu vermuten war, dass mehr Schweizer als deutsche und österreichische Befragte digitale Ressourcen in der Diagnostik nutzten. Ein solcher Zusammenhang wurde nicht im Handlungsfeld Beratung festgestellt. Während in der Beratung ein statistisch signifikanter Zusammenhang zwischen der Einstellung zur DT in der Schulpsychologie und der Nutzungshäufigkeit digitaler Ressourcen gefunden werden konnte (ANHANG 23 SIGNIFIKANZTEST 24,27,29,34), legten die empirischen Befunde den Schluss nahe, dass **die Einstellung zur DT in der Diagnostik keine relevante Rolle zu spielen schien für die Nutzung digitaler Ressourcen** (ANHANG 23 SIGNIFIKANZTEST 25, 41,44).

- Während in den meisten Handlungsfeldern eine positive Einstellung der SP zur DT mit vermehrter Nutzung digitaler Ressourcen signifikant zusammenhing (ANHANG 23 SIGNIFIKANZTEST 24,27,29,34), galt dieser Zusammenhang nicht für Testdiagnostik (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 31).

- Obwohl signifikant mehr Schweizer als deutsche SP dachten, dass die DT kaum etwas in der Schulpsychologie ändert bzw. sie in einigen Gebieten ärmer werden lässt, nutzten sie signifikant mehr digitale Ressourcen in der Diagnostik als die deutschen Befragten (ANHANG 23, SIGNIFIKANZTEST 22).
- Es konnte kein statistisch signifikanter Zusammenhang gefunden werden zwischen der Nutzung digitaler Ressourcen in der Diagnostik und
 - der Erwartungshaltung gegenüber der Wirkung DT auf die Schulpsychologie (ANHANG 23 SIGNIFIKANZTEST 25);
 - der Erwartungshaltung gegenüber der Entwicklung des Einsatzes digitaler Medien in der Schulpsychologie (ANHANG 23, SIGNIFIKANZTEST 44);
 - dem Erleben des zunehmenden Einsatzes digitaler Medien in der Schulpsychologie (ANHANG 23 SIGNIFIKANZTEST 41);
 - Technikaffinität (ANHANG 23 SIGNIFIKANZTEST 39).

Es erhob sich die Frage, welche Bedingungen vorlagen, so dass Schweizer SP scheinbar mehr digitalbezogen in der Diagnostik arbeiteten als SP anderer Länder.

Die CH war im internationalen Vergleich ([IMD World Digital Competitiveness \(WDC\) Ranking](#)) digital am besten ausgestattet war und schnitt auch in den DICOSP Ergebnissen zur Ausstattung schulpsychologischer Dienste mit fachspezifischer Software und die Nutzungshäufigkeit virtueller Tests (TABELLE 38). Die Hälfte der Schweizer Befragten (54%) verfügte über Arbeitsplätze, die gut bis sehr gut mit fachspezifischer Software ausgestattet waren. Sie nutzten am häufigsten elektronische Tests (57%), wobei rund die Hälfte der Schweizer Befragten (46%) sich kompetent darin fühlte. 72% der Schweizer Befragten hielt DK in Diagnostik für wichtig) und nutzte auch digitale Ressourcen im Handlungsfeld Diagnostik (77%).

Demgegenüber schien in DE die Ausstattung mit fachspezifischer digitaler Software geringer zu sein (32%) und gering genutzt zu werden. 80% nutzten nie elektronische Tests, wobei fast die Hälfte der Befragten (48%) elektronische Tests zu kennen meinte. 58% erachteten DK im Handlungsfeld Diagnostik als wichtig und 50% nutzten digitale Ressourcen in der Diagnostik.

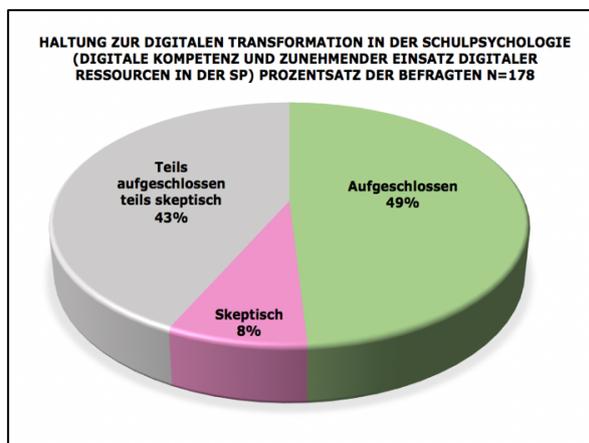
Ein Vergleich der DiCoSP Fragebogenergebnisse für deutsche und Schweizer SP führte zu folgenden Kennzeichen:

- Die Beurteilung der Bedeutung DK zwischen Schweizer und deutschen Befragten war gleich verteilt (ANHANG 23, SIGNIFIKANZTEST 7);
- Die Kenntnis elektronischer Tests war gleich verteilt (TABELLE 32)

- Statistisch signifikant mehr Schweizer als deutsche Befragte nutzten digitale Ressourcen in der Diagnostik sowie elektronische Tests (ANHANG 23 SIGNIFIKANZTEST 14 und 40)

Es konnte ein statistisch signifikanter Zusammenhang festgestellt werden zwischen

- der Kenntnis elektronischer Tests und der Nutzung digitaler Ressourcen als Bestandteil einer integrierten digitalbezogenen Arbeitsweise in der Schulpsychologie (ANHANG 23 SIGNIFIKANZTEST 50).
- der Nutzung elektronischer Tests und der selbsteingeschätzten Kenntnis elektronischer Tests (ANHANG 23, SIGNIFIKANZTEST 15),
- der Nutzung elektronischer Tests und der Verfügbarkeit fachspezifischer Software festgestellt (ANHANG 23 SIGNIFIKANZTEST 43).



Mehr Schweizer als deutsche Befragte verfügten über eine bessere Ausstattung mit fachspezifischer Software (TABELLE 57) und mehr Schweizer als deutsche Befragte nutzten auch digitale Ressourcen in der Diagnostik.

Aufgrund dieser Befundlage war zu schlussfolgern, dass die **Kenntnis und Nutzung digitaler Ressourcen in der Diagnostik statistisch**

signifikant mit der digitalen Ausstattung schulpsychologischer Dienste zusammenhing.

Die Ergebnisse zur Haltung der SP gegenüber der DK und DT zeigten, dass mindestens drei Viertel der befragten SP nach eigener Einschätzung **gute Voraussetzungen mitbrachten, um die beruflichen Herausforderungen einer digitalbezogenen Arbeitsweise in der schulpsychologischen Praxis bewältigen** zu können:

- 83% der Befragten schätzten die DK in ihrer täglichen Arbeit als wichtig ein;
- 84% der Befragten glaubten, dass die digitale Transformation die Schulpsychologie bereichern wird.
- 76% der Befragten nutzten häufig oder gelegentlich beruflich digitale Ressourcen;
- 77% der Befragten hielten sich für kompetent, um die digitalen Anforderungen in ihrer beruflichen Praxis bedarfsgerecht bewältigen zu können;
- 86% empfanden sich als selbstwirksam in ihrer digitalbezogenen Arbeitsweise;

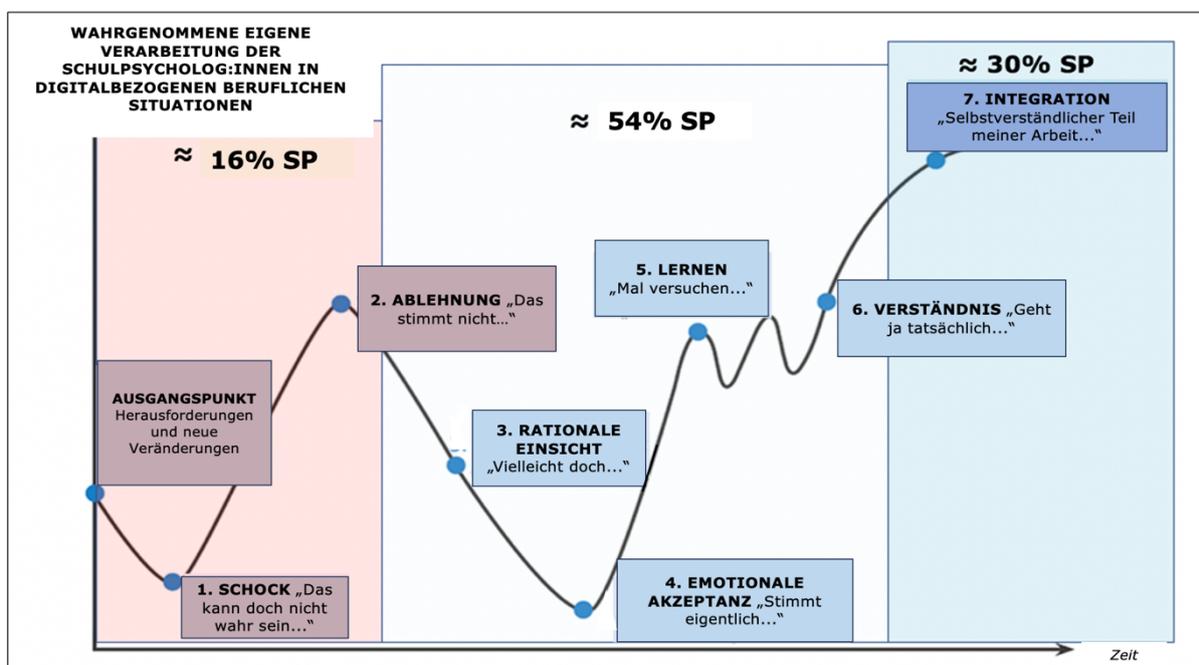
- mindestens drei Viertel der Befragten verfügten über die meisten notwendigen Schlüsselkompetenzen für das 21. Jahrhundert, wie Selbstorganisation, Umgang mit Komplexität und Ambiguität, Konfliktfähigkeit, Bereitschaft sich auf Veränderungen einzulassen, Lernbereitschaft...).

