

Wunder, Maik [Hrsg.]; Giercke-Ungermann, Annett [Hrsg.]
Digitalisierung in der Hochschulbildung für Soziale Arbeit

Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, 274 S.



Quellenangabe/ Reference:

Wunder, Maik [Hrsg.]; Giercke-Ungermann, Annett [Hrsg.]: Digitalisierung in der Hochschulbildung für Soziale Arbeit. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, 274 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-331150 - DOI: 10.25656/01:33115; 10.35468/6166

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-331150>

<https://doi.org/10.25656/01:33115>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de



Maik Wunder
Annett Giercke-Ungermann
(Hrsg.)

Digitalisierung in der Hochschulbildung für Soziale Arbeit

Wunder / Giercke-Ungermann

Digitalisierung in der Hochschulbildung für Soziale Arbeit

Maik Wunder
Annett Giercke-Ungermann
(Hrsg.)

Digitalisierung in der Hochschulbildung für Soziale Arbeit

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2025

k

Für: Emma Valentina, Malou Elise, Helen Sophia, Jan Samuel

*Die Veröffentlichung wurde gefördert aus dem Open-Access-Publikationsfonds
der Katholischen Hochschule Nordrhein-Westfalen.*

Impressum

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek. Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2025. Verlag Julius Klinkhardt.

Julius Klinkhardt GmbH & Co. KG, Ramsauer Weg 5, 83670 Bad Heilbrunn, vertrieb@klinkhardt.de.

Coverabbildung: Annett Giercke-Ungermann, generiert mit KI / DALL·E.

Satz: Vassiliki Vakaki M.Ed., Samos.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2025. Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt.

*Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist
veröffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz: CC BY 4.0 International
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>*

ISBN 978-3-7815-6166-3 digital

doi.org/10.35468/6166

ISBN 978-3-7815-2706-5 print

Inhaltsverzeichnis

Maik Wunder und Annett Giercke-Ungermann

Einleitung	9
------------------	---

I Allgemeine Aspekte von digitaler Hochschulbildung

Leoni Vollmar und Linda Maack

In organisationaler Verantwortung? – Digitale Ungleichheit in der Hochschulbildung für Soziale Arbeit	17
--	----

Julia Breuer-Nyhsen

Soziale Arbeit in und mit digitalen Welten studieren – Ein professionstheoretischer Streifzug	29
--	----

II Curriculum

Michelle Mittmann

Bedingungen im Fokus: Ein relational-konstruktivistischer Blick auf die Curriculumentwicklung in der Sozialen Arbeit in Zeiten des digitalen Wandels	45
--	----

Hedwig Rosa Griesehop, Daniel Karwinkel und Bastian Vogel

Digitalisierung in der Hochschulbildung für Soziale Arbeit: Leitmotiv für die Weiterentwicklung eines zukunftsorientierten Studiums der Sozialen Arbeit	55
---	----

Christina Dinar

Zur Notwendigkeit digitaler Kompetenzen im Studium Sozialen Arbeit am Beispiel Digital Streetwork	76
--	----

III Lehre

Marvin Hackfort

Wie erfahren Studierende filmisch aufbereitete Inhalte
im Vergleich zu textbasierten Inhalten und
welche haben einen größeren Nutzen für diese? 93

Christoph Truthe und Corinna Ehlers

Medienwerkstatt: Eine hochschuldidaktische Antwort
auf die Anforderungen an Hochschulbildung und
Soziale Arbeit durch die Digitalisierung 109

Marlene Jänsch, Susanne Bauer und Petra Gromann

Zur Bedeutung einer personalen Lehrkompetenz
im Kontext der Wirksamkeit von digitalen Lehr-/Lernszenarien
in der Hochschullehre 123

*Jennifer Petry, Sascha Schenk, Julia Adam, Jessica Duda,
Kikko Neubert, Corinna Ehlers, Juliane Leinweber,
Axel Schäfer, Stefan Wölwer und Alexandra Engel*

Hybride handlungsorientierte Lernräume zur Stärkung
sozial-emotionaler Lernprozesse in den
Sozial- und Gesundheitswissenschaften 136

IV Virtuelle Realität

Maik Wunder

Revitalisierung der polytechnischen Bildung durch virtuelle Realität
und/oder Expansion der materialistischen Bildungstheorie? 153

*Gesa Linnemann, Julian Löhe, Sara Remke, Birte Schiffhauer und
Eik-Henning Tappe*

Virtuelle Realität in der Hochschullehre der Sozialen Arbeit einsetzen 178

Felix Aeverbeck, Katja Müller und Simon Leifeling

Neue Wege zur Einbindung von virtueller Realität
und VR-Brillen in Studium und Lehre der Sozialen Arbeit 191

Anne-Friederike Hübener und Ulf-Henning Willée

Trialogische Lehre in virtuellen studentischen Lernumgebungen:
Neue Wege in der Hochschulausbildung für die Soziale Arbeit 208

Sabrina Marquardt, Nina Schäfer und Pia Zimmermann

Erkundung, Perspektivwechsel, Interaktion:
Virtual Reality (VR) im Kontext von Identitätsbildung
und Lernprozessen in der Hochschullehre 226

Ingo Neupert und Robin Horst

Perspektivwechsel und Fallverstehen mit Hilfe von Virtual Reality.
360°-Videos und Immersion in der Lehre Sozialer Arbeit 237

V Künstliche Intelligenz

Emily Engelhardt und Thomas Ley

Voll (dia)logisch? Ein Werkstattbericht über den Einsatz von
generativer KI in der Hochschulbildung für Soziale Arbeit.
Curriculare Überlegungen und veränderte Akteurskonstellationen 251

Maik Wunder und Annett Giercke-Ungermann

Einleitung

Der Einsatz von Digitalen Medien und die Auseinandersetzung mit (digitalen) Medien beschäftigen die Disziplin der Sozialen Arbeit/Sozialpädagogik seit längerem (Seelmeyer & Kutscher 2021). Allgemein lässt sich mit der allmählichen Verbreitung des Internets und der Möglichkeit mit relativ günstigen mobilen Endgeräten und Tarifen auf digitale Inhalte zugreifen zu können bzw. selbst welche zu generieren, feststellen, dass politisch-ökonomisch motivierter Druck auf den Bildungseinrichtungen lastet, sich auf den Feldern der Verwaltung, des Lehr- und Forschungsbetriebs zu digitalisieren (Wunder 2021). Die Coronapandemie hat hierbei den Prozess nochmals in einer Art schöpferischer Zerstörung beschleunigt, in dem nämlich altbewährte Lehrformate nicht mehr performiert werden konnten oder sich zeitlich und räumlich durch digitale Formate von den Bildungseinrichtungen entgrenzten. In einer mehr oder weniger postpandemischen Phase kann ohne aktionistischen Druck die Frage gestellt werden, wie die vielfach im Rahmen der Pandemie angeschafften digitalen Artefakte sinnvoll in den sich weitestgehend zu alten Strukturen zurückkehrenden Lehrbetrieb – was nicht ausschließlich eine pädagogische/didaktische Entscheidung ist, sondern auch ein Politikum darstellt – eingebaut werden können? Hinzu kommt der neuerliche Zwang sich mit generativer KI, insbesondere in Form von großen Sprachmodellen auseinanderzusetzen. Das Erdbeben, dass mit dem Aufkommen vom ChatGPT alle Ebenen des Bildungssystems erschütterte, wird zukünftig wohl weitere kleinere und größere Nachbeben nach sich ziehen, welche möglicherweise alt etablierte Architekturen im Bildungssystem, man denke hierbei an bewährte Prüfungsformen wie Hausarbeit oder des Referats, fraglich werden lassen. Eines kann hierbei konstatiert werden, die digitalen Artefakte sind gekommen, um zu bleiben. Hierbei zeigen sich diese als recht schnelllebig, so dass oft unklar scheint auf welches Tool man setzen soll. Erschwerend kommt hinzu, dass sich die Entwicklung eines Kerncurriculum/Rahmenlehrplans hinsichtlich der Implementierung von digitalen Themen als recht behäbig zeigt.

Auf dem damit einhergehenden Orientierungsbedarf für Lehrende im Feld der Sozialen Arbeit in Bezug auf das Lernen und Lehren mit, über und im Digitalen, sucht dieser Band hier zu reagieren. Hierzu werden einerseits theoretische, empirische und best practice Perspektiven entfaltet, welche die Lesenden einladen sollen, sich mit dem Thema auseinanderzusetzen.

Im ersten Teil „Grundlegende Aspekte von digitaler Hochschulbildung“ wird zunächst ein Einblick in die Herausforderungen und Potenziale der Digitalisierung im Studium der Sozialen Arbeit gegeben. Zwei Beiträge beleuchten dieses Thema aus unterschiedlichen, sich dabei jedoch ergänzenden Perspektiven. *Leoni Vollmar* und *Linda Maack* fokussieren in ihrem Beitrag „In organisationaler Verantwortung? – Digitale Ungleichheit in der Hochschulbildung für Soziale Arbeit“ auf die strukturellen Bedingungen, die zu digitaler Ungleichheit im Studium der Sozialen Arbeit beitragen. Sie beleuchten, wie die Hochschulen selbst durch ihre organisationsspezifischen digitalen Praktiken Ungleichheit produzieren und reproduzieren. Diese Ungleichheiten, so die Autorinnen, betreffen nicht nur den Zugang zu Technologien, sondern auch den Umgang mit digitalen Tools im Lehrbetrieb.

Julia Breuer-Nyhsen analysiert in ihrem Beitrag „Soziale Arbeit in und mit digitalen Welten studieren – Ein professionstheoretischer Streifzug“ die Chancen und Herausforderungen der Digitalisierung aus professionstheoretischer Sicht. Sie hinterfragt dabei die gängige Dichotomie von analoger und digitaler Lehre und setzt sich mit der Frage auseinander, wie Fachkräfte der Sozialen Arbeit in ihrer Arbeit mit den zunehmend digitalisierten Lebenswelten der Adressat:innen umgehen können. Der Beitrag diskutiert zudem die Notwendigkeit, Studierenden der Sozialen Arbeit einerseits die Fähigkeit zu vermitteln, sich in digitalen Lebenswelten zu bewegen, und andererseits kritisch-reflexive Professionalität zu entwickeln, die digitale Technologien nicht nur nutzt, sondern auch deren Wirkung auf soziale Prozesse hinterfragt.

Der zweite Teil des Sammelbands, der sich mit dem Aspekt des Curriculums befasst, greift die verschiedenen Perspektiven und Herausforderungen auf, die mit der Integration digitaler Inhalte und Kompetenzen in die Ausbildung der Sozialen Arbeit verbunden sein können. Insgesamt wird aufgezeigt, dass die curriculare Integration digitaler Kompetenzen ein zentraler Schritt ist, um die Profession der Sozialen Arbeit zukunftsfähig zu gestalten. *Michelle Mittmann* eröffnet diesen Abschnitt mit ihrem Beitrag „Bedingungen im Fokus: Ein relational-konstruktivistischer Blick auf die Curriculumentwicklung in der Sozialen Arbeit in Zeiten des digitalen Wandels“, in dem Sie untersucht, welche Bedingungen die erfolgreiche Implementierung digitaler Lehr-Lerninhalte an deutschen Fachhochschulen beeinflussen und rekonstruiert Gelingensfaktoren. Dabei zeigt Mittmann auf, dass es keine universellen Blaupausen für die Curriculumentwicklung gibt, sondern dass lokale Bedingungen und Machtverhältnisse die Prozesse erheblich prägen.

Der Beitrag von *Hedwig Rosa Griesehop*, *Daniel Karwinkel*, *Patricia Kessler* und *Bastian Vogel* widmet sich der praxisnahen Weiterentwicklung von Studiengängen der Sozialen Arbeit angesichts des digitalen Wandels. Sie heben die Bedeutung von Digitalkompetenzen als Schlüsselqualifikation für zukünftige Sozialarbeiter:innen hervor und betonen, dass die Digitalisierung die Lehre grundlegend verändert. Besonders der Beruf der Sozialen Arbeit erfordere nach Auffassung der Autor:innen

eine Anpassung der Lehrinhalte an die digitale Praxis, um Studierende auf die veränderten Anforderungen der Arbeitswelt vorzubereiten. Sie präsentieren dabei ein Kompetenzmodell, das auf die spezifischen Anforderungen der Sozialen Arbeit zugeschnitten ist, und zeigen auf, wie Digitalkompetenzen systematisch in die Curricula integriert werden können.

Christina Dinar schließt den Abschnitt mit ihrem Beitrag zur Notwendigkeit digitaler Kompetenzen im Bereich Digital Streetwork ab. Sie thematisiert die Integration digitaler Medien in die aufsuchende Arbeit und betont, dass Sozialarbeiter:innen spezifische digitale Fähigkeiten benötigen, um in sozialen Medien wirksam zu agieren und marginalisierte Gruppen zu erreichen. Dinar zeigt am Beispiel von Digital Streetwork auf, wie sich digitale Praxis in der Sozialen Arbeit entfaltet und welche Bedeutung digitale Medien in der Arbeit mit prekären Zielgruppen haben.

Im dritten Teil des Sammelbands, der sich mit dem Schwerpunkt Lehre befasst, werden unterschiedliche Ansätze zur Integration von digitalen Medien und innovativen Lehrmethoden in die Hochschulausbildung der Sozialen Arbeit untersucht und vorgestellt. *Marvin Hackforts* Beitrag beleuchtet die Frage, wie Studierende filmisch aufbereitete Inhalte im Vergleich zu textbasierten Materialien erfahren und welchen Nutzen diese Formate haben. In einer empirischen Untersuchung wurde dabei evaluiert, welche Art von Lernmaterial – schriftliche Fallvignetten, gesprochene Videos oder aufwendig produzierte Videos – die „effektivste“ Lernerfahrung bietet.

Christoph Truthe und *Corinna Ehlers* stellen in ihrem Beitrag das Konzept der Medienwerkstatt an der Fakultät Soziale Arbeit und Gesundheit der HAWK Hildesheim vor. Diese dient der Entwicklung medienpädagogischer Kompetenzen der Studierenden und soll sie auf die Herausforderungen der Digitalisierung in der Sozialen Arbeit vorbereiten. Durch praxisnahe Projekte sollen Studierende in ihrer Medienkompetenz gefördert und befähigt werden, digitale Medien sinnvoll in ihrer beruflichen Praxis einzusetzen. Die Medienwerkstatt fungiert dabei nicht nur als Raum für digitale Lehrangebote, sondern auch als Beratungs- und Veranstaltungsplattform, die sich an den aktuellen Anforderungen der digitalen Transformation in der Sozialen Arbeit orientiert.

Marlene Jänsch, *Susanne Bauer* und *Petra Gromann* fokussieren in ihrem Beitrag die personale Lehrkompetenz und deren Einfluss auf die Wirksamkeit digitaler Lehr-Lernszenarien in der Hochschullehre. Sie zeigen auf, dass neben fachlichem Wissen auch die Persönlichkeit und Reflexionsfähigkeit der Lehrenden entscheidende Faktoren für den Lernerfolg in Blended-Learning-Konzepten sind. Durch die Analyse von Lehrendeninterviews wird deutlich, dass eine reflektierte Haltung und das Engagement der Lehrenden maßgeblich zur Akzeptanz und Wirksamkeit digitaler Innovationen beitragen.

Jennifer Petry und ihr Autor:innenteam setzen sich mit der Entwicklung hybrider Lernräume auseinander, die auf sozial-emotionale Lernprozesse in den Sozial- und Gesundheitswissenschaften abzielen. Durch das Projekt hands on werden dabei

digitale Lernangebote mit der Stärkung von Selbstmanagement und professioneller Identitätsentwicklung kombiniert. Hierbei stehen nicht nur fachliche, sondern auch emotionale und persönliche Kompetenzen im Vordergrund, um den Studierenden eine ganzheitliche Entwicklung zu ermöglichen.

Der vorletzte Teil des Sammelbands widmet sich dem Thema Virtuelle Realität (VR) und ihren Einsatzmöglichkeiten in der Hochschullehre der Sozialen Arbeit. Der Teil zeigt auf, wie VR-Technologien neue didaktische Ansätze für die Ausbildung in der Sozialen Arbeit bieten und dabei sowohl kognitive als auch emotionale Lernprozesse fördern können.

Maik Wunder eröffnet diesen Abschnitt mit einem eher kritischen Blick auf die Rolle von VR im Bildungsbereich und deren potenzielle Revitalisierung der polytechnischen Bildung. Wunder diskutiert, inwieweit VR-Technik eine praxisnahe Erkundung verschiedener Arbeits- und Handlungsfelder ermöglicht. Hierbei problematisiert er vor dem Hintergrund der materialistischen Bildungstheorie ein nicht polytechnisiertes Eindringen der Praxis in den Universitären Lernraum.

Gesa Linnemann, Julian Löhe, Sara Remke, Birte Schiffhauer und Eik-Henning Tappe setzen sich mit den Auswirkungen von VR auf die Involvierung und das Erleben im digitalen Raum auseinander. Sie zeigen, wie VR-Technologien in der Sozialen Arbeit eine neue Dimension der Interaktion ermöglichen, die Lernende emotional und kognitiv stärker einbindet als traditionelle Lehrmethoden. Sie gehen davon aus, dass VR den Studierenden die Möglichkeit bietet, in geschützten virtuellen Umgebungen praxisnahe Szenarien zu erleben, die es ihnen ermöglichen, Perspektivenwechsel vorzunehmen und ihre Handlungen ohne reale Konsequenzen zu reflektieren. So können zum Beispiel Zukunftsszenarien oder Simulationen von körperlichen Beeinträchtigungen wie Blindheit genutzt werden, um empathische Fähigkeiten zu fördern.

Felix Aeverbeck, Katja Müller und Simon Leifeling vertiefen die didaktischen Potenziale von VR-Brillen im Studium der Sozialen Arbeit. Sie beleuchten vier zentrale Verwendungsmöglichkeiten von VR: Simulationen, Gestaltungs- und Kreativprozesse, kollaborative Lernumgebungen sowie 360°-Videos. Diese Technologien sollen den Studierenden sichere Erprobungsräume bieten, in denen sie professionelles Handeln ohne reale Konsequenzen üben können. Besonders die Simulationen und 360°-Videos markieren sie als wertvolle Instrumente zur Förderung der Empathie und des fallbezogenen Lernens.

Anne-Friederike Hübener und Ulf-Henning Willée fokussieren in ihrem Beitrag auf die dialogische Lehre in virtuellen studentischen Lernumgebungen. Sie zeigen, wie digitale Technologien genutzt werden können, um einen empathischen und interaktiven Austausch zwischen Betroffenen, Fachkräften und Studierenden zu fördern. Der Einsatz von VR in diesem Kontext unterstützt die Entwicklung sozialer Präsenz und vermittelt wichtige Fähigkeiten im Umgang mit psychischen Erkrankungen, so wird postuliert..

Sabrina Marquardt, Nina Schäfer und *Pia Zimmermann* schließen den Abschnitt mit einem Praxisprojekt zur Nutzung von VR, das sich auf die Förderung der Identitätsbildung und Professionalisierung von Studierenden konzentriert. Die Autor:innen gehen davon aus, dass in interaktiven und immersiven Lernumgebungen Studierende verschiedene berufliche Szenarien durchleben und so ihre Fähigkeiten reflektieren und weiterentwickeln können.

Im letzten Abschnitt des Sammelbands wird der Einsatz von generativer KI in der Hochschulbildung thematisiert. *Emily Engelhardt* und *Thomas Ley* zeigen in ihrem Beitrag „Voll (dia)logisch? Ein Werkstattbericht über den Einsatz von generativer KI in der Hochschulbildung für Soziale Arbeit“, wie KI-Tools wie ChatGPT in die Lehre der Sozialen Arbeit integriert werden können. Sie zeigen auf, wie generative KI nicht nur als Werkzeug, sondern als kooperativer Agent betrachtet werden kann, der die Interaktion zwischen Mensch und Technologie in der Bildung verändert.

Literatur

Seelmeyer, Udo/Kutscher, Nadja (2021): Zum Digitalisierungsdiskurs in der Sozialen Arbeit: Befunde – Fragen – Perspektiven. In: Wunder, Maik (Hrsg.): Digitalisierung und Soziale Arbeit. Transformationen und Herausforderungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 17-30.

Wunder, Maik (2021): Einleitung in den Band. In: Ders. (Hrsg.): Digitalisierung und Soziale Arbeit. Transformationen und Herausforderungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 9-13.

Autor:innen

Wunder, Maik Prof. Dr. habil.

Orcid: 0009-0009-8751-8403

Professor für Digitalisierung und gesellschaftliche Verantwortung der Fachhochschule Dortmund, Fachbereich angewandte Sozialwissenschaften.

Arbeitsschwerpunkte: Bildungstheorie, Verschränkung von Digitalisierung-Materialität-Bildung, Posthumanismus und Bildungsmedienforschung.

Giercke-Ungermann, Annett, Dr.ⁱⁿ

Orcid: 0009-0006-5014-8638

Mitarbeiterin im Digital Learning and Services Center an der Katholischen Hochschule Nordrhein-Westfalen (Standort Aachen).

Arbeitsschwerpunkte: Hochschuldidaktik mit Schwerpunkt e-learning und digitale Lehre.

I Allgemeine Aspekte von digitaler Hochschulbildung

Leoni Vollmar und Linda Maack

In organisationaler Verantwortung? – Digitale Ungleichheit in der Hochschulbildung für Soziale Arbeit

Als theoretischer Problemaufriss zeigt der Beitrag, inwiefern eine organisationale Perspektive zu einer systematischen Betrachtung digitaler Ungleichheit im Kontext der digitalisierten Hochschulbildung der Sozialen Arbeit beitragen kann. Mit Bezug auf die bisherige Debatte zu digitaler Ungleichheit im Hochschulstudium wird aufgezeigt, dass jene bislang eine Leerstelle in der Betrachtung des Studiums Sozialer Arbeit darstellt, die es gleichermaßen nicht nur aus einer sozio- und technikzentristischen Perspektive zu bearbeiten gilt. Viel eher hebt der Beitrag mit Verweis auf das Konzept der organisationalen Digitalität hervor, dass sich soziale Ungleichheit auch in sozio-technischen Praktiken entfaltet, wobei die organisationalen Praxisstrukturen im Hochschulstudium eine einflussreiche Rolle spielen können. Mit Blick auf die strukturellen Kontextbedingungen von digitaler Ungleichheit im Studium Sozialer Arbeit macht der Beitrag daher den Verweis, jene auch stärker in der Bearbeitung digitaler Ungleichheit zu berücksichtigen. Dies ist insbesondere vor dem Hintergrund von Bedeutung, vor dem auch die Ausbildung Sozialer Arbeit als vollumfänglich reflexive Professionalisierung begriffen wird.

1 Einleitung

Als reflexive Profession liegt es der Sozialen Arbeit inne, erworbenes Handlungswissen kontinuierlich zur Situiertheit der professionellen Praxis in Relation zu setzen und die Strukturen und Inhalte des eigenen Arbeitens an den Anforderungen der jeweiligen Situation zu prüfen (vgl. Dewe 2009). Dabei steht die Soziale Arbeit im Zuge der zunehmenden Digitalisierung von Lebenswelten nicht nur vor der Herausforderung sich in der reflexiven Auseinandersetzung mit neuen Medien an neue Problemlagen und Unterstützungsbedarfe ihrer Adressat:innen anzupassen, auch sieht sie sich zunehmend mit der Frage nach der richtigen Einbettung der Implikationen des digitalen Wandels in die Hochschulbildung zukünftiger Professioneller konfrontiert. Insbesondere auf Ebene der curricularen Ausbildung der Studierenden werden die Digitalisierung und ihre Folgen für die Soziale Arbeit

daher zwar zunehmend diskutiert, jedoch bislang nicht ausreichend berücksichtigt (vgl. Erdwin & Seidel 2022). Dabei gilt es, die Studierende gleichermaßen auf die digitale Praxis in der organisationalen und individuellen Arbeit vorzubereiten, diese für einen reflexiven Umgang mit digitalen Medien im Vollzug der Arbeit zu sensibilisieren sowie auf die Gestalt neuer Ungleichheitslagen von Adressat:innen aufmerksam zu machen. Im Sinne des Anspruchs Sozialer Arbeit an eine reflexive Professionalisierung, kann es im Studium dabei jedoch nicht ausschließlich um den Erwerb von Medienkompetenzen im Umgang mit digitalen Arbeitswerkzeugen wie z. B. Fallsoftware, oder die Erarbeitung neuer pädagogischer Konzepte zu neuen Phänomenen wie beispielsweise digitaler Gewalt gehen. Vor allem sollte hier ein ganzheitliches Verständnis für die umfassende Transformation von Praktiken im Kontext zunehmender Digitalität (Stalder 2018) vermittelt werden, um dieses im Sinne eines situierten Handlungswissen in eine reflexive Praxis Sozialer Arbeit überführen zu können. Zentral steht daher der Anspruch im Kontext des Studiums, reflexives Handlungswissen im Hinblick auf die Digitalisierung nicht nur zu erlernen, sondern auch erfahrbar zu machen (vgl. Helbig & Roeske 2019; Mittmann u. a. 2023). Besonders vor dem Hintergrund der Auswirkung von Digitalisierung auf Ungleichheit im Hochschulkontext selbst, scheint eine kritische Einordnung sozio-technischer Praktiken daher bedeutsam zu sein. Denn die zunehmende digitale Praxis der Hochschule verändert nicht nur etablierte Lehr- und Lernsettings, sondern führt zu einer Verschärfung von Ungleichheitslagen. Im Sinne einer reflexiven Professionalisierung im Studium Sozialer Arbeit, aber auch mit Blick auf die Selbstreferenz der Soziale Arbeit als Profession sozialer Gerechtigkeit sollten daher auch die Strukturen der eigenen Ausbildung kritisch auf die Hervorbringung digitaler Ungleichheit hinterfragt werden. Dabei lässt sich aus der bisherigen Debatte zur Ungleichheit im digitalisierten Studium ableiten, dass dies bislang jedoch vor allem aus einer individualistischen und technozentristischen Perspektive geschieht, ohne jedoch den strukturellen Kontext der Hervorbringung von Ungleichheit zu beachten. Vor diesem Hintergrund entwickelt der Beitrag die These, dass auch Hochschulen als organisationale Gebilde an der Herstellung digitaler Ungleichheit im Studium sozialer Arbeit beteiligt sind. Hierzu erfolgt zunächst eine kritische Einordnung der bisherigen Verhältnisbestimmung von digitaler Ungleichheit und Hochschulbildung im Kontext der Sozialen Arbeit (2). Anschließend soll auf das Verhältnis von Organisation und Digitalisierung eingegangen werden (3), um einen organisationalen Ansatzpunkt zur kritischen Reflexion normativer Implikationen in der digitalen Hochschulbildung herauszuarbeiten (4). Der Beitrag schließt mit der Hervorhebung der Verantwortung von Hochschulen zu einer selbstkritischen Reflexion der Ermöglichung gleichberechtigter digitalisierter Lehre, insbesondere im Studium der Sozialen Arbeit (5).

2 Technik- und individualzentristische Perspektiven auf digitale Ungleichheit im Hochschulstudium

Die Digitalisierung als gesellschaftliche Dynamik und neuer Bedingungsfaktor Sozialer Arbeit transformiert nicht nur grundlegend die Lebens- und Arbeitswelten ihrer Adressat:innen und Professionellen, sondern auch die entsprechende Hochschulbildung in ihrer Ganzheitlichkeit (vgl. Kutscher u. a. 2020; Wunder 2021). Themen der Digitalisierung werden nicht nur zunehmend als neuer Lehrinhalt an Hochschulen für Soziale Arbeit aufgegriffen (vgl. Wunder 2021; Nugel 2021; Mittmann u. a. 2023), auch kommt es zur Gründung neuer Studiengänge mit einer inhaltlichen Schwerpunktsetzung auf Digitalisierung (wie bspw. MA Digitalisierung in der Sozialen Arbeit (DHBW); MA Soziale Arbeit, Forschung, Digitalisierung (Hochschule München)). Aber auch das Hochschulstudium selbst unterliegt einer digitalen Transformation, welche die Bedingungen des Lehrens und Lernens elementar prägt. Studierende ersetzen mittlerweile fast ausnahmslos klassische Notizblöcke durch mitgebrachte Laptops oder Tablets, das Lernen und die Organisation im Studium wird über privat genutzte Tools wie WhatsApp-Gruppen oder ChatGPT koordiniert (vgl. Weisflog & Böckel 2020). Auch von Dozierenden werden ganz selbstverständlich Lehrmaterialien in digitalisierter Form verschickt oder didaktische Lernmethoden durch Lerntools unterstützt. Dabei werden digitale Medien nicht nur als Technik in das Hochschulstudium hineingetragen, auch die Hochschule selbst ist als Akteur maßgeblich an der Bereitstellung digitaler Medien und digitaler Lehrinhalte beteiligt. So stellen mittlerweile fast alle Hochschulen digitale Lernplattformen, Campus-Management-Systeme oder Videokonferenz-Systeme zur Verfügung, die flächendeckend eine verpflichtende Basisinfrastruktur von Lehre und Leistungsverbuchung darstellen. Die Gestaltung des Studiums wird damit maßgeblich auch von der Logik und dem Umgang mit jenen digitalen Anwendungen geprägt (vgl. Auth 2017).

Dabei setzt sich insbesondere die Disziplin der Sozialen Arbeit bereits länger auch kritisch mit den Folgen der Digitalisierung auseinander (vgl. Seelmeyer & Kutscher 2021). Denn die fortschreitende Digitalisierung schafft zwar das Potenzial individuellerer und flexiblierter Lebensgestaltungen, gleichzeitig verändert sie aber vor allem bekannte Handlungsspielräume, wodurch grundlegende Mechanismen sozialer In- und Exklusion neu definiert und bekannte Kopplungen sozialer Positionierung und soziostruktureller Merkmale erodiert werden (vgl. Maack & Vollmar 2023). Der Begriff der digitalen Ungleichheit, welcher auf bereits bestehenden sozialen Ungleichheiten aufbaut, hat sich hierbei im Diskurs weitestgehend etabliert (vgl. Witting 2018; Iske & Kutscher 2020). Die digitale Ungleichheit im Sinne eines ungleichen Zugangs zu sowie dem unterschiedlichen Nutzungsverhalten von digitalen Technologien ist dabei eng mit bereits bestehenden sozialen Ungleichheitslagen verbunden, da die Grenzen zwischen digitalen

und analogen Handlungsräumen nahezu vollständig verschwimmen. In diesem Zusammenhang verweisen Iske und Kutscher (2020) auch auf die dringende Reflexionsbedürftigkeit des Einsatzes digitaler Tools in der sozialarbeiterischen Praxis, da diese oftmals implizierte Annahmen oder Erwartungen gegenüber Adressat:innengruppen durch ihrer technologischen Implikationen enthalten oder formulieren.

Doch nicht nur die Adressat:innen stellen im Kontext der Sozialen Arbeit eine wichtige Zielgruppe zur reflexiven Auseinandersetzung mit digitaler Ungleichheit dar. Auch wirft die besondere Bedeutung einer digitalisierungsbezogenen Reflexivität in der sozialarbeiterischen Profession und Praxis unweigerlich Fragen, nach einer Reflexion des ungleichheitsfördernden Potenzials der Digitalisierung im Rahmen der Ausbildung von Professionellen auf. So zeigt beispielsweise Selwyn (2010), dass entgegen der gängigen Annahme, ein Großteil der Studierenden gehöre heute zu den sogenannten ‚digital natives‘ (vgl. zur Diskussion auch Prensky 2001; Schulmeister 2012) und verfüge damit automatisch über die notwendigen Kompetenzen zur digitalen Bewältigung eines Hochschulstudiums, erhebliche Unterschiede zwischen den Studierenden sowohl im Zugang als auch insbesondere im Umgang mit Technologien bestehen. Auch Zorn (2018) thematisiert, dass die bislang eher geringe Sensibilität für barrierearme Software in der Hochschullehre dazu führt, dass die Teilhabe am Studium für verschiedene Studierendengruppen deutlich erschwert wird (vgl. ebd.). Janschitz (2022) betont, dass insbesondere weibliche Studierende einen deutlich geringeren Digitalisierungsgrad („digital gender gap“) als ihre männlichen Kommilitonen aufweisen, da diese sowohl im Umgang mit spezifischen Medienkompetenzen (z. B. Programmieren) deutlich hinter ihren männlichen Kollegen zurückfielen, als auch ihre Medienkenntnisse deutlich schlechter einschätzen würden (vgl. ebd.). Und auch die Arbeiten von Hargittai (2010) oder Castaño-Munóz (2010) heben hervor, dass sich ein Zusammenhang zwischen sozio-kulturellen Hintergründen und digitalen Kompetenzen von Studierenden feststellen lässt, der auf eine zumeist unterschiedlich intensive und motivierte Nutzung von Medien zurückzuführen sei (vgl. ebd.). So wird auch in Hochschulorganisationen deutlich, dass sich die verstärkte Nutzung und Auseinandersetzung mit digitalen Technologien nicht nur positiv auf die Teilhabe von Hochschulakteur:innen auswirkt, sondern sich auch in der Hochschulpraxis Ungleichheitsmuster einschreiben (vgl. Zorn 2021; Iwen u. a. 2022; Basner 2023). Wirft man aus Perspektive der Ungleichheitsforschung nun einen Blick auf den geführten Diskurs, so lässt sich feststellen, dass dieser bislang jedoch nur eine verengte Perspektive auf die Ursachen digitaler Ungleichheit im Hochschulstudium einnimmt. So lassen sich aus der Ungleichheitsforschung grundsätzlich unterschiedliche Zugriffspunkte auf die Frage nach der Untersuchung von Ungleichheitslagen festmachen, die von Allemann (2020) auch als Fokussierung auf Mechanismen der Ungleichheitsproduktion, auf individuelle Verwirklichungs-

chancen und organisationale Ungleichheitsregime beschrieben werden. In der aktuellen Debatte um digitale Ungleichheit im Studium zeigt sich, dass hier bislang insbesondere zweitäre Perspektive, eine individual- und technikzentrierte Betrachtung, Anwendung findet. So werden besonders die technischen und sozialen Merkmale der Akteur:innen in den Blick genommen, welche im Kontext der Integration digitaler Technologien in den hochschulischen Unterricht auf ihren ungleichheitsfördernden Charakter hinterfragt werden. Systematisierungen wie der Zugang und die Einstellung zu oder die Nutzung von digitalen Technologien sowie digitale Kompetenzen im Umgang mit Medien stehen hier zumeist im Mittelpunkt der Analysen, die mit sozio-ökonomischen Merkmalen von Personengruppen in Verbindung gebracht werden und auf die Passung zu den digitalen Anforderungen der digitalisierten Hochschulbildung hin geprüft werden. Insbesondere die individualzentristische Perspektive spiegelt sich dabei auch in den diskutierten Bearbeitungsmodi digitaler Ungleichheit im Hochschulstudium wider: Hier wird vor allem auf das Agieren individueller Akteur:innen fokussiert. So werden zum einen die Studierenden selbst adressiert, die beispielsweise durch Kursangebote Kompetenzdefizite im Bereich der Digitalisierung aufholen sollen (vgl. Janschitz 2021). Zum anderen wird aber auch die Rolle der Lehrperson diskutiert, deren Didaktisierung zumeist als zentraler Erfolgsfaktor für den Umgang mit digitaler Ungleichheit betont wird (vgl. Krauskopf & Zahn 2015). Wie Walgenbach (2023) hervorhebt, werden dadurch jedoch vor allem auch die strukturelle Kontextualität und der konstruktive Charakter von Ungleichheit zu Gunsten einer individualisierten Perspektive auf Ungleichheit ignoriert (vgl. ebd.).

Zusammenfassend bedeutet dies für das Studium der Sozialen Arbeit, dass der Umgang mit digitalen Technologien in Lehr-, Lern und Prüfungssettings (vgl. Nugel 2021) zum Erwerb medienbezogenen Handlungswissens sowie die Aneignung eines reflexiven Wissens um digitale Ungleichheit in der Arbeit mit Adressat:innen für die Herausbildung reflexiver Professionalität in einer digitalisierten Arbeits- und Lebenswelt von hoher Bedeutung ist. Gleichmaßen erweist sich jene jedoch nur insofern als halb-reflexiv, soweit sie die eigenen Kontexte des Erwerbs jener Professionalität nicht auf ihr ungleichheitsförderndes Potenzial hinterfragt. Um demnach dem Anspruch einer kritischen Auseinandersetzung mit den eigenen Kontexten der Professionalisierung tatsächlich zu entsprechen, braucht es eine selbstkritische Betrachtung der Strukturen in welche sich das Hochschulstudium der sozialen Arbeit einbettet. Eine individual- und technikzentristische Perspektive auf digitale Ungleichheit im Studium, kann hier zwar als Einfallstor einer ungleichheitsreflektierten Auseinandersetzung mit den Bedingungen eines digitalisierten Studiums gelten, vor allem braucht es jedoch auch eine strukturelle Perspektive, welche die Bedingungen der Herstellung und Beförderung von digitaler Ungleichheit hinterfragt.

3 Organisationalität des digitalen Hochschulstudiums

Aus organisations- und praxistheoretischer Perspektive (vgl. u. a. Elven & Schwarz 2018; Göhlich 2014) rückt vor dem Hintergrund der Frage nach einer strukturellen Perspektive auf digitale Ungleichheit vor allem die Rolle der Hochschulorganisation in den Blick. Denn so vollzieht sich weder das Hochschulstudium noch die Digitalisierung ausschließlich in der Interaktion zwischen Lehrenden, Lernenden und neuen Medien. Viel eher ist diese stets eingebettet in den organisationalen Strukturrahmen der Hochschule, der maßgeblich die Art und Weise der Interaktion mit und durch Medien im Zuge des Hochschulstudiums prägt (vgl. Wannemacher 2017). Dabei kann das Verhältnis von Organisation und Digitalisierung grundsätzlich auf zweierlei Ebenen gefasst werden. Zum einen stellt die Organisation einen strukturellen Ordnungsrahmen im Sinne materieller, rechtlicher oder personeller Vorgaben dar, durch welchen die Digitalisierung im Sinne der Einführung und Regulierung digitaler Technologien oder der Überführung analoger in digitale Prozesse gestaltet wird. So weisen beispielsweise Aksoy und Schaper (2023) darauf hin, dass Technologien im Hochschulstudium nicht einfach auftauchen, sondern unter strategischen Gesichtspunkten von der Organisation als materielle-räumliche Infrastruktur implementiert und mit formalen Vorgaben belegt werden, wodurch mittlerweile beispielsweise Content-Management-Systeme oder Lerninfrastruktur-Systeme an fast allen Universitäten unumgängliche und verpflichtende Technologien darstellen (vgl. ebd.). Zum anderen können Organisationen jedoch auch als aktive Mitgestalter von sozio-technischen Praxismustern einer Digitalität an Hochschulen betrachtet werden, die sich im Zuge der fortlaufenden Interaktion zwischen menschlichen und technischen Akteur:innen herausbilden. So hebt die aktuelle Organisationsforschung zunehmend hervor, dass sich die Digitalisierung eben nicht nur in die Strukturvorgaben einer Organisation einfügt wird (vgl. Kuusisto 2017; Wendt & Manhardt 2020; Kette & Tacke 2021). Nach Büchner (2018) stehen die Digitalisierung und die Organisation vielmehr in einem rekursiven Verhältnis, in dem die Digitalisierung zwar die Organisation transformiert, sich jene jedoch ebenso stets organisationsspezifisch vollzieht (vgl. ebd.). Dementsprechend können Phänomene der Digitalisierung nicht losgelöst von ihrem organisationalen Kontext betrachtet werden, da sie immer auch in und durch die Organisation hergestellt werden.

In diesem Sinne stellen Organisationen nicht nur eine Formalstruktur für die Digitalisierung dar, sondern können sie als Formierung „überindividueller Praxismustern“ (Göhlich 2014, 173) gefasst werden. Diese Formierung aktualisiert sich im routinenhaften Anschlusshandeln organisationaler Akteur:innen kontinuierlich selbst und prägt damit zugleich als praktizierter Ordnungsrahmen das situierte Handeln ihrer organisationalen Akteur:innen. Organisationen sind dahingehend stets an den Schnittstellen zu den interaktiven Handlungen ihrer organisationalen

Akteur:innen situiert, wodurch sie selbst erst durch die Herausbildung übergeordneter Handlungsmuster entstehen, gleichsam jedoch die Herausbildung von Praktiken in der Organisation auch maßgeblich beeinflussen (vgl. Engel 2014; Elven & Schwarz 2018). Auch Handlungsvollzüge, die sich im Zuge eines digitalisierten Hochschulstudiums in der Interaktion zwischen Lehrenden, Lernen und Medien herausbilden (vgl. Mayrberger 2020; Stalder 2018), stehen daher stets im rekursiven Verhältnis zu bereits verankerten organisationalen Praktiken der Hochschullehre. Übertragen auf das digitalisierte Hochschulstudium bedeutet dies, dass sich im praktischen Vollzug digitalisierter Lehr- und Lernprozesse auch organisationsspezifische Muster der Lehr-Lerninteraktion herausbilden, die zu festen, überindividuellen Ordnungsrahmen werden und als praktizierte Digitalität auf die Gestaltung von Lehr-Lern-Settings wirken. Die Organisation nimmt somit zwar auf formeller, insbesondere aber auf der praktischen Ebene eine strukturgebende Funktion bezüglich der Herausbildung von Praktiken des interaktiven Handelns zwischen Studierenden, Lernenden und Lehrenden ein. Das, was im Hochschulstudium unter Digitalisierung beziehungsweise Digitalität verstanden und auf sein ungleichheitsförderndes Potenzial geprüft wird, muss daher in gewisser Weise stets auch als *organisational Digitalität* gefasst werden.

4 Normative Implikationen organisationaler Digitalität

Der Perspektive folgend, in der die Digitalisierung der Hochschule als *organisational Digitalität* beschrieben wird, kann diese auf ihre ungleichheitsfördernde Wirkung hinterfragt werden. So sind die Praktiken der *organisationalen Digitalität* der Hochschule normativ aufgeladen und führen zur Herstellung eines ‚digitalen Normativitätsrahmen‘, der seine Wirkung insbesondere in der Herstellung von Ungleichheit zeigt. Denn Normen sind, mit einer praxeologischen Perspektive auf Foucault (1975) und Butler (2004), in und durch Handlungen erhalten und entfalten ihre Wirksamkeit in und durch spezifische digitale Praktiken. Dadurch konstituieren sie sich nicht nur durch institutionelle Regelungen, sondern vor allem auch durch praktische Handlungen (vgl. Wieder 2019). Auch in der Digitalisierung des Hochschulstudiums werden daher routinisierte Praktiken mit digitalen Medien produziert, die stets normativ aufgeladen sind. Normen beinhalten dabei eine orientierende, handlungsanleitende sowie gemeinschaftsstiftende Funktion, „indem sie gemeinsame Standards für unser Handeln, Sprechen und Denken liefern“ (Wieder 2019, 219). Entsprechend üben sie auch einen normalisierenden Zwang auf die Subjekte aus, da spezifische Verhaltensweisen anerkannt und andere exkludiert werden. In der Einbindung der Herausbildung sozio-technischer Praktiken in organisationale Praxismuster werden jedoch entsprechend nicht nur neue Normen mit Blick auf das Agieren in einer Digitalität geschaf-

fen, auch fließen bestehende Normative organisationsspezifischer Praktiken des Lehrens- und Lernens in die Herausbildung neuer sozio-technischer Praktiken mit ein. So gehören u. a. die webbasierte Literaturrecherche, die Anwendung von digitalen Textverarbeitungsprogramme oder die Vernetzung für Gruppenarbeiten von Studierenden über Messenger Dienste zu mittlerweile selbstverständlichen Praktiken der Digitalität des Hochschulstudiums, die beispielsweise im Kontext organisationaler Anforderungen an die Selbstorganisation von Studierenden im Hochschulstudium unhinterfragt zu erwarteten Normalpraktiken im Zuge des Hochschulstudiums werden können. Mit Blick auf digitale Ungleichheit ergibt sich hier jedoch eine Schieflage, da diese Form der *organisationalen Digitalität* nicht nur eine bestimmte Digitalitätsnorm setzt und reproduziert, sondern dabei ausschließend wirken kann. So lässt sich aufzeigen, dass die Hochschulen oftmals auch „mit einer Studierendenschaft konfrontiert [sind], die im Hinblick auf die so genannten ‚Information and Communication Technology (ICT)‘ bezogenen Kompetenzen mitunter große Lücken aufweisen“ (vgl. Nugel 2021, 96). Hierunter fallen u. a. der Umgang mit gängigen Textverarbeitungsprogrammen oder die Nutzung von Learning-Management-Systemen (LMS) (z. B. Moodle, Blackboard), welche zwar zum festen Bestandteil und gesetzten organisationalen Erwartungsstruktur der Hochschule zählen, jedoch zumeist von den Studierenden nebenbei erworben werden müssen, anstatt hierbei angeleitet zu werden. Aus dem Blickwinkel einer *organisationalen Digitalität* fällt hier insbesondere in den Blick, dass erst durch die Kopplung an organisationale Erwartungsstrukturen, die über die Formierung sozio-technischer Praktiken in organisationalen Praktiken in jene eingehen, der Raum eröffnet wird, erwarteten Praktiken nicht zu entsprechen. Oftmals fehlt jedoch die Reflexion, dass eben nicht nur die vermeintlich mangelnde Kompetenz von Studierenden hier eine Rolle spielt sollte, sondern vor allem eben auch der Rahmen *organisationaler Digitalität*. Dieser wirkt stets als digitaler Normativitätsrahmen auf die Erwartungen an die Handlungen von Studierenden.

5 Digitale Ungleichheit in organisationaler Verantwortung

Besonders im Studium der Sozialen Arbeit kann die Frage nach digitaler Ungleichheit als grundsätzlich zentral charakterisiert werden, da es im Kern der Disziplin Sozialer Arbeit liegt, zur Bearbeitung von gesellschaftlicher Ungleichheit beizutragen (Staub-Bernasconi 2005). Ein Ziel der Sozialen Arbeit sollte es daher auch sein, einen Beitrag zur Bewältigung sozialer Ungleichheitslagen zu leisten, die durch Digitalisierungsprozesse verstärkt werden (vgl. Maack & Vollmar 2023), ohne dabei die eigene Betroffenheit von diesen Problemen zu ignorieren. Entsprechend sollte hier eine höhere Sensibilität für die Introperspektive des Hochschulstudiums Sozialer Arbeit erfolgen und sich zunehmend Fragen nach

Herstellung von digitaler Ungleichheit auch im Kontext der Professionalisierung zukünftiger Sozial Arbeiter:innen gestellt werden.

Dabei konnte ausgehend von dem Ansatz der Digitalität der Betrachtungswinkel eröffnet werden, dass sich digitale Ungleichheit nicht nur als ein sozio- und technikdeterministisches Problem im Studium Sozialer Arbeit identifizieren lässt, sondern als ein Phänomen das situativ im Kontext einer sozio-technischen Praxis aktiv hergestellt und reproduziert wird. Dementsprechend spielt zur Beantwortung der Frage nach der Ursache digitaler Ungleichheit weniger eine Rolle, welche digitalen Tools eingeführt werden. Viel eher wird hier die Frage relevant, inwiefern bereits bestehende Normative in organisationalen Praktiken der Hochschule in die Entwicklung sozio-technischer Praktiken des Hochschulstudiums einwirken und damit digitale Ungleichheit befördern. In systematischer Hinsicht ermöglicht ein solcher Blickwinkel damit auch einen Perspektivwechsel auf die Bearbeitung von digitaler Ungleichheit: Nicht die Kompetenzen und Erfahrungen von Studierende gelten in dieser Weise als defizitär, die es durch gezielte Kompetenzkurse oder didaktische Sensibilität von Lehrenden auszugleichen gilt. Vielmehr sind es die Praktiken an Hochschulorganisationen selbst, die wieder kritisch ins Zentrum der Aufmerksamkeit gerückt und dahingehend hinterfragt werden sollten, wie der organisationale Überbau des Hochschulstudiums überhaupt gleichberechtigtes Lernen und Lehren ermöglicht. Gleichwohl es sich von selbst versteht, dass auch Studierende und insbesondere Lehrende weiterhin in der Verantwortung stehen, digitale Ungleichheit im Studium zu bearbeiten, adressiert diese Perspektive stärker die Strukturen der Hochschule selbst. Auch digitale Ungleichheit gilt es in diesem Sinne als institutionelle Ungleichheit zu begreifen und entsprechend verantwortlich zu handeln.

Literatur

- Aksoy, Filiz/Schaper, Sabrina (2023): Studentische Medienpraktiken. Von Taktiken und Strategien an Universitäten. Unter Mitarbeit von DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation. In: Leineweber, Christian/Waldmann, Maximilian/Wunder, Maik (Hrsg.): Materialität – Digitalisierung – Bildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 47-65.
- Auth, Gunnar (2017): Campus-Management-Systeme. Prozessorientierte Anwendungssoftware für die Organisation von Studium und Lehre. In: Die Hochschule: Journal für Wissenschaft und Bildung 26 (1), 40-58.
- Basner, Tina (2023): Diversity braucht Digitalisierung: Hochschulstrategien für alle Bedürfnisse. Diskussionspapier Nr. 20/März 2023. Hrsg. v. CHE Centrum für Hochschulentwicklung (Hochschulforum Digitalisierung). Online unter: https://hochschulforumdigitalisierung.de/wp-content/uploads/2023/09/HFD_DP_20_Diversity.pdf (Abrufdatum: 26.02.2024).
- Büchner, Stefanie (2018): Zum Verhältnis von Digitalisierung und Organisation. In: Zeitschrift für Soziologie 47 (5), 332-348.
- Butler, Judith (2004): Die Macht der Geschlechternormen und die Grenzen des Menschlichen. 1. Auflage. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- Castaño-Munóz, Jonatan (2010): Digital Inequality Among University Students in Developed Countries and its Relation to Academic Performance. In: *Open Journal of Statistics* 7 (1), 43-52.
- Dewe, Bernd (2009): Reflexive Professionalität. In: Riegler, Anna/Hojnik, Sylvia/Posch, Klaus (Hrsg.): *Soziale Arbeit zwischen Profession und Wissenschaft*. Wiesbaden: VS, 47-63.
- Duale Hochschule Baden-Württemberg (2024): Master Digitalisierung in der Sozialen Arbeit. Online unter: <https://www.cas.dhbw.de/disa/> (Abrufdatum: 26.04.2024).
- Elven, Julia/Schwarz, Jörg (2018): Praxistheoretische Grundlagen der Organisationspädagogik. In: Göhlich, Michael/Schröer, Andreas/Weber, Susanne M. (Hrsg.): *Handbuch Organisationspädagogik*, Bd. 17. Wiesbaden: Springer, 249-260.
- Engel, Nicolas (2014): Die Übersetzung der Organisation. Wiesbaden: Springer.
- Erdwiens, Daniel/Seidel, Andreas (2022): Zur Verankerung von Themen der Digitalisierung in Modulhandbüchern der Studiengänge Sozialer Arbeit. In: *Medienpädagogik*, 22-42.
- Foucault, Michel (1975): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Göhlich, Michael (2014): Handeln und Praxis. In: Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hrsg.): *Handbuch Pädagogische Anthropologie*. Wiesbaden: Springer, 165-175.
- Hargittai, Eszter (2010): Digital Na(t)ives? Variation in Internet Skills and Uses among Members of the „Net Generation“. In: *Sociological Inquiry* 80 (1), 92-113.
- Helbig, Christian/Roeske, Adrian (2020): Digitalisierung in Studium und Weiterbildung der Sozialen Arbeit. In: Kutscher, Nadia/Ley, Thomas/Seelmeyer, Udo/Siller, Friederike/Tillmann, Angela/Zorn, Isabel (Hrsg.): *Handbuch Soziale Arbeit und Digitalisierung*. 1. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, 333-346.
- Hochschule München (2024): Soziale Arbeit, Forschung und Digitalisierung (Master). Online unter: https://hm.edu/studiengange_de/studiengang_detail_100.de.html (Abrufdatum: 26.04.2024).
- Iske, Stefan/Kutscher, Nadia (2020): Digitale Ungleichheiten im Kontext Sozialer Arbeit. In: Kutscher, Nadia/Ley, Thomas/Seelmeyer, Udo/Siller, Friederike/Tillmann, Angela/Zorn, Isabel (Hrsg.): *Handbuch Soziale Arbeit und Digitalisierung*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, 115-128.
- Iwen, Ines/Fritsche, Katrin/Schroth, Emma (2022): Digitale Hochschullehre und soziale Ungleichheit. In: *ZDfm – Zeitschrift für Diversitätsforschung und -management* 7 (1), 77-81.
- Janschitz, Gerlinde (2022): Digitale Ungleichheiten im Hochschulbereich. In: Onnen, Corinna/Stein-Redent, Rita/Blättel-Mink, Birgit/Noack, Torsten/Opielka, Michael/Späte, Katrin (Hrsg.): *Organisationen in Zeiten der Digitalisierung*. Wiesbaden: Springer, 101-126.
- Kette, Sven/Tacke, Veronika (2021): Editorial: Die Organisation im Zoo der Digitalisierungsfor-schung. In: *Soziale Systeme* 26 (1-2), 1-18.
- Krauskopf, Karsten/Zahn, Carmen (2015): Different Paradigmen digitalen Lernens als Grundlage für die Gestaltung akademischer Lehre. In: Klages, Benjamin/Bonillo, Marion/Reinders, Stefan/Bohmeyer, Axel (Hrsg.): *Gestaltungsraum Hochschullehre. Potenziale nicht-traditionell Studierender nutzen*. Unter Mitarbeit von DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation. Opladen/Berlin/Toronto: Budrich, 105-120.
- Kutscher, Nadia/Ley, Thomas/Seelmeyer, Udo/Siller, Friederike/Tillmann, Angela/Zorn, Isabel (Hrsg.) (2020): *Handbuch Soziale Arbeit und Digitalisierung*. 1. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Maack, Linda/Vollmar, Leoni: Intersektionalität statt Eindimensionalität in der digitalen Ungleichheit. Mehrdimensionale Perspektiven auf Adressat:innen der Sozialen Arbeit. In: *sozialmagazin* 45 (11/12), 24-30.
- Mayrberger, Kerstin (2020): Digitalisierung und Digitalität in der Hochschulbildung. In: *Bildung und Erziehung* 73 (2), 136-154.
- Mittmann, Michelle/Roeske, Adrian/Weber, Joshua/Remke, Sara/Schiffhauer, Birte (2023): Studium Soziale Arbeit und Digitalisierung. In: Kötting, Michaela/Kubisch, Sonja/Spatscheck, Christian (Hrsg.): *Geteiltes Wissen – Wissensentwicklung in Disziplin und Profession Sozialer Arbeit*. Opladen/Berlin/Toronto: Budrich, 237-250.

- Nugel, Martin (2021): Digitalisierung im Studium der Sozialen Arbeit: Bildung in der digitalen Transformation. In: Freier, Carolin/König, Joachim/Manzeschke, Arne/Städtler-Mach, Barbara (Hrsg.): *Gegenwart und Zukunft sozialer Dienstleistungsarbeit*. Wiesbaden: Springer, 91-100.
- Prensky, Marc (2001): Digital Natives, Digital Immigrants Part 1. In: *On the Horizon* 9 (5), 1-6.
- Schulmeister, Rolf (2012): Vom Mythos der Digital Natives und der Net Generation. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* 41 (3), 42-46.
- Seelmeyer, Udo/Kutscher, Nadia (2021): Zum Digitalisierungsdiskurs in der Sozialen Arbeit: Befunde – Fragen – Perspektiven. In: Wunder, Maik (Hrsg.): *Digitalisierung und Soziale Arbeit. Transformationen und Herausforderungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 17-30.
- Selwyn, Neil (2010): Looking beyond learning: notes towards the critical study of educational technology. In: *Computer Assisted Learning* 26 (1), 65-73.
- Stalder, Felix (2018): Herausforderungen der Digitalität jenseits der Technologie. In: *Synergie. Fachmagazin für Digitalisierung in der Lehre* 5 (1), 8-15.
- Staub-Bernasconi, Silvia (2005): Gerechtigkeit und sozialer Wandel. In: Thole, Werner/Cloos, Peter/Ortmann, Friedrich/Strutwolf Volkhardt (Hrsg.): *Soziale Arbeit im öffentlichen Raum*. Wiesbaden: Springer, 75-87.
- von Alemann, Anette (2020): Soziale Ungleichheit und Intersektionalität. In: Biele Mefebue, Astrid/Bühmann, Andrea/Grenz, Sabine (Hrsg.): *Handbuch Intersektionalitätsforschung*. Wiesbaden: Springer. Online unter: https://doi.org/10.1007/978-3-658-26613-4_6-1.
- Walgenbach, Katharina (2023): Digitaler Ableismus im Feld der Bildung. In: Kamin, Anna-Maria/Holze, Jens/Wilde, Melanie/Rummel, Klaus/Dander, Valentin/Grünberger, Nina Schiefner-Rohs, Mandy (Hrsg.): *Inklusive Medienbildung in einer mediatisierten Welt: Medienpädagogische Perspektiven auf ein interprofessionelles Forschungsfeld (Jahrbuch Medienpädagogik 20)*. Norderstedt: OAPublishing Collective Genossenschaft für die Zeitschrift Medienpädagogik, 1-26.
- Wannemacher, Klaus (2017): Digitalisiertes Lehren und Lernen als organisationales Problem in den deutschen Hochschulen. In: *Die Hochschule. Journal für Wissenschaft und Bildung* 26 (1), 99-110.
- Weisflog, Willi/Böckel, Alexa (2020): Ein studentischer Blick auf den Digital Turn – Auswertung einer bundesweiten Befragung von Studierenden für Studierende. Arbeitspapier Nr. 54. Hrsg. v. Hochschulforum Digitalisierung. Berlin. Online unter: https://hochschulforumdigitalisierung.de/sites/default/files/dateien/HFD_AP_54_Studierendenbefragung.pdf (Abrufdatum: 17.01.2024).
- Wieder, Anna (2019): Das Versprechen der Norm und ihre Drohung. Performativität und Normativität bei Judith Butler. In: *Zeitschrift für Praktische Philosophie* 6 (1), 215-238.
- Witting, Tanja (2018): Digitale Ungleichheiten. In: Huster, Ernst-Ulrich/Boeckh, Jürgen/Mogge-Grotjahn, Hildegard (Hrsg.): *Handbuch Armut und soziale Ausgrenzung*. Wiesbaden: Springer, 457-477.
- Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hrsg.) (2014): *Handbuch Pädagogische Anthropologie*. Wiesbaden: Springer.
- Wunder, Maik (Hrsg.) (2021): *Digitalisierung und Soziale Arbeit. Transformationen und Herausforderungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Zorn, Isabel (2017): Digitalisierung als Beitrag zu einer inklusiven Hochschuldidaktik. In: Platte, Andrea/Werner, Melanie/Vogt, Stefanie/Fiebig, Heike (Hrsg.): *Praxishandbuch Inklusive Hochschuldidaktik*. 1. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, 195-202.
- Zorn, Isabel (2021): Inklusion und Digitalisierung: Rechtliche Vorgaben und Potenziale für Hochschulen. In: *Hochschulforum Digitalisierung* (Hrsg.): *Digitalisierung in Studium und Lehre gemeinsam gestalten*. Wiesbaden: Springer, 267-281.

Autorinnen

Vollmar, Leoni, M. A.

arbeitet seit 2022 als Pre-Doc am Arbeitsbereich für Organisationspädagogik an der Freien Universität Berlin.

Arbeitsschwerpunkte: Digitalisierung der Hochschule, digitale Ungleichheit und Gendered Organization.

Maack, Linda, Dr.ⁱⁿ

ist Postdoktorandin am Arbeitsbereich Organisationspädagogik an der Freien Universität Berlin.

Arbeitsschwerpunkte: kritische Organisationsforschung, Diskurs- und Subjektivierungsforschung, digitale Ungleichheit und Neomaterialismus.

Julia Breuer-Nyhssen

Soziale Arbeit in und mit digitalen Welten studieren – Ein professionstheoretischer Streifzug

Digitalisierung kann als gesellschaftlicher Transformationsprozess auch im Zusammenhang mit der Hochschullehre in der Sozialen Arbeit nur als Teil eines Verhältnisses unterschiedlicher gesellschaftlicher und historischer Gegebenheiten diskutiert werden. Aus professionstheoretischer Perspektive wird dieses Verhältnis vor dem Hintergrund bestimmter Anforderungen an Fachkräfte und damit auch an die Hochschullehre in den Blick genommen. Verfügbare empirische Daten zum Studien(miss-)erfolg verweisen auf notwendigerweise weiterzuentwickelnde curriculare und didaktische Überlegungen, die im vorliegenden Beitrag im Zusammenhang mit Möglichkeiten, Grenzen und Risiken von Digitalisierung im Studium der Sozialen Arbeit exemplarisch skizziert werden.

1 Einleitung

In hochschulinternen Debatten um die Digitalisierung der Lehre in der Sozialen Arbeit sind häufig drei Positionen zu vernehmen, die sich im kollegialen Austausch immer wieder Gehör verschaffen: Es gibt jene, die sich während der Corona-Pandemie an die digitale Lehre gewöhnt und ihre alltagspraktischen Vorteile schätzen gelernt haben. Weite Anfahrtswege können vermieden, stattdessen der liebevoll gestaltete heimische Arbeitsplatz genossen werden. Wer braucht da noch (fach-) didaktische oder gar bildungstheoretische Argumente? Die dem gegenüberstehende Position argumentiert nicht selten ähnlich substanzlos: Modus Sozialer Arbeit sei eben Kommunikation, und die funktioniere analog einfach besser als digital – eine Aussage, die bislang in dieser Absolutheit nicht belegt ist. Eine dritte Position plädiert zwar für einen Mix aus digitaler und analoger Lehre, legt aber bislang ebenfalls kaum begründete Kriterien für entsprechende Entscheidungen vor.

In der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit digitaler Lehre in der Hochschule bspw. im Rahmen der inzwischen dreimal aufgelegten BMBF-Förderlinie zur digitalen Hochschullehre finden sich Projekte, die innovative digitale Formate untersuchen, bei Fragen der Wirksamkeit jedoch auf Vergleiche zu alternativen (analogen) Angeboten verzichten. Daneben stehen zahlreiche fachspezifische Einzelprojekte, die

im Rahmen der Förderlinie erprobt und auf ihre Wirksamkeit untersucht werden, allerdings nicht auf das Studium der Sozialen Arbeit eingehen. Auch jene Projekte, die hier etwas grundsätzlicher bspw. nach Gelingensbedingungen digitaler Hochschullehre suchen, befassen sich nicht mit der grundlegenden Frage, wann digitale oder eben analoge Aspekte sinnvoll in den Mittelpunkt zu rücken sind. Ebenfalls nicht vorfindbar sind auf dieser methodisch-didaktischen Ebene Überlegungen, die die Gegenüberstellung der Begriffe ‚analog‘ und ‚digital‘ problematisieren, während mit dem Begriff des ‚Postdigitalen‘ (vgl. Schmidt 2020) die selbstverständliche Durchdringung des Alltags vom Digitalen und damit die Untrennbarkeit beider Sphären nicht mehr in Frage steht. Stattdessen werden bekannte Kriterien für Lernerfolge auf digitalisierte Formate übertragen (vgl. BMBF o.J.).

Fundierte Entscheidungen über Digitalität im Studium der Sozialen Arbeit bedürfen eines Rückgriffs auf grundlegendere Fragen, die sich bspw. der Wirkung von Bildungsangeboten und den Anforderungen an Fachkräfte und daraus ableitbar an das Studium widmen. Vor diesem Hintergrund versteht sich der vorliegende Beitrag als kurzer Streifzug durch das Dickicht zahlreicher offener Fragen und bedient sich dabei einer professionstheoretischen Perspektive. Gegenwärtige Arbeiten in der Sozialen Arbeit mit professionstheoretischer Ausrichtung widmen sich überwiegend strukturtheoretisch geprägten Ansätzen und betrachten Charakteristika von Handlungssituationen in der Sozialen Arbeit, um daraus Anforderungen an die Professionalität der Fachkräfte abzuleiten (vgl. Dewe & Otto 2011), diese Vorgehensweise wird auch nachfolgend bemüht. Dabei werden zwei (von vielen) Aspekte im Bereich der Digitalisierung der Hochschullehre in der Sozialen Arbeit betrachtet: Zum einen bewegen sich Fachkräfte der Sozialen Arbeit meist in der Lebenswelt ihrer Adressat:innen oder sind zumindest angehalten, diese als relevantes Bezugssystem sozialarbeiterischer Prozesse anzuerkennen (Thiersch u. a. 2012, 88-89). Die Kenntnis von und die Fähigkeit des Bewegens in diesen Lebenswelten muss also eines der Ziele eines Studiums der Sozialen Arbeit sein. Der Charakter der „Verstrickung von Mensch, digitaler Technik und Gesellschaft“ (Allert u. a. 2017, 9) in diesen Bezügen muss damit für Studierende zugänglich und erfahrbar werden (Abschnitt 3). Zum anderen stellt sich die Frage, welches Wissen und Können Studierende im Rahmen ihres Studiums darüber hinaus erlangen sollten, um den Anforderungen an professionelles Handeln gerecht werden zu können. Im Kontext der Digitalisierung der Hochschullehre für die Soziale Arbeit gilt es dann, sich der Frage zu nähern, unter welchen Bedingungen vorwiegend digitale Lehrformate diesem Ziel nicht entgegenstehen bzw. deren Bewältigung fördern können und wann bewusst stärker analoge Aspekte betonende Settings zu bevorzugen sind (Abschnitt 4). Hintergrundfolie für diese Bearbeitung bildet eine vorgelagerte Betrachtung der gegenwärtigen Diskurse um Anforderungen an das Studium der Sozialen Arbeit und das Erreichen formulierter Studienziele sowie zu berücksichtigende weitere Einflüsse (Abschnitt 2).

2 Ausgangslage: Das Studium der Sozialen Arbeit unter Druck

2.1 Professionstheoretisch hergeleitete Anforderungen an das Studium

Ein klassisches Professionsverständnis sieht exklusives wissenschaftliches Wissen als direkte Grundlage und Kern professionellen Handelns (vgl. Breuer-Nyhsen & Klomann 2019, 10). Ein Studium der Sozialen Arbeit kann sich in diesem Verständnis auf die Vermittlung dieses Expert:innenwissens beschränken. Ein neueres und in der Sozialen Arbeit gegenwärtig als weitestgehend konsensual zu bezeichnendes (Klingler & Wohlfarth 2020, 7) strukturtheoretisch fundiertes Professionsverständnis distanziert sich von dieser technologisch verstandenen Wissensanwendung und widmet sich der Anforderung der situativ angemessenen und kontextualisierten Wissensrelationierung als zentralem Modus des Handelns und damit der „Absetzung von Expertokratie und technischer Umsetzbarkeit“ (ebd., 6). Die Notwendigkeit, professionelle Entscheidungen unter Unsicherheitsbedingungen zu treffen und dies als Deutung lebensweltlicher Probleme in einem demokratischen Prozess der Co-Produktion mit den Adressat:innen zu verstehen, ist in den Fokus der Betrachtung professionellen Handelns gerückt (vgl. Dewe & Otto 2012) und verändert auch die Anforderungen an die Hochschullehre: „Wenn dies vorausgesetzt wird, so stellt sich die Frage nach (Aus-) Bildungszusammenhängen, die eine Aneignung von entsprechenden Wissensbeständen sowie eine Einsozialisation in eine bestimmte analytische Praxis der ‚Wissensanwendung‘ ermöglicht“ (Klingler & Wohlfarth 2020, 7). Inwieweit diese Wissensnutzung im Studium der Sozialen Arbeit tatsächlich entwickelt und eingeübt werden kann oder ob eher ein *Verständnis* von dieser Wissensnutzung und damit die kognitive Grundlage für die spätere Nutzung in der professionellen Praxis Ergebnis des Studiums sein soll, ist Gegenstand aktueller und kontroverser Diskussionen (vgl. z. B. Pantuček Peter & Posch 2009; Moch 2012; Klomann 2022, 314). Die unterschiedlichen Positionen überspannend lassen sich drei Ziele für das Studium der Sozialen Arbeit ableiten, die sich im Diskurs mit unterschiedlicher Akzentuierung identifizieren lassen: Das der Aneignung standardisierten Wissens, des Sammelns von Erfahrung in der Wissensnutzung und das der Identitäts- und Habitusbildung. Insbesondere die beiden Letztgenannten können allenfalls im Rahmen von Reflexionsprozessen durch die Irritation von Überzeugungen und Haltungen angeregt werden. Dabei kommt die Praxisphasen begleitenden kasuistischen Lehrangeboten eine besondere Bedeutung zu (vgl. Becker-Lenz 2018, 29). Das Studium hat damit die Aufgabe „die Studierenden mit der Relationierungsproblematik zu konfrontieren und sie bei der Erprobung von Modellen zur Bearbeitung dieser Problematik anzuleiten“ (ebd., 30).

2.2 Das Studium beeinflussende Rahmenbedingungen

Im Zusammenhang mit politischen und organisationalen Rahmenbedingungen, die das Studium der Sozialen Arbeit mit prägen, werden der in den 1990er Jah-

ren angestoßene Bologna-Prozess, die Reformen im Zuge der Einführung des new public management und der damit verbundene Umbau der Hochschulen in Wirtschaftsunternehmen diskutiert (Hüther & Krücken 2016, 9). Das damit einhergehende ‚Primat des Ökonomischen‘ (vgl. Rose 2004, 214) auf der Ebene der Beurteilung von Qualität und deutlich umfassender verstanden als „eine elementare Formveränderung von Bildung und konkret von Handlungslogiken, Feldgrenzen, Rationalitäten, Wissensformen, Diskursen, institutionellen Praktiken, Macht- und Kontrolltechnologien sowie Subjektivierungsweisen“ (Höhne 2015, 31), wirft vor dem Hintergrund einer sich durch die Prozessqualität personeller Interaktionen reflektierenden Praxis Sozialer Arbeit Fragen nach einer politisch verordneten De-Professionalisierung auf. Denn Zielgröße ist nicht mehr zuerst die Qualität der Ausbildung, sondern die „Transformation von Forschung und Lehre zu strategischen Ressourcen der Innovation und des Wachstums in der Wissensgesellschaft“ (Münch 2011, 9) oder, noch zugespitzter formuliert, die Ablösung akademischer Qualitätsstandards durch „manageriales Controlling“ (ebd.). Mit beiden Entwicklungen verbunden sind auf curricularer Ebene vielfach beklagte Prozesse der Arbeitsmarktorientierung (vgl. Wissenschaftsrat 2015), Verschulung (vgl. Hill 2012, 299; Klingler & Wohlfarth 2020, 10) und Überfrachtung (vgl. Hill 2012, 298), die sich aus der Kombination zweier Ideen von Hochschulbildung ergibt: Einerseits sollen berufsspezifische Fachkompetenzen erworben, zugleich aber auch zunehmend vielfältig einsetzbare berufsübergreifende Schlüsselkompetenzen entwickelt werden, die Absolvent:innen befähigen, sich auf einem flexibilisierten Arbeitsmarkt immer wieder weiterzuentwickeln, neu zu orientieren und problemlösungsorientiert zu denken (vgl. Münch 2010, 313). Ebenfalls tiefgreifende Veränderungen zeichnen sich in der Hochschullandschaft im Bereich der Sozialen Arbeit durch das schnelle Wachstum des privaten Hochschulsektors ab (vgl. Frank u. a. 2020, 9-10). Das Angebot, unkompliziert berufsbegleitend und zu diesem Zweck zu großen Teilen mit Hilfe asynchroner digitaler Lehrformate zu studieren, setzt auch die staatlich finanzierten Hochschulen zunehmend unter Konkurrenz- und damit Handlungsdruck (vgl. Klomann 2022, 313). Inwiefern Digitalisierung in der Lehre als Teil dieser Entwicklung (vgl. Wunder 2018, 203-205) die Folgen der beschriebenen Umstände zugleich kompensieren oder abfedern kann, eher zu einer Verfestigung unerwünschter Wirkungen beiträgt oder der Einsatz von Bildungstechnologien ebenfalls von rein ökonomischen, statt inhaltlich getragenen Argumenten bestimmt wird, bleibt zu diskutieren. Im besten Fall könnte eine durch digitale Räume und Formate erweiterte Lehre überfrachtete Lehrveranstaltungen entlasten und so den Platz für diskursive Räume wieder erweitern. Dies erforderte aber eine Art Widerständigkeit der Lehrenden, die sich so bewusst der Verzweckung des Lernens entgegenstellten.

2.3 Studienerfolg – Empirische Daten

Grundlage der Gestaltung der Hochschullehre ist die Formulierung von Studienzielen auf der Basis eines Verständnisses von Professionalität in dem Arbeitsfeld, für das ein Studiengang ausbilden möchte (vgl. Niethammer u. a. 2014, 31). Als unterschiedliche disziplinäre Positionen überspannender Konsens wird hinsichtlich der Professionalität in der Sozialen Arbeit ein Verständnis entscheidender Begriffe und Prinzipien als ‚thick concepts‘ (vgl. Putnam 2002, 35) angestrebt, das sich idealiter in einer kritischen Praxis der Fachkräfte und einem Bewusstsein über das Eingebundensein in wohlfahrtsstaatliche Arrangements sowie entsprechenden Deutungs- und Handlungsvorschlägen niederschlägt.

Inwiefern die Entwicklung einer in diesem Sinne verstandenen Professionalität bzw. deren Anlage im Studium tatsächlich gelingt, darüber gibt es nach wie vor wenig Wissen: „Empirische Studien, die in Bezug auf die unterschiedlich qualifizierten Akteur:innen im Feld der Sozialen Arbeit belastbar ausweisen, ob und wenn in welchem Umfang berufliche oder akademische Qualifizierungen mehr oder weniger berufliche Professionalität hervorbringen, fehlen bislang“ (vgl. Thole 2020, 105-107). Vorliegende Interviewstudien lassen jedoch ernüchternde Ergebnisse vermuten. Demnach ist es nur ein kleiner Teil der in unterschiedlichen Arbeiten Befragten, die ihr Studium für eine Habitustransformation im Sinne einer Reflexiven Professionalität (vgl. Dewe & Otto 2012) oder eines modernen Professionsideals (vgl. z. B. Becker-Lenz & Müller 2009, 539) nutzen können. Es zeichnet sich ab, dass bezugswissenschaftliches Erklärungswissen überwiegend für relevant erachtet und herangezogen wird (vgl. Klomann & Breuer-Nyhsen 2019, 27-29). Disziplinen eigenes Wissenschaftswissen, das eher zur Klärung der professionellen Rolle, zum Verhältnis zwischen Professionellen und Adressat:innen oder zur Nutzung unterschiedlicher Wissensbestände herangezogen werden könnte, scheint jedoch vielfach verworfen zu werden (vgl. z. B. Brielmaier & Roth 2019, 539). Angesichts der in den letzten Jahren zunehmend diskutierten Annahme, dass im professionellen Handeln genutzte Wissensbestände häufig als implizites Wissen inkorporiert sind und „von den beruflich Handelnden in ihren Reflexionen nicht unbedingt dezidiert ausgewiesen werden“ können (Thole 2020, 28) finden sich Studien, die performative Verfahren heranziehen und über das (fiktive) Handeln der Befragten Zugang zu den von ihnen genutzten Wissensformen suchen. Jutta Harrer-Amersdorffer nutzt bspw. eine Fallvignette im Rahmen problemzentrierter Interviews mit Fachkräften und kommt zusammenfassend zu den genannten Interviewstudien bestätigenden Ergebnissen: „Seitens der Fachkräfte wird neben organisationalen Vorgaben vorwiegend das eigene Erfahrungswissen und der kollegiale Austausch als handlungsleitend herausgestellt. Dies birgt unter anderem die Gefahr, dass Fachkräfte ihre Fallkonstruktion auf bestehende Vorannahmen stützen“ (Harrer-Amersdorffer 2022, 219).

In meiner Forschung nähere ich mich ebenfalls mit Hilfe von Fallvignetten den Deutungs- und Handlungsmustern von Absolvent:innen von Bachelorstudiengängen der Sozialen Arbeit über die Interpretation ihrer Antworten in konkreten Handlungssituationen. Die zunächst quantitativ angelegte Untersuchung wird durch qualitative vertiefende Interviews ergänzt und wendet sich damit möglichen Gelingensfaktoren und Hürden bei der Professionalitätsentwicklung im Studium zu (vgl. Breuer-Nyhsen 2023). Zusammenfassend lassen sich drei Antworttypen skizzieren: Etwas weniger als ein Drittel (30,6%) der Befragten ($n = 232$) präsentiert sich konsequent rechte- und adressat:innenorientiert sowie kritisch gegenüber der gegenwärtig vorherrschenden aktivierenden Sozialpolitik. Diese Befragten generieren ihre Deutungs- und Handlungsvorschläge auf Basis ihres im Studium erworbenen Wissens und ordnen es begründend in abstraktere Wissensbestände ein. Sie identifizieren sich bewusst mit der Disziplin und Profession Sozialer Arbeit und betonen die Relevanz disziplinen eigenen theoretischen Wissens. Gruppe 2 (12,5%) orientiert sich dagegen unhinterfragt an aktivierender und neoliberal geprägter Sozialpolitik. Die Verantwortung von als problematisch definierten Situationen wird konsequent den mangelnden Kompetenzen der Adressat:innen zugewiesen, entsprechend werden als Handlungsvorschläge auf der individuellen Ebene verbleibende, kompetenzerweiternde Optionen gewählt. In den vertiefenden Einzelinterviews stellt diese Gruppe keine Zusammenhänge zu disziplinen eigenem Theoriewissen her. Es wird sich stattdessen überwiegend sozialpolitischer Programmatiken oder bezugswissenschaftlicher Wissensbestände mit niedrigem Abstraktionsgrad bedient, dies eher oberflächlich und selektiv als „instrumentelles Wissen“ (Klafki 1996, 74). Alternativ und häufig als Letztbegründung bringen die Befragten dieser Gruppe persönliche Überzeugungen ins Spiel und zeigen eine deutliche Distanz zur Disziplin Sozialer Arbeit. Die größte Gruppe (56,9%) antwortet ambivalent, sie verhält sich hinsichtlich der untersuchten Faktoren inhaltlich nicht konsistent. Zunächst herangezogene eher rechteorientierte Antworten werden im Fallverlauf schnell zugunsten individualisierender Erklärungs- und Handlungsvorschläge relativiert, Dilemmata werden vereinfachend einseitig aufgelöst. Ein konsistentes kritisch-reflexives Verständnis scheint nicht entwickelt zu sein und die Transformation in Professionswissen erfolgt nicht. Nur ein kleiner Teil der Studierenden entwickelt also die in den Modulhandbüchern und im professionstheoretisch ausgerichteten disziplinären Diskurs angestrebte Vorstellung einer kritisch-reflexiven Professionalität. Wenn Digitalisierung in der Hochschullehre der Sozialen Arbeit zu diskutieren ist, bietet es sich vor diesem Hintergrund an, dies nicht nur reaktiv angesichts eines unumkehrbaren Trends, sondern im Dienste der Verbesserung beim Erreichen der angestrebten Studienziele zu tun.

3 (Digitalisierte) Lebenswelten von Adressat:innen

Absolvent:innen von Studiengängen der Sozialen Arbeit begegnen Adressat:innen (noch) überwiegend auch mit ihrer leiblichen Präsenz. Sie müssen also in der Lage sein, diese Präsenz auszuhalten und sich ihrer eigenen Leiblichkeit und deren Wirkung bewusst sein. Insbesondere im Umgang mit Adressat:innen Sozialer Arbeit gestalten sich diese Anwesenheiten nicht selten als besonders herausfordernd. Fachkräfte werden oft „in potenziierter Weise in Interaktionen und Handlungszwänge einbezogen, deren Affektgehalt ihnen zu Leibe rückt, gleichsam unter die Haut geht“ (Dörr 2017, 25). Gerüche, nonverbale Kommunikation, körperliche Aggression und Reaktion mögen zunehmend auch digital vermittelt und erlebbar werden können. Die Unausweichlichkeit, also die fehlende Möglichkeit per Click aus einer Situation und den potenziell damit verbundenen Herausforderungen aussteigen zu können, bleibt bislang jedoch nicht-digitalen Räumen vorbehalten. Daraus ist nicht abzuleiten, dass herausfordernde Situationen realistisch im Studium nachzuspielen sind. Das Studium bleibt, anders als nicht-akademische Ausbildungskontexte, so wurde in Abschnitt 2.1 deutlich, eine wissenschaftliche Ausbildung, die nicht die Entwicklung beruflicher Fertigkeiten, sondern vielmehr deren Grundlegung zum Ziel hat. Die mit analoger Interaktion unumgebar verbundene Herausforderung, nicht einseitig Anfang und Ende von Handlungssituationen widerstandslos festlegen und durchsetzen zu können, kann aber als grundlegende Erfahrung in jedem (auch) analogen Setting mitgelernt und einer berufsbezogenen Reflexion zugeführt werden. Noch grundlegender verweist die immer wieder neu zu justierende und zu kontextualisierende Frage nach ‚Nähe und Distanz‘ in professionellen Beziehungen (bislang) auch und vorwiegend auf leibliche Präsenz und Erfahrung: „[Das] Begriffspaar Nähe und Distanz verweist genuin auf den Leib und damit auf die nicht hintergehbare Basis unserer Welterfahrung. Wir erfahren die Welt zu allererst über unseren Körper“ (Dörr 2017, 204).

Zugleich ist die Lebenswelt der Adressat:innen in aller Regel mehr oder weniger intensiv geprägt von der einleitend bereits aufgerufenen „Verstrickung von Mensch, digitaler Technik und Gesellschaft“ (Allert u. a. 2017, 9). (Nicht-) Zugang zu digitalen Technologien, Nutzungsverhalten und Präferenzen können also explizit Gegenstand sozialarbeiterischer Intervention sein oder ‚nur‘ als nicht separiert zu betrachtende Charakteristika lebensweltlicher Zusammenhänge in Erscheinung treten. In beiden Fällen müssen Absolvent:innen aber in der Lage sein, Ausprägungen wahrzunehmen, Umgangsweisen anzuerkennen und in ihre Arbeit einzubeziehen. Zumindest exemplarisch ist also im Rahmen des Studiums eine Befassung mit der Abstraktion von den eigenen, möglicherweise unhinterfragten (digitalen) Alltagserfahrungen der Studierenden hinsichtlich dieser Aspekte zu fördern. Auch hier kann und muss ein Studium nicht dafür Sorge tragen, dass Studierende im Sinne einer hohen Praxisnähe möglichst umfassend die digitalen

Erfahrungen und Räume künftiger Adressat:innen durchdacht und erlebt haben, dies kann immer nur exemplarisch und vereinzelt gelingen. Die grundlegende Fähigkeit, sich einem Verständnis von (digitalem) Alltag der Adressat:innen zu nähern und dabei Deutungs- und Definitionsmacht möglichst weitgehend den Adressat:innen zu überlassen, erfordert zumindest Möglichkeiten, sich im Studium der Reflexion von der Unterschiedlichkeit möglicher Relationen und Verstrickungen von Digitalität und Analogität zu widmen. Es liegt nahe, sich dieser Auseinandersetzung nicht digital enthaltsam zuzuwenden.

4 Studieren mit und durch Bildungstechnologien

Abschnitt 2.2 hat einen deutlichen Entwicklungsbedarf hinsichtlich des Erreichens von Studienzielen aufgezeigt. Digitalisierung kann und muss hier mitgedacht werden. Einfach auf den immer wieder postulierten Zug der unhinterfragten Notwendigkeit einer Beschleunigung der Digitalisierung im (als rückständig dargestellten) Bildungsbereich aufzuspringen, lässt jedoch nicht nur, aber auch unerwünschte Wirkungen erwarten, denn „wir können grundsätzlich festhalten: Digitale Medien fungieren als extrem mächtige Verstärker für Vorhandenes“ (Muuß-Merholz 2019). Es ist also anzunehmen, dass durch den Einsatz von Bildungstechnologien nicht nur gute Prozesse verbessert, sondern auch Misslingendes verschlechtert wird. Vor diesem Hintergrund scheint es hilfreich, zunächst zwischen zwei Formen der Digitalisierung zu unterscheiden: Das reine Ergänzen, Erweitern oder Ersetzen bestehender Prozesse könnte dann als Automatisierung, die Entwicklung neuer Prozesse dagegen als digitale Transformation verstanden werden (vgl. Bils u. a. 2019, 242-243). Entschieden werden muss dann angesichts der skizzierten Ergebnisse zum Studien(miss-)erfolg, welche Prozesse durch digitale Tools erweitert, ergänzt oder aus dem (knappen) analogen Raum heraus verlagert werden sollten, welche Tendenzen auf keinen Fall verstärkt werden dürfen (und deshalb zunächst analog verbessert werden sollten?) und welche neuen Prozesse im Sinne einer digitalen Transformation zu einer positiven Entwicklung führen könnten. Auf der Grundlage der professionstheoretisch hergeleiteten Anforderungen an das Studium und empirischer Hinweise (Abschnitte 2.1 und 2.3) wird je eine beispielhafte Überlegung zu diesen drei Aspekten entfaltet¹.

1 Die Ausbildung digitaler Kompetenzen wird hier bewusst vernachlässigt, stattdessen werden die professionstheoretisch hergeleiteten Anforderungen an professionelles Handeln in den Blick genommen. Dazu gehören bspw. im Zusammenhang mit der Beschäftigung der Lebenswelt von Adressat:innen oder mit digitalen Beratungsangeboten zwar auch explizit digitale Kompetenzen. In diesem Beitrag wird jedoch die Ansicht vertreten, dass diese immer nur als Teilaspekte beschrieben werden können, die eine Weiterentwicklung bzw. Erweiterung von Anforderungen darstellen, die sich durch Digitalisierung nicht grundlegend verändert haben.

Fachkräfte sollen sich, so der disziplinäre Konsens, neben anderen Wissensformen auch auf Wissenschaftswissen beziehen können. Vor der Frage der relationierenden Nutzung dieses Wissens gilt es also, sich Wissensbestände zu erschließen bzw. sich ihnen zu nähern. Die skizzierten empirischen Daten lassen vermuten, dass dieses erste ‚sich-bekannt-Machen‘ mit Wissenschaftswissen vielen Studierenden gelingt, zugleich aber die Räume für eine diskursive Vertiefung und Relationierung unterschiedlicher Wissensformen zu knapp sind. Der erste Schritt des Lesens und Kennenlernens könnte verstärkt in asynchrone (virtuelle) Räume verlagert werden. Für die erste Annäherung können bspw. unterschiedliche Materialien zur Verfügung gestellt werden, die verschiedene Zugänge ermöglichen – neben auditiv oder visuell nutzbaren Angeboten könnten auch schlicht Texte zur Verfügung gestellt werden, die je nach Vorliebe von den Studierenden ausgedruckt und damit ‚analogisiert‘ oder digital gelesen werden können. Sinnvoll und gewinnbringend wäre dies dann, wenn damit der gelingende Prozess des reinen Kennenlernens durch die Flexibilisierung und Individualisierung, die asynchrone digitale Angebote mit sich bringen, weiter verbessert würde, weil Studierende bspw. bedürfnisorientiert und angepasst an ihren Alltag mit dem zur Verfügung gestellten Material arbeiten können. Es handelt sich demnach zunächst um eine reine Automatisierung, die jedoch eingebettet in didaktische Überlegungen wichtige Möglichkeiten zur vertieften Auseinandersetzung bietet: Wenn die dadurch von Überfrachtung entlasteten analogen Räume nun verstärkt genutzt werden, um in die kritische Diskussion der entsprechenden Wissensbestände, ihre Relationierung mit anderen Wissensformen und die zirkuläre Rückbindung an Praxiserfahrungen einzusteigen sowie die damit verbundenen Irritationen und Verunsicherungen aufzugreifen, kann dies ein fundierter Beitrag bei der Weiterentwicklung des Studiums mit dem Ziel der Entwicklung einer kritisch-reflexiven Professionalität sein. Ob die formulierten Studienziele dadurch besser erreicht werden, gilt es zu prüfen. Erste Metastudien zur Wirkung dieses unter der Überschrift ‚Flipped Classroom‘ vor Allem seit der Corona-Pandemie zunehmend erprobten Lehrkonzeptes tragen durchaus positive Effekte hinsichtlich der Lernprozesse von Studierenden zusammen, stellen aber auch einen deutlich gestiegenen Arbeitsaufwand auf Seiten der Lehrenden als größte Herausforderung fest (vgl. Turan 2023, 15-16). Angemerkt wird zudem, dass es nicht ausreichend qualitative Studien gibt, die insbesondere die Entwicklung eines kritischen Denkvermögens als Lernziel in den Blick nehmen (ebd.). Damit ist zugleich der zweite Aspekt, die Frage welche Tendenzen auf keinen Fall verstärkt werden sollen, angesprochen. Die in Abschnitt 2.3 vorgestellte Studie lässt vermuten, dass sich viele Studierende selektiv, oberflächlich und punktuell derart aus angebotenen Wissensbeständen ‚bedienen‘, dass die eigenen unreflektierten Vorannahmen bestätigt werden (vgl. Breuer-Nyhsen 2023, 242-243). Die Ausweitung einer diskursiven, zunächst analog gedachten Auseinandersetzung und Vertiefung könnte in diesem Zusammenhang auch als Versuch ver-

standen werden, diese Tendenz nicht durch Digitalisierung zu verstärken, sondern in eine vermehrt tiefe Auseinandersetzung und Einordnung zu wenden.

Der dritte Aspekt, die Entwicklung neuer Prozesse durch digitale Transformation eröffnet weitreichende Möglichkeiten der Gestaltung von Lernprozessen. Neuere Professionstheorien betrachten Charakteristika von Handlungssituationen und schließen daraus auf Anforderungen an Professionsangehörige. In der Sozialen Arbeit lassen sich als Charakteristika insbesondere die Komplexität und Individualität der Situationen (vgl. Dewe & Otto 2018, 1.204) sowie die Gleichzeitigkeit von Produktion und Konsumption der Dienstleistungen nennen (vgl. Motzke 2014, 144). Fachkräfte müssen damit in der Lage sein, in teils unüberschaubaren Situationen ihr Wissenschaftswissen schnell, ohne ausgiebige und bewusste Reflexionsprozesse heranzuziehen, seine Nutzung ähnelt damit dem schnellen Urteilen des Alltagswissens (vgl. Goger & Pantuček 2009, 144). In der Praxis wird das Wissenschaftswissen unter diesem Zeitdruck jedoch häufig verworfen und als nicht praxistauglich qualifiziert (vgl. Harmsen 2013, 267). Übungsmöglichkeiten, die die Nutzung von Theoriewissen für konkrete Praxissituationen unter Zeitdruck erlebbar werden und seinen Gewinn als Reflexionsrahmen hervortreten lassen, könnten an dieser Stelle ansetzen. Die Nutzung von VR wird an einigen Hochschulen bereits erprobt (vgl. z. B. Katholische Hochschule NRW 2022). Es steht dabei für die Studierenden überwiegend der erleichterte Zugang zur Praxis durch die realitätsnahe Darstellung von Fallsituationen und die Möglichkeit des ‚Eintauchens‘ in die bereitgestellten Situationen im Mittelpunkt (vgl. Averbek u. a. 2023). Vereinzelt wird jedoch auch explizit die Unterstützung der Nutzung von Theoriewissen in Praxissituationen angestrebt und evaluiert (vgl. Minguela-Recover u. a. 2022). Als wichtig erweist sich jedoch die didaktische Rahmung: Werden einzelne Sequenzen durchlebt, bearbeitet und die Wissensnutzung expliziert und reflektiert, könnte eine ganz neues Maß der Erprobung erreicht werden. Das Studium wäre dann eben doch mehr als die Entwicklung der kognitiven Grundlagen für ein Professionalitätsverständnis, sondern stattdessen bereits die erste Entwicklung und Erprobung seiner Umsetzung. Bleibt die entsprechende Begleitung aus, könnte es dagegen, so ist anzunehmen, stattdessen zu einer Reproduktion und Verfestigung mitgebrachter Vorannahmen kommen und eher eine einseitige, individualisierende Wissensnutzung befördern, es würde also eine unerwünschte, negativ zu bewertende Tendenz durch Digitalisierung verstärkt.

5 Fazit/Ausblick

Es überrascht wenig, dass Fragen aufgeworfen werden, die die junge Profession Soziale Arbeit ohnehin noch nicht ausreichend diskutiert hat und die immer wieder durch gesellschaftliche Transformationsprozesse aktualisiert wurden und werden, so auch durch Digitalisierung. Wir sollten die Gelegenheit nutzen und Digitalisierung

in der Hochschullehre eben nicht entkoppelt von allen anderen sehr grundlegenden Fragen rund um das Studium diskutieren, sondern die Überlegungen sich einander ergänzen und erweitern lassen. Die grundlegende Frage nach den Studienzielen eines Studiums in der Sozialen Arbeit verändert sich durch Digitalisierungsprozesse nicht, wenn auch Antworten darauf sicher davon beeinflusst sind. Wie entscheidende Fragen der Sozialen Arbeit nicht unabhängig von gesellschaftlichen Bedingungen und historischen Gegebenheiten sinnvoll diskutiert werden können, kann Digitalisierung in der Sozialen Arbeit auch nicht sinnvoll ohne eine Verhältnisbestimmung zu anderen disziplinären und professionellen Diskursen auskommen. So wundert es nicht, dass es inzwischen auch empirische Hinweise darauf gibt, dass die Qualität von Bildungsprozessen im Hinblick auf Lernziele kaum durch den (Nicht-) Einsatz von digitalen Bildungstechnologien allein beeinflusst wird, sondern vielmehr weitere Faktoren identifiziert werden können, die erst im Zusammenspiel entsprechende Dynamiken entstehen lassen (vgl. Vonarx u. a. 2020).

Literatur

- Allert, Heidrun/Asmussen, Michael/Richter, Christoph (2017): Digitalität und Selbst: Einleitung. In: Dies. (Hrsg.): Digitalität und Selbst. Interdisziplinäre Perspektiven auf Subjektivierungs- und Bildungsprozesse. Bielefeld: transcript, 9-23.
- Averbeck, Felix/Leifeling, Simon/Müller, Katja/Schönfelder, Thomas (2023): Stärkung des Praxistransfers durch 360°-Videos in der Lehre der Sozialen Arbeit. Online unter: <https://dl.gi.de/server/api/core/bitstreams/c4120fc4-4985-4e4d-b997-c479ab86108c/content> (Abrufdatum 25.04.2024).
- Becker-Lenz, Roland (2018): Professionalisierung und Studium. Ansprüche, Realität und Desiderate. In: Sozialmagazin 43 (4), 26-32.
- Becker-Lenz, Roland/Müller, Silke (2009): Der professionelle Habitus in der sozialen Arbeit. Bern: Lang.
- Bils, Annabell/Brand, Heike/Pellert, Ada (2019): Hochschule(n) im digitalen Wandel. Bedarfe und Strategien. Online unter: <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/293132/hochschule-n-im-digitalen-wandel/> (Abrufdatum 22.04.2024).
- BMBF (o. J.): Forschung zur digitalen Hochschulbildung. Online unter: https://www.wihoforschung.de/wihoforschung/de/bmbf-projektfoerderung/foerderlinien/forschung-zur-digitalen-hochschulbildung/forschung-zur-digitalen-hochschulbildung_node.html (Abrufdatum 15.04.2024).
- Breuer-Nyhsen, Julia (2023): Haltungswissen als disziplinärer Kern. Ein empirischer Zugang zu Deutungs- und Handlungsmustern der Absolvent:innen von Bachelorstudiengängen der Sozialen Arbeit an Hochschulen für angewandte Wissenschaften. Universität Bielefeld. Bielefeld. Online unter: https://pub.uni-bielefeld.de/download/2979359/2979632/Dissertation%20Julia_Breuer-Nyhsen.pdf (Abrufdatum 08.03.2024).
- Breuer-Nyhsen, Julia/Klomann, Verena (2019): Reflexive Professionalität in der Sozialen Arbeit. Hamburg: Euro-FH (unv. Dokument).
- Brielmaier, Julia/Roth, Günter (2019): Zur Relevanz wissenschaftlichen Wissens in der Praxis der Sozialen Arbeit. In: Forum Sozial 25 (2), 40-45.
- Dewe, Bernd/Otto, Hans-Uwe (2011): Professionalität. In: Otto, Hans-Uwe/Thiersch, Hans (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. München/Basel: Reinhardt, 1.143-1.153.
- Dewe, Bernd/Otto, Hans-Uwe (2012): Reflexive Sozialpädagogik. In: Thole, Werner (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. Wiesbaden: VS, 197-217.

- Dewe, Bernd/Otto, Hans-Uwe (2018): Professionalität. In: Otto, Hans-Uwe/Thiersch, Hans/Trepow, Rainer/Ziegler, Holger (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. München: Reinhardt, 1.203-1.213.
- Dörr, Margret (2017): Nähe und Distanz in professionellen pädagogischen Beziehungen. In: Kessel, Fabian/Kruse, Elke/Stövesand Sabine/Thole, Werner (Hrsg.): Soziale Arbeit – Kernthemen und Problemfelder. Opladen/Toronto: Budrich, 202-210.
- Frank, Andrea/Kröger, Antonia/Krume, Julia/Meyer-Guckel, Volker (2020): Private Hochschulen. Entwicklungen im Spannungsfeld von akademischer und gesellschaftlicher Transformation. Essen: Edition Stifterverband.
- Goger, Karin/Pantuček, Peter (2009): Die Fallstudie im Sozialarbeitsstudium. In: Riegler, Anna/Hojnik, Sylvia/Posch, Klaus (Hrsg.): Soziale Arbeit zwischen Profession und Wissenschaft. Vermittlungsmöglichkeiten in der Fachhochschulausbildung. Wiesbaden: VS, 139-152.
- Harmsen, Thomas (2013): Konstruktionsprinzipien gelingender Professionalität in der Sozialen Arbeit. In: Becker-Lenz, Roland/Busse, Stefan/Ehlert, Gudrun/Müller-Hermann, Silke (Hrsg.): Professionalität in der Sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven. Wiesbaden: Springer, 265-274.
- Harzer-Amersdorfer, Jutta (2022): Fachliches Handeln in der Fallarbeit. Eine empirische Studie über den Stand der Sozialpädagogischen Familienhilfe. Opladen/Berlin/Toronto: Budrich Academic Press.
- Hill, Burkhard (2012): Die Bologna Reform und das Studium der Sozialen Arbeit: Professionalisierung oder Dequalifizierung? In: Becker-Lenz, Roland/Busse, Stefan/Ehlert, Gudrun/Müller-Hermann, Silke (Hrsg.): Professionalität Sozialer Arbeit und Hochschule. Wissen, Kompetenz, Habitus und Identität im Studium Sozialer Arbeit. Wiesbaden: Springer, 287-302.
- Höhne, Thomas (2015): Ökonomisierung und Bildung. Zu den Formen ökonomischer Rationalisierung im Feld der Bildung. Wiesbaden: Springer.
- Hüther, Otto/Krücken, Georg (2016): Hochschulen. Fragestellungen, Ergebnisse und Perspektiven der sozialwissenschaftlichen Hochschulforschung. Wiesbaden: Springer.
- Katholische Hochschule NRW (2022): Einzigartiges Virtual-Reality-Projekt mit Studierenden. Online unter: <https://katho-nrw.de/news/detailansicht/vr-projekt-an-der-abteilung-paderborn> (Abrufdatum: 11.09.2024).
- Klafki, Wolfgang (1996): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 5. Auflage. Weinheim: Beltz.
- Klingler, Birte/Wohlfarth, Arne (2020): Wie geht's weiter mit Professionalisierung und Ausbildung in der Sozialen Arbeit? Eine Hinführung. In: Bielefelder Arbeitsgruppe 8 (Hrsg.): Wie geht's weiter mit Professionalisierung und Ausbildung in der Sozialen Arbeit? Lahnstein: neue praxis, 3-14.
- Klomann, Verena (2022): Fachkräfte(bedarf) und Hochschulausbildung – Möglichkeiten und Grenzen. In: Jugendhilfe 60 (4), 312-320.
- Klomann, Verena/Breuer-Nyhsen, Julia (2019): Fachkräftebedarf und Hochschulausbildung: Eine kritische Diskussion von Interessenlagen und Entwicklungsperspektiven. In: Jugendhilfereport 19 (1), 11-17.
- Minguela-Recover, Ángeles M./Munuera, Pilar/Baena-Pérez, Ruben/Mota-Macías, José M. (2022): The role of 360° virtual reality in social intervention: a further contribution to the theory-practice relationship of social work studies. In: Social Work Education 43 (1), 203-223.
- Moch, Matthias (2012): Die Lücke – „Implizites Wissen“ und das Theorie-Praxis-Verhältnis. In: Neue Praxis 42 (6), 555-564.
- Motzke, Katharina (2014): Soziale Arbeit als Profession. Zur Karriere „sozialer Hilfstätigkeit“ aus professionssoziologischer Perspektive. Opladen: Budrich.
- Münch, Richard (2010): Globale Eliten, lokale Autoritäten. Bildung und Wissenschaft unter dem Regime von PISA, McKinsey & Co. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Münch, Richard (2011): Akademischer Kapitalismus. Zur politischen Ökonomie der Hochschulreform. Berlin: Suhrkamp.
- Muuß-Merholz, Jöran (2019): Der große Verstärker. Spaltet die Digitalisierung die Bildungswelt? – Essay. Online unter: <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/293120/der-grosse-verstaerker/> (Abrufdatum 22.04.2024).

