

Stefanie Neumaier | Madeleine Dörr |
Edeltraud Botzum (Hrsg.)

Praxishandbuch

Digitale Projekte in der Sozialen Arbeit

BELTZ JUVENTA

Stefanie Neumaier | Madeleine Dörr | Edeltraud Botzum (Hrsg.)
Praxishandbuch
Digitale Projekte in der Sozialen Arbeit

Stefanie Neumaier | Madeleine Dörr |
Edeltraud Botzum (Hrsg.)

Praxishandbuch Digitale Projekte in der Sozialen Arbeit

BELTZ JUVENTA

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Der Text dieser Publikation wird unter der Lizenz **Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0)** veröffentlicht. Den vollständigen Lizenztext finden Sie unter:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.delegalcode>. Verwertung, die den Rahmen der **CC BY-NC-SA 4.0 Lizenz** überschreitet, ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Die in diesem Werk enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Quellenangabe/Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.



Dieses Buch ist erhältlich als:

ISBN 978-3-7799-7768-1 Print

ISBN 978-3-7799-7769-8 E-Book (PDF)

ISBN 978-3-7799-8482-5 E-Book (ePub)

DOI 10.3262/978-3-7799-7769-8

1. Auflage 2024

© 2024 Beltz Juventa

in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel

Werderstraße 10, 69469 Weinheim

Einige Rechte vorbehalten

Herstellung: Ulrike Poppel

Satz: xerif, le-tex

Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza

Beltz Grafische Betriebe ist ein klimaneutrales Unternehmen (ID 15985–2104-100)

Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor:innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhalt

Editorial: Digitale Projekte in der Sozialen Arbeit <i>Stefanie Neumaier, Madeleine Dörr und Edeltraud Botzum</i>	7
Zum Umgang mit Widerstand innerhalb der Disziplin Soziale Arbeit als Herausforderung im Zuge der curricularen Vorbereitung Studierender auf die digitalisierte (Arbeits-)Welt <i>Michelle Mittmann</i>	12
Sozialpädagogische Professionalitäts- entwicklung im Kontext von Digitalität und Digitalisierung Einblicke in die wissenschaftliche Begleitung des Projektes <i>digi.prosa</i> <i>Stefanie Neumaier und Marc Weinhardt</i>	22
Kompetenzen Sozialer Arbeit in einer digitalisierten Welt Ein Ordnungsversuch begrifflicher Vielfalt <i>Andrea Glodek, Christian Voigt und Martina Wolfinger</i>	32
How can I help you? Gestaltung von Anwendungs- und Interaktionsszenarien für soziale Roboter in der Sozialen Arbeit <i>Birte Schiffhauer und Sara Remke</i>	50
Einsatz generativer KI in der Beratungsausbildung Lehrmethoden und Praxisbeispiele aus dem Hochschulkontext <i>Emily Engelhardt</i>	63
Doing Media Education Erweiterte Realitäten (er)schaffen <i>Milena Imgart, Yannik Steinhart und Verena Ketter</i>	80
Digitale Escape Games als kollaborative digitale Werkzeuge in Lehr- und Lernsituationen im Studium der Sozialen Arbeit <i>Andrea Hahn und Kerstin Hoffmann</i>	94
Wie weiter? Medienpädagogische Soziale Arbeit mit cyberkriminellen Jugendlichen <i>Julia Reimer und Cordula Endter, unter Mitarbeit von Anastasia Urban und Charlotte Zeller, in Kooperation mit Kathrin Rothemund</i>	106

Zur Perspektive von Kindern und Jugendlichen bei der Entwicklung und Aneignung virtuell-digitaler Räume non-formaler Bildung <i>Tanja Grendel, Christiane Hüseman und Kathrin Witek</i>	119
Digitalisierte Fort- und Weiterbildung von Fachkräften der Sozialen Arbeit Avatarbasiertes Lehren und Lernen gelingend gestalten <i>Josephine Jahn und Philipp Oberparleiter</i>	132
Auswahl von Fachsoftware in der Sozialen Arbeit als Projekt Eine Orientierungshilfe <i>Joshua Weber und Christine Mühlebach</i>	146
Soziale Arbeit im Wandel Kompetenzbereiche als Schlüssel zur erfolgreichen Bewältigung der Digitalisierung <i>Philipp Aldendorff</i>	159
Das technische Beratungskonzept Handreichung zur Integration digitaler Zugangs- und Beratungswege in bestehende Konzepte der Präsenzberatung <i>Sigrid Zauter und Robert Lehmann</i>	174
Digital Streetwork und Onlineberatung für „hard-to-reach“-Klient:innen der Sozialen Arbeit Perspektiven aus der Arbeit mit Menschen in der Prostitution/Sexarbeit und Betroffenen von Menschenhandel zur sexuellen Ausbeutung <i>Katharina Vorberg</i>	193
Digitalisierung und Gemeinwesenarbeit Das Partizipative Budget als Instrument digitaler Beteiligungsprozesse in Schweizer Städten <i>Simone Tappert und Aline Suter</i>	207
Autor:innenverzeichnis	220
Reviewer:innenverzeichnis	224

Editorial:

Digitale Projekte in der Sozialen Arbeit

Stefanie Neumaier, Madeleine Dörr und Edeltraud Botzum

Der Diskurs um digitale Transformationsprozesse ist in der Sozialen Arbeit angekommen und erfährt durch digitale Projekte eine praktische Gestaltung. Ob durch die Bearbeitung innerhalb spezifischer Handlungsfelder auf struktureller, organisationaler, subjektorientierter oder gesellschaftlicher Ebene, mithilfe empirischer Evidenzen und auch durch eine voranschreitende Theoretisierung – die digitale Transformation ist längst ein Querschnittsthema für die Soziale Arbeit (u. a. Weber et al. 2024, S. 17; Neumaier / Sagebiel i. E.).

War der Blick in den letzten Jahren primär auf die Einführung digitaler Innovationen in der Sozialen Arbeit gerichtet, zeichnet sich nun eine zunehmende Berücksichtigung jener Handlungspraktiken ab, die mit und durch digitale Dinge praktisch zum Vorschein kommen (Weinhardt 2022). So war es Stalder (2021), der dieses Momentum als „Kultur der Digitalität“ einfiel. Die lebensweltlich verankerten Nutzungsgewohnheiten, gepaart mit der Einführung digitaler Neuheiten in der Sozialen Arbeit, rufen innerhalb dieser „Handlungspraktiken (...) mit und durch digitale Dinge hervor[-]“ (Weinhardt 2022, S. 5), die heuristisch als „Doing Digitallity“ (ebd.) gefasst werden können.

Dabei bilden ebenjene Praktiken Ausgangspunkte für digitale Projekte in der Sozialen Arbeit dahingehend, dass diese an den alltäglich vorhandenen und möglicherweise organisational zur Verfügung stehenden digitalen Dingen anknüpfen (Krotz 2007). Je nach trügerspezifischer Bedeutungszuschreibung, länderspezifischen Förderungen, institutioneller Haltung und handlungsfeldspezifischer Ressourcen der Klientel und ihrer Fachkräfte folgen somit differente Ausgangsbedingungen zum Umgang mit digitalen Transformationsprozessen in der Sozialen Arbeit (Neumaier / Sagebiel 2022).

Ebenso vielfältig stellen sich die Anlässe dar, die digitale Projekte in der Sozialen Arbeit nach sich ziehen. Vorzufinden sind Hoffnungen, dem Fachkräftemangel auf diese Weise Einhalt gebieten zu können, aber auch die „Komplexitätsreduzierung“ (Nassehi 2019) der zunehmend unübersichtlichen (Arbeits-)Welt wird als ein zu lösendes Problem ins Felde geführt, wofür digitale Lösungen Abhilfe schaffen könnten. Ob postpandemische Neuausrichtungen, hin zu einer hybriden Sozialen Arbeit, die Implementierung neuer digitaler Dinge und auch eine kritische Befassung mit dergleichen: digitale Projekte bieten die Möglichkeit, die Dinge praktisch erfahrbar zu machen. Es ist eben jenes praktische Erfahrungs-

wissen, welches es, und das ganz unabhängig davon, ob es sich bei dem Gegenstandsbereich um digitale Projekte in der Sozialen Arbeit handelt, reflexiv und handlungsentlastet aufzubrechen gilt, um den wissenschaftlichen Diskurs relationierend und kontrastierend voranzubringen (Dewe/Otto 2012).

Es muss jedoch konstatiert werden, dass eben dieser Diskurs bisher eine Systematik noch nicht erkennen lässt. Das zeigt sich bereits im Hinblick auf den durch die vielfältig beschaffenen zum Ausdruck gebrachten Curricula des Bachelorstudiengangs Soziale Arbeit, wenn „dramatisch“ (Mittmann in diesem Band) darum gerungen wird, welche Inhalte Einzug in diese finden und dabei „sachlich-wissenschaftliche Argumente eine eher untergeordnete Rolle spielen.“ (ebd.). Doch zahlreiche Autor:innen dieses Sammelbandes konstatieren auch darüber hinaus in unterschiedlichen Bezügen zu digitalen Projekten – ob die Frage nach professionellem sozialpädagogischen Handeln (Jahn/Oberparleiter in diesem Band), Kompetenzen im Umgang mit der digitalen Transformation (Aldendorff in diesem Band) oder auch Fragen nach dem Umgang in Handlungsfeldern wie der Jugendhilfe (Grendel/Hüseman/Witek in diesem Band) –, dass „es in Deutschland nach wie vor keine einheitliche Konzeptionierung [gibt], die sich mit einer Neuausrichtung [...] befasst.“ (ebd. für das Handlungsfeld Jugendhilfe).

Vor diesem Hintergrund soll der vorliegende Sammelband als ein Angebot verstanden werden, womit Einblicke in die Vielfalt von digitalen Projekten in der Sozialen Arbeit eröffnet und damit Beiträge versammelt werden, die den bisherigen Diskurs zu analysieren, zu strukturieren und/oder selbst praktisch nutzbar zu machen suchen. Unser persönlicher Anlass, ein Praxishandbuch rund um digitale Projekte in der Sozialen Arbeit herauszugeben, und ein damit verbundener Dank gilt den Studierenden unseres interdisziplinären Digitalisierungskollegs *digi.prosa* der Technischen Hochschule Rosenheim¹, welche in Zusammenarbeit mit sozialen Organisationen digitale Projekte in der Sozialen Arbeit voller Leidenschaft auf die Beine stellen. Durch sie erfahren wir immer wieder aufs Neue, dass es sich, wie auch Sagebiel und Pankofer (2021) konstatieren, lohnt, den digitalen Wandel in der Sozialen Arbeit aktiv mitzugestalten. Aus der Studierendenschaft hervorzuheben ist an dieser Stelle Herr Dominik Gerhardinger, der uns im Feinschliff des Praxishandbuchs präzise unterstützte und mit seiner Perspektive aufschlussreiche Impulse setzte.

Ein weiterer Dank gilt den eben angesprochenen sozialen Organisationen und ihren Klientelen, welche uns mit ihren alltäglichen Bedarfen bedeutende Einblicke in ihre Lebenswirklichkeiten eröffnen, ohne die *digi.prosa* nicht auf eine em-

1 Das Digitalisierungskolleg „*digi.prosa*: Digitale Projekte in der Sozialen Arbeit“ wird durch das Bayerische Staatsministerium für Wissenschaft und Kunst (StMWK) gefördert und durch das Bayerische Forschungsinstitut für Digitale Transformation (bidt) koordiniert.

pirische Evidenz im Sinne des interdisziplinären forschenden Lernens als didaktisches Prinzip (Botzum/Neumaier 2023) zurückgreifen könnte.

Die Sicherstellung der fachlichen Güte der hier zusammengetragenen Erkenntnisse wäre ohne eine Expertise in der Begutachtung ebendieser undenkbar. Daher darf ein Dank an unsere Gutachter:innen nicht zu kurz kommen. Ihre essenzielle Unterstützung brachte die Beiträge nicht nur durch konstruktiv-kritische Rückmeldungen voran, sondern entfachte durch ihre Hinweise zur Aktualität der Materie bei uns Herausgeberinnen, und sicherlich auch bei einigen Autor:innen, eine kontinuierliche Begeisterung, den Band respektive die einzelnen Beiträge weiter voranzubringen.

Für das Zustandekommen des Praxishandbuchs unabdingbar und damit verbunden unser besonderer Dank gilt unseren Autor:innen. Mit ihren Arbeiten lassen sie die Leser:innenschaft an einer leidenschaftlichen Expertise teilhaben, und mehr noch: durch ihre Anstrengungen sind digitale Projekte fortwährend auf dem besten Wege, einen bedeutenden Beitrag für die Soziale Arbeit zu leisten.

Bevor ein Überblick zur inhaltlichen Struktur des Praxishandbuchs folgt, möchten wir uns abschließend ganz herzlich bei Frau Zubcic vom Verlag Beltz Juventa bedanken, die uns als betreuende Lektorin des Sammelbandes jederzeit und mit voller Begeisterung für unser Vorhaben zur Seite stand.

Zum Aufbau und Inhalt

Die nachfolgende Reihung der einzelnen Beiträge folgt einer chronologisch-berufsbiografischen Logik dahingehend, in welchen Stadien die digitalen Projekte verortet sind. Dennoch sei angemerkt, dass aufgrund der zum Teil komplexen Anlagen der digitalen Projekte in der Sozialen Arbeit und ihrer wissenschaftlichen und praktischen Begleitung diese eine Hybridität vorweisen, die sich nicht in Gänze chronologisch auflösen lässt.