Diese eigene Einschätzung der Befragten ließ vermuten, dass die Mehrheit der Befragten resilient (ANHANG 23, TABELLE 47) bzw. auf dem Hintergrund des Salutogenesemodells nach ANTONOVYKY (1997) mit dem notwendigen Kohärenzgefühl ausgestattet gesund die DT in ihrem Beruf bewältigen können.

49% der Befragten zeigten sich aufgeschlossen gegenüber einer digital-bezogenen Arbeitsweise in ihrer beruflichen Praxis, indem sie die DK für wichtig hielten und den zunehmenden Einsatz digitaler Ressourcen in der Schulpsychologie als positiv erlebten. 43% waren teils aufgeschlossen, teils skeptisch und 8% skeptisch.

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.

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



Für eine Zuordnung der Fragebogenergebnisse zur Verarbeitung der DT in der schulpsychologischen Praxis war das **Changemanagement Modell mit sieben Phasen nach STREICH (1997)** hilfreich (ZUORDNUNG DER DICOSP – FRAGEBOGENERGEBNISSE ZUM STREICHMODELL IN ANHANG 23, TABELLE

48) Ein Drittel der Befragten hatte digitalbezogene Arbeitsweisen in ihre berufliche Praxis integriert und sah dabei keine Barrieren. Rund 16% lehnten eine digitalbezogene Arbeitsweise in der schulpsychologischen Praxis ab. Die Mehrheit mit rund 54% befand sich in den Übergangspfasen 3-6. Begleitet wurde die Unsicherheit von einer Reihe erheblicher Diskrepanzen, die die Notwendigkeit offensichtlich werden ließen, berufspolitisch aktiv die Auseinandersetzung mit der Bedeutung der DT in der schulpsychologischen Praxis weiterzuentwickeln.

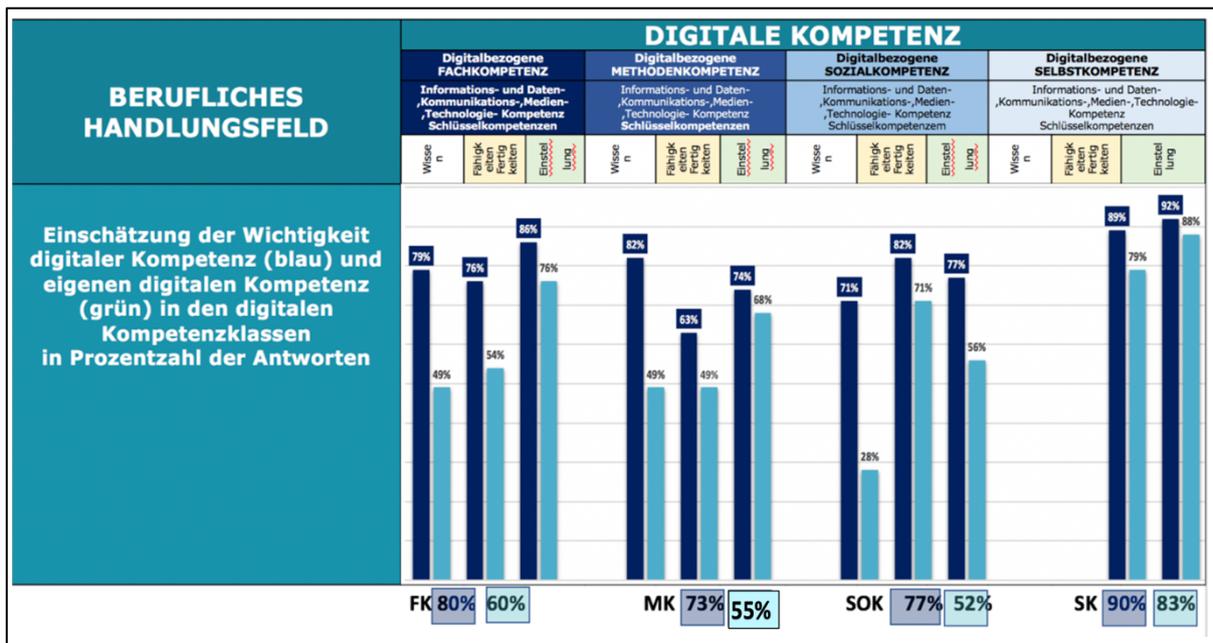
Es traten kognitive Dissonanzen auf, indem

- 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% digitale Ressourcen in ihrer beruflichen Praxis nutzten.