- Niethammer, Carolin/Koglin-Hess, Ines/Digel, Sabine/Schrader, Josef (2014): Herausforderung Curriculumentwicklung. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung 9 (2), 27-40.
- Pantuček Peter/Posch, Klaus (2009): Die Theorie-Praxis-Frage in der Sozialen Arbeit. Eine Einführung in einige ihrer Problemstellungen. In: Riegler, Anna/Hojnik, Sylvia/Posch, Klaus (Hrsg.): Soziale Arbeit zwischen Profession und Wissenschaft. Vermittlungsmöglichkeiten in der Fachhochschulausbildung. Wiesbaden: VS, 15-30.
- Putnam, Hilary (2002): The collapse of the fact/value dichotomy and other essays. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Rose, Barbara (2004): Wer bestimmt die Qualität? In: Beckmann, Christof/Otto, Hans-Uwe/Richter, Martina/Schrödter, Mark (Hrsg.): Qualität in der Sozialen Arbeit. Zwischen Nutzerinteresse und Kostenkontrolle. Wiesbaden: VS, 211-220.
- Schmidt, Robin (2020): Post-digitale Bildung. In: Demantowsky, Marko/Lauer, Gerhard/Schmidt, Robin/te Wildt, Bert (Hrsg.): Was macht die Digitalisierung mit den Hochschulen? Einwürfe und Provokationen. Berlin: De Gruyter Oldenbourg, 57-68.
- Thiersch, Hans/Grunwald, Klaus/Königter, Stefan (2012): Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. In: Thole, Werner (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. Wiesbaden: VS, 175-196.
- Thole, Werner (2020): Zur Lage des Professionellen. Stichworte zum Stand der Profession, der Professionalisierung und der Professionalität der Sozialen Arbeit sowie der Qualifizierungsangebote. In: Bielefelder Arbeitsgruppe 8 (Hrsg.): Wie geht's weiter mit Professionalisierung und Ausbildung in der Sozialen Arbeit? Lahnstein: neue praxis, 15-32.
- Turan, Zeynep (2023): Evaluating Whether Flipped Classrooms Improve Student Learning in Science Education: A Systematic Review and Meta-Analysis. In: Scandinavian Journal of Educational Research 67 (1), 1-19.
- Vonarx, Anne-Cathrin/Buntins, Katja/Kerres, Michael/Stöter, Joachim/Zawacki-Richter, Olaf/Bednlier, Svenja/Bond, Melissa (2020): Student Engagement und digitales Lernen. Kontextuelle Validierung eines Systematic Review mit E-Learning-Akteuren an Hochschulen. In: Müller-Werder, Claude/Erlemann, Jennifer (Hrsg.): Seamless learning – lebenslanges, durchgängiges Lernen ermöglichen. Münster, New York: Waxmann, 15-25.
- Wissenschaftsrat (2015): Empfehlungen zum Verhältnis von Hochschulbildung und Arbeitsmarkt. Zweiter Teil zur Qualifizierung von Fachkräften vor dem Hintergrund des demographischen Wandels. Online unter: https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/4925-15.pdf?jssessionid=FABBEB49C7F719A626B52EB425E9B096.delivery2-master?__blob=publicationFile&cv=3 (Abrufdatum 16.01.2020).
- Wunder, Maik (2018): Diskursive Praxis der Legitimierung und Delegitimierung von digitalen Bildungsmedien. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Autorin

Breuer-Nyhsen, Julia, Dr.ⁱⁿ

Orcid: 0009-0001-8802-0502

Lehrkraft für besondere Aufgaben am Fachbereich Sozialwesen der katho NRW und Projektreferentin beim Caritasverband.

Arbeitsschwerpunkte: Professionalisierungsprozesse in der Sozialen Arbeit, Kinderschutz, öffentliche Kinder- und Jugendhilfe, Sozialpolitik und Soziale Arbeit.

II Curriculum

Michelle Mittmann

Bedingungen im Fokus: Ein relational-konstruktivistischer Blick auf die Curriculumentwicklung in der Sozialen Arbeit in Zeiten des digitalen Wandels

Die digitale Transformation führt in Studiengängen der Sozialen Arbeit zu tiefgreifenden Veränderungen im Lernen, Lehren und Prüfen. Curriculare Anpassungen sowie didaktische Neuausrichtungen in Studiengängen der Sozialen Arbeit sind geboten (vgl. Witter u. a. 2024,27).

Die Rekonstruktion gelingender Praktiken zur Verankerung digitaler Kompetenzen und Lehr-Lerninhalte in Studiengängen der Sozialen Arbeit an deutschen Fachhochschulen ist Ziel der diesem Beitrag zugrunde liegenden Forschungsarbeit. Basierend auf ersten Ergebnissen soll herausgestellt werden, dass anhand der Rekonstruktion gelingender Praktiken keine generalisierbaren Blaupausen für weitere Curriculumentwicklungsprojekte entstehen können. Die Rekonstruktion ermöglicht jedoch Anschlussfähigkeit und verweist zugleich auf die Notwendigkeit weiterer Forschung.

1 Einordnung und Vorgehen der Forschung

Im Folgenden wird auf Basis vorliegender rekonstruktiver Forschung dargelegt, dass intransparente Strukturen die Handlungs- und Entscheidungsmöglichkeiten beeinflussen, die sich im Zuge der curricularen Verankerung digitaler Kompetenzen und Lehr-Lerninhalte in Studiengängen der Sozialen Arbeit eröffnen. Der Beitrag unterliegt einem wissenschaftstheoretischen Paradigma zur „Analyse der Vorrannahmen“ (Schmohl 2023, 79) und ergündet die „Bedingungen und Grundlagen der Vermittlung wissenschaftlichen Wissens“ (ebd.). Die Fokussierung der Bedingungen der Curriculumentwicklung- und Forschungsprojekte gelingt durch den Rekurs auf den relationalen Konstruktivismus nach Kraus (u. a. 2019) in seiner wissenschaftstheoretischen Lesart, dessen Ausführungen der zugrunde liegenden Forschung als Annäherung an die epistemische Begründung der bisher erlangten Erkenntnisse dienen. Ziel der Forschung ist es, Gelingensfaktoren für die Verankerung digitaler Kompetenzen und Lehr-Lerninhalte in Studiengängen der Sozialen Arbeit an Fachhochschulen zu rekonstruieren. Sie ist dem Feld der Curriculumforschung zuzuordnen, wenn-

gleich durch die Analyse der Bedingungen Wissenschaftstheorie sowie die Disziplin und Wissenschaft Soziale Arbeit als Rahmen betrachtet werden. Dem Gang der Untersuchung liegt die konstruktivistische Auslegung der Grounded-Theory-Methodologie nach Charmaz (2014) zugrunde. Bei der Auswahl der Interviewpartner:innen wird im Sinne des Theoretical Sampling (vgl. Charmaz 2014, 197) vorgegangen. Im Beitrag werden exemplarische Zitate als Ankerbeispiele aus den bisher geführten Interviews zur Untermauerung der Argumentation eingebracht. Interviewt wurden bis dato sechs an Fachhochschulen tätige Wissenschaftler:innen, überwiegend mit Lehranteilen in Studiengängen, die der Fachrichtung Sozialwesen zuzuordnen sind. Als solche sind sie in Projekten tätig, deren Ziel es ist, die curriculare Verankerung digitaler Kompetenzen in Studiengängen des Sozialwesens voranzutreiben.

2 Relational-konstruktivistische Betrachtung der Bedingungen der untersuchten Curriculumentwicklung- und Forschungsprojekte

Die erkenntnistheoretische Entfaltung des relationalen Konstruktivismus sei laut Kraus die sozialtheoretische Erweiterung der im Radikalen Konstruktivismus „erkenntnistheoretische[n] Fokussierung des Subjektes“ (Kraus 2023). Kraus rückt darin die Bedingungen zwischen dem Subjekt und seiner Umwelt in den Fokus und gelangt so zu folgender Definition: „Für den Relationalen Konstruktivismus ist die Kategorie der Relationalität konstitutiv. Betont wird dabei zugleich die Relevanz sowohl von Individuen als konstruierende Subjekte als auch deren materiellen und sozialen Umwelten als relationale Konstruktionsbedingungen“ (ebd.). Das Subjekt ist diesem Ansatz nicht nur in seiner Selbstreferenzialität zu begreifen. Zugleich gilt es, die Umwelt als begrenzende Realität hinzuzuziehen und den Fokus auf die dazwischen liegende Relation zu legen (vgl. Engelke u. a. 2018, 552). Die Bedeutung des Ansatzes von Kraus für die Wissenschaft Soziale Arbeit heben Engelke, Borrmann und Spatscheck (2018) hervor: „Kraus legt mit seiner Theorie eine Theorie der Sozialen Arbeit vor, die mit aktuellsten Ergänzungen erkenntnistheoretische Grundannahmen, sozialtheoretische Reflexionswerkzeuge und methodische Implikationen für die Soziale Arbeit verbindet“ (ebd., 562). Die hier unterstellte Omnipotenz des Ansatzes könnte sowohl die hervorzuhebende Stärke als auch zugleich die größte Schwäche Kraus' Theorie sein. Ein Beweis in die eine oder die andere Richtung wird im Zuge dieses Beitrags nicht angestrebt.

Nach Klafki (2007) „ist es die zentrale Aufgabe der Didaktik, mit wissenschaftlichen Methoden den Sinn didaktischer Entscheidungen, Entwicklungen, Diskussionen, Einrichtungen, die darin oft verborgenen historischen Momente, Zukunftsvorstellungen und philosophischen Implikationen herauszuarbeiten [...]“ (ebd., 100). Im Rahmen einer relational-konstruktivistisch angelegten Analyse

der Curriculumentwicklung vor dem Hintergrund des digitalen Wandels kann Klafkis Annahme grundlegend sein, da im Folgenden davon ausgegangen wird, dass Individuen „historisch-kulturellen Bedingungen“ (Kraus 2023) unterliegen. Die Aufgabe derjenigen, die Curricula entwickeln, aber auch derjenigen, die sie lehrend und lernend umsetzen, sei es laut Klafki, zu reflektieren, „worüber und unter welchen historischen Bedingungen sie entscheiden und handeln, was eigentlich *in* ihren und *hinter* ihren Entscheidungen, Überlegungen, Handlungen steckt“ (2007, 100; Hervorh. i. O.). Die folgenden Abschnitte verdeutlichen, wie sowohl 1. Hochschulen und Fördermittelgeber die Entscheidungen der erkennenden Subjekte (Interview-Partner:innen) beeinflussen als auch 2. Lehrende, die in Curriculumentwicklungsprozesse einzubinden sind, die Verankerung digitaler Kompetenzen und Lehr-Lerninhalte begrenzen. Diese ersten beiden Abschnitte fokussieren somit die für Kraus' Erkenntnistheorie grundlegenden „relationalen Konstruktionsbedingungen“ (Kraus 2021, 95) derjenigen, die die curriculare Verankerung digitaler Kompetenzen und Lehr-Lerninhalte projektförmig erarbeiten. Abschließend wird 3. auf Kraus' Ausführungen zu Macht und den damit verbundenen Erkenntnispotenzialen geblickt. Hiermit wird „die Relevanz der Subjekte als Konstruierende sowie der Umwelten als ermöglichende und begrenzende Konstruktionsbedingungen“ (ebd.) betont, wodurch sich schließlich eine „Handlungsperspektive mit Veränderungslogiken“ (Engelke u. a. 2018, 553) skizzieren lässt.

2.1 Relationen zwischen Projekt, Hochschule und weiteren Fördermittelgebern

Zunächst ist festzustellen, dass die interviewten Personen die curriculare Verankerung digitaler Kompetenzen und Lehr-Lerninhalte im Rahmen zeitlich begrenzter und durch die eigene Hochschule oder Stiftungen geförderte Projekte bearbeiten. Mit der Inanspruchnahme finanzieller Ressourcen und der Beteiligung an Förderlinien gehen vorgegebene Bedingungen für Wissenschaftler:innen einher, die insbesondere mit Blick auf Curriculumentwicklung fremdartigen Logiken unterliegen. Kleimann (2009) verweist zum Stand des E-Learnings – freilich *vor* dem pandemiebedingten Digitalisierungsschub – „im Rekurs auf ältere systemtheoretische Überlegungen von Niklas Luhmann und Karl Eberhard Schorr – thesenartig, teilweise essayistisch und [...] provokant – [um] darzulegen, inwiefern E-Learning von dem basalen Technologiedefizit aller Erziehung betroffen ist“ (ebd., 71). Die von ihm beobachteten „wettbewerblich organisierte[n] Förderprogramme“ (ebd., 85) sowie „kompetitive[n] In-House-Förderprogramme“ (ebd., 86) werden von Kleimann der „Governance (Steuerung)“ zugeordnet. Ausformulierte Kriterienkataloge, detailreiche Ausschreibungen sowie eingeforderte Zielvorstellungen und Maßnahmenpläne suggerierten „Steuerungsgewissheit“ (ebd.) als Bedingung der Curriculumentwicklung. Sie seien mit dem Ziel verbunden, „den Schein einer zwingenden Rationalität der Vorgaben zu erzeugen und [...] eine wichtige Ermög-

lichungsbedingung von Förderpolitik“ (ebd., 85) zu erhalten. Auch hochschulin-tern werden durch die Errichtung von Kompetenzzentren u. ä. (vgl. Mittmann u. a. 2023, 239f) „Zielvereinbarungen zwischen Hochschulleitungen und zentralen wie dezentralen Hochschuleinrichtungen“ (Kleimann 2009, 85) vereinbart, die die Planbarkeit der „Erziehungsziele“ (ebd.) vermuten lassen. Damit werde nach Kleimann eine Art kommunikative Strategiesicherheit gewährleistet, denn die „kausale Unterdeterminiertheit der Hochschullehre“ (ebd., 86) bliebe respektiert, politische Entscheider:innen müssten „erzieherische Kausalitäten“ (ebd.) nicht berücksichtigen und beim Verfehlen der Ziele könnten Hochschullehrende doch stets auf Technologiedefizite verweisen. Im wissenschaftlichen Diskurs der Sozialen Arbeit lassen sich ähnliche Dynamiken feststellen. Die Technologiedefizite werden auf Seiten der wissenschaftlichen Fachgesellschaften festgestellt, die bis dato Einschätzungen und Empfehlungen zur curricularen Verankerung digitaler Kompetenzen und Lehr-Lerninhalte vermissen lassen (vgl. Erdwiens & Seidel 2022, 35).

Den vorliegenden Forschungsdaten ist zu entnehmen, dass die Art der Förderung wesentlich die Ausrichtung der Projekte beeinflusst. Dies zeigt sich bereits vor Beginn der Projektarbeit, wenn festgestellt wird, dass es im Antrag „noch ein bisschen mehr“ braucht, als initial vorgeschlagen wurde. Eine interviewte Person schilderte es wie folgt: „Und dann haben wir überlegt, was können wir da noch reinschreiben und wie können wir das noch so ein bisschen anreichern.“ Anträge auf Förderung müssen demnach zunächst den Mittelgebern gerecht werden. Erst in zweiter Instanz wird die Kohärenz der Maßnahmen überprüft und ggf. angepasst. In einem anderen Fall wird deutlich, dass – trotz der angestrebten curricularen Weiterentwicklung – die Effekte in Zweifel gezogen werden: „Aber das Curriculum ist ja oft nicht so variabel, wie man sich das wünschen könnte. Beziehungsweise sind auch die Lehrpersonen nicht variabel. Und man kann nicht gewisse Kompetenzen in sich hineinzubern, die sie nicht haben [...]“. Das von Kleimann identifizierte Technologiedefizit wird hier besonders deutlich. Der im zuletzt genannten Fall gewählte Weg, um „schon mal anfangen“ zu können, ist die extra-curriculare Implementierung digitaler Kompetenzen, die nicht zwangsläufig Kausalpläne vorsieht. Die per Förderung eingeschriebenen Logiken werden auch dann sichtbar, wenn sich die Tätigkeit der antragstellenden Person aus ihrer Sicht grundlegend ändert und „mit Voranschreiten des Projektverlaufs nicht mehr als ‚Forschung‘ angesehen [wird] und damit dem Ansinnen der Person selbst“ (Mittmann 2024, 16) widerspricht. Die dann zunehmend politische Tätigkeit steht unweigerlich im „drastischen Widerspruch“ (ebd.) zur wissenschaftlichen Tätigkeit. Insbesondere aufgrund der empfundenen Belastung durch die Arbeit im Governance-Bereich würde die interviewte Person ein so gestaltetes Projekt nicht erneut beantragen wollen. Logiken der Förderungen schreiben sich ebenso in die formulierten Ziele der Projekte ein, wie es bereits für die Anträge und die Projektverläufe gezeigt werden konnte. Förderprogramme sind u. a. an „Lösungsansätzen“ zur Schließung

curricularer Lücken interessiert¹. Die untersuchten Projekte legen jedoch keine Versprechen ab, die Lücken tatsächlich zu schließen. Ihre Zielversprechen sind beabsichtigt vage gehalten, folgen also nicht den Kausalplänen. Die interviewten Personen beschreiben die beabsichtigten Ziele als Handreichungen, die Eröffnung von Diskursräumen sowie Entlastung von Lehrenden, um Zeit und Raum zum Nachdenken zu geben. Demnach ist mit den Zielen eine Wirkung ähnlich einer Beratung beabsichtigt, wie sie von Kleimann (2009) beschrieben werden: „Während die Beratung zudem meist unter Zeitdruck stattfindet, da Entscheidungen gefällt und Maßnahmen ergriffen werden müssen, kann die Wissenschaft nicht anders, als sich so viel Zeit zu nehmen, wie es die adäquate Behandlung ihrer Fragen verlangt.“ (Ebd., 84) Die Projektförmigkeit bringt in der Regel eine zeitliche Begrenzung sowie eine terminierte Rechtfertigungspflicht gegenüber den Mittelgebern mit sich, die wiederum nichts anderes voraussetzen kann als die „Reduktion von Komplexitäten“ (ebd., 84). Die getroffenen Zielvereinbarungen, die dem Erwerb von Fördermitteln und eben auch den in den Blick genommenen Projekten zur curricularen Entwicklung in der Sozialen Arbeit zugrunde liegen, setzten sich nach Kleimann in der Epistemologie fort, sodass „das Technologieproblem eine Quelle der grundlegenden Differenz zwischen wissenschaftlicher Erkenntnisgewinnung und Beratung darstellt – eine Differenz, die gerade an Hochschulen als forschenden Einrichtungen besonders flagrant wird“ (ebd., 83).

2.2 Relationen zwischen interviewten Personen und involvierten Kollegien

Das Scheitern der Kausalpläne setzt sich auf einer weiteren Ebene fort. Sie zeigen sich im Zuge der Projektverläufe, wobei zu Beginn der Projekte auf Seiten der interviewten Personen von der Überzeugung und intrinsischer Motivation zur curricularen Anpassung in den Studiengängen der Sozialen Arbeit ausgegangen wird. Anhand der Daten kann darauf verwiesen werden, dass diejenigen, die die Revision der Curricula vorantreiben, ihr die „pure Notwendigkeit“ oder auch „eine Selbstverpflichtung“ zur Ausrichtung an gesellschaftlichen sowie praxisnahen Bedürfnissen voranstellen. Dass in Curriculumentwicklungsprozesse eingebundene Kolleg:innen diese Ansichten nicht teilen, kann nach Interpretation der Daten auf zwei Ursachen zurückgeführt werden. Zum einen wird auf ein Nicht-Können digitaler Anwendungen verwiesen, das auch Kleimann (2009) in seinen Beobachtungen identifiziert und als „Kompetenzdefizit der Hochschullehrenden“ beschreibt (ebd., 82). Zum anderen wird die Ablehnung der curricularen Verankerung digitaler Kompetenzen und Lehr-Lerninhalte mit dem Nicht-Wollen der lehrenden Kolleg:innen begründet. Gefragt nach den tatsächlichen Freiräumen zur Handlung angesichts der konstatierten Notwendigkeit, heißt es seitens einer interviewten Person, dass der Freiraum zur Handlung mit dem Interesse korrespondiere. Wolle man die Digitalisierung in den Seminaren nicht zusätzlich auf-

1 So ist es beispielsweise in der Förderlinie Curriculum 4.0 des Stifterverbands zu lesen.

greifen, fühle es sich automatisch an, wie Zwang. „Und dann ist erstmal der natürliche Reflex dagegen, dass man Vorbehalte äußert, dass man Einwände äußert und dass man in die Diskussion kommt.“ Derart widerständiges Verhalten rücken Buchmann und Kell ins Feld des Lobbyismus: „In Kommissionen über Prüfungs- und Studienordnungen wirken die Vertreter:innen der Fachwissenschaften oft wie Lobbyisten ihrer Wissenschaft, ohne zu reflektieren, dass sie in Bezug auf die Curriculumentwicklung Laien sind“ (Buchmann & Kell 2019, 59).

3 Relational-konstruktivistische Einordnung der skizzierten Abhängigkeiten

Im Folgenden werden Kraus' machttheoretische Modelle zur Analyse der „Interaktionsbedingungen handelnder Akteure“ (2019, 36) angelegt, die er als Teil einer Weiterführung seiner Erkenntnistheorie hin zu einer relationalen Sozialen Arbeit beschreibt (vgl. ebd.). Es kann herausgestellt werden, dass sich anhand dieser Modelle gleichermaßen Bedingungen der curricularen Verankerungsprozesse digitaler Kompetenzen und Lehr-Lerninhalte aus Sicht der Interview-Partner:innen rekonstruieren lassen. Außerdem wird mit Kraus' Einordnung der „Wahrheit als relationale Konstruktion“ (Kraus 2021, 113) ein Blick auf die geleistete Rekonstruktion geworfen, um die Frage nach der Erkennbarkeit des Gelingens der curricularen Verankerung digitaler Kompetenzen und Lehr-Lerninhalte zu beantworten.

Laut Kraus sei die Möglichkeit zur Analyse der „Phänomene der Macht“ (2019, 38) ein wesentlicher Ertrag innerhalb der von ihm „vertretenen *relationalen Wende* radikal-konstruktivistischer Theorienbildung“ (ebd., Hervorh. i. O.). Die Phänomene seien schließlich erst dann relevant, sobald die Analyse den Fokus auf das Subjekt in Relation (Interaktion) mit der Umwelt setze. Dabei geht Kraus von einem Machtbegriff aus, der „nicht als ein an sich existierendes, sondern als ein soziales Phänomen gefasst“ (ebd.) wird. Ferner unterscheidet er zwischen instruktiver und destruktiver Macht, die beide „eine differenzierte Analyse von Durchsetzungspotenzialen“ (ebd., 39) in den betrachteten Relationen ermöglichen. Grundlegend sei zu beachten, dass die von Kraus gewählten Begriffe nicht normativ zu deuten seien, sondern lediglich zur Erfassung der Bedingungen dienen (vgl. ebd.).

Instruktive Macht lässt sich demnach beobachten, wenn eine Seite der relationalen Konstellation das Potenzial zur Durchsetzung des eigenen Willens gegenüber der anderen Seite ausschöpft, bis deren Ansinnen möglicherweise determiniert ist (vgl. 2019, 39). In diesem Zusammenhang ist zu berücksichtigen, dass diese „instruktiven Interaktionen [...] vom Eigensinn der zu instruierenden abhängig [sind], die sich instruktiver Macht auch verweigern können“ (ebd.). In den betrachteten Relationen wird diese instruktive Macht seitens der interviewten Personen den Kolleg:innen zugeschrieben. Eine interviewte Person führt aus, dass die Kolleg:innen schließlich

in der Lage seien, das Thema Digitalisierung „erstmal wieder vom Tisch zu weisen“. In diesem Fall beschreibt die interviewte Person den Umgang mit dieser Art des Widerstands innerhalb des Projekts wie folgt: „Da muss man natürlich drauf aufpassen, dass [...] das nur einmal passiert und nicht immer wieder neu, sodass man sich immer wieder in den Austausch begeben muss und dann versucht, dafür Verständnis zu gewinnen.“ Dies veranschaulicht, dass eine mangelnde Bereitschaft nicht zwangsläufig zum Stillstand des Projekts führt. In weiteren Interviews wird anhand der Daten erkennbar, dass die Ausübung instruktiver Macht bereits zu Projektbeginn antizipiert wurde. Diese These wird durch die Annahme gestützt, dass die Digitalisierung nicht in der Breite implementiert werden muss, da sie wahlweise am Eigensinn der lehrenden Person oder am Handlungsfeld scheitert. In der folgenden Passage wird keine trennscharfe Unterscheidung der sehr unterschiedlichen Hinderungsgründe vorgenommen:

„Genau, dass das natürlich aber nicht für jeden und jede Lehrende der Weg ist, das kann ich genauso gut nachvollziehen. Und deswegen, ja, sollte drauf geguckt werden, in Teilen das zu berücksichtigen und die Stellen zu identifizieren, wo es tatsächlich angezeigt ist und notwendig ist, bestimmte Bereiche immer gut im Blick zu haben.“

Für alle betrachteten Projekte kann festgehalten werden, dass die instruktive Macht der Kollegien oder ihr antizipiertes Potenzial die angestrebten Ziele und Ergebnisse beeinflusst. So entstehen optionale Empfehlungen, denen sie in der Ausübung ihrer Lehrtätigkeit nicht nachkommen müssen. Die Verankerung bleibt in der Folge vage. Dies lässt die Schlussfolgerung zu, dass es Kollegien sind, die Kausalpläne der Mittelgeber im Zuge der curricularen Verankerung unterbrechen.

Destruktive Macht definiert Kraus als „Potenzial eines Systems [...], die Möglichkeiten eines anderen Systems [...], dem eigenen Willen entsprechend zu reduzieren“ (Kraus 2019, 39). Im Gegensatz zur instruktiven Macht ist es den zu Instruierenden nicht möglich, sich der destruktiven Macht zu entziehen. Dies setzt voraus, dass das Durchsetzungspotenzial der destruktiven Macht unabhängig vom Eigensinn der Gegenseite ist. Destruktive Interaktionen werden insbesondere in den Relationen zwischen Interview-Partner:innen und Hochschulen bzw. Fördermittelgebern sichtbar. In einem der vorliegenden Fälle wird dies anhand der Daten erkennbar, wenn die interviewte Person darauf hinweist, dass der bürokratische Aufwand die eigentliche Forschung verhindert, der sie sich bevorzugt widmen würde. In mehreren Fällen wird darauf verwiesen, dass die begrenzten Mittel die Ausführlichkeit und Sorgfalt der Arbeit beeinflussen. So heißt es in einem Interview: „Aber mit Ressourcen, klar, steht und fällt immer alles [...] Geld ist nachher Zeit oder Ausstattung. Also Zeit für Leute oder eben technische Ausstattung. Also und so wie Hochschulen finanziert sind.“ Somit bleibt festzustellen, dass destruktive Macht, die denjenigen zugesprochen wird, die Ressourcen (Geld, Raum, Zeit) zur Verfügung stellen, wesentlich die curriculare Verankerung digitaler Kompetenzen und Lehr-Lerninhalte begrenzt.

Mit Blick auf das herauszustellende Erkenntnispotenzial im Zuge der Rekonstruktion von Verankerungspraktiken in Studiengängen der Sozialen Arbeit vor dem Hintergrund des digitalen Wandels ist auf den begrenzenden Einfluss destruktiver und instruktiver Interaktionen zu verweisen. Die Interpretation der Daten lässt die Schlussfolgerung zu, dass Kollegien „zur Bewahrung zeitlicher und räumlicher Ressourcen, die den eigenen Kompetenzbereich sichern“ (Mittmann 2024, 18), mikropolitisch agieren. Fördermittelgeber wiederum ermöglichen zunächst die Curriculumentwicklung, indem sie sonst kaum verfügbare Ressourcen zur Verfügung stellen. In der Konsequenz erhalten aber auch fremdartige Logiken Einfluss in Forschungsarbeit, die dem Ansinnen der Wissenschaftler:innen vielfach missfallen und ihre Handlungsmöglichkeiten deutlich reduzieren. Kraus (2019) verweist auf die Erkenntnisgrenzen wie folgt:

„Die verantwortungsbegrenzenden Erkenntnisgrenzen eines Menschen sind nicht nur durch die individuellen Potenziale eines Menschen bedingt, sondern auch durch etwaige Einschränkungen durch Dritte, die beispielsweise die Bedingungen zur Wirklichkeitskonstruktion im Rahmen struktureller Kopplung beeinflussen können. Hierbei stellt sich u. a. die Frage danach, welchen Zugang zu Wissen und Handlungsmöglichkeiten einzelne Akteure innerhalb bestehender sozialer Systeme haben“ (ebd., 194).

Generalisierbare Best-Practice-Empfehlungen sind aufgrund der je Fall zu betrachtenden Machtpotenziale mit Blick auf die Rahmenbedingungen der Forschung kaum möglich. Blaupausen entsprächen den von Kleimann (2009) diskutierten Kausalplänen, die für den von ihm betrachteten Bereich des E-Learnings zwar zu Beginn angelegt, dann im Laufe der Zeit aber doch verworfen werden müssten. Kausalpläne ergäben aus der Sicht Kleimanns nur Sinn, wenn von Beginn an antizipiert würde, dass sie am Ende doch verworfen werden würden:

„Damit bleibt der Erziehungswissenschaft, der Hochschuldidaktik und auch der auf E-Learning bezogenen Mediendidaktik letztlich nichts anderes als ein Pragmatismus übrig, der sich zwar unabdingbar auf ‚Kausalpläne‘ stützt, aber zugleich bereit ist, diese immer wieder zu revidieren und anzuerkennen, dass es einen ‚wirklichen‘ Kausalplan nicht gibt“ (ebd., 80).

Laut Kraus (2021) müsste dieser Pragmatismus aus konstruktivistischer Sicht um „eine möglichst widerspruchsfreie Wirklichkeitskonstruktion“ (ebd., 115) ergänzt werden. Dies bedeutete schlussendlich nichts anderes, als den pragmatischen Ansatz des Kausalplans als Plan mit begrenzter Halbwertszeit zu kennzeichnen. Den Ertrag der wissenschaftlichen Leistung, der sich trotz des falsifizierten Kausalplans ergibt, ist im Wesentlichen eine Anschlussfähigkeit, die Kraus im Sinne des relationalen Konstruktivismus wie folgt einordnet: „Wissenschaft kann zwar nicht zu korrespondenztheoretischen Wahrheiten gelangen, wohl aber zu viablen und im Diskurs anschlussfähigen Beschreibungen und Erklärungsmodellen“ (ebd.). Erkenntnisse

aus der Rekonstruktion gelingender Verankerungspraktiken digitaler Kompetenzen und Lehr-Lerninhalte sind vom beschriebenen „forschungslogischen Fallibilismus“ (Oevermann 2005, 28) her als spezifische Rekonstruktion des Gelingens mit begrenzter Anschlussfähigkeit zu betrachten, deren Erweiterung oder Verwerfung für Wissenschaftler:innen unbedingt erstrebenswert sein sollte. Darin läge der besondere Ertrag des Fallibilismus nach Oevermann: „Genau dadurch erzeugt er seine enorme rationalisierende Kraft für die Gestaltung der Zukunft der Gesellschaft“ (ebd.).

4 Fazit

Anhand erster Ergebnisse der noch laufenden Forschungsarbeit zur curricularen Verankerung digitaler Kompetenzen und Lehr-Lerninhalte kann gezeigt werden, dass – ausgehend von der Rekonstruktion gelingender Praktiken – keine Best-Practice-Anleitungen entstehen können. Der relational-konstruktivistische Blick auf die Rekonstruktion zeigt, dass der Ertrag für die Wissenschaft der Sozialen Arbeit sowie für die Curriculumforschung in der Anschlussfähigkeit der Analyse der Einzelfälle liegt. In Anerkennung der unterschiedlichen Bedingungen der Forschungen und Relationen innerhalb der Hochschule sowie im Wissenschaftsbetrieb generell kann die Absicht der Forschung „nur eine über Verallgemeinerung von Einzelfällen laufende Ermittlung von wahrscheinlichen Wirkungen“ (Kleimann 2009, 79) sein. Auf diese Weise ergibt sich auch im Sinne des Relationalen Konstruktivismus die Integration erfolgreicher Praktiken „in eine möglichst widerspruchsfreie Wirklichkeitskonstruktion“ (Kraus 2019, 201), die stets an die Perspektive der Beobachter:innen gebunden ist. Anhand Kraus' Ausführungen lässt sich der Ertrag der Forschung ähnlich fassen, wie nach Kleimann. Anhand der Rekonstruktion gelingender Praktiken zur Verankerung digitaler Kompetenzen und Lehr-Lerninhalte in Studiengängen der Sozialen Arbeit wird die Absicht verfolgt, für den „Diskurs anschlussfähige Beschreibungen und Erklärungsmodelle [zu] entwickeln“ (ebd., 202). Für Forschende im Themenfeld Soziale Arbeit, Digitalisierung und Curriculumentwicklung kann dies als direkte Aufforderung gelesen werden, die Erklärungsmodelle zu vervielfachen, um nach Kleimann „die unterkomplexen Kausalitätskonstrukte des pädagogischen Alltags komplexitätssteigernd irritieren zu können“ (ebd., 87).

Literatur

- Buchmann, Ulrike/Kell, Adolf (2019): Berufsbildungswissenschaftliche Reflexionen zum Studium Generale und über Vernachlässigungen und Gestaltungsoptionen in der hochschulischen Bildungspraxis. In: van Buer, Jürgen (Hrsg.): Studium Generale zwischen wiederentdeckten Bildungsansprüchen, utilitaristischer Instrumentalisierung und akademischer Verwahrlosung. Berlin: Logos, 25-65.
- Charmaz, Kathy (2014): Constructing Grounded Theory. London: SAGE Publications Ltd.
- Engelke, Ernst/Borrmann, Stefan/Spatscheck, Christian (2018): Theorien der Sozialen Arbeit. Eine Einführung. 7. Auflage. Freiburg i. Br.: Lambertus.

- Erdwiens, Daniel/Seidel, Andreas (2022): Zur Verankerung von Themen der Digitalisierung in Modulhandbüchern der Studiengänge Sozialer Arbeit. In: Medienpädagogik (Occasional Papers), 22-42.
- Klafki, Wolfgang (2007): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 6. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz.
- Kleimann, Bernd (2009): Technologiedefizite technologiebasierter Lehre? Unzeitgemäße Betrachtungen zu E-Learning im Hochschulkontext. In: Dittler, Ullrich/Krameritsch, Jakob/Nistor, Nicolae/Schwarz, Christine/Thillosen, Anne (Hrsg.): E-Learning: Eine Zwischenbilanz. Kritischer Rückblick als Basis eines Aufbruchs. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann, 71-89.
- Kraus, Björn (2019): Relationaler Konstruktivismus – Relationale Soziale Arbeit. Von der systemisch-konstruktivistischen Lebensweltorientierung zu einer relationalen Theorie der Sozialen Arbeit. Weinheim: Beltz Juventa.
- Kraus, Björn (2021): Relationaler Konstruktivismus als Beitrag zu einer Relationalen Bildungs- und Erziehungswissenschaft: Epistemologische Grundlage und interaktionstheoretische Konsequenzen. In: Ebner von Eschenbach, Malte/Schäffter, Otfried (Hrsg.): Denken in wechselseitiger Beziehung: Das Spectaculum relationaler Ansätze in der Erziehungswissenschaft. Weilerswist: Verbrück Wissenschaft, 95-126.
- Kraus, Björn (2023): Relationaler Konstruktivismus. Online unter: <https://www.socialnet.de/lexikon/29443> (Abrufdatum: 26.04.2024).
- Mittmann, Michelle/Roeske, Adrian/Weber, Joshua/Remke, Sara/Schiffhauer, Birte (2023): Studium Soziale Arbeit: Erkenntnisse zur curricularen Verankerung der digitalen Transformation. In: Köttig, Michaela/Kubisch, Sonja/Spatscheck, Christian (Hrsg.): Geteiltes Wissen. Wissensentwicklung in Disziplin und Profession Sozialer Arbeit. Leverkusen-Opladen: Budrich, 237-249.
- Mittmann, Michelle (2024): Zum Umgang mit Widerstand innerhalb der Disziplin Soziale Arbeit als Herausforderung im Zuge der curricularen Vorbereitung Studierender auf die digitalisierte (Arbeits-)Welt. In: Neumaier, Stefanie/Dörr, Madeleine/Botzum, Edeltraud (Hrsg.): Praxishandbuch Digitale Projekte in der Sozialen Arbeit. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, 12-21.
- Oevermann, Ulrich (2005): Wissenschaft als Beruf. Die Professionalisierung wissenschaftlichen Handelns und die gegenwärtige Universitätsentwicklung. In: Stock, Manfred/Wernert, Andreas (Hrsg.): Hochschule und Profession (die hochschule 1/2005), Halle-Wittenberg: Institut für Hochschulforschung, 15-51.
- Schmohl, Tobias (2023): Interdisziplinäre und transdisziplinäre Hochschuldidaktik. In: Rhein, Rüdiger/Wildt, Johannes (Hrsg.): Hochschuldidaktik als Wissenschaft. Disziplinäre, interdisziplinäre und transdisziplinäre Perspektiven. Bielefeld: transcript, 63-86.
- Witter, Stefanie/Meinhardt-Injac, Bozana/Siemer, Lutz/Späte, Julius (2024): ChatGPT im Studium der Sozialen Arbeit. Eine quantitative Studie zur Nutzung, Bewertung und Thematisierung in der Hochschule aus Studierendenpersicht. Online unter: <https://www.khsb-berlin.de/en/node/934035> (Abrufdatum: 30.04.2024).

Autorin

Mittmann, Michelle M. A.

Doktorandin im kooperativen Verfahren

Arbeitsschwerpunkte: Rekonstruktion von gelingenden Praktiken der curricularen Verankerung digitaler Kompetenzen und Lehr-Lerninhalte in Studiengängen der Sozialen Arbeit an Fachhochschulen in Deutschland

*Hedwig Rosa Griesehop, Daniel Karwinkel und
Bastian Vogel*

Digitalisierung in der Hochschulbildung für Soziale Arbeit: Leitmotiv für die Weiterentwicklung eines zukunftsorientierten Studiums der Sozialen Arbeit

Im vorliegenden Beitrag wird exemplarisch anhand der Weiterentwicklung eines Studienangebots der Sozialen Arbeit aufgezeigt, welche Auswirkungen die Digitalisierung auf die Gestaltung eines zeitgemäßen und zugleich zukunftsorientierten Studiums hat. Insbesondere wird die Bedeutung des Erwerbs von Schlüssel- bzw. Digitalkompetenzen veranschaulicht und mit den Anforderungen eines sich durch die Digitalisierung verändernden Arbeitsmarktes im Bereich der Sozialen Arbeit in Zusammenhang gesetzt. Dazu wird erläutert, welchen Stellenwert das Themenfeld Digitalisierung bisher in den Studienangeboten der Sozialen Arbeit einnimmt und wie es nachhaltiger in die Curricula implementiert werden kann. Ein weiterer Fokus des Beitrags liegt auf den didaktischen Herausforderungen, die mit der Digitalisierung von Studienangeboten verbunden sind und wie diesen konkret im Sinne der Gestaltung von Lehrmaterialien und -konzepten begegnet werden kann.

1 Einleitung

Die Digitalisierung schreitet dynamisch voran und stellt damit einen allgegenwärtigen Bezugsrahmen für gesamtgesellschaftliche Entwicklungen dar, die die politische Gestaltung des gesellschaftlichen Zusammenlebens, den Wissenschafts- und Bildungsbereich sowie das Wirtschaftssystem betreffen und sowohl das private als auch das öffentliche Leben immens beeinflussen (vgl. Block u. a. 2022, 7f.; Wolff & Göbel 2018, Vf.). So verändern beispielsweise die breite Nutzung digitaler Endgeräte im Alltag und die aktuellen Entwicklungen im Bereich der Künstlichen Intelligenz (KI), insbesondere im Hinblick auf die mit der Einführung von KI-Tools wie ChatGPT potenziell verbundenen disruptiven Effekte, die Art und Weise, wie wir wissenschaftliche Texte verfassen (vgl. Limburg u. a. 2023) und damit Wissen generieren oder wie wir interagieren, lernen und arbei-

ten. Aufgrund dieser umfassenden Auswirkungen ist die Digitalisierung auch für die Weiterentwicklung zukunftsorientierter Studienangebote und damit für die Hochschulbildung insgesamt von zentraler Bedeutung. Der vorliegende Beitrag widmet sich der Frage, welche für die Weiterentwicklung von Studienangeboten der Sozialen Arbeit relevanten (Schlüssel-) Kompetenzen im Zuge des Digitalisierungsprozesses identifiziert werden können, wie diese bislang in den Curricula von Studienangeboten der Sozialen Arbeit verankert sind (vgl. Kapitel 2) und wie die konkrete Ausgestaltung von Lehrmaterialien und -konzepten aussehen kann, wenn der Erwerb digitaler Kompetenzen dezidiert in den Fokus gerückt wird (vgl. Kapitel 4 und 6). Grundlegend hierfür sind u. a. die „Empfehlungen zur Digitalisierung in Lehre und Studium“ des Wissenschaftsrates (2022), welche den Kompetenzerwerb und „[...] die Ausprägung individueller digitaler Souveränität [...]“ (ebd., 59) auf Studierendenseite als einen zentralen Faktor für eine qualitativ höherwertige Lehre identifizieren. In Anlehnung an Lisa Appolonio u. a. (2020) definieren wir *digitale Kompetenzen* in der Sozialen Arbeit im Rahmen dieses Beitrags wie folgt:

„Wenn wir also digitale Kompetenzen betrachten, so sprechen wir [...] von der Kompetenz des richtigen Handelns in digitalisierten Arbeits- und Lebenswelten. Wir verknüpfen Informationen im Kontext der Sozialen Arbeit mit Erfahrungen (Wissen aus der Ausbildung, Erwartungshaltung aufgrund der Berufspraxis) und generieren so Wissen, das wir einzelfallbezogen anwenden (handeln). Wir handeln kompetent.“ (ebd., 22)

Digitale Kompetenzen werden hier im engeren Sinne als Schlüsselkompetenzen¹ verstanden, die während des gesamten Studiums erworben werden sollen und in den zugrundeliegenden Modulbeschreibungen nicht unbedingt explizit genannt sind.

Anhand eines Studienangebots aus dem Bereich der Sozialen Arbeit (vgl. Kapitel 3) soll aufgezeigt werden, wie die Kompetenzvermittlung durch die Lehrenden in einem strukturell vorgegebenen Rahmen mit Hilfe von eigens entwickelten Leitfäden und Studienmaterialien studierendenzentriert umgesetzt werden kann (vgl. Kapitel 4 und 6). Abschließend wird die Bedeutung des Erwerbs digitaler Kompetenzen im Studium für die Weiterentwicklung der Profession Soziale Arbeit exemplarisch verdeutlicht (vgl. Kapitel 7) und ein Ausblick gegeben, worauf bei der curricularen Verankerung entsprechender Kompetenzziele besonders zu achten ist (vgl. Kapitel 8).

1 „Schlüsselkompetenzen sind diejenigen Kompetenzen, die alle Menschen für ihre persönliche Entfaltung und Entwicklung, Vermittelbarkeit, soziale Inklusion, eine nachhaltige Lebensweise, ein erfolgreiches Leben in friedlichen Gesellschaften, eine gesundheitsbewusste Lebensgestaltung und aktive Bürgerschaft benötigen. Sie werden im Sinne des lebenslangen Lernens von Kindesbeinen an während des gesamten Erwachsenenlebens durch formales, nichtformales und informelles Lernen in allen Umgebungen entwickelt: in der Familie, in der Schule, am Arbeitsplatz, in der Nachbarschaft und anderen Gemeinschaften.“ (Amtsblatt der Europäischen Union 2018, 7)

2 Studiengänge der Sozialen Arbeit und das Themenfeld Digitalisierung

Für die Studiengänge der Sozialen Arbeit ist der Prozess der Digitalisierung nicht weniger bedeutsam als für Studiengänge anderer Disziplinen. Die Dynamiken und Veränderungspotenziale, die mit der Berücksichtigung dieses Prozesses einhergehen, betreffen in erster Linie die Bereiche der Kompetenz- und Profilentwicklung der Studierenden und die Curriculumsentwicklung (vgl. Nugel 2021, 98) bzw. die damit verbundene Gestaltung der Lehrveranstaltungen. Die mit der Digitalisierung einhergehenden Veränderungsbedarfe für die Curricula werden im Fachdiskurs, wie im Folgenden dargestellt, einhellig konstatiert, die konkreten Gestaltungsbedarfe jedoch unterschiedlich adressiert:

Für die Hochschulbildung in der Sozialen Arbeit wird „[...] die Notwendigkeit einer mehrperspektivischen und intensivierten Bildung in der digitalen Transformation [...]“ erkannt, da sich „[...] durch die Corona-Pandemie [...] die Gestaltung des Lehr-Lernprozesses fundamental gewandelt“ (ebd., 91f.) hat. Darüber hinaus wird es als sinnvoll erachtet, angehende Sozialarbeiter:innen besser auf die Herausforderungen einer sich durch Digitalisierungsprozesse verändernden Arbeitswelt vorzubereiten, wozu zunächst die dafür notwendigen digitalen Kompetenzen identifiziert werden müssen (vgl. ebd., 96). Martin Nugel nennt in diesem Zusammenhang u. a. technologische und philosophisch-ethische Reflexionskompetenzen (vgl. ebd., 98).

Ein Entwurf eines Kompetenzmodells zur Systematisierung von für die Soziale Arbeit relevanten digitalen Kompetenzen wurde von Joshua Weber, Regula Berger, Martina Hörmann und Christiane Mühlebach (2024) vorgelegt (siehe folgende Abb. 1).

	Selbst- und Sozialkompetenz	Fachwissen	Fach- und Methodenkompetenz	
Mikroebene	Das eigene Handeln im Digitalen reflektieren	Möglichkeiten und Grenzen digitaler Technologien in der Sozialen Arbeit verstehen und reflektieren	Digitale Technologien in Handlungsvollzügen Sozialer Arbeit bewerten und zielgerichtet einsetzen können	Sicherheit und Wohlergehen von Adressat:innen auch in digitalen Umgebungen gewährleisten
	Die professionellen Rolle im Digitalen reflektieren	Digitale Lebenswelt(en) der Adressat:innen verstehen und angemessen berücksichtigen	In digitalen Umgebungen professionell kommunizieren	Adressat:innen unterstützen, die Digitalisierung zu verstehen und ihre Möglichkeiten selbsttätig zu nutzen
	In interdisziplinären und -professionellen Zusammenhängen mit der Informatik zusammenarbeiten	Das Phänomen der Digitalisierung in der Sozialen Arbeit verstehen und reflektieren	In digitalen Umgebungen professionell beraten	Digitale Informationen suchen, verarbeiten und klient:innengerecht aufbereiten
	In digitalen Umgebungen sicher und datenschutzkonform agieren			
Mesoebene	In digitalen Umgebungen professionell kooperieren	Die digitale Transformation in Organisationen verstehen und reflektieren Exklusionsprozesse und -risiken im Zusammenhang mit der Digitalisierung verstehen und reflektieren	Digitale Teilhabe (z.B. bei der Angebotsentwicklung) (mit-)gestalten, unter Berücksichtigung kultureller und sozialer Vielfalt sowie digitaler Ungleichheit	Digitalisierungsprozesse in Organisationen (mit-)gestalten
Makroebene		Den digitalen Wandel verstehen, bewerten und reflektieren	Auswirkungen bzw. Bedeutung der Digitalisierung auf soziale Systeme verstehen und entsprechend berücksichtigen	

Zusammenhänge zwischen den Ebenen verstehen und im Handeln berücksichtigen

Abb. 1: Digitale Kompetenzen für die Soziale Arbeit, in: Weber u. a. 2024, 21

Unter Verwendung des ökosystemischen Ansatzes von Urie Bronfenbrenner und der Lernzieltaxonomie von Benjamin R. Bloom wurde von den Autor:innen zunächst ein „Kompetenzmodell ‚Digitalisierung und Soziale Arbeit‘“ (ebd., 19) entworfen. Anschließend wurden auf der Grundlage von verschiedenen „[...] Medien- und Digitalkompetenzmodellen, ersten vereinzelt vorliegenden Systematisierungen für die Soziale Arbeit sowie empirischen Erkenntnissen [...]“ (ebd., 19), insgesamt 20 digitale Kompetenzen identifiziert, die sie für die professionelle Soziale Arbeit in einer digitalisierten Umwelt als relevant erachten. Diese Kompetenzen wurden dann jeweils einem von drei Kompetenzbereichen zugeordnet, namentlich sind dies: Selbst- und Sozialkompetenz, Fachwissen sowie Fach- und Methodenkompetenz (vgl. ebd., 21). Die Kombination der beiden Ansätze bzw. Ordnungen führt zu einer Übersicht, die die einzelnen Kompetenzen ordnet und jeweils auf einer der Ebenen des Ökosystemansatzes (Mikro-, Meso-, Makro- und Exoebene) verortet. Ziel des Modellentwurfs ist es, eine geeignete (Diskussions-) Grundlage für die Weiterentwicklung von Studiengängen der Sozialen Arbeit im Hinblick auf die curriculare Verankerung des Themenfeldes Digitalisierung zu

schaffen (vgl. ebd., 20f.). Mit dem entwickelten Kompetenzmodell² wird deutlich, dass die Vielfalt der Kompetenzen, die für Sozialarbeiter:innen in einer von der Digitalisierung durchdrungenen Arbeitswelt relevant geworden sind bzw. werden können, von konkreten anwendungsbezogenen/technischen Fähigkeiten bis hin zur Auseinandersetzung mit ethischen und gesellschaftspolitischen Fragen, z. B. im Hinblick auf digitale Teilhabe, reichen kann. Sie durchdringen die Praxis der Sozialen Arbeit (ggf. abhängig vom jeweiligen Arbeitsfeld) nahezu vollständig. Joachim K. Rennstich (vgl. 2021) konstatiert eine vergleichbare Bandbreite an Herausforderungen, die mit der Digitalisierung verbunden sind. Für die Fachkräfte der Sozialen Arbeit bzw. für die in sozialen Berufen Tätigen allgemein sieht er

„[...] eine aktive Begleitung der aktuellen gesamtgesellschaftlichen Debatte über die Ausgestaltung der Datafizierung in Verwaltung und anderen Institutionalisierungen gesellschaftlicher Normierungen des Miteinanders verschiedener sozialer Akteur:innen – dringend geboten. [...] Dies erfordert eine Veränderung der Ausbildungsprofile in der Sozialen Arbeit, die eine Sprachfähigkeit sowohl im digitalen als auch im Datenbereich bei den einzelnen Akteur:innen gewährleistet [...]“ (ebd., 34f.).

Rennstich fordert daher einen über den rein technisch orientierten Aspekt hinsichtlich des zu erlernenden Umgangs mit digitalen Anwendungen hinausgehenden Ansatz bei der Gestaltung von Studienprogrammen, um bei den Studierenden und Lehrenden ein weitreichendes Verständnis für die gesamtgesellschaftlichen/sozialen Auswirkungen der Digitalisierung zu erreichen, was explizit auch Fragen der zunehmenden Datenerhebung einschließt (vgl. ebd.).

In den Curricula der Studiengänge der Sozialen Arbeit finden sich die angesprochenen Kompetenzprofile bzw. Ideen zu deren konkreten Ausgestaltung jedoch noch nicht in angemessenem Umfang wieder (vgl. Helbig & Roeske 2020, 344f.). Diese Defizite werden durch Michelle Mittmann u. a. ebenfalls festgestellt (vgl. 2023, 237), zugleich zeigen die Autor:innen anhand einer Systematisierung exemplarischer Curriculums-Entwicklungsprozesse auf, welche strategischen/gestalterischen Möglichkeiten innerhalb dieses Prozesses bestehen und wie die digitale Kompetenzentwicklung in formelle Strukturen eingebettet werden kann. Auch die Entwickler:innen des digitalen Kompetenzmodells für die Soziale Arbeit (Weber u. a. 2024) sehen diverse Herausforderungen bei der Realisierung curricular eingebetteter digitaler Kompetenzprofile, wie z. B. die Frage nach den Kompetenzvoraussetzungen der Lehrenden oder konkret die „Verteilung von ECTS-Punkten“ (ebd., 21).

Auch Daniel Erdwiens und Andreas Seidel von der Hochschule Nordhausen kommen in einer Untersuchung von Modulhandbüchern von Studiengängen der Sozialen Arbeit in Deutschland zu dem Schluss, „[...] dass Inhalte zum Thema Digitalisierung in den hochschulcurricularen Dokumenten noch nicht repräsentiert sind“ (2022, 22). Interessanterweise erwähnen die Autoren im Zusammen-

2 Zur Kritik am Kompetenzbegriff siehe z. B. Thomas Höhne (2007) oder Roland Reichenbach (2007).

hang mit ihrer Analyse auch, dass weder das Kerncurriculum Soziale Arbeit noch der Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit das Themenfeld Digitalisierung angemessen berücksichtigen, wodurch eine formale Berücksichtigung bei der Curriculumsentwicklung nicht per se gegeben sei (vgl. ebd., 24). Christian Helbig und Adrian Roeske sehen in den entsprechenden Dokumenten dennoch „[...] direkte und indirekte Anknüpfungspunkte [...], um die Mediatisierung und Digitalisierung der Alltagswelten der Adressat:innen Sozialer Arbeit und fachliches Handeln mit digitalen Medien und Technologien in die Curricula der Hochschulen einzubeziehen“ (2020, 337). Dazu gehört z. B. die „[...] Anführung der Kommunikations- und Medienwissenschaften als Bezugsdisziplin Sozialer Arbeit“ (ebd., 336). Weitere Erkenntnisse der Studie von Erdwiens und Seidel sind, „[...] dass die Begriffe Big Data, Künstliche Intelligenz und Algorithmen nicht in den 180 Modulhandbüchern der Studiengänge Sozialer Arbeit vorkommen“ (2022, 33) und „[...] dass die Digitalisierung noch weit davon entfernt ist, ein etabliertes Thema in den Ausbildungscurricula zu sein. Sie kann somit maximal als spezielles Randthema angesehen werden“ (ebd., 35). Die Autoren schlussfolgern aus den Ergebnissen ihrer Untersuchung, dass die Nicht- bzw. geringe Berücksichtigung von Themen aus dem Phänomenbereich der Digitalisierung im Rahmen des Studiums negative Auswirkungen auf die Qualität der praktischen Tätigkeit der Studierenden als zukünftige Fachkräfte der Sozialen Arbeit hat und die Realisierung adressat:innengerechter Angebote erschwert (vgl. ebd., 36ff.).

Festzuhalten ist also, dass es bislang keinen allgemeingültigen bzw. klar definierten Rahmen für die Vermittlung digitaler Kompetenzen in Studiengängen der Sozialen Arbeit gibt. Vielmehr obliegt es den einzelnen Hochschulen, Fachbereichen und Fakultäten, digitale Kompetenzen in den Studienprofilen zu berücksichtigen. Das Bemühen um die Integration digitaler Kompetenzen in die Curricula der Studiengänge der Sozialen Arbeit ist jedoch trotz der Herausforderungen und Unklarheiten unumgänglich. Johanna Leifeld und Jens Tobor schreiben dazu im Arbeitspapier „Studiengänge für eine digitale Welt“ (2024) des Hochschulforum Digitalisierung prägnant: „Wenn ein Curriculum auf die digitale Welt vorbereiten soll, muss es den Erwerb entsprechender Zukunfts- und Digitalkompetenzen fördern“ (ebd., 43). Die Entwicklung bzw. Neugestaltung entsprechender Module/ Lehrveranstaltungen ist jedoch kein einfacher Weg, da komplexe hochschulische Mechanismen und Aushandlungsprozesse berücksichtigt bzw. durchlaufen werden müssen (vgl. ebd., 43ff.). Davon unberührt bleibt die Gesamtaufgabe der Hochschulen für angewandte Wissenschaften, ihren Studierenden ein praxisorientiertes Ausbildungsprofil anzubieten, das folglich auch an die sich wandelnden Anforderungsprofile in den jeweiligen Fachgebieten angepasst werden muss.

3 Der Studiengang BASA-online und der Erwerb von Schlüsselkompetenzen

Die Digitalisierung stellt somit einen nicht mehr wegzudenkenden Bezugsrahmen für die Hochschullehre und die Entwicklung von Studiengängen dar. Der digitale Wandel wird jedoch unterschiedlich wahrgenommen und es gibt durchaus kritische Stimmen, die sich gegen diese Entwicklung aussprechen. So ist es nicht verwunderlich, dass auch die Digitalisierung in der Hochschulbildung für Soziale Arbeit Fürsprecher:innen benötigt und als solche treten wir auf: Der Hochschulverbund BASA-online (Bachelor Soziale Arbeit online) leistet mit seinen Studienangeboten und Studiengängen seit 2003 Pionierarbeit in der online-gestützten Lehre und gestaltet mit dem verbundweit angebotenen, berufsbegleitenden und internetbasierten Studiengang Bachelor of Arts Soziale Arbeit online die Digitalisierung der Hochschulbildung aktiv und studierendenzentriert.³

In den mehr als 20 Jahren des Bestehens des Hochschulverbundstudiengangs hat sich die digitale Lehre stetig weiterentwickelt und im Jahr 2021 wurde dem Verbund das Forschungs- und Entwicklungsprojekt „HyFlex, HighTech & High-Touch (H³)“ von der Stiftung Innovation in der Hochschullehre bewilligt, mit dem das bestehende Studienangebot noch stärker an die Anforderungen der zunehmenden Digitalisierung angepasst werden soll. Im Teilprojekt „HyFlex meets Best Practice“, das an der Alice Salomon Hochschule (ASH) am BASA-online Standort Berlin angesiedelt ist, wird das Ziel verfolgt, bestehende Präsenzlehrformate weiter zu flexibilisieren und flexibel einsetzbare Lehr-Lernansätze und -materialien zu entwickeln, die für hybride, online- und präsenzbasierte Lehr-Lernformate in Studiengängen der Sozialen Arbeit genutzt werden können. In diesem Zusammenhang ist auf die im Aufbau befindliche Website „LehrFundus Soziale Arbeit – Digitale Lehr-Lernmaterialien: studierendenzentriert & flexibel“⁴ hinzuweisen, in deren Mittelpunkt die Individualisierung des Lernens und die Flexibilisierung der Lehre stehen.

3.1 Der Studiengang BASA-online

Der berufsbegleitende und onlinebasierte Studiengang BASA-online wird derzeit an insgesamt acht Standorten (Alice Salomon Hochschule Berlin, Hochschule Fulda, Fachhochschule Kiel, Hochschule Koblenz, Hochschule München, FH Münster, Fachhochschule Potsdam und Hochschule RheinMain) angeboten. Qualitätsstandards für die Lehre und die Gestaltung digitaler Lehr-Lernarrangements werden in Kooperation kontinuierlich weiterentwickelt. Im Studiengang BASA-online sind die Lehr- und Lerninhalte in Präsenz- und Online-Module auf-

3 <https://www.basa-online.de/>.

4 <https://lehrfundus-soziale-arbeit.de> (Freishaltung 2025). Lehrende finden hier Lehr-Lernmaterialien, die sowohl online, hybrid als auch in Präsenzformaten eingesetzt werden können.

geteilt, die in einem Verhältnis von 25% Präsenz und 75% online curricular verankert sind. Die Präsenz-Module finden an 10 Tagen pro Studienhalbjahr an den jeweiligen Hochschulstandorten statt, während die Online-Module ausschließlich asynchron gelehrt werden und somit ein hohes Maß an Selbstlernzeit von den Studierenden erfordern, da die Studierenden innerhalb eines vorgegebenen Zeitfensters selbstständig über die Bearbeitung ihrer Arbeitsaufträge entscheiden können. Grundgedanke der Studiengangskonzeption ist es, die Studierbarkeit für unsere berufsbegleitend Studierenden zu gewährleisten. Charakteristisch ist dabei die Verzahnung von Präsenz-, Online- und Selbstlernphasen.

3.2 Der Erwerb von Schlüssel- und Digitalkompetenzen

Im Studiengang BASA-online erwerben die Studierenden über die gesamte Studiendauer hinweg Schlüsselkompetenzen, zu denen explizit auch digitale Kompetenzen gezählt werden können (vgl. Grieschop & Grieschop 2017, 170ff.). Die Vermittlung dieser Kompetenzen bringt auch besondere Herausforderungen für die jeweiligen Lehrenden mit sich (vgl. ebd., 173). Die folgende Abbildung zeigt, wie sich diese Schlüsselkompetenzen konkret ausgestalten und wie Digitalkompetenzen in diesem Zusammenhang eingeordnet werden können.

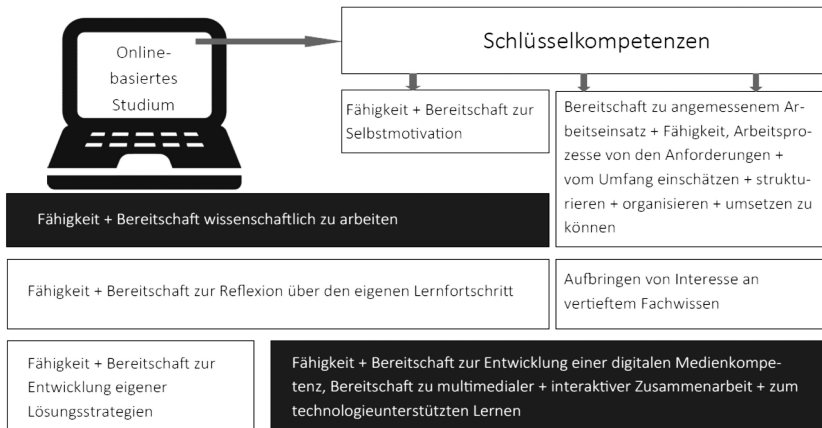


Abb. 2: Schlüsselkompetenzen im Studium (Grieschop & Grieschop 2017, 173 in Anlehnung an Hilgert 2016, 695, plus eigene Ergänzungen)

Die Ausbildung der digitalen Kompetenzen der BASA-online-Studierenden erfolgt in erster Linie über das *Doing*, also das eigenständige Lernen und Interagieren mit digitalen Anwendungen. Da die Lernplattform „OpenOlat“ als einheitliche Basis für

die Lehre in den Online-Modulen verwendet wird, ist der Umgang mit digitalen Anwendungen für die BASA-online-Studierenden alltäglich. Gleichzeitig wird bereits zu Beginn des Studiums eine gewisse digitale Affinität erwartet. Die kontinuierliche Nutzung der Plattform und der digital aufbereiteten und bereitgestellten Lehr- und Lernmaterialien durch die Studierenden bedeutet zugleich, dass digitale Kompetenzen unabhängig von den jeweils vermittelten Inhalten kontinuierlich eingeübt werden. Für die Studierenden steht somit der Erwerb von primär anwendungsbezogenen digitalen Kompetenzen im Vordergrund. Damit sind die Kompetenzen gemeint, die sich im Digitalkompetenzmodell von Joshua Weber u. a. (2024) unter den Kategorien „Selbst- und Sozialkompetenz“ sowie „Fach- und Methodenkompetenz“ (siehe Abb. 1) subsummieren lassen. Insbesondere das Agieren in digitalen Umgebungen in Verbindung mit anderen Studierenden sowie Lehrenden fördert Interaktions- und Kommunikationskompetenzen, deren Anwendungsgebiete sich auch in der praktischen Sozialen Arbeit finden; dies gilt z. B. für eine datenschutzsensible Kommunikation mit Adressat:innen oder die aktive Partizipation an der Weiterentwicklung der Digitalisierung auf organisationaler Ebene (vgl. ebd.).

Dennoch wurde der Studiengang in seinem jetzigen Format nicht nur realisiert, um diese Kompetenzen zu schulen. Die Vorteile, die sich aus einem hohen Online-Anteil der Lehre und den entsprechenden Lernanforderungen ergeben, wurden bei der Konzeption des Studiengangs aber gezielt berücksichtigt, da sie den besonderen Herausforderungen und Bedürfnissen unserer Studierenden entgegenkommen. Diese Herausforderungen ergeben sich vor allem aus den Voraussetzungen, die BASA-online Studierende als nicht-traditionell Studierende mitbringen (vgl. Wolter u. a. 2015, 13):

- Die Studierenden sind studienbegleitend im Umfang von 20 bis 40 Stunden erwerbstätig, was eine Zulassungsvoraussetzung zum Studium darstellt.
- Die Studierenden sind anteilig deutlich älter als der Durchschnitt der Studierenden (vgl. Gromann 2018, 17), aktuell liegt der Altersdurchschnitt bei 37 Jahren.
- Aufgrund des höheren Altersdurchschnitts befinden sich die Studierenden häufig bereits in einer Lebensphase, in der Familien- und Betreuungsaufgaben (z. B. Kindererziehung, Pflege von Angehörigen) einen erheblichen Teil ihrer zeitlichen Ressourcen in Anspruch nehmen.

Aus diesen Bedingungen ergibt sich für viele Studierende eine Aufgabenvielfalt, die sich mit der Trias Erwerbstätigkeit, Studium und Familienaufgaben beschreiben lässt. Bei der Bewältigung der sich daraus ergebenden Herausforderungen wird insbesondere eine gute Zeitplanung bzw. ein detailliertes Zeitmanagement der Studierenden zum entscheidenden Erfolgsfaktor für das Studium (vgl. Grieshop 2018, 62f.), was wiederum den Erwerb bzw. Ausbau entsprechender Kompetenzen voraussetzt. Die Besonderheiten der asynchronen Online-Lehre kommen diesen Gegebenheiten in mehrfacher Hinsicht entgegen: Zum einen können

die Studierenden ihren Studienalltag weitaus flexibler planen, als dies bei reinen Präsenzangeboten der Fall ist, wodurch die Erledigung privater und beruflicher Aufgaben, die sich häufig nicht verschieben bzw. umorganisieren lassen, neben dem Studium dennoch (besser) bewältigt werden können; zum anderen können die Studierenden aufgrund der klaren Strukturierung und zeitlichen Planungssicherheit, die den Online-Modulen inhärent ist, auch langfristig planen. Die klare Strukturierung der Online-Module steht in direktem Zusammenhang mit dem in BASA-online praktizierten Lerncoaching-Ansatz⁵, dessen Berücksichtigung von den Lehrenden erwartet wird und dessen Bedeutung für den Kompetenzerwerb der Studierenden im Folgenden näher beleuchtet wird.

4 Lerncoaching-Ansatz und Kompetenzerwerb

Zu den Qualitätsstandards von BASA-online gehört, dass zu jedem Online-Modul zu Beginn der Freischaltung der Lehrveranstaltung das gesamte Lehrkonzept in schriftlicher Form auf die Lernplattform hochgeladen wird. Im zugehörigen Online-Kurs werden vielfältige Studien- und Unterstützungsmaterialien hinterlegt (z. B. Fachtexte, Reader zum wissenschaftlichen Arbeiten, Formatvorlagen, Anleitungen zur Erstellung eines Podcast/E-Portfolios, Erklärvideos oder Powerpoint-Präsentationen zu den Modulinhalten). Dazu gehört auch ein modulspezifischer Grundlagentext, der sowohl in schriftlicher als auch häufig als Audioversion zur Verfügung steht. Die Studierenden erhalten einen detaillierten Zeit- und Arbeitsplan mit klaren Vorgaben zu Teilaufgaben, Prüfungsleistungen, zum wissenschaftlichen Arbeiten und zur Lernbegleitung (Lerncoaching-Ansatz). Transparenz hinsichtlich der Bewertungskriterien, Erreichbarkeit der Lehrenden sowie Feedbackmodalitäten sind Qualitätskriterien und für die Online-Lehre unerlässlich. Darüber hinaus bieten viele Lehrende virtuelle Treffen für die Studiengruppe oder auch Einzelgespräche/Sprechstunden online an, die dem Austausch, der Wissensvermittlung oder dem individuellen Lerncoaching dienen.

Die konzeptionelle Ausrichtung der digitalen Lehre basiert auf lernprozessbegleitenden und leistungsüberprüfenden Aufgaben. Lernprozessbegleitende Aufgaben sind der zentrale Ansatz in der Online-Lehre. Lehrende sind angehalten, Online-Lehrveranstaltungen interaktiv zu gestalten, webbasierte Lehr-Lern-Szenarien zu realisieren und aktiv zu betreuen. Die so ausgerichtete studierendenzentrierte Didaktik stellt die Lernprozessbegleitung durch die Lehrenden in den Mittelpunkt. Lehrende geben individuelles Feedback und begleiten Lernprozesse (z. B. durch Videokonferenzen, Forendiskussionen, Podcast- und Wiki-Erstellung oder E-Learning-Portfolios). Konstitutiv für die Online-Lehre ist das didaktische Lehrkonzept der aktiven Betreuung der Studierenden und das Setzen vielfältiger Online-Lehr-Lern-Impulse,

5 Vergleiche Hochschulverbund BASA-online (2022): Lerncoaching. Wie wir unsere Studierenden im Studium begleiten. Ein Leitfaden des BASA-online-Hochschulverbundes.

die durch die jeweiligen Aufgabenstellungen verdeutlicht werden. Hilfreich ist dabei der Einsatz unterschiedlichster Tools und Medien, um Wissensvermittlung, Wissensüberprüfung und gegenseitigen Austausch/Zusammenarbeit kompetenzfördernd zu realisieren (z. B. durch Forumsarbeit oder Videos). Die Empfehlungen und Vorgaben zum Lerncoaching wurden in einem Leitfaden zusammengefasst und ausformuliert, der allen Lehrenden zu Beginn ihrer Lehrtätigkeit in BASA-online zur Verfügung gestellt wird (vgl. Hochschulverbund BASA-online 2022).

Handlungsleitend für die Gestaltung von Lehr- und Lernformaten sind darüber hinaus die vom Wissenschaftsrat vorgeschlagenen Leitprinzipien der Digitalisierung in Lehre und Studium, wie u. a. „[...] Innovation und Kreativität im Umgang mit der digitalen Lehre zu unterstützen und zu fördern“ (Wissenschaftsrat 2022, 63) und zwar inhaltlich, didaktisch und medial (vgl. ebd., 64) und dabei die Barrierearmut der Angebote zu berücksichtigen (vgl. ebd., 65) sowie der Verweis auf eine unbedingte Studierendenorientierung (vgl. Noller u. a. 2021). Damit die vorgeschlagenen Leitprinzipien und Empfehlungen bei der Entwicklung digital angereicherter Lehrangebote berücksichtigt werden können, hat der Wissenschaftsrat (2022) die Forderung formuliert, dass eine „[...] angepasste Didaktik [...]“ und damit einhergehend „[...] eine veränderte Rolle der Lehrenden [...]“ (ebd., 67) notwendig sei. Insbesondere sollen Lehrende in digitalen Settings „[...] das Schulen von Reflexions- und kritischer Problemlösungsfähigkeit sowie die Beratung der Studierenden in ihren Lernprozessen übernehmen“ (ebd.). Genau hier knüpft der in BASA-online zugrunde gelegte Ansatz des Online-Lerncoachings an, der sich auf Unterstützungsformate im Kontext von Lernherausforderungen/Schlüsselkompetenzen bezieht (vgl. Griese & Griesehop 2017, 169ff.). Durch die Implementierung dieses Ansatzes in das Studiengangskonzept sollen die Lehrenden in die Lage versetzt werden, a) lernprozessbegleitende Impulse zu setzen, b) die Lernprozesse der Studierenden individuell zu begleiten und c) die Kompetenzentwicklung durch gezieltes und kontinuierliches Feedback zu den Arbeitsleistungen der Studierenden zu fördern (vgl. ebd., 181f.).

5 Erweiterung des Lerncoaching-Ansatzes durch das „HyFlex meets Best Practice“-Projekt

Durch das Projekt „HyFlex meets Best Practice“ werden die Lehrenden in BASA-online in vielfältiger Weise bei der Wahrnehmung ihrer durch das Lerncoachingkonzept vorgegebenen Aufgaben hinsichtlich der Lernbegleitung und Kompetenzförderung der Studierenden unterstützt. Ein Schwerpunkt liegt dabei auf der Vermittlung von Kompetenzen zur synchronen digitalen Kommunikation und Interaktion. Bei der Entwicklung der spezifischen Materialien wird vor allem darauf geachtet, dass den Lehrenden eine Vielfalt an Optionen für die Gestaltung ihrer jeweiligen Lehrkonzepte angeboten wird. Durch die Erweiterung der Wahlmöglichkeiten bei der

Gestaltung der Aufgabenstellungen und der zugehörigen, auch asynchron einsetzbaren Materialien wird gleichzeitig der Flexibilisierungsgrad des Studiums erhöht und damit auch die Umsetzung des kompetenzorientierten Lerncoachings für die Lehrenden erleichtert. Die im Projekt entwickelten Materialien sind verschiedenen Themenfeldern zugeordnet und werden im folgenden Kapitel näher erläutert.

6 „LehrFundus Soziale Arbeit – Digitale Lehr-Lernmaterialien: studierendenzentriert und flexibel“

Die Zuordnung der Materialien zu verschiedenen Themenfeldern gibt zugleich die Struktur für den im Projekt entwickelten „LehrFundus Soziale Arbeit – Digitale Lehr-Lernmaterialien: studierendenzentriert und flexibel“ vor. Damit steht Lehrenden, die didaktische Materialien oder individuelle Beratung zur Beantwortung folgender Frage suchen, ein spezifisches Unterstützungsangebot zur Verfügung: Wie kann Lehre unter den Prämissen der Berücksichtigung studentischer Herausforderungen, der gezielten Kompetenzförderung und der Gestaltung flexibler und digital orientierter Lehr-Lernformate umgesetzt werden? Auf der webbasierten Plattform finden sich didaktische Materialien, komplette Lehrkonzepte, Unterstützungsmaterialien für die notwendigen technischen Voraussetzungen in der Hybrid-/Online-Lehre und lehrszzenarische Umsetzungsoptionen sowie interaktive Lehr-Lernmaterialien, die den Leitmotiven *Erhöhung der Studierbarkeit* und *Flexibilisierung der Lehre* entsprechen. Es wird eine Brücke zwischen den Anforderungen flexibler Lehrkonzepte und den konkreten Umsetzungserfordernissen der Lehrenden geschlagen, indem vielfältige Anreize, Werkzeuge und Materialien bereitgestellt werden, die die Entwicklung und Umsetzung innovativer Lehrstrategien erleichtern.

Beispiele im Themenfeld *Lehre im Fokus* sind erprobte und qualitätsgesicherte Materialien, die Lehrende bei der Rückmeldung zu Studienarbeiten unterstützen (z. B. ein Lerncoaching-Manual zu typischen Fehlern in Studienarbeiten) sowie erprobte Lehrkonzepte für hybride und onlinebasierte Lehrformate und entsprechend ausgewiesene Lehr-/Lernmaterialien, die z. B. in Lehrveranstaltungen zu Methoden der Sozialen Arbeit eingesetzt werden können.⁶ Die Gestaltung hybrider Lernumgebungen bietet den Studierenden die notwendige Flexibilität, erfordert aber von den Lehrenden eine Umstrukturierung ihrer Lehr-/Lerndidaktik bzw. eine Anpassung ihrer Lehrmethoden an diesen studierendenzentrierten Lehr- und Lernansatz. Denn auch bewährte Lehrkonzepte, die bisher in reinen Präsenz- oder Online-Formaten umgesetzt wurden, können nicht einfach adaptiert werden, da sie erst

6 Im Studiengang BASA-online an der ASH Berlin findet pro Studiensemester einmal im Monat ein Präsenzmodul an zwei aufeinanderfolgenden Tagen statt. Während in den Online-Modulen ausschließlich asynchron gelehrt wird, wird bei den Präsenzmodulen (standortspezifisch in BASA-online an der ASH Berlin ab 2021) eine Flexibilisierung des Lehrformats vorgenommen und die Überführung in hybride Lehr-Lern-Formate fokussiert.

an die Anforderungen eines hybriden Formates angepasst werden müssen. Damit die Lehrenden die Studiengruppe über die reine Vermittlung von Inhalten hinaus gezielt unterstützen können, bietet der „LehrFundus“ Materialien an, die genutzt werden können, um auf besondere Bedürfnisse der Studierenden einzugehen, die sich aus der persönlichen Lebenssituation der Studierenden ergeben.

Im Themenbereich *Studierende im Fokus* geht es daher um didaktisch aufbereitete und erprobte Materialien zur Stärkung der Resilienz von Studierenden. Diese korrespondieren mit Unterstützungsbedarfen, die in qualitativen Einzel- und Gruppeninterviews mit Studierenden mehrfach erhoben wurden. Es wurde festgestellt, dass ein berufsbegleitendes Studium und insbesondere Phasen des asynchronen Selbststudiums besondere Anforderungen an das Zeitmanagement der Studierenden stellen, weshalb eine effektive Zusammenarbeit von Studierenden und Lehrenden in einer primär digital ausgerichteten Lehr- und Lernumgebung ermöglicht werden muss. Das Themenspektrum im Konnex Digitalisierung in der Hochschullehre reicht von der Einsozialisierung der Studierenden zu Beginn des Studiums über studentische Herausforderungen – wie Selbstzweifel, Stress und Zeit-/Selbstmanagement, Studienmotivation – bis hin zu gruppendynamischen Herausforderungen im Seminarkontext. Es werden zielgruppenorientierte Materialien wie interaktive Übungen, Einführungstexte oder Anleitungen zur Nutzung digitaler Werkzeuge zur Verfügung gestellt. Darüber hinaus werden Videos für den Einsatz in der Lehre bereitgestellt, die auf kurzen leitfadengestützten Interviews mit Studierenden basieren, die sich darin zu verschiedenen Herausforderungen äußern. Alle Materialien sind für den Einsatz in flexibilisierten Lehr-Lernsettings konzipiert und unterstützen die hohen partizipativen Anforderungen digitaler Lehre.

7 Die Praxis der Sozialen Arbeit und die Bedeutung der Digitalisierung

Die gezielte und durch den Lerncoaching-Ansatz sowie die Entwicklung der Lehr-Lernmaterialien im Projekt unterstützte Förderung der Kompetenzentwicklung der Studierenden – insbesondere im Bereich der digitalen Kompetenzen – begründet sich auch durch die Anforderungen, die nach Abschluss des Studiums in der Praxis der Sozialen Arbeit an die Studierenden gestellt werden. Im Folgenden soll daher exemplarisch die Bedeutung des Erwerbs digitaler Kompetenzen hervorgehoben und aufgezeigt werden, warum dieser Erwerb im Sinne einer zielgerichteten Professionalisierung der Studierenden notwendig ist. Vier Beispiele sollen dies verdeutlichen:

- Betrachtet man die Adressat:innen der Sozialen Arbeit, so lässt sich feststellen, dass für viele die Nutzung digitaler Medien eine große Rolle spielt: Beispielhaft sei hier die Zielgruppe der Kinder und Jugendlichen genannt, da der Einfluss digitaler Medien auf deren Lebenswelt prägend ist (vgl. Schell-Kiehl & de Swart 2021, 107; Neumann 2022, 458) und Sozialarbeiter:innen gefordert sind, sich

mit der digitalen Lebenswirklichkeit ihrer Klient:innen auseinanderzusetzen (vgl. Tillmann 2020, 89). Die in Bezug auf diese Zielgruppe häufig verwendete Zuschreibung „digital natives“ (z. B. Paschke & Thomasius 2024, 456) ist mittlerweile hinreichend widerlegt (vgl. Arnold 2021, 122), wodurch deutlich wird, dass die Herausforderungen für Kinder und Jugendliche, in einer digital geprägten Welt Fuß zu fassen und teilhaben zu können, umfassender sind als häufig angenommen, da der reflektierte Umgang mit digitalen Medien und Anwendungen auch für diese Zielgruppe keine Selbstverständlichkeit darstellt. Daraus lässt sich der Auftrag an die Soziale Arbeit ableiten, ihre Klientel aus dieser Altersgruppe bei der Bewältigung dieser Herausforderungen zu begleiten und entsprechende Angebote wissenschaftsbasiert zur Verfügung zu stellen.

- Betrachtet man die Auswirkungen der Digitalisierung auf der kommunikativen Ebene zwischen Sozialarbeiter:innen und Adressat:innen, so lässt sich ein Aspekt besonders hervorheben. Sozialarbeiter:innen und ihre Adressat:innen sind gleichermaßen von den Auswirkungen der Digitalisierung auf ihr Privatleben/ihre Lebenswelt betroffen, es „[...] verschränken sich“, so Nadia Kutscher, sogar „zunehmend die Alltagspraktiken von Professionellen wie Adressat*innen in medialen Bezügen zu einer Melange institutionell-beruflicher und privater Praktiken und Kommunikationsformen“ (2019, 43). Eine Herausforderung für Sozialarbeiter:innen besteht daher darin, digitale Kommunikationswege anzubieten, die Privates und Berufliches voneinander trennen. Dieser Bedarf wird u. a. durch die aktuelle DIGITASA-Studie von Annemarie Matthies, Jakob Tetens und Juliane Wahren (2024) von der IU Internationale Hochschule belegt. Dort heißt es, dass ein Grund für die in der Studie von 67% der Befragten gemachte Angabe, dass die Digitalisierung negative Folgen für die Soziale Arbeit habe, häufig in „[...] der zunehmenden Entgrenzung der Arbeit“ gesehen werde und eine „[...] Trennung zwischen Berufs- und Privatleben aufrechtzuerhalten, [...] als schwierig beschrieben“ (ebd., 182) werde. In der Studie wird weiterhin deutlich, dass viele Fachkräfte digitale Angebote, die die Kommunikation und Interaktion mit den Adressat:innen betreffen, lediglich als Unterstützungsmöglichkeit ansehen (vgl. ebd., 183).
- Betrachtet man die Auswirkungen der Digitalisierung im Hinblick auf die gesellschaftliche Teilhabe (vgl. Freier 2021, 7ff.), so spielt auch die Transformation von bisher analogen Angeboten der Sozialen Arbeit in digitale Formate (vgl. Beranek 2021, 9) eine zentrale Rolle.⁷ Beispielsweise kann durch die anonyme Nutzung von

⁷ Erwähnt sei in diesem Zusammenhang auch, dass der Transformationsansatz ebenso von den Trägern der Freien Wohlfahrtspflege proaktiv verfolgt wird, um weiterhin das Gemeinwohl im Sinne sozialer Gerechtigkeit fördern zu können (vgl. BMFSFJ & BAGFW 2020, 3f.). Darüber hinaus wird der Einfluss der Digitalisierung auf die Organisations- und Trägerstrukturen in der Sozialen Arbeit als akuter Gestaltungs- und Handlungsbedarf benannt (vgl. Wunder 2021, 9), der u. a. seit 2019 mit dem Förderprogramm „Zukunftssicherung der Freien Wohlfahrtspflege durch Digitalisierung“ (BMFSFJ & BAGFW 2020, 4) adressiert wird.

digitalen Kommunikationsmedien in der Beratungsarbeit ein niedrigschwelliger Kontakt mit den Klient:innen realisiert werden (vgl. Freier 2021, 7). Die Möglichkeiten, die sich durch den verstärkten Einsatz digitaler Kommunikation in einem professionellen Setting ergeben, sind jedoch voraussetzungsvoll und müssen von den Fachkräften kompetent erfasst und professionell umgesetzt werden (vgl. Müller 2023, 15). In diesem Zusammenhang wird auch das Problem der digitalen Spaltung diskutiert, da die Digitalisierung von Angeboten der Sozialen Arbeit (neue) Exklusionsmechanismen befördern kann, da nicht alle Adressat:innengruppen die notwendigen Voraussetzungen für eine digitale Teilhabe mitbringen (vgl. Freier 2021, 8; Seelmeyer & Kutscher 2021, 26f.; BMFSFJ & BAGFW 2020, 2).

- Betrachtet man die Digitalisierungsbestrebungen in der Sozialen Arbeit im Beratungskontext⁸ genauer, so hat die Online-Beratung dazu geführt, dass sich „[...] innerhalb einer recht kurzen Zeitspanne [...] im Deutschsprachigen sowohl ein hoch elaborierter Diskurs über das Beraten online“ als auch „[...] eine entsprechende Praxis durchsetzen konnte“ (Engel 2019, 13). Insbesondere während der Corona-Pandemie zeigte sich, dass Online-Beratungsangebote stark zugenommen haben (vgl. Stieler u. a. 2022, 60). Diese werden zwar häufig von Kindern und Jugendlichen in Anspruch genommen, die Vielfalt der Beratungsthemen zeigt jedoch, dass auch Erwachsene diese Angebote in erheblichem Umfang nutzen (vgl. ebd., 52ff.). Die Klärung der Frage, wie sich die Praxis der Sozialen Arbeit hier digital aufstellt bzw. aufstellen sollte, ist daher unbedingt zu berücksichtigen.

Anhand der vier Beispiele sollte deutlich geworden sein, dass für die professionelle Praxis der Sozialen Arbeit die mit der Digitalisierung einhergehenden Veränderungen gleichermaßen große Herausforderungen und Entwicklungschancen darstellen, die es zu erkennen, anzunehmen und im besten Fall im Sinne einer qualitativ hochwertigen Ausbildung/Angebotsvielfalt zu gestalten gilt. Es braucht digital ausgebildete und erfahrene Sozialarbeiter:innen, die die Herausforderungen und Entwicklungsaufgaben aktiv und professionell angehen können. Dazu benötigen sie neben einem Bewusstsein für die Bedeutung und die Auswirkungen des digitalen Wandels auch spezifisches Wissen und entsprechende (Handlungs-) Kompetenzen. Diese müssen im Rahmen des Studiums der Sozialen Arbeit erworben werden (können) und werden im Studiengang BASA-online und durch das Projekt „HyFlex meets Best Practice“ gezielt gefördert.

8 Schluss/Ausblick

Der Erwerb von Schlüsselkompetenzen und damit einhergehend von digitalen Kompetenzen ist für Studierende in einer sich durch die Digitalisierung verändernden Gesellschaft und den damit verbundenen geänderten Anforderungen der

8 Generell ist hier anzumerken, dass Online-Beratungsangebote in den Arbeitsfeldern der Sozialen Arbeit einen Bereich darstellen, der seit über 20 Jahren existiert (vgl. Kutscher 2019, 42).

Arbeitswelt notwendig und muss von den Hochschulen im Rahmen ihrer Curricula gefördert werden. Die Profession der Sozialen Arbeit ist davon nicht ausgenommen und somit gilt dies auch für Studienangebote in diesem Bereich. Die BASA-online-Studierenden erwerben während des gesamten Studiums Schlüsselkompetenzen u. a. in den Bereichen Digital Literacy, Digital Cooperation und Digital Learning (vgl. Stifterverband 2021, 6), die sie dazu befähigen, „[...] an der Gestaltungsaufgabe der Digitalisierung in der Sozialen Arbeit mitzuwirken“ (Arnold u. a. 2018, 5). Eine Studierende bringt es auf den Punkt:

„Ich selbst konnte in meiner Arbeit über Entfernungen durch digitale Tools Vorstellungsgespräche mit Adressat:innen führen, digitale Brainstormings mit Helfersystemen durchführen und auch mit dem Team Tools aus dem hybriden Seminar nutzen. Da die digitale Soziale Arbeit immer weiter voranschreiten wird und gerade im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe, für die das schon lange Lebenswelt und Ressource ist, finde ich es sehr sinnvoll, auch im Studium durch hybride Lehre mehr zu partizipieren und zu investieren.“ (Studierende BASA-online, 6. Semester)

Dem Wunsch der Studierenden wird bereits an vielen Hochschulen und teilweise auch in Studiengängen der Sozialen Arbeit entsprochen, da insbesondere während der Corona-Pandemie digitalisierte Lehr-Lernformate Einzug gehalten haben (vgl. Angenendt u. a. 2022, 11). Diese Öffnung ist zu begrüßen, bedarf aber einer weiteren Verfestigung in Form einer curricularen Verankerung, damit digitale Lehr- und Lernformate institutionalisiert und als selbstverständlich angesehen werden. Diese curriculare Verankerung darf sich jedoch nicht auf die Ebene der Formate beschränken, sondern muss in den Modulbeschreibungen auch berücksichtigen, dass konkrete auf die Anforderungen der Digitalisierung bezogene Kompetenzprofile als Ziele der Lehrveranstaltungen konzipiert werden. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, Modulbeschreibungen auf den Prüfstand zu stellen und inhaltliche Ausrichtungen zu erweitern, Anpassungen der Kompetenzorientierung im Hinblick auf digitale Kompetenzen vorzunehmen und entsprechende Lehr-Lernformate zu entwickeln. Darüber hinaus ist zu prüfen, an welcher Stelle im Curriculum digitale Kompetenzen sinnvoll integriert werden können, damit die zukunftsorientierte Weiterentwicklung fachlich, didaktisch und methodisch begründet ist und der hohe Aufwand für die inhaltliche und organisatorische Umgestaltung des Studiums gerechtfertigt ist. Neben der Beschreibung der zu erwerbenden Kompetenzen müssen die Module auch inhaltlich stärkere Bezüge zu den verschiedenen Aspekten der Digitalisierung aufweisen, um den Studierenden ein zeitgemäßes Studium zu ermöglichen, das sie zugleich auf die Anforderungen eines zunehmend durch Digitalisierung geprägten Arbeitsmarktes vorbereitet. Nur so können die Hochschulen für angewandte Wissenschaften ihrem Anspruch gerecht werden, Studiengänge anzubieten, die eine gelungene Verzahnung von Theorie- und Praxis gewährleisten.

Kehrt man zu der technischen Sicht der digitalen (Um-)Gestaltung von Lehr- und Lernangeboten zurück und nimmt man den Wandel vom Präsenzlernen zum digitalen Lernen ernst, so bedeutet dies zunächst eine neue Vielfalt an potenziell möglichen Formaten: a) Präsenzlehre kann durch digitale Erweiterungen in vielerlei Hinsicht angereichert und/oder kreativer gestaltet werden; b) die Begriffe Blended Learning, synchrone und asynchrone Lehre oder hybride Lehre stellen dabei die Hauptkategorien einer im Detail im Fachdiskurs noch umstrittenen Systematisierung dar. Unabhängig davon, welcher Ansatz gewählt wird, bleibt die Herausforderung bestehen, diese (neuen) Lehr- und Lernformate studierbar zu gestalten und eine optimale und effiziente Erreichung der Lern- und Kompetenzziele zu ermöglichen.

Den Anforderungen der Digitalisierung auch in der Studiengestaltung und Studienorganisation gerecht zu werden, ist eine komplexe und vor allem dynamische Aufgabe. Impulse, wie dieser Wandel gestaltet werden kann, kommen immer wieder auch aus der Wissenschaft selbst: So z. B. Vorlesungsreihen, die sich mit der digitalen Transformation in der Sozialen Arbeit beschäftigen, oder Lehrbücher, die sich dem Themenfeld widmen und seit einigen Jahren in den OPACs zu finden sind (vgl. z. B. Bertsche 2023; Stüwe & Ermel 2023; Wunder 2021; Kutscher u. a. 2020). Für die Zukunft sind sicherlich auch jene Prozesse und ethisch-moralische Fragestellungen zu berücksichtigen, die mit der rasanten Weiterentwicklung KI-basierter Anwendungen einhergehen.

Die Realisierung einer an den Erfordernissen der Digitalisierung ausgerichteten Studiengangsentwicklung erfordert generell eine enge Zusammenarbeit aller Beteiligten innerhalb der Hochschulen sowie mit externen Partner:innen. Es bedarf einer Kultur der Offenheit für Veränderungen und der Bereitschaft, bestehende Strukturen zu überdenken, curriculare Passung zu finden und digitale Lehr- und Lernformate zu erproben. Der Einsatz digitaler Technologien sollte stets kritisch reflektiert und auf seinen pädagogischen Nutzen hin überprüft werden.

Literatur

- Amtsblatt der Europäischen Union (2018): C 189/01. Empfehlung Des Rates vom 22. Mai 2018 zu Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen. Online unter: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)) (Abrufdatum: 18.06.2024).
- Angenendt, Holger/Petri, Jörg/Zimenkova, Tatiana (2022): Things will never be the same again. In: Angenendt, Holger/Petri, Jörg/Zimenkova, Tatiana (Hrsg.): Hochschulen in der Pandemie. Impulse für eine nachhaltige Entwicklung von Studium und Lehre. Bielefeld: transcript, 10-18.
- Appolonio, Lisa/Kletzl, Helene/Wächter, Bettina (2020): Digitale Arbeitswelten von helfenden Berufen. Regensburg: Wähhalla.
- Arnold, Patricia (2021): Bildung 4.0? Lehren und Lernen mit digitalen Medien als komplexe Gestaltungsaufgabe. In: Hammerschmidt, Peter/Sagebiel, Juliane/Hill, Burkhard/Beranek, Angelika (Hrsg.): Big Data, Facebook, Twitter & Co. Und Soziale Arbeit. Weinheim: Beltz Juventa, 117-133.
- Arnold, Patricia/Griesehop, Hedwig/Füssenhäuser, Cormelia (Hrsg.) (2018): Profilierung Sozialer Arbeit online. Innovative Studienformate und Qualifizierungswege. Wiesbaden: VS.

- Beranek, Angelika (2021): Soziale Arbeit im Digitalzeitalter. Eine Profession und ihre Theorien im Kontext digitaler Transformation. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Bertsche, Oliver (2023): Digitalisierung: Herausforderungen und Handlungsansätze für die Soziale Arbeit. Stuttgart: Kohlhammer.
- Block, Katharina/Deremetz, Anne/Henkel, Anna/Rehbein, Malte (Hrsg.) (2022): 10 Minuten Soziologie: Digitalisierung. Bielefeld: transcript.
- BMFSFJ/BAGFW (2020): Digitale Transformation und gesellschaftlicher Zusammenhalt – Gemeinsame Erklärung von BMFSFJ und BAGFW zur Wohlfahrtspflege in der Digitalen Gesellschaft. Online unter: <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/161398/c410eb9bb1b2b9ab34716c22c76f6f36/20201022-bagfw-gemeinsame-erklaerung-data.pdf> (Abrufdatum: 24.04.2024).
- Engel, Frank (2019): Beratung unter Onlinebedingungen. In: Rietmann, Stephan/Sawatzki, Maik/Berg, Mathias (Hrsg.): Beratung und Digitalisierung. Zwischen Euphorie und Skepsis. Wiesbaden: VS, 3-39.
- Erdwiens, Daniel/Seidel, Andreas (2022): Zur Verankerung von Themen der Digitalisierung in Modulhandbüchern der Studiengänge Sozialer Arbeit. In: Medienpädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung (Occasional Papers), 22-42. Online unter: <https://doi.org/10.21240/mpaed/00/2022.06.13.X>.
- Freier, Carolin (2021): Den digitalen Wandel in der Sozialwirtschaft gestalten. In: Freier, Carolin/König, Joachim/Manzeschke, Arne/Städler-Mach, Barbara (Hrsg.): Gegenwart und Zukunft sozialer Dienstleistungsarbeit. Chancen und Risiken der Digitalisierung in der Sozialwirtschaft. Wiesbaden: VS, 1-25.
- Griese, Birgit/Griesehop, Hedwig R. (2017): Lerncoaching online: konzeptionelle Überlegungen und exemplarische Ausführungen zu Unterstützungsformaten im Kontext Lernherausforderungen/Schlüsselkompetenzen. In: Griesehop, Hedwig R./Bauer, Edith (Hrsg.): Lehren und Lernen online. Lehr- und Lernerfahrungen im Kontext akademischer Online-Lehre. Wiesbaden: Springer, 169-198.
- Griesehop, Hedwig R. (2018): Soziale Arbeit berufsbegleitend online studieren. Studierqualität und Kompetenzerwerb aus studentischer Perspektive. In: Arnold, Patricia/Griesehop, Hedwig R./Füssenhäuser, Cornelia (Hrsg.): Profilierung Sozialer Arbeit online. Innovative Studienformate und Qualifizierungswege. Wiesbaden: Springer, 53-78.
- Gromann, Petra (2018): Soziale Arbeit berufsbegleitend und onlinebasiert studieren. Rahmenbedingungen für eine studierendenorientierte Hochschullehre. In: Arnold, Patricia/Griesehop, Hedwig R./Füssenhäuser, Cornelia: Profilierung Sozialer Arbeit online. Innovative Studienformate und Qualifizierungswege. Wiesbaden: Springer, 16-31.
- Helbig, Christian/Roeske, Adrian (2020): Digitalisierung in Studium und Weiterbildung der Sozialen Arbeit. In: Kutscher, Nadia/Ley, Thomas/Seelmeyer, Udo/Siller, Friederike/Tillmann, Angela/Zorn, Isabel (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit und Digitalisierung. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, 333-346.
- Hilgert, Joachim (2016): Schwierigkeiten beim Übergang von Schule zu Hochschule im zeitlichen Vergleich – Ein Blick auf Defizite beim Erwerb von Schlüsselkompetenzen. In: Hoppenbrock, Axel/Biehler, Rolf/Hochmuth, Reinhard/Rück, Hans-Georg (Hrsg.): Lehren und Lernen von Mathematik in der Studieneingangsphase. Herausforderungen und Lösungsansätze. Wiesbaden: Springer, 695-709.
- Hochschulverbund BASA-online (2022): Lerncoaching. Wie wir unsere Studierenden im Studium begleiten. Ein Leitfaden des BASA-online-Hochschulverbundes. Online unter: <https://www.basa-online.de/wp-content/uploads/2023/08/lerncoaching-ein-leitfaden-des-basa-online-hochschulverbundes.pdf> (Abrufdatum: 25.04.2024).
- Höhne, Thomas (2007): Der Leitbegriff ‚Kompetenz‘ als Mantra neoliberaler Bildungsreformer. Zur Kritik seiner semantischen Weitläufigkeit und inhaltlichen Kurzatmigkeit. In: Pongratz, Ludwig A./Roland Reichenbach/Wimmer, Michael (Hrsg.): Bildung – Wissen – Kompetenz. Bielefeld: Janus software Projekte GmbH, 30-43. Online unter: <https://tuprints.ulb.tu-darmstadt.de/7177/1/Bildung%20-%20Wissen%20-%20Kompetenz.pdf> (Abrufdatum: 12.07.2024).
- Kutscher, Nadia (2019): Digitalisierung der Sozialen Arbeit. In: Rietmann, Stephan/Sawatzki, Maik/Berg, Mathias (Hrsg.): Beratung und Digitalisierung. Zwischen Euphorie und Skepsis. Wiesbaden: Springer, 41-56.

- Kutscher, Nadia/Ley, Thomas/Seelmeyer, Udo/Siller, Friederike/Tillmann, Angela/Zorn, Isabel (Hrsg.) (2020): *Handbuch Soziale Arbeit und Digitalisierung*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Leifeld, Johanna/Tobor, Jens (2024): Zukunftssicher studieren: Anforderungen und Möglichkeitsräume der Curriculumentwicklung. In: Ionica, Lavinia/Vissiennon, Marit/Budde, Jannica: Studiengänge für eine digitale Welt. Arbeitspapier Nr. 76. Berlin: Hochschulforum Digitalisierung, 42-55. Online unter: https://hochschulforumdigitalisierung.de/wp-content/uploads/2024/02/HFD_AP_76_Studiengaenge_fuer_eine_digitale_Welt.pdf (Abrufdatum: 04.06.2024).
- Limburg, Anika/Bohle-Jurok, Ulrike/Buck, Isabella/Grieshammer, Ella/Gröpler, Johanna/Knorr, Dagmar/Mundorf, Margret/Schindler, Kirsten/Wilder, Nicolaus (2023): Zehn Thesen zur Zukunft des wissenschaftlichen Schreibens. Diskussionspapier Nr. 23. Berlin: Hochschulforum Digitalisierung, 42-55. Online unter: https://hochschulforumdigitalisierung.de/wp-content/uploads/2023/09/HFD_DP_23_Zukunft_Schreiben_Wissenschaft.pdf (Abrufdatum: 24.04.2024).
- Mathies, Annemarie/Tetens, Jakob/Wahren, Juliane (2024): Perspektiven Sozialarbeitender auf Digitalisierungsprozesse. In: *Soziale Arbeit* 73 (5), 177-184.
- Mittmann, Michelle/Roeske, Adrian/Weber, Joshua/Remke, Sara/Schiffhauer, Birte (2023): Studium Soziale Arbeit und Digitalisierung: Erkenntnisse zur curricularen Verankerung der digitalen Transformation. In: Köttig, Michaela/Kubisch, Sonja/Spatscheck, Christian (Hrsg.): *Geteiltes Wissen – Wissensentwicklung in Disziplin und Profession Sozialer Arbeit*. Opladen/Berlin/Toronto: Budrich, 237-249.
- Müller, Christian (2023): *Digitale Kommunikation und Soziale Arbeit. Menschen im digitalen Raum erreichen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Neumann, Maria (2022): Bedeutung digitaler Medien in der Kinder- und Jugendarbeit. Digitalisierung und soziale Teilhabe als Herausforderung für Pädagog_innen. In: *Sozial Extra* 46 (6), 458-465. Online unter: <https://link.springer.com/article/10.1007/s12054-022-00534-8> (Abrufdatum: 25.04.2024).
- Noller, Jörg/Beitz-Radzio, Christina/Kugelman, Daniela/Sontheimer, Sabrina/Westerholz, Sören (2021): Vorwort. In: Dies. (Hrsg.): *Studierendenzentrierte Hochschullehre. Von der Theorie zur Praxis*. Wiesbaden: Springer, V.
- Nugel, Martin (2021): Digitalisierung im Studium der Sozialen Arbeit: Bildung in der digitalen Transformation. In: Freier, Carolin/König, Joachim/Manzeschke, Arne/Städler-Mach, Barbara (Hrsg.): *Gegenwart und Zukunft sozialer Dienstleistungsarbeit. Chancen und Risiken der Digitalisierung in der Sozialwirtschaft*. Wiesbaden: Springer, 91-100.
- Paschke, Kerstin/Thomasius, Rainer (2024): Digitale Mediennutzung und psychische Gesundheit bei Adoleszenten – eine narrative Übersicht. In: *Bundesgesundheitsblatt* 67 (4), 456-464. Online unter: <https://link.springer.com/article/10.1007/s00103-024-03848-y> (Abrufdatum: 25.04.2024).
- Reichenbach, Roland (2007): Soft skills: destruktive Potenziale des Kompetenzmodells. In: Pongratz, Ludwig A./Roland Reichenbach/Michael Wimmer (Hrsg.): *Bildung – Wissen – Kompetenz*. Bielefeld: Janus software Projekte GmbH, 64-81. Online unter: <https://tuprints.ulb.tu-darmstadt.de/7177/1/Bildung%20-%20Wissen%20-%20Kompetenz.pdf> (Abrufdatum: 12.07.2024).
- Rennstich, Joachim K. (2021): Digitalkompetenz für Soziale Berufe: Der Einfluss der digitalen Informatisierung auf Lehre und Ausbildungsprofile. In: Wahl, Johannes/Schell-Kiehl, Ines/Damberger, Thomas (Hrsg.): *Pädagogik, Soziale Arbeit und Digitalität*. Education, Social Work and Digitality. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, 27-38.
- Schell-Kiehl, Ines/de Swart, Jack (2021): Mediatisierte Lebenswelten? Die Bedeutung digitaler Medien für die Lebenswirklichkeit von Jugendlichen im ländlichen Raum. In: Wahl, Johannes/Schell-Kiehl, Ines/Damberger, Thomas (Hrsg.): *Pädagogik, Soziale Arbeit und Digitalität*. Education, Social Work and Digitality. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, 107-123.
- Seelmeyer, Udo/Kutscher, Nadia (2021): Zum Digitalisierungsdiskurs in der Sozialen Arbeit: Befunde – Fragen – Perspektiven. In: Wunder, Maik: *Digitalisierung und Soziale Arbeit. Transformationen und Herausforderungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 17-30.