Beginnend mit dem Studium der Sozialen Arbeit und dessen curricularen Beschaffenheit im Kontext digitaler Transformationsprozesse als Querschnittsthema, behandelt *Michelle Mittmann* die Frage, welche (gelingenden) Praktiken sich hierbei für die Verankerung digitaler Kompetenzen im Studium empirisch rekonstruieren lassen. Dabei zeigt sich unter Zuhilfenahme empirischer Evidenzen, dass solche Prozesse auf (mikropolitische) Widerstände stoßen können. Ist die Auseinandersetzung mit digitalen Dingen im Studium der Sozialen Arbeit curricular verankert, stellt sich die Frage nach dem Potenzial damit einhergehender Lernerfahrungen zur Herausbildung sozialpädagogischer Professionalität. Mit einer Fokussierung auf die frühen Professionalisierungsprozesse im Studium der Sozialen Arbeit untersuchen *Stefanie Neumaier* und *Marc Weinhardt*, ob und inwiefern diese ermöglicht werden, wenn Studierende mit und durch digitale Projekte in der Sozialen Arbeit lernen. Fragen nach professionellen Wis-

sensbeständen sind immanent mit dem Gegenstandsbereich verbunden. Den Blick auf diesen gerichtet, plädieren *Andrea Glodek*, *Christian Voigt* und *Martina Wolfinger* dafür, den vielfältigen Diskurs um Kompetenzen, im Kontext digitaler Transformationsprozesse in der Sozialen Arbeit, als Chance zu begreifen, diesen zur kontinuierlichen Theoriebildung und -entwicklung (in) der Sozialen Arbeit nutzbar zu machen. Ein Erfordernis, dass auch gefordert ist, wenn neue digitale Technologien Einzug in der Sozialen Arbeit finden, wie zum Beispiel soziale Roboter als Assistenzsysteme. *Birte Schiffhauer* und *Sara Remke* greifen diesen noch immer relativ neuen, aber perspektivisch vielversprechenden Einsatz als digitales Projekt auf und stellen Erkenntnisse aus der studentischen Gestaltung von Use Cases sozialer Robotik in der Sozialen Arbeit vor. Ebenso von Aktualität geprägt und derzeit im wissenschaftlichen Diskurs disziplinübergreifend besprochen wird der Einsatz von generativer Künstlicher Intelligenz. Mithilfe des Large Language Models *ChatGPT* untersucht *Emily Engelhardt* für die Soziale Arbeit, wie damit das Beratungslernen im Studium unterstützt werden kann. Probehandeln im Studium ist auch Gegenstand des digitalen Projektes von *Milena Imgart*, *Yannik Steinhart* und *Verena Ketter*. Am Beispiel der Jugendarbeit können sich hierbei Studierende mithilfe von Augmented Reality in handlungsfeldspezifische Szenarien begeben, um Möglichkeiten professionellen Handelns zu eruieren. Wie Studierende selbst zu Gestalter:innen und Teilnehmer:innen digitaler Anwendungen werden, steht auch im Mittelpunkt des Beitrages von *Hahn* und *Kerstin Hoffmann*: Mithilfe digitaler Escape Games werden dadurch medienpädagogische Lerninhalte spielerisch vermittelt. Eine Möglichkeit zur Synthese der Auseinandersetzung mit medienpädagogischen Inhalten im Studium und dem Einbezug von Adressat:innen der Sozialen Arbeit stellt das digitale Projekt von *Julia Reimer*, *Cordula Endter* und ihren Kolleg:innen dar: Dabei begegnen Studierende der Sozialen Arbeit Jugendlichen, welche sich aufgrund von cyberkriminellen Handlungen einer jugendgerichtlichen Weisung unterziehen. Sie treten damit im Zusammenspiel mit einer begleitenden Lehrveranstaltung in eine Relationierung ihrer Wissensbestände zu Cybermobbing, Straftatbeständen im Kontext sexueller Selbstbestimmung und den praktischen Erfahrungen in der Arbeit mit der Klientel ein. Die Adressat:innenperspektive ist hierbei ein elementarer Aspekt, wie auch in der avatarbasierten Gestaltung und Aneignung non-formaler Bildungsräume durch Kinder, die von *Tanja Grendel*, *Christiane Hüsemann* und *Kathrin Witek* empirisch begleitet wird. Subjektorientiert wird dadurch im Rahmen eines Reallabors untersucht, inwiefern sozialer Ungleichheit und ihrer Fortschreibung durch partizipativ gestaltete, digitale Angebote begegnet werden kann. Der digitalisierten Fort- und Weiterbildung, als eine weitere Form avatarbasierten Lernens, widmen sich *Josephine Jahn* und *Philipp Oberparleiter* und beschreiben in diesem Zuge Erkenntnisse zur Umsetzung eines solchen Settings. Mithilfe dieses auf Dauer gestellten digitalen Projektes in der Sozialen Arbeit könnte, wie die Autor:innen zwischenbilanzieren, entlang der Berufsbiografie

eine aktive (Mit-)Gestaltung des digitalen Wandels gelingen. Ein ebenfalls auf Dauer gestelltes Erfordernis ist die Auswahl von (Fach-)Software in der Sozialen Arbeit. Mit der Ermunterung an soziale Organisationen, diesen Prozess als digitale Projektarbeit in der Sozialen Arbeit einzubetten, plädieren *Joshua Weber* und *Christine Mühlebach* in der Umsetzung für ein Zusammenspiel aus wissenschaftlichen Evidenzen und organisationsspezifisch-praktischer Erfahrungswerte. Daneben stellt der Umgang mit digitalen Transformationsprozessen weitere Anforderungen an soziale Organisationen. *Philipp Aldendorff* nimmt sich dieser an, indem er sie in Kompetenzbereiche für soziale Organisationen zusammenführt, die eine längerfristige Gültigkeit bieten können. Mit einer Fokussierung auf Beratungsangebote in der Sozialen Arbeit geben auch *Sigrid Zauter* und *Robert Lehmann* Einblicke, wie bestehende Konzepte sozialer Organisationen fachlich abgesichert digital erweitert werden können. Damit kann, wie *Katharina Vorberg* aufzeigt, u. a. ein Beratungsangebot für sog. „hard-to-reach“-Klient:innen ermöglicht werden, die in ihrer Betroffenheit von Prostitution und (weiteren) prekären Lebens- und Problemlagen konventionelle Hilfeformen nicht aufsuchen könnten. Den Band runden *Simone Tappert* und *Aline Suter* ab, indem sie digitale Beteiligungsprojekte zur Transformation der Gemeinwesenarbeit vorstellen.

Literatur

- Botzum, Edeltraud/Neumaier, Stefanie (2023): Künstliche Intelligenz und digitale Transformationsprozesse in der Lehre Sozialer Arbeit. In: *jugendhilfe* 61, H. 5, S. 388–394.
- Dewe, Bernd/Otto, Hans-Uwe (2012): Reflexive Sozialpädagogik. In: Thole, Werner (Hrsg.): *Grundriss Soziale Arbeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 197–217.
- Krotz, Friedrich (2007): *Mediatisierung. Fallstudien zum Wandel von Kommunikation*. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Nassehi, Armin (2019): *Muster. Theorie der digitalen Gesellschaft*. München: C. H. Beck.
- Neumaier, Stefanie/Sagebiel, Juliane Beate (2022): Sozialer Wandel durch digitale Transformationsprozesse – Herausforderungen an Disziplin und Profession. In: Baier, Florian/Borrmann, Stefan/Hefel, Johanna M./Thiessen, Barbara (Hrsg.): *Europäische Gesellschaften zwischen Kohäsion und Spaltung*. Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 316–330.
- Neumaier, Stefanie/Sagebiel, Juliane (i. E.): *Digitale Transformation*. In: Domes, Michael/Sagebiel, Juliane (Hrsg.): *Die Bedeutung von Theorien Sozialer Arbeit für die Praxis. Exemplarische Fallanalysen*. 1. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.
- Sagebiel, Juliane Beate/Pankofer, Sabine (2022): *Soziale Arbeit und Machttheorien. Reflexionen und Handlungsansätze*. 2. Auflage. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Stalder, Felix (2021): *Kultur der Digitalität*. 5. Auflage. Berlin: Suhrkamp.
- Weber, Joshua/Berger, Regula/Hörmann, Martina/Mühlebach, Christine (2024): Digitalisierung und Soziale Arbeit. In: *Soziale Arbeit* 73, H. 1, S. 16–23.
- Weinhardt, Marc (2022): Offene Fragen an die Hilfeform Beratung im Spannungsfeld zwischen Digitalität und Digitalisierung. In: *EthikJournal* 8, H. 1, S. 1–15.

Zum Umgang mit Widerstand innerhalb der Disziplin Soziale Arbeit als Herausforderung im Zuge der curricularen Vorbereitung Studierender auf die digitalisierte (Arbeits-)Welt

Michelle Mittmann

1. Curriculumentwicklung zur Verankerung digitaler Kompetenzen in der Sozialen Arbeit – ein Status quo

Der zunehmenden Digitalisierung der Sozialen Arbeit sowie der gelebten „Digitalität als Alltagskultur“ (Weinhardt 2022, S. 5) ihrer Adressat:innen begegnen die Hochschulen mit Studiengängen der Sozialen Arbeit mit Leerstellen. Wie Erdwiens und Seidel (2022) anhand einer Analyse von 180 Modulhandbüchern herausstellen, sind Curricula der Sozialen Arbeit „noch weit davon entfernt“ (ebd., S. 35) die Digitalisierung und ihre Folgen für Profession und Disziplin systematisch zu erfassen.

Diese Leerstellen lassen sich ebenso im Qualifikationsrahmen des Fachbereichstages Soziale Arbeit sowie im Kerncurriculum der Deutschen Gesellschaft für Soziale Arbeit ausmachen (vgl. ebd., S. 26; Helbig/Roeske 2020, S. 334). Somit „liegt es [...] im Ermessen der einzelnen Hochschulverantwortlichen“ (Erdwiens/Seidel 2022, S. 26), ob und in welcher Form Digitalisierung zum Thema gemacht wird. Als Hochschulverantwortliche müssen dabei neben der Leitungsebene auch diejenigen in den Blick genommen werden, die für die Ausgestaltung der Lehr-Lerninhalte verantwortlich sind. Und das sind, im Sinne der Freiheit der Lehre, in der Regel die Hochschullehrenden selbst.

Neben zahlreichen Leerstellen sind zugleich Bemühungen seitens eben jener an Hochschulen lehrenden Wissenschaftler:innen sowie Akteur:innen der Hochschulentwicklung zu erkennen, die Konzepte zum Umgang mit digitalen Technologien entwickeln und in Curricula einzuflechten versuchen (vgl. Mittmann et al. 2023, S. 244). Dabei reichen die Ansätze von rein didaktischen Bemühungen um Technologisierung der Lehr-Lern-Settings, über Bottom-up-Projekte und im Zuge dessen oftmals (lediglich) mit Einflussnahme auf sog. „gelebte Curricula“ (Büchter/Tramm 2005, S. 3), bis hin zu Top-down-Konzepten, die den „Drahtseilakt“ (Sonnenschein 2020, S. 10) zwischen verordneter und zugleich notwendiger Verankerung kommunikativ bewältigen müssen.

Um Gelingensfaktoren innerhalb der vielen „Leuchtturm-Projekte“ zu entdecken und anschlussfähig zu machen, werden Projekte im Rahmen eines Promotionsprojektes qualitativ beforscht. Im Sinne der Grounded-Theory-Methodologie in ihrer konstruktivistischen Auslegung nach Charmaz (2014) werden diese Gelingensfaktoren zur Verankerung digitaler Kompetenzen und den zugehörigen Lehr-Lerninhalte in Studiengängen der Sozialen Arbeit an Fachhochschulen rekonstruiert. Zur Auswahl der Interviewpartner:innen wird im Zuge des Gesamtvorhabens der Dissertation im Sinne des Theoretical Samplings vorgegangen, innerhalb dessen – im Gegensatz zum Initial Sampling – die Feldforschung weitestgehend ohne Vorannahmen begonnen wird (vgl. Charmaz 2014, S. 197). Aufgrund formaler Limitationen kann an dieser Stelle kein umfangreicherer Einblick in die laufende Forschung gegeben werden. Im Rahmen des Beitrags werden jedoch exemplarische Zitate aus den bisher geführten Interviews zur Stützung der Argumentation eingebracht. Bei den Interviewpartner:innen handelt es sich um drei an Hochschulen tätige Wissenschaftler:innen, mit Lehranteilen in Studiengängen, die der Fachrichtung Sozialwesen zuzuordnen sind (vgl. Statistisches Bundesamt 2021).

Anhand erster Erkenntnisse kann auf herausfordernde Rahmenbedingungen für diese Wissenschaftler:innen verwiesen werden, die sich um die curriculare Weiterentwicklung im Zuge des digitalen Wandels bemühen. Dabei zeigen sich Herausforderungen insbesondere in Momenten der Interaktion mit Personen des hochschulischen Umfelds derjenigen, die sich um die Curriculumentwicklung bemühen. Ob Verankerung gelingen kann, hängt im hohen Maße von der Bereitschaft des Kollegiums ab, sich dem Thema zu öffnen und Vorbehalte unterschiedlicher Couleur mit Blick auf das Anliegen zu reflektieren. Dabei ist u. a. die Rede von der „Überschreitung des Rubikons“ durch das Kollegium. Gemeint ist damit „das Treffen einer riskanten, nicht revidierbaren Entscheidung“ (Schmeh 2007, S. 71) – ganz in der Manier Julius Cäsars, als er am 10. Januar 49 v. Chr. mit seiner Gefolgschaft den italienischen Fluss Rubikon überschritt und damit automatisch Pompejus den Krieg erklärte (vgl. ebd., S. 70).

So dramatisch diese Redewendung klingen mag, so bezeichnend ist sie für das vorliegende Datenmaterial. Berichte von Auseinandersetzungen, Verhandlungen und Kompromisslösungen mit Blick auf Lehr-Lerninhalte sowie Kompetenzziele, Streitigkeiten, Befangenheiten und Kämpfen, aus denen hervorgeht, dass sachlich-wissenschaftliche Argumente eine eher untergeordnete Rolle spielen. Im Rahmen der curricularen Weiterentwicklung der Sozialen Arbeit reagieren lehrende Kolleg:innen auf Entwürfe zur Verankerung der Digitalisierung mit Abwehr. Das Einbringen des Themas in das Curriculum könnte demnach als „Angriff sowohl auf Zeit und Raum als auch [auf] die Profession“¹ gedeutet werden.

1 Wörtliche Zitate aus dem Datenmaterial werden im Folgenden ohne weitere Verweise eingebracht.

„Schwierigkeiten und Brüche“ könnten dazu einladen, „es [das Thema Digitalisierung] erstmal wieder vom Tisch zu nehmen“. Auch innerhalb der Projekt-Teams zeigen sich Konflikte, die beispielweise dann entstehen, wenn unterschiedliche Ziele verfolgt werden und diesbezüglich divergierende Vorstellungen über den Einsatz finanzieller Ressourcen vorliegen.

Während deren Kolleg:innen die Notwendigkeit der Verankerung digitaler Kompetenzen und Lehr-Lerninhalte oft verneinen, besteht hierzu bei den interviewten Personen selbst keinerlei Zweifel. Gefragt nach der *Vision* der Curriculumentwicklung im Zuge des digitalen Wandels argumentieren sie einheitlich dafür, bei der Verankerung digitaler Kompetenzen und Inhalte handele es sich nicht um eine in der Zukunft liegende, erstrebenswerte Vorstellung, sondern um eine unmittelbar bevorstehende und drängende Notwendigkeit. Denn es gäbe „im Prinzip so gut wie keine Einrichtung, die nicht über irgendwelche Sprachsoftware oder zumindest Word und Co. verfügt, die keine Webseite betreibt, die nicht in irgendeiner Weise vielleicht auch in sozialen Medien präsent ist etc. Und folglich muss man sich auch damit auskennen.“ Während es in den 1980er und -90er Jahren legitim als optional betrachtet werden konnte, digitale Endgeräte oder Anwendungen zu nutzen, bestünde heutzutage keine Wahlmöglichkeit mehr: „[O]hne eine gewisse digitale Anwendung [ist] ja kaum etwas möglich. Da findet ja der totale Ausschluss statt. Insofern [...] liegt es auf der Hand, dass sich die Curricula permanent verändern und anpassen müssen.“

Es zeigt sich, dass sich im Zuge der Curriculumentwicklung vor dem Hintergrund der digitalen Transformation in der Sozialen Arbeit zwei vermeintlich unvereinbare Gruppen gegenüberstehen. Der den beobachteten Prozessen innewohnende Widerspruch – Überzeugung und Engagement auf der einen, Widerstand und Ablehnung auf der anderen Seite – wird im Folgenden fokussiert, so dass daran anknüpfend die Motive und Absichten der an der Curriculumentwicklung beteiligten Personen beleuchtet werden können.

2. Curriculumentwicklung als wissenschaftliche und mikropolitische Tätigkeit

Zunächst werden die Widersprüche beschrieben, die im Zuge der qualitativen Forschung zu Praktiken der curricularen Weiterentwicklung der Studiengänge der Sozialen Arbeit im Zuge der Digitalisierung rekonstruiert wurden. Abhandlungen zur Wissenschaft als Beruf von Weber (1919) und Oevermann (2005) lassen die These zu, dass das Ablehnen der Digitalisierung als curricular zu begreifen des Thema vor allem als mikropolitisch motiviert einzuschätzen ist. Zugleich wird auf den relationalen Konstruktivismus nach Kraus (2023) und die „Relationalität menschlicher Erkenntnis- und Handlungsbedingungen“ (ebd.) verwiesen, die die

in der Curriculumentwicklung tätigen Wissenschaftler:innen wie auch die beteiligten Kollegien in ihrer Eingebundenheit im System Wissenschaft erfasst. Kraus' Ansatz geht über den „erkenntnistheoretischen Ausgangspunkt“ hinaus und eröffnet die Möglichkeit, Verankerungspraktiken innerhalb „relationale[r] Bedingungen menschlichen Erkennens und Agierens“ (ebd.) zu betrachten. Abschließend werden Handlungsoptionen beschrieben, die vor Augen führen, dass das Gelingen einer curricularen Verankerungsstrategie stets ins Verhältnis zu den erkannten und benannten Herausforderungen gesetzt werden muss.

