

Vermittlung digitaler Kompetenzen im Motivationssemester

Handlungsmöglichkeiten
zur Stärkung der
Arbeitsmarktfähigkeit

Bachelorarbeit von
Gabriela Peterkovski
Sozialarbeit VZ 2018–2023

**Bachelor-Arbeit
Sozialarbeit
VZ 2018-2023**

Gabriela Peterkovski

Vermittlung digitaler Kompetenzen im Motivationssemester

Handlungsmöglichkeiten zur Stärkung der Arbeitsmarktfähigkeit

Diese Arbeit wurde am **15.08.2022** an der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit eingereicht. Für die inhaltliche Richtigkeit und Vollständigkeit wird durch die Hochschule Luzern keine Haftung übernommen.

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

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

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



Urheberrechtlicher Hinweis:

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

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

Sie dürfen:



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

Zu den folgenden Bedingungen:



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



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



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

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

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

Diese Lizenz lässt die Urheberpersönlichkeitsrechte nach Schweizer Recht unberührt.

Eine ausführliche Fassung des Lizenzvertrags befindet sich unter

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

Vorwort der Schulleitung

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

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

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

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

Luzern, im August 2022

Hochschule Luzern, Soziale Arbeit
Leitung Bachelor

Abstract

Der Auftrag eines Motivationssemesters besteht darin, Jugendlichen und jungen Erwachsenen den Einstieg in die Arbeitswelt zu erleichtern. Motivationssemester bilden ein Brückenangebot zwischen der obligatorischen Schulzeit und einer weiterführenden Schule. Die Vermittlung digitaler Kompetenzen, welche relevant für den Bewerbungsprozess der Klient*innen sind, gehört dementsprechend auch zu ihrem Auftrag. Dabei bilden digitale Kompetenzen eine zentrale Voraussetzung für deren Arbeitsmarktfähigkeit.

Die Autorin Gabriela Peterkovski geht in ihrer Bachelorarbeit «Vermittlung digitaler Kompetenzen im Motivationssemester» der Frage nach, welche Handlungsmöglichkeiten sich für Fachpersonen von Motivationssemestern in Bezug auf die Vermittlung digitaler Kompetenzen ableiten lassen. Das Ziel dieser Fachliteraturarbeit ist es, relevante Fragestellungen mithilfe der bereits bestehenden Literatur zu beantworten und damit einen Beitrag zum aktuellen Diskurs rund um die Herausforderungen der digitalen Transformation in der Sozialen Arbeit zu leisten.

Aus der Beantwortung der Fragestellungen geht statistisch hervor, dass Jugendliche durch soziale Medien Bedürfnisse befriedigen und Entwicklungsaufgaben – wie etwa die Identitätsentwicklung – bewältigen. Sie bewegen sich zunehmend in einer digitalen Lebenswelt. Weiter wird ersichtlich, dass der Handlungsbedarf an einer Vermittlung von digitalen Kompetenzen in Motivationssemestern berufsethisch, rechtlich und lebensweltlich begründet werden kann.

Die schlussgefolgerten Handlungsmöglichkeiten der Professionellen bestehen darin, ein kooperatives Lernarrangement zu schaffen, in welchem sie und ihre Adressat*innen Lernerfolg erfahren können. Dadurch entsteht die Möglichkeit, sich digitale Kompetenzen partizipativ anzueignen. Orientierung bietet dabei der EU-Referenzrahmen, welcher digitale Kompetenzen definiert und erläutert.

Danksagung

Ich möchte mich herzlich bei meiner Familie und meinen Freund*innen für ihre grenzenlose Geduld und Unterstützung während der Schlussphase der Arbeit bedanken. Insbesondere bei meinem Mann Itay und unserem Sohn Maël. ♥♥

Martin Riesen danke ich für die Bereitschaft, seine digitale Fraktalkunst auf mein Titelbild anzupassen und zur Verfügung zu stellen.

Fabio Lanza möchte ich für sein Engagement danken, meine Arbeit auszudrucken und zu binden.

Zuletzt bedanke ich mich herzlich bei Lucas Haack für seine unverzichtbare Arbeit als Mentor.

Inhaltsverzeichnis

Abstract	I
Danksagung	II
Inhaltsverzeichnis	III
Abbildungsverzeichnis	V
Abkürzungsverzeichnis	V
1. Einleitung.....	1
1.1 Ausgangslage und Problemstellung.....	1
1.1.1 Begriffsdefinition des Motivationssemesters	1
1.1.2 Problemstellung.....	2
1.2 Handlungsbedarf und Berufsrelevanz	4
1.2.1 Berufskodex der Sozialen Arbeit.....	4
1.2.2 Positionspapier der Sozialen Arbeit zur Digitalisierung	5
1.2.3 Recht und Ethik in der digitalisierten Welt	5
1.2.4 Das Tripelmandat der Sozialen Arbeit in digitalen Transformationsprozessen	6
1.2.5 Chancen und Herausforderungen der digitalen Transformationsprozesse.....	7
1.3 Zielgruppen, Zielsetzung und Adressat*innen dieser Arbeit	9
1.4 Fragestellungen	9
1.5 Aufbau der Arbeit und Vorgehensweise.....	10
1.5.1 Abgrenzung.....	10
1.5.2 Nutzen	10
2. Digitale Kompetenz(en)	11
2.1 Europäischer Referenzrahmen: die Kompetenzbereiche nach DigComp.....	13
2.2 Die zehn digitalen Kompetenzen nach Hartmann und Hundertpfund	14
2.2.1 Information und Wissen	15
2.2.2 Soziale Intelligenz und Verständigung	15
2.2.3 Kritisches und flexibles Denken	15
2.2.4 Umgang mit kultureller und sozialer Heterogenität	15
2.2.5 Abstraktion und Modellbildung	16
2.2.6 Nutzung digitaler Werkzeuge	16
2.2.7 Rollenbilder privat, beruflich und öffentlich.....	16
2.2.8 Kreatives und produktives Denken	16
2.2.9 Informelles und selbstbestimmtes Lernen	16
2.2.10 Virtuelle Zusammenarbeit	16
2.3 Fazit Beantwortung der Teilfrage 1	17

3. Theoretische Begründung	17
3.1 Der lebensweltorientierte Ansatz nach Hans Thiersch	17
3.2 JAMES-Studie und erweiterte Sichtweise auf den lebensweltorientierten Ansatz	19
3.3 anknüpfende theoretische Bezüge	20
3.4 Fazit Beantwortung der Teilfrage 2	22
4. Definition, Auftrag und Zielgruppen von Motivationssemestern	23
4.1 Motivationssemester SEMO Jobhouse der Dreipunkt GmbH Luzern	23
4.2 Zielgruppe des SEMO Jobhouse	24
4.2.1 Zuweisung	24
4.2.2 Lebenswelt der Programmteilnehmenden	24
4.3 Aufbau des Programms	25
4.4 Aufgabenbereiche, Berufs- und Zielfelder der involvierten Fachpersonen	26
4.5 Integration digitaler Kompetenzen in bestehenden Kompetenzkatalog	27
4.6 Fazit Beantwortung der Teilfrage 3	27
5. Abgrenzung der Fachbereiche Arbeitsintegration und formale Schulbildung	28
5.1 Vermittlung digitaler Kompetenz(en)	28
5.2 formale Schulbildung des Schweizer Berufsbildungssystems nach Lehrplan21	30
5.3 Möglichkeiten und Grenzen von Fachpersonen in Motivationssemestern	32
5.4 Fazit Beantwortung der Teilfrage 4	34
6. Schlussfolgerungen	34
6.1 Beantwortung der Hauptfrage Handlungsmöglichkeiten	35
6.2 Berufs- und Praxisrelevanz	36
6.3 kritische Würdigung, Ausblick und offene Fragen	38
Quellenverzeichnis	40
Anhang	44
Tripelmandat trifft Digitalisierung	A
EU-Referenzrahmen	B
Therapie per Tiktok? Neue Wege in der Sozialen Arbeit	C
CURAVIVA-Studie	D

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1	Titelblatt-Visualisierung (Martin Riesen, 2018).....	0
Abbildung 2	Das Schweizer Bildungssystem im Überblick.....	2
Abbildung 3	erweitertes Tripelmandat.....	7
Abbildung 4	Exklusionsrisiken und Inklusionschancen des digitalen Wandels.....	8
Abbildung 5	Orientierungsrahmen des SBFI	12
Abbildung 6	Kompetenzstufen	14
Abbildung 7	Gesellschaftsbild der Modalen Strukturierungstheorie.....	22
Abbildung 8	Phasenmodell	25
Abbildung 9	Verbindung von Lern-/Transfererfolg und Taxonomiestufen nach Bloom.....	28
Abbildung 10	Architektur der Performanz	29
Abbildung 11	Stellenausschreibung per Instagram-Post.....	33

Abkürzungsverzeichnis

ADHS	Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitätsstörung
AEMR	Allgemeine Erklärung der Menschenrechte
ALK	Arbeitslosenkasse
AVIG	Arbeitslosenversicherungsgesetz
BJB	Beratungsstelle Jugend und Beruf
BV	Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft
COVID	Coronavirus disease
DigComp	Digital Competence Framework = Digitaler Kompetenzrahmen
DIVSI	Deutsches Institut für Vertrauen und Sicherheit im Internet
EU	Europäische Union
FBB	Fachpersonen Beratung und Begleitung
GLG	Gleichstellungsgesetz
JAMES	Jugend, Aktivitäten, Medien – Erhebung Schweiz
LP21	Lehrplan 21
MOOCS	Massive Open Online Courses
RAV	Regionales Arbeitsvermittlungszentrum
SBFI	Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation
SEMO	Semestre de motivation; Motivationssemester
WAS	Wirtschaft Arbeit Soziales
WeBiG	Bundesgesetz über die Weiterbildung
wira	Dienststelle Wirtschaft und Arbeit

1. Einleitung

Im Grundstudium der Sozialen Arbeit wurden der gesellschaftliche Wandel und die damit einhergehenden Herausforderungen thematisiert. Wie mit den Herausforderungen digitaler Transformationsprozesse in der Sozialen Arbeit umgegangen wird, blieb für die Autorin zunächst ungewiss. Durch die Auseinandersetzung mit der gegenwärtigen Arbeitspraxis auf dem Fachgebiet der Arbeitsintegration wurde sie auf die Bedeutung digitaler Kompetenzen aufmerksam. Im Rahmen dieser Bachelorarbeit untersucht sie, welches Potenzial für die Arbeitsfähigkeit die Vermittlung von digitalen Kompetenzen vor dem Hintergrund einer lebensweltorientierten Sozialen Arbeit mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen im meist unfreiwilligen Kontext des Motivationssemesters bietet und hofft, damit einen Beitrag zur Lösung von aktuellen und zukünftigen Herausforderungen der Arbeitsintegration zu leisten.

In diesem Kapitel beschreibt die Autorin den wissenschaftlichen Diskussionszusammenhang und leitet daraus explizite Fragestellungen ab. Der Einleitungsteil schliesst mit einer Vorschau auf die Vorgehensweise der Arbeit.

1.1 Ausgangslage und Problemstellung

In diesem Unterkapitel definiert die Autorin das Motivationssemester – anhand des schweizerischen Bildungssystems – als Brückenangebot und Zwischenlösung für den Übergang von der obligatorischen Schulzeit in die Berufswelt. Weiter wird die Problemstellung dieser Arbeit aus der beruflichen Perspektive der Arbeitsintegration und mithilfe von Fachliteratur und Studien aufgezeigt.

1.1.1 Begriffsdefinition des Motivationssemesters

Das Schweizer Berufsbildungssystem ist in drei Stufen unterteilt: In die Sekundarstufe I, II und in eine Tertiärstufe (siehe Abbildung 2). Wer nach der obligatorischen Schulzeit – der Sekundarstufe I – keinen sofortigen Anschluss an eine Lehrstelle oder weitere Schulen hat, erhält die Möglichkeit, ein Brückenangebot zu nutzen. Brückenangebote und Zwischenlösungen sind am Ende der obligatorischen Schulzeit und vor Beginn einer Ausbildung auf Sekundarstufe II angesiedelt. Sie richten sich an Jugendliche, die noch keine Ausbildung gefunden haben und bauen eine Brücke zwischen der obligatorischen Schulzeit, einer Lehre oder weiterführenden Schule. Wenn Adressat*innen in ihrer Berufswahl unentschlossen oder bei der Lehrstellensuche auf Schwierigkeiten gestossen sind, helfen Brückenangebote ihnen, schulische Lücken aufzuarbeiten und eine berufliche Perspektive zu entwickeln. Diese Übergangslösungen, meistens von den Kantonen organisiert, variieren in Bezug auf ihre Benennung, Struktur und Inhalte stark. Sie dauern durchschnittlich sechs bis zwölf Monate. Meistens werden die gleichen Ziele verfolgt, wie die Wahl einer Berufs- oder allgemeinen Ausbildung, oder die Absolvierung einer Lehre durch eine Zusatzausbildung (Berufsberatung, 2022).

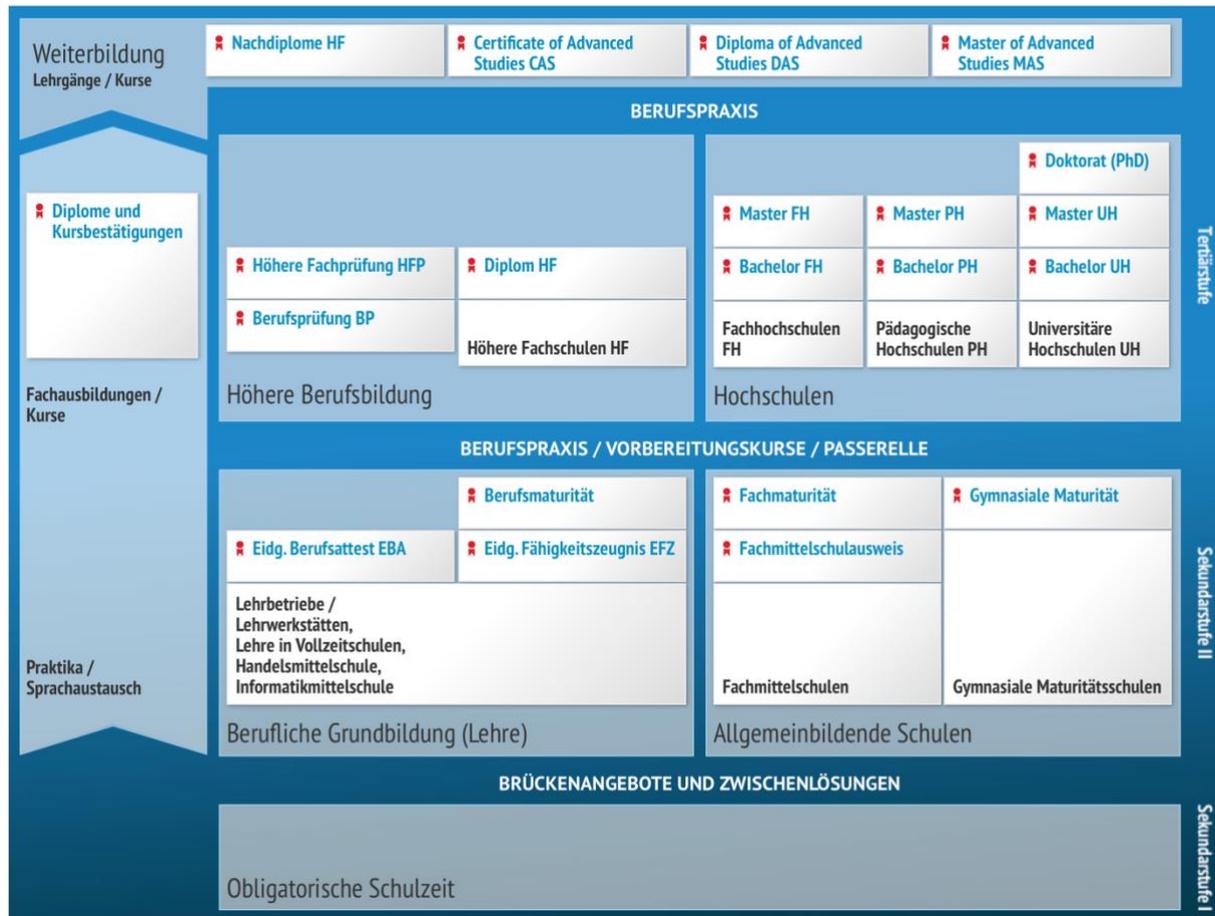


Abbildung 2: Das Schweizer Bildungssystem im Überblick (Quelle: Berufsberatung, 2022)

Eine unverzichtbare Komponente dieser Brückenangebote bildet das sogenannte Motivationssemester (SEMO). Es richtet sich an stellensuchende Jugendliche nach Abschluss der obligatorischen Schulzeit, aber auch an Lehrstellensuchende und an Jugendliche, welche die Lehre abgebrochen haben (Berufsberatung, 2022). Im Verständnis der Autorin ist das SEMO so aufgebaut, wie sie im Kapitel 4 dieser Arbeit aufzeigen wird. Dort nimmt sie konkret Bezug auf die Struktur der Dreipunkt GmbH Luzern, welche im Auftrag der Dienststelle Wirtschaft und Arbeit (wira) des Kantons Luzern das SEMO anbietet.

1.1.2 Problemstellung

Die Autorin stellte während ihrer Tätigkeit im SEMO Jobhouse der Dreipunkt GmbH Luzern fest, dass die digitalen Transformationsprozesse der Arbeitswelt und des Arbeitsmarktes dazu geführt haben, dass Bewerbungen heutzutage vorwiegend online eingereicht werden. Sie werden aus ökologischer und ökonomischer Sicht einer gedruckten Briefbewerbung bevorzugt. Einerseits konnte die Autorin beobachten, dass die SEMO-Programm-Teilnehmenden sich zu wenig mit einzelnen Bewerbungs-Plattformen oder digitalen Anwendungen auf ihren Smartphones auskannten, andererseits stellten für sie Bewerbungen per E-Mail oder Telefonanruf unüberwindbare Hürden dar, da ihnen diese Kommunikationskanäle bisher unbekannt vorkamen. Ergo wussten sie auch nicht, welche Knigge bei einer Online-Bewerbung gilt oder wie man eine Bewerbungs-PDF-Datei für den E-Mail-Anhang korrekt beschriftet.

Digital Natives sind Menschen, die mit der digitalen Technologie aufgewachsen und versiert im Umgang damit sind (Duden, 2022). Obwohl SEMO-Teilnehmende rein jahrgangsmässig in diese Definition hineingehören, scheint ihnen der versierte Umgang mit digitaler Technologie zu fehlen.

Das Zusammenstellen eines konkurrenzfähigen Bewerbungsdossiers erfordert Grundkenntnisse in der digitalen Textverarbeitung. Gleichzeitig nimmt der Stellenwert der Selbstvermarktung und Vernetzung über soziale Medien zu. Aber auch nach dem Bewerbungsprozess prägen digitale Kompetenzen die Arbeitswelt: Heutzutage besteht kaum ein Unternehmen, das nicht auf digitalisierte Anwendungen und Prozesse angewiesen ist. Sei es beim Verfassen von Berichten oder Rapporten, der Informationsbeschaffung, der Dokumentation von Projekten, dem elektronischen Zahlungsverkehr oder der digitalisierten Aufbewahrung von Dokumenten. Selbst handwerkliche Berufsfelder sind gleichermassen von der Digitalisierung betroffen. Aufträge werden vermehrt über digitale Anwendungen entgegengenommen, die Abrechnung der Dienstleistungen erfolgt digitalisiert. Somit sind digitale Grundkompetenzen eine zentrale Voraussetzung, um die eigene Arbeitsmarktfähigkeit langfristig zu erhalten (Kompetence, ohne Datum).

Die **Arbeitsmarktfähigkeit** wird ein immer wichtigerer Erfolgsfaktor im Arbeitsmarkt der Zukunft. Es ist die Fähigkeit, den Anforderungen der Arbeitswelt gerecht zu werden und im Beruf wettbewerbsfähig zu bleiben. Sie wird auch als die Fähigkeit verstanden, eine Arbeitsstelle zu finden und die Anstellung zu behalten (Enableme, ohne Datum). Für Arbeitnehmende bedeutet dies, Kompetenzen und Fähigkeiten stetig auszubauen. Daraus ergibt sich für sie ein Recht auf lebenslanges Lernen (Art. 1 WeBiG). Hauptkriterien für die Arbeitsmarktfähigkeit bilden die **Leistungsbereitschaft** und die **Leistungsfähigkeit**. Diese lassen sich mithilfe der folgenden fünf Dimensionen beurteilen:

1. physische, psychische, soziale **Gesundheit**
2. **Sozialkompetenz**, wie zum Beispiel Teamfähigkeit und Kommunikationsfähigkeit
3. **Persönliche Kompetenz**, wie zum Beispiel Eigenverantwortung, Lernbereitschaft, Motivation
4. **Fachkompetenz**, wie zum Beispiel Fachwissen und Berufserfahrung
5. **Arbeitskompetenz**, wie zum Beispiel Bewerbungskompetenz (ebd.)

In der Regel versuchen SEMO aus Perspektive der Autorin genau diese Kompetenzen innerhalb ihres Angebotes zu fördern und zu festigen, um die Arbeitsfähigkeit ihrer Klient*innen aufzubauen und zu erhalten. Digitale Kompetenz scheint aber noch kein fester Bestandteil dieses Angebotes zu sein.

Entsprechend dem Schweizer Berufsbildungssystem müssten digitale Kompetenzen – abgestützt auf den Lehrplan 21 – bereits ab der ersten Primarstufe vermittelt und allerspätestens am Ende der obligatorischen Schulzeit gefestigt werden. So sollten sich Schüler*innen nach der obligatorischen Schulzeit in medialen und virtuellen Lebensräumen orientieren und entsprechend den Gesetzen, Regeln und Wertesystemen verhalten können (Lehrplan 21 Zürich, 2017). Wie der Lehrplan 21 dies konkret vorsieht, wird im Kapitel 5.2 dieser Arbeit genauer betrachtet.

Marc Prensky (2001) hält fest, dass jüngere Menschen stets online sind und neue multimediale Formen der Kommunikation entwickeln, welche Erwachsene nicht mehr verstehen und ihnen deshalb auch nichts mehr vermitteln können (S.110). Tatsächlich finden sich in einer EU-Kids-Online-Studie Hinweise darauf, dass Eltern sich, unabhängig vom Bildungshintergrund, nicht hinreichend in der Lage fühlen, ihren Kindern Medienkompetenz beizubringen und diese Verantwortlichkeit bei den Schulen gesehen wird (Hermida, 2019, S.7). Die bisherigen Erkenntnisse deuten darauf hin, dass es keinen beständigen Wissensvorrat im Umgang mit digitalen Medien gibt und damit auch Handlungsunsicherheit. Die Unsicherheit auf Seiten der Eltern und Fachkräfte, als auch eine problematisierende Perspektive auf das Medienhandeln junger Menschen scheinen zu überwiegen (Tillmann, 2020, S. 94). Auf Seiten der SEMO-Fachpersonen entsteht ein Handlungsbedarf, denn der Auftrag der Arbeitsintegration wird auf längerfristige Sicht nicht erfüllbar, sollten der Klientel – für den Bewerbungsprozess relevante – digitale Kompetenzen nicht vermittelt werden.

Doch wie kann die Unsicherheit von Fachkräften gelindert werden und welche Möglichkeiten haben sie, um bedarfsorientiert zu agieren? Diese Frage wird in den Schlussfolgerungen dieser Arbeit beantwortet. Vorerst wird die Berufsrelevanz dieses Themas betrachtet.

1.2 Handlungsbedarf und Berufsrelevanz

Die Autorin stellt fest, dass die digitale Transformation unsere Lebensgestaltung beeinflusst und sich dadurch auf alle Lebensfelder auswirkt. Darunter auch auf die Arbeitswelt und unser Bildungssystem. Eine Publikation der Hochschule Luzern unterstreicht die Aktualität der Thematik:

Nach insgesamt 25 Jahren Publikationsgeschehen beginnt eine neue (digitale) Ära: Ab sofort wird gebloggt! Alles zum neuen Blog und, passend dazu, zum Thema «Digitalisierung und Soziale Arbeit» in dieser neuen und zugleich letzten Printausgabe der Publikation.
(Hochschule Luzern – Soziale Arbeit, 2022, S.1)

Die Hochschule Luzern reagiert auf den digitalen Wandel mit Forschungsprojekten und Weiterbildungsangeboten. Die Fachkräfte der Sozialen Arbeit sind aus Sicht der Autorin gefordert, weil digitale Kompetenz zur Voraussetzung für den Arbeitsalltag wird. In der Arbeitsintegration bedeutet dies, dass sich einerseits die Fachpersonen, andererseits auch ihre Adressat*innen auf den neusten Stand der Entwicklungen bringen müssen, um arbeitsmarktfähig zu bleiben. Bei der dafür notwendigen Aneignung digitaler Kompetenzen stellt sich aus Perspektive der Autorin die zentrale Frage, welche Menschen welche Kompetenzen wofür benötigen. Diese Frage gilt es nicht nur in Bezug auf die Fachkräfte der Sozialen Arbeit zu beantworten, sondern auch im Hinblick auf die Adressat*innen zu klären. Jedenfalls, wenn sich die Entwicklungen am Bedarf orientieren und neue Exklusionsrisiken ausgeschlossen werden sollen.

In Anbetracht der vorhergehend beschriebenen Ausgangslage und Problemstellung ergibt sich ein klarer Handlungsbedarf für die Soziale Arbeit, dessen Berufsrelevanz in den nächsten Unterkapiteln durch den Berufskodex, ethische und rechtliche Grundlagen, einer Herausarbeitung von Chancen und Risiken der digitalen Transformationsprozesse, wie auch einem Blick auf das Tripelmandat nach Silvia Staub-Bernasconi (2018) vertiefter begründet wird.

1.2.1 Berufskodex der Sozialen Arbeit

AvenirSocial (2010) legt im Berufskodex fest, dass sich Professionelle der Sozialen Arbeit für die stete Weiterentwicklung und Verbesserung der Qualität ihrer Organisation einsetzen sollen (S. 12). Gleichzeitig hat die Soziale Arbeit Veränderungen zu fördern, die Menschen unabhängiger werden lassen (S. 6). Dies kann im Zusammenhang mit der Digitalisierung bedeuten, dass der Einsatz von digitalen Hilfsmitteln berufliche Eingliederungen erleichtern könnte. Die Entwicklung der digitalen Transformation birgt jedoch nicht nur Chancen, sondern auch Risiken, sodass sozialarbeiterische Interventionen nötig werden könnten. Dies führt dazu, dass sich die Professionellen der Sozialen Arbeit mit der aktuellen Forschung auseinandersetzen sollten, um sich im Sinne ihrer Klientel einsetzen zu können. Weiter statuiert der Berufskodex Handlungsmaximen bezüglich der eigenen Person, welche besagen, dass die Professionellen der Sozialen Arbeit ihre beruflichen Wissens- und Handlungskompetenzen ständig weiterentwickeln und Kolleg*innen bei der Entwicklung ihrer beruflichen Kompetenzen unterstützen sollen (S.11). Weiter sollen sich für das Recht auf Ausbildung, Chancengleichheit, Erwerbsarbeit, sowie politische und kulturelle Beteiligung einsetzen (S.10). Aus diesen Handlungsmaximen und der Tatsache, dass der digitale Wandel in vollem Gange ist, erstellte 2019 eine Arbeitsgruppe von Dozierenden aus der Schweiz, Österreich und Deutschland ein Positionspapier mit sieben Thesen zur Transformationsgestaltung.

1.2.2 Positionspapier der Sozialen Arbeit zur Digitalisierung

Das internationale Positionspapier «Soziale Arbeit und Digitalisierung» (Doerk et al., 2019) soll den Diskurs innerhalb der Profession anregen und ein Argumentarium für Forschungs-, Lehr- und Praxisprojekte liefern. Die sieben Thesen besagen, dass die Soziale Arbeit die digitale Transformation nutzen kann, um ihren Auftrag der Bearbeitung sozialer Fragen, wie soziale Gerechtigkeit, Chancengleichheit und Menschenrechte, zu erfüllen. Soziale Arbeit könne sich digitaler Technologien insbesondere dafür bedienen, um Unterstützungspotenziale von und für ihre Adressat*innen zu nutzen und sie dadurch unabhängiger werden zu lassen, auch von der Sozialen Arbeit (S.1). Wo sich durch digitale Technologien neue Teilhabechancen und Gestaltungsmöglichkeiten eröffnen, seien diese zu ergreifen. Weiter befasse sich die Soziale Arbeit sowohl mit Vor- wie auch mit Nachteilen der Digitalisierung. Es gilt dabei die Vorteile für die Ziele Sozialer Arbeit zu nutzen, Menschen bei ihrer Selbstverwirklichung zu unterstützen und zu verhindern, dass sie durch digitale Technologien eingeschränkt, gefährdet oder ausgeschlossen werden. Auch soll sie weiterhin einen sensiblen und bewussten Umgang mit Informationen und Daten pflegen (ebd.). Weiter legt das Positionspapier nahe, die Soziale Arbeit sei aufgrund ihres komplexen Arbeitsfeldes prädestiniert und in der Pflicht, sich mit Fragen der Digitalisierung zu beschäftigen, wissenschaftliche Grundlagen zum technologischen Wandel zu nutzen und zu schaffen. Dazu brauche sie einen kritischen Diskurs zu bestehenden Theorien, um zu prüfen, inwiefern sich digitale Transformation mit diesen beschreiben, erklären und beurteilen lässt (Doerk et al., 2019, S.2). Es brauche eine Überprüfung und gegebenenfalls Aktualisierung zentraler Theorien Sozialer Arbeit. Fragen der digitalen Transformation müssten fester Bestandteil der Aus- und Weiterbildung Sozialer Arbeit sein und die Vermittlung medientheoretischer und medientechnischer Grundlagen nebst den Vor- und Nachteilen der Digitalisierung seien anzustreben, um Methoden weiterzuentwickeln (ebd.). Nach diesem Positionspapier kam das Buch «Grund- und Menschenrechte in einer digitalen Welt» heraus, welches sich an ein breites Publikum ohne technisches oder juristisches Fachwissen richtet und einen Überblick gibt, wie sich digitale Technologien im Alltag auf die Grund- und Menschenrechte auswirken. Anhand konkreter Fallbeispiele zeigt es auf, in welchen Lebensbereichen Grund- und Menschenrechte durch digitale Technologien tangiert werden, wie dies aus rechtlicher Sicht zu bewerten ist und welche Handlungsoptionen sich daraus ergeben (Ghielmini et al., 2021, S.15).

1.2.3 Recht und Ethik in der digitalisierten Welt

Das Buch «Grund- und Menschenrechte in einer digitalen Welt» von Sabrina Ghielmini et al. (2021) gibt eine gute Übersicht über die einzelnen Grundrechte und deren Herausforderungen im digitalen Raum. Grundsätzlich gelten die universellen Menschenrechte sowohl im analogen wie im digitalen Raum und viele Errungenschaften müssen daher nicht neu erfunden werden, sondern haben ihre Gültigkeit. Allerdings gibt es viele Auslegungsfragen und neue Anwendungsbereiche, welche auch die Soziale Arbeit betreffen. Der Cyberspace ist ein wichtiges neues Rechtsgebiet, mit dem sie sich beschäftigen muss (S.13). Auch in Bezug auf das Arbeitsleben und das Recht auf Bildung wird hier Position bezogen. Diese rechtlichen Grundlagen könnten für Motivationssemester in Zukunft äusserst relevant werden. Zusammenfassend stellt die Autorin fest, dass bestehende rechtliche Bestimmungen einzelnen Personen in der Schweiz kein gerichtlich einklagbares Recht auf bestimmte Arbeitsbedingungen vermitteln. Sie verpflichten aber die kantonalen und eidgenössischen Behörden, darauf hinzuwirken, dass möglichst alle Erwerbsfähigen eine Arbeitsstelle finden – zum Beispiel mittels arbeitsmarktlicher Massnahmen für Stellensuchende – und auf dem Arbeitsmarkt faire Bedingungen herrschen. Laut Ghielmini et al. (2021) sei zu beobachten, dass Arbeitnehmenden häufiger die für den Arbeitsmarkt notwendigen Informatikkenntnisse fehlen. Massgeschneiderte Ausbildungskurse in diesem Bereich seien deshalb besonders wichtige arbeitsmarktliche Massnahmen (S.66). Weiter stellen sie anhand eines Fallbeispiels die Frage, ob der Einsatz von Software zur Vorauswahl von Bewerbungen das Diskriminierungsverbot nach Art. 8 Abs. 2 BV verletzen könnte.

Sollte eine Bewerbung beispielsweise aufgrund des Geschlechts aussortiert worden sein, hat die betroffene Person zwar keinen Anspruch auf Einstellung, jedoch auf eine Entschädigung nach Art. 5 Abs. 2 GlG. Dieser Anspruch wäre aber in der Praxis nur schwer durchsetzbar, da für alle Beteiligten aus einer einzelnen Stellenabsage kaum zu erkennen ist, ob der eingesetzte Algorithmus ein diskriminierendes Element enthält (S.79). Hier zeigt sich wieder die Relevanz des digitalen Know-hows. Denn nur wer versteht, wie ein Algorithmus aufgebaut ist, kann auf diesen Einfluss nehmen.

Im Juni 2022 wurde in der Schweiz bekannt, dass Schüler*innen einer Oberstufenklasse den sogenannten Stellwerk-Test überlistet und so bessere Resultate erzielt hatten. Es gelang ihnen, die Antworten auf die Online-Testfragen einzusehen. Dies konnte dies auf einen Programmierfehler zurückgeführt werden, welcher schon länger bestand und es ermöglichte, ohne viel Aufwand an bessere Testresultate zu gelangen (Schurter, 2022). Der Stellwerk-Test ist eigentlich ein schulisches Förderinstrument. Wie die Autorin in ihrer beruflichen Praxis feststellte, verlangt ein Lehrbetrieb diesen jedoch oftmals als Beilage zu einer Lehrstellen-Bewerbung.

Wenn wir vom digitalen Know-How oder digitalen Kompetenzen sprechen, kommen wir ohne das Recht auf Bildung nach Art. 26 AEMR nicht herum. Dieses bezieht sich nicht nur auf Kinder, sondern auch auf Erwachsene. Digitale Technologien bergen grosses Potenzial, das Recht auf Bildung zu fördern. Sie ermöglichen Lernenden und Lehrenden einen fast unbeschränkten Zugang zu Lehrmitteln wie digitalisierten Büchern, Videos und interaktiven Online-Programmen. Diese sogenannten Massive Open Online Courses (MOOCS) sind Onlinekurse, die ohne Zugangsbeschränkungen von allen interessierten Personen absolviert werden können. Sie schaffen zudem ein ortsunabhängiges und kostengünstiges Bildungsangebot. Von diesem können aber nur die Menschen profitieren, welche Zugang zu Internet und entsprechenden Geräten und Software haben. Auch müssen sie zuerst Kenntnis von diesen Angeboten und in manchen Fällen auch ein Vorwissen besitzen. Personen, denen dieser Zugang aus finanziellen oder anderen Gründen verwehrt bleibt, sind einem erhöhten Exklusionsrisiko ausgesetzt (Ghielmini et al., 2021, S.70). Hier stellt sich die Frage, welchen Einfluss digitale Transformationsprozesse auf das Recht auf Bildung haben. Kann der grundrechtliche Anspruch auf Grundschulunterricht im Online-Format gewährleistet werden? Haben Menschen aufgrund einer erschwerten Situation einen Anspruch auf Unterstützung in Form von Internetzugang und technischer Ausrüstung? Die digitale Transformation im Bildungsbereich kann ein Risiko für die Chancengleichheit sein, wenn Menschen die notwendige Infrastruktur fehlt, um am Online-Unterricht teilzunehmen. Die Ausstattung mit den notwendigen Geräten und deren Finanzierung sind in diesem Zusammenhang zentrale Themen für die Schweizerische Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren geworden. Sie arbeitet an Empfehlungen zur Ausstattung der Schüler*innen mit den notwendigen Geräten (Ghielmini et al., 2021, S.119). Diese Empfehlungen dürften auch für Motivationssemester relevant sein.

1.2.4 Das Tripelmandat der Sozialen Arbeit in digitalen Transformationsprozessen

Das Tripelmandat nach Silvia Staub-Bernasconi (2018) gibt den im Sozialwesen tätigen Personen unter anderem Orientierung in der Auseinandersetzung mit Spannungsverhältnissen und Einflüssen. Im Kompetenzzentrum Sozialinfo wurde das bestehende Tripelmandat für die Soziale Arbeit um drei weitere Dimensionen erweitert, die für den Kontext der Digitalisierung relevant scheinen: Praxis, Disziplin und Technologie (siehe Abbildung 3).