- Stieler, Mara/Lipot, Sarah/Lehmann, Robert (2022): Zum Stand der Onlineberatung in Zeiten der Corona-Krise. Entwicklungs- und Veränderungsprozesse der Onlineberatungslandschaft. In: e-beratungsjournal.net. Zeitschrift für Onlineberatung und computervermittelte Kommunikation 18 (1) Artikel 4, 50-65. Online unter: https://www.researchgate.net/publication/359578837_Zum_Stand_der_Onlineberatung_in_Zeiten_der_Corona-Krise_Entwicklungs-und_Veranderungsprozesse_der_Onlineberatungslandschaft (Abrufdatum: 25.04.2024).
- Stifterverband (2021): Diskussionspapier Nr. 3. Future Skills 2021. 21 Kompetenzen für eine Welt im Wandel. Online unter: <https://www.stifterverband.org/medien/future-skills-2021> (Abrufdatum: 24.06.2024).
- Stüwe, Gerd/Ermel, Nicole (2019): Lehrbuch Soziale Arbeit und Digitalisierung. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Tillmann, Angela (2020): Veränderte Lebenswelten im Zuge gesellschaftlicher Digitalisierungsprozesse. In: Kutscher, Nadia/Ley, Thomas/Seelmeyer, Udo/Siller, Friederike/Tillmann, Angela/Zorn, Isabel (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit und Digitalisierung. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, 89-100.
- Weber, Joshua/Berger, Regula/Hörmann, Martin/Mühlebach, Christine (2024): Digitalisierung und Soziale Arbeit. Überlegungen zu einem ökosystemischen Kompetenzmodell auf Hochschulebene. In: Soziale Arbeit 73 (1), 16-23.
- Wissenschaftsrat (2022): Empfehlungen zur Digitalisierung in Lehre und Studium. Köln: Eigenverlag. Online unter: <https://doi.org/10.57674/sg3e-wm53> (Abrufdatum: 25.04.2024).
- Wolff, Diemar/Göbel, Richard (Hrsg.) (2018): Digitalisierung: Segen oder Fluch. Wie die Digitalisierung unsere Lebens- und Arbeitswelt verändert. Berlin: Springer.
- Wolter, Andrä/Dahm, Gunther/Kamm, Caroline/Kerst, Christian/Otto, Alexander (2015): Nicht-traditionelle Studierende in Deutschland: Werdegänge und Studienmotivation. Ergebnisse eines empirischen Forschungsprojektes. In: Elsholz, Uwe (Hrsg.): Beruflich Qualifizierte im Studium. Analysen und Konzepte zum Dritten Bildungsweg. Bielefeld: Bertelsmann, 11-33.
- Wunder, Maik (Hrsg.) (2021): Digitalisierung und Soziale Arbeit. Transformationen und Herausforderungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Autor:innen**Grieschop, Hedwig Rosa, Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ**

Studiengangsleiterin des berufsbegleitenden internet-basierten Fernstudiengangs Bachelor of Arts Soziale Arbeit online (BASA-online) an der ASH Berlin und Projektleiterin „HyFlex meets Best Practice“.

Arbeitsschwerpunkte: Flexibilisierung der Lehre, geschäftsführende Sprecherin des Hochschulverbundes BASA-online

Karwinkel, Daniel, Dipl.sc.pol.Univ./Dipl.Soz.Päd.

Wissenschaftlicher Referent für digitale Hochschulbildung im Hochschulverbund BASA-online an der Fakultät für angewandte Sozialwissenschaften der Hochschule München.

Arbeitsschwerpunkte: Flexibilisierung und Digitalisierung der Lehre

Vogel, Bastian, B.A.

Wissenschaftlicher Mitarbeiter und Studiengangskoordinator für BASA-online an der ASH Berlin.

Arbeitsschwerpunkte: Flexibilisierung und Digitalisierung von Studium und Lehre

Christina Dinar

Zur Notwendigkeit digitaler Kompetenzen im Studium Sozialen Arbeit am Beispiel Digital Streetwork

Die Bestandsaufnahme von Digital Streetwork-Projekten im deutschsprachigen Raum zeigt eine vielfältige Landschaft. Diese Projekte richten sich hauptsächlich an junge Menschen und decken Themen wie Extremismus, Sucht, Glücksspiel und Wohnungslosigkeit ab. Viele Digital Streetwork Projekte nutzen Instagram, gefolgt von Facebook und YouTube, um ihre Zielgruppen anzusprechen, wobei auch Nischenforen und Content Creation zum Einsatz kommen. Die Digitalisierung aufsuchender Sozialarbeitsangebote teilt sich in die Überführung regulärer in digitale Angebote und die spezifische Anpassung an digitale Formate. Die digitale Kompetenzbildung und das professionelle Handeln in diesem neuen Arbeitsfeld, das stark durch die virtuelle Welt geprägt ist, stehen im Mittelpunkt der Diskussion.

1 Einleitung

Die Digitalisierung hat nicht nur die Art und Weise verändert, wie wir kommunizieren und Informationen austauschen, sondern auch neue Möglichkeiten für die Soziale Arbeit eröffnet. Insbesondere im Bereich des Streetworks hat die Nutzung von digitalen Medien und Social Media Plattformen zu einer neuen Form von Angeboten geführt – dem Digital Streetwork oder auch des Online Streetwork, beide Begriffe werden in der Praxis synonym für die aufsuchende Soziale Arbeit in Sozialen Medien genutzt. Diese innovative Herangehensweise ermöglicht es Sozialarbeiter:innen, Jugendliche und Erwachsene, dort zu erreichen, wo sie sich im Internet aufhalten und ihnen Unterstützung und Beratung anzubieten. Weil die Nutzung Sozialer Medien für aufsuchende Arbeit im Netz spezifische Kenntnisse und Voraussetzungen mit sich bringt, ist die Integration digitaler Kompetenzen in die Arbeit des Digital Streetworks bzw. eine Weiterbildung dazu unerlässlich. Die Implementierung solcher digitalen Kompetenzen im Rahmen des Studiums der Sozialen Arbeit ist darüber hinaus von großer Bedeutung, besonders um zukünftige Sozialarbeiter:innen auf die Anforderungen der digitalen Gesellschaft vorzubereiten und ebenso auf die Selbstverständlichkeit von digitalen Mediennutzungen in der

Praxis reagieren zu können. Digital Streetwork ist ein Feld, das bereits eine Entwicklung vollzogen hat und somit exemplarisch für die digitale Kompetenzbildung Sozialer Arbeit betrachtet werden kann, die letztendlich auch Einzug in die Ausbildung von Sozialer Arbeit finden sollte. Der Beitrag führt in das Feld und die Begrifflichkeiten und Lehrstandards ein (2.), gibt Überblick über die Bestandserhebung des Feldes Digital Streetwork und die verwendete Methode (3.) mit anschließenden Ergebnissen (4.), fasst diese zusammen (5.) und bringt diese anschließend in die Diskussion (6.).

2 Digital Streetwork/Online Streetwork

Der Begriff Digital Streetwork hat sich langsam entwickelt und diente zunächst als eine Beschreibung in der Praxis. „Digital Streetwork bedeutet für uns: [...] wir praktizieren Jugend(sozial)arbeit und diese im Netz“ (Dinar & Heyken 2017, 13) oder auch als „aufsuchende Infoarbeit und Verweisberatung in den sozialen Medien („Digital Streetwork“)“ (Steinmaier u. a. 2018, 33) im Rahmen der Asyl- oder Migrationsberatung beschrieben. In den folgenden Jahren wurde daran angeknüpft und der Begriff des Online Streetwork ergänzend und ausdifferenziert genutzt, um sehr ähnliche Praxen zu beschreiben: „Online-Streetwork ist aufsuchende mobile Jugendarbeit mit dem Ziel, Menschen in prekären Lebenslagen in deren Lebens- und Sozialraum anzutreffen, proaktiv anzusprechen und niedrigschwellige Hilfestellung anzubieten. Online-Streetworker:innen suchen – analog zu ihren Kolleg:innen offline – den Kontakt mit der Zielgruppe auf den digitalen Straßen ihrer Online-Lebenswelt“ (Hagemeier & Stuibler 2020, 7). In dieser Definition werden spezifische Bezüge zur mobilen Jugendarbeit, Sozialraumorientierung und zur Zielgruppe deutlich gemacht. Bis heute finden sich beide Begriffe in den Beschreibungen von aufsuchender Arbeit, die sich meist in ihrem Hauptanliegen auf die Tätigkeiten im Social Web konzentriert: „Von Digital Streetwork kann im weiteren Sinne gesprochen werden, wenn das Aufsuchen auf Onlineplattformen den Kern der Arbeit von professionell tätigen Fachkräften bildet“ (Erdmann u. a. 2023, 9). Digital Streetwork als auch Online Streetwork beschreiben das Feld der aufsuchenden Arbeit online und werden daher hier gleichwertig zur Beschreibung und auch in der Erhebung genutzt, auch wenn Digital Streetwork häufiger Verwendung findet, auch wenn im Begriff Digital Streetwork eine Kollokation von einer nicht real, virtuell vom Computer aus oder durch das Internet hindurch simulierten „Streetwork“ gesprochen werden, während Online Streetwork einfach eine über eine aktive Internetverbindung gestaltete Streetwork beschreibt. Beide Begriffe haben teilweise auch Praxen, die hybrid arbeiten – also die virtuelle Streetwork mit realen Dimensionen verknüpft und verschmelzen lässt. Die Kriterien für Digital Streetwork/Online Streetwork sind das in dem Hauptanliegen

virtuell und durch das Internet, insbesondere durch Soziale Medien aufsuchende Angebote zur Unterstützung anzubieten, um die meist prekäre Lebenssituation der Adressat:innen zu stabilisieren bzw. zu verbessern. Das Angebot ist kostenlos und anonym möglich, es wird durch eine anerkannte Träger/gemeinnützige Organisation durchgeführt.

In diesem Artikel sollen der Stand, der Umfang, die Verortung und die Zielgruppenreichweite von Digital Streetwork-Projekten im deutschsprachigen monitorisiert werden.

3 Studie: Bestandserhebung des Feldes Digital Streetwork

Das Ziel der Studie ist die Erfassung und Beschreibung des Feldes Digital Streetwork/ Online Streetwork im deutschsprachigen Raum. Ein Überblick über das gesamte Spektrum, die Verortung und die Ausrichtung der Streetwork Projekte gibt es bisher nicht. Der Beitrag möchte diese Grundlage systematisch erschließen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede beschreiben und thematische Spannungsfelder ausmachen sowie weitere Befunde und Desiderate für weitere Forschung und Praxis formulieren. Im Mittelpunkt steht die Identifikation von Digital Streetwork und/oder Online Streetwork Projekten innerhalb der DACH Region seit 2015 bis Ende 2023. Abschließend sollen auf der Grundlage der gewonnenen Erkenntnisse weiterführende Überlegungen zu den erforderlichen digitalen Kompetenzen der Fachkräfte angestellt und Möglichkeiten ihrer Förderung im Rahmen des Studiums der Sozialen Arbeit diskutiert werden.

Methode

Der Recherche lag eine systematische Suche via Onlinesuchmaschine Google zu Grunde. Die Suche wurde über den Inkognitomodus Firefox durchgeführt, um entsprechende Vorkuratierung der angezeigten Suchergebnisse Standortzugriff, Sprache, Zeitraum durch die Suchmaschine selbst möglichst auszuschließen (vgl. Salehi u. a. 2018). Eine Suche mit einer alternativen Suchmaschine wie Duck Duck Go erfolgte in Überprüfung des Datensets und kam nicht zu signifikant anderen Trefferquoten. Dabei wurden unter den Anzeigen der Suchergebnisse so lange recherchiert, bis sich eine Sättigung erreicht war und nur bereits erfasste Ergebnisse sich repetierten. Die Durchsicht aller angezeigten Suchergebnisse bis zur Sättigung ist u. a. auch relevant, da die Recherchekriterien einer Suchmaschine immer von Parametern bestimmt ist, die auf Onlineaktivitäten und/oder zeitliche Existenz der Websites selbst basiert (vgl. Patil u. a. 2021). Die Suchbegriffe der systematischen Recherche waren: „Digital Streetwork“ AND/OR „Online Streetwork“. Der Suchstring erzeugte 270.000 Treffer – ergiebig waren 52 Seiten in der Auswertung. Der Recherchezeitraum betrug Oktober – Dezember 2023. In der Erfassung der Ergebnisse waren folgende Kriterien leitend: Das Angebot er-

folgt in dem Hauptanliegen virtuell und durch das Internet, insbesondere durch Soziale Medien. Es bietet Unterstützung kostenlos und z.T. auch anonym Beratung und Unterstützung an mit dem Ziel, die meist prekäre Lebenssituation der Adressat:innen zu stabilisieren bzw. zu verbessern. Das Angebot wird durch einen anerkannten Träger/gemeinnützige Organisation durchgeführt.

Das Ziel bestand darin, alle Projekte im Zeitraum von 2015 bis 2023 zu erfassen und zu beschreiben, um eine Art Mapping zu erstellen (vgl. James u. a. 2016). Die Datengrundlage bilden Texte auf Websites, Projekte oder Konzeptbeschreibungen (auch als PDF auf der Website verlinkt), Beschreibungen von Angeboten zu Digital Streetwork/Online Streetwork und FAQs zu den Projekten/Angeboten – alles, was im vorgegebenen Zeitraum öffentlich einsehbar war. Beiträge zu Diskursen, wissenschaftliche Artikel über Digital Streetwork, Zeitungsartikel, Blogbeiträge und Berichterstattung (Öffentlichkeitsarbeit) wurden nicht berücksichtigt.

Alle relevanten Texte für die Datengrundlage, die nach den aufgeführten Kriterien auf Websites (und deren Unterseiten) durch die systematische Internetsuche erschlossen wurden, wurden als txt-Dateien gespeichert, um sie in MaxQDA aufzubereiten.

4 Ergebnisse der Bestandserhebung

4.1. Überblick über die Streetwork-Projekte

Es wurden insgesamt 22 Digital und Online Streetwork Projekte für den Zeitraum 2015-2023 nach den genannten Kriterien identifiziert. Die Entwicklung und der größte Anteil von Digital Streetwork-Ansätzen sind in Berlin zu finden, wo insgesamt 8 Projekte angesiedelt sind. Weitere 3 Projekte werden in Bayern entwickelt. Die restlichen Projekte verteilen sich auf Großstädte in Deutschland (z. B. Hamburg, Stuttgart, Düsseldorf, Köln, Dresden) und Österreich (Wien, Linz).

Die Zielsetzungen der Projekte im Bereich Digital Streetwork variieren stark hinsichtlich ihrer Ausrichtung und Entstehungsgründe. Die Mehrheit der Projekte operiert ausschließlich online, insbesondere über Social Media (12). Ein Teil der Projekte arbeitet hybrid (7 Projekte), oft als digitaler Zweig eines bestehenden Angebots oder in Verbindung mit analogen Diensten (1 Projekt). So lassen sich 3 strukturelle Formen von Digitalisierung im Bereich des Digital Streetwork identifizieren:

- A) Digitalisierung von regulären Angeboten (z. B. nach SGBXIII) durch Digital Streetwork
- B) Digitalisierung von bestehenden aufsuchenden Angeboten wie Streetwork
- C) Motiviert durch die strukturellen Folgen der Digitalisierung, z. B. veränderter Informationszugang oder unregulierte extremistische Propaganda auf Social Media

Einige Projekte, die sich auf die Folgen der Digitalisierung konzentrieren (C), sind hauptsächlich nur online aktiv und bieten auch nur dort Angebote an. Projekte, die Digital Streetwork als Erweiterung oder Transformation ihres regulären Angebots nutzen (A und B), arbeiten oftmals hybrid, d. h. sie verschränken ein virtuell

aufsuchendes Angebot mit realen Unterstützungsstrukturen vor Ort. Ein Überblick über Streetwork Projekte Online, Hybrid oder auch Digital Streetwork (2015-2023) ergibt 22 Projekte, wobei die Umsetzung und auch die teilweise kurze Projektzeiten dazu führen, dass der Ansatz innerhalb des Projektträgers zwar weiterverfolgt wird, aber häufig dann zu anderer Themensetzung oder auch Plattformnutzung führt und bereits jetzt zum Zeitpunkt der Veröffentlichung andere Projektumsetzungen vorliegen. Die längsten Projekte im Rahmen des Digital Streetwork werden von Minor e. V., bzw. Minor Digital und der Amadeu Antonio Stiftung durchgeführt (beide seit 2015), mit jeweils Sitz in Berlin und Projekten, die im Schwerpunkt nur online tätig sind und die Ansätze als „Prototyp“ kontinuierlich weiterentwickelte. Minor konnte sogar mit der Arbeit eine Ausgründung in einen eigenen Träger für Digital Streetwork „Minor Digital“ erreichen und hat in Kooperation mit den Jugendmigrationsdiensten das Modellprojekt „JMD digital – virtuelle Beratungsstrukturen für ländliche Räume“ begleitet (2020-2023). Der Träger AVP e. V. mit Sitz in Düsseldorf führt Online Streetwork dort, aber auch in Berlin und als Multiplikator:innen Schulung in Halle durch – hier werden online und offline verbunden und auch teils hybride Formate angeboten, Schwerpunkt sind jedoch Tätigkeiten online. In Bayern gibt es zum Zeitpunkt der Erhebung 3 Träger/Organisation, die Digital Streetwork anbieten und das zum Teil mit größerem personellem Umfang. Der Bayerische Jugendring hat mit Digital Streetwork Bayern 15 Digital Streetworker:innen angestellt, die fast ausschließlich online arbeiten. Ein weiterer Akteur ist die Landesstelle Glücksspielssucht Bayern. Auch diese hat einen ähnlichen Personalschlüssel und arbeitet aufsuchende online. Conaction von Verein Conrobs e. V. bietet suchtpräventive aufsuchende Streetwork im Netz an und verbindet so ihr Angebot an Jugendliche auf der Münchner Partymeile. Conaction arbeitet teils hybrid und verfügt über einen einstelligen Umfang von Mitarbeitenden. Das Digital Streetwork Projekt Stuttgart, gefördert von der Stadt, durchgeführt von Stuttgarter Jugendhaus Gesellschaft (stjg), hat ausschließlich online auf dem geodatenbasierten Dienst Jodel Digital Streetwork von 2021-2022 Angebote offeriert. In Österreich gab es bereits seit 2018-2021 Angebote von turn – Verein für Gewalt und Extremismusprävention im Bereich digitaler Jugendarbeit – die vor allem mit produzierten Videoinhalten in Austausch mit jungen Menschen pädagogisch on- und offline arbeiten und in hybride Ansätze hinein experimentiert haben. In Österreich gibt es auch Onjuvi/Artificial Eye vom Verein ISI e. V., die Digital Streetwork aus dem lokalen, vor Ort Streetwork anbieten, und das immer wieder in der Projektphase von 2020-2022. Aus NRW und Hamburg haben vereinzelt vor allem Träger der aufsuchenden Jugendarbeit reale Ansätze zusammengebracht und hybride Arbeit mit Digital Streetwork angeboten, teilweise wurde dies nur für die Zeit der Pandemie adaptiert.

4.2 Ausrichtung der Digital Streetwork-Projekte: Zielgruppen und Themen

Die Auswertung der Ausrichtung der Projekte zeigt, dass der größte gemeinsame Nenner der Projekte die Zielgruppe von jungen Menschen bis 27 Jahre bildet, 14

von 22 Projekten haben diese Zielgruppe. Darüber hinaus sind viele Projekte auch lokal in der Zielgruppenerreichung gebunden (z. B. nur junge Menschen im Stuttgarter Raum oder Berliner Zugewanderte – 11 Projekte). Ein weiterer Teil des Zielgruppenzuschnitts ist es, vor allem solche zu erreichen, die Desinformation online ausgesetzt sind (7 Projekte), dies erfolgt auch in Kombination z. T. mit Regelangeboten wie Migrationsberatung und eine „schwer erreichbare/marginalisierte Zielgruppe, die von anderen Angeboten nicht erreicht wird“ (z. B. Geflüchtete, Menschen in Migrationsprozessen 4 Projekte). Ein sehr kleiner Teil hat Multiplikator:innen der Jugendsozialarbeit und den Bereich Streetwork als Zielgruppe (2 Projekte).

Das Themenspektrum, das die Zielgruppen adressiert, ist breit gefächert und deckt verschiedene soziale Herausforderungen ab: Extremistische Orientierungen, vor allem mit dem Fokus auf Rechtsextremismus und Islamismus (5 Projekte), Migration bzw. Information und Beratung zur Migration/Zuwanderung (5 Projekte), Wohnungslosigkeit und Marginalisierung (2 Projekte), Suchtprävention (Glückspiel und Suchtmittelkonsum) (2 Projekte) und Sexualität/sexuelle Gewalt (1 Projekt).

4.3 Ansprache in vielfältiger Form: Übersicht der Plattformnutzung

Nicht auf allen Projektwebseiten konnte ein direkter Verweis oder Link zu den entsprechenden Angeboten auf einer Social Media-Seite gefunden werden. Insgesamt waren 22 Online-/Streetwork-Projekte auffindbar, doch nur bei 13 dieser Projekte fand sich auf der Webseite ein direkter Hinweis auf ihre Social Media-Angebote. Insgesamt kamen 20 verschiedene Social Media-Plattformen bei den Digital Streetwork-Projekten zum Einsatz.

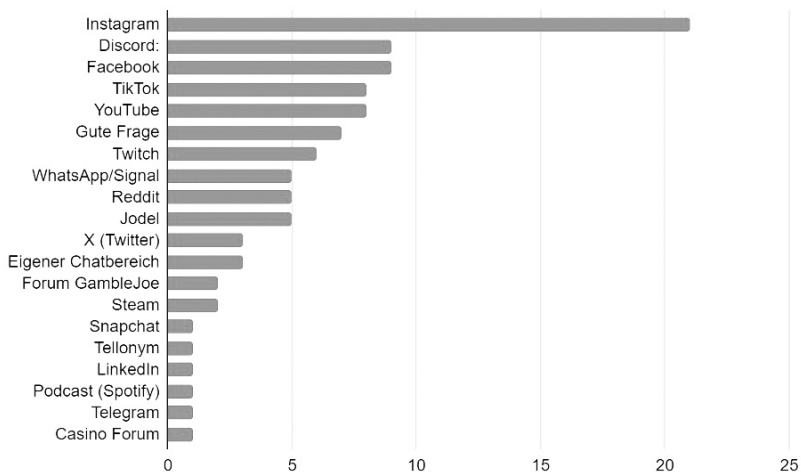


Abb. 1: Genutzten Plattformen, auf denen Angebote des Digital Streetwork/Online Streetwork platziert wurden.

Die meisten Digital Streetwork Angebote bieten auf der Plattform Instagram ihre Dienste an. Anschließend folgen Discord, Facebook, TikTok und YouTube, alles populäre Soziale Medien mit hohen Nutzungsanteilen in der Bevölkerungsstruktur der DACH-Region (Koch 2023). Einige Plattformen werden ausschließlich von speziellen Projekten genutzt, was auch mit der Zielsetzung zusammenhängen kann, sehr spezifische Zielgruppen auf eher kleinen, nischen-orientierten Plattformen zu erreichen (siehe z. B. Forum GambleJoe für Menschen mit Interesse am Glücksspiel). Die Angebotsübersicht gibt keinen Aufschluss über die Qualität oder die Art der dort stattfindenden Aktivitäten.

4.4 Ansprache in vielfältiger Form: Angebotsformen

Digital Streetwork als Methode der aufsuchenden Arbeit kann sich in der Ansprache durch Social Media in vielen Formen ausdrücken (vgl. Goldman 2021). Ein gemeinsames Merkmal der Plattformen ist, dass Nutzer:innen selbst Inhalte generieren („User-Generated-Content“) und diese für andere in Form von Text, Bild oder Video, sowie in Kombinationen von Text-Bild oder Text-Video sichtbar einstellen können. Diese Inhalte können in verschiedenen Öffentlichkeitsgraden veröffentlicht und unter unterschiedlichen Aspekten genutzt werden (vgl. Thimm u. a. 2017). Diese strukturellen Grundlagen haben auch Einfluss darauf, in welcher Funktion die Methode des Digital Streetwork aktuell eingesetzt wird.

Von den 35 einsehbaren Social Media-Profilen¹ lassen sich folgende Funktionen identifizieren:

- Öffentlich einsehbare Kommunikation mit Adressaten:innen: 33 Profile
- Profil vorhanden, aber keine öffentlich einsehbare Kommunikation: 16 Profile
- Zugang nur über Anmeldung möglich: 18 Profile
- Content Creating im Bereich Digital Streetwork: 10 Profile
- Eher Öffentlichkeitsarbeit, informierend, „hinreichend“: 6 Profile

Die meisten Profile ermöglichen eine öffentlich einsehbare Kommunikation mit ihren Adressat:innen (33 Profile). Ob und wie diese Kommunikation erfolgreich und ob sie wirksam ist, kann an dieser Stelle nicht bewertet werden. Darüber hinaus gibt es Angebote und Kanäle, bei denen zwar ein Profil einsehbar ist, der Zugang jedoch nur über eine Anmeldung möglich ist (18 Profile). Es ist auch unklar, was sich hinter Verweisen auf Plattformen wie Discord verbirgt, wo eine Anmeldung und teilweise auch die Zustimmung anderer (z. B. durch Administrator:innen) notwendig ist, um Zugang zu erhalten. In Bezug auf die Erreichung der Zielgruppe kann es jedoch vorteilhaft sein, dass diese bereits einen Account besitzen und somit, wie im Beispiel von Discord, leicht Zugang erlangen können. Ein weiterer Teil der Profile engagiert sich vor allem in der Inhaltsproduktion, um mit der anvisierten Zielgruppe in Austausch zu treten (10 Profile).

1 Innerhalb der Projekte existieren zum Teil mehrere Social Media-Profile, die verschiedenen Mitarbeitenden zugeordnet werden können.

Der Zusammenhang mit den Logiken und dem Aufbau der Social Media-Plattformen wird am Beispiel von TikTok deutlich: Alle Projekte, die einen Account auf TikTok haben, müssen Inhalte erstellen, um überhaupt als Profil und Angebot sichtbar zu werden. Sie sind durch die Plattform und ihrer eigenen Logik nahezu dazu gezwungen, die Methode des Content Creating im Bereich Digital Streetwork anzuwenden, da sonst das Erreichen der Zielgruppe über diese Plattform strukturell fast unmöglich ist (vgl. Zeh 2020). Hier ist die algorithmisch und an nutzungsverhalten orientierte Ordnung der UGC auf TikTok ein starker Teil der Plattformfunktion, das diese wiederum einen entsprechenden Anteil in der Ausführung des Digital Streetwork auf TikTok hat. Dies verweist möglicherweise auch auf eine Verhältnisklärung mit der Infrastruktur Plattform selbst, in dem Digital Streetwork Projekte auf TikTok auch in den Kontakt gehen müssen, um möglicherweise eine privilegierte algorithmisch basierte Ausspielung ihres Angebotes auf TikTok zu erhalten. Es bleibt zu klären, inwiefern es eine Ausgewogenheit des Digital Streetwork zwischen dem Anteil von Content Creating, d.h. mediengealterischen Inhalten und den beziehungsgestalterischen Elementen gibt. Nicht zuletzt wird an diesem Spannungsverhältnis deutlich, das Digital Streetwork zum Teil einer konsumerisch-orientierten „Content“Logik von Plattform ausgesetzt ist, die Daten produziert und ihre daran geknüpften gewinnorientierte Verwertungslogik mitbefördert.

5 Zusammenfassung der Ergebnisse

Die Ergebnisse der Bestandsaufnahme haben gezeigt, dass Digital Streetwork-Projekte im deutschsprachigen Raum eine breite Vielfalt in Formen, Ansprachen und Ausgestaltungen zeigen, wobei besonders viele in Berlin angesiedelt sind. Die Hauptzielgruppe besteht aus jungen Menschen, wobei die Angebote meist lokal im Internet für Jugendliche der jeweiligen Stadt angeboten werden. Ein signifikanter Teil der Projekte fokussiert auf Präventionsarbeit in Bereichen wie Extremismus, Sucht, Glücksspiel und Wohnungslosigkeit. Einige Projekte praktizieren hybrides Streetwork oder schulen Multiplikator:innen in digitalen Kompetenzen.

Die Mehrheit der Digital Streetwork-Projekte nutzt Instagram für ihre aufsuchende Arbeit, gefolgt von anderen populären Plattformen wie Facebook und YouTube. Auch Nischenforen werden gezielt für die Ansprache genutzt. Ein innovativer Ansatz ist das Content Creating, das über visuelle Inhalte (z. B. Memes) Interaktion und Information bietet. Die Projekte arbeiten überwiegend online, einige in hybrider Form. Es lassen sich zwei Hauptarten der Digitalisierung unterscheiden: die Digitalisierung Regelangebote durch Digital Streetwork und die Digitalisierung von Streetwork-Angeboten selbst. Einige Projekte adressieren spezifische Folgen der Digitalisierung, wie den veränderten Informationszugang durch Social Media.

6 Diskussion

Insgesamt ist der Bereich der aufsuchenden Arbeit in eine Digitalisierung des Ansatzes getreten und hat bisher in 22 Projekten Anwendung gefunden und sich so ausdifferenziert entwickeln können. Das zeigt sich darin, dass die Zielgruppe junger Menschen für fast alle Projekte zutrifft, diese aber zumal auch in verschiedenen Themenbereichen ausdifferenziert ihr Digital Streetwork Angebot setzten (z. B. Sucht, Extremismus, themenoffen, Desinformation). Auch das dieser Ansatz speziell auf Migrant:innen und Menschen mit Fluchterfahrungen angewandt wird, macht deutlich, dass es zunächst vermutlich prototyp-artige Ausführungen auf Social Media gab, mit Zielgruppen in Kontakt zu kommen, und diese dann vermutlich als Folie für Weiterentwicklung geführt hat. Im Vergleich zu den seit den 2000er sich etablierten E- und Onlineberatung (vgl. Weinhardt 2022) hat sich dieses Feld erst mit dem verstärkenden Nutzungsverhalten der Adressat:innen von Social Media entwickelt und eigene Angebotsformen angenommen – wie z. B. eine Content Creating Digital Streetwork – und daran angeknüpft neue Herausforderungen und Fragestellungen erzeugt, die es nun zu vertiefen gilt, so z. B. der Methodentransfer oder auch das Selbstverständnis von Digital Streetwork im Vergleich zu den klassischen Strukturen des Streetworks. Jedoch eröffnet auch die Digitalisierung von Ansätzen aufsuchender Sozialer Arbeit Fragen von spezifischen Kompetenzen, so stellen z. B. Helbig und Roeske (vgl. 2020) die Diskrepanzen dar, dass es trotz der technologischen Transformation bisher kein umfassendes Qualifikationsprofil für das fachlich Handeln mit digitalen Medien in der Sozialen Arbeit vorliegt. Im Fall des Digital Streetworks handelt es sich um ein sich etablierendes Arbeitsfeld, das wie dargelegt, sehr stark durch das Agieren in einer virtuellen Welt wie Social Media geprägt ist. Hier werden Fragen nach spezifischer Kompetenzbildung und Kompetenzhandeln bei den Digital Streetworkenden, insbesondere für die Arbeit in und mit Sozialen Medien deutlich. Inwiefern gibt dieses Arbeitsfeld mit seiner neuen Strukturellen Herausforderung, die durch die Soziale Medien entstanden sind, neue medienspezifisch-orientierte Kompetenzanforderungen an die Profession Sozialer Arbeit? Einen an die Praxis adressierten Einblick gibt hier z. B. Stix 2022, insbesondere die Kompetenzen zum Umgang mit Sozialen Medien.

Im nächsten Kapitel rücken die digitalen Kompetenzen im Bereich des Digital Streetworks in den Mittelpunkt, hier kann auf eine zahlreiche Begleitpublikation der 22 Digital Streetworkprojekte zugegriffen werden, die diese spezifischen Kompetenzen für den Bereich des Digital Streetwork z. T. sehr explizit und auch als Herausforderung benennen.

6.1 Digital Streetwork und Digitale Kompetenz

Für den Bereich der digitalen Kompetenz (hier wird nach dem Kompetenzbegriff von Vourikari u. a. 2022 verfahren) des Digital Streetwork sind besonders viele Pu-

blikation der letzten 12 Monate erschienen, die diese Aspekte thematisieren. Der Diskurs und die Beiträge verschieben sich von einer methodischen Beschreibung der Durchführung des Ansatzes in den 2017-2022 Jahren hin zur Diskussion von Fachstandards (so z. B. Erdmann u. a. 2023; Pfeffer-Hoffmann & Ferchichi 2024; Stieler 2023). Stieler selbst spricht von einer zunehmenden Institutionalisierung und Professionalisierung des Feldes Digital Streetwork (vgl. Stieler 2023, 16), in dem die spezifische Kompetenzausbildung eine große Rolle spielt. Dazu kommen Methoden und Herangehensweise, die Grundlagen einer sozialpädagogischen Lehre sind, die nicht eine spezifisch digitale Kompetenz bilden, aber Teil des sozial-professionellen Voraussetzung sind z. B. ein sozialpädagogische Qualifikation (vgl. Erdmann u. a. 2023, 24) eine Methodenset wie systemische Beratung, Reframing, machtsensible Kommunikation oder andere kommunikativ geschulte Konzepte (vgl. Hagemeyer & Stuißer 2020, 25-33), sowie ausreichende finanzielle und personelle Ressourcen (vgl. Dinar & Heyken 2017, 33ff.; Stieler 2023, 16). Digitale Kompetenzaspekte werden deutlich im *Umgang mit entgrenztem Arbeitskontext Social Media*. Dies meint die Gleichzeitigkeit von Kommunikation auf sozialen Medien als auch die Beratungsarbeit online von dem privaten (online)Leben abzugrenzen. Diese ist Teil einer digitalen Kompetenz, die von digital Streetworkenden erwartet wird (vgl. Erdmann u. a. 2023, 26; Pfeffer-Hoffmann & Ferchichi 2024, 40). *Die Vermittlung von Medienkompetenz/Informationskompetenz selbst als Aufgabe von Digital Streetwork* von medienpädagogischer Selbstbefähigung an die Adressat:innengruppe des Digital Streetwork kann Kernaufgabe der digital Streetwork Beratungstätigkeiten online bilden. Diese wird auch als eine Querschnittsaufgabe in der gesamten Tätigkeit von Digital Streetwork gesehen (vgl. Erdmann u. a. 2023, 17) und betrifft auch alle Felder der Kompetenzbildung. In manchen Projekten kann aber auch ein spezieller Teil der digitalen Kompetenz im Fokus des Digital Streetwork stehen, so z. B. insbesondere hier das Einordnen von Informationen und Datenaufbereitungen online (1) Umgang mit Informationen und Daten als auch (2) Kommunikation, Interaktion und Zusammenarbeit, was zu mehr gesellschaftlicher Teilhabe und Informationskompetenz führt (vgl. Pfeffer-Hoffmann & Ferchichi 2024, 8), *Kommunikative Spezifika der Onlinewelt beherrschen und vermitteln – Verweisberatung an On- und Offlinestellen, Nutzung etablierter Methoden der Onlineberatung*. Die Nutzung bestehender Methoden der Onlineberatung wird von den meisten als eine wichtige Kompetenz angesehen, da zunächst schriftbasiert Beziehungsarbeit ausgebaut wird (vgl. Erdmann u. a. 2023), hier sind Kenntnisse synchroner und asynchroner Kommunikationssettings wichtig für die zielgruppengerechte Kommunikationsgestaltung online, als auch ein Wissen um die Möglichkeiten des Anschluss und der Verweisberatung in Beratungen vor Ort oder in virtuelle Hilfestrukturen hinein (vgl. Pfeffer-Hoffmann & Ferchichi 2024). Auch *Rechtskenntnisse über Internet und Medienrechte, Persönlichkeitsrechte, Urheberrechte, Datenschutz* sind erforderlich. Pfeffer-Hoffmann und Ferchichi (2024)

gehen explizit in ihren Standards für das Digital Streetwork auf den Umgang mit Erschleichen von Beratungsleistung und unerlaubter Rechtsberatung ein, da es offensichtlich in ihrer Praxis häufig auftritt – hier wird vor allem Gegengesteuert: Als Digital Streetworker:in ist es notwendig, über eine umfassende Kenntnis von Internet- und Medienrecht, Persönlichkeitsrechte, Urheberrechte, Datenschutz zu verfügen, da sie Grundlage der Beratungstätigkeiten sind (diese sind keine Rechtsberatung). Dazu gehören auch der Umgang mit Sicherheiten für sich selbst, auch der Klient:innen/Adressat:innen insbesondere bei Fragen von Äußerungsdelikten (wie z. B. Hatespeech) und auch erweiterter Kenntnis von Medien und Internetrecht (vgl. auch Erdmann u. a. 2023).

Auch *Kenntnisse über Plattformen und ihre (Sub)kulturelle Nutzung* „Streetcredibility“/Digitale Feldkompetenz werden aufgeführt. Wissen um die Nutzungsmuster, aber auch die kontinuierliche Veränderung von Technik sind notwendig, um als Digital Streetwork Projekt die gewünschten Zielgruppen zu erreichen. Darüber hinaus gilt es auch Anspracheformen zu haben, die der (sub)kulturellen Nutzung der spezifischen Communitys entspricht und auch möglicherweise diese im Laufe eines Projektes zu ändern. Stieler (2023) spricht hier auch von „Gatekeepern“, die wichtig sind, um sich einen Zugang zu Communities zu erschließen, dies können Administrator:innen von Gruppen und Foren sein, dies wird bei Erdmann (2024) und Erdmann u. a. (2023) benannt als auch bei den Expert:innen Interviews bei Wiedel (2022). Bei keiner Kompetenzanforderung sind sich fast alle Publikationen so einig – die Fähigkeit sich online entsprechend im virtuellen Raum gut zu bewegen und dort auch ansprechend kommunizieren scheint das zentralste Element der digitalen Kompetenzanforderung an Digital Streetwork zu sein. Darüber hinaus sind *Kenntnisse zur Inhaltserstellungen* „Content Creation“ auf Social Media (vgl. Hagemeyer & Stuißer 2020) zentral, besonders bei spezifischen Plattformen wie TikTok. Stieler (2022) und Erdmann u. a. (2024) beschreiben die mediengestalterischen Formen von content-based Streetwork, d. h. insbesondere Kenntnisse zur Erstellung und Verbreitung von visuellen Inhalten auf Social Media. *Kenntnisse über technische Entwicklungen* (Analysetools, Kampagnen und KI. Assistenz) sind für die Dokumentation der Beratungs- und Unterstützungsmöglichkeiten von Digital Streetworker:in wichtig. Für die Tätigkeit des Digital Streetworks sind Monitoringtools und technische Lösungsangebote als auch KI Assistenzen zu nutzen, um die speziellen Zielgruppen zu erreichen und diese auszuwerten und anonymisiert zu dokumentieren. Zu dieser Anforderung findet sich am meisten bei Pfeffer-Hoffmann und Ferchichi (2024), insbesondere zur Entwicklung und Unterstützung eines Digital Streetwork mit Bots und KI basierten Sprachassistenzen bei Lehmann u. a. (2021). Eine *professionelle Selbstpräsentation im Social Web und Reflektion der Rahmenbedingungen* sind weitere Punkte, in dem sehr viel Einigkeit seitens der diversen Publikation besteht. Die professionelle Selbstpräsentation auf Social Media, die Art, die Ansprache und die Angebotsform nach Plattform und nach Projekt

und Zielgruppe kann sehr variieren, aber viele eint der Anspruch darüber, Transparenz über ihre Arbeit zu erzeugen (dazu z. B. Hagemeyer & Stuißer 2020; Pfeffer-Hoffmann & Ferchichi 2024; Stieler 2023).

6.2 Schlussfolgerungen und Limitationen

Die digitale Kompetenzbildung im Bereich Digital Streetwork/Online Streetwork konzentriert sich hauptsächlich auf Kommunikation und das Angebot Sozialer Arbeit in sozialen Medien. Die größte Relevanz aus praktischer Sicht liegt bei der digitalen Feldkompetenz. Allerdings weist der digitale Kompetenzbegriff im Kontext von Digital Streetwork Limitationen auf, insbesondere bei politischen Dimensionen und den Bedingungen der Digitalisierung. Stieler (2023) betont die ethischen Aspekte und die Herausforderungen durch kommerzielle Plattformlogiken, die Einfluss auf Interaktion und Zielgruppenerreichung haben.

Die Notwendigkeit, umfassende digitale Kompetenzen zu vermitteln und Digital Streetwork als ein sich entwickelndes Feld zu verstehen, eröffnet Perspektiven für zukünftige Diskussionen im Feld. Eine systematische Implementierung von aufsuchender digitaler Sozialarbeit als Teil von Lehre im Rahmen von Kompetenzangeboten oder auch Studienschwerpunkten von Digitalisierung Sozialer Arbeit existiert zum Zeitpunkt des Verfassens des Artikels nicht.

Literatur

- Alfahel, Alaa/Aboassi, Maamoun/Vochin, Mihaela-Violeta/Stapf, Tobias (2021): „Digital Streetwork“ in Berlin auf neuen Wegen. Bericht des Projektes „Neu in Berlin Plus“ im Jahr 2021. Berlin: Minor. Online unter: https://minor-kontor.de/wp-content/uploads/2022/03/NiB_Abschlussbericht_22-03-15.pdf (Abrufdatum: 30.04.2024).
- Dinar, Christina/Heyken, Cornelia (2017): Digital Streetwork – Pädagogische Interventionen im Web 2.0. Berlin: Amadeu Antonio Stiftung. Online unter: https://www.amadeu-antonio-stiftung.de/wp-content/uploads/2018/08/digital_streetwork_web-1.pdf (Abrufdatum: 30.04.2024).
- Erdmann, Julian/Brüggen, Niels (2023): Digital Streetwork – Bericht der wissenschaftlichen Begleitung des Modellprojektes in Bayern im Jahr 2022. München: JFF. Online unter: https://www.jff.de/fileadmin/user_upload/jff/projekte/DSW/jff_muenchen_2023_veroeffentlichung_digital_streetwork.pdf (Abrufdatum: 30.04.2024).
- Erdmann, Julian/Brüggen, Niels/Degen, Katrin (2024): Bericht der wissenschaftlichen Begleitung von Digital Streetwork für das Jahr 2023 | Fokus: Klient:innen. München: JFF. Online unter: <https://www.jff.de/schwerpunkte/projekt/detail/digital-streetwork-bericht-der-wissenschaftlichen-begleitung-2023/> (Abrufdatum: 30.04.2024).
- Erdmann, Julian/Jonas, Lutz/Degen, Katrin (2023): Qualitätsstandards für Digital Streetwork. München: Bayerischer Jugendring K. d. ö. R. Online unter: https://shop.bjr.de/media/pdf/91/a9/ef/2024-01-10-Qualitätsstandards-Digital-Streetwork_final.pdf (Abrufdatum: 30.04.2024).
- Goldman, Eric (2021): Content Moderation Remedies. In: Michigan Technology Law Review 28 (1), 1-59. Online unter: <https://ssrn.com/abstract=3810580> (Abrufdatum: 30.04.2024).
- Hagemeyer, Andre/Stuißer, Adrian (2020): Online-Streetwork. Ein erweiterter Ansatz der aufsuchenden Jugendarbeit & Radikalisierungsprävention. Berlin: streetwork@online. Online unter: https://fachforum-onlineberatung.de/wp-content/uploads/2022/09/Stieler_Kurzvortrag_Digital-Streetwork.pdf (Abrufdatum: 30.04.2024).

- Helbig, Christian/Roeske, Adrian (2019): Digitalisierung in Studium und Weiterbildung der Sozialen Arbeit. In: Kutscher, Nadia/Ley, Thomas/Seelmeyer, Udo/Siller, Friederike/Tillmann, Angela/Zorn, Isabel (Hrsg.). *Handbuch Soziale Arbeit und Digitalisierung*. Weinheim: Beltz Juventa, 333-346.
- Hey, Patrick/Schüürmann, Svenja/Stieler, Mara/Lehmann, Robert (2022): Erfolgsfaktoren des Projektes Streetwork im Netz – Erste Ergebnisse des Modellprojekts zur Qualitätssicherung der webbasierten aufsuchenden Sozialarbeit von Condrops e.V. In: *Suchttherapie* 23 (1), 53.
- James, Katy L./Randall, Nicola P./Haddaway, Neal R (2016): A Methodology for Systematic Mapping in Environmental Sciences. *Environmental Evidence* 5 (1), 7.
- Kanitz, Juliane/Imhof, Willi/Konradi, Moritz (2022): Evaluation Streetwork@online. Online unter: <https://camino-werkstatt.de/publikationen/evaluation-streetwork-online> (Abrufdatum: 30.04.2024).
- Koch, Wolfgang (2023): Ergebnisse der ARD/ZDF-Onlinestudie 2023. Soziale Medien werden 30 Minuten am Tag genutzt – Instagram ist die Plattform Nummer eins. In: *Media Perspektiven* 26, 1-8.
- Lehmann, Robert/Albrecht, Jens/Domes, Michael/Petrlc, Ronald/Brad, Marion/Burkhardt, Jennifer/Kiener, Dagmar (2021): Gutachten über die Einsatzmöglichkeiten von Künstlicher-Intelligenz-Software in aufsuchenden, digitalen Angeboten der Migrationsberatung im Rahmen des Projektes „Fem. OS – Aufsuchendes Orientierungs- und Beratungs-System in den sozialen Medien für Migrantinnen“. Online unter: https://minor-kontor.de/wp-content/uploads/2022/05/Minor_Fem.OS_Gutachten_Kuenstliche_Inteligenz_in_der_Migrationsberatung_2021.pdf (Abrufdatum: 30.04.2024).
- Patil, Akshita/Pamnani, Jayesh/Pawade, Dipti (2021): Comparative Study Of Google Search Engine Optimization Algorithms: Panda, Penguin and Hummingbird. In: 6th International Conference for Convergence in Technology (I2CT). Maharashtra, India: IEEE, 1-5.
- Pfeffer-Hoffmann, Christian/Ferchichi, Rossina (Hrsg.) (2024): Migrationsberatung in sozialen Medien – Beratungsrichtlinien. Online unter: https://www.eumigra.de/files/EUmigra/Artikel_EUmigra/Aktuelles/Materialien/CADS_Beratungsrichtlinien-4.0_24-01-21.pdf (Abrufdatum: 30.04.2024).
- Salehi, S./Ashman, H./Du, J. T. (2018): Use of Web search engines and personalisation in information searching for educational purposes. In: *Information Research* 23 (2). Online unter: <http://InformationR.net/ir/23-2/paper788.html> (Abrufdatum: 30.04.2024).
- Steinmaier, Daniel/Kalkmann, Michael/Stapf, Tobias (2018): Digital Streetwork in der Asyl- und Migrationsberatung. Berlin: Informationsverbund Asyl und Migration e.V. & Minor – Projektkontor für Bildung und Forschung. Online unter: https://minor-kontor.de/wp-content/uploads/2018/08/Minor_DigitalStreetwork_18-08-29.pdf (Abrufdatum: 30.04.2024).
- Stieler, Mara (2022): „ufsuchende digitale Beratungsmethoden. Handlungsleitfaden der wissenschaftlichen Begleitforschung des Projektes JMD DIGITAL – Virtuelle Beratungsstrukturen für ländliche Räume. Online unter: https://www.jugendmigrationsdienste.de/fileadmin/media/jmd-digital/Leitf%C3%A4den/IEB_Leitfaden_Aufsuchende_digitale_Beratungsmethoden.pdf (Abrufdatum: 30.04.2024).
- Stieler, Mara (2023): Von der Straße ins Netz: Aktuelle Entwicklungen der Digital Streetwork. Gehalten auf der Fachforum Onlineberatung, Nürnberg. Online unter: <https://fachforum-onlineberatung.de/fachforumarchiv/von-der-strasse-ins-netz-aktuelle-entwicklungen-der-digital-streetwork/> (Abrufdatum: 30.04.2024).
- Thimm, Caja/Anastasiadis, Mario/Einspänner-Pflock, Jessica (2017): Deliberation im Netz – Formen und Funktionen des digitalen Diskurses am Beispiel des Microbloggingsystems Twitter. In: Krotz, Friedrich/Despotović, Cathrin/Kruse, Merle-Marie (Hrsg.): *Mediatisierung als Metaprozess*. Wiesbaden: Springer, 259-80.
- Vuorikari, Riina/Kluzer, Stefano/Pumie, Yves (2022): DigComp 2.2. The Digital Competence Framework for Citizens: With New Examples of Knowledge, Skills and Attitudes. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Online unter: <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC128415> (Abrufdatum: 30.04.2024).
- Weinhardt, Marc (2022): Offene Fragen an die Hilfeleistung Beratung im Spannungsfeld zwischen Digitalität und Digitalisierung. In: *Ethik Journal* 8 (1), 1-15.
- Wiedel, Fabian (2022): Digital Streetwork: Zur Notwendigkeit einer aufsuchenden, psychosozialen Medienpädagogik bei exzessiver Internetnutzung am Beispiel des Gaming. München: kopaed.
- Zeh, Miriam (2020): TIK TOK. In: *POP* 9 (1), 8-15.

Autorin

Dinar, Christina, M. A.

Orcid: 0009-0003-9308-8952

Wissenschaftliche Mitarbeiterin mit Fachgebiet „Soziale Arbeit und Digitalisierung“ an der Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin.

Arbeitsschwerpunkte: Digitalisierung Sozialer Arbeit, Regelbildung in digitalen Räumen, Digital Streetwork.

III Lehre

Marvin Hackfort

Wie erfahren Studierende filmisch aufbereitete Inhalte im Vergleich zu textbasierten Inhalten und welche haben einen größeren Nutzen für diese?

In diesem Artikel wird die Effektivität verschiedener digitaler Lernmaterialien in der Hochschulbildung für Soziale Arbeit untersucht. Durch eine empirische Studie, bei der Studierende zur Bewertung verschiedener digitaler Lehrmittel herangezogen wurden, analysiert die Arbeit den Einfluss dieser Materialien auf die Gestaltung digitaler Lehrformate sowie auf die Erwartungen und Anforderungen an die digitale Bildung. Dabei wurde eine zufällige Zuweisung der Lernmaterialien vorgenommen und deren Bewertung durch die Studierenden erfasst. Interessanterweise ergaben die Ergebnisse keinen signifikanten Unterschied in der subjektiven Wahrnehmung der Vorbereitung durch die verschiedenen Lernmaterialien.

1 Einleitung

Die vorliegende Forschungsarbeit untersucht die Wirksamkeit digitaler Lernmaterialien in der Hochschulbildung für Soziale Arbeit an der Katholischen Hochschule NRW, einer Institution in kirchlicher Trägerschaft mit Standorten in Aachen, Köln, Münster und Paderborn (Katholische Hochschule NRW 2020; studieren.de 2021). Im Kontext des Moduls „Konzepte professioneller Intervention und Organisation“ wurde ein innovativer Ansatz verfolgt. Unter Berücksichtigung der Herausforderungen des „Studierens in Zeiten von Corona“ und dem damit einhergehenden Wandel hin zu digitalen Lehrangeboten zielt das Projekt darauf ab, die Lehre durch die Integration von Videos zu bereichern. Besonderes Augenmerk liegt dabei auf der Abkehr von traditionellen textbasierten Fallvignetten hin zu praxisnahen Kurzfilmen, um ein tieferes Verständnis der Klienten und deren Lebensumstände zu fördern.

Diese Studie vergleicht drei verschiedene Lernmaterialien: klassische schriftliche Fallvignetten, gesprochene Videos der Klienten und aufwendig produzierte Videos, die die Klienten in ihrem persönlichen Umfeld zeigen. Die Untersuchung fokussiert sich darauf, zu bestimmen, welches dieser Materialien die effektivste Lernerfahrung

bietet, insbesondere angesichts der unterschiedlichen zeitlichen und finanziellen Aufwände, die mit ihrer Erstellung verbunden sind (Lernmaterial 1: geringer Aufwand und geringe Kosten; Lernmaterial 2: mittlerer Aufwand und mittlere Kosten; Lernmaterial 3: hoher Aufwand und hohe Kosten). Die Evaluation dieser Lernmethoden trägt entscheidend zur Entwicklung effektiver digitaler Lehrstrategien bei und könnte weitreichende Implikationen für die Gestaltung zukünftiger Hochschulbildung haben, insbesondere im Bereich der Sozialen Arbeit.

Weiterhin setzt sich der Artikel mit der Methodik der Studie und deren Einschränkungen auseinander, wobei insbesondere die Repräsentativität der Stichprobe und der Vergleich der Lernmaterialien ohne Kenntnis anderer verfügbarer Materialien kritisch diskutiert werden. Diese Reflexion trägt zu einem tieferen Verständnis der Forschung in diesem Feld bei und liefert wertvolle Einsichten für zukünftige Untersuchungen. Abschließend wird erörtert, wie die Erkenntnisse auf neue Medientechnologien wie Künstliche Intelligenz und Virtual Reality angewendet werden könnten. Dieser innovative und kritische Blick auf die Digitalisierung in der Hochschulbildung für Soziale Arbeit zeigt potenzielle Wege auf, wie digitale Lehrformate weiterentwickelt werden können. Die Forschungsfrage der Studie konzentrierte sich darauf, wie verschiedene digitale Lernmaterialien die subjektive Vorbereitungseinschätzung der Studierenden beeinflussen und welche Auswirkungen diese Ergebnisse auf die Gestaltung digitaler Lehrformate haben. Der theoretische Rahmen der Arbeit basiert auf der kognitiven Belastungstheorie, psychologischen Lerntheorien, emotionaler Motivation, Empathie und zeitgenössischen Lernmethoden, was die Studie in einen breiten wissenschaftlichen Kontext einbettet.

2 Einführung in den Handlungsrahmen

Das hier durchgeführte Projekt, welches als Grundlage der Studie verwendet wurde, orientiert sich an einem innovativen Ansatz zur Motivierenden Gesprächsführung (MI). In diesem Projekt sollen Lehrvideos für den Blended-Learning-Einsatz verwendet werden, um die Vermittlung von „personenbezogener Beratung“ zu erleichtern. Der Fokus liegt hierbei auf den Beratungstechniken der (angehenden) Berater:innen, die individuell und personenbezogen dargestellt werden, und den Klient:innen, die in ihrem persönlichen Umfeld gezeigt werden sollen. Ziel des aktuellen Projekts ist es, zusätzliche Inhalte für die Studierenden zur Verfügung zu stellen, die, wie die in der Vergangenheit produzierten digitalen Lehrangebote, über Jahre hinweg effizient in der Lehre eingesetzt werden können. Der Aufbau eines solchen Lernmoduls sieht dabei wie folgt aus:

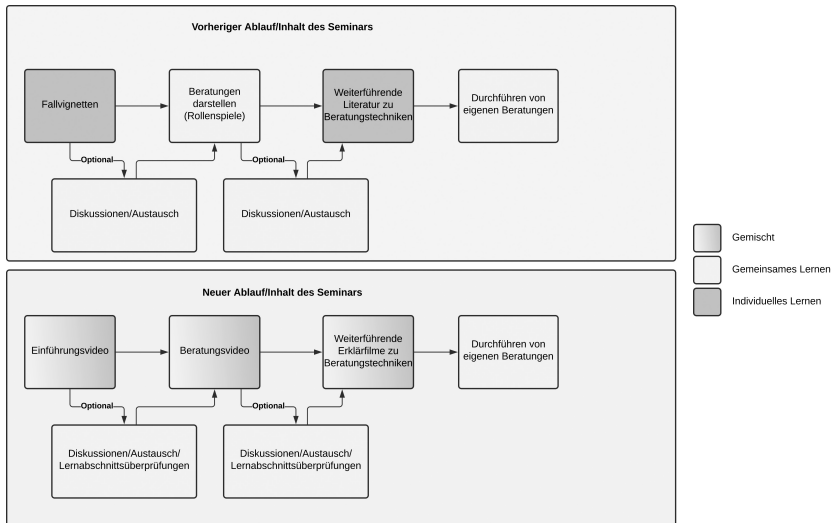


Abb. 1: Aufbau Vorher/Nachher

In der abgebildeten Grafik (Abb. 1) wird der Unterschied zum Ablauf des Seminars ohne Videos deutlich. Während in der oberen Hälfte (vorheriger Ablauf) streng unterteilte individuelle Lernphasen und gemeinsame Lernphasen vorherrschten, sind diese im neuen Ablauf eher gemischt und weniger starr. Sie können sowohl individuelles als auch gemeinsames Lernen und Arbeiten bedeuten. Die klassischen Fallvignetten wurden durch ein Einführungsvideo ersetzt und die Rollenspiele größtenteils durch Videos, die Beratungssituationen zeigen. Vertiefende Literatur zu Beratungstechniken wird ebenfalls in Erklärfilmen aufbereitet. Zum Abschluss des Moduls führen die Studierenden eigene Beratungsgespräche durch, wobei Schauspieler:innen das Gegenüber darstellen.

Die Inhalte zielen darauf ab, die Studierenden optimal auf psychologische Beratungen in ihrer Tätigkeit als Sozialarbeiter:innen vorzubereiten. Die Literatur bleibt dabei ein integraler Bestandteil des Lernens und wird durch die digitalen Formate ergänzt und vertieft.

Ein zentraler Aspekt dieser Untersuchung ist die Frage, ob der Austausch einer traditionellen Fallvignette durch ein Einführungsvideo einen zusätzlichen Nutzen bietet. Im pädagogischen Kontext dienen Fallvignetten dazu, vereinfachte Darstellungen aus der Lebenswelt einer oder mehrerer Personen zu beschreiben. Sie stellen eine aktuelle Situation und die Funktionen der betroffenen Personen in dieser Situation dar, wobei teils subjektive Einschätzungen und Interpretationen vorgenommen werden. Grundsätzlich sollten Fallvignetten jedoch so neutral wie

möglich verfasst sein (vgl. Hege u. a. 2007, 791-797). In dieser Arbeit wird diese Art der Beschreibung als Lernmaterial 1 bezeichnet.

Neben der klassischen Fallvignette wird für diese Studie ein eingesprochenes Video erstellt. In diesem Video gibt die Klientin (Schauspieler:in) den Inhalt der Fallvignette fast wortgetreu wieder. Dabei handelt es sich nicht um besonders ansprechende Kameraeinstellungen, sondern lediglich um ein kurzes Video, das anstelle des Textes einer Fallvignette steht.

Für den neuen Ablauf des Seminars wurden aufwendige und hochwertige Videos produziert, die die Klientin nicht nur anhand der Inhalte der Fallvignette beschreiben, sondern auch in ihrem persönlichen Lebensumfeld zeigen. Dies soll nicht nur eine attraktivere und modernere Erfahrungsmöglichkeit bieten, sondern auch ein praxisnahes Lernen ermöglichen. Im Folgenden befinden sich die drei Lernmaterialien in der Übersicht:

Lernmaterial 1: Die geschriebene Fallvignette

In Form einer geschriebenen Fallvignette wird der Beispielfall rein als Text dargestellt. Es handelt sich hierbei um eine bloße Beschreibung der Klientin, wie sie von einem/einer Beobachter:in, geschrieben worden sein könnte. Dieser Text kann sowohl digital als auch analog vorliegen (siehe Anhang 1).

Lernmaterial 2: Das gesprochene Video

In einem Video sitzt die Klientin (gespielt von einer professionellen Schauspieler:in) vor der Kamera und berichtet von ihrer derzeitigen Situation. Sie berichtet subjektiv und hält sich dabei inhaltlich sowohl an die Fallvignette als auch an den Text, der auch für das Lernmaterial 3 verwendet wird. <https://vimeo.com/625285532/914329fb7d>

Lernmaterial 3: Die Klientin und ihr Umfeld

Die Klientin (gespielt von einer professionellen Schauspieler:in) wird in ihrer Lebenssituation gezeigt. Zusätzlich zu dem Voice-Over aus Lernmaterial 2 können wir ihre Mimik und Gestik in den gezeigten Situationen sehen und ihr Umfeld und weitere agierende Personen genauer betrachten. <https://vimeo.com/625300541/53f718c949>

Wichtig anzumerken ist ebenfalls, dass zwischen der Erstellung der Lernmaterialien erhebliche zeitliche und finanzielle Unterschiede bestehen. Während Lernmaterial 1 von einem/einer Dozierenden eigenständig erstellt werden kann, bedarf es für die Erstellung von Lernmaterial 2 und 3 umfassender technischer Kenntnisse und Fertigkeiten sowie einer Finanzierung durch die Hochschule. In der folgenden Tabelle werden diese Faktoren, bezogen auf die Ressourcen unserer Abteilung, vereinfacht dargestellt.

Tab. 1: Material vs. Aufwand

Material/Aufwand	Zeitlicher Aufwand	Finanzieller Aufwand
Lernmaterial 1	Nicht gegeben	Nicht gegeben
Lernmaterial 2	1 Tag	500 €
Lernmaterial 3	4-5 Tage	3.500 €

Die genannten Zahlen basieren auf Durchschnittswerten der im Jahr 2021 durchgeführten Projekte, wobei sehr schnell deutlich wird, dass der Aufwand für die Erstellung von Lernmaterial 3 erheblich größer ist. Zu klären ist nun, innerhalb der Forschungsarbeit, ob das Lernmaterial 3 auch den größten Nutzen bringt.

3 Entwicklung und Kontext der Forschungsfragen

Der folgende Abschnitt widmet sich der Formulierung von Forschungsfragen, die auf einer sorgfältigen Exploration relevanter theoretischer Grundlagen und aktueller Forschungsergebnisse basieren. Die Hauptfrage des Artikels „Wie erfahren Studierende filmisch aufbereitete Inhalte im Vergleich zu textbasierten Inhalten und welche haben einen größeren Nutzen für diese?“ kann nicht durch eine einzelne Forschungsfrage beantwortet werden. Da das Thema komplex und vielschichtig ist, bedarf es mehrerer spezifischer Forschungsfragen, um die unterschiedlichen Aspekte der Informationsaufnahme, Verarbeitung und der daraus resultierenden Lernergebnisse umfassend zu untersuchen. Die empirische Studie, die diesem Artikel zugrunde liegt, erfordert daher eine differenzierte Herangehensweise, um fundierte Erkenntnisse zu gewinnen. „Videografische Lernmaterialien führen bei Studierenden zu einer höheren Aufnahme richtiger Informationen als schriftliche.“ Diese erste Hypothese knüpft an die Forschungsfragen 1 und 2 (3.1 und 3.2) an, welche die Informationsaufnahme thematisieren. Sie basiert auf der Theorie der dualen Kodierung, die besagt, dass visuelle Informationen (wie in Filmen) effektiver aufgenommen werden als rein textbasierte Informationen (Paivio; Cinematia 2022).

3.1 Informationsaufnahme im Kontext von Lernmaterialien

Die effektive Aufnahme und Verarbeitung von Informationen im Gehirn der Studierenden ist für den Lernprozess entscheidend. In diesem Zusammenhang sind das sensorische Gedächtnis, das Arbeitsgedächtnis und das Langzeitgedächtnis von Bedeutung. Insbesondere das Arbeitsgedächtnis spielt eine zentrale Rolle bei der kurzfristigen Speicherung und Verarbeitung von Informationen unter Einbeziehung bestehender Schemata und Modelle aus dem Langzeitgedächtnis (Kerres 2018, 184). Unter Berücksichtigung des erkenntnistheoretischen Konstruktivismus, wie er von Ernst von Glasersfeld vertreten wird, der Lernen als aktiven Konstruktions-

prozess auf Basis bestehenden Wissens versteht, und Allan Paivios Theorie der Dualen Kodierung (Kerres 2018, 186f.), die besagt, dass Informationen über sprachliche und bildliche Systeme verarbeitet werden, ergeben sich wichtige Implikationen für die Gestaltung von Lernmaterialien. Gemäß Paivio werden Bilder generell besser gespeichert als Text, und die Kombination von Bild und Text kann die Informationsaufnahme verbessern (smarter-learning.de 2010; Kerres 2018, 186f.). Ernst von Glasersfeld betont dabei, dass Wissen nicht passiv aufgenommen, sondern aktiv vom Lernenden konstruiert wird (von Glasersfeld 1995).

Die Annahme, dass filmische Inhalte, wie in Lernmaterial 2 und 3 präsentiert, die Informationsaufnahme im Vergleich zur traditionellen schriftlichen Fallvignette (Lernmaterial 1) verbessern, gründet sich auf die Theorie der Dualen Kodierung und konstruktivistische Lernprinzipien. Während die visuelle und auditive Stimulation in filmischen Inhalten theoretisch die Verarbeitungstiefe im Gehirn der Studierenden erhöht und somit eine reichhaltigere kognitive Repräsentation des Lernstoffes fördern kann, stellt die optimale Ausnutzung des Arbeitsgedächtnisses eine kritische Herausforderung dar.

Insbesondere Lernmaterial 3, das eine umfangreichere visuelle Darstellung bietet, könnte potenziell die Speicherung von Inhalten durch die Bereitstellung von zusätzlichen Kontextinformationen und erleichterten Verknüpfungen zum Vorwissen der Lernenden verbessern. Diese Annahme stützt sich auf die Erkenntnis, dass multimodale Informationen, die sowohl visuelle als auch verbale Elemente umfassen, eine tiefere Verarbeitungsebene anregen und somit zu einer besseren Erinnerungsleistung führen können (vgl. Kerres 2018, 186f.).

Jedoch muss die potenzielle Überforderung des Arbeitsgedächtnisses durch eine zu hohe Informationsdichte in Lernmaterial 3 kritisch betrachtet werden. Die begrenzte Kapazität des Arbeitsgedächtnisses kann dazu führen, dass bei zu umfangreicher oder komplexer Informationspräsentation nicht alle Inhalte effektiv verarbeitet und ins Langzeitgedächtnis überführt werden können. Dieses Phänomen, bekannt als kognitive Überlastung, tritt auf, wenn das Arbeitsgedächtnis mit mehr Informationen belastet wird, als es gleichzeitig halten und verarbeiten kann. Eine solche Überlastung kann die Lernenden daran hindern, die dargebotenen Informationen vollständig zu verstehen und sinnvoll in ihr vorhandenes Wissensschema zu integrieren. Diese Überlegungen münden in der zentralen Forschungsfrage: Welches Lernmaterial ermöglicht den Studierenden die effektivste Informationsaufnahme, und inwiefern trägt die Darbietung der Inhalte durch filmische Elemente zu einer verbesserten Informationsaufnahme bei?

3.2 Die Cognitive Load Theory und ihre Implikationen für effektives Lernen

Die Cognitive Load Theory (CLT) von John Sweller, basierend auf Alan Baddeleys Arbeitsgedächtnismodell, beleuchtet die Rolle der kognitiven Belastung in der

Informationsaufnahme. Sweller differenziert zwischen intrinsischer, extrinsischer und lernbezogener kognitiver Belastung und hebt hervor, dass die Komplexität des Lernmaterials die intrinsische Belastung bestimmt, während die Gestaltung des Materials die extrinsische Belastung beeinflusst (Sweller 2003).

Studien, wie die von Garrett (2018) und Lloyd und Robertson (2012), deuten darauf hin, dass audiovisuelle Lernmaterialien die Lerneffizienz im Vergleich zu rein textbasierten Materialien steigern können. Diese Erkenntnisse führen zur Forschungsfrage: Welche Art von Lernmaterial – audiovisuell oder textbasiert – ermöglicht eine effektivere Informationsaufnahme, und inwieweit beeinflusst die Informationsdichte in Videos das Arbeitsgedächtnis?

Konkret lautet die Frage: Welches Lernmaterial führt zu einer umfassenderen Übernahme von Inhalten, und kann eine Überladung mit Informationen in Videos die Informationsaufnahme beeinträchtigen?

4 Lerntheorien und Ihre Einflüsse auf Informationsaufnahme

Konstruktivismus, Behaviorismus und Kognitivismus bieten in der Lernpsychologie unterschiedliche Perspektiven auf das Lernen und die Informationsverarbeitung. Der Konstruktivismus betrachtet Lernen als individuellen, subjektiven Prozess, wobei Informationen unterschiedlich aufgenommen und verarbeitet werden können. Dies wirft Fragen zur Gestaltung von Lernmodulen auf, da gleiche Inhalte nicht unbedingt zu einem objektiv gleichen Verständnis führen (Kretchmar 2019; Mercadal 2018).

Der Behaviorismus fokussiert sich auf sichtbare Reaktionen und Reize, wie von Pawlow und Skinner beschrieben, und betrachtet nicht die dahinterliegenden mentalen Prozesse. Pawlows klassische Konditionierung und Skinners operante Konditionierung befassen sich mit der Beeinflussung des Verhaltens durch äußere Faktoren (Studyflix o. J.; Pläßmann & Schmitt 2007).

Der Kognitivismus hingegen analysiert die mentalen Prozesse zwischen Stimulus und Reaktion, mit einem Schwerpunkt auf dem Verstehen und Nachvollziehen von Lerninhalten (Höhne o. J.).

Basierend auf diesen theoretischen Ansätzen ergibt sich die Forschungsfrage, inwiefern filmische Inhalte im Vergleich zu rein textbasierten Materialien eine präzisere und differenziertere Informationsaufnahme ermöglichen. Diese Fragestellung reflektiert die konstruktivistische Annahme der individuellen Wissenskonstruktion und untersucht, ob filmische Darstellungen eine effektivere und umfassendere Vermittlung von Lerninhalten unterstützen können. Sie berücksichtigt die unterschiedlichen Ansätze in der Informationsverarbeitung gemäß der verschiedenen Lerntheorien und zielt darauf ab, die Effektivität von audiovisuellen gegenüber textbasierten Lernmaterialien in Bezug auf die Bereitstellung von Informationen

für Beratungssituationen zu bewerten. Dies reflektiert ein tiefgreifendes Verständnis dafür, wie unterschiedliche Präsentationsformate die Informationsaufnahme und -verarbeitung beeinflussen können, insbesondere im Kontext der individuellen Wahrnehmungs- und Verarbeitungsmechanismen, die in den Theorien des Konstruktivismus, Behaviorismus und Kognitivismus verankert sind.

Daraus ergibt sich die Hypothese 2: „Die Studierenden fühlen sich durch das Betrachten des Lernmaterials 3 besser auf eine Beratung vorbereitet als durch die anderen Lernmaterialien.“

5 Einfluss von Emotionalität und Ästhetik auf Lernmotivation

Die Lernmotivation, ein Schlüsselement im Lernen, wird durch extrinsische und intrinsische Faktoren beeinflusst. Extrinsische Motivation entsteht durch äußere Anreize, wie beispielsweise finanzielle Entlohnung, während intrinsische Motivation aus persönlichem Interesse oder Freude an einer Tätigkeit herrührt (Wolf 2021). Studien zeigen, dass emotionales und ästhetisches Design in Lernmaterialien wesentlichen Einfluss auf die Emotionen und Leistungen der Lernenden haben kann. So ergab eine Studie von Plass u. a. (2014), dass ein emotionales Design die Motivation, Zufriedenheit oder kognitive Belastung nicht direkt beeinflusst, jedoch Auswirkungen auf die Emotionen der Lernenden hat. Moreno und Mayer (2007) erweiterten die Cognitive Theory of Multimedia Learning (CTML) von Mayer (2005) um motivationale und metakognitive Faktoren, die das multimediale Lernen beeinflussen.

Heidig, Müller und Reichelt (2015) fanden heraus, dass das emotionale Befinden der Lernenden mit der wahrgenommenen Ästhetik des Lernmaterials korreliert, was zu einer gesteigerten intrinsischen Motivation führt. Isen und Reeve (2005) zeigten, dass eine positive Gefühlslage zu einer längeren Beschäftigung mit attraktivem Lernmaterial führt und auch unattraktive Lernmaterialien länger bearbeitet werden, wenn sie durch attraktive Materialien motiviert wurden.

Die daraus abgeleitete Forschungsfrage lautet: Führt ästhetisch aufwendig gestaltetes Lernmaterial zu einer höheren intrinsischen Motivation im Vergleich zu weniger ästhetisch gestalteten Materialien? Diese Frage zielt darauf ab, den Einfluss von Design und ästhetischer Gestaltung auf die Motivation und das Engagement der Lernenden zu untersuchen. Es wird erforscht, ob und wie die ästhetische Qualität von Lernmaterialien die intrinsische Motivation beeinflussen kann, und ob aufwendiger gestaltete Materialien zu einer effektiveren und angenehmeren Lernerfahrung führen. Aus diesen Theorien ergibt sich die Hypothese 3: „Die Motivation, mit den Lernmaterialien zu arbeiten, ist bei Einsatz des Lernmaterials 3 am höchsten.“ Entsprechend Forschungsfrage 4 wird angenommen, dass die intrinsische Motivation durch ansprechend gestaltete, multimediale Inhalte gesteigert wird.

6 Empathieförderung durch Film im Bildungskontext

Empathie, definiert als die Fähigkeit, die Gefühle anderer zu teilen oder Rücksicht zu nehmen (Everhart 2016), setzt sich aus kognitiven und emotionalen Elementen zusammen. Kognitive Empathie bezieht sich auf das Verständnis der Perspektiven und mentalen Zustände anderer, während emotionale Empathie das Teilen emotionaler Erfahrungen umfasst (Galinsky & Moskowitz 2000; Ang & Goh 2010). Empathie ist besonders in beruflichen Kontexten wie der psychologischen Beratung ein Schlüsselfaktor. Die Fähigkeit, sich in andere hineinzuversetzen und emotional angemessen zu reagieren, ist für Berater:innen essentiell (Keefe 1976; Lam u. a. 2011). Thomas Keefe betonte die Bedeutung von Empathie, insbesondere in nonverbalen und verbalen Handlungen, für den Erfolg in helfenden Berufen. Findeisen, Horn und Seifried (2019) weisen darauf hin, dass die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme durch die Darstellung aus Sicht des Erklärenden in Filmen vereinfacht wird, da ein Perspektivwechsel entfällt.

Die Forschungsfrage in diesem Zusammenhang lautet: Erleichtern filmische Inhalte, die aus der Sicht des Klienten gedreht werden, den Nutzer:innen die Perspektivenübernahme und Empathiefähigkeit im Vergleich zu schriftlichem Lernmaterial? Es wird vermutet, dass durch die Darstellung von verbalen und nonverbalen Handlungen in Filmen die Empathiefähigkeit und Perspektivenübernahme erleichtert wird. Diese Frage ist Teil einer umfassenderen Untersuchung, die Informationsaufnahme, Empathiefähigkeit und Lernmotivation in verschiedenen Lernmaterialien betrachtet, um herauszufinden, welche Materialien am effektivsten für das Lernen der Studierenden sind.

Es ergeben sich somit Hypothese 4 und 5: „Der Perspektivwechsel in die Rolle des Klienten sowie die Empathiefähigkeit gelingen in Lernmaterial 3 am besten.“ Diese Hypothesen, die sich auf Forschungsfrage 5 stützen, gehen davon aus, dass filmische Darstellungen aus der Perspektive des Klienten eine tiefere Empathie und bessere Perspektivenübernahme ermöglichen.

7 Die Rolle von Spaß und Aktualität im Lernprozess

Der Spaßfaktor im Lernprozess ist laut verschiedenen Studien ein wesentlicher Aspekt. Eine Studie von Lucardie (2014) zeigt, dass Spaß die Motivation und die Aufmerksamkeit für Lerninhalte steigert, Langeweile reduziert und zu einer effektiveren Aufnahme von Lernstoff führt. Lehrkräfte bestätigen, dass Spaß im Lernen zu engagierteren und aufmerksameren Lernenden führt. Eine Untersuchung von ZEIT LEO und scoyo (2013) unterstreicht, dass Schüler:innen bis zu 13 Jahren Spaß in der Schule als wichtig erachten und besser lernen, wenn Lerninhalte handlungsorientiert vermittelt werden. Der Lernforscher Michael Fritz betont ebenfalls die Bedeutung von Spaß im Lernprozess. Er vertritt die Ansicht,

dass Lernen ohne Spaß auf Dauer nutzlos ist und Lernsituationen stets mit einem Gefühl von Erfolg und Freude enden sollten (Wessinghage 2013). Eine Studie aus Chemnitz kritisiert hingegen die oft als langweilig und veraltet empfundenen Vorlesungen. Es mangelt an persönlichem Bezug und zwischenmenschlicher Ebene, was besonders in großen Vorlesungen spürbar wird (SWR2 Impuls 2019).

Die daraus resultierende Forschungsfrage lautet: Welches Lernmaterial bereitet den Studierenden am meisten Spaß und inwiefern beeinflusst die Wahrnehmung der Inhalte als modern und zeitgemäß das Lernerlebnis? Diese Frage zielt darauf ab, den Einfluss von Spaß und der Aktualität von Lerninhalten auf die Lerneffizienz und -motivation zu erforschen.

Es ergibt sich hieraus die Hypothese 6: „Die Studierenden bevorzugen Lernmaterial 3, da es als moderner empfunden wird.“ Diese Hypothese, abgeleitet aus Forschungsfrage 6, spiegelt die Annahme wider, dass Studierende aktuelle, multimediale Lehrmethoden gegenüber traditionellen Vorlesungen bevorzugen.

Die aufgestellten Hypothesen verbinden somit die Erkenntnisse aus den Theorien und früheren Forschungsarbeiten mit den spezifischen Fragestellungen dieser Studie. Sie bilden eine Brücke zwischen dem theoretischen Rahmen und der praktischen Anwendung, indem sie die Wirkung verschiedener Lernmaterialien auf Aspekte wie Informationsaufnahme, Vorbereitung auf Beratungssituationen, Motivation, Empathiefähigkeit und Präferenzen der Studierenden überprüfen. Diese Hypothesen ermöglichen es, gezielt zu untersuchen, wie unterschiedliche Lehransätze das Lernen beeinflussen, und tragen dazu bei, fundierte Schlussfolgerungen über effektive Lernmethoden zu ziehen.

8 Ergebnisse der Studie

Die vorliegende Studie nutzte eine Online-Umfrage, um deduktiv hergeleitete Hypothesen zur Wirksamkeit verschiedener Lernmaterialien auf Studierende der Sozialen Arbeit der Katholischen Hochschule NRW zu untersuchen. Es wurden validierte Skalen verwendet, um Aspekte wie Informationsaufnahme, Empathiefähigkeit, Lernmotivation und Vorbereitung auf Beratungssituationen zu bewerten. Die Daten kamen aus einer einfachen Zufallsstichprobe, wobei die Repräsentativität und statistische Signifikanz im Fokus standen. Von den 119 Teilnehmenden (105 weiblich, 13 männlich, Durchschnittsalter 24,06 Jahre) wurden signifikante demografische Unterschiede zur Gesamtpopulation der Hochschule festgestellt, was auf eine eingeschränkte Repräsentativität hinweist.

Die Studie verwendete verschiedene Scores, um die Antworten zu quantifizieren: Informationserkennung (durchschnittlich 8 von 11 korrekten Items erkannt), Perspektivenübernahme (durchschnittliche Scores zwischen 3,60 und 3,93), (vgl. Schmitt & Alstötter-Gleich 2010) Lernmotivation (Scores zwischen 4,34 und

4,54) (vgl. Isen & Reeve 2005) und emotionales Empfinden (PANAVA-Skala) (vgl. Schreiber & Jenny 2020). Die Teilnehmenden fühlten sich durch die Lernmaterialien ähnlich auf Beratungen vorbereitet (Scores zwischen 4,70 und 5,24). Bei der Priorisierung bevorzugten sie Lernmaterial 3, gefolgt von 2 und 1.

In der Diskussion der Ergebnisse zeigt sich, dass die Hypothesen weitgehend widerlegt wurden. Entgegen der Erwartung, dass bestimmte Lernmaterialien zu einer höheren Informationsaufnahme oder besserer Vorbereitung auf Beratungssituationen führen, waren die Ergebnisse über alle Materialien hinweg ähnlich. Dies widerlegt Hypothese 1, die auf der dualen Kodierungstheorie basierte, und Hypothese 2, die annahm, dass visuell angereicherte Materialien zu einem besseren Vorbereitungsgefühl führen. Ebenso zeigte sich bei der Lernmotivation (Hypothese 3) und bei der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme und Empathie (Hypothesen 4 und 5) kein signifikanter Unterschied zwischen den Gruppen. Lediglich Hypothese 6, die eine Präferenz für bestimmte Lernmaterialien vermutete, wurde bestätigt, wobei Lernmaterial 3 am meisten bevorzugt wurde.

Die methodische Herangehensweise der Studie, hauptsächlich quantitativ, erreichte zwar einen breiten Teilnehmerkreis, jedoch könnte eine Ergänzung durch qualitative Methoden wie Leitfadeninterviews tiefergehende Einblicke bieten. Eine Limitation der Studie ist die eingeschränkte Repräsentativität der Stichprobe. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Art der Darstellung der Lernmaterialien weniger Einfluss auf die Lernergebnisse hatte als angenommen, und dass die Qualität und Relevanz der Inhalte entscheidender sind. Dies unterstreicht die Notwendigkeit, die Präferenzen der Lernenden bei der Gestaltung von Lehrmaterialien zu berücksichtigen.

9 Zusammenfassung und Ausblick

Die Studie zeigt, dass die Art der Darstellung der Lernmaterialien – ob visuell, textbasiert oder eine Kombination daraus – weniger Einfluss auf Lernergebnisse wie Informationsaufnahme, Vorbereitung auf Beratungssituationen oder Empathiefähigkeit hat, als ursprünglich angenommen. Die Ergebnisse verdeutlichen jedoch, dass Studierende subjektiv medial aufbereitete Inhalte klar bevorzugen. Dies legt nahe, dass die Qualität und Relevanz des Inhalts wesentlicher sind als die Darstellungsform. Ein Blick in die Zukunft zeigt, dass innovative Technologien wie Künstliche Intelligenz (KI) und Virtual Reality (VR) im Bildungsbereich das Potenzial haben, die Lernerfahrung weiter zu verbessern und zu personalisieren. Studien über den Einsatz von 360-Grad-Video und Übersetzungstechnologien für interkulturelles Lernen zeigen, dass solche Technologien die Entwicklung von Wissen und Einstellungen fördern können (Shadiev u. a. 2023). Dies deutet darauf hin, dass immersive und interaktive Technologien in bestimmten Lernkontexten einen erheblichen Mehrwert bieten können.

Die Untersuchung der prozeduralen Inhaltsentwicklung für VR-Bildungsanwendungen zeigt zudem, wie KI-Techniken wie Natural Language Processing und maschinelles Lernen zur Gestaltung von Lerninhalten verwendet werden können (Wang 2023). Diese Technologien ermöglichen es, personalisierte und dynamische Lernerfahrungen zu schaffen, die über traditionelle Lehrmethoden hinausgehen.

Eine systematische Literaturübersicht über immersive Virtual Reality als pädagogisches Werkzeug hebt die Bedeutung eines rigorosen methodologischen Ansatzes bei der Bewertung von VR-basierten Lernmethoden hervor (Hamilton u. a. 2021). Es wird betont, dass die Wirksamkeit von VR im Bildungsbereich nicht nur von der Technologie selbst abhängt, sondern auch von der Art und Weise, wie sie in den Lernprozess integriert wird.

Literaturübersichten zu Lernergebnissen in HMD-basierten VR-Umgebungen zeigen, dass solche Umgebungen zwar möglicherweise nicht direkt zu besseren Lernergebnissen führen, aber die Lernmotivation und das Engagement der Lernenden deutlich steigern können (Lähtevänoja u. a. 2022). Dies deutet darauf hin, dass die emotionale und motivationale Komponente des Lernens durch den Einsatz von VR-Technologien verbessert werden kann.

Die durchgeführte Studie wirft somit ein neues Licht auf die Rolle digitaler Lernmaterialien in der Hochschulbildung für Soziale Arbeit und gibt einen Ausblick auf die zukünftige Integration von KI und VR in Lehr- und Lernprozesse. Die Erkenntnis, dass die Art der Darstellung von Lernmaterialien weniger Einfluss auf die Lernergebnisse hat als angenommen, eröffnet Raum für eine tiefere Auseinandersetzung mit der Frage, wie digitale Technologien das Lernen bereichern können. Die Anwendung von KI und VR verspricht, Lernerfahrungen durch Immersion und Personalisierung zu revolutionieren, was insbesondere für die Soziale Arbeit von Bedeutung ist, wo praktische Erfahrungen und die Simulation realer Szenarien eine zentrale Rolle spielen. KI kann Lerninhalte basierend auf dem Fortschritt und den Bedürfnissen der Lernenden anpassen, wodurch ein personalisiertes Lernerlebnis entsteht. VR bietet die Möglichkeit, Lernende in vollständig immersive Umgebungen eintauchen zu lassen, die reale Situationen nachahmen und somit die Fähigkeiten der Studierenden in einem kontrollierten, aber realitätsnahen Umfeld zu entwickeln (Hamilton u. a. 2021; Slimi & Carballido 2023).

Die Kombination aus qualitativ hochwertigen Inhalten und innovativen Technologien wie KI und VR könnte das Lernen effizienter, zugänglicher und ansprechender machen. Diese Technologien haben das Potenzial, nicht nur die Art und Weise, wie Wissen vermittelt wird, zu verändern, sondern auch, wie Lernende dieses Wissen anwenden und in praktischen Kontexten nutzen. Für die Hochschulbildung in der Sozialen Arbeit bedeutet dies eine erhebliche Erweiterung der Möglichkeiten, Studierende auf ihre zukünftigen beruflichen Rollen vorzubereiten (Shadiev u. a. 2021). Es ist jedoch wichtig, bei der Implementierung dieser Technologien sorgfältig vorzugehen. Fragen der Zugänglichkeit, ethische Überlegungen und die Notwen-

digkeit, sowohl Lehrende als auch Lernende in der Nutzung dieser neuen Tools zu schulen, müssen berücksichtigt werden. Die digitale Transformation in der Bildung erfordert eine umfassende Strategie, die technologische Innovationen mit pädagogischen Zielen und sozialen Werten in Einklang bringt.

In Anbetracht dieser Entwicklungen steht die Hochschulbildung für Soziale Arbeit an der Schwelle zu einer neuen Ära des Lernens. Die durchgeführte Studie bietet wertvolle Einblicke in diese Zukunft und legt den Grundstein für eine Bildungslandschaft, die durch die Integration von KI und VR bereichert wird. Diese Technologien bieten die Möglichkeit, die Lernerfahrung zu transformieren und Studierende effektiver auf die Herausforderungen und Möglichkeiten der Sozialen Arbeit in einer zunehmend digitalisierten Welt vorzubereiten.

Literaturverzeichnis

- Ang, Rebecca P./Goh, Dion (2010) Cyberbullying Among Adolescents: The Role of Affective and Cognitive Empathy, and Gender. In: *Child Psychiatry & Human Development* 41 (4), 387-397.
- Cowan, Nelson (2001): The magical number 4 in short-term memory: A reconsideration of mental storage capacity. In: *Behavioral and Brain Sciences* 24 (1), 87-114.
- Everhart, Robin S. (2016) Teaching tools to improve the development of empathy in service-learning students. In: *Journal of Higher Education Outreach and Engagement* 20 (2), 129-154.
- Findeisen, Stefanie/Horn, Sebastian/Seifried, Jürgen (2019): Lernen durch Videos – Empirische Befunde zur Gestaltung von Erklärvideos. In: *MedienPädagogik – Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung (Occasional Papers)*, 16-36.
- Galinsky, Adam D./Moskowitz, Gordon B. (2000): Perspective-taking: Decreasing stereotype expression, stereotype accessibility, and in-group favoritism. In: *Journal of Personality and Social Psychology* 78 (4), 708-724.
- Garrett, Nathan (2018): Video Tutorials Improve Students. Ability to Recover from Errors Completed Research. In: *AMCIS 2018 Proceedings* 19. Online unter: <https://aisel.aisnet.org/amcis2018/Education/Presentations/19>.
- Glaserfeld, Ernst von: (1996) *Radikaler Konstruktivismus: Ideen, Ergebnisse, Probleme*. 1. Auflage. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Göğüş, Aytaç (2012): Constructivist learning. In: Seel, Norbert M. (Hrsg.): *Encyclopedia of the Sciences of Learning*. New York: Springer, 783-786.
- Hamilton, David/McKechnie, Jim/Edgerton, Edward/Wilson, Claire (2021): Immersive virtual reality as a pedagogical tool in education: a systematic literature review of quantitative learning outcomes and experimental design. In: *Journal of Computers in Education* 8 (1), 1-32. Online unter: <https://doi.org/10.1007/s40692-020-00169-2>.
- Hege, Inga/Ropp, Veronica/Adler, Martin/Radon, Katja (2007): Experiences with different integration strategies of case-based e-learning: In: *Medical Teacher* 29 (8), 791-797.
- Heidig, Steffi/Müller, Julia/Reichelt, Maria (2015): Emotional design in multimedia learning: Differentiation on relevant design features and their effects on emotions and learning. In: *Computers in Human Behavior* 44, 81-95.
- Isen, Alice M./Reeve, Johnmarschall (2005): The Influence of Positive Affect on Intrinsic and Extrinsic Motivation: Facilitating Enjoyment of Play, Responsible Work Behavior, and Self-Control. In: *Motivation and Emotion* 29 (4), 295-323.
- Katholische Hochschule NRW (2020): Zahlen und Fakten, Katholische Hochschule Nordrhein-Westfalen. Online unter: <https://www.katho-nrw.de/katho-nrw/university/daten-fakten/zahlen-und-fakten/>.

- Keefe, Thomas (1976): Empathy: the critical skill. In: *Social Work* 21 (1), 10-13.
- Kerres, Michael (2018): Mediendidaktik. Konzeption und Entwicklung digitaler Lernangebote. 5. Auflage. Berlin/Boston: de Gruyter.
- Lam, Tony, C. M./Kolomitro, Klodiana/Alamparambil, Flanny (2011): Empathy Training: Methods, Evaluation Practices, and Validity. In: *Journal of Multidisciplinary Evaluation* 7 (16), 162-200.
- Lähtevänoja, Antti/Vesisenaho, Mikko/Vasalampi, Kati (2022): Learning Outcomes in HMD-VR: a Literature Review. In: *Seminar.net* 18 (1), 1-29.
- Lloyd, Steven A./Robertson, Chuck (2012): Screencast Tutorials Enhance Student Learning of Statistics. In: *Teaching of Psychology* 39 (1), 67-71.
- Logie, Robert (1988): Working memory, Alan Baddeley, Oxford University Press, Oxford 1986. No. of pages: 289. Price £30.00 (Hardback), ISBN 0 19 852116 2. In: *Cognitive Psychology* 2 (2), 166-168.
- Lucardie, Dorothy (2014): The Impact of Fun and Enjoyment on Adult's Learning. In: *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 142, 439-446.
- Mayer, Richard E. (2005): Cognitive Theory of Multimedia Learning. In: Ders. (Hrsg.): *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning*. 1. Auflage. Cambridge: Cambridge University Press, 31-48.
- McLeod, Saul (2024): Constructivism Learning Theory & Philosophy Of Education, SimplyPsychology. Retrieved December 22, 2023. Online unter: <https://www.simplypsychology.org/constructivism.html>.
- Moreno, Roxana/Mayer, Richard (2007): Interactive Multimodal Learning Environments: Special Issue on Interactive Learning Environments: Contemporary Issues and Trends. In: *Educational Psychology Review* 19 (3), 309-326.
- Murphy, Kate (2020): What The Future Of AI and VR Has In Store For The World Of Education. Online unter: <https://www.newsobserver.com/news/local/education/article241677001.html>.
- Plass, Jan L./Heidig, Steffi/Hayward, Elizabeth O./Homer, Bruce D./Um, Enjoon (2014): Emotional design in multimedia learning: Effects of shape and color on affect and learning. In: *Learning and Instruction* 29, 128-140.
- Schmitt, Manfred/Alstötter-Gleich, Christine (2010): Fragebogen für Empathie und Perspektivenübernahme. Online unter: https://www.beltz.de/fileadmin/beltz/downloads/Onlinematerialien-PVU/DifferentiellePsychologie/16.2_Fragebogen%20fuer%20Empathie%20und%20Perspektivenuebernahme.pdf.
- Schreiber, Marc/Jenny, Gregor J. (2020): Development and validation of the „Lebender emoticon PANAVA“ scale (LE-PANAVA) for digitally measuring positive and negative activation, and valence via emoticons. In: *Personality and Individual Differences* 160, 109923. Online unter: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.109923>.
- scoyo/ZEIT LEO (2013): Studie – Lernen mit Spaß. Online unter: https://df6e5a8m9j3rm.cloud-front.net/magnolia/presse/Material/lernspass_studie/2013_Themenmappe_Studie_LernenmitSpass_final.pdf (Abrufdatum: 29.12.2021).
- Shadiev, Rustam/Wang, Xueying/Wu, Ting-Ting/Huang, Yueh-Min (2021): Review of Research on Technology-Supported Cross-Cultural Learning. In: *Sustainability* 13 (3), 1402. Online unter: <https://doi.org/10.3390/su13031402>.
- Shadiev, Rustam/Wang, Xun (2023): Research on the impact of the learning activity supported by 360-degree video and translation technologies on cross-cultural knowledge and attitudes development. In: *Education and Information Technologies* 29 (7), 1-33.
- Slimi, Zouhaier/Carballido, Beatriz V. (2023): Systematic Review: AI's Impact on Higher Education – Learning, Teaching, and Career Opportunities. In: *TEM Journal* 12 (3), 1.627-1.637.
- smarter-learning.de (2010): Dual Code Theory | Smarter-Learning.de – Online-Lernen, eLearning, 13 February. Online unter: <https://smarter-learning.de/paedagogisch-didaktischen-grundlagen/lerntheoretische-grundlagen/kognitivistische-lerntheorie/dual-code-theory/> (Abrufdatum: 18.12.2021).
- studieren.de (2021): Katholische Hochschule Nordrhein-Westfalen. Online unter: <https://studieren.de/katho-nrw.hochschule.r-0-a-327.html>.
- Studyflix (2021a): Konstruktivismus • Lerntheorie und Beispiel, Studyflix. Online unter: <https://studyflix.de/biologie/konstruktivismus-2692> (Abrufdatum: 23.12. 2021).

- Studyflix (2021b): Studyflix, Studyflix. Online unter: https://studyflix.de/users/registration_steps/study_info (Abrufdatum: 23.12.2021).
- Sweller, John (2003): Evolution of human cognitive architecture. In: *Psychology of Learning and Motivation* 43, 215-266.
- SWR2 Impuls (2019): Deshalb sind Vorlesungen oft so langweilig. Online unter: <https://www.swr.de/swr2/wissen/article-swr-13432.html>.
- Wang, Yifei (2023): Procedural content generation for VR educational applications: The investigation of AI-based approaches for improving learning experience. In: *Applied and Computational Engineering* 17 (1), 23-31.
- Waude, A. (2017): Cognitive Load Theory: How ‚Cognitive Load‘ Affects Memory. Online unter: <https://www.psychologistworld.com/memory/cognitive-load-theory> (Abrufdatum: 18.12.2021).
- Wessinghage, Nicola (2013): „Unser Gehirn will lernen“: Lernforscher Michael Fritz im Interview. Online unter: <https://www.mann-beisst-hund.de/blog/bildung/unser-gehirn-will-lernen-lernforscher-michael-fritz-im-interview/> (Abrufdatum: 29.12. 2021).
- Wolf, Doris (2021): Motivation. Online unter: <https://www.palverlag.de/lebenshilfe-abc/motivation.html> (Abrufdatum: 27.12.2021).

Anhang 1

Fallvignette 1: „Vielleicht hat mein Sohn ja eine Sprachstörung oder so.“

Klientin: Laura Müller (32 Jahre); 2-jähriger Sohn Hanno

Beratungsanlass: Verzögerte Sprachentwicklung von Hanno

Laura Müller (32 Jahre), von Beruf Altenpflegerin, arbeitet derzeit halbtags bei einem mobilen Pflegedienst. Sie ist seit drei Jahren verheiratet, Ihr Mann Frank Müller ist Automechaniker. Ihr gemeinsamer Sohn Hannes, genannt „Hanno“, ist 26 Monate alt. Die kleine Familie bewohnt eine Altbau-Dreizimmerwohnung im Zentrum, möchte aber perspektivisch „ins Grüne“ in ein Häuschen mit Garten umziehen. Frau Müllers Mann Frank ist prinzipiell auch ein „Familienmensch“, aber leider beruflich sehr eingespannt. Im Alltag bleibt dann der größte Teil der Kindererziehung doch an Frau Müller hängen. Wobei sie das, wenn sie ehrlich ist, gar nicht weiter schlimm findet. Frau Müller möchte auf jeden Fall noch weitere Kinder, sie hat schon immer von einer großen Familie mit viel Leben und Trubel geträumt. Sie selbst hat keine Geschwister. Als Kind hat sie sich oft einsam gefühlt. Sie glaubt, dass es ihr auch deswegen bis heute schwerfällt, auf andere Menschen zuzugehen. Frau Müller glaubt, dass sie dünnhäutiger ist als andere Menschen; sie nimmt sich vieles sehr zu Herzen und macht sich Gedanken über alles Mögliche. Sie sieht ihre Stärke darin, dass sie sehr zuverlässig und gewissenhaft ist. Sie möchte alles so gut wie möglich machen, auch als Mutter.

Hanno besucht seit 6 Monaten eine Kita. Dort fühlt er sich nach Frau Müllers Eindruck sehr wohl. Hanno ist ein fröhlicher und aufgeweckter Junge, der seine Umwelt neugierig erkundet. Er ist motorisch geschickt, interessiert sich sehr für Puzzles, schaut sich gern Bilderbücher an. Am liebsten schaut er die Bobo-Geschichten an, die Frau Müller schon unzählige Male vorgelesen hat. Hanno folgt

den Geschichten immer wieder sehr interessiert und scheint alles zu verstehen. Aber er spricht trotzdem nur drei Wörter: „Mama“, „Auto“ und „mehr“. Frau Müller ist deswegen verunsichert und macht sich Sorgen, weil sie in der Kita beobachtet hat, dass nicht nur die gleichaltrigen, sondern zum Teil auch die jüngeren Kinder schon wesentlich besser sprechen und einen größeren Wortschatz haben als Hanno. Vielleicht ist bei Hanno etwas nicht in Ordnung? Eventuell hat er ja eine Sprachstörung? Hören kann er jedenfalls gut. Das merkt Frau Müller im Alltag, und das hat auch der Hörtest bei der Kinderärztin ergeben. Frau Müller hat dort mit Hanno sämtliche Vorsorgeuntersuchungen (U1 bis U7) pünktlich wahrgenommen, das letzte Mal, als Hanno 21 Monate war. Im „gelben Heft“ wurde Hanno jedes Mal eine altersgerechte körperliche und geistige Entwicklung bescheinigt.

Frau Müller hat wegen ihrer Sorgen über Hannos Sprachentwicklung schon mit ihrer Mutter telefoniert. Diese reagierte überrascht und erzählte Frau Müller bei dieser Gelegenheit, dass sie selbst als Kleinkind sogar schon sehr früh gesprochen habe. Sie riet ihrer Tochter, Hanno im Uniklinikum mal richtig durchchecken zu lassen. Die Fachleute dort könnten am besten beurteilen, ob Hanno vielleicht eine Entwicklungsstörung hat.

Nach dem Telefonat mit ihrer Mutter fühlte sich Frau Müller noch verunsicherter. Liegt es vielleicht an ihr, macht sie etwas falsch? Vielleicht fördert sie Hanno zu wenig? Braucht Hanno eine Logopädie oder etwas in dieser Art? Eine der Erzieherinnen in der Kita hat Frau Müller empfohlen, doch einmal in die Elternsprechstunde des angeschlossenen Sozialpädagogischen Familienzentrums zu gehen. Dort bekomme sie sicher qualifizierten Rat und Informationen.

Fallvignette zur Verfügung gestellt von Prof. Dr. Johannes Jungbauer, Professor für Psychologie an der Katholischen Hochschule NRW

Autor

Hackfort, Marvin., M.A.

Leiter des Digital Learning and Services Centers an der Katholischen Hochschule Nordrhein-Westfalen.

Arbeitsschwerpunkte: Verbindung von pädagogischer Praxis und digitaler Innovation.

Christoph Truthe und Corinna Ehlers

Medienwerkstatt: Eine hochschuldidaktische Antwort auf die Anforderungen an Hochschulbildung und Soziale Arbeit durch die Digitalisierung

Die Digitalisierung hat im Hochschulalltag Konsequenzen für didaktische und -curriculare Entscheidungen (vgl. Erdwiens & Seidel 2022, 22). Folglich stehen Studiengänge der Sozialen Arbeit vor der Frage, wie sie zeitgemäß und zukunftsweisend das Thema Digitalisierung umsetzen können. Die hochschuldidaktische Antwort der Fakultät Soziale Arbeit und Gesundheit der HAWK Hildesheim lautet: die Konzeptionierung einer Medienwerkstatt. Durch die Angebote der Medienwerkstatt sollen medienpädagogischen Kompetenzen der Studierenden gefördert werden. Im Beitrag werden die Ziele und Funktionen der Medienwerkstatt erläutert und anhand eines Praxisbeispiels die Umsetzung verdeutlicht. Dabei wird ein Kooperationsprojekt mit dem Stärkenlabor der Fakultät und dem Bereich Jugend der Stadt Hildesheim als Good-Practice-Beispiel vorgestellt. Die grundlegend Zielsetzung des Beitrages ist, mögliche niederschwellige und handlungsorientierte Inspirationen zum Thema Digitalisierung im Hochschullalltag zu geben.

1 Einleitung

Die Digitalisierung hat in den letzten Jahren zu einem Wandel geführt und spätestens seit der Pandemie ist das Thema in allen möglichen Facetten im Hochschulalltag verankert. Didaktische und -curriculare Entscheidungen müssen hinsichtlich Digitalisierungsprozessen berücksichtigt werden (vgl. Erdwiens & Seidel 2022, 22). Studiengänge der Sozialen Arbeit stehen vor der Frage, wie sie das Thema Digitalisierung aufgreifen und methodisch umsetzen können. An der Fakultät Soziale Arbeit und Gesundheit der HAWK Hildesheim wurde hierzu im Rahmen eines Pilotprojektes eine Medienwerkstatt konzeptioniert. Durch die Angebote der Medienwerkstatt sollen medienpädagogischen Kompetenzen in der Lehre vermittelt werden. Die zentrale Fragestellung lautet: Wie können niederschwellige und handlungsorientierte Inspirationsquellen zum Thema Digitalisierung im Hochschullalltag integriert werden?

Nachdem das Konzept der Medienwerkstatt vorgestellt wurde, werden im Sinne eines Good-Practice-Beispiels Erfahrungen aus einem Kooperationsprojekt zwischen der Medienwerkstatt, dem Stärkenlabor der Fakultät Soziale Arbeit und Gesundheit sowie dem Bereich Jugend der Stadt Hildesheim vorgestellt.

2 Konzept der Medienwerkstatt

Es „ist nicht hinzunehmen, dass sich durch Digitalisierung die Rahmenbedingungen Sozialer Arbeit verändern, aber nicht die Handlungen bzw. Arbeitsweisen der Fachkräfte“ (Winman 2020, 86 zit. nach Scheibe 2021, 51). Die Digitalisierung stellt Anforderung an die Ausbildung der Fachkräfte der Sozialen Arbeit, denn

„der digitale Wandel ist auch für den Hochschulbereich von großer Bedeutung und hat praktische Auswirkungen im akademischen Ausbildungsbetrieb. Bezogen auf die akademische Ausbildung hat die Digitalisierung auch Konsequenzen für den hochschuldidaktischen und -curricularen Alltag“ (Erdwien & Seidel 2022, 22).