Es gab eine häufige Diskrepanz zwischen der Einschätzung der Wichtigkeit DK und der selbsteingeschätzten DK:

- 81% der Befragten wertschätzten die Kenntnis technischer Lösungen, um die Vertraulichkeit in der digitalen Beratung zu schützen, 39% hielten sich dafür kompetent, obwohl 92% digitale Ressourcen in der Beratung nutzten;
- 79% wertschätzten die Kenntnis beruflicher und rechtlicher Standards, um die Qualität ihrer digitalen Dienstleistungen sichern zu können, 38% fühlten sich darin kompetent;
- 84% fanden es wichtig, Schulen bei der Prävention von Cybermobbing helfen zu können, 44% fühlten sich darin kompetent.
- Diskrepanzen von rund 20% in den Kompetenzklassen digitalbezogener Fach-, Sozial- und Methodenkompetenz

DiCoSP Matrix zu prozentualen *Einschätzungsergebnissen zur Wichtigkeit DK und zur eigenen DK in vier Kompetenzklassen FMSS*



Es bedurfte und bedarf der Entwicklung von Leitlinien digitalbezogener Arbeitsweise der SP sowie von Strategien, um die Lücke zwischen Anspruch und Umsetzung DK in der Berufspraxis zu schließen im Interesse der Qualitätssicherung beruflicher Dienstleistungen.

Um der Unsicherheit der Hälfte der Befragten begegnen zu können, schien am notwendigsten ein Kompetenzerwerb der SP in Bezug auf die **Wissensgrundlagen den digitalbezogenen Kompetenzklassen FMS**. Da die Antworten der Befragten signalisierten, dass fortgeschrittene digitale Methodenkompetenz und Medienkompetenz eher von geringer Relevanz in der schulpsychologischen Praxis war und bei SP eher gering ausgeprägt war, sollten Lösungsstrategien entwickelt werden, um notwendiges Basiswissen digitalbezogener Methoden- und Medienkompetenz für eine digitalbezogene Arbeitsweise in der schulpsychologischen Praxis zu vermitteln. Diese Aufgabe repräsentierte eine Schnittstelle für Arbeitsteilung. DT ist eine komplexe Herausforderung nicht nur für schulpsychologische Dienste, weil sie multiprofessionelle und transdisziplinäre Zusammenarbeit erfordert. Kompetente digitalbezogene Arbeit in der Schulpsychologie konnte und kann nicht allein von SP bewältigt werden, sondern benötigt eine nachhaltige Kooperation sowohl technischer als auch informatischer, rechtlicher und (schul-)psychologischer Kompetenz. Dementsprechend wurde z.B. in den DiCoSP Experten-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“). Zwei Drittel der Befragten schätzten, dass sich ihr Arbeitsumfeld dem digitalen Wandel weitgehend angepasst hat, wobei 100% der belgischen und 72% der Schweizer, 64% der deutschen und 46% der österreichischen Befragten eine Anpassung feststellten. Während die meisten Befragten über eine gute Geräteausstattung ihres Arbeitsplatzes (Hardware- und Software-Ausstattung, Verfügbarkeit über PC-Arbeitsplätze, IT - Wartung und -

Pflege) verfügte, empfanden jeweils rund ein Drittel die IT-Unterstützung des schulpsychologischen Personals als mangelhaft (33%). Es könnte also eine personale IT - Unterstützung am Arbeitsplatz bei mindestens einem Drittel der SP zur Förderung DK beitragen.

Einschätzung der Wichtigkeit und der eigenen fachlichen Digitalkompetenz

FACHLICHE DIGITALKOMPETENZ	Prozentzahl der Antworten WICHTIG	der	Prozentzahl der Antworten KOMPETENT
Informations- und Datenkompetenz	82%		72%
Kommunikationskompetenz	73%		60%
Technologiekompetenz	77%		46%
Medienkompetenz	55%		36%
Durchschnitt	72%		53%