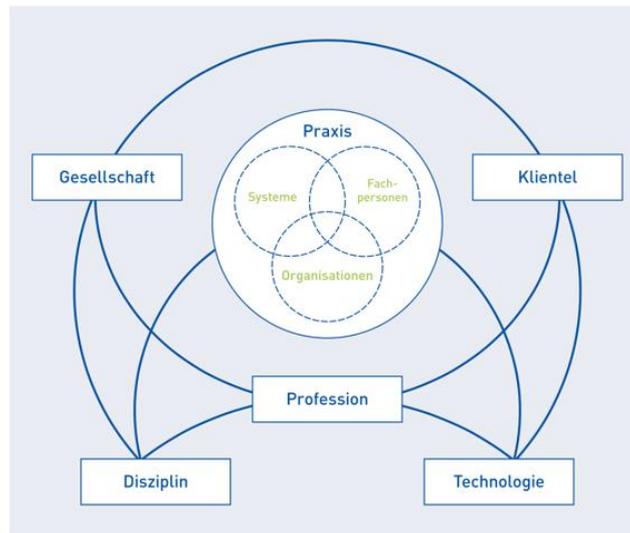


Abbildung 3: erweitertes Tripelmandat (Sozialinfo, 2021)

Im Hinblick auf die digitalen Transformationsprozesse kann im Mandat «Gesellschaft» die technologische Entwicklung des digitalisierten Arbeitsmarktes verortet werden. Im Bereich des Mandats «Klientel» würde sich die Entwicklung einer digitalen Lebenswelt einordnen lassen. Im Mandat «Profession» käme das im Kapitel 1.2.2 beschriebene Positionspapier zum Tragen (Mühlebach, 2021). Die Autorin verweist interessierte Lesende auf den Anhang, wo der ganze Artikel zum erweiterten Tripelmandat hinterlegt ist.

1.2.5 Chancen und Herausforderungen der digitalen Transformationsprozesse

Wie in den vorherigen Kapiteln beschrieben, birgt der technologische Wandel Exklusionsrisiken und Inklusionschancen für die Adressat*innen Sozialer Arbeit. Die Autorin fasst diese nun zusammen.

Eine grundlegende Herausforderung des technologischen Wandels stellt laut Christine Mühlebach (2021) die Geschwindigkeit, mit welcher er fortschreitet, dar. Nur wem es gelingt, mit den Entwicklungen einigermaßen Schritt zu halten, kann die Inklusionschancen auch zukünftig für sich nutzen. Wie im vorherigen Kapitel beschrieben, stellt ein eingeschränkter Zugang zur Nutzung digitaler Möglichkeiten aufgrund beschränkter finanzieller oder kognitiver Möglichkeiten eine grosse Herausforderung dar. Weiter kann die mangelnde Auseinandersetzung der Adressat*innen mit den Einflüssen der Digitalisierung auf ihr Leben und Erleben der Lebenswelt zur Herausforderung werden. Die meisten Nutzer*innen nutzen technischen Möglichkeiten, ohne dass sie die algorithmischen Vorgänge hinter ihrer Nutzung tatsächlich verstehen müssen. Dieses Unbewusste bewusst zu machen, kann in der Arbeit der Fachpersonen mit den Adressat*innen zentral sein. Vor allem dann, wenn sich negative Folgen einer digitalen Mediennutzung zeigen. Im Zusammenhang mit dem technologischen Wandel bedeutet dies, die digitalen und virtuellen Realitäten ins Alltagsverständnis einzubetten und Lebensräume, in denen sich die Lebenswirklichkeit der Adressat*innen abspielt, nicht nur physisch zu denken (Mühlebach, 2021). Die digitalen Transformationsprozesse bergen nebst Herausforderungen auch Chancen und Ressourcen, die zur Bewältigung des Alltags einen positiven Beitrag leisten können (Beranek, 2021, S. 118). Beispielsweise kann bei gesundheitlichen Einschränkungen die Möglichkeit, Einkäufe und Zahlungen online zu tätigen, eine Entlastung darstellen. Via Internet sind zudem beinahe unendlich viele Informationen zu Lösungen alltäglicher Probleme unabhängig von der Warteschlange am Telefon oder von Büroöffnungszeiten abrufbar.

Durch die Vielfalt an Möglichkeiten, sich an Online-Foren für einen Erfahrungsaustausch zu beteiligen, bietet die digitale Medienlandschaft auch eine Vielzahl an Möglichkeiten zur Erweiterung von sozialen Beziehungen, sowie zur Identitätsarbeit und zur Orientierung an, indem der orts- und zeitunabhängige Zugang zu Menschen mit ähnlichen Lebensthemen oder Interessen vereinfacht wird. Im Hinblick auf Unterstützungsmöglichkeiten bei sozialen Problemlagen kann der Zugang zu digitalen Angeboten einfacher und niederschwelliger sein, indem beispielsweise die Hemmschwelle bei schambehafteten Themen durch die Anonymität in Chatboots abgebaut wird, was möglicherweise eine frühere Inanspruchnahme von Unterstützungsleistungen zur Folge hat (Mühlebach, 2021). Natürlich können diese Ressourcen auch negative Konsequenzen haben. Beispielsweise kann die Senkung der Hemmschwelle dazu führen, dass Menschen Formen von Gewalt durch Diffamierung oder Hassreden im Netz äussern können. Auch entstehen durch den logarithmischen Aufbau digitaler Medien sogenannte Filterblasen, welche die Informationsvielfalt in Online-Medien einschränken, sodass vornehmlich Inhalte konsumiert werden, die den bereits bestehenden Meinungen und Interessen entsprechen (Bildungsministerium für Bildung und Forschung, 2019). Indem die Algorithmen den Informationsbedarf der Nutzer*innen voraussagen, werden ihnen nur die Inhalte angezeigt, welche ihren bestehenden Meinungen und Einstellungen entsprechen (Bendel, 2019, S. 100). Alternativen bleiben irgendwann vorenthalten, weil der Algorithmus immer präziser und die Suchergebnisse immer eingeschränkter werden.

	Stärken	Schwächen
Chancen	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Entlastung bei gesundheitlichen Einschränkungen ✓ orts- und zeitunabhängiger Zugang zu Informationen und gleichgesinnten Menschen ✓ Vielzahl an Möglichkeiten zur Erweiterung von sozialen Beziehungen, zur Identitätsarbeit und Orientierung. ✓ frühere Inanspruchnahme von Unterstützungsleistungen aufgrund von Niederschwelligkeit 	<ul style="list-style-type: none"> ☐ digitale Lebensräume sind noch unzureichend ergründet ☐ digitale und virtuelle Realitäten sind noch nicht ins Alltagsverständnis aller Bevölkerungsschichten eingebettet
Risiken	<ul style="list-style-type: none"> ☐ durch die Senkung der Hemmschwelle kann Gewalt ausgelebt werden ☐ Filterblasen schränken die Informationsvielfalt und damit das Angebot zur Persönlichkeitsentwicklung ein 	<ul style="list-style-type: none"> ✗ beschränkter Zugang zur Nutzung digitaler Möglichkeiten ✗ Exklusionsrisiko durch die Geschwindigkeit des technologischen Wandels und den damit verbundenen Kompetenzlücken ✗ Unkritische Auseinandersetzung mit der Nutzung technischer Möglichkeiten

Abbildung 4: Exklusionsrisiken und Inklusionschancen des digitalen Wandels (eigene Darstellung)

Aus der zusammenfassenden Darstellung (siehe Abbildung 4) lässt sich ableiten, dass – gemäss Berufskodex – Soziale Arbeit politisch, in der Forschung und in der Berufspraxis proaktiv handeln soll, um ihre Adressat*innen vor den Exklusionsrisiken zu schützen, indem sie mithilft, digitale Lebensräume weiter zu ergründen und diese neuen Realitäten ins Alltagsverständnis der Bevölkerung einzubetten. Weiter soll sie ihre Adressat*innen vor Gewalt im digitalen Raum und Einschränkungen des Angebotes zur Persönlichkeitsentwicklung schützen. In dieser Arbeit setzt die Autorin den Fokus auf die Schliessung von digitalen Kompetenzlücken und der damit verbundenen Reduktion des Exklusionsrisikos aus dem Arbeitsmarkt.

Nachdem nun die Berufsrelevanz und der Handlungsbedarf der Sozialen Arbeit dargelegt wurden, werden anschliessend die Ziele und Zielgruppen dieser Arbeit benannt und die durch diese Arbeit zu beantwortenden Fragestellungen vorgestellt.

1.3 Zielgruppen, Zielsetzung und Adressat*innen dieser Arbeit

Diese Arbeit richtet sich an Fachpersonen der Sozialen Arbeit, welche in einem Motivationssemester (SEMO) arbeiten. Sie bilden die Hauptzielgruppe dieser Arbeit. Als Nebenzielgruppe können weitere Mitarbeitende von Motivationssemestern genannt werden, welche ebenfalls mit den Adressat*innen zusammenarbeiten. Wie ein SEMO aufgebaut sein kann und welche Funktionen es unter seinen Mitarbeitenden hat, wird im Kapitel 4.4 beispielhaft aufgezeigt.

Ziel dieser Arbeit ist es, relevante Fragestellungen – rund um die Vermittlung digitaler Kompetenzen im SEMO – mithilfe der bereits bestehenden Literatur zu schliessen und damit einen Beitrag zum aktuellen Diskurs rund um die Herausforderungen der digitalen Transformation in der Sozialen Arbeit zu leisten. Als Hauptziel hat sich die Autorin gesetzt, mögliche Handlungsmöglichkeiten für die Zielgruppen zu erarbeiten. Als Fernziel wünscht sie sich, dass sich ihre Zielgruppen mit den Handlungsmöglichkeiten auseinandersetzen und in einem weiteren Schritt allenfalls Anpassungen und/oder Weiterentwicklungen von Handlungsrouninen in Motivationssemestern vornehmen. Von diesen Ergebnissen sind die Adressat*innen dieser Arbeit betroffen, nämlich die Klient*innen der SEMO.

1.4 Fragestellungen

Damit die Zielsetzung erreicht werden kann, werden in dieser Arbeit folgende Fragestellungen beantwortet:

Hauptfrage: Welche Handlungsmöglichkeiten lassen sich für Fachpersonen Sozialer Arbeit in Motivationssemestern in Bezug auf die Vermittlung digitaler Kompetenzen ableiten?

Antwort: Kapitel 6.1, S. 35

Um die Hauptfragestellung beantworten zu können, werden in der Arbeit ausserdem folgende Teilfragen abgehandelt:

Teilfrage 1: Was ist unter digitaler Kompetenz zu verstehen und wie lassen sich digitale Kompetenzen definieren?

Herleitung: Kapitel 2, S. 11-16

Antwort: Kapitel 2.3, S. 17

Teilfrage 2: Wie kann der Bedarf an der Vermittlung von digitalen Kompetenzen bei der Klientel von Motivationssemestern lebensweltlich begründet werden?

Herleitung: Kapitel 3, S. 17-22

Antwort: Kapitel 3.4, S. 22

Teilfrage 3: Wie ist ein Motivationssemester im Kanton Luzern aufgebaut und inwiefern gehört die Vermittlung digitaler Kompetenzen zum Auftrag?

Herleitung: Kapitel 4, S. 23-27

Antwort: Kapitel 4.6, S. 27

Teilfrage 4: Welche Möglichkeiten und Grenzen haben die Fachpersonen der Motivationssemester bei der Vermittlung von digitalen Kompetenzen und was liegt (nicht) in ihrem Kompetenzbereich?

Herleitung: Kapitel 5, S. 28-33

Antwort: Kapitel 5.4, S. 34

1.5 Aufbau der Arbeit und Vorgehensweise

Im ersten Teil dieser Fachliteraturarbeit werden mögliche Definitionen und Eingrenzungen von digitalen Kompetenzen betrachtet. Anschliessend erfolgt die theoretische Verknüpfung mit der sozial-arbeiterischen Praxis in Motivationssemestern anhand der Lebensweltorientierung nach Hans Thiersch. In einem weiteren Schritt wird die Abgrenzung zwischen den Kompetenzbereichen der formalen Schulbildung und der Arbeitsintegration untersucht und die Möglichkeiten und Grenzen der Fachpersonen Sozialer Arbeit in Motivationssemestern herausgearbeitet. Aus den Erkenntnissen werden schlussendlich Schlüsse gezogen und Handlungsmöglichkeiten abgeleitet.

1.5.1 Abgrenzung

In dieser Arbeit setzt sich die Autorin nicht mit der Frage auseinander, ob digitale Transformationsprozesse gut oder schlecht sind. Sie orientiert sich an der Realität, dass sie prägend für die Gesellschaft und das Erleben und Bewältigen des Alltags sind und Chancen wie auch Risiken mit sich bringen. Der Umgang mit diesen Entwicklungen, ob als Individuum oder als Gesellschaft, kann und soll aus Sicht der Autorin von der Sozialen Arbeit mitgeprägt werden. Im Rahmen dieser Arbeit können jedoch nicht alle Professionsfelder der Sozialen Arbeit betrachtet werden. Es wird sehr konkret nur auf ein Praxisbeispiel des Motivationssemesters SEMO Jobhouse der Dreipunkt GmbH Luzern eingegangen. Mit der Absicht, dass sich die Erkenntnisse daraus auch auf andere Motivationssemester ableiten lassen. Weitere ausserschulische Angebote im Rahmen der Arbeitsintegration werden in dieser Arbeit nicht aufgezeigt. Die Teilnehmenden von Motivationssemestern kommen in dieser Arbeit nicht zu Wort, weil im Umfang dieser Arbeit eine Befragung der Direktbezogenen nicht möglich ist.

1.5.2 Nutzen

Die Schlussfolgerungen und Handlungsmöglichkeiten dieser Arbeit sollen den Fachpersonen Sozialer Arbeit eine Reflexion zulassen bezüglich ihrer Handlungsrouninen und eine Weiterentwicklung und Ergänzung möglich machen. Anhand der zehn digitalen Kompetenzen nach Werner Hartmann und Alois Hundertpfund (2020) wird veranschaulicht, wie digitale Kompetenzen der Adressat*innen gefördert und gefestigt werden könnten. Diese Beispiele dienen lediglich der Inspiration. Es bleibt Aufgabe der Lesenden, eigene Überlegungen zur Kompetenzförderung zu entwickeln und auf ihre Praxis zu übertragen.

2. Digitale Kompetenz(en)

In diesem Kapitel werden offizielle Definitionen von digitalen Kompetenzen aufgezeigt und acht digitale Kompetenzen, welche relevant für das Bewerbungstraining im Motivationssemester sein könnten, vorgestellt.

Gemäss EU-Referenzrahmen des Rats der europäischen Union (2018) lässt sich digitale Kompetenz wie folgt definieren:

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 (. . .), Sicherheit (. . .), Urheberrechtsfragen, Problemlösung und kritisches Denken. (C 189/9)

Digitale Grundkompetenzen beschreiben also die Fähigkeit, Anwendungen und Programme auf verschiedenen technischen Geräten zu nutzen und damit Inhalte abzufragen, zu verändern und/oder zu erstellen und gleichzeitig diese digitalen Inhalte kritisch zu hinterfragen. In der Schweiz lancierte der Bundesrat 2018 die Strategie «Digitale Schweiz». Diese beabsichtigt, dass die sich aus der Digitalisierung ergebenden Chancen optimal genutzt werden und die Bevölkerung digital befähigt wird:

Alle Einwohnerinnen und Einwohner der Schweiz sowie Schweizer Bürgerinnen und Bürger im Ausland sollen auch in Zukunft befähigt werden, in kompetenter Weise an digitalisierten, politischen, sozialen, wirtschaftlichen und kulturellen [sic!] Prozessen teilzunehmen. (. . .) Um die Menschen zu befähigen, bedarf es einer verstärkten Vermittlung der notwendigen digitalen und transversalen Kompetenzen. (Bundesamt für Kommunikation, 2018, S. 5)

Diesem Ziel folgend wurde 2019 im Zusammenhang mit der Umsetzung des Weiterbildungsgesetzes (WeBiG) unter Leitung des Staatssekretariats für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI) ein Orientierungsrahmen zu digitalen Grundkompetenzen für die Schweiz erarbeitet (siehe Abbildung 5). Dieser soll Subventionsgebern, Weiterbildungsorganisationen und vermittelnden Stellen als Orientierungshilfe dienen, den Bereich der IKT-Grundkompetenzen konkreter beschreiben zu können (SBFI, 2019).

Zur Ermittlung der wichtigsten Handlungsbereiche bezieht sich der Orientierungsrahmen auf «spezifische Aufgaben im täglichen Leben und am Arbeitsplatz, welche es durch die Beherrschung der entsprechenden digitalen Kompetenzen typischerweise zu bewältigen gilt» (SBFI, 2019).

Ob die individuellen digitalen Kompetenzen ausreichend sind, ist wesentlich durch die gesellschaftlichen Alltagssituationen und unterschiedlichen beruflichen Anforderungen bedingt. Unzureichende Kenntnisse im Bereich der digitalen Grundkompetenzen lassen sich entsprechend nicht in einem allgemeinen Sinne definieren. **Kompetenzlücken** liegen gemäss SBFI dann vor, wenn eine problemlose Bewältigung von Lebens- und Arbeitssituationen nicht möglich ist. Dies ist der Fall wenn:

- die **Teilhabe** am sozialen Leben **erschwert** wird
- die **Kommunikation** mit dem Umfeld **beeinträchtigt** ist
- **alltägliche Handlungen** nur **eingeschränkt** möglich sind
- **Probleme bei der Informationsbeschaffung** bestehen
- mit der technologischen Entwicklung **am Arbeitsplatz nicht mehr Schritt gehalten** werden kann
- **politische Rechte** nur **begrenzt** wahrgenommen werden können (SBFI, 2019)

Handlungskompetenzbereiche		Handlungskompetenzen					Transversale Kompetenzen
a	Nutzen von digital gesteuerten Geräten	a1 Digital gesteuerte Geräte auswählen und anwenden	a2 Organisationsstruktur eines Geräts und dessen Schnittstellen nutzen	a3 Digitale Inhalte erstellen und formatieren	a4 Digitale Inhalte in verschiedenen Dateiformaten speichern und sie in Ordner und Unterordner sortieren	a5 Eine Anwendung, Software oder Hardware auswählen, installieren, aktualisieren und benutzen	Lesekompetenz: Zentrale Aussagen und Informationen aus einem Text herauserschälen Lese- und Schreibkompetenz: An das Nutzungsumfeld angepasste Ausdrucksweise beherrschen
b	Benutzen des Internets	b1 Das Internet benutzen und Webdienste einsetzen	b2 Informationen im Internet finden	b3 Gefundene Informationen nach ihrer Relevanz und dem Grad der Zuverlässigkeit beurteilen	b4 Die gefundenen Informationen speichern oder in den Favoriten hinzufügen		Kommunikationskompetenz: Interaktive Anwendungen verstehen und in verschiedenen Kommunikationskontexten nutzen
c	Kommunizieren über IKT	c1 Digitale Kommunikationsmittel auswählen und einsetzen	c2 Eine Mailbox beantragen und einsetzen	c3 Kontakte verwalten und zum Versand von Nachrichten einsetzen	c4 Einen Kalender benutzen und zwischen mehreren Geräten synchronisieren		Digitale Hilfsmittel für Rechtschreibung und Grammatik kennen Risikoeinschätzung: Umgang mit Neuem (logisches Vorgehen zur Erkennung und Bestimmung von Unbekanntem)
d	Gewährleisten der eigenen Sicherheit beim Einsetzen von IKT	d1 Geräte und Daten sowie die Privatsphäre im digitalen Umfeld schützen	d2 Urheberrecht und Datenschutz verstehen im digitalen Umfeld berücksichtigen	d3 Gesundheitsrisiken im Umgang mit IKT reduzieren			Alltagsmathematik: Grundlegende Rechenaufgaben verstehen Lern- und Reflexionskompetenz: Aneignung von Wissen und Lerntechniken, um mit der technologischen Entwicklung mitzuhalten
E	Nutzen von Onlinedienstleistungen	e1 Onlinedienstleistungen auswählen und nutzen	e2 Benutzerprofile und digitale Identitäten erstellen und verwalten				

Abbildung 5: Orientierungsrahmen des SBFI (leicht modifiziert nach SBFI, 2019)

Der Orientierungsrahmen basiert auf der Schlüsselkompetenzen-Definition des europäischen Referenzrahmens des Rats der europäischen Union. Dieser umfasst fünf Kompetenzbereiche, mit welchen sich digitale Kompetenzen umschreiben lassen und welche im folgenden Kapitel erklärt werden.

2.1 Europäischer Referenzrahmen: die Kompetenzbereiche nach DigComp

Der EU-Referenzrahmen der Europäischen Kommission stellt folgende **fünf digitale Kompetenzbereiche** mitsamt 22 untergeordneten Teilkompetenzen vor (Vuorikari et al., 2022, S.4):

1. **Information**
 - 1.1. Daten, Informationen und digitale Inhalte recherchieren, suchen und filtern
 - 1.2. Daten, Informationen und digitale Inhalte kritisch bewerten und interpretieren
 - 1.3. Daten, Informationen und digitale Inhalte verwalten
2. **Kommunikation**
 - 2.1. Mithilfe digitaler Technologien kommunizieren
 - 2.2. Mithilfe digitaler Technologien Daten und Informationen teilen und zusammenarbeiten
 - 2.3. Digitale Technologien für die gesellschaftliche Teilhabe verwenden
 - 2.4. Ein- und Verkäufe durchführen
 - 2.5. Angemessene Ausdrucksformen verwenden
 - 2.6. Die digitale Identität gestalten
3. **Erzeugen von Inhalten**
 - 3.1. Digitale Inhalte entwickeln
 - 3.2. Digitale Inhalte integrieren und neu erarbeiten
 - 3.3. Werknutzungsrecht und Lizenzen
 - 3.4. Programmieren und Abläufe automatisieren
4. **Sicherheit**
 - 4.1. Geräte schützen
 - 4.2. Personenbezogene Daten und Privatsphäre schützen
 - 4.3. Gesundheit und Wohlbefinden schützen
 - 4.4. Sich vor Betrug und Konsumentenrechtsmissbrauch schützen
 - 4.5. Umwelt schützen
5. **Problemlösung**
 - 5.1. Technische Probleme lösen
 - 5.2. Bedürfnisse und technologische Antworten darauf erkennen
 - 5.3. Kreativ mit digitalen Technologien umgehen
 - 5.4. Digitale Kompetenzlücken erkennen

Vuorikari et al. (2022) führen die fünf Kompetenzbereiche folgendermassen aus: Unter dem ersten Kompetenzbereich ist die **Informations- und Datenkompetenz** zusammengefasst. Informations- und Datenkompetenz ist die Fähigkeit, Informationen zu suchen, zu sammeln, zu organisieren, auszuwerten und einzuordnen. Unter «Kommunikation» gehört auch die Kooperation (S.9-13). Die digitale **Kommunikations- und Kooperationskompetenz** ist die Fähigkeit, digitale Kommunikationskanäle zu nutzen, Datenressourcen zu teilen, digitale Hilfsmittel zur Zusammenarbeit zu nutzen, die Interaktion mit anderen Nutzergruppen zu vereinfachen und ein interkulturelles Bewusstsein zu schaffen. Im einem Unterkapitel beschäftigt sich dieses Kompetenzfeld auch mit digitalen Umgangsformen und der Verwaltung einer digitalen Identität (S. 15-25). Im dritten Kompetenzbereich geht es um die **Erstellung digitaler Inhalte**. Dies bedeutet die Fähigkeit, zu programmieren, digitale Inhalte zu erstellen und verändern zu können, aber auch die Benutzung von Lizenzen und der Umgang mit Kopierrechten wird hier thematisiert (S. 27-33). Bei der **Sicherheit** geht es um den Schutz der eigenen Privatsphäre, den Schutz von Daten und Identität. Es geht also um die Anwendung von Sicherheitsmassnahmen, um eine sichere und nachhaltige Informatikumgebung zu schaffen (S. 35-39). Im fünften Kompetenzbereich, der **Problemlösung**, ist ein effizienter und kreativer Einsatz digitaler Produkte zur Problemlösung gefragt. Hierzu wird unter anderem auch die Fähigkeit zur Erkennung digitaler Kompetenzlücken gezählt (S.43-49).

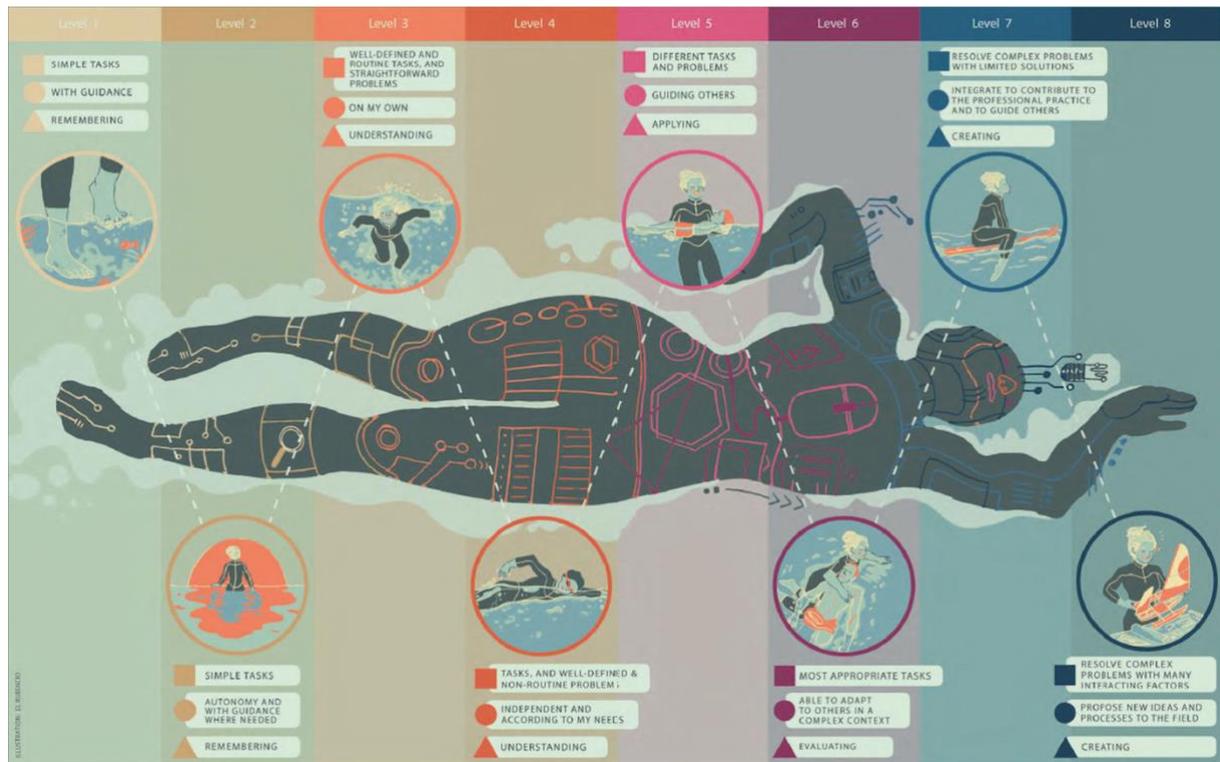


Abbildung 6: Kompetenzstufen (Carretero Gomez et al., 2017, S. 14-15)

Diese fünf Kompetenzfelder und ihre 22 Kompetenzen können in acht Kompetenzstufen erlernt werden (siehe Abbildung 6). Für ein vertieftes und detailliertes Verständnis von der Kompetenzskalierung verweist die Autorin auf den Anhang.

2.2 Die zehn digitalen Kompetenzen nach Hartmann und Hundertpfund

Werner Hartmann und Alois Hundertpfund (2020) beschreiben **zehn digitale Kompetenzen**, welche für die moderne Arbeits- und Lebenswelt unverzichtbar seien.:

1. Information und Wissen
2. Soziale Intelligenz und Verständigung
3. Kritisches und flexibles Denken
4. Umgang mit kultureller und sozialer Heterogenität
5. Abstraktion und Modellbildung
6. Nutzung digitaler Werkzeuge
7. Rollenbilder privat, beruflich und öffentlich
8. Kreatives und produktives Denken
9. Informelles und selbstbestimmtes Lernen
10. Virtuelle Zusammenarbeit

Die Autorin stellt fest, dass diese Kompetenzen den Kompetenzbereichen des Europäischen Referenzrahmens (2022) entsprechen. In diesem Kapitel werden sie mit Hinblick auf den Praxisbezug zum Motivationssemester (SEMO) erklärt. Hartmann und Hundertpfund richten sich an Lehrpersonen, die an Berufsschulen unterrichten.

Das SEMO würde bei der Vermittlung von digitalen Kompetenzen eine Brücke zwischen obligatorischer Schulbildung und dem Übertritt in die Berufsschule bilden, indem sie relevante Bildungslücken schliesst und wertvolles Vorwissen generiert. Dieser Auftrag wird detaillierter im Kapitel 4 behandelt. Im Kapitel 5 führt die Autorin dann die Abgrenzung zwischen Arbeitsintegration und formaler Schulbildung durch.

2.2.1 Information und Wissen

Unter dieser Kompetenz verstehen Hartmann und Hundertpfund (2020) die Fähigkeit, eine sinnvolle Auswahl von Informationen zu treffen und die tiefere Bedeutung oder die Stichhaltigkeit von Informationen zu erfassen (S.13). Die Fähigkeit, das Wesentliche zu erkennen und/oder die erhaltenen Informationen auf das Wesentliche zu reduzieren, spielt hier die Hauptrolle. Hartmann und Hundertpfund führen hierfür die Blumenstrausstechnik ein. Das Internet solle man sich als Blumenwiese vorstellen, die selektierten Daten als gepflückte Blumen und die verarbeitete Information als Blumenstrauß (S.21). Im Kontext des SEMO liesse sich bei der Vermittlung dieser Kompetenz das Ziel herleiten, die Programmteilnehmenden sollten fähig sein, relevante Informationen für eine Bewerbung recherchieren zu können.

2.2.2 Soziale Intelligenz und Verständigung

Unter dieser Kompetenz wird die Fähigkeit verstanden, sich mit anderen auf direkte und vertiefte Weise zu verständigen, Stimmungen und Reaktionen zu erfassen und zu fördern, sowie Bedürfnisse zu erkennen (Hartmann & Hundertpfund, 2020, S.29). Für das SEMO könnte dies einen kompetenten Umgang mit dem Ablenkungspotential digitaler Medien und die Klassifikation von Kommunikationsdiensten bedeuten, indem die Programmteilnehmenden den Unterschied zwischen E-Mail und sozialen Netzwerken als Kommunikationsform kennen und diese adäquat einsetzen können.

2.2.3 Kritisches und flexibles Denken

Unter dieser Kompetenz wird die Fähigkeit verstanden, durch selbstständige Denkleistung Lösungen und Antworten zu finden, die über das hinausgehen, was herkömmlich oder regelbestimmt ist (Hartmann & Hundertpfund, 2020, S.45). Ein Ziel für das SEMO könnte sein, die Programmteilnehmenden zu befähigen, individuelle Bewerbungen zu erstellen, welche innerhalb der Norm als kreativ und ansprechend betrachtet werden.

2.2.4 Umgang mit kultureller und sozialer Heterogenität

Diese Kompetenz stellt die Fähigkeit dar, sich in unterschiedlichen sozialen und kulturellen Situationen zu bewegen und Sichtweisen und Denkmuster anderer zu akzeptieren (Hartmann & Hundertpfund, 2020, S. 57). Hier liegt der Fokus auf der internationalen Ebene, indem zum Beispiel die Anwendung digitaler Übersetzungsdienste betrachtet wird (S. 63). Da sich Motivationssemester beim Bewerbungstraining weniger auf den internationalen Stellenmarkt konzentrieren, ist diese digitale Kompetenz aus Sicht der Autorin irrelevant.

2.2.5 Abstraktion und Modellbildung

Abstraktion und Modellbildung steht für die Fähigkeit, komplexe Sachverhalte und grosse Datenmengen in abstrakte Konzepte zu übersetzen, sowie Modelle zu bilden und auszuwerten (Hartmann & Hundertpfund, 2020, S.69). Auch diese digitale Kompetenz ist aus Sicht der Autorin irrelevant für Motivationssemester.

2.2.6 Nutzung digitaler Werkzeuge

Wenn die Programmteilnehmenden des SEMO beispielsweise ihr Smartphone für den Bewerbungsprozess zielführend einsetzen können, weisen sie diese digitale Kompetenz aus. Unter dieser Kompetenz wird nämlich die Fähigkeit verstanden, digitale Werkzeuge und mediale Formen sowohl zu nutzen und sie für eine überzeugende Kommunikation einzusetzen als auch ihre Anwendung kritisch zu hinterfragen (Hartmann & Hundertpfund, 2020, S.87).

2.2.7 Rollenbilder privat, beruflich und öffentlich

Unter dieser Kompetenz wird die Fähigkeit verstanden, die eigene Person mit digitalen Medien angemessen darzustellen und die Darstellung anderer Personen kritisch zu hinterfragen (Hartmann & Hundertpfund, 2020, S.103). Hierzu könnte das SEMO den Programmteilnehmenden beibringen, wie sie die digitale Darstellung ihrer eigenen Person in Bezug auf ihre Lehrstellensuche angemessen und wirkungsvoll gestalten und aktiv ein digitales Netzwerk pflegen.

2.2.8 Kreatives und produktives Denken

Bei dieser Kompetenz geht es darum, Ungewöhnliches zu denken und den eigenen Einfällen eine Chance zu geben (Hartmann & Hundertpfund, 2020, S.123). Für das SEMO könnte dies bedeuten, dass das kreative Handeln der Adressat*innen im digitalen Bewerbungskontext gefördert wird.

2.2.9 Informelles und selbstbestimmtes Lernen

Hier wird von der Fähigkeit gesprochen, in schulischen und ausser-schulischen Kontexten eigenverantwortlich zu lernen. (Hartmann & Hundertpfund, 2020, S.137). Wenn Stellensuchende fähig sind, sich eigenständig digital zu informieren und/oder weiterzubilden, ist dies für eine erfolgreiche Arbeitsintegration relevant.

2.2.10 Virtuelle Zusammenarbeit

Unter diese Definition fällt die Fähigkeit, ortsunabhängig in einem Team zusammenzuarbeiten (Hartmann & Hundertpfund, 2020, S.149). Ein Ziel bei der Vermittlung dieser Kompetenz könnte sein, dass die Adressat*innen neue soziale Medien für die berufliche Netzwerkarbeit kennenlernen und ihre Kenntnisse in der medialen Selbstpräsentation vertiefen.

2.3 Fazit | Beantwortung der Teilfrage 1

Was ist unter digitaler Kompetenz zu verstehen und wie lassen sich digitale Kompetenzen definieren?

Digitale Kompetenz fasst alle Kompetenzfelder zusammen, welche digitale Kompetenzen umschreiben. Digitale Kompetenz beschreibt die Fähigkeit, Anwendungen und Programme auf verschiedenen technischen Geräten in der allgemeinen und beruflichen Bildung, bei der Arbeit und während der Teilhabe an der Gesellschaft zu nutzen und damit Inhalte abzufragen, zu verändern und/oder zu erstellen und gleichzeitig diese digitalen Inhalte kritisch zu hinterfragen. Diese Definition entstammt dem EU-Referenzrahmen des Rats der europäischen Union. Aus dieser Definition hat der EU-Referenzrahmen fünf digitale Kompetenzbereiche abgeleitet, mit welchen sich digitale Kompetenzen definieren lassen. Die fünf Bereiche betreffen die Fähigkeit zur Information, Kommunikation, Sicherheit, Problemlösung und dem Erzeugen von Inhalten. Sie enthalten 22 untergeordnete Kompetenzen und können in acht Kompetenzstufen erlernt werden.

Ob digitale Kompetenzen für ein Individuum ausreichend sind, ist wesentlich durch die individuellen, gesellschaftlichen Alltagssituationen und beruflichen Anforderungen bedingt. Kompetenzlücken liegen gemäss dem Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation SBFI dann vor, wenn eine problemlose Bewältigung von individuellen Lebens- und Arbeitssituationen nicht möglich ist (SBFI, 2019). Basierend auf dem EU-Referenzrahmen haben Werner Hartmann und Alois Hundertpfund zehn digitale Kompetenzen beschrieben, mit welchen sie sich an Lehrpersonen Schweizer Berufsschulen richten. Die Autorin hat im Hinblick auf die sozialarbeiterische Berufspraxis in Motivationssemestern alle zehn Kompetenzen erläutert.

Im folgenden Kapitel zeigt die Autorin die Wechselwirkung zwischen Theorien der Sozialen Arbeit und dem digitalen Wandel auf und klärt, wie sich der Bedarf an der Vermittlung digitaler Kompetenzen theoretisch begründen lässt.

3. Theoretische Begründung

Dieses Kapitel dient der theoretischen Begründung für den Bedarf an der Vermittlung digitaler Kompetenzen in Motivationssemestern. Hierfür wird das Konzept der lebensweltorientierten Sozialen Arbeit nach Hans Thiersch beschrieben und mit der Bedürfnistheorie nach Werner Obrecht, wie auch mit der modalen Strukturierungstheorie nach Gregor Husi verknüpft. Die Lebensweltorientierung nach Thiersch bildet hierbei die Haupttheorie und wird statistisch durch die JAMES-Studie (2020) in eine digitale Lebenswelt abgeleitet.