Folglich stehen die Soziale Arbeit und die Hochschullehre vor der Frage, wie sie zeitgemäß und zukunftsweisend umgesetzt werden können. Vor diesem Hintergrund ist im Rahmen des Akkreditierungsprozesses der Fakultät Soziale Arbeit und Gesundheit der HAWK Hildesheim das Konzept der Medienwerkstatt entstanden, welches sich aktuell in der Pilotphase befindet.

2.1 Ziele

Das Richtziel der Medienwerkstatt ist die Entwicklung medienpädagogischer Kompetenz der Studierenden. Sie gilt als Grundvoraussetzung sich den Anforderungen der Digitalisierung und Mediatisierung der Sozialen Arbeit zu stellen (vgl. Erdwien & Seidel 2022, 37). Die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) (2017, 3) beschreibt medienpädagogische Kompetenz als

„Wissen, Können und Reflexionsfähigkeit, verbunden mit einer berufsethischen Haltung [...], die notwendig ist, damit medienpädagogisch Tätige bei ihren späteren Zielgruppen Lern und Bildungsprozesse mit, über und durch Medien im Sinne von Medienkompetenz anregen und unterstützen können. Ziel solcher Lern- und Bildungsprozesse ist die Entwicklung der Fähigkeit und Bereitschaft, sich mit Medieninhalten und Medienentwicklungen kritisch-reflexiv auseinanderzusetzen sowie der Erwerb jener Kenntnisse und Fertigkeiten, die für eine aktive soziale und kulturelle Teilhabe in einer mediatisierten Wissens- und Informationsgesellschaft erforderlich sind“.

Medienpädagogische Kompetenz ist der Medienkompetenz übergeordnet. Medienkompetenz ist dennoch Voraussetzung, um eine medienpädagogische Kompetenz zu entwickeln. (vgl. DGfE 2017, 3; Siller u. a. 2020, 330).

Das Richtziel der Entwicklung medienpädagogischer Kompetenz deckt sich mit den Richtzielen der medienpädagogischen Kompetenzrahmen, welche für die inhaltliche Entwicklung der Grobziele der Medienwerkstatt herangezogen wurden (vgl. DGFe 2017, 2ff.; Tulodziecki 2017, 61ff.; Siller u. a. 2020, 325ff.) Insbesondere der medienpädagogische Kompetenzrahmen nach Siller u. a. (vgl. 2020, 327-330) diene bei der inhaltlichen Entwicklung der Grobziele als Orientierung, da sich dieser an Zielen Sozialer Arbeit orientiert. Die Grobziele sind als intendierte Lernergebnisse mit Hilfe der WAS-WOMIT-WOZU-Struktur (vgl. Wunderlich & Szczyrba 2016) operationalisiert. Sie basieren auf dem Kompetenzmodell des Qualifikationsrahmens für deutsche Hochschulabschlüsse (HQR) (vgl. KMK 2017). Die zutreffenden Kompetenzbereiche (Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz) des HQR sind bei den intendierten Lernergebnissen mit angegeben. Des Weiteren sind die jeweiligen Kompetenzen mit Hilfe von Lernzieltaxonomien (Anderson & Krathwohl 2001; Bloom 1956; Dave 1979) einer Dömane (kognitiv, affektiv, psychomotorisch) und der jeweils am höchsten zu erreichenden Niveaustufe zugeordnet. Die in den Grundlagenbereichen I-III genannten Studienbereiche stammen aus dem Kerncurriculum Soziale Arbeit (vgl. DGSA 2016). Außerdem findet eine Zuordnung zu den BA-Level-Deskriptoren des Qualifikationsrahmens Soziale Arbeit (QR SozArb) (vgl. Bartosch & Schäfer 2016) statt.

Tab. 1: Grundlagenbereich I

Bereich/Ebene	Grundlagenbereich I Verständnis über mediatisierte Gesellschaften
Taxonomie	Kognitiv Stufe 4 Analysieren
Kompetenzbereich	Fachkompetenz, Methodenkompetenz
WAS	Die Studierenden können den Menschen betreffende Aspekte mediatisierter Gesellschaften aus der Perspektive von sozialer Arbeit identifizieren und Handlungsbedarfe für die soziale Arbeit ableiten,
WOMIT	indem sie Lehrangebote der Medienwerkstatt aus den Studienbereichen Erweitertes Gegenstands- und Erklärungswissen sozialer Arbeit und gesellschaftliche und institutionelle Rahmenbedingungen wahrnehmen,
WOZU	um die aktuellen und zukünftigen Herausforderungen und Anforderungen, die eine fortlaufend mediatisiertere Gesellschaft an die soziale Arbeit stellt, zu erkennen und in professionelles Handeln zu überführen.
QR SozArb	A-BA-1, A-BA-2, A-BA-5, B-BA-1, B-BA-4, D-BA-4, F-BA-4

Tab. 2: Grundlagenbereich II

Bereich/Ebene	Grundlagenbereich II (Digitale) Lebenswelten in mediatisierten Gesellschaften
Taxonomie	Affektiv Stufe 4 Organisieren (von Werten)
Kompetenzbereiche	Sozialkompetenz, Selbstkompetenz
WAS	Die Studierenden können ihr eigenes Medienverhalten und den Einfluss auf ihre (digitale) Lebenswelt reflektieren und Medienverhalten und -kulturen der Adressat:innen Sozialer Arbeit im Kontext ihrer (digitalen) Lebenswelten/-lagen einordnen,
WOMIT	indem sie Lehrangebote der Medienwerkstatt aus dem Studienbereich Handlungsfelder und Zielgruppen wahrnehmen,
WOZU	um im Sinne einer reflexiven Professionalität lebenswelt- und wertorientiert den Adressat:innen Sozialer Arbeit in ihren (digitalisierten) Lebenswelten begegnen zu können.
QR SozArb	A-BA-7, A-BA-8, E-BA-3, E-BA-4, E-BA-5, E-BA-7, F-BA-2, F-BA-4, G-0

Tab. 3: Handlungsebene I

Bereich/Ebene	Grundlagenbereich III Medienkompetenz im Kontext von Medienerziehung, -bildung und -sozialisation
Taxonomie	Kognitiv Stufe 6 (Er-)Schaffen
Kompetenzbereiche	Fachkompetenz, Methodenkompetenz, Sozialkompetenz, Selbstkompetenz
WAS	Die Studierenden können die eigene Medienkompetenz und die Medienkompetenz der Adressat:innen sozialer Arbeit beurteilen, Bedarfe erkennen und zielgruppenspezifische Unterstützungs- und Förderungsangebote entwickeln,
WOMIT	indem sie Lehrangebote der Medienwerkstatt aus den Studienbereichen allgemeine Handlungstheorien und spezielle Handlungstheorien/Methoden sozialer Arbeit und Handlungsfelder und Zielgruppen sozialer Arbeit wahrnehmen,
WOZU	um den Adressat:innen sozialer Arbeit soziale, kulturelle und gesellschaftliche Teilhabe in einer mediatisierten Gesellschaft zu ermöglichen und zu einer (digitalen) Chancengleichheit beizutragen.
QR SozArb	B-BA-1, B-BA-2, C-BA-1, C-BA-3, F-BA-4, F-BA-5

Tab. 4: Grundlagenbereich III

Bereich/Ebene	Handlungsebene I Medienpädagogisches Handlungswissen für die adressat:innenorientierte Praxis Sozialer Arbeit
Taxonomie	Kognitiv Stufe 6 (Er-)Schaffen, psychomotorisch Stufe 4 Koordinieren
Kompetenzbereiche	Fachkompetenz, Methodenkompetenz
WAS	Die Studierenden können für die Adressat:innen Sozialer Arbeit relevante digitale Medien/Plattformen verstehen und bedienen, sowie medienpädagogische Praxiseinheiten konzipieren, durchführen und evaluieren,
WOMIT	indem sie im Raum der Medienwerkstatt didaktisch aufbereitete digitale Medien/Plattformen begleitet erfahren und vor Ort Beratungs- und Unterstützungsmöglichkeiten wahrnehmen,
WOZU	um sich die Vorteile, Chancen und Möglichkeiten digitaler Medien für die adressat:innenorientierten Praxis Sozialer Arbeit nutzbar zu machen.
QR SozArb	B-BA-1, C-BA-1, C-BA-2, C-BA-3, C-BA-4, E-BA-1

Tab. 5: Handlungsebene II

Bereich/Ebene	Handlungsebene II Organisationales Handlungswissen institutioneller Rahmenbedingungen für medienpädagogisches Handeln
Taxonomie	Kognitiv Stufe 5 Beurteilen, psychomotorisch Stufe 4 Koordinieren
Kompetenzbereiche	Fachkompetenz, Methodenkompetenz
WAS	Die Studierenden können organisationale digitale Medien/Plattformen verstehen und bedienen, sowie die Chancen und Risiken des Einsatzes beurteilen,
WOMIT	indem sie im Raum der Medienwerkstatt didaktisch aufbereitete digitale Medien/Plattformen begleitet erfahren und vor Ort Beratungs- und Unterstützungsmöglichkeiten wahrnehmen,
WOZU	um eine Digitalisierungsperspektive in die institutionellen Rahmenbedingungen von Einrichtungen Sozialer Arbeit mit einzubringen.
QR SozArb	B-BA-3, B-BA-4, C-BA-4, F-BA-5, F-BA-8

Auch wenn die intendierten Lernergebnisse in unterschiedliche Grundlagenbereiche und Handlungsebenen aufgeteilt sind, müssen diese bei der Planung und Durchführung von Lehrangeboten und Aktivitäten im Rahmen der Medienwerkstatt nicht isoliert betrachtet werden. Vielmehr sind eine Verzahnung, Über-

schneidung und Verknüpfung anzustreben. Werden beispielsweise die digitalen Medien der Medienwerkstatt (Handlungsebene I + II) für die Durchführung der Lehrangebote (Grundlagenbereich I-III) genutzt, entstehen wertvolle E-Learning-Arrangements, die sich gegenseitig begünstigen.

Da es sich von Richtziel bis Lernergebnis um eine durchgehend kompetenzorientierte Zielentwicklung handelt, ist es wichtig zu erwähnen, dass das Konzept des Kompetenzbegriffs umstritten ist. Neben Zweifeln an der wissenschaftlichen Fundierung des Konzeptes, trägt die Verwendung des Begriffs *Kompetenz* auch zu einer Ökonomisierung der Bildung bei (vgl. GBW 2012, zit. nach Becker 2020, 121). Des Weiteren „wird darauf verwiesen, dass Kompetenzen zur Bildung gehören, Bildung aber nicht in der Summe von Kompetenzen aufgehe“ (ebd.) Daher sei an dieser Stelle erwähnt, dass die intendierten Lernergebnisse in erster Linie als Orientierung dienen und eine Schwerpunktsetzung in Abhängigkeit der jeweiligen Studiengangsprofile der Studiengänge Sozialer Arbeit erlauben.

2.2 Modell

Die entwickelten Grobziele bilden die Struktur und Grundlage für die Ableitung konkreter Themen aus der Schnittstelle von Sozialer Arbeit und Digitalisierung. Um dabei alle relevanten Perspektiven mit einzubeziehen, wird das interdisziplinäre Modell des *Frankfurt-Dreiecks* als Orientierungs- und Reflexionsrahmen für Bildung in einer digital vernetzten Welt mit aufgenommen (vgl. Abb. 1). Dabei werden die abgeleiteten Themen, im Modell beschrieben als digitale Artefakte und Phänomene, zum Betrachtungsgegenstand. Der Betrachtungsgegenstand durchläuft die Prozesse der Analyse, Reflexion und Gestaltung jeweils aus einer technologisch-medialen, gesellschaftlich-kulturellen, und Interaktionsperspektive (Brinda u. a. 2020, 157ff.)

Die technologisch-mediale Perspektive zielt darauf ab, die zugrundeliegenden Strukturen und Funktionsweisen des Betrachtungsgegenstandes zu hinterfragen, zu reflektieren und zu gestalten, indem konzeptionelle Fragen sowie informatische und mediale Prinzipien analysiert werden. Die gesellschaftlich-kulturelle Perspektive analysiert die Wechselwirkungen zwischen Individuen, Gesellschaft und digitalen Systemen, wobei die resultierenden Veränderungen und die damit verbundenen Chancen und Risiken im Mittelpunkt stehen. Die Interaktionsperspektive konzentriert sich auf die Menschen und untersucht, wie und warum sie digitale Medien und Systeme unter technologisch-medialen und gesellschaftlich-kulturellen Bedingungen nutzen, sowie ihre Möglichkeiten zur Teilhabe und Mitgestaltung (vgl. Brinda u. a. 2020, 160ff.).

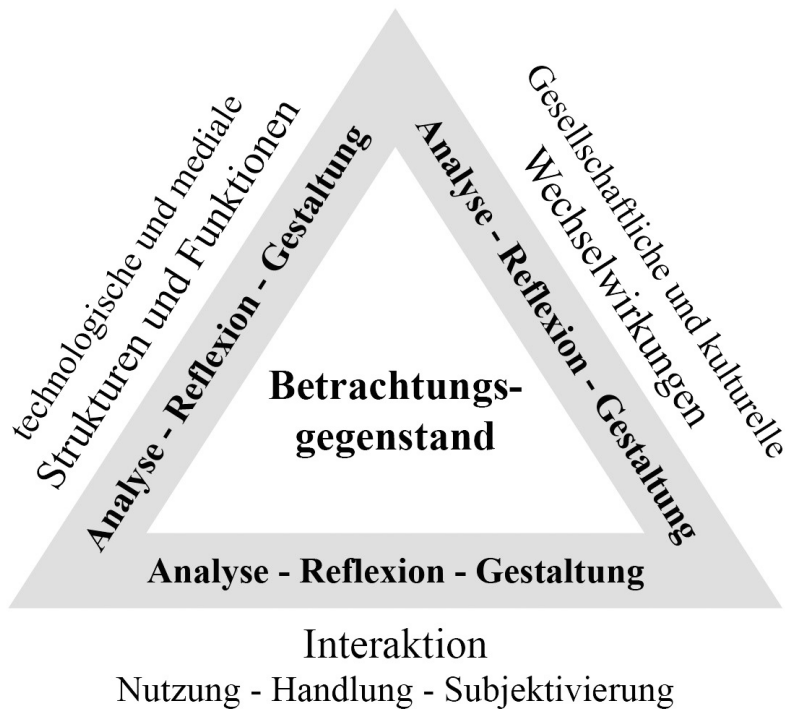


Abb. 1: Frankfurter Dreieck (Brinda u. a. 2020, 160)

2.3 Funktionen

Der Entwicklung des Konzeptes der Medienwerkstatt lag die Herausforderung zugrunde, dass eine curriculare Verankerung in Form eines eigenständigen Moduls, zum Thema Soziale Arbeit und Digitalisierung, aufgrund der Struktur des Bachelorstudiengangs Soziale Arbeit nicht zu implementieren war. Doch ist dieses umfangreiche Thema überhaupt im *Container* eines Moduls zu erfassen? Was sich zunächst als Herausforderung darstellte, erwies sich als ein didaktischer Denkanstoß. Es bedarf eines Angebots, welches niederschwellig, handlungsorientiert und vor allem flexibel das Thema Soziale Arbeit und Digitalisierung entlang des gesamten Curriculums und Hochschulalltags implementiert. Das entwickelte Konzept der Medienwerkstatt umfasst vier Funktionen, um dieser Aufgabe gerecht zu werden. Eine Funktion der Medienwerkstatt ist der Raum. Zu dem Raum zählen nicht nur der Ort, sondern vor allem die Ausstattung. Eine Medienwerkstatt benötigt ausgewählte digitale Medien. Dazu zählen Hardware und Software, sowie der Zugang zu internetbasierten Medien, digitalen Plattformen und Diensten, Sozialen

Medien und interaktiven Medien. Die Entscheidung bzgl. Auswahl, Anzahl und Anbieter der digitalen Medien unterliegt vielfältigen Faktoren, welche individuell an die Standorte angepasst und entschieden werden müssen. Dennoch hat sich herausgestellt, dass Tablets eine wichtige Grundlage bilden, um als Ausgangspunkt eine Vielzahl an Anwendungsmöglichkeiten zu realisieren. Die digitalen Medien müssen für Studierende und Lehrende nutzbar gemacht werden. Damit ist eine didaktische Aufbereitung gemeint. Dies umfasst neben der technischen Verwaltung der Geräte (Einrichtung und Updates), vor allem eine Übersicht der vorhandenen Anwendungsmöglichkeiten und eine Anleitung, wie diese eingesetzt werden können. Raum und Ausstattung der Medienwerkstatt sollen einladen zum Erfahren und Experimentieren. Damit bedient der Raum vor allem Ziele der Handlungsebene I und II (siehe Tabelle 4 und 5). Des Weiteren können Lehrangebote, Beratung offene Angebote und/oder Events in den Räumlichkeiten der Medienwerkstatt angeboten werden und umgekehrt die digitalen Medien der Medienwerkstatt für den externen Einsatz genutzt werden. Daher ist es sinnvoll, die Ausstattung so zu organisieren, dass sie immer auch mobil einsetzbar ist. Es bietet sich an, die Struktur der Medienwerkstatt rund um die digitale Ausstattung zu nutzen und diese um analogen Medien zu ergänzen. Auf der anderen Seite soll der Raum auch als *Portal* zu virtuellen Angeboten der HAWK dienen, indem niederschwellige Zugangsmöglichkeiten bereitgestellt werden und Studierende Unterstützung bei der Nutzung bekommen. Beispielsweise werden an der HAWK über das Forschungs- und Entwicklungsprojekt *Hybride Handlungsräume zur Stärkung sozial-emotionaler Lernprozesse in den Sozial- und Gesundheitswissenschaften (kurz: hands on)* (<https://hands-on.hawk.de/de>) Handlungsmöglichkeiten und -räume auf einem virtuellem und interaktiven Campus entwickelt. Ziel des Projektes ist es, den digitalen Transformationsprozess für die Studiengänge Soziale Arbeit und Gesundheitsberufe zu erforschen und Möglichkeiten für die (Online-)Lehre zu schaffen (siehe auch Abschnitt 3.2 in diesem Beitrag).

Eine weitere Funktion der Medienwerkstatt ist das Lehrangebot. Dabei handelt es sich um inhaltliche Beiträge in Form von Vorträgen oder Sitzungsbetreuungen. Das Angebot richtet sich an Lehrende, um in ihren Veranstaltungen eine Digitalisierungsperspektive mit einfließen zu lassen. Entlang des gesamten Curriculums kann so an den verschiedenen und vielfältigen Themen und Bereichen Sozialer Arbeit ein maßgeschneiderter Bezug hergestellt werden. Dadurch wird dem Thema Soziale Arbeit und Digitalisierung als Querschnittsthema gerecht und es wird eine hohe Aktualität gewährleistet. Aus den Zielen der Grundlagenbereiche I-III (siehe Tabellen 1-3) und den Zielen und Inhalten der jeweiligen Veranstaltungen, können Themen für die Lehrangebote abgeleitet und anschließend als Betrachtungsgegenstand anhand der drei Perspektiven des Frankfurter Dreiecks aufbereitet werden. In der bisherigen Pilotphase der Medienwerkstatt ist nach dieser Systematik ein Lehrangebot zum Thema *Digitale Kindeswohlgefährdung* entstanden.

Dies bezog sich auf die Ziele im Grundlagenbereich II (*Digitale*) *Lebenswelten in mediatisierten Gesellschaften*, welche den Studienbereich *Handlungsfelder und Zielgruppen* betreffen, wo eine Veranstaltung zur Kinder- und Jugendhilfe verortet ist. Weitere Lehrangebote, die im Rahmen der bisherigen Pilotphase nach dieser Systematik durchgeführt worden sind, waren zu den Themen: Online-Beratung, Rassismus in Social Media, Hate Speech, Digital Divide und Digitaler Sozialraum. Die letzten zwei Funktionen umfassen die Medienwerkstatt als Anlaufstelle und Eventmanager. Unter Anlaufstelle versteht sich ein individuelles Beratungsangebot für Studierende und Lehrende rund um das Thema Soziale Arbeit und Digitalisierung. Eventmanager meint das Organisieren themenbezogener Fachtage, offener Angebote/Veranstaltungen für Studierende und (digitale) Exkursionen, um dem Thema auch im Hochschullalltag mehr Raum zu geben. Besonders im Bereich des Edutainment eignen sich digitale Medien gut, um Studierende für die Teilnahme an offenen und niederschweligen Angeboten zu motivieren.

3 Kooperationsprojekt stärkenorientierte Bewerbungsvideos

Die Pilotphase der Medienwerkstatt startete mit einem Kooperationsprojekt zwischen der Medienwerkstatt, dem Stärkenlabor der HAWK Hildesheim und einem Sozial- und Medienpädagogen aus dem Schulbereich. Aufgrund des interdisziplinären Charakters und eines anschaulichen Theorie-Praxis-Transfers wird im Folgenden das Kooperationsprojekt als Good-Practice-Beispiel beschrieben. Zuvor wird kurz in die Arbeit mit Stärken eingeführt und die Methode des Stärkenparcours erläutert.

3.1 Stärkenarbeit im Hochschulkontext

Die Stärkenperspektive stellt eine besondere Ausrichtung der Sozialen Arbeit dar, die Menschen mit ihren Stärken und Ressourcen differenziert betrachtet. Unterschiedliche theoretische Ansätze wie die Lebensweltorientierung, Personenzentrierung und Lösungsorientierung fließen in der Stärkenperspektive zusammen (vgl. z. B. Salebeey 2013; Mendenhall & Carney 2020; Ehlers 2019). Die Arbeitsprinzipien der Stärkenperspektive werden methodisch im Rahmen der Stärkenarbeit umgesetzt. In der Stärkenarbeit werden mit Hilfe und unterschiedlichen Methoden und Instrumenten Stärken individuell erkundet und reflektiert. Ziel ist es, die sogenannten Signaturstärken, die eine Person ausmachen, im Alltag, beispielsweise im Studium oder in der Schule sowie im Berufsleben, einzusetzen. Zudem fokussiert Stärkenarbeit Möglichkeiten, wie Menschen ihre persönlichen Interessen verfolgen und Lebenswege gestalten können. Stärkenarbeit im digitalen Zeitalter berücksichtigt alltägliche Fähigkeiten der Digital Natives wie der Umgang mit Sozialen Medien oder Computerspielen in virtuellen Räumen.

Mit Hilfe des Stärkenspektrums werden Stärken differenziert in die drei Bereiche unterteilt: Charakterstärken, Fähigkeiten und Bedürfnisse. Darüber hinaus sind Erfahrungen, Hoffnungen und persönlichen Bestrebungen von Menschen in der Stärkenarbeit wichtig (Ehlers 2019a, 82ff.). Insgesamt handelt es sich um eine reflexive Stärkenarbeit, in der eine bedürfnis- und kontextbezogene Entfaltung von Stärken und sinnvolle Kompensation von Schwächen im Vordergrund steht. Die individuelle Deutung, was eine Stärke ausmacht, liegt bei den Adressat:innen. Bezogen auf medienpädagogische Ansätze bedeutet dies, unterschiedliche Talente und Fähigkeiten in Lernprozesse einzubeziehen. Zudem sollten Bedürfnisse und Interessen der Nutzer:innen berücksichtigt werden. Beispielsweise können zusätzliche Informationen digital zur Verfügung gestellt werden oder interaktive Methoden zum Selbstlernen angeboten werden. Um unabhängig von Zeit und Raum arbeiten zu können, ist es sinnvoll neben digitalen Lernplattformen mit Informationen auch Austausch zu ermöglichen. In Studiengängen der Sozialen Arbeit ist es wichtig, dass Studierende über sozial-emotionales Lernen und Reflexionsprozesse in der Selbst- und Profilentwicklung unterstützt werden (vgl. z. B. Studer u. a. 2023; Duda u. a. 2023). Sozial-emotionales Lernen fördert die Entwicklung von emotionalen Kompetenzen, in denen es um die Wahrnehmung sowie die Reflexion eigener und fremder Emotionen geht. Hierbei handelt es sich um Schlüsselkompetenzen, beispielsweise für die Fähigkeiten Probleme zu lösen, Beziehungen aufzubauen und Bindungen einzugehen (vgl. Zins & Elias 2007). Sozial-emotionales Lernen ist ein Bestandteil von ganzheitlichen Bildungsprozessen und sollte somit fest in den Studienalltag integriert sein.

3.2 Digitaler Stärkenparcours

Als fakultatives Unterstützungsangebot wurde auf Grundlage der drei Stärkenbereiche des Stärkenspektrums im Rahmen des HAWK-Stärkenlabors, einem Lernort, in dem Studierende sich aktiv mit Theorie und Methoden der Stärkenarbeit auseinandersetzen können, ein Parcours in Form eines Arbeitsheftes zur Selbstreflexion von Stärken entwickelt (vgl. Ehlers 2019b). Zusätzlich werden Workshops von Studierenden für Studierende angeboten, in denen die Studierenden in unterschiedlichen Einheiten ihre Charakterstärken, Fähigkeiten und Bedürfnisse erkunden. Zum Abschluss des Workshops werden gemeinsam die Erkenntnisse und das Zusammenspiel der Stärkenbereiche reflektiert. Der Workshop zum Stärkenparcours wird als außercurriculares, freiwilliges Angebot 1-2-mal im Jahr angeboten.

Mit dem Förderprojekt *hands on*, das von der Stiftung Innovation in der Hochschullehre gefördert wird, wurde der Stärkenparcours digitalisiert. Ziel des Projekts *hands on* ist, die Stärkung sozial-emotionaler Lernprozesse von Studierenden in den Studiengängen der Sozialen Arbeit und der Gesundheitsberufen durch die Entwicklung neuer virtueller Handlungsräume zu fördern. Entlang des Student Life Cycle sollen Studierende durch Ressourcen zum wissenschaftlichen Ler-

nen und konkreten Trainingsangeboten unterstützt werden. Die Förderung von Selbst- und Sozialkompetenzen, welche für Fachkräfte im Sozial- und Gesundheitswesen essenziell sind, sollen so gestärkt werden.

Im Rahmen des Förderprojekts *hands on* wurde der Stärkenparcours im virtuellen Raum des HAWK-Campus interaktiv gestaltet. Die Nutzer:innen können in ihrem eigenen Tempo die unterschiedlichen Stärkenbereiche erkunden. Kurze Erklärvideos bieten eine thematische Einführung sowie Orientierung. Die grafische Gestaltung und die interaktiven Bearbeitungsmöglichkeiten unterstützen die Selbstreflexion. So können beispielsweise unterschiedliche Fähigkeiten ausgewählt werden, die anschließend Intelligenzbereichen zugeordnet und in einem Spinnendiagramm visualisiert werden.

Der Stärkenparcours ist seit Anfang des Jahres 2023 Bestandteil des virtuellen HAWK-Campus und steht seither als asynchrones Lernmaterial neben dem Arbeitsheft zur Verfügung. Synchron (Online-)Workshops bieten Möglichkeiten zur interaktiven Reflexion, so dass über den Austausch in Gruppen neue Ideen und Anregungen für die Umsetzung der Stärken generiert werden können (vgl. Duda u. a. 2023). Ein Teil des Stärkenparcours wurde für ein gemeinschaftliches Projekt mit der Medienwerkstatt zur Erstellung von stärkenorientierten Bewerbungsvideos von Schüler:innen genutzt, das nachfolgend näher beschrieben wird.

3.3 Projektbeschreibung: stärkenorientierte Bewerbungsvideos

Der Arbeitsschwerpunkt, des am Kooperationsprojekt beteiligten Sozial- und Medienpädagogen, liegt in der Unterstützung Jugendlicher im Übergang von der Schule zum Beruf. Hierzu zählt, die Jugendlichen bei der Anfertigung von Bewerbungsunterlagen auf technischer und inhaltlicher Ebene zu unterstützen. Eine aktuelle Herausforderung besteht in der Erstellung von Bewerbungsvideos, welche teilweise von den Arbeitgebern verlangt werden. Für Jugendliche ohne entsprechende Medienkompetenzen und technischer Ausstattung stellt dies eine Herausforderung und Verringerung der Chancengleichheit dar. Im Vorfeld der Zusammenarbeit entstand zunächst die Idee, über die Medienwerkstatt die technische Ausstattung bereitzustellen, sowie Studierende zu akquirieren, um im Rahmen eines Praxisprojektes gemeinsam mit den Jugendlichen Bewerbungsvideos zu erstellen. Die Idee wurde daraufhin um die Expertise des Stärkenlabors erweitert, sodass sich zwei Projektteile abbildeten: 1) Erkunden von Stärken und Interessen und 2) Erstellen von Bewerbungsvideos.

Indem die Jugendlichen zunächst den Stärkenparcours durchlaufen, können nicht nur ihre Selbstkompetenz gefördert werden, sondern auch Vorlagen für eine stärkenorientierte Bewerbung geschaffen werden. Nachdem die Grundidee des Projektes gesetzt war, wurde in einem nächsten Schritt der Stärkenparcours auf die Zielgruppe angepasst. Als Ergebnis des Stärkenparcours wurde eine Stärkenkarte entwickelt, welche gleichzeitig das Skript für das Bewerbungsvideo darstellte.

Bei der Umsetzung des Projektes waren sechs Jugendliche des Abschlussjahrgangs einer Hauptschule, zwei Studierende und die Leitungen der Medienwerkstatt und des Stärkenlabors beteiligt. Im ersten Teil des Projektes haben die Jugendlichen zunächst das Stärkenlabor der HAWK besucht um den Stärkenparcours zu durchlaufen. Dieser musste im Vorfeld von den Studierenden auf die Zielgruppe angepasst werden. Abschließend ging es um Wünsche mit Hinblick auf die zukünftige berufliche Tätigkeit. Die Studierenden unterstützten die Jugendlichen, ihre Stärken zu erkunden und ein Skript für den zweiten Teil des Projektes, dem Dreh der Bewerbungsvideos in der Medienwerkstatt, zu erstellen.

Für die Vorbereitung auf den Videodreh wurden Kompetenzen bzgl. der unterschiedlichen Wirkungsweisen von Videos, erzeugt durch Ton- und Bildqualität, Schnitt, Blickwinkel, Struktur des Inhaltes, Hintergrund etc. herausgearbeitet und für die Zielgruppe. aufbereitet. Für die Durchführung des Videodrehs wurden die Funktionsweisen der dafür notwendigen digitalen Medien analysiert und didaktisch aufbereitet. Abschließend lag es an den Studierenden und Teilnehmenden des Projektes, die erarbeiteten Kompetenzen aus der Stärkenarbeit und der handlungsorientierten Medienpädagogik in Form eines digitalen Artefakts, dem stärkenorientierten Bewerbungsvideo zusammenzuführen.

Wird das stärkenorientierte Bewerbungsvideo als Betrachtungsgegenstand nach dem Frankfurter Dreieck analysiert, zeigte sich bei den Studierenden und den Teilnehmenden die Entwicklung vielperspektivischer Kompetenzen in der Vorbereitung und Durchführung des Praxisprojektes. Bezogen auf die Grobziele der Medienwerkstatt betrifft dies vor allem die Grundlagenbereiche I und III (siehe Tabelle 1 und 3), sowie die Handlungsebene I (siehe Tabelle 4). Das Auseinandersetzen mit der vorhandenen Medien- und Stärkenkompetenzen rund um den Betrachtungsgegenstand der stärkenorientierten Bewerbungsvideos als Voraussetzung, um „Lern und Bildungsprozesse mit, über und durch Medien im Sinne von Medienkompetenz anregen und unterstützen [zu] können“ (DGfE 2017, 3) trug zur Entwicklung einer medienpädagogischen Kompetenz der Studierenden bei. Nicht ohne Grund bezeichnet Dieter Baacke die medienpädagogische Projektarbeit als den Königsweg der Medienkompetenzförderung (vgl. Baacke 2013, 159).

4 Ausblick

Die Medienwerkstatt der Fakultät Soziale Arbeit und Gesundheit der HAWK Hildesheim befindet sich aktuell in der Pilotphase. Neben den schon durchgeführten Lehrangeboten zeigt sich ein großer Bedarf an Lehrangeboten zu weiteren Themen. Bei der Auswahl, Planung und Durchführung der Lehrangebote zeigten sich die entwickelten Grobziele als eine gute Orientierungshilfe und Systematik. Im Rahmen einer Evaluation der Pilotphase, werden die Themen, welche sich aus den Grobzielen und Veranstaltungen ergeben haben, mit Hilfe des Frankfur-

ter Dreiecks detailliert analysiert. Die daraus gewonnenen Erkenntnisse können anschließend wieder durch Anpassung der Grobziele mit aufgenommen werden. Die Themenvielfalt und Spannweite der Lehrangebote verdeutlichen die Notwendigkeit, das Thema entlang des Curriculums als Querschnitt zu implementieren und bestärkt die Forderung, dass das Thema Digitalisierung ein integraler Bestandteil des Studiums der Sozialen Arbeit sein muss. Noch offen ist die Frage, wie und nach welchen Kriterien überprüft werden kann, ob die Studierende eine medienpädagogische Kompetenz am Ende ihres Studiums entwickelt haben. Hier könnte das Modell der Studienvertiefung Kinder mit Missbrauchserfahrung stabilisieren (KiMsta) als Vorlage dienen (<https://www.hawk.de/de/studium/studiengaenge/ba-soziale-arbeit-hildesheim/studienverlauf-und-inhalte/studienvertiefung-kimsta>). Werden die Aktivitäten der Medienwerkstatt in einem eigenen Curriculum entlang ausgewählter Veranstaltungen gebündelt, können diese von Studierenden bewusst besucht und dokumentiert werden. Über die Anfertigung eines den Prozess begleitenden E-Portfolios wäre die Grundlage für eine Überprüfung hergestellt.

Literatur

- Anderson, Lorin W./Krathwohl, David R. (2001): A taxonomy for learning, teaching, and assessing. A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives. New York: Longman.
- Baacke, Dieter (2013): Was ist Medienkompetenz? In: Lauffer, Jürgen/Röllecke, Renate (Hrsg.): Dieter-Baacke-Preis – Handbuch 8. Aktiv und kreativ medialen Risiken begegnen – medienpädagogische Konzepte und Perspektiven. München: Kopäd, 159-160.
- Bartosch, Ulrich/Schäfer, Peter (2016): Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit (QR SozArb). Würzburg: Fachbereichstag Soziale Arbeit.
- Becker, Timo (2020): Kompetenzorientierung Revisited. Eine kritische Betrachtung des Konzeptes der Kompetenzorientierung in der Hochschullehre. In: Die Hochschule. Journal für Wissenschaft und Bildung 29 (1), 116-129.
- Bloom, Benjamin S. (1956): Taxonomy of educational objectives. The classification of educational goals. New York: McKay Company.
- Brinda, Torsten/Brüggen, Niels/Diethelm, Ira/Knaus, Thomas/Kommer, Sven/Kopf, Christine/Missomelius, Petra/Leschke, Rainer/Tilemann, Friederike/Weich, Andreas (2020): Frankfurt-Dreieck zur Bildung in der digital vernetzten Welt – ein interdisziplinäres Modell. In: Knaus, Thomas/Olga, Merz (Hrsg.): Schnittstellen und Interfaces. Digitaler Wandel in Bildungseinrichtungen. München: Kopäd, 156-167.
- Dave, Ravindra H. (1970): Psychomotor domain. In: Armstrong, Robert J. (Hrsg.): Developing and writing behavioral objectives. Tucson, Arizona: Educational Innovators Press, 29-42.
- DGfE Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaften (2017): Orientierungsrahmen für die Entwicklung von Curricula für medienpädagogische Studiengänge und Studienanteile. In: MedienPädagogik, Statements and Frameworks (Dezember), 1-7.
- DGSA Deutsche Gesellschaft für Soziale Arbeit (2016): Kerncurriculum Soziale Arbeit. Eine Positionierung der Deutschen Gesellschaft für Soziale Arbeit. Online unter: <https://www.dgsa.de/ueberuns/kerncurriculum-soziale-arbeit> (Abrufdatum: 01.05.2024).
- Duda, Jessica/Adam, Julia/Ketterkat, Lena/Ehlers, Corinna/Leinweber, Jiliane (2023): Reflexionsprozesse in einem stärkenorientierten Mentoring-Programm im Studium des Sozial- und Gesundheitswesens. In: Studer, Judith/Abplanalp, Esther/Disler, Stephanie (Hrsg.): Persönlichkeitsentwicklung in Hochschulausbildung fördern. Bern: Hep, 123-141.

- Ehlers, Corinna (2019a): Stärken neu denken. Die Kunst der stärkenfokussierten Zielerarbeit in sozialen Handlungsfeldern. Leverkusen: Budrich.
- Ehlers, Corinna (2019b): Stärken-Parcours. Die eigenen Stärken erkennen. Hildesheim/Holzminden/Göttingen: HAWK, Fakultät Soziale Arbeit und Gesundheit. Online unter: https://www.hawk.de/sites/default/files/2019-10/staerkenparcourheft152019_002.pdf (Abrufdatum: 17.05.2024).
- Erdwien, Daniel/Seidel, Andreas (2022): Zur Verankerung von Themen der Digitalisierung in Modulhandbüchern der Studiengänge Sozialer Arbeit. In: MedienPädagogik (Occasional Papers), 22-42.
- KMK - Kultusministerkonferenz (2017): Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse.
- Mendenhall, Amy N./Carney, Michelle M. (Hrsg.) (2020): Rooted in Strengths: Celebrating the Strengths Perspective in Social Work. Lawrence: University of Kansas Libraries.
- Saleebey, Dennis (2013): The Strengths Perspective in Social Work. International Edition. 6. Auflage. Boston: Pearson.
- Scheibe, Matthias (2021): „Digitalität studieren! Ideendiskussion für das Studium der Sozialen Arbeit“. In: Wahl, Johannes/Schell-Kiehl, Ines/Damberger, Thomas (Hrsg.): Pädagogik, Soziale Arbeit und Digitalität. Education, Social Work and Digitality. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, 51-65.
- Siller, Friederike/Tillmann, Angela/Zorn, Isabel (2020): Medienkompetenz und medienpädagogische Kompetenz in der Sozialen Arbeit. In: Kutscher, Nadia/Ley, Thomas/Seelmeyer, Udo/Siller, Friederike/Tillmann, Angela/Zorn, Isabel (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit und Digitalisierung. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, 315-332.
- Studer, Judith/Sotoudeh, Shirin/Abplanalp, Esther (Hrsg.) (2023): Persönlichkeitsentwicklung in Hochschulausbildung fördern. Reflexionsprozesse verstehen und begleiten. Bern: Hep.
- Tulodziecki, Gerhard (2017): Thesen zu einem Rahmenplan für ein Studium der Medienpädagogik. In: merz medien + erziehung 61 (3), 59-65.
- Wunderlich, Angela/Szczyrba, Bernhard (2016): Learning-Outcomes ‚lupenrein‘ formulieren. Köln: Zentrum für Lehrentwicklung (ZLE).
- Zins, Joseph E./Elias, Maurice J. (2007): Social and Emotional Learning: Promoting the Development of All Students. In: Journal of Educational and Psychological Consultation 17 (2-3), 233-255.

Autor:innen

Truthe, Christoph, B.A.

Soziale Arbeit und B.A. Lehramt, ist Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der an der Servicestelle für Qualität in der Lehre der HAWK.

Arbeitsschwerpunkte: Hochschul- und mediendidaktische Unterstützung von Lehrenden, Mediendidaktik, Medienpädagogik und Digitalisierung.

Ehlers, Corinna Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ

Orcid: 0009-0006-3890-4146

Professorin an der Fakultät Soziale Arbeit und Gesundheit Hochschule für angewandte Wissenschaft und Kunst (HAWK) Hildesheim, Holzminden, Göttingen.

Arbeitsschwerpunkte: Theorien und Methoden Sozialer Arbeit, Stärkenorientiertes Case Management, Internationale Soziale Arbeit.

Marlene Jänsch, Susanne Iris Bauer und Petra Gromann

Zur Bedeutung einer personalen Lehrkompetenz im Kontext der Wirksamkeit von digitalen Lehr-/Lernszenarien in der Hochschullehre

Der vorliegende Beitrag präsentiert Ergebnisse einer qualitativen Teilstudie zu den personalen Einflussfaktoren von Hochschullehrenden bei der Wirksamkeitsanalyse digitaler Innovationen in Blended-Learning-Studiengängen Sozialer Arbeit. Die Studie zeigt, wie personenbezogene Lehrqualität den Lehr-/Lernkontext beeinflusst und wie dies in Evaluationsprozesse der Hochschullehre, insbesondere in Blended-Learning-Konzepten, einbezogen werden kann. Dazu werden verschiedene Lehrperspektiven und hochschuldidaktische Konzepte analysiert und in Lehrendeninterviews untersucht. Die Ergebnisse verdeutlichen, dass neben fachlichem Wissen und didaktischen Fähigkeiten auch Persönlichkeit, Haltung und Reflexion der Lehrenden entscheidende Einflussfaktoren für eine effektive Lehr-/Lernbeziehung sind. Ziel der Wirksamkeitsanalyse ist es, die Passung zwischen digitalen Innovationen und den Lehrperspektiven darzustellen, um Akzeptanz und langfristiges Interesse in der Lehrpraxis zu fördern.

1 Einleitung

Im Mittelpunkt dieses Beitrags steht die Bedeutung personaler Faktoren und Lehrperspektiven von Hochschullehrenden, basierend auf den Ergebnissen einer qualitativen Teilstudie zur Wirksamkeit digitaler Innovationen in Blended-Learning-Studiengängen der Sozialen Arbeit¹. Die Studie zielt darauf ab, den Einfluss von Engagement, Motivation, persönlichen Lehrstrategien sowie themen- und berufsfeldbezogener Expertise auf die Lehrqualität genauer zu beleuchten. Da die Ergebnisse dieser Studie im Kontext der Evaluation der Wirksamkeit digitaler Innovationen in der Hochschullehre erbracht wurden, ergeben sich insbesondere Hinweise auf Passungen zwischen Lehrperspektiven und spezifischen digitalen

1 BASA-online ist ein Hochschulverbund für den berufsbegleitenden Studiengang B.A. Soziale Arbeit. Mehr dazu: www.basa-online.de. Maps ist ein Hochschulverbund für Masterstudiengänge Sozialer Arbeit der seit 2006 mit unterschiedlichen Schwerpunkten bietet: www.maps-master.de, beide verfügen über Blended-Learning-Konzepte.

Lehrmethoden und Lehr-/Lernszenarien. Unser Forschungsinteresse gilt der Erfassung spezifischer Faktoren von Lehrenden, mit denen ein Zusammenhang zur Wirksamkeit personenbezogener Lehrqualität hergestellt werden kann.

Wir gehen davon aus, dass die Gestaltung einer qualifizierten akteurs- und fachübergreifenden Hochschullehre verschiedene Schritte erfordert, darunter die Planung, Durchführung und Prüfung von Lehrveranstaltungen, aber auch auf eine anschließende Evaluation und Reflexion (Ulrich & Heckmann 2021, 3), um sicherzustellen, dass die angewandten Methoden und Innovationen wirksam sind. Dabei reduziert sich die Aussagekraft solcher Evaluationsresultate lediglich auf Rückmeldungen von Studierenden, um festzustellen, ob eine Übertragbarkeit auf andere Module oder Studiengänge möglich ist. Da die erfolgreiche Umsetzung von Hochschullehre aber von verschiedenen komplexen Einflussfaktoren abhängt, erfordert sie eine gründlichere Betrachtung im Evaluationsprozess. Es ist wichtig, die Interaktionen zwischen Lehrenden, Lernenden, Inhalten und Kontexten zu berücksichtigen, um ein umfassendes Verständnis für die Wirksamkeit der angewandten Methoden und Innovationen zu entwickeln (Magenheim & Schwill 2012, 44). Untersuchungen zu Wirksamkeitsanalysen in den Bereichen Gesundheitsversorgungsforschung (Fauser & Bethge 2019) und der rehabilitativen Bildungsforschung (Windzio & Teltermann 2013; Linten 2018) zeigen, dass neben Kontrollgruppendesigns auch eine umfassende Mehrebenenanalyse zur Bewertung von Einflussfaktoren hilfreich sein kann.

Das Erhebungsfeld bezieht innerhalb des Verbundprojektes H³-HyFlex, HighTech und HighTouch² im Rahmen von StIL³ den BASA-Online-Hochschulverbund mit acht Hochschulen in einem konzeptionell identischen Blended-Learning-Bachelor-Studiengang Soziale Arbeit und weiteren Masterstudiengängen ein. Im Rahmen der Entwicklung von vier konkreten digitalen Innovationsprojekten ist das Ziel, eine Wirksamkeitsanalyse zu konzipieren.

In diesem Beitrag stellen wir einführend Studien und Konzepte vor, die personenbezogene Komponenten in der Hochschullehre berücksichtigen. Anschließend präsentieren wir das methodische Vorgehen unserer Datenerhebung und -auswertung sowie die zugrundeliegenden Vorannahmen. Wir geben auch einen Einblick in das bereits erhobene Material, das mit Hilfe einer inhaltsanalytischen Kodierung bearbeitet wurde und als Orientierung für die weiteren Evaluationsprozesse dient, die *Personenbezogene Faktoren der Lehrqualität* einschließen.

Abschließend geben wir einen Ausblick und stellen einen Bezug zu den im Rahmen des Projekts entwickelten digitalen Innovationen her. Damit versuchen wir, erste Schlussfolgerungen über die Analysemöglichkeiten einer wirksam gestalteten Lehre unter multiperspektivischen Einflüssen zu ziehen.

2 Mehr dazu: <http://www.h3-basa-maps.de/>.

3 StIL: Stiftung Innovation in der Hochschullehre. Die Teil- wie die Gesamtstudie ist von der Stiftung Innovation in der Hochschullehre gefördert von 08/2020 – (ursprünglich 07/2024) – mit Verlängerung 12/2025.

2 Zur Forschung personaler Wirkfaktoren von Lehrenden

Die Analysen zur Wirksamkeit hochschuldidaktischer Konzepte zeigen, dass die personenbezogenen Faktoren der Lehrenden in der Forschung in der Regel nicht erhoben, sondern als gegeben vorausgesetzt werden (bspw. Metz-Göckel u. a. 2012; Egger & Merkt 2016). Vor allem im Zuge der Bologna-Reform und des damit verbundenen Ziels, den Wissenserwerb in Kompetenzsteigerung der Studierenden umzuwandeln, stellen konstruktivistische Konzepte des Lernverständnisses und der Lehrperspektiven den Schwerpunkt von Evaluationen bzw. Qualitätsentwicklung dar.

Lehrende reagieren aber unterschiedlich auf Lehranforderungen, wie Braun und Hannover (2008) feststellten: dies „scheint wesentlich von ihren Lehr-Orientierungen bestimmt zu sein, d. h. von den Vorstellungen, die sie selbst über Wissenserwerb und Wissensvermittlung mitbringen“ (Braun & Hannover 2008, 278) und die sich im subjektiven Kompetenzgewinn der Studierenden widerspiegeln (ebd., 277). Anhand der Analyse des Zusammenwirkens von Lehrorientierung und Lehrkonzept plädieren sie für eine Lehrorientierung von einer lehrendenfokussierten Orientierung hin zu einer studierendenfokussierten Orientierung (ebd.).

Spinath u. a. (2014) haben ein Modell des Forschenden Lehrens entwickelt, das auf eigener Lehrerfahrung, Lehrdokumentation und Lehrreflexion basiert und deren lehrdidaktischen Konzeptionen sich an üblichen Forschungsphasen orientieren. Sie betonen, dass das hochschuldidaktische Modell u. a. motivationsfördernd und partizipativ angelegt ist und zu einem wirksameren Lernerfolg beiträgt (Spinath u. a. 2014, 14).

Kreber und Szczyrba (2019) erweitern den Ansatz des Forschenden Lehrens um ein wissenschaftlich begründetes Praxiskonzept, das sich am Scholarship of Teaching and Learning (SoTL) orientiert. Dabei werden grundlegende Lehr-/Lernbedingungen und die gemeinsame Hervorbringung *interner Güter* mit den Studierenden in den Fokus gerückt, sowohl in fachspezifischer als auch fächerübergreifender Hinsicht. Diese Lehrperspektive setzt eine gemeinsame reflexive Auseinandersetzung voraus: eine „praktische Klugheit in der Lehre als auf Interpretationen und Verständigung angewiesene Arbeit“ (Kreber & Szczyrba 2019, 6f.) wird hier als besonders wirksam für gelingende Hochschullehre bewertet (ebd.).

Szczyrba (2020) kritisiert zudem, dass Studierende kaum Einfluss auf die erlebte Lehrkultur oder deren Förderlichkeit haben. Sie geht davon aus, dass Studierende aufgrund ihrer Abhängigkeit von Lehrenden und Prüfenden Anpassungen vornehmen und Lehrende als „institutionalisierte Rollenvorbilder im Umgang mit Fachwissen“ betrachten (Szczyrba 2020, 369). Weil (2020) thematisiert stärker die Lehrendenperspektive und plädiert für die Notwendigkeit einer reflektierten Rollengestaltung der Lehrenden in der Hochschullehre als Ausdruck von Professionalität und wirksamer Lehrqualität (Weil 2020, 86). Sein Fokus verdeutlicht

eine schon von Max Weber postulierte Unterscheidung zwischen Gelehrt sein und Lehren, die Wissen, didaktisches und reflektiertes Handeln sowie Forschen in Beziehung setzen (Weber 2020, 479). Auf der Basis der zu reflektierenden Lehrendenrolle, die sich auf professionelle Selbstkonzeption stützt und somit personalen Faktoren Lehrender eine hohe Bedeutung beimisst, bedient Weil sich der „Denkfigur des didaktischen Dreiecks“ (Weil 2020, 88; vgl. auch Reinmann 2020, 43f.) für die Beziehungsgestaltung in der Hochschullehre. Dieses differenziert zunächst die Rollen der Hochschul-Lehrenden als „Darsteller:in“, „Coach“ und „Lernberater:in“ (Weil 2020, 88f.). Von besonderer Bedeutung für Wirkungszusammenhänge ist, dass er für die Ausgestaltung der Rollen unterschiedliche Kompetenzbereiche entwickelt (ebd., 89f.): eine systematische, fachliche, didaktische und interaktiv pädagogische Kompetenz. Weil empfiehlt Hochschullehrenden aufgrund dessen ausreichend Selbstreflektion und eine klare (Rollen-)Positionierung, um Selbst- und Fremdbild in Übereinstimmung zu bringen. Indem er dazu noch Bezüge zu hochschuldidaktischen Konzepten, z. B. zum Constructive Alignment, herstellt, gehen wir aufgrund der Komplexität professioneller Lehrkompetenzen von einer besonderen Bedeutung der Lehrendenperspektive für die Evaluation von Wirkungszusammenhängen aus.

So nehmen wir an, dass die Wirksamkeit von Lehre auch auf einer beruflichen Zufriedenheit von Lehrenden beruht, denen ein systematischer Bezug ihres Fachwissens auf signifikante Fragen der Hochschullehre gelingt, die den Studierenden als „authentische Personen“ den Bezug zur Berufspraxis vermitteln und die sich ihre Lehrpraxis selbstreflektierend in Übereinstimmung mit dem Studienprogramm aneignen können.

Dabei ist nach Pratt und Smulders (2016) einzubeziehen, dass Lehren ein komplexes und vielschichtiges Unterfangen ist, das sich individuell deutlich unterscheiden kann:

„what is needed is a plurality of teaching, that recognize and respect a diversity of teachers, learners, content, context, ideals and purposes in content and in context, and should therefore be pluralistic in regard to what is considered effective teaching“ (Pratt & Smulders 2016, 4).

Die Autoren haben eine Typisierung von Lehrendenperspektiven entwickelt, die alle bisher erwähnten Aspekte personaler Faktoren mit einbezieht. Die Grundlage für die „Five Teaching Perspectives“ (Pratt & Smulders 2016) bildet zunächst ein allgemeines Modell der Lehre, das „General Model of Teaching“ (ebd., 5), welches die Ideale oder Werte der Lehrenden, deren Bild von den Lernenden, ebenso wie die Lehrinhalte und den Kontext, in dem die Lehre stattfindet, berücksichtigt. Aus Beobachtungen sowie Interviews mit Lehrenden zu ihren Perspektiven auf diese Elemente und den Relationen zwischen diesen haben sie Indikatoren für Überzeugungen, Intentionen und Aktionen entwickelt, um Anzeiger für das En-

gement und die Motivation von Lehrenden zu gewinnen. Als Ergebnis ihrer Studien wurde ein „Teaching Perspectives Inventory“ (kurz TPI) entwickelt (vgl. ebd., 12f.):

1. *Transmission Perspective* als wissensstrukturierende Vermittlung von Fachwissen
2. *Apprenticeship Perspective* als trainierende, berufsperspektivisch ausbildende Perspektive
3. *Developmental Perspective* als entwicklungsfördernde, Lern- und Interaktionskompetenz fokussierende Perspektive
4. *Nurturing Perspective* als lernförderliche Sorgeperspektive
5. *Social Reform Perspective* als eine die berufliche Praxis verändernde Reformperspektive

Im Rahmen der Analyse dieser Lehrperspektiven sind zudem folgende grundlegende Annahmen einzubeziehen:

- Es gibt keine einzige, universelle *beste* Lehrperspektive.
- Lehrperspektiven sollten nicht hierarchisiert werden, da sie alle verschiedene Lehrerergebnisse und eine hohe Wirksamkeit erzielen können.
- Lehrperspektiven repräsentieren Überzeugungen über Lernen, Wissen, das eigene Rollenverständnis, die Übernahme von Verantwortung und die Gestaltung von Beziehungen. Obwohl sie nicht immer bewusst und explizit formuliert sind, liegen ihnen dennoch Absichten, Strategien und Bewertungen der eigenen Lehre zugrunde.
- Perspektiven sind rekonstruierbar und differenzierbar und in der Regel sind bei jeder Person mehrere Perspektiven in spezifischen Konstellationen vorhanden (vgl. ebd., 13f.).

Um nun Einflussfaktoren auf die Wirksamkeit von Lehre in unserem Projekt herzuleiten und personenbezogene Faktoren darzustellen, beziehen wir in unserer Untersuchung die verschiedenen Analysen personaler Lehrkompetenzen und -perspektiven ein und fokussieren hier insbesondere den Einsatz digitaler Konzepte.

3 Das Forschungsdesign

Im Rahmen unserer Gesamtuntersuchung *Wirksamkeitsanalyse* führen wir eine umfassende Erhebung an acht verschiedenen Hochschulstandorten in sechs unterschiedlichen Modulen des BASA-Online-Studiengangs durch. Das Erhebungsmaterial aus insgesamt 40 Modulen setzt sich aus den entsprechenden qualitativen Lehrendeninterviews, standardisierten Studierendenevaluationen und einer inhaltsanalytischen Auswertung des Modulmaterials zusammen, so dass wir ein modulbezogenes Kategoriensystem entwickeln konnten, das sowohl die Lehrenden- und Studierendenperspektive als auch die Rahmenbedingungen und Modulkontexte integriert.

Die hier vorgestellte Teilstudie konzentriert sich auf verschiedene Lehrkonzepte, Lehrqualitäten und insbesondere auf damit verbundene personale Faktoren, die wir als *Teacher Commitment and Authenticity* bezeichnet haben. Wenn eine Vielfalt von Persönlichkeiten, Lehrstilen und *didaktischen Missionen* abgebildet werden soll, beschreibt Commitment die Orientierung der Hochschullehrenden an den Bedürfnissen der Studierenden wie auch die Verpflichtung und Akzeptanz gegenüber der Hochschul- bzw. der Fachkultur. Authentizität verstehen wir als dazu reflektierende Passung zur eigenen Persönlichkeit.

Für eine auf den persönlichen Stil zielende Kategorisierung wurden bisher meist Studierendenbewertungen und Selbsteinschätzungen herangezogen. Ergänzend haben wir in unserer Teilstudie personenbezogene Lehrkategorien ausgewertet. Für diese Teilanalyse haben wir zwölf leitfadengestützte Interviews aus verschiedenen Standorten und Modulen ausgewählt, um eine möglichst breite Palette an Lehrperspektiven abzudecken. Das ausgewählte Datenmaterial wurde einem von uns entwickelten Kategoriensystem unterzogen, das wir an den *Five Teaching Perspectives* von Pratt und Smulders (Pratt & Smulders 2016) ausrichteten. Auf diese Weise konnten wir personale Aspekte, die für die geplante Operationalisierung von Bedeutung waren, weiter ausdifferenzieren und möchten die Ergebnisse nun folgend darstellen.

4 Lehrendenperspektiven und personenbezogene Lehrqualität

Nach der inhaltsanalytischen Kodierung der qualitativen Lehrendeninterviews haben wir folgende Unterkategorien gebildet, um die Lehrperspektiven zu strukturieren. Wir haben *didaktische Fähigkeiten*, *Fachwissen*, *interaktive Aspekte* sowie *Lehrpersönlichkeit* analysiert und diese in einer Kategorie *Personenbezogene Lehrqualität* zusammengefasst.

Zu den *didaktischen Fähigkeiten* wurden folgende Aspekte im Material identifiziert: Zieldefinition, Planungsüberlegungen, Vermittlung der Lehrinhalte, angemessenes Feedback, Unterstützung bei der Entwicklung von Fähigkeiten und Kompetenzen, Strukturierung der Module, Prüfungsfokus, Methodische Vielfalt, Technikaffinität, Medieneinsatz und Kompetenzorientierung.

Zum Aspekt *Fachwissen* fanden wir Zuordnungen zu eigenen Kompetenzen, vielfältige disziplinäre, trans- und interdisziplinäre Wissensbestände, Kenntnisse aktueller Theorien, Forschungsergebnisse, Vermittlung-, Anwendungs- und Transferbezug und das Wissen um Hochschullehre. Besonders interessant könnten hier Bezüge zur Rollengestaltung und -reflexion der Hochschullehrenden sein, da sie je nach Perspektive unterschiedliche Rollen einnehmen müssen.

Die *interaktiven Aspekte* umfassten Lehr-Coaching-Kompetenzen, das Eingehen auf Bedürfnisse und Interessen der Studierenden, Konfliktlösungsfähigkeiten, das Interesse an Zusammenarbeit und die Förderung der Kommunikation untereinander.

Die Kategorie *Lehrpersönlichkeit* haben wir insbesondere mit Begriffen wie Offenheit, Zugänglichkeit, verbindlicher Ansprechbarkeit, Erreichbarkeit, Durchsetzungs-, Team- und Führungskompetenz, Transparenz, Anleitungsbereitschaft und Hilfsbereitschaft, Schaffung eines positiven Klimas, Verlässlichkeit, aber auch mit dem *Brennen für das Fach*, Authentizität, Engagement und Empathie gefüllt. Im Folgenden werden diese erarbeiteten Teilaspekte aus den Interviews beschreibend mit den *Five Teaching Perspectives* in Beziehung gesetzt.

4.1 Materialaufbereitung, Inhaltspräsentation und Modulstrukturierung: Die Transmissionsperspektive

Da sich diese Perspektive auf die Vermittlung von Wissen konzentriert, zeigt sich eine Bandbreite von Lehrhandlungen, die sich auf eine digitale Lernplattform beziehen, die Material, Inhalte und fertige Konzepte strukturiert aufbereitet, insbesondere mit Hilfe sogenannter Grundlagen- und weiterer Zusatztexte sowie passendem Aufgabenmaterial. Dazu kommen vereinzelte Präsenztreffen. Die Lehrenden müssen ihre didaktischen Möglichkeiten je nach Lehr-/Lernsituation anpassen. Vorteilhaft ist, dass die Lernplattform idealerweise immer alle Informationen und ein methodisch-didaktisches Design bereithält. Der persönliche Wissensbezug der Lehrenden wird hier – wie im klassischen Vorlesungsstil – auf die Aufbereitung der Lehrmaterialien eingegrenzt.

Personenbezogene Faktoren zeigen sich hier zunächst in Aussagen, die eine Wissensaneignung als Grundlage und daher die Vermittlung davon als „*notwendiges Übel*“ ansehen: was Studierende eben leisten müssen, indem gesagt wird: „*Material abladen*“, *geschluckt werden*“, „*nicht lange drüber nachdenken*“. Hier zeigt sich ein Verständnis von Lehre, das zunächst keine didaktische Alternative anbietet. Lehr-/Lernsituationen, die diese Interpretationen der Lehrenden auslösen, werden damit begründet, dass das „zu schluckende Material“ bzw. die Wissensbestandteile, die überhaupt Orientierung und Vertiefung ermöglichen, Voraussetzung für ein Fortschreiten des Studiums sind.

Trotz ausführlich schriftlich wie mündlich erläuterter Aufgabenstellungen stehen hier besondere persönliche Verlässlichkeit und Erreichbarkeit im Mittelpunkt. Dies gilt insbesondere in Blended-Learning- und Inverted-Classroom-Konzepten, bei denen der Wissenserwerb hauptsächlich im Selbststudium erfolgt und das *Vorgetragene* nur eine geringe Rolle spielt. In solchen Situationen ist der persönliche Aspekt, das Anreichern der Lehre um eine *Sorge-* oder *Entwicklungsperspektive* in der Kommunikation mit den Lehrenden, von besonderer Bedeutung.

4.2 „Vom Theorie gestützten zum praktischen Diskurs kommen“: Die Ausbildungsperspektive

Die Wissensvermittlung in einer *Ausbildungsperspektive* manifestiert sich vor allem in Lenkung, Übung, Steuerung, Experimenten und Fallreflexionen. Hierbei

geht es um konkrete Anwendungen und Übungen, die auch praktisches Wissen integrieren. Neben der Vermittlung von Grundlagen für die Praxis wird mit Fallgeschichten und Techniken gearbeitet, um methodisches Handeln in der Praxis zu erproben. Die erfolgreich erworbenen Grundlagen aus einer Transmissionsperspektive werden im Transfer umgesetzt. Die Lehrenden beschreiben Lehrfähigkeiten, die den Transfer auf spezifische Problemstellungen des Fachgebiets didaktisch begleiten. Die digitale Gestaltung von Lehr- und Lerneinheiten stellt zwar eine deutliche Barriere dar, da die Authentizität des Erlebens und der Interaktion eingeschränkt ist, wird aber in einer kontinuierlichen Begleitung und Fokussierung auf den Theorie-Praxis-Transfer aufgefangen. Dies bedeutet nicht nur, über einen umfangreichen Kenntnisstand im eigenen Fach mit arbeitsfeldbezogenen Wissensbestandteilen in Tiefe und Breite zu verfügen, sondern auch aktiv Antworten auf Fragen aus der Praxis gemeinsam mit den Studierenden zu erarbeiten zu wollen. Ein aktives Einbringen und ein wertschätzendes sowie lösungsorientiertes Interesse an praxisbezogenen Fragen zeichnen diese Lehrperspektive aus.

4.3 „Verbesserung von Aufgabe zu Aufgabe möglich“:

Die Entwicklungsperspektive

Die Aufgaben der Entwicklungslehrperspektive manifestieren sich in der Umsetzung eines didaktischen Modells innerhalb von Modulen, die überwiegend asynchron und online stattfinden. Diese Perspektive wird besonders deutlich, wenn eine Prüfungsaufgabe aus mehreren zusammenhängenden und aufeinander aufbauenden Teilen besteht. Der didaktische Auftrag dahinter sieht vor, dass vor der Bearbeitung der nächsten Aufgabe ein Feedback der Lehrenden zur vorherigen Aufgabe erfolgt. In den Online-Modulen, die diesen roten Faden aufgreifen und den Lernfortschritt methodisch-didaktisch in den Mittelpunkt stellen, werden Studierende als Lernende mit vorhandenen fachlichen Fähigkeiten und Know-how wahrgenommen. Die Lernziele werden entsprechend ihres Entwicklungsstands gestaltet, zum Beispiel durch den Einsatz eines Portfolios. Erwartungen sowie Ressourcen werden durch eine anfängliche Einschätzung geklärt und verhandelt. So werden die Studierenden ausreichend auf mögliche Fallbearbeitungen vorbereitet und sind in der Lage, diese eigenständig zu bearbeiten.

Von Lehrenden wird besonderes pädagogisches, didaktisch-methodisches und lernentwicklungsbezogenes Wissen erwartet, aber auch fachliches, theoretisches wie praktisches Wissen muss sich passend in individuellen und breit gefächerten Frage- und Aufgabenstellungen widerspiegeln, um transparentes und fachliches Feedback geben zu können. Auch interaktive Aspekte spielen in dieser Perspektive eine größere Rolle als in den anderen Perspektiven, da einerseits die gemeinsame Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden unerlässlich ist und andererseits die Interaktion der Studierenden untereinander gefördert wird.

Die Entwicklungsperspektive erfordert anspruchsvolle personale Lehrqualitäten, die mit Verlässlichkeit, zeitnaher und regelmäßiger Rückmeldung, Empathie und Einfühlungsvermögen verbunden sind. Darüber hat die Lehrperson engagiert im Blick, welche gruppendynamischen Prozesse relevant sind und wie diese gefördert werden können.

4.4 „Keine (zeitliche) Exklusion“: Die Sorgeperspektive

Der Anspruch auf *learning anytime and anywhere*, der sich im untersuchten Konzept und in den Aussagen der Lehrenden widerspiegelt, soll lebenslanges, formell anerkanntes konsekutives Lernen ermöglichen, insbesondere für berufstätige Studierende. Eine der grundlegenden Voraussetzungen dafür ist das zentrale asynchrone Selbststudium, das eine große Herausforderung für die digital basierte Lehre darstellt. Methodisch bedeutet dies, Rücksicht auf die Belastungen, Unsicherheiten und die allgemeinen Herausforderungen der in der Praxis stehenden Studierenden zu nehmen, die in der Regel auch familiäre Careverantwortung tragen. Lehrende stellen sich darauf ein, Studierenden ein „Gerüst zum Festhalten zu bieten“. Prüfungsleistungen müssen anspruchsvoll, aber individuell durchführbar sein. Lehrende brauchen neben ihrem Fachwissen eine hohe Flexibilität und Rollenreflexionskompetenz. So stehen an den Präsenztagen auch der Austausch und die persönlichen Herausforderungen der Studierenden im Mittelpunkt. Im Laufe des Moduls werden individuelle Verständnis- und Klärungsmöglichkeiten angeboten, damit Studierende in ihrer eigenen Lebenssituation im Kontext des Studiums wahrgenommen und begleitet werden können.

Aus dieser Perspektive benötigt die Lehrendenpersönlichkeit eine hohe Reflexionsbereitschaft und Offenheit, auch in Bezug auf die Vermittlung wesentlicher Wissensbestandteile und Kompetenzen der Modulthemen mit unterschiedlichen Zielen. Es zeigt sich eine große Offenheit für Teilhabe und Diversität sowie individuelle Unterstützung und Hilfe bis hin zur psychosozialen Beratung.

4.5 „Ich habe ja nicht nur die Studierenden als Auftraggeber, sondern auch die Klienten der sozialen Arbeit“: Die Reformperspektive

Eine Reformperspektive setzt immer einen normativ-kritischen Blick auf die eigene Disziplin und vor allem Profession voraus. Das Ziel besteht darin, Studierende nicht nur für eine kritische und reformbedürftige Praxis zu sensibilisieren, sondern sie auch methodisch darauf vorzubereiten, sich tatsächlich mit Strategien zur Veränderung dieser Praxis auseinanderzusetzen. Didaktisch-methodische Vermittlungen erfolgen hier durch Inputs, Forenaustausch, Problemanalyse, Entwicklung eigener (kritischer) Konzepte und das gemeinsame Erarbeiten aktueller Forschungslagen und aktueller politischer Zusammenhänge und Herausforderungen in der Praxis. Die interaktive Komponente bildet hier die Grundlage für das gemeinsame Erarbeiten der wissenschaftlichen Grundlagen für veränderte Handlungsmöglichkei-

ten. Insbesondere die Sensibilisierung für mögliche Herausforderungen, denen Adressat:innen der sozialen Arbeit begegnen könnten, bringt eine weitere Perspektive in die Lehr- und Lernbeziehung ein. Es geht auch mit dem Konzept des *Scholarship of Teaching and Learning* darum, interne, „fachspezifische Güter“ zu bearbeiten, und diese gemeinsam im Rahmen der Lehre weiterzuentwickeln (Kreber & Szczyrba 2019, 6f.).

Die Lehrpersonen mit einer dominanten Reform-Perspektive beziehen sich auf eine politisch-normative Haltung mit einem arbeitsfeldbezogenen Auftrag, die gesellschaftliche Praktiken verändern soll. Zudem zeigt sich in den Interviews auch die Bestrebung, das eigene Fach in der Öffentlichkeit in gutem Lichte ausreichend zu präsentieren, d. h. *Soziale Arbeit* mehr Bedeutung zu geben. Diese Reformperspektive zeigt sich hier zentral in der Auseinandersetzung und Reflexion von Mandatierungen in der Sozialen Arbeit. Von besonderer Bedeutung kann im Rahmen einer Reformperspektive auch das Einbinden der Selbsthilfe und der konsequente Bezug auf eine Nutzer:innenperspektive sein. Dennoch ist diese Perspektive im Material unserer Teilstudie am wenigsten sichtbar. Hier ist das Blended-Learning-Konzept hinderlich, denn der dafür intensive soziale Kontakt der Studierenden, projektorientiertes Arbeiten, in dem gemeinsam an zukunftsweisenden reformerischen Konzepten gearbeitet wird und bei dem Lehrende authentische und verlässliche Mitstreiter:innen darstellen, benötigt synchrone Zeiten und Onsite-Räume sowie ein langfristiges Engagement.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass für eine effektive Lehr-/Lernbeziehung nicht nur das Vorhandensein von fachlichem Wissen, didaktischen und sozialen Fähigkeiten seitens der Lehrenden ausreicht, sondern Persönlichkeit, Haltung, Motivation und Reflexion entscheidende Einflussfaktoren sind. Im Rahmen des Einsatzes der neuen digitalen Innovationen in der Hochschullehre nehmen wir somit an, dass diese dann Akzeptanz und dauerhaftes Interesse finden, wenn eine personenbezogene Passung mit der jeweils dominanten Lehrperspektive gelingt. Um dies in der Wirksamkeitsanalyse darzustellen, haben wir die Kategorie *Personenbezogene Lehrqualität* entwickelt, die wir im Ergebnis auch als *Personale Lehrkompetenz* bezeichnen.

5 Fazit und Ausblick

Im Kontext dieser Personalen Lehrkompetenz, die sich auf unsere übergreifende Kategorie *Teacher Commitment and Authenticity* bezieht, schlagen wir nun folgende Aspekte vor, die in allen drei Materialsorten (Studierendenfeedback, Lehrendeninterviews und Analyse des Modulkonzepts bzw. Umsetzung durch Prüfungsaufgaben) erarbeitet und verknüpft werden sollen:

1. Vielfalt der Lehrperspektiven als Wert für Diversität, Commitment und Selbstreflektion
2. Rollengestaltung in der Lehre: Einschätzung der Rolle der Lehrenden
3. Studierendenorientierung: Ausrichtung der Lehre auf die konkrete individuelle Studierendengruppe
4. Beziehungsgestaltung: Darstellung der Beziehungen in Interaktion und Feedback
5. Modulaffinität: Bewertung des Grades, in dem die Lehrinhalte und -methoden mit dem Modulkonzept und den Zielen übereinstimmen.
6. Ausdruck von Authentizität: Kombination und Passung von Fachwissen, didaktisch-methodischem Einsatz, sozial-interaktiver Kompetenz und der Lehrpersönlichkeit des Lehrenden
7. Ausdruck persönlichen Engagements: Engagement und Reflektion der Lehrergebnisse mit einer Perspektive des Austauschs im Lehrendenteam.

Diese Aspekte sollen dabei helfen, eine detaillierte Analyse der Personalen Lehrkompetenz im Zusammenhang mit der Kategorie *Teacher Commitment und Authenticity* – dem Lehrendengagement und der Authentizität – durchzuführen.

In diesem Zusammenhang ist als wesentlich zu berücksichtigen, dass sich zur Durchführung der Interviews besonders engagierte und erfahrene Lehrkräfte bereit erklärt haben, die sich vor allem für die qualitative Weiterentwicklung der Lehre in einem Blended-Learning-Konzept interessiert haben. So gehen wir davon aus, dass eine grundlegende Bereitschaft, über das eigene Lehrkonzept im empirischen Kontext zu sprechen und dies im eigenen Hochschulverbund – zwar anonym, aber doch öffentlichkeitswirksam – zur Verfügung zu stellen, bereits auf ein grundsätzliches persönliches Engagement in der Lehre schließen lässt. Dazu gehört auch eine grundsätzliche Bereitschaft zur Reflexion.

Basierend auf den Konzeptionen der Lehrperspektiven zeigt unsere Untersuchung, dass Variabilität und Flexibilität von großer Bedeutung sind und dass die Lehrqualität nicht primär durch die Identifikation mit einer Lehrperspektive darzustellen ist. Hierbei ist nicht entscheidend, ob die Lehre digital oder in Präsenz, hybrid, onsite oder (a)synchron stattfindet, sondern ob neben der methodisch-didaktischen Passung auch eine personale Passung bevorzugter Lehrendenperspektiven hergestellt, reflektiert und umgesetzt werden kann. Zusammenfassend lässt sich bezüglich einer personalen Lehrkompetenz feststellen, dass gute Lehre durch die angemessene Berücksichtigung vielfältiger Lehrperspektiven und deren passgenaue und situationsgerechte Anwendung gekennzeichnet ist, um auch der Diversität der Studierenden gerecht zu werden.

Literaturverzeichnis

- Braun, Edith/Hannover, Bettina (2008): Zum Zusammenhang von Lehrorientierung und Lehrgestaltung von Hochschuldozierenden und subjektivem Kompetenzzuwachs bei Studierenden. In: Meyer, Meinert A./Prenzel, Manfred/Hellekamps, Stephanie (Hrsg.): Perspektiven der Didaktik, Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft (9). Wiesbaden: VS, 277- 291.
- Egger, Rudolf/Merkt, Marianne (2016): Teaching Skills Assessments. Qualitätsmanagement und Personalentwicklung in der Hochschullehre, Lernweltforschung 17. Wiesbaden: VS.
- Fauser, David/Bethge, Matthias (2019): Propensity-Score-Methoden zur Schätzung von Behandlungseffekten: Eine Chance für die rehabilitative Versorgungsforschung. In: Zeitschrift Rehabilitation 58 (1), 50-58.
- Hartz, Stefanien/Aust, Kirsten/Gottfried, Lara M./Kurtz, Caroline (2022): Kompetenzentwicklung und Lehrtransfer in der Hochschullehre. Eine empirische Studie mit Erhebungs- und Auswertungsinstrumenten. Wiesbaden: VS.
- Jänsch, Marlene/Bauer, Susanne (2023): Gelingende Lehr-/Lerngestaltung in Blended Learning Studienkonzepten der Sozialen Arbeit mit HyFlex, HighTech, HighTouch. In: Weimann-Sandig, Nina/Kleppsch, Julia (Hrsg.): Building Bridges – Beziehungsarbeit im digitalen Raum gestalten. Ergebnisse des BediRa-Barcamps, ehs-Forschung 5. Dresden: Evangelische Hochschule, 28-36. Online unter: <https://doi.org/10.25366/2023.17>.
- Kreber, Carolin/Szczyrba, Birgit (2019): Praktische Klugheit in der Lehre durch Scholarship of Teaching and Learning, Forschung und Innovation in der Hochschulbildung 7. Online unter: <https://doi.org/10.57684/COS-853>.
- Magenheim, Johannes/Schwill, Andreas (2012): Evaluation von E-Learning. In: Ziegler, Jürgen (Hrsg.): i-com 11 (1). München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag, 42-45.
- Metz-Göckel, Sigrid/Kamphans Marion/Scholkmann, Antonia (2012): Hochschuldidaktische Forschung zur Lehrqualität und Lernwirksamkeit. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 15 (2), 213-232.
- Linten, Michael (2018): Evaluation und Wirkungsforschung in der Berufsbildung. Zusammenstellung aus: Literaturdatenbank Berufliche Bildung Version 1.0, November 2018. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Pratt, Daniel D./Smulders, Dave (2016): Five Perspectives on Teaching: Mapping a plurality of the good. 2. Auflage. Malabar, Florida: Krieger Publishing Company.
- Reinmann, Gabriele (2020): Forschungsnahes Lehren und Lernen an Hochschulen in der Denkfigur des didaktischen Dreiecks. In: Brinkmann, Malte (Hrsg.): Forschendes Lernen. Pädagogische Studien zur Konjunktur eines hochschuldidaktischen Konzepts. Wiesbaden: VS, 39-60.
- Rosenbaum, Paul R./Rubin, Donald B. (1983): The central role of the propensity score in observational studies for causal effects. In: Biometrika 70 (1), 41-55.
- Spinath, Birgit/Seifried, Eva/Eckert, Christine (2014): Forschendes Lehren: ein Ansatz zur kontinuierlichen Verbesserung der Hochschullehre. In: Journal Hochschuldidaktik 25 (1-2), 14-17.
- Szczyrba, Birgit (2020): Lehrinnovationen – fachkulturell tradierte Praktiken im Kontakt mit der Hochschuldidaktik. In: Die Hochschullehre 24 (6), 367-375.
- Ulrich, Immanuel/Heckmann, Carmen (2021): Wirksamkeitsmessungen von Hochschuldidaktik. Messmöglichkeiten und Anwendungsbeispiele hochschuldidaktischer Wirksamkeitsmessung. In: Berendt, Brigitte/Fleischmann, Andreas/Salmhofer, Gudrun/Schaper, Niclas/Szczyrba, Birgit/Wiemer, Matthias/Wildt, Johannes (Hrsg.): Neues Handbuch Hochschullehre. Berlin: DUZ Verlags- und Medienhaus, I 4.4.
- Weber, Max (1919/2002): Wissenschaft als Beruf. In: Kaesler, Dirk (Hrsg.): Max Weber.Schriften 1894-1922. Stuttgart: Kröner, 474-511.
- Weil, Markus (2020): Rollengestaltung in der Hochschullehre. In: Hummel, Sandra (Hrsg.): Grundlagen der Hochschullehre. Doing Higher Education. Wiesbaden: VS, 87-108.
- Windzio, Michael/Teltemann, Janna (2013): Empirische Methoden zur Analyse kontextueller Faktoren in der Bildungsforschung. In: Becker, Rolf/Schulze, Alexander (Hrsg.): Bildungskontexte. Wiesbaden: VS. Online unter: https://doi.org/10.1007/978-3-531-18985-7_2.

Autorinnen

Jänsch, Marlene, M. A.

Verwaltung der Professur Organisationsmanagement im Kontext regionaler Entwicklungsprozesse an der Fakultät Soziale Arbeit der Hochschule für angewandte Wissenschaft und Kunst (HAWK) Hildesheim/Holzminden/Göttingen und Doktorandin am Hessischen Promotionszentrum für Soziale Arbeit, Hochschule Fulda.

Arbeitsschwerpunkte: Sozialraumentwicklung, Alter(n) und hochschuldidaktische Bezüge

Bauer, Susanne Iris, M. A.

Orcid: 0009-0001-2694-9025

Koordinatorin im Projekt H³-HyFlex, HighTech und HighTouch und Doktorandin im HAW-Promotionszentrum an der HS Fulda.

Arbeitsschwerpunkte: Gemeindepsychiatrie und Peer-Involvement.

Gromann, Petra, Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ

Projektleitung von H³-HyFlex, HighTech und High Touch. Sie initiierte die Begründung der Hochschulverbünde BASA-online und maps mit Blended Learning Studiengängen der Sozialen Arbeit.

Arbeitsschwerpunkte: Leitung des An-Instituts für personenzentrierte Hilfen (IPH) der HS Fulda.

*Jennifer Petry, Sascha Schenk, Julia Adam, Jessica Duda,
Kikko Neubert, Corinna Ehlers, Juliane Leinweber,
Axel Schäfer, Stefan Wölwer und Alexandra Engel*

Hybride handlungsorientierte Lernräume zur Stärkung sozial-emotionaler Lernprozesse in den Sozial- und Gesundheitswissenschaften

Spätestens seit der Covid-19-Pandemie hat die Digitale Transformation die Hochschulen und Lehr-Lern-Angebote verändert. Für Studierende der Sozial-, Gesundheits- und Therapieberufe ergeben sich dabei Herausforderungen, da über das fachliche Wissen hinaus spezifische Handlungskompetenzen relevant und die psychischen Belastungen im beruflichen Kontext hoch sind. Das durch die Stiftung Innovation in der Hochschullehre geförderte Projekt „hands on“ erarbeitet einen hybriden Campus mit dem Ziel, das Studium der Sozial- und Gesundheitswissenschaften an der Hochschule für angewandte Wissenschaft und Kunst Hildesheim/Holzminden/Göttingen (HAWK) über den Student Life Cycle hinweg beginnend mit dem Studieneinstieg lerntheoriebasiert durch Maßnahmen zur Stärkung der Selbststeuerung, Unterstützung der individuellen Persönlichkeits- und professionellen Profilbildung und Workspaces zur interaktiven Erarbeitung von Fachkompetenzen zu begleiten.

1 Einleitung

Soziale Arbeit, Therapie- und Gesundheitswissenschaften zeichnet berufliches Handeln in Uno-Actu-Prozessen aus, das durch ethische und rechtliche Verantwortungen, theoriegebundenes Fachwissen und kommunikative Kompetenzen gekennzeichnet ist und bedeutet, auch in spezifischen, teils krisenhaften Situationen und unter Wirkungsdruck methodengeleitet, wissensbasiert und reflektiert zu handeln. Digitalisierung ist in diesen Kontexten ein durch elektronische Medien beschleunigter Kulturwandel und damit mehr als die Etablierung digitaler Prozesse. Beziehungen, soziale Interaktionen und Wissensvermittlung basieren vielfach nicht mehr auf gemeinsam diskutierten und erarbeiteten sozialen Regelwerken, sondern folgen lösungsorientierten Algorithmen (vgl. Morozov 2013) in Form von Apps und sozialen Netzwerken. Im besten Fall ermöglichen elektro-

nische Medien eine breitere Teilhabe für Studierende sowie einen umfassenden Zugang zu Wissen und erleichtern die synchrone wie asynchrone internationale und interdisziplinäre Zusammenarbeit (vgl. Weber u. a. 2021). Für Studierende der Sozial-, Gesundheits- und Therapieberufe sind disziplinäre und professionelle Haltungen, Rahmenbedingungen und Ziele digitaler Transformationen relevant, um Chancen professionellen Handelns zu diskutieren und nicht intendierte Folgen zu reflektieren. Diese Diskurse müssen sich deutlich in Studium und Lehre widerspiegeln. Die Notwendigkeiten der Erarbeitung hybrider professionsbezogener Lehr-Lern-Angebote muss angestoßen durch die Covid-19-Pandemie aus Prozessen digitaler Transformation und auch u. a. dadurch veränderter Lebenssituationen Studierender und Lehrender betrachtet werden. Zentral ist die Frage wie Zugänge zu Fachwissen und Entwicklung sowie Einübung methodischer Vorgehensweisen zukunftsorientiert an Hochschulen garantiert werden können. Das interdisziplinäre Projekt „hands on“ fokussiert die Entwicklung virtueller Lehr-Lern-Angebote durch einen hybriden Campus als Lernwelt basierend auf den theoretischen Modellen der Self Determination Theory (Ryan & Deci 2017) und des sozial-emotionalen Lernens (Zins & Elias 2007) mit der professionellen, disziplin- und wertebasierten Verankerung in den Rollen und Aufgaben der Professionen. Auf Basis einer Blended-Learning-Strategie ist das Ziel die Förderung von Eigenständigkeit im Sinne der erwähnten Anforderungen an eine professionelle Identität. Nach einem Überblick zur digitalen Transformation in der Hochschullehre werden die Anforderungen an zukunftsorientierte Hochschullehre skizziert und hybride Lernangebote mit den professionellen Kompetenzanforderungen unter Einbeziehung der Self Determination Theory fokussiert, um die Rahmung sozial-emotionalen Lernens zu entwickeln. Darauf basiert das Modell des hybriden Campus, zu dessen Nutzung und Weiterentwicklung einzelne Evaluationsergebnisse vorgestellt werden.

2 Digitale Transformation in der Hochschullehre

Die technischen, kulturellen und sozialen Veränderungen innerhalb der Digitalen Transformation lassen sich in drei Bereiche einteilen:

- Computerisierung: Entwicklung einer vernetzten elektronischen Infrastruktur
- Digitalisierung: analog gespeichertes Wissen und Informationen werden virtuell abruf-, erweiter- und veränderbar
- Algorithmisierung: Prozesse werden analysiert, reflektiert und automatisiert (vgl. Weber u. a. 2021)

Das Phänomen *distance learning* beschreibt gemeinsames Lernen und Lehren über eine räumliche und/oder zeitliche Distanz und entwickelt sich durch die Digitale Transformation kontinuierlich weiter (Kaplan & Haenlein 2016, 442-444). Asynchrone Angebote ermöglichen ein selbstgesteuertes Lernen im eigenen

Tempo, was vor dem Hintergrund ungleicher Zugänge zu Hochschulbildung eine zunehmend wichtigere Bedeutung für Studierende hat. Neben der physischen Präsenzlehre werden digitale Lehrformate und technische Infrastruktur seit der Covid-19-Pandemie von den Hochschulen verstärkt umgesetzt und etabliert (vgl. Weber u. a. 2021; Lübcke u. a. 2022, 86). Der Wandel zu einer „Blended University“ dient der Förderung übergeordneter Kompetenzen für den zukünftigen beruflichen Alltag (vgl. Budde u. a. 2022).

2.1 Anforderungen an eine zukunftsorientierte Hochschullehre

Befürchtete Herausforderungen der Digitalen Transformation im Hochschulkontext, bspw. rechtliche Rahmenbedingungen, Sorge um das soziale Miteinander und „chancengerechte Teilhabe am digitalen Wandel“ (Lübcke u. a. 2022, 42-44) verdeutlichen sich in der Covid-19-Pandemie, welche für Studierende mit Mangel an Interaktion und emotionaler Unterstützung sowie einem vermehrt isolierten Lernen assoziiert war (vgl. Elmer u. a. 2020; Besa u. a. 2021; Breitenbach 2021; Misamer u. a. 2021). Positive Effekte von Blended-Learning-Szenarien, wie ein signifikanter Lernzuwachs, liegen in gut konzipierten, interaktiven Lernprozessen (vgl. Means u. a. 2013; Yang & Shen 2018). Eine „Blended University“ steht für eine zukunftsfähige Hochschule mit dem Fokus auf die Anforderungen der Arbeitswelt 4.0 und mehr Unabhängigkeit in Lehr-Lern-Prozessen (Budde u. a. 2022, 15f.). Auch die Bedürfnisse von Studierenden muss eine zukunftsorientierte Hochschullehre beachten, weshalb im Projekt eine Bedarfsanalyse (01/2022-07/2022) für die Zeit des Online-Hochschulalltags der Covid-19-Pandemie durchgeführt wurde (Duda u. a. 2023, 9). Diese beinhaltete zwölf Interviews mit Lehrenden der am Projekt beteiligten Studiengänge, vier mit Mitarbeitenden der zentralen Einrichtungen der HAWK und eine auf Grundlage dieser Ergebnisse erstellten Online-Befragung von Studierenden der beteiligten Studiengänge (n = 260; 33,1% Beginn, 35% Mitte, 31,5% Ende des Studiums).¹ Die Interviewergebnisse zeigen einen Unterstützungsbedarf in anspruchsvollen Studienphasen sowie zur Förderung einer Vernetzung der Studierenden. Umfassen sollten die Angebote u. a. das wissenschaftliche Arbeiten, die Entwicklung eines akademischen Selbstkonzeptes und die Förderung verschiedener Qualifikationen, z. B. Selbstmanagementstrategien. Studierende wünschten sich eine bessere Vernetzung und Angebote zum Umgang mit Stress und Arbeitslast sowie emotionale Unterstützung bei Sorgen, Zweifeln am Studium und Prüfungsjahren. Weiterhin besteht ein Bedarf zur Förderung selbstreflexiver Prozesse, der Auseinandersetzung mit persönlichen Stärken, der Entwicklung personaler Kompetenzen und eines professionellen Selbstverständnisses.

1 Die Auswertung der Interviews und der Freifeld-Items der Online-Befragung erfolgte anhand der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018), die Auswertung der quantitativen Items der Online-Befragung mit Hilfe von SPSS (IBM SPSS Statistics, Version: 28.0.1.0 (142)).

Der Fokus virtueller Lehr-Lern-Angebote liegt daher neben der Bereitstellung kuratierter akademischer Inhalte in der Integration kollaborativer Angebote und Interaktionsmöglichkeiten sowie der Unterstützung emotionaler Prozesse.

2.2 Entwicklung eines hybriden Campus im Projekt „hands on“

Der hybride Campus² ist eine webbasierte Plattform bestehend aus einem digitalen Abbild der physischen Hochschule, einer virtuellen Desktop-Umgebung und einem Sozialen Medium. Ähnlich dem physischen Campus befinden sich die Studierenden auch im virtuellen Raum an einem Ort. Eine virtuelle Desktopleiste, basierend auf den mentalen Modellen der etablierten Desktop-Metapher und der Nutzung digitaler Services über App-Icons, bietet den Nutzenden einfachen Zugang zu nützlichen Werkzeugen und Service-Angeboten. Mit den Themenschwerpunkten Onboarding und wissenschaftliches Arbeiten gibt eine kuratierte Mediathek Informationssicherheit für Studierende im ersten Semester. Zudem gibt es Workspaces, bspw. zum wissenschaftlichen Arbeiten, einen Stärkenparcours zur professionellen Identitätsbildung und Angebote zur Förderung der mentalen und körperlichen Gesundheit. Ein zentraler Aspekt ist die Option der ortsunabhängigen Vernetzung mit anderen Studierenden zur kollaborativen Arbeit.

3 Konzeption von Lehr- und Lernprozessen im Projekt „hands on“

3.1 Kompetenzanforderungen an Studierende der Sozial-, Gesundheits- und Therapieberufe

Digitale Transformation in der Hochschullehre muss u.E. auf den beruflichen Kompetenzanforderungen basieren. Für die hier fokussierten Professionen liegen spezifische Kompetenzprofile vor (vgl. DBSH e.V. 2009; dbl e.V. 2014; BMJ 2018; BMJ 2020; World Physiotherapy 2023), welche drei Bereichen zugeordnet werden können: Fach-/Methodenkompetenzen, Sozial- und Selbstkompetenzen. Neben individuellen Herausforderungen des Studiums, z.B. Finanzierung oder Familienverantwortung, besteht für zukünftige Fachkräfte im Sozial- und Gesundheitswesen ein hohes Risiko für gesundheitliche und psychische Belastungen in der Berufsausübung (Klommann 2014, 119; Poulsen 2014, 124; Allroggen u.a. 2017, 51). In der Logopädie, Physio- und Ergotherapie zeigt sich in Kombination mit weiteren Rahmenbedingungen des Arbeitsumfelds eine Flucht in andere Tätigkeitsbereiche (Schübl 2017, 56f.; Berger u.a. 2018, 13; Schwarzmann u.a.

2 Weitere Informationen unter <https://hands-on.hawk.de/de>



2018, 24-26). Ein Bestreben zur Erhöhung der beruflichen Verweildauer besteht auch in der Pflege (Rappold 2021, 9; Viol u. a. 2024, 52).

Neben der Wissensvermittlung sollten Lehrinhalte um die Stärkung personaler und sozialer Ressourcen erweitert (Heisig u. a. 2009, 290f.; Höppner 2021, 12f.) und bereits in der Studieneingangsphase die Förderung einer professionellen Identitätsentwicklung und Selbstführung fokussiert werden (Barnat u. a. 2017, 86f.).

3.2 Blended Learning im hybriden Raum in der Sozialen Arbeit, den Gesundheits- und Therapieberufen

In der Logopädie, Ergo- und Physiotherapie finden hybride Lehrformate seit längerer Zeit Anwendung, jedoch eher intuitiv und weniger auf Grundlage theoretischer Evidenz (Unge u. a. 2018, 53; Lin & Neuschaefer-Rube 2021, 2). Digitale Werkzeuge können Lernprozesse und die Steigerung digitaler wie professionsspezifischer Kompetenzen unterstützen, eine höhere Motivation und größere Freiräume begünstigen (Unge u. a. 2018, 55-59). Auch in der Pflege- und Hebammenwissenschaft werden praktische Fähigkeiten und Kommunikationskompetenzen durch Blended-Learning-Angebote vermittelt (Söderlund u. a. 2023, 24f.). Positive Auswirkungen zeigen sich für angehende Pflegefachkräfte auf das selbstgesteuerte Lernen und die Zufriedenheit mit der Ausbildung (Liu u. a. 2018, 324f.; Du u. a. 2022, 9f.). Für die Soziale Arbeit ergeben sich durch den strategischen Einsatz von digital unterstützten Lehrformaten wie praxisorientierten Simulationen, Online-Supervisionen, Flipped Classrooms und interaktiven Webinaren Chancen hinsichtlich Zugänglichkeit, Flexibilität, Lernraumerweiterung und der Vorbereitung auf das sich transformierende Berufsleben, wie eine Virtual-Reality-Flugsimulation zur Vermittlung von Kommunikationsfähigkeiten und sozialen Kompetenzen am Beispiel der Übernahme von Führungsrollen zeigt (vgl. Neundlinger u. a. 2023). Herausforderungen bezüglich des persönlichen Kontakts, der digitalen Kluft und des Datenschutzes (vgl. Kutscher u. a. 2014) verdeutlichen die Notwendigkeit eines kritischen Bewusstseins und der kontinuierlichen Anpassung und Reflexion digitaler Lehrpraktiken, um die professionelle Ausbildung in der Sozialen Arbeit zukunftsfähig zu gestalten.

Wenngleich die Evidenzlage zum Einsatz einzelner Angebote ausbaufähig ist, wird insgesamt von positiven Effekten, einer hohen Nutzungsakzeptanz und wenigen Barrieren berichtet, wenn digitale Angebote zur Erweiterung der Präsenzlehre eingesetzt werden.

3.3 Theoretische Grundlagen für Lehr- und Lernprozesse in den Sozial-, Gesundheits- und Therapieberufen

Die Adressierung der beschriebenen Kompetenzen bedarf angesichts der bisherigen Ausführungen spezifischer Prozesse des Lernens und der Lernangebote. Das Modell des sozial-emotionalen Lernens (SEL; Zins & Elias 2007) und die

Self Determination Theory (SDT; Ryan & Deci 2017) liefern u. E. eine geeignete theoretische Fundierung des hybriden Lernraums und der darin entwickelten Lehr-Lern-Konzepte. Eine zentrale Aussage der SDT ist, dass der Mensch ein natürliches Bedürfnis nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit hat (242). Studierende entwickeln demnach eine zunehmend intrinsische Motivation, wenn sie z. B. Autonomie in der Gestaltung ihrer Lernprozesse, Kompetenz bei der Bewältigung ihrer Aufgaben und soziale Eingebundenheit durch Interaktionen mit Lehrpersonal und Mitstudierenden erfahren (Tarbetsky u. a. 2017, 3f.). Im Sinne der SDT kann SEL einen positiven Einfluss auf diese Bedürfnisse nehmen, da es die Persönlichkeitsentwicklung und soziale Interaktionen fokussiert. Definiert ist SEL als Vorgang, der Wahrnehmung, Annahme und Reflexion eigener und fremder Emotionen ermöglicht, sowie Prozesse der Problemlösung und den Aufbau stabiler Beziehungen fördert (Zins & Elias 2007, 1). Das Forschungsnetzwerk Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL) widmet sich der Unterstützung, Sicherung und Gestaltung von Lernumgebungen für SEL-Programme im Sinne einer evidenzbasierten Implementation in die Praxis. In Anlehnung daran definieren Denham & Brown (2010, 656f.) fünf Kompetenzbereiche des SEL, welche für das Projekt um relevante Indikatoren für die Zielgruppe der Studierenden unter Berücksichtigung des persönlichen, beruflichen und des Hochschulkontextes ergänzt wurden (Abbildung 1).

Für den Hochschulkontext gibt es bislang keine strukturierten Programme oder Leitlinien zur Implementierung des SEL (Johnson 2020, 21f.), was einen Raum für Innovationen zur Förderung von Kompetenzen über das akademische Know-how hinaus eröffnet (vgl. Castro & Clyde 2018). Dieser liegt für das Projekt in der Verbindung hybrider Hochschullehre mit Angeboten zum SEL zur Förderung einer intrinsischen Motivation. Das Ziel ist die Entwicklung eines hybriden Campus zur Erweiterung des physischen Campus, um neben physischen und virtuellen Lehrformaten eine Plattform zur Stärkung des Selbststudiums auf Grundlage von SDT und SEL zu erschaffen. Fokussiert werden die Förderung eigenständigen Lernens und der Persönlichkeitsbildung der Studierenden, um den beschriebenen Anforderungen gerecht zu werden und bedürfnisorientierte, selbstgesteuerte Hochschulbildung zu ermöglichen.

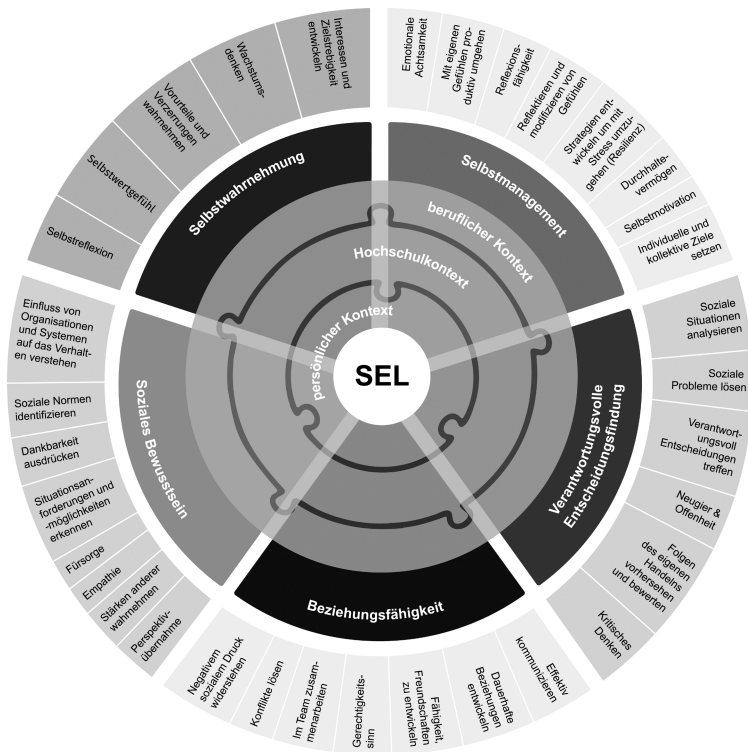


Abb. 1: SEL-Modell im Forschungsprojekt „hands on“ (eigene Darstellung nach Denham & Brown 2010, 656f.)

4 Evaluation im Forschungsprojekt „hands on“

Die Evaluation des hybriden Campus erfolgte im qualitativ vertiefenden, sequenziellen Mixed Methods Design mit Bachelor-Studierenden im ersten Semester der Sozialen Arbeit, der Gesundheits- und Therapieberufe an den drei Standorten der HAWK. Die Fragestellungen der quantitativen Datenerhebung waren, ob es (1) eine Veränderung in den sozial-emotionalen Kompetenzen zwischen zwei Messzeitpunkten gibt und ob (2) ein Zusammenhang zwischen der Nutzung des hybriden Campus und der Entwicklung dieser Kompetenzen besteht. Auf Grundlage der quantitativen Datenauswertung ergab sich für die qualitative Datenerhebung die Frage wie Studierende den Studieneinstieg und die Entwicklung sozial-emotionaler Kompetenzen im Zusammenhang mit der Nutzung eines hybriden Campus erleben.

4.1 Methodisches Vorgehen

Die quantitativen Erhebungen fanden zu Beginn des Wintersemesters 2023/2024 (t0) und ca. acht Wochen später (t1) mittels standardisierter Fragebögen (SEK-27, Berking & Znoj 2011; SWE, Schwarzer & Jerusalem 2003; Strengths Use Scale, Huber u. a. 2017; BPNSFS, Heissel u. a. 2023) online statt. Zudem wurden soziodemografische Daten (t0) und subjektiv wahrgenommene Veränderungen verschiedener Kompetenzen (t1; Tabelle 1) erhoben. Diese Daten wurden nach t1 mit Log-Daten des hybriden Campus zusammengeführt.

Tab. 1: Global Change Rating Scale (eigene Darstellung)

Bitte beantworten Sie folgende Fragen auf der vorgegebenen Skala:	
Wie hat sich Ihre Fähigkeit, <i>die eigenen Gefühle wahrzunehmen</i> , im Vergleich zur ersten Befragung verändert?	☐ deutlich verschlechtert
	☐
	☐ unverändert
die eigenen Stärken wahrzunehmen	☐
sich selbst für Ihr Studium zu motivieren	☐
im Team zusammen zu arbeiten	☐ deutlich verbessert

Nach der statistischen Auswertung wurden im Januar 2024 sieben qualitative Leitfadeninterviews geführt. Der Leitfaden wurde angelehnt an Helfferich (2011, 181-189; 2022, 883f.) und Kruse (2015, 209-215) auf Grundlage der quantitativen Ergebnisse konzipiert.³

4.2 Ergebnisse der Evaluation

Zu t0 füllten n = 230 Studierende die Fragebögen aus. Zu t1 waren es noch n = 89 im Alter von 18 bis 43 Jahren, die an beiden Erhebungen teilnahmen (Tabelle 2). Das ergibt einen Verlust von n = 141 von t0 zu t1. An den Interviews nahmen sieben Teilnehmende aus der Stichprobe t1 (n = 89) teil, wovon zwei der Studienrichtung Gesundheit und fünf der Sozialen Arbeit angehören.

3 Die statistische Auswertung der quantitativen Datenerhebung erfolgte mithilfe des Programms SPSS (IBM SPSS Statistics, Version: 28.0.1.0 (142)), die Auswertung der qualitativen Daten in einem Team aus drei Projektmitarbeiterinnen der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) folgend. Die Transkription der Audioaufzeichnungen wurde durch die Digitalmeister GmbH (<https://abtipper.de>) nach den Regeln der inhaltlich-semantischen Transkription nach Dresing & Pehl (2018, 21f.) durchgeführt.