Die empirischen Ergebnisse zur fachlichen Digitalkompetenz der befragten SP ließen darauf schließen, dass SP digitale Ressourcen eher im klassischen Sinn als Mittel der Information und Kommunikation („Web 1.0“) verstanden und weniger als Instrument der (inter-)aktiven Gestaltung schulpsychologischer Arbeit zur Schaffung digitaler schulpsychologischer Identitätsräume, zur schulpsychologischen Beeinflussung digitaler Räume, Inhalte und Produkte oder zur Kollaboration durch Netzwerkbildung. Die meisten Befragten meinten, über digitale Kommunikationskompetenz und Informations- und Datenkompetenz zu verfügen und wertschätzten diese auch neben der Technologiekompetenz in ihrer beruflichen Praxis. Dementsprechend wurde von den meisten Befragten DK in der beruflichen Rolle der/des Kommunikator:In, des/der Organisator:In und der Fachkraft als wichtig eingeschätzt und die meisten fühlten sich darin kompetent. Diese Einschätzung spiegelte sich wieder in den Ergebnissen zum digitalen Nutzungsverhalten in schulpsychologischen Handlungsfeldern. Es wurden am häufigsten digitale Ressourcen für kollegiale Zusammenarbeit, Kommunikation mit Zielgruppen, Beratung und Administration genutzt. Am wenigsten Befragte wertschätzten die für digitale Interaktion erforderliche Medienkompetenz und lediglich rund ein Drittel dachte, medienkompetent zu sein. In diesem Bereich zeigte sich auch die häufige Diskrepanz zwischen Wertschätzung und eigener Kompetenz, indem 82% medienreflexives Verhalten als wichtig einschätzten, während sich rund die Hälfte der Befragten für kompetent hielt, ihre digitalbezogene Arbeitsweise zu reflektieren und sie weiterzuentwickeln.

Da die Ergebnisse zur Einschätzung der Bedeutung kollegialer Online-Arbeitsgruppen im Vergleich zu Offline- Arbeitsgruppen zeigten, dass rund die Hälfte der Befragten unsicher oder skeptisch gegenüber der digitalen kollegialen Zusammenarbeit war, konnte nicht erwartet werden, dass interaktive digitale Ressourcen von mehr als 50% der befragten SP genutzt wurden. Die Ergebnisse zeigten, dass die meisten Befragten zwar digitale Werkzeuge in der beruflichen Information und Kommunikation anwende-

ten, dass aber digitale Ressourcen als interaktives Arbeitsinstrument in der beruflichen Zusammenarbeit nicht mehrheitlich in der schulpsychologischen Praxis genutzt wurden, wie z.B. Tools zur Dienst- und Projektplanung in Form von Microsoft Teams, Cloudspeicher wie Dropbox, kollaborative Schreibtools wie Etherpad. 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.

Bei den meisten Befragten galt die Arbeit in Präsenz als DAS Referenzmodell in der psychologischen Beratung, da nur 19% der Befragten digitalbezogene Arbeit mit Schüler:Innen und 35% mit Kolleg:Innen für genauso wertvoll wie nicht digitalbezogene Arbeit hielten. Unter den angebotenen Modellen gab es den meisten Zuspruch für das zweigleisige Modell der kombinierten online - und offline - Beratung, wobei 72% online-Begegnungen mit Schüler:Innen und 85% mit Kolleg:Innen als eine gute Ergänzung zur offline Arbeitsweise einschätzten. Dieser hohe Zuspruch konnte als Türöffner für eine Bereicherung der schulpsychologischen Beratung in Form des ‚Blended Counseling‘ gesehen werden durch die Überwindung der Dichotomie zwischen Online- und Präsenzberatung.