2.1 Die zwei Seiten des Rubikons: Überzeugung trifft auf Widerstand

Auf der Zeitachse der Projektverläufe treten zunächst diejenigen in Erscheinung, die Anträge auf Forschungsmittel stellen. Akteur:innen der Curriculumentwicklung sind als Wissenschaftler:innen unterschiedlicher Hierarchien an Fachhochschulen mit Studiengängen der Sozialen Arbeit tätig. Sie übernehmen Aufgaben in der Forschung, Hochschulentwicklung und in der Lehre. In der Ausübung ihrer Tätigkeiten sowie auf der Grundlage ihres professionellen Verständnisses, insbesondere in ihren Rollen als Lehrkräfte der Sozialen Arbeit, erkennen sie im digitalen Wandel einen „gesellschaftliche[n] Bildungsbedarf“ (Jenert 2021, S. 58). Die digitale Transformation und die damit einhergehenden gesellschaftlichen Wandlungsprozesse verändern Lebenswelten, sowohl die der Adressat:innen Sozialer Arbeit als auch die der Hochschulangehörigen. Darüber hinaus verweisen sie auf die Digitalisierung innerhalb der Organisationen und Träger Sozialer Arbeit, deren Leistungserbringung zunehmend auf digitalen Infrastrukturen beruht, also auch in digitaler Form an Adressat:innen herangetragen wird.

Sobald Ressourcen seitens Stiftungen oder Hochschulen für die Durchführung hochschulischer Projekte mit Bezug zu Digitalisierung in Aussicht gestellt werden, erzeugen die Akteur:innen qua Antragsstellung im Sinne Oevermanns (2005) eine „Krise durch Muße“ (S. 34). Der erkannte Bildungsbedarf macht folglich die Anpassung hochschulischer Curricula notwendig, die durch Forschung begleitet werden muss: „Der forschungslogische Fallibilismus ist in dieser Sicht nichts anderes als die systematische Erzeugung von Krisen in Relation zu einem vermeintlich bewährten Wissen“ (ebd., S. 28). Auf der Suche nach der gelingenden und nachhaltigen Integration der Digitalisierung als Thema der Sozialen Arbeit blicken die Wissenschaftler:innen gewissermaßen in die Zukunft. Denn das Studium, in dem jetzt Anpassungen vorgenommen werden, kann frühestens in einigen Jahren Absolvent:innen hervorbringen, die wiederum ihr Wissen und ihre Fähigkeiten der Wissenschaft oder der Praxis der Sozialen Arbeit zur Verfügung stellen.

Darüber hinaus ist zu erkennen, dass die Anträge auf finanzielle Mittel auch dann gestellt werden, wenn innerhalb der professionellen Gemeinschaft, dem

Kollegium, zum erkannten Bildungsbedarf keine Übereinkunft oder Zustimmung besteht. Einzig die Überzeugung der antragstellenden Person ist nötig, um eine „Krise durch Muße“ zu erzeugen, damit die Forschung beginnen kann: „Die Krisen, die die wissenschaftliche Forschung bewältigt, sind also nicht primär die Krisen einer bestimmten, konkret umschriebenen Gemeinschaft oder gesellschaftlichen Praxis, sondern die Krisen der zukünftigen Menschheit überhaupt“ (ebd.).

Die von den Akteur:innen der Curriculumentwicklung „hypothetisch konstruierte Zukunft“ (ebd., S. 33) ist darüber hinaus geprägt von der durch die Digitalisierung räumlich und zeitlich entgrenzten Alltäglichkeit (vgl. Thiersch 2020, S. 81). Die Curriculumentwicklung zur Verankerung digitaler Kompetenzen und Lehr-Lerninhalte stellt sich somit nicht nur als die den Wissenschaftler:innen vermeintlich bekannte „Krise durch Muße“ dar. Die Digitalisierung erhöht die auszuhaltende Spannung „im neuen Spiel zwischen Offenheit und Überschaubarkeit und in den Entscheidungen zwischen Offenheit und Verlässlichkeit“ (ebd.).

Der Paarung aus Überzeugung und Widerstandsfähigkeit, die resilient gegenüber dem vermeintlich Altbewährten scheint, lässt weitere Zuschreibungen zu, die sich sowohl anhand des Datenmaterials als auch anhand der Ausführungen Webers (1919) zum Habitus der in der Wissenschaft tätigen Person zeigen. Es braucht demnach ein hohes Maß an Engagement, auf das Weber wie folgt verweist: „Denn nichts ist für den Menschen als Menschen etwas wert, was er nicht mit Leidenschaft tun kann“ (ebd., S. 12). Die betrachteten Praktiken legen offen, dass die interviewten Personen im Rahmen der Curriculumentwicklung zur Verankerung digitaler Kompetenzen und Lehr-Lerninhalte persönliche Ressourcen über Gebühr einbringen, um den Erfolg des Vorhabens sicherzustellen. Dabei zeichnen sich nicht nur Kompromisse mit Blick auf beispielsweise die Arbeitszeit ab. So charakterisiert eine interviewte Person die Art ihrer Tätigkeit zu einem späteren Zeitpunkt im Projekt anders, als noch zum Projektbeginn. Die Tätigkeit wird mit Voranschreiten des Projektverlaufs nicht mehr als „Forschung“ angesehen und widerspricht damit dem Ansinnen der Person selbst. Durch Berücksichtigung des Datenmaterials aus den weiteren Interviews sowie mit Bezugnahme auf Oevermann (2005) und Weber (1919) ist zu erkennen, dass die Tätigkeit der Wissenschaftler:innen zunehmend auf mikropolitisch bedingten Widerstand traf (vgl. Boecker 2015, S. 67). Dabei stehen im Grunde wissenschaftliche und politische Tätigkeiten – Weber (1919) und Oevermann (2005) folgend – im drastischen Widerspruch zueinander. „Politik gehört nicht in den Hörsaal“, sagte Weber (1919, S. 24) in seiner Vorlesung zur Wissenschaft als Beruf und begründete dies vor allem durch die unterschiedlichen Motive, die seitens Wissenschaftler:innen und Politiker:innen verfolgt werden. Während Erstere sich um Antworten auf Fragen nach der Beschaffenheit des Gegenstands der Forschung bemühen, geben Letztere Antworten auf die Frage nach dem Wert der Dinge (vgl. ebd., S. 25). Innerhalb der rekonstruierten Praktiken ist zu

erkennen, dass Widersprüche zwischen den interviewten Personen und den zu beteiligenden Kollegien durch unterschiedliche Handlungsmotive und Ziele im Zuge der Curriculumentwicklung zu begründen sind.

2.2 Mikropolitik und Lobbying in der Curriculumentwicklung

Schilderungen über Kämpfe, Verhandlungen und Kompromisse im Zuge der Bestrebungen, das Digitale curricular zu machen, durchziehen das gesamte vorliegende Datenmaterial. Die auszuhaltenden Spannungen, die sich aus dem Widerspruch der eigenen Positionierung zu notwendigen curricularen Anpassungen und den Widerständen im hochschulischen Umfeld zeigen, erzwingen politische Aushandlungsprozesse, die sich am Beharren auf Präsenzkultur sowie an divergierenden Auffassungen von der Disziplin und Profession Soziale Arbeit abzuarbeiten haben. Buchmann und Kell kommen im Feld der Curriculumforschung zu ähnlichen Einschätzungen und rücken das widerständige Verhalten in den Bereich 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, S. 59) Mit Rückgriff auf Weber (1919) und sein Plädoyer für die strikte Trennung wissenschaftlicher von politischer Tätigkeit (vgl. ebd., S. 25), ist zu erkennen, dass sich kommunikative Absichten im Zuge der zu leistenden Überzeugungsarbeit innerhalb der Kollegien ändern: „Die Worte, die man braucht, sind dann nicht Mittel wissenschaftlicher Analyse, sondern politischen Werbens um die Stellungnahme der anderen“ (ebd., S. 24). So berichtet eine interviewte Person von den Auswirkungen der durch die Pandemie erzwungenen Onlinelehre auf das Kollegium. Während einige Kolleg:innen die Onlineformate nach dem Abklingen der Pandemie beibehielten, lehnten wiederum andere sie danach umso vehementer ab: „Die sind zu absoluten Gegnern jeglicher Form von digitaler Unterstützung der Lehre geworden und versuchen das zu verhindern noch und nöcher. Mit Argumenten wie ‚Wir sind eine Präsenzhochschule und Präsenz funktioniert nur, wenn man anwesend ist‘.“

Darüber hinaus erscheint es paradox, dass Überzeugungsarbeit geleistet werden muss, da sich zumindest für die Akteur:innen die curriculare Verankerung digitaler Kompetenzen und Lehr-Lerninhalte als Notwendigkeit darstellt und somit kein Freiraum zur Entscheidungsfindung vorhanden sein sollte. Aus Sicht der Akteur:innen ist Überzeugungsarbeit dennoch erforderlich. Jedoch zielt sie nicht darauf ab, sachlich-wissenschaftlich vor Augen zu führen, dass die Beschäftigung mit Digitalisierung in Disziplin und Profession schlichtweg notwendig ist. Überzeugungsarbeit muss geleistet werden, um im ersten Schritt um Interessen zu werben und persönliche Bedürfnisse zu wecken, die wiederum Entscheidungsfreiräume erschließen, sodass im zweiten Schritt das Überzeugen von

der Notwendigkeit stattfinden kann. Persönliche Bedürfnisse und das „Wollen“ der Gegenseite sind im Rahmen der Curriculumentwicklung somit als Voraussetzung für eine gelingende Verankerungspraxis zu betrachten. Zugleich steht dies im Widerspruch zur Arbeit in der Wissenschaft und erfordert auf Seiten der Akteur:innen das Einlassen auf mikropolitisch motivierte Aushandlungsprozesse und Kommunikationsdynamiken.

Erfolgreiche Kommunikation (vgl. Kraus 2023 in den Ausführungen zum relationalen Konstruktivismus) als Beitrag zur systematischen Verankerung digitaler Kompetenzen und Lehr-Lerninhalte in Studiengängen der Sozialen Arbeit, die sich aus der „Geltungsüberprüfung in der Logik des besseren Argumentes“ (Oevermann 2005, S. 34) ergibt, erscheint aufgrund der Unvereinbarkeit der Intentionen der Kommunikationspartner:innen nicht möglich zu sein. Während die Akteur:innen der Curriculumentwicklung die Auseinandersetzung mit dem Thema Digitalisierung im Studium der Sozialen Arbeit als Notwendigkeit betrachten und zur gelingenden Verankerung den kommunikativen Austausch mit Kollegien suchen, argumentieren diese aus Sicht der interviewten Personen mikropolitisch, zur Bewahrung zeitlicher und räumlicher Ressourcen, die den eigenen Kompetenzbereich sichern.

Die Überschreitung des Rubikons und die Befriedigung persönlicher Bedürfnisse kann durch Kompensation räumlicher und zeitlicher Ressourcen gelingen, indem die Beteiligung am Prozess mit Lehrentlastung gewissermaßen vergütet wird. Ebenso werden in den vorliegenden Praktiken Kompromisslösungen angestrebt, indem lediglich Empfehlungen zur curricularen Verankerung der Digitalisierung erarbeitet und weitergegeben werden oder kurzfristig umsetzbare Maßnahmen, wie beispielsweise extra-curriculare Formate zur Unterstützung des bestehenden Lehr-Lernangebots, entwickelt werden. Diese Kompromisslösungen sind dann eher im Bereich der Bottom-up-Strategien zu verorten (vgl. Mittmann et al. 2023, S. 242), die zwar schnell zur Anwendung gelangen, jedoch zugleich im hohen Maße auf die Belegung durch das Kollegium angewiesen sind. Nachhaltige Effekte können so nur schwer systematisch erzielt werden (vgl. ebd.; Buchmann/Kell 2019, S. 59).

Je vehementere Überzeugungsarbeit geleistet werden muss, weil Kolleg:innen die Notwendigkeit digitaler Kompetenzen nicht erkennen, desto geringer ist die Aussicht auf Erfolg und Anerkennung für die geleistete Arbeit auf Seiten der Akteur:innen. Anerkennung als eine besondere Art der Ent- bzw. Belohnung für geleistete Arbeit gilt auch in der Wissenschaft als Beruf als kostbares und erstrebenswertes Gut, wobei diese für Wissenschaftler:innen, so Oevermann, aufgrund der gewollt kurzen Halbwertszeit wissenschaftlicher Erkenntnisse kaum beansprucht werden kann:

„Damit hängt des weiteren die Permanenz der Krise fehlender Anerkennung zusammen, mit der sich der Forscher allein schon deshalb abfinden muß, weil selbst dann, wenn seine

Forschungsleistung fraglos zukunftsbedeutsam sein werden, sie nur selten von jener Öffentlichkeit, mit der er als Forscher ein abstraktes Arbeitsbündnis unterhält, entsprechend gewürdigt werden.“ (Oevermann 2005, S. 35).

Das Erleben dieses Mangels an Anerkennung dürfte sich verschärfen, umso konkreter das Arbeitsverhältnis wird. So wäre dies der Fall, wenn Kolleg:innen, die es im Zuge der Curriculumentwicklung zu überzeugen gilt, zum Arbeitsbündnis der gemeinsamen Curriculumentwicklung hinzuzuzählen sind.

3. Schlussfolgerungen

Wissenschaftler:innen, die sich der Curriculumentwicklung widmen, stellen sich der Herausforderung, Forschung und Lehre „im Sinne der Einsozialisation bzw. Professionalisierung der Novizen in den inneren Beruf“ (Oevermann 2005, S. 34) mit mikropolitischen Widerständen in Einklang zu bringen, um Curriculumentwicklungsprojekte zumindest in Teilen erfolgreich durchführen zu können. Das Thema Digitalisierung erhöht dabei den Widerstand, da die konstruierte Zukunft im Sinne der „Krise durch Muße“ (ebd., S. 34) aufgrund der hohen Dynamik des fortwährenden Transformationsprozesses ein gesteigertes Maß an Antizipation mit Blick auf den gesellschaftlichen Wandel erfordert. Zugleich ist davon auszugehen, dass die geleistete Arbeit auf diesem Gebiet noch zügiger als bisher gewohnt durch aktuellere Erkenntnisse abgelöst wird.

Als zufriedenstellend oder auch erfolgsversprechend wird die Arbeit dann wahrgenommen, wenn möglichst wenige Personen, seien es Kolleg:innen oder Student:innen, überzeugt werden müssen. In den rekonstruierten Praktiken zeigt sich ein erheblich geringeres Maß an notwendiger Überzeugungsarbeit, wenn Kolleg:innen Kompensation angeboten wird (beispielsweise Lehrentlastung), Student:innen sich aktiv in den Wandel einbringen und zugleich im Rahmen der Tätigkeit Geld verdienen können oder aufgrund des Ziels des Projektes von unmittelbarem Zwang abgesehen wird und Erkenntnisse als Empfehlungen vermittelt werden können. Im Lichte der vorliegenden Analyse wirken diese Projektziele jedoch eher wie Kompromisse und Vereinbarungen im Rahmen von Lobbyarbeit, denn als Ziele unabhängiger und von jeglichem Erwartungsdruck befreiter Forschung, wie Curriculumentwicklung von Buchmann und Kell (2019) erfasst wird: „Die Curriculumentwicklung im Tertiärbereich ist auch zur Wissenschaftsorientierung und Anwendung wissenschaftlichen Wissens besonders verpflichtet – sie sollte deshalb auf Ergebnissen der Curriculumforschung basieren. Solchen Ansprüchen wird sie bisher nicht gerecht“ (ebd., S. 59).