Tab. 2: Beschreibung der Stichprobe t1 (n = 89)

Alter MW (s)		22,01 (3,68)
Geschlecht n (%)	weiblich	72 (80,9)
	männlich	16 (18,0)
	divers	1 (1,1)
Studiengang n (%)	Soziale Arbeit	BA Soziale Arbeit 39 (43,8)
		BA Kindheitspädagogik 1 (1,1)
	45 (50,6)	BA Soziale Arbeit im Gesundheitswesen 5 (5,6)
	Gesundheit 44 (49,4)	BA Bildungswissenschaften in den Gesundheitsberufen 7 (7,9)
		BSc Hebammenwissenschaft 1 (1,1)
		BSc Pflege (dual) /
		BSc Ergotherapie, Logopädie, Physiotherapie 15 (16,9)
		BSc Therapiewissenschaften, Logopädie, Physiotherapie 21 (23,6)
Nutzung des hybriden Campus n (%)	einmal oder seltener	69 (30,0)
	zweimal	10 (4,3)
	dreimal	4 (1,7)
	viermal	3 (1,3)
	fünfmal oder häufiger	3 (1,3)
Legende: MW = Mittelwert, s = Standardabweichung, n = absolute Häufigkeit, % = prozentuale Häufigkeit		

Zusammenhänge zwischen der Nutzung des hybriden Campus und den Veränderungen in den Fragebogenerhebungen waren aufgrund der geringen Nutzung (Tabelle 2) nicht aussagekräftig. Unabhängig davon zeigte sich eine signifikante Abnahme im Gesamtscore des SEK-27 ($t(85) = -2,82, p = .006, dz = 0.30$) sowie in den Subskalen Aufmerksamkeit, Klarheit, Körperwahrnehmung und Konfrontationsbereitschaft. In der Befriedigung der psychologischen Grundbedürfnisse zeigte sich eine signifikante Abnahme in der Gesamtskala der BPNSFS ($t(88) = -2,15, p = .035, dz = 0.23$) sowie in den Subskalen Zufriedenheit, Autonomie Zufriedenheit und Kompetenz Zufriedenheit, außerdem eine signifikante Zunahme in den Subskalen Frustration und Autonomie Frustration. Somit berichteten die Studierenden für alle diese Outcomes im ersten Semester eine Verschlechterung. Aus den Interviews ging hervor, dass Studierende mit Bedürfnissen in ein Studium starten, welche sich der SDT zuordnen lassen. Viele werden befriedigt (z. B. Kompetenz durch Förderung spezifischer Fähigkeiten, Autonomie durch Mitbe-

stimmung bei der Studienplangestaltung, soziale Eingebundenheit durch Förderung des Kennenlernens), einige jedoch nicht. Dies liegt an einem komplexen Zusammenspiel aus der Umstellung auf eine neue Lebensphase (z. B. frustrierte Kompetenz durch Überforderung mit der räumlichen Orientierung) sowie der teils schwierigen Vereinbarung von Studieninhalten (z. B. Unsicherheit im wissenschaftlichen Arbeiten), Studienstruktur (z. B. fehlende Autonomie durch Fristen und Termine) und Privatleben (z. B. mangelndes Gefühl der sozialen Eingebundenheit durch fehlende Kontakte außerhalb des Studiums). Auch die Emotionsregulation leidet am Komplex der erlebten Herausforderungen:

„Also Aufmerksamkeit so voll auf die Gefühle und sowas/Ich hatte zum Beispiel gar nicht mehr wirklich die Zeit dafür, wirklich auf meine Gefühle zu achten. Einfach weil ich mir dachte: ‚Oh, ich muss in zwei Wochen das fertig haben. (...) Und dann habe ich meine Gefühle eher außer Acht gelassen.“ (TN 1, Z. 314-319)

Die Bewältigung der Herausforderungen erfolgt durch Unterstützung von außen (z. B. Einführungstage zum Studienbeginn, extracurriculare Angebote bspw. zum Zeitmanagement) und durch die Entwicklung der Studierenden selbst (z. B. Fokussierung der eigenen Stärken, eigens initiiierter Erfahrungsaustausch). Zum Ende des Semesters sind die Studierenden insgesamt zufrieden mit dem Studieneinstieg, hätten sich aber weitere Unterstützungsangebote gewünscht (z. B. Ausweitung der Einführungstage, mehr Austauschmöglichkeiten mit Studierenden des gleichen oder eines höheren Semesters).

Der Studieneinstieg und das erste Semester werden von den Studierenden als Herausforderung wahrgenommen mit signifikanten negativen Auswirkungen auf die Fähigkeit zur Emotionsregulation sowie die Befriedigung der Grundbedürfnisse nach Kompetenz und sozialer Eingebundenheit. Hier könnte der hybride Campus eine sinnvolle Erweiterung der bereits vorhandenen Unterstützungsangebote darstellen (z. B. Onboarding, Informationen der Einführungstage, Vernetzung Studierender). Seine Anpassung ist den Studierenden zufolge u. a. hinsichtlich Übersichtlichkeit, Auffindbarkeit und einfacher Bedienbarkeit notwendig.

4.3 Nutzer:innenorientierte Weiterentwicklung des hybriden Campus

Um diesen Herausforderungen zu begegnen, wurde eine Neukonzeption des hybriden Campus in Form eines Kartendienstes entwickelt, der in seiner Funktionsweise dem Modell von Google folgt. Dies erlaubt eine strukturierte Darstellung aller für das Studium relevanten Bereiche, was Nutzenden eine bessere Orientierung ermöglicht. Die Desktop-Leiste wird erweitert um angepasste Angebote zur Selbststrukturierung und barrierefreien Kommunikation und Kollaboration. Diese Variante schafft einen niederschweligen übersichtlichen Rahmen für das individuelle Studium und zeigt das Potenzial, den vielfältigen Bedürfnissen der Nutzenden gerecht zu werden.

5 Fazit

Der hybride Campus in der beschriebenen, disziplinär gebundenen Konzeption mit dem Ziel der spezifischen Stärkung professioneller Kompetenzen befindet sich in einem iterativen Entwicklungsprozess. Er implementiert theoriebasiert und zielorientiert vielfältige Lehr-Lern-Formate im Sinne des Blended Learning mit einem starken Fokus auf kollaborative Prozesse und wird damit ein eigener sozialer Raum als Bindeglied zwischen physischem Studienraum und der Unendlichkeit der Digitalität im Sinne der Bindung durch Sicherheit, Orientierung, Prozess- und Lernqualitäten. Studium mit dem Ziel eigenständiger, wissenschaftlich fundierter Handlungsfähigkeit und Verantwortungsübernahme ist herausfordernd und wird es angesichts globaler Komplexitäten, Ungleichheiten und Mobilitäten bleiben. Daher bewährt sich u. E. ein hybrider Campus als flexibles Modell, das Hochschulen, Lehrenden und Studierenden ein schnelles Agieren sichert. Entscheidend ist die stetige Anpassung der Nutzungsoptionen an die Bedarfe und die modulare Verknüpfung der Lehr-Lern-Angebote an die Curricula und Lernziele im Präsenz- und Selbststudium über den gesamten Studienverlauf hinweg. Ein solches Instrument gibt Hochschulen einen organisationalen Raum, in dem die Vielfalt von Wissens- und Handlungsformen in Forschung und Lehre durch die Implementierung digitaler Innovationen sichtbar gemacht und weiterentwickelt und damit der Nutzbarmachung wie kritischen Reflexion digitaler Transformation gerecht werden können.

Literatur

- Allroggen, Marc/Fegert, Jörg M./Rau, Thea (2017): Psychische Belastung von Fachkräften in (sozial-)pädagogischen Arbeitsfeldern. In: Sozial Extra 41 (5), 49-53.
- Barnat, Miriam/Bosse, Elke/Mergner, Julia (2017): Forschungsbasierte Qualitätsentwicklung für die Studieneingangsphase. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung 12 (3), 71-91.
- Berger, Thomas/Zanner, Lea/Hammer, Sabine (2018): Befragung zur Abwanderung aus den Therapieberufen – Alarmierende Ergebnisse. In: ergopraxis 11 (04), 12-13.
- Berking, Matthias/Znoj, Hansjörg (2011): SEK-27. Fragebogen zur standardisierten Selbsteinschätzung emotionaler Kompetenzen. In: Leibniz-Institut für Psychologie (Hrsg.): Open Test Archive. Trier: ZPID.
- Besa, Kris-Stephen/Kochskämper, Dorothee/Lips, Anna/Schröer, Wolfgang/Thomas, Severine (2021): *Stu. diCo II – Die Corona Pandemie aus der Perspektive von Studierenden*. Hildesheim: Universitätsverlag.
- BMJ (2020): Studien- und Prüfungsverordnung für Hebammen (HebStPrV). Online unter: <https://www.gesetze-im-internet.de/hebstprv/BJNR003900020.html> (Abrufdatum: 19.07.2024).
- Breitenbach, Andrea (2021): Digitale Lehre in Zeiten von Covid-19: Risiken und Chancen. Marburg: o. V.
- Budde, Jannica/Friedrich, Julius D./Sames, Josephine (2022): Unsere Vision: Vom Blended Learning zur „Blended University“. In: *strategie digital. Magazin für Hochschulstrategien im digitalen Zeitalter* 2 (1), 13-18.
- Bundesministerium der Justiz (BMJ) (2018): Ausbildungs- und Prüfungsverordnung für die Pflegeberufe (PflAPrV). Online unter: https://www.bgb1.de/xaver/bgb1/start.xav?startbk=Bundesanzeiger_BGB1&jumpTo=bgb1118s1572.pdf#_bgb1__%2F%2F:%5B%40attr_id%3D%27bgb1118s1572.pdf%27%5D__1625070365632 (Abrufdatum: 19.07.2024).

- Castro, David/Clyde, Cynda (2018): College education as a powerful incubator of social and emotional development. In: *Social Innovations Journal* 44.
- Denham, Susanne A./Brown, Chavaughn (2010): „Plays nice with others“: Social-Emotional Learning and Academic Success. In: *Early Education and development* 21 (5), 652-680.
- Deutscher Bundesverband für Logopädie e.V. (dbl) (2014): Kompetenzprofil für die Logopädie. Online unter: <https://www.dbl-ev.de/der-dbl/der-verband/kompetenzprofil-fuer-die-logopaedie/> (Abrufdatum: 19.07.2024).
- Deutscher Bundesverband für Soziale Arbeit e.V. (2009): Grundlagen für die Arbeit des DBSH e.V. Essen, Berlin: DBSH. Online unter: https://www.dbsh.de/media/dbsh-www/downloads/grundlagenheft_-PDF-klein_01.pdf (Abrufdatum: 19.07.2024).
- Dresing, Thorsten/Pehl, Thorsten (2018): Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse: Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende. Marburg: dr dresing & pehl GmbH.
- Du, Lin/Zhao, Lijing/Xu, Tianxin/Wang, Yiming/Zu, Wanting/Huang, Xuemiao/Nie, Wenbo/Wang, Lisheng (2022): Blended learning vs traditional teaching: The potential of a novel teaching strategy in nursing education-a systematic review and meta-analysis. In: *Nurse education in practice* 63, 103354.
- Duda, Jessica/Adam, Julia/Ketterkat, Lena/Ehlers, Corinna/Leinweber, Juliane (2023): Reflexionsprozesse in einem stärkenorientierten Mentoring-Programm im Studium des Sozial- und Gesundheitswesens. In: Studer, Judith/Sotoudeh, Shirin/Abplanalp, Esther (Hrsg.): *Persönlichkeitsentwicklung in Hochschulausbildungen fördern. Reflexionsprozesse verstehen und begleiten*. Bern: Hep, 123-141.
- Elmer, Timon/Mepham, Kieran/Stadtfeld, Christoph (2020): Students under lockdown: Comparisons of students' social networks and mental health before and during the COVID-19 crisis in Switzerland. In: *PLoS ONE* 15 (7), e0236337.
- Heisig, Sandra/Dalbert, Claudia/Schweikart, Rudolf (2009): Berufliches Belastungsleben in der Sozialarbeit: Gibt es Unterschiede zwischen angehenden und berufserfahrenen SozialarbeiterInnen hinsichtlich ihrer Belastung und ihrem berufsspezifischen Befinden? In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung/Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research* 4 (2), 279-296.
- Heissel, Andreas/Sanchez, Alba/Pietrek, Anou/Bergau, Theresa/Stielow, Christiane/Rapp, Michael A./van der Kaap-Deeder, Jolene (2023): Validating the German Short Basic Psychological Need Satisfaction and Frustration Scale in Individuals with Depression. In: *Healthcare* 11 (3), 412.
- Helfferich, Cornelia (2022): Leitfaden- und Experteninterviews. In: Baur, Nina/Blasius, Jörg (Hrsg.): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer, 875-892.
- Helfferich, Cornelia (2011): *Die Qualität qualitativer Daten*. Wiesbaden: VS.
- Höppner, Heidi (2021): Hochschulische Ausbildung in den Therapieberufen. In: Darmann-Finck, Ingrid/Sahmel, Karl-Heinz (Hrsg.): *Pädagogik im Gesundheitswesen*. Berlin/Heidelberg: Springer, 1-18.
- Huber, Alexandra/Webb, Dave/Höfer, Stefan (2017): The German version of the Strengths Use Scale: The relation of using individual strengths and well-being. In: *Frontiers in Psychology* 8, 637.
- Johnson, Liza D. (2020): *Social-Emotional Learning in Higher Education: A Program Evaluation*. Dissertations. 455.
- Kaplan, Andreas M./Haenlein, Michael (2016): Higher education and the digital revolution: About MOOCs, SPOCs, social media, and the Cookie Monster. In: *Business horizons* 59 (4), 441-450.
- Klomann, Verena (2014): Helfer/innen am Limit?! Arbeitsbedingungen und Arbeitsbelastungen in den Sozialen Diensten der Jugendämter. In: *Kinder- und Jugendschutz in Wissenschaft und Praxis* 59 (4), 115-120.
- Kruse, Jan (2015): *Qualitative Interviewforschung*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Kuckartz, Udo (2018): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden. Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Kutscher, Nadia/Ley, Thomas/Seelmeyer, Udo (2014): Mediatisierte Lebens- und Arbeitswelten. Herausforderungen der Sozialen Arbeit durch die Digitalisierung. In: *Blätter der Wohlfahrtspflege* 161 (3), 87-90.
- Lin, Yuchen/Neuschaefer-Rube, Christiane (2021): Digital Learning in Speech-Language Pathology, Phoniatrics, and Otolaryngology: Interdisciplinary and Exploratory Analysis of Content, Organizing Structures, and Formats. In: *JMIR Medical Education* 7 (3), e27901.

- Liu, Ya-Qian/Li, Yu-Feng/Lei, Meng-Jie/Liu, Peng-Xi/Theobald, Julie/Meng, Li-Na/Liu, Ting-Ting/Zhang, Chun-Mei/Jin, Chang-De (2018): Effectiveness of the flipped classroom on the development of self-directed learning in nursing education: a meta-analysis. In: *Frontiers of Nursing* 5 (4), 317-329.
- Lübcke, Maren/Bosse, Elke/Book, Astrid/Wannemacher, Klaus (2022): Zukunftskonzepte in Sicht. Auswirkungen der Corona-Pandemie auf die strategische Hochschulentwicklung. Hochschulforum Digitalisierung, Arbeitspapier Nr. 63. Berlin: Hochschulforum Digitalisierung.
- Means, Barbara/Toyama, Yukie/Murphy, Robert/Baki, Marianne (2013): The Effectiveness of Online and Blended Learning. A Meta-Analysis of the Empirical Literature. In: *Teachers College Record* 115 (3), 1-47.
- Misamer, Melanie/Helmbrecht, Helene/Signerski-Krieger, Jörg/Belz, Michael (2021): Wie fühlen sich Studierende und Berufstätige der Sozialen Arbeit in der Covid-19-Pandemie? In: *Soziale Arbeit* 70 (12), 442-449.
- Morozov, Evgeny (2013): To save everything, click here: The folly of technological solutionism. New York: PublicAffairs.
- Neundlinger, Klaus/Frankus, Elisabeth/Häufner, Ines/Layer-Wagner, Thomas/Kriglstein, Simone/Schrank, Beate (2023): „Virtual Skills Lab“-Transdisziplinäres Forschen zur Vermittlung sozialer Kompetenzen im digitalen Wandel. Bielefeld: Transcript.
- Poulsen, Irmhild (2014): Angst, man kommt zu spät und ein Kind ist tot. Stress und Belastungsfaktoren in der Jugendhilfe. In: *Kinder- und Jugendschutz in Wissenschaft und Praxis* 59 (4), 121-127.
- Rappold, Elisabeth (2021): Reden wir über Pflege: Der Blick für das Ganze in Zeiten der Spezialisierung. In: *ProCare* 26 (5), 8-9.
- Ryan, Richard M./Deci, Edward L. (2017): Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness. New York/London: The Guilford Press.
- Schübl, Cornelia (2018): Berufsfucht in der Ergo- und Physiotherapie – Was treibt Therapeuten aus ihrem Beruf? In: *ErgoPraxis* 11 (03), 10-11.
- Schwarzer, Ralf/Jerusalem, Matthias (2003): SWE. Skala zur Allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung. In: Leibniz-Institut für Psychologie (Hrsg.): Open Test Archive. Trier: ZPID.
- Schwarzmann, Anne-Luise/Gerlach, Sabine/Rohde-Schweizer, Renate/Straßer, Bernadette/Paul, Sören/Hammer, Sabine (2018): „Ich bin dann mal weg!“. In: *Forum Logopädie* 32 (3), 22-27.
- Söderlund, Anne/Blazeviciene, Aurelija/Elvén, Maria/Vaskelyte, Alina/Strods, Raimonds/Blese, Inguna/Paakkonen, Heikki/Fernandes, Antonio/Cardoso, Daniela/Kav, Sultan/Baskici, Cigdem/Wikström-Grotell, Camilla (2023): Exploring the activities and outcomes of digital teaching and learning of practical skills in higher education for the social and health care professions: a scoping review. In: *Discover education* 2 (1), 2.
- Tarbetsky, Ana L./Martin, Andrew J./Collie, Rebecca J. (2017): Social and emotional learning, social and emotional competence, and students' academic outcomes: The roles of psychological need satisfaction, adaptability, and buoyancy. In: Frydenberg, Erica/Martin, Andrew J./Collie, Rebecca J. (Hrsg.): *Social and emotional learning in Australia and the Asia-Pacific: Perspectives, programs and approaches*. Singapur: Springer, 17-37.
- Unge, Jeannette/Lundh, Pernilla/Gummesson, Christina/Amné, Gunilla (2018): Learning spaces for health sciences – what is the role of e-learning in physiotherapy and occupational therapy education? A literature review. In: *Physical Therapy Reviews* 23 (1), 50-60.
- Viol, Madeleine/Fuchs, Daniel/Taufer, Raphael (2024): Pflexit–Gibt es ein Problem und falls ja, welches? In: *Pflegezeitschrift* 77 (1), 51-54.
- Weber, Lars/Wölwer, Stefan/Viöl, Wolfgang (2021): Digitalisierungsstrategie 2022-2026 der HAWK. Online unter: https://publikationsserver.hawk.de/receive/hawk_mods_00000079 (Abrufdatum: 19.07.2024).
- World Physiotherapy (2023): Policy statement: Description of physiotherapy. London: World Physiotherapy. Online unter: <https://world.physio/policy/ps-descriptionPT> (Abrufdatum: 19.07.2024).
- Yang, Fan/Shen, Fuyuan (2018): Effects of Web Interactivity: A Meta-Analysis. In: *Communication Research* 45 (5), 635-658.
- Zins, Joseph E./Elias, Maurice J. (2007): Social and emotional Learning. In: *Journal of Educational and Psychological Consultation* 17 (1), 1-14.

Autor:innen**Petry, Jennifer, M. Sc.**

wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt hands on der HAWK (Standort Hildesheim, Fakultät Soziale Arbeit und Gesundheit).

Arbeitsschwerpunkte: sozial-emotionales Lernen und Kompetenzentwicklung im digitalen Raum.

Schenk, Sascha, M. A.

Lehrkraft im Studienbereich Soziale Arbeit an der HAWK (Standort Holzminden).

Arbeitsschwerpunkte: Medienkompetenz, Medienpädagogik und Digitalisierung.

Adam, Julia, M. Sc.

wissenschaftliche Mitarbeiterin im Studiengang Therapiewissenschaften, Studienrichtung Logopädie, und im Projekt hands on der HAWK (Standort Gesundheitscampus Göttingen).

Arbeitsschwerpunkt: Persönlichkeitsentwicklung in der Hochschullehre.

Duda, Jessica, M. A.

wissenschaftliche Mitarbeiterin im Zentrum für professionelle Profilbildung, im Stärkenlabor und im Projekt hands on der HAWK (Standort Hildesheim, Fakultät Soziale Arbeit und Gesundheit).

Arbeitsschwerpunkte: Stärkenorientierte Soziale Arbeit und Persönlichkeitsentwicklung in der Hochschullehre.

Neubert, Kikko Marie, M. A.

wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt hands on (Bereich Projektmanagement, Art Direction und Gestaltung visueller Medien) an der HAWK (Standort Hildesheim, Fakultät Gestaltung)

Arbeitsschwerpunkte: Konzeption, Gestaltung und Umsetzungsbegleitung von virtuellen Plattformen sowie strategische Entwicklung visueller Kommunikation.

Ehlers, Corinna, Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ

Professorin an der Fakultät Soziale Arbeit und Gesundheit der Hochschule für angewandte Wissenschaft und Kunst (HAWK) Hildesheim/Holzminden/Göttingen.

Arbeitsschwerpunkte: Theorien und Methoden Sozialer Arbeit, Stärkenorientiertes Case Management, Internationale Soziale Arbeit.

Leinweber, Juliane, Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ

Professorin für Therapiewissenschaften am Gesundheitscampus Göttingen an der Fakultät Ingenieurwissenschaften und Gesundheit der Hochschule für angewandte Wissenschaft und Kunst (HAWK) Hildesheim/Holzminden/Göttingen.

Arbeitsschwerpunkte: Teletherapeutische Innovation in der Logopädie.

Schäfer, Axel, Prof. Dr.

Professor für Therapieforchung, Physiotherapeut an der Fakultät Soziale Arbeit und Gesundheit der Hochschule für angewandte Wissenschaft und Kunst (HAWK) Hildesheim/Holzminden/Göttingen.

Arbeitsschwerpunkte: muskuloskelettale Gesundheit über die Lebensspanne.

Wölwer, Stefan, Prof.

Orcid: 0009-0001-1337-9254

Professor für Gestaltung von interaktiven Medien an der Fakultät Gestaltung der Hochschule für angewandte Wissenschaft und Kunst (HAWK) Hildesheim/Holzminden/Göttingen.

Arbeitsschwerpunkte: Health Experience Design, Design als Schnittstelle zur KI und Interdisziplinäre Zusammenarbeit in Forschung, Lehre und Transfer.

Engel, Alexandra, Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ

Professorin für Soziale Arbeit, insbesondere Sozialpolitik und soziale Problemlagen Erwachsener, Direktorin des Zukunftszentrums Holzminden-Höxter an der Fakultät Management, Soziale Arbeit, Bauen der Hochschule für angewandte Wissenschaft und Kunst (HAWK) Hildesheim/Holzminden/Göttingen.

Arbeitsschwerpunkte: Engagement, Teilhabe und Soziale Arbeit.

IV Virtuelle Realität

Maik Wunder

Revitalisierung der polytechnischen Bildung durch virtuelle Realität und/oder Expansion der materialistischen Bildungstheorie?

Polytechnische Bildung und hat eine lange Geschichte und führt seit dem Untergang des Ostblocks in der bildungspraktischen und -theoretischen Arbeit ein Nischendasein. Der Beitrag fragt zum einen der nach Möglichkeit polytechnische Bildung durch VR-Technik wieder zu revitalisieren. Zum anderen werden damit zusammenhängend Anfragen an die Theorieperspektive gestellt.

1 Einleitung

Mit Virtual-Reality- (VR-)Technik werden Hoffnungen wach, den sogenannten „Praxischock“, der Studierende von erziehungswissenschaftlichen Studiengängen (Börrnert 2023) nach ihrem Studium im Kontakt mit der Praxis ereilt, abzuflachen bzw. gänzlich aus dem Weg zu räumen. Denn mit VR scheint die Möglichkeit zu bestehen, diverse pädagogische Arbeits- und Handlungsfelder im Studium zu erkunden und hierbei Erfahrungen zu machen, die analog zur späteren Praxis sein sollen. Gleichzeitig versprechen die digitalen Artefakte den gesellschaftlichen und politischen Legitimationsdruck abzufedern, unter dem infolge des Fachkräftemangels insbesondere Bildungsinhalte und Institutionen höherer Bildung stehen, da mit der Technik eine gewisse Praxisnähe und damit eine bruchlose Einbindung von Studierenden im Arbeitsprozess als möglich suggeriert wird. Dass VR-Technik in der Lehre in erziehungswissenschaftlichen Studiengängen zum Einsatz kommt, dokumentieren zahlreiche Veröffentlichungen (Kaspar 2020; Schwarz & Mauersberger 2023; Kerres u. a. 2022; Seeberger u. a. 2024), davon ist auch die Soziale Arbeit nicht ausgenommen (Schiffhauer & Remke 2023), wie die Beiträge zu VR in diesem Band dokumentieren.

Der vorliegende Beitrag greift diese Wirklichkeit in der Lehre auf, versucht aber sich den oben angedeuteten Verwertungs- und Zurichtungsimperativen für und durch die Praxis zu entziehen. Gleichzeitig geht er davon aus, dass gerade eine Trennung zwischen Theorie und Praxis für ein Hochschulstudium zwingend erforderlich ist. Es soll also nicht das „Zauberwort Praxis“ bemüht werden, welche

als „Grün des goldenen Lebensbaums“ das „Grau der Theorie ausmalt“ (Meyer-Drawe 1984, 250).

Hierzu wird erörtert, ob der Einsatz von virtueller Realität nicht auch als Polytechnisierung der Bildung verstanden werden kann. Diese sucht aufgrund ihrer Verankerung in einer materialistischen Bildungstheorie/Pädagogik einen Weg zwischen der Aneignung von zentralen Produktionsmitteln, was ein Lernen mit, über und in diesen Produktionsmitteln impliziert, und der Umgestaltung des Bewusstseins der Lernenden zu gehen. Der gesellschaftliche Widerspruch der ungleichen Verteilung von Lohn und Kapital, in den auch die Bildungsinstitutionen eingebunden sind, soll dabei keinesfalls abgeblendet werden.

Die polytechnische Bildung wird zunächst in ihrer Idee und ihrer konkreten Ausgestaltung in Deutschland skizziert. Nachfolgend werden zentrale Aspekte der materialistischen Bildungstheorie/Pädagogik benannt, die sich im Zusammenhang mit polytechnischer Bildung ergeben. Im Anschluss daran wird auf Veränderungen der Gesellschaft eingegangen, die sich durch Digitalisierung ergeben, um kenntlich zu machen, dass polytechnische Bildung, die vormals für eine Industriegesellschaft konzipiert wurde, sich mit neuen gesellschaftlichen Realitäten konfrontiert sieht. Ein Teilaspekt dieser neuen Realität ist die VR-Technik, die im Kapitel vier vorgestellt wird. Im darauffolgenden Kapitel wird dann besagte Technik aus einer materialistischen Bildungstheorie/Pädagogik heraus kritisch diskutiert und es werden Möglichkeiten und Grenzen bezüglich einer potenziellen Einbindung dieser in polytechnische Bildungsentwürfe zur Sprache gebracht. Am Ende wird ein bilanzierendes Fazit gezogen und es wird ein Ausblick über eine mögliche Expansion der materialistischen Bildungstheorie angestellt.

2 Polytechnische Bildung

2.1 Polytechnische Bildung in ihrer Idee

Die Ursprünge der polytechnischen Bildung liegen in den Ideen zu Erziehung und Unterricht von Karl Marx und Friedrich Engels begründet. Ihre Aufmerksamkeit galt insbesondere derjenigen Klasse, von der sie sich erhofften, dass sie in einem revolutionären Akt die neue Gesellschaftsordnung herbeiführen würde. Diese sollte in den Genuss einer allumfassenden Bildung gelangen, die nicht unter der Herrschaft des Kapitals steht: „doch wir beschäftigen uns hier nur mit dem unerlässlichsten Gegengift gegen die Tendenzen eines gesellschaftlichen Systems, das den Arbeiter herabwürdigt zu einem bloßen Instrument für die Akkumulation von Kapital“ (MEW 16, 194). Fernerhin war die Idee einer solchen Bildung dadurch gekennzeichnet, dass sie im Gegensatz zu einer rein bürgerlichen Bildung steht, die in Gestalt des Neuhumanistischen Gymnasium ihren Bildungsgegenstand vor allem im ideellen Bereich hatte, insbesondere in den alten Sprachen und

im Geschichtsunterricht. Deswegen muss die neue Art der Bildung darauf abzielen, sich die herrschenden/zentralen Produktionsmittel anzueignen und die Produktivkräfte der Gesellschaft zu steigern. „Erziehung und Fabrikation zusammen“ (MEW 4, 373), so der Slogan von Marx. Oder an anderer Stelle: „frühzeitige Verbindung produktiver Arbeit mit Unterricht [ist] eines der mächtigsten Umwandlungsmittel der heutigen Gesellschaft [...]“ (MEW 19, 32). Hierbei geht es nicht um ein Einpassen der Heranwachsenden in ökonomische Abläufe, sondern um „allseitig ausgebildeten Produzenten“, die sich in einem Aneignungsprozess „die wissenschaftlichen Grundlagen der gesamten industriellen Produktion“ verständlich machen (MEW 20, 276). Daher plädiert Engels für das Beibehalten des altsprachlichen Unterrichts sowie die Etablierung von modernen Fremdsprachen im Bildungssystem und das Festhalten am Gymnastik-/Sportunterrichts (MEW 20, 299f.). Die industrielle Arbeit gewinnt unter den Voraussetzungen einer solchen auf traditionelle Bildungsinhalte bezogenen Perspektive ihren „eigentümlich menschlichen Inhalt“ (Heydorn 2004a, 23). In diesem Sinne wird die, wie Marx im Kapital festhält, polytechnische Bildung als „die einzige Methode zur Produktion vollseitig entwickelter Menschen“ angesehen (MEW 23 1962a, 508). Vereinfacht kann man sagen, es geht um die Integration von allgemeiner Bildung und spezialisierter Bildung.

Dadurch soll es möglich werden, dass je nach eigenen Neigungen oder nach Bedarfen der Gesellschaft, die Heranwachsenden nach Abschluss der Bildung sich den Ort wählen können, an dem sie arbeiten möchten. Das Allgemeine der Bildung schütze die Heranwachsenden quasi davor, den Fragmentierungen einer arbeitsteiligen Gesellschaft aufzusitzen (MEW 4, 376; MEW 34, 452). Diese Bildung soll grundlegend unentgeltlich sein bzw. nicht von denjenigen finanziell getragen werden, die ohnehin schon wenig ökonomische Ressourcen haben (MEW 16, 563). In diesem Sinne plädiert Marx in seiner Kritik des Gothaer Programms für eine Finanzierung der Bildung aus staatlichen Steuereinnahmen, jedoch gegen einen staatlichen und kirchlichen Einfluss auf das Bildungswesen. Vielmehr bedarf insbesondere das Beispiel Preußens eine Erziehung des Staates durch die Bevölkerung (MEW 19, 30). „Die Verbindung von bezahlter produktiver Arbeit, geistiger Erziehung, körperlicher Übung und polytechnischer Ausbildung wird die Arbeiterklasse weit über das Niveau der Aristokratie und Bourgeoisie erheben.“ (MEW 16, 195) Zielperspektive ist die Aufhebung der Herrschaft der Dinge und der Menschen über den Menschen (MEW 40, 455).

2.2 Polytechnische Bildung in ihrer Ausgestaltung in Deutschland

Erste Versuche einer polytechnischen Bildung in Deutschland wurden in den 1920 Jahren vom Reformpädagogen Paul Oesterreich (Oesterreich 1921) – allerdings in scharfer Abgrenzung zum sowjetischen Modell (Blonskij 1973) – vorgenommen (Kurig 2015, 107ff.). Fernerhin unterschieden sich diese Bemühungen von einem

Bildungsideal des 18. Jahrhunderts, das als „Industriösität“ gelabelt wurde und sich vorwiegend von der adligen Pädagogik abzugrenzen suchte. Mit einem sehr stark atomistischen Menschenbild, das Armut und Not als individuell verschuldet auffassete, stellte man in den pädagogischen Reformprojekten auf menschliche Qualitäten wie Emsigkeit, Erfindungsreichtum und Produktivität ab (Blankertz 1982, 56f.). Im Zuge der NS-Zeit kamen die linken/reformpädagogischen Überlegungen zur Polytechnisierung des Bildungswesens und deren Umsetzung zum Erliegen. Indem die Gesellschaft der SBZ und späteren DDR unter die Doktrin des Marxismus/Leninismus geriet, wurde entsprechend das Schulsystem zur Brechung des „Bildungsmonopols“ (Alt 1978) umgebaut. Dies kann an dieser Stelle hier nicht annähernd in seiner Komplexität und Problematik skizziert und diskutiert werden (Fischer 1992). Jedoch soll auf zwei Aspekte hingewiesen werden, die für die Fragestellung relevant erscheinen. Zum einen wurde ab 1958 für Schüler:innen ab der 7. Klasse ein wöchentlicher Unterrichtstag in der Produktion (UTP) eingerichtet. Hinzu kam zum anderen ein Technologie-/Ökonomieunterricht, genannt Einführung in die sozialistische Produktion (ESP), sowie das Fach Technisches Zeichnen (TZ). In der Oberstufe wurde dies dann im Fach wissenschaftlich-technische Arbeit (WPA) fortgeführt (Neuner 1997; Wiegmann 2011). Entscheidend dabei ist, dass zum einen dieser Unterricht von dafür ausgebildeten staatlich finanzierten Fachlehrkräften durchgeführt wurde und zum anderen auf dieser Basis die Lernumgebung der Produktion direkt, wenngleich mit weltanschaulichen Implikationen in der institutionellen Rahmung durch die Schule, professionell reflektorisch eingeholt werden konnte. Damit war diese Art, Praxiserfahrungen zu ermöglichen, etwas anderes als ein partielles Praktikum, da entsprechende Unterrichtsformen einen integralen und permanenten Bestandteil in der Bildungslandschaft darstellten.

3 Materialistische Bildungstheorie

Die materialistische Bildungstheorie hat im deutschsprachigen Raum eine recht lange Tradition. Erste Anfänge sind im Rahmen der politisch motivierten Arbeiterbewegung im ausgehenden 19. Jahrhundert zu erkennen: „Die Schule ist das mächtigste Mittel der Befreiung, und die Schule ist das mächtigste Mittel der Knechtung – je nach der Natur und dem Zweck des Staats. [...] Der Staat, wie er ist, d.h. der Klassenstaat, macht die Schule zu einem Mittel der Klassenherrschaft.“ (Liebknecht 1904, 24) Das Kernelement bildet hierbei die Herrschaftskritik auf Basis, der von Marx und Engels entwickelten politischen Ökonomie bzw. des historisch-dialektischen Materialismus. Im Zuge der nationalsozialistischen Herrschaft in Deutschland kam die materialistische Bildungstheorie/Pädagogik genauso wie die polytechnische Bildung zum Erliegen. Ab den 1960er Jahren nahm man dann in der Bundesrepublik wieder den Faden der Theoriebildung

auf, hierbei versuchte man sich von einer in Entstehung begriffenen kritisch arbeitenden Erziehungswissenschaft abzugrenzen. Zwischen beiden scheint ein „unüberbrückbarer Gegensatz“ zu bestehen (Bernhard 2012, 401). Dies ist wichtig zu betonen, da in diesen Tagen innerhalb einer kritischen Erziehungswissenschaft das Abstellen auf Kritik droht trivial zu werden (Masschelein 2003). Eine materialistische Bildungstheorie sucht daher zum einen ihren paradigmatischen Einsatzpunkt nicht bei der Kritischen Theorie, wie sie maßgeblich von Adorno und Horkheimer ab den 1930 Jahren formuliert wurde (Horkheimer 1992; Horkheimer/Adorno 2022), sondern bei den Arbeiten von Marx und Engels (Gamm 2012a, 71; Schmied-Kowarzik 1993, 202). In diesem Sinne bleibt der Marxismus für die Protagonist:innen der materialistischen Bildungstheorie bedeutend: „Die bleibende Bedeutung des Marxismus für die Pädagogik ist vor allem darin zu sehen, daß ohne ihn auf das entscheidende Instrument der Gesellschaftskritik zu verzichten wäre; ohne Gesellschaftskritik als Kapitalismuskritik aber fiel Pädagogik auf die großen idealistischen Systeme zurück [...]“ (Gamm 2012b, 204) Im Gegensatz dazu rücken Adorno und Horkheimer Mitte der 40er Jahre stärker von Marx und Engels ab, da sie das theoretische Modell mitverantwortlich für den stalinistischen Terror machten (Horkheimer/Adorno 2022, 278). Fernerhin, so Sesink, halten Protagonist:innen der materialistischen Bildungstheorie an der Macht der Bildung fest, ohne deren gesellschaftliche Realität auszublenden, während die Frankfurter Schule die Ohnmacht der Bildung in Form von Halbbildung (Adorno 2006) beschwört (Sesink 2016, 87):

„Alle Institution trägt das Merkmal der Herrschaft, auch wo sie der Bildung gilt, während die befreite Vernunft alle Herrschaft abwirft [...]. Damit Bildung bewirkt werden kann, muß sie sich jedoch den gleichen Zwängen unterwerfen, die alle gesellschaftliche Herrschaft kennzeichnen, ihnen vielmehr ein neues Moment hinzufügen.“ (Heydorn 1980a, 166)

Die Reproduktion der Produktionsverhältnisse (Althusser 2022, 69), die das Bildungssystem leistet, können durch seine dialektische Verfasstheit infrage gestellt und somit Wege zur Realisierung von Mündigkeit offengehalten werden.

Dass das Bildungsgeschehen hierbei nicht auf ein vorgängiges Subjekt abstellt oder einen Transzendentalismus bemüht, der auf der Ebene des Subjekts liegt, sondern stets auf einer Verschränkung von materiellen und ideellen Bedingungen beruht, betont Heydorn im Rahmen seiner Zurückweisung einer positivistischen Konzeption von Bildung, die auf Quantität/Metrisierung und gleichsam auf die darin sich ausdrückenden unhinterfragten gesellschaftlichen Bedürfnisse setzt (Heydorn 1980b, 309).

Der zentrale Begriff für Heydorn bzw. die materialistische Bildungstheorie, der mit Bildung verwoben ist, ist der der Mündigkeit. Mündigkeit bezieht sich darauf, dass der Mensch seines wahren Bewusstseins von sich selbst habhaft werden kann

und „Bildung ist ein entscheidendes Mittel dieses Prozesses.“ (Heydorn 1972, 10f.) Heydorn merkt an, dass für den entwickelten Industrialismus die polytechnische Bildung eine Konsequenz darstellt, um Mündigkeit zu realisieren, da nur diese auf der Höhe der Zeit ist, sich die zentralen Produktionsmittel anzueignen (Heydorn 2004a, 66). Hierbei besteht jedoch die Tendenz, dass das Bildungswesen sich methodisch dem ökonomischen Prozess angepasst hat (Metrisierung, Standardisierung, kybernetisches Lernen). Gerade im Zuge der Bologna-Reform und des Umstellens einer Input- auf eine Output-Steuerung, mit der dazugehörigen Marginalisierung von Inhalten gegenüber zu realisierenden Kompetenzen, scheint sich die Problemanzeige Heydorns bezüglich des Umsetzens einer polytechnischen Bildung zu verstärken:

„Erst über Inhaltlichkeit wird bewegender Charakter gewonnen, erst mit der Erhebung des Subjekts werden Unterricht und produktive Arbeit in ihrer Verbindung virulent, hält diese auf, blind zu sein, neues Mittel, Wachstumsraten zu beschleunigen. Die Verbindung von Arbeit und Unterricht gewinnt erst im Kontext ihre Bestimmung.“ (Heydorn 2004a, 156)

Daher ist polytechnische Bildung kein Allheilmittel, sondern vielmehr in die grundlegende Dialektik eingebunden, die alles durchzieht (Heydorn 2004b, 148). Es bedarf also eines kritischen Einholens der polytechnischen Bildung durch das Bewusstsein:

„Sich selbst überlassen, wird sie Teil eines naturwüchsigen Prozesses, treibt die Produktivkräfte voran, aber lässt sie blind, treibt sie der Barbarei entgegen. Es ist daher nur konsequent, daß sich der Kapitalismus der polytechnischen Bildung annimmt; die amerikanische Pädagogik tut es seit langem. Ohne Aufhellung des Bewußtseins können sich die Produktivkräfte unaufhörlich sinnlos, menschenfeindlich, absolut destruktiv entwickeln.“ (Heydorn 2004b, 147)

Dieses kritische Bewusstsein wird nun gerade nicht aus einer Technikskepsis gespeist, wie sie im kulturfeindlichen Ökonomismus von linker Bildungs- und Medientheorie (Heydorn 2004b, 263) bis in die Gegenwart hinein anzutreffen ist: „Wer ein Mobiltelefon besitzt, werfe es weg. Es hat ein Leben vor diesem Gerät gegeben, und die Spezies wird auch weiterexistieren, wenn es wieder verschwunden ist.“ (Enzensberger 2014) Gleichsam nimmt Heydorn und mit ihm die materialistische Bildungstheorie die Problemanzeige ernst, dass Technik nicht einfach ein gesellschaftlich neutraler Gegenstand ist, sondern eine Technologie. Das heißt, dass diese „eine Form der Organisation und Aufrechterhaltung (oder Veränderung) gesellschaftlicher Verhältnisse, ein Ausdruck herrschender Denk- und Verhaltensweisen, ein Mittel der Kontrolle und Herrschaft“ (Marcuse 1979, 286) ist. Indem aber Technik ein Mittel der Naturbeherrschung darstellt, ist sie der Bildung nichts Äußerliches, sondern ein integraler Bestandteil dieser. Daher das Abstellen auf polytechnische Bildung, die jedoch, wie oben bereits angedeu-

tet, in den Strudel eines affirmativen Charakters der Realität gelangen kann (Heydorn 2004a, 77). Daher bedarf es der Humaniora, also der Geisteswissenschaften, die aber aus ihrer historischen Verfassung heraus verstanden und damit entsprechend neu konzipiert werden müssen. In diesem Sinne erhalten gleichsam auch die Natur- und Technowissenschaften ihre historische Größe und werden nicht einfach als a-historische Größen verhandelt (Euler 1999, 88). Beispielhaft sei an dieser Stelle auf die Geschichtsvergessenheit der Computerwissenschaft verwiesen: „Kaum eine Wissenschaft der Neuzeit dürfte so geschichtslos angetreten sein wie die Computertheorie.“ (Künzel & Bexte 1993, 7)

Entscheidend aber ist, dass die Geisteswissenschaften mit ihrer Historisierung nicht einfach als eine Sphäre des reinen Landes angesehen werden, vor deren Hintergrund sich dann Technik bzw. Technologie in einem polytechnischen Bildungsprogramm kritisieren ließe. Vielmehr müssen diese sich die reale Welt vergegenwärtigen, um nicht „zum Inbegriff einer verlorenen, zutiefst illusionären Rebellion“ zu werden (Heydorn 1980c, 269). Es bedarf also auch auf dem Gebiet der Geisteswissenschaften einer Läuterung bzw. einer Auseinandersetzung mit ihrer gewordenen Verfasstheit. Denn es gilt nicht, einen Menschen zurückzugewinnen, der bar jeglicher Relationiertheit mit Technik steht, sondern gerade ein Bild zu entwerfen, das die Verschränkung von Mensch und Technik nicht als antagonistische Größen denkt und dabei gleichsam Macht und Herrschaft mit berücksichtigt: „Die dringlichste Bildungsaufgabe besteht darin, das Bewußtsein des Menschen von sich selber auf die Höhe der technologischen Revolution zu bringen. Bildung hat es mit dem Bewußtsein des Menschen tun; das Hinstarren auf seine materielle Bedingung allein hebt sie nicht auf, obwohl die Erkenntnis dieser Bedingungen unverzichtbar ist.“ (Heydorn 2004a, 128) Die Revolutionierung der Technik schreitet quasi von selbst voran und wird von den Technokraten, den Schriftgelehrten der digitalen Transformation (Selke 2023, 15), vorangetrieben. Entsprechend neigt auch das Bildungssystem im Umgang mit Informationstechnik dazu, in reaktive Anpassung an Technik und den damit verbundenen Zukunftsverheißungen zu verfallen (Sesink 1998, 93). Entscheidend ist aber, sich um die „Revolutionierung des Bewußtseins“ zu kümmern, denn darum kümmert sich niemand, „wenn wir es nicht selber tun“ (Heydorn 2004a, 128).

4 Veränderte gesellschaftliche Verhältnisse im Zuge der Digitalisierung

Die oben beschriebenen bildungstheoretischen Überlegungen wie deren Versuche, diese in die Praxis zu transferieren, fanden allesamt auf dem ökonomischen Hintergrundmodell einer die Agrargesellschaft ablösenden Industriegesellschaft statt (Geißler, 21–40). Gegen Ende des 20. Jahrhunderts setzte ein Prozess ein, der

als Tertiärisierung bezeichnet wird, nämlich die Durchsetzung von Information, Wissen und Dienstleistung als die zentralen Felder, in denen Menschen beschäftigt sind (Jacobsen 2010). Für diesen Transformationsprozess sind Informationstechnologien von entscheidender Bedeutung (Heßler 2005, 70). Man könnte in diesem Zusammenhang auch davon sprechen, dass sich Formen von immaterieller Arbeit durchsetzen, die eben immaterielle Güter wie Dienstleistungen, kulturelle Artefakte, Wissen oder Kommunikation herstellen (Hardt & Negri 2003, 302). In diese Verschiebung ist auch die Soziale Arbeit mit eingebunden, so sprechen bzw. problematisieren Werner Thole und Peter Cloos Soziale Arbeit als „professionelle Dienstleistung“ (Thole & Closs 2000). Dass sich die entsprechende Durchdringung aller gesellschaftlicher Funktionsbereiche mit Informations- und Kommunikationstechnologie (Digitalisierung) gleichsam auch auf die Sozialwirtschaft auswirken wird, scheint ein Allgemeinplatz.

„Lag der Fokus bislang auf klassischen Sozialräumen, so kommen im 21. Jahrhundert vermehrt ‚Datenräume‘ oder digitale Lebenswelten hinzu. Die Herausforderung für die Anbieter sozialer Dienste besteht nun darin, dass die Kanäle in die klassischen Sozialräume ja nicht einfach ‚abgeschaltet‘ werden können, die neuen jedoch hinzukommen.“ (Kreidenweis 2018, 21)

Jan-Felix Schrape konstatiert fünf idealtypische Formen der Verschränkung von Arbeit und Digitalisierung: a) digitale Arbeit ohne Internet, bei der lokale und kaum vernetzte Mikroelektronik zum Einsatz kommt, welche dann manuell/vom Menschen ausgeführte Tätigkeiten substituiert, b) digitale Arbeit durch das Internet, hier werden Arbeitsabläufe durch hochgradig vernetzte intelligente Technik erledigt, c) digitale Arbeit am Internet, hier werden Infrastrukturen des Internets und webbasierte Inhalte entwickelt, d) digitale Arbeit mit dem Internet, hier findet der Hauptteil der Arbeit auf Basis von webbasierter Kommunikation oder über diese vermittelt statt, e) digitale Arbeit im Internet, dies sind plattformbasierte Formen von Kollaboration (Schrape 2021, 106-107). Digitale Technik scheint damit ein zentrales Produktionsmittel und ein zentrales Element, welche die Produktionsverhältnisse regelt. Zudem scheint es aufs Engste mit den Produktivkräften verwoben. Man kann mit Gernot Böhme in diesem Zusammenhang konstatieren, dass (digitale) Technik im 21. Jahrhundert invasiv geworden ist: „Technik ist kein Gehäuse, in dem sich das menschliche Leben geschützt und doch unverändert vollziehen könnte, sie ist viel eher ein Skelett des Menschen, abstrakt gesprochen: eine Infrastruktur des Lebens geworden.“ (Böhme 2008, 17)

Soziale Arbeit ist demnach auch von dieser Invasion betroffen, so dass sich die fünf aufgezeigten Formen, bis auf die erste, in der Praxis wiederfinden. Sei es der Einsatz von automatisierter Software zur Falldokumentation (b), das Bereitstellen/Aufbereiten von Informationen für Klient:innen (c), der Austausch mit Klient:innen in virtuellen Umgebungen z. B. im Rahmen von Beratungsarbeit (d) und die zu erwartende

Plattformisierung von Dienstleistungsangeboten auch für die Soziale Arbeit (e). Digitalisierung ist damit zu einem nicht mehr wegzudenkenden Phänomen innerhalb der Sozialen Arbeit geworden. Es scheint daher elementar wichtig, dass Studierende nicht nur Kenntnis über die Anwendung der einzelnen Tools erlangen, sondern vielmehr Wissen über die gesellschaftliche Situierung der Technik sowie deren mögliche Auswirkung auf Soziale Teilhabe/Ungleichheit, Veränderung von Institutionen und Trägern, deren Auswirkung auf Fachlichkeit und deren sozialtheoretische Bedeutung (Kutscher 2024, 131-133).

Zudem stellt sich die Gesellschaft anders als zu Heydorns Lebzeiten als neoliberal verfasst dar. In solchen Gesellschaftsformationen schmiegt sich die Rede von einem freien Subjekt, welches aus sich selbst heraus tätig ist und in der idealtypischen Figur des individuell Lernenden, der seinen Lernprozess selbst steuert, sanft an die Macht an. In diesem Sinne wird im Neoliberalismus aus dem Arbeiter ein Unternehmer, ein Unternehmer seiner selbst, der sich dann selbst ausbeutet (Han 2014, 14; Bröckling 2016). Entsprechende Interpellationen (Althusser 2010) durch das Kapital vollziehen sich auf der Inhaltsebene von Bildungsmedien (Wunder 2024) und gleichsam auch auf ihrer funktionellen Architekturebene (Leineweber & Wunder 2021; Waldmann & Wunder 2021).

Die von Scharpe konstatierten Dimensionen lassen sich unmittelbar in ein polytechnisch orientiertes Bildungsprogramm übersetzen. Hier geht es um ein Lernen mit, über und im digitalen Medium (Jörissen & Münte-Goussar 2015, 6) gleichermaßen. In diesem Zusammenhang stimmt es gerade für die Hochschulbildung verwunderlich, dass im Kerncurriculum der DGSA für den Studiengang Soziale Arbeit sowie im Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit, der vom Fachbeiratsrat verabschiedet wurde, das Wort Digitalisierung gar nicht vorkommt. Nichtsdestotrotz sind Entwicklungen zu beobachten, sich stärker mit dem Thema Digitalisierung zu befassen, was die Einrichtung zahlreicher Professuren mit entsprechenden Denominationen dokumentiert. Gleichsam wird auch VR in der Lehre vermehrt eingesetzt.

5 Was ist VR?

Die Technik von Virtual Reality (VR) ist schon recht alt. Sie wurde bereits 1965 vom Informatiker Ivan Sutherland beschrieben (Sutherland 1966) und 1968 dann in einem Aufbau konstruiert, bei dem mit einer Art Headset (genannt Damoklesschwert) ein immersives Erleben durch eine vom Computer generierte Bilderzeugung bei Kopfbewegungen ermöglicht wurde (Chalmers 2023, 252). Es handelt sich also hierbei um ein Zusammenspiel von Soft- und Hardware, deren Ziel es ist, im Grunde alle Sinnesreize, die für den Menschen wahrnehmbar sind (Riechen, Schmecken, Sehen, Hören, Tasten) durch synthetisch erzeugte Signale

zu substituieren (Brill 2023, 4) oder zu stimulieren. Bei einer Substitution kann davon ausgegangen werden, dass durch Technik, die mit dem menschlichen Hirn verbunden wird, vormals ausgefallene Sinneswahrnehmungen wie z.B. Hören oder Sehen wieder ermöglicht werden. Die Stimulation folgt der Prämisse, dass entsprechende physiologische Wahrnehmungsmöglichkeiten keiner Limitation unterliegen, so dass diese hier durch Technologie angesteuert werden. Andererseits gibt es Formen von VR, die sich an die imaginativen Fähigkeiten der Herstellenden oder der Nutzenden richten (Böhnke 2022, 58), etwa in Spielen wie Fortnite. VR tritt in diesem Zusammenhang nicht mit dem Anspruch an, Realität abzubilden, sondern andersartige Wirklichkeiten zu erschaffen. Dabei kann zwischen Anwendungen unterschieden werden, bei denen mittels der VR-Brillen Umgebungen und Akteure in Form von fiktionalen Anordnungen und Avataren generiert werden oder aber in solcher Form von 360°-Filmen, bei der die physische Welt abgefilmt wurde und in der dann menschliche Akteure als Schauspieler:innen in Erscheinung treten (Schiffhauer & Remke 2023, 74). Das heißt, im letzteren Fall werden Eigenschaften von Dingen oder Personen im Modus einer Simulation reproduziert, die auf einen Referenten bezogen bleibt. Im ersten Fall werden keine falschen realen Objekte generiert, sondern wahre virtuelle, welche die Frage nach einer realen Realität unterlaufen (Espositio 1998, 270).

In diesem Sinne sieht Chalmers den Unterschied zwischen virtueller Realität und der physischen Realität, wie er sie nennt, darin, dass erstere von Computern generiert wird und letztere mit aller Wahrscheinlichkeit nach nicht (Chalmers 2023, 257). Zentral ist bei der Anwendung, dass die Technik, welche das Erleben ermöglicht, im Vollzug der Anwendung in den Hintergrund rückt und vom Nutzenden nicht bemerkt/registriert werden soll, denn dies würde das ganze VR-Szenario zerstören (Degele 2002, 152). Ein Vorgang, den Latour als Blackboxing bezeichnet, also das Verschwindenlassen von Technik und deren Zusammensetzung hinter deren selbstverständlicher Anwendung/Funktion (Latour 2006, 39). Dies ist notwendig, um Immersion überhaupt möglich zu machen. Würde z.B. eine fehlerhaft funktionierende Technik die virtuelle Realität stören, gäbe es einen Bruch im Erleben. Ähnlich der Szene im Spielfilm *Die Truman Show*, wo der Scheinwerfer aus dem Himmel auf den Boden fällt und damit ein „Riss in der Oberfläche“ (Blothner 2013, 242) der Wahrnehmung erzeugt wird. Full dive VR, also Anwendungen, in denen eine vollständige Immersion möglich ist, sind noch nicht vorhanden. Allerdings lassen sich Sehen, Hören und Körperempfindungen sehr gut modellieren.

Seit den späten 1960er Jahren hat sich auf technischer Ebene sehr viel getan, die VR-Brillen auch in Verbindung mit taktilen Ganzkörperanzügen haben die Labore verlassen, sie sind für ein breites zahlungskräftiges Publikum verfügbar und sind entsprechend auch im Bildungssystem angekommen (Schwarz & Mauersberger 2023). Ihre Realisierung in der Zukunft soll die Virtuelle Realität in einem Metaverse haben, welches das bis dato bekannte Internet ablösen soll und in dem

man immersiv und konsistent Erfahrungen machen kann, ja sogar leben kann (Leineweber u. a. 2023, 231).

Hinsichtlich der wissenschaftlichen Auseinandersetzung zu VR merkt Bächle kritisch an, dass dies bis in die 1990er Jahre hinein schwer möglich gewesen sei, da Wissenschaftler:innen sich auf dieselben von der Kulturindustrie erzeugten Quellen, insbesondere Filme wie Matrix oder Star Trek, bezogen und ihre Ableitungen diesbezüglich anstellten (Bächle 2014, 66). An dieser Stelle soll daher nachfolgend ein Blick mit der materialistischen Pädagogik auf die Artefakte angestellt werden, um einen anderen Akzent als besagte fiktionale Bezugnahme zu setzen.

6 VR aus Perspektive materialistischer Bildungstheorie/ polytechnischer Bildung

6.1 VR als Teil einer globalen Lehrmittelindustrie

Wird VR in Bildungsinstitutionen eingesetzt, dann kann diese als ein Lehr- und Lernmittel verstanden werden. Entsprechende Artefakte dienen der „Planung, Initiierung, Strukturierung, Unterstützung und Evaluation unterrichtlicher Informations- und Kommunikationsprozesse. Sie nehmen somit im Unterricht eine Schlüsselrolle ein“ (Matthes 2011, 1).

Vertreter:innen einer materialistischen Bildungstheorie insistieren darauf, dass die Lehr- und Lernmittel von einer „Lehrmittelindustrie“ (Gamm 1972, 125) hergestellt werden. Entsprechend liegen zum einen dem Herstellungs- und Vermarktungsprozess selbst kapitalistische Logiken zugrunde. Blickt man auf die führenden Anbieter auf dem Markt, dann sind diese mehrheitlich Akteure der Plattformökonomie wie z. B. Apple mit seiner 2023 auf den Markt gebrachten Apple Visio Pro, die als „erster räumlicher Computer“ (Apple 2023) beworben wird, oder die von Meta ebenfalls seit 2023 vermarktete Brille Meta Quest 3, die mit dem Slogan der Erweiterung der Welt antritt (Meta 2024), als letztes Beispiel sei auf die von Microsoft bereits 2019 herausgebrachte HoloLens 2 verwiesen, die verspricht den „Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern sowie Studierenden [zu verbessern, M. W.]“ sowie ein „experimentelles Lernen“ von überall aus zu ermöglichen (Microsoft 2024). Auch wenn sich Google aktuell aus dem Marktgeschehen mit einem eigenen Produkt zurückgezogen hat, so steckt doch das von ihm entwickelte Betriebssystem Android in anderen VR-Produkten, etwa der von Samsung für Herbst 2024 angekündigten Brille (Fischer 2023). Besagte Player sehen im Bildungssektor einen potenziellen Absatzmarkt und suchen frühzeitig Akteure an ihre Produkte und damit an die von ihnen gesetzte Standards zu binden. Entsprechende Topoi von iPad-Klassen oder der kostengünstigen Zur-Verfügung-Stellung von Microsoft-Produkten zeugen von diesen Bemühungen. Horst Niesyto hierzu kritisch: „Es ist nicht akzeptabel, dass [...] durch die Nutzung

bestimmter Software Profitlogiken kapitalistischen Wirtschaftens unterstützt werden.“ (Niesyto 2023a, o. S.)

In entsprechende Vertriebslogiken werden auch die traditionellen Anbieter von Bildungsmedien mit hineingezogen, so hat etwa der renommierte Cornelsen Verlag bereits 2015 eine Kooperation mit Samsung geschlossen. Die Bildungspolitik nimmt die Verheißungen, die mit Ed-Tec einhergehen, gerne auf. Bereits in den 1970er Jahren konstatierte Hans-Jochen Gamm entsprechende Bewegungen als „reaktionäre Hoffnung der spätbürgerlichen Pädagogik“, die meint, mit Technologie Abhilfe etwa gegen Lehrkräftemangel und Mißstände in der Ausbildung zu schaffen (Gamm 1972, 119). Entsprechend konstatiert Horst Niesyto einen Vormarsch der IT-Wirtschaft im Bildungsbereich, der von einer bildungspolitischen Lobby bis hin zu offen und verdeckten Formen von Werbung im Bildungssystem voranschreitet (Niesyto 2022, 27). Die Akteure der Ed-Tec-Industrie akkumulieren zum einen Kapital, indem andere Akteure nicht nur in der Peripherie und Semi-Peripherie, sondern auch im Zentrum (Wallerstein 2004) ausgebeutet werden. Man spricht hier von einer internationalen Teilung der digitalen Arbeit, die über Menschen im Kongo, welche unter erbärmlichsten Bedingungen in Bergwerken Mineralien abbauten, die für die Herstellung von digitalen Artefakte von zentraler Bedeutung sind, über chinesische Lohnarbeiter:innen, die in Fabriken die Hardware zusammenbauen, bis hin zu Software-Ingenieur:innen mit niedrigen Löhnen in Indien, welche die Software entwickelten, und schließlich zu hochbezahlten, aber ebenfalls ausgebeuteten Software-Ingenieur:innen im Zentrum und letztendlich zu Menschen, die den belasteten Computerschrott verwerten, verläuft (Fuchs 2021, 157). Neben diesen sozialen Ausbeutungszuständen zeichnen sich noch ökologische Ausbeutungszustände ab. So konstatiert das Umweltbundesamt in Bezug auf AR/VR-Technik:

„Sensortechnologien verursachen in der Rohstoffgewinnung, Herstellung, Nutzung und Entsorgung einen nicht unerheblichen ökologischen Fußabdruck und generieren erhebliche Mengen an Elektroschrott. Die Technik entwickelt sich rasant und so werden immer wieder funktionstüchtige Geräte durch leistungsstärkere Versionen ersetzt, was diesen Effekt noch verstärkt.“ (Umweltbundesamt 2021, 4)

In diesem Sinne basiert die Konsumtion von entsprechender digitaler Technik im Bildungssystem auf einer „Ausplünderung der Kontinente“ (Heydorn 2004a, 58), was das Projekt der Realisierung von kollektiver Mündigkeit ad absurdum führt. Die widersprüchlichen Verhältnisse sind theoretisch schwer einzufangen, weil unsere gesamte Existenz im Westen quasi auf diesen beruht. Dazu Gamm recht pathetisch: „Auch das reflektierende Subjekt kann zu Zeiten versucht sein, auf entsprechende Operationen zu verzichten, weil globale Veränderungen immer weniger wahrscheinlich anmuten. Momente der Resignation schleichen sich ein. Sie dürfen nicht siegen.“ (Gamm 2012d, 232) In einem polytechnischen Unter-

richt wären aber entsprechende Verhältnisse zu diskutieren, so dass Subjekte die Möglichkeit haben, sich in ein kritisches Verhältnis zur Technik/Technikbenutzung zu setzen.

Die Frage nach dem Naturverhältnis bietet Potenziale für eine Expansion der materialistischen Bildungstheorie. Nicht nur aufgrund der klimatischen Veränderungen, in denen wir uns befinden, sondern auch aufgrund der oben aufgezeigten Verwobenheit von digitalen Artefakten mit endlichen natürlichen Ressourcen scheint hier ein Weiterdenken angezeigt. Die Natur kann nicht mehr, wie Marx im Kapital zu verstehen gibt, als „Gängelband“ (MEW 23, 536) verstanden werden, von dem sich der Mensch zu befreien hat, sondern der Mensch muss sich als Teil der Natur verstehen. Für Heydorn ist der Mensch noch das Gegenteil der Natur. Seine Perspektive zielt jedoch nicht auf Beherrschung der Natur, sondern auf deren Bewältigung, verstanden als eine vernünftige Gestaltung der vorfindlichen Naturbedingungen, sprich es geht um eine Koalition mit der Natur (Bernhard 2014, 117). Diese exponierte Stellung des Menschen, die in dieser Perspektive mitschwingt, scheint auf Basis dessen fraglich, dass wir uns aktuell als eine scheiternde Spezies erkennen (Metzinger 2023, 51). So scheint es angezeigt, „Bescheidenheit wiederzuentdecken“ (Gamm 2012c) und die Frage, wer bzw. was wir als Teil dieser Welt – über ökonomische Kategorien hinaus – sind, neu oder angemessener zu verstehen. Sprich, hinsichtlich einer Expansion der materialistischen Bildungstheorie wäre das humanistische Gravitationszentrum zu verlassen.

6.2 VR als Teil einer Datenökonomie

Daneben ist es potenziell möglich, dass die Nutzenden von digitaler/VR-Technologie im Vollzug in ein verdecktes oder offenes Ausbeutungsverhältnis gelangen, indem nämlich sämtliche mentalen wie auch körperlichen Performanzen in Daten umgewandelt, entsprechend akkumuliert und potenziell vermarktet werden können. VR-Technologie erlaubt ein Gesamtkörpertracking, das über das Erfassen von einzelnen Aspekten wie Headtracking, Eyetracking oder die Aufzeichnung von Vitalfunktionen hinausgeht. Lernende lösen sich vor einem solchen Hintergrund in Statistik auf, welche die bestehende Herrschaft dahingehend unsichtbar macht, dass sie das Unmittelbare absolut setzt und sie damit ihrer geschichtlichen Situierung entzieht: „Der Mensch wird zur Summe seiner Funktionen, die im Verwertungsvorgang bestimmt wird.“ (Heydorn 2004a, 262) Wenn Daten zentrale Produktionsmittel im 21. Jahrhundert darstellen, dann ist es im Sinne einer polytechnischen Bildung nicht angezeigt, keine Daten zu haben. Vielmehr müssten diese Daten ganz im Sinne Heydorns vergemeinschaftet werden, sprich es braucht einen öffentlichen Diskurs, was damit geschehen soll (Macgilchrist 2023, 236). Entsprechend lassen sich mit Vermessungsverfahren Ungleichheiten aufdecken und sichtbar machen: „Zwecke heiligen nicht alle Mittel, aber problematische Zwecke sollten keine mächtigen Mittel zum Tabu machen.“ (Dander 2023,

127) So könnten etwa mit VR durchaus habituelle inkorporierte Reaktionsweisen der Lernenden etwa auf Klient:innen, die aus anderen Milieus stammen, granular aufgelöst und vergegenständlicht werden. In diesem Sinne könnte VR im Sinne einer Polytechnisierung dazu genutzt werden, Einblicke in die Ökologie/Ökonomie des eigenen Geistes zu bekommen und zu prüfen, inwieweit dieser mit Dritten, die ähnliche oder divergierende Reaktionsmuster zeigen, sich in Relation setzen und damit gleichsam sich selbst zur Disposition stellen lässt. Gerade im Kontext dieser Hervorbringungsmechanismen könnte die Verwobenheit des Menschen mit Technik auf epistemischer, ontologischer und ethischer Ebene thematisiert werden. In diese Verwobenheit mit der Ausdehnung in die Ökonomie der Daten sind nicht nur Menschen eingebunden, sondern der gesamte Planet ist im Grunde in die digitalen Vermessungs- und damit zusammenhängenden Vermarktungspraktiken des Kapitals verwoben (Braidotti 2014, 13).

6.3 VR als Teil der Ökonomisierung des Bildungssystems

Digitalisierung ist allgemein zu einem zentralen Faktor im globalen Wettbewerb der nationalstaatlich verfassten Bildungssysteme sowie zwischen einzelnen Bildungsinstitutionen innerhalb eines Nationalstaates geworden (Wunder 2018). Dies setzt auf eine grundlegende Beschreibung des Bildungssystems als bildungs-industrieller Komplex auf (Münch 2018). Für die Hochschulen stellen entsprechende quantifizierende Hochschulrankings Formen der Werbung dar, um auf einem Markt mit sinkenden Studierendenzahlen um diese zu werben (Ritzer 2006, 111ff.; Mau 2017, 83ff.). Der Einsatz von VR-Technik lässt sich in diesem Zusammenhang vermarkten, da hier damit geworben werden kann, recht leicht in die verschiedensten Arbeitsfelder der Sozialen Arbeit praxisnah einzutauchen. So wirbt etwa die Deutsche Hochschule für Gesundheit und Sport mit einem Weiterbildungsstudiengang „Soziale Arbeit in virtuellen Welten“, bei dem es u. a. auch um den Einsatz von VR-Technik geht (DHGS 2024, o. S.). In diesem Zusammenhang könnte es auch für die Hochschulen durch die Einrichtung von entsprechenden VR-Labs Personal einsparen, welches zeitintensiv z. B. Praktika vermittelt andererseits besteht durch die erhöhte Technikpräsenz die Notwendigkeit von Personaleinsatz für Wartung und Administration. Entsprechend könnten auch dieser Ebene feldfremde Logiken sich manifestieren, in dem Professionen sich vom pädagogischen hin zum technischen verlagert.

Im Rahmen von historischen Analysen, die auf dem Boden der materialistischen Pädagogik entstanden sind, wird darauf hingewiesen, dass mit dem Aufkommen von neuen Techniken sich stets auch die Bildungssysteme geändert haben (Gamm 2012b, 206). In diesem Sinne könnte VR gerade in Kopplungen mit anderen technischen Neuerungen, etwa Large-Language-Modellen, zu einem Entinstitutionalisierungsschub führen (Illich 1973). Das heißt, Lernen wird immer mehr von den Institutionen entgrenzt, diese stellen quasi nur noch die technische Infra-

struktur in Form von Servern, Großrechnern und Hard-Software-Anwendungen zur Verfügung (Wessels 2024, 9). Erste Ansätze hierfür sind bereits im Sektor der privaten Hochschulen erkennbar. Hier wird etwa damit geworben, dass ein KI-Lernassistent sokratische Dialoge mit Lernenden führen könne (IU Pressestelle 2024, o.S.). Auf der einen Seite fallen damit die Mauern einer voreinst bürgerlichen Institution, was von Seiten der materialistischen Pädagogik zu begrüßen ist. Andererseits wird dadurch das Feld von kommerziellen Akteuren besetzt. Der Widerspruch der Institutionen erfährt so nicht seine Auflösung. Marx trat für eine öffentlich finanzierte Bildung ein, ohne dass jedoch der Staat Zugriff auf die Bildungsinstitutionen hat (MEW 19, 30). Der gegenwärtige Weg, dass mit Instrumenten von new governance die jeweiligen Bildungsinstitutionen selbst zu Marktteilnehmern werden und sich als Unternehmen verstehen müssen, scheint nur die Ökonomisierung von Bildung voranzutreiben, auch wenn diese sich noch unter einem öffentlichen Deckmantel gibt. Bildung und auch die diese stützende technische Struktur müsste in diesem Zusammenhang als ein Common, als ein Gemeingut verstanden werden, das nicht privatisiert werden darf (Hardt & Negri 2010). In diesem Zusammenhang kommen Instrumenten wie dem Fachbereichstag für Soziale Arbeit oder aber Rahmencurricula, die von Fachgesellschaften herausgegeben werden, in Zukunft viel größere bildungspolitische Bedeutung zu, weil hier Inhalte verhandelt werden können. In diesem Sinne wäre der Diskurs weg von zu verwirklichenden Kompetenzen zu realisieren, denn diese sind Ausdruck einer Ökonomisierung des Bildungswesens auf der curricularen bzw. didaktischen Ebene (Reichenbach 2018b; Höhne 2007). Neben dieser Ausrichtung sollte sich zugleich um die Situierung und Art der technischen Infrastruktur Gedanken gemacht werden.

6.4 VR und die Adaption des Bestehenden

Nimmt man die Intentionen der materialistischen Pädagogik hinsichtlich der polytechnischen Bildung ernst, dann wäre gerade in Bezug auf die Inhalte zu diskutieren, dass diese sich nicht nur auf das Geschehen/Erfahrende in der VR-Anwendung beziehen. In diesem Sinne kann VR-Technologie dazu verleiten, gerade wenn diese mit abgefilmten Szenarien arbeitet, dass hier die Lernenden lernen sich in Situation der realen Arbeitswelt einzupassen, ohne dass hierbei ein Sich-ins-Verhältnis-Setzen erfolgt und ohne dass eine Infragestellung der Verhältnisse überhaupt geschieht. Diese Setzungen scheinen umso schwieriger, da es bei einem Lernen im Medium keine räumliche und zeitliche Distanz zum Lerngegenstand gibt (Jörissen & Münte-Goussar 2015, 6): „infolge der technisch möglichen Überwältigung der Sinne in Virtuellen Realitäten die dortigen Erlebnisse als ‚packender‘, als ‚echter‘ erscheinen als die meist rational gebrochenen Erfahrungen in der wirklichen Welt“ (Sesink 1996, 332). In diesem Sinne wird die Lehrmittelindustrie zu einer „Bewusstseinsindustrie“ (Enzensberger 2000, o.S.), welche mit ihren

in die Technik inskribierten Logiken (Leineweber & Wunder 2021) direkt mit den Köpfen und Körpern der Lernenden verschränkt ist. Wird dies wiederholt eingesetzt, dann wird aus dem Erleben Lernen, in dem sich entsprechende Erfahrungen habituierten. Heydorn merkt entsprechend kritisch an, dass derartige Formen des Lernens darauf abzielen, die Lernenden technisch abzurichten (Heydorn 2004b, 186). Gerade für das Informationszeitalter verweist Sesink darauf, dass Bildung weniger auf die Aneignung und Gestaltung von Technik geht, sondern eher darauf, dass Menschen Funktionselemente einer oben beschriebenen invasiven Technik werden (Sesink 1998, 81). Inwieweit hierbei Gamification-Elemente, die sich durchaus den kapitalistischen Kalkülen von Mittel-Zweck-Einsatz entziehen können, entsprechende Logiken brechen, scheint fraglich. Gernot Böhme nennt solche Technik, die sich Nützlichkeitsimperativen entzieht, lustige Technik, sie dient vorwiegend der Unterhaltung (Böhme 2008, 41ff.). Allerdings sei darauf verwiesen, dass die lustige Technik zum einen mit einem industriellen Komplex verbunden ist, so dass das Geschehen in der VR selbst einen warenförmigen Charakter annehmen kann, das man dann konsumiert: „Grundsätzlich setzt die nahezu ubiquitäre Verwendung digitaler Medien Lernen der Gefahr aus, der medial angetriebenen Möglichkeit vordergründiger Ablenkung und des (medialen) Konsums zu unterliegen.“ (Wild 2018, 173) Diese Problemanzeige scheint umso dringlicher, da auf einem Erlebnismarkt gerade mit der oben angesprochenen Überwältigung der Sinne gehandelt wird, bzw. Erlebnisversprechen vermarktet werden (Schulze 1993, 417ff.).

Es wäre zu fragen, ob nicht die Grundannahme der materialistischen Bildungstheorie, dass eine Dialektik den Bildungsinstitutionen innewohnt, nicht eine Erweiterung erfahren müsste. Vormalig verschleierten die staatlichen Bildungseinrichtungen durch die bürgerlichen Bildungshalte die Adaption des Bestehenden, nunmehr besteht potenziell die Möglichkeit, dass das Bestehende ganz offen ohne die Zugabe einer Verschleierung von den Lernenden adaptiert wird. Die Dialektik lebt von These und Antithese, wird aber hier zu einem kapitalistischen Monismus in ideeller Form, der kein Außen mehr kennt und zudem mit den technischen Apparaten verschmolzen ist, die allumfänglich sind und immer weniger einen Bruch zulassen. Es stellt sich die Frage, wo in solchen Lernvorgängen überhaupt noch Bildung möglich ist. In diesem Sinne stellt die bildungstheoretische und nachgelagert erst didaktische Frage nach dem Ziel/Zweck des Einsatzes von VR in der Lehre. Heydorn formuliert in seiner Neufassung des Bildungsbegriffs aus dem Jahr 1972 hierzu: „Wo der Wissende seine Lage erkennt, entsteht eine Form der Mündigkeit, die sich als Nachtwache begreift, um mit Kierkegaard zu reden. Die Hoffnung entfällt, das bewusste Individuum sieht sich unendlich von allem getrennt, sucht der bürgerlichen Gesellschaft zu entrinnen, deren Reflex es ist. Mündigkeit wird zu einer Frage des Aushaltens.“ (Heydorn 2004a, 63) Die Problematik scheint seit den 1970er Jahren die gleiche geblieben zu sein und sich

durch einen nicht-polytechnisierten Einsatz von VR noch weiter zu verschärfen. Soll Bildung durch die Adaption des Bestehenden nicht zu einer Unmöglichkeit verkommen, bedarf es also der Thematisierung von Macht und Herrschaft im unmittelbaren Umgang mit VR-Technik. Dies ließe sich mit dem Begriffsinstrumentarium der bestehenden materialistischen Bildungstheorie leisten. Diese Bezugnahmen sprengen die einseitige berufliche Anforderungssituation und polytechnisiert die Form der Bildung als ein Lernen in, mit Medien und über Medien¹ (Niesyto & Imort 2014, 24). Das Besondere an VR ist, dass alle drei Formen des Lernens gleichsam möglich sind.

Auf der anderen Seite ist es angezeigt, die oben erwähnten auf die Höhe der Zeit gehobenen Geisteswissenschaften in diese Thematisierung einzubeziehen. In solchen Konzeptionen kann etwa von einem anderen Materialismus ausgegangen werden, der Materie als selbst tätig, affektiv, autopoetisch bzw. selbstorganisierend auffasst (Braidotti 2014, 162). Entsprechende Konzepte von Materie würden sich den kapitalistischen Affirmationen entziehen bzw. quer zu diesen liegen. In diesem Zusammenhang ist es denkbar, dass auf der Vollzugebene durchaus von den Lernenden Differenzerfahrungen zur bestehenden Ordnung gemacht werden können und Formen des kollektiven Handels erprobt werden, bei denen die Relationen, in denen man steht, auch anders sein können (Jörissen 2007). Hierbei könnten diese Erfahrungen genutzt werden, um die bestehenden Verhältnisse zu kritisieren. Foucault nennt dies eine Illusionsheterotopie. Dies ist ein Raum, der „den gesamten Realraum, alle Platzierungen, in die das menschliche Leben gesperrt ist, als noch illusorischer denunziert“ (Foucault 1990, 45).

7 Fazit

Durch VR-Technik sind u. a. Arbeitsfelder der Sozialen Arbeit und die darin enthaltenen Problemkonstellationen unmittelbar im Seminarraum einholbar. Die Praxis rückt damit näher an die bzw. in die Hochschule und dies jenseits von partiellen Praktika. Gleichsam ist die reflexive Begleitung der Erkundungen in der virtuellen Welt durch Akteure, die im akademischen Diskurs situiert und entsprechend im Hochschulkontext verankert sind, grundlegend gegeben. Damit werden zentrale Elemente einer polytechnischen Bildung revitalisiert, wenn man zudem bedenkt, dass anhand der gesellschaftlichen Veränderungen, die sich durch digitale Technik ergeben, diese zu einem zentralen Faktor von Produktion und Konsumtion sowie allgemein zur Lebensgestaltung im 21. Jahrhundert ge-

1 Entsprechende Stellungnahmen zur Medienbildung nicht nur für pädagogische Fachkräfte im Schul- und Hochschulkontext, wie das Frankfurter Dreieck oder Dagstuhl-Dreieck scheinen vor diesem Hintergrund recht verkürzt, da hier keine kapitalistischen Strukturen und damit Macht- und Herrschaftsverhältnisse, die auf einer ungleichen Verteilung von Lohn- und Kapital basieren, thematisiert werden (Niesyto 2023b, 187).

worden ist. Damit der Einzug von VR-Technik in Studiengängen von Sozialer Arbeit nicht zu einer Adaption des Bestehenden und damit zu einem ausschließlichen Einpassen der Studierenden in bestehende Ordnungen und Anforderungen der Arbeitswelt wird, legt die polytechnische Bildung in ihrer Verschränkung mit einer materialistischen Pädagogik/Bildungstheorie ein Lernen mit, über und im digitalen Medium nahe. Hierbei wird es zukünftig neben der Aneignung von speziellen fachlichen Aspekten vor allem darum gehen, die zentralen Produktionsmittel sich gestaltend anzueignen und in und mit diesen andere/alternative Formen des Umgangs mit Differenz kollektiv zu erproben. Fernerhin geht es bei einem Lernen über Medien darum, die VR-Technik in ihrer gesellschaftlichen Situiertheit und der damit einhergehenden ungleichen Verteilung von Lohn und Kapital zu problematisieren.

Das Reflexionsniveau kann damit potenziell konstant hochgehalten werden, wenn die Lehrkräfte gleichermaßen ihr Fach in Verschränkung mit Aspekten von Digitalisierung denken. Erst das Ins-Verhältnissetzen zum Lernen im Medium kann gewährleisten, dass Entfremdungserfahrungen mit dem Bestehenden realisiert werden können. Dazu muss aber der virtuelle Raum zwingend aufgelöst werden und zum Gegenstand der Auseinandersetzung gemacht werden. Roland Reichenbach konstatiert, dass durch den Einsatz von VR im Bildungssystem die Einbildungskraft zu schwinden droht, was mit einer Krise des Lesens und einer Krise der symbolischen Repräsentation einhergeht. „Je weniger zwischen symbolischen Ordnungen und der Welt eine Differenz besteht, desto ‚überflüssiger‘ werden sozusagen die inneren Bilder.“ (Reichenbach 2018a, 527) Diese sind aber notwendig für Kritikfähigkeit, da diese eine innere Distanz zum Vorfindlichen ermöglichen. Es wird also darauf ankommen, dass das Lernen über Medien in Form von Medienbrüchen sich vollzieht. Die Arbeit mit gesellschaftskritischen Texten, das Gespräch im Seminarraum bieten tendenziell die Möglichkeit, einen Wurf über das Bestehende zu vollziehen. Entsprechende Argumentationsfiguren werden häufig unter didaktischen Gesichtspunkten angeführt (Kerres u. a. 2022) an dieser Stelle sei betont, dass es sich hierbei um eine bildungstheoretische Begründung handelt, die den didaktischen Überlegungen vorgeschaltet sein sollte. Zum anderen lässt sich dieses Lernen über Medien gleichsam in ein Tun übersetzen, bei dem die Studierenden befähigt werden, die zentralen Produktionsmittel der Gegenwart mitzugestalten. Wenngleich es hier nicht darum gehen kann, Schaltkreise zu löten oder Algorithmen zu entwickeln, aber man sollte eine Sprachfähigkeit hinsichtlich fachfremder Disziplinen/Diskurse entwickeln, um hier im notwendigen Dialog überhaupt Gehör zu finden, um die eigenen Ideen in die Entwicklung von medialen Architekturen einbringen zu können, ohne jedoch gleich unter Ideologieverdacht stehend überhört zu werden (Wunder 2021, 40).

Ein Letztes müsste im Sinne der materialistischen Pädagogik beim Lernen über Medien noch mitbedacht werden. Das Digitale kommt wie oben angedeutet als

eine a-historische Größe einher. Gerade für Studierende, die jenseits einer Gutenberggalaxie aufgewachsen sind, scheint es von Relevanz, sich mit der Geschichte des Digitalen zu befassen, damit das Vorfindliche nicht als das ewig Gegebene und damit als Veränderbares erkannt werden kann.

Das Nachdenken über die Polytechnisierung der Bildung durch VR findet jedoch an einem Ort von nirgendwo statt. Nimmt man die Diagnose der invasiven Technisierung von Böhme ernst, dann steht der Mensch nicht der Technik gegenüber, sondern ist bis in sein Inneres hinein mit dieser relationiert. Diese Anzeige legt nahe, dass die materialistische Bildungstheorie ihr humanistisches Gravitationszentrum verlassen müsste und stärker Lesarten des kritischen Posthumanismus in ihr Theoriegebäude aufnehmen könnte (Braidotti 2014). Mit diesem Schritt stehen aber gleichsam dann andere zentrale Begrifflichkeiten, wie z. B. die Dialektik, die durch monistische Implikationen des kritischen Posthumanismus eine Irritation erfährt (Cheah 2008), vor ihrer Expansion. Diese Erweiterung scheint aufgrund der gegenwärtigen historischen Situation angezeigt. Vormalis musste die materialistische Bildungstheorie durch ihre Abgrenzungsbewegungen von der kritischen Erziehungswissenschaft im Rahmen ihrer Natalität sich orthodox auf Marx' Hegelinterpretation berufen. Hierbei wurde der Marxismus klassisch in der humanistischen Tradition situiert (Gamm 2012b). Entsprechend fragt Werner Sesink vor 20 Jahren nach einem neu gefassten Materialismus in der Bildungstheorie (Sesink 1997). Erste Arbeiten, die insbesondere den Neo-Materialismus rezipieren, liegen für die Bildungswissenschaft in Ansätzen vor (Leineweber u. a. 2023; Wunder 2020), ebenso erste Ansätze einer Verschränkung von neomaterialistischen Konzepten und materialistischer Bildungstheorie. Zukünftig bedarf es hier aber noch mehr an systematischer Arbeit, um beide Perspektiven sowohl auf epistemologischer, ontologischer wie ethischer Ebene füreinander fruchtbar zu machen.

Literaturverzeichnis

- Adorno, Theodor W. (2006): Theorie der Halbbildung. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Alt, Robert (1978): Das Bildungsmonopol. Berlin Ost: Akademieverlag.
- Althusser, Louis (2010): Ideologie und ideologische Staatsapparate. 3. Auflage. Hamburg: VSA.
- Althusser, Louis (2022): Über die Krise des Marxismus. In: Ders.: Die Krise des Marxismus. Hamburg: VSA, 63-78.
- Apple (2023): Apple Vision Pro – Apples erster räumlicher Computer. In: Apple, 05.06.2023. Online unter: <https://www.apple.com/de/newsroom/2023/06/introducing-apple-vision-pro/> (Abrufdatum: 09.04.2024).
- Bächle, Thomas C. (2014): Mythos Algorithmus. Die Fabrikation des computerisierbaren Menschen. Wiesbaden: Springer.
- Bernhard, Armin (2012): Kritische Pädagogik – Entwicklungslinien, Korrekturen und Neuakzentuierungen eines erziehungswissenschaftlichen Modells. In: Anhorn, Roland (Hrsg.): Kritik der Sozialen Arbeit – kritische Soziale Arbeit. Wiesbaden: Springer, 399-416.

- Bernhard, Armin (2014): Bewusstseinsbildung. Einführung in die kritische Bildungstheorie und Befreiungspädagogik Heinz-Joachim Heydorns. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Blankertz, Herwig (1982): Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Blonskij, Pavel P. (1973): Die Arbeitsschule. Paderborn: Schöningh.
- Blothner, Dirk (2013): Nothing real? – Medienwirklichkeit am Beispiel des Films „Die Truman Show“. In: Laszig, Parfen (Hrsg.): Balde Runner, Matrix und Avatare. Psychoanalytische Betrachtungen virtueller Wesen und Welten im Film. Berlin, Heidelberg: Springer, 239-252.
- Böhme, Gernot (2008): Invasive Technisierung. Technikphilosophie und Technikkritik. Zug, Kusterdingen: SFG.
- Böhnke, Nick (2022): Berührung, Distanz und Kontakt. Über Begegnungen unter den postdigitalen Bedingungen der bildbasierten Social Media. In: Böhnke, Nick/Richter, Christoph/Schröder, Christoph/Ide, Martina/Allert, Heidrun (Hrsg.): Spuren digitaler Artikulationen. Interdisziplinäre Annäherungen an Soziale Medien als kultureller Bildungsraum. Bielefeld: transcript, 33-106.
- Börrnert, René (2023): Wie kann eine Ausbildung von Sozialen auf den „Praxischock“ vorbereiten? In: Görtler, Michael/Taube, Gabriele/Thielemann, Nurdin (Hrsg.): Soziale Arbeit und Professionalität. Reflexionen zwischen Theorie, Lehre und Praxis. Opladen/Berlin/Toronto: Budrich, 171-181.
- Braidotti, Rosi (2014): Posthumanismus. Leben jenseits des Menschen. Frankfurt a. M./New York: Campus.
- Brill, Manfred (2023): Virtual Reality kompakt. Entwicklung von immersiver Software. Wiesbaden/Heidelberg: Springer.
- Bröckling, Ulrich (2016): Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform. 6. Auflage. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Chalmers, David J. (2023): Realität+. Virtuelle Welten und die Probleme der Philosophie. Berlin: Suhrkamp.
- Cheah, Pheng (2008): Nondialectical Materialism. In: dia 38 (1-2), 143-157. Online unter: <https://doi.org/10.1353/dia.0.0050>.
- Dander, Valentin (2023): Wer vermisst die Vermessenden? Über Möglichkeiten der ‚Weltvermessung‘. In: Schiefner-Rohs, Mandy/Hofhues, Sandra/Breiter, Andreas (Hrsg.): Datafizierung (in) der Bildung. Kritische Perspektiven auf digitale Vermessung in pädagogischen Kontexten. Bielefeld: transcript, 117-130.
- Degele, Nina (2002): Einführung in die Techniksoziologie. München: Fink.
- DHGS (2024): Soziale Arbeit im virtuellen Raum. Hochschulzertifikat DHGS. Online unter: <https://www.dhgs-hochschule.de/weiterbildung/cas/sozialarbeit-in-virtuellen-welten/> (Abrufdatum: 17.06.2024).
- Enzensberger, Hans M. (2000): Essay: Das digitale Evangelium. In: DER SPIEGEL, 09.01.2000. Online unter: <https://www.spiegel.de/politik/das-digitale-evangelium-a-6aa96b59-0002-0001-0000-000015376078> (Abrufdatum: 09.04.2024).
- Enzensberger, Hans M. (2014): Wehrt Euch! In: Frankfurter Allgemeine Zeitung. Online unter: <https://www.faz.net/aktuell/feuilleton/debatten/enzensbergers-regeln-fuer-die-digitale-welt-wehrt-euch-12826195.html> (Abrufdatum: 29.04.2024).
- Esposito, Elena (1998): Fiktion und Virtualität. In: Krämer, Sybille (Hrsg.): Medien, Computer, Realität. Wirklichkeitsvorstellungen und Neue Medien. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 269-296.
- Euler, Peter (1999): Technologie und Urteilskraft. Zur Neufassung des Bildungsbegriffs. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Fischer, Andreas (1992): Das Bildungssystem der DDR. Entwicklung, Umbruch und Neugestaltung seit 1989. Darmstadt: WBG.
- Fischer, Nils (2023): Samsung: VR-Brille erscheint voraussichtlich im Winter 2024. In: COMPUTER BILD. Online unter: <https://www.computerbild.de/artikel/cb-News-Handy-Samsung-VR-Brille-erscheint-voraussichtlich-im-Winter-2024-Vision-Pro-37070175.html> (Abrufdatum: 09.04.2024).
- Foucault, Michel (1990): Andere Räume. In: Barck, Karlheinz/Gente, Peter/Paris, Heidi/Richter, Stefan (Hrsg.): Aisthesis. Wahrnehmung heute oder Perspektiven einer anderen Ästhetik; Essays. 3. Auflage. Leipzig: Reclam, 34-46.
- Fuchs, Christian (2021): Soziale Medien und kritische Theorie. Eine Einführung. 2. Auflage. München: UVK.

- Gamm, Hans-Jochen (1972): Das Elend der spätbürgerlichen Pädagogik. Studien über den politischen Erkenntnisstand einer Sozialwissenschaft. München: List.
- Gamm, Hans-Jochen (2012a): Das Elend der spätbürgerlichen Pädagogik und die kritisch-materialistische Erziehungswissenschaft. In: Ders. (Hrsg.): Pädagogik als humanes Erkenntnisssystem. Das Materialismuskonzept in der Erziehungswissenschaft. Baltmannsweiler: Schneider, 61-84.
- Gamm, Hans-Jochen (2012b): Die bleibende Bedeutung eines kritischen Marxismus. In: Ders. (Hrsg.): Pädagogik als humanes Erkenntnisssystem. Das Materialismuskonzept in der Erziehungswissenschaft. Baltmannsweiler: Schneider, 191-212.
- Gamm, Hans-Jochen (2012c): Die Wiederentdeckung der Bescheidenheit. In: Ders. (Hrsg.): Pädagogik als humanes Erkenntnisssystem. Das Materialismuskonzept in der Erziehungswissenschaft. Baltmannsweiler: Schneider, 33-56.
- Gamm, Hans-Jochen (2012d): Materialistische Erziehungswissenschaft. In: Ders. (Hrsg.): Pädagogik als humanes Erkenntnisssystem. Das Materialismuskonzept in der Erziehungswissenschaft. Baltmannsweiler: Schneider, 229-233.
- Geißler, Rainer (2011): Die Sozialstruktur Deutschlands. Zur gesellschaftlichen Entwicklung mit einer Bilanz zur Vereinigung. 6. Auflage. Wiesbaden: VS.
- Han, Byung-Chul (2014): Psychopolitik. Neoliberalismus und die neuen Machttechniken. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Hardt, Michael/Negri, Antonio (2003): Empire. Die neue Weltordnung. Frankfurt a. M.: Campus.
- Hardt, Michael/Negri, Antonio (2010): Common Wealth. Das Ende des Eigentums. Frankfurt a. M.: Campus.
- Heßler, Martina (2005): Kulturgeschichte der Technik. Frankfurt a. M.: Campus.
- Heydorn, Heinz-Joachim (1972): Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Heydorn, Heinz-Joachim (1980a): Vom Zeugnis möglicher Freiheit. In: Ders.: Zur bürgerlichen Bildung. Anspruch und Wirklichkeit. Bildungstheoretische Schriften Band 1. Frankfurt a. M.: Syndikat, 161-191.
- Heydorn, Heinz-Joachim (1980b): Zur Aktualität der klassischen Bildung. In: Ders.: Zur bürgerlichen Bildung. Anspruch und Wirklichkeit. Bildungstheoretische Schriften I. Frankfurt a. M.: Syndikat, 308-321.
- Heydorn, Heinz-Joachim (1980c): Humaniora und Naturwissenschaften. In: Ders.: Zur bürgerlichen Bildung. Anspruch und Wirklichkeit. Bildungstheoretische Schriften I. Frankfurt a. M.: Syndikat, 267-269.
- Heydorn, Heinz-Joachim (2004a): Bildungstheoretische und pädagogische Schriften, 1971-1974. Werke Band 4. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Heydorn, Heinz-Joachim (2004b): Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. Werke Band 3. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Höhne, Thomas (2007): Der Leitbegriff „Kompetenz“ als Mantra neoliberaler Bildungsreformer. Zur Kritik seiner semantischen Weitläufigkeit und inhaltlichen Kurzatmigkeit. In: Pongratz, Ludwig A. (Hrsg.): Bildung – Wissen – Kompetenz. Bielefeld: Janus-Software-Projekte, 30-43.
- Horkheimer, Max (1992): Traditionelle und kritische Theorie. In: Ders. (Hrsg.): Traditionelle und kritische Theorie. Fünf Aufsätze. Frankfurt a. M. Fischer, 205-269.
- Horkheimer, Max/Adorno, Theodor W. (2022): Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente. 26. Auflage. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Illich, Ivan (1973): Entschulung der Gesellschaft. Entwurf eines demokratischen Bildungssystems. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- IU Pressestelle (2024): Syntea: KI-Assistent verändert die Online-Bildung. Online unter: <https://www.iu.de/news/syntea-ki-gestuetzte-loesung-revolutioniert-online-bildung-und-interaktion-mit-studierenden/> (Abrufdatum: 08.06.2024).
- Jacobsen, Heike (2010): Strukturwandel der Arbeit im Tertiärisierungsprozess. In: Böhle, Fritz/Voß, G. Günter/Wachtler, Günther (Hrsg.): Handbuch Arbeitssoziologie. Wiesbaden: VS, 203-228.

- Jörissen, Benjamin (2007): Mimesis im Cyberspace? Performative Bildungsprozesse in der virtual reality. In: Wulf, Christoph (Hrsg.): *Pädagogik des Performativen. Theorien, Methoden, Perspektiven*. Weinheim/Basel: Beltz, 188-198.
- Jörissen, Benjamin/Münste-Goussar, Stephan (2015): Medienbildung als Schulentwicklung. Oder: wie man ein Trojanisches Pferd zähmt. In: *Computer + Unterricht. Lernen und Lehren mit digitalen Medien* 99 (3), 4-9.
- Kaspar, Kai (2020): Medienentwicklung und Medienpädagogik: Virtual Reality und Augmented Reality. In: Sander, Uwe/von Gross, Friederike/Hugger, Kai-Uwe (Hrsg.): *Handbuch Medienpädagogik*. Wiesbaden: Springer, 1-12.
- Kerres, Michael/Mulders, Miriam/Buchner, Josef (2022): Virtuelle Realität: Immersion als Erlebnisdimension beim Lernen mit visuellen Informationen. In: *MedienPädagogik* 47 (AR/VR – Part 1), 312-330. Online unter: <https://doi.org/10.21240/mpaed/47/2022.04.15.X>.
- Kreidenweis, Helmut (2018): Sozialwirtschaft im digitalen Wandel. In: Ders. (Hrsg.): *Digitaler Wandel in der Sozialwirtschaft. Grundlagen – Strategien – Praxis*. Baden-Baden: Nomos, 11-26.
- Künzel, Werner/Bexte, Peter (1993): *Allwissen und Absturz. Der Ursprung des Computers*. Frankfurt a. M.: Insel.
- Kurig, Julia (2015): *Bildung für die technische Moderne*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Kutscher, Nadia (2024): Digitalität und Digitalisierung als Gegenstand der Sozialen Arbeit. In: Kurtz, Thomas/Meister, Dorothee M./Sander Uwe (Hrsg.): *Digitale Medien und die Produktion von Wissenschaft*, Wiesbaden: Springer, 121-144.
- Latour, Bruno (2006): Über technische Vermittlung: Philosophie, Soziologie und Genealogie. In: Belliger, Andréa/Krieger, David J. (Hrsg.): *Anthology. Ein einführendes Handbuch zur Akteur-Netzwerk-Theorie*. Bielefeld: transcript, 483-528.
- Leineweber, Christian/Waldmann, Maximilian/Wunder, Maik (2023): Materialität – Digitalisierung – Bildung: neomaterialistische Perspektiven. In: Dies. (Hrsg.): *Materialität – Digitalisierung – Bildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 210-256.
- Leineweber, Christian/Wunder, Maik (2021): Zum optimierenden Geist der digitalen Bildung. Bemerkungen zu adaptiven Lernsystemen als sozio-technische Gefüge. In: *MedienPädagogik* 42, 22-46. Online unter: <https://doi.org/10.21240/mpaed/42/2021.03.08.X>.
- Liebknecht, Wilhelm (1904): Wissen ist Macht und Macht ist Wissen. Festrede gehalten zum Stiftsfest des Dresdner Bildungsvereins am 5. Februar 1872. Berlin: Expedition der Buchhandlung Vorwärts.
- Macgilchrist, Felicitas (2023): Es geht nicht darum, keine Daten zu haben, aber diese Daten sollten vergemeinschaftet sein. Interview mit Felicitas Mcgilchrist. In: Schiefner-Rohs, Mandy/Hofhues, Sandra/Breiter, Andreas (Hrsg.): *Datafizierung (in) der Bildung. Kritische Perspektiven auf digitale Vermessung in pädagogischen Kontexten*. Bielefeld: transcript, 229-238.
- Marcuse, Herbert (1979): Einige gesellschaftliche Folgen moderner Technologie. In: Ders. (Hrsg.): *Schriften Band 3. Aufsätze aus der Zeitschrift für Sozialforschung 1934-1941*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 286-320.
- Masschelein, Jan (2003): Trivialisierung von Kritik. Kritische Erziehungswissenschaft weiterdenken. In: *Kritik in der Pädagogik. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft* 46. Online unter: <https://doi.org/10.25656/01:3964>.
- Matthes, Eva (2011): Lehrmittel und Lehrmittelforschung in Europa. Einleitung in das Thema. In: *Bildung und Erziehung* 64 (1), 1-5.
- Mau, Steffen (2017): *Das metrische Wir. Über die Quantifizierung des Sozialen*. Berlin, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Meta (2024): Meta Quest 3. Online unter: <https://www.meta.com/de/quest/quest-3/> (Abrufdatum: 09.04.2024).
- Metzinger, Thomas (2023): *Bewusstseinskultur. Spiritualität, intellektuelle Redlichkeit und die planetare Krise*. Berlin/München: Berlin Verlag.
- MEW 4 (1977): *Karl Marx und Friedrich Engels Werke Band 4*. Berlin: Dietz.
- MEW 16 (1962): *Karl Marx Friedrich Engels Werke Band 16*. Berlin Ost: Dietz.

- MEW 19 (1987): Karl Marx Friedrich Engels Werke Band 19. Berlin Ost: Dietz.
- MEW 20 (1975): Karl Marx Friedrich Engels Werke Band 20. Berlin Ost: Dietz.
- MEW 23 (1962a): Karl Marx Friedrich Engels Werke Band 23. Berlin Ost: Dietz.
- MEW 23 (1962b): Karl Marx Friedrich Engels Werke Band 23. Berlin Ost: Dietz.
- MEW 34 (1966): Karl Marx Friedrich Engels Werke Band 34. Berlin: Dietz.
- MEW 40 (1968): Karl Marx Friedrich Engels Werke Band 40. Ergänzungsband Schriften bis 1844. Erster Teil. Berlin: Dietz.
- Meyer-Drawe, Käte (1984): Grenzen pädagogischen Verstehens – Zur Unlösbarkeit des Theorie-Praxis-Problems in der Pädagogik. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 60 (3), 249-259.
- Microsoft (2024): Microsoft HoloLens 2. Für präzises, effizientes Arbeiten, bei der Sie die Hände frei haben. Online unter: <https://www.microsoft.com/de-de/hololens#layout-container-uid22243> (Abrufdatum: 09.04.2024).
- Münch, Richard (2018): Der bildungsindustrielle Komplex. Schule und Unterricht im Wettbewerbsstaat. Weinheim: Beltz.
- Neuner, Gerhart (1997): Das Einheitsprinzip im DDR-Bildungswesen. Zeitschrift für Pädagogik 43 (1997) 2, 261-278. In: Zeitschrift für Pädagogik 43 (2). Online unter: <https://doi.org/10.25656/01:6982>.
- Niesyto, Horst (2022): Digitaler Kapitalismus und kritische Medienpädagogik. In: Schorb, Bernd/Bensing-Stolze, Anja/Schell, Fred/Dusse, Birgita/Anritter, Wolfgang (Hrsg.): Umriss einer Pädagogik des 21. Jahrhunderts im Kontext der Digitalisierung. München: kopaed, 21-35.
- Niesyto, Horst (2023a): Positionspapier – Bildung und digitaler Kapitalismus. Hrsg. v. Initiative Bildung und digitaler Kapitalismus. Online unter: <https://bildung-und-digitaler-kapitalismus.de/positionspapier/> (Abrufdatum: 09.04.2024).
- Niesyto, Horst (2023b): Vermessen als bildungspolitisches Narrativ im Kontext digital-kapitalistischer Strukturen. In: Schiefner-Rohs, Mandy/Hofhues, Sandra/Breiter, Andreas (Hrsg.): Datafizierung (in) der Bildung. Kritische Perspektiven auf digitale Vermessung in pädagogischen Kontexten. Bielefeld: transcript, 177-194.
- Niesyto, Horst/Imort, Peter (2014): Grundbildung Medien in pädagogischen Studiengängen. Ansätze und Entwicklungsperspektiven. In: Imort, Peter/Niesyto, Horst (Hrsg.): Grundbildung Medien in pädagogischen Studiengängen. München: kopaed, 9-49.
- Oesterreich, Paul (1921): Die elastische Einheitsschule: Lebens- und Produktionsschule; Vorträge, gehalten in der Pädagogischen Osterwoche 1921 des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht zu Berlin. Berlin: Schwetschke.
- Reichenbach, Roland (2018a): Krise der Imagination? In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 94 (4), 521-538. Online unter: <https://doi.org/10.30965/25890581-09404003>.
- Reichenbach, Roland (2018b): Kritik der Kompetenzorientierung aus bildungstheoretischer Sicht. In: Brunisholz, Michael/Heinze, Aiso/Neumann, Irene/Reichenbach, Roland/Riecke-Baulecke, Thomas/Schumacher, Ralph/Stanat, Petra/Stern, Elsbeth (Hrsg.): Schulmanagement-Handbuch 166. Diskussion der Kompetenzorientierung. Begründungen, Kritik, Praxis. München: Cornelsen/Oldenbourg, Pädagogische Zeitschriften, 11-21.
- Ritzer, George (2006): Die McDonaldisierung der Gesellschaft. 4. Auflage. Konstanz: UVK.
- Schiffhauer, Birte/Remke, Sara (2023): Virtuelle Realität im Fokus von Lebenswelt und Studium. Partizipative Entwicklung von VR-Szenarien für angehende Sozialarbeiter:innen. In: Sozialmagazin 48 (11-12), 73-81.
- Schmied-Kowarz, Wolfriedrich (1993): Materialistische Erziehungstheorie. In: Borrelli, Michele (Hrsg.): Deutsche Gegenwartspädagogik. Baltmannsweiler: Schneider, 201-220.
- Schrape, Jan-Felix (2021): Digitale Transformation. Bielefeld: transcript.
- Schulze, Gerhard (1993): Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart. Frankfurt a. M./New York: Campus.

