

Marquardt, Sabrina; Schäfer, Nina; Zimmermann, Pia
Erkundung, Perspektivwechsel, Interaktion. Virtual Reality (VR) im Kontext von Identitätsbildung und Lernprozessen in der Hochschullehre
Wunder, Maik [Hrsg.]; Giercke-Ungermann, Annett [Hrsg.]: Digitalisierung in der Hochschulbildung für Soziale Arbeit. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 226-236



Quellenangabe/ Reference:

Marquardt, Sabrina; Schäfer, Nina; Zimmermann, Pia: Erkundung, Perspektivwechsel, Interaktion. Virtual Reality (VR) im Kontext von Identitätsbildung und Lernprozessen in der Hochschullehre - In: Wunder, Maik [Hrsg.]; Giercke-Ungermann, Annett [Hrsg.]: Digitalisierung in der Hochschulbildung für Soziale Arbeit. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 226-236 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-331318 - DOI: 10.25656/01:33131; 10.35468/6166-14

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-331318>

<https://doi.org/10.25656/01:33131>

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-Licence: <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

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 selbstidealisierte 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 auszdifferenzieren (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 ungewollt, 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 unbekanntere Situationen zu reagieren, trainiert werden. Mit Blick auf die professionelle Identität und Selbsterkundungstheorie 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 Angeles/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.