Hier stellt sich die Frage nach den Verhältnissen und der systemischen Eingebundenheit, nicht nur der interviewten Personen, sondern auch derer, die innerhalb des Kollegiums Widerstand leisten. Der Frage nach den Verhältnissen, die

innerhalb der Wissenschaft bzw. an Hochschulen mikropolitisch Handeln erfordern oder begünstigen, muss jedoch aufgrund der Limitationen dieses kurzen Beitrags an anderer Stelle gestellt werden.

Von erfolgreicher Kommunikation ist die Rede, wenn die Reaktion der adressierten Kommunikationspartner:innen des Subjektes „als vereinbar mit den Orientierungsintentionen“ (Kraus 2023) – also dem kommunikativen Angebot zur Orientierung – eingestuft werden kann. Dabei ist es nicht entscheidend, ob die Ansichten bzw. Positionen übereinstimmen. Übertragen auf die vorliegenden Interaktionen zwischen Personen, die curriculare Verankerung betreiben, und Personen bzw. Systemen, die diese idealerweise zulassen, sind die Weichen bereits im Zuge der Festlegung der Orientierungsintention zu stellen. Umso vehementer die Haltung eingenommen wird, man müsse Kollegien, Studierendenschaften wie Hochschulen zunächst noch von der Bedeutsamkeit der Digitalisierung für das Studium der Sozialen Arbeit überzeugen, desto länger ermöglichen Debatten – in Anlehnung an Kraus (2023) – im Modus der Zustimmung oder eben Ablehnung dieses Angebot zur Orientierung. Ebenso lässt dies die Schlussfolgerung zu, dass erfolgreicher kommuniziert werden könnte, wenn der digitale Wandel der Disziplin und Profession als Fakt vorausgesetzt werden würde und Orientierungsintentionen sich auf die benötigte Unterstützung seitens Kollegien, Studierendenschaft und Hochschule fokussierten.

Die in diesem Beitrag entfalteten Erkenntnisse dienen der weiteren Forschung und Rekonstruktion gelingender Praktiken zur Verankerung digitaler Kompetenzen in Studiengängen der Sozialen Arbeit zur Beleuchtung der herausfordernden Rahmenbedingungen, die innerhalb der Projekte zu bewältigen sind. Vor diesem Hintergrund lassen sich gelingende Praktiken differenziert betrachten. So kann im Verlauf der weiteren Forschungsarbeit rekonstruiert werden, ob es sich bei genannten (Teil-)Erfolgen um gelingende Forschungspraxis und wissenschaftliche Arbeit im Sinne der „Krise durch Muße“ (nach Oevermann 2005) oder um die Bewältigung mikropolitischen Widerstands und erfolgreiche Kommunikation (vgl. Kraus 2023) gehandelt hat. Im Umkehrschluss bedeutet dies, dass Akteur:innen der Curriculumentwicklung Positionen der einzubindenden Anspruchsgruppen von Beginn an antizipieren sollten. Erst dann kann strategisch eingepreist werden, ob die eigenen Positionen und Vorgehensweisen mit denen der Akteur:innen in Einklang gebracht werden sollen oder einer „Geltungsüberprüfung in der Logik des besseren Argumentes“ im Sinne Oevermanns (2005, S. 34) folgend mikropolitische Widerstände weitestgehend unbeachtet bleiben müssen.

Literatur

- Boecker, Michael (2015): Erfolg in der Sozialen Arbeit. Im Spannungsfeld mikropolitischer Interessenkonflikte. Wiesbaden: Springer VS.
- 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 Verlag, S. 25–65.
- Büchter, Karin/Tramm, Tade (2005): Berufliche Praxis als Bezugspunkt beruflicher Curricula – Zum Zusammenhang von Qualifikationsforschung und Curriculumentwicklung. In: Rützel, Josef/Bendig, Burkhard/Herzog, Christiane E./Sloane, Peter F. E. (Hrsg.): Berufsbildung in der globalen NetzWerkGesellschaft: Quantität – Qualität – Verantwortung: Aspekte, Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, Band 1. <https://www.ew.uni-hamburg.de/ueber-die-fakultaet/personen/tramm/files/beruflichepraxis.pdf> (Abfrage: 07.03.2024).
- Charmaz, Kathy (2014): Constructing Grounded Theory. London: SAGE Publications Ltd.
- 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, 2022 (Occasional Papers), S. 22–42. doi: 10.21240/mpaed/00/2022.06.13.X.
- 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, Isabell (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit und Digitalisierung. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 333–346.
- Jenert, Tobias (2021): Curriculumforschung. In: Schmohl, Tobias/Philipp, Thorsten (Hrsg.): Handbuch Transdisziplinäre Didaktik. Bielefeld: transcript Verlag, S. 57–66. <https://doi.org/10.1515/9783839455654-007>
- Kraus, Björn (2023): Relationaler Konstruktivismus. <https://www.socialnet.de/lexikon/29443> (Abfrage: 07.03.2024).
- 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: Verlag Barbara Budrich, S. 237–249.
- Oevermann, Ulrich (2005): Wissenschaft als Beruf. Die Professionalisierung wissenschaftlichen Handelns und die gegenwärtige Universitätsentwicklung. In: Stock, Manfred/Wernet, Andreas (Hrsg.): Hochschule und Profession (die hochschule 1/2005), Halle-Wittenberg: Institut für Hochschulforschung (HoF), S. 15–51.
- Schmeh, Klaus (2007): Das trojanische Pferd. Klassische Mythen erklärt. Planegg/München: Rudolf Haufe Verlag.
- Sonnenschein, Ines (2020): Curriculumentwicklung. Reihe Werkstattberichte des Wandelwerks, Band 12. Münster: Verlag FH Münster.
- Statistisches Bundesamt (2021): Bildung und Kultur. Studierende an Hochschulen – Fächersystematik. https://www.destatis.de/DE/Methoden/Klassifikationen/Bildung/studentenpruefungstatistik.pdf?__blob=publicationFile (Abfrage: 07.03.2024).
- Thiersch, Hans (2020): Lebensweltorientierte Soziale Arbeit – revisited. Weinheim: Beltz Juventa.
- Weber, Max (1919/2011): Wissenschaft als Beruf. 11. Aufl. Berlin: Duncker & Humblot.
- Weinhardt, Marc (2022): Offene Fragen an die Hilfeform Beratung im Spannungsfeld zwischen Digitalität und Digitalisierung. In: EthikJournal, Ausgabe 1, Jahr 2022, S. 1–14.

Sozialpädagogische Professionalitätsentwicklung im Kontext von Digitalität und Digitalisierung

Einblicke in die wissenschaftliche Begleitung des Projektes digi.prosa

Stefanie Neumaier und Marc Weinhardt

1. Einleitung: der Umgang mit digitalen Dingen als mehrfache Herausforderung

Die Frage, welches Wissen und Können Sozialpädagog:innen vorhalten müssen und auf welchem Weg sie Professionalität im Handeln erwerben können, ist so alt wie die sozialpädagogische Zunft selbst. Getrieben wird diese auf Dauer gestellte Diskussion von mindestens drei wechselseitig verwobenen Teilproblemen, die wir im Folgenden hinsichtlich des Umganges mit digitalen Technologien entlang erster kursorischer Befunde aus einem zugehörigen Forschungsprojekt thematisieren.

Zunächst ist bereits unklar, worin der zeitlich überdauernde Kernbestand an wissenschaftlichem Wissen, praktischen Handlungsrouniten und sie bündelnde Fragen in der Sozialpädagogik besteht. Dieses Problem ist dabei im deutschsprachigen Diskurs besonders brisant, weil seit den Fachhochschulgesetzen der 1970er Jahre nicht nur an unterschiedlichen Orten, sondern auch in zwei unterschiedlichen Institutionen Theorieentwicklung unter verschiedenen disziplinären und praktischen Vorzeichen geschieht (Lambers 2023; Mührel/Birgmeier 2011). Die vermeintliche Vereinheitlichungsformel (Schilling/Klus 2022) einer Sozialen Arbeit, die die universitär wurzelnde Sozialpädagogik und die an den neu entstandenen Fachhochschulen betriebene Sozialarbeitswissenschaft seit zwei Dekaden synthetisieren soll, geht weder semantisch, noch praktisch oder theoretisch auf (Birgmeier/Mührel/Winkler 2020; Becker-Lenz 2009), wie sich an den aktuellen Diskursen zur staatlichen Anerkennung einschlägiger Studiengänge zeigt, die auch ganz basale Theoriefragen (z. B. nach sozialpädagogischen Klassiker:innen, Niemeyer 2010) wieder aktualisiert.

Daneben zeigt sich ein weiteres Problem, das auf der unklaren Bestimmung des Kernbestandes an sozialpädagogischem Wissen aufsattelt: Disziplinen, die konkrete Berufsfelder mit Analyse- und Handlungswissen (Birgmeier 2014) ausstatten sollen, müssen gegenüber den beständigen historisch-gesellschaftlichen

Transformationen dieser Berufsfelder aufnahmefähig sein – im Gegensatz zu vielen Naturwissenschaften, in denen sich das Theoretisieren vollständig auf unveränderliche Gegenstände beziehen kann. Wer zum Gravitationsgesetz forscht, muss zumindest keine Sorge haben, dass neu erlassene Sozialgesetze (z. B. zur inklusiven Jugendhilfe) oder gesellschaftliche Transformationen (z. B. globale Erwärmung, Migration, Nachhaltigkeit) den Gegenstand selbst verändern. Die in der Sozialen Arbeit hieraus entstehenden Konflikte der wechselseitigen Aktualisierung von Theorie und Praxis lässt sich dabei nur grob als Spiel zwischen Tradition und Innovation fassen, aber kaum pragmatisch und geordnet bearbeiten, weil Bezüge in der sogenannten Theorie und Praxis nicht systematisch in die Theorieproduktion selbst eingearbeitet sind. Den Stätten der sozialpädagogischen Theorieproduktion fehlt es dazu an institutionalisierten und personellen Ressourcen, die beispielsweise in der Leitdisziplin, der Medizin, in Form von Universitätskliniken und den dort praktizierenden Wissenschaftler:innen sowie im lebenslang angelegten, verpflichtenden Fortbildungswesen idealtypisch verwirklicht sind.

Und schließlich besteht das dritte Teilproblem sozialpädagogischen Wissens in der fehlenden theoretischen und praktischen Strukturierung seiner Vermittlung und Genese. Die Didaktik der Lehrer:innenbildung, die Medizin- oder Ingenieursdidaktik sind hier wesentlich weiter und erforschen das personenbezogene Zustandekommen akademischen Wissenserwerbs und die Herausbildung professioneller Routinen systematisch, erkennbar an zugehörigen Professuren und Zentren (Weinhardt i. E.).

Der vorliegende Beitrag nimmt in dieser Gemengelage auf ein ganz spezielles Problem Bezug, nämlich ob und inwiefern der frühe Umgang mit digitalen Technologien als Lerngegenstand in einem Studium der Sozialpädagogik die Herausbildung sozialpädagogischer Professionalität befördert. Entlang der skizzierten Dreiteilung des sozialpädagogischen Wissensproblems lässt sich sicher fragen, ob Fragen der Digitalität und Digitalisierung nicht langsam dem strittigen Kernbestand sozialpädagogischen Wissens zugeführt werden müssen (Kutscher et al. 2020) – die Frage, ob es eine sozialpädagogische Digitalität oder eine digitale Sozialpädagogik gibt, ist derzeit aber noch gar nicht auf den Radarschirmen der Großtheorieproduktion sichtbar. Mit großer Sicherheit lässt sich aber sagen, dass das Umsichgreifen von Digitalität und Digitalisierungsprozessen (Stalder 2017) Berufsfelder und zugehörige Theorien nachhaltig irritiert (Weinhardt 2021; Weinhardt 2022), und noch unstrittiger dürfte sein, dass damit ein weiteres didaktisches Problem in der Wissensvermittlung zutage tritt, nämlich ob und wie solche Themen curricular bearbeitet werden sollen. Einblicke in die Brisanz dieser Fragen geben erste Daten aus der Begleitforschung zum Lehr- und Lern-Forschungsprojekt *digi.prosa*, in dem Studierende der Sozialen Arbeit systematisch in interdisziplinärem Zusammenspiel mit der Informatik Projekte für die Soziale Arbeit bearbeiten sollen.

Die Daten werden dabei unter zentralen Desideraten der sozialpädagogischen Professionalisierungsforschung analysiert. So gehen wir (a) im Sinne reflexiver Professionalität (Dewe 2009; Schwarz/Ferchhoff/Vollbrecht 2014) davon aus, dass sozialpädagogische Wissenschaft und sozialpädagogische Praxis als (partiell) getrennte Sphären mit jeweils spezifischem Wissen aufgefasst werden müssen. Gerade die Tatsache, dass wissenschaftliches Wissen nicht in Form einfacher Instruktionen in praktischen Handlungssituationen angewendet werden kann, sondern fall- und situationsspezifisch modelliert und transformiert werden muss, macht dabei den Grundgedanken reflexiver Professionalität aus, deren praktische Manifestation unterschiedlich pointiert z. B. als Kunstlehre (Oevermann 2009; Garz/Raven 2015) oder kreative Modellierung (Pantucek 2014) im Fallgeschehen beschrieben wird und hohe Anteile impliziten Wissens beinhaltet (Neuweg 2015). Wir sind (b) weiterhin der Auffassung, dass sozialpädagogisches Wissen domänenspezifisch strukturiert ist, Differenzen zwischen Handlungsfeldern und Methoden also angesichts der Komplexität der bearbeiteten Probleme gerade nicht in einem allgemeinen Wissenskern aufgehen: Ein kompetenter Sozialpädagoge in der offenen Kinder- und Jugendarbeit ist nicht automatisch kompetenter Jugendhilfeplaner, und eine erfolgreiche Erziehungsberaterin kann im Kontext einer stationären Wohngruppe mit ihrem Wissen fulminant scheitern. Ob bezüglich dieser Fragen die digitale Sphäre eher dem Methodenkanon zugeschlagen wird oder bereits jetzt oder zukünftig eine digitale Soziale Arbeit als Arbeitsfeld existiert, muss derzeit offen bleiben. Und schließlich folgen wir (c) der durch die Expertiseforschung gut abgesicherten Erkenntnis, dass komplexes Wissen durch das möglichst dauerhafte Zusammenspiel zwischen Theorieerwerb, Übung und Reflexion entsteht, wobei sich die Gewichtungen dieser drei Beispiele entlang des Expertiseerwerbes verändern können und müssen, z. B. entlang des etablierten Modells nach Dreyfus und Dreyfus und seinen fortgeschriebenen Derivaten (Dreyfus/Dreyfus 1980; Boshuizen/Bromme/Gruber 2004; Weinhardt 2019; Strasser/Gruber 2015).

Im Folgenden stellen wir zunächst den Projektkontext, dem Feldzugang, Untersuchungsdesign und Daten geschuldet sind, vor und geben im Anschluss Einblicke in erste Analysen, die wir abschließend zu einem ersten Desiderat hinsichtlich weiterführender Forschungsfragen verdichten.