3.1 Der lebensweltorientierte Ansatz nach Hans Thiersch

Lebensweltorientierung nach Hans Thiersch geht von den menschlichen Alltagserfahrungen aus, indem sie schaut, wie sich gesellschaftliche Lebenslagen im Alltag repräsentieren und welche Bewältigungsstrategien und Selbstverständnisse die beteiligten Menschen nutzen (Thiersch et al., 2012, S. 176). Ergo kann Lebensweltorientierung als beschreibende, wie auch normative Theorie betrachtet werden.

Unterschieden werden dabei die alltäglichen Lebenswelten von der Alltäglichkeit.

So werden **Lebenswelten** durch Klaus Grunwald und Hans Thiersch (2018) als konkrete Orte beschrieben, in welchen sich der Alltag abspielt (S. 304). Diese Lebenswelten sind geprägt durch menschliche Lebenslagen, welche sich durch gesellschaftliche, kulturelle, soziale und materielle Bedingungen auszeichnen. Die **Alltäglichkeit** hingegen entsteht durch das individuelle Handeln und Verhalten von Menschen innerhalb ihrer Lebenswelten (ebd.). Soziale Medien können beispielsweise als virtuelle Lebenswelt genannt werden. Durch die Nutzung dieser sozialen Medien entsteht die Alltäglichkeit.

Lebenswelten setzen sich laut Grunwald und Thiersch (2018) aus den Dimensionen der erfahrenen Zeit, des Raumes, sowie den sozialen Bezügen zusammen (S. 305). Eine Lebenswelt setzt sich also einerseits aus der Aufenthaltsdauer ihrer Besuchenden und andererseits aus dem Entwicklungsstadium zusammen, in welchem sie sich befinden. Weiter besteht der erfahrene Lebensraum aus der Wahrnehmung von Erlebnissen und aus dem Kontext des sozialen Geflechts, wie beispielsweise der Freundeskreis. Innerhalb dieser Dimensionen liegen die Spannungen und Ressourcen der Adressat*innen (S. 305-306). Gerade Sozialräume sollen durch ihre Vernetzung einen niederschweligen Zugang zu Hilfsangeboten ermöglichen. In diesen niederschweligen Hilfsangeboten sollen mithilfe von Partizipation wiederum Lebenskompetenzen nachhaltig gestärkt, stabilisiert und Menschen befähigt werden, Herausforderungen innerhalb der Lebenswelt zu bewältigen (S. 308). Dies immer im Hinblick darauf, dass Menschen das Recht auf eine individuelle Lebensführung haben (S.309).

Identität ist nach Thiersch (2015) das Produkt der Selbst- und Fremdwahrnehmung. Das heisst, die Umwelt, also auch die gesellschaftlichen Erwartungen, spielen eine fundamentale Rolle in der Bildung der eigenen Identität. Adressat*innen müssen sich bei der Bildung der eigenen Identität auf die Herausforderungen und Aufgaben ihrer Umwelt einlassen können (S.46). Thiersch stellt zudem fest, dass eine Person nicht einfach eine in Stein gemeisselte Identität hat, sondern dass sich ihre Identität in einem immerwährenden Prozess befindet. Dementsprechend bildet sie aus den verschiedenen Lebenserfahrungen unterschiedliche Lebenskonzepte mit Teilidentitäten aus, wie zum Beispiel eine berufliche und eine private Identität. Neu hinzukommen könnte eine digitale Identität. Diese Identitäten können nebeneinander existieren, sind dabei jedoch nicht in sich stabil, sondern bewegen sich stetig und sind veränderbar (ebd.).

Die Lebensweltorientierung möchte zu einem erfolgreich erlebten Alltag beitragen, indem die vorhandenen Ressourcen in den alltäglichen Lebensverhältnissen genutzt und herausfordernde oder belastende Faktoren minimiert werden (S. 52). Damit dies möglich ist, soll es den Menschen möglich sein, ihre eigene Identität zu finden oder zu definieren. Dabei verlangt die Ausführung des Alltags im modernen Leben zunehmend digitale Identitäten, welche auf digitalen Kompetenzen basieren. Demzufolge scheint die Bewältigung des Alltags moderner Menschen immer herausfordernder. Thiersch (2015) erklärt sich dieses Phänomen so, dass die Gesellschaftsstrukturen mit immer individuelleren, pulsierenden und grenzenlosen Lebensverhältnissen konfrontiert sind (S. 53). Eine lebensweltorientierte Soziale Arbeit ist demzufolge durch die Spannung zwischen Respekt vor den gegebenen Alltagsverhältnissen und dem Auftrag zu weiterführenden Lösungen bestimmt. Weiter möchte sie erfahren, wovon das Handeln der Menschen geprägt ist und was unausgesprochen, unerkannt, vorausgesetzt oder verschwiegen wird. Daraus versucht die Soziale Arbeit den Alltag in seiner Gegensätzlichkeit erkennbar zu machen, Lösungen für alltägliche Herausforderungen zu finden und neue Ressourcen zu erschliessen, indem sie die Problemlösung ihrer Klientel unterstützt (S.54).

Thiersch (2015) empfiehlt, materielle Probleme in soziale Probleme umzuinterpretieren, da die Klientel auspädagogisiert sei und nach einem neuen Verständnis von **Sprach- und Ausdrucksform** verlange (S.55). An dieser Stelle möchte die Autorin auf neue, digitale Wege der Sozialen Arbeit aufmerksam machen. Zum Beispiel auf die Kontaktaufnahme mit jugendlichen Adressat*innen über Online-Games oder sozialen Medien, wie dies bereits einige Jugendhilfe-Organisationen tun (siehe Anhang).

Der lebensweltorientierte Ansatz nach Hans Thiersch stellt den Alltag und seine konkreten, praktischen Herausforderungen ins Zentrum. Dieser Alltag findet schon lange nicht mehr ausschliesslich in physischen Räumen statt. Die Einflüsse der Digitalisierung aus der Perspektive der Adressat*innen zu kennen und sie auch vor dem Hintergrund der fortschreitenden Veränderung immer wieder neu zu reflektieren, ist eine zentrale Herausforderung und gleichzeitig eine grosse Chance für Fachpersonen und Organisationen, die nach diesem Ansatz arbeiten. (Mühlebach, 2021)

Im nächsten Kapitel betrachtet die Autorin die digitale Lebenswelt und Identitätsbildung der Adressat*innen durch eine Studie hindurch.

3.2 JAMES-Studie und erweiterte Sichtweise auf den lebensweltorientierten Ansatz

Die JAMES-Studie (2020) steht für Jugend, Aktivitäten, Medien – Erhebung Schweiz. Sie untersucht die digitale Lebenswelt von Jugendlichen, indem sie alle zwei Jahre ein Bild ihrer Freizeitgestaltung und ihres medialen Alltags zeichnet. Im Jahr 2020 konnten die schriftlichen Befragungen aufgrund der pandemiebedingten Schulschliessungen nicht wie gewohnt vor Ort durchgeführt werden und die Erhebung fand deshalb online statt. Die Jugendlichen konnten den Fragebogen von zuhause aus bearbeiten. Durch das veränderte Befragungssetting war die Studienteilnahme für die Jugendlichen weniger verbindlich, was sich in einer höheren Abbruchquote bemerkbar machte und die Repräsentativität der Stichproben somit im Vergleich zu den Vorjahren eingeschränkt hat (Bernath et al., 2020, S 5). Aus Sicht der Autorin gilt es, diese Umstände bei der Interpretation der Befunde zu berücksichtigen. Gerade Jugendliche, welche über schwächer ausgeprägte digitale Kompetenzen verfügen, bleiben in dieser Studie unterrepräsentiert, da sie die Teilnahme wahrscheinlich abgebrochen hatten. Nichtsdestotrotz sind die Erkenntnisse der Studie nicht irrelevant, wenn es um das Verstehen von neuen, digitalen Lebenswelten von Jugendlichen geht. Hinsichtlich der nonmedialen Freizeitgestaltung zeigte sich 2020, dass Jugendliche mehr Zeit mit der Familie und weniger mit Freund*innen verbringen (Bernath et al., 2020, S 59). Dies lässt sich einerseits mit den pandemiebedingten Einschränkungen erklären, entspricht gleichzeitig aber auch einem Trend, der sich bereits in der Studie von 2018 abzeichnete. Die Entwicklung wurde mit dem Begriff des Cocooning – also des sich Zurückziehens in die eigenen häuslichen Räume – beschrieben (Suter et al., 2018, S.72). Während die Jugendlichen ihre **Freizeit** physisch im Familiensystem verbringen, scheint sich die Begegnungszone mit Freund*innen ausserhalb der Schule immer mehr in digitale, virtuelle Räume zu verschieben. In der Schweiz sind kaum noch Jugendliche zu finden, die nicht täglich ihr Smartphone und das Internet nutzen (Bernath et al., S. 19). Eine ähnlich zentrale Rolle in ihrem Leben spielen dementsprechend soziale Netzwerke. 90 % der Heranwachsenden haben ein Profil bei Instagram und bei Snapchat. TikTok ist der grosse Aufsteiger unter den sozialen Netzwerken und verzeichnet über die letzten zwei Jahre einen deutlichen Zuwachs. 75% aller Jugendlichen verfügen heute über einen TikTok Account, während es 2018 lediglich 40 % waren (Bernath et al., S.25). Zu den beliebtesten Aktivitäten von Jugendlichen zählen das Anschauen und Bewerten von Beiträgen anderer Nutzer*innen (Bernath et al., S. 42). Die verbale **Kommunikation** findet durch sogenannte Messengerdienste wie WhatsApp in Einzel- oder Gruppenchats statt. Die Kommunikation per E-Mail hingegen wird erst beim Einstieg in die Lehrlings- oder Berufswelt nötig und wird daher von den meisten Jugendlichen kaum genutzt (Bernath et al., S. 30). Für die **Informationsbeschaffung** nutzen Jugendliche am häufigsten Suchmaschinen wie Google. Wie bei der Unterhaltung dienen aber auch soziale Medien und Videoportale wie Youtube als wichtige Recherchemittel (Bernath et al., S. 26). Soziale Netzwerke bieten Möglichkeiten zur Kommunikation und **Vernetzung** und befriedigen das Bedürfnis nach sozialer Zugehörigkeit, wobei sich klare Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen feststellen lassen. Mädchen erstellen häufiger digitales Bildmaterial in Form von Fotos oder Videos, Jungen spielen hingegen deutlich häufiger Videogames. Jungen schauen zudem häufiger Videos im Internet. Diese unterschiedlichen Verhaltens- und Nutzungsmuster waren auch in vorgängigen Studien feststellbar (Bernath et al., S.59).

Das Erstellen von Bildmaterial ist für viele Mädchen ein wichtiger Aspekt in der Entwicklung der **Geschlechtsidentität** über das Aussehen, indem neue Frisuren und Outfits durch die Peergroup in Form von Kommentaren und Likes bewertet werden. Demgegenüber setzen Jungen stärker auf Videogames, in denen sie ihre Wettbewerbsorientierung ausleben können. Oder sie lassen sich durch ihre männlichen YouTube-Vorbilder Rollenmodelle vermitteln und sind so in der Entwicklung ihrer Geschlechtsidentität beeinflusst (ebd.).

Hinsichtlich potenzieller **Risiken** der Mediennutzung ist insbesondere die Zunahme sexueller Belästigung im Internet augenfällig. 44 % der Jugendlichen geben an, bereits einmal ungewollt von einer fremden Person mit sexuellen Absichten kontaktiert worden zu sein. Mädchen sind laut Bernath et al. deutlich häufiger betroffen als Jungen (S.55). Hier empfiehlt die Studie, Jugendliche zu sensibilisieren und im Umgang mit solchen Erlebnissen zu schulen. Zugleich sollte der Jugendmedienschutz verstärkt werden (S.63).

Für eine ergänzende Sicht auf den Medienalltag von Kindern und Jugendlichen in einer digitalen Gesellschaft wird in der JAMES-Studie auch auf die DIVSI U25-Studien aus Deutschland verwiesen. Dort wurden 2014 und 2018 die Haltungen und Gewohnheiten junger Menschen von 9 bis 24 Jahren in unterschiedlichen Internet-Milieus gruppiert. Aus diesen Studien wird deutlich, dass auch Gleichaltrige unterschiedlich mit digitalen Medien umgehen. Die Wahrnehmung der Potenziale und Risiken der digitalen Transformationsprozesse wandelt sich im Laufe der Zeit auch bei jungen Menschen (Bernath et al., 2020, S. 4). Es ist in der lebensweltorientierten Sozialen Arbeit also wichtig, nicht auf ein allgemeingültiges Konzept zu setzen, sondern sich auf die Vielfalt der Gestaltung des Alltags in einer digitalen Mediengesellschaft einzulassen, um der Lebenswelt von Jugendlichen gerecht zu werden.

Nachdem die Autorin nun eine digitale Lebenswelt durch die JAMES-Studie statistisch von der Lebenswelttheorie nach Hans Thiersch abgeleitet hat, will sie die digitale Lebenswelt abschliessend mit der Bedürfnistheorie nach Werner Obrecht und der modalen Strukturierungstheorie nach Gregor Husi verknüpfen.

3.3 anknüpfende theoretische Bezüge

«Lebenswelt steht für die Orientierung an den Bedürfnissen der AdressatInnen und dafür, das individuelle Erleben zum Ausgangspunkt von Hilfe zu machen» (Peter Rahn, 2010, S. 142).

Die Autorin stellt fest, dass alle menschlichen **Bedürfnisse nach Werner Obrecht** durch die allgemeine Erklärung der Menschenrechte abgestützt sind. Diese Rechte wurden auch in der Schweizerischen Bundesverfassung übernommen. In dieser Arbeit wurde mehrmals das Recht auf Bildung nach Art. 19 BV genannt oder das Recht auf Chancengleichheit nach Art. 2 Abs. 3 BV. Kann eine digitale Lebenswelt diesen Rechten und Bedürfnissen gerecht werden?

Obrecht (2009) spricht in seiner Theorie von Bedürfnissen, auf deren Erreichung der Organismus im Hinblick auf sein Überleben ausgerichtet und angewiesen ist (S.52). Er unterscheidet dabei drei Klassen von Bedürfnissen:

- **biologische** Bedürfnisse, die den ganzen Organismus betreffen
- **(bio)psychische**, die ihren Ursprung im Steuerungssystem des Organismus haben
- **(biopsycho)soziale**, welche die Beziehung des Organismus zu seiner sozialen Umwelt betreffen (S.52-59).

Wie durch die JAMES-Studie aufgezeigt wurde, werden diverse Bedürfnisse in eine digitale Lebenswelt verlagert, respektive darin gestillt. Beispielsweise kann das Bedürfnis nach **Regenerierung** von Jugendlichen durch das Schauen von Youtube-Inhalten gestillt werden.

Durch das Spielen von Videogames können beispielsweise **sensorische Bedürfnisse** oder das Bedürfnis nach **Abwechslung** oder das **Kontroll- und Kompetenzbedürfnis** gestillt werden. Besonders das Bedürfnis nach **sozialer Zugehörigkeit, Identität** und **Anerkennung** können soziale Netzwerke gut abdecken.

Es wird also erkennbar, dass eine virtuelle Lebenswelt menschliche Bedürfnisse – zumindest auf den ersten Blick – ausreichend befriedigen kann. Besonders bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen, welche mit der digitalen Technologie aufgewachsen sind und diese bereits als alltäglich wahrnehmen.

Diese These stützen auch Zukunftsprojekte wie das sogenannte **Metaversum**, welches 2021 von Mark Zuckerberg – dem Gründer und Besitzer sozialer Netzwerke wie Facebook oder Instagram – ins Leben gerufen wurde. Laut Stefan Luber (2022) wird als Metaversum die Vision einer gemeinsamen Online-Welt bezeichnet. «Sie soll virtuelle Welt (Virtual Reality), erweiterte Realität (Augmented Reality), Cyberspace und die echte physische Welt in einem gemeinsamen digitalen Raum ohne innere Grenzen verschmelzen» (Luber, 2022).

Metaverse-Nutzende sollen also mit ihrer digitalen Identität im virtuellen Raum interagieren und ihn mitgestalten. Im Gegensatz zur rein virtuellen Welt soll aber keine Parallelwelt entstehen. Objekte und Bestandteile beider Welten sollen sich – von der realen Welt in die virtuelle Welt und umgekehrt – mitnehmen oder dort abbilden lassen. Auch wird eine einheitliche Ökonomie virtueller und realer Währungen angestrebt (Luber, 2022). Ob sich diese Zukunftsvision durchsetzen wird, bleibt der Autorin ungewiss. Nach Obrecht (2013) ist das Versagen von Bedürfnisbefriedigung ein physiologischer Stressor, wobei chronischer Stress physisch wie psychisch krankheitserregend ist und eine Reduktion der Lebenserwartung zur Folge hat (S.31). Wie sich das Leben im digitalen Lebensraum auf das Stressempfinden von Menschen auswirkt, bleibt für die Autorin an dieser Stelle ebenfalls eine offene Frage.

Wenn die Autorin die **modale Strukturierungstheorie nach Gregor Husi** vor dem Hintergrund des Metaversums betrachtet, fällt ihr auf, dass sich der Transformationsprozess von einer virtuellen in eine digitale Welt bereits heutzutage durch alle Gesellschaftsstrukturen und Systeme zieht und diese in ihrer Lebensweise und ihrem Lebensgefühl verändert. Durch digitale Transformationsprozesse entstehen neue Rechte und Pflichten (vgl. Kapitel 1.2.3), neue Mittel und Zwänge (vgl. Kapitel 1.1.2) und daraus auch veränderte Lebensziele (siehe Abbildung 7).

Besonders auffallend zeigt sich der Einfluss digitaler Transformationsprozesse bei kennzeichnenden Organisationen der **gesellschaftlichen Lebensbereiche** (Husi, 2010, S.117): In allen Lebensbereichen schwinden typische Gebäude zunehmend in den virtuellen Raum. Die Lebensbereiche Recht, Medien, Bildung und Unterhaltung müssen sich teilweise neu erfinden.

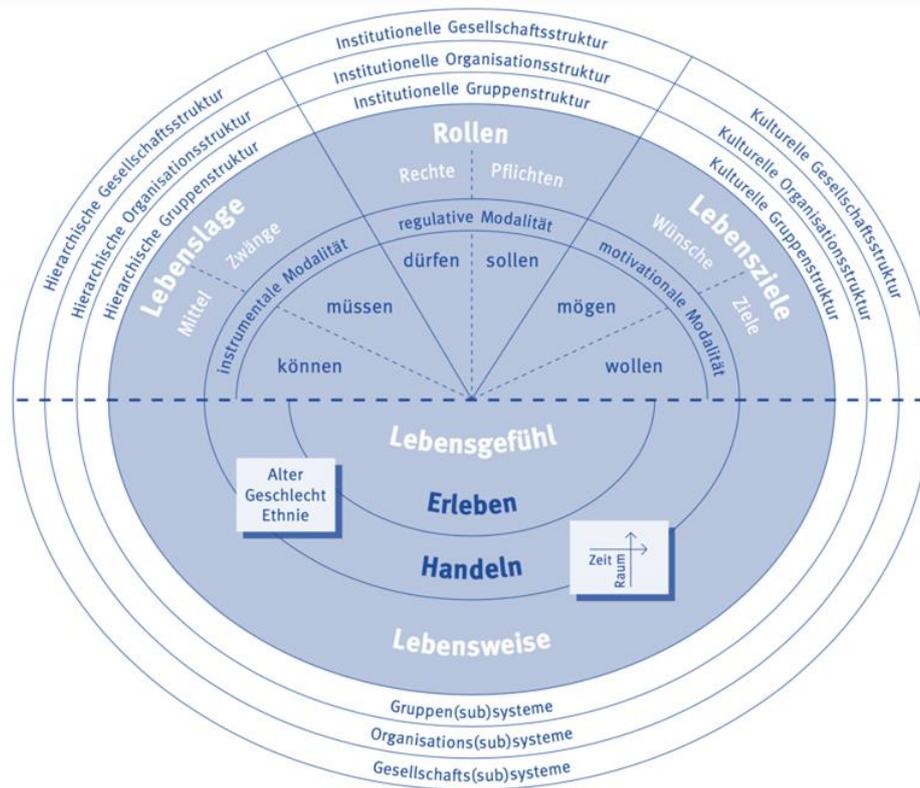


Abbildung 7: Gesellschaftsbild der Modalen Strukturierungstheorie (leicht modifiziert nach Husi, 2010, 118)

Da das Recht im digitalen Raum zunehmend international wird, geht die Autorin davon aus, dass sich typische Organisationen wie nationale Gerichte verändern werden. Auch schwindet bei den Medien die typische Leistungsrolle von Journalist*innen zunehmend. Influencer*innen und Youtube-Vorbilder nehmen zunehmend ihren Platz ein. Bildung findet längst nicht mehr exklusiv in typischen Gebäuden wie Universitäten statt, sondern verlagert sich ebenfalls in den digitalen Raum.

Typische Organisationen wie das Kino kämpfen aus Sicht der Autorin bereits heutzutage ums Überleben, da ihre Nachfrage sinkt und sie durch digitale Streaming-Angebote wie beispielsweise Netflix zunehmend ersetzt werden.

3.4 Fazit | Beantwortung der Teilfrage 2

Wie kann der Bedarf an der Vermittlung von digitalen Kompetenzen bei der Klientel von Motivationssemestern lebensweltlich begründet werden?

Der technologische Wandel beeinflusst die alltägliche Lebensrealität von Klient*innen der Motivationssemester und die damit zusammenhängenden Herausforderungen für die Bewältigung des Alltags. Digitale Kompetenzen sind eine zentrale Voraussetzung, um die eigene Arbeitsmarktfähigkeit zu erhalten (vgl. Kapitel 1.1.2). Die Lebensweltorientierung geht von den menschlichen Alltagserfahrungen aus, indem sie schaut, wie sich gesellschaftliche Lebenslagen im Alltag repräsentieren und welche Bewältigungsstrategien und Selbstverständnisse die beteiligten Menschen nutzen (Thiersch et al., 2012, S. 176). Die JAMES-Studie untersucht die digitale Lebenswelt von Jugendlichen und stellt eine zunehmende Verschiebung ihrer Freizeitgestaltung in digitale, virtuelle Räume fest. Soziale Medien, Messengerdienste, Suchmaschinen und digitale Unterhaltungsmedien nehmen zunehmend eine zentrale Rolle im Leben der Jugendlichen ein (Bernath et al., 2020, S. 19-30). Sozialräume sollen durch Vernetzung einen niederschweligen Zugang zu Hilfsangeboten ermöglichen, weil Menschen in ihnen befähigt werden können, Herausforderungen ihrer Lebenswelt zu bewältigen (Thiersch et al., 2012, S. 308).

Der Zugang zu sozialen Anwendungen über das Smartphone ist für Jugendliche niederschwellig und macht eine Bedürfnisbefriedigung nach Information, Kommunikation, Vernetzung, sozialer Zugehörigkeit und Identitätsbildung möglich. Die Lebensweltorientierung möchte zu einem als erfolgreich erlebten Alltag beitragen, indem die vorhandenen Ressourcen in den alltäglichen Lebensverhältnissen genutzt und herausfordernde oder belastende Faktoren minimiert werden (Thiersch, 2015, S. 52). In Zukunft könnte die physische und digitale Lebenswelt der Adressat*innen zu einem grenzenlosen Metaversum verschmelzen. Wenn die Soziale Arbeit in dieser zunehmend digitalisierten Welt weiterhin lebensweltorientiert agieren möchte, muss sie sich aus Sicht der Autorin mit den nötigen digitalen Kompetenzen befassen, welche den Zugang und eine Auseinandersetzung mit der digitalen Lebenswelt der Adressat*innen ermöglichen.

Im nächsten Kapitel zeigt die Autorin die Arbeitspraxis von Motivationsse mestern anhand des Motivationsse mesters der Dreipunkt GmbH Luzern auf und beschreibt konkret die Lebenswelt der Klientel.

4. Definition, Auftrag und Zielgruppen von Motivationsse mestern

Für Jugendliche, welche im Anschluss an die obligatorische Schulbildung arbeitslos sind, kann die Arbeitslosenversicherung gemäss dem Bundesgesetz über die obligatorische Arbeitslosenversicherung und die Insolvenzenschädigung (AVIG) spezielle Beschäftigungsprogramme, sogenannte Motivationsse mester (SEMO), finanzieren. In diesen Programmen sollen Jugendliche und junge Erwachsene bis 24 Jahren eine individuelle Betreuung und Ausbildungsmöglichkeiten erhalten, sowie praktische Arbeiten ausführen können. Der gesetzliche Auftrag eines Motivationsse mesters ist es, den Jugendlichen den Einstieg in die Arbeitswelt, vorzugsweise in eine Grundbildung, zu erleichtern. Weiter soll das SEMO den Teilnehmenden die Wahl eines Ausbildungsweges und die Suche nach einer Ausbildungsstelle ermöglichen und sie an achtstündige Arbeitstage und das Arbeiten im Team gewöhnen. Auch sollen Bildungs- und Kenntnislücken geschlossen oder abgebaut, sowie Grundkompetenzen erweitert werden (vgl. AVIG vom 25. Juni 1982, SR 837.0).

4.1 Motivationsse mester SEMO Jobhouse der Dreipunkt GmbH Luzern

Die Autorin konnte während ihrer beruflichen Tätigkeit beim SEMO Jobhouse der Dreipunkt GmbH Luzern beobachten, wie das SEMO Jugendliche und junge Erwachsene beim Berufseinstieg in Form einer ganzheitlichen Betreuung befähigt. In diesem Kapitel beschreibt sie den Aufbau und die Funktionen des SEMO Jobhouse.

Wir begleiten Jugendliche und junge Erwachsene durch alle Phasen der Arbeitsmarktintegration hin bis zum erfolgreichen Abschluss. Wir glauben an ihr Potenzial und an den Bedarf an jungen Fachkräften. Wir kennen ihre Bedürfnisse und bieten passende Angebote in enger Zusammenarbeit mit Wirtschaft und Bildungsinstitutionen. Wir stellen sicher, dass durch eine gezielte Investition zur rechten Zeit die Folgekosten für Gesellschaft und Staat minimiert werden. (Dreipunkt Luzern, ohne Datum)

Der Hauptauftrag des SEMO Jobhouse Dreipunkt ist die Arbeitsintegration in den ersten Arbeitsmarkt mittels Lehrstellensuche. Das Hauptziel ist es, die Klientel in ihrem Bewerbungsprozess individuell, je nach Unterstützungsbedarf, zu begleiten und deren Selbstständigkeit und Eigeninitiative zu fördern. Dafür wird Beratung, Bildung und Arbeit unter einem Dach vereint (Dreipunkt Luzern, ohne Datum).

4.2 Zielgruppe des SEMO Jobhouse

Das Angebot des SEMO Jobhouse Dreipunkt richtet sich an Jugendliche und junge Erwachsene nach einem Lehrabbruch oder ohne Erstausbildung nach Abschluss der obligatorischen Schulzeit und mit Anspruch auf Arbeitslosenentschädigung gemäss Art. 64a, Abs. 1, lit. c im AVIG. Die Zielgruppe bewegt sich in einer Altersspanne von 15 bis maximal 24 Jahren und muss Anspruch auf die Leistungen der Arbeitslosenkasse (ALK) und des regionalen Arbeitsvermittlungsamtes (RAV) gemäss Art. 8 AVIG haben.

4.2.1 Zuweisung

Nachdem sich die Stellensuchenden bei der Arbeitslosenkasse (ALK) und beim regionalen Arbeitsvermittlungsamte (RAV) angemeldet haben, werden sie über die Beratungsstelle Jugend und Beruf (BJB) zugewiesen, sofern sie die formalen und rechtlichen Bedingungen für die Teilnahme am Motivationssemester (SEMO) erfüllen. Die BJB betreut ausschliesslich Jugendliche und junge Erwachsene, welche nach der Schule, nach einem Lehrabbruch oder nach einem erfolgreichen Lehrabschluss Schwierigkeiten haben, in der Berufswelt Fuss zu fassen. Das SEMO unterstützt sie dabei als sogenannte arbeitsmarktliche Massnahme (Beratungsstelle Jugend und Beruf, 2017). Während ihrer Programmteilnahme werden die Jugendlichen von den Beratungspersonen der BJB betreut und kontrolliert. Sie sind verpflichtet, ihre Arbeitsbemühungen monatlich an die Beratungsperson der BJB zu schicken und zusätzlich ungefähr einmal im Monat zu einem Beratungsgespräch vor Ort zu erscheinen (ebd.).

4.2.2 Lebenswelt der Programmteilnehmenden

Vielfach konnte die Autorin feststellen, dass an den SEMO-Programmen Jugendliche mit einer Mehrfachproblematik teilnehmen. Rund 50% hatten einen Migrationshintergrund und damit verbundene sprachliche Schwierigkeiten. Die meisten lebten noch bei ihren Eltern oder einem Elternteil. Die Eltern-Kind-Beziehung konnte dabei von sehr unterschiedlicher Beschaffenheit sein und die Programmteilnehmenden weitreichend in ihrer Alltagsgestaltung beeinflussen. Etwa 75% der Teilnehmenden führten seit Jahren belastete Beziehungen mit ihren Eltern und erfuhren Vernachlässigung, Missbrauch, verbale und/oder physische Gewalt. Diese psychische und eventuell auch körperliche Belastung beeinflusste ihre Aufnahmefähigkeit teilweise gravierend. Diese Teilnehmenden wurden meist von einer Beistandschaft begleitet. Es kam auch vor, dass die Teilnehmenden mit Vorstrafen belastet waren, wenn sie in das Programm eintreten. Neben dem zeitlich aufwändigen Bewältigen des juristischen Prozesses waren die Jugendlichen zudem oft von der Angst vor dem Urteil beeinträchtigt, sodass es ihnen schwerfiel, ihren Alltag gelingend zu bewältigen. Hinzu kam, dass die gerichtlichen Termine oder Strafen sie an der regulären Programmteilnahme hinderten oder zu einem Abbruch führten. Viele Teilnehmenden waren aus diesen beschriebenen Gründen parallel zur Programmteilnahme in therapeutischer oder ärztlicher Behandlung. Dabei reichten die Diagnosen von einer einfachen Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitätsstörung (ADHS) über das Feststellen einer kognitiven Beeinträchtigung bis hin zur Feststellung von Traumata und Persönlichkeitsstörungen. Die Programmteilnehmenden griffen sehr oft zu sozialen Medien, um sich von ihren alltäglichen Herausforderungen abzulenken.

Die Autorin möchte an dieser Stelle darauf hinweisen, dass sie die von ihr soeben geschilderten Zustände und Zahlen lediglich aus inoffiziellen, betriebsinternen Erhebungen und eigenen Praxiserfahrungen erhebt.

Im Kapitel 3.2 hingegen konnte sie ihre Beobachtungen bezüglich der Nutzung sozialer Medien von Programmteilnehmenden durch die JAMES-Studie (2020) statistisch untermauern. So befriedigten die Jugendlichen beispielsweise kognitive Bedürfnisse durch Internetrecherchen und affektive Bedürfnisse durch Unterhaltungsplattformen wie TikTok. Das Bedürfnis nach Identitätsbildung wurde durch die Nutzung von Instagram oder Youtube befriedigt. Konstatierend unterstützte die Nutzung neuer Medien also auch die Bewältigung der jugendlichen Entwicklungsaufgaben. Dadurch nahmen soziale Medien eine wichtige Funktion im Leben der Jugendlichen ein und bildeten deren digitale Lebenswelt.

4.3 Aufbau des Programms

Das Angebot des SEMO Jobhouse besteht aus drei Programmphasen (siehe Abbildung 8). Das Programm dauert grundsätzlich sechs Monate. Es kann auf zehn Monate verlängert und bei Bedarf individuell zusammengestellt werden. Es beinhaltet folgende, verschiedene Programmteile (Dreipunkt Luzern, ohne Datum):

- Arbeitstraining in einem der vier **Ateliers** Gastronomie, Garten, Schreinerei oder Büro
- Kurs **Berufsfindung** mit Bewerbungscoaching
- Kurs **persönliche Bildung** wo persönliche Entwicklung und Schlüsselkompetenzen im Arbeitsmarkt gefördert werden
- **Bewegungstag**
- Vorbereitung auf die **Berufsschule**

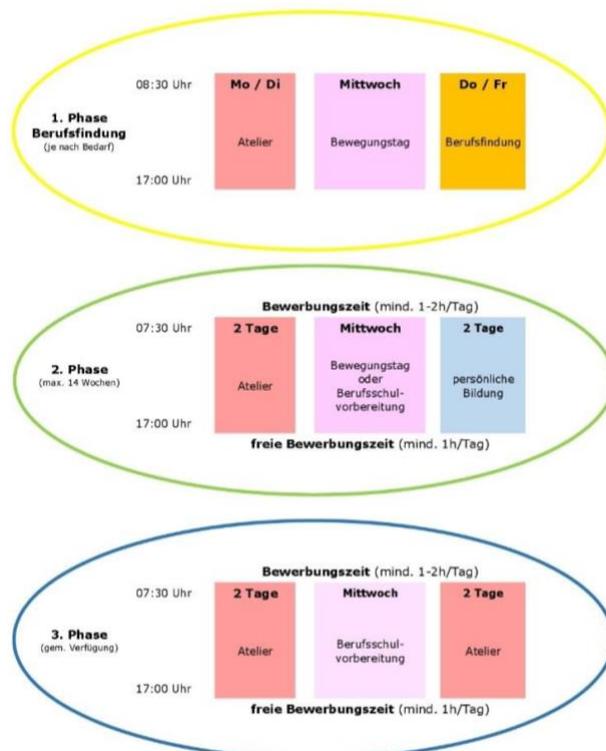


Abbildung 8: Phasenmodell (Dreipunkt, ohne Datum)

Das Ziel der **ersten Phase** ist das Erarbeiten eines persönlichen, vollständigen und arbeitsmarkt-tauglichen Bewerbungsdossiers (Dreipunkt Luzern, ohne Datum). Auch steht aus Sicht der Autorin das Kennenlernen aller Teilnehmenden mittels Einzelgesprächen im Vordergrund. Eine ausgewählte Fachperson Beratung und Begleitung (FBB) registriert die administrativen Daten der Programmteilnehmenden und bespricht mit ihnen ihre Ressourcen, Defizite und persönliche Herausforderungen. Das Erstgespräch wird ebenfalls genutzt, um die Jugendlichen in eines der vier Ateliers einzuteilen, wobei möglichst auf die Wünsche und Ressourcen der Jugendlichen eingegangen wird. Da die Bewerbungsdossiers der Jugendlichen bei Programmstart sehr unterschiedlich ausfallen, dauert das Fertigstellen ganz individuell von einem Nachmittag bis mehrere Wochen, wobei eine individuelle Unterstützung notwendig ist. Aus diesem Grund ist die erste Phase zeitlich nicht festgelegt oder begrenzt. Die Jugendlichen wechseln in die zweite Phase, sobald ihr Bewerbungsdossier zufriedenstellend ist.

In der **zweiten Phase** besuchen sie die persönliche Bildung und werden gefragt, wer sie sind, was sie können und wohin sie wollen. Das Beantworten dieser Fragen ist für die anschließende Begleitung grundlegend, denn die Arbeitsweise erfolgt klientel- und ressourcenorientiert (ebd.). Die persönliche Bildung baut auf sieben **Schlüsselkompetenzen** auf, welche in einem 14-Wochen-Programm vermittelt werden:

1. Kommunikationsfähigkeit
2. Teamfähigkeit
3. Neugierde
4. Einsatzfreude
5. Selbständigkeit
6. Bewertungsfähigkeit
7. Verantwortungsfähigkeit

In den Ateliers findet dazu parallel das Arbeitstraining statt. Handwerkliche Grundfertigkeiten werden anhand von internen und externen Arbeitsaufträgen gefestigt. Hinzu kommt mittwochs ein Bewegungstag, welcher einen Ausgleich zum Arbeitsalltag schaffen soll. An diesem Tag werden auch Firmenbesichtigungen, die für die Berufswahl ausschlaggebend sein können, oder Museumsbesuche für die Allgemeinbildung unternommen (ebd.).

In der **dritten Phase** übernehmen die Jugendlichen mehr Verantwortung und führen selbstständige Projekte in den Ateliers durch. In der schulischen Bildung können sie ihre Schulkenntnisse auf Berufsschulniveau aufbauen und erweitern. Dafür absolvieren sie zu Beginn einen Einstufungstest in den Bereichen Mathematik, Deutsch und Allgemeinbildung. So werden ihre individuellen schulischen Ressourcen und Defizite ermittelt und sie können individuell gefördert werden (ebd.).

Die Jugendlichen bewerben sich durch alle Phasen hindurch jeden Tag mindestens zwei Stunden individuell und erhalten dabei Hilfestellung von den Fachpersonen.

4.4 Aufgabenbereiche, Berufs- und Zielfelder der involvierten Fachpersonen

In diesem Kapitel beschreibt die Autorin die Funktionen und Aufgaben der im SEMO Jobhouse beschäftigten Fachpersonen aus ihrer eigenen Berufserfahrung heraus.