- Schwarz, Marie I./Mauersberger, Anna (2023): Verkörperte Bildung durch die virtuelle Realität THE SHAPE OF US. In: *Medienpädagogik* 51 (AR/VR – Part 2), 430-459. Online unter: <https://doi.org/10.21240/mpaed/51/2023.01.27.X>.
- Seeberger, Susan/Ziegler, Birgit/Weyland, Ulrike (2024): Digitalisierung in der beruflichen Ausbildung: Implikationen für Lehr-Lern- und Diagnostikprozesse. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 70 (2), 129-141.
- Selke, Stefan (2023): Technik als Trost. Verheißungen Künstlicher Intelligenz. Bielefeld: transcript.
- Sesink, Werner (1996): Virtuelle Realität. Über das Produktionspotenzial der neuen Maschinen. In: *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 67 (3), 320-342.
- Sesink, Werner (1997): Die Materie der Bildung. Überlegungen zu einem neugefaßten Materialismus in der Bildungstheorie. In: *Jahrbuch für Pädagogik*, 53-65.
- Sesink, Werner (1998): Bildung für die „Informationsgesellschaft“. In: Rützel, Josef/Sesink, Werner (Hrsg.): *Bildung nach dem Zeitalter der großen Industrie*. Frankfurt a. M./Berlin/Bern/New York/Paris/Wien: Lang, 81-97.
- Sesink, Werner (2016): Heydorn versus Adorno: Macht und/oder Ohnmacht der Bildung. Eine fiktive Kontroverse zwischen Kritischer Bildungstheorie und Kritischer Theorie. In: Ragutt, Frank/Kaiser, Franz (Hrsg.): *Menschlichkeit der Bildung. Heydorns Bildungsphilosophie im Spannungsfeld von Subjekt, Arbeit und Beruf*. Paderborn: Schöningh, 87-106.
- Sutherland, Ivan (1966): The ultimate display. In: Kalenich, Wayne A. (Hrsg.): *Information Processing 1965: proceedings of IFIP Congress – Band 2*. Washington: Spartan, 506-508.
- Thole, Werner/Closs, Peter (2000): Soziale Arbeit als professionelle Dienstleistung. Zur „Transformation des beruflichen Handelns“ zwischen Ökonomie und eigenständiger Fachkultur. In: Müller, Siegfried/Böhnisch, Lothar (Hrsg.): *Soziale Arbeit. Gesellschaftliche Bedingungen und professionelle Perspektiven*. Hans-Uwe Otto zum 60. Geburtstag gewidmet. Neuwied: Luchterhand, 547-568.
- Umweltbundesamt (2021): Factsheet Augmented Reality & Virtual Reality. Online unter: www.Umweltbundesamt.de (Abrufdatum: 08.06.2024).
- Waldmann, Maximilian/Wunder, Maik (2021): Es empfiehlt sich ‚von selbst‘: Bildungssoziologische Überlegungen zur Transformation von Autonomieverhältnissen durch Recommender-Systeme in der Hochschullehre. In: Leineweber, Christian/de Witt, Claudia (Hrsg.): *Algorithmisierung und Autonomie im Diskurs: Perspektiven und Reflexionen auf die Logiken automatisierter Maschinen*. Hagen Online unter: <https://doi.org/10.18445/20210420-111019-0>.
- Wallerstein, Immanuel Maurice (2004): *Das moderne Weltsystem*. Frankfurt a. M.: Syndikat.
- Wessels, Doris (2024): Mehr Veränderung wagen. In: *Die Neue Hochschule* (3), 7-9.
- Wiegmann, Ulrich (2011): Polytechnische Bildung und Erziehung. In: Horn, Klaus-Peter/Kemnitz, Heidemarie (Hrsg.): *Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft Band 3 (KLE)*. 3 Bände. Stuttgart/Bad Heilbrunn: UTB/Klinkhardt, 20.
- Wild, Rüdiger (2018): Lernen als Konsum – Lernen mit digitalen Medien in der flüssigen Moderne. In: Leineweber, Christian/de Witt, Claudia (Hrsg.): *Digitale Transformation im Diskurs. Kritische Perspektiven auf Entwicklungen und Tendenzen im Zeitalter des Digitalen*: Hagen, 161-178.
- Wunder, Maik (2018): Diskursive Praxis der Legitimierung und Delegitimierung von digitalen Bildungsmedien. Eine Diskursanalyse. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wunder, Maik (2020): Das Mitspracherecht der Dinge – Material turn und digitale Bildung. In: *Bildung und Erziehung* 73 (1), 76-90. Online unter: <https://doi.org/10.13109/buer.2020.73.1.76>.
- Wunder, Maik (2021): Streiflichter durch Theorien zur Digitalisierung – Digitalisierung als Gesellschafts-, Sozial- und Kulturtheorie und deren mögliche Relevanz für die Soziale Arbeit. In: Ders. (Hrsg.): *Digitalisierung und Soziale Arbeit. Transformationen und Herausforderungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 31-49.
- Wunder, Maik (2024): Heinrich Schliemann – ein deutscher Nationalheld? Repräsentation und Funktionalisierung im deutschen Schulgeschichtsbuch vom 19. Jahrhundert bis zur Gegenwart. In: Matthes, Eva/Ott, Christine/Schütze, Sylvia/Wrobel, Dieter (Hrsg.): *Kontinuität und Wandel von Wissen in Bildungsmedien. Continuity and Change of Knowledge in Educational Media*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 169-178.

Autor

Wunder, Maik, Prof. Dr. habil.

Orcid: 0009-0009-8751-8403

Professor für Digitalisierung und gesellschaftliche Verantwortung an der Fachhochschule Dortmund, Fachbereich angewandte Sozialwissenschaften.

Arbeitsschwerpunkte: Bildungstheorie, Verschränkung von Digitalisierung-Materialität-Bildung, Posthumanismus und Bildungsmedienforschung.

*Gesa Linnemann, Julian Löhe, Sara Remke,
Birte Schiffhauer und Eik-Henning Tappe*

Virtuelle Realität in der Hochschullehre der Sozialen Arbeit einsetzen

Wenngleich Virtuelle Realität (VR) aktuell keine große Verbreitung in der Gesellschaft findet, birgt sie dennoch eine hohe Relevanz für die Soziale Arbeit. Die Verwendung dieser Technik in der Sozialen Arbeit steht für einen paradigmatischen Wandel, der vorrangig durch das Potenzial des digitalen Raums zur Förderung der Involvierung und des persönlichen Bezugs durch unmittelbares Erleben getrieben wird (vgl. Pietschmann 2015, 42; Hofer 2016, 43; Fritz 2018, 355).

1 Einleitung

Wenngleich Virtuelle Realität (VR) aktuell keine große Verbreitung in der Gesellschaft findet, birgt sie dennoch eine hohe Relevanz für die Soziale Arbeit. Die Verwendung dieser Technik in der Sozialen Arbeit steht für einen paradigmatischen Wandel, der vorrangig durch das Potenzial des digitalen Raums zur Förderung der Involvierung und des persönlichen Bezugs durch unmittelbares Erleben getrieben wird (vgl. Pietschmann 2015, 42; Hofer 2016, 43; Fritz 2018, 355). Der vorliegende Artikel beleuchtet diesen paradigmatischen Wandel und die Wirkungen (insbesondere Involvierung und embodied cognition) von VR auf das Individuum aus einer multidisziplinären Perspektive. Mit einem sozialpädagogischen Blick wird die Bedeutung des (virtuellen) Raumes für die Soziale Arbeit erörtert. Auf Grundlage dieser Erörterung wird die didaktische Nutzung virtueller Umgebungen in dem Studium der Sozialen Arbeit erläutert und die Verbindung zur Relevanz von Technikentwicklung mit Studierenden dargestellt, bevor konkrete Beispiele der Entwicklung von VR-Szenarien beschrieben werden.

2 Wirkungen von Virtueller Realität: Die Konzepte Involvierung und embodied cognition

Involvierung ist mehr als das bloße Interesse an einem (medialen/virtuellen) Inhalt. Sie lässt sich als Zustand verstehen, der auftritt, wenn eine Person ihre Ener-

gie und Aufmerksamkeit auf eine Serie von miteinander verbundenen, medial vermittelten Reizen, Aktivitäten und Ereignissen fokussiert. Die Stärke des Effekts resultiert direkt aus der persönlichen Bedeutung, die diesen Reizen oder Ereignissen zugesprochen wird (vgl. Wittmer & Singer 1998). Hillmayer unternimmt den Versuch, diverse Konzepte zur Involvierung zu sammeln und definiert sie als „die vollständige psychische und physische Einhüllung der Spielenden in die illusorischen Schleier der Virtualität durch die perfekte Imitation ihrer natürlichen Wahrnehmungsprozesse“ (Hillmayer 2022, 253). Auch wenn hier auf „Spielende“ fokussiert wird, scheint das Konzept der Involvierung auf weitere virtuelle/interaktive Medien anwendbar zu sein. Involvierung stellt somit ein Metakonzept dar, welches virtuelle Erfahrungen auf affektiven, konativen und kognitiven Einstellungs- und Verhaltensebenen beeinflussen kann (vgl. Wirth 2006). Durch den mehrdimensionalen Einfluss auf Einstellungs- und Verhaltensprozesse werden virtuell vermittelte Inhalte zu hoch individuellen Erfahrungs- und Lernräumen, die von Nutzenden unterschiedlich angenommen werden können. So ist es vorstellbar, dass ein stärkeres Gefühl der aktiven Teilhabe an der erzählten Geschichte ebenfalls eine tiefere Bindung an die virtuelle Welt und ihre Inhalte fördern kann. Ebenso könnten Nutzende eher einen Fokus auf räumliche oder soziale Interaktionen/Manipulationen legen und losgelöst von einer narrativen Ebene involviert sein (vgl. Pietschmann 2015, 42; Hofer 2016, 43; Fritz 2018, 355). Das Konzept der Involvierung spielt dabei eine zentrale Rolle für die Beschreibung der Intensität, mit der die virtuelle Umgebung als „real“ oder als bedeutsam erlebt wird. Es umfasst sowohl die emotionale Bindung als auch die Motivation, sich auf die angebotenen Inhalte und Mechanismen einzulassen (vgl. Wirth 2006). In diesem Kontext können zwei zentrale Aspekte bestimmt werden, die den Grad der Involvierung definieren: eine technisch-sensorische und eine emotional-kognitive Dimension (vgl. Hillmayer 2022, 253).

Im Kontext von VR-Erfahrungen können technisch-sensorische Dimensionen vor allem individuellen Wirkungsaspekten zugeschrieben werden, die durch die technisch basierte Art der Bereitstellung und der Ausgestaltung der virtuellen Inhalte beeinflusst werden. Dies betrifft vor allem das wahrgenommene Präsenz- sowie das Immersionserleben. Mit Präsenzerleben wird der psychische Zustand umschrieben, in welchem Nutzende virtuelle/digitale Objekte und räumliche Gegebenheiten als real wahrnehmen und sich als dort „anwesend“ verorten (vgl. Lee 2004, 34). Ferner beschreibt Präsenzerleben auch etwaige soziale Interaktionen und ein gemeinsames soziales Erleben der virtuellen Umgebung (engl. copresence), die im Idealfall als unmittelbar und real von den Nutzenden angenommen werden (vgl. Hartman & Hofer 2022, 1). Immersion beschreibt erweiternd das Gefühl, mit möglichst vielen Sinnen in die Welt „einzutauchen“ und geht somit über das Empfinden der körperlichen Anwesenheit hinaus, in dem durch den Einbezug von konkreten, objektivierbaren medialen Stimuli möglichst viele

Sinneskanäle angesprochen werden (vgl. Dörner & Steinicke 2019). Ergänzend zu den technisch-sensorisch induzierten Wirkungsweisen können intrapersonale Empfindungen und Verarbeitungsprozesse vor dem Hintergrund individueller Erfahrungen und Neigungen ebenfalls einen Einfluss auf die Bewertung von VR-Inhalten einnehmen. Hillmayer (2022, 205) fasst dieses emotional-kognitive Empfinden unter dem Begriff der Begeisterung zusammen. Hiermit werden affektive Bindungen an die erlebte Geschichte, die Darstellung des eigenen Avatars und von interaktiven Charakteren sowie das Empfinden der Spielwelt beschrieben.

Die Bedeutung des digitalen Raumes, insbesondere in der Form Virtueller Realität, lässt sich auch über den Ansatz der *embodied cognition* erschließen (vgl. Gallagher 2023). Dieser interdisziplinär begründete Ansatz geht von der Grundannahme der Verbindung von Körper (im und mit dem Raum) und Kognition aus (z. B. Wilson 2002), was verschiedene Ansatzpunkte und Forschungsperspektiven unter dieser Prämisse umfasst. Beispielhaft sei das vielzitierte „4 E“-Konzept (z. B. Newen u. a. 2018) angeführt, das in *embodied* (verkörpert), *embedded* (eingebettet), *extended* (ausgedehnt) und *enactive* (enaktiv, d. h. konstruierend, wechselwirkend) differenziert. Diese (nicht erschöpfende) Differenzierung verdeutlicht unterschiedliche Nuancierungen in der Konzeption von Beziehung und Wechselwirkung von Körper, Raum und Umgebung sowie Kognition. Kiltenti u. a. (2012) beschreiben einen *sense of embodiment* (Gefühl der Verkörperung), den sie in die Ebenen *sense of self-location* (Sinn der Selbstverortung), *sense of agency* (Sinn der Handlungsführerschaft) und *sense of body ownership* (Sinn der Körperbeherrschung) aufgliedern.

Experimentell stützen Gall u. a. (2021) Hinweise, dass verstärktes Embodiment in virtueller Umgebung, zu stärkerer emotionaler Verarbeitung der dort wahrgenommenen Reize führt. Der Zusammenhang von Emotionen und Lernen bzw. damit verbundener Gedächtnisprozesse ist gut erforscht (z. B. Tyng u. a. 2017). In VR-Umgebungen lassen sich emotionsauslösende Situationen kontrollierbar gestalten, sodass hier großes Potenzial für Lernprozesse angenommen werden kann. Des Weiteren erlauben VR-Umgebungen Darstellungen, die in der physischen Welt zwar (noch) nicht vorkommen, aber Lernprozesse unterstützen können (z. B. Jang u. a. 2010). In der Sozialen Arbeit können beispielhaft Zukunftsszenarien zum Gegenstand werden. Darüber hinaus kann die in VR erlebbare Illusion, ein fremder virtueller Körper zu sein (*body ownership*), Einstellungs- und Verhaltensänderungen bewirken (vgl. Slater 2017). Das Erleben von unterschiedlichen körperlichen Voraussetzungen wie Blindheit (VR-Anwendung Notes on Blindness) kann eine wichtige Reflexionserfahrung vor dem Hintergrund lebensweltlicher Ausrichtung darstellen. Gemeinsam ist den verschiedenen Konzeptualisierungen von Involvement und embodied cognition die Bedeutung für das Lernen und Lehren. Mit der VR-Technologie ergeben sich neue Handlungsmöglichkeiten, erlaubt sie doch das virtuelle Erleben des Körpers im frei gestaltbaren Raum.

Die Involvierung in VR-gestützte Umgebungen ermöglicht eine neue Dimension der Interaktion, die über andere digitale Medien hinausgeht. Individuen können dadurch subjektive Bedeutungen und Beziehungen zu Raum entwickeln, die in physischen Kontexten nicht ohne weiteres zugänglich sind (vgl. Schiffhauer & Remke 2023, 76).

3 Der Raum – vier Betrachtungs- und Analysedimensionen

Der Raum, aktuell in der Diskussion sehr präsent (vgl. Kessl & Reutlinger 2022), spielt für die Soziale Arbeit eine zentrale Rolle, sei es als Legitimationsort sozialpädagogischen und sozialarbeiterischen Handelns (vgl. Dirks u. a. 2016), als Sozialraum (vgl. Kessl & Reutlinger 2022), als Ort für Freiheit und soziale Bildung (vgl. Berndt & Remke 2024), als Aneignungsort des Subjekts (vgl. Winkler 1988) uvm. Wird der virtuelle Raum (didaktisch) als Gegenstand (sozial-)pädagogischen Handelns betrachtet, so ist die Einbindung dieses *neuen* Raums in bestehende Raumdiskurse zu beleuchten. Dabei ist „die Diskussion um das Verhältnis des sozialpädagogischen Ortes zum digitalen Raum notwendig“ (Witzel 2021, 69). Nachfolgende Sondierung in vier Betrachtungs- und Analysedimensionen liefert einen Beitrag hierzu, indem der Raum als sozialer Ort der Aneignung als konstruktives Element in der Formung und Beeinflussung sozialer Prozesse betrachtet sowie auf VR bezogen wird.

Raum als materieller Ort: In der Perspektive des Raumes unter materiellen Aspekten zeichnen sich Räume dadurch aus, dass sie sichtbare Grenzen aufweisen. Sichtbare Grenzen können – sofern sie von einer kritischen Menge anerkannt und ähnlich interpretiert werden – ein hohes Maß an (sozialer) Sicherheit vermitteln und ebenso (soziale) Orientierung bieten. Als materieller Ort erscheinen Grenzen (in) der virtuellen Realität in mehreren Dimensionen interessant: Rechen- und Speicherkapazitäten können zu materiellen Grenzen werden, die den Zugang und das Verhalten in einer virtuellen Welt begrenzen. Gleichzeitig können in virtuellen Welten Grenzen eingezogen werden, die für die Rezipient:innen sichtbar sind, gleichwohl sie „nur“ künstlich konstruiert wurden. Die Frage der Interpretation von Grenzen stellt sich in virtuellen Räumen insofern anders dar, als dass (Vor-)Einstellungen vorgenommen werden können, die den Zugang zu bestimmten virtuellen Räumen regeln. Einige Grenzen sind manchen Rezipient:innen nicht sichtbar, obwohl diese Grenzen hochwirksam sind und durch die Einteilung von Räumen gleichfalls eine hohe Homogenität nach innen vorgenommen werden kann. Neben den Abgrenzungen der mentalen und sozialen Aspekte von Räumen ergeben sich in der virtuellen Welt auch ökonomisch motivierte Grenzen, die von den Herstellern von Hard- und Software beabsichtigt sind und damit gleichermaßen Inklusions- wie Exklusionseffekte erzeugen.

Kontrolle und Normen als Raumelemente: Grenzen von Räumen ergeben sich nicht zum Selbstzweck, vielmehr werden damit neben regionalen auch soziale Unterschiede hergestellt oder verstärkt. Inklusions- und Exklusionseffekte in der Einteilung der Grenzen von Räumen ermöglichen einen regional (oder virtuell) abgegrenzten Bereich. In diesem Bereich können (neue) Regeln und Normen vorgegeben sein, die wiederum eigene (strukturelle) Diskriminierung oder Toleranz hervorbringen. Ist die Konstitution von Räumen in Regeln eingeschrieben und durch Ressourcen gesichert, spricht Löw von räumlichen Strukturen (vgl. Löw & Sturm 2019, 15). Verankern sich auf dieser Grundlage gesellschaftliche Normen, die über das Individuum hinausgehen (Institutionalisierung), entstehen gesellschaftliche Routinen, die die Struktur des Raumes reproduzieren. Diese wiederum prägen eine sozial produzierte Atmosphäre, die je nachdem, wie stark die geltenden Normen von den Einzelnen akzeptiert werden, als einladend oder abschreckend empfunden werden kann (vgl. Löw 2001, 204ff.). Damit ist die Frage von Raum auch stark verbunden mit Fragen und (sozialen) Effekten von Macht, Toleranz, Diskriminierung und Regulierung.

Im Verhältnis zu Gesellschaft und den dortigen „konventionellen“ Räumen können virtuelle Räume damit Heterotopien sein, indem sich hier Räume bilden, die zu dem werden, was real existierende Räume nicht geschafft haben. Als Illusionsraum (vgl. Foucault 1992, 45) sind Heterotopien Orte, die gleichzeitig real und imaginär sind, physisch vorhanden und doch außerhalb der normalen Ordnung der Dinge stehen. Sie können bestehende Räume und ihre Regeln in Frage stellen oder neue Räume schaffen, die bestimmte soziale, kulturelle oder politische Funktionen erfüllen. Heterotopien haben oft eine symbolische Bedeutung und dienen dazu, gesellschaftliche Konventionen zu reflektieren oder zu subvertieren (vgl. Siegmundt 2019, 40). Beispiele für Heterotopien sind Friedhöfe, Gefängnisse, Theater, Gärten oder eben auch virtuelle Welten. Hier können sich von der Restgesellschaft abweichende Regeln, Normen und Machtverhältnisse abbilden.

Der relationale Raum: Allgemein ist der Raum zunächst eine Begrenzung, konturiert durch bspw. gesellschaftliche Vorstrukturierungen, in der Interaktion und Materialität bestimmbar, zugleich ist er „leer“ und somit Ermöglichtungsort für (soziales) Handeln und Erfahrung. Der Raum „ist [...] auf den Standort des Ich bezogen“ (Regenbogen & Meyer 2013, 548). Er erhält eine spezifische Bedeutung durch seine Gestaltung und im Besonderen durch seine Nutzung. Auf der anderen Seite wirken neben den physischen Grundbedingungen des Raums die sozialen, politischen sowie kulturellen Setzungen des Raums auf die Einzelnen und können Potenziale der Raumgestaltung und -nutzung hemmen (vgl. Kessl & Reutlinger 2022, 12). Dennoch: Erst durch die Verortung des Subjekts in Bezug zum Raum wird der Raum erfahrbar und erhält neben einer kollektiven Sinnzuschreibung (vgl. Massey 2005) eine individuelle Sinnzuschreibung bzw. kann unterschiedliche Zuschreibungen zugleich erhalten. So ist der Raum gleichzeitig (vor)struk-

turiert, subjektiv erfahrbar und gestaltbar sowie sozial veränderbar, also „Beziehungsraum“ (Löw & Sturm 2022, 15) in räumlicher Vordachtheit. Der Raum ist als offen, veränderbar und fortwährend werdend anzunehmen (Massey 2005). In „fluiden Zeiten“ (Bauman 2022) wird es zunehmend schwieriger, „das Oszillierende, Fließende, Kontingente der sozialen Welt, die Gleichzeitigkeit unvereinbarer Phänomene zu fassen“ (Löw & Sturm 2019, 15). Soziale Arbeit kann – neben der Wahrnehmung und Interpretation bestehender sozialer Räume – durch Raumgestaltung Hilfestellungen, aber auch Grenzpunkte in Räumen markieren, damit Nutzende ihre Welt (wieder) fassen und sich in einen gerahmten Aneignungsprozess sozialer Welt begeben können.

Der sozialpädagogisch inszenierte Ort: Sozialpädagogisch bestehen mindestens drei Handlungsebenen in Bezug auf den Raum: Erstens der professionelle Umgang mit Räumen der Lebenswelt von Adressat:innen, (sozial-)pädagogisch geformt, zweitens die Gestaltung des Raums als dann zugängliches Angebot für Adressat:innen der Sozialen Arbeit und drittens die aktive Interpretation des gestalteten Raums durch die Adressat:innen und somit seine implizite oder explizite Veränderung. Im Kontext Sozialer Arbeit spricht Winkler (1988) von „sozialpädagogisch inszenierten Räumen“ und beschreibt damit die zielgerichtete Funktionalisierung eines bestehenden Raumangebots bzw. das Schaffen eines solchen. Für die Soziale Arbeit respektive Sozialpädagogik und Pädagogik im Allgemeinen beschreibt Winkler (2022) fünf Kriterien für pädagogische Orte, also Orte, an denen bspw. Soziale Arbeit als Akteurin auftritt, die auch für sozialpädagogisch inszenierte virtuelle Räume gelten (ebd., 527ff.). Virtuelle Räume der Sozialen Arbeit sind demnach durch Sozialarbeitende vor dem Hintergrund von Zielen und Bedarfen vorgedacht. Sie bieten eine „Geschichte“ (ebd., 528) an, durch die Nutzende die Welt und sich in Beziehung erfassen können und die ihnen Handeln ermöglicht, und beinhalten ein *Moment des Ästhetischen* (ebd.), das attraktiv und motivierend wirken kann und zugleich eine ethische Reflexion der Raumanlage voraussetzt. Zudem sind sie als „pädagogische Orte“ (ebd., 529) Objekt und Methode von Bildungsangebot und erwarten so Kompetenzen der (Selbst-)Reflexion und angemessenen Flexibilität der Sozialarbeitenden. Schließlich haben auch sie mit *Zeit* (ebd.) zu tun. Sie erlangen für Personen eine Bedeutung zu einer bestimmten Zeit ihres Lebens und verlieren diese auch wieder. Oder sie haben unterschiedliche Bedeutungen für eine Person im Prozess der Aneignung.

In Anbetracht der Bedeutung von Raum und dessen Gestaltung für die Soziale Arbeit und der Möglichkeit, durch VR den Raum als Medium zu nutzen, um soziale Interaktionen und Beziehungen zu thematisieren und zu gestalten und damit die Grenzen des traditionellen Raumes zu transzendieren, ist es naheliegend, angehende Sozialarbeitende in der Technikentwicklung und -gestaltung von virtuellen Welten auszubilden. Dies erscheint sinnvoll, um professionell in einer mit Technologien durchdrungenen Zukunft handeln zu können, aber auch um technisierte

Lebenswelt der Adressat:innen zu verstehen (vgl. Schiffhauer & Remke 2023). Zudem ist es notwendig, dass sich Sozialarbeitende partizipativ an der Entwicklung neuer Technologie beteiligen, wenn diese Technologie abgestimmt auf die Bedarfe und Eigenarten der entsprechenden Tätigkeit in der Sozialen Arbeit und nicht am Bedarf vorbei entwickelt werden soll (vgl. Gillingham u. a. 2020). Es sollte zur Aufgabe von Sozialarbeitenden gehören, den Einsatz von innovativen Technologien kritisch hinterfragen zu können und auf Grundlage der Ziele der Sozialen Arbeit den Einsatz zu befürworten oder abzulehnen (vgl. Schiffhauer 2020).

4 Bedeutung von Technikentwicklung und -gestaltung und virtuelle Lern- und Lehrräume für die Soziale Arbeit

Um Studierende der Sozialen Arbeit für diese Aufgaben zu befähigen, ist es sinnvoll, sie nicht nur im Wissen über neue Technologien zu schulen, sondern ihnen auch Kompetenzen zum Verständnis innovativer Technologien zu vermitteln, die Freude an der Auseinandersetzung und Begeisterung des Verstehens innovativer Technologie zu fördern und sie in der Entwicklung innovativer Technologie zu befähigen. Praktische Workshops zu innovativen Technologien sind dabei besonders geeignet, um dafür zu begeistern (vgl. Keller & John 2020). Für das praktische Erfahren der Entwicklung innovativer Technologien in der Sozialen Arbeit bieten sich Methoden wie Design Thinking oder ein Vorgehen nach der menschenzentrierten Gestaltung interaktiver Systeme (ISO 9241-210) an. So beinhaltet Design Thinking als Kultur und Denkhaltung verstanden das empathische Denken und das Aufbrechen von starren (Denk-)Strukturen und das multidisziplinäre Arbeiten in Teams (vgl. Uebornickel u. a. 2015). Bei Ansätzen der menschenzentrierten Gestaltung steht der Mensch im Mittelpunkt der Entwicklung und Gestaltung der interaktiven Systeme, um diese gebrauchstauglicher und in ihrer Verwendung freudvoller zu gestalten (vgl. Diefenbach & Hassenzahl 2017). Für Sozialarbeitende sind bei der Entwicklung und Gestaltung von Technologie selbstverständlich ethische Überlegungen, wie sie in vielen partizipativen Verfahren und in Teilen der Softwareentwicklung bereits verfolgt werden (vgl. Balthasar u. a. 2021), von höchster Bedeutung.

Gleichsam sollten virtuelle Lern- und Lehrräume nicht als rein technische Systeme betrachtet werden, sondern ebenso als potenzielle Kulturräume. Diese Sichtweise unterstreicht, dass Räume durch soziale Prozesse, Handlungen und Beziehungen mitgestaltet und umgestaltet werden (vgl. Löw 2001; Werlen & Reutlinger 2019). Die sich ergebenden soziokulturellen Interaktionen können vergleichbare soziale Erfahrungen wie in physischen Umgebungen ermöglichen, Identitätsgefühle stärken und die Verbindung zwischen virtuellen und weltlichen (sozialen) Interessensräumen fördern (vgl. Tillmann 2020). Gleichsam spiegelt sich in dieser Betrachtung die bereits thematisierte Dualität wider: einerseits eine technisch-

sensorische Seite, wie die Raumgestaltung, andererseits eine emotional-kognitive Seite, beeinflusst durch emotionale Bindungen und Vorerfahrungen der Teilnehmenden an spezifischen Inhalten (siehe Kapitel 1).

Bei einer methodisch-didaktischen Verwendung von VR-Räumen sollte demnach mitgedacht werden, dass die Nutzenden ebenfalls handelnd und gestaltend tätig sein können. Dies schließt das Kreieren eines Avatars genauso ein wie die Möglichkeit zur Manipulation und Interaktion mit der virtuellen Umgebung und den zur Verfügung gestellten Inhalten. Erweiternd werden durch die Initiierung bzw. Anregung zu gemeinsamen Nutzer:innenteraktionen soziale Praktiken und Interaktionen möglich, die denen in physischen Räumen gleichen können. Durch eine damit einhergehende Stärkung des Eindrucks der (Co-)Präsenz können Selbstwirksamkeitserfahrungen entstehen, welche die Wahrnehmung und Bewertung von eigenen Fähigkeiten positiv fördern können und einen der stärksten Prädiktoren für höhere Lernerfolge darstellen (vgl. Hattie 2013, 56). Ein derartiges (wiederholtes) Kompetenzerleben schafft ein Vertrauen in eigene Lernfähigkeiten, sodass zukünftigen Aufgaben und Herausforderungen mit verstärkter Zuversicht begegnet wird (vgl. Schwarzer & Jerusalem 2002, 35f.).

5 VR im Handlungsfeldbezug

Im Folgenden wird dargestellt, wie die Integration der Technikentwicklung und -gestaltung im Studium der Sozialen Arbeit am Beispiel von VR-Umgebungen und VR-Szenarien aussehen kann. Dazu wird erst die Entwicklung eines VR-Trainingstool im Handlungsfeld Schulsozialarbeit an der katholischen Hochschule Nordrhein-Westfalen (katho) und anschließend VR als Begegnungsraum (Teilhabe, Intergenerativ) sowie VR als Gestaltungsraum/Gestaltungstool an der Fachhochschule Münster erläutert.

VR-Szenarien als Beratungstraining für Schulsozialarbeitende

An der katho gestalteten und entwickelten Studierende der Sozialen Arbeit VR-Szenarien für das Handlungsfeld Schulsozialarbeit in Form von 360°-Filmen. Ein Semester setzten sie sich mit theoretischen Wissenszugängen zur Bedeutung von VR für die Soziale Arbeit auseinander. In einem Dreischritt konnten sie sich zunächst orientieren, dann konzipieren und ausprobieren sowie schließlich die Ergebnisse und den Entstehungsprozess reflektieren (vgl. Schiffhauer & Remke 2024). Zudem wurden in dem Seminar Beratungsfälle der Schulsozialarbeit besprochen und Kommunikationsübungen absolviert. So wurde das Fundament gelegt, im folgenden Semester Beratungsverläufe in Kleingruppen im Handlungsfeld der Schulsozialarbeit zu konzipieren und in ein Lastenheft für die Inszenierung von VR als „pädagogischen Ort“ (Winkler 1988) zu überführen. Hierzu gehört

in besonderer Weise die Entscheidungs- und Interaktionsstruktur eines Szenarios mit unterschiedlichen Handlungssträngen und Ausgangsoptionen (vgl. Schiffhauer & Remke 2023). Die Evaluationen zeigen, insbesondere durch die Selbstwahrnehmung der Studierenden mit Blick auf Kompetenzzuwachs – auch im technologischen, anwendungsorientierten Bereich – dass dieses Modell die vertiefte und anwendungsorientierte Auseinandersetzung mit neuen (pädagogischen) Räumen der Adressat:innen sowie mit neuen Technologien erfolgreich unterstützt.

VR als Begegnungsraum (Teilhabe, Intergenerativ) und VR als Gestaltungsraum/Gestaltungstool

Am Fachbereich Sozialwesen der FH Münster sind Möglichkeiten und Herausforderungen der Nutzung von VR in der Sozialen Arbeit verschiedentlich erprobt und von Studierenden in Praxisfeldern evaluiert worden. Exemplarisch soll Einblick in zwei Veranstaltungen gegeben werden, in denen unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt wurden.

Das Seminar „VR Sozial“ zielte darauf ab, die Anwendbarkeit von VR in konkreten Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit zu erkunden und zu evaluieren. Für den Seminar- und Praxisgruppenaustausch wurden neben physischen Treffen VR-Plattformen genutzt. Die erste Phase des Seminars konzentrierte sich auf theoretische und technologische Grundlagen von VR. In der zweiten Phase wurde der praktische Übertrag auf sozialpädagogische Handlungsfelder anvisiert. Jede Studierendengruppe wählte einen Praxispartner, mit denen die Gruppen konkrete VR-Projekte entwickelten und umsetzten. Ein Beispiel war die Kooperation mit einem Seniorenheim, in welchem für die Teilnehmenden eine VR-Reise zu bekannten und unbekannten Orten gestaltet wurde. Bewohnende konnten verschiedene VR-Anwendungen ausprobieren, die speziell darauf ausgerichtet waren, ihnen Erfahrungen zu bieten, die ihnen nicht (mehr) zugänglich sind. Innerhalb dieser Praxiserfahrung wurde deutlich, dass der Aspekt der emotional-kognitiven Involvierung besonders ausschlaggebend für eine positive Bewertung der VR-Erlebnisse war.

Das Seminar „Zukunft der Sozialen Arbeit“ ermöglichte VR-Techniken als Gestaltungstools zu nutzen, um erlebbare Zukunftsszenarien zu entwickeln. Zugleich wurden von der Seminargruppe VR-Plattformen genutzt, um während der Corona-Pandemie Kontaktbeschränkungen zu überwinden. Die Studierenden nahmen hierbei an virtuellen Treffen teil, welche eine intensivere Form der Interaktion ermöglichten. So konnte die physische Präsenz durch die Interaktionen der Avatare simuliert werden und so eine Form von Präsenzerleben und Co-Präsenz erleben, die das Gefühl von Isolation reduzierte. Wesentlicher Bestandteil des Seminars war das Entwerfen von interaktiven Szenarien, in denen die Studierenden ihre Vorstellungen von zukünftigen sozialen Räumen umsetzen konnten. Die resultierenden Projekte umfassten u. a. einen durch KI überwachten Kindergarten oder ein digitales Jugendzentrum der Zukunft.

6 Fazit

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass Virtual Reality (VR) in der Sozialen Arbeit ein bedeutendes Potenzial aufweist. Die Technologie ermöglicht einen paradigmatischen Wandel, indem sie neue Wege für Involvierung und persönliches Erleben im digitalen Raum eröffnet. Dieser Wandel wird von den Möglichkeiten des digitalen Raums getragen, der soziale Interaktionen fördert und den traditionellen Raum transzendiert.

Ein zentraler Punkt ist die Untersuchung der Wirkungen und der Konzepte von VR, insbesondere in Bezug auf Involvierung und embodied cognition. VR bietet immersive Erfahrungen, die es Individuen ermöglichen, subjektive Bedeutungen und Beziehungen zum Raum zu entwickeln, die in realen Kontexten oft nicht möglich sind. Dadurch schafft VR neue Lern- und Erfahrungsräume, die Klient:innen auf der emotionalen und kognitiven Ebene beeinflussen können.

Darüber hinaus ist VR als pädagogisches Werkzeug in der Sozialen Arbeit zu betrachten. Die Technologie ermöglicht es, Begegnungsräume zu schaffen, die Teilhabe und intergenerativen Austausch fördern sowie Zukunftsszenarien zu gestalten. Die didaktische Nutzung von VR in der Ausbildung von Sozialarbeitenden zeigt das Potenzial dieser Technologie auf, um innovative Lösungen für die Herausforderungen der Sozialen Arbeit zu entwickeln und die zukünftige Praxis zu gestalten.

Literatur

- Balthasar, Mandy/Schiffhauer, Birte/Schuler, Selina/Harhues, Simon/Lutsch, Clemens/Winter, Dominique/Preussner, Adrian (2021): Mit großer Macht kommt große Verantwortung – Grundüberlegungen zur Ethik für UUX-Professionals. In: Ludewig, Elske/Jackstädt, Thomas (Hrsg.): Mensch und Computer 2021 – Usability Professionals. Bonn: Gesellschaft für Informatik e. V./German UPA e. V.
- Bauman, Zygmunt (2022): Flüchtige Zeiten. 9. Auflage. Berlin: Suhrkamp.
- Berndt, Constanze/Remke, Sara (2024): Die Qualität im Gebrochenen. Soziale Bildung und Freiheit. In: Birgmeier, Bernd/Mührel, Eric/Winkler, Michael (Hrsg.): Weitere Sozialpädagogische Seiten-Sprünge. Rückblicke und Perspektiven. Weinheim: Beltz Juventa, 18-34.
- Brüggen, Niels/Müller, Eric/Rösch, Eike (2022): Medien. In: Kessl, Fabian/Reutlinger, Christian (Hrsg.): Sozialraum. Eine elementare Einführung. Wiesbaden: Springer, 585-595. Online unter: https://doi.org/10.1007/978-3-658-29210-2_2.
- Dewe, Bernd/Ferchhoff, Wilfried/Scherr, Albert/Stüwe, Gerd (2001): Professionelles soziales Handeln. Soziale Arbeit im Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis. Weinheim: Juventa.
- Diefenbach, Sarah/Hassenzahl, Marc (Hrsg.) (2017): Psychologie in der nutzerzentrierten Produktgestaltung. Berlin/Heidelberg: Springer.
- Dirks, Sebastian/Kessl, Fabian/Lippelt, Maike/Wienand, Carmen (2016): Urbane Raum(re)produktion – Soziale Arbeit macht Stadt. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Dörner, Ralf/Steinicke, Frank (2019): Wahrnehmungsaspekte von VR. In: Dörner, Ralf/Broll, Wolfgang/Grimm, Paul/Jung, Bernhard (Hrsg.): Virtual und Augmented Reality (VR/AR). Grundlagen und Methoden der Virtuellen und Augmentierten Realität. 2. Auflage. Berlin: Springer, 43-78.
- Foucault, Michel (1992): Andere Räume. In: Barck, Karlheinz/Gente, Peter/Paris, Heidi/Richter, Stefan (Hrsg.): Aisthesis. Wahrnehmung heute oder Perspektiven einer anderen Ästhetik. Essays. 4. Auflage. Leipzig: Reclam, 34-46.
- Fritz, Jürgen (2018): Wahrnehmung und Spiel. Weinheim: Beltz.

- Gall, Dominik/Roth, Daniel/Stauffert, Jan-Philipp/Zarges, Julian/Latoschik, Mark E. (2021): Embodiment in virtual reality intensifies emotional responses to virtual stimuli. In: *Frontiers in psychology* 12, 674179.
- Gallagher, Shaun (2023): *Embodied and enactive approaches to cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gillingham, Philip/Schiffhauer, Birte/Seelmeyer, Udo (2020): Internationale Forschung zum Einsatz digitaler Technik in der Sozialen Arbeit. In: Kutscher, Nadia/Ley, Thomas/Seelmeyer, Udo/Siller, Friederike/Tillmann, Angela/Zorn, Isabel (Hrsg.): *Handbuch Soziale Arbeit und Digitalisierung*. Weinheim: Beltz Juventa, 639-651.
- Hartmann, Tilo/Hofer, Matthias (2022): I Know It Is Not Real (And That Matters). *Media Awareness vs. Presence in a Parallel Processing Account of the VR Experience*. *Frontiers in Virtual Reality* 3, 694048.
- Hattie, John (2013): *Lernen sichtbar machen*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Hillmayer, Moritz (2022): *Zwischen Spiel und Story. Mimetische Strukturen im Computerspiel*. Bielefeld: transcript.
- Hofer, Matthias (2016): *Presence and Involvement*. Baden-Baden: Nomos.
- Hüllemann, Ulrike/Reutlinger, Christian/Deinet, Ulrich (2019): Aneignung. In: Kessl, Fabian/Reutlinger, Christian (Hrsg.): *Handbuch Sozialraum, Sozialraumforschung und Sozialraumarbeit*. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer, 381-398. Online unter: https://doi.org/10.1007/978-3-531-19983-2_1.
- Jang, Susan/Black, John B./Jyung, Robert W. (2010): Embodied cognition and virtual reality in learning to visualize anatomy. In: *Proceedings of the Annual Meeting of the Cognitive Science Society* 32, 2326-2331. Online unter: <https://escholarship.org/uc/item/2j52309r>.
- Keller, Lisa/John, Isabel (2020): Motivating Female Students for Computer Science by Means of Robot Workshops. *International Journal of Engineering Pedagogy (ijEP)* 10 (1), 94. Online unter: <https://doi.org/10.3991/ijep.v10i1.11661>.
- Kessl, Fabian/Reutlinger, Christian (2019): Soziale Arbeit. Eine disziplinäre Positionierung zum Sozialraum. In: Kessl, Fabian/Reutlinger, Christian (Hrsg.): *Handbuch Sozialraum, Sozialraumforschung und Sozialraumarbeit*, 2. Auflage, Wiesbaden: Springer, 161-180. Online unter: https://doi.org/10.1007/978-3-531-19983-2_1.
- Kessl, Fabian/Reutlinger, Christian (2022): Sozialraum – eine Bestimmung. In: Kessl, Fabian/Reutlinger, Christian (Hrsg.): *Sozialraum. Eine elementare Einführung*. Wiesbaden: Springer, 7-31. Online unter: https://doi.org/10.1007/978-3-658-29210-2_2.
- Kilteni, Konstantina/Groten, Raphaela/Slater, Mel (2012): The sense of embodiment in virtual reality. *Presence Teleoperators & Virtual Environments* 21 (4), 373-387. Online unter: https://doi.org/10.1162/PRES_a_00124.
- Kraus, Katrin (2022): Bildungsräume. In: Kessl, Fabian/Reutlinger, Christian (Hrsg.): *Sozialraum. Eine elementare Einführung*. Wiesbaden: Springer, 315-325. Online unter: https://doi.org/10.1007/978-3-658-29210-2_2.
- Lee, Kwan W. (2004): Presence, Explicated. *Communication Theory* 14 (1), 27-50.
- Löw, Martina (2001): *Raumsoziologie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Löw, Martina/Knoblach, Hubert (2021): Raumfiguren, Raumkulturen und die Refiguration von Räumen. In: Löw, Martina/Sayman, Volkan/Schwerer, Jona/Wolf, Hannah (2021): *Am Ende der Globalisierung. Über die Refiguration von Räumen*. Bielefeld: transcript, 25-57.
- Löw, Martina/Sturm, Gabriele (2019): Raumsoziologie. Eine disziplinäre Positionierung zum Sozialraum. In: Kessl, Fabian/Reutlinger, Christian (Hrsg.): *Handbuch Sozialraum, Sozialraumforschung und Sozialraumarbeit*, 2. Auflage, Wiesbaden: Springer, 3-21. Online unter: https://doi.org/10.1007/978-3-531-19983-2_1.
- Massey, Doreen (2005). *For space*. London: Sage.
- Müller, Bernd (2006): Jugendarbeit im Spannungsfeld von Bildung und Erziehung. *Zeitschrift für Sozialpädagogik* 4 (4), 421-434.
- Nägelin, Tobias (2023): Raumtheorien in der Sozialraumanalyse – Entwurf eines theoretischen Referenzsystems für die Analyse sozialräumlicher Situationen in der Sozialen Arbeit. In: *sozialraum.de* 14 (1), 2.326-2.331. Online unter: <https://www.sozialraum.de/raumtheorien-in-der-sozialraumanalyse.php> (Abrufdatum: 15.04.2024).

- Newen, Albert/De Bruin, Leon/Gallagher, Shaun (Hrsg.) (2018): *The Oxford Handbook of 4E Cognition*. Oxford: Oxford University Press.
- Notes on Blindness VR, Arte. Online unter: <https://www.arte.tv/digitalproductions/en/notes-on-blindness/> (Abrufdatum: 15.04.2024).
- Pietschmann, Daniel (2015): *Spatial Mapping in virtuellen Umgebungen Relevanz räumlicher Informationen für die User Experience und Aufgabenleistung*. Wiesbaden: Springer.
- Regenbogen, Arnim/Meyer, Uwe (2013): Raum. In: Dies. (Hrsg.): *Wörterbuch der philosophischen Begriffe*. Hamburg: Meiner, 548-549.
- Remke, Sara (2015): *Freiheit und Soziale Arbeit. Erkundungen bei Erich Fromm*. Würzburg: Ergon.
- Röll, Franz Josef (2009): *Virtuelle und reale Räume*. In: Deinet, Ulrich (Hrsg.): *Methodenbuch Sozialraum*. Wiesbaden: VS, 267-279.
- Schiffhauer, Birte/Remke, Sara (2023): *Virtuelle Realität im Fokus von Lebenswelt und Studium. Partizipative Entwicklung von VR-Szenarien für angehende Sozialarbeiter:innen*. In: *Sozialmagazin* 48 (11-12), 73-81.
- Schiffhauer, Birte/Remke, Sara (2024): *How can I help you? Gestaltung von Anwendungs- und Interaktionsszenarien für soziale Roboter in der Sozialen Arbeit*. In: Neumaier, Stefanie/Dörr, Madeleine/Botzum, Edeltraud (Hrsg.): *Praxishandbuch Digitale Projekte in der Sozialen Arbeit*. Weinheim: Beltz Juventa, 50-62.
- Schwarzer, Ralf/Jerusalem, Matthias (2002): *Das Konzept der Selbstwirksamkeit*. In: *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen*. In: Jerusalem, Matthias/Hopf, Dieter (Hrsg.): *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 44)*. Weinheim: Beltz, 28-53.
- Siegmundt, Julia (2019): *Der andere Raum Zoo. Über Produktion und Reproduktion gesellschaftlicher Naturverhältnisse*. Jena: o. V. Online unter: <https://doi.org/10.22032/dbt.38308>.
- Slater, Mel (2017): *Implicit learning through embodiment in immersive virtual reality. Virtual, augmented, and mixed realities*. In: Liu, Dejian/Dede, Chris/Huang, Ronghuai/Richards, John (Hrsg.): *Virtual, Augmented, and Mixed Realities in Education*. Singapur: Springer, 19-33.
- Sting, Stephan (2022): *Selbstbildung*. In: Kessl, Fabian/Reutlinger, Christian (Hrsg.): *Sozialraum. Eine elementare Einführung*. Wiesbaden: Springer, 243-252. Online unter: https://doi.org/10.1007/978-3-658-29210-2_43.
- Tillmann, Angela (2020): *Entgrenzte (Medien-) Welten. Veränderte sozial-räumliche Arrangements Jugendlicher und ihre Bedeutung für die Offene Kinder- und Jugendarbeit*. In: Krusch, Richard/Schröer, Wolfgang (Hrsg.): *Entgrenzte Jugend – Offene Jugendarbeit. „Jugend ermöglichen“ im 21. Jahrhundert*. Weinheim: Beltz Juventa, 57-75.
- Tyng, Chai M./Amin, Hafeez U./Saad, Mohamad N./Malik, Adamir S. (2017): *The influences of emotion on learning and memory*. In: *Frontiers in psychology* 8, 235933.
- Uebnickel, Falk/Brenner, Walter/Pukall, Britta/Naef, Therese/Schindlholzer, Bernhard (2015): *Design Thinking: Das Handbuch*. Frankfurt: Frankfurter Allgemeine Buch.
- Werlen, Benno/Reutlinger, Christian (2019): *Sozialgeographie: Eine disziplinäre Positionierung zum Sozialraum*. In: Kessl, Fabian/Reutlinger, Christian (Hrsg.): *Handbuch Sozialraum. 2. Auflage*. Springer: Wiesbaden, 23-44.
- Winkler, Michael (1988): *Eine Theorie der Sozialpädagogik*. Stuttgart: Klett Cotta.
- Winkler, Michael (2022): *Pädagogische Orte*. In: Kessl, Fabian/Reutlinger, Christian (Hrsg.): *Sozialraum. Eine elementare Einführung*. Wiesbaden: Springer, 523-533. Online unter: https://doi.org/10.1007/978-3-658-29210-2_43.
- Wirth, Werner (2006): *Involvement*. In: Bryant, Jennings/Vorderer, Peter (Hrsg.): *The Psychology of Entertainment*. New York: Routledge, 199-213.
- Witmer, Bob/Singer, Michael (1998): *Measuring Presence in Virtual Environments: A Presence Questionnaire*. In: *Presence: Teleoperators and Virtual Environments* 7 (3), 225-240.
- Witzel, Marc (2021): *Sozialpädagogische Orte im digitalen Raum*. In: Wunder, Maik (Hrsg.): *Digitalisierung und Soziale Arbeit. Transformationen und Herausforderungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 68-79.

Autor:innen**Linnemann, Gesa Alena, Profⁱⁿ Drⁱⁿ**

Orcid: 0000-0002-9651-7826

Professorin für Digitalisierung sozialer Lebenswelten und Professionen an der Katholischen Hochschule Nordrhein-Westfalen (Standort Münster).

Arbeitsschwerpunkte: Digitalisierung im Gesundheits- und Sozialwesen, Sozialpsychologie der Digitalisierung, Mensch-KI-Interaktion

Löhe, Julian, Prof. Dr.

Professor für Organisation und Management in der Sozialen Arbeit an der FH Münster.

Arbeitsschwerpunkte: Digitalisierung in der Sozialen Arbeit und im Sozialmanagement, Veränderung von sozialen Dienstleistungen durch Digitalisierung.

Remke, Sara, Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ

Orcid: 0009-0002-1579-9380

Professorin für Theorien und Konzepte Sozialer Arbeit an der Katholische Hochschule Nordrhein-Westfalen

Arbeitsschwerpunkte: Philosophische Grundlagen der Sozialen Arbeit, Freiheit und Digitalisierung, Gestaltung von Virtuellen Agenten, Robotern, Social Bots, KI und VR/AR im Sozialwesen.

Schiffhauer, Birte, Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ

Orcid: 0009-0000-4503-910X

Professorin für Digitalisierung sozialer Lebenswelten und Professionen an der Hochschule Hannover.

Arbeitsschwerpunkte: Digitalisierung (in) der Sozialen Arbeit, individuelle und gesellschaftliche Aspekte der Mensch-Technik-Interaktion, menschenzentrierte Gestaltung von Virtuellen Agenten, Robotern, Social Bots, KI und VR/AR.

Tappe, Eik-Henning, Prof. Dr.

Professor für Digitalisierung und Medienpädagogik in der Sozialen Arbeit an der FH Münster.

Arbeitsschwerpunkte: Digitalisierungsprozesse in der Sozialen Arbeit, Medienpädagogik und handlungsorientierte Medienarbeit, Gaming und Gamification in pädagogischen Kontexten, virtuelle Sozial- und Lernwelten.

Felix Averbek, Katja Müller und Simon Leifeling

Neue Wege zur Einbindung von virtueller Realität und VR-Brillen in Studium und Lehre der Sozialen Arbeit

VR-Brillen und virtuelle Realität werden zunehmend in der Hochschullehre eingesetzt, besonders in technischen Studiengängen. Auch für das Studium und die Lehre der Sozialen Arbeit können VR-Brillen und virtuelle Realität bereichernd sein. Dabei existiert eine Vielzahl an unterschiedlichen Verwendungsmöglichkeiten in der Hochschullehre, allerdings kann dieses Medium seine Wirkung erst durch die gezielt aufbereiteten Inhalte entfalten. In diesem Beitrag werden vier Verwendungsmöglichkeiten (Simulationen, Gestaltungs- und Kreativprozesse, Kollaboration, 360°-Videos) von VR-Brillen und virtueller Realität mit ihren Vor- und Nachteilen für die Lehre der Sozialen Arbeit vorgestellt, sodass Empfehlungen je nach Ausrichtung der Module ausgesprochen werden können. Ergänzt werden die Ausführungen durch konkrete Evaluationsergebnisse zum Ansatz der 360°-Videos, welche im Rahmen des Teilprojekts XR entwickelt und in der Lehre implementiert wurden.

1 Einleitung

Virtuelle Realität (VR) und die Lehre der Sozialen Arbeit stehen in der Fachliteratur nur vereinzelt in einem formulierten Sinnzusammenhang (u. a. Schiffhauer & Remke 2023), wohingegen häufiger von Anwendungen in anderen Fachrichtungen berichtet wird (vgl. Radianti u. a. 2021, 128). Die Soziale Arbeit als wissenschaftliche Disziplin und praxisorientierte Profession (vgl. DBSH 2016) steht vor der Herausforderung, einen Theorie-Praxis-Transfer in der Lehre zu gewährleisten. Das Studium der Sozialen Arbeit sieht daher in der Regel mindestens ein Praktikum mit einem begleitenden Reflexionsseminar vor, sowie Fallanalysen, Fallbesprechungen und Fallreflexionen im gesamten Verlauf des Studiums (vgl. Matthies u. a. 2020, 59).

Unter virtueller Realität kann eine dreidimensionale, computergenerierte Umgebung verstanden werden, welche ein immersives auf die Nutzer:innen zentriertes Erlebnis erzeugt (vgl. Langer 2020, 20). Um die virtuelle Realität erleben zu können, werden VR-Brillen genutzt, die auf dem Kopf mit Displays direkt

vor den Augen getragen werden (vgl. Grimm u. a. 2019, 170). Mithilfe der VR-Brille und in Kombination mit Kopfhörern können die Nutzer:innen die volle Aufmerksamkeit auf die virtuelle Umgebung richten, ein Gefühl der Immersion wahrnehmen und einen Zustand des Flow-Erlebens erreichen. Das Flow-Erleben umschreibt dabei den Zustand, in einer Tätigkeit vollkommen aufzugehen und dieser die volle Aufmerksamkeit zu widmen, sodass die Umgebung und andere Gedanken in den Hintergrund rücken (vgl. Kerres u. a. 2022, 318). Die wichtigste Grundlage für das Erzeugen eines Flow-Erlebens ist die Passung von Fähigkeit und Handlungsanforderung, sodass eine optimale Beanspruchung vorherrscht (vgl. Zinn & Aialti 2020, 23). Als Immersion wird der Wahrnehmungszustand bezeichnet, in dem die Nutzer:innen das Gefühl erlangen, mitten im Geschehen zu sein und sich das eigene Erleben auf die dargestellten Inhalte fokussiert (vgl. Kerres u. a. 2022, 314f.). Der Begriff der Immersion kann im Deutschen mit dem Begriff „Präsenzerleben“ verglichen werden, da die Überschneidung beider Begriffsdefinitionen und die Erhebungsinstrumente große Parallelen aufweisen. Die Studien von Parsons & Rizzo (2008) und Diemer u. a. (2015) belegen, dass ein Präsenzerleben ein realistisches Nutzer:innenverhalten fördert. Dazu kann sich dieses Präsenzerleben zugleich auf emotionale Reaktionen und Empathieerleben nach Christofi u. a. (2022) auswirken und somit einen hohen Realismus erzeugen. Die virtuelle Realität bietet eine Möglichkeit des sicheren Erprobungsraums und der Annäherung an die reale Praxis, sodass eine neue Verknüpfung von Theorie und Praxis ermöglicht werden kann (vgl. Minguela-Recover 2022, 3). Im Teilprojekt XR des Verbundprojekts H³ werden zwei Ansätze des Einsatzes von virtueller Realität im Studium der Sozialen Arbeit, von 08/2021 bis 12/2025 gefördert durch die Stiftung Innovation in der Hochschullehre, erprobt, welche im weiteren Verlauf des Beitrags erläutert werden.

Im Verlauf des Beitrags werden inklusive der beiden Ansätze des Teilprojekts XR vier Verwendungsmöglichkeiten von VR-Brillen dargestellt und mit Studien- und Evaluationsergebnissen verknüpft. Darauf aufbauend wird in der Diskussion der Einsatz der jeweiligen Verwendungsmöglichkeit kritisch betrachtet und eine Perspektive auf die Vor- und Nachteile sowie Anwendungsgebiete in der Lehre der Sozialen Arbeit geboten. Abschließend wird im Ausblick der Fokus auf die weiteren Planungen im Teilprojekt XR gerichtet, um die Erprobung dieser oder anderer Verwendungsmöglichkeiten für die Lehre der Sozialen Arbeit an allen Hochschulen nutzbar zu machen.

2 Verwendungsmöglichkeiten virtueller Realität

Unter den Bedingungen von Mediatisierung und Datafizierung wandeln sich Alltags- und Lebenswelten von Klient:innen sowie Anlässe und Erbringungsformen Sozialer Arbeit und damit auch die Anforderungen an Fachkräfte (vgl. Siller u. a.

2020, 315). Daraus ergibt sich wiederum die Anforderung an Hochschulen, im Rahmen des Studiums eine entsprechende medienpädagogische Kompetenz zu vermitteln. Dazu gehört es auch, neue mediale Entwicklungen, wie beispielsweise VR-Brillen, zu verfolgen und den Studierenden zu ermöglichen, an diesen teilzuhaben, ihre Möglichkeiten zu erproben und kritisch zu reflektieren. Gleichzeitig können VR-Brillen und virtuelle Realität ein neuer Weg sein, Lehre in der Hochschule zu gestalten und zu ergänzen.

Im Hochschulbereich wächst die Verfügbarkeit von Software und Hardware für die Nutzung der virtuellen Realität seit den letzten zehn Jahren stetig (Zhang u. a. 2022, 1), dabei lassen sich unterschiedliche Tendenzen der Verwendung in den verschiedenen Fachrichtungen erkennen. In der Hochschullehre waren 2021 mit 41% (n = 136) vorwiegend Anwendungen der virtuellen Realität für objektbezogene Studiengänge erhältlich (bspw. Biologie, Astronomie, Ingenieurwesen) und noch keine Anwendungen für die Soziale Arbeit (vgl. Radiani u. a. 2021, 128). Dies legt nahe, dass die virtuelle Realität eindeutige Vorteile für die objektbezogene Lehre haben kann (bspw. Aneignung von kausalen Handlungsabläufen, Einsparung von Materialkosten, Visualisierung von Zusammenhängen und Wirkungen) und im Bereich der Lehre der Sozialen Arbeit mögliche Anwendungen erst neu gedacht werden müssen. Die virtuelle Realität ist hierbei nur ein Medium, welches erst durch die Inhalte und didaktische Verankerung im Studium eine Wirkung entfalten kann (vgl. Kerres u. a. 2022, 325). Für eine didaktische Verankerung bedarf es einer dezidierten Bewertung der Möglichkeiten des Mediums, die Lehre zu erweitern, wozu dieser Beitrag unter Betrachtung von Simulationen, Gestaltungs- und Kreativprozessen, Kollaboration und 360°-Videos beitragen soll. Es werden im Folgenden vier Varianten lernbezogener Interaktivität in virtuellen Welten nach Schwan und Buder (2006) aufgegriffen, die für rein virtuelle Lernsituationen definiert wurden und im Rahmen dieses Beitrags übertragen werden. Diese lassen sich in Trainingswelten, Konstruktionswelten, Experimentalwelten und Explorationswelten unterteilen (vgl. Schwan & Buder 2006, 7). In den Trainings- und Experimentalwelten steht die Vermittlung prozeduraler und handlungsbezogener Kompetenzen im Vordergrund, so dass konkrete Handlungsmuster erfahrbar werden. In Konstruktionswelten steht nicht das Lernergebnis im Vordergrund, sondern der Schaffensprozess sowie dessen Reflexion und Diskussion durch die Lernenden. Explorationswelten bieten den Lernenden möglichst viele Freiheiten im Prozess, so dass sie das Tempo und die Schwerpunkte im Kontext des eigenen Lernverhaltens selbst wählen können (vgl. Schwan & Buder 2006, 7f.).

2.1 Simulationen

Simulationen sind virtuelle computergenerierte Umgebungen, welche im Bildungsbereich oftmals für die Erprobung und Aneignung von Fähigkeiten, Arbeitsabläufen und Kompetenzen erstellt werden. Simulationen bieten sichere und

wiederholbare Erprobungsräume und lassen sich den vier Formen der virtuellen Welten zuordnen. Hierbei bieten Simulationen im Rahmen der Lehre eine Experimentalwelt, in der Studierende verschiedene Handlungsmöglichkeiten ausprobieren können, sodass sie ein Gefühl von Aktion und Reaktion bekommen (vgl. Schwan & Buder 2006, 8). Hier können die Studierenden in einer realistisch nachgebildeten Situation aus ihren Fehlern lernen, ohne den Druck durch Folgen ihrer Entscheidungen und Handlungen in der realen Welt zu haben (vgl. Ravichandran & Mahapatra 2023, 26). Sie können die Simulation so oft wiederholen, bis sie diese für sich erfolgreich abschließen konnten und das Lernziel der Simulation erreicht haben (vgl. Ravichandran & Mahapatra 2023, 26). Dieser Erprobungsraum zeigt gemäß einer Studie aus NRW über die XR-Industrie mit 67% das größte Potenzial für den Bildungsbereich auf (vgl. Zabel u. a. 2019, 38, nach Langer 2020, 3). Diese sind jedoch aus finanziellen Gründen auf begrenzte Variationen beschränkt und stellen daher eine Limitierung des Lernerlebnisses dar (vgl. Ravichandran & Mahapatra 2023, 27).

Simulationen können den Studierenden der Sozialen Arbeit die Möglichkeit bieten, Fähigkeiten für die alltägliche Praxis zu erwerben und diese zu festigen (vgl. Minguela-Recover u. a. 2022, 3). Aus der Organisationsperspektive der Hochschulen bieten Simulationen noch den weiteren Vorteil der Kosteneffizienz in der Lehre von praxisbezogenen Fähigkeiten, da diese von beliebig vielen Studierenden genutzt werden können (vgl. Hejna u. a. 2022, 229). Besonders groß ist der Vorteil in objektbezogenen Studiengängen, wo das Einüben von praxisbezogenen Prozessen sonst sehr ressourcenintensiv sein kann (vgl. Hejna u. a. 2022, 229). In der Sozialen Arbeit kann wiederum so ein Zugang zu schwer zugänglichen oder kostenintensiven Praxisbesuchen geschaffen werden. Darüber hinaus können die Studierenden aus der Ich-Perspektive Lebenswelten wahrnehmen, die sie ansonsten nur extern betrachten könnten, wie beispielsweise die Perspektive einer schizophrenen Person (vgl. Hsu u. a. 2023, 14).

Im Bereich der Lehre der Sozialen Arbeit gibt es derzeit wenige Ansätze für die Nutzung von Simulationen, wobei erste beispielhafte Simulationsanwendungen aus Bezugsdisziplinen einen Ausblick auf eventuelle Entwicklungen geben könnten. Hierunter fallen Simulationen im therapeutischen Bereich, worin Patient:innen mit Höhenangst, Demenzerkrankungen und Folgen eines Schlaganfalls die motorischen und mentalen Beschwerden nachweislich reduzieren konnten (vgl. Langer 2020, 4). Im Bereich der allgemeinen Hochschullehre konnte gezeigt werden, dass Studierenden mittels einer Simulation, im Vergleich zu einem Video, einen erheblichen Gewinn im Grundlagenwissen aufzeigten und dies auch in einer Längsschnitterhebung langfristig bestätigt werden konnte (vgl. Pande u. a. 2021, 14). Übergreifend konnte eine positive Korrelation zwischen dem Empfinden von Präsenz in einer Simulation und einer Leistungssteigerung bei der Anwendung der

trainierten Handlungsabläufe im realen Leben festgestellt werden (vgl. Gazzelloni 2023, 117).

Im Kontext der Sozialen Arbeit und ihres strukturellen Technologiedefizits ist die Aneignung von vordefinierten Entscheidungs- und Reaktionswegen, wie sie in Simulationen grundlegend angelegt sind, jedoch kritisch zu betrachten (vgl. von Spiegel 2021, 31-33). Die didaktische Berücksichtigung des Technologiedefizits der Sozialen Arbeit in diesem Prozess muss, um der Aneignung von kausalen Handlungsabläufen bei den Studierenden entgegenzuwirken, beachtet werden. Hierbei können zwar beispielsweise erlernbare Handlungsabläufe wie u. a. die Bearbeitung von standardisierten Formularen zur Kindeswohlgefährdung in eine Simulation überführt werden, jedoch sind Kosten-Nutzen-Relation sowie die erhofften Mehrwerte kritisch zu betrachten und abzuwägen.

2.2 Gestaltungs- und Kreativprozesse

Fachkräfte der Sozialen Arbeit benötigen, unabhängig von ihren jeweiligen Handlungsfeldern, medienpädagogische Kompetenz, welche im Rahmen des Studiums vermittelt werden muss. Diese umfasst im Bereich des Grundlagenwissens nicht nur ein Orientierungswissen über die mediatisierte Gesellschaft und Kenntnisse über Lebenswelten der Adressat:innen, sondern auch die eigene Medienkompetenz der Sozialarbeiter:innen. Auf der Handlungsebene wird dies unter anderem ergänzt durch die Fähigkeit zur Gestaltung von medialen Bildungsräumen und zur Förderung von Medienkompetenz, sowie durch Handlungswissen zur Auswahl von adäquaten Medien für spezifische Handlungsfelder sowie die Identifizierung relevanter Themen (vgl. Siller u. a. 2020, 328-330).

Medienkompetenzförderung sollte grundsätzlich sowohl die Befähigung zu einem angemessenen selbstbestimmten und gestalterischen Gebrauch dieser als auch die Sensibilisierung für Risiken und Gefährdungen ihrer Nutzung umfassen (vgl. Kutscher 2022, 1.074f.). In Bezug auf angehende Sozialarbeiter:innen, virtuelle Realitäten und VR-Brillen kann dies einerseits die Beschäftigung mit kritischen Aspekten entsprechender Anwendungen, wie beispielsweise ungewollter körperlicher Nebenwirkungen, Datenschutzbedenken und Machtpotenziale weniger Hersteller (vgl. Zender u. a. 2022, 33-38), bedeuten. Andererseits sollte auch eine aktive Auseinandersetzung mit den kreativen Möglichkeiten im Sinne der Dimension der „Mediengestaltung“ nach Baacke erfolgen (vgl. Kutscher 2022, 1.074), besonders auch, da virtueller Realität in diesem Bereich große Potenziale zugesprochen werden (vgl. Vogel u. a. 2020, 434). Durch sie können beide Unterdimensionen von „Mediengestaltung“ gefördert werden. Einerseits wird im Bereich der kreativen Unterdimension das Schaffen ästhetischer Werke und das Ausprobieren neuer Gestaltungsformen angeregt. Andererseits bergen virtuelle Welten im Bereich der innovativen Unterdimension Potenziale, Kommunikationsformen zu verändern und Medien neu zu verknüpfen (vgl. Baacke 2001, o. S.).

Dies kann beispielsweise in einem ersten Schritt die Erstellung und Gestaltung eigener Avatare als Repräsentationen im virtuellen Raum umfassen, ebenso die Gestaltung eines eigenen virtuellen Zuhauses in vielen Anwendungen (siehe beispielsweise <https://recroom.com/>). Des Weiteren können mit „Tiltbrush“ innerhalb einer virtuellen Umgebung dreidimensionale Kunstwerke durch Malen im Raum erstellt und betrachtet werden. Die Anwendung erlaubt dabei das Erstellen sowohl von kleinen Bildern wie auch ganzer begehbaren Gemälde und Landschaften (siehe LAG Jugend & Film Niedersachsen e.V.). Größere Projekte können beispielsweise in Form von komplexeren begehbaren Welten umgesetzt werden, welche es ermöglichen, browserbasiert eigene Räume zu gestalten und mit verschiedenen Medienformaten anzureichern (siehe Goldener Spatz 2023). In diesen Konstruktions- und Experimentalwelten können die Nutzer:innen mentale Modelle frei gestalten, sodass sie eigene Ideen darstellen und mithilfe der Visualisierung überprüfen können (vgl. Schwan & Buder 2006, 9).

In einem zweiten Schritt sollten auf Ebene des Handlungswissens die gemachten Erfahrungen reflektiert, auf Anschlussfähigkeit und Relevanz für spezifische Handlungsfelder und Zielgruppen überprüft und unter den gegebenen Möglichkeiten und Risiken der Technik sinnvolle mediale Bildungsräume geschaffen werden (vgl. Siller u. a. 2020, 329f.). Aus diesen Überlegungen können beispielsweise Angebote aktiver Medienarbeit in non-formalen Bildungskontexten in der Jugendarbeit entstehen, in denen in Form von Projekten entsprechende mediale Produkte erstellt werden (vgl. Kutscher 2022, 1.077). Für diese Angebote gilt es dann unter anderem kritisch zu hinterfragen, inwiefern mögliche Risiken und Schwierigkeiten wie beispielsweise Zugangsbarrieren und ethische Bedenken ausgeräumt werden können (vgl. Zender u. a. 2022, 33-38).

2.3 Kollaboration

Im Studium der Sozialen Arbeit stellen Kleingruppenarbeiten und kollaborative Lernprozesse, in denen die Gruppenmitglieder im Austausch und der Diskussion mit- und voneinander lernen können, ein verbreitetes Element der Lehre dar. Während der Corona-Pandemie haben Videokonferenzsysteme an Popularität gewonnen und einen leichten Weg geboten, trotz Distanz dennoch in kollaborative Lernprozesse zu gelangen (vgl. Nakai u. a. 2022, 42). Hierbei hat die Qualität des sozialen Raums innerhalb der digitalen kollaborativen Lernumgebung einen Einfluss auf die Bereitschaft der Teilnehmenden, sich am gemeinsamen Lernen zu beteiligen (siehe Kreijns u. a. 2013, 237-239).

Die Form des digitalen kollaborativen Lernens birgt für die Lehrenden und Lernenden Herausforderungen. In einer Studie zum Fatigue-Empfinden durch Videokonferenzen (n = 422) gaben 60% der befragten Personen an, Müdigkeit zu verspüren, dabei wurden Merkmale der Reduktion der Konzentration, Ungeduld, das „Genervt Sein“ und der mangelnde soziale und informelle Austausch am häufigsten genannt

(vgl. Rump & Brandt 2020, 10). Hieraus wird deutlich, dass das kollaborative Lernen und Arbeiten in Videokonferenzen Limitierungen aufweist, welche bei der Gestaltung kollaborativer Lernprozesse auf Distanz berücksichtigt werden müssen.

Eine Alternative zu Videokonferenzen kann eine VR-Lernumgebung sein, in der die Studierenden in einer Explorationswelt in realitätsnaher Kommunikation miteinander interagieren und kommunizieren können, wobei sie die Rahmenbedingungen des Lernens relativ frei gestalten und wählen können (vgl. Schwan & Buder 2006, 7f.). Unter der Prämisse, dass soziale Interaktionen eine zentrale Rolle für den Wissenserwerb darstellen, ist der Austausch in einer Gemeinschaft essentiell für eine virtuelle Lernkultur (vgl. Foelsing & Schmitz 2021, 114). Hierbei kann eine VR-Lernumgebung genau diese essentiellen Bereiche aufgreifen, in der die Nutzer:innen von den Ressourcen und Fähigkeiten der Gruppenmitglieder profitieren, ein gesteigertes Lerninteresse haben und eine bessere Fokussierung auf den Lerngegenstand erfahren können (vgl. Hejna u. a. 2023, 317-319).

In einer Studie zum Vergleich von VR- und Videokonferenzanwendungen konnte aufgezeigt werden, dass Interaktionen in VR mit Face-to-Face-Interaktionen in einem gewissen Grad vergleichbar sind und die Studierenden die direkte Interaktion mit einzelnen Teilnehmer:innen als realer empfinden (vgl. Barreda-Angeles u. a. 2023, 8). Der Faktor der frei gestaltbaren Avatare kann dazu eine gewisse Form der Anonymität ermöglichen und die Freiheit bieten, sich im virtuellen Raum so darzustellen, wie es der eigenen Wahrnehmung entspricht (vgl. Pletz & Zinn 2020, 44).

Um diese Vorteile zu nutzen, wurde innerhalb des Teilprojekts ein Ansatz für das kollaborative Arbeiten in der virtuellen Realität erstellt. Die Zielgruppe des Ansatzes stellen Studierende in onlinegestützten und berufsbegleitenden Studiengängen dar, welche häufig im Verlauf des Studiums auf Distanz in Kleingruppen arbeiten müssen (vgl. Auerbeck u. a. 2023, 161). Hier bietet der Einsatz von VR-Brillen eine Ergänzung, welche es den Studierenden ermöglicht, sich in Form von Kleingruppenlerngesprächen (vgl. Flechsig 1996, nach Baumgartner 2014, 302-304) auch auf Distanz realitätsnah in virtuellen Arbeitsräumen auszutauschen. Die Evaluationsergebnisse des Ansatzes zeigen jedoch, dass die Nutzung an der technischen Hürde scheitern kann, da sich alle Gruppenmitglieder auf den zu Beginn höheren Aufwand einlassen müssen und dies in einem berufsbegleitenden Setting herausfordernd sein kann. Als Anpassung des Ansatzes wurden umfassende Einführungsveranstaltungen eingeführt, welche den Studierenden die notwendigen Kompetenzen vermitteln und somit die Nutzung der VR-Brillen für die virtuelle Zusammenarbeit erleichtern sollen.

Um den Ansatz für die Studierenden bestmöglich nutzbar zu machen, müssen diese die Möglichkeit erhalten, sich die notwendigen Kompetenzen anzueignen, um die VR-Brillen von zuhause aus selbstständig nutzen zu können und ihre Mehrwerte auszuschöpfen.

2.4 360°-Videos

Neben diesen drei interaktiven Verwendungsmöglichkeiten, welche ein großes Maß an Handlungsfreiheit in der virtuellen Realität bieten, gibt es noch eine rein betrachtende und analysierende Möglichkeit der Verwendung von VR-Brillen in der Lehre der Sozialen Arbeit. Bei dieser vierten Möglichkeit handelt es sich um Trainingswelten in Form von 360°-Videos, die für eine immersive Nutzung mit Hilfe von VR-Brillen betrachtet werden können. Durch die Rahmung der 360°-Videos mit darauf abgestimmten Aufgabenstellungen können prozedurale und handlungsbezogene Fertigkeiten vermittelt werden (vgl. Schwan & Buder 2006, 8).

Im Teilprojekt werden mit Schauspieler:innen, Klient:innen und Fachkräften nachgestellte Fallbeispiele mit einer 360°-Kamera verfilmt. Beim Betrachten innerhalb der VR-Brille verändert die Kopfbewegung der Nutzer:innen die Perspektive innerhalb des 360°-Videos, sodass der Eindruck einer realen Teilnahme an der Situation entstehen kann (vgl. Curran & Hollett 2023, 5). Somit kann eine Person mit einer VR-Brille in die nachgestellte Szene des 360°-Videos eintauchen und diese aus der statischen Perspektive der Kamera erkunden (vgl. Lewis u. a. 2023, 14). Im Gegensatz zu fixed-frame-Videos mit vordefiniertem Bildausschnitt kann der frei wählbare Blickwinkel der Betrachter:innen einen individuellen Lernprozess ermöglichen, da jede nutzende Person den Fokus auf einen beliebigen Aspekt richten kann (vgl. Rosendahl & Wagner 2023, 32).

Die Betrachtung der 360°-Videos mit einer VR-Brille kann für die Nutzenden sehr herausfordernd sein, wenn die 360°-Videos beispielsweise zu viele Reize beinhalten, Personen einem sehr nah kommen oder die Dauer der Videos zu lang ist. Die Nutzenden haben aus der Ich-Perspektive durch die vollständige auditive und visuelle Fokussierung auf das Fallbeispiel eine höhere kognitive Belastung als bei herkömmlichen fixed-frame-Videos (vgl. Chao u. a. 2021, 15). Diese Aspekte müssen bei der Durchführung im Seminar berücksichtigt werden, indem die 360°-Videos nur als kurze Inputs dienen, um die Belastung der Studierenden gering zu halten. Sie werden dabei in eine breitere didaktische Rahmung eingebettet und sind also nicht als alleinstehendes Lernmedium zu verstehen.

Die Anwendung von 360°-Videos in der Lehre, insbesondere im Bereich der Sozialen Arbeit, hat sich als vielversprechend erwiesen. Studien wie die von Pirker & Dengel (2021), welche 64 Untersuchungen umfasst, identifizieren, dass mehr als die Hälfte dieser Studien positive Lerneffekte durch den Einsatz von 360°-Videos belegen. Diese Vorteile umfassen unter anderem gesteigertes Engagement, verbesserte emotionale Übertragung, ein intensiveres Präsenzgefühl sowie eine gesteigerte Empathie-Vermittlung (vgl. Pirker & Dengel 2021, 83). Darüber hinaus wurde in einem Teil dieser Studien auch eine Verbesserung des Wissenserwerbs, ein vertieftes Verständnis, erhöhte Motivation und Leistungssteigerung beobachtet (vgl. Pirker & Dengel, 2021, 83). Ergänzend dazu stellen Veber u. a. (2023, 3) fest, dass 360°-Videos immersive Lernumgebungen schaffen, welche die direkte Erfah-

rung von Fallsituationen ermöglichen. Della Libera u. a. (2023, 3) bestätigen, dass solche Videos emotionale Reaktionen bei den Lernenden hervorrufen können. Dies unterstreicht das Potenzial von 360°-Videos zur Förderung der Empathiefähigkeit im Studium der Sozialen Arbeit, wie Rambaree u. a. (2023, 2) hervorheben.

Der noch junge Forschungsbereich der 360°-Videos in der Lehre zeigt ein stetiges Wachstum, wie Ranieri u. a. (2022, 1.204) feststellen. Um das volle Potenzial dieser Technologie auszuschöpfen, betonen Wiesche u. a. (2023, 22) die Notwendigkeit der Entwicklung geeigneter Lehrkonzepte und der Vorbereitung von Lehrkräften auf die Anwendung dieser innovativen Technologien. Dies würde dazu beitragen, 360°-Videos effektiv in die Hochschullehre zu integrieren und breitflächig anzuwenden.

Die Integration und Verbreitung von 360°-Videos in der Lehre ist Ziel des Teilprojekts XR, in dem 360°-Videos für die Lehre der Sozialen Arbeit geplant, erstellt und in der Lehre verwendet werden. Hierbei liegt der Fokus auf der Erstellung eines fundierten und inhaltlich umfassenden Videopools für die hochschulübergreifende Lehre mit 360°-Videos. Bei den 360°-Videos werden aktuell drei Schwerpunkte verfolgt, erstens der Perspektivwechsel, zweitens die Handlungsfolge, und drittens die Metaperspektive. Zu diesen drei Schwerpunkten wurden bislang Videos für insgesamt sechs Module erstellt, wobei bei den 360°-Videos möglichst viele unterschiedliche Arbeitsfelder der Sozialen Arbeit abgebildet werden sollen, um möglichst viele Praxissituationen aufgreifen zu können.

Der Perspektivwechsel, bei der man eine Situation aus der Sicht der verschiedenen Beteiligten betrachten kann, stützt sich schwerpunktmäßig auf das Modell des Lernkabinetts, indem die Studierenden sich in einer vorbereiteten Lernumgebung mehrere Handlungsperspektiven für eine reale Tätigkeit aneignen können. Dabei liegt der Fokus auf der Aneignung von prozeduralem Wissen über themenspezifische Methoden und metakognitivem Wissen über das Bewusstsein des eigenen Wissensstandes und kontextuellem und abhängigem Wissen (vgl. Baumgartner 2014, 43f.). Die Handlungsfolge basiert unter anderem auf dem didaktischen Modell der Erkundung, da die Studierenden eine nachgestellte Fallsituation erkunden und die jeweils erkenntlichen Zusammenhänge, Interessen, Standpunkte und Perspektiven reflektieren. Hierbei eignen sich diese prozedurales Wissen über themenspezifische Methoden und Kriterien zur Bestimmung geeigneter Verfahren an (vgl. Baumgartner 2014, 43f.).

Bei der Metaperspektive wird auch das didaktische Modell der Fallmethode verwendet, wobei die Studierenden anhand einer rekonstruierten Praxissituation Entscheidungs- und Urteilsfähigkeiten ausbilden können. Hierbei können sie konzeptionelles Wissen über die Klassifikationen, Kategorien, Prinzipien und Verallgemeinerungen erlernen, um über das stimmige Vorgehen in der Fallsituation entscheiden zu können (vgl. Baumgartner 2014, 43f.).

Die Umsetzungen in den Modulen wurden mit einer Evaluation begleitet, welche neben Items zur Gesamtbeurteilung des Einsatzes der 360°-Videos ebenfalls die

Faktoren der Immersion (Vorderer u. a. 2004) und des Flow-Erlebens (Rheinberg u. a. 2003) erhebt. Hierbei wurde mit einer 7er-Likert-Skala gearbeitet (1 = Trifft gar nicht zu, 4 = Teils teils, 7 = Trifft vollkommen zu). Mithilfe der bisherigen Evaluationsergebnisse von 119 Studierenden aus zehn Modulumsetzungen in sechs unterschiedlichen Modulen können übergreifende Aussagen zum didaktischen Zugriff der 360°-Videos dargestellt werden. Übergreifend konnte nach Cohen (1988) eine große Korrelation mit einer nach Pospeschill und Siegel (2018) hohen Signifikanz zwischen dem Präsenz- und Flow-Erleben festgestellt werden ($r = .560$, $p = <.001$, $n = 105$). Dabei deuten die hohen Werte der beiden Faktoren auf eine Steigerung der Lernmotivation hin, da ein Zusammenhang zwischen Flow-Erleben und der Lernmotivation bei Rosendahl und Wagner (2023, 4) festgestellt wurde. Die Benutzer:innenfreundlichkeit wurde bei der Hardware ($M = 5.68$, $SD = 0.873$, $n = 119$) und Software ($M = 5.57$, $SD = 0.935$, $n = 119$) positiv bewertet. Dazu kann bestätigt werden, dass der Einsatz der Brillen zum Verständnis der Inhalte ($M = 6.08$, $SD = 0.85$, $n = 118$) sowie zur aktiven Auseinandersetzung beitrug ($M = 6.02$, $SD = 0.85$, $n = 119$) und die Einbindung in der Veranstaltung sinnvoll war ($M = 6.21$, $SD = 1.06$, $n = 119$). Das Phänomen der Motionsickness, also das Verspüren von körperlichem Unwohlsein bei der Verwendung von VR-Brillen, wurde mittels eines Items erhoben. Hierbei wurde ein niedriger übergreifender Wert ($M = 2.09$, $SD = 1.7$, $n = 119$) festgestellt. Bei genauer Betrachtung ist das Phänomen zu bestätigen, da 13 von 119 Personen auf der Skala „Trifft eher zu“ bis „Trifft vollkommen zu“ angegeben haben, somit trat das Phänomen der Motionsickness bei jeder zehnten Person auf. Um aufgrund dessen keine Exklusion in der Lehre zu erzeugen, können die Studierenden die Videos auch über einen Laptop betrachten. Insgesamt wurde der methodische Einsatz, die Relation zwischen Aufwand und Nutzen, sowie der Lernerfolg auf einer Schulnotenskala mit einem gut bewertet. Übergreifend sprechen die Evaluationsergebnisse für den Zugriff dieses Ansatzes zur Erweiterung des Theorie-Praxis-Transfers in der Lehre der Sozialen Arbeit, da so eine intensive Fallarbeit ermöglicht werden kann.

3 Diskussion

Nach der Darstellung der vier Verwendungsmöglichkeiten wird nun abgewogen, welche Vor- und Nachteile diese für die Lehre der Sozialen Arbeit bieten können. Wie in Kapitel 2.1 dargelegt, können Simulationen einen sicheren und reproduzierbaren Übungsraum für die Aneignung und Festigung von Methoden, Techniken und Handlungsabläufen bieten. Die Nutzung von Simulationen kann der Kategorie der Experimentalwelten zugeordnet werden, in denen Lernende die Gesetzmäßigkeiten der simulierten Umgebung manipulieren, um ein tiefes Verständnis der zugrunde liegenden Mechanismen zu entwickeln (vgl. Schwan & Buder

2006, 8). Der hohe Aufwand, der in der Vorbereitung von Simulationen, einschließlich der Programmierung und konzeptionellen Planung investiert werden muss, kann durch die Möglichkeit, vielfältige Entscheidungsstränge zu integrieren, kompensiert werden. Diese These lässt sich wie folgt belegen: Der Aufwand, der bei der Vorbereitung von Simulationen entsteht, ist besonders hoch. Dies liegt daran, dass die Simulationen erst aufwendig programmiert werden und die Handlungsstränge konzeptionell durchgeplant werden müssen. Bei der Konzeption von Simulationen im Kontext der Sozialen Arbeit ist zu berücksichtigen, dass eine Vielfalt an Entscheidungssträngen in die jeweilige Situation integriert wird, um zu vermeiden, dass sich Studierende bei späterer Betrachtung nur „den einen“ Handlungsweg einprägen. Eine große Hürde bei der Erstellung und Nutzung von Simulationen in der Lehre der Sozialen Arbeit ist dementsprechend das bereits beschriebene Technologiedefizit. Zudem stellt der Kostenfaktor aufgrund der Komplexität der Handlungsstränge eine Hürde dar. Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass Simulationen insbesondere in methoden- und handlungsorientierten Modulen Anwendung finden können, in denen das Erlernen von konkreten Handlungsstrukturen sinnvoll sein kann (vgl. Schwan & Buder 2006, 7). Simulationen sollten also nicht als Selbstlerntools ohne Modulbezug genutzt werden, da ansonsten die Gefahr einer Festigung von kausalen Handlungsabläufen und die Entwicklung falscher Erwartungshaltungen an die Reaktionen der Klient:innen in der Praxis erzeugt werden kann.

In Kapitel 2.2 wurde dargelegt, dass die Förderung medienpädagogischer Kompetenz angehender Fachkräfte von grundlegender Bedeutung ist. Neben der Vermittlung grundlegenden Wissens ist dabei die Förderung der eigenen Medienkompetenz im Bereich virtueller Realität und VR-Brillen von Relevanz. Die Nutzung virtueller Realität als kreatives Gestaltungsmedium kann dabei eine Möglichkeit im Sinne der Dimension der Mediengestaltung darstellen. Dies entspricht der Idee der Konstruktions- und Experimentalwelten, in denen Lernende selbst Objekte oder ganze Umgebungen gestalten können (vgl. Schwan & Buder 2006, 8f.). Des Weiteren ist die Übertragung der eigenen Erfahrungen und erlangten Kompetenzen erforderlich, um in Verbindung mit spezifischem Wissen über Zielgruppen und deren Lebenswelten sinnvolle mediale Bildungsräume und entsprechende Angebote zur Förderung von Medienkompetenz zu gestalten.

Kapitel 2.3 legt nahe, dass kollaboratives Arbeiten in der virtuellen Realität eine vielversprechende Alternative für die onlinegestützte und berufsbegleitende Lehre darstellt. Diese neue Möglichkeit bietet Studierenden die Option, neben den bisherigen Videokonferenzsystemen auf Distanz dennoch an einem realitätsnahen Diskurs teilzuhaben. Diese Form des Lernens ist charakteristisch für Explorationswelten, in denen Lernende Informationsarrangements flexibel erkunden können (vgl. Schwan & Buder 2006, 7). Bei der Anwendung in Modulen bietet sich dies besonders für Kleingruppenarbeiten an, welche den Diskurs oder die

gemeinsame Ausgestaltung von Inhalten im Fokus haben. Dadurch können die realistischen Gesprächssituationen als Mehrwert wahrgenommen werden. Dabei sollte es lediglich eine Ergänzung zu bestehenden Videokonferenzsystemen darstellen, da die technische Hürde der Verwendung hoch ist und nicht den gleichen Komfort wie eine Zusammenarbeit in einer Videokonferenz bietet. Es kann von den Studierenden als anstrengend empfunden werden, mehrere Stunden gemeinsam mit Hilfe von VR-Brillen zusammenzuarbeiten und dabei die Aufmerksamkeit vollständig auf die Gruppenarbeit zu fokussieren. Auf Basis der angeführten Erfahrungen ist für die erfolgreiche Implementierung eine umfassende Unterstützung und Vermittlung innerhalb der Modulstrukturen zu empfehlen. Dadurch wird sichergestellt, dass die Studierenden nicht nur in der Kleingruppe arbeiten, sondern auch mit den Lehrenden in den Austausch kommen können. Daher ist resümierend eine Kombination aus Videokonferenzsystemen und kollaborativem Arbeiten in der virtuellen Realität zu empfehlen, sodass die Studierenden die Vorteile beider Möglichkeiten nutzen können, ohne einer Überanstrengung ausgesetzt zu sein. In Kapitel 2.4 wurde die Verwendung von 360°-Videos erörtert, welche sich insbesondere für den Theorie-Praxis-Transfer in Modulen eignen. Der Einsatz von 360°-Videos eröffnet in der Lehre einen weiteren Zugang neben bisherigen Methoden wie Text- und Videofallbeispielen. Dadurch kann der Praxisschock abgebaut und die berufliche Praxis in einer realistischen Art und Weise analysiert werden. Dies fällt in den Bereich der Trainingswelten, die darauf abzielen, prozedurale und handlungsbezogene Fertigkeiten zu vermitteln (vgl. Schwan & Buder 2006, 7). Die Nachbildung beruflicher Praxisituationen mittels 360°-Videos erlaubt Studierenden die Anwendung und Analyse von Methoden und Theorien ohne die Risiken und logistischen Herausforderungen eines tatsächlichen Praxisbesuchs. Zudem können Methoden und Theorien mit praxisnahen Fallsituationen verknüpft werden. Die Vorteile gegenüber eines Praxisbesuchs bestehen darin, dass die Studierenden an nachgestellten Situationen der Praxis beobachtend teilnehmen und die Perspektive der handelnden Fachkräfte aus deren Sicht nacherleben können. Des Weiteren werden auf diese Weise schwer zugängliche Praxisfelder erfahrbar gemacht wie beispielsweise die Drogenhilfe. Allerdings ist die Erstellung von 360°-Videos bzw. geeigneten Szenarien für die Lehre mit einem hohen Arbeitsaufwand verbunden, der von der Planung der Fallbeispiele bis hin zur Konzeption des Seminars reicht.

Für die Umsetzung der vier Verwendungsmöglichkeiten sind unterschiedliche Vorbereitungen erforderlich. Dazu zählt die Anschaffung einer technischen Grundausstattung, die mehrere VR-Brillen, Kopfhörer und ggf. Schnitt- und Programmierhardware und -software umfassen kann. Ebenso ist eine umfassende Schulung der Mitarbeitenden erforderlich. Die Perspektive einer Verbreitung von VR-Brillen im privaten Umfeld der Studierenden lässt erwarten, dass die notwendige Unterstützung auf die Dauer verringert werden kann. Der höhere Aufwand

der Vorbereitung kann jedoch durch den entsprechenden Mehrwert der Anwendungen kompensiert werden. Insgesamt bieten die vier verschiedenen Bereiche und virtuellen Welten vielfältige Möglichkeiten, die Lehre der Sozialen Arbeit zu bereichern und praxisnäher zu gestalten (vgl. Schwan & Buder 2006, 6-9).

4 Ausblick

Im Verlauf des Beitrags konnten vier Verwendungsmöglichkeiten für das Studium und die Lehre der Sozialen Arbeit aufgezeigt werden, dabei wurden abschließend in der Diskussion die jeweiligen Vorteile und Nachteile zusammengefasst und eine Perspektive der weiteren Verbreitung der VR-Brillen gegeben. Aus der aktuellen Perspektive heraus lassen sich positive Entwicklungen im Bereich der Lehre mit VR-Brillen und virtueller Realität erkennen, dabei erweitern sich die möglichen Verwendungsmöglichkeiten mit der stetigen Entwicklung der Technologie. Die Forschung und Evaluation im Bereich der Didaktik kann hierbei noch keine umfassende Datenbasis zu den unterschiedlichen Einsatzmöglichkeiten bieten. Hier obliegt es Forschungsprojekten und den Fachbereichen, neue Möglichkeiten zu erschließen, zu erproben und zu evaluieren, sodass Mehrwerte der technologischen Weiterentwicklung die Lehre der Sozialen Arbeit bereichern können.

Das Teilprojekt XR widmet sich weiter dem Schwerpunkt der didaktischen Erprobung und Fundierung von 360°-Videos in der Lehre der Sozialen Arbeit, sodass bis zum Ende des Projekts (31.12.2025) einerseits eine breite Evaluationsbasis für die Abwägung und Gestaltung des Ansatzes zur Verfügung stehen wird. Andererseits ermöglicht der erstellte Videopool des Projekts anderen Hochschulen und Fachbereichen, die Lehre mit 360°-Videos in Modulen der Sozialen Arbeit zu erproben und zu verstetigen. Der Videopool, die didaktischen Abläufe und Materialien werden zum Ende des Projekts auf einer OER-Plattform zur Verfügung gestellt, bis dahin können die Videos und Materialien auf Anfrage freigegeben werden.

Literatur

- Averbeck, Felix/Leifeling, Simon/Müller, Katja (2023): Einsatz von VR-Brillen in der Lehre: Entwicklung von Extended Reality-Szenarien. In: Mrohs, Lorenz C./Hess, Miriam/Lindner, Konstantin/Schlüter, Julia/Overhage, Sven (Hrsg.): Digitalisierung in der Hochschullehre – Perspektiven und Gestaltungsoptionen. Bamberg: University of Bamberg Press, 155-171.
- Baacke, Dieter (2001): Medienkompetenz als pädagogisches Konzept. In: Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur (Hrsg.): Medienkompetenz in Theorie und Praxis. Broschüre im Rahmen des Projekts „Mediageneration“ – kompetent in die Medienzukunft (gefördert durch das BMFSFJ), 6-8. Online unter: <https://dieter-baacke-preis.de/ueber-den-preis/was-ist-medienkompetenz/> (Abrufdatum: 15.07.2024).
- Barreda-Angeles, Miguel/Horneber, Sophie/Hartmann, Tilo (2023): Easily applicable social virtual reality and social presence in online higher education during the covid-19 pandemic: A qualitative study. In: Computers & Education: X Reality 27 (2), 100024. Online unter: <https://doi.org/10.1016/j.cexr.2023.100024>.

- Baumgartner, Peter (2014): *Taxonomie von Unterrichtsmethoden. Ein Plädoyer für didaktische Vielfalt*. 2. Auflage. Münster: Waxmann.
- Chao, Yi-Ping/Chuang, Hai-Hua/Hsin, Li-Jen/Kang, Chung-Jan/Fang, Tuan-Jen/Li, Hsueh-Yu/Huang, Chung-Guei/Kuo, Terry B. J./Yang, Cheryl C. H./Shyu, Hsin-Yih/Wang, Shu-Ling/Shyu, Liang-Yu/Lee, Li-Ang (2021): Using a 360° Virtual Reality or 2D Video to Learn History Taking and Physical Examination Skills for Undergraduate Medical Students: Pilot Randomized Controlled Trial. In: *JMIR Serious Games* 9 (4). Online unter: <https://doi.org/10.2196/13124>.
- Christofi, Maria/Hadjipanayi, Christos/Michael-Grigoriou, Despina (2022): The use of Storytelling in Virtual Reality for Studying Empathy: A Review. Online unter: <https://doi.org/10.1109/IMET54801.2022.9929546>.
- Cohen, Jacob (1988): *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. 2. Auflage. Hillsdale: L. Erlbaum Associate.
- Curran, Vernon R./Hollett, Ann (2023): The use of extended reality (XR) in patient education: A critical perspective. Special Issue: Digital Health Education. In: *Health Education Journal* 83 (4), 1-14.
- DBSH (2016): *Deutschsprachige Definition Sozialer Arbeit des Fachbereichstag Soziale Arbeit und DBSH. Deutscher Berufsverband für Soziale Arbeit e.V.* Online unter: <https://www.dbsb.de/profession/definition-der-sozialen-arbeit/deutsche-fassung.html> (Abrufdatum 15.07.2024).
- Della Libera, Clara/Simon, Jessica/Laroi, Frank/Quertemont, Etienne/Wagener, Aurélie (2023): Using 360-degree immersive videos to assess multiple transdiagnostic symptoms: A study focusing on fear of negative evaluation, paranoid thoughts, negative automatic thoughts, and craving. In: *Virtual Reality* 27, 3.565-3.580. Online unter: <https://doi.org/10.1007/s10055-023-00779-y>.
- Diemer, Julia/Alpers, Georg W./Peperkorn, Henrik M./Shiban, Youssef/Mühlberger, Andreas (2015): The impact of perception and presence on emotional reactions: a review of research in virtual reality. In: *Frontiers in Psychology* 6. Online unter: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00026>.
- Flechsüg, Karl-Heinz (1996): *Kleines Handbuch didaktischer Modelle*. Eichenzell: Neuland.
- Foelsing, Jan/Schmitz, Anja (2021): *New Work braucht New Learning. Eine Perspektivreise durch die Transformation unserer Organisations- und Lernwelten*. Wiesbaden: Springer.
- Gazzelloni, Andrea/Sguanci, Marco/Piredda, Michela/D'Elpidio, Giuliana/De Marinis, Maria Grazia (2023): Immersive Virtual Reality in Nursing Education. What about 360°Videos? In: Kubincová, Zuzana/Melonio, Aalessandra/Durães, Dalila/Rua Carneiro, Davide/Rizvi, Mehdi/Lancia, Loreto (Hrsg.): *Methodologies and Intelligent Systems for Technology Enhanced Learning. Workshops, 12th International Conference (MIS4TEL 2022, Lecture Notes in Networks and Systems 538)*. Cham: Springer, 116-126.
- Goldener Spatz (2023): *Von der Ethik im Digitalen – virtuelle Räume gestalten. Pädagogisches Begleitmaterial. Wettbewerb DIGITAL beim Goldenen Spatz 2023*. Online unter: https://goldenerspatz.de/wp-content/uploads/2023/07/GS23_WettbewerbDIGITAL_PH_Alpacka_World.pdf (Abrufdatum 15.07.2024).
- Grimm, Paul/Broll, Wolfgang/Herold, Rigo/Reiners, Dirk/Cruz-Neira, Carolina (2019): *VR/AR-Ausgabegeräte*. In: Dörner, Ralf/Broll, Wolfgang/Grimm, Paul/Jung, Bernhard (Hrsg.): *Virtual und Augmented Reality (VR/AR). Grundlagen und Methoden der Virtuellen und Augmentierten Realität*. 2. Auflage. Berlin: Springer, 163-218.
- Hejna, Urszula/Hainke, Carolin/Pfeiffer, Thies/Seeling, Stefanie (2023): Mehrbenutzer-VR-Anwendungen für ein rollenbasiertes Falltraining. Ein explorativer Einsatz im Kontext der Pflegeausbildung. In: *MedienPädagogik* 51 (AR/VR – Part 2), 314-344.
- Hejna, Urszula/Hainke, Carolin/Seeling, Stefanie/Pfeiffer, Thies (2022): Welche Merkmale zeigt eine vollimmersive Mehrpersonen-VR-Simulation im Vergleich zum Einsatz von Videokonferenzsoftware in Gruppenarbeitsprozessen? In: *MedienPädagogik* 47 (AR/VR – Part 1), 220-245.
- Hsu, Jen-Chu/Tarng, Wernhuar/Ou, Kuo-Liang (2023): Exploring the Impact of Virtual Reality-based Simulated Symptoms Towards Schizophrenia on Public Empathy. In: *UbiComp/ISWC'23 Adjunct*, October 08-12 2023, Cancun, Quintana Roo, Mexico, 14-19. Online unter: <https://doi.org/10.1145/3594739.3610682>.

- Kerres, Michael/Mulders, Miriam/Buchner, Josef (2022): Virtuelle Realität: Immersion als Erlebnisdimension beim Lernen mit visuellen Informationen. In: *Medienpädagogik* 47 (AR/VR – Part 1), 312-330.
- Kreijns, Karel/Kirschner, Paul A./Vermeulen, Marjan (2013): Social aspects of CSDL environments: A research framework. In: *Educational Psychologist* 48 (4), 229-242.
- Kutscher, Nadia (2022): Digitalität, Digitalisierung und Bildung. In: Bauer, Uwe/Bittlingmayer, Uwe H./Scherr, Albrecht (Hrsg.): *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie*. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer, 1.071-1.087.
- LAG Jugend & Film Niedersachsen e.V. (ohne Jahresangabe): *Wirklichkeit gestalten*. Virtual Reality. Dokumentation der Fachtagung der LAG Jugend & Film Niedersachsen e.V. Online unter: <https://www.lag-jugend-und-film.de/files/inhalte/downloads/dokumentationen/wirklichkeiten-gestalten-virtual-reality.pdf> (Abrufdatum 15.07.2024).
- Langer, Elle (2020): *Medieninnovationen AR und VR. Erfolgsfaktoren für die Entwicklung von Experience*. Berlin: Springer.
- Lewis, Francois/Angulo Mendoza, Gustavo A./Brassard, Caroline/Plante, Patrick (2023): Usage des technologies immersives (réalité virtuelle, augmentée et vidéo 360) dans l'enseignement supérieur. Use of Immersive Technologies (Virtual and Augmented Reality and 360 Video) in Higher Education. In: *Mediations & médiatisation* 15 (3), 11-32. Online unter: <https://doi.org/10.52358/mm.vi15.330> (Abrufdatum: 15.07.2024).
- Matthies, Annemarie (2020): Theorie-Praxis-Transfer durch die Hintertür? Anwendungsorientierung durch Digitalisierung von Sozialer Arbeit. In: *Die Hochschule. Journal für Wissenschaft und Bildung* 29 (2), 55-70.
- Minguela-Recover, M. Angeles/Munuera, Pilar/Baena-Pérez, Ruben/Mota-Macias, José Miguel (2022): The role of 360° virtual reality in social intervention: a further contribution to the theory-practice relationship of social work studies. In: *Social Work Education* 43 (2), 203-223.
- Nakai, Kohga/Terada, Satoshi/Takahara, Ayaka/Hage, Dany/Tubbs, R.Shane/Iwanaga, Joe (2022): Anatomy education for medical students in a virtual reality workspace: A pilot study. In: *Clinical Anatomy* 35 (1), 40-44.
- Pande, Prajakt/Thit, Amalie/Sorensen, Anja Elaine/Mojoska, Biljana/Moeller, Morten E./Jepsen, Per Meyer (2021): Long-term effectiveness of immersive VR simulations in undergraduate science learning: lessons from media comparison study. In: *Research in Learning Technology* 29. Online unter: <https://doi.org/10.25304/rlt.v29.2482>.
- Parsons Thomas D./Rizzo Albert A. (2008): Initial validation of a virtual environment for assessment of memory functioning: virtual reality cognitive performance assessment test. In: *CyberPsychology & Behavior* 11(1), 17-25. Online unter: <https://doi.org/10.1089/cpb.2007.9934>.
- Pirker, Johanna/Dengel, Andreas (2021): The Potential of 360-Degree Virtual Reality Videos and Real VR for Education – A Literature Review. In: *IEEE Computer Graphics and Applications* 41 (4), 76-89.
- Pletz, Carolin/Zinn, Bernd (2020): Wie lässt sich die Technologieakzeptanz virtueller Lern- und Arbeitsumgebungen erklären? Ein Überblick zu theoretischen Ansatzpunkten und dem Forschungsstand. In: Zinn, Bernd (Hrsg.): *Virtual, Augmented und Cross Reality in Praxis und Forschung*. Technologiebasierte Erfahrungswelten in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Theorie und Anwendung. Stuttgart: Steiner, 57-88.
- Pospeschill, Markus/Siegel, Rudolf (2018): *Methoden für die klinische Forschung und diagnostische Praxis*. Ein Praxisbuch für die Datenauswertung kleiner Stichproben. Berlin: Springer.
- Ravichandran, R./Mahapatra, Jayashree (2023): Virtual Reality in Vocational Education and Training: Challenges and Possibilities. In: *Journal of Digital Learning and Education* 3 (1), 25-31.
- Radiani, Jaziar/Majchrzak, Tim A./Fromm, Jennifer/Stieglitz, Stefan/vom Brocke, Jan (2021): Virtual Reality Applications for Higher Educations: A Market Analysis. In: University of Hawai'i at Manoa (Hrsg.): *Proceedings of the 54th Hawaii International Conference on System Science*. Manoa: University of Hawai'i at Manoa, Hamilton Library, 124-133.