2. Das Projekt digi.prosa: digitale Technologien im Kontext professioneller Sozialer Arbeit als Kontext und Feldzugang

Als eines von insgesamt dreizehn interdisziplinären Digitalisierungskollegs des Bayerischen Forschungsinstituts für Digitale Transformation (bidt) thematisiert das digi.prosa-Kolleg (angesiedelt an der Technischen Hochschule Rosenheim)

die Zusammenarbeit von Studierenden der Bachelorstudiengänge Soziale Arbeit und Informatik bzw. Wirtschaftsinformatik. Im Fokus stehen dabei sowohl Professionalisierungsprozesse auf der Ebene der Studierenden als angehende Fachkräfte als auch die Professionalitätsentwicklung des Feldes, indem die beiden an *digi.prosa* beteiligten Disziplinen gemeinsam mit den Praxispartner:innen „in Projektformen [arbeiten], die an den Interessen und Bedürfnissen der jeweiligen Zielgruppen ansetzen und die sich auf innovative Weise aktueller Technik bedienen“ (TH Rosenheim 2023)¹. Im Sinne dieses Anwendungsbezuges im Horizont der Hervorbringung sozialer Innovationen spielen die Praxisorganisationen aus dem Feld der Sozialen Arbeit eine zentrale Rolle, sodass der Gesamtkontext nicht nur interdisziplinäre, sondern transdisziplinäre Logiken (Mittelstrass 1998) beinhaltet: „In enger Zusammenarbeit mit konkreten Praxispartnern werden Vorhaben verwirklicht, bei denen digitale Technik zum Einsatz kommt und bei denen der Nutzen für die jeweiligen Zielgruppen im Mittelpunkt steh[t]. So entstehen Formate, die neue Impulse im Bereich der Sozialen Arbeit setzen und Studierenden einen praxisnahen und interdisziplinären Einstieg in dieses Thema ermöglichen“ (TH Rosenheim 2023).

Die hier vorgestellten Forschungsergebnisse stammen aus der konzeptionell vorgesehenen Begleitforschung zu *digi.prosa* und folgen aus naheliegenden Gründen in der methodologischen Anlage dem sehr offen gehaltenen Projektkonzept. So wurden im Rahmen eines qualitativen Zuganges alle zwölf Projekte im Rahmen der ersten *digi.prosa*-Kohorte in den Blick genommen, aus denen sich zehn interdisziplinäre und zwei rein sozialpädagogische Projektteams gebildet haben. Der konkrete Forschungszugang umfasst dabei u. a. die teilnehmende Beobachtung während der workshopartigen Projekttreffen, Gruppendiskussionen mit studentischen Teilnehmer:innen von *digi.prosa*, die Dokumentation der konkret entstandenen Produkte, von den Studierenden erstellte Prüfungs- und Reflexionsmaterialien (z. B. Lerntagebücher in videographischer Form, Portfolioprüfungen) sowie Medienberichte in Form von Radio-, TV- und Zeitungsbeiträgen über *digi.prosa*. Diese heterogenen Datentypen werden im Gesamtkonzept der wissenschaftlichen Begleitung im Sinne der Ethnographischen Collage (Richter/Friebertshäuser 2012) in Bezug zueinander gesetzt. Eine Ethnographische Collage in diesem Sinne ist „eine nach den Regeln der wissenschaftlichen Kontrollierbarkeit aus Primär- und Sekundärdaten erzeugte Materialzusammenstellung in Form eines ethnographischen Quelltextes, in dem die unterschiedlichen empirischen Materialien und Daten (...) in Form einer Datentriangulation auf der Basis theoretischer Interpretationen zusammengestellt werden. Die Ethnographische Collage liefert die Datenbasis für die nachfolgenden Interpretationen.“ (ebd., S. 380).

1 <https://projekte.th-rosenheim.de/forschungsprojekt/978-digi-prosa> (Abfrage: 07.03.2024).

Im vorliegenden Beitrag fokussieren wir uns noch nicht auf die gesamte Ethnographische Collage, sondern einen bestimmten Datentyp aus Sicht der Studierenden, nämlich Sequenzen aus Videotagebüchern, die im Laufe der Projektarbeit angefertigt wurden und die wir in einem ersten Schritt mit Blick auf sich abzeichnende studentische Wissensbildungsprozesse analysieren. Diese Videotagebücher sind entlang eines standardisierten Stimulus entstanden, den Studierende der Sozialen Arbeit im Rahmen der projektbegleitenden Lehrveranstaltung erhalten haben. Die Teilnahme an dieser Reflexion war freiwillig. Der Stimulus war offen und knapp gehalten und beinhaltete die Bitte, dass die Studierenden einzeln oder in Gruppen, in drei- bis fünfminütigen Videosequenzen, einen Ausschnitt aus der digi.prosa-Projektarbeit thematisieren, den sie ‚als bedeutend bezeichnen würden‘ und der damit das Potenzial birgt, Auskunft über subjektorientierte Aspekte von Lern- und Bildungsprozessen in Erfahrung zu bringen. Erbeten wurde neben diesem Video noch eine kurze Auskunft darüber, warum die Studierenden gerade dem gewählten Moment eine entsprechende Bedeutung zuweisen. Entstanden sind auf diesem Weg elf Videotagebuchsequenzen, wobei das Sample $n=7$ Videos mit einzelnen Studierenden, $n=2$ Videos mit zwei Studierenden, $n=1$ Video mit drei Studierenden und $n=1$ Video mit allen Mitgliedern der Projektgruppe (vier Personen) umfasst. Grundlage der eigentlichen Auswertung sind dabei die Transkripte der Videosequenzen, die im Sinne der Erprobung von Auswertungsmethoden für den vorliegenden Datentyp offen im Stil der Grounded Theory codiert wurden. Ein Sample von vier dieser Videos einzelner Studierender (Tab. 1) ist Gegenstand eines ersten Aufschlusses der Daten, aus dem dieser Text entstanden ist. Die benannten zentralen Inhalte fassen die ersten, noch eng am Material gewonnenen Codierungen zusammen.

Die Sequenzen sind dabei zwischen 1:41 und 3:13 Minuten lang und stammen ausschließlich von weiblichen Studierenden der Sozialen Arbeit, die im vierten Semester immatrikuliert waren. Drei Sequenzen (B1, B5 und B10) beziehen sich dabei auf die Arbeit der Projektgruppe zur Konzeption eines digitalen Schaukastens, die ihr Projekt in interdisziplinärer Zusammensetzung aus Studierenden der Informatik und der Sozialen Arbeit bearbeitet hat, eine Sequenz (B4), die sich im ersten Aufschluss der Daten als interessanter Kontrastfall herausgestellt hat, thematisiert eine Projektgruppe zur Nutzung von Virtual Reality (VR) in der Sozialen Arbeit, die monodisziplinär nur mit Studierenden der Sozialen Arbeit zusammengesetzt war.

Tabelle 1: Überblick über das Sample der Videosequenzen

	B1 (3:13)	B5 (3:07)	B10 (1:41)	B4 (2:54)
Sprecher:in	weiblich, 4. Semester, Bachelorstudiengang Soziale Arbeit (B. A.)			
bearbeitetes Projekt	digitaler Schaukasten, interdisziplinäre Zusammensetzung der Projektgruppe aus Inf/SozA	digitaler Schaukasten, interdisziplinäre Zusammensetzung der Projektgruppe aus Inf/SozA	digitaler Schaukasten, interdisziplinäre Zusammensetzung der Projektgruppe aus Inf/SozA	VR in der Sozialen Arbeit, monodisziplinäre Zusammensetzung der Projektgruppe SozA
zentrale Inhalte	Vielfalt der entwickelten Perspektiven im Projekt, Kritik (potenzieller) Adressat:innen als Ausgangspunkt einer reflektierten Adressat:innenorientierung, Umgang mit Abweichungen vom Projektplan	Gemeinschaftliches Prototyping als Musterprozess der Adressat:innenorientierung, Differenz zwischen fachlichen Konzepten und lebensweltlicher Relevanz	Umgang mit Desinteresse der Adressat:innen am Projektkonzept, Erhalt von Arbeitsmotivation in gemischten Teams, expliziter Bezug zur Verknüpfung zwischen Informatik und Sozialer Arbeit	Umgang mit Unsicherheit in der Projektarbeit, Motivationsverlust durch zu hoch gesteckte Ziele, Primat der Prozessorientierung, Lehrveranstaltung und eigene Lernprozesse als Probehandlungen in der Professionalitätentwicklung

3. Zur Fragilität früher Professionalisierungsprozesse im Studium: Erste Ergebnisse

Als zentrales Moment stellt sich im ersten Durchgang durch das hier dargestellte Teilsample eine mehrfache Fragilität der ablaufenden Prozesse dar. Diese betrifft zunächst und wenig verwunderlich die eigentliche Projektarbeit, die in fast allen im Material vorkommenden Arbeitsgruppen durch Abweichungen, Krisen und dadurch notwendige Anpassungen und Umsteuerungen thematisiert wird. Zentral für das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Studie sind jedoch die in den Blick genommenen Lern- und Bildungsprozesse der teilnehmenden Studierenden, die sowohl durch die aus ihrer Sicht erwartungswidrigen, aber auch erwartungskonformen Anteile der Projektarbeit initiiert, herausgefordert und transformiert werden. Schon in diesem ersten Desiderat zeigt sich die aus unserer Sicht produktive Perspektive, Professionalisierungsprozesse konsequent als Lern- und Bildungsprozesse aufzufassen, die durch die Sache (hier: Projektarbeit zur Anwendung digitaler Technologien in der Sozialen Arbeit) zwar perpetuiert werden, aber hochgradig subjektive Korrelate im Erleben der Studierenden zeitigen, auf die zwar curricular eingewirkt werden kann, die aber nicht linearkausal steuerbar und letztendlich zur direkten Instruktion unverfügbar sind (Benner 2022).

So zeigten sich im Umgang mit dieser Fragilität im Lernhandeln der Studentinnen des Samples zahlreiche Anknüpfungspunkte, die dazu einladen, die darin

immanenten Lern- und Bildungsprozesse als mühsame Herausbildung reflexiver Professionalität zu explizieren. So lässt sich beispielsweise bei B1 eine kollektive, routinebrechende Ungewissheit (Bohnsack 2002) beobachten, die zunächst auf der Sachebene als Rückschlag im Projektfortschritt gedeutet wird, da mit den bis dato erlernten und funktionierenden Handlungs- und Lernweisen das Projekt nicht zu bewältigen war. Die sich einstellenden Irritationen im Lernhandeln lassen sich dann jedoch sinnvoll als Einstieg in einen Bildungsprozess konzeptualisieren, wenn B1 dieser Erfahrung eine Bedeutung beimisst, in der sie mithilfe einer Kontrastierung und Relationierung differenter Wissensbestände (Dewe/Otto 2012) Rückmeldungen der Adressat:innen, trotz erschwelter bis verunmöglichter Umsetzung des Projektvorhabens, deutet. So stellt sie fest,

„dass es nicht immer geradeaus laufen kann und so laufen kann, wie wir es uns gewünscht haben. Dass jetzt nur top Meldungen in diesem Fragebogen rauskommen, sondern dass wir jetzt das Beste uns da rausziehen, wirklich alles reflektiert durchgehen und das aufgreifen, was wir wirklich auch umsetzen können“ (TV B1, Z. 33).

Vergleicht man diese Sichtweise mit den anderen beiden skizzierten Sequenzen aus der Projektgruppe des digitalen Schaukastens (B5, B10), zeigt sich, dass die Kritik (potenzieller) Adressat:innen durchaus verschieden aufgefasst werden kann. So ordnet B5 das abweichende Feedback als Wissensdefizit der Adressat:innen ein und immunisiert damit die vermeintliche Expertise auf der Sachebene, „weil sich viele [Adressat:innen] einfach nicht viel darunter vorstellen können (TV B5, Z. 21)“. Noch stärker negativ konnotiert B10 dasselbe Feedback, indem nicht nur Wissens- sondern auch Motivationsdefizite auf Adressat:innenseite unterstellt werden: „Also es war sehr viel Desinteresse von den Jugendlichen dabei (TV B10, Z. 8)“, wobei konsistent die erlebte Enttäuschung nicht durch reflexive Handhabung der Adressat:innenperspektive selbst, sondern im Falle von B5 und B10 durch den Austausch mit den Praxisexpert:innen gemildert wird.

Auch in der monodisziplinären Gruppe von B4 stand der Umgang mit vermeintlich feststehenden Wissensbeständen und zugehörigen normativen Orientierungen im Vordergrund. Im kontrastreichen Unterschied zu B5 und B10 sorgte hier jedoch ein kollektiver Fokuswechsel für ein Verständnis, hin zu einer prozess- und fehlertoleranten Bearbeitung der Projektidee als eine erfahrbare Probehandlung für die spätere Berufspraxis.

So steht in allen in diesem Beitrag thematisierten Lern- und Bildungsprozessen das Zusammenspiel von Theorieerwerb, Reflexion und Übung im Mittelpunkt, wobei die letzten beiden Aspekte im Vordergrund stehen, und zwar unabhängig davon, ob die Studentinnen in einer inter- oder monodisziplinären Projektgruppe tätig waren. Neben dieser Verzahnung von Theorieerwerb, Reflexion und Übungen stellt die Irritation des bereits vorhandenen Wissens eine Gemeinsamkeit in allen Forschungsfällen dar. Diese Irritationen sind

im beforschten Projekt *digi.prosa* möglicherweise deshalb so prominent, weil Konzept- und Theoriebestände im Bereich der Digitalisierung und Digitalität aufgrund des permanenten und raschen Technologiewandels mit zugehörigen Transformationsprozessen lebensweltlicher Praxen per se unsichere und in sich widersprüchliche Wissensbestände darstellen, insbesondere dann, wenn sie noch mit sozialpädagogischen Wissensbeständen in Bezug gesetzt werden sollen. Digitale Projekte in der Sozialen Arbeit können somit als ein besonders prominentes Beispiel der Professionalisierungsbedürftigkeit zwischenbilanziert werden.

4. Fazit

Es wäre voreilig, die hier skizzierten Erkenntnisse als vollwertige Ausfertigungen darzustellen. Vielmehr verfolgen wir das Anliegen, erste Eindrücke des Datentypus zu schildern, um die damit einhergehenden Befunde dem Fachdiskurs für weiterführende Forschungen als Anknüpfungspunkte zur Verfügung zu stellen.

Der erste Aufbruch des empirischen Materials kann als ertragreich zwischenbilanziert werden. Die Einordnung von sozialpädagogischen Professionalisierungsprozessen als Lern- und Bildungsprozesse ist nicht nur anschlussfähig an den etablierten Fachdiskurs, sondern auch dem Studiendesign angemessen. Unter Hinzunahme weiterer Datenquellen zur Anfertigung einer Ethnographischen Collage (Richter/Friebertshäuser 2012) könnten in den Folgeschritten u. a. Fragen des Theorieerwerbs der Studierenden näher betrachtet werden und ob bzw. inwiefern Konturen im Lernhandeln angehender Sozialpädagog:innen zutage treten, wenn diese sich in inter- bzw. monodisziplinären Projektgruppen mit digitalen Lerngegenständen auseinandersetzen. Als ein vorläufiges Fazit kann festgehalten werden, dass Lern- und Bildungsprozessen unter Zuhilfenahme von digitalen Projekten als Lerngegenstand eine besondere Komplexität zukommt, da der Umgang mit digitalen Technologien noch immer relativ neu und nicht curricular verankert (Mittmann et al. 2023) und das Lernen damit von einer besonderen Vulnerabilität gekennzeichnet ist.

Literatur

- Becker-Lenz, Roland (Hrsg.) (2009): Professionalität in der Sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven. Wiesbaden: VS Verlag.
- Benner, Dietrich (2022): Umriss der allgemeinen Wissenschaftsdidaktik. Grundlagen und Orientierungen für Lehrerbildung, Unterricht und Forschung. 2. Auflage. Weinheim: Juventa Verlag.
- Birgmeier, Bernd (2014): Handlungswissenschaft Soziale Arbeit. Eine Begriffsanalyse. Wiesbaden: Springer VS.