Die **Fachpersonen Beratung und Begleitung (FBB)** bilden aus Sicht der Autorin die Hauptansprechpersonen im SEMO Jobhouse. Sie stehen im Austausch mit der zuweisenden Stelle und begleiten die Jugendlichen über die gesamte Zeit im Motivationssemester mittels Beratungs- und Standortgesprächen. Die FBB koordinieren die Phasenwechsel der Jugendlichen und evaluieren gemeinsam mit ihnen, wo sie in der Berufswahl oder Lehrstellensuche stehen oder ob sie im passenden Atelier eingeteilt sind, um eventuelle Massnahmen zur Verbesserung ihrer Situation vornehmen zu können. Auch bei persönlichen Angelegenheiten werden die Jugendlichen vollumfänglich beraten und begleitet. Bei finanziellen oder juristischen Herausforderungen, Krankheiten, Problemen im Heim oder bei persönlichen Krisen können von den FBB bei Bedarf weitere Fachstellen und Behörden vermittelt werden. Diese sogenannte Bezugspersonenarbeit gewährleistet die Koordination, Kontinuität und Auswertung der Arbeitsqualität des SEMO-Jobhouse.

Die **Fachpersonen Berufsschulvorbereitung** – meist Lehrpersonen – unterstützen die Teilnehmenden im Aufbau ihrer Schulkenntnisse. Die Autorin konnte beobachten, dass den Lehrpersonen dabei ein Repertoire an Berufsschulunterlagen zur Verfügung steht, welches sie je nach individuellem Berufswunsch der Jugendlichen bearbeiten können. Das Lernen erfolgt kooperativ im Gruppensetting.

Die **Kursleitungen** leisten hauptsächlich Beziehungsarbeit mit den Jugendlichen. Die Arbeitsagog*innen der **Ateliers** arbeiten am intensivsten mit den Jugendlichen zusammen, da die Teilnehmenden, je nach Phase, zwei bis vier Tage pro Woche im Atelier sind. Sie führen die Jugendlichen in den Arbeitsalltag ein und leiten sie zur Selbständigkeit und Übernahme von Verantwortung an. Ziel dabei ist es, die Teilnehmenden nicht nur an ihre individuellen Grenzen zu führen, sondern ihnen auch ihre Stärken aufzuzeigen und das Vertrauen in sich selbst aufzubauen. Die Jugendlichen sollen aus dem SEMO Jobhouse mit einem gestärkten Selbstvertrauen und einer realistischen Einschätzung ihrer Fähigkeiten austreten können. Die Aufgabe der Kursleitungspersonen ist, Jugendliche auch bei Krisen sicher und kompetent zu betreuen und zu begleiten. Hierzu findet ein Austausch mit den Fachpersonen Beratung und Begleitung statt. Weiter organisieren und führen die Kursleitungspersonen den Bewegungstag durch. Ausserdem planen und setzen sie Kursinhalte zu den sieben Kernkompetenzen und der Berufsfindung um.

4.5 Integration digitaler Kompetenzen in bestehenden Kompetenzkatalog

Basierend auf den sieben Kernkompetenzen und der Vorlage von Hartmann und Hundertpfund (siehe Kapitel 2.2), entwickelte die Autorin 2021 ein Konzept zur Vermittlung von digitalen Kompetenzen, welches den bestehenden Kompetenzkatalog des SEMO Jobhouse ergänzen und modernisieren soll. Das Ziel dieses Konzeptes ist, der Klientel acht digitale Kernkompetenzen für den Bewerbungsprozess zu vermitteln. Während der Bearbeitung des bestehenden Kompetenzkataloges liess sich feststellen, dass die acht digitalen Kompetenzen den sieben bestehenden Kernkompetenzen grösstenteils untergeordnet und in Zukunft phasenübergreifend von allen Fachpersonen vermittelt werden könnten.

4.6 Fazit | Beantwortung der Teilfrage 3

Wie ist ein Motivationssemester im Kanton Luzern aufgebaut und inwiefern gehört die Vermittlung digitaler Kompetenzen zum Auftrag?

Das SEMO Jobhouse der Dreipunkt GmbH Luzern bietet anspruchsberechtigten Jugendlichen und jungen Erwachsenen ein – bis zu zehnmonatiges – Programm, welches aus folgenden Bausteinen individuell zusammengestellt werden kann:

- **Arbeitstraining** in einem Atelier
- Kursbesuch in der **Berufsfindung** mit einem **Bewerbungscoaching**
- 14-wöchiger **Kursbesuch in der persönlichen Bildung**, wo die persönliche Entwicklung und sieben Schlüsselkompetenzen für den Arbeitsmarkt gefördert werden. Zu diesen gehören Kommunikationsfähigkeit, Teamfähigkeit, Neugierde, Einsatzfreude, Selbständigkeit, Bewertungsfähigkeit und Verantwortungsfähigkeit.
- **Sportangebot**
- **Berufsschulvorbereitung**, wo vorhandene Schulkenntnisse aufgebaut und erweitert werden.

Der Auftrag eines Motivationssemesters (SEMO) besteht darin, Adressat*innen den Einstieg in die Arbeitswelt, vorzugsweise in eine Grundbildung, mittels Lehrstellensuche zu erleichtern. Gemäss Art. 59 AVIG sind arbeitsmarktliche Massnahmen auch Bildungsmassnahmen. Es müssen für eine erfolgreiche Auftragserfüllung unter anderem auch Grundkompetenzen aufgebaut, indem Bildungs- und Kenntnislücken geschlossen oder abgebaut werden. Wie die Autorin bereits im Kapitel 1.1.2 konstatiert hat, sind digitale Kompetenzen unverzichtbar für das Erarbeiten eines konkurrenzfähigen Bewerbungsdossiers. Aus diesem Grund gehört die Vermittlung digitaler Kompetenzen zum Auftrag des SEMO, sofern sie die Arbeitsmarktfähigkeit der Adressat*innen verbessert.

Doch wo sind nun konkret die Grenzen bei der Vermittlung von digitalen Kompetenzen in Motivationssemestern? Und inwiefern wird dieser Auftrag bereits von formalen Bildungsinstitutionen übernommen? Im nächsten Kapitel widmet sich die Autorin der Beantwortung dieser Fragen.

5. Abgrenzung der Fachbereiche Arbeitsintegration und formale Schulbildung

In diesem Kapitel wird herausgeschält, wie die Vermittlung digitaler Kompetenzen theoretisch und praktisch in Motivationssemestern stattfinden könnte und für welche Lerninhalte die formale Schulbildung des Schweizer Berufsbildungssystems zuständig ist. In einem letzten Schritt wird zusammengefasst, welche Möglichkeiten und Grenzen die Fachpersonen von Motivationssemestern haben.

5.1 Vermittlung digitaler Kompetenz(en)

Wenn Menschen aus einem Lernprozess neue Erkenntnisse gewinnen, spricht man in der Theorie von einem Lernerfolg. Werden die neuen Erkenntnisse anschliessend zu etwas Neuem umgesetzt, dann wird von einem Transfererfolg gesprochen (Haack, 2019, S.27). Um den Aufbau dieser Prozesse zu verstehen, wirft die Autorin einen Blick auf die Lerntheorie von Benjamin Bloom (1956). Bloom unterteilte Lernziele in drei Hauptgebiete, die jeden Lernprozess stimulieren sollten: die kognitiven, die affektiven und die psychomotorischen Ziele. Weltweit bekannt wurde er durch die von ihm entwickelte [sechsstufige Taxonomie der Lernziele](#) im kognitiven Lernbereich, die später zusammen mit David Krathwohl et al. (2001) auf weitere Lernzieldimensionen erweitert wurde (siehe Abbildung 9).



Abbildung 9: Verbindung von Lern-/Transfererfolg und Taxonomiestufen nach Bloom (leicht modifiziert nach Haack, 2019, S.27)



Abbildung 10: Architektur der Performanz (leicht modifiziert nach Haack, 2019, S. 29)

Um den Transfererfolg zu erkennen, muss die darauffolgende Handlung oder Leistung – die sogenannte Performanz – betrachtet werden (siehe Abbildung 10). Auf dieser Grundlage basieren auch die Lernstufen des europäischen Referenzrahmens.

Um Performanz zu erreichen/zu erzielen, braucht es Kompetenz. Vereinfacht ausgedrückt besteht Kompetenz aus Wissen und Können. Die Bereitschaft bzw. (intrinsische) Motivation, Wissen und Können zu erlangen, anzuwenden und zu reflektieren, wird dabei vorausgesetzt – das sogenannte Wollen bildet somit neben der professionellen (Selbst-)Reflexion die Basis, damit Kompetenz «entstehen» kann. Hier zeigt sich die Verbindung zum Lern- und Transfererfolg. (Haack, 2019, S.28)

Die Vermittlung von digitalen Kompetenzen lässt sich anhand des Durchschreitens der einzelnen Lernstufen beispielhaft aufzeigen:

Nehmen wir an, SEMO-Kursteilnehmende setzen sich während des Programms mit der Erstellung eines professionellen, digitalen Berufsprofils auf der Plattform LinkedIn auseinander. Dabei erinnern sie sich, wie sie in der Oberstufe gelernt haben, ihren Lebenslauf zusammenzustellen. Diese Erinnerung ist ein Lernerfolg auf unterster Stufe (vgl. Abbildung 9). Wenn sie nun den anderen Kursteilnehmenden korrekt erklären können, wie sie den Aufbau eines Lebenslaufes gelernt hatten, können wir davon ausgehen, dass sie verstanden haben, wie ein Lebenslauf aufgebaut wird. Werden nun bei der Bearbeitung der Plattform die gemeinsamen Elemente des Lebenslaufs und des Berufsprofils – beispielsweise ein Profildfoto – erkannt und gleichzeitig auch Unterschiede benannt – beispielsweise die Chatfunktion –, kann von der Stufe des Anwendens gesprochen werden (Haack, 2019, S.28). Stöbern die Teilnehmenden anschliessend die Plattform durch, damit sie sich ein besseres Bild über die Funktionen verschaffen können, dürfte die Stufe Analysieren erreicht sein. Resultiert aus diesem Vorgang eine Einschätzung über die Nützlichkeit der Plattformfunktionen, sind die Kursteilnehmenden auf der Ebene der Beurteilung angelangt. Wenn sie nun selbst beginnen, Kontakte zu knüpfen und Inhalte auf LinkedIn zu teilen, um auf sich aufmerksam zu machen, wäre die Stufe des Erschaffens erreicht. Die Voraussetzung für diesen Lernprozess ist, dass die Kursteilnehmenden einen Sinn und Nutzen hinter ihm erkennen und motiviert sind, digitale Kompetenz zu erlangen (ebd.).

Was kann also von den Fachpersonen Sozialer Arbeit unternommen werden, damit der Transfererfolg begünstigt wird? Lukas Haack (2019) nennt hierfür konkrete **Gelingsbedingungen** (S. 30-31):

1. Verantwortung übernehmen
2. Determinanten verinnerlichen
3. Kontextbedingungen beachten und angehen
4. Barrieren vermeiden
5. Vorwissen aktivieren
6. Lernklima bzw. die Lernkultur beachten

Lernprozesse sind hochgradig intrinsischer Motivation oder Demotivation ausgesetzt. Somit stehen die Lernenden selbst in besonderer Verantwortung. Aber es braucht unterstützende Massnahmen, welche von Fachpersonen geschaffen werden können (Haack, 2019, S. 30). Hierzu muss den Herausforderungen an den Lernort, sowie an die Lernenden selbst, Sorge getragen werden. Es gilt das Anspruchsniveau zu beachten (ebd.). Besonders wichtig ist der Abbau von Barrieren, welche entstehen können durch Zeitmangel, zu hohe Erwartungshaltung, mangelnde Vorbereitung und weitere Faktoren. Ausserdem ist eine ständige Selbstreflexion ratsam, da Fachpersonen auch Lernarrangements verhindern könnten. Beispielsweise wenn sie aus Angst vor Statusverlust nicht zugeben möchten, dass sie sich selbst von digitalen Transformationsprozessen verunsichert fühlen. Das Wissen und Bewusstsein um die Determinanten von Lernprozessen – Unterscheidung von Lern- und Transfererfolg, Performanz, Koproduktion und Kompetenz – können wiederum auf die Fachpersonen unterstützend wirken (ebd.). Wenn es ihnen und der Institution gelingt, ein gutes Lernklima zu schaffen, in welchem Hemmungen und Hürden abgebaut, wie auch Vorwissen aktiviert wird, dann spricht nichts gegen ein gutes Gelingen.

Die Autorin wirft nun einen Blick auf den Lehrplan 21 der Volksschulen, um herauszufinden, für welche Lerninhalte zu digitalen Kompetenzen die formale Schulbildung des Schweizer Berufsbildungssystems zuständig ist

5.2 formale Schulbildung des Schweizer Berufsbildungssystems nach Lehrplan21

Der Lehrplan 21 beschreibt den bildungspolitisch legitimierten Auftrag der Gesellschaft an die Volksschule. Er legt die Ziele für den Unterricht aller Stufen der Volksschule fest und ist ein Planungsinstrument für Lehrpersonen, Schulen und Bildungsbehörden. Er orientiert Eltern und Erziehungsberechtigte, Schülerinnen und Schüler, die Abnehmer der Sekundarstufe II, die Pädagogischen Hochschulen und die Lehrmittelschaffenden über die in der Volksschule zu erreichenden Kompetenzen. (Lehrplan21 Luzern, 2016a)

Mit der Einführung des Lehrplans 21 (LP21) geht in der Deutschschweiz die Aufforderung einher, den Unterricht an den Volksschulen in Richtung eines kompetenzfördernden Unterrichts weiterzuentwickeln (Pädagogische Hochschule Luzern, 2022). Der Kontext der Kompetenzorientierung setzt bei Lehrpersonen und Schulleitungen nicht nur Kenntnisse über ein differenziertes Verständnis von Merkmalen eines kompetenzfördernden Unterrichts voraus, sondern erfordert erweiterte Qualifikationen (ebd.).

Der Autorin fällt auf, dass der LP21 digitale Kompetenz nicht als selbstständigen Fachbereich auflistet. Digitale Kompetenz scheint im Modul «Medien und Informatik» angegliedert zu sein, wo Schüler*innen grundlegende Kenntnisse und Fähigkeiten aufbauen sollen, «die ihnen eine kompetente, sachgerechte Nutzung und den sozial verantwortlichen Umgang mit Medien und Informatik ermöglichen.» (Lehrplan 21 Luzern, 2016b). Nebst diesem Modul gibt es die «Berufliche Orientierung», wo sich Schüler*innen mit ihrer persönlichen und beruflichen Zukunft auseinandersetzen sollen (ebd.).

So stellte Prof. Dr. Beat Döbeli Honegger (2015) an der Pädagogischen Hochschule Schwyz fest, dass das Unterrichten des Moduls „Medien und Informatik“ erhöhte Anforderungen an die digitalen Kompetenzen von Lehrer*innen der Volksschule stelle und dies eine entsprechende Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen erfordere, da diese Anwendungskompetenzen zwar im Modullehrplan aufgelistet, jedoch gemäss LP21 in anderen Fachbereichen integriert unterrichtet werden sollten (S.1). Weiter stellte er fest, dass dieser Aspekt im LP21 nicht ausreichend geregelt wird. Die Kantone entscheiden selbständig, ob und wie das Modul «Medien und Informatik» umgesetzt wird. LP21 macht auch keine Aussagen, ob und wie die Kompetenzen im Modul benotet werden sollen. Und es müsse geklärt werden, wer diese Kompetenzen im überfachlichen Kompetenzunterricht unterrichten soll. Je nach Verortung der Kompetenzen sind es alle Klassenlehrpersonen und/oder alle Fachlehrpersonen oder ausgewählte Fachpersonen. Die Klärung dieser Frage sei für die Aus- und Weiterbildung grundlegend. LP21 mache keine Aussage, ob es für das Unterrichten eines Moduls eine spezifische Lehrbefähigung brauche (S.3).

Da den Kantonen überlassen wird, ob und wie sie digitale Kompetenzen schulen und fördern, geht die Autorin davon aus, dass es in diesem Kompetenzerwerb unter den Schüler*innen schweizweit grosse Unterschiede gibt. Digitale Kompetenz wird vom LP21 lediglich in einem Modul thematisiert, die Kantone sind jedoch nicht zur Umsetzung verpflichtet und haben keine inhaltlichen Vorgaben.

Die Autorin stellt sich an diesem Punkt die Frage, ob und wie konkret sich Motivationssemester (SEMO) schweizweit mit der Vermittlung digitaler Kompetenzen auseinandersetzen, wenn diese selbst in der schulischen Grundbildung nicht ausreichend geregelt zu sein scheint. Digitale Kompetenz scheint aus Perspektive der Autorin ein Bereich zu werden, für den sich keine der Institutionen ausreichend zuständig oder qualifiziert fühlt. Gleichzeitig möchte die Autorin festhalten, dass mit der Covid-19-Pandemie digitale Entwicklungen auf allen Ebenen des gesellschaftlichen Lebens stattgefunden haben. Besonders der Umgang mit technologischen Hilfsmitteln erhielt an den Schulen zu dieser Zeit vermehrt Beachtung.

Wie bereits in der Ausgangslage statuiert (siehe Kapitel 1), bilden SEMO eine unverzichtbare Brücke zwischen der obligatorischen Schulzeit und einer Lehre oder weiterführenden Schule. Die SEMO-Fachpersonen könnten eine Abgrenzung zum Schulbetrieb vornehmen, indem sie beispielsweise nur die digitalen Kompetenzen vermitteln, welche relevant für den Bewerbungsprozess sind und weitere – für das gewählte Berufsfeld relevante – digitale Kompetenzen der Berufsschule überlassen.

Angenommen also, Fachpersonen Sozialer Arbeit in Motivationssemestern möchten gerne digitale Kompetenzen für den Bewerbungsprozess vermitteln, welche Möglichkeiten haben sie und was grenzt sie ein? Dieser Frage widmet sich das nächste Kapitel.

5.3 Möglichkeiten und Grenzen von Fachpersonen in Motivationssemestern

Im Kapitel 5.1 wurde aufgezeigt, welche Bedingungen für eine gelingende Vermittlung von digitalen Kompetenzen ausschlaggebend sind. Auf Grenzen stossen Fachpersonen, wenn die Institution Lernarrangements verhindert oder wenn das Lernklima nicht ihrem Anspruchsniveau oder ihren Fähigkeiten entspricht. Dasselbe gilt bei den Adressat*innen. Man kann also zusammenfassend konstatieren, dass die Vermittlung digitaler Kompetenzen durch folgende vier Faktoren erschwert wird:

1. Wenn Fachpersonen Sozialer Arbeit sich nicht sicher fühlen, dem **Anspruchsniveau** digitaler Kompetenzen in der Vermittlung gerecht zu werden.
2. Wenn die Institution **nicht genügend Ressourcen** zur Verfügung stellen kann, um die Lerninhalte der Programmteilnehmenden anzupassen und Mitarbeitende in digitaler Kompetenz weiterzubilden.
3. Wenn die Adressat*innen **unzureichendes Vorwissen** aus der obligatorischen Schulbildung mitbringen und
4. wenn die **Lerninhalte** nicht dem Anspruchsniveau oder den Fähigkeiten der Adressat*innen entsprechen.

Die **Lebensweltorientierung** eröffnet den Fachpersonen Sozialer Arbeit Chancen, sich mit ihren Adressat*innen durch Partizipation mit digitalen Kompetenzen auseinanderzusetzen. In der JAMES-Studie (2020) wurde aufgezeigt, dass sich die Lebenswelt Jugendlicher immer mehr in den digitalen Raum verschiebt. Die Schule und die SEMO können Einfluss auf die Lernqualität dieser digitalen Lebenswelt nehmen, indem sie vorhandene Kenntnisse ihrer Adressat*innen thematisieren. Ein kleines Beispiel: 90 % der Jugendlichen haben ein Profil bei Instagram (Bernath et al., 2020, S.25). Es ist also davon auszugehen, dass sie gewisse Anwenderkenntnisse besitzen. Das Doppelkreuz, das sogenannte Hashtag, stellen Nutzer*innen von Social-Media-Kanälen vor einen bestimmten Begriff, um diesen mit anderen Beiträgen zu verlinken. Instagram-Nutzende können im Suchfeld beispielsweise «#jobs» eingeben und tausende Stellenausschreibungen in ihrer Umgebung finden (siehe Abbildung 11) Dies eröffnet ihnen neue Bewerbungsmöglichkeiten.

Wie in der JAMES-Studie festgestellt wurde, schreiben Jugendliche E-Mails erst beim Einstieg in die Lehrlings- oder Berufswelt (Bernath et al., 2020, S. 30) und brauchen daher während des Bewerbungstraining eine Einführung in diesen Kommunikationskanal. Im Sinne des EU-Referenzrahmens gilt es, bei der Bewerbung, angemessene Ausdrucksformen zu verwenden. Dies ist eine von 22 digitalen Kompetenzen (Vuorikari et al., 2022, S.4). Thiersch (2015) hingegen empfiehlt, nach einem neuen Verständnis von **Sprach- und Ausdrucksform** zu suchen (S.55). Aus lebensweltlicher Sicht macht der Einbezug von sozialen Medien bei der Bewerbung also Sinn und entspricht dem Zeitgeist. Eine Bewerbung über Instagram würde beispielsweise der digitalen Kompetenz 5.3 des EU-Referenzrahmens entsprechen, indem digitale Technologien kreativ für den Bewerbungsprozess genutzt werden.



Abbildung 11: Stellenausschreibung per Instagram-Post (Volière Sommerbar, 2021)

Digitale Plattformen bieten die Möglichkeit, den Weg von jobsuchenden Jugendlichen gemeinsam und transparent festzuhalten. Dies könnte potenziellen Arbeitgebern als Ausweis für erbrachte Leistungen zur Verfügung gestellt werden. Beispielsweise könnte ein gemeinsames Erstellen einer Bewerbungs-Website mithilfe der Software Wix den Adressat*innen helfen, ihr berufliches Profil zu erstellen und zu verwalten. Unter Umständen bietet dies einen besseren Einblick in die Fähigkeiten als ein Schul- oder Arbeitszeugnis. Zwei weit verbreitete Plattformen, auf denen man sein berufliches Profil verwalten kann, sind zudem LinkedIn und Xing.

Wie in dieser Arbeit festgestellt werden konnte, unterstehen die Anforderungen des Arbeitsmarktes an die Arbeitnehmenden einem technologischen Wandel. Die Autorin ist während ihrer Recherche auf die Webseite www.oecd-futureofjobs.org gestossen, welche einen kostenlosen Zukunftsscheck anbietet. Hiermit können die Fachpersonen und ihre Adressat*innen herausfinden, welche zukünftigen Anforderungen diverse Berufsfelder erwarten könnten. Weiter hat die Autorin einen kostenlosen Test des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung Deutschland gefunden, welcher die Frage beantworten soll, ob und wie digitale Technologien den eigenen Job verändern werden. Gerne möchte sie an dieser Stelle allen Professionellen die Möglichkeit geben, einen solchen Test selbst vorzunehmen: www.job-futuromat.iab.de.

Wie der Autorin aufgefallen ist, stehen bei der Vermittlung digitaler Kompetenzen diverse **Lernformen** zur Verfügung. Während das SEMO Jobhouse der Dreipunkt GmbH Luzern kooperatives Lernen praktiziert, strebt der Lehrplan 21 das kompetenzorientierte Lernen an. Aus der JAMES-Studie (2020) lässt sich schlussfolgern, dass Jugendliche digitale Kompetenz vor allem durch informelles Lernen erlangen. Hinzu bietet der technologische Wandel Möglichkeiten zum Selbstlernen in Onlinekursen oder einem begleiteten eLearning. Die Auswahl an Lernformen ist divers und Fachpersonen können sich für die Vermittlung digitaler Kompetenzen individuell – nach Bedarf und Gusto – bedienen.

Die Autorin befürwortet das Voneinander-Lernen zwischen Klient*innen und Fachpersonen. Dazu eignen sich insbesondere **kooperative Lernformen**. Diese können im Gruppensetting oder im Tandem stattfinden und basieren darauf, dass alle ihre Ergebnisse und Erkenntnisse mit anderen austauschen. Viele kooperative Methoden variieren dieses Grundprinzip auf spielerische Weise und tragen so dazu bei, dass das Vorwissen der Lernenden aufgegriffen, angereichert und gemeinsam vertieft werden kann (Bühler-Garcià, ohne Datum). Ausserdem lassen sich kooperative Formen auf allen Kompetenzstufen und in allen Programmphasen eines Motivationssemesters einsetzen.

5.4 Fazit | Beantwortung der Teilfrage 4

Welche Möglichkeiten und Grenzen haben die Fachpersonen der Motivationssemester bei der Vermittlung von digitalen Kompetenzen und was liegt (nicht) in ihrem Kompetenzbereich?

Die Fachpersonen können den Kompetenzerwerb ihrer Adressat*innen begünstigen, indem sie Verantwortung für den Lernprozess übernehmen und ein Lernklima schaffen, in welchem sich alle Beteiligten weiterentwickeln können. Hierfür sollten sie die Determinanten des Lernerfolgs verinnerlichen, Kontextbedingungen beachten und angehen, Lernbarrieren vermeiden und das Vorwissen der Adressat*innen aktivieren. Die Vermittlung von digitalen Kompetenzen liegt in ihrem Kompetenzbereich und gehört zu ihrem Auftrag, sofern sie die Arbeitsmarktfähigkeit der Adressat*innen verbessert. Bei der Umsetzung kann lebensweltlich und partizipativ gearbeitet werden und sich verschiedener Lernformen bedienen, wobei die Autorin das kooperative Lernen empfiehlt. Auf Grenzen stossen Fachpersonen hingegen, wenn die Institution Lernarrangements verhindert oder wenn das Lernklima nicht dem Anspruchsniveau und/oder den Fähigkeiten aller beteiligten Personen entspricht.

Im nächsten und letzten Kapitel resümiert die Autorin die wichtigsten Befunde und zentralen Aussagen der Arbeit und beantwortet die Hauptfragestellung.

6. Schlussfolgerungen

In diesem Kapitel wird die Hauptfrage beantwortet und Schlussfolgerungen für die Profession und die Berufspraxis abgeleitet. Abschliessend weist die Autorin auf ungeklärte oder neu entstandene Fragestellungen hin und würdigt ihre schriftliche Arbeit kritisch. In einem ersten Schritt wird die Arbeit nun rekapituliert:

Der Auftrag eines Motivationssemesters (SEMO) besteht gemäss dem Bundesgesetz über die obligatorische Arbeitslosenversicherung und die Insolvenzenschädigung (AVIG) darin, Jugendlichen und jungen Erwachsenen den Einstieg in die Arbeitswelt zu erleichtern, indem sie die Brücke zwischen der obligatorischen Schulzeit und einer weiterführenden Schule bilden. Digitale Kompetenzen sind eine zentrale Voraussetzung für die Erhaltung der Arbeitsmarktfähigkeit und sollten dementsprechend auch im SEMO gefördert werden. Das Gewicht dieser Erkenntnis spiegelt sich im Berufskodex wider, welcher besagt, dass sich Professionelle der Sozialen Arbeit für das Recht auf Ausbildung, Chancengleichheit, Erwerbsarbeit, sowie politische und kulturelle Beteiligung einsetzen sollen (AvenirSocial, 2010, S.10). Im Kapitel 6.2 wird diese Berufsrelevanz weiter thematisiert.

Als Voraussetzung für eine lebensweltorientierte Beratung beschreibt Hans Thiersch (2012), dass sich Beratende in den Lebenswelten der Adressat*innen auskennen, deren subjektive und individuelle Einschränkungen und Interpretationen kennen (S.129). Möchte die Soziale Arbeit in einem zunehmend digitalisierten Alltag weiterhin lebensweltorientiert agieren, könnte sie die virtuelle Lebenswelt ihrer Adressat*innen in die Beratung einbeziehen, denn deren Alltag findet schon lange nicht mehr ausschliesslich in physischen Räumen statt. Wenn sich die Soziale Arbeit bei der Ressourcenaktivierung verstärkt an der medial geprägten Lebenswelt orientiert, kann sie Selbstwirksamkeit und Problemlösungsstrategien auch im virtuellen Lebensraum fördern. Dazu bedarf es möglicherweise an Zusatzkompetenzen der Professionellen, die durch den technologischen Wandel und den damit verbundenen lebensweltorientierten Settings hervorgerufen werden (S.137). Wie die Autorin im Kapitel 5.3 dieser Arbeit aufgezeigt hat, stehen den Professionellen online kostenlose Zukunftstests und Tests zur Verfügung, um die zukünftigen Anforderungen an das Berufsfeld der Sozialen Arbeit eruieren zu können.

Um einen lebensweltorientierten und partizipativen Ansatz zu gewährleisten, könnten Institutionen ihre Fachpersonen und Adressat*innen gleichermaßen an der Entwicklung von Lernarrangements teilhaben lassen. Zusätzlich dazu wäre aus Sicht der Autorin eine klar definierte Arbeitshaltung bezüglich der Vermittlung von digitalen Kompetenzen empfehlenswert, da dies ein zentraler Erfolgsfaktor bei der Bezugspersonenarbeit ist. Dieser Gedanke wird im allerletzten Kapitel dieser Arbeit noch einmal beleuchtet.

In dieser Arbeit wurde der Referenzrahmen der europäischen Union als Definitionsgrundlage von digitalen Kompetenzen vorgestellt. Anhand dieses Rahmens haben Professionelle der Sozialen Arbeit die Möglichkeit, das Niveau ihrer eigenen Kompetenzen und das ihrer Adressat*innen zu überprüfen. Auch können Sie mithilfe dieses Referenzrahmens eruieren, welche Zusatzkompetenzen für den langfristigen Erhalt der eigenen Arbeitsmarktfähigkeit, wie auch der ihrer Adressat*innen, von Vorteil sind. Für das Motivationssemester hat die Autorin acht digitale Kompetenzen anhand von Werner Hartmann und Alois Hundertpfund aufgezeigt. Wie weiter am Beispiel des SEMO Jobhouse aufgezeigt wurde, braucht es für die Integration digitaler Kompetenzen in das Programm keinen neuen Kompetenzkatalog. Vielmehr können sie auf die bestehenden Kernkompetenzen verteilt werden und die Lerninhalte der bestehenden Kurse ergänzen, sofern sie dem Bewerbungsprozess und der Berufsfindung dienlich sind.

Es ist aus Sicht der Autorin wichtig, dass die Auseinandersetzung mit digitalen Kompetenzen im SEMO als Chance gesehen wird, um Bestehendes zu ergänzen und weiterzuentwickeln.

6.1 Beantwortung der Hauptfrage | Handlungsmöglichkeiten

Welche Handlungsmöglichkeiten lassen sich für Fachpersonen Sozialer Arbeit in Motivationssemestern in Bezug auf die Vermittlung digitaler Kompetenzen ableiten?

Aus den Erkenntnissen vorheriger Kapitel leitet die Autorin für die Fachpersonen von Motivationssemestern folgende **zwei Hauptmöglichkeiten** ab:

1. Das **Arrangieren** geeigneter Lernsettings
2. Die **Ressourcenaktivierung**, durch welche bei Klient*innen das Vorwissen aktiviert und eine intrinsische **Motivation** erreicht werden soll, sich mit digitalen Medien kritisch und arbeitsmarktrelevant auseinanderzusetzen.

Die Vermittlung digitaler Kompetenzen sollte auf dem EU-Referenzrahmen basieren, da dieser eine solide und wissenschaftlich fundierte Basis liefert. Die Autorin hat im Hinblick auf das Bewerbungstraining in Motivationssemestern acht relevante Kompetenzen nach Hartmann und Hundertpfund erläutert. Diese können zur Inspiration bei der Entwicklung von Lerninhalten dienen. Aus ihnen ergeben sich für die Professionellen folgende Handlungsempfehlungen: Sie sollten ihre Adressat*innen dabei unterstützen, relevante Informationen für eine Bewerbung recherchieren zu können, soziale Netzwerke und E-Mail als Kommunikationsform adäquat einzusetzen und ihre Anwendung kritisch zu hinterfragen, individuelle und kreative Bewerbungen zu erstellen und aktiv ein ansprechendes digitales Berufsprofil mit einem entsprechenden sozialen Netzwerk zu pflegen. Hierfür können die Fachpersonen beispielsweise Plattformen wie Wix, LinkedIn oder Xing einsetzen. Die JAMES-Studie (2020) hat zusätzlich die Empfehlung ausgesprochen, Jugendliche zu sensibilisieren und im Umgang mit sexueller Belästigung zu schulen (Bernath et al., 2020, S.63).

Zur Ausgestaltung des **Lernarrangements** bieten sich methodisch vielseitige Möglichkeiten. Wie in dieser Arbeit theoretisch aufgezeigt wurde, resultiert Kompetenz aus der Verbindung von Wissen und Können. Diese wiederum basieren auf der intrinsischen Motivation und der Selbstreflexion. Die Autorin empfiehlt den Fachpersonen Sozialer Arbeit, ihre Adressat*innen bei der kritischen Selbstreflexion zu unterstützen, indem auch problematische Verhaltensweisen innerhalb ihrer digitalen Lebenswelt thematisiert werden.

Beispielsweise können die Fachpersonen partizipativ mit den Klient*innen arbeiten und sich deren vorhandene Fähigkeiten in der Bildbearbeitung oder in der Benutzung von Hashtags in sozialen Medien zeigen lassen. Dadurch würde die intrinsische **Motivation** aktiviert, sich bewusst mit dem vorhandenen Wissen auseinanderzusetzen. Durch eine bewusste Gestaltung des Instagram-Profiles könnten die Klient*innen eine moderne Visitenkarte erarbeiten und dabei ihr Können stärken. Die Anleitung durch die Fachpersonen könnte dabei ihren Umgang mit der Mediennutzung sensibilisieren und dadurch beispielsweise auch sexueller Belästigung vorbeugen.

Die Ausgestaltung eines eigenen Online-Berufsprofils kann wie ein moderner Lebenslauf genutzt werden, indem Fähigkeiten, Erfolge, Lebensgestaltung, Kommunikationskompetenz und Kreativität im Profil der Adressat*innen dargestellt werden. Hierfür bieten sich zahllose Plattformen und Anwendungen an, welche gemeinsam bearbeitet werden können. Diese kooperative Lernform bietet viel Potential: Die Fachpersonen könnten von ihren Klient*innen lernen, indem sie sich die vorhandenen Kenntnisse über digitale Anwendungen und soziale Medien aufzeigen lassen. Im Gegenzug könnten sie die Selbstreflexion ihrer Klient*innen fördern, sich bewusster mit der Ausgestaltung ihres digitalen Profils zu befassen und dieses für ihr Berufsprofil zu nutzen. Für Fachpersonen Sozialer Arbeit könnte die Arbeit mit einem digitalen Profil ihrer Klientel ausserdem eine Chance sein, diverse Einblicke in die Lebenswelt der Klient*innen zu erhalten.

Sollten sich die Fachpersonen nicht nur methodisch, sondern auch inhaltlich von der formalen Schulbildung abgrenzen wollen, könnten sie sich beispielsweise auf die Vermittlung digitaler Kompetenzen für die Lehrstellensuche fokussieren und weitere arbeitsspezifische Kompetenzen der Berufsschule überlassen.

6.2 Berufs- und Praxisrelevanz

In diesem Kapitel erläutert die Autorin die Berufs- und Praxisrelevanz der erarbeiteten Handlungsmöglichkeiten anhand des Berufskodex und der Theorie der lebensweltorientierten Sozialen Arbeit. Anschliessend werden diese mit dem Auftrag des Motivationssemesters verglichen und die daraus resultierenden Chancen verdeutlicht.

Die erarbeiteten Handlungsmöglichkeiten empfehlen im Grunde genommen eine **Lebensweltorientierung durch digitale Kompetenzen**. Aus der Perspektive des lebensweltorientierten Ansatzes nach Hans Thiersch leitet die Autorin als Aufgabe für die Soziale Arbeit ab, sicherzustellen, dass Professionelle gemeinsam mit ihren Adressat*innen digitale Medien und Technologien zur Problembewältigung einbeziehen und sie darin unterstützen, ein gelingendes Leben zu entwickeln und zu führen. Dies bedingt, dass eine Auseinandersetzung mit technologischen Möglichkeiten stattfindet und die daraus entstandenen Erkenntnisse für die Weiterentwicklung genutzt werden. Denn der Berufskodex von AvenirSocial (2010) legt fest, dass sich die Fachpersonen für die Weiterentwicklung und Verbesserung der Qualität ihrer Organisation einsetzen sollen (S.12). Das Positionspapier zur Sozialen Arbeit und Digitalisierung betont hierzu sogar, dass Soziale Arbeit aufgrund ihres komplexen Arbeitsfeldes prädestiniert und in der Pflicht sei, wissenschaftliche Grundlagen zum technologischen Wandel zu nutzen und zu schaffen (Doerk et al., 2019, S.2).