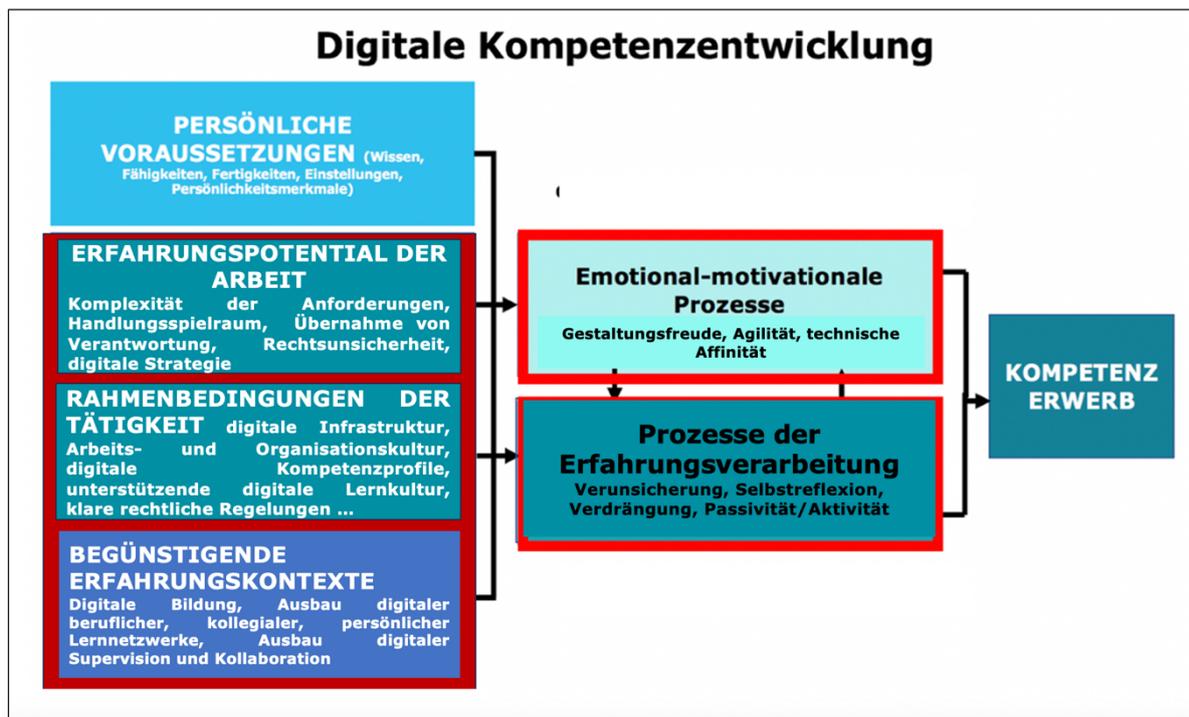
Zwei Drittel der Befragten schätzten, dass sich ihr Arbeitsumfeld dem digitalen Wandel weitgehend angepasst hat, wobei 100% der belgischen, 72% der Schweizer, 64% der deutschen und 46% der österreichischen Befragten eine Anpassung feststellten. Rund die Hälfte aller Befragten fand sich mit unzulänglicher digitaler Infrastruktur konfrontiert in Form von mangelnder Konnektivität (WLAN - Anbindung) sowohl am Arbeitsplatz (53%) als auch in Schulen (49%) sowie mangelhafter Ausstattung mit fachspezifischer Software (47%). Während die meisten Befragten über eine gute Geräteausstattung ihres Arbeitsplatzes (Hardware- und Software-Ausstattung, Verfügbarkeit über PC-Arbeitsplätze, IT - Wartung und - Pflege) verfügte, empfand im Durchschnitt rund ein Drittel die IT-Unterstützung des schulpsychologischen Personals als mangelhaft (33%). **Eine personale IT - Unterstützung am Arbeitsplatz hätte also bei mindestens einem Drittel der SP zur Förderung DK beitragen können.**

Knapp die Hälfte der Befragten sah in den infrastrukturellen Rahmenbedingungen, unklaren dienstrechtlichen Regelungen digitaler Arbeitsweisen, in mangelnder Arbeitszeit und mangelnder Unterstützung durch das Management Barrieren einer digitalbezogenen Arbeitsweise der SP. In keinem untersuchten Land gab es eine landesweit verbindliche Regelung für SP zu einer digitalbezogenen Arbeitsweise, so dass in diesem Bereich arbeitsrechtliche Unsicherheit herrschte. Die DiCoSP - Ergebnisse zur Kenntnis der Rechtslage im Zusammenhang mit digitalbezogenem Arbeiten zeigten die häufige Diskrepanz zwischen der Einschätzung der Wich-

tigkeit der Kenntnis und der eigenen digitalen Kompetenz mit 40%. Diese Diskrepanz signalisierte Handlungsbedarf in der Vermittlung von Rechtsgrundlagen, um den SP berufrechtliche Sicherheit bieten zu können als eine wichtige Voraussetzung digitalbezogener Arbeitsweisen. Rund ein Drittel der Befragten signalisierte Interesse an weiterem Kompetenzerwerb zu arbeitsrechtlichen Fragestellungen der DT.

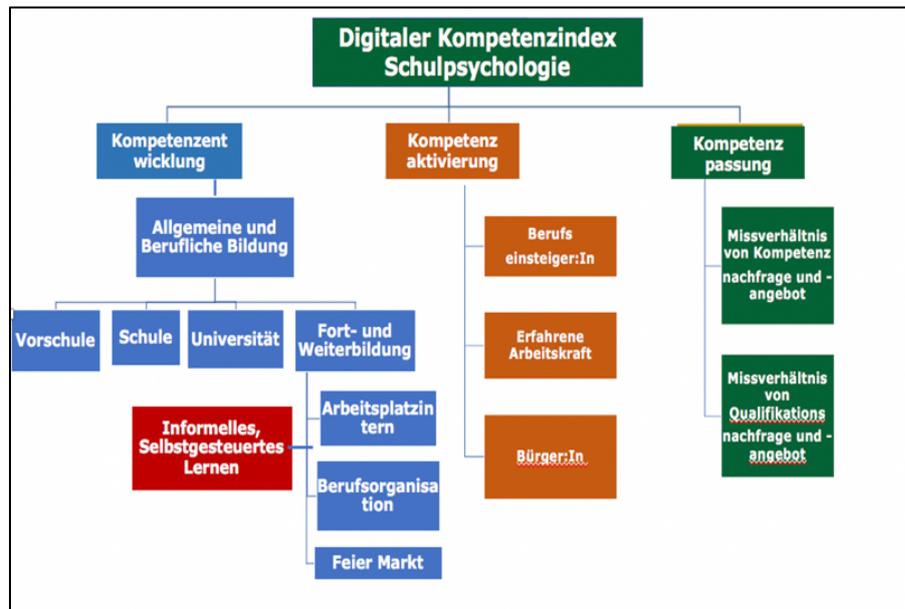
Da rund die Hälfte der Befragten keine Bildungsangebote zur DK kannte und 19% nicht wussten, welche digitalen Fähigkeiten sie benötigen, konnte davon ausgegangen werden, dass eine bessere Aufklärung zur Bedeutung DK in der Schulpsychologie und eine bessere Information zu Fortbildungsmöglichkeiten im Bereich DK die Tür zu bedarfsgerechtem digitalem Kompetenzerwerb öffnen könnten. Diese Informations- und Angebotsarbeit ist eine Aufgabe von Berufsorganisationen, Anbieter:Innen von Bildungsangeboten zur DK und Arbeitgeber:Innen.