- Birgmeier, Bernd/Mührel, Eric/Winkler, Michael (Hrsg.) (2020): Sozialpädagogische SeitenSprünge. Einsichten von außen, Aussichten von innen: Befunde und Visionen zur Sozialpädagogik. 1. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Bohnsack, Fritz (2012): John Dewey (1859–1952). In: Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.): Klassiker der Pädagogik. Von John Dewey bis Paulo Freire. München: C. H. Beck, S. 44–60.
- Boshuizen, Henny P. A./Bromme, Rainer/Gruber, Hans (Hrsg.) (2004): Professional learning. Gaps and transitions on the way from novice to expert. Dordrecht: Kluwer.
- Dewe, Bernd (2009): Reflexive Professionalität. In: Riegler, Anna (Hrsg.): Soziale Arbeit zwischen Profession und Wissenschaft. Vermittlungsmöglichkeiten in der Fachhochschulausbildung. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag, S. 47–63.
- Dewe, Bernd/Otto, Hans-Uwe (2012): Reflexive Sozialpädagogik. Grundstrukturen eines neuen Typs dienstleistungsorientierten Professionshandelns. In: Thole, Werner (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. 4. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss, S. 197–217.
- Dreyfus, Stuart E./Dreyfus, Hubert L. (1980): A five-stage model of the mental activities involved in directed skill acquisition. Berkeley.
- Garz, Detlef/Raven, Uwe (2015): Theorie der Lebenspraxis. Einführung in das Werk Ulrich Oevermanns. Aufl. 2015. Wiesbaden: VS Verlag.
- Kutscher, Nadia/Ley, Thomas/Seelmeyer, Udo/Siller, Friederike/Tillmann, Angela/Zorn, Isabel (Hrsg.) (2020): Handbuch Soziale Arbeit und Digitalisierung. Weinheim: Beltz.
- Lambers, Helmut (2023): Theorien der Sozialen Arbeit. Ein Kompendium und Vergleich. 6. überarbeitete Auflage. Opladen, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Mittelstrass, Jürgen (1998): Die Häuser des Wissens. Wissenschaftstheoretische Studien. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Mittmann, Michelle/Roeske, Adrian/Weber, Joshua/Remke, Sara/Schiffhauer, Birte (2023): Studium Soziale Arbeit und Digitalisierung. In: Köttig, Michaela/Kubisch, Sonja/Spatscheck, Christian (Hrsg.): Geteiltes Wissen – Wissensentwicklung in Disziplin und Profession Sozialer Arbeit. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 237–250.
- Mührel, Eric/Birgmeier, Bernd (Hrsg.) (2011): Theoriebildung in der Sozialen Arbeit. Entwicklungen in der Sozialpädagogik und Sozialarbeitswissenschaft. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Neuweg, Georg Hans (2015): Das Schweigen der Könnner. Münster: Waxmann.
- Niemeyer, Christian (2010): Klassiker der Sozialpädagogik. Einführung in die Theoriegeschichte einer Wissenschaft. 3., aktualisierte Aufl. Weinheim, München: Juventa-Verl.
- Oevermann, Ulrich (2009): Die Problematik der Strukturlogik des Arbeitsbündnisses und der Dynamik von Übertragung und Gegenübertragung in einer professionalisierten Praxis von Sozialarbeit. In: Becker-Lenz, Roland (Hrsg.): Professionalität in der Sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven. Wiesbaden: VS Verlag, S. 113–142.
- Pantuček, Peter (2014): Professionalisierung am Fall der Sozialen Arbeit im Kontext Österreich. In: Schwarz, Martin P./Ferchhoff, Wilfried/Vollbrecht, Ralf (Hrsg.): Professionalität: Wissen – Kontext. Festschrift für Prof. Dr. Bernd Dewe. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 788–806.
- Richter, Sophia/Friebertshäuser, Barbara (2012): Der schulische Trainingsraum. Ethnographische Collage als empirische, theoretische und methodologische Herausforderung. In: Friebertshäuser, Barbara/Kelle, Helga/Boller, Heike/Bollig, Sabine/Huf, Christina/Langer, Antje/Ott, Marion/Richter, Sophia (Hrsg.): Feld und Theorie. Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Ethnographie. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 71–88.
- Schilling, Johannes/Klus, Sebastian (2022): Soziale Arbeit. Geschichte, Theorie, Profession: mit 26 Abbildungen, 13 Praxisbeispielen und 137 Übungsfragen ; mit Online-Material. 8., aktualisierte Auflage. München: UTB; Ernst Reinhardt Verlag.

- Schwarz, Martin P./Ferchhoff, Wilfried/Vollbrecht, Ralf (Hrsg.) (2014): Professionalität: Wissen – Kontext. Sozialwissenschaftliche Analysen und pädagogische Reflexionen zur Struktur bilden- den und beratenden Handelns. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Stalder, Felix (2017): Kultur der Digitalität. 3. Auflage, Originalausgabe. Berlin: Suhrkamp.
- Strasser, Josef/Gruber, Hans (2015): Learning processes in the professional development of mental health counselors: knowledge restructuring and illness script formation. In: *Advances in Health Sciences Education* 20, H. 2, S. 515–530.
- Weinhardt, Marc (i. E.): Soziale Arbeit als berufsbiografische Seitensprungagentur. In: Birgmeier, Bernd/Mührel, Eric/Winkler, Michael (Hrsg.): *Sozialpädagogische Seitensprünge*. Band 2. Weinheim: Beltz.
- Weinhardt, Marc (2019): Die Professionalisierung sozialpädagogischer Fachkräfte. Das Beispiel psychosoziale Beratung. Unveröffentlichte Habilitationsschrift. Tübingen: Unveröffentlichte Habilitationsschrift.
- Weinhardt, Marc (2021): Digitalität und Digitalisierung in der psychosozialen Beratung. Überlegungen zum digitalen Wandel der Beratungskultur. In: *Sozialmagazin*. Sonderband Zukunft der Beratung, H. 5, S. 76–86.
- Weinhardt, Marc (2022): Offene Fragen an die Hilfeform Beratung im Spannungsfeld zwischen Digitalität und Digitalisierung. In: *EthikJournal* 8, H. 1, S. 1–15.

Kompetenzen Sozialer Arbeit in einer digitalisierten Welt

Ein Ordnungsversuch begrifflicher Vielfalt

Andrea Glodek, Christian Voigt und Martina Wolfinger

1. Einführung

Die Digitalisierung bzw. Mediatisierung der Sozialen Arbeit stellt veränderte Anforderungen an die Kompetenzen ihrer Fachkräfte. In Anlehnung an Pfadenhauer (2010) verwendet der Beitrag einen weiten Kompetenzbegriff und beschreibt Kompetenz als ein auf Befähigung, Bereitschaft und Zuständigkeit aufbauendes Problemlösungsvermögen. Vor allem durch die Coronapandemie und die damit verbundenen Einschränkungen hat die Soziale Arbeit einen Digitalisierungsschub erhalten, um ihre Leistungen aufrechtzuhalten und sich anbietende Innovationspotenziale zu heben (Dederichs et al. 2023). Diese Anstrengungen haben den Bedarf an digitalen Kompetenzen in den Vordergrund gerückt. In der Sozialen Arbeit findet eine Vielfalt an Begriffen Verwendung, die die Kompetenzen in einer digitalisierten Welt beschreiben. Es bedarf jedoch weiterhin einer dezidierten Einordnung dieser Begriffe in Bezug auf den Gegenstand der Sozialen Arbeit.

Es kann davon ausgegangen werden, dass sich die Kompetenzen der Sozialen Arbeit hinsichtlich der Digitalisierung kontinuierlich erweitern bzw. anpassen müssen, da sie sich an den aktuellen (gesellschaftlichen wie individuellen) Problemlagen bzw. Anliegen ihrer Adressat:innen ausrichten und durch methodisches Handeln in ihren Arbeitsfeldern konkret wirksam werden. Zunächst wird die Figuration der Profession Sozialer Arbeit mit besonderem Fokus auf mögliche Veränderungen in Praxis und Wissenschaft beleuchtet. Anschließend werden die Begriffe Medienkompetenz, digitale Kompetenz und Digital Literacy definiert und es werden – soweit vorhanden – Theorien sowie unterschiedliche (bezugs-)wissenschaftliche Zugänge diskutiert (vgl. aus wissenschaftstheoretischer Perspektive beispielsweise die Differenzierung bei Kornmesser 2020). Im nächsten Schritt werden die Begriffe und die damit verbundenen Theorien in Bezug zur Sozialen Arbeit gesetzt. Darüber hinaus wird geprüft, inwiefern die Begriffe im Sinne einer emergenten Handlungswissenschaft auf den Gegenstand der Sozialen Arbeit bezogen wurden. Ziel des Beitrages ist eine kritische Diskussion der Begriffe, sodass Konzepte entsprechend ihrer Reichweite und Tragfähigkeit in verschiedenste Diskursfelder der Sozialen Arbeit integriert werden können.

2. Die Figuration Sozialer Arbeit: Praxis und Wissenschaft

Das figurative Professionsmodell geht von einer Interdependenz zwischen Praxis, Wissenschaft inklusive Forschung und Lehre aus. In diesem Beitrag erfolgt eine Konzentration auf die beiden Figurationen Praxis und Wissenschaft. Die Figurationen nehmen ihre je eigenen, unterscheidbaren Aufgaben wahr und orientieren sich aus der jeweiligen Perspektive am Gegenstand der Sozialen Arbeit (Dewe/Stüwe 2016, S. 63 ff.; Engelke/Spatscheck/Borrmann 2016, S. 198 ff.). Der Gegenstandsbereich der Sozialen Arbeit kann nach Lambers (2020, S. 280) „verstanden werden (a) als Gegenstand von Erziehung und Befähigung, (b) als Gegenstand von Alltags- und Lebensbewältigung und (c) als Gegenstand von universaler sozialer Problemlösung.“

Soziale Arbeit gestaltet gesellschaftliche Veränderungen und soziale Entwicklungen mit und richtet sich in ihrem methodischen Handeln auf diese hin immer wieder neu aus (DBSH 2016). In diesem Zusammenhang rückt die digitale gesellschaftliche Transformation (Schwab 2016) bzw. die zunehmend technisch ermöglichte Sichtbarkeit gesellschaftlicher Komplexität sowie deren Wechselwirkungen in den Fokus der Gegenstandsbestimmung Sozialer Arbeit (Nassehi 2019, S. 321). Ob sich hieraus Veränderungen in der Gegenstandsbestimmung ergeben, ist an anderer Stelle zu diskutieren. Zunächst wird die Praxis der Sozialen Arbeit hinsichtlich der dort wirksamen Mediatisierungs- und Digitalisierungsprozesse näher betrachtet und darauf aufbauend die Figuration der Wissenschaft in den Fokus gerückt.

2.1 Praxis Sozialer Arbeit – Mediatisierung und Digitalisierung

Methodengeleitetes Handeln Sozialer Arbeit mit Individuen und Primärgruppen, in sozialen Gruppen sowie im Gemeinwesen ist auf unterschiedliche, zunehmend digitale und mediatisierte Lebenswelten hin ausgerichtet bzw. darin integriert. Methodenapplication kann mithilfe digitaler Technologien erfolgen und Medien einbeziehen.

Der in diesem Zusammenhang wichtige Begriff der Digitalisierung nimmt Bezug auf aktuelle technologische Entwicklungen. Die Digitalisierung der Gesellschaft mit ihren neuen Kommunikationspraktiken und Unterhaltungsmöglichkeiten hat den Alltag und die Arbeitswelt inzwischen nachhaltig verändert. Es wird auch von digitalen Lebenswelten gesprochen (Beranek/Hill/Sagebiel 2019). Praxisvertreter:innen der Bundesarbeitsgemeinschaft der Freien Wohlfahrtspflege e. V. (BAGFW) nutzten ebenfalls den Digitalisierungsbegriff, um mit dem Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) eine Vereinbarung zur Digitalisierung ausgewählter Bereiche Sozialer Arbeit zu schließen (BAGFW 2017).

Der Zugang der Kommunikationswissenschaften bezeichnet diese Entwicklungen als Mediatisierung (Helbig 2014, S. 18 ff.; Krotz 2020, S. 8). Wurden Medien zunächst gegenständlich verstanden (siehe dazu Kapitel 3.1), rücken zunehmend die technisch hergestellten und sozial institutionalisierten Kommunikationsmittel einer Gesellschaft in den Fokus. Beide Begriffe – Mediatisierung und Digitalisierung – verweisen auf den damit verbundenen gesellschaftlichen Wandel, auf zu berücksichtigende soziale Ungleichheiten sowie auf Fragen der Teilhabe der Zielgruppen Sozialer Arbeit.

In der Figuration der Praxis wird zunehmend diskutiert, wie Methoden der Sozialen Arbeit analog, hybrid und digital angewendet werden können. Dabei ist die unterschiedlich weit vorangeschrittene Digitalisierung und Mediatisierung der Lebenswelten von Adressat:innen zu berücksichtigen und erfordert eine Befassung der Sozialen Arbeit mit dem Nutzungsverhalten und mit der Zugänglichkeit. Ebenso geht es um die Entwicklung angemessener organisatorischer und strukturbezogener Rahmenbedingungen. Die Schaffung digitaler Strukturen aufseiten der Träger und Einrichtungen Sozialer Arbeit zur Kommunikation und Organisation, zur Datenerhebung, -verarbeitung und -analyse ermöglicht neue Sichtbarkeiten hochkomplexer Zusammenhänge, wie Ordnungsstrukturen und Typisierungen bestimmter Problemstellungen und Lebenslagedimensionen von Adressat:innen. Die damit verbundenen Gefahrenpunkte, wie Teilhabebarrieren und die Reproduktion von Bias, bedürfen der ethischen Reflexion sowie einer sensiblen und die Transformation mitgestaltenden Organisationsentwicklung (Nassehi 2019, S. 62; Ottmann/Helten 2023; Schüller/Busch/Hindinger 2019). Es kann nach Pfadenhauer (2010) zusammengefasst werden, dass die geforderte Digitalisierung der Praxis Sozialer Arbeit sowohl eine normativ etablierte (i. S. v.: Was braucht die digitalisierte Organisation?), als auch eine individuelle Kompetenzentwicklung (i. S. v.: Was benötigt die handelnde Person?) erfordert. Kompetenzaufbau reicht so auch über die Befähigung durch Qualifizierung hinaus und impliziert die Möglichkeit der Selbstentfaltung, basierend auf eigenständigen Interpretationsleistungen unterschiedlichster Anforderungssituationen.

2.2 Soziale Arbeit als emergente Handlungswissenschaft

Um den Nutzen der Begriffe Medienkompetenz, digitaler Kompetenz sowie Digital Literacy in der Sozialen Arbeit zu eruieren, ist der Umgang mit ihren bezugsdisziplinären Ursprüngen und Abgrenzungen in der Theoriebildung Sozialer Arbeit zu klären. Zum Ersten ist es denkbar, bezugswissenschaftliche Theorien und Konzepte vor allem im Sinne von Erklärungswissen in die Soziale Arbeit zu integrieren. Sie werden dann als Theorien und Konzepte *in der* Sozialen Arbeit bezeichnet. Zum Zweiten ermöglicht das Verständnis von Sozialer Arbeit als emergente Handlungswissenschaft, dass Denkmodelle aus relevanten Bezugsdiszipli-

nen aufgegriffen werden und daraus für die Soziale Arbeit neue, auf den jeweiligen Gegenstandsbereich gerichtete Erkenntnisbündelungen entstehen; sie werden dann zu Theorien und Konzepten *der* Sozialen Arbeit. Zum Dritten können vorhandene Theorien der Sozialen Arbeit auf neue Zusammenhänge hin erweitert bzw. modifiziert werden (Lambers 2020, S. 160, 350 ff.; Neumaier/Sagebiel 2022; Zeller 2009). Neumaier und Sagebiel (2022) stellen anhand der Bewältigungstheorie von Böhnisch und der normativen Handlungstheorie von Staub-Bernasconi dar, inwiefern Ziele im Kontext der Digitalisierung neu formuliert werden müssen und ob bestehende Theorien einer Erweiterung bedürfen.