Fachpersonen, welche lebensweltlich arbeiten, setzen sich mit der Lebenswelt ihrer Adressat*innen auseinander, um Chancen und Risiken ihrer Lebenssituation zu erkennen und ihre Beratung und Begleitung darauf auszurichten. Eine zentrale Herausforderung für lebensweltorientierte Fachpersonen ist, die Lebenswelt der Adressat*innen aufgrund des kontinuierlichen Wandels fortlaufend neu zu reflektieren (Beranek, 2021, S. 121). Um das Angebot des Motivationssemesters zukunftsorientiert weiterzuentwickeln, sind Erkenntnisse über die digitale Lebenswelt der Adressat*innen bedeutend. Wo nicht auf vorhandene Wissensgrundlagen – beispielsweise aus der Forschung – zurückgegriffen werden kann, können Erkenntnisse in der täglichen Berufspraxis und mit partizipativen Ansätzen gewonnen werden (Mühlebach, 2021).

Durch die **Absichten und Wirkungen der Vermittlung digitaler Kompetenzen** sollen der Auftrag und die Kernziele des SEMO erreicht werden.

Der **Auftrag** besteht darin, Adressat*innen den Einstieg in die Arbeitswelt – vorzugsweise in eine Grundbildung – mittels Lehrstellensuche zu erleichtern. Dies wird durch den zusätzlichen Bildungsauftrag erreicht, eine Brücke zwischen der obligatorischen Schulzeit und der weiterführenden Schule zu bauen, Bildungs- und Kenntnislücken abzubauen, sowie Grundkompetenzen zu erweitern. Weiter soll den Adressat*innen die Wahl ihres Ausbildungsweges und die Suche nach der passenden Ausbildungsstelle ermöglicht werden. Das **Kernziel** des SEMO Jobhouse Luzern ist die Vereinigung von Beratung, Bildung und Arbeit unter einem Dach und die Förderung der Selbstständigkeit und Eigeninitiative der Klient*innen (Dreipunkt Luzern, ohne Datum). Dementsprechend sollte die Vermittlung von digitalen Kompetenzen die **Absicht** verfolgen, bei den Adressat*innen mittels partizipativer Ansätze intrinsische Motivation und Selbstreflexion auszulösen. Indem die Klient*innen den Sinn und Zweck hinter der Auseinandersetzung mit sozialen Medien erkennen, können sie ihren Bewerbungsprozess eigenverantwortlicher gestalten. Die kooperative Aktivierung ihres Vorwissens und ihrer Kenntnisse im Umgang mit sozialen Medien kann ihre Selbstständigkeit und das Selbstvertrauen fördern. Indem sie nicht nur etwas vermittelt bekommen, sondern auch den Fachpersonen etwas vermitteln können. Schlussendlich sollen digitale Kompetenzen die **Wirkung** entfalten, dass Jugendliche und junge Erwachsene eine passende Lehrstelle finden und ihre Arbeitsmarktfähigkeit nachhaltig gestärkt ist.

Handlungsmöglichkeiten für die **Erhaltung der Arbeitsmarktfähigkeit** lassen sich aus drei Blickwinkeln betrachten: Die Kernziele des Arbeitsintegrationsprogrammes müssen sich an den veränderten Arbeitsanforderungen orientieren. Ein wichtiges Ziel des SEMO sollte die Förderung des Selbstbewusstseins und der Selbstreflexion der **Klientel** sein. Durch den Fokus auf die Erhaltung und Förderung der Arbeitsmarktfähigkeit kann die Arbeitsintegration einer Erwerbslosigkeit präventiv entgegenwirken. Hierfür gilt es, innerhalb der **Institution** bedarfsgerechte Angebote zu schaffen. Dies verlangt von den **Fachpersonen** digitale Kompetenzen, denn ein technisches Verständnis und die Auseinandersetzung mit digitalen Möglichkeiten für das Bewerbungskoaching scheinen unumgänglich. Wenn sich die Fachperson für diesen Zweck selbst ein Berufsprofil – zum Beispiel bei LinkedIn oder Xing – anlegen, tragen sie selbstverantwortlich zur Erhaltung ihrer eigenen Arbeitsmarktfähigkeit bei.

Soziale Arbeit kann ihre **Vermittlungsposition** zwischen Öffentlichkeit, Forschung und Politik (AvenirSocial, 2010, S.13) wahrnehmen, indem sie digitale Kompetenzen in Motivationssemestern vermittelt und digitale Technologien zu ihrem Vorteil nutzt, um Menschen unabhängiger zu machen, sie bei ihrer Selbstverwirklichung zu unterstützen und zu verhindern, dass sie durch digitale Technologien aus dem Arbeitsmarkt ausgeschlossen werden (Doerk et al., 2019, S.1). Dies lässt sich durch verstärkte Bildungsbemühungen im Bereich digitaler Partizipation verwirklichen. Digitale Befähigung ist massgebend, um das Recht auf lebenslanges Lernen (Art. 1 WeBiG) gewährleisten zu können. Für den sozialen und kulturellen Zusammenhalt ist es von grösster Bedeutung, dass Menschen mit vorhandenen oder entstehenden digitalen Kompetenzlücken nicht von Angeboten und Dienstleistungen ausgeschlossen werden, ihre politischen Partizipationsrechte ausüben können und letztlich ihre chancengleiche, gesellschaftliche Teilhabe gewährleistet ist (Kompetence, ohne Datum).

Die empfohlenen Handlungsmöglichkeiten bieten **Chancen für das Berufsfeld Sozialer Arbeit**, ihren Adressat*innen eine **digitale Chancengleichheit** durch **digitale Inklusion** zu ermöglichen.

Nachdem die Autorin die Handlungsmöglichkeiten ausformuliert und begründet hat, wünscht sie sich, dass ihre Zielgruppen zukünftig allenfalls Anpassungen und/oder Weiterentwicklungen von Handlungs-routinen in Motivationssemestern vornehmen. Von diesen sind die Adressat*innen dieser Arbeit betroffen, nämlich die Jugendlichen und jungen Erwachsenen, welche ein Recht auf Bildung, gesellschaftliche Teilhabe und Chancengleichheit haben. Die Autorin ist der Überzeugung, dass sie von den Fachpersonen Sozialer Arbeit die Möglichkeit bekommen sollten, an den digitalen Transformationsprozessen innerhalb des SEMO mitzuwirken und mitbestimmen zu können. Diesen Gedanken greift sie nochmals im nächsten und letzten Kapitel dieser Arbeit auf.

6.3 kritische Würdigung, Ausblick und offene Fragen

Die Perspektive dieser Fachliteraturarbeit gründet nicht auf Empirie, sondern auf fachlichen Studien und Lektüren der letzten fünf Jahre, sowie auf Praxiserfahrung und Theorien. In Bezug auf den rasanten technologischen Fortschritt und gesellschaftlichen Wandel können Studien aus dem Jahr 2020 bereits wieder veraltete Erkenntnisse aufzeigen. Die Autorin wartet gespannt auf Studien, welche die Wirkung der Covid-19-Pandemie auf die Vermittlung digitaler Kompetenzen in den Volksschulen untersuchen. In der Hoffnung, dass digitale Kompetenz zukünftig kein Bereich sein wird, für den sich Volksschulen mehr Vorgaben und Klarheit wünschen. Auch hofft sie, Fachpersonen von Motivationssemestern mit dieser Arbeit für eine vertiefte Auseinandersetzung mit dem Thema motiviert zu haben.

Die Ergebnisse einer Studie der CURAVIVA Schweiz aus dem Jahr 2019 (siehe Anhang) zeigen, dass der Grundsatz der Partizipation beim Einsatz moderner Technologien in sozialen Institutionen im Alltag noch immer zu wenig berücksichtigt wird. Hinzu kommt, dass nicht alle Menschen gleichermaßen offen digitalen Transformationsprozessen gegenüberstehen.

Wie bereits schlussgefolgert, sind klare Arbeitshaltungen bezüglich der Vermittlung digitaler Kompetenzen unverzichtbar. Eine partizipative Erarbeitung von Richtlinien würde die Teilhabe von Adressat*innen voraussetzen. Die Adressat*innen im Beispiel SEMO Jobhouse treten in der Praxis jedoch mit diversen Standpunkten und Wissensständen zu unterschiedlichen Zeitpunkten in das Programm ein und verlassen es allerspätestens nach zehn Monaten wieder. Um garantieren zu können, dass bei der Vermittlung digitaler Kompetenzen der Einbezug der Adressat*innen gewährleistet ist, müssten theoretisch alle Adressat*innen bei der Entwicklung und Evaluation der Lerninhalte eingebunden werden. Wie dies in der Praxis bewerkstelligt werden könnte, bleibt in dieser Arbeit unbeantwortet. Auch kommen die Adressat*innen nicht zu Wort, weil eine Befragung der Direkt-bezogenen im Umfang der Bachelor-Arbeit nicht möglich ist.

Wie in dieser Arbeit konstatiert wurde, bestimmen unterschiedliche berufliche Anforderungen, ob die individuellen digitalen Kompetenzen ausreichend sind. Ergo müsste ein Einstufungstest für Adressat*innen entwickelt werden, welcher ihren Wissenstand zu digitalen Kompetenzen bei Programmeintritt bestimmt. Neben den klassischen Ansätzen über persönliche Beratungsgespräche und Tests, wie sie in der Arbeitsintegration angewendet werden, bietet die digitale Transformation verschiedene weitere Möglichkeiten, die Fähigkeiten und Fertigkeiten einer Person zu evaluieren. Beispielsweise gibt das Klick-Verhalten von Anwendenden während der Bearbeitung eines digitalen Einstufungstests Hinweise zu ihren Kompetenzen und zum Lernverhalten (Luerweg, 2019). Auf der Webseite der Dienststelle Wirtschaft und Arbeit des Kantons Luzern wird den Stellensuchenden ein freiwilliger Selbstcheck zur Einschätzung der eigenen IT-Grundkenntnisse angeboten. Eine Ausarbeitung dieses Online-Moduls könnte dem SEMO den notwendigen Einstufungstest ermöglichen.

Die erarbeiteten Handlungsmöglichkeiten bestehen aus dem Lernarrangement und der Ressourcenaktivierung und Motivation von Klient*innen, sich digitale Kompetenzen vermitteln zu lassen. Um Lernarrangements bedarfsgerecht ausgestalten zu können, muss zuerst das Entwicklungspotential der Institution ermittelt werden. Eine solche Organisationsanalyse ist meist ressourcenintensiv. Hinzu kommt, dass die Unternehmenden von Motivationsseminaren ihren Fachpersonen nach Bedarf Weiterbildungen anbieten müssten, um das Anspruchsniveau für die Vermittlung digitaler Kompetenzen zu gewährleisten und die zur Verfügung stehenden technischen Möglichkeiten ausschöpfen zu können. Hinzu kommt, dass Fachpersonen ihre Klientel zwar digital befähigen können, die Leistungsbereitschaft ihrer Klient*innen aber von der intrinsischen Motivation abhängig ist. Die Adressat*innen können also nur dann arbeitsmarktfähig sein, wenn sie intrinsisch dazu bereit sind.

Das Betrachten von Studien erweckt den Eindruck, dass eine virtuelle Lebenswelt menschliche Bedürfnisse abdecken kann. Jugendliche und junge Erwachsene, welche mit der digitalen Technologie aufgewachsen sind, nehmen diese bereits als alltäglich wahr. Zukunftsprojekte wie das Metaversum wollen die digitale Lebenswelt immer mehr mit der physischen Welt verschmelzen. Die Autorin bleibt mit der offenen Frage zurück, inwiefern dieser digitale Lebensraum physisch und psychisch krankheits-erregend sein könnte. Weiter lässt sie die Frage offen, inwiefern ein Metaversum soziale Ungleichheit nach Gregor Husi bekämpft, indem es ein System kreiert, in welchem sich alle Nutzenden vernetzen und ihre Bedürfnisse befriedigen können (Husi, 2010, S. 118). Oder inwiefern es strukturelle Ungleichheiten schafft, indem der Zugang zu diesem Metaversum nicht von allen Menschen gleich angestrebt und nicht allen gleich möglich sein könnte.

Klaus Grunwald und Hans Thiersch (2018) betonen das Recht auf eine individuelle Lebensführung (S.309). Die Autorin fragt sich, ob eine individuelle Lebensführung ohne Aneignung digitaler Kompetenz in Zukunft überhaupt möglich sein wird. Wie begegnet die Profession zukünftig jenen Menschen, die bewusst auf eine digitale Lebenswelt verzichten möchten?

Mit dem technologischen Wandel wird eine kritische professionelle Auseinandersetzung mit bestehenden Theorien, Rechtsgrundlagen, dem Berufskodex und dem Tripelmandat nötig, um bedarfsgerecht zu agieren und Exklusionsrisiken der Adressat*innen minimieren zu können. Weiter stellt die Autorin sich die Frage, ob sich die Fachpersonen selbst in einem professionellen Zwangskontext befinden, wenn es um die Aneignung digitaler Kompetenz geht oder inwiefern die Weiterbildung in digitalen Kompetenzen wirklich auf einer Freiwilligkeit der Professionellen basieren kann. Hier stellt sie sich die Frage, wie konkret digitale Transformationsprozesse bereits in den diversen Arbeitsbereichen der Sozialen Arbeit angekommen sind. Das Potential der digitalen Transformation in Zusammenhang mit der Arbeitsintegration scheint aus Sicht der Autorin noch wenig Beachtung zu finden. Die Covid-19-Pandemie hat jedoch die Dringlichkeit neuer Arbeitsansätze aufgezeigt. Es gilt aus Sicht der Autorin zu klären, welche digitalen Kompetenzen die Fachkräfte der Sozialen Arbeit und ihre Adressat*innen benötigen, wenn sich Soziale Arbeit auch in Zukunft am Bedarf orientieren und neue Exklusionsrisiken ausschliessen will.

Quellenverzeichnis

- AvenirSocial (Hrsg.). (2010). *Berufskodex Soziale Arbeit Schweiz. Ein Argumentarium für die Praxis* [Broschüre]. Autor.
- Bendel, Oliver (2019). *400 Keywords. Informationsethik Grundwissen aus Computer-, Netz- und Neue-Medien-Ethik sowie Maschinenethik (2. Aufl.)*. Springer Gabler.
- Beranek, Angelika (2021) *Soziale Arbeit im Digitalzeitalter. Eine Profession und ihre Theorien im Kontext digitaler Transformation*. Beltz Juventa
- Beratungsstelle Jugend und Beruf (2017). *Der Arbeitsmarkt*. Gefunden am 24. März 2022 unter <https://bjb.pageflow.io/bjb#136924>
- Bernath, Jael, Suter, Lilian, Waller, Gregor, Külling, Céline, Willemse, Isabel & Süss, Daniel (2020). *Ergebnisbericht zur JAMES-Studie 2020*. https://www.zhaw.ch/storage/psychologie/upload/forschung/medienpsychologie/james/2020/ZHAW_Bericht_JAMES_2020_de.pdf
- Berufsberatung (2022). *Das Schweizer Bildungssystem - Bildungswege und Abschlüsse im Überblick*. Gefunden am 24. März 2022 unter <https://www.berufsberatung.ch/dyn/show/2800>
- Bloom, Benjamin (1956). *Taxonomy of educational objectives*. McKay.
- Bildungsministerium für Bildung und Forschung (2019). *Nutzung sozialer Medien – wenn aus Vielfalt Einfalt wird - BMBF Digitale Zukunft*. <https://www.bildung-forschung.digital/de/nutzung-sozialer-medien--wenn-aus-vielfalt-einfalt-wird-2459.html>
- Buehler-Garcia, Georg (ohne Datum). *Voneinander lernen*. <https://schulmodelltwann.schulentwannttl.ch/voneinander-lernen/>
- Bundesamt für Kommunikation (2018). *Strategie Digitale Schweiz*. <https://www.bakom.admin.ch/bakom/de/home/digital-und-internet/strategie-digitale-schweiz.html>
- Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft vom 18. April 1999 (SR 101).
- Bundesgesetz vom 25. Juni 1982 über die obligatorische Arbeitslosenversicherung und die Insolvenzenschädigung (SR 837.0).
- Bundesgesetz vom 24. März 1995 über die Gleichstellung von Frau und Mann (SR 151.1).
- Carretero Gomez, Stephanie, Vuorikari, Riina & Punie, Yves (2017). *DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use*. Publications Office of the European Union. [doi:10.2760/38842](https://doi.org/10.2760/38842)
- DIVSI (2014). *DIVSI U25-Studie: Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene in der digitalen Welt*. Deutsches Institut für Vertrauen und Sicherheit im Internet.
- DIVSI (2018). *DIVSI U25-Studie: Euphorie war gestern. Die «Generation Internet» zwischen Glück und Abhängigkeit*. Deutsches Institut für Vertrauen und Sicherheit im Internet.

- Doebeli Honegger, Beat (2015). *Digitale Kompetenzen von Lehrpersonen für den Lehrplan 21*. Pädagogische Hochschule Schwyz. [DOI:10.13140/RG.2.1.1920.7206](https://doi.org/10.13140/RG.2.1.1920.7206)
- Doerk, Michael, Huber, Alois, Luginbühl, Monika, Sierra-Barra, Sebastian, Stade, Peter, Steiner, Olivier & Waldis, Barbara (2019). *Positionspapier: Soziale Arbeit und Digitalisierung*. <https://www.sozialdigital.eu>
- Dreipunkt Luzern (ohne Datum). *Über uns*. Gefunden am 24. März 2022 unter <https://www.dreipunkt-lu.ch/über-uns>
- Duden (2022). *Rechtschreibung – Digital Native*. Gefunden am 24. März 2022 unter https://www.duden.de/rechtschreibung/Digital_Native
- Enableme (ohne Datum). *Arbeitsmarktfähigkeit – Kriterien und Einflussfaktoren*. <https://www.enableme.ch/de/themen/arbeitsmarktfahigkeit-kriterien-und-einflussfaktoren-6297>
- Ghielmini, Sabrina, Kaufmann, Christine, Post, Charlotte, Büchler, Tina, Wehrli, Mara, & Amacker, Michèle (2021). *Grund- und Menschenrechte in einer digitalen Welt*. buch & netz.
- Grunwald, Klaus & Thiersch, Hans (2018). Lebensweltorientierung. In Gunter Graßhoff, Anna Renker & Wolfgang Schröer (Hrsg.), *Soziale Arbeit. Eine elementare Einführung* (S. 303-309). Springer VS.
- Haack, Lucas (2019). Praxisausbildung: Vom Lern- zum Transfererfolg. In Krucher, Daniel, Metzger, Marius, Stalder, René & Haack, Lucas (Hrsg.), *Werkstattheft Lernen im Spannungsfeld von Selbst- und Fremdsteuerung* (S. 27-31). Hochschule Luzern – Soziale Arbeit.
- Hartmann, Werner & Hundertpfund, Alois (2020). *Digitale Kompetenz. Was die Schule dazu beitragen kann* (2.Aufl.). (S.13 -149). hep Verlag AG.
- Hermida, Martin (2019): *EU Kids Online Schweiz. Schweizer Kinder und Jugendliche im Internet: Risiken und Chancen*. Pädagogische Hochschule Schwyz. [DOI: 10.5281/zenodo.2916822](https://doi.org/10.5281/zenodo.2916822)
- Hochschule Luzern – Soziale Arbeit (2022, Juni). «Die Publikation geht, der Blog kommt!». *Printausgabe der Publikation, 37*, S.1. Hochschule Luzern – Soziale Arbeit.
- Husi, Gregor (2010). Die Soziokulturelle Animation aus strukturierungstheoretischer Sicht. In Bernard Wandeler (Hrsg.), *Soziokulturelle Animation. Professionelles Handeln zur Förderung von Zivilgesellschaft, Partizipation und Kohäsion* (S. 117-118). Interact.
- Kompetence (ohne Datum). *Folgen für Betroffene*. Gefunden am 24. März 2022 unter https://www.kompetence.ch/digitalegrundkompetenzen_folgen_betroffene.cfm
- Kompetence (ohne Datum). *Gesellschaftliche Folgen*. Gefunden am 24. März 2022 unter https://www.kompetence.ch/digitalegrundkompetenzen_folgen_gesellschaft.cfm
- Krathwohl, David, Anderson, Lorin, Airasian, Peter, Cruikshank, Kathleen, Mayer, Richard, Pintrich, Paul, Rath, James & Wittrock, Merlin (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Longman.

Lehrplan 21 Luzern (2016a). *Einleitung*. Gefunden am 24. März 2022 unter <https://lu.lehrplan.ch/index.php?code=e|100|1>

Lehrplan 21 Luzern (2016b). *Modul Medien und Informatik*. Gefunden am 24. März 2022 unter <https://lu.lehrplan.ch/index.php?code=b|10|0&la=yes>

Lehrplan 21 Zürich (2017). *Modul Medien und Informatik*. Gefunden am 24. März 2022 unter <https://zh.lehrplan.ch/index.php?code=b|10|0&la=yes>

Luber, Stefan (2022, 22. Februar). *Was ist Metaverse? Definition: Zukunftstrend Metaversum und die Vision von Mark Zuckerberg*. *IT-Zeitschrift online*. <https://www.cloudcomputing-insider.de/was-ist-metaverse-a-4986565d0607808105d09dfcea005f42/>

Luerweg, Frank (2019). *The Internet Knows You Better Than Your Spouse Does*. *Scientific American online*. <https://www.scientificamerican.com/article/the-internet-knows-you-better-than-your-spouse-does/>

Mühlebach, Christine (2021, 7. Oktober). *Tripelmandat trifft Digitalisierung*. *Newsletter*. <https://www.sozialinfo.ch/digitalisierung/dossiers/tripelmandat-trifft-digitalisierung>

Mühlebach, Christine (2021, 21. Oktober). *Lebensweltorientierung durch die digitale Brille betrachtet*. *Newsletter*. <https://www.sozialinfo.ch/digitalisierung/dossiers/lebensweltorientierung-durch-die-digitale-brille-betrachtet>

Obrecht (2009). *Die Struktur professionellen Wissens. Ein integrativer Beitrag zur Theorie der Professionalisierung*. Springer.

Obrecht (2013). *Soziale Arbeit als integrative Handlungswissenschaft. Grundzüge des systemtheoretischen Paradigmas der Sozialen Arbeit*. Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften – Departement Soziale Arbeit Zürich.

Pädagogische Hochschule Luzern (2022). *Kompetenzorientierung*. Gefunden am 24. März 2022 unter <https://www.phlu.ch/faecher-und-schwerpunkte/kompetenzorientierung.html>

Prensky, Marc (2001). *Digital Natives, Digital Immigrants*. *On the Horizon* 5: 1-6. Open-access. [DOI:10.1108/10748120110424816](https://doi.org/10.1108/10748120110424816)

Rahn, Peter (2010). *Lebenswelt*. In Christian Reutlinger, Caroline Fritsche & Eva Lingg (Hrsg.), *Raumwissenschaftliche Basics. Eine Einführung für die Soziale Arbeit* (S. 141–148). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Rat der Europäischen Union (2018). *Empfehlung des Rates vom 22. Mai 2018 zu Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen*. C 189/01.

Resolution der Generalversammlung vom 10. Dezember 1948. *Allgemeine Erklärung der Menschenrechte*. 217 A (III).

Schurter, Daniel (2022, 21. Juni). *«So einfach haben Schüler den «Stellwerk»-Test gehackt – und das sind die Konsequenzen»*. *Watson online*. <https://www.watson.ch/digital/analyse/671374749-so-einfach-haben-schueler-den-stellwerk-test-gehackt-mit-folgen>

Suter, Lilian, Waller, Gregor, Bernath, Jael, Külling, Céline & Willemse, Isabel (2018). *JAMES – Jugend, Aktivitäten, Medien – Erhebung Schweiz*. Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften. <https://doi.org/10.21256/zhaw-4869>

Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation SBFI (2019). *Orientierungsrahmen Grundkompetenzen in Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT)*. <https://www.sbf.admin.ch/sbf/de/home/bildung/wb/grundkompetenzen-erwachsener/foerderung-grundkompetenzen-erwachsener.html>

Staub-Bernasconi, Sylvia (2018). *Soziale Arbeit als Handlungswissenschaft: auf dem Weg zu kritischer Professionalität* (2. vollst. überarb. Aufl.). Verlag Barbara Budrich.

Thiersch, Hans (2012). *Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel* (8. überarb. Aufl.). Beltz Juventa Verlag.

Thiersch, Hans, Grunwald, Klaus & Köngeter, Stefan (2012). Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. In Werner Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch* (4. Aufl.) (S. 176–308). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Thiersch, Hans (2015). Berufsidealität und Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. In Becker-Lenz, Roland, Busse, Stefan, Ehlert, Gudrun & Müller-Hermann, Silke (Hrsg.). *Bedrohte Professionalität. Einschränkungen und aktuelle Herausforderungen für die Soziale Arbeit* (S. 43-55). Springer Fachmedien.

Tillmann, Angela (2020). *Veränderte Lebenswelten im Zuge gesellschaftlicher Digitalisierungsprozesse. Handbuch Soziale Arbeit und Digitalisierung*. Beltz.

Volière Sommerbar [@voliere_sommerbar]. (2021, 21. Januar). *WE ARE HIRING...* [Post]. Instagram. <https://www.instagram.com/p/CZAFa7sKC3A/?hl=en>

Vuorikari, Riina, Kluzer, Stefano, Punie, Yves (2022). *DigComp 2.2, The Digital Competence framework for citizens : with new examples of knowledge, skills and attitudes*. Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2760/115376>

Anhang

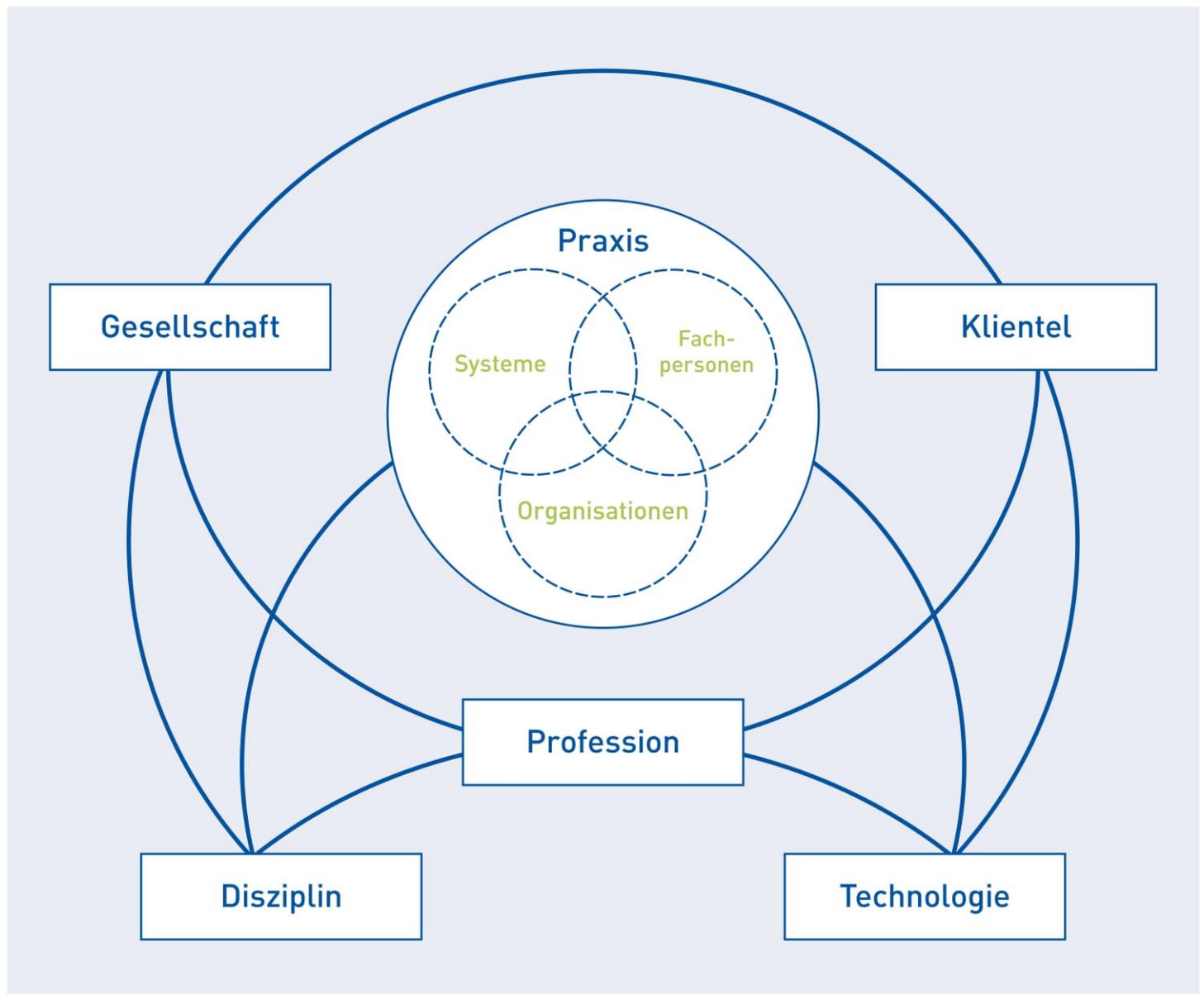
Folgend befinden sich im Anhang die Materialien, welche weiterführende Informationen enthalten und deren Kenntnis von zentraler Bedeutung für die Lesenden dieser Arbeit sind. Sie sind für die bessere Übersicht mit Grossbuchstaben gekennzeichnet.

DIGITALISIERUNG: Dossiers

Tripelmandat trifft Digitalisierung

OKTOBER 2021

Durch die Digitalisierung ist das Sozialwesen an ganz unterschiedlichen Orten herausgefordert, sich mit Veränderungen und Entwicklungen auseinanderzusetzen. Die Vielfalt der Themen, Haltungen, Erfahrungen und Sichtweisen können eine gemeinsame Diskussion erschweren, sei es in der eigenen Organisation oder in der Ausbildung. Rasch kommt man «vom Hundertsten ins Tausendste».



Tripelmandat nach Silvia Staub-Bernasconi, erweitert für den Kontext Digitalisierung

Um die Orientierung in den Diskussionen zu unterstützen, wurde im Kompetenzzentrum Digitalisierung & Soziale Arbeit von sozialinfo.ch das bestehende Tripelmandat für die Soziale Arbeit um jene Dimensionen erweitert, die für den Kontext der Digitalisierung relevant sind. Das Ergebnis ist eine einfach gehaltene Übersicht, in der sich relevante Themen, unterschiedliche Perspektiven, Zugänge und Spannungsverhältnisse oder Entwicklungsthemen verorten lassen.

Das Tripelmandat der Sozialen Arbeit

Das Tripelmandat unterstützt die Fachpersonen der Sozialen Arbeit ihre Arbeit aus verschiedenen Perspektiven zu betrachten: Was ist der Auftrag, der aus dem gesellschaftlichen oder politischen Kontext erwächst? Welche Aufträge werden an Fachpersonen oder Organisationen herangetragen? Was zeigt sich, wenn eine Situation, eine Anforderung oder ein Auftrag mit professionsbezogenen und berufsethischen Kriterien betrachtet und reflektiert wird? Das Tripelmandat hilft somit, sich zu orientieren und systematisch verschiedene Perspektiven für die fachliche Auseinandersetzung einzunehmen sowie Spannungsverhältnisse oder Dilemmata sichtbar zu machen.

Das Tripelmandat der Sozialen Arbeit (Staub-Bernasconi, 2018) beinhaltet die Mandate der Gesellschaft, der Klient*innen resp. Adressat*innen sowie der Profession Soziale Arbeit. Fachliche Themen lassen sich bei diesen drei Mandaten verorten und miteinander in Beziehung setzen. Die verschiedenen Mandate stehen – je nach Thematik – mal mehr, mal weniger in einem Spannungsverhältnis zueinander. Ein Beispiel: Wenn der gesellschaftspolitische Auftrag daraus besteht, die soziale Sicherung möglichst kostenbewusst auszugestalten und die Profession Soziale Arbeit die Förderung gesellschaftlicher Teilhabe im Blick hat, können daraus widersprüchliche Zielsetzungen entstehen. Die Fachpersonen sind jeweils herausgefordert, in ihrem beruflichen Alltag mit solchen Dilemmata einen Umgang zu finden. Die Systematik des Tripelmandats kann diesen Prozess der Reflexion und der Positionierung unterstützen und eine gemeinsame Diskussion ermöglichen.

Im Hinblick auf die Digitalisierung können beispielsweise im Mandat «Gesellschaft» die Themen «gesellschaftlicher Wandel» oder «Arbeitsmarkt 4.0» im Zusammenhang mit der technologischen Entwicklung verortet werden. Im Bereich des Mandats «Klientel» würden sich neue (oder sich akzentuierende) soziale Probleme oder die konkreten Veränderungen in der Lebenswelt einordnen lassen. Als Beispiele können hier Prozesse der digitalen Exklusion oder des «digital gap» (digitale Kluft: Unterschied im Zugang und der Nutzung von technologischen Lösungen) genannt werden. Aus Sicht der Profession Soziale Arbeit werden vermutlich insbesondere die berufsethische Reflexion von Entwicklungen in der Gesellschaft, aber auch von Risiken und Chancen im Hinblick auf die professionelle Tätigkeit relevant werden.

MANDATE KURZ ERKLÄRT

Gesellschaft: Der gesellschaftliche und politische Kontext (bspw. Ausgestaltung des Systems der sozialen Arbeit) beeinflusst und definiert die Rahmenbedingungen, unter denen das Sozialwesen seine Leistungen für die Adressat*innen erbringt.

Klientel: Soziale Probleme entstehen in den konkreten Lebensverhältnissen von Individuen oder Personengruppen. Diese erwarten von der Sozialen Arbeit Unterstützung bei der Lösung oder Bewältigung ihrer konkreten, praktischen Probleme.

Profession: Das Mandat der Profession beinhaltet den Anspruch an die wissenschaftliche Fundierung von Theorie und Praxis und die Berufsethik als normativer Kern der Begründung professionellen Handelns.

Erweiterungen für den Kontext Digitalisierung

Für den Kontext der Digitalisierung wurde das Tripelmandat um jene Dimensionen ergänzt, welche für diese Thematik relevant sind und die es ermöglichen, die spezifischen Themen, Perspektiven und Spannungsverhältnisse zu integrieren.

Die erste, zusätzliche Dimension ist jene der **«Technologie»**. Damit ist im Grundsatz der gesamte Informatik-Bereich gemeint, welcher für die Entwicklung, Bereitstellung und den Betrieb von technologischen Lösungen zuständig ist. Neben Lösungen, welche in den verschiedensten Bereichen der Arbeitswelt oder im Privatbereich genutzt werden, gibt es auch branchenspezifische Lösungen für den Sozialbereich. Je nachdem auf welche Anwendungszwecke oder Nutzer*innen die Lösungen ausgerichtet sind (z.B. eine App zur Begleitung einer Suchtberatung oder eine Software für die Falldokumentation in der sozialarbeiterischen Beratungsarbeit), benötigen die IT-Firmen spezifische Kenntnisse, um gute Lösungen zu entwickeln, beispielsweise Kenntnisse über eine Klientengruppe der Sozialen Arbeit oder in Bezug auf konkrete Anforderungen der sozialen Organisationen und deren Fachpersonen.

Mit der **«Disziplin»** wird jene Dimension in der Systematik ergänzt, welche das notwendige (wissenschaftliche) Wissen für die praktische Tätigkeit in der Sozialen Arbeit zur Verfügung stellt: die Forschung & Entwicklung sowie die Aus- und Weiterbildung, welche durch Hochschulen und andere Bildungsinstitutionen geleistet wird. In Bezug auf die Digitalisierung tauchen in dieser Dimension beispielsweise Fragen danach auf, welche digitalen Kompetenzen in Aus- und Weiterbildung aktuell und in Zukunft integriert werden sollen? Welche relevanten Forschungsfragen müssen beantwortet werden, um die Praxis der Sozialen Arbeit weiterzuentwickeln? Oder, wie können Methoden für den digitalen Kontext adaptiert werden? Wie auch bei anderen Fachthemen, die in der Sozialen Arbeit relevant sind, ist der Erkenntniszuwachs nicht nur innerhalb der eigenen Disziplin zu finden. Auch bei der Digitalisierung sind die Bezugsdisziplinen (Soziologie, Psychologie, Recht etc.) mögliche «Lieferant*innen» von neuem Wissen.

Durch die Dimension **«Praxis»** wird jener Bereich sichtbar gemacht, in welchem sowohl Aufträge aus den verschiedenen Mandaten wie auch Aspekte der neuen Dimensionen «Technologie» und «Disziplin» zusammenkommen und praktisch umgesetzt werden. Diese Umsetzung erfolgt, neben der konkreten Arbeit der Fachpersonen mit den Adressat*innen (z.B. Chatberatung), auch durch die Ausgestaltung der sozialen Institutionen und ihrer Angebote (z.B. Blended Counseling) oder auch durch übergreifende Kooperationen (Stichwort: Interoperabilität). Aufgrund dieser verschiedenen Ebenen wurde die Dimension «Praxis» zusätzlich in die Sub-Dimensionen «Fachpersonen», «Organisationen» und «Systeme» unterteilt.

Beispiel "Blended Counseling"

Wie kann das erweiterte Tripelmandat nun für eine fachliche Diskussion oder zur gemeinsamen Verständigung genutzt werden? Und: Wie sind die verschiedenen thematischen Aspekte oder relevante Fragestellungen in diesem Modell konkret zu verorten? Dies wird nachfolgend beispielhaft (ohne Anspruch auf Vollständigkeit) anhand des Themas «Blended Counseling» (Kombination von Beratung in physisch-realen und digitalen Settings) aufgezeigt.