Das FRANKE-Modell konnte die aufgrund der DiCoSP – Ergebnisse gefundenen Determinanten des digitalen Kompetenzerwerbs hilfreich zusammenfassen. Da ein begünstigender Erfahrungskontext eine wichtige Determinante des digitalen Kompetenzerwerbs darstellte, könnte ein Ausbau der wenig genutzten interaktiven Fortbildungsformate, wie kollegiale Online-Lerngruppen, wissenschaftliche Blogs oder individuelle Lernnetzwerke, sich angesichts des Zeitmangels und des Wunsches nach selbstgesteuerten Lernformaten bereichernd auf die schulpsychologische Praxis auswirken und zur Stärkung der Professionalität von SP beitragen.



Modell digitaler Kompetenzentwicklung in der schulpsychologischen Praxis

Aus den DiCoSP Befragungsergebnissen zur Fortbildung konnte geschlussfolgert werden, dass **aktuelle Themen der Berufspraxis** angereichert mit selbstgesteuerten digitalen Lernformaten **ein bedarfsorientiertes Format schulpsychologischer Fortbildung zur DK darstellten**. Zwei Kommentare aus der Befragung veranschaulichen diesen Bedarf an Fortbildung: „*Eigenständiges Lernen passt am besten*“, „*Ich bräuchte eher situativ und anlassbezogen ein Training on the Job*“.



Das **Modell des Europäischen Kompetenzindex (ESI)** von CEDEFOP 2018 konnte aufgrund der DiCoSP – Ergebnisse dahingehend für die Schulpsychologie angepasst werden,

Digitaler Kompetenzindex für die Schulpsychologie

dass **informelles, selbstgesteuertes Lernen Teil eines digitalen Kompetenzindex der Schulpsychologie** wurde.

Systemisch betrachtet signalisierten die Ergebnisse einen Bedarf der Normierung digitalbezogener Arbeitsweise von SP auf der Makro- und Metaebene der schulpsychologischen Arbeitswelt (zuständige Politik, Berufsverband, Arbeitgeber- und Arbeitnehmervertretung), so dass sich dann Anpassungsprozesse auf der Meso- und Mikroebene leichter umsetzen lassen würden. Vor dem Hintergrund der unsicheren arbeitsrechtlichen Situation der SP schien eine Überarbeitung und Aktualisierung rechtlicher und ethischer Rahmenbedingungen der digitalbezogenen Arbeit der SP ein notwendiger Weg zur Bewältigung beruflicher Probleme durch Digitalisierung zu sein. Es ist eine koordinierte Anstrengung erforderlich, Leitlinien für eine digitalbezogene schulpsychologische Arbeitsweise und eine digital kompetente schulpsychologische Organisation zu entwickeln, z.B. in Form rechtlicher und ethischer Entscheidungsmodelle. Das ist nicht nur eine individuelle Aufgabe, eine Aufgabe der pädagogischen Psychologie, sondern vor allem eine Herausforderung für Berufs- und Arbeitgeberorganisationen. Ohne einen solchen grundlegenden Bezugsrahmen wird sich eine nachhaltige Entwicklung einer digitalbezogenen Arbeitsweise in der schulpsychologischen Praxis kaum realisieren lassen.

Zusammenfassend kann geschlussfolgert werden, dass

SP dann digitale Ressourcen nutzen, wenn sie

- einen Mehrwert im Vergleich zur herkömmlichen Arbeitsweise sehen,
- sich sicher fühlen bei der Anwendung digitaler Ressourcen am Arbeitsplatz aufgrund einer bedarfsgerechten digitalen Infrastruktur und einer klaren dienstrechtlich abgesicherten beruflichen Position bei digitalbezogener Arbeitsweise.
- ein positives kulturelles Klima gegenüber der DT vorfinden.