3. Kompetenzen Sozialer Arbeit in einer digitalisierten bzw. mediatisierten Welt

Die Vielfalt der sozialarbeiterischen Praxis und die Heterogenität der Zielgruppen bilden die Grundlagen für die (wissenschaftsbasierte) Verwendung der Begriffe Medienkompetenz, digitale Kompetenz und des aus dem Englischen entlehnten Begriffs ‚digital literacy‘. Um das Transformationspotenzial der Digitalisierung adäquat abzubilden und sowohl zu einer stärkeren fachlichen Positionierung im Digitalisierungsdiskurs als auch zu einer wissenschaftlichen Einordnung im Sinne der Figuration beizutragen, werden diese drei Kernbegriffe in den folgenden Kapiteln jeweils von zwei Seiten beleuchtet: (a) zum einen erfolgt ein generalistischer Blick auf die Historie der Begriffsformation, den beschriebenen Gegenstandsbereich und prototypische Begriffsverwendungen; (b) darüber hinaus wird dann in jedem zweiten Kapitel der konkrete Bezug zur Sozialen Arbeit herausgearbeitet und damit auch der andauernde Prozess der Begriffsaneignung innerhalb der wissenschaftlichen Disziplin und Profession der Sozialen Arbeit verdeutlicht.

3.1 Medienkompetenz(en)

In der deutschsprachigen Sozialen Arbeit wird zumeist auf den in Deutschland etablierten Begriff der Medienkompetenz Bezug genommen. Als Grundlage dienen häufig die Definitionen und Konzepte von Baacke (1996), Aufenanger (1997) oder Groeben und Hurrelmann (2002). Damit hat der Medienkompetenzansatz seine theoretischen Wurzeln zumeist in der Medienpädagogik (Baacke 1997) und in der Erziehungswissenschaft. Im allgemeinen Sprachgebrauch und auch in der wissenschaftlichen Sprache versteht man unter Medienkompetenz die „Fertigkeit, mit Medien umzugehen“ (Schorb 2017, S. 254). Medienpädagogik als Handlungswissenschaft verwendet den Begriff seit den 1990er Jahren, um die Vermittlung von Medienkompetenz als Kernaufgabe zu beschreiben (Span-

hel 2015). Die Entwicklung und Beschreibung des Kompetenzbegriffs ist dabei eng mit der Entwicklung medienpädagogischer Handlungskonzepte verwoben (Spanhel 2015). Die Grundlegung des Kompetenzbegriffs erfolgte durch Baacke (1975) in Anlehnung an seine sozial- und sprachwissenschaftlichen Arbeiten, auch wenn der Begriff Medienkompetenz dort nicht explizit benannt wurde (Groeben 2002a). Ausgehend von einem handlungsorientierten Ansatz der Medienpädagogik war es das Ziel, Menschen durch Medienkompetenz zu souveränen und kritischen Nutzer:innen zu befähigen (Schorb 2022).

Medien in der Medienpädagogik weisen bis in die 2010er Jahre eine Gegenständlichkeit auf und werden auch in der Sozialen Arbeit mit Büchern, Fernsehen, Zeitschriften oder Radio in Verbindung gebracht (Groeben/Hurrelmann 2002; Kaminski et al. 2010). Der Begriff der Medienkompetenzbildung (bzw. media literacy education) orientierte sich daher lange Zeit am eingesetzten Medium als Teil von Unterricht und Bildung (Lee 2010) und zielte überwiegend auf die Ebene des Subjekts ab (Seelmeyer/Kutscher 2021, S. 18). Eine Stärke des Medienkompetenzbegriffes liegt in dieser Verbindung von digitalen und analogen Medien innerhalb der Medienpädagogik.

In der deutschen Medienpädagogik hat sich eine Vielzahl von Konzepten und Theorien entwickelt (vgl. Abb. 1), die unterschiedliche Dimensionen bzw. Perspektiven in den Begriff der Medienkompetenz integrieren (Gapski 2006).

Abbildung 1: Beispiele für die Ausdifferenzierung von Medienkompetenz unterschiedlicher Autoren (in Anlehnung an Gapski 2006, S. 17)

Medienkompetenz als Handlungskompetenz (Baacke)	Dimensionen von Medienkompetenz (Aufenanger)	Aufgabenfelder der Medienpädagogik (Tulodziecki)	Integrative Dimensionen von Medienkompetenz (Groeben)
1996	1997	1998	2002b
Medienkunde	Kognitive Dimensionen	Medienangebot sinnvoll auszuwählen und zu nutzen	Medienwissen / Medialitätsbewusstsein
Medienkritik	Moralische Dimensionen	Eigene Medienbeiträge zu gestalten und zu verbreiten	Medienspezifische Rezeptionsmuster
Mediennutzung	Soziale Dimensionen	Mediengestaltungen zu verstehen und zu bewerten	Medienbezogene Genussfähigkeit
Mediengestaltung	Affektive Dimensionen	Medieneinflüsse zu erkennen und aufzuarbeiten	Medienbezogene Kritikfähigkeit
	Ästhetische Dimensionen	Bedingungen der Medienreproduktion und -verbreitung analysierend zu erfassen	Selektion / Kombination von Mediennutzung
	Handlungs-Dimension		Partizipationsmuster
			Anschlusskommunikationen

Die Begriffe Medien und Kompetenz wurden in der Wissenschaft immer wieder kritisch betrachtet und diskutiert (Groeben 2002a). Aufgrund der politischen und gesellschaftlichen Verankerung beider Begriffskomponenten hat sich die Wissenschaft primär einer möglichst „präzisen Explikation“ verschrieben (Gro-

eben 2002a). Die medialen und digitalen Veränderungen zu Beginn der 2020er Jahre führten auch zu Erweiterungen der Definition von Medienkompetenz. So weist Hugger (2022, S. 67) auf den Einfluss des „gesellschaftlich-medialen Wandel[s] und den damit verbundenen Problemlagen“ bei der konkreten Ausgestaltung von Medienkompetenz hin.

International ist und war der Begriff nur bedingt anschlussfähig. In der englischsprachigen Literatur wurden und werden vor allem Begriffe wie ‚ICT competencies‘, ‚ICT literacy‘, ‚future skills‘, ‚technical skills‘ oder ‚digital literacy‘ verwendet (Ala-Mutka 2011, Iordach/Mariën/Baelden 2017). International gibt es keine einheitliche Definition (Sparks/Katz/Beile 2016) und die Debatte ist von einer Begriffsppluralität geprägt (Tinmaz et al. 2022). Die nachfolgend diskutierten Begriffe, digitale Kompetenz und die deutsche Version von Digital Literacy, lassen sich unkompliziert ins Englische übertragen, auch wenn die Definitionen divergieren.

3.2 Soziale Arbeit und Medienkompetenz

Den Professionen und Disziplinen der Medienpädagogik und der Sozialen Arbeit wohnen das Konzept der Handlungswissenschaften inne, was zu einer gegenseitigen Anschlussfähigkeit von Konzepten und Überlappungen im Gegenstand (Hoffmann 2020, S. 45) führt. Beiden Disziplinen geht es um die Erziehung und Befähigung von Subjekten zu kompetenten Akteur:innen in einer mediatisierten Welt. Der Begriff Medienkompetenz in der Sozialen Arbeit war daher lange auf den Bildungskontext in Arbeitsfeldern mit Kindern, Jugendlichen und Familien ausgerichtet (Kaminski et al. 2010; Seelmeyer/Kutscher 2021). Anzunehmen ist, dass die Wurzel des Begriffs Medienkompetenz in der Erziehungswissenschaft zu einer maßgeblichen Nutzung in der Sozialen Arbeit in Handlungsfeldern der Erziehung, Bildung und Befähigung zur Lebensbewältigung führte. Im Kern hat medienpädagogisches Handeln „in der Sozialen Arbeit das Ziel [...] Medienkompetenzen zu vermitteln“ (Hoffmann 2010, S. 62).

Der Begriff der Medienkompetenz hat mit seinen Ausführungen und Konzepten für die Soziale Arbeit in einigen Arbeitsfeldern einen wichtigen Stellenwert. Dennoch steht der Aneignungs- und Übertragungsprozess der Sozialen Arbeit auf die eigenen Gegenstandsbereiche noch am Anfang. Helbig (2014) postuliert, dass die Bedeutung von Medienkompetenz und Medienbildung für die Praxis der Sozialen Arbeit nicht eindeutig geklärt ist und Neumaier und Sagebiel (2022) konstatieren, dass die gegenseitige Bezugnahme der theoretischen Diskurse noch ausbaufähig ist.

Siller et al. (2020) entwerfen ein Modell medienpädagogischer Kompetenzen (siehe Abb. 2) mit sechs Dimensionen zur Erfüllung von Aufgaben der Sozialen

Arbeit (S. 315 ff.), aufbauend auf den Konzepten von Blömeke (2000) und Tulodziecki (2012).

Abbildung 2: Medienpädagogische Kompetenz für Fachkräfte der Sozialen Arbeit (Siller et al. 2020, S. 327f.)

<ul style="list-style-type: none"> • Erkennen und Bewältigen von sozialen Problemen • Förderung von Teilhabe, Partizipation und Chancengleichheit • Unterstützung eines gelingenden Lebens • Reduzierung von sozialer (auch digitaler Ungleichheit) 			III. Ziele der Sozialen Arbeit
<p>4. Beurteilung und Auswahl von angemessenen Medien, Technologien und Methoden und Identifizierung von Themen für die Handlungsfelder</p>	<p>5. Gestaltung von medialen Bildungsräumen und Förderung von Medienkompetenz</p>	<p>6. Entwicklung des organisationalen Rahmens zur Ermöglichung von Medienkompetenz und Medienbildung in der sozialarbeiterischen Praxis</p>	II. Analyse- und Handlungsebene
<ol style="list-style-type: none"> 1. Orientierungswissen über die mediatisierte Gesellschaft 2. Kenntnisse über Lebenswelten und Lebenslagen der Adressat:innen 3. Eigene Medienkompetenz der Sozialarbeiter:innen 			I. Grundlagen

Im Sinne einer emergenten Handlungswissenschaft übertragen Siller et al. (2020, S. 318 ff.) Erkenntnisse und Konzepte der Medienpädagogik auf die Praxis und den Gegenstand der Sozialen Arbeit. Das Medienkompetenzmodell nach Siller et al. (2020) bleibt dabei in den Modellen der Medienpädagogik verhaftet. Es ist somit Beloch (2022) zuzustimmen, dass dieses Modell eine „ausgezeichnete Eignung für die Aus- und Fortbildung von Sozialarbeiter:innen“ (ebd., S. 44) hat, jedoch keinen Anspruch auf vollständige Integration in die Soziale Arbeit erheben kann.

Insgesamt bleibt die Verwendung des Begriffs der Medienkompetenz in der Sozialen Arbeit auf „wenige Diskursorte“ (Seelmeyer/Kutscher 2021, S. 19) beschränkt. Im Sinne der Emergenz wäre ein weiterführender Aneignungsprozess des Medienkompetenzbegriffs für die Soziale Arbeit wertvoll. Dabei könnten Fragen nach der Begrenzung des Begriffs für die Handlungsfähigkeit der Sozialen Arbeit oder den Grenzen der Übertragbarkeit auf alle Handlungsfelder und Zielgruppen der Sozialen Arbeit geprüft werden.

3.3 Digitale Kompetenz(en)

Seit Ende der 2010er Jahre ist in der wissenschaftlichen und politischen Debatte eine Begriffsverschiebung von Medienkompetenz hin zu digitaler Kompetenz zu

beobachten (Ferrari et al. 2012, Kultusministerkonferenz 2016). In einer von elektronischen Medien durchdrungenen Gesellschaft werden digitale Kompetenzen zunehmend als Grundvoraussetzung für ein funktionierendes Leben und eine funktionierende Gesellschaft angesehen (Ferrari et al. 2012). Die digital kompetente Gesellschaft wird zum erklärten Ziel der Politik in Deutschland und Europa (Ilomäki et al. 2016) und prägt zahlreiche Kompetenzmodelle. Es entstehen zunehmend allgemeine Kompetenzmodelle und -rahmen (OECD 2018; UNESCO 2018; Vuorikari/Kluzer/Punie 2022), die eine Grundlage für die Messung von Kompetenzen (Vollbrecht 2018) oder für curriculare Prozesse in der Aus-, Fort- und Weiterbildung bieten. Politische Meilensteine waren die erste Version des „DigComp“ als europäisches Rahmenwerk für digitale Kompetenzen (European Commission und Joint Research Centre Institute for Prospective Technological Studies 2013) und der Beschluss der Kultusministerkonferenz zur Strategie „Bildung in der digitalen Welt“ (Kultusministerkonferenz 2016). Dabei werden digitale Kompetenzen häufig als Tool-Sets auf verschiedenen Kompetenzstufen zusammengefasst und in Rahmenwerken oder „Frameworks“ beschrieben (Cartelli 2010; Ferrari et al. 2012; Iordach/Mariën/Baelen 2017). Digitale Kompetenzmodelle oder Rahmenwerke werden von verschiedenen Interessensgruppen wie Politik, Arbeitgeber:innenvertretungen bzw. dem Personalmanagement und Bildung beeinflusst. Damit rückt der normative Aspekt der Kompetenz (Pfadenhauer 2010), also was Organisationen im Digitalisierungsprozess brauchen, in den Vordergrund.

Im Allgemeinen umfassen digitale Kompetenzen die Bedienung von Geräten, die Anwendung von Software, die Nutzung digitaler Kommunikationsformen, die Entwicklung von Technologie und den kritischen Umgang mit Informationen. Dabei können nicht nur Individuen, sondern auch Teams und Organisationen digital kompetent sein (Oberländer/Beinicke/Bipp 2020). Der Verwendung des digitalen Kompetenzbegriffs liegt somit häufig ein unternehmerisches oder politisches Verwertungsinteresse zugrunde, das sich am Konzept des Humankapitals orientiert, um wettbewerbsfähig zu sein (Friedrichsen/Wersig 2020). Durch das DigComp-Modell der EU hat der Begriff der digitalen Kompetenzen weltweit eine große Verbreitung gefunden und ist ein häufig verwendetes Kompetenzmodell (Mattar/Ramos/Lucas 2022). Eine deutsche Fassung wurde in Österreich entwickelt und um weitere Dimensionen ergänzt (Bundesministerium Digitalisierung und Wirtschaftsstandort 2021).

Als politisch und wirtschaftlich geprägter Begriff ist das Konzept der digitalen Kompetenz eher in demokratischen Prozessen entstanden als im Rahmen wissenschaftlicher Herleitungen. Die Konzepte rund um die digitale Kompetenz unterscheiden sich daher in ihrer wissenschaftlich-theoretischen Begründung deutlich vom Begriff der Medienkompetenz. Diese unterschiedlichen Diskursebenen führen dazu, dass die Konzepte nicht mit dem gleichen Maßstab gemessen oder ver-

glichen werden können. Dennoch besitzt das Konzept der digitalen Kompetenz mit seinen detaillierten Kompetenzbeschreibungen eine hohe Praxisrelevanz.

3.4 Soziale Arbeit und digitale Kompetenz(en)

Während der Begriff der digitalen Kompetenzen in Wirtschaft, Gesellschaft und Politik breit diskutiert wird und auch in der Vereinbarung zur Praxisentwicklung Sozialer Arbeit (BAGFW/BMFSFJ 2017) von digitaler Kompetenz gesprochen wird, findet sich in der deutschsprachigen Literatur der Sozialen Arbeit ansonsten kaum eine Auseinandersetzung damit. Rennstich fordert „Digitalkompetenz“ als professionelle Kompetenz für die Soziale Arbeit, wobei er die Begriffe „Digitalkompetenz“ und „Digitale Literacy“ synonym verwendet. Seine Ausführungen beschränken sich dabei auf die Bereiche der „Sprachfähigkeit“ in digitalen Bereichen und der Methodenkompetenz im Umgang mit Daten, im Sinne einer Netzwerkanalyse der Sozialen Arbeit (Rennstich 2019, S. 13 ff.).