Klientel: Mit den Veränderungen in der Lebenswelt der Klientel entsteht möglicherweise das Bedürfnis nach neuen oder ergänzenden digitalen Beratungsangeboten. Werden die Veränderungen bei den Adressat*innen wahrgenommen oder abgefragt?

Technologie: Um Beratung in einer digitalen Form anzubieten, ist eine technische Lösung einzusetzen, welche sowohl den fachlichen Anforderungen (z.B. Datenschutz) wie auch den verschiedenen Nutzer*innen (Fachpersonen und Adressat*innen) entspricht. Welche Lösungen sind für diesen Zweck verfügbar und haben sie sich für die entsprechende(n) Zielgruppe(n) bewährt?

Praxis: Die Organisation setzt sich mit Themen der Infrastruktur (Finanzierung, Software-Evaluation, Projektierung), Anpassungen von Konzepten oder Prozessen sowie mit der Schulung der Mitarbeitenden (Tool-Anwendung und Beratungsmethodik) auseinander. Die Fachpersonen sind herausgefordert, ihre methodischen Kompetenzen auch in die neuen Formate einzubringen und zu reflektieren sowie sich mit einer fachlich adäquaten Nutzung der digitalen Formate auseinanderzusetzen.

Disziplin: Im Hinblick auf Aus- und Weiterbildung kann man die Frage stellen, welche Kompetenzen in welchen Bildungssettings vermittelt werden sollen, um eine hohe Qualität der Leistungserbringung durch Fachpersonen und Organisationen zu gewährleisten. Was bedeutet die Anwendung bestimmter Ansätze (bspw. Lösungsorientierung oder motivationsfördernde Gesprächsführung) für die Adaption des methodischen Handelns. Und wo stösst man an die Grenzen dessen, was fachlich sinn- oder wirkungsvoll ist?

Profession: Aus berufsethischer Sicht ist beispielsweise zu reflektieren, inwiefern digitale Angebote zu einem besseren oder schlechteren Zugang für Adressat*innen führen. Oder auch inwiefern, die benötigten Kompetenzen und die Verfügbarkeit von IT-Mitteln (PC, Kamera, Internetanschluss etc.) zu einer grösseren Ungleichheit im Beratungs- und Begleitungsprozess führen.

Gesellschaft: Mit Blick auf die allgemeinen Entwicklungen kann sicher beobachtet werden, dass sich digitale Dienstleistungen zunehmend verbreiten und von Kund*innen – je nach Branche und Art der Dienstleistung – teilweise erwartet werden. Kann diese Haltung und Kompetenz auch von Klient*innen für die Inanspruchnahme von sozialen Dienstleistungen erwartet werden? Oder ist die Idee nach zusätzlichen digitalen Angeboten primär von der Vorstellung oder Hoffnung geprägt, man könnte auf der Seite der finanzierenden Stellen mittel- oder langfristig Kosten reduzieren?

Das obige Beispiel zeigt in groben Zügen auf, wie die verschiedenen Themen und Perspektiven durch die verschiedenen Dimensionen systematisch betrachtet werden können. In welcher Tiefe die Diskussion stattfinden kann, ist abhängig vom konkret vorhandenen Wissen und der Erfahrung. Allenfalls wird während einer Diskussion auch erkennbar, in welchem Bereich das eine oder das andere noch erweitert werden sollte. Nicht zuletzt führt die systematische Herangehensweise auch dazu, relevante Fragestellungen zu identifizieren. Die Suche nach den Antworten auf diese Fragen führt schlussendlich zu einer fachlichen Auseinandersetzung, die der Praxis dazu dient, sich kontinuierlich weiterzuentwickeln.



UNSER SUPPORT FÜR SIE

Möchten Sie das erweiterte Tripelmandat für Fachdiskussionen in Ihrem Team, in einer Arbeitsgruppe oder im Rahmen der Intervision nutzen? Wir unterstützen Sie dabei.

[Kontakt aufnehmen](#)

Leseempfehlungen zum Thema

- Berufskodex Soziale Arbeit Schweiz - Avenir Social [↗](#)
- Socialnet.de Lexikon: Tripelmandat - kompakt erklärt [↗](#)
- Staub-Bernasconi, Sylvia, 2018. Soziale Arbeit als Handlungswissenschaft: auf dem Weg zu kritischer

Professionalität. 2., vollständig überarbeitete u. aktualisierte Ausgabe. Opladen: Verlag Barbara Budrich.

Tripelmandat trifft Digitalisierung

Die Digitalisierung und digitale Transformation haben vielfältige Berührungspunkte mit dem Sozialwesen. Der technologische Wandel beeinflusst die Gesellschaft und die Arbeitswelt, verändert die Lebenswelt der Adressat*innen und nicht zuletzt auch die Organisationen und Angebote sowie – je nach Arbeitsfeld und Ausrichtung – die Tätigkeiten der Fachpersonen.

Das Tripelmandat der Sozialen Arbeit gibt den im Sozialwesen tätigen Personen unter anderem Orientierung in der Auseinandersetzung mit Spannungsverhältnissen und Einflüssen. Da die Digitalisierung einige zusätzliche Themen aufs Tapet bringt, haben wir das Tripelmandat um jene Dimensionen erweitert, welche für die Digitalisierung relevant sind. Im aktuellen Dossier finden Sie mehr Informationen dazu.

Christine Mühlebach, Produktmanagement Digitalisierung

Newsletter vom 07.10.2021

DigComp 2.1

The Digital Competence Framework for Citizens

With eight
proficiency levels
and examples
of use

Authors:
Stephanie Carretero,
Riina Vuorikari and
Yves Punie

This publication is a Science for Policy report by the Joint Research Centre (JRC), the European Commission's science and knowledge service. It aims to provide evidence-based scientific support to the European policymaking process. The scientific output expressed does not imply a policy position of the European Commission. Neither the European Commission nor any person acting on behalf of the Commission is responsible for the use that might be made of this publication.

Acknowledgement

We are grateful to all the stakeholders who contributed and helped us to shape DigComp 2.1 over a period of more than a year. Special thanks go to those who provided their expertise in the validation process of DigComp 2.1, being especially grateful to Monique Derrider (Katholiek Onderwijs Vlaanderen, Belgium), Jim Devine (Independent expert, Ireland), George Evangelinos (Anglia Ruskin University, UK), Gloria García Amat (Fernando de los Ríos Consortium, Spain), Itziar Garcia Blazquez (Independent expert, Spain), Jean-Yves Jeannas (Independent expert, France), Jesús Moreno (Independent expert, Spain), Uwe Richter (Anglia Ruskin University, UK), Anelia Stoikova (Independent expert, Bulgaria), Esther Subias (El Teb, Spain), and Ryszard Wos (ECCC Foundation, Poland).

We would also like to thank:

- Our colleagues Margherita Bacigalupo, Christine Redecker and Pan Kamyliis from our team on learning and skills at the JRC, who participated and enriched the development of the framework providing their feedback and comments.
- William Okeeffe from DG EMPL for his review and comments.
- Patricia Farrer (JRC) for proof-reading and editing.
- Emiliano Bruno (JRC) for the editorial consultancy coordination.
- Massimiliano Fucci (JRC) for the design and layout of the report.
- Rubén Jiménez El Rubencio for the illustrations.

We believe they have all made significant contributions to enable JRC to present the current report.

Contact information

Name: Yves Punie
Email: yves.punie@ec.europa.eu

JRC Science Hub

<https://ec.europa.eu/jrc>

JRC106281
EUR 28558 EN

PDF ISBN 978-92-79-68006-9 ISSN 1831-9424 doi:10.2760/38842
Print ISBN 978-92-79-68005-2 ISSN 1018-5593 doi:10.2760/836968

Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2017
© European Union, 2017

The reuse of the document is authorised, provided the source is acknowledged and the original meaning or message of the texts are not distorted. The European Commission shall not be held liable for any consequences stemming from the reuse.

How to cite this report: Carretero, S.; Vuorikari, R. and Punie, Y. (2017). DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use, EUR 28558 EN, doi:10.2760/38842

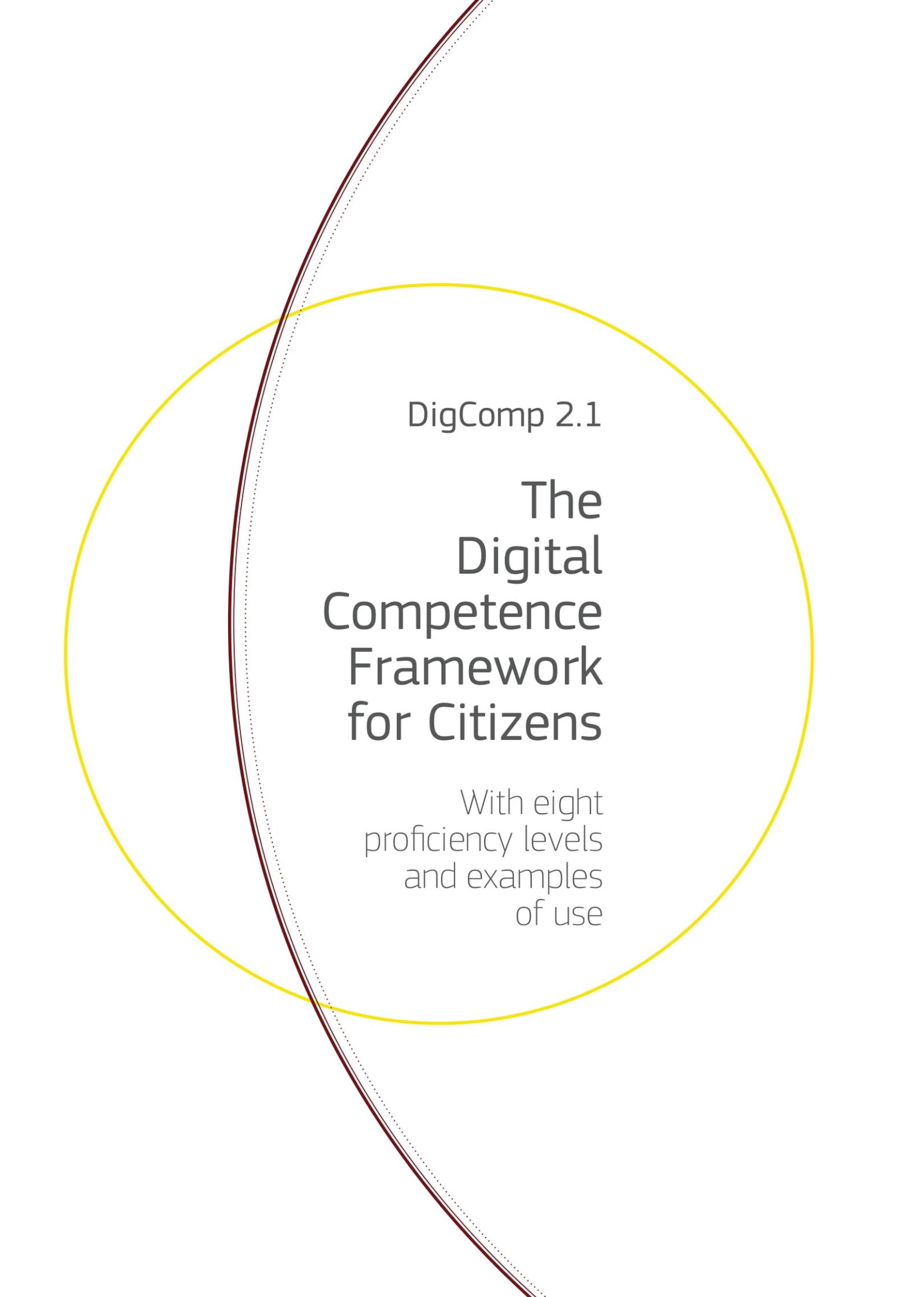
All images © European Union 2017, except: [illustrations on cover and on page 14-15-19-20, El Rubencio (Spain), elrubencio@elrubencio.com]

Title

DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use

Abstract

DigComp 2.1 is a further development of the Digital Competence Framework for Citizens. Based on the reference conceptual model published in DigComp 2.0, we present now eight proficiency levels and examples of use applied to the learning and employment field.

A decorative graphic consisting of a large yellow circle, a smaller dark red circle, and a dotted dark red line that overlaps both. The text is centered within the yellow circle.

DigComp 2.1

The
Digital
Competence
Framework
for Citizens

With eight
proficiency levels
and examples
of use

Preface

JRC research on **Learning and Skills for the Digital Era** started in 2005 with the aim to provide evidence-based policy support to the European Commission and the Member States on harnessing the potential of digital technologies to innovate education and training practices, improve access to lifelong learning and to deal with the rise of new (digital) skills and competences needed for employment, personal development and social inclusion. More than 20 major studies have been undertaken on these issues with more than 100 different publications.

The European Digital Competence Framework for Citizens¹, also known as DigComp, offers a tool to improve citizens' digital competence. DigComp was developed by the JRC as a scientific project and with intensive consultation of stakeholders, initially on behalf of DG EAC and, more recently, on behalf of DG EMPL. First published in 2013, DigComp has become a reference for the development and strategic planning of digital competence initiatives both at European and Member State level. In June 2016 JRC published DigComp 2.0, updating the terminology and conceptual model, as well as showcasing examples of its implementation at the European, national and regional level.

The current version is labelled DigComp 2.1 and it focuses on expanding the initial three proficiency levels to a more fine-grained eight level description as well as providing examples of use for these eight levels. Its aim is to support stakeholders with the further implementation of DigComp.

Other related JRC works on capacity building for the digital transformation of education and learning and for changing requirements on skills and competences has focussed on the development of:

¹ More information on: <https://ec.europa.eu/jrc/en/digcomp>

- digital competence frameworks for educators (DigCompEdu),
- educational organisations (DigCompOrg),
- consumers (DigCompConsumers).

A framework for opening-up Higher Education Institutions (OpenEdu) was also published in 2016, as well as a competence framework for entrepreneurship (EntreComp). Some of these frameworks are accompanied by (self-)assessment instruments. Additional research has been undertaken on computational thinking (CompuThink), Learning Analytics, MOOC learners (MOOCKnowledge) and MOOCs and free digital learning opportunities for migrants and refugees (MOOCs4inclusion).

More information from all our studies can be found on the JRC Science hub:

<https://ec.europa.eu/jrc/en/research-topic/learning-and-skills>

Yves Punie

Project Leader

DG JRC Unit Human Capital and Employment

European Commission

DigCompEdu: <https://ec.europa.eu/jrc/en/digcompedu>

DigCompOrg: <https://ec.europa.eu/jrc/en/digcomporg>

DigCompConsumers: <https://ec.europa.eu/jrc/en/digcompconsumers>

OpenEdu: <https://ec.europa.eu/jrc/en/open-education>

EntreComp: <https://ec.europa.eu/jrc/en/entrecomp>

CompuThink: <https://ec.europa.eu/jrc/en/computational-thinking>

Learning Analytics: <http://europa.eu/lcB93Gb>

MOOCKnowledge: <http://moocknowledge.eu>

MOOCs4inclusion: <http://moocs4inclusion.org>

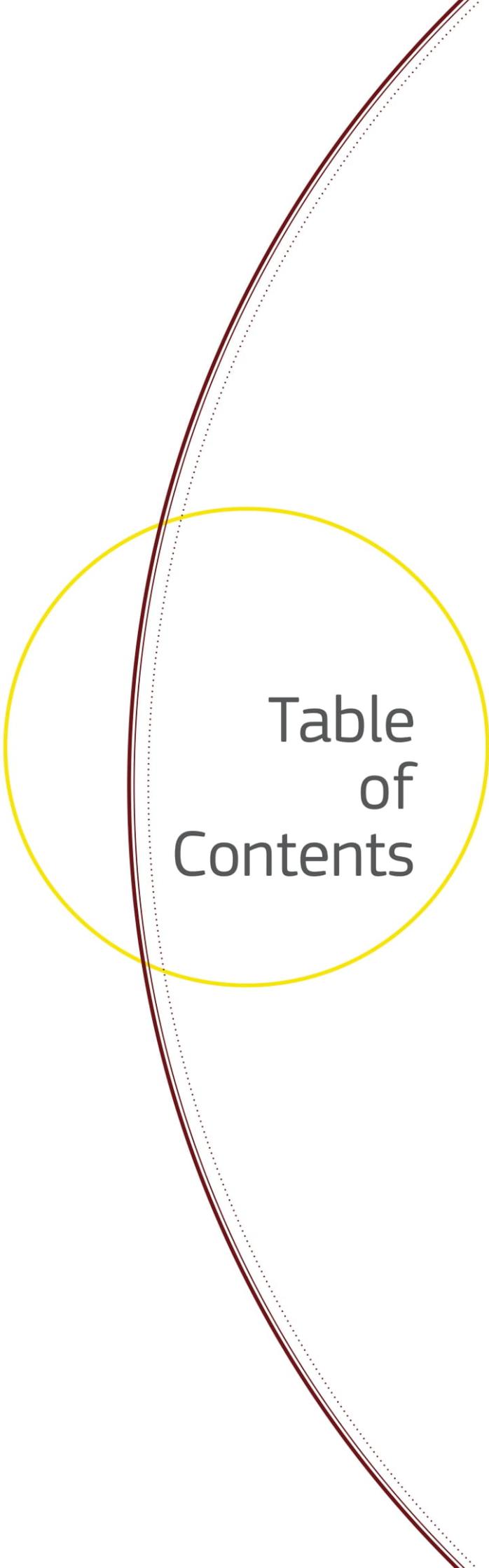
A decorative graphic consisting of a yellow circle and a dark red curved line that passes through the circle. The text 'Table of Contents' is centered within the yellow circle.

Table of Contents

Section 1

Introduction

10

Section 2

The eight proficiency levels and examples of use

12

Section 3

The competences

21

Competence area 1: information and data literacy

23

Competence area 2: communication and collaboration

26

Competence area 3: digital content creation

32

Competence area 4: safety

36

Competence area 5: problem solving

40

Introduction

The report presents the latest version of the Digital Competence Framework for Citizens (DigComp)² which was elaborated by the Human Capital and Employment Unit (Joint Research Centre) on behalf of the Directorate General for Employment, Social Affairs and Inclusion of the European Commission.

The DigComp Framework has 5 dimensions:

- Dimension 1:** Competence areas identified to be part of digital competence
- Dimension 2:** Competence descriptors and titles that are pertinent to each area
- Dimension 3:** Proficiency levels for each competence
- Dimension 4:** Knowledge, skills and attitudes applicable to each competence
- Dimension 5:** Examples of use, on the applicability of the competence to different purposes

Two of the dimensions in the earliest version of the Framework (DigComp 1.0 published in 2013) were updated in 2016, namely Dimension 1 (the competence areas) and Dimension 2 (the descriptors and titles). The updated version became DigComp 2.0³. This report presents the latest version of the Framework – DigComp 2.1 – which includes further updates. Dimension 3 now has eight proficiency levels and Dimension 5 has new examples of use⁴.

Section 2 of this report explains the eight proficiency levels and describes the examples of use. Section 3 presents the new Framework in detail. Significant effort has been dedicated to the lay-out and graphical representation of DigComp 2.1 to increase readability for all stakeholders interested in implementing the framework. As a reminder, in the next page an overview of DigComp 2.0 is presented, indicating the changes for DigComp 2.1.

² Information on DigComp: <https://ec.europa.eu/jrc/en/digcomp>

³ DigComp 2.0 is available at: <http://europa.eu/HV34YF>

⁴ DigComp 2.1 does not include an update of dimension 4, we prefer focusing on proving examples of use applied to the field of employment and learning due to their policy relevance.

DigComp 2.0 (year 2016)		DigComp 2.1 (year 2017)	
Competence areas (dimension 1)	Competences (dimension 2)	Proficiency levels (dimension 3)	Examples of use (dimension 5)
1. Information and data literacy	1.1 Browsing, searching and filtering data, information and digital content 1.2 Evaluating data, information and digital content 1.3 Managing data, information and digital content	Eight proficiency levels for each of the 21 competences	Examples of use of the eight proficiency levels applied to learning and employment scenario in the 21 competences
2. Communication and collaboration	2.1 Interacting through digital technologies 2.2 Sharing through digital technologies 2.3 Engaging in citizenship through digital technologies 2.4 Collaborating through digital technologies 2.5 Netiquette 2.6 Managing digital identity		
3. Digital content creation	3.1 Developing digital content 3.2 Integrating and re-elaborating digital content 3.3 Copyright and licences 3.4 Programming		
4. Safety	4.1 Protecting devices 4.2 Protecting personal data and privacy 4.3 Protecting health and well-being 4.4 Protecting the environment		
5. Problem solving	5.1 Solving technical problems 5.2 Identifying needs and technological responses 5.3 Creatively using digital technologies 5.4 Identifying digital competence gaps		

The eight proficiency levels and examples of use

DigComp 1.0 Framework had three proficiency levels in Dimension 3 (foundation, intermediate and advanced). These have now been increased to **eight levels** in DigComp 2.1. A wider and more detailed range of proficiency levels supports the development of learning and training materials. It also helps in the design of instruments for assessing the development of citizens' competence, career guidance and promotion at work.

Eight proficiency levels for each competence have been defined through learning outcomes (using action verbs, following Bloom's taxonomy) and inspired by the structure and vocabulary of the European Qualification Framework (EQF). Moreover, each level description contains knowledge, skills and attitudes, described in one single descriptor for each level of each competence; this equals to 168 descriptors (8 x 21 learning outcomes). An online validation survey helped to revise a first version of the levels, and to produce a final version.

As shown in Table 1 on the following page, each level represents a step up in citizens' acquisition of the competence according to its cognitive challenge, the complexity of the tasks they can handle and their autonomy in completing the task. To illustrate this point, we could say that a citizen at level 2 is able to remember and to carry out a simple task with help from somebody with digital competence only when she/he needs it. A citizen at level 5, however, can apply the knowledge, carry out different tasks and solve problems and also helps others to do so. We can also see that the first six proficiency levels of the new Framework are linked to the three levels originally identified in DigComp 1.0. A new highly-specialised level has been added to the latest version of the Framework which includes levels seven and eight. The information in Table 1 (page 13) is graphically represented on the infographics on page 14 and 15.

Table 1: Main keywords that feature the proficiency levels

Levels in DigComp 1.0	Levels in DigComp 2.1	Complexity of tasks	Autonomy	Cognitive domain
Foundation	1	Simple tasks	With guidance	Remembering
	2	Simple tasks	Autonomy and with guidance where needed	Remembering
Intermediate	3	Well-defined and routine tasks, and straightforward problems	On my own	Understanding
	4	Tasks, and well-defined and non-routine problems	Independent and according to my needs	Understanding
Advanced	5	Different tasks and problems	Guiding others	Applying
	6	Most appropriate tasks	Able to adapt to others in a complex context	Evaluating
Highly specialised	7	Resolve complex problems with limited solutions	Integrate to contribute to the professional practice and to guide others	Creating
	8	Resolve complex problems with many interacting factors	Propose new ideas and processes to the field	Creating

Foundation

Intermediate

Level 1

Level 2

Level 3

Level 4

SIMPLE TASKS

WITH GUIDANCE

REMEMBERING

WELL-DEFINED AND ROUTINE TASKS, AND STRAIGHTFORWARD PROBLEMS

ON MY OWN

UNDERSTANDING



SIMPLE TASKS

AUTONOMY AND WITH GUIDANCE WHERE NEEDED

REMEMBERING

TASKS, AND WELL-DEFINED NON-ROUTINE PROBLEM

INDEPENDENT AND ACCORDING TO MY NEED

UNDERSTANDING

ILLUSTRATION: EL RUBENCIO

COMPLEXITY OF TASKS

AUTONOMY

COGNITIVE DOMAIN

Advanced

Highly-specialised

Level 5

Level 6

Level 7

Level 8

DIFFERENT TASKS AND PROBLEMS

GUIDING OTHERS

APPLYING

RESOLVE COMPLEX PROBLEMS WITH LIMITED SOLUTIONS

INTEGRATE TO CONTRIBUTE TO THE PROFESSIONAL PRACTICE AND TO GUIDE OTHERS

CREATING



MOST APPROPRIATE TASKS

ABLE TO ADAPT TO OTHERS IN A COMPLEX CONTEXT

EVALUATING

RESOLVE COMPLEX PROBLEMS WITH MANY INTERACTING FACTORS

PROPOSE NEW IDEAS AND PROCESSES TO THE FIELD

CREATING

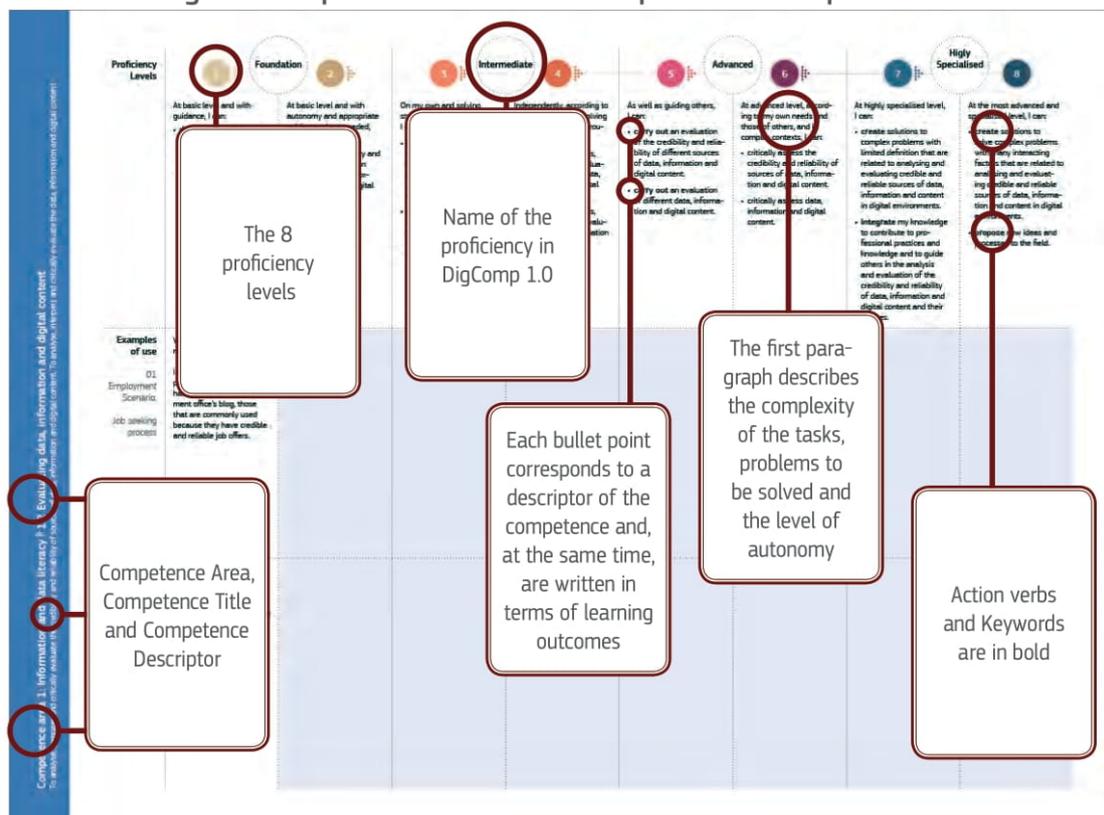
ED & S

S

The Figure 1 below gives a detailed explanation of how the competences are presented in the Section 3 of this report.

- The **Competence Areas** (dimension 1) and their **Competence title** and **Competence descriptor** (dimension 2) appear on the vertical banner, which colour changes depending on the Competence area.
- The first row shows the names of the **8 Proficiency Levels** (dimension 3) according to the version 2.1 (level 1, level 2, etc). In parallel, the name of the levels according to DigComp 1.0 is stated (Foundation, Intermediate, etc.).
- In the second row, we can see the description for each proficiency level related to the complexity of the tasks and problems and the level of autonomy, together with the description of the competence in terms of learning outcomes. Each bullet corresponds to one descriptor of the competence, and each action verbs and key words are in bold.

Figure 1: Explanation how the competences are presented



The **examples of use** (dimension 5 of the framework) have also been updated and contextualised in scenarios for two areas of use: **employment and learning**. These illustrate the eight proficiency levels to help future implementation of DigComp 2.1.

As we can see in the Section 3 of this report, the examples of use are presented as follows:

- We include examples of proficiency levels for two areas of use: employment and learning.
- We include scenarios for each competence area and area of use in order to contextualise the examples.
- We have elaborated examples for the two areas of use in each proficiency levels. In this version 2.1, the examples for the 8 levels are only available in the first competence (1.1), for the rest of competences we provide an example per level and area of use⁵.

In order to give examples in the same number of proficiency levels and to have the same number of examples across the levels, we have followed a “cascade” strategy: for one competence we have written the examples for one level, and in the following competence we have written the example in the following level, and so on. For example, competences 1.1 and 1.2 have has an example for level 1, competence 1.3 for level 2, competence 1.4 for level 3, etc.

The progression of the proficiency levels of the competences, their learning outcomes and practical application shown in the “Examples of use” have been made more understandable on the fold-out table (Competence 1.1) at page 19.

⁵ We do not provide examples for all the proficiency levels, because the nature of the framework is descriptive and their aim is to illustrate the proficiency levels.

Here comic strips have been used in order to showcase one example of use for an employment scenario and one example of use for a learning scenario in competence 1.1.

Concretely, the comic strips allow the reader to easily understand the progression in the acquisition of a digital competence, and therefore it is a support for the stakeholders willing to implement the framework.

3

Intermediate

4

- On my own and solving straightforward problems, I can:
- **explain** my information needs,
 - **perform well-defined and routine searches** to find data, information and content in digital environments,
 - **explain** how to access them and navigate between them.
 - **explain well-defined and routine** personal search strategies.

Independently, according to my own needs, and solving well-defined and non-routine problems, I can:

- **illustrate** information needs,
- **organise** the searches of data, information and content in digital environments,
- **describe** how to access to these data, information and content, and navigate between them.
- **organise** personal search strategies.

By myself:

- I can name the job portals I routinely use to help me look for a job.
- I can use well-defined keywords to find jobs portals in my smartphone's app store, and explain to the employment adviser how I access and navigate between them.
- I can explain to the employment adviser why I usually use certain keywords to find job portals and apps in my smartphone.
- I can fix problems such as accessing to the wrong portal or job app, or navigating away from portals that I routinely use.

5

Advanced

6

As well as guiding others, I can:

- **respond** to information needs,
- **apply** searches to obtain data, information and content in digital environments,
- **show** how to access to these data, information and content, and navigate between them.
- **propose** personal search strategies.

At advanced level, according to my own needs and those of others, and in complex contexts, I can:

- **assess** information needs,
- **adapt** my searching strategy to find the most appropriate data, information and content in digital environments,
- **explain** how to access to these most appropriate data, information and content and navigate among them.
- **vary** personal search strategies.

When job seeking, I can find job portals and apps related to my job profile in any digital environment, either the routine or new ones (OS, apps, devices).

I can also show a friend how to find apps on her smartphone, using different keywords and evaluation criteria to select those that fit her job profile.

I can explain to her how to access and navigate between these apps to find appropriate job vacancies.

I can offer a friend my tips on job seeking containing the main keywords, job ads, blogs, wikis, apps and portals I use when job seeking, and share it with other job seekers.

At highly specialised level, I can:

- **create solutions to complex problems with limited definition** that are related to browsing, searching and filtering of data, information and digital content.
- **integrate** my knowledge to contribute to professional practice and knowledge and guide others in browsing, searching and filtering data, information and digital content.

I can create a digital collaborative platform (blog, wiki, etc.) which can be used by other job seekers to browse and filter job portals and offers according to their job seeking needs

8

Highly Specialised

At the most advanced and specialised level, I can:

- **create solutions to solve complex problems with many interacting factors** that are related to browsing, searching and filtering data, information and digital content.
- **propose new** ideas and processes to the field.

I can create new apps or platforms for browsing, searching and filtering job portals and offers, according to job seekers' needs.



Proficiency Levels

1

Foundation

2

- At basic level and with guidance, I can:
- **identify** my information needs,
 - **find** data, information and content through a simple search in digital environments,
 - **find** how to access these data, information and content and navigate between them.
 - **identify simple** personal search strategies.

- At basic level and with autonomy and appropriate guidance where needed, I can:
- **identify** my information needs,
 - **find** data, information and content through a simple search in digital environments,
 - **find** how to access these data, information and content and navigate between them.
 - **identify simple** personal search strategies.

Examples of use

01
 Employment Scenario:
 Job seeking process

With help from an employment adviser:

- I can identify, from a list, those job portals which can help me look for a job.
- I can also find these job portals in my smartphone's app store, and access and navigate between them.
- From a list of generic keywords for job seeking available in a blog on job hunting, I can also identify the keywords that are useful for me.

With the help if necessary of an employment adviser:

- I can identify, from a list, those job portals which can help me look for a job.
- I can also find these job portals in my smartphone's app store, and access and navigate between them.
- From a list of generic keywords for job seeking available in a blog on job hunting, I can also identify the keywords that are useful for me.



3

Intermediate

4

5

Advanced

6

7

Highly Specialised

8

On my own and solving straightforward problems, I can:

- **explain** my information needs,
- **perform well-defined and routine** searches to find data, information and content in digital environments,
- **explain** how to access them and navigate between them,
- **explain well-defined and routine** personal search strategies.

By myself:

I can name to my teacher websites, blogs and digital databases I routinely access on my computer in order to consult literature for my homework.

I can also use well-defined keywords to find literature resources in websites, blogs and digital databases, and explain how I access and navigate between the results I find.

I can explain to my classmates those keywords and tags I usually use to find literature in digital environments (blogs, websites, databases) to prepare my homework.

I can fix problems such as identifying that I have accessed the wrong website, or that I am navigating away from my routinely-used websites.

Independently, according to my own needs, and solving well-defined and non-routine problems, I can:

- **illustrate** information needs,
- **organise** the searches of data, information and content in digital environments,
- **describe** how to access to these data, information and content, and navigate between them,
- **organise** personal search strategies.

I can give examples to my classmates of websites, blogs and digital databases I consult to find the literature on my report topic.

I can organise my own search strategy to find these websites, blogs and digital databases containing literature related to my report topic.

I can describe to my teacher how I access and navigate between websites, blogs and digital database to find the literature I obtained through this organised search.

I can organise, with digital and online sticky notes on my tablet, a list of useful keywords and tags for finding literature related to the report topic.

I can respond to any issue while I am doing these activities. For example, I can add new keywords and tags to my personal search strategies if I don't find appropriate resources related to the report topic.

As well as guiding others, I can:

- **respond** to information needs,
- **apply** searches to obtain data, information and content in digital environments,
- **show** how to access to these data, information and content and navigate between them,
- **propose** personal search strategies.

For preparing the report, I can access websites, blogs and digital databases to find literature related to the topic, using any digital environment, either the routine or new ones (OS, apps, devices).

I can show a classmate how to find on her tablet, websites, blogs and digital databases containing the literature for the report.

I can explain her how to access and navigate between these digital resources in order to find literature for her report.

I can offer a friend my tips on how I find websites, blogs and digital database with literature related to the report using keywords and tags.

At advanced level, according to my own needs and those of others, and in complex contexts, I can:

- **assess** information needs,
- **adapt** my searching strategy to find the most appropriate data, information and content in digital environments,
- **explain** how to access to these most appropriate data, information and content and navigate among them,
- **vary** personal search strategies.

I can assess the most appropriate websites, blogs and digital databases to obtain the literature according to my need and those of a friend.

I can find websites, blogs and digital databases adapted to my needs and those of a friend, and differentiate between appropriate and inappropriate digital resources, pop-up information or spam while I am accessing and navigating among them.

I can explain to my teacher how I perform these searches, and overcome unexpected situations that arise on the digital environment (e.g. need a username to access a digital library archives) to find literature for writing the report.

I can give tips highlighting my personal strategy for finding the most appropriate literature in websites, blogs and digital databases, including examples on how I can overcome the complexity that occurs while navigating among these digital resources (e.g. not finding enough literature, junk data).

At highly specialised level, I can:

- **create solutions to complex problems with limited definition** that are related to browsing, searching and filtering of data, information and digital content,
- **integrate** my knowledge to contribute to professional practice and knowledge and guide others in browsing, searching and filtering data, information and digital content.

I can create a digital collaborative platform (blog, wiki, etc.) in the digital learning environment of the school, to share and filter literature I found useful on the topic of the report, guiding my classmates in writing their report.

I can develop a new app or platform for browsing, searching and filtering literature on academic topics to be used by the classroom.



Proficiency Levels

1

Foundation

2

At basic level and with guidance, I can:

- **identify** my information needs,
- **find** data, information and content through a simple search in digital environments,
- **find** how to access these data, information and content and navigate between them,
- **identify simple** personal search strategies.

At basic level and with autonomy and appropriate guidance where needed, I can:

- **identify** my information needs,
- **find** data, information and content through a simple search in digital environments,
- **find** how to access these data, information and content and navigate between them,
- **identify simple** personal search strategies.