Sind diese Voraussetzungen nicht gegeben, so fühlen SP sich unsicher in der Einschätzung der DK und der DT und zögern, digitalbezogen zu arbeiten, was sich in den Fragebogenergebnissen auch in einer eher reaktiven als aktiven Haltung gegenüber der DT ausdrückte.

10.2. EINSCHRÄNKUNGEN

Die DiCoSP-Studie wies eine Reihe von Einschränkungen auf :

- Die relativ kleine Stichprobe (N= 282) verhinderte eine Generalisierung der Ergebnisse auf den Berufsstand der SP. Es konnten lediglich Tendenzen benannt werden.
- Das galt auch für Ursache-Wirkungs-Interpretationen, da Daten aus einer einzigen Quelle (SP) mit einer einzigen Methode (Online-Umfrage) gesammelt wurden, konnten Interpretationen der Daten die Möglichkeit einer gemeinsamen Methodenvarianz nicht ausschließen. Das galt insbesondere für die Methode digitaler Umfragen, bei denen nicht auszuschließen war, dass der Anteil von Teilnehmenden mit einer überdurchschnittlichen Affinität zu digitaler Nutzung hoch war.
- Die Studie konnte nicht erklären, wie die verschiedenen vorgeschlagenen Dimensionen (FMSS/KAS) des Kompetenzrahmens zusammenhängen. Zukünftige theoretische und empirische Forschung sollten sich mit dieser Frage befassen, um die zugrunde liegende Faktorenstruktur DK in der Arbeit aufzudecken. Eine solche Faktorenanalyse könnte die Struktur des Rahmenwerks DK in der praktischen Schulpsychologie verbessern.

10.3. AUSBLICK

Das digitale Zeitalter zwingt die schulpsychologische Praxis, alle beruflichen Handlungsfelder zu überdenken und DT professionell mitzugestalten. Aufgrund der Ergebnisse dieser Studie konnten fünf Empfehlungen für eine künftige Weiterentwicklung der DK 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. Es sollte ein berufspolitischer **Leitfaden für die digitale Arbeitsweise in der Schulpsychologie** entwickelt werden, der einen kreativ-Identitätsräume in der digitalen Welt schaffen zu können. 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 der digitalbezogenen Arbeitsweise von SP zu entwickeln.

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 Methodenkompetenz sowie digitalbezogener Medienkompetenz, Entwicklung vernetzter digitaler Lerngemeinschaften, Information zu bedarfsgerechten Fortbildungsangeboten, Bereitstellung und Ermöglichung arbeitsplatzbezogener selbstgesteuerter digitaler Lernformate), dem am wirksamsten durch digitale selbstgesteuerte Lernformate zu aktuellen praxisbezogenen Problemstellungen begegnet werden kann. Das erforderte den **Ausbau einer ‚ermöglichenden‘ Bildungs- und Arbeitskultur**. Innerhalb einer Organisationsstruktur kann DK durch ein „schulpsychologisches Buddy System“ entwickelt werden, wobei Stellen als fester Bestandteil eines Teams vorgesehen werden für SP mit digitaler Expertise oder digitale Fachkräfte mit Expertise im psychosozialen Bereich, die Kolleg:Innen bei digitalbezogenem Bedarf unterstützen können und/oder Supervision anbieten können.

5. Die DT der schulpsychologischen Praxis kann nicht allein von SP bewältigt werden. Zur Entwicklung sinnvoller und wirksamer digitaler Methoden und ‚Produkte‘ ist eine multiprofessionelle und multidisziplinäre Zusammenarbeit zwischen Fachkräften der Schulpsychologie (Praktiker:Innen wie Forschende), der Informatik, der Rechts-, Erziehungs-, Sozial- und Kommunikationswissenschaften sowie des digitalen Designs/Entwicklung u.a. notwendig. Der **Aufbau langfristiger struktureller Kooperationsgemeinschaften** wäre deshalb ein wichtiger Baustein digitalbezogener Arbeit in der Schulpsychologie.

Um den Prozess des Austausches guter Praxis zu unterstützen, hat die DiCoSP Studie eine Webseite <https://dicosp.eu> veröffentlicht, die langfristig als Austauschplattform für SPs weiterentwickelt werden soll.

Es ist der Schulpsychologie zu wünschen, dass gute Gelingensbedingungen für die Verarbeitungsprozesse der digitalbezogenen Anforderungen geschaffen werden können, um das Dienstleistungsspektrum zum Wohl schulpsychologischer Zielgruppen zu bereichern. In diesem Sinn ein Abschlusszitat einer DiCoSP Befragungsteilnehmerin:

„Die Klient:Innen sind großteils in der digitalen Welt extrem bewandert, da müssen wir einfach mitziehen können – ansonsten verlieren wir den Anschluss.“