- Rambaree, Komal Singh/Nässen, Nessica/Holmberg, Jörgen/Fransson, Göran (2023): Enhancing Cultural Empathy in International Social Work Education through Virtual Reality. In: *Education Sciences* 13 (5), 507. Online unter: <https://doi.org/10.3390/educsci13050507>.
- Ranieri, Maria/Luzzi, Damiana/Cuomo, Stefano/Bruni, Isabella (2022): If and how do 360° Videos fit into education settings? Results from a scoping review of empirical research. In: *Journal of Computer Assisted Learning* 38 (4), 1.199-1.219.
- Rheinberg, Falko/Vollmeyer, Regina/Engeser, Stefan (2003): Die Erfassung des Flow-Erleben. In: Stiensmeier-Pelster, Joachim/Rheinberg, Falko (Hrsg.): *Diagnostik von Motivation und Selbstkonzept* (Tests und Trends N. F. 2). Göttingen: Hogrefe, 261-279.
- Rosendahl, Philipp/Wagner, Ingo (2023): 360° videos in education – A systematic literature review on application areas and future potentials. In: *Education and Information Technologies* 29 (2), 1.319-1.355. Online unter: <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11549-9>.
- Rump, Jutta/Brandt, Marc (2020): Zoom- Fatigue. Institute for Employment and Employability IBE, Ludwigshafen. Online unter: https://www.ibe-ludwigshafen.de/fileadmin/ibe/Medien/Publikationen/EN_IBE-Studie-Zoom-Fatigue.pdf (Abrufdatum: 15.07.2024).
- Schiffhauer, Birte/Remke, Sara (2023): Virtuelle Realität im Fokus von Lebenswelt und Studium. Partizipative Entwicklung von VR-Szenarien für angehende Sozialarbeiter:innen. In: *Sozialmagazin* 48 (11-12), 73-81.
- Schwan, Stephan/Buder, Jürgen (2006): Virtuelle Realität und E-Learning. Online unter: <https://www.e-teaching.org/didaktik/gestaltung/vr/vr.pdf> (Abrufdatum: 15.07.2024).
- Siller, Friederike/Tillmann, Angela/Zorn, Isabell (2020): Medienkompetenz und medienpädagogische Kompetenz in der Sozialen Arbeit. In: Kutscher, Nadia/Ley, Thomas/Seelmeyer, Udo/Siller, Friederike/Tillmann, Angela/Zorn, Isabell (Hrsg.): *Handbuch Soziale Arbeit und Digitalisierung*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, 315-332.
- Veber, Matej/Pesek, Igor/Abersek, Boris (2023): Assessment of Supporting Visual Learning Technologies in the Immersive VET Cyber-Physical Learning Model. In: *Education Sciences*, 13, 608. Online unter: <https://doi.org/10.3390/educsci13060608>.
- Vogel, Jannis/Schuir, Julian/Thomas, Oliver/Teuteberg, Frank (2020): Gestaltung und Erprobung einer Virtual-Reality-Anwendung zur Unterstützung des Prototypings in Design-Thinking-Prozessen. In: *HMD Praxis der Wirtschaftsinformatik* 57 (3), 432-450.
- von Spiegel, Hiltrud (2021): *Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit. Grundlagen und Arbeitshilfen für die Praxis*. 7. Auflage. München: Reinhardt.
- Vorderer, Peter/Wirth, Werner/Gouveia, Feliz R./Biocca, Frank/Saari, Timo/Jäncke, Lutz/Böcking, Saskia/Schramm, Holger/Gysbers, Andre/Hartmann, Tilo/Klimmt, Christoph/Laarni, Jari/Ravaja, Niklas/Sacau, Ana/Baumgartner, Thomas/Jäncke, Petra (2004): MEC Spatial Presence Questionnaire (MEC- SPQ): Short Documentation and Instructions for Application. Report to the European Community, Project Presence: MEC (IST-2001-37661). Online unter: <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.26232.42249>.
- Wiesche, David/Schäfer, Caterina/Sträter, Helena (2023): Service Learning und Virtual Reality in der Schule. Über konzeptionelle und inhaltliche Grenzen zwischen Universität und Schule. In: Edelhoff, Dominik/Stamm, Lara/Muhsal, Fabian/Büscher, Benjamin/Hübner, Christian (Hrsg.): *Feld und Forschung – Grenzen erfahren und verhandeln*. 4. Jahrestagung des Netzwerks „Qualitative Forschung in der Sportwissenschaft“ 14-15.09.2022, 22-23.
- Zabel, Christian/Heisenberg, Gernot/Telkmann, Verena (2019): XR in NRW Potenziale und Bedarfe der nordrhein-westfälischen Virtual, Mixed und Augmented Reality-Branche. In: *Mediennetzwerk.NRW*. Online unter: https://medien.nrw/medien2020/wp-content/uploads/sites/8/2020/11/Cross_Reality_in_NRW_2019.pdf (Abrufdatum: 15.07.2024).
- Zender, Raphael/Buchner, Josef/Schäfer, Caterina/Wiesche, David/Kelly, Kathrin/Tüshaus, Ludger (2022): Virtual Reality für Schüler:innen. Ein „Beipackzettel“ für die Durchführung immersiver Lernszenarien im schulischen Kontext. In: *MedienPädagogik*, 47 (AR/VR – Part 1), 26-52.

- Zhang, Lanyi/Moen, Cris/Blum, Hannah/Marks, Benjy (2022): Structural Analysis in Virtual Reality for Education with BMLY. Proceedings of the Cold-Formed Steel Research Consortium Colloquium 17-19 October 2022. Online unter: <https://jscholarship.library.jhu.edu/server/api/core/bitstreams/3174efb8-9491-46b5-aafb-d62b13f5f71e/content> (Abrufdatum: 15.07.2024).
- Zinn, Bernd/Ariali, Sunita (2020): Technologiebasierte Erfahrungswelten. Lehren und Lernen zwischen Virtualität und Realität. In: Zinn, Bernd (Hrsg.): Virtual, Augmented und Cross Reality in Praxis und Forschung. Technologiebasierte Erfahrungswelten in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Theorie und Anwendung. Stuttgart: Steiner, 13-30.

Autor:innen

Averbeck, Felix, M. A.

Orcid: 0009-0007-0670-0728

Doktorand und Leiter im Teilprojekt XR an der FH Münster.

Arbeitsschwerpunkte: Virtuelle Realität in der Lehre, Mediendidaktik, Evaluation und Forschung.

Müller, Katja, B. A.

Orcid: 0009-0000-1670-6225

Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Teilprojekt XR an der FH Münster.

Arbeitsschwerpunkte: Virtuelle Realität in der Lehre, Medienpädagogik, Design.

Leifeling, Simon, M. A.

Orcid: 0009-0001-9034-8435

Wissenschaftlicher Mitarbeiter im Teilprojekt XR an der FH Münster.

Arbeitsschwerpunkte: Virtuelle Realität in der Lehre, Medienpädagogik, Mediendidaktik.

Anne-Friederike Hübener und Ulf-Henning Willée

Trialogische Lehre in virtuellen studentischen Lernumgebungen: Neue Wege in der Hochschulausbildung für die Soziale Arbeit

E-Learning ist seit langem ein Thema in der Hochschullehre, doch im Zuge der COVID-19-Pandemie wurde die Nutzung und didaktische Erforschung digitaler Lehrformate signifikant intensiviert und weiterentwickelt. Der vorliegende Beitrag analysiert innovative Ansätze und Herausforderungen der trialogischen Lehre in virtuellen Umgebungen, insbesondere für die Ausbildung im Umgang mit psychischen Erkrankungen. Der zeitversetzte Dialog zwischen Betroffenen, Fachkräften und Studierenden in virtuellen Vorlesungen stellt einen didaktischen Ansatz dar, um soziale Präsenz im digitalen Raum zu fördern und essenzielle Fähigkeiten für angehende Fachkräfte der Sozialen Arbeit zu vermitteln. Der Artikel führt auf, wie digitale Technologien einen effektiven, empathischen Austausch unterstützen und betont die Bedeutung sozialer Präsenz in der Online-Lehre. Dieser pädagogische Ansatz liefert wertvolle Erkenntnisse für digitale Lehrmethoden in der Sozialen Arbeit, indem er die Notwendigkeit technologischer und menschlicher Kompetenzen hervorhebt.

1 Soziale Arbeit: Digitalisierung und Kompetenzorientierung

Digitalisierung ist nicht nur von gesellschaftlicher Relevanz, sondern hat auch zu weitreichenden Veränderungen im Bildungsbereich geführt. Durch technische und didaktische Fortschritte konnte E-Learning erfolgreich für die Verbesserung der Qualität des Studiums eingesetzt werden. Dennoch bleibt E-Learning ein umstrittenes Thema im Kontext der sozialen Arbeit (Afrouz & Crisp 2021, 55; Zorn & Seelmeyer 2015, 140-141). Afrouz und Crisp haben in einer Metanalyse die Forschung zur Online-Ausbildung in der Sozialen Arbeit untersucht. Einige Aspekte, denen nachgegangen wurde, sind die Lernwirksamkeit und Herausforderungen des E-Learnings sowie die Frage, ob eine Online-Ausbildung angehende Fachkräfte der Sozialen Arbeit adäquat auf den Beruf vorbereiten kann (Afrouz & Crisp 2021, 62). Sie kommen zu dem Ergebnis, dass Studierende im E-Learning einerseits von einem Mehr an Vielfalt und Gleichheit profitieren können und andererseits jedoch ähnli-

che Leistungen und Zufriedenheit wie in der analogen Lehre aufweisen. Insgesamt sehen beide weiterhin in den Bereichen Kommunikation und dauerhaftes Engagement von Studierenden Verbesserungspotenzial (Afrouz & Crisp 2021, 61). Dies veranschaulicht einen signifikanten Wandel in der Pädagogik, der die Anpassung traditioneller Lehrmethoden an virtuelle Lernumgebungen unabdingbar macht. Die pädagogische Forschung, die sich seit den 1970er Jahren auf die theoretischen Grundlagen von Piaget (Wadsworth 1989) und Vygotsky (Vygotsky 1991) stützt und zu Beginn des 21. Jahrhunderts durch die Einführung des Konnektivismus von Siemens (2004) und Downes (2010) erweitert wurde, hat gezeigt, dass konstruktivistische und konnektivistische Lehransätze dem traditionellen Auswendiglernen überlegen sind. Diese Ansätze, die den Lernenden in den Mittelpunkt stellen und die Konstruktion von Wissen durch aktive Interaktion betonen, sind besonders kongruent mit den beruflichen Anforderungen der Sozialen Arbeit. Diese erfordert eine Ausbildung, die flexibel auf die vielfältigen und dynamischen Bedürfnisse einer heterogenen Gesellschaft reagiert. Daher ist es unabdingbar, dass die Curricula der Sozialen Arbeit nicht nur fundiertes Fachwissen vermitteln, sondern auch die Fähigkeit zur multiperspektivischen Reflexion und zum umfassenden Fallverstehen fördern. Darüber hinaus sollte das Studium darauf ausgerichtet sein, Handlungskompetenzen zu entwickeln, die auf einem breiten Verständnis der unterschiedlichen Lebensrealitäten und Problemlagen der Betroffenen basieren.

Eine der relevantesten Fragen in der heutigen Hochschulbildung ist die Frage, welche Kompetenzen Studierende erwerben sollen. Traditionelle Lehrmethoden beinhalten immer noch überwiegend Aufgaben, die auf die Reproduktion von Wissen ausgerichtet sind (Mateos u. a. 2007, 490). Nach dem Studium stellen viele Absolvierenden fest, dass sie sich fragen, ob sie wirklich das Nötige für ihre berufliche Praxis gelernt haben. Zudem zweifeln sie am wissenschaftlichen Nutzen ihrer Ausbildung. Dies deutet darauf hin, dass der Transfer des im Hochschulkontext Erlerntem in die Arbeitswelt oft nicht zielgerichtet ist, zumal Erhebungen zeigen, dass Fachkräfte der Sozialen Arbeit wissenschaftliche Erkenntnisse kaum nutzen (Chateaufneuf u. a. 2016, 7-13). Ein Studium der Sozialen Arbeit zielt darauf ab, Studierende für die Arbeit mit Menschen in Notlagen oder Krisen zu qualifizieren. Es reicht nicht aus, nur theoretisches Wissen abrufen zu können. Vielmehr sind analytische Fähigkeiten und Problemlösungskompetenzen erforderlich, um komplexe Lebenssituationen beurteilen zu können. Diese Anforderungen stellen hohe Ansprüche an das didaktische Grundverständnis der Lehrpersonen dar (Walbam & Howard 2022, 3-4; Tam & Coleman 2009, 114-116). Allein Wissen zu reproduzieren oder zu generieren, bedeutet nicht automatisch, dass dieses Wissen im Feld der Sozialen Arbeit auch praktisch anwendbar oder nützlich ist (Kelly 2017, 250-253). Nach dem Qualifikationsrahmen (Schäfer & Bartosch 2016, 26-54) benötigen Absolvierende der Sozialen Arbeit vielfältige Kompetenzen in sieben Bereichen (DGSA: Deutsche Gesellschaft für

Soziale Arbeit 2016), um den beruflichen Anforderungen gerecht zu werden, einschließlich einer ausgeprägten sozialarbeiterischen Persönlichkeit, wobei Themen der Digitalisierung unterrepräsentiert sind, wie Untersuchungen aufzeigten (Helbig & Roeske 2020, 344-345; Erdwiens & Seidel 2022, 36-38). Trotz langjähriger Erkenntnisse über die Wirksamkeit konstruktivistischer und konnektivistischer Lehransätze mussten die Lehrenden während der COVID-19-Pandemie aufgrund der plötzlichen Notwendigkeit des Einsatzes digitaler Lehrformate zu einer inhaltsorientierten Didaktik zurückkehren. Dies führte zu einer starken Fokussierung auf die Vermittlung von Inhalten, beispielsweise in Form von Lesestoff, anstatt auf die Entwicklung von Kompetenzen höherer Taxonomien (Bloom u. a. 1956, 18; Tremp & Eugster 2020, 5).

Die Auseinandersetzung mit der dialogischen Lehre in diesem Sammelbandbeitrag zielt darauf ab, ein tieferes Verständnis ihrer Grundlagen, ihrer historischen Entwicklung und ihrer Anwendung in der digitalen Lehre zu schaffen. Die Darstellung der jüngsten Veränderungsprozesse des E-Learnings bilden den Ausgangspunkt für die nachfolgenden Kapitel. Diese sollen durch die Erörterung der konzeptionellen Grundlagen, der didaktischen Bedeutung und der praktischen Umsetzung dieses Ansatzes soll ein Beitrag zur Diskussion über die Zukunft der Hochschulbildung für Soziale Arbeit geleistet werden, der die Weichen für innovative, integrative und empathische Lehr- und Lernpraktiken stellt. Abschließend soll ein Ausblick darüber geben werden, wie behandelte Lernmodell flexibel angepasst und auf unterschiedliche Inhalte angewandt werden kann.

2 COVID-19 und E-Learning

Die virtuelle Kommunikation hat durch digitale und gesellschaftliche Transformationsprozesse, insbesondere im Zuge der COVID-19-Pandemie, für das Studium der Sozialen Arbeit erheblich an Bedeutung gewonnen. Weltweit sahen sich aktive und angehende Fachkräfte der Sozialen Arbeit mit den verheerenden individuellen, zwischenmenschlichen und gesellschaftlichen Auswirkungen der Coronavirus-Pandemie (COVID-19) konfrontiert (Banks u. a. 2020, 573-574; Peretz u. a. 2020). Die weitgehende Verlagerung der Lehre in den digitalen Raum (Gherardi u. a. 2021, 28-29) erforderte den raschen Erwerb digitaler Kompetenzen sowohl bei den Lehrenden als auch bei den Studierenden (Beranek u. a. 2019, 11). Eine solche Form der eiligen, improvisierten online Lehre, in der Lehrende gezwungenermaßen ihre Lehrangebote in digitale Form erbringen mussten, wird als *Emergency Remote Teaching* (Moore & Hodges 2023) bezeichnet. So wurden Digitale Lernplattformen in der COVID-19-Pandemie (vornehmlich im Sommersemester 2020) dazu genutzt, große Mengen an Leseaufgaben in Form von PDFs zu distribuieren. Diese Situation verschärfte die Diskrepanz zwischen den seit Jahrzehnten empfohlenen didaktischen Ansätzen und der praktischen Umsetzung unter Krisenbedingungen.

Diese Form der digitalen Notfall-Lehre, untersuchten Gabriel und Pecher (2021) in ihrer Studie in Hinblick auf die subjektiven Erfahrungen der Teilnehmenden im Umgang mit asynchronen Arbeitsaufträgen. Bei den Befragten zeichnete sich eine klare Tendenz ab, dass Arbeitsaufträge, die primär aus dem Lesen und Zusammenfassen von Texten oder schriftlicher Reflexion bestanden, als monoton empfunden wurden. Dies wirkte sich auch negativ auf die Motivation der Studierenden aus, was insgesamt zu einer geringeren Beteiligung und vertieften Auseinandersetzung mit Inhalten führte (Gabriel & Pecher 2021, 215). Wenngleich Studierende insgesamt speziell die asynchronen und aufgezeichneten Vorlesungen und Diskussionen den gleichartigen, synchronen Lehrformaten aufgrund ihrer Flexibilität bevorzugten (Jun u. a. 2021, 527-529). Weitere Studien zeigen ferner, dass Studierende teilweise deutliche Schwierigkeiten hatten, die sich in der Kontaktaufnahme mit den Lehrenden, mangelnder Motivation, Hindernissen beim Zugang zu anderen Lernressourcen und instabilen und lernhinderlichen häuslichen Umgebungen äußerten (Kohli u. a. 2021, 7-8). Außerdem haben Untersuchungen gezeigt, dass Lernende während der COVID-19-Pandemie durch E-Learning-Programme einem erhöhten mentalen Druck ausgesetzt waren (Fazriyah & Kusrohmaniah 2023, 1.546). Daneben konnten Studien aber auch zeigen, dass die Studierenden insgesamt froh waren, ihre Bildung weiterhin virtuell fortsetzen zu können und höhere Motivation im E-Learning aufwiesen, wenn ein Gefühl von Kollaboration und Gemeinschaft geschaffen wurde (Dewi u. a. 2022, 66; Gabriel & Pecher 2021, 215-219).

3 Soziale Präsenz: Motivation und Disengagement im E-Learning

Studierende ziehen sich zurück oder beteiligen sich nicht mehr an Lehrveranstaltungen, wenn sie das Gefühl haben, allein und anonym in einer Lehrveranstaltung zu sein (Gabriel und Pecher 2021, 218). Ein Phänomen, das als *disengagement* oder spezifischer *online learning disengagement* bezeichnet wird (Branchu und Flaureau 2022, 5). Dem kann durch die Förderung des Gefühls der Verbundenheit entgegengewirkt werden. Dieses Konzept wird als soziale Präsenz bezeichnet und ist eine wichtige Grundvoraussetzung für gelungenes E-Learning.

Die soziale Präsenz (engl. Social Presence) wird als der Grad definiert, in dem eine Person von einer anderen in einer Interaktion als real und bedeutsam wahrgenommen wird und wie das die Beziehung zu dieser Person beeinflusst (Short u. a. 1976, 65). Gunawardena greift dieses Konstrukt auf und beschreibt soziale Präsenz als das Maß, in dem eine andere Person in einer Kommunikation unter Zuhilfenahme eines Mediums als reale Person wahrgenommen wird (Gunawardena 1995, 151). Eine Erweiterung des Begriffs sieht darin das psychologische Phänomen, ein Gegenüber in der Kommunikation als *real* wahrzunehmen, das subjektive Gefühl, mit anderen

wichtigen sozialen Akteur:innen in einem technologisch vermittelten Raum zusammen zu sein (Weidlich u. a. 2018, 2.146). Daher können Kommunikationsmedien nach ihrer Eignung unterschieden werden, soziale Informationen zu übermitteln. Sie lassen sich dabei auf einem Kontinuum der Synchronizität anordnen, wobei synchrone Medien (z. B. Video-Konferenzen) eine höhere sozialen Präsenz hervorrufen als asynchrone Medien (z. B. Selbstlerneinheiten) (Ijsselsteijn & Riva 2003, 10). Diese Einordnung von Medien hat ihren Ursprung in der Mediensynchronizitätstheorie (engl. Media Synchronicity Theory), welche die Synchronizität eines Mediums als das Ausmaß, in dem Personen gleichzeitig an einer Aufgabe arbeiten, definiert (Dennis & Valacich 1999, 5). Übertragen auf den Kontext der Lehre ist hiermit auch das Maß gemeint, inwieweit sich Lernende in einer Gruppe einzubringen vermögen (Rourke u. a. 1999, 52) oder sich in einer E-Learning-Umgebung als Teil der Lerngemeinschaft fühlen (Tu & Mcisaac 2002, 131).

Gabriel und Pecher (2021, 207) konstatieren, dass das *Aktivsein* aller beteiligten Personen essenziell für das Erleben sozialer Präsenz im E-Learning ist. Sowohl Lehrenden als auch Lernenden müssen also aktiv und bewusst mitwirken. Zudem hänge der Grad an sozialer Präsenz nach Ausführungen jener zusätzlich vom Kommunikationsmedium ab: „Je intensiver akustische, visuelle und physische Kontakte bei den an der Kommunikation Teilnehmenden erlebt werden, umso höher ist die Involvierung der beteiligten Akteure.“ (Gabriel & Pecher 2021, 210) In Studierenden-Befragungen wiesen jene außerdem nach, dass sich der Mangel an non-verbalen und paraverbalen Signalen (vgl. zu diesen Argyle 1979) negativ auf die soziale Präsenz im E-Learning auswirkt. Diese begünstigen das Gefühl, sowohl das Gegenüber als Person wahrzunehmen als auch, dass auf die eigenen Probleme eingegangen wird. Dies ist vor allem bei Asynchronität zu beobachten oder wenn bei asynchroner und synchroner Lehre wenig Raum für Interaktion ist (Gabriel & Pecher 2021, 210).

Um diesem Phänomen im E-Learning entgegenzuwirken ist das Gefühl von Autonomie bei den Lernenden im Lernprozess wie auch die gefühlte Relevanz der Aufgaben für die Lernenden von entscheidender Voraussetzung (Gabriel & Pecher 2021, 217-218). Diese entspricht den Überlegungen in der Selbstbestimmungstheorie zur Motivation von Lernenden (Ryan & Deci 2017). Hiernach sind das Interesse und Engagement von Lernenden am Lernprozess eng mit der Motivation des Einzelnen verbunden. Grundlegend für diese sei neben dem Gefühl der Autonomie auch das Gefühl der sozialen Verbundenheit, wodurch eine Anknüpfung zu den Überlegungen zur sozialen Präsenz im E-Learning vorhanden sind.

Dem Disengagement von Lernenden im E-Learning kann mit gezielten Maßnahmen entgegengewirkt werden: Breakoutsessions, Plattformen, Kollaborationen, Diskursen. Diese Maßnahmen beruhen auf der Annahme, dass Communities of Inquiry der wahrgenommenen Distanz, also der fehlenden sozialen Präsenz entgegenwirken, was die Studie von Gabriel und Pecher (2021, 217) bestätigt. Die Communities of

Inquiry wurden von Holbeck und Hartman (2018, 2) erarbeitet und werden von diesen in *cognitive presence*, *social presence* und *teaching presence* unterteilt.

Gabriel und Pecher (2021, 217-18) zeigen, dass für die Motivation von Lernenden im E-Learning ebenfalls wichtig ist, dass solche Aktivitäten eingesetzt werden, die analytisches und kritisches Denken fördern. Hierbei berufen sich diese auf die *Theory of Transaction* von Moore (1997, 22-24). Dieser arbeitet hier die positive Wirkung jener Maßnahmen auf die Motivation von Lernenden heraus. Das führt er darauf zurück, dass mit verschiedenen Medien unterschiedliche Formen der Interaktion zwischen Lehrend und Lernenden bereitgestellt werden. Soziale Präsenz ist jedoch nicht gleichbedeutend mit Präsenzlehre. Daher stellen sich folgende Fragen: Wie kann soziale Präsenz in asynchronen, virtuellen studentischen Lernumgebungen überhaupt hergestellt werden? Wie beeinflusst die hier konzipierte trialogische Lehre das Arbeitsverhalten der Studierenden und welche Bedeutung hat die Partizipation und das Eingebundensein der Studierenden in eine Gruppe sowie das Mitgestalten der Vorlesung auf das Empfinden von sozialer Präsenz und den Lernerfolg der Studierenden? Kann trialogische Lehre die soziale Präsenz stärken? Die Herausforderungen liegen vor allem in der Frage, wie hier trotz des asynchronen Großgruppenformats überfachliche Kompetenzen wie Verantwortungsbewusstsein, prosoziales Arbeitsverhalten, Selbstmanagement, Perspektivenwechsel gelingen können.

Das Projekt *TrialogLe* verfolgt das Ziel, die Möglichkeiten, Relevanz und Aktivierbarkeit sozialer Präsenz in virtuellen, asynchronen Lernumgebungen zu untersuchen. Im Rahmen dessen wurde ein innovatives Lehrkonzept für die eigene Vorlesung *Psychiatrische und Sozialmedizinische Grundlagen der Sozialen Arbeit* entwickelt, dessen Ziel es ist, das (prosoziale) Arbeitsverhalten und den Wissenserwerb von Studierenden des zweiten Semesters im Bachelor Soziale Arbeit in virtuellen studentischen Lernumgebungen zu verbessern. Die erste Veranstaltungsreihe wurde im Sommersemester 2023 mit sozialpsychiatrischem Fokus durchgeführt; die zweite Reihe mit sozialmedizinischem Schwerpunkt ein Jahr später im Sommersemester 2024. Die Effekte wurden im Rahmen eines feldexperimentellen Designs quantitativ und qualitativ gemessen.

4 TrialogLe: Trialog und Trialogical Learning Approach

In Anbetracht der Bedeutung, die der sozialen Präsenz für das E-Learning zukommt, sollen im Folgenden die theoretischen Grundlagen für das didaktische Lehrkonzept von TrialogLe vorgestellt werden. Die gleichzeitige Adaption der Psychiatrietrialoge in die Soziale Arbeit sowie die Integration des Trialogical Learning Approach stellt die grundlegenden Elemente des didaktischen Konzepts dar. Auf diese Weise wird außerdem eine Verbindung zwischen den Disziplinen erreicht, die eine interaktive, multiperspektivische Auseinandersetzung mit den Kernthemen der Sozialen Arbeit ermöglicht. Dies berücksichtigt den Umstand, dass die komplexen Herausforde-

rungen in der Sozialen Arbeit eine plurale Herangehensweise erfordern, die durch die Verschränkung unterschiedlicher Perspektiven ein umfassenderes Bild der sozialen Wirklichkeit schafft. Die Integration des Psychiatrictrialogs in die digitale Hochschullehre der Sozialen Arbeit fördert nicht nur den Wissensaustausch, sondern auch den emotionalen und erfahrungsbasierten Austausch.

4.1 Trialog im psychiatrischen Kontext

Der Begriff *Trialog* wurde und wird in unterschiedlichen Kontexten verwendet, beschreibt jedoch stets ein gleichberechtigtes Gespräch zwischen drei Personen oder Gruppen. Die ersten Belege des Begriffs reichen bis in das 14. Jahrhundert zurück, als der englische Theologe John Wyclif (2013) den mittellateinischen Begriff des *trialogus* schafft, um ein dreiseitiges Gespräch zu beschreiben. Ein modernes Anwendungsbeispiel findet sich in der Religionsdidaktik (Langenhorst 2016, 104-105).

Im Kontext der Psychiatrie wurde das trialogische Konzept maßgeblich von Thomas Bock und Dorothea Buck durch die ersten Psychoseseinare im Jahre 1989 entwickelt. Diese sind von außerordentlichen Bedeutung für die Behandlung und das Verständnis von Psychosen. Ziel jener ist die Etablierung eines Austauschformats zwischen Betroffenen, Angehörigen und psychiatrisch professionell Tätigen. Die Gleichberechtigung aller Teilnehmenden bildet hierfür die Grundlage. Jede Person bringt wertvolle Erfahrungen und Kenntnisse in den Austausch auf Augenhöhe mit ein. Dadurch fördern die Seminare psychoedukative und rehabilitative Funktionen und betonen die Eigenverantwortung und Kompetenz der Betroffenen. Psychiatrische Trialoge schaffen inklusive, empathische und partizipative Orte, in der es zu einem Austausch dreier Perspektiven im Kontext psychischer Erkrankungen kommt. So betont Bock (1997, 11-13) die Notwendigkeit, die Individualität der Betroffenen zu respektieren und den Mittelpunkt zu stellen, zu verstehen, statt zu erklären, Dialoge zu führen statt fremdzubestimmen sowie die Eigenverantwortung von Betroffenen zu stärken. Forderungen, die eine ganzheitlichen Unterstützung unter Einbeziehung aller relevanten Akteursgruppen in den Behandlungsprozess, betont. Diese Forderungen spiegeln grundsätzlich die Prinzipien der Sozialen Arbeit wider, die auf eine ganzheitliche Betrachtung und Begleitung von Klient:innen abzielen. Darüber hinaus erscheinen sie erst umsetzbar, wenn *Profis* Kompetenzen in trialogischem Denken besitzen.

4.2 Trialogical Learning Approach

Der von Paavola und Hakkarainen entwickelte Trialogical Learning Approach zeichnet sich dadurch aus, dass er einen Rahmen auf der Metaebene bietet, um wissensgenerierendes Lernen zu ermöglichen (Paavola & Hakkarainen 2005, 536). Es handelt sich hierbei also weniger um ein didaktisches Modell, was die Möglichkeiten seiner Anwendung und Anpassung potenziert. Dieser Ansatz bringt drei Komponenten von Lernen zusammen, in dem er individuellen (monologisches) und sozialen (dialogisches) mit dem trialogischen Wissenserwerb verknüpft, bei

dem gemeinschaftliche Wissensartefakte geschaffen werden. Der letzte Punkt steht im Zentrum des Ansatzes und steht auch für die Erschaffung neuer Ideen und die Weiterentwicklung von Praktiken der Wissensnutzung. Moderne Technologien kommen eine Schlüsselrolle zu, da diese die Lernumgebung bereichern und neue Denkweisen ermöglichen. Außerdem integriert der Trialogical Learning Approach das Prinzip, dass Lerngegenstände mit Herausforderungen der realen Welt verbunden werden (Paavola & Hakkarainen 2005, 538). Mit den sechs Designprinzipien des Ansatzes können Lernaktivitäten entsprechend geplant werden: (1) Organisation von Aktivitäten rund um gemeinsame „Objekte“, (2) Unterstützung der Interaktion zwischen persönlicher und sozialer Ebene, (3) Förderung langfristiger Prozesse der Wissenserweiterung, (4) Betonung der Entwicklung durch Transformation und Reflexion zwischen verschiedenen Formen von Wissen und Praktiken, (5) Gegenseitige Inspiration von verschiedenen Wissenspraktiken über Gemeinschaften und Institutionen hinweg, (6) Bereitstellung von flexiblen Vermittlungsinstrumenten (Paavola & Hakkarainen 2014, 55-59). Dies führte zur Entwicklung des eigenen TrialogLe-Konzepts, das sowohl eine inhaltlich-konzeptionelle Ebene (Psychiatrie-Trialog) als auch eine didaktische Wissensschöpfung in E-Learning-Räumen ermöglicht und im Folgenden dargelegt werden soll.

5 Dialogische Lehre in virtuellen studentischen Lernumgebungen: TrialogLe-Konzept

Der unter dem Projektnamen *TrialogLe* (Hübener 2023b) entwickelte Ansatz basierte auf der Motivation, kompetenzorientierte digitale Lehre für heterogene Großgruppen in der Sozialen Arbeit zu realisieren. Der Fokus liegt auf den Vorteilen der virtuellen Lehre, insbesondere auf einem langfristigen Ansatz der digitalen Lehre mit einem hohen Grad an Virtualisierung, wie er im Konzept von Bachmann und Dittler (2004, 2) zur Integration von E-Learning in die Hochschullehre dargestellt wird. Das Ziel ist die Entwicklung einer konzeptuell ausgeklügelten Lehr-Lernkonzeption, die Lehr-Lernerfahrungen in virtuellen Räumen ermöglicht, jedoch Studierende der Sozialen Arbeit adäquat bei ihrem Wissenserwerb unterstützt. Die dialogische Lehre in virtuellen studentischen Lernumgebungen hat zum Ziel, Studierende der Sozialen Arbeit auf dem Weg zu multiperspektivischem Fallverstehen zu begleiten. Das Projekt *Dialogische Lehre in virtuellen studentischen Lernumgebungen* (Stiftung Innovation in der Hochschullehre n.d.) wurde von der Stiftung Innovation in der Hochschullehre für den Zeitraum vom 01.09.2022 bis zum 30.09.2024 gefördert. Das Ziel des Projekts besteht darin, Studierenden des Bachelorstudiengangs Soziale Arbeit an der Hochschule Niederrhein in medizinischen Kontexten die Kompetenzen zu vermitteln, die Fachkräfte der Sozialen Arbeit für den Umgang mit psychisch erkrankten Menschen benötigen. Im Rahmen dessen ist ein zeitversetzter Dialog zwischen Betroffenen, Expert:innen und Studierenden in einem virtuellen Vorle-

sungsformat vorgesehen. Dabei soll die soziale Präsenz der Studierenden gewahrt bleiben bzw. gefördert werden. Neben dem grundlegenden Learning-Outcome *zu verstehen*, dass in sozialpsychiatrischen Kontexten Multiperspektivität im Sinne des Biopsychosozialen Modells (Lugg 2022, 55) im Zusammenhang mit psychiatrischen Erkrankungen immer zu berücksichtigen ist, sollen die Studierenden nach einem aktiven Prozess der Wissensgenerierung in der Lage sein, dies auf ein Fallbeispiel zu übertragen. Aufgrund der Tatsache, dass es sich bei der Veranstaltung um eine Großvorlesung mit 300 Studierenden handelte, sind mehrere didaktisch-konzeptionelle Anpassungen notwendig, um sowohl individuelle als auch kollaborative soziale Präsenz zu ermöglichen. Das traditionelle Vorlesungskonzept wird so in ein asynchrones *Partizipationskonzept* überführt. Die Lerneffekte werden im Rahmen eines feldexperimentellen Designs quantitativ und qualitativ gemessen.

Zu Beginn des Semesters melden sich die Studierenden auf der Lernplattform Moodle für den Kurs an und werden unmittelbar zufällig in feste Gruppen eingeteilt und erhalten Zugriff auf einen Kleingruppenraum. Die Lernenden koordinieren ihre Arbeitsweise im asynchronen Raum selbst. Wöchentlich sollen jene eigene, verdeckte, konzeptionelle Fragestellungen zum jeweiligen Themengebiet in Form von E-Postern oder virtuellen Fragezetteln erarbeiten. Dieser Prozess wird von studentischen Tutor:innen geschult und supervidiert. Exemplarisch werden einige der Fragestellungen zum Lerngegenstand im Rahmen eines wöchentlichen virtuellen Gallery-Walks, zu dem jeweils eine Person aus einem Pool von Betroffenen, Wissenschaftler:innen mit Bezug zum Lerngegenstand und Vertreter:innen der Lehr-Lernperspektive aus Sicht der Sozialen Arbeit eingeladen werden, zum Anlass genommen, studentische Konzepte offen zu legen und die Perspektiven auf ein Thema zu erweitern¹. Jede eingeladene Person erhält 20 Minuten, um ihre Perspektive auf den Lerngegenstand darzustellen. Das moderierte Trialoggespräch wird außerhalb des Veranstaltungsslots ein paar Tage vorher virtuell aufgezeichnet und bindet unterschiedliche Akteursgruppen in die Lernumgebung ein, ihr Wissen, ihre Haltungen, Assoziationen, Ansichten etc. austauschen und übermitteln. Anhand von zufällig ein- und ausgehenden E-Postern/Fragen-Slots in der Kunstmatrix (Hübener 2023a), dem virtuellen Ausstellungsraum für die Fragen (vgl. Abb. 1), werden zentrale Aspekte des Themas aus deren Sicht (trialogisch) behandelt - ähnlich einem Podiums- oder Talkshow-Format. Das Trialoggespräch wird in die Lernplattform geladen und steht zeit- und ortsunabhängig Studierenden zur Verfügung. Das Projekt zielt darauf ab, Studierende an der Entstehung der Veranstaltung teilhaben zu können und ihre Bedeutung an dem Lehr-Lernprozess zu erkennen.

1 Hier wird ein wesentlicher Unterschied zum psychiatrischen Trialog nach T. Bock deutlich. Im Kontext der didaktischen Verschränkung bedeutet die Betroffenenperspektive die unmittelbare Betroffenheit vom Störungsphänomen; das können Menschen mit Genesungsexpertise aber auch die Angehörigen sein. Die Lehr-Lernperspektive kann sowohl von Akademiker:innen als auch Praktiker:innen eingenommen werden. Die wissenschaftliche Perspektive ist häufig klinisch geprägt, bearbeitet den thematischen Lerngegenstand grundsätzlich forschend.



Abb. 1: Darstellung des virtuellen Gallery-Walks in der Kunstmatrix (erstellt von der Autorin).

Durch die Gestaltung der Veranstaltung mit festen kollaborativen Gruppen, die durch ihre Beiträge mitverantwortlich für ihr eigenes, aber auch das Lernen der Kohorte sind, wird soziale Präsenz gestärkt. Ebenso birgt der Beantwortungsakt durch die Expert:innen eine Perspektivenerweiterung. Hier zeigt sich die Besonderheit dieser Lehr:Lernkonzeption, die trotz ihrer Asynchronität nur gelingt, wenn soziale Präsenz der Studierenden erfolgt. Die Begleitung der Studierenden wird durch im Rahmen des Projektes geschulte Tutor:innen und die Lehrpersonen, die als Lernbegleitung individuelles Feedback bei der Fragengenerierung und Erklärung der Inhalte über Foren übernommen. Der Projektablauf wird in der unteren dargestellt (vgl. Abb. 2).

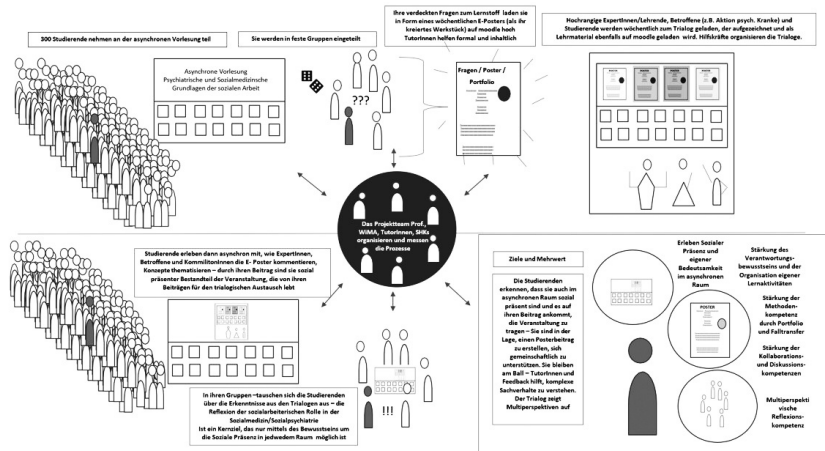


Abb. 2: Ablauf eines DialogLe-Zyklus' (erstellt von der Autorin).

6 Rückbezug des TrialogLe Konzepts auf den Trialogical Learning Approach

Ähnlich wie bei Paavola und Hakkarainen (2005, 539) werden bei TrialogLe monologische und dialogische Prozesse mit der gemeinsamen Erstellung von Wissensartefakten verbunden (vgl. Abb. 3). Die Studierenden setzen sich individuell mit den Themenbereichen auseinander und entwickeln allein oder in Gruppen Fragen und Poster, was einen monologischen Prozess darstellt, der teilweise in einen dialogischen übergeht. Im Tutorium tauschen sich die Studierenden über die Fragen und Antworten der Expert:innen aus, was einen dialogischen Prozess schafft. Durch diesen Austausch und den Trialog der Expert:innen über die Fragen der Studierenden entstehen neue Wissensartefakte in Form von Videos und *Golden Nuggets*².

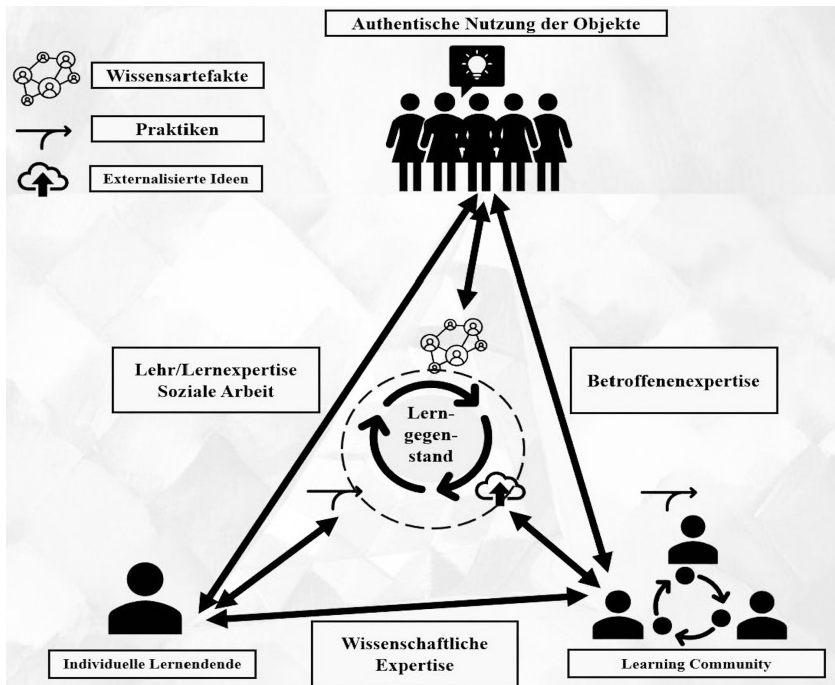


Abb. 3: Trialogisches Konzept von TrialogLe (erstellt von der Autorin, basierend auf: Hakkarainen & Paavola 2009 und Paavola & Hakkarainen 2014).

2 Es handelt sich bei den Golden Nuggets um die individuellen Take-Home-Messages, Kernerkenntnisse nach dem Schauen der Trialoge und dem Austausch, die von den Studierenden im eigenen Portfolio dokumentiert werden.

Der Lernprozess basiert auf der Aneignung von Wissen und der umfassenden Beteiligung der Lernenden am Lehr-Lernprozess, was zu einer neuen Form der Wissensgenerierung (nach Paavola: *knowledge creation*) führt. Die Lernenden entscheiden nicht nur selbst, was für sie wichtig zu lernen ist, sondern sie steuern auch aktiv den Dialog durch ihre Fragen und entscheiden, welche Informationen - seien es Antworten auf eigene oder andere Fragen oder andere Teile des Dialogs - für sie relevant sind. Ein weiterer wichtiger Bestandteil sind gemeinschaftlich erschaffene Wissensobjekte, wie z.B. Videos, an denen Studierende und Expert:innen beteiligt sind. Diese Wissensobjekte sind nicht starr und unveränderlich, sondern werden durch die Golden Nuggets und das Portfolio³ weiterentwickelt. Der Dialogical Learning Approach geht über die reine Wissensgenerierung hinaus, indem das geschöpfte Wissen in praktische Anwendungen umgesetzt wird. Der soziale Austausch, ein zentraler Aspekt der sozialen Präsenz und dem Dialogical Learning Approach inhärent, findet in Gruppenarbeiten, Tutorien (Diskussionen mit Tutor:innen und Studierenden), Austauschmöglichkeiten auf E-Learning-Plattformen und im Kontakt mit Lehrenden statt. Dieser soziale Austausch fördert kollektive Kreativität und kollaboratives Lernen im Sinne des Dialogical Learning Approach. Digitale Medien spielen hierbei ebenfalls eine entscheidende Rolle, indem sie den Möglichkeitsraum über den Hörsaal hinaus erweitern und neue Formen von Wissensobjekten (audio-visuell-partizipativ) und sozialer Interaktion ermöglichen. Die Vielzahl der Kanäle und die leichtere Erreichbarkeit unterschiedlicher Personengruppen tragen zu einer vielfältigen und inklusiven Lernumgebung bei.

Paavola und Hakkarainen (2014, 55-59) unterscheiden sechs Gestaltungsprinzipien. Das erste Prinzip ist *Shared Object*, bei dem die Lernenden gemeinsam an der Erstellung und Entwicklung eines geteilten Wissensobjekts arbeiten. Das zweite Prinzip ist *Personal and collective agency*, das den Ansatz so gestaltet, dass soziale, individuelle und kollaborative Aspekte des Lernens integriert werden. Das dritte Prinzip, *Knowledge*, richtet den Lernprozess auf eine kontinuierliche Entwicklung aus, bei der die Lernenden immer komplexere Konzepte und Fähigkeiten erwerben. Das vierte Prinzip, *Knowledge Transformations and Reflection*, betont die Bedeutung der Interaktion, sowohl zwischen den Lernenden als auch mit anderen Akteuren. Das fünfte Prinzip, *Cross-Fertilization/Community Building*, fördert den Aufbau einer Gemeinschaft, die sich durch kollaboratives Arbeiten und gemeinsames Lernen entwickelt. Das sechste Prinzip, *Tool Mediation*, betont den Einsatz von technologischen Werkzeugen und Medien, um den Lernprozess zu unterstützen und die Zusammenarbeit zu erleichtern.

3 Die Prüfungsleistung stellt ein unbenotetes Testat dar. Die Studierenden führen kursbegleitend ein Lerntagebuch (Portfolio), in das sie ihre Fragen und Golden Nuggets sowie Transferaufgaben und Reflexionen einfügen.

Die folgende Abbildung 4 ist ein Beispiel für die Anwendung dieser Prinzipien auf TrialogLe. Es wird veranschaulicht, wie sich diese Designprinzipien auf den Lehr- und Lernprozess auswirken und wie sie eine integrierte, kollaborative und progressive Lernumgebung schaffen.

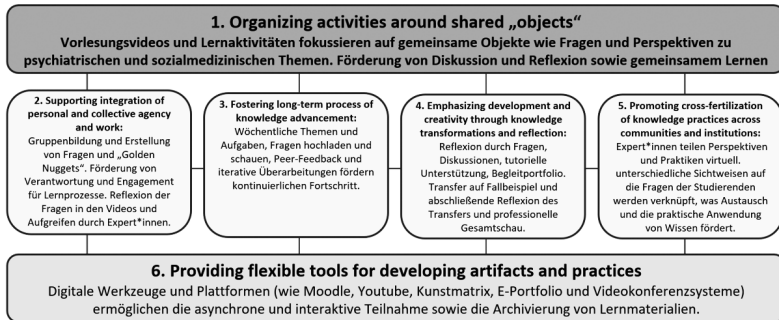


Abb. 4: Trialogical learning design framework von TrialogLe (nach Paavola & Hakkarinen 2009; Paavola n. d.)

Durch die innovative Nutzung der Prinzipien des Trialogischen Lernansatzes kann eine dynamische und interaktive virtuelle Lernumgebung geschaffen werden, die die soziale Präsenz und die wissensgenerierende Beteiligung der Studierenden in asynchronen Lernumgebungen fördert und zeigt, dass die Herausforderungen asynchroner Lehre durch strukturierte, kollaborative und reflexive Lernformate bewältigt werden können, was zu einer verbesserten Lernqualität und einem tieferen Verständnis der Inhalte führt.

7 Ausblick

Der vorliegende Beitrag präsentiert den Ansatz sowie die Konzeption der trialogischen Lehre und ihre Verschränkung mit den Psychiatrietrialogen und dem Trialogical Learning Approach, ohne dabei eine detaillierte Darstellung des weiterführenden Forschungsdesigns zu liefern. Die beiden Autor:innen geben den Ausblick darüber, dass TrialogLe die Design-Based-Research-Methodologie anwendet und Fokusgruppeninterviews mit Studierenden und Expert:innen durchführt, um weitere Erkenntnisse zu gewinnen, die in die Entwicklung der trialogischen Lehre einfließen sollen. Die Entwicklung der trialogischen Lehre veranschaulicht das fortwährende Streben, die Lehre zu verbessern und sie an die sich wandelnden gesellschaftlichen und individuellen Bedürfnisse anzupassen. Im Rahmen der digitalen Hochschulbildung für Soziale Arbeit erweist sich die trialogische Lehre als ein Modell, dessen strukturel-

le Flexibilität sowie Förderung von vertieftem Lernen und multiperspektivischem Dialog als besonders überzeugend wahrgenommen werden. Der Ansatz ist nicht als statisch zu verstehen, sondern als ein sich in der praktischen Anwendung in Lehr- und Lernkontexten weiterentwickelndes und ausdifferenzierendes Konstrukt. In diesem Sinne wurde das Konzept im Sommersemester 2023 zunächst auf eine Ringvorlesung zum sozial-psychiatrischen Themenkomplex angewandt. Im darauffolgenden Sommersemester wurde die Umsetzung optimiert, indem dem sozialen Austausch und der Kommunikation mit den Lernenden mehr Raum gegeben wurde. Zu diesem Zweck wurden neue Kommunikationskanäle bei Moodle eingerichtet und ein synchron stattfindendes Peer-Tutoring etabliert, das einmal mehr der gemeinsamen Diskussion über die Vorträge und die Golden Nuggets dient. Gleichzeitig hat sich die thematische Flexibilität des Modells bewahrheitet, indem nun der Schwerpunkt auf sozial-medizinischen Themen verlagert wurde, ohne dass die trialogische Lehre dadurch beeinträchtigt wurde. Gleichzeitig sind die Wissensobjekte auch über den Veranstaltungsrahmen hinaus nicht unveränderlich, sondern dienen als Initialpunkte neuer Lehr-Lernprozesse, indem sie auf YouTube veröffentlicht wurden und in Seminaren höherer Semester eingesetzt werden.

Im Zentrum der trialogischen Lehre steht die Überzeugung, dass das Verstehen und Bearbeiten sozialer Probleme einen kooperativen und dialogischen Ansatz erfordert, der über die reine Wissensvermittlung hinausgeht und stattdessen die kritische Reflexion, Empathie und das Engagement aller Beteiligten in den Vordergrund stellt. In der digitalen Hochschulbildung für Soziale Arbeit eröffnet die trialogische Lehre neue Horizonte für die Gestaltung und Durchführung von Lehr- und Lernprozessen. Die Nutzung digitaler Technologien, trotz einer grundsätzlich technikkritischen Haltung (Zorn & Seelmeyer 2015, 140-141), ermöglicht es, Studierende in frühen Studienphasen mit multiperspektivischen Expertisen vertraut zu machen.

Die trialogische Lehre stellt somit ein modellhaftes Konzept dar, das die Potenziale digitaler Bildungsmöglichkeiten voll ausschöpft. Der Ansatz betont die Bedeutung von Partizipation und multiperspektivischer Auseinandersetzung und trägt somit zu einer reichen, nuancierten und letztlich effektiven Bildungserfahrung bei.

Literatur

- Afrouz, Rojan/Crisp, Beth R. (2021): Online Education in Social Work, Effectiveness, Benefits, and Challenges: A Scoping Review. In: Australian Social Work 74 (1), 55-67. Online unter: <https://doi.org/10.1080/0312407X.2020.1808030>.
- Argyle, Michael (1979): Non-verbal communication in human social interaction. In: Hinde, Robert A. (Hrsg.): Non-verbal communication. Cambridge: Cambridge University Press, 243-269.
- Bachmann, Gudrun/Dittler, Martina (2004): Integration von E-Learning in die Hochschullehre: Umsetzung einer gesamtuniversitären Strategie am Beispiel des LearnTechNet (LTN) der Universität Basel. Online unter: <http://dx.doi.org/10.17877/DE290R-14623>.

- Banks, Sarah/Cai, Tian/de Jonge, Ed/Shears, Jane/Shum, Michelle/Sobočan, Ana M./Strom, Kim/Truell, Rory/Úriz, María J./Weinberg, Merlinda (2020): Practising ethically during COVID-19: Social work challenges and responses. In: *International Social Work* 63 (5), 569-583. Online unter: <https://doi.org/10.1177/0020872820949614>.
- Beranek, Angelika/Hill, Burkhard/Sagebiel, Juliane B. (2019): Digitalisierung und Soziale Arbeit – ein Diskursüberblick. In: *Soziale Passagen* 11 (2), 225-242. Online unter: <https://doi.org/10.1007/s12592-019-00332-2>.
- Bloom, Benjamin S./Engelhart, Max D./Furst, Edward J./Hill, Walker H./Kratwohl, David R. (Hrsg.) (1956): *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook 1: Cognitive domain*. London: Longman.
- Bock, Thomas (Hrsg.) (1997): „Es ist normal, verschieden zu sein“. *Psychose-Seminare - Hilfen zum Dialog*. Bonn: Psychiatrie.
- Branchu, Charlotte/Flaureau, Erwin (2022): „I’m not listening to my teacher, I’m listening to my computer“: online learning, disengagement, and the impact of COVID-19 on French university students. In: *Higher Education*, 1-18. Online unter: <https://doi.org/10.1007/s10734-022-00854-4>.
- Chateauneuf, Doris/Ramdé, Jean/Avril, Anne (2016): Processes Employed by Social Work Practitioners in Child Welfare for Exchanging and Using Knowledge. *Journal of Social Work Practice* 30 (4), 397-415. Online unter: <https://doi.org/10.1080/02650533.2015.1116439>.
- Dennis, Alan R./Valacich, Joseph S. (1999): Rethinking media richness: towards a theory of media synchronicity. In: Dennis, Alan R./Valacich, Joseph S.: „Rethinking media richness: towards a theory of media synchronicity.“ *Proceedings of the 32nd Annual Hawaii International Conference on Systems Sciences*. 1999. HICSS-32. Abstracts and CD-ROM of Full Papers Track 1. Online unter: <https://doi.org/10.1109/HICSS.1999.772701>.
- Deutsche Gesellschaft für Soziale Arbeit (2016): *Kerncurriculum Soziale Arbeit. Eine Positionierung der Deutschen Gesellschaft für Soziale Arbeit 2016*. Online unter: <https://www.dgsa.de/ueber-uns/kerncurriculum-soziale-arbeit> (Abrufdatum: 15.04.2024).
- Dewi, Wahyutami/Qalyubi, Imam/Sugianto, Aris (2022): Students’ Perception toward Online Learning in Pandemic Situations in English Speaking Classrooms. In: *Loquen: English Studies Journal* 15 (1), 61-68. Online unter: <https://doi.org/10.32678/loquen.v15i1.5193>.
- Downes, Stephen (2010): New Technology Supporting Informal Learning. In: *Journal of Emerging Technologies in Web Intelligence* 2 (1), 27-33. Online unter: <https://doi.org/10.4304/jet-wi.2.1.27-33>.
- Erdwiens, Daniel/Seidel, Andreas (2022): Zur Verankerung von Themen der Digitalisierung in Modulhandbüchern der Studiengänge Sozialer Arbeit. In: *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung (Occasional Papers)*, 22-42. Online unter: <https://doi.org/10.21240/mpaed/00/2022.06.13.X>.
- Europäische Union (n. d): *Trilog, Trilogverfahren*. Online unter: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/ALL/?uri=LEGISSUM:trialogue> (Abrufdatum: 23.04.2024).
- Fazriyah, Latifatul/Kusrohmaniah, Sri (2023): Student perception of online learning activities during COVID-19 pandemic: Psychological constraints and factors. In: *International Journal of Evaluation and Research in Education* 12 (3), 1.542-1.549. Online unter: <https://doi.org/10.11591/ijere.v12i3.25382>.
- Gabriel, Sonja/Pecher, Helmut (2021): Soziale Präsenz in Zeiten von CoViD-19 Distanz-Lehre. In: *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 40 (1), 206-228. Online unter: <https://doi.org/10.21240/mpaed/40/2021.11.17.X>.
- Gherardi, Stacy A./Mallonee, Jason R./Gergerich, Erika (2021): We Move On and Get It Done: Educating Social Workers Through a Pandemic. In: *Journal of Social Work Education* 57 (1), 27-43. Online unter: <https://doi.org/10.1080/10437797.2021.1939824>.
- Gunawardena, Charlotte N. (1995): Social Presence Theory and Implications for Interaction and Collaborative Learning in Computer Conferences. In: *International Journal of Educational Telecommunications* 1 (2-3), 147-166. Online unter: <https://www.learntechlib.org/p/15156> (Abrufdatum: 23.04.2024).

- Hakkarainen, Kai/Paavola, Sami (2009): Toward a Trialogical Approach to Learning. In: Schwarz, Baruch/Dreyfus, Tommy/Hershkowitz, Rina (Hrsg.): Transformation of Knowledge through Classroom Interaction. London/New York: Routledge, 65-80. Online unter: <https://doi.org/10.4324/9780203879276>.
- Helbig, Christian/Roeske, Adrian (2020): Digitalisierung in Studium und Weiterbildung der Sozialen Arbeit. In: Kutscher, Nadia/Ley, Thomas/Seelmeyer, Udo/Siller, Friederike/Tillmann, Angela/Zorn, Isabel (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit und Digitalisierung. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, 333-346.
- Holbeck, Rick/Hartman, Jillian (2018): Efficient Strategies for Maximizing Online Student Satisfaction: Applying Technologies to Increase Cognitive Presence, Social Presence, and Teaching Presence. In: Journal of Educators Online 15 (3). Online unter: <https://doi.org/10.9743/jeo.2018.15.3.6>.
- Hübener, Anne-Friederike (2023a): Kunstmatrix Virtual Gallery Walk. Online unter: <https://www.kunstmatrix.com/de/ahuebener> (Abrufdatum: 23.04.2024).
- Hübener, Anne-Friederike (2023b): Trialogle Projektseite der Hochschule Niederrhein. Online unter: <https://www.hs-niederrhein.de/sozialwesen/trialogle/> (Abrufdatum: 23.04.2024).
- Ijsselstein, Wijnand/Riva, Giuseppe (2003): Being There: The Experience of Presence in Mediated Environments. In: Ijsselstein, Wijnand/Davide, Fabrizio/Riva, Giuseppe (Hrsg.): Being there: concepts, effects and measurements of user presence in synthetic environments. Amsterdam: IOS Press, 3-16.
- Jun, Jung S./Kremer, Kristen P./Marseline, Debra/Lockett, Lorenza/Kurtz, Don L. (2021): Effective Social Work Online Education in Response to COVID-19. In: Journal of Teaching in Social Work 41 (5), 520-534. Online unter: <https://doi.org/10.1080/08841233.2021.1978614>.
- Kelly, Lynn (2017): Reconceptualising professional knowledge: The changing role of knowledge and evidence in social work practice. In: Social Work Education 36 (3), 245-256. Online unter: <https://doi.org/10.1080/02615479.2016.1217986>.
- Kohli, Hermeet/Wampole, Donna/Kohli, Amarpreet (2021): Impact of Online Education on Student Learning during the Pandemic. In: Studies in Learning and Teaching 2 (2), 1-11. <https://doi.org/10.46627/SILET.V2I2.65>.
- Langenhorst, Georg (2016): Trialogische Religionspädagogik. Interreligiöses Lernen zwischen Judentum, Christentum und Islam. Freiburg/Basel/Wien: Herder.
- Lugg, William (2022): The biopsychosocial model – history, controversy and Engel. In: Australasian psychiatry: Bulletin of Royal Australian and New Zealand College of Psychiatrists, 30 (1), 55-59. Online unter: <https://doi.org/10.1177/10398562211037333>.
- Mateos, Mar/Villalón, Ruth/de Dios, Maria-José/Martín, Elena (2007): Reading and writing tasks on different university degree courses: What do the students say they do? In: Studies in Higher Education 32 (4), 489-510. Online unter: <https://doi.org/10.1080/03075070701476183>.
- Moore, Michael G. (1997): Theory of transactional distance. In: Keegan, Desmond (Hrsg.): Theoretical principles of distance education. London: Routledge, 22-38.
- Moore, Stephanie/Hodges, Charles (2023): Emergency Remote Teaching. In: EdTechnica. The Open Encyclopedia of Educational Technology. Online unter: <https://doi.org/10.59668/371.11681>.
- Paavola, Sami (n.d.): Trialogical Learning Design. Project Creative Classroom. Online unter: <https://creativeclassroomproject.wordpress.com/creative-classroom-collection/trialogical-learning/> (Abrufdatum: 23.04.2024).
- Paavola, Sami/Hakkarainen, Kai (2005): The Knowledge Creation Metaphor – An Emergent Epistemological Approach to Learning. In: Science & Education 14 (6), 535-557. Online unter: <https://doi.org/10.1007/s11191-004-5157-0>.
- Paavola, Sami/Hakkarainen, Kai (2014): Trialogical Approach for Knowledge Creation. In: Tan, Seng Chee/So, Hyo Jeong/Yeo, Jennifer (Hrsg.): Knowledge Creation in Education. Heidelberg/New York/Dordrecht/London: Springer, 53-73. Online unter: https://doi.org/10.1007/978-981-287-047-6_4.
- Paavola, Sami/Hakkarainen, Kai (2021): Trialogical learning and object-oriented collaboration. In: Cress, Ulrike/Rosé, Carolyn/Wise, Alyssa F./Oshima, Jun (Hrsg.): International Handbook of Computer-Supported Collaborative Learning. Heidelberg/New York/Dordrecht/London: Springer, 241-259.

- Peretz, Patricia J./Islam, Nadia/Matiz, Luz A. (2020): Community Health Workers and Covid-19 - Addressing Social Determinants of Health in Times of Crisis and Beyond. In: *The New England journal of medicine* 383 (19), e108,1-3. Online unter: <https://doi.org/10.1056/NEJMp2022641>.
- Rettie, Ruth (2008): Connectedness, Awareness and Social Presence. In: 6th Annual International Workshop on Presence; 6-8 October 2003, Aalborg, Denmark.
- Rico, Ramón/Cohen, Susan G. (2005): Effects of task interdependence and type of communication on performance in virtual teams. In: *Journal of Managerial Psychology* 20 (3-4), 261-274. Online unter: <https://doi.org/10.1108/02683940510589046>.
- Rourke, Liam/Anderson, Terry/Garrison, D./Archer, Walter (1999): Assessing Social Presence in Asynchronous Text-based Computer Conferencing. In: *Journal of Distance Education* 14 (2), 50-71.
- Ryan, Richard M./Deci, Edward L. (2017): *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development and Wellness*. New York/London: Guilford Press.
- Schäfer, Peter/Bartosch, Ulrich (2016): *Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit (QR SozArb)*. Version 6.0 2016. Online unter: https://cdn.website-editor.net/31ab6b86f4df4ec4a4df102d9bcb226e/files/uploaded/QR%2520SozArb_Version%25206.0.pdf (Abrufdatum: 23.04.2024).
- Short, John/Williams, Ederyn/Christie, Bruce (1976): *The social psychology of telecommunications*. London: Wiley.
- Siemens, George (2004): Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. In: *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning* 2. Online unter: <https://api.semanticscholar.org/CorpusID:10302016> (Abrufdatum: 23.04.2024).
- Stiftung Innovation in der Hochschullehre (n. d): *Trialogle Projektseite*. Online unter: <https://stiftung-hochschullehre.de/projekt/trialogle/> (Abrufdatum: 23.04.2024).
- Tam, Dora/Coleman, Heather (2009): Defining Criteria on Professional Suitability for Social Work Practice. In: *Journal of Baccalaureate Social Work* 14 (2), 105-121. Online unter: <https://doi.org/10.18084/basw.14.2.4707j57627562025>.
- Tremp, Peter/Eugster, Balthasar (2020): *Klassiker erörtern – Hochschuldidaktik kartografieren*. Einleitung. In: Tremp, Peter/Eugster, Balthasar (Hrsg.): *Klassiker der Hochschuldidaktik? Kartografie einer Landschaft*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 1-9. Online unter: https://doi.org/10.1007/978-3-658-28124-3_1.
- Tu, Cih-Hsiung/Mcisaac, Marina (2002): The Relationship of Social Presence and Interaction in Online Classes. In: *American Journal of Distance Education* 16 (3), 131-150. Online unter: https://doi.org/10.1207/S15389286AJDE1603_2.
- Vygotsky, Lev S. (1991): *Genesis of the higher mental functions*. Florence, KY: Taylor & Francis/Routledge.
- Wadsworth, Barry J. (1989): *Piaget's theory of cognitive and affective development*. 4. Auflage. New York: Longman.
- Walbam, Katherine M./Howard, Heather (2022): Preparing students for the profession: examining power within social work. In: *Social Work Education* 41 (9), 1.170-1.182. Online unter: <https://doi.org/10.1080/02615479.2021.1935844>.
- Weidlich, Joshua/Kreijns, Karel/Rajagopal, Kamakshi/Bastiaens, Theo (2018): What Social Presence is, what it isn't, and how to measure it: A work in progress. In: Bastiaens, Theo/Braak, Johan Van/ Brown, Mark/Cantoni, Lorenzo/Castro, Manuel/Christensen, Rhonda/Davidson-Shivers, Gayle V./DePryck, Koen/Ebner, Martin/Fominykh, Mikhail/Fulford, Catherine/Hatzipanagos, Stylianos/Knezek, Gerald/Kreijns, Karel/Marks, Gary/Sointu, Erkko/Korsgaard Sorensen, Elsebeth/Vireli, Jarmo/Voogt, Joke/Weber, Peter/Weippl, Edgar/Zawacki-Richter, Olaf (Hrsg.): *Proceedings of EdMedia: World Conference on Educational Media and Technology*. Amsterdam: Association for the Advancement of Computing in Education, 2.142-2.150.
- Wyclif, Johannes (2013): *Trialogus*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zorn, Isabel/Seelmeyer, Udo (2015): Digitale Technologien in der Sozialen Arbeit – zur Notwendigkeit einer technischen Reflexivität. In: *Der pädagogische Blick – Zeitschrift für Wissenschaft und Praxis* 23 (3), 134-146.

Autor:innen

Hübener, Anne-Friederike, Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ

Professorin für Sozialmedizin, insbes. Sozialpsychiatrie am Fachbereich Sozialwesen der Hochschule Niederrhein.

Arbeitsschwerpunkte: Psychiatrische Störungen in der Lebensspanne, Freiheitsentziehende Maßnahmen, Lehr-Lern-Forschung, innovative Lehrmethoden, Digitalisierung in der Hochschullehre, Multiprofessionelles Fallverstehen.

Willée, Ulf-Henning, M. A., M.Ed.

Orcid: 0009-0004-3588-2223

Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Fachbereich Sozialwesen an der Hochschule Niederrhein.

Arbeitsschwerpunkte: Hochschuldidaktik, Digitalisierung in der Lehre, Lehr-Lern-Forschung, Wirtschaft- und Familiengeschichte im Hellenismus, römisches Rheinland.

Sabrina Marquardt, Nina Schäfer und Pia Zimmermann

Erkundung, Perspektivwechsel, Interaktion: Virtual Reality (VR) im Kontext von Identitätsbildung und Lernprozessen in der Hochschullehre

Der vorliegende Beitrag beleuchtet den Einsatz von Virtual Reality (VR) in der Hochschullehre an der Katholischen Hochschule NRW zur Förderung der Identitätsbildung und Professionalisierung von Studierenden in der Sozialen Arbeit. Das Projekt des Digital Learning and Services Center bietet eine interaktive und immersive Lernumgebung, in der Studierende durch Selbsterkundungsreisen in einem geschützten, virtuellen Raum ihre professionelle Identität reflektieren und weiterentwickeln können.

1 Einleitung

Die aktuelle Entwicklung digitaler Technologien und Einführung von Virtual Reality (VR) innerhalb der Hochschullehre bietet ein neues interaktives und immersives Lernerlebnis (vgl. Fell 2018). In diesem Kontext stellt das Digital Learning and Services Center (DLSC) der Katholischen Hochschule Nordrhein-Westfalen ein VR-Projekt (*Interdisziplinäre und praxisfeldbezogene Selbsterfahrungsreisen in Virtual Reality zur Reflexion und Professionalisierung des eigenen Handelns*) vor, das neue Perspektiven an der Schnittstelle zwischen technologischer Innovation und Professionalisierung eröffnet. Um ein tieferes Verständnis für die Dynamik der Identitätsbildung zu erlangen und die Vielfalt der Lernprozesse im Sinne von Medien² abzubilden, soll VR hierbei zur Unterstützung der Selbsterkundung (Döring 2000) im Lernkontext eingesetzt werden. Innerhalb unterschiedlicher virtueller Szenarien können Studierende praxisnahe Simulationen erfahren, multiple Rollen einnehmen und den Ablauf verschiedener Szenarien selbstständig mit eigenen Entscheidungen beeinflussen. Hierdurch kann professionelle Identität in einem sicheren Raum unterstützend aufgebaut werden.

Die virtuellen Szenarien orientieren sich an einer der folgenden drei Kategorien: Erkundung, Perspektivwechsel und Interaktion. Diese sind an das Konzept der virtuellen Lernwelten angelehnt, die darauf abzielen situative und kompetenzorientierte Lerninhalte zu vermitteln. Hierbei spielen die Möglichkeiten zum Rol-

len- und Perspektivwechsel eine entscheidende Rolle (vgl. Fell 2018, 30). Schwan und Buder sprechen in diesem Zusammenhang von Explorations-, Trainings-, Experimental- und Konstruktionswelten (vgl. Schwan & Buder 2006). In der Kategorie Interaktion werden Gesprächsführungen simuliert. Ein Beispiel für diese Art der Umsetzung ist die AVENUES Anwendung von Accenture, mit der Mitarbeitende, vor allem Berufseinsteigende, in der Gesprächsführung und hektischem Alltagsgeschehen geschult werden (Accenture 2021). Andere Pilotprojekte, die VR im Lehrbereich der Sozialen Arbeit anwenden, zeigen vor allem, dass das virtuelle Lernen den Transfer zwischen Theorie und Praxis erleichtern kann (vgl. Minguela-Recover u. a. 2022, 15f.). In der aktuellen wissenschaftlichen Diskussion wird zunehmend angenommen, dass VR eine Lernumgebung bietet, die es den Lernenden ermöglicht, in einer sicheren Umgebung zu agieren und Fehler machen zu können, ohne negative Konsequenzen befürchten zu müssen. Dies ermöglicht es den Lernenden, ihre Handlungen zu reflektieren und daraus zu lernen (vgl. Fell 2018, 31). Darüber hinaus eröffnet VR die Möglichkeit, ungewohnte und herausfordernde Situationen darzustellen, die sonst erst in der beruflichen Praxis erfahrbar werden (vgl. Huttar & BrintzenhofeSzoc 2020, 137; Accenture 2022, 6). Gleichzeitig wird den Studierenden der Raum gegeben, ihre Kompetenzen aktiv und selbstgesteuert zu erweitern.

Im nachfolgenden Beitrag werden zunächst die Grundlagen der (professionellen) Identität beleuchtet, gefolgt von einer detaillierten Darstellung des VR-Projektes. Im Anschluss daran werden die Konzepte der virtuellen Identität, Selbsterkundung und Selbstmaskierung näher betrachtet, um zu verstehen, wie diese in virtuellen Szenarien relevant werden können. Abschließend wird diskutiert, welche Ergebnisse von einem solchen Einsatz von VR in der Hochschullehre zu erwarten sind und inwieweit dies die Selbsterkundung und Selbstmaskierung fördern kann.

2 Identitätsbildung

Die Ausbildung einer eigenen Identität ist nicht nur in der Kindheit und Jugend, sondern im gesamten Leben eine wichtige Aufgabe. Um den Prozess der Identitätsbildung in der heutigen spätmodernen Gesellschaft zu beschreiben, wird zunächst das Thema *Identität* und *Identitätsbildung* erläutert. Dabei werden zentrale Punkte, Merkmale und Begriffe definiert und letztlich auch auf die professionelle Identitätsbildung bezogen.

2.1 Identität und Identitätsbildung – Begriffsdefinition

„Identität [engl. identity; lat. idem derselbe], [BIO, PER, SOZ], beschreibt die Art und Weise, wie Menschen sich selbst aus ihrer biografischen Entwicklung (Biografie) heraus in der ständigen Auseinandersetzung mit ihrer sozialen Um-

welt wahrnehmen und verstehen“ (Lucius-Hoene 2024). Wesentliche Elemente, die zur Bildung der eigenen Identität beitragen, umfassen unter anderem Geschlecht, Alter, soziale Herkunft, Ethnizität, Nationalität, Gruppenzugehörigkeiten, Beruf, sozialen Status sowie persönliche Eigenschaften und Fähigkeiten. Die Bildung der Identität erfordert einen Abgleich der eigenen Selbstwahrnehmung mit dem Feedback aus dem sozialen Umfeld. Um eine bestimmte Identität für sich beanspruchen zu können, muss der Mensch diese in sozialen Interaktionen aushandeln. Wichtige Herausforderungen bei der Identitätsarbeit bestehen darin, ein Gleichgewicht zwischen der Kontinuität und Veränderung der eigenen Person zu finden, die Aufgabe zu bewältigen, sowohl einzigartig als auch anderen ähnlich zu sein, und das Bedürfnis zu erfüllen, sich in Konfrontation mit der Welt als handlungsfähig zu erleben. Dies bedeutet auch, dass die Identität unter wechselnden Lebensbedingungen ständig neu angepasst werden muss und die Bildung der Identität eine lebenslange Aufgabe darstellt (Identitätsentwicklung) (vgl. Lucius-Hoene 2024). Auch aus diesem Grund ist „Identität [...] ein ständiger Entwurf und bedeutet insofern kontinuierliche Identitätsarbeit“ (Besch 2020, 19). Dennoch stellt sich im Alltag nur selten die explizite Frage, wer man ist. Diese Frage wird meist unbeabsichtigt aufgeworfen. Oft geschieht dies, wenn das eigene Selbstbild mit einem anderen verglichen wird, das entweder nicht angestrebt wird oder noch nicht erreicht wurde. Identität, der soziologische Begriff für die Antwort auf die Frage, wer man ist, ist somit ein Differenzbegriff (vgl. Abels 2006, 2). Zusammenfassend kann Identität als der Ausdruck spezifischer Merkmale einer Person betrachtet werden, die sie sowohl von anderen Individuen unterscheidet als auch eine Zugehörigkeit zu bestimmten sozialen Gruppen ausdrücken (vgl. Kneidiger-Müller 2017, 63).

2.2 Professionelle Identität

Die Entwicklung einer professionellen Identität stellt sowohl für Studierende als auch für Berufstätige in verschiedenen Feldern eine herausfordernde Aufgabe dar. Die Professionalisierungsdebatte in der Sozialen Arbeit ist von zahlreichen Reibungspunkten geprägt (vgl. Pantucek 2007, 38). Sowohl der eigene Status gegenüber anderen Berufs- und Professionsgruppen, die Deutungshoheit, die Entscheidungsbefugnis, sowie die Legitimation des eigenen Handelns und die Darstellung der Wirkungsweise sind von dem individuellen Selbstverständnis abhängig. Zeitdruck und Handlungszwang kennzeichnen die Arbeitspraxis in der Sozialen Arbeit und erschweren die Standardisierung aufgrund der fallbezogenen Differenzierung (vgl. Seithe 2012, 54). Daher wird die Frage nach den Merkmalen einer professionellen Positionierung nicht nur theoretisch relevant, sondern nimmt insbesondere mit dem Berufseinstieg existenzielle Bedeutung an. Professionelle Identität zeichnet sich daher auch durch Reflexivität und Methodenkompetenz aus, die sich kontinuierlich durch Selbstaktualisierung entwickelt und sich auch in der kritischen Ab-

grenzung zu anderen und natürlich im Einzelfallbezug zeigt (vgl. Fischer 2011, 5). Es lohnt sich daher, den Dialog mit anderen Studierenden, im Kollegium und im interdisziplinären Austausch zu suchen, um die professionelle Identität zu stärken. Es lässt sich somit schlussfolgern, dass eine professionelle Identität in der akademischen Ausbildung erarbeitet und in der Praxis erprobt und gefestigt werden sollte.

3 Das VR-Projekt

Den Ansatz eines solchen Aufbaus von professioneller Identität verfolgt das VR-Projekt des DLSCs. Innerhalb des Projekts werden berufliche Tätigkeiten aus den Handlungsfeldern des Sozial- und Gesundheitswesens in VR-Szenarien überführt. Studierende können ihre professionellen Fähigkeiten innerhalb dieser Szenarien testen und unter Anleitung der Lehrenden weiterentwickeln. Koordiniert vom DLSC werden dazu unterschiedliche, interdisziplinäre Szenen aus einer für die/den jeweiligen Lehrenden relevanten Einrichtung angeboten. Die jeweilige Szene ist inhaltlich und stilistisch an eine der folgenden Kategorien ausgerichtet: Erkundung, Perspektivwechsel und Interaktion. Durch die unterschiedlichen Kategorien wird eine Vielfalt von Lernprozessen abgebildet und Einblicke in verschiedene Einrichtungen ermöglicht. In diesen kann somit der Aufbau von professioneller Identität durch eine stilistische Varianz unterstützt werden. Die Umsetzung des VR-Projektes findet in Kooperation zwischen den Lehrenden und dem DLSC-Team statt. Hierbei werden die didaktischen Anforderungen und Drehbücher in der Lehre konzipiert, während die technische Umsetzung durch das DLSC-Team erfolgt. Mithilfe einer neuen Software können alle oben genannten Kategorien umgesetzt werden, indem die gedrehten Szenen in Form von 360°-Videos hinzugefügt und somit virtuelle Touren, Perspektivenwechsel, als auch Gesprächsbäume angelegt werden können. Die Software soll die individuellen Lernfortschritte verfolgen, den Gesprächsverlauf abspeichern und einen Log-In mit dem Studierendenaccount ermöglichen. Dadurch sollen für jede Studierende und jeden Studierenden die individuellen VR-Touren freigeschaltet und die jeweiligen Lernerfahrungen abgespeichert werden.

3.1 Virtuelle Lernwelten

VR bietet darüber hinaus eine einzigartige Form der „multisensorischen Interaktivität“, wie sie insbesondere im Lernkontext eine entscheidende Schlüsselrolle spielt (vgl. Christou 2010, 229). Lernende erhalten die Möglichkeit, sich selbstgesteuert zu bewegen, sowohl den Standpunkt als auch die Blickperspektive zu ändern und Handlungen gegenüber Objekten und Personen in der virtuellen Welt auszuführen (vgl. Youngblut 1998). Die oben genannten Kategorien sind an die Forschung von Schwan und Buder (2006) zu virtuellen Lernwelten angelehnt. Die entsprechenden Szenen beinhalten daher immer einen Einführungsteil, in dem die jeweili-

ge Umgebung vorgestellt wird. In der Kategorie Erkundung können Studierende eine Umgebung sowie dafür typische, möglicherweise herausfordernde Situation wahrnehmen und beobachten. Als ein Beispiel für die Soziale Arbeit wird ein Einblick in einen Drogenkonsumraum ermöglicht. Für die Studierenden wird so ein flexibles Informationsarrangement begehbar gemacht. Diese flexible Informationsvermittlung ermöglicht es den Studierenden, in ihrem eigenen Tempo zu entscheiden, welche Aspekte näher erkundet werden sollen – Explorationswelt (vgl. ebd., 8). In Szenen der Kategorie Perspektivwechsel kann das Geschehen aus der Perspektive verschiedener beteiligter Personen beobachtet werden, wodurch Veränderungen der Simulationsparameter unmittelbar in der virtuellen Welt erfahrbar werden – Experimentalwelt (vgl. Zernig 2020, 24). Zum Beispiel kann so in einer Simulation der Drogenberatung die Perspektive einer Klientin oder eines Klienten eingenommen werden. Während Explorations- und Experimentalwelten vornehmlich auf Verstehensprozesse abzielen, steht bei Trainingswelten vor allem die Vermittlung prozeduraler und handlungsbezogener Fertigkeiten im Vordergrund (vgl. Schwan & Buder 2006, 8). In Szenen der Kategorie Interaktion können die Studierenden folglich eine Situation erleben und in dieser eigenständig agieren. Konkret handelt es sich hierbei um Gesprächsszenen, in denen den Studierenden die präzise Kontrolle über die Simulation gegeben wird – Trainingswelt (vgl. ebd.). Dementsprechend kann auch die Perspektive von Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter eingenommen und so interaktiv reflektiert werden. In einem weiteren Schritt soll es den Studierenden innerhalb des Seminarkontextes ermöglicht werden, selbstständig Interaktionsskizzen für neue Gesprächsszenarien zu entwerfen – Konstruktionswelten (vgl. Schwan & Buder 2002, 118). In dieser Form wird Lernen im Sinne des Konstruktivismus bzw. *learning by design* gefördert. Auf diese Weise wird Studierenden die Möglichkeit gegebene ein vertieftes Verständnis für den Sachverhalt zu gewinnen und beispielsweise Fehlkonzeptionen zu erkennen. Chalmers formuliert daran anknüpfend: „VR can be an illusion machine. But it need not be an illusion machine, and it isn't simply an illusion machine. Instead, it generates virtual worlds and can allow you to correctly perceive them. When it does this, it is a reality machine“ (Chalmers 2022, 224). Dementsprechend unterliegen die Studierenden nicht den Gesetzen der Simulation, sondern den Gesetzen der Außenwelt (vgl. ebenda, 268).

3.2 Virtuelle Identität

Daran anschließend variiert auch die Verbindung zwischen Online- und Offline-Identität je nach Nutzungskontext stark (vgl. Kneidiger-Müller 2017, 62). Die grundlegenden Merkmale von Identität gelten auch für die *virtuelle Identität* (ebd., 63). Hierbei kann die Online-Identität eng an die Offline-Identität gekoppelt sein, die eine Person im realen Leben repräsentiert, oder sie kann auch unabhängig davon existieren. Die grundlegenden Merkmale von Identität gelten eben-

so für die virtuelle Identität, was die Entwicklung einer professionellen Identität miteinschließt und somit online als auch offline ähnliche Prinzipien verfolgt. In beiden Kontexten spielt die Reflexivität eine zentrale Rolle, wobei Individuen ihre Methodenkompetenz und ihr Selbstverständnis kontinuierlich aktualisieren und anpassen müssen. Darüber hinaus ist die kritische Abgrenzung zu anderen Individuen und die selbstbewusste Darstellung der eigenen Position und Kompetenzen essenziell, unabhängig davon, ob dies online oder offline geschieht. Folglich kann auch in virtuellen Lernwelten professionelle Identität aufgebaut werden.

4 Potenziale und Herausforderungen des VR-Settings

Mit Blick darauf, dass die Rollenübernahme, die offene Kommunikation und Interaktion mit dem jeweiligen sozialen Umfeld sowie das kontinuierliche Reflektieren des Selbst und der eigenen Positionierung tragende Säulen der Identitätsbildung in der Spätmoderne darstellen, rückt das VR-Projekt hinsichtlich der Selbsterkundung in den Blickpunkt. Die *Selbsterkundungsthese* (Döring 2000) bietet eine positive Perspektive. Sie betrachtet virtuelle Identität als eine Möglichkeit, persönliche Identitätsaspekte zu erforschen und das eigene Selbst besser zu verstehen, ohne unmittelbare Konsequenzen oder Irritationen dieser Identitätsexperimente im realen Leben zu erleben (vgl. Kneidiger-Müller 2017, 64). Dies findet auch innerhalb des vorgestellten VR-Projektes eine vielversprechende Anwendung. Somit haben Studierende die Möglichkeit, Fehler zu machen und aus ihnen zu lernen, ohne dass sie sich in realen Interaktionen mit Klient:innen oder Patient:innen konfrontiert zu sehen. Dadurch können sie ihre Fähigkeiten und Reaktionen in einem geschützten Umfeld testen und verbessern, was zu einem tieferen Verständnis der Situation und somit ihres eigenen Selbst und ihrer professionellen Identität führen kann. Darüber hinaus bietet das Projekt Raum für Reflexion und Selbstbewertung. Dieses Erlebnis kann das Gefühl der Sinnhaftigkeit für das spätere Berufsleben verstärken und somit intrinsische Motivation fördern, weshalb auch die verschiedenen methodischen Ansätze des Konstruktivismus näher betrachtet werden sollten.

Einige philosophische Ansätze des Konstruktivismus vertreten das Konzept, nach dem Individuen die Wirklichkeit in Abhängigkeit von ihren persönlichen Erfahrungen und Interpretationen konstruieren (vgl. Kraus 2018). Folglich impliziert dies die Existenz verschiedener Wirklichkeiten, in welchen subjektive Realitäten individuell von der jeweiligen Person konstruiert wurden. Auch in der Erwachsenenbildung wurde das Konzept des Konstruktivismus aufgegriffen. Arnold führt an, dass es wichtig sei von einer kontrafaktischen Didaktik zu einer metafaktischen Didaktik zu wechseln, da Menschen in Abhängigkeit zu ihrer Erfahrungswelt handeln und lernen. Eine Lehre des Beobachtens ermöglicht die Umsetzung von individuellen Lernprozessen (vgl. Arnold 2003, 54-55). Vertretende des radikalen

Konstruktivismus gehen hingegen davon aus, dass es keine objektive Realität gibt (vgl. Kraus 2018; Jonassen 1991, 10). Im Kontext des Lernens bedeutet dies, dass Wissenserwerb auf individuellen Erfahrungen und schon bestehendem Wissen basiert (vgl. Chen 2009, 73). Dabei nehmen die Lernenden den Lehrinhalt auf, interpretieren ihn auf individuelle Weise und konstruieren somit neues Wissen (vgl. Vollmers 1997, 75). Eine grundlegende Voraussetzung hierfür ist das eigenständige und aktive Lernen (vgl. Chen 2009, 73; Vollmers 1997, 75). Innerhalb einer virtuellen Umgebung wird das aktive Lernen kontinuierlich gefördert. Zum einen können die Lernenden sich autonom in der Umgebung bewegen und entscheiden, welche Objekte, sie in welchem Umfang und Detail betrachten möchten (vgl. Chen 2009, 75). Ebenso können sie die virtuelle Umgebung durch eigenes Handeln beeinflussen und verändern. Allerdings erfordert dies intrinsische Motivation; aktive Teilnahme am Wissenserwerb, sowie die Bereitschaft zur Handlung seitens der Lernenden (vgl. ebd., 73f.). Basierend auf der Definition von virtueller Identität kann diese ebenso als Konstrukt der Lernenden selbst wahrgenommen werden. Auf diese Weise können bereits vorhandenes Wissen oder ausgebildete (professionelle) Identitäten erweitert oder verändert werden.

Allerdings birgt das Projekt auch potenzielle Risiken im Hinblick auf die Selbstmaskierungsthese. Die *Selbstmaskierungsthese* vertritt eine kritische Perspektive und argumentiert, dass virtuelle Identität als eine Art *Scheinidentität* betrachtet werden sollte, die eine selbstidealisierende Maskierung darstellt (Kneidiger-Müller 2017, 63). Diese Sichtweise besagt, dass virtuelle Identität falsche Erwartungen erzeugen kann und somit zu Enttäuschungen und Problemen in sozialen Interaktionen führen kann. Manago u. a. (2008, 451f.) bezeichnen dies daher auch als „idealized selves“. Folglich muss dies in einem VR-Setting durch realitätsnahe Szenarien und kontrollierte Selbsterkundung adressiert werden.

Des Weiteren kann auch ein gamifizierter Lernansatz zu einer Verzerrung der Selbsterkundung führen, indem er Verhaltenserwartungen und behavioristische Lernszenarien begünstigt (vgl. Gabel u. a. 2022, 791). Dementsprechend ist es ebenso entscheidend den Unterschied zwischen Simulation und Spiel auszudifferenzieren (vgl. Slota & Young 2014, 628; Obermaier & Copano 2022), um Möglichkeiten und Herausforderungen von gamifizierten Lernelementen innerhalb eines VR-Settings zu erschließen. „Gamification [meint hierbei] die Übertragung von spieltypischen Elementen und Vorgängen in spielfremde Zusammenhänge mit dem Ziel der Verhaltensänderung und Motivationssteigerung bei Anwenderinnen und Anwendern“ (Lexa 2021, 71). Ferner werden die Termini Simulation und Spiel oftmals synonym zueinander verwandt, ohne die distinktiven Wesensmerkmale herauszustellen. Gleichzeitig existieren compound words, wie beispielsweise *simulation game* oder ähnliches, die eine Differenzierung nochmals erschweren. Dies mag vornehmlich der Tatsache geschuldet sein, dass Simulation und Spiel gleichermaßen Nutzende benötigen, die mit der jeweiligen Umgebung

interagieren, sei dies eine virtuelle oder die reale Welt. Anders als die meisten Spiele, sind Simulationen jedoch grundsätzlich darauf ausgelegt möglichst realistisch zu sein (vgl. Slota & Young 2014, 628). Ein Spiel wiederum unterstützt den spielerischen Effekt in der Auseinandersetzung mit der Umgebung und bietet somit weit mehr Freiraum und Möglichkeiten in der Interaktion (vgl. ebd.).

Zwar kann es selbstverständlich als zuträglich angesehen werden, wenn Lernende ein Verständnis für den Ablauf des jeweiligen Spiels entwickeln, jedoch kann dies gleichzeitig ein Handeln nach Erwartungen fördern, welches entsprechend durch den positiven Ausgang des Spielszenarios belohnt wird. So können Lernende beispielsweise das Erreichen von möglichst vielen Punkten als Ziel betrachten, wodurch das eigentliche Interesse am Training in den Hintergrund rücken kann (vgl. Gabel u. a. 2022, 791). Auf diese Weise wird Lernen, wenn auch meist ungewollte, zu „a simple system of controlling actions through external reinforcement.“ (Slota & Young 2014, 629). External reinforcement, im Sinn des Behaviorismus, kann hierbei noch zusätzlich durch die Integration von weiteren gamifizierten Elementen, wie Tokens, Badges, Zeitlimit, Gegenspieler, Benefits und Belohnungen etc. gesteigert werden. Von einer derartigen Integration sieht das VR-Projekt explizit ab, um die behavioristischen Prinzipien, die zwangsweise auch in Trainingswelten existieren (vgl. Zernig 2020, 24), nicht übermäßig zu fördern. Vielmehr setzt das VR-Projekt auf die intrinsische Motivation der Studierenden, sich auf die bevorstehende Praxis in ihrem beruflichen Werdegang vorbereiten zu wollen. Auf diese Weise dienen die unterschiedlichen Kategorien Erkundung, Perspektivwechsel und Interaktion vornehmlich der Selbsterkundungsthese und nicht dem Erlernen von idealtypischen Verhaltensweisen. An dieser Stelle setzt bekanntermaßen auch die Professionalisierungsdebatte der Sozialen Arbeit an (vgl. Pantucek 2007, 38). So manifestiert sich professionelle Identität durch Reflexionsvermögen und methodische Fähigkeiten, die sich kontinuierlich in der Selbstaktualisierung erweitern und sich sowohl in Differenzierung zu anderen als auch in der spezifischen Auseinandersetzung mit Einzelfällen zeigt. Dieser Einzelfallbezug soll dementsprechend auch in den verschiedenen Gesprächssituationen der VR-Umgebung simuliert und somit für die Praxis trainiert werden. Hierbei liegt ein entscheidender Fokus auf der Reflexion und Diskussion von Gesprächsverläufen im Seminarverband und in Form von Superversion.

5 Fazit: Das VR-Setting als geschützter Lernraum

Auch wenn das VR-Projekt die potenzielle Herausforderung der Selbstmaskierung birgt, bietet es eine einzigartige Möglichkeit für Studierende, ihre (professionelle) Identität zu erforschen und weiterzuentwickeln. Im Sinne der Virtuellen Lernwelten nach Schwan und Buder (2006) stellen die jeweiligen Szenen aus den Kategorien einen geschützten Lernraum dar. Die Möglichkeit zur Selbsterkun-

dung innerhalb des geschützten Lernraums, eine vorhandene intrinsische Motivation und abschließende Reflexion sollen dazu führen, dass sich Studierende besser auf die Anforderungen ihres zukünftigen Berufs vorbereiten und gleichzeitig ein tieferes Verständnis ihres eigenen Selbst entwickeln können. Durch Simulationen sollen Hemmungen abgebaut, Selbstbewusstsein und Selbstwirksamkeit gestärkt und die Fähigkeit, flexibel auf neue und unbekannte Situationen zu reagieren, trainiert werden. Mit Blick auf die professionelle Identität und Selbsterkundungsthese kann bereits Sitzmanns Zitat herangezogen werden, dass „[...] gamification promotes self-efficacy and increased retention“ (Sitzmann 2011, 520), womit eine zentrale Säule der Identitätsbildung unterstützt wird. In diesem Sinne kann gamifiziertes Lernen im Kontext des VR-Projektes auch positiv eingebracht werden, sofern behavioristische Lernszenarien nicht übermäßig gefördert werden. Ergänzend kann das Bewältigen und Reflektieren von irritativen und herausfordernden Momenten der eigenen Selbstwirksamkeit zuträglich sein. Auch werden in den Kategorien Erkundung, Perspektivwechsel und Interaktion verschiedene Lerntypen (vgl. Schrader 2008, 106-119) angesprochen. Eine derartig innovative Lehrmethode adressiert die Bedürfnisse moderner Bildungseinrichtungen nach effektiveren und involvierenderen Lernumgebungen und schlägt eine Brücke zwischen technologischer Innovation und pädagogischer Praxis, welche nicht zuletzt die Ausbildung einer professionellen Identität unterstützen kann.

Darauf aufbauend wurden die ersten Lehrkonzepte bereits im Wintersemester 2023/2024 erarbeitet. Im Frühjahr 2024 konnte zudem bereits mit den Dreharbeiten begonnen werden. Mit Fertigstellung der Autorensoftware und darauffolgenden Umsetzung der Lehrkonzepte in die einzelnen VR-Szenarien, sollen die ersten Durchläufe im Jahr 2025 in die Hochschullehre implementiert und erprobt werden. Es ist zudem eine kontinuierliche und interdisziplinäre Erweiterung des Projektes geplant.

Literatur

- Abels, Heinz (2006): *Identität – Lehrbuch*. Wiesbaden: Springer.
- Accenture (2021): *AVENUES: The Accenture Virtual Experience Solution: Immersive learning to increase empathy and reduce bias*. Online unter: <https://www.accenture.com/us-en/services/public-service/caseworker-virtual-reality> (Abrufdatum: 02.04.2024).
- Accenture (2022): *Caseworker training reimaged. Turning virtual experience into expertise*. Online unter: <https://www.accenture.com/content/dam/accenture/final/a-com-migration/r3-3/pdf/pdf-179/accenture-san-diego-county-metaverse.pdf#zoom=40> (Abrufdatum: 02.04.2024).
- Arnold, Rolf (2003): Konstruktivismus und Erwachsenenbildung. In: *REPORT Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung: Gehirn und Lernen* 26 (3), 51-61. Online unter: <http://www.die-bonn.de/id/1823> (Abrufdatum: 26.06.2024).
- Besch, Christian (2020): *Die Entwicklungsaufgabe kulturelle Identität – Das Beispiel traditionelle Musik in der südkoreanischen Schule*. Wiesbaden: Springer.
- Chalmers, David J. (2022): *Reality+. Virtual Worlds and the Problems of Philosophy*. London: Norton & Company.

- Chen, Chwen J. (2009): Theoretical Bases for Using Virtual Reality in Education. In: *Themes in Science and Technology Education* 2 (1), 71-90.
- Christou, Christ (2010): Virtual Reality in Education. In: Tzanavari, Aimilia/Tsapatoulis, Nicolas (Hrsg.): *Affective, Interactive and Cognitive Methods of E-Learning Design: Creating an Optimal Education Experience*. Hershey: IGI Global, 228-243.
- Döring, Nicola (2000): Identität + Internet = Virtuelle Identität? In: *forum medienethik* 2 (2), 65-75.
- Fell, Torsten (2018): Virtuelle Lernwelten bieten neue Möglichkeiten. In: *HR Performance* 6, 30-32.
- Fischer, Wolfram. (2011): „Wer zuletzt lacht...“ wissenschaftliche und professionelle Identität in der Sozialen Arbeit. Vortrag auf der Fachtagung „Von der allmählichen Verfertigung des Selbst beim Sprechen von sich... Beiträge zur Identität und Profession der Sozialen Arbeit“. Mönchengladbach: Fachbereich Sozialwesen der Hochschule Niederrhein (08.07.2011).
- Gabel, Alexander/Pleger, Michael/Schiering, Ina (2022): RehaGoal App – Eine mHealth Anwendung zur Unterstützung bei Beeinträchtigungen in der Handlungsplanung. In: Luthé, Ernst-Wilhelm/Müller, Sandra V./Schiering, Ina (Hrsg.): *Assistive Technologien im Sozial- und Gesundheitssektor*. Wiesbaden: Springer, 779-793.
- Huttar, Carol M./BrintzenhofeSzoc, Karlynn (2020): Virtual Reality and Computer Simulation in Social Work Education: A Systematic Review. In: *Journal of Social Work Education* 56 (1), 131-141. Online unter: <https://doi.org/10.1080/10437797.2019.1648221>.
- Jonassen, David H. (1991): Objectivism versus Constructivism: do we need a new philosophical paradigm? In: *Journal of Educational Technology Research and Development* 39 (3), 5-14. Online unter: <http://dx.doi.org/10.1007/BF02296434>.
- Kneidinger-Müller, Bernadette (2017): Identitätsbildung in sozialen Medien. In: Schmidt, Jan-Hinrik/Taddicken, Monika (Hrsg.): *Handbuch Soziale Medien*. Wiesbaden: Springer, 61-80.
- Kraus, Björn (2018): Konstruktivismus (Philosophie). *socialnet Lexikon*. Bonn: socialnet, 13.02. Online unter: <https://www.socialnet.de/lexikon/29592> (Abrufdatum: 16.04.2024).
- Lexa, Carsten (2021): Fit für die digitale Zukunft. Trends der digitalen Revolution und welche Kompetenzen Sie dafür brauchen. Wiesbaden: Springer.
- Lucius-Hoene, Gabriele (2024): Begriffsdefinition „Identitätsbildung“. Online unter: <https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/identitaet> (Abrufdatum: 27.06.2024).
- Manago, Adriana/Michael Graham B./Greenfield, Patricia/Salimkhan, Goldie (2008): Self-Presentation and Gender on MySpace. In: *Journal of Applied Development Psychology* 29 (6), 446-458.
- Minguela-Recover, M.ª Ángeles/Munuera, Pilar/Baena-Pérez, Ruben/Mota-Macias, José M. (2022): The role of 360° virtual reality in social intervention: a further contribution to the theory-practice relationship of social work studies. In: *Social Work Education* 43 (1), 203-223. Online unter: <https://doi.org/10.1080/02615479.2022.2115998>.
- Obermaier, Michael/Copano, Amelie Bernal: Spiel, Version 08.06.2022. In: *Staatslexikon8 online*. Online unter: <https://www.staatslexikon-online.de/Lexikon/Spiel>
- Pantucek, Peter (2007): Sozialraumorientierung und Professionalisierung: eine österreichische Perspektive. In: Haller, Dieter/Hinte, Wolfgang/Kummer, Bernhard (Hrsg.): *Jenseits von Tradition und Postmoderne: Sozialraumorientierung in der Schweiz, Österreich und Deutschland*. Weinheim/München: Juventa, 38-49.
- Seithe, Mechthild (2012): *Schwarzbuch Soziale Arbeit*. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer.
- Schrader, Josef (2008): *Lerntypen bei Erwachsenen. Empirische Analysen zum Lernen und Lehren in der beruflichen Weiterbildung*. 2. Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schwan, Stephan/Buder, Jürgen (2002): Lernen und Wissenserwerb in virtuellen Realitäten. In: Bente, Gary/Krämer, Nicole C./Petersen, Anita (Hrsg.): *Virtuelle Realitäten*. Göttingen/Bern: Hogrefe, 109-133.
- Schwan, Stephan/Buder, Jürgen (2006): Virtuelle Realität und E-Learning. In: *e-teaching.org*. Online unter: <https://www.e-teaching.org/didaktik/gestaltung/vr/vr.pdf> (Abrufdatum: 25.03.2024).
- Sitzmann, Traci (2011). A meta-analytic examination of the instructional effectiveness of computer-based simulation games. In: *Personnel Psychology* 64 (2), 489-528.

- Slota, Stephen T./Young, Michael F. (2014): Think Games on the Fly, Not Gamify: Issues in Game-Based Learning Research. In: Journal of Graduate Medical Education 6 (4), 628-630.
- Vollmers, Burkhard (1997): Learning by Doing: Piagets konstruktivistische Lerntheorie und ihre Konsequenzen für die pädagogische Praxis. In: International Review/Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft/Revue Internationale de l'Education 43 (1), 73-85. Online unter: <https://www.jstor.org/stable/3444959>.
- Youngblut, Christine (1998): Educational Use of Virtual Reality Technology. Alexandria (Virginia): Institute for Defense Analyses.
- Zernig, Nadine (2020): Lernen Erwachsener in Virtuellen Realitäten. Eine wissenschaftliche Annäherung zu den Potenzialen, Herausforderungen und Grenzen von VR im Erwachsenen- und Weiterbildungsbereich. Graz: o. V.