Examples of use

02

Learning Scenario:

Prepare a short report on a specific topic

With help from my teacher:

I can identify websites, blogs and digital databases from a list in my digital textbook to look for literature on the report topic.

I can also identify literature on the report topic in these websites, blogs and digital databases, and access and navigate among them.

Using a list of generic keywords and tags available in my digital textbook, I can also identify those which would be useful for finding literature on the report topic.

In the classroom with my teacher who I can consult whenever I need:

I can identify websites, blogs and digital databases from a list in my digital textbook to look for literature on the report topic.

I can also identify literature on the report topic in these websites, blogs and digital databases, and access and navigate among them.

Using a list of generic keywords and tags available in my digital textbook, I can also identify those which would be useful for finding literature on the report topic.



The competences

This section shows each competence of DigComp 2.1 in a table with four dimensions: dimension 1 (competence area), dimension 2 (competence title and descriptor), dimension 3 (proficiency levels), and dimension 5 (examples of use). We remind here that DigComp 2.1 does not include dimension 4 (knowledge, skills and attitudes).

Competence area 1: Information and data literacy

- 1.1 Browsing, searching, filtering data, information and digital content
- 1.2 Evaluating data, information and digital content
- 1.3 Managing data, information and digital content

23

Competence area 2: Communication and collaboration

- 2.1 Interacting through digital technologies
- 2.2 Sharing through digital technologies
- 2.3 Engaging in citizenship through digital technologies
- 2.4 Collaborating through digital technologies
- 2.5 Netiquette
- 2.6 Managing digital identity

26

Competence area 3: Digital content creation

- 3.1 Developing digital content
- 3.2 Integrating and re-elaborating digital content
- 3.3 Copyright and licences
- 3.4 Programming

32

Competence area 4: Safety

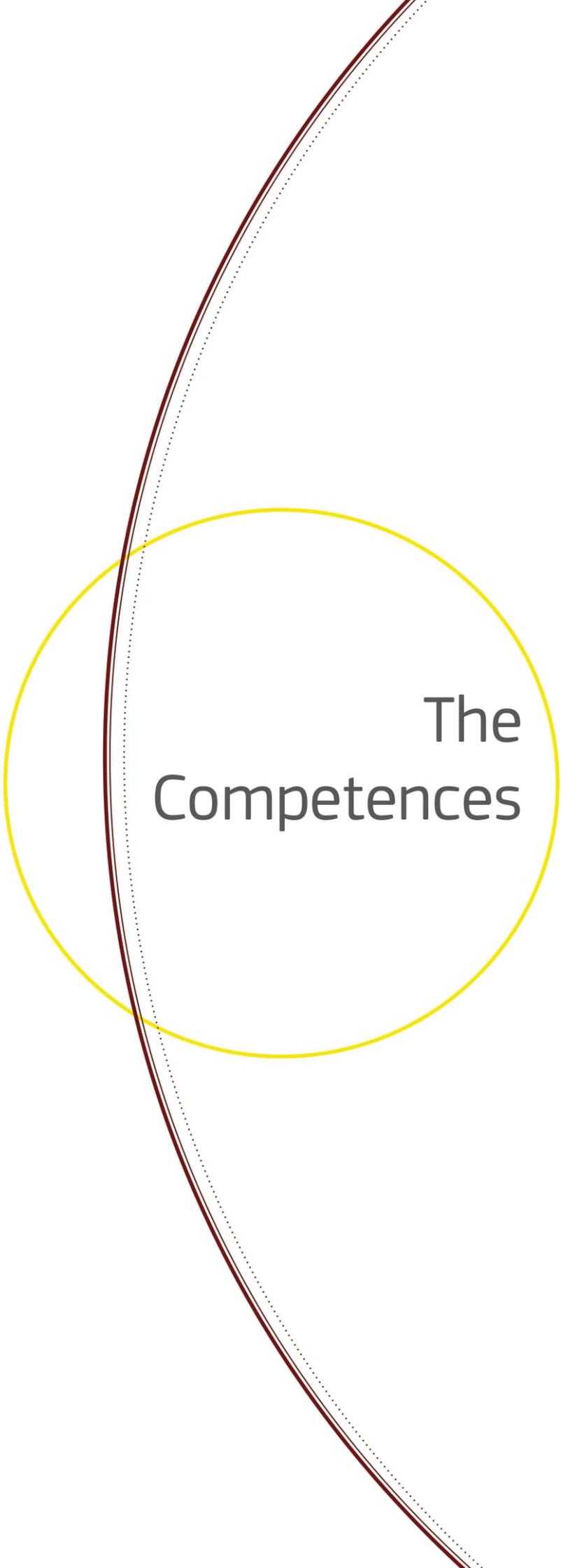
- 4.1 Protecting devices
- 4.2 Protecting personal data and privacy
- 4.3 Protecting health and well-being
- 4.4 Protecting the environment

36

Competence area 5: Problem solving

- 5.1 Solving technical problems
- 5.2 Identifying needs and technological responses
- 5.3 Creatively using digital technologies
- 5.4 Identifying digital competence gaps

40

A decorative graphic consisting of a yellow circle and a dark red curved line that passes through the circle. The text 'The Competences' is centered within the yellow circle.

The Competences

Proficiency Levels	Foundation	Intermediate	Advanced	Highly Specialised
<p>1</p> <p>At basic level and with guidance, I can:</p> <ul style="list-style-type: none"> • identify my information needs, • find data, information and content through a simple search in digital environments, • find how to access these data, information and content and navigate between them, • identify simple personal search strategies. 	<p>At basic level and with autonomy and appropriate guidance where needed, I can:</p> <ul style="list-style-type: none"> • identify my information needs, • find data, information and content through a simple search in digital environments, • find how to access these data, information and content and navigate between them, • identify simple personal search strategies. 	<p>On my own and solving straightforward problems, I can:</p> <ul style="list-style-type: none"> • explain my information needs, • perform well-defined and routine searches to find data, information and content in digital environments, • explain how to access them and navigate between them, • explain well-defined and routine personal search strategies. 	<p>As well as guiding others, I can:</p> <ul style="list-style-type: none"> • respond to information needs, • apply searches to obtain data, information and content in digital environments, • show how to access to these data, information and content and navigate between them, • propose personal search strategies. 	<p>At highly specialised level, I can:</p> <ul style="list-style-type: none"> • create solutions to complex problems with limited definition that are related to browsing, searching and filtering of data, information and digital content. • integrate my knowledge to contribute to professional practice and knowledge and guide others in browsing, searching and filtering data, information and digital content.
<p>01</p> <p>Employment Scenario:</p> <p>Job seeking process</p>	<p>With help from an employment adviser:</p> <p>I can identify, from a list, those job portals which can help me look for a job.</p> <p>I can also find these job portals in my smartphone's app store, and access and navigate between them.</p> <p>From a list of generic keywords for job seeking available in a blog on job hunting, I can also identify the keywords that are useful for me.</p>			
<p>02</p> <p>Learning Scenario:</p> <p>Prepare a short report on a specific topic</p>	<p>With help from my teacher:</p> <p>I can identify websites, blogs and digital databases from a list in my digital textbook to look for literature on the report topic.</p> <p>I can also identify literature on the report topic in these websites, blogs and digital databases, and access and navigate among them.</p> <p>Using a list of generic keywords and tags available in my digital textbook, I can also identify those which would be useful for finding literature on the report topic</p>			

Proficiency Levels	1	2	3	4	5	6	7	8
	Foundation		Intermediate		Advanced		Highly Specialised	
<p>At basic level and with guidance, I can:</p> <ul style="list-style-type: none"> • detect the credibility and reliability of common sources of data, information and their digital content. 	<p>At basic level and with autonomy and appropriate guidance where needed, I can:</p> <ul style="list-style-type: none"> • detect the credibility and reliability of common sources of data, information and their digital content. 	<p>On my own and solving straightforward problems, I can:</p> <ul style="list-style-type: none"> • perform the analysis, comparison and evaluation of the credibility and reliability of well-defined sources of data, information and digital content. • perform the analysis, interpretation and evaluation of well-defined data, information and digital content. 	<p>Independently, according to my own needs, and solving well-defined and non-routine problems, I can:</p> <ul style="list-style-type: none"> • perform the analysis, comparison and evaluation of sources of data, information and digital content. • perform the analysis, interpretation and evaluation of data, information and digital content. 	<p>As well as guiding others, I can:</p> <ul style="list-style-type: none"> • carry out an evaluation of the credibility and reliability of different sources of data, information and digital content. • carry out an evaluation of different data, information and digital content. 	<p>At advanced level, according to my own needs and those of others, and in complex contexts, I can:</p> <ul style="list-style-type: none"> • critically assess the credibility and reliability of sources of data, information and digital content. • critically assess data, information and digital content. 	<p>At highly specialised level, I can:</p> <ul style="list-style-type: none"> • create solutions to complex problems with limited definition that are related to analysing and evaluating credible and reliable sources of data, information and content in digital environments. • integrate my knowledge to contribute to professional practices and knowledge and to guide others in the analysis and evaluation of the credibility and reliability of data, information and digital content and their sources. 	<p>At the most advanced and specialised level, I can:</p> <ul style="list-style-type: none"> • create solutions to solve complex problems with many interacting factors that are related to analysing and evaluating credible and reliable sources of data, information and content in digital environments. • propose new ideas and processes to the field. 	
<p>Examples of use</p> <p>01 Employment Scenario: Job seeking process</p>	<p>With help from an employment adviser:</p> <p>I can identify in a list of job portals and apps a friend has found in an employment office's blog, those that are commonly used because they have credible and reliable job offers.</p>							
<p>Examples of use</p> <p>02 Learning Scenario: Prepare a short report on a specific topic</p>	<p>Helped by my teacher:</p> <p>I can identify, from a list in my textbook of blogs and digital databases containing available literature, those that are commonly used because they are credible and reliable.</p>							



Proficiency Levels	1	2	3	4	5	6	7	8							
	Foundation		Intermediate		Advanced		Highly Specialised								
<p>At basic level and with guidance, I can:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identify how to organise, store and retrieve data, information and content in a simple way in digital environments. • recognise where to organise them in a simple way in a structured environment. 	<p>At basic level and with autonomy and appropriate guidance where needed, I can:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identify how to organise, store and retrieve data, information and content in a simple way in digital environments. • recognise where to organise them in a simple way in a structured environment. 	<p>On my own and solving straightforward problems, I can:</p> <ul style="list-style-type: none"> • select data, information and content in order to organise, store and retrieve in a routine way in digital environments. • organise them in a routine way in a structured environment. 	<p>Independently, according to my own needs, and solving well-defined and non-routine problems, I can:</p> <ul style="list-style-type: none"> • organise information, data and content to be easily stored and retrieved. • organise information, data and content in a structured environment. 	<p>As well as guiding others, I can:</p> <ul style="list-style-type: none"> • manipulate information, data and content for their easier organisation, storage and retrieval. • carry out their organisation and processing in a structured environment. 	<p>At advanced level, according to my own needs and those of others, and in complex contexts, I can:</p> <ul style="list-style-type: none"> • adapt the management of information, data and content for the most appropriate easy retrieval and storage. • adapt them to be organised and processed in the most appropriate structured environment. 	<p>At highly specialised level, I can:</p> <ul style="list-style-type: none"> • create solutions to complex problems with limited definition that are related to managing data, information, and content for their organisation, storage and retrieval in a structured digital environment. • integrate my knowledge to contribute to professional practices and knowledge and to guide others in managing data, information and digital content in a structured digital environment. 	<p>At the most advanced and specialised level, I can:</p> <ul style="list-style-type: none"> • create solutions to solve complex problems with many interacting factors that are related to managing data, information, and content for their organisation, storage and retrieval in a structured digital environment. • propose new ideas and processes to the field. 	<p>Examples of use</p> <p>01 Employment Scenario: Job seeking process</p> <p>At home with my sister who I ask whenever I need: I can identify how and where to organise and keep track of job ads in a job app (e.g. www.indeed.com) of my smartphone in order to retrieve them when I need them along my job seeking.</p>	<p>In the classroom with my teacher who I can consult whenever I need: I can identify an app in my tablet to organise and store links to those websites, blogs and digital databases related with a specific topic of literature and use it to retrieve them when needed for my report.</p>						
<p>Examples of use</p> <p>02 Learning Scenario: Prepare a short report on a specific topic</p>															

Proficiency Levels	1	2	3	4	5	Advanced	7	8
	<p>At basic level and with guidance, I can:</p> <ul style="list-style-type: none"> • select simple digital technologies to interact, and • identify appropriate simple communication means for a given context. 	<p>At basic level and with autonomy and appropriate guidance where needed, I can:</p> <ul style="list-style-type: none"> • select simple digital technologies to interact, and • identify appropriate simple communication means for a given context. 	<p>On my own and solving straightforward problems, I can:</p> <ul style="list-style-type: none"> • perform well-defined and routine interactions with digital technologies, and • select well-defined and routine appropriate digital communication means for a given context. 	<p>Independently, according to my own needs, and solving well-defined and non-routine problems, I can:</p> <ul style="list-style-type: none"> • select a variety of digital technologies to interact, and • select a variety of appropriate digital communication means for a given context. 	<p>As well as guiding others, I can:</p> <ul style="list-style-type: none"> • use a variety of digital technologies in order to interact, • show others the most appropriate digital communication means for a given context 	<p>At advanced level, according to my own needs and those of others, and in complex contexts, I can:</p> <ul style="list-style-type: none"> • adapt a variety of digital technologies for the most appropriate interaction, and • adapt the most appropriate communication means for a given context. 	<p>At highly specialised level, I can:</p> <ul style="list-style-type: none"> • create solutions to complex problems with limited definition that are related to interacting through digital technologies and digital communication means. • integrate my knowledge to contribute to professional practices and knowledge and to guide others in the interaction through digital technologies. 	<p>At the most advanced and specialised level, I can:</p> <ul style="list-style-type: none"> • create solutions to solve complex problems with many interacting factors that are related to interacting through digital technologies and digital communication means • propose new ideas and processes to the field.
<p>Examples of use</p> <p>01 Employment Scenario: Organise an event</p>	<p>By myself:</p> <p>I can interact with participants and other colleagues using my corporate email account app on my smartphone in order to organise an event for my company.</p> <p>I can also select options available in my email suite to organise the event, such as sending calendar invitations.</p> <p>I can fix problems, e.g. an incorrect email address.</p>							
<p>Examples of use</p> <p>02 Learning Scenario: Prepare group work with my classmates</p>	<p>By myself:</p> <p>I can use a commonly-used chat on my smartphone (e.g. Facebook messenger or WhatsApp) to talk to my classmates and organise group work.</p> <p>I can choose other digital communication means on the classroom tablet (e.g. my classroom forum) that could be useful to talk about the details of organising group work.</p> <p>I can fix problems such as adding or deleting members to the chat group.</p>							



Proficiency Levels	Foundation	Intermediate	Advanced	Highly Specialised
<p>1</p> <p>At basic level and with guidance, I can:</p> <ul style="list-style-type: none"> • recognise simple appropriate digital technologies to share data, information and digital content. • identify simple referencing and attribution practices. 	<p>2</p> <p>At basic level and with guidance where needed, I can:</p> <ul style="list-style-type: none"> • recognise simple appropriate digital technologies to share data, information and digital content. • identify simple referencing and attribution practices. 	<p>3</p> <p>On my own and solving straightforward problems, I can:</p> <ul style="list-style-type: none"> • select well-defined and routine appropriate digital technologies to share data, information and digital content. • explain how to act as an intermediary for sharing information and content through well-defined and routine digital technologies. • illustrate well-defined and routine referencing and attribution practices. 	<p>4</p> <p>Independently, according to my own needs, and solving well-defined and non-routine problems, I can:</p> <ul style="list-style-type: none"> • manipulate appropriate digital technologies to share data, information and digital content. • explain how to act as an intermediary for sharing information and content through digital technologies. • illustrate referencing and attribution practices. 	<p>5</p> <p>As well as guiding others, I can:</p> <ul style="list-style-type: none"> • share data, information and digital content through a variety of appropriate digital tools. • show others how to act as an intermediary for sharing information and content through digital technologies. • apply a variety of referencing and attribution practices.
<p>01</p> <p>Employment Scenario:</p> <p>Organise an event</p>	<p>I can use my company's digital storage system to share the event's agenda with the list of participants I created on my PC.</p> <p>I can show my colleagues on their smartphones how to access and share the agenda using my organisation's digital storage system.</p> <p>I can show my boss examples on her tablet of the digital sources I use to design the event's agenda.</p> <p>I can respond to any issue while I am doing these activities, such as unexpected problems with sharing the agenda with the participants.</p>	<p>I can use a cloud-based storage system (e.g. Dropbox, Google Drive) to share material with other members of my group.</p> <p>I can explain to other members of my group, using the class laptop, how I share the material in the digital storage system.</p> <p>I can show my teacher, on her tablet, the digital sources I use to prepare the material for group work.</p> <p>While I am doing these activities, I can solve any issue that may arise such as solving problems to do with storage or sharing material with other members of my group.</p>		
<p>02</p> <p>Learning Scenario:</p> <p>Prepare group work with my classmates</p>				

Proficiency Levels	<div style="display: flex; justify-content: space-between; align-items: center;"> <div style="text-align: center;"> <p>1</p> <p>Foundation</p> </div> <div style="text-align: center;"> <p>2</p> </div> <div style="text-align: center;"> <p>3</p> </div> <div style="text-align: center;"> <p>4</p> <p>Intermediate:</p> </div> <div style="text-align: center;"> <p>5</p> <p>Advanced</p> </div> <div style="text-align: center;"> <p>6</p> </div> <div style="text-align: center;"> <p>7</p> </div> <div style="text-align: center;"> <p>8</p> <p>Highly Specialised</p> </div> </div>										
<p>At basic level and with guidance, I can:</p> <ul style="list-style-type: none"> • identify simple digital services in order to participate in society. • I can recognise simple appropriate digital technologies to empower myself and to participate in society as a citizen. 	<p>At basic level and with autonomy and appropriate guidance where needed, I can:</p> <ul style="list-style-type: none"> • identify simple digital services in order to participate in society. • recognise simple appropriate digital technologies to empower myself and to participate in society as a citizen. 	<p>On my own and solving straightforward problems, I can:</p> <ul style="list-style-type: none"> • select well-defined and routine digital services in order to participate in society. • indicate well-defined and routine appropriate digital technologies to empower myself and to participate in society as a citizen. 	<p>Independently, according to my own needs, and solving well-defined and non-routine problems, I can:</p> <ul style="list-style-type: none"> • select digital services in order to participate in society. • discuss appropriate digital technologies to empower myself and to participate in society as a citizen. 	<p>As well as guiding others, I can:</p> <ul style="list-style-type: none"> • propose different digital services to participate in society. • use appropriate digital technologies to empower myself and to participate in society as a citizen. 	<p>At advanced level, according to my own needs and those of others, and in complex contexts, I can:</p> <ul style="list-style-type: none"> • vary the use of the most appropriate digital services in order to participate in society. • vary the use of the most appropriate digital technologies to empower myself and to participate in society as a citizen. 	<p>At the most advanced and specialised level, I can:</p> <ul style="list-style-type: none"> • create solutions to solve complex problems with many interacting factors that are related to engaging in citizenship through digital technologies. • propose new ideas and processes to the field. 	<p>Examples of use</p> <p>01 Employment Scenario: Organise an event</p> <p>Examples of use</p> <p>02 Learning Scenario: Prepare group work with my classmates</p>	<p>I can propose and use different media strategies (e.g. Survey on Facebook, Hashtags on Instagram and Twitter) to empower the citizens of my city to participate in defining the main topics of an event on the use of sugar in food production.</p> <p>I can inform my colleagues about these strategies and show them how to use a particular one to empower citizens to participate.</p>	<p>I can propose and use different micro-blogs (e.g. Twitter), blogs and wikis, for a public consultation regarding social inclusion of migrants in my neighbourhood to collect proposals on the topic of the group work.</p> <p>I can inform my classmates about these digital platforms and guide them on how to use a particular one to empower citizenship participation in their neighbourhood.</p>		



Proficiency Levels	1	2	3	Intermediate: 4	5	Advanced 6	7	Highly Specialised 8
	<p>At basic level and with guidance, I can:</p> <ul style="list-style-type: none"> • choose simple digital tools and technologies for collaborative processes. 	<p>At basic level and with autonomy and appropriate guidance where needed, I can:</p> <ul style="list-style-type: none"> • choose simple digital tools and technologies for collaborative processes. 	<p>On my own and solving straightforward problems, I can:</p> <ul style="list-style-type: none"> • select well-defined and routine digital tools and technologies for collaborative processes. 	<p>Independently, according to my own needs, and solving well-defined and non-routine problems, I can:</p> <ul style="list-style-type: none"> • select digital tools and technologies for collaborative processes. 	<p>As well as guiding others, I can:</p> <ul style="list-style-type: none"> • propose different digital tools and technologies for collaborative processes. 	<p>At advanced level, according to my own needs and those of others, and in complex contexts, I can:</p> <ul style="list-style-type: none"> • vary the use of the most appropriate digital tools and technologies for collaborative processes. • choose the most appropriate digital tools and technologies for co-constructing and co-creating data, resources and knowledge. 	<p>At highly specialised level, I can:</p> <ul style="list-style-type: none"> • create solutions to complex problems with limited definition that are related to using collaborative processes and co-construction and co-creation of data, resources and knowledge through digital tools and technologies. • integrate my knowledge to contribute to professional practice and guide others in collaborating through digital technologies. 	<p>At the most advanced and specialised level, I can:</p> <ul style="list-style-type: none"> • create solutions to solve complex problems with many interacting factors that are related to using collaborative processes and co-construction and co-creation of data, resources and knowledge through digital tools and technologies. • propose new ideas and processes to the field.
<p>Examples of use</p> <p>01 Employment Scenario: Organise an event</p>						<p>I can use the most appropriate digital tools at work (e.g. Dropbox, Google Drive, wiki) to create with my colleagues a leaflet and a blog on the event.</p> <p>I can also differentiate between appropriate and inappropriate digital tools for collaborative processes. The latter are those tools that do not address the purpose and scope of the task - e.g. two people editing text simultaneously using a wiki is impractical.</p> <p>I can overcome unexpected situations that can arise in the digital environment when co-creating the leaflet and the blog (e.g. controlling access to edit documents or a colleague cannot save changes to the material).</p>		
<p>Examples of use</p> <p>02 Learning Scenario: Prepare group work with my classmates</p>						<p>I can use the most appropriate digital resources in order to create a video related to the work on my tablet with my classmates. I can also differentiate between appropriate and inappropriate digital resources to create this video and work in a digital environment together with classmates.</p> <p>I can overcome unexpected situations that arise on the digital environment when co-creating data and content and making a video on group work (e.g. a file is not updating the changes made by the members, a member doesn't know how to upload a file in the digital tool).</p>		

Proficiency Levels	1	2	3	4	5	6	7	8
	<p>At basic level and with guidance, I can:</p> <ul style="list-style-type: none"> • differentiate simple behavioural norms and know-how while using digital technologies and interacting in digital environments. • choose simple communication modes and strategies adapted to an audience and • differentiate simple cultural and generational diversity aspects to consider in digital environments. 	<p>At basic level and with guidance where needed, I can:</p> <ul style="list-style-type: none"> • differentiate simple behavioural norms and know-how while using digital technologies and interacting in digital environments. • choose simple communication modes and strategies adapted to an audience and • differentiate simple cultural and generational diversity aspects to consider in digital environments. 	<p>On my own and solving straightforward problems, I can:</p> <ul style="list-style-type: none"> • clarify well-defined and routine behavioural norms and know-how while using digital technologies and interacting in digital environments. • express well-defined and routine communication strategies adapted to an audience and • describe well-defined and routine cultural and generational diversity aspects to consider in digital environments. 	<p>Independently, according to my own needs, and solving well-defined and non-routine problems, I can:</p> <ul style="list-style-type: none"> • discuss behavioural norms and know-how while using digital technologies and interacting in digital environments. • discuss communication strategies adapted to an audience and • discuss cultural and generational diversity aspects to consider in digital environments. 	<p>As well as guiding others, I can:</p> <ul style="list-style-type: none"> • apply different behavioural norms and know-how while using digital technologies and interacting in digital environments. • apply different communication strategies in digital environments adapted to an audience and • apply different cultural and generational diversity aspects to consider in digital environments. 	<p>At advanced level, according to my own needs and in complex contexts, I can:</p> <ul style="list-style-type: none"> • adapt the most appropriate behavioural norms and know-how while using digital technologies and interacting in digital environments. • adapt the most appropriate communication strategies in digital environments to an audience and • apply different cultural and generational diversity aspects in digital environments. 	<p>At highly specialised level, I can:</p> <ul style="list-style-type: none"> • create solutions to complex problems that are related to digital etiquettes respectful to different audiences and cultural and generational diversity. • integrate my knowledge to contribute to professional practice and guide others in digital etiquette. 	<p>At the most advanced and specialised level, I can:</p> <ul style="list-style-type: none"> • create solutions to solve complex interacting factors that are related to digital etiquettes respectful to different audiences and cultural and generational diversity. • propose new ideas and processes to the field.
Examples of use	01 Employment Scenario: Organise an event							
Examples of use	02 Learning Scenario: Prepare group work with my classmates							



Proficiency Levels	1	2	3	Intermediate: 4	5	Advanced 6	7	Highly Specialised 8
	<p>At basic level and with guidance, I can:</p> <ul style="list-style-type: none"> • identify a digital identity, • describe simple ways to protect my reputation online, • recognise simple data I produce through digital tools, environments or services. 	<p>At basic level and with autonomy and appropriate guidance where needed, I can:</p> <ul style="list-style-type: none"> • identify a digital identity, to protect my reputation online, • describe simple ways to protect my reputation online, • recognise simple data I produce through digital tools, environments or services. 	<p>On my own and solving straightforward problems, I can:</p> <ul style="list-style-type: none"> • discriminate a range of well-defined and routine digital identities, • explain well-defined and routine ways to protect my reputation online, • describe well-defined data I routinely produce through digital tools, environments or services. 	<p>Independently, according to my own needs, and solving well-defined and non-routine problems, I can:</p> <ul style="list-style-type: none"> • display a variety of specific digital identities, • discuss specific ways to protect my reputation online, • manipulate data I produce through digital tools, environments or services. 	<p>As well as guiding others, I can:</p> <ul style="list-style-type: none"> • use a variety of digital identities, • apply different ways to protect my reputation online, • use data I produce through several digital tools environment and services. 	<p>At advanced level, according to my own needs and those of others, and in complex contexts, I can:</p> <ul style="list-style-type: none"> • discriminate multiple digital identities, • explain the more appropriate ways to protect one's own reputation, • change the data produced through several tools, environments and services. 	<p>At highly specialised level, I can:</p> <ul style="list-style-type: none"> • create solutions to complex problems with limited definition that are related to managing digital identities and protection of people's online reputation, • integrate my knowledge and professional practice and guide others in managing digital identity. 	<p>At the most advanced and specialised level, I can:</p> <ul style="list-style-type: none"> • create solutions to solve complex problems with many interacting factors that are related to managing digital identities and protection of people's online reputation, • propose new ideas and processes to the field.
<p>Examples of use</p> <p>01 Employment Scenario: Organise an event</p>								
<p>Examples of use</p> <p>02 Learning Scenario: Prepare group work with my classmates</p>	<p>I can propose a new procedure to my school that avoids the publication of digital content (texts, pictures, videos), that can harm the students' reputation.</p>							

Proficiency Levels	<div style="display: flex; justify-content: space-between; align-items: center;"> <div style="text-align: center;"> <p>1</p> <p>Foundation</p> </div> <div style="text-align: center;"> <p>2</p> </div> <div style="text-align: center;"> <p>3</p> <p>Intermediate</p> </div> <div style="text-align: center;"> <p>4</p> </div> <div style="text-align: center;"> <p>5</p> <p>Advanced</p> </div> <div style="text-align: center;"> <p>6</p> </div> <div style="text-align: center;"> <p>7</p> <p>Highly Specialised</p> </div> <div style="text-align: center;"> <p>8</p> </div> </div>						
<p>At basic level and with guidance, I can:</p> <ul style="list-style-type: none"> • identify ways to create and edit simple content in simple formats, • choose how I express myself through the creation of simple digital means. 	<p>At basic level and with autonomy and appropriate guidance where needed, I can:</p> <ul style="list-style-type: none"> • identify ways to create and edit simple content in simple formats, • choose how I express myself through the creation of simple digital means. 	<p>On my own and solving straightforward problems, I can:</p> <ul style="list-style-type: none"> • indicate ways to create and edit well-defined and routine content in well-defined and routine formats, • express myself through the creation of well-defined and routine digital means. 	<p>Independently, according to my own needs, and solving well-defined and non-routine problems, I can:</p> <ul style="list-style-type: none"> • indicate ways to create and edit content in different formats, • express myself through the creation of digital means. 	<p>As well as guiding others, I can:</p> <ul style="list-style-type: none"> • apply ways to create and edit content in different formats, • show ways to express myself through the creation of digital means. 	<p>At advanced level, according to my own needs and those of others, and in complex contexts, I can:</p> <ul style="list-style-type: none"> • change content using the most appropriate formats, • adapt the expression of myself through the creation of the most appropriate digital means. 	<p>At highly specialised level, I can:</p> <ul style="list-style-type: none"> • create solutions to complex problems with limited definition that are related to content creation and edition in different formats, and self-expression through digital means. • integrate my knowledge to contribute to professional practice and knowledge and guide others in developing content. 	<p>At the most advanced and specialised level, I can:</p> <ul style="list-style-type: none"> • create solutions to solve complex problems with many interacting factors that are related to content creation and edition in different formats, and self-expression through digital means. • propose new ideas and processes to the field.
<p>Examples of use</p> <p>01 Employment Scenario:</p> <p>Develop a short course (tutorial) to train the staff on a new procedure to be applied in the organisation</p>	<p>Helped by a colleague who has advanced digital competence:</p> <p>I can identify, from a tutorial video on YouTube, how to create a brief support video on my tablet to present the new organisational procedure to the staff on our intranet.</p> <p>From a list already prepared that my colleague found in a wiki, I can also identify alternative digital means to create the procedure to the staff.</p>						
<p>Examples of use</p> <p>02 Learning Scenario:</p> <p>Prepare a presentation on a certain topic that I will make to my classmates</p>	<p>Helped by my teacher:</p> <p>I can find out how to create a digital animated presentation, using a video tutorial from YouTube provided by my teacher to help me to present my work to my classmates.</p> <p>I can also identify other digital means from an article in my textbook that can help me to present the work as an animated digital presentation to my classmates on the interactive digital whiteboard.</p>						

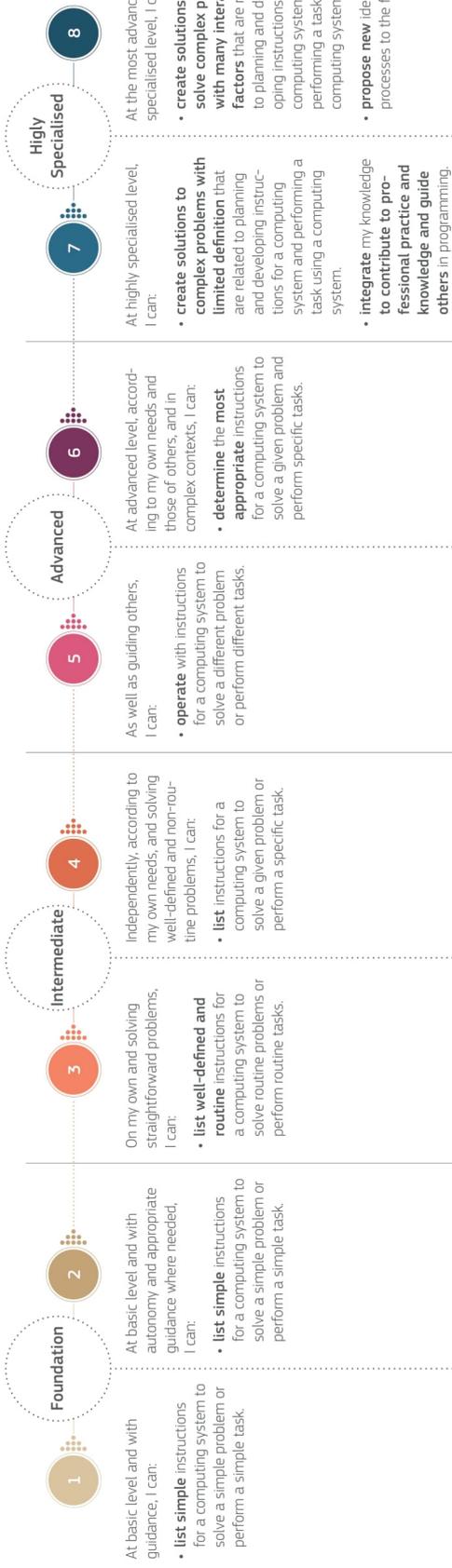


Proficiency Levels	1	2	3	4	5	6	7	8		
	Foundation		Intermediate		Advanced		Highly Specialised			
	<p>At basic level and with guidance, I can:</p> <ul style="list-style-type: none"> select ways to modify, refine, improve and integrate simple items of new content and information to create new and original ones. 	<p>At basic level and with autonomy and appropriate guidance where needed, I can:</p> <ul style="list-style-type: none"> select ways to modify, refine, improve and integrate simple items of new content and information to create new and original ones. 	<p>On my own and solving straightforward problems, I can:</p> <ul style="list-style-type: none"> explain ways to modify, refine, improve and integrate well-defined items of new content and information to create new and original ones. 	<p>Independently, according to my own needs, and solving well-defined and non-routine problems, I can:</p> <ul style="list-style-type: none"> discuss ways to modify, refine, improve and integrate new content and information to create new and original ones. 	<p>As well as guiding others, I can:</p> <ul style="list-style-type: none"> operate with new different items of content and information, modifying, refining, improving and integrating them in order to create new and original ones. 	<p>At advanced level, according to my own needs and those of others, and in complex contexts, I can:</p> <ul style="list-style-type: none"> assess the most appropriate ways to modify, refine, improve and integrate specific new items of content and information to create new and original ones. 	<p>At highly specialised level, I can:</p> <ul style="list-style-type: none"> create solutions to complex problems with limited definition that are related to modifying, refining, improving and integrating new content and information into existing knowledge to create new and original ones. integrate my knowledge to contribute to professional practice and guide others in integrating and re-elaborating content 	<p>At the most advanced and specialised level, I can:</p> <ul style="list-style-type: none"> create solutions to solve complex problems with many interacting factors that are related to modifying, refining, improving and integrating new content and information into existing knowledge to create new and original ones. propose new ideas and processes to the field. 		
<p>Examples of use</p> <p>01 Employment Scenario: Develop a short course (tutorial) to train the staff on a new procedure to be applied in the organisation</p>	<p>With the help of a colleague (who has advanced digital competence and who I can consult whenever I need) and having as support a tutorial video with the steps on how to do it:</p> <p>I can find out how to add new dialogues and images onto a brief support video already created on the internet to illustrate the new organisational procedures.</p>									
<p>Examples of use</p> <p>02 Learning Scenario: Prepare a presentation on a certain topic that I will make to my classmates</p>	<p>At home with my mother (who I can consult whenever I need) and the help of a list (stored on my tablet provided by my teacher with the steps on how to do it):</p> <p>I can identify how to update a digital animated presentation I have created to present my work to my classmates, adding text, images and visual effects to be shown in the classroom using the interactive digital whiteboard.</p>									

Proficiency Levels	1	2	3	Intermediate: 4	5	Advanced 6	Highly Specialised 7	8
	<p>At basic level and with guidance, I can:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identify simple rules of copyright and licenses that apply to data, digital information and content. 	<p>At basic level and with autonomy and appropriate guidance where needed, I can:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identify simple rules of copyright and licenses that apply to data, digital information and content. 	<p>On my own and solving straightforward problems, I can:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Indicate well-defined and routine rules of copyright and licenses that apply to data, digital information and content. 	<p>Independently, according to my own needs, and solving well-defined and non-routine problems, I can:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Discuss rules of copyright and licenses that apply to digital information and content. 	<p>As well as guiding others, I can:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apply different rules of copyright and licenses that apply to data, digital information and content. 	<p>At advanced level, according to my own needs and those of others, and in complex contexts, I can:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Choose the most appropriate rules that apply to copyright and licenses to data, digital information and content. 	<p>At highly specialised level, I can:</p> <ul style="list-style-type: none"> • create solutions to complex problems with limited definition that are related to applying copyright and licenses to data, digital information and content. • integrate my knowledge to contribute to professional practice and guide others in applying copyright and licenses. 	<p>At the most advanced and specialised level, I can:</p> <ul style="list-style-type: none"> • create solutions to solve complex problems with many interacting factors that are related to applying copyright and licenses to data, digital information and content. • propose new ideas and processes to the field.
<p>Examples of use</p> <p>01 Employment Scenario: Develop a short course (tutorial) to train the staff on a new procedure to be applied in the organisation</p>	<p>By myself: I can tell a colleague which image banks I usually use to find images that I can download free of charge for a brief tutorial video on a new procedure for my organisation's staff.</p> <p>I can deal with problems such as identifying the symbol that indicates whether an image is licensed with a certain type of Creative Commons licence and therefore can be reused without the author's permission.</p>							
<p>Examples of use</p> <p>02 Learning Scenario: Prepare a presentation on a certain topic that I will make to my classmates</p>	<p>By myself: I can explain to a friend which image banks I usually use to find images that I can download completely free of charge to create a digital animation to present my work to my classmates.</p> <p>I can fix problems such as identifying the symbol that indicate that an image is copyrighted and therefore cannot be used without the author's permission.</p>							



Proficiency Levels



Examples of use

01 Employment Scenario:

Develop a short course (tutorial) to train the staff on a new procedure to be applied in the organisation

Examples of use

02 Learning Scenario:

Prepare a presentation on a certain topic that I will make to my classmates

Using a programming language (e.g. Ruby, Python), I can provide instructions to develop an educational game to introduce the new procedure to be applied in the organisation.