Autor:innen

Marquardt, Sabrina, M. A.

Beauftragte für künstliche Intelligenz und Mitarbeiterin im Digital Learning and Services Center an der Katholischen Hochschule Nordrhein-Westfalen (Standort Köln).

Arbeitsschwerpunkte: Künstliche Intelligenz und Didaktik.

Schäfer, Nina, M. A.

Mitarbeiterin im Digital Learning and Services Center an der Katholischen Hochschule Nordrhein-Westfalen (Standort Köln).

Arbeitsschwerpunkte: Digitale Medien in der Lehre.

Zimmermann, Pia, B. Sc.

Mitarbeiterin im Digital Learning and Services Center an der Katholischen Hochschule Nordrhein-Westfalen (Standort Köln).

Arbeitsschwerpunkte: Digitale Medien in der Lehre.

Ingo Neupert und Robin Horst

Perspektivwechsel und Fallverstehen mit Hilfe von Virtual Reality. 360°-Videos und Immersion in der Lehre Sozialer Arbeit

*Professionelles Handeln in der Sozialen Arbeit berücksichtigt individuelle Handlungs- und Falllogiken. Um Lebenswelten und -strategien der Adressat*innen zu verstehen und eigene Interventionen darauf auszurichten, vermittelt die Hochschullehre Studierenden hermeneutische Methoden. Mittels Virtual Reality (VR) können digitale Simulationsräume geschaffen werden, die Studierenden nötige Perspektivwechsel in simulierte Lebensrealitäten der Adressierten ermöglichen und somit eine Reflexionsgrundlage für ihr professionelles Handeln bieten. Immersion in virtuellen Realitäten kann die Förderung professioneller Empathie als Teil des methodischen Kompetenzerwerbs im Studium ermöglichen.*

Die bisher noch begrenzte Forschung zur Anwendung von VR in der Sozialen Arbeit zeigt ein vielversprechendes Potenzial. Technische Herausforderungen wie die konzeptuelle und methodische Verankerung sowie Planungsprozesse müssen bewältigt werden. In diesem Beitrag diskutieren wir die Thematik interdisziplinär aus dem Blickwinkel der Sozialen Arbeit und der Informatik. Anhand von Lehrszenarien und Erfahrungswerten aus der Arbeit mit 360°-Aufnahmen möchten wir Integrationsstrategien von VR in die anwendungsorientierte Hochschullehre aufzeigen.

1 Kompetenzerwerb im Kontext Gesundheitsbezogener Sozialer Arbeit

Dieser Artikel fokussiert auf die Fragestellung, inwieweit sich durch die Integration von Virtual Reality (VR) in die sozialarbeiterische Lehre ein Perspektivwechsel für das methodische Fallverstehen und damit ein Kompetenzerwerb erzielen lässt. Dabei werden übersichtsartig die Technologie VR sowie technische und didaktische Voraussetzungen für den Lehreinsatz beschrieben. Anhand von Anwendungsbeispielen wird der Einsatz von VR in der Gesundheitsbezogenen Sozialen Arbeit vorgestellt und diskutiert.

Aus dem Professionsverständnis der Sozialen Arbeit lässt sich der Begriff der Handlungskompetenz in drei Dimensionen fassen: das Wissen, die berufliche Haltung

und das Können (Spiegel 2021). Für die Gesundheitsbezogene Soziale Arbeit ist konkret Erklärungswissen zu Krankheitsbildern mit ihren jeweiligen psychosozialen Folgen für die Lebens- und Alltagsgestaltung der Betroffenen bedeutsam. Durch die sozialen Auswirkungen auf das Lebensführungssystem bei einer schweren oder chronischen Erkrankung sowie Barrieren in der sozialen Integration und der gesellschaftlichen Teilhabe lassen sich Theoriebezüge für das Beschreibungswissen in der Gesundheitsbezogenen Sozialen Arbeit spezifizieren (Sommerfeld 2021). Für die berufliche Haltung bedarf es u. a. der Reflexion individueller Wertestandards z. B. der eigenen Haltung zu bzw. Perspektive auf gesundheitsriskante Verhaltensweisen oder dysfunktionale Krankheitsverarbeitung der Adressat:innen. Gesundheitliche Einschränkungen assoziieren in der Arbeit mit Adressat:innen und deren sozialem Umfeld häufig auch existenzielle Krisen (Gahleitner u. a. 2012). Kriseninterventionen durch Fachkräfte der Sozialen Arbeit erfordern eine intensive Begleitung der emotionalen Ebene, sodass die Kompetenz eines eigenen reflexiven Umgangs mit Emotionen erforderlich ist. Im Hinblick auf die Kompetenzanforderungen des professionellen Handelns nimmt die Methodenkompetenz eine zentrale Rolle ein, um systematisch, planvoll und zielgerichtet in sozialen und gesundheitsbezogenen Problemstellungen agieren zu können (Schütte-Bäumner 2021). Ergänzt wird diese durch das kommunikativ-dialogische Handeln, welches u. a. die Fertigkeit berücksichtigt, Adressat:innen dialogisch verstehen und tragfähige Arbeitsbeziehungen aufbauen zu können. Hierfür ist eine empathische Perspektive auf die individuelle Lebenssituation der Adressat:innen mit ihren vielfältigen Bewältigungs-herausforderungen erforderlich.

2 Fallverstehen und Professionelle Empathie als methodische Grundlage für sozialarbeiterisches Handeln

Methoden unterscheiden sich in Handlungsformen, wie z. B. Beratung, Einzelfallhilfe oder Soziale Gruppenarbeit, und Handlungshilfen, wie z. B. Case Management, Community Building oder Selbsthilfe. Dabei wird die Methode gerahmt vom Begriff des Konzepts als übergeordnetes, theoriegestütztes Handlungsmodell und den Techniken als operationalisierte Einzelemente von Methoden (Geissler & Hege 2001). Methodisches Handeln und die daraus abgeleiteten Zielstellungen der Sozialen Arbeit obliegen dem institutionellen und gesellschaftlichen Kontext. Ebenso grundlegend ist das Verständnis der Ausgangslage der Adressat:innen mit entsprechender Problemdefinition (Galuske 2013). Bei der Konzentration eben auf diese subjektive Ausgangslage und das Verständnis für multiple Bewältigungsherausforderungen im Kontext des Einzelfalls hat das Fallverstehen eine zentrale Bedeutung. Professionelles Handeln, insbesondere in der Fallarbeit, zeichnet sich durch die Berücksichtigung individueller Handlungs- so-

wie Falllogiken aus und reduziert sich nicht auf „routinierte Regelanwendung“ (Pantuček-Eisenbacher 2015, 30). In diesem Verständnis ist eine relevante Aufgabe Studierende zu befähigen, auf hermeneutische Weise individuelle Lebenswelten und Lebensstrategien der Adressat:innen zu entschlüsseln (Müller 2017). Hierzu existieren verschiedene methodische Ansätze. Exemplarisch zu nennen sind die Soziale Diagnostik (Große u. a. 2024; Buttner u. a. 2020) sowie die Soziale Anamnese und Soziale Diagnose in der multiperspektivischen Fallarbeit (Müller 2017). Fallverstehen ist somit grundlegender Teil des methodischen Handels und erfordert die strukturierte Einnahme der Adressat:innenperspektive.

Im Kontext der Gesundheitsbezogenen Sozialen Arbeit bedarf es der Einnahme von vielschichtigen Fallperspektiven sowie dem Wissen über die individuellen psychosozialen Auswirkungen einer Erkrankung bzw. körperlicher oder psychischer gesundheitlicher Beeinträchtigungen. Dies erfordert einen Perspektivwechsel in bzw. auf die Perspektive der Betroffenen und ihres sozialen Umfelds. Damit dieser Wechsel ganzheitliche und multidimensionale Perspektiven erfasst, ist eine ausgeprägte Empathie erforderlich. Empathie definiert sich als Teil der sozialen Kompetenz in vier Komponenten und wird als erlernbare Fähigkeit angesehen:

- *emotive*: Fähigkeit, den psychischen Zustand oder die intrinsischen Gefühle der anderen Person aus deren subjektiver Perspektive zu erleben und daran teilzuhaben;
- *moral*: innere, altruistische Motivlage zur Empathie als moralischem Antrieb;
- *cognitive*: kognitiv-intellektuelle Fähigkeit des Menschen, die Perspektiven der anderen Person von einem objektiven Standpunkt aus erkennen und verstehen zu können sowie
- *behavioural*: kommunikatives Verhalten, um das Verständnis für die Perspektiven einer anderen Person zu vermitteln (Mercer & Reynolds 2002).

Die Fähigkeit, Empathie aufzubauen und damit die persönlichen Erfahrungen und Lebenssituation von Adressat:innen verstehen zu können, ist eine bedeutende kommunikative und methodische Kompetenz. Nur wenn es gelingt, die Adressat:innenperspektive aktiv in Angebote der Gesundheitsförderung, in Therapieentscheidungen oder in Behandlungsverläufe zu integrieren, kann ein partizipatives, belastbares Arbeitsbündnis entstehen (Moudatsou u. a. 2020). Diese Grundannahme betrifft gleichsam psychosoziale Interventionen in der Sozialen Arbeit, sodass Empathiefähigkeit als erlernbare und lehrbare Fähigkeit elementarer Bestandteil ist, um ein Fallverständnis zu entwickeln, aber auch Adressat:innen am Hilfeprozess zu beteiligen (King 2011; Clark & Butler 2020). Ein empathisches Verstehen des Falls bietet für die Interventionen der Sozialen Arbeit das Potenzial, dass diese nicht nur reaktiv im Laufe des Arbeitsbündnisses erfolgen, sondern antizipativ auf Basis einer professionellen Empathie durch die Fachkraft proaktiv in den Prozess eingebracht werden.

Für die Lehre in der Sozialen Arbeit ergibt sich die Herausforderung, Empathie als Teil der professionellen Kompetenz, abseits der individuell biografisch sozialisierten Empathie, Studierenden systematisch zu vermitteln.

3 Übersicht zu VR und Einordnung 360°-Videos

Dank der schnellen Fortschritte in Display-Hardware, Interaktionsgeräten und Trackingsystemen entstehen heute selbst in kleinen Teams VR-Anwendungen, die früher nur in großen Forschungseinrichtungen denkbar waren. Während das generelle Ziel der Entwicklung meist eine „perfekte Virtuelle Realität“ ist (Dörner u. a. 2019), können für Lehrzwecke bereits abstraktere Visualisierungen und Simulationen einen ähnlichen Wirkungsgrad erzeugen (Leonhardt u. a. 2023).

Es gibt jedoch Bereiche in der Lehre, in denen eine fotorealistische Visualisierung deutliche Vorteile bietet. Insbesondere der für die Soziale Arbeit relevante Aspekt eines Gefühls für die Soziale Präsenz (Biocca u. a. 2003) in einer virtuellen Umgebung wird durch fotorealistische Visualisierungen gefördert, andere Simulationsaspekte der virtuellen Welt haben hier weniger Einfluss (Zibrek & McDonnell 2019). 360°-Video-Technologien, die fotorealistische Visualisierungen bereitstellen, bieten sich für die Lehre an, obwohl ihre begrenzten Möglichkeiten einer realistischen Simulation der Welt üblicherweise als Nachteil gewertet werden. Technisch ist eine virtuelle Umgebung auf Basis von 360°-Videos trotz fotorealistischer Abbildung unserer konkreten Realität im domänenspezifischen Kontinuum zwischen Realität und Virtualität (Milgram u. a. 1995) im Bereich VR einzuordnen (siehe Abbildung 1).

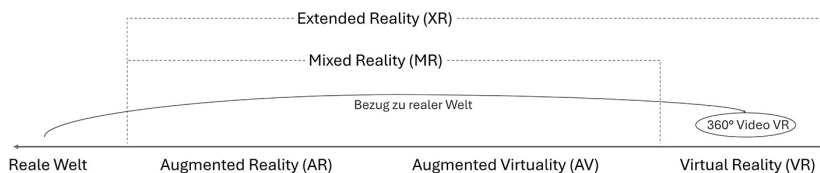


Abb. 1: Einordnung von 360°-Video-VR innerhalb des Reality-Virtuality-Kontinuums (Milgram u. a. 1995, eigene Darstellung).

4 Immersion und Präsenzerfahrungen in VR und ihre Potenziale

Eine hervorstechende Eigenschaft ist die mit VR-Hardware einhergehende Immersion. Deshalb wird folgend dieses Konzept und der eng damit verbundene Begriff der Präsenz (Slater 2018) veranschaulicht und die Begriffe, da sie oft fälschlicherweise synonym genutzt werden (Slater 2003), klar voneinander abgegrenzt.

Slater (2003) definiert den Begriff Immersion als das objektive Niveau der sensorischen Umsetzung einer virtuellen Umgebung. Damit ist der Grad an Immersion, die Nutzende erfahren, immer an technologische Metriken gekoppelt (Wilkinson u. a. 2021), wie bspw. Field of View, Bildwiederholungsrate, Displaygröße und -auflösung. Explizit gesehen ist die Evaluation der Immersion die Messung dieser Aspekte. Implizit dagegen zeigt die Messung, dass mit steigender Immersion immer mehr echte Sinneseindrücke substituiert werden durch virtuelle Pendanten (Mestre u. a. 2006). Präsenz wird nicht als technisches Konstrukt, sondern als subjektives Empfinden einer Person in einer virtuellen Welt definiert (Schubert u. a. 2001). Sie wird jedoch in großem Maße von der Immersion eines Systems beeinflusst, sodass mit hoher Immersion oft ein erhöhtes Präsenzgefühl korrespondiert. Präsenz selbst wird in verschiedene Aspekte gefasst, wie Spatial Presence, Involvement und Realness (Slater u. a. 1994), wobei gerade auf Grund aktueller technologischer Entwicklungen im Bereich Multi-User-VR und realistischer Avatare auch die Soziale Präsenz relevanter wird (siehe Oh u. a. 2018 für eine Übersicht). Soziale Präsenz bezieht sich auf die subjektive Erfahrung, mit einer „echten“ Person zusammen zu sein und Zugang zu ihren Gedanken und Gefühlen zu haben, was den Einsatz von VR in der Lehre Sozialer Arbeit interessant macht, bspw. um die Fähigkeit zur Empathie zu erlernen. Eine hohe Soziale Präsenz fördert sowohl die kognitiven als auch die affektiven Ziele der Lehre Sozialer Arbeit, indem sie das kritische Denken unterstützt und die Lernenden in den sozialen Interaktionsprozess einbezieht (Hodge u. a. 2007). Aktuelle technische Studien zur Erzeugung von Präsenz weisen insbesondere auf 360°-Panorama-VR-Technologien hin und zeigen, dass 360°-Bildmaterial ein adäquates Substitut für computergrafisch-modellierte Inhalte sein kann (Schäfer u. a. 2021). Die Exploration dieses Zusammenhangs im Bereich Lehre Sozialer Arbeit, insbesondere mit Fokus auf das Konzept Soziale Präsenz, bleibt jedoch noch offen. Studien zum Thema bewegten sich vor kurzem noch in der Entstehungsphase (Huttar & BrintzenhofeSzoc 2020) und zielen in Pilotstudien vermehrt auf Pre- und Post-Performanz-Vergleiche in der Lehre (Lanzieri u. a. 2021), Immersion und Spatial Presence (Averbeck u. a. 2024) und die allgemeine strukturelle Notwendigkeit ab, positive bidirektionale Synergien zwischen Theorie und Praxis aufzubauen (Minguela-Recover u. a. 2024).

5 Exemplarische Anwendungsfelder zum Einsatz von VR in der Lehre der Sozialen Arbeit

Unter didaktischen Überlegungen ist einführend hervorzuheben, dass der Einsatz experimenteller oder simulierter Lernerfahrungen einen Reflexionsraum erfordert. Die Nachbetrachtung im Anschluss an die VR-Anwendung ist ein wichtiger Teil der Lernerfahrung, um theoretisches und praktisches Wissen der Studierenden

den in die simulierte Erfahrung zu integrieren, Reflexions- und Analyseräume zu schaffen und daraus neue Erkenntnisse zu entwickeln bzw. vorhandene Kompetenzen auszubauen (Olson-Morrison 2021).

Mit dem Fokus auf die Vermittlung von Empathiefähigkeit durch VR kristallisieren sich drei unterschiedliche Ausbildungsmethoden heraus. Für die kognitive und emotionale Empathie werden Rollenspielformate als Praktik der Perspektivübernahme vorgeschlagen. Achtsamkeitstrainings mit dem Fokus auf Gegenwartsaufmerksamkeit zielen auf die Interozeption ab und sollen eher verhaltensorientiert ein Perspektivverständnis ermöglichen. Ausbildungsmethoden mit wiederholendem Priming, der Beeinflussung von Kognitionen durch Assoziation von Reizen mit impliziten Gedächtnisinhalten, adressiert die Selbstregulation des Verhaltens (Bertrand u. a. 2018). Signifikant positive Veränderungen von Empathiefähigkeit durch den Einsatz von VR konnten in einer ersten Metaanalyse festgestellt werden (Ventura u. a. 2020). Zu den Potenzialen für die Persönlichkeitsentwicklung durch die Einbindung von VR-Anwendungen in der Lehre zur Beratung in der Sozialen Arbeit bestehen empirisch gesicherte Erkenntnisse und Umsetzungsansätze, die den Nutzentransfer für Empathie bestätigen (Abplanalp & Bachmann 2019). In einem anderen Anwendungsfeld wurden mit Hilfe einer computeranimierten VR-Applikation alltägliche Lebenssituationen von Menschen mit Behinderung simuliert, um Studierenden ein besseres Verständnis für Barrieren und Inklusion zu vermitteln. Der VR-Einsatz in diesem Empathietraining bewirkte eine höhere intrinsische Motivation, sich mit Einfühlungsvermögen zu befassen (Zwoliński u. a. 2023). Ebenfalls computeranimiert nahmen Studierende über einen Avatar die Rolle einer Person of Color ein. Neben einem verbesserten Verständnis für Rassismus auf emotionaler und intellektueller Ebene kam es anhand der Erfahrungen zu ausgeprägten Reflexionen über die eigene privilegierte Lebenssituation (Tawa 2017). Anhand eines schulischen Mobbing-Szenarios in einer VR-Applikation konnte nachgewiesen werden, dass mittels VR verschiedene Dimensionen von Empathie positiv gefördert werden können und sie damit bedeutsam für das transformative Lernen in der Qualifikation von angehenden Fachkräften der Sozialen Arbeit ist (Rambaree u. a. 2023).

6 Technische Voraussetzungen und Equipment

Der Einsatz von VR und 360°-Videos in der Hochschullehre bringt aktuell noch verschiedene konzeptionelle und technische Herausforderungen mit sich (Ales 2023). Konzeptuelle Schwierigkeiten sind die methodische Verankerung (Horst & Dörner 2019) sowie Planungsprozesse (Dörner & Horst 2022); zu den technischen Hürden zählt insbesondere das Authoring von VR-Applikationen (Ashtari u. a. 2020), auch hinsichtlich der kollaborativen Erstellung von Content

(Krauß u. a. 2021) und dem Übergang zwischen virtuellen und realen bzw. weniger immersiven Umgebungen (Rau u. a. 2023).

Eine große Hürde ist, dass der 360°-Content größtenteils von spezifischen Projektmitarbeitenden oder direkt von Lehrenden selbst erstellt wird: Averbek u. a. (2023) beschreiben, dass Studierende bisher gar nicht in den Authoring-Prozess der 360°-Videos und der VR-Applikation einbezogen werden. Hier sehen wir Chancen für weitere Forschungsmöglichkeiten, aber gleichwohl auch Hürden, da 360°-VR-Authoring verschiedene Anforderungen an den Lehrbetrieb und die Lehrereinrichtung stellt. Im Folgenden wird insbesondere auf technische Voraussetzungen zur Einbindung von Studierenden in die Authoring-Prozesse eingegangen, wohingegen konzeptionelle und organisatorische Aspekte in der nachfolgenden Sektion behandelt werden.

Initial werden 360°-Kameras zur Erstellung der Assets als Basis für die virtuelle 360°-Umgebung benötigt, um vorbereitete Szenen zu filmen. Zu berücksichtigen ist hier die Anzahl an Kameras in Relation zur Anzahl an Studierenden. Erfahrungswerte aus vergangenen Kursen sowie Beispiele aus der Literatur (Dörner & Horst 2022) zeigen, dass ein Hardwaresatz pro 3-7 Studierenden empfehlenswert ist. Vor den Aufnahmen sollte insbesondere bezüglich technischer Limitierungen durch konkrete Hinweise für die Szenenvorbereitung sensibilisiert werden, bspw. ausreichende Lichtverhältnisse und den begrenzten Kontrastumfang der Kameras zu beachten.

Nach Aufnahme der Videos müssen diese geschnitten und je nach Ausgangsformat in adäquate Datei-Formate für VR-Applikationen konvertiert werden. Auf Grund der Größe (sowohl Mega-Byte als auch Pixel-Anzahl) können zudem Kompressionsschritte anfallen, damit das Video später in Echtzeit verarbeitet werden kann – was insbesondere für stand-alone VR-Hardware, die nicht an einen PC mit dedizierter Grafikkarte angeschlossen wird, relevant ist. Da simplere Schnitt-Software (z. B. Clipchamp [Win11], iMovie [Apple]) hierfür stark limitiert ist, wird entweder dafür ausgelegte Software (z. B. Pano2VR, Insta360 Studio) oder professionelle Videobearbeitungssoftware empfohlen (z. B. Adobe Premiere Pro, Final Cut Pro), die jedoch Einarbeitungsaufwand mitbringen. Zuletzt bedarf es VR-Endgeräten, um die 360°-Videos interaktiv abzuspielen, was in einfachster Form bereits kostenlose 360°-VR-Player-Apps leisten (z. B. VIVEPORT Video für HTC-Geräte). Optional kommt als technische Hürde noch die Entwicklung von Zusatzfunktionalität hinzu, die jedoch in eine Kooperation mit Studierenden anderer Fachbereiche, insbesondere aus der Informatik, führen kann, da hier Entwicklungsumgebungen wie Game Engines zur Programmierung oder Erweiterung einer Applikation zum Einsatz kommen – dies liegt außerhalb der Zielstellung der Lehre Sozialer Arbeit.

7 Exemplarische Lehrszenarien aus dem VR-Labor der Hochschule RheinMain

Mit dem Wiesbadener Institut für Methoden der Sozialen Arbeit (WIMS) existiert an der Hochschule RheinMain eine besondere Akzentuierung auf die Methodenvermittlung. Das WIMS verfügt mit dem Methodenlabor über Räumlichkeiten und Ausstattungen zur innovativen Gestaltung von Lehrangeboten, darunter ein Immersionskino und ein VR-Labor.

Seit 2022 werden VR-Lehrangebote in der curricularen Lehre umgesetzt. Unter Anwendung der Methode Projektarbeit planen und realisieren die Studierenden in Kleingruppen die Produktion eigener 360°-Videos. Thematisch befassen sich die Studierenden mit Krankheitsbildern bzw. Fragestellungen mit Gesundheitsbezug und sollen die entsprechenden psychosozialen Auswirkungen aus der Perspektive der Betroffenen simuliert darstellen. Dabei kommen zwei unterschiedliche Lernszenarien zum Einsatz: Jede Kleingruppe produziert ein Video zu einem Thema mit einem linearen Storyboard, d. h. einem in sich geschlossenen Erzählverlauf. Alternativ werden Lehrszenarien eingesetzt, in denen sich die gesamte Gruppe mit einem Thema befasst. Hierbei erarbeiten Kleingruppen mehrere Videoclips zu inhaltlichen Teilaspekten und es entsteht eine nicht-lineare Story. In dieser Narration können die Betrachtenden über Interaktionsmöglichkeiten zwischen den einzelnen Videoclips auswählen und stellen sich so innerhalb der verschiedenen Äste ihren Videopfad individuell zusammen. Diese Form der Lernszenarien ist hinsichtlich der Technik, der Entwicklung der Storyboards sowie der Zusammenarbeit der Kleingruppen untereinander deutlich komplexer und implementiert Aspekte der Gamification.

Daneben erfolgt der Einsatz von VR-Anwendungen in weiteren curricularen Modulen. Bei Lehrinhalten zu spezifischen Krankheitsbildern werden ergänzend zur herkömmlichen Wissensvermittlung eigenproduzierte Anwendungen oder Open-Access-VR-Videos gezeigt, um den kognitiven Wissenserwerb durch zusätzliche Immersion auf einer emotionalen Ebene zu unterstützen und dadurch nachhaltiger zu gestalten.

8 Fazit

VR-Applikationen unterstützen den Erwerb fachlicher, methodischer und digitaler Kompetenzen. Um Videos produzieren zu können, eignen sich die Studierenden ein tiefgehendes Wissen zu Krankheitsbildern bzw. der jeweiligen Themenstellung eigenständig an. Für die Kompetenzdimension Haltung bietet der Immersionsraum eine Reflexionsbasis, um eigene Haltungen und Überzeugungen der Studierenden zu Krankheitsbildern oder Gesundheit mit Hilfe der Immersion kritisch aufzugreifen und zu hinterfragen. Dabei ist zu rahmen, dass es sich um Simulationsszenarien handelt, die einen ausgewählten, exemplarischen Eindruck in die Lebenswelt erkrankter

Personen ermöglichen, aber keinesfalls generalisierbar sind. Im Hinblick auf sozialarbeiterische Kompetenzen können Studierende in VR-Anwendungen aufgebauten digitalen Simulations-, Erlebnis- und Erfahrungsräumen Perspektivwechsel in bzw. auf die Lebensrealität von Adressat:innen vollziehen. Die emotional behaftete Wahrnehmung anderer Lebenswelten bietet Ansätze, um professionelle Empathie zu erlernen. Auf dieser Basis kann ein Verständnis über die Vielschichtigkeiten der psychosozialen Auswirkungen in einer Krankheitssituation aufgebaut werden, so dass sich Falllogiken des Einzelfalls methodisch erschließen lassen. Der Einsatz von VR-Anwendungen in der Lehre erfordert einen organisatorischen Planungsaufwand und eine überschaubare Gruppengröße, da die Betrachtung der Videos mit der VR-Brille zeitintensiv ist. Jedoch zeigen die Erfahrungen, dass 360°-Videos als Basis für VR-Applikationen aus Authoring-Perspektive sehr gut und zielführend einsetzbar sind. Verglichen mit computergrafisch modellierten Assets lassen sich 360°-Videos mit einem überschaubaren technischen Aufwand durch Studierende eigenständig entwickeln und produzieren, sodass sich insbesondere unter dem Aspekt des Perspektivwechsels interessante Potenziale für das methodische Fallverstehen ergeben.

Literatur

- Abplanalp, Esther/Bachmann, Manuel David (2019): Immersive Virtual Reality und Persönlichkeitsentwicklung in Hochschulausbildungen. In: Disler, Stephanie/Abplanalp, Esther/Studer, Judith (Hrsg.): Persönlichkeitsentwicklung in Hochschulausbildungen fördern. Aktuelles aus Forschung und Praxis. Bern: hep, 146-161.
- Ales, Taliah (2023): Virtual Reality Headsets: Challenges in Educational Adoption. In: Langran, Elizabeth/Christensen, Paula/Sanson, Jarrod (Hrsg.): Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference. Waynesville, NC: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE), 1.083-1.085. Online unter: <https://www.learntechlib.org/primary/p/221969/> (Abrufdatum: 11.05.2024).
- Ashtari, Narges/Bunt, Andrea/McGrenere, Joanna/Nebeling, Michael/Chilana, Parmit K. (2020): Creating Augmented and Virtual Reality Applications: Current Practices, Challenges, and Opportunities. In: Bernhaupt, Regina/Mueller, Florian (Hrsg.): Proceedings of the 2020 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems. New York: ACM, 1-13. Online unter: <https://doi.org/10.1145/3313831.3376722>.
- Averbeck, Felix/Leifeling, Simon/Müller, Katja/Schoenfelder, Thomas (2024): Virtual Reality in Social Work Teaching – Two Approaches to 360° Videos and Collaborative Working. In: Electronic Journal of e-Learning 22 (3), 111-123. Online unter: <https://doi.org/10.34190/ejel.21.6.3225>.
- Bertrand, Philippe/Guegan, Jérôme/Robieux, Léonore/McCall, Cade Andrew/Zenasni, Franck (2018): Learning Empathy Through Virtual Reality: Multiple Strategies for Training Empathy-Related Abilities Using Body Ownership Illusions in Embodied Virtual Reality. In: Frontiers in robotics and AI 5 (26). Online unter: <https://doi.org/10.3389/frobt.2018.00026>.
- Biocca, Frank/Harms, Chad/Burgoon, Judee K. (2003): Toward a More Robust Theory and Measure of Social Presence: Review and Suggested Criteria. In: Presence: Teleoperators and Virtual Environments 12 (5), 456-480. Online unter: <https://doi.org/10.1162/105474603322761270>.
- Buttner, Peter/Gahleitner, Silke/Hochuli Freund, Ursula/Röh, Dieter (2020): Soziale Diagnostik in den Handlungsfeldern Sozialer Berufe. In: Dies. (Hrsg.). Soziale Diagnostik in den Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit. Berlin: Deutscher Verein für Öffentliche und Private Fürsorge e.V., 7-29.

- Clark, Arthur J./Butler, Carrie M. (2020): Empathy: An Integral Model in Clinical Social Work. In: *Social work* 65 (2), 169-177. Online unter: <https://doi.org/10.1093/sw/swaa009>.
- Dörner, Ralf/Broll, Wolfgang/Grimm, Paul/Jung, Bernhard (Hrsg.) (2019): *Virtual und Augmented Reality (VR/AR). Grundlagen und Methoden der Virtuellen und Augmentierten Realität*. Berlin/Heidelberg: Springer.
- Dörner, Ralf/Horst, Robin (2022): Overcoming challenges when teaching hands-on courses about Virtual Reality and Augmented Reality: Methods, techniques and best practice. In: *Graphics and Visual Computing* 6, 200037. Online unter: <https://doi.org/10.1016/j.gvc.2021.200037>.
- Gahleitner, Silke/Scheuermann, Ulrike/Ortiz-Müller, Otto (2012): Lebenskrisen und Lebensübergänge managen – von der Theorie zur Praxis. In: Gahleitner, Silke/Hahn, Gernot (Hrsg.): *Übergänge gestalten, Lebenskrisen begleiten*. Bonn: Psychiatrie, 80-96.
- Galuske, Michael (2013): *Methoden der Sozialen Arbeit. Eine Einführung*. 10. Auflage. Weinheim: Beltz Juventa.
- Geissler, Karlheinz A./Hege, Marianne (2001): *Konzepte sozialpädagogischen Handelns. Ein Leitfaden für soziale Berufe*. 10. Auflage. Weinheim: Beltz.
- Große, Lisa/Gahleitner, Silke/Golatka, Adrian/Pammer, Barbara (2024): Konzepte der Sozialen Diagnostik. In: *Sektion Klinische Sozialarbeit* (Hrsg.): *Handbuch Klinische Sozialarbeit*. Weinheim: Juventa (Imprint Beltz), 159-166.
- Hodge, Elizabeth M./Tabrizi, Mohammad H. N./Farwell, Mary A./Wuensch, Karl L. (2007): Virtual Reality Classrooms Strategies for Creating a Social Presence. In: *International Journal of Educational and Pedagogical Sciences* 1 (11), 688-692. Online unter: <https://publications.waset.org/4780/virtual-reality-classrooms-strategies-for-creating-a-social-presence> (Abrufdatum: 11.05.2024).
- Horst, Robin/Dörner, Ralf (2019): Integration of Bite-Sized Virtual Reality Applications into Pattern-Based Knowledge Demonstration. In: Grimm, Paul/Jung, Yvonne/Dörner, Ralf/Geiger, Christian (Hrsg.): *Virtuelle und Erweiterte Realität*. 16. Workshop der GI-Fachgruppe VR/AR. Düren: Shaker, 137-148. Online unter: <https://doi.org/10.2370/9783844068870>.
- Huttar, Carol M./BrintzenhofeSzoc, Karlynn (2020): Virtual Reality and Computer Simulation in Social Work Education. A Systematic Review. In: *Journal of Social Work Education* 56 (1), 131-141. Online unter: <https://doi.org/10.1080/10437797.2019.1648221>.
- King, Steve H. (2011): The Structure of Empathy in Social Work Practice. In: *Journal of Human Behavior in the Social Environment* 21 (6), 679-695. Online unter: <https://doi.org/10.1080/10911359.2011.583516>.
- Krauß, Veronika/Boden, Alexander/Oppermann, Leif/Reiners, René (2021): Current Practices, Challenges, and Design Implications for Collaborative AR/VR Application Development. In: *Proceedings of the 2021 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems*, 1-15. Online unter: <https://doi.org/10.1145/3411764.3445335>.
- Lanzieri, Nicholas/McAlpin, Elizabeth/Shilane, David/Samelson, Henry (2021): Virtual Reality: An Immersive Tool for Social Work Students to Interact with Community Environments. In: *Clinical social work journal* 49 (2), 207-219. Online unter: <https://doi.org/10.1007/s10615-021-00803-1>.
- Leonhardt, Thiemo/Lilienthal, Lanea/Baberowski, David/Bergner, Nadine (2023): The tension between abstract and realistic visualization in VR learning applications for the classroom. In: Röpke, René/Schroeder, Ulrike: 21. Fachtagung Bildungstechnologien (DELFI). Bonn: Gesellschaft für Informatik e.V., 193-198. Online unter: <https://doi.org/10.18420/DELFI2023-31>.
- Mercer, Stewart W./Reynolds, William J. (2002): Empathy and quality of care. In: *The British Journal of General Practice* 52 (Suppl), 9-12.
- Mestre, Daniel/Fuchs, Philippe/Berthoz, Alain/Vercher, Jean-Louis (2006): *Immersion et présence*. Paris: Ecole des Mines de Paris.
- Milgram, Paul/Takemura, Haruo/Utsumi, Akira/Kishino, Fumio (1995): Augmented reality: a class of displays on the reality-virtuality continuum. In: Das, Hari (Hrsg.): *Proceedings SPIE 2351, Telem manipulator and Telepresence Technologies*. Boston, MA: o. A.; 282-292. Online unter: <https://doi.org/10.1117/12.197321>.

- Minguela-Recover, M.^a Ángeles/Munuera, Pilar/Baena-Pérez, Ruben/Mota-Macías, José Miguel (2024): The role of 360° virtual reality in social intervention: a further contribution to the theory-practice relationship of social work studies. In: *Social Work Education* 43 (1), 203-223. Online unter: <https://doi.org/10.1080/02615479.2022.2115998>.
- Moudatsou, Maria/Stavropoulou, Areti/Philalithis, Anastas/Koukouli, Sofia (2020): The Role of Empathy in Health and Social Care Professionals. In: *Healthcare* 8 (1), 26. Online unter: <https://doi.org/10.3390/healthcare8010026>.
- Müller, Burkhard (2017): Sozialpädagogisches Können. Ein Lehrbuch zur multiperspektivischen Fallarbeit. 8. Auflage. Freiburg i. Br.: Lambertus.
- Oh, Catherine S./Bailenson, Jeremy N./Welch, Gregory F. (2018): A Systematic Review of Social Presence: Definition, Antecedents, and Implications. In: *Frontiers in robotics and AI* 5:114, 1-35. Online unter: <https://doi.org/10.3389/frobt.2018.00114>.
- Olson-Morrison, Debra L. (2021): Virtual reality in social work education: Models, meaning, and purpose for enhanced learning. In: Choi, Dong Hwa/Dailey-Hebert, Amber/Estes, Judi Simmons (Hrsg.): *Current and Prospective Applications of Virtual Reality in Higher Education*, 232-256. Online unter: <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-4960-5.ch011>.
- Pantůček-Eisenbacher, Peter (2015): Bedrohte Professionalität? In: Becker-Lenz, Roland/Busse, Stefan/Ehlert, Gudrun/Müller-Hermann, Silke (Hrsg.): *Bedrohte Professionalität. Einschränkungen und aktuelle Herausforderungen für die Soziale Arbeit*. Wiesbaden: Springer, 29-42.
- Rambaree, Komalsingh/Nässén, Nessica/Holmberg, Jörgen/Fransson, Göran (2023): Enhancing Cultural Empathy in International Social Work Education through Virtual Reality. In: *Education Sciences* 13 (5), 507. Online unter: <https://doi.org/10.3390/educsci13050507>.
- Rau, Linda/Horst, Robin/Feller, Manuel/Dörner, Ralf (2023): Bridging Realities: Bidirectional Transitions from and to Augmented and Virtual Reality. Online unter: https://doi.org/10.18420/VRAR2023_3371.
- Schäfer, Alexander/Reis, Gerd/Stricker, Didier (2021): Investigating the Sense of Presence Between Handcrafted and Panorama Based Virtual Environments. In: Schneegass, Stefan/Pfleging, Bastian/Klein, Dagmar (Hrsg.): *Tagungsband Mensch und Computer 2021*. New York, NY: Association for Computing Machinery, 402-405.
- Schubert, Thomas/Friedmann, Frank/Regenbrecht, Holger (2001): The Experience of Presence: Factor Analytic Insights. In: *Presence: Teleoperators and Virtual Environments* 10 (3), 266-281. Online unter: <https://doi.org/10.1162/105474601300343603>.
- Schütte-Bäumner, Christian (2021): Handlungswissen und Methodenkompetenz gesundheitsbezogener Sozialer Arbeit. In: Dettmers, Stephan/Bischkopf, Jeannette (Hrsg.): *Handbuch gesundheitsbezogene Soziale Arbeit*. 2. Auflage. München: Reinhardt, 65-72.
- Slater, Mel/Usuh, Martin/Steed, Anthony (1994): Depth of Presence in Virtual Environments. In: *Presence: Teleoperators and Virtual Environments* 3 (2), 130-144. Online unter: <https://doi.org/10.1162/pres.1994.3.2.130>.
- Slater, Mel (2003): A note on presence terminology. *Presence-Connect*. Online unter: <https://cir.nii.ac.jp/crid/1574231875276393984> (Abrufdatum: 11.05.2024).
- Slater, Mel (2018): Immersion and the illusion of presence in virtual reality. In: *British journal of psychology* 109 (3), 431-433. Online unter: <https://doi.org/10.1111/bjop.12305>.
- Sommerfeld, Peter (2021): Integration und Lebensführung – Theorie gesundheitsbezogener Sozialer Arbeit. In: Dettmers, Stephan/Bischkopf, Jeannette (Hrsg.): *Handbuch gesundheitsbezogene Soziale Arbeit*. 2. Auflage. München: Reinhardt, 28-38.
- Spiegel, Hiltrud von (2021): *Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit*. Stuttgart: utb.
- Tawa, John (2017): „Walk a Mile in My Shoes“: A Virtual World Exercise for Fostering Students’ Subjective Understandings of the Experiences of People of Color. In: Ma, Minhua/Oikonomou, Andreas (Hrsg.): *Serious Games and Edutainment Applications*. Bd. II. Cham: Springer, 371-390.
- Ventura, Sara/Badenes-Ribera, Laura/Herrero, Rocio/Cebolla, Ausias/Galiana, Laura/Baños, Rosa (2020): Virtual Reality as a Medium to Elicit Empathy: A Meta-Analysis. In: *Cyberpsychology, behavior and social networking* 23 (10), 667-676. Online unter: <https://doi.org/10.1089/cyber.2019.0681>.

- Wilkinson, Michael/Brantley, Sean/Feng, Jing (2021): A Mini Review of Presence and Immersion in Virtual Reality. In: Proceedings of the Human Factors and Ergonomics Society Annual Meeting 65 (1), 1.099-1.103. Online unter: <https://doi.org/10.1177/1071181321651148>.
- Zibrek, Katja/McDonnell, Rachel (2019): Social presence and place illusion are affected by photorealism in embodied VR. In: Shum, Hubert P.H. (Hrsg.): MIG '19: Motion, Interaction and Games. New York: Association for Computing Machinery, 1-7.
- Zwoliński, Grzegorz/Kamińska, Dorota/Haamer, Rain Eric/Pinto-Coelho, Luis/Anbarjafari, Gholamreza (2023): Enhancing empathy through virtual reality: Developing a universal design training application for students. In: Medycyna pracy 74 (3), 199-210. Online unter: <https://doi.org/10.13075/mp.5893.01407>.

Autoren

Neupert, Ingo, Prof. Dr.

Orcid: 0009-0003-0004-2091

Professor an der Hochschule RheinMain, Wiesbaden und Leiter des Wiesbadener Instituts für Methoden der Sozialen Arbeit (wims).

Arbeitsschwerpunkte: Theorien und Methoden Gesundheitsbezogener Sozialer Arbeit, Einsatz von Virtual Reality in der Lehre Sozialer Arbeit.

Horst, Robin, Dr.

Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Hochschule RheinMain, Wiesbaden und am Fraunhofer-Institut für Graphische Datenverarbeitung IGD, Darmstadt.

Arbeitsschwerpunkte: Virtual/Mixed/Augmented/Extended Reality, Computer Games, Human-Computer Interaction.

V Künstliche Intelligenz

Emily Engelhardt und Thomas Ley

Voll (dia)logisch? Ein Werkstattbericht über den Einsatz von generativer KI in der Hochschulbildung für Soziale Arbeit. Curriculare Überlegungen und veränderte Akteurskonstellationen

Der vorliegende Artikel beleuchtet den Einsatz generativer KI in der Hochschulbildung für Soziale Arbeit und diskutiert damit verbundene curriculare Überlegungen sowie die veränderten Rollen von Lehrenden und Lernenden. Hierzu werden drei verschiedene Anwendungsszenarien vorgestellt: akademische Schreibassistenz, methodischer Übungspartner und Chatbots als Produktivumgebung. Der Werkstattbericht betont die Potenziale generativer KI zur Bereicherung und Diversifizierung von Lehr-/Lernprozessen, zeigt jedoch auch mögliche Schwierigkeiten beim Einsatz von KI auf. Zudem wird auf die Notwendigkeit einer ausgewogenen Nutzung hingewiesen, die die akademische Redlichkeit sicherstellt und die kritische Denk- und Analysefähigkeit fördert. Der Beitrag zielt darauf ab, über eine verkürzte Chancen-Risiken-Diskussion hinauszugehen und die transformative Rolle von KI in der Hochschulbildung zu beleuchten.

1 Einleitung

Die rasante Entwicklung von Künstlicher Intelligenz (KI) hat weitreichende Auswirkungen auf zahlreiche Wissenschafts- und Praxisfelder. Der vorliegende Aufsatz beleuchtet mögliche Einsatzszenarien generativer KI in der Hochschulbildung Sozialer Arbeit und stellt einige curriculare Überlegungen dar; er versteht sich als Werkstattbericht. Nicht nur, weil sich die technischen Entwicklungen förmlich überschlagen, sondern weil auch wir als lernende Lehrende – mit Blick auf die eigene wie auch die didaktische Nutzung – im Modus des Ausprobierens sind. Im November 2022 wurde das Large-Language-Modell (LLM) GPT-3.5 des amerikanischen Konzerns OpenAI veröffentlicht. Innerhalb weniger Monate fand die Anwendung ChatGPT weite Verbreitung, sowohl unter Hochschulmitarbeiter:innen (Hochschulforum Digitalisierung 2023) als auch unter Studierenden (v. Garrel u. a. 2023, für die Soziale Arbeit: Witter u. a. 2024). Durch die öffentlichkeitswirksa-

me Verbreitung von ChatGPT¹ drängte sich auch das Thema KI im Studium der Sozialen Arbeit auf eigentümliche Art und Weise auf. So scheinen sich zwei Pole rund um das Thema aufzustellen: Auf der einen Seite bestehen Bedenken, dass Studierende Tools wie ChatGPT zur Erstellung wissenschaftlicher Arbeiten nutzen könnten und somit das Kerngeschäft der Hochschule unterminieren. Dies wirft die Frage nach der Zukunft der wissenschaftlichen Hausarbeit sowie anderer schriftlicher Prüfungsformen auf und führte etwa an der Wirtschaftsuniversität Prag schon zur Abschaffung schriftlicher Bachelor-Arbeiten (vgl. Bager 2023). Die Nutzung einer KI, die komplexe Schriftstücke erzeugen kann, führt zu einer zunehmend verschwommenen Trennlinie zwischen der studentischen Eigenleistung und der technologisch unterstützten Produktion. Auf der anderen Seite sehen Lehrende das Potenzial von KI-Tools wie ChatGPT als Ergänzung im Lehr-/Lernprozess und der Eröffnung neuer Lehr-/Lern- Arrangements und Ansätzen forschenden Lernens. Sinnvoll eingesetzt können die Technologien die Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Inhalten vertiefen. Die zentrale Herausforderung liegt in der ausgewogenen Anwendung, die die Vorteile der Technik zu nutzen vermag und gleichzeitig die akademische Redlichkeit sicherstellt. Es gilt die Förderung einer eigenständigen kritischen Denk- und Analysefähigkeit der Studierenden in den Mittelpunkt zu stellen und eine zukunftsorientierte Hochschulbildung zu ermöglichen.

Der vorliegende Beitrag zielt darauf ab, über den verkürzten Chancen-Risiken Diskurs hinauszugehen und mögliche Einsatzszenarien von generativer KI zu diskutieren. Die aktuellen – auch kapitalistisch geprägten – Entwicklungen scheinen unumkehrbar und es ist ratsam, sich diesen auch im Sinne einer kritisch-progressiven, aber nicht affirmativen, Sozialen Arbeit zu widmen. Der Fokus liegt auf den veränderten Akteurskonstellationen in der Hochschulbildung, den neuen Rollen von Lehrenden und Lernenden und den damit verbundenen Lernprozessen sowie der Formierung neuer Aufgaben und Kompetenzen in Studium und Gesellschaft. Zunächst werden die Potenziale und Herausforderungen generativer KI-Systeme im Studium skizziert. Anschließend wird erörtert, welche Rollen generative KI im Studium der Sozialen Arbeit einnehmen kann – etwa als unterstützende Rechenmaschine, dialogische Informationsquelle, akademische Schreibassistentz, methodischem Übungspartner oder Produktivumgebung forschenden Lernens. In einem nächsten Schritt wird verdeutlicht, dass KI-Tools nicht nur als Werkzeug verstanden werden sollten, sondern sich in ihrer transformativen Funktion als kooperative Agenten bzw. nicht-menschliche Akteure in die Hochschulbildung einschreiben. Darauf folgt eine Diskussion über Prompting, betrachtet als metakognitiver Prozess

1 Aufgrund seiner starken Verbreitung wird in diesem Artikel der Fokus auf ChatGPT gelegt. 2023 entwickelte zudem die HAWK ein webbasiertes, frei zugängliches Interface zur Nutzung von ChatGPT, das auch von anderen Hochschulen genutzt werden kann. Eine erste Übersicht unterschiedlicher KI Tools Schreiben bietet das virtuelle Kompetenzzentrum – Schreiben lehren und lernen mit Künstlicher Intelligenz: <https://www.vkkiwa.de/ki-ressourcen/>.

und grundlegende Fähigkeit, die im Studium entwickelt werden kann. Den Abschluss bildet eine Reflexion über die sich verändernden Rollen von Lehrenden und Lernenden sowie curricularen Konsequenzen für das Studium der Sozialen Arbeit in einer zunehmend digitalisierten und KI-unterstützten Bildungsumgebung.

2 Potenziale und Herausforderungen von generativer KI im Studium

Generative KI-Technologien besitzen das Potenzial, Lehr-/Lernprozesse zu bereichern und zu diversifizieren. Ihre Integration in das Hochschulstudium erfordert daher eine sorgfältige Abwägung. Der Einsatz von KI-Technologien kann den Zugang der Lernenden zu Informationen erleichtern und hegt damit auch den Anspruch das Lernen zu personalisieren. Gleichzeitig stellen sich jedoch auch diverse kritische Fragen, die im Rahmen des hochschulischen Einsatzes thematisiert werden müssen. Die Qualität des Lernsystems, der (ethische) Umgang mit KI-generierten Daten bzw. Daten, die der KI zur Verfügung gestellt werden und nicht zuletzt Fragen digitaler Teilhabe müssen hinterfragt werden. So benötigen Lernende neben dem Zugang zu den Systemen, den bislang nur wenige deutsche Hochschulen ihren Studierenden und Mitarbeitenden zur Verfügung stellen, auch die Möglichkeit Anwendungskompetenzen zu erwerben (SWK 2023). Darüber hinaus wären fachwissenschaftliche Fragen zur Nutzung von KI in der beruflichen Sozialen Arbeit ein gesondertes Thema (siehe etwa Steiner & Tschopp 2022; Linnemann u. a. 2023).

Es würde den Rahmen dieses Artikels sprengen, in die Grundlagen der generativen KI einzuführen², dennoch mag hier zumindest eine kursorische Einordnung hilfreich sein: ChatGPT ist eine generative KI, die auf der Architektur von großen Sprachmodellen (*Large Language Models*, kurz LLM) basiert. Diese Modelle werden mit enormen Mengen an Textdaten trainiert, um Muster und Zusammenhänge in der Sprache zu erkennen. LLM funktionieren, indem sie natürliche Sprache in kleine Einheiten, sogenannte Tokens, zerlegen. Jedes Token kann ein Wort, eine Silbe, ein Satzzeichen oder ein Teil davon darstellen. Auf der Basis des Gelernten trifft ChatGPT Vorhersagen und generiert passende Texte, indem es das wahrscheinlichste nächste Token wählt. So entstehen kohärente und sprachlich saubere Antworten auf verschiedenartigste Anfragen, die die Nutzer:innen eingeben (sog. *prompts*). ChatGPT ist also entwickelt worden, um einen menschenähnlichen Dialog zu erschaffen und simuliert folglich eine formelle Sprachkompetenz, die jedoch nicht mit Sinnverstehen gleichzusetzen ist. Es besitzt keine echten Verständnisfähigkeiten, liefert daher nicht immer korrekte Antworten (sog.

2 Neben vielen anderen bietet der KI Campus des Stifterverbandes für die Deutsche Wissenschaft hier einige Einführungskurse: <https://www.ki-campus.org/>.

Halluzinieren) und bildet aus der Datenbasis Kategorien und Abstraktionen, die häufig als sehr schlüssig wahrgenommen werden. Die Auswahl der Trainingsdaten kann zu einer systematischen Verzerrung und der Reproduktion von Vorurteilen (sog. *bias*) führen. Allein die rapide Veröffentlichung von neuen Versionen von ChatGPT (dieser Artikel entstand in der Zeit, in der die Version GPT-4o verfügbar war), deutet daraufhin das hier erhebliches Entwicklungspotenzial ist, welches wiederum auch Konsequenzen für die untenstehenden Szenarien haben wird.

3 Prompting zwischen metakognitivem Prozess und grundlegender Fähigkeit

Mit jeder neuen technologischen Innovation steht auch immer wieder die Frage im Raum, ob das Erlernen einer neuen Kulturtechnik erfolgen müsste – was aktuell unter der Chiffre Prompting-Kompetenz diskutiert wird. Dies soll und kann hier nicht diskutiert werden und doch wird deutlich, dass das Prompting in der Generativen KI gelernt sein will und es auch im Studium darum geht, eine Informations- und Datenkompetenz zu erwerben und anwenden zu können.

Prompting-Kompetenz kann man demnach als eine metakognitive Fähigkeit beschreiben, die sich auf die effektive Formulierung von Fragen und Anweisungen bezieht, um spezifische, informative und relevante Antworten oder Ergebnisse zu generieren. Die Lernenden müssen also über die Fähigkeit zur Steuerung der eigenen Recherche- und Arbeitsprozesse und damit eine selbst- und medienreflexive Kompetenz entwickeln. Neben der Fähigkeit sich selbst beim Nachdenken zuzuschauen, geht es dann aber auch darum, entsprechende prompts zu verschriftlichen und ggf. zu modifizieren. Hierbei können unterschiedliche Strategien ausprobiert werden. Larsen und Weißels (2022) beschreiben beispielsweise das *Chain-of-Thought* (CoT)-Prompting als nützliche Vorgehensweise, denn „durch das CoT-Prompting finden wir vermeintlich den Weg in die Gedankenwelt (sic!) der KI, indem sie uns ihre gedanklichen Schritte zur Lösung einer Aufgabe der Reihe nach offenbart.“ (ebd. o. S.)

In der Interaktion zwischen Menschen und KI ist die menschliche Denkleistung für die Initiierung und Steuerung des Prozesses weiterhin unerlässlich. Die Übersetzung der eigenen Denkprozesse in entsprechende prompts bildet die Brücke zur KI, während der Output von ChatGPT die menschlichen Überlegungen ergänzen oder auch irritieren kann.

Bei der Nutzung von Suchmaschinen musste auch zunächst gelernt werden, dass die Ergebnisse, die etwa bei Google auf der ersten Seite ganz oben stehen, nicht immer die besten und vor allem nicht zwingend die wissenschaftlich relevantesten sind, sondern dass die Anordnung aufgrund von Algorithmen und kommerziellen Inter-

essen sowie Werbestrategien beeinflusst wird.³ Bei der Nutzung von ChatGPT muss den Nutzer:innen bewusst sein, dass die KI über kein menschliches Verständnis und Sinnverstehen verfügt, auch wenn sie mit den Nutzer:innen in einen menschenähnlichen Dialog eintritt. Gerade durch diesen Dialog entstehen häufig Anthropomorphisierungen, innerhalb derer der KI menschliche Eigenschaften, Emotionen oder Absichten zugeschrieben werden. Dies kann unter anderem dazu führen, dass die Antworten von ChatGPT als Ausdruck menschlicher Intelligenz, Empathie oder Verständnis missinterpretiert und unreflektiert übernommen werden.

4 Vom Werkzeug zum kooperativen Agenten – KI als neuer Akteur in der Hochschulbildung?

In gegenwärtigen Debatten wird ChatGPT nicht nur als avancierte Technik, sondern auch als ein umfassendes Werkzeug beschrieben und eingeordnet. Um im Bild des Werkzeuges zu bleiben: Es gleicht einem Schweizer Messer – einem Multitool für unterschiedliche Anwendungsszenarien, das an unterschiedlichen Orten diverse Handlungsanforderungen zu erfüllen vermag. Diese Einschätzung eines Werkzeuges mag auf einer individuellen (Handlungs-)Ebene durchaus richtig sein, verkennet aber die interaktionistische und gesellschaftliche Einbettung dieser umfassenden Technologie. Gerade mit Perspektive der Wissenschafts- und Technikforschung (Rammert 2007) möchten wir die reduktionistische Perspektive auf ein ‚Werkzeug‘ kritisieren und vor allem die Handlungsträgerschaft dieser Technik verdeutlichen (ebd., 91ff.). Der verengte Blick auf KI offenbart demnach eine verdinglichende Perspektive, die Technik im Wesentlichen als Maschinen – also Sachtechnik – betrachtet und demnach das Schweizer Messer nur mit Blick auf seine Situationsangemessenheit bewertet.⁴ Generative KI ist aber mehr als nur ein Arbeitsmittel. Es ist eine komplexe *informationstechnische Infrastruktur* (Ley & Seelmeyer 2020), *ein* symbolischer Träger von (westlichen) Wissensstrukturen und ein spezifischer Motor für technisch-soziale Innovationen. Es bringt durch neue technische Funktionen nicht nur andersartige Kommunikationsfor-

3 Es ist davon auszugehen, dass sich die klassische Suchmaschinennutzung stark verändern wird. Mit Microsoft Copilot wurde bereits der Anfang gemacht: Statt der Eingabe eines Suchbegriffs, sind die Nutzer:innen dazu angehalten eine Frage zu stellen, auf die der Textbot dann eine Antwort ausgibt und auf weiterführende Ressourcen (Weblinks) verweist. Gleichzeitig lädt Copilot zu einem Dialog ein, der entweder durch das Eingeben einer weiteren selbst geschriebenen Frage fortgeführt werden kann oder durch die Auswahl einer von Copilot vorgegebenen Fragestellung durch einen Klick initiiert werden kann.

4 Dies zeigt sich auch am üblichen – und verengten – Chancen/Risiken Diskurs in der Sozialen Arbeit. Dabei verbleibt der Mehrwert der digitalen Medien häufig diffus. Er fußt auf einem unreflektierten Verständnis von Medienintegration, reduziert IT in naiver Weise auf bloße Werkzeuge und Arbeitsmittel, verstärkt deterministische Perspektiven und ist fest in der analogen (verbalen) Kultur verhaftet.

men hervor, sondern stellt in pragmatistischer Diktion ein bewusst geschaffenes und *soziales (!) Arrangement* dar.

ChatGPT kann in diesem Sinne eben auch als ein nicht-menschlicher Akteur (Agent) verstanden werden, der auf Aufforderungen reagiert, sich auf vergangene Konversationsstränge bezieht, auf Konfrontationen in eigentümlicher Weise reagiert und ‚eigene‘ Perspektiven in den Diskurs mit einbringt. Dies zeigt sich zum einen in diversen Zuschreibungen von menschlichen Qualitäten (Anthropomorphisierungen: „Er [sic!] hat mir ganz freundlich gesagt, dass...“), der Anerkennung von Leistungen („Darauf wäre ich jetzt so schnell nicht gekommen“) und der Annahme einer gleichwertigen (wenn auch nicht gleichberechtigten) Rolle des Akteurs ChatGPT in sozialen Situationen („Ich habe mal ChatGPT gefragt...“). Diese beschreibt zum einen die ‚Sozialität der Technik‘ und zum anderen aber auch wie sich Handeln auf technisches Wirken und menschliches Verhalten verteilt, in dem wir der KI den Status als pro-aktiven, kontext-sensiblen und kooperativen Agenten zuerkennen müssen (vgl. Rammert 2007).

Daran anschließend führen Linnemann, Löhe und Rottkemper den Begriff der quasi-sozialen Beziehung ein, welcher definiert werden kann, als „die Beziehung zwischen einem Menschen und einem künstlichen Agenten, bei der die Merkmale zwischenmenschlicher Beziehungsbildung (1) Soziale Präsenz, (2) Vertrauen, (3) emotionale Bindung und (4) gegenseitige Beeinflussung gleichzeitig vorhanden sind. Quasisoziale Beziehungen weisen soziale Elemente auf, sind aber dennoch von echten zwischenmenschlichen Beziehungen zu unterscheiden.“ (2024, 11). Demzufolge kann der KI-Chatbot wiederum verschiedene Rollen – etwa die einer:s Beraters:in, Begleiters:in oder Unterstützers:in – einnehmen (ebd. und weiter unten) und sie wird ihm gleichermaßen eingeräumt.

Neben dieser (vergleichsweise) hohen Handlungsträgerschaft des Agenten und der teilweise stattfindenden Zuschreibung von Verantwortung und Beziehungsqualitäten ist es daher gerade im Hochschulkontext sinnvoll, ChatGPT nicht nur situativ in bestimmten Handlungssituationen zu verorten, sondern seinen Beitrag kritisch zu prüfen und mit Blick auf das eigene Handeln zu reflektieren. Gerade für eine Fachwissenschaft Soziale Arbeit ist es von enormer Bedeutung den Beitrag von KI in seinen institutionellen und gesellschaftlichen Gefügen zu betrachten (siehe Kapitel 6). So verweisen Reinmann und Watanabe darauf, dass KI das schon vorher existierende Spannungsfeld akademischer Lehre von (1) Wissenschaft (Wie verändert KI Disziplinen und deren Forschung?), (2) Person (Wie verändert KI Menschen und das Menschsein?) und (3) Praxis (Wie verändert KI das Handeln außerhalb von Hochschule?) noch weiter verstärken wird und damit der Anspruch an eine wertebasierte Diskussion wie auch die didaktische Gestaltung steigt (2023, 35f.).

5 Potenzielle Rollen generativer KI im Studium Sozialer Arbeit

Im Studium der Sozialen Arbeit gibt es vielfältige Nutzungsformen für ChatGPT. So unterscheiden Witter u. a. (2024, 10f.) in ihrer quantitativen Befragung von Studierenden Sozialer Arbeit zwölf Anwendungskontexte die von Recherche und Textanalyseverarbeitung über Programmierung (ohne dabei selbst eine Programmiersprache beherrschen zu müssen) und Übersetzungen hin zur Erklärung von fachspezifischen Konzepten, der Konzeptentwicklung und Problemlösung reichen. Der folgende Abschnitt beleuchtet daran anschließend drei exemplarische Anwendungsszenarien, die über die alltäglichen Nutzungsformen (etwa der Unterstützung von planerischen und administrativen Aufgaben oder der dialogischen Informationsbeschaffung und -herstellung) hinausgehen und diskutiert sowohl ihre Möglichkeiten als auch Grenzen. Diese Szenarien unterscheiden sich dabei in der Tiefe der Anwendung, der Rolle der generativen KI sowie in den veränderten Rollen der Lernenden sowie der didaktischen Begleitung.

5.1 Generative KI als akademische Schreibassistentz

Generative KI ermöglicht es, beliebige Textgenres künstlich zu produzieren – in einer Geschwindigkeit und künftig vermutlich auch in einer Qualität, die für den Menschen unerreichbar ist. Dies wirft fundamentale Fragen nach der Bedeutung des wissenschaftlichen Schreibens auf. Eine tiefgreifende Auseinandersetzung in (urheber- und prüfungs-)rechtlicher, inhaltlicher, curricularer, method(olog)ischer und ethischer Hinsicht steht im Wissenschaftssystem noch an (siehe grundlegend Schreiber & Ohly 2024).⁵

Und doch mag die Kompetenz, eigenständig wissenschaftlich schreiben zu können, für einen akademisch gebildeten Menschen auch in Zeiten von KI wertvoll sein (vgl. Reinmann & Watanabe 2023, 39) und damit das Schreiben als Lern- und Denkwerkzeug nutzen zu können. Oder wie Niklas Luhmann (1981, 222) es prägnant formuliert hat: „Ohne zu schreiben, kann man nicht denken; jedenfalls nicht in anspruchsvoller, anschlussfähiger Weise“.

Szenario 1: Der virtuelle Schreibassistent und -trainer

Anna ist im letzten Semester ihres Studiums der Sozialen Arbeit und schreibt ihre Bachelorarbeit zum Thema „Potenziale und Herausforderungen des Einsatzes von digitalen Technologien in der Jugendsozialarbeit“. Da sie wenig Erfahrung im wissenschaftlichen Schreiben hat, nutzt sie verschiedene KI-Tools für die verschiedenen Phasen wissenschaftlichen Schreibens. (1) Themenfindung und Literaturrecherche: Anna beginnt mit ChatGPT, um sich einen Überblick zu verschaffen. Sie fragt nach aktuellen Entwicklungen und Forschungslücken im Bereich der digitalen Technologien in der Jugendsozialarbeit. ChatGPT liefert ihr prägnante Argumente und verweist auf wichtige

⁵ Eine Übersicht zu aktuellen Entwicklungen und Leitfäden im Kontext von KI und Bildung bietet die Webseite <https://www.unidigital.news/>.

Konzepte und Schlüsselbegriffe. Darüber hinaus wird eine erste Gliederung generiert. (2) Forschungsstand und Quellenanalyse: Anna verwendet perplexity.ai um sich den Forschungsstand aufbereiten zu lassen. Das Tool schlägt relevante Studien vor und hilft bei der Analyse der gefundenen Literatur. (3) Datenanalyse: Für die Analyse ihrer Interviews mit Fachkräften der Jugendsozialarbeit nutzt Anna NVivo. Die Software transkribiert die Interviews und identifiziert Schlüsselthemen und Muster, was Anna eine systematische Darstellung ihrer Ergebnisse ermöglicht. (4) Textgenerierung und -überarbeitung: ChatGPT unterstützt Anna bei der Strukturierung und Formulierung ihrer Texte. Sie gibt Gliederungspunkte und Stichworte ein und erhält Rohentwürfe für ihre Kapitel. Das Tool verbessert auch den Stil und korrigiert Grammatikfehler. (5) Plagiatprüfung: Vor der Abgabe überprüft Anna ihre Arbeit mit Turnitin. Das Tool scannt die Arbeit und vergleicht sie mit einer umfangreichen Datenbank, um unbeabsichtigte Plagiate zu vermeiden.

Im Hinblick auf wissenschaftliches Arbeiten kann generative KI in nahezu allen Phasen der Recherche, Informationsverarbeitung, Datenanalyse, Textproduktion, -überarbeitung und Endredaktion genutzt werden; dennoch ist eine gründliche Überprüfung des Ergebnisses notwendiger denn je. Die Ergebnisse können jedoch als Ausgangspunkt für weitere Überlegungen bzw. als Feedback dienen. Die eigentliche Erarbeitung eines Themas muss weiterhin mit Bezug auf wissenschaftliche Quellen und aktuelle Forschungsliteratur erfolgen. KI-Systeme können den Zugang zu aktuellen Forschungsdaten erleichtern und es ist davon auszugehen, dass zahlreiche spezifische KI-Modelle mit wissenschaftlichem Hintergrund entstehen werden.⁶ Gleichwohl spiegeln KI-Tools nicht zwingend die Fachkultur wider – es kann somit auch zu deutlichen Verzerrungen von Problemwahrnehmung und -diskussion kommen, die dem wissenschaftlichen Stand nicht entsprechen. Darüber hinaus bleibt der Anspruch der Eigenständigkeit an die eigene Arbeit bestehen. Die Arbeit mit generativer KI lässt sich faktisch nicht als Plagiat darstellen, weil die Produkte der KI selbst Unikate sind. Und dennoch ist das Thema wissenschaftlicher Redlichkeit damit nicht vom Tisch. Für die Bewertung schriftlicher Studien- und Abschlussarbeiten werden sich neue Ansätze etablieren müssen, die die nicht nur das Endergebnis, sondern auch explizit den Prozess der Entstehung des Dokumentes berücksichtigen. Für diesen prozessualen Aspekt könnten mindestens zwei Kriterien in die Bewertung einfließen: (1) Der inhaltlich/methodische Aufbau im Sinne eines KI-basierten Forschungsdesigns und die Qualität der Forschungsfrage sowie (2) das dazu ausgewählte technische Tool-Design: Wann habe ich was zur Unterstützung meiner Fragestellung genutzt – inklusive einem deklarierten Prompting-Verzeichnis im Anhang, dass den Lern- und Forschungsprozess transparent macht (vgl. Weßels 2022).

6 So entwickelt beispielsweise das Forschungszentrum Jülich mit Partnereinrichtungen der Helmholtz-Gemeinschaft eine neue Generation von KI-Grundlagenmodellen für die Wissenschaft.

5.2 Generative KI als methodischer Übungspartner

Wie bereits ausgeführt kann mit ChatGPT ein Dialog geführt werden, der von einem menschlichen Gespräch – zumindest bei einfachen Anforderungen – kaum mehr unterscheidbar ist. Da ChatGPT in der Lage ist, verschiedenste Tonalitäten und Schreibstile einzunehmen, kann die KI als Partner beim Einüben von Beratungskompetenzen und Gesprächsführungstechniken genutzt werden (Engelhardt 2024a). Hierbei kann ein schriftlicher Dialog simuliert werden, wie er zum Beispiel im Rahmen professioneller Onlineberatung (Mail- oder Chatberatung) stattfinden könnte. Ebenso kann in der Version GPT-4o auch via Sprachein- und ausgabe kommuniziert werden (hierbei auch in unterschiedlichen Sprachen). Das gesprochene Gespräch wird zudem von der KI als Transkript ausgegeben und kann im Nachgang analysiert werden.

Szenario 2: Rollenspiele zum Einüben von Beratungstechniken

*Studierende der Sozialen Arbeit üben die Methoden der Chatberatung durch ein Rollenspiel, bei dem ChatGPT als interaktiver Übungspartner eingesetzt wird. In spezifischen Beratungsszenarien simuliert ChatGPT eine ratsuchende Person, die verschiedene Herausforderungen oder Lebenssituationen präsentiert, während die Studierenden in der Rolle der Beratenden agieren (Es sind auch umgekehrte Szenarien denkbar, in denen Studierende sich in die Rolle von Adressat*innen begeben). Die Übung ermöglicht es den Studierenden in einem künstlichen, aber geschützten, Umfeld ihre kommunikativen Fähigkeiten, empathisches Verstehen und die Anwendung von Beratungstechniken und -methoden zu entwickeln. Durch das direkte Feedback von ChatGPT können die Lernenden ihr Handeln in Echtzeit reflektieren und ggf. anpassen. Diese Art des Rollenspiels bietet die Möglichkeit, praktische Onlineberatungs-erfahrungen zu sammeln und gleichzeitig die Grenzen und Möglichkeiten von KI in diesem Kontext zu erkunden. Wichtig ist hierbei vor allem, dass die Studierenden, angeleitet durch die Lehrenden, die simulierten Interaktionen kritisch auswerten und mit Erfahrungen in realen Beratungssituationen abgleichen.*

Zu den Kernkompetenzen sozialarbeiterischen Handelns gehören Empathie, ethische Urteilsfähigkeit und Kommunikationsfähigkeit. Es muss daher kritisch hinterfragt werden, inwieweit eine KI in der Lage ist, solche tief im menschlichen Erleben und im Interaktionsprozess verwurzelten Erfahrungen realistisch darstellen zu können. So wirken die Antworten von ChatGPT in der Ratsuchendenrolle beispielsweise stets sehr selbstreflektiert und kooperativ, was zu einer sehr eindimensionalen Lernerfahrung führen kann. Außerdem neigt die KI dazu Aussagen der Beratenden immer wieder zu paraphrasieren oder selbst in eine beratende Rolle zu schlüpfen. Eine Möglichkeit diese Verzerrungen zu verringern, zeichnet sich durch die Gestaltung eigener GPTs ab, denen spezifisches Verhalten antrainiert werden kann und die durch eigene Trainingsdaten (wie z. B. Chatprotokolle

von menschlichen Interaktionspartner:innen einer bestimmten Zielgruppe) den Bedürfnissen bestimmter Übungen angepasst werden können.

Aktuell ist noch davon auszugehen, dass die Interaktion mit KI-Systemen nicht die komplexen, oft unvorhersehbaren menschlichen Interaktionen vollständig replizieren kann, die für die Praxis der Sozialen Arbeit entscheidend sind.

5.3 Chatbots als Produktivumgebung für neuartige Hilfearrangements

Anschließend an die oben erwähnten Ideen der Gestaltung eigener GPTs ist es möglich – etwa im Rahmen von Projektarbeiten – ohne Programmierkenntnisse und mit geringem Zeitaufwand eigene Chatbots für Anwendungsszenarien innerhalb der Sozialen Arbeiten zu entwickeln (Engelhardt 2024b). Damit wird generative KI zu einer Simulations- und Produktivumgebung, in der man spezifische Adressat:innengruppen, ihre Problem- und Bedarfslagen und ihre Nutzungsweisen analysieren, simulieren, modellieren und bewerten kann.

Szenario 3: Entwicklung eines eigenen Chatbots

*Zunächst erstellen die Studierenden ein detailliertes Konzept für den Bot und fertigen darauf basierend Trainingsmaterialien an, die sie in die selbst erstellten GPTs von OpenAI einspeisen. Hierbei sollen die Studierenden selbst recherchieren, formulieren und die Daten sorgfältig vorbereiten. Im nächsten Schritt konfigurieren sie den Bot und führen erste Testläufe durch, um Feedback zu sammeln und den Bot entsprechend zu überarbeiten. Dieses Vorgehen verfolgt mehrere Ziele: Die Studierenden sollen die Grundprinzipien generativer KI kennenlernen und deren Anwendungsmöglichkeiten und -grenzen reflektieren. Sie untersuchen, basierend auf ihrem Wissen über Hilfearrangements, deren Inanspruchnahme und Barrieren sowie eigenen Praxiserfahrungen, inwieweit eine KI wie ChatGPT Unterstützung anbieten kann. Dabei lernen sie, den Output fachlich zu bewerten und die ethischen Aspekte der Bot-Nutzung zu berücksichtigen. Im Rahmen dieses Projekts vertiefen die Studierenden zentrale Aspekte wissenschaftlichen und methodischen Arbeitens. Sie lernen, relevante wissenschaftliche Quellen zu identifizieren, kritisch zu bewerten und in geeigneter Form für ihr Projekt aufzubereiten. Dieser Prozess schult ihre Fähigkeit, komplexe Informationen zu strukturieren und in einen neuen Kontext zu überführen. Zudem fördert die iterative Verbesserung des Bots durch Nutzer*innenfeedback ihre Reflexionsfähigkeit und den konstruktiven Umgang mit Rückmeldungen. So entwickeln sie ein tiefgehendes Verständnis für die technischen und ethischen Herausforderungen beim Einsatz von KI in der Sozialen Arbeit.*

Dieses projektbasierte Lernen ermöglicht es den Studierenden, einen virtuellen Prototypen zu entwickeln und umzusetzen. Darüber hinaus lernen Sie durch den gestalterischen Aspekt nicht nur die Chancen und Grenzen generativer KI in der Umsetzung neu kennen, sondern können diesen Entwicklungsprozess auch auf Methoden, Spezifika und Eigenheiten Sozialer Arbeit übertragen (Wie stelle ich Niedrigschwelligkeit her? Mit welchen Voraussetzungen und Bedarfslagen kommen die

Adressat:innen zu meinem Angebot? Wie kann ich den Hilfeprozess koproduktiv denken? etc.) Somit lässt sich auch der Wert von digitalen Zugängen für die Soziale Arbeit diskutieren, die über klassische Beratungssettings hinausgehen und unterschiedliche Hilfesettings und -arrangements in den Blick nehmen können (etwa spezifische Formen der Psychoedukation, der Vor- oder Nachsorge etc.).

Diese drei Szenarien deuten nicht nur unterschiedlich gelagerte Anwendungskontexte an, sondern zeigen auch diverse (idealtypische) Funktions- und Akteurszuschreibungen: Während in der anfangs genannten Metapher des Werkzeuges noch auf die (vermeintliche) Instrumentalität der KI rekurriert wird, bedarf der dialogische Umgang in den o. g. Beispielen schon einer weitreichenderen selbst- und medienreflexiven Einordnung der gelieferten Ergebnisse der KI. Hier gilt es nicht nur die eigenen prompts kritisch zu prüfen, für bessere Ergebnisse anzupassen, sondern auch den Anteil des kooperativen Agenten zu betrachten. So zeigt sich etwa bei der akademischen Schreibassistenz schon ein erheblicher Anteil der KI am Arbeitsergebnis an. Die KI hat mitgeschrieben, korrigiert, inhaltliche Flanken gesetzt. Nicht nur mit Blick auf die Eigenständigkeit in der wissenschaftlichen Bearbeitung stellt sich hier die Frage nach der jeweiligen Handlungs- und Verantwortungsträgerschaft von Mensch und Technik (Rammert 2007). Im Szenario des methodischen Übungspartners wird der KI eine gleichberechtigte (wenn auch nicht gleichwertige) Rolle und damit ein quasi-sozialer Agentenstatus in der Mensch-Technik Interaktion zugeschrieben. Bei der Erstellung eigener Chatbots schließlich begeben sich die Studierenden in eine Simulationsumgebung, in der sie konzeptionell und kreativ lernen und durch die Modellierung nicht nur das interaktive Verhältnis von Mensch und Technik neu entdecken, sondern auch die Grenzen der „sozialarbeitertischen Problembearbeitung“ durch die KI identifizieren können.

6 Hochschuldidaktische und curriculare Konsequenzen für das wissenschaftliche Studium Sozialer Arbeit

Welche Konsequenzen ergeben sich in hochschuldidaktischer Hinsicht, wenn generative KI immer weiter in Wissenschaft, Studium und Beruf hineinragt? Doris Weißels (2022) fasst dies prägnant zusammen: „Wir Lehrenden werden zu Architektinnen und Gestaltern des virtuellen [...] und analogen Lernraums, wobei die Rolle der Lernbegleitung mit der Navigationsfunktion für die Lernenden und die Gestaltung des sozialen Raums von besonderer Relevanz sein werden“ (o. S.). Durch die (Omni)Präsenz von generativer KI wird deutlich, dass die Rolle und auch der Anteil dieser Agenten in der Hochschulbildung nicht nur expliziter aufgegriffen werden muss, sondern dass es für Lehrenden wie Lernende gleichermaßen eines selbst- und medienreflexiven Umgangs bedarf. Auch als Lehrenden kommen wir nicht umhin

mit generativer KI arbeiten, um im Sinne unserer Wissenschaftsdisziplin eine Qualitätsabschätzung der generierten Antworten vornehmen zu können.

Was für curricularen Konsequenzen ergeben sich für ein wissenschaftliches Studium Sozialer Arbeit? Es wäre eine eigene Arbeit wert, das Kerncurriculum Sozialer Arbeit (DGSA 2016) mit Blick auf die Herausforderungen durch generative KI durchzudeklinieren. Wir wollen uns hier mit einem kursorischen Blick auf die Studienbereiche (1) ‚Fachwissenschaftliche Grundlagen der Sozialen Arbeit‘, (2) ‚Allgemeine Handlungstheorie und spezielle Handlungstheorien/Methoden Sozialer Arbeit‘ und (3) ‚Gesellschaftliche und institutionelle Rahmenbedingungen Sozialer Arbeit‘ beschränken.

- 1) Letztlich geht es darum, eine grundlegende Data Literacy zu erwerben (Rennstich 2019). Diese grundlegende Informations- und Datenkompetenz soll insbesondere durch die fachwissenschaftlichen Grundlagen der Sozialen Arbeit vermittelt werden. Insofern bedeutet dies, generative KI auch schon in den Einführungen in das wissenschaftliche Arbeiten bis hin zum Schreiben von Abschlussarbeiten zu thematisieren und aufzugreifen. Neben einem grundlegenden Orientierungswissen geht es hier vor allem um das Einüben aber auch das kritische Bewerten von wissenschaftlichen und beruflichen Schreibpraktiken, die sich in Gemeinschaftsproduktion von Mensch und Maschine vollziehen.
- 2) Mit Blick auf die Methoden Sozialer Arbeit bieten nicht nur neue didaktische Ansätze zur Einübung methodischer Kompetenzen (vgl. Szenario 2), sondern auch deren explorative Nutzung (vgl. Szenario 3) Potenzial, um projekt- und forschungsorientiertes Lernen zu fördern und die Mensch-Maschine-Kollaboration progressiv in das Studium zu integrieren. Wenn dabei die Rolle der prozessorientierten Lernbegleitung und die Gestaltung des sozialen Raums von besonderer Relevanz sind (vgl. Wessels 2022), kann dies möglicherweise auch eine neue Qualität des Präsenzstudiums mit sich bringen.
- 3) in allen genannten Einsatzbereichen wie auch in den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen Sozialer Arbeit im Besonderen ist es wichtig, die Intransparenz generativer KI kritisch zu beleuchten. Dies umfasst sowohl ihre opake Datengrundlage als auch die nicht transparenten generativen Regeln. Zudem müssen das normierende und diskriminierende Potenzial, das zur datengetriebenen Reproduktion und Verschärfung sozialer Ungleichheit führen kann, hervorgehoben werden. Folglich müssen die ethischen, sozialen und rechtlich problematischen Implikationen der Nutzung von KI in die Hochschuldidaktik und Soziale Arbeit eingebettet werden, um einer isolierten und affirmativen Nutzung entgegenzuwirken.

Verantwortungsvoll mit der KI lernen heißt daher, (a) ihre materielle, ökonomische und rechentechnische Basis zu verstehen, (b) die heterogenen Voraussetzungen und Zugänge Lernender (und Lehrender) didaktisch zu beachten und (c) die Implikationen der Nutzung von generativer KI stetig zu vermitteln.

Literatur

- Bager, Jo (2023): ChatGPT & Co.: Uni in Prag schafft Bachelorarbeiten ab. Online unter: <https://www.heise.de/news/ChatGPT-Co-Uni-schafft-Bachelorarbeiten-ab-9546851.html> (Abrufdatum: 13.07.2024).
- Engelhardt, Emily (2024a): Einsatz generativer KI in der Beratungsausbildung: Lehrmethoden und Praxisbeispiele aus dem Hochschulkontext. In: Neumaier, Stefanie/Dörr, Madeleine/Botzum, Edeltraud (Hrsg.): *Digitale Projekte in der Sozialen Arbeit*. Weinheim: Beltz, 63-79.
- Engelhardt, Emily (2024b): Den KI-Spieß umdrehen – Lehrprojekt im Sommersemester 2024. Online unter: <https://www.der-dreh.net/2024/03/04/den-ki-spiess-umdrehen-lehrprojekt-im-sommersemester-2024/> (Abrufdatum: 05.07.2024).
- Hochschulforum Digitalisierung (2023): Trotz fehlender Lizenzen – ChatGPT an Hochschulen längst Alltag. Online: <https://hochschulforumdigitalisierung.de/news/trotz-fehlender-lizenzen-chatgpt-an-hochschulen-laengst-alltag/> (Abrufdatum: 05.07.2024).
- Garrel, Jörg von/Mayer, Jana/Mühlfeld, Markus (2023): Künstliche Intelligenz im Studium Eine quantitative Befragung von Studierenden zur Nutzung von ChatGPT & Co. Online unter: https://doi.org/10.48444/h_docs-pub-395.
- Larsen, Moritz/Weßels, Doris (2022): Chain of Thought Prompting - KI-Transfer Hub SH. Online unter: <https://kuenstliche-intelligenz.sh/de/chain-of-thought-prompting> (Abrufdatum: 05.07.2024).
- Linnemann, Gesa/Löhe, Julian/Rottkemper, Beate (2023): Bedeutung von Künstlicher Intelligenz in der Sozialen Arbeit. In: *Soziale Passagen* 15 (1), 197-211.
- Linnemann, Gesa/Löhe, Julian/Rottkemper, Beate (2024): Bedeutung von Selbstoffenbarungseffekten in quasisozialen Beziehungen mit auf generativer KI basierten Systemen in Settings von Onlineberatung und -therapie. In: *e-beratungsjournal.net* 20 (1), 1-21.
- Ley, Thomas/Seelmeyer, Udo (2020): Digitale Technologien als Informationsinfrastrukturen. In: Kutscher, Nadia/Ley, Thomas/Seelmeyer, Udo/Siller, Friederike/Tillmann Angela/Zorn, Isabel (Hrsg.). *Handbuch Soziale Arbeit und Digitalisierung*. Weinheim/Basel: Beltz Juvenat, 376-389.
- Luhmann, Niklas (1981): Kommunikation mit Zettelkästen. Ein Erfahrungsbericht. In: Baier, Horst/Kepplinger, Hans Mathias/Reumann, Kurt (Hrsg.), *Öffentliche Meinung und sozialer Wandel*. Opladen: Westdeutscher, 222-228.
- Rammert, Werner (2007): *Technik – Handeln – Wissen. Zu einer pragmatistischen Technik- und Sozialtheorie*. Wiesbaden: VS.
- Reinmann, Gabi/Watanabe, Alice (2024): KI in der universitären Lehre: Vom Spannungs- zum Gestaltungsfeld. In: Schreiber, Gerhard/Ohly, Lukas (Hrsg.), *KI:Text: Diskurse über KI-Textgeneratoren*. Berlin: De Gruyter, 29-46.
- Schreiber, Gerhard/Ohly, Lukas (2024): *KI:Text. Diskurse über KI-Textgeneratoren*. Berlin: De Gruyter.
- Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK) (2023): *Large Language Models und ihre Potenziale im Bildungssystem. Impulspapier der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission (SWK) der Kultusministerkonferenz*. Online unter: <http://dx.doi.org/10.25656/01:28303>.
- Steiner, Olivier/Tschopp, Dominik (2022): Künstliche Intelligenz in der Sozialen Arbeit. In: *Sozial Extra* 46 (4), 466-471.
- Mollick, Ethan R./Mollick, Lilach (2023): Using AI to Implement Effective Teaching Strategies in Classrooms: Five Strategies, Including prompts. The Wharton School Research Paper. Online unter: <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.4391243>.
- Weßels, Doris (2022): ChatGPT – ein Meilenstein der KI-Entwicklung. Online unter: <https://www.forschung-und-lehre.de/lehre/chatgpt-ein-meilenstein-der-ki-entwicklung-5271> (Abrufdatum: 05.07.2024).
- Witter, Stefanie/Meinhardt-Injac, Bozana/Siemer, Lutz/Späte, Julius (2024): ChatGPT im Studium der Sozialen Arbeit. Eine quantitative Studie zur Nutzung, Bewertung und Thematisierung in der Hochschule aus Studierendensicht. Potsdam: Fachhochschule Potsdam. Online unter: <https://doi.org/10.34678/opus4-3382>.

Autor:innen**Engelhardt, Emily, Prof.ⁱⁿ**

Orcid: 0009-0006-4395-2943

Professorin an der Fakultät für angewandte Sozialwissenschaften
der Hochschule München.

Arbeitsschwerpunkte: Digitale Transformation in Sozialen Handlungsfeldern
und Gesellschaft.

Ley, Thomas, Prof. Dr.

Professor für Soziale Arbeit an der Fakultät für Wirtschafts- und
Sozialwissenschaften an der Hochschule Osnabrück

Arbeitsschwerpunkte: Mediatisierte Lebenswelten und Arbeitsformen.

Autor:innen

Julia Adam, M. Sc.

wissenschaftliche Mitarbeiterin im Studiengang Therapiewissenschaften, Studienrichtung Logopädie, und im Projekt hands on der HAWK (Standort Gesundheitscampus Göttingen).

Arbeitsschwerpunkte: Persönlichkeitsentwicklung in der Hochschullehre.

julia.adam1@hawk.de

Felix Awerbeck, M. A.

Orcid: 0009-0007-0670-0728

Doktorand und Leiter im Teilprojekt XR an der FH Münster.

Arbeitsschwerpunkte: Virtuelle Realität in der Lehre, Mediendidaktik, Evaluation und Forschung.

felix.averbeck@fh-muenster.de

Susanne Iris Bauer, M. A.

Orcid: 0009-0001-8802-0502

Koordinatorin im Projekt H³-HyFlex, HighTech und HighTouch und Doktorandin im HAW-Promotionszentrum an der HS Fulda.

Arbeitsschwerpunkte: Gemeindepsychiatrie und Peer-Involvement.

susanne.bauer@sw.hs-fulda.de

Dr.ⁱⁿ Julia Breuer-Nyhssen

Orcid: 0009-0001-8802-0502

Lehrkraft für besondere Aufgaben am Fachbereich Sozialwesen der katho NRW und Projektreferentin beim Caritasverband.

Arbeitsschwerpunkte: Professionalisierungsprozesse in der Sozialen Arbeit, Kinderschutz, öffentliche Kinder- und Jugendhilfe, Sozialpolitik und Soziale Arbeit.

j.breuer-nyhssen@katho-nrw.de

Christina Dinar, M.A.

Orcid: 0009-0003-9308-8952

Wissenschaftliche Mitarbeiterin mit Fachgebiet
„Soziale Arbeit und Digitalisierung“ an der Katholischen
Hochschule für Sozialwesen Berlin.

Arbeitsschwerpunkte: Digitalisierung Sozialer Arbeit, Regelbildung in
digitalen Räumen, Digital Streetwork.

christina.dinar@khsb-berlin.de

Jessica Duda, M.A.

wissenschaftliche Mitarbeiterin im Zentrum für
professionelle Profilbildung, im Stärkenlabor und im Projekt hands on der
HAWK (Standort Hildesheim, Fakultät Soziale Arbeit und Gesundheit).
Arbeitsschwerpunkte: Stärkenorientierte Soziale Arbeit und
Persönlichkeitsentwicklung in der Hochschullehre.
jessica.duda1@hawk.de

Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Corinna Ehlers

Orcid: 0009-0006-3890-4146

Professorin an der Fakultät Soziale Arbeit und Gesundheit der Hochschule für
angewandte Wissenschaft und Kunst (HAWK) Hildesheim/Holzminden/
Göttingen.

Arbeitsschwerpunkte: Theorien und Methoden Sozialer Arbeit, Stärkenorientiertes
Case Management, Internationale Soziale Arbeit.
corinna.ehlers@hawk.de

Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Alexandra Engel

Orcid: 0000-0003-2023-3293

Professorin für Soziale Arbeit, insbesondere Sozialpolitik und soziale
Problemlagen Erwachsener, Direktorin des Zukunftszentrums
Holzminden-Höxter an der Fakultät Management, Soziale Arbeit,
Bauen der Hochschule für angewandte Wissenschaft und Kunst (HAWK)
Hildesheim/Holzminden/Göttingen.

Arbeitsschwerpunkte: Engagement, Teilhabe und Soziale Arbeit.
alexandra.engel@hawk.de

Prof.ⁱⁿ Emily Engelhardt

Orcid: 0009-0006-4395-2943

Professorin an der Fakultät für angewandte Sozialwissenschaften der Hochschule München.

Arbeitsschwerpunkte: Digitale Transformation in Sozialen Handlungsfeldern und Gesellschaft.

emily.engelhardt@hm.edu

Dr.ⁱⁿ Annett Giercke-Ungermann

Orcid: 0009-0006-5014-8638

Mitarbeiterin im Digital Learning and Services Center an der Katholischen Hochschule Nordrhein-Westfalen (Standort Aachen).

Arbeitsschwerpunkte: Hochschuldidaktik mit Schwerpunkt e-learning und digitale Lehre.

a.giercke-ungermann@katho-nrw.de

Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Hedwig Rosa Griesehop

Studiengangsleiterin des berufsbegleitenden internet-basierten Fernstudiengangs Bachelor of Arts Soziale Arbeit online (BASA-online) an der ASH Berlin und Projektleiterin „HyFlex meets Best Practice“.

Arbeitsschwerpunkte: Flexibilisierung der Lehre, geschäftsführende Sprecherin des Hochschulverbundes BASA-online.

griesehop@ash-berlin.eu

Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Petra Gromann

Projektleitung von H³-HyFlex, HighTech und High Touch. Sie initiierte die Begründung der Hochschulverbünde BASA-online und maps mit Blended Learning Studiengängen der Sozialen Arbeit.

Arbeitsschwerpunkte: Leitung des An-Instituts für personenzentrierte Hilfen (IPH) der HS Fulda.

petra.gromann@sw.hs-fulda.de

Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Anne-Friederike Hübener

Professorin für Sozialmedizin, insbes. Sozialpsychiatrie am Fachbereich Sozialwesen der Hochschule Niederrhein.

Arbeitsschwerpunkte: Psychiatrische Störungen in der Lebensspanne, Freiheitsentziehende Maßnahmen, Lehr-Lern-Forschung, innovative Lehrmethoden, Digitalisierung in der Hochschullehre, Multiprofessionelles Fallverstehen.

anne-friederike.huebener@hs-niederrhein.de

Marvin Hackfort, M. A.

Leiter des Digital Learning and Services Centers an der Katholischen Hochschule Nordrhein-Westfalen.

Arbeitsschwerpunkte: Verbindung von pädagogischer Praxis und digitaler Innovation.

m.hackfort@katho-nrw.de

Dr. Robin Horst

Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Hochschule RheinMain, Wiesbaden und am Fraunhofer-Institut für Graphische Datenverarbeitung IGD, Darmstadt.

Arbeitsschwerpunkte: Virtual/Mixed/Augmented/Extended Reality, Computer Games, Human-Computer Interaction.

Robin.Horst@hs-rm.de

Marlene Jänsch, M. A.

Verwaltung der Professur Organisationsmanagement im Kontext regionaler Entwicklungsprozesse an der Fakultät Soziale Arbeit der Hochschule für angewandte Wissenschaft und Kunst (HAWK) Hildesheim/Holzminden/Göttingen und Doktorandin am Hessischen Promotionszentrum für Soziale Arbeit, Hochschule Fulda.

Arbeitsschwerpunkte: Sozialraumentwicklung, Alter(n) und hochschuldidaktische Bezüge

marlene.jaensch@hawk.de

Daniel Karwinkel, Dipl.sc.pol.Univ./Dipl.Soz.Päd.

Orcid: 0009-0008-1073-3087

Wissenschaftlicher Referent für digitale Hochschulbildung im Hochschulverbund BASA-online an der Fakultät für angewandte Sozialwissenschaften der Hochschule München.

Arbeitsschwerpunkte: Flexibilisierung und Digitalisierung von Studium und Lehre.

daniel.karwinkel@hm.edu

Simon Leifeling, M. A.

Orcid: 0009-0001-9034-8435

Wissenschaftlicher Mitarbeiter im Teilprojekt XR an der FH Münster.

Arbeitsschwerpunkte: Virtuelle Realität in der Lehre, Medienpädagogik, Mediendidaktik.

sleifeling@fh-muenster.de

Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Juliane Leinweber

Orcid: 0000-0002-5655-7882

Professorin für Therapiewissenschaften am Gesundheitscampus Göttingen an der Fakultät Ingenieurwissenschaften und Gesundheit der Hochschule für angewandte Wissenschaft und Kunst (HAWK) Hildesheim/Holzminen/Göttingen.

Arbeitsschwerpunkte: Teletherapeutische Innovation in der Logopädie.

juliane.leinweber@hawk.de

Prof. Dr. Thomas Ley

Professor für Soziale Arbeit mit dem Schwerpunkt mediatisierte Lebenswelten und Arbeitsformen an der Fakultät für Wirtschafts- und Sozialwissenschaften an der Hochschule Osnabrück

Arbeitsschwerpunkte: Informatisierung und Mediatisierung Sozialer Arbeit, Innovationsentwicklung und Service Design Thinking, (digitale)

Dokumentation pädagogischer Prozesse und Akten- und Dokumentenanalysen.

t.ley@hs-osnabrueck.de

Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Gesa Alena Linnemann

Orcid: 0000-0002-9651-7826

Professorin für Digitalisierung sozialer Lebenswelten und Professionen an der Katholische Hochschule Nordrhein-Westfalen (Standort Münster).
Arbeitsschwerpunkte: Digitalisierung im Gesundheits- und Sozialwesen und Sozialpsychologie der Digitalisierung, Mensch-KI-Interaktion.
g.linnemann@katho-nrw.de

Prof. Dr. Julian Löhe

Professor für Organisation und Management in der Sozialen Arbeit an der FH Münster.

Arbeitsschwerpunkte: Digitalisierung in der Sozialen Arbeit und im Sozialmanagement, Veränderung von sozialen Dienstleistungen durch Digitalisierung. loehe@fh-muenster.de

Dr.ⁱⁿ Linda Maack

Postdoktorandin am Arbeitsbereich Organisationspädagogik der Freien Universität Berlin.

Arbeitsschwerpunkte: kritische Organisationsforschung, Diskurs- und Subjektivierungsforschung, digitale Ungleichheit und Neomaterialismus.
linda.maack@fu-berlin.de

Sabrina Marquardt, M. A.

Beauftragte für Künstliche Intelligenz und Mitarbeiterin im Digital Learning and Services Center an der Katholischen Hochschule Nordrhein-Westfalen (Standort Köln).

Arbeitsschwerpunkte: Künstliche Intelligenz und Didaktik.
s.marquardt@katho-nrw.de

Michelle Mittmann, M. A.

Doktorandin im kooperativen Verfahren zwischen der JGU Mainz und der HAW Hamburg.

Arbeitsschwerpunkte: Rekonstruktion von gelingenden Praktiken der curricularen Verankerung digitaler Kompetenzen und Lehr-Lerninhalte in Studiengängen der Sozialen Arbeit an Fachhochschulen in Deutschland.
michelle.mittmann@haw-hamburg.de

Katja Müller, B.A.

Orcid: 0009-000-1670-6225

Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Teilprojekt XR an der FH Münster.

Arbeitsschwerpunkte: Virtuelle Realität in der Lehre, Medienpädagogik, Design.

katja.mueller@fh-muenster.de

Kikko Marie Neubert, M.A.

wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt hands on (Bereich Projektmanagement, Art Direction und Gestaltung visueller Medien) an der HAWK (Standort Hildesheim, Fakultät Gestaltung).

Arbeitsschwerpunkte: Konzeption, Gestaltung und Umsetzungsbegleitung von virtuellen Plattformen sowie strategische Entwicklung visueller Kommunikation.

kikko.neubert1@hawk.de

Prof. Dr. Ingo Neupert

Orcid: 0009-0003-0004-2091

Professor an der Hochschule RheinMain, Wiesbaden und Leiter des Wiesbadener Instituts für Methoden der Sozialen Arbeit (wims).

Arbeitsschwerpunkte: Theorien und Methoden Gesundheitsbezogener Sozialer Arbeit, Einsatz von Virtual Reality in der Lehre Sozialer Arbeit.

Ingo.Neupert@hs-rm.de

Jennifer Petry, M.Sc.

Orcid: 0009-0002-4608-5276

wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt hands on der HAWK

(Standort Hildesheim, Fakultät Soziale Arbeit und Gesundheit).

Arbeitsschwerpunkte: sozial-emotionales Lernen und Kompetenzentwicklung im digitalen Raum.

jennifer.petry@hawk.de

Prof.in Dr.ⁱⁿ Sara Remke

Orcid: 0009-0002-1579-9380

Professorin für Theorien und Konzepte Sozialer Arbeit an der Katholischen Hochschule Nordrhein-Westfalen.

Arbeitsschwerpunkte: Philosophische Grundlagen der Sozialen Arbeit, Freiheit und Digitalisierung, Gestaltung von Virtuellen Agenten, Robotern, Social Bots, KI und VR/AR im Sozialwesen.

s.remke@katho-nrw.de

Prof. Dr. Axel Schäfer

Orcid: 0000-0003-4222-1605

Physiotherapeut und Professor für Therapieforschung an der Fakultät Soziale Arbeit und Gesundheit der Hochschule für angewandte Wissenschaft und Kunst (HAWK) Hildesheim/Holzminden/Göttingen.

Arbeitsschwerpunkte: muskuloskelettale Gesundheit über die Lebensspanne.

axel.schaefer@hawk.de

Nina Schäfer, M. A.

Mitarbeiterin im Digital Learning and Services Center an der Katholischen Hochschule Nordrhein-Westfalen (Standort Köln).

Arbeitsschwerpunkte: Digitale Medien in der Lehre.

n.schaefer@hawk.de

Sascha Schenk, M. A.

Lehrkraft im Studienbereich Soziale Arbeit an der HAWK

(Standort Holzminden), Fakultät Management, Soziale Arbeit, Bauen.

Arbeitsschwerpunkte: Medienkompetenz, Medienpädagogik und Digitalisierung.

sascha.schenk@hawk.de

Prof.in Dr.ⁱⁿ Birte Schiffhauer

Orcid: 0009-0000-4503-910X

Professorin für Digitalisierung sozialer Lebenswelten und Professionen an der Hochschule Hannover.

Arbeitsschwerpunkte: Digitalisierung (in) der Sozialen Arbeit, individuelle und gesellschaftliche Aspekte der Mensch-Technik-Interaktion, menschenzentrierte Gestaltung von Virtuellen Agenten, Robotern, Social Bots, KI und VR/AR.

birte.schiffhauer@hs-hannover.de

Prof. Dr. Eik-Henning Tappe

Professor für Digitalisierung und Medienpädagogik in der Sozialen Arbeit an der FH Münster.

Arbeitsschwerpunkte: Digitalisierungsprozesse in der Sozialen Arbeit, Medienpädagogik und handlungsorientierte Medienarbeit, Gaming und Gamification in pädagogischen Kontexten, virtuelle Sozial- und Lernwelten.
etappe@fh-muenster.de

Christoph Truthe B.A. Soziale Arbeit und B.A. Lehramt

Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Servicestelle für Qualität in der Lehre der HAWK.

Arbeitsschwerpunkte: Hochschul- und mediendidaktische Unterstützung von Lehrenden, Mediendidaktik, Medienpädagogik und Digitalisierung.
christoph.truthe@hawk.de

Bastian Vogel, B.A.

Wissenschaftlicher Mitarbeiter und Studiengangskoordinator für BASA-online an der ASH Berlin.

Arbeitsschwerpunkte: Flexibilisierung der Lehre.
bastian.vogel@ash-berlin.eu

Leoni Vollmar, M.A.

arbeitet seit 2022 als Pre-Doc am Arbeitsbereich für Organisationspädagogik an der Freien Universität Berlin.

Arbeitsschwerpunkte: Digitalisierung der Hochschule, digitale Ungleichheit und Gendered Organization.
leoni.vollmar@fu-berlin.de

Ulf-Henning Willée, M.A., M.Ed.

Orcid: 0009-0004-3588-2223

Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Fachbereich Sozialwesen an der Hochschule Niederrhein.

Arbeitsschwerpunkte: Hochschuldidaktik, Digitalisierung in der Lehre, Lehr-Lern-Forschung, Wirtschaft- und Familiengeschichte im Hellenismus, römisches Rheinland.
ulf-henning.willee@hs-niederrhein.de

Prof. Stefan Wölwer

Orcid: 0009-0001-1337-9254

Professor für Gestaltung von interaktiven Medien an der Fakultät Gestaltung der Hochschule für angewandte Wissenschaft und Kunst (HAWK) Hildesheim/Holzminde/Göttingen.

Arbeitsschwerpunkte: Health Experience Design, Design als Schnittstelle zur KI und Interdisziplinäre Zusammenarbeit in Forschung, Lehre und Transfer.
stefan.woelwer@hawk.de

Prof. Dr. habil. Maik Wunder

Orcid: 0009-0009-8751-8403

Professor für Digitalisierung und gesellschaftliche Verantwortung an der Fachhochschule Dortmund, Fachbereich angewandte Sozialwissenschaften.

Arbeitsschwerpunkte: Bildungstheorie, Verschränkung von Digitalisierung-Materialität-Bildung, Posthumanismus und Bildungsmedienforschung.
maik.wunder@fh-dortmund.de

Pia Zimmermann, B. Sc.

Mitarbeiterin im Digital Learning and Services Center an der Katholischen Hochschule Nordrhein-Westfalen (Standort Köln).

Arbeitsschwerpunkte: Digitale Medien in der Lehre.
p.zimmermann@katho-nrw.de

Die Digitalisierung verändert möglicherweise die Hochschulbildung für Soziale Arbeit in vielfältiger Weise. Dabei können neue oder veränderte Strukturen, Bildungsformate und Prüfungsmodalitäten in Erscheinung treten. Was potentiell neue Anforderungen und Erwartungen an Bildungsprozesse sowohl für Lehrende als auch Lernende und Dritte nach sich zieht. In diesem Sammelband befassen sich Autor:innen aus Wissenschaft und Forschung mit aktuellen und zukünftigen Entwicklungen, Konzepten und Perspektiven von digitaler Hochschulbildung.

Die Herausgeber:innen



Dr. Annett Giercke-Ungermann,
Mitarbeiterin im Digital Learning and Services Center der katholischen Hochschule NRW, Arbeitsschwerpunkte: Hochschuldidaktik und digitale Barrierefreiheit



Prof. Dr. habil. Maik Wunder,
Professor für Digitalisierung und gesellschaftliche Verantwortung an der Fachhochschule Dortmund. Arbeitsschwerpunkte: Materialität des Digitalen, posthumanistische Bildungstheorie, Bildungsmedienforschung

978-3-7815-2706-5



9 783781 527065