I can resolve issues such as debugging the programme to fix problems with my code.

Using a simple graphical programming interface (e.g. Scratch Jr), I can develop a smartphone app that presents my work to my classmates.

If a problem appears, I know how to debug the programme and I can fix easy problems in my code.



Proficiency Levels	1	2	3	4	5	6	7	8
Examples of use 01 Employment Scenario: Use of a Twitter account to share information on my organization	At basic level and with guidance, I can: <ul style="list-style-type: none"> • identify simple ways to protect my devices and digital content, and • differentiate simple risks and threats in digital environments, • choose simple safety and security measures, and • identify simple ways to have due regard to reliability and privacy 	At basic level and with guidance where needed, I can: <ul style="list-style-type: none"> • identify simple ways to protect my devices and digital content, and • differentiate simple risks and threats in digital environments, • follow simple safety and security measures. • identify simple ways to have due regard to reliability and privacy 	On my own and solving straightforward problems, I can: <ul style="list-style-type: none"> • indicate well-defined and routine ways to protect my devices and digital content, and • differentiate well-defined and routine risks and threats in digital environments, • select well-defined and routine safety and security measures. • indicate well-defined and routine ways to have due regard to reliability and privacy 	Independently, according to my own needs, and solving well-defined and non-routine problems, I can: <ul style="list-style-type: none"> • organise ways to protect my devices and digital content, and • differentiate risks and threats in digital environments, • select safety and security measures. • explain ways to have due regard to reliability and privacy 	As well as guiding others, I can: <ul style="list-style-type: none"> • apply different ways to protect devices and digital content, and • differentiate a variety of risks and threats in digital environments, • apply safety and security measures. • employ different ways to have due regard to reliability and privacy 	At advanced level, according to my own needs and those of others, and in complex contexts, I can: <ul style="list-style-type: none"> • choose the most appropriate protection for devices and digital content, and • discriminate risks and threats in digital environments, • choose the most appropriate safety and security measures. • assess the most appropriate ways to have due regard to reliability and privacy 	At highly specialised level, I can: <ul style="list-style-type: none"> • create solutions to complex problems with limited definition that are related to protecting devices and digital content, managing risks and threats, applying safety and security measures, and reliability and privacy in digital environments. • integrate my knowledge to contribute to professional practice and knowledge and guide others in protecting devices. 	At the most advanced and specialised level, I can: <ul style="list-style-type: none"> • create solutions to solve complex problems with many interacting factors that are related to protecting devices and digital content, managing risks and threats, applying safety and security measures, and reliability and privacy in digital environments. • propose new ideas and processes to the field.
	Examples of use 02 Learning Scenario: Use of the school's digital learning platform to share information on interested topics					I can protect the corporate Twitter account using different methods (e.g. a strong password, control the recent logins) and show new colleagues how to do it.	I can detect risks like receiving tweets and messages from followers with false profiles or phishing attempts.	I can apply measures to avoid them (e.g. control the privacy settings).
					I can protect information, data and content on my school's digital learning platform (e.g. a strong password, control the recent logins).	I can detect different risks and threats when accessing school's digital platform and apply measures to avoid them (e.g. how to virus-check attachments before downloading).	I can also help my classmates to detect risks and threat while using the digital learning platform on their tablets (e.g. controlling who can access the files).	

Proficiency Levels	1	2	3	4	5	6	7	8
	<p>At basic level and with guidance, I can:</p> <ul style="list-style-type: none"> • select simple ways to protect my personal data and privacy in digital environments, and • identify simple ways to use and share personally identifiable information while protecting myself and others from damages. • identify simple privacy policy statements of how personal data is used in digital services. 	<p>At basic level and with appropriate guidance where needed, I can:</p> <ul style="list-style-type: none"> • select simple ways to protect my personal data and privacy in digital environments, and • identify simple ways to use and share personally identifiable information while protecting myself and others from damages. • identify simple privacy policy statements of how personal data is used in digital services. 	<p>On my own and solving straightforward problems, I can:</p> <ul style="list-style-type: none"> • explain well-defined and routine ways to protect my personal data and privacy in digital environments, and • explain well-defined and routine ways to use and share personally identifiable information while protecting myself and others from damages. • indicate well-defined and routine privacy policy statements of how personal data is used in digital services. 	<p>Independently, according to my own needs, and solving well-defined and non-routine problems, I can:</p> <ul style="list-style-type: none"> • discuss ways to protect my personal data and privacy in digital environments, and • discuss ways to use and share personally identifiable information while protecting myself and others from damages. • indicate privacy policy statements of how personal data is used in digital services. 	<p>As well as guiding others, I can:</p> <ul style="list-style-type: none"> • apply different ways to protect my personal data and privacy in digital environments, and • apply different specific ways to share my data while protecting myself and others from dangers. • explain privacy policy statements of how personal data is used in digital services. 	<p>At advanced level, according to my own needs and those of others, and in complex contexts, I can:</p> <ul style="list-style-type: none"> • choose the more appropriate ways to protect personal data and privacy in digital environments, using and sharing personally identifiable information while protecting myself and others from damages. • evaluate the appropriateness of privacy policy statements on how personal data are used. 	<p>At highly specialised level, I can:</p> <ul style="list-style-type: none"> • create solutions to complex problems with limited definition that are related to protecting personal data and privacy in digital environments, using and sharing personally identifiable information protecting self and others from dangers, and privacy policies to use my personal data. • integrate my knowledge to contribute to professional practice and guide others in protecting personal data and privacy. 	<p>At the most advanced and specialised level, I can:</p> <ul style="list-style-type: none"> • create solutions to solve complex problems with many interacting factors that are related to protecting personal data and privacy in digital environments, using and sharing personally identifiable information protecting self and others from dangers, and privacy policies to use my personal data. • propose new ideas and processes to the field.
<p>Examples of use</p> <p>01 Employment Scenario: Use of a Twitter account to share information on my organization</p>						<p>I can select the most appropriate way to protect the personal data of my colleagues (e.g. address, phone number) when sharing digital content (e.g. a picture) on the corporate Twitter account.</p> <p>I can distinguish between appropriate and inappropriate digital content to share it on the corporate Twitter account, so that my privacy and that of my colleagues are not damaged.</p> <p>I can assess whether personal data are used on the Corporate Twitter appropriately according to the European Data Protection Law and Right to be Forgotten.</p> <p>I can deal with complex situations that can arise with personal data in my organisation while on Twitter, such as removing pictures or names to protect personal information in accordance with the European Data Protection Law and Right to be Forgotten.</p>		
<p>Examples of use</p> <p>02 Learning Scenario: Use of the school's digital learning platform to share information on interested topics</p>						<p>I can select the most appropriate way to protect my personal data (e.g. address, phone number), before sharing it on the school's digital platform.</p> <p>I can distinguish between appropriate and inappropriate digital content to share it on my school's digital platform, so that my privacy and that of my classmates are not damaged.</p> <p>I can assess whether the way my personal data are used on the digital platform is appropriate and acceptable as regards my rights and privacy.</p> <p>I can overcome complex situations that can arise with my personal data and those of my classmates while on the digital education platform, such as personal data is not used in accordance to the "Privacy policy" of the platform.</p>		



Proficiency Levels	1	2	3	4	5	6	7	8
	<p>At basic level and with guidance, I can:</p> <ul style="list-style-type: none"> differentiate simple ways to avoid health -risks and threats to physical and psychological well-being while using digital technologies. select simple ways to protect myself from possible dangers in digital environments. identify simple digital technologies for social well-being and social inclusion. 	<p>At basic level and with autonomy and appropriate guidance where needed, I can:</p> <ul style="list-style-type: none"> differentiate simple ways to avoid health -risks and threats to physical and psychological well-being while using digital technologies. select simple ways to protect myself from possible dangers in digital environments. identify simple digital technologies for social well-being and social inclusion. 	<p>On my own and solving straightforward problems, I can:</p> <ul style="list-style-type: none"> explain well-defined and routine ways to how to avoid health -risks and threats to physical and psychological well-being while using digital technologies. select well-defined and routine ways to protect myself from dangers in digital environments. indicate well-defined and routine digital technologies for social well-being and social inclusion. 	<p>Independently, according to my own needs, and solving well-defined and non-routine problems, I can:</p> <ul style="list-style-type: none"> explain ways to how to avoid threats to my physical and psychological health-related with the use of technology. select ways to protect self and others from dangers in digital environments. discuss on digital technologies for social well-being and inclusion. 	<p>As well as guiding others, I can:</p> <ul style="list-style-type: none"> show different ways to avoid health -risks and threats to physical and psychological well-being while using digital technologies. apply different ways to protect myself and others from dangers in digital environments. show different digital technologies for social well-being and social inclusion. 	<p>At advanced level, according to my own needs and those of others, and in complex contexts, I can:</p> <ul style="list-style-type: none"> discriminate the most appropriate ways to avoid health -risks and threats to physical and psychological well-being while using digital technologies. adapt the most appropriate ways to protect myself and others from dangers in digital environments. vary the use of digital technologies for social well-being and social inclusion. 	<p>At highly specialised level, I can:</p> <ul style="list-style-type: none"> create solutions to complex problems with limited definition that are related to avoiding health -risks and threats to well-being while using digital technologies, to protect self and others from dangers in digital environments, and to the use of digital technologies for social well-being and social inclusion. integrate my knowledge to contribute to professional practice and guide others in protecting health. 	<p>At the most advanced and specialised level, I can:</p> <ul style="list-style-type: none"> create solutions to solve complex problems with many interacting factors that are related to avoiding health -risks and threats to well-being while using digital technologies, to protect self and others from dangers in digital environments, and to the use of digital technologies for social well-being and social inclusion. propose new ideas and processes to the field.
<p>Examples of use</p> <p>01 Employment Scenario: Use of a Twitter account to share information on my organization</p>							<p>I can create a digital campaign of possible health dangers of using Twitter for professional reasons (e.g. bullying, addictions, physical well-being) which can be shared and used by other colleagues and professionals on their smartphones or tablets.</p>	
<p>Examples of use</p> <p>02 Learning Scenario: Use of the school's digital learning platform to share information on interested topics</p>							<p>I can create a blog on cyberbullying and social exclusion for my school's digital learning platform, which helps my classmates to recognise and face up to violence in digital environments.</p>	

Proficiency Levels	1	2	3	4	5	6	7	8
<p>At basic level and with guidance, I can:</p> <ul style="list-style-type: none"> • recognise simple environmental impacts of digital technologies and their use. 	<p>At basic level and with autonomy and appropriate guidance where needed, I can:</p> <ul style="list-style-type: none"> • recognise simple environmental impacts of digital technologies and their use. 	<p>On my own and solving straightforward problems, I can:</p> <ul style="list-style-type: none"> • indicate well-defined and routine environmental impacts of digital technologies and their use. 	<p>Independently, according to my own needs, and solving well-defined and non-routine problems, I can:</p> <ul style="list-style-type: none"> • discuss ways to protect the environment from the impact of digital technologies and their use. 	<p>As well as guiding others, I can:</p> <ul style="list-style-type: none"> • show different ways to protect the environment from the impact of digital technologies and their use. 	<p>At advanced level, according to my own needs and those of others, and in complex contexts, I can:</p> <ul style="list-style-type: none"> • choose the most appropriate solutions to protect the environment from the impact of digital technologies and their use. 	<p>At highly specialised level, I can:</p> <ul style="list-style-type: none"> • create solutions to complex problems with limited definition that are related to protecting the environment from the impact of digital technologies and their use. • integrate my knowledge to contribute to professional practice and guide others in protecting the environment. 	<p>At the most advanced and specialised level, I can:</p> <ul style="list-style-type: none"> • create solutions to solve complex problems with many interacting factors that are related to protecting the environment from the impact of digital technologies and their use. • propose new ideas and processes to the field. 	
<p>Examples of use</p> <p>01 Employment Scenario: Use of a Twitter account to share information on my organization</p>								
<p>Examples of use</p> <p>02 Learning Scenario: Use of the school's digital learning platform to share information on interested topics</p>								
<p>I can create an illustrated video which answers questions on the sustainable use of digital devices in organisations of my sector, to be shared on Twitter, and to be used by staff and by other professionals in the sector.</p> <p>I can create a new eBook to answer questions on the sustainable use of digital devices at school and home, and share it on my school's digital learning platform in order to be used by other schoolmates and their families.</p>								

Proficiency Levels

Proficiency Levels	1	2	3	4	5	Advanced	7	8	
<p>At basic level and with guidance, I can:</p> <ul style="list-style-type: none"> • identify simple technical problems when operating devices and using digital environments, and • identify simple solutions to solve them. 	<p>At basic level and with autonomy and appropriate guidance where needed, I can:</p> <ul style="list-style-type: none"> • identify simple technical problems when operating devices and using digital environments, and • identify simple solutions to solve them. 	<p>On my own and solving straightforward problems, I can:</p> <ul style="list-style-type: none"> • indicate well-defined and routine technical problems when operating devices and using digital environments, and • select well-defined and routine solutions to them. 	<p>Independently, according to my own needs, and solving well-defined and non-routine problems, I can:</p> <ul style="list-style-type: none"> • differentiate technical problems when operating devices and using digital environments, and • select solutions to them. 	<p>As well as guiding others, I can:</p> <ul style="list-style-type: none"> • assess technical problems when using digital environments and operating digital devices, and • apply different solutions to them. 	<p>At advanced level, according to my own needs and those of others, and in complex contexts, I can:</p> <ul style="list-style-type: none"> • appraise technical problems when operating devices and using digital environments, and • resolve them with the most appropriate solutions 	<p>At highly specialised level, I can:</p> <ul style="list-style-type: none"> • create solutions to complex problems with limited definition that are related to technical problems when operating devices and using digital environments. • integrate my knowledge to contribute to professional practice and knowledge and to guide others in solving technical problems. 	<p>At the most advanced and specialised level, I can:</p> <ul style="list-style-type: none"> • create solutions to solve complex problems with many interacting factors that are related to technical problems when operating devices and using digital environments. • propose new ideas and processes to the field. 	<p>Examples of use</p> <p>01 Employment Scenario: Use of a digital learning platform to improve my career opportunities</p>	
<p>Examples of use</p> <p>02 Learning Scenario: Use of a digital learning platform to improve my math skills</p>	<p>Helped by a friend: I can identify a simple technical problem from a list of those that can arise while using a digital learning platform, and</p> <p>I can identify what type of IT support would solve it.</p>								

Proficiency Levels

Proficiency Levels	1	2	3	4	5	6	7	8
	<p>At basic level and with guidance, I can:</p> <ul style="list-style-type: none"> • identify simple digital tools and technologies that can be used to create knowledge and to innovate processes and products. • show interest: individually and collectively in simple cognitive processing to understand and resolve simple conceptual problems and problem situations in digital environments. 	<p>At basic level and with autonomy and appropriate guidance where needed, I can:</p> <ul style="list-style-type: none"> • identify simple digital tools and technologies that can be used to create knowledge and to innovate processes and products • follow individually and collectively simple cognitive processing to understand and resolve simple conceptual problems and problem situations in digital environments. 	<p>On my own and solving straightforward problems, I can:</p> <ul style="list-style-type: none"> • select digital tools and technologies that can be used to create well-defined knowledge and well-defined innovative processes and products. • engage individually and collectively in some cognitive processing to understand and resolve well-defined and routine conceptual problems and problem situations in digital environments. 	<p>Independently, according to my own needs, and solving well-defined and non-routine problems, I can:</p> <ul style="list-style-type: none"> • differentiate digital tools and technologies that can be used to create knowledge and to innovate processes and products. • engage individually and collectively in cognitive processing to understand and resolve conceptual problems and problem situations in digital environments. 	<p>As well as guiding others, I can:</p> <ul style="list-style-type: none"> • apply different digital tools and technologies to create knowledge and innovative processes and products. • apply individually and collectively cognitive processing to resolve different conceptual problems and problem situations in digital environments. 	<p>At advanced level, according to my own needs, and in those of others, and in complex contexts, I can:</p> <ul style="list-style-type: none"> • adapt the most appropriate digital tools and technologies to create knowledge and to innovate processes and products. • resolve individually and collectively conceptual problems and problem situations in digital environments. 	<p>At highly specialised level, I can:</p> <ul style="list-style-type: none"> • create solutions to complex problems with limited definition using digital tools and technologies. • integrate my knowledge to contribute to professional practice and guide others in creatively using digital technologies. 	<p>At the most advanced and specialised level, I can:</p> <ul style="list-style-type: none"> • create solutions to solve complex problems with many interacting factors using digital tools and technologies. • propose new ideas and processes to the field.
<p>Examples of use</p> <p>01 Employment Scenario:</p> <p>Use of a digital learning platform to improve my career opportunities</p>	<p>By myself:</p> <p>I can use a MOOC's forum to ask for well-defined information on the course I am following and I can use its tools (e.g. blog, wiki) to create a new entry for exchanging more information.</p> <p>I can engage in a collaborative exercise with other students using the mind map tool of the MOOC in order to understand a concrete issue in a new way.</p> <p>I can fix problems such as identifying that I am introducing a question or comment in the wrong place.</p>	<p>By myself:</p> <p>I can use the MOOC's forum to ask for well-defined information on the course I am following, and I can use their tools (e.g. blog, wiki) to create a new entry for exchanging more information.</p> <p>I can engage in exercises of the MOOC that use simulations to practice a math problem that I failed to solve correctly at school. Discussing the exercises in chat with other students helped me to approach the problem differently and improved my skills.</p> <p>I can fix problems such as identifying that I am introducing a question or comment in the wrong place.</p>						
<p>Examples of use</p> <p>02 Learning Scenario:</p> <p>Use of a digital learning platform to improve my math skills</p>								

Proficiency Levels	1	2	3	Intermediate	4	5	Advanced	6	7	8							
<p>At basic level and with guidance, I can:</p> <ul style="list-style-type: none"> • recognise where my own digital competence needs to be improved or updated. • identify where to seek opportunities for self-developments and to keep up-to-date with the digital evolution. 	<p>At basic level and with autonomy and appropriate guidance where needed, I can:</p> <ul style="list-style-type: none"> • recognise where my own digital competence needs to be improved or updated. • identify where to seek opportunities for self-developments and to keep up-to-date with the digital evolution. 	<p>On my own and solving straightforward problems, I can:</p> <ul style="list-style-type: none"> • explain where my digital competence needs to be improved or updated. • indicate where to seek well-defined opportunities for self-developments and to keep up-to-date with the digital evolution. 	<p>Independently, according to my own needs, and solving well-defined and non-routine problems, I can:</p> <ul style="list-style-type: none"> • discuss on where my digital competence needs to be improved or updated. • indicate how to support others to develop their digital competence. • indicate where to seek opportunities for self-developments and to keep up-to-date with the digital evolution. 	<p>As well as guiding others, I can:</p> <ul style="list-style-type: none"> • demonstrate where my own digital competence needs to be improved or updated. • illustrate different ways to support others in the development of their digital competence. • propose different opportunities found for self-development and to keep up-to-date with the digital evolution. 	<p>At advanced level, according to my own needs and those of others, and in complex contexts, I can:</p> <ul style="list-style-type: none"> • decide which are the most appropriate ways to improve or update one's own digital competence needs. • assess the development of others' digital competence. • choose the most appropriate opportunities for self-development and to keep up-to-date with new developments. 	<p>At highly specialised level, I can:</p> <ul style="list-style-type: none"> • create solutions to complex problems with limited definition that are related to improving digital competence, and to find opportunities for self-development and to keep up-to-date with new developments. • integrate my knowledge to contribute to professional practice and knowledge and to guide others in identifying digital competence gaps. 	<p>At highly specialised level, I can:</p> <ul style="list-style-type: none"> • create solutions to complex problems with many interacting factors that are related to improving digital competence, and to find opportunities for self-development and to keep up-to-date with the digital evolution. • propose new ideas and processes to the field. 	<p>At the most advanced and specialised level, I can:</p> <ul style="list-style-type: none"> • create solutions to solve complex problems with many interacting factors that are related to improving digital competence, and to find opportunities for self-development and to keep up-to-date with the digital evolution. • propose new ideas and processes to the field. 	<p>Examples of use</p> <p>01 Employment Scenario: Use of a digital learning platform to improve my career opportunities</p>				<p>I can discuss the digital competence I need to be able to use MOOCs for my professional career with an employment adviser.</p> <p>I can tell her where I find and use MOOCs to develop and update my proficiency level of digital competences to improve my professional career.</p> <p>I can deal with any issue while I am doing these activities, e.g. I can evaluate whether new digital environments that I find while surfing are appropriate means of improving my digital competence' proficiency level.</p>				
<p>Examples of use</p> <p>02 Learning Scenario: Use of a digital learning platform to improve my math skills</p>				<p>I can discuss with a friend the digital competence I need to use the tools of a MOOC for my studies in math.</p> <p>I can show my teacher where I find and use MOOCs according to my learning needs.</p> <p>I can tell her which digital activities and pages I surf in order to keep my digital competence updated so that I can profit the most from digital learning platforms for my learning needs.</p> <p>I can deal with any issue while I am doing these activities, such as evaluate whether new digital environments that appear while surfing are appropriate for improving my digital competence and getting the most profit from the MOOC.</p>													

Europe Direct is a service to help you find answers to your questions about the European Union.

Freephone number (*):
00 800 6 7 8 9 10 11

(* The information given is free, as are most calls (though some operators, phone boxes or hotels may charge you).

More information on the European Union is available on the internet
(<http://europa.eu>).

HOW TO OBTAIN EU PUBLICATIONS

Free publications:

- one copy: via EU Bookshop (<http://bookshop.europa.eu>);
- more than one copy or posters/maps:
 - from the European Union's representations (http://ec.europa.eu/represent_en.htm);
 - from the delegations in non-EU countries (http://eeas.europa.eu/delegations/index_en.htm);
 - by contacting the Europe Direct service (http://europa.eu/europedirect/index_en.htm)
 - or calling 00 800 6 7 8 9 10 11 (freephone number from anywhere in the EU) (*).

(* The information given is free, as are most calls (though some operators, phone boxes or hotels may charge you).

Priced publications:

- via EU Bookshop (<http://bookshop.europa.eu>).



JRC Mission

As the science and knowledge service of the European Commission, the Joint Research Centre's mission is to support EU policies with independent evidence throughout the whole policy cycle.

EU Science Hub
ec.europa.eu/jrc



@EU_ScienceHub



EU Science Hub - Joint research Centre



Joint Research Centre



EU Science Hub



PROMOTION

Therapie per Tiktok? Neue Wege in der So- zialen Arbeit

**Virtuelle Lebenswelt: Auch in der Sozialen Arbeit
Realität**

**Algorithmen für den Schutz von Kindern, Chatbots
beim Sozialamt und Online-Games in der Jugendar-
beit: Die Digitalisierung ist Teil der Sozialen Arbeit ge-
worden – das wirft auch Fragen auf. Trotzdem bietet
die digitale Transformation mehr Chancen als Gefah-
ren, sagen Expertinnen und Experten der Hochschule
Luzern.**



04.07.2020, 15:26 04.07.2020, 15:26

Dieser Inhalt wurde von der Hochschule
Luzern verfasst

Auf den ersten Blick scheint die Digitalisierung nicht so recht mit der Sozialen Arbeit zusammenzupassen: Zu sehr ist der Arbeitsalltag von Sozialarbeiterinnen, soziokulturellen Animatoren und Sozialpädagoginnen geprägt von Beziehungsarbeit und persönlichen Kontakten zu den Menschen. Doch dieses Bild ist falsch. «Tatsächlich ist die digitale Transformation in der Sozialen Arbeit ein grosses Thema», weiss Silvia Domeniconi Pfister, Projektleiterin und Dozentin an der Hochschule Luzern. Sie untersucht mit einem interdisziplinären Forschungsprojekt, wie die Sozialen Dienste in der Schweiz bei der digitalen Transformation unterstützt werden können.

Es bestehen Lücken

Anwendungsbereiche für digitale Prozesse und Hilfeleistungen gibt es im Sozialwesen genug. Silvia Domeniconi Pfister hat mit ihrer Vorstudie eine Bestandsaufnahme vorgenommen. Einen besonders hohen Digitalisierungsbedarf haben die Sozialen Dienste in den Bereichen Kommunikation und Gestaltung der Arbeitsprozesse. «Da unterscheidet sich das Sozialwesen nicht von anderen Branchen», so die Studienautorin. Neue Möglichkeiten eröffnet die Digitalisierung auch im Kerngeschäft der Sozialen Arbeit: beim direkten Kontakt mit Menschen – insbesondere mit vulnerablen Gruppen. «Die virtuelle Lebenswelt ist für viele Zielgruppen des Sozialwesens bereits Realität», sagt Lucas Haack,

Dozent für Interaktion und Kommunikation am Departement Soziale Arbeit der HSLU. Für ihn ist klar: «Das Sozialwesen muss sich mit dieser Realität auseinandersetzen – und zwar besser früher als später.»

Mehr Menschen teilhaben lassen

So kommt in verschiedenen Arbeitsfeldern der Sozialen Arbeit der Ansatz des «Blended-Counseling» vermehrt zum Einsatz. Dabei werden die klassischen Vor-Ort-Gespräche – beispielsweise auf dem Sozialamt – mit digitalen Kontakten wie Chats, E-Mails oder Videoberatungen verknüpft. Das bietet ergänzende Lösungsansätze für ein uraltes Anliegen der Sozialen Arbeit: Wie können mehr Menschen aus vulnerablen Gruppen erreicht und unterstützt werden? «Mit der Digitalisierung besteht die Chance, den Zugang zu Angeboten der Sozialen Arbeit zu erweitern und für spezifische Zielgruppen noch niederschwelliger zu gestalten», sagt Haack.

Digitale Kontaktstellen ermöglichen es, dass sich die Sozialdienste intensiver um betroffene Menschen kümmern können; oder dass Menschen erreicht werden, die sonst nicht an soziokulturellen Angeboten teilnehmen würden, beispielsweise in der Jugendarbeit: Viele Jugendhilfe-Organisationen treten über Online-Games oder Soziale Medien mit den Jugendlichen in Kontakt. Sie versuchen ihre

Zielgruppen also dort abzuholen, wo diese sowieso unterwegs sind.

Mit Chatbots Erstkontakte erleichtern

Zum Umgang mit der Digitalisierung gehört auch, sich mit kritischen Fragen auseinanderzusetzen. «Es gibt einige Anwendungsbereiche von digitalen Technologien, bei denen man sich schon fragen muss, ob das zielführend und ethisch vertretbar ist», sagt Isabelle Odermatt, HSLU-Dozentin für Medienkompetenzen in der Sozialen Arbeit. Als Wissenschaftlerin sieht sie sich in der Pflicht, solche Aspekte der Digitalisierung zu hinterfragen und ethisch vertretbare Lösungen mitzugestalten. Schliesslich können digitale Neuerungen dazu führen, dass verletzbare Gruppen noch mehr geschwächt werden – zum Beispiel dann, wenn sie mit einer technologischen Entwicklung nicht klarkommen.

Mehr zum Thema

[Bachelor Soziale Arbeit mit Minor Digitalisierung und Soziale Arbeit](#)

[CAS Digitalisierung und Soziale Arbeit](#)

[Forschungsprojekt zu Blockchain im Sozialbereich](#)

Dieser Inhalt wurde nicht von der watson-Redaktion verfasst.



Wie digital sind soziale Einrichtungen in der Schweiz?

In einer Studie werden erstmals repräsentative Daten zur Nutzung digitaler Technologien in Institutionen für Menschen mit Unterstützungsbedarf präsentiert. Dabei zeigt sich, dass der digitale Wandel unterschiedlich verläuft und wahrgenommen wird.

Text: Alexander Seifert, wissenschaftlicher Mitarbeiter, und Sarah Bestgen, Dozentin an der Hochschule für Soziale Arbeit Nordwestschweiz FHNW

Die Bedeutung von modernen digitalen Technologien (z. B. Smartphones, digitaler Gesundheitsmessung, Robotik, Sicherheits-, Lern- und Kommunikationstechnologien) hat in den letzten Jahren nochmals stark zugenommen. Dies betrifft auch die sozialen Institutionen. Da die erforderlichen Veränderungsprozesse tief in bestehende Ablauforganisationen eingreifen, bedarf es einer Diskussion der Vor- und Nachteile. Zwangsläufig wird dabei die Frage aufkommen, wie einzelne Institutionen aktuell digitale Technologien in ihren Arbeitsabläufen einsetzen und wie sie diesem Einsatz gegenüberstehen. Bisher gab es auf diese Frage jedoch keine verlässlichen repräsentativen Antworten für die Schweiz, obwohl 2019 bereits eine regionale Studie erstmalig Daten zur Digitalisierung von sozialen Organisationen aus der Deutschschweiz erheben konnte.¹ Die Lücke sollte mit der im Rahmen der 2019 durchgeführten landesweiten Befragung von Mitgliedern von CURAVIVA Schweiz, dem Branchenverband der Institutionen für Menschen mit Unterstützungsbedarf, geschlossen werden.²

Schweizer Befragungsstudie

Die Grundgesamtheit der Befragung bildeten die 2091 Mitglieder, die in der Adressdatenbank von CURAVIVA Schweiz verzeichnet sind. Darunter sind Institutionen für Menschen im Alter, Menschen mit Behinderungen, Kinder und Jugendliche. Sie wurden via E-Mail zur Teilnahme an der Onlinebefragung eingeladen. Insgesamt haben 690 Institutionen teilgenommen: 603 aus der deutsch-, 73 aus der französisch- und 14 aus der italienischsprachigen Schweiz. Dies entspricht einem Rücklauf von 33 Prozent.

Die Fragen sollten von den Leitungspersonen der Institutionen beantwortet werden, da diese meist die Anschaffung technischer Neuerungen verantworten und die strategische Ausrichtung der digitalen Transformation in der Institution konzipieren.

Die Befragung hat gezeigt, dass der Grad der Techno-

logisierung sehr unterschiedlich ist. So sind etablierte Geräte wie der Computer oder Softwarelösungen in der Verwaltung oder der TV für die Unterhaltung weitverbreitet, aber spezifische Technologien wie z. B. die Telemedizin oder die Robotik werden erst marginal eingesetzt (in 1 bis 5 Prozent der Einrichtungen). Smartphones und Tablets bewegen sich im Mittelfeld, während Unterhaltungstechnologien wie Spielkonsolen oder Streamingdienste nur in 15 bis 25 Prozent der Einrichtungen genutzt werden.

Die Wichtigkeit der Technologien in den jeweiligen Nutzungsbereichen wird hierbei je nach Institutionstyp unterschiedlich bewertet (siehe Tabelle 1). So bewerten z. B. Leitungspersonen aus Institutionen für Menschen im Alter die Sicherheitstechnologien höher als Personen aus Institutionen für Kinder und Jugendliche.

Anhand von drei Aussagen konnten die Wichtigkeit und die Sachdienlichkeit technischer Neuerungen, also technischer Geräte und anderer Innovationen, für den Arbeitsalltag bewertet werden. Die erste Aussage – «In meinem Arbeitsfeld ist die Nutzung von technischen Neuerungen wichtig» – wurde im Mittel mit 4,06 benotet. Dies entspricht auf der Skala von 1 («Trifft gar nicht zu») bis 5

Tab. 1: Wichtigkeit von Technologien in den jeweiligen Bereichen

Bereich	Wichtigkeit*		
	Alle	Bereich Kinder und Jugendliche	Bereich Menschen mit Behinderung
Berichtswesen und Diagnostik	3,59	3,69	3,64
Sicherheit der Adressat*innen	3,56	3,18	3,55
Betreuung und Pflege	3,50	3,00	3,46
Zugang zum Internet für Mitarbeitende	3,65	3,76	3,79
Zugang zum Internet für Adressat*innen	3,51	3,37	3,65
Bildung, Arbeit und Tagesgestaltung	3,40	3,52	3,52
Unterhaltung, Aktivierung und Entwicklung	3,42	3,18	3,42

* Skala von 1 («Gar nicht wichtig») bis 5 («Sehr wichtig»).

Bereiche sortiert nach Mittelwert für alle befragten Institutionen.

(«Trifft voll und ganz zu») einer hohen Zustimmung. Die zweite Aussage – «Das Nutzen von technischen Neuerungen ist sachdienlich für meine Arbeit» – erreichte einen Mittelwert von 4,11 und damit ebenfalls eine hohe Zustimmung. Der letzten Aussage – «Die Vorteile von Technik sind für meine Institution grösser als deren Nachteile» – wurde mit einem Mittelwert von 3,93 eher zugestimmt. Zwischen den Institutionstypen sind keine sehr deutlichen Unterschiede erkennbar.

Anhand der Ergebnisse aus der Studie von Bestgen et al. (2019) kann gezeigt werden, dass der Kostenfaktor bei der digitalen Transformation teilweise eine enorme Herausforderung für die sozialen Organisationen darstellt. Kosten erzuugen dabei nicht nur die Investition in technische Geräte und Software, sondern auch in personelle Ressourcen. Weniger stark wurden in der CURAVIVA-Studie Hindernisse in den gestützlichen Vorgaben und der fehlenden technischen Unterstützung gesehen.

Als hinderliche Faktoren im Hinblick auf die neuen Technologien werden vornehmlich die hohen Anschaffungskosten gesehen, danach die fehlende technische Kompetenz des Personals sowie die fehlende technische Infrastruktur in den Häusern.

Kaum Einbezug von Adressat*innen

Die Leitungspersonen wurden auch gefragt, inwieweit sie ihre Mitarbeitenden, ihre Adressat*innen und deren Angehörige in ihre Entscheidungen bezüglich der Anschaffung neuer technischer Lösungen einbeziehen. Die Studienergebnisse zeigen, dass in erster Linie die Mitarbeitenden miteinbezogen werden. Dabei zeigt sich bei den drei Institutionstypen zwar grundsätzlich ein ähnliches Bild, allerdings beziehen Institutionen für Menschen mit Behinderungen die Adressat*innen mehr ein. Eine weitere Aussage hierzu – «Kann sich Ihre Klientel abschliessend gegen die Einführung einer technischen Neuerung entscheiden?» – erzielte auf derselben Skala von 1 («Nie») bis 5 («Immer») einen Mittelwert von 2,29 und wurde damit eher abgelehnt. Dies zeigt, dass Mitarbei-

tende und Bewohner*innen kaum mitentscheiden können, obwohl sie mit den technischen Innovationen arbeiten bzw. leben müssen. Hier besteht eindeutig Änderungsbedarf.

In der Studie von Bestgen et al. (2019) zeigt sich diesbezüglich ein ähnliches Bild: Die Mitarbeitenden werden am ehesten in die Entscheidungs- und Entwicklungsprozesse mit eingebunden, doch sowohl bei der Einbindung von Mitarbeitenden als auch von Adressat*innen besteht Entwicklungs-potenzial. Bei der Ausgrenzung der Letzteren besteht die Gefahr, dass an der Zielgruppe vorbereitet wird. Das kann sich dann in Angeboten oder Tools äussern, die nicht in Anspruch genommen werden. Sie sind dann nicht anschliessfähig.

Schlussbemerkung

Die Ergebnisse der CURAVIVA-Studie zeigen, dass zusätzliche Unterstützung, Informationen und praxisnahe Modellprojekte für eine gute technische Umsetzung des digitalen Wandels notwendig sind. Trotz dem Potenzial, das der digitale Transformationsprozess bietet, sollte der ethische Diskurs nicht zu kurz kommen. Vor dem Hintergrund der aktuellen Coronapandemie könnten die Studienergebnisse auch dahingehend diskutiert werden, inwieweit z. B. technische Lösungen zur Kompensation physischer Distanzen (z. B. durch Besuchsbeschränkungen in Altersinstitutionen) eingesetzt werden könnten. Schon jetzt lässt sich jedoch sagen, dass die technischen Infrastrukturlücken in den Institutionen durch die Pandemie noch deutlicher erkennbar wurden. *

Fussnoten

1 Bestgen, S., Kirchhofer, R., Adam, S. und Tschopp, D. (2019). Ausgewählte Schlussresultate <https://www.sozialinfo.ch/branchenuebersicht/digitalisierung/ausgewaehlte-schlussresultate.html>.

2 Seifert, A. und Ackermann, T. (2019). Digitalisierung und Technikeinsatz in Institutionen für Menschen mit Unterstützungsbedarf. Eine Studie im Auftrag von CURAVIVA Schweiz. Zentrum für Gerontologie. <https://doi.org/10.5167/uzh-185290>.