Im Handbuch von Kutscher et al. (2020) wird der Begriff der Medienkompetenz ausführlich diskutiert, während der Begriff der digitalen Kompetenz nur in einzelnen Kapiteln verwendet wird. Digitale Kompetenz wird insbesondere im Zusammenhang mit der Entwicklung von Organisationen oder der Kompetenzen von Fachkräften der Sozialen Arbeit eingesetzt. In anderen Werken findet eine differenzierte Begriffsbestimmung oder Abgrenzung ebenfalls kaum oder nicht statt (Brandt 2021; Matthies/Tetens/Wahren 2023).

Da die Beratung als Arbeitsform schon früh von der Digitalisierung beeinflusst wurde, werden hier die notwendigen Kompetenzen für Fachkräfte bereits diskutiert. Das Handlungskompetenzmodell für die Beratung nach Heiner (2010) wurde von Emanuel und Weinhardt (2019) für das Arbeitsfeld der digitalen Beratung adaptiert und folgt damit dem eingangs aufgeworfenen Pfad der Erweiterung vorhandener Theorien der Sozialen Arbeit.

Der Begriff der digitalen Kompetenzen erweist sich als anschlussfähig an internationale Diskurse der Sozialen Arbeit der letzten Jahre (Fond-Harmant et al. 2023; Joiner et al. 2019; Kalenda/Kowalikova 2020). Eine Aneignung von digitalen Kompetenzmodellen, wie sie in Bezugsdisziplinen (Becka et al. 2020; Lencer/Strauch 2016; Schmidt 2021) oder international (Gomez-Poyato et al. 2022; Martínez-Perez et al. 2023; Mesa et al. 2022) bereits stattgefunden hat, steht für die Soziale Arbeit in Deutschland noch aus. Dieser emergente Aneignungsprozess könnte den Blick auf das Handlungsfeld der Sozialen Arbeit insbesondere im Bereich der technologischen Entwicklungskompetenz Sozialer Arbeit bereichern.

3.5 Digital Literacy

Eine erste ausführlichere Betrachtung des Begriffes ‚digital literacy‘ wird Gilster (1997) zugeschrieben. Neben einer generellen Nutzungsfähigkeit digitaler Möglichkeiten fokussiert Gilster insbesondere auf die befähigenden Aspekte einer ‚digital literacy‘ und identifiziert vier neue Schlüsselkompetenzen: Wissensaufbau, Bewertung von Informationsinhalten, Suche im Internet und Navigation in Hypertexten. In diesem Zusammenhang betont Rennstich die kulturellen Voraussetzungen, die die Nutzbarmachung mediatisierter Angebote bedingen: „Digital Literacy bedeutet also [...] verschiedene Wege der Bedeutungsgebung (Meaning-Making) auf der Grundlage digitaler und mit diesen Technologien verbundenen kulturellen Kodifizierungsschlüsseln zu beherrschen, diese kritisch reflektieren und an Dritte vermitteln zu können.“ (Rennstich 2021, S. 209).

Welche Informationen Menschen im Netz auffinden können, bzw. inwieweit sie zu Diskussionen im Netz beitragen können, verändert ihre Denkweisen über die Entstehung und Verbreitung von Wissen. Diese Fragen gewinnen vor allem vor dem Hintergrund an Bedeutung, dass immer mehr Jugendliche ihren Informationsbedarf über Angebote in sozialen Netzwerken oder Portalen decken und klassische Nachrichtenmedien wie Fernsehen, Radio oder Zeitungen eine zunehmend untergeordnete Rolle spielen (Feierabend et al. 2022). Teil einer Digital Literacy ist daher auch eine ‚kommunikative Kompetenz‘, die dann besonders wirksam wird, wenn ehemals ausgegrenzte Menschen einen Inklusionsprozess erleben, indem sie ihre demokratischen Rechte in neuen Formaten darlegen und einfordern können (Erstad 2015).

Die Digitalisierung berührt aber nicht nur Fragen der Teilhabe, sondern auch Fragen der informationellen Selbstbestimmung (Privatheit) oder Fragen nach der strukturierenden bzw. kontrollierenden Funktion gesammelter Daten und betrifft damit auch das Selbstverständnis der Sozialen Arbeit. Problematische Fragen ergeben sich insbesondere aus der Permanenz der Datenhaltung und der Ungewissheit über die zukünftige Verwendung dieser Daten. Sagebiel und Pankofer (2018) sprechen hier von daten- oder faktensetzenden Machtprozessen. Dementsprechend ist der Einsatz von Technologien immer auch eine Ausübung von Macht gegenüber Betroffenen, die einen Prozess dann nur noch digital in Anspruch nehmen können. Außerdem müssen die Nutzer:innen im Prozessverlauf Daten zur Verfügung stellen, deren fortschreitende Akkumulation Auswirkungen haben kann, die zum jetzigen Zeitpunkt noch nicht absehbar sind.

Die Auswirkungen fehlender oder mangelnder Digital Literacy im Licht vielfältiger Manipulationsversuche im digitalen Raum und die kulturelle Bedingtheit der Mediennutzung legen eine Erweiterung des Medienkompetenzbegriffs um kulturelle, sprachliche und politische Bildungsziele nahe (Wicker 2021). Ziel sollte es sein, neben der ökonomischen Bedeutung digitaler Kompetenzen auch deren Bedeutung für Fragen nach der gesellschaftlichen Teilhabe zu berücksichtigen.

Diese Erweiterungen gewinnen an Brisanz, wenn der Einfluss sozialer Medien auf die politische Meinungsbildung vor Augen geführt wird. Normen und Normalisierung von Begrifflichkeiten werden verstärkt in virtuellen, vernetzten und teilweise anonymen Räumen ausgehandelt. Normalismus als Regulationsmechanismus moderner Gesellschaften ist für die Soziale Arbeit von besonderer Bedeutung, wenn sie sozialen und materiellen Ungleichheiten entgegenwirken will und sich die Frage stellt, wie viel Abweichung von der Norm noch normal ist. Während die Norm die Verbindlichkeit eines erwarteten Verhaltens als ethische oder soziale Norm in den Vordergrund stellt, geht es bei der Normalisierung um die empirisch beobachtbare Durchsetzung eines Verhaltens (Seelmeyer 2017). Dabei können extreme Positionen schnell als normal gelten, wenn sie im Netz ständig wiederholt werden. Insbesondere diese Perspektive einer gesellschaftlichen Rahmung von Digital Literacy bietet einer Verwendung des Begriffes in der Sozialen Arbeit eine breitere Grundlage, wie im nächsten Abschnitt dargelegt wird.

3.6 Soziale Arbeit und Digital Literacy

Im vorangegangenen Abschnitt wurde Digital Literacy als eine Erweiterung digitaler Kompetenzen dargestellt, die einerseits dazu befähigen soll, verschiedene Formen digitaler Teilhabe reflektiert zu bewerten (Tillmann 2020), andererseits aber auch problematische politische und kulturelle Entwicklungen in der Gesellschaft im Blick zu behalten (Sagebiel/ Pankofer 2018). Diese Aspekte betreffen sowohl die Adressat:innen, als auch die Sozialarbeiter:innen. Der Begriff Digital Literacy basiert auf einem primär non-formalen Bildungsverständnis in der Sozialen Arbeit, außerhalb des schulischen oder formalen Lernens. Die Ambivalenz im Verhältnis von Sozialer Arbeit und Bildung begründet sich nicht zuletzt in unterschiedlichen Auffassungen über die Rolle non-formaler Bildung, entweder als sozialer Selektionsmechanismus oder als Option, gerechtere Lebenschancen durch Bildung zu ermöglichen (Schäfer 2022). Dabei ist die Realisierung von Lebensentwürfen so vielschichtig, dass die Rolle digitaler Medien nur unzureichend über spezifische Kompetenzen erfasst werden kann und die Nutzung digitaler Medien – so wie auch die Nutzung anderer Angebote in der Sozialen Arbeit – stärker aus der Perspektive der Nutzer:innen beurteilt werden sollte. Die Nutzung und das Erkennen eines Nutzens wiederum ist abhängig von den Adressat:innen selbst und deren Fähigkeit zur subjektiven, institutionellen und gesellschaftlichen Kontextualisierung (van Rießen 2020). Diese Fähigkeit kann dann eher durch ein erweitertes Bildungsverständnis im Sinne der Digital Literacy unterstützt werden, das durchaus wieder auf digitale Kompetenzen zurückgreifen kann. Ein zentraler Unterschied zwischen digitalen Kompetenzen und Digital Literacy ist dann die Berücksichtigung der Autonomie der Inanspruchnehmenden (ebd.) digitaler Angebote, die selbstbestimmt an der Definition und Produktion eines Digitalisie-

rungsnutzens mitwirken. Dies reduziert einerseits die Planbarkeit von erwartbaren Wirkungen und erhöht andererseits das Verständnis für die Zusammenhänge digitaler Angebote in der Sozialen Arbeit, deren Nutzung und Bewertung auf Grundlage unterschiedlicher Kontextualisierungen.

Für die Notwendigkeit einer adäquaten Digital Literacy von Sozialarbeitenden spricht weiterhin eine Tendenz, Bedarfe und Wirkungen Sozialer Arbeit einrichtungsübergreifend anhand quantitativer Daten zu evaluieren. Ottmann und Helten (2023) weisen hier auf die Notwendigkeit einer differenzierten Sichtweise hin und unterscheiden zwischen Herangehensweisen, die ‚data-driven‘, ‚data-informed‘ oder ‚data-inspired‘ sind. Je nach Sichtweise wird die Rolle der Daten dann unterschiedlich gewichtet. Entscheidungen sollten jedoch nicht ausschließlich auf der Basis erhobener Daten getroffen werden, um auch hier belastbare Ergebnisse zu erhalten, die von den Betroffenen hinterfragt und mitgetragen werden können. Letztlich muss es möglich sein, dass Sozialarbeitende ihre Erfahrungswerte als notwendiges Korrektiv aktiv integrieren können. Im Folgenden werden die bisherigen Debatten zusammengeführt und der Vorschlag unterbreitet, einen differenzierten Zugang zu wählen und die Begriffspluralität als Chance zu begreifen.

4. Lokal bedingte Entscheidungen: Begriffspluralität und angewandte Figuration

Begriffe stehen für Perspektiven und/oder für Theorien und begründen häufig Handlungsaufträge in der Sozialen Arbeit. Die eminente Begriffspluralität sollte daher als Chance begriffen werden, Bedeutungen auszuhandeln und handlungsfeldspezifisch zu verankern. Als emergente Handlungswissenschaft ist es für die Soziale Arbeit bedeutsam, die Begriffe in den Bezugsdisziplinen zu verstehen und zielgerichtet einzusetzen (Theorien *in der* Sozialen Arbeit). Der fachkundige Umgang mit den Kompetenzbegriffen im Bereich der Mediatisierung und Digitalisierung ermöglicht es, bestehende Wissensbestände und Konzepte auf die vielfältigen praktischen Arbeitsfelder der Sozialen Arbeit zu übertragen und damit zur eigenen Theoriebildung beizutragen (Theorien *der* Sozialen Arbeit).

Da sich Soziale Arbeit in unterschiedlichen Arbeitsfeldern mit differenzierten Zielgruppen und divergierenden Zielsetzungen bewegt, ist eine breit angelegte Kompetenz erforderlich, die es Sozialarbeiter:innen erlaubt, in ganz unterschiedlichen Arbeitsfeldern adäquat zu handeln. Was also zunächst als unübersichtlich und uneindeutig wahrgenommen werden könnte, erfordert das Wissen und Können der Fachkräfte, um adäquate bezugswissenschaftliche Erklärungsansätze für ein besseres Verständnis zu nutzen und Methoden auf spezifische Ziele und Zielgruppen hin zu konkretisieren.

Neben den drei vorgestellten Begriffen tauchen eine Vielzahl neuer Konzepte und Begriffe auf, die die veränderten Bedarfe in der Arbeitswelt aufgreifen. Je nach Ausrichtung werden diese mit den Begriffen Kompetenz, ‚skill‘ oder ‚literacy‘ kombiniert: ‚futures literacy‘ (UNESCO), ‚21st Century Skills‘ (von Laar et al. 2017), ‚data literacy‘ (Schüler et al. 2019) oder ‚future skills‘ (Ehlers 2020), um nur einige zu nennen. Auch hier bedarf es einer vertieften Auseinandersetzung mit den Begriffen und ihrer Bedeutung für die Soziale Arbeit.

Langfristig werfen diese Entwicklungen die Frage auf, wie lange noch spezifische Kompetenzsets benötigt werden oder ob diese nicht in den allgemeinen Handlungskompetenzen der Sozialen Arbeit aufgehen: „Angesichts der fortschreitenden Verschmelzung von Medien und digitalen Systemen in soziale Handlungskontexte wird die Frage relevant, inwiefern medienspezifische Kompetenzen noch von allgemeinen Handlungskompetenzen differenziert werden können.“ (JFF-Institut für Medienpädagogik 2020). Für diese Entwicklung bedarf es jedoch noch einer intensiveren theoretischen Auseinandersetzung und praktischen Erprobung der notwendigen digitalen und medienbezogenen Kompetenzen bzw. Literacies für die Soziale Arbeit und ihre Gegenstandsbereiche.

Für die weitere Diskussion ist es wichtig, die begriffliche Vielfalt zu integrieren und den Bezug zu Theorien bzw. Konzepten transparent zu machen. Dabei sollten die Weite und die Grenzen des jeweiligen Begriffs im Sinne einer emergenten Handlungswissenschaft und im Sinne der Zielgruppen Sozialer Arbeit ausgeschöpft werden, ohne die Reichweite der jeweiligen Theorie immer weiter auszudehnen. Im Zusammenspiel mit den Bezugswissenschaften ist ein Wissen um die unterschiedlichen Konnotationen der Begriffe und Konzepte erforderlich. Für eine zukunftsfähige Soziale Arbeit bedarf es daher einer ständigen Aktualisierung mit und Integration von allen Figurationen der Sozialen Arbeit (Praxis, Lehre, Wissenschaft). Damit verbunden sind auch Fragen nach dem professionellen Selbstverständnis Sozialer Arbeit in einer mediatisierten und digitalen Gesellschaft und der Vermittlung entsprechender Kompetenzen bzw. Literacies in der akademischen Aus-, Fort- und Weiterbildung.

Literatur

- Ala-Mutka, Kirsti (2011): Mapping Digital Competence: Towards a Conceptual Understanding. European Commission; Joint Research Centre; Institut for prospective technological studies. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Aufenanger, Stefan (1997): Medienpädagogik und Medienkompetenz. Eine Bestandsaufnahme. Enquete-Kommission Zukunft der Medien in Wirtschaft und Gesellschaft. Deutschlands Weg in die Informationsgesellschaft. Deutscher Bundestag (Hrsg.): Medienkompetenz im Informationszeitalter. Bonn.
- Baacke, Dieter (1975): Kommunikation und Kompetenz. Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien. München: Juventa-Verlag.

- Baacke, Dieter (1996): Medienkompetenz – Begrifflichkeit und sozialer Wandel. In: von Rein, Antje (Hrsg.): Medienkompetenz als Schlüsselbegriff (Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung). Bad Heilbrunn: Deutsches Institut für Entwicklungspolitik (DIE), S. 112–124.
- Baacke, Dieter (1997): Medienpädagogik. Tübingen: Niemeyer.
- Beloch, Fabian (2022): Alles nur eine Frage der Kompetenzen? – Faktoren für eine gelingende Digitalisierung der sozialarbeiterischen Praxis. In: Forum sozialarbeit + gesundheit (2), S. 42–44.
- Beranek, Angelika / Hill, Burkard / Sagebiel, Juliane B. (2019): Digitalisierung und Soziale Arbeit – ein Diskursüberblick. Soziale Passagen 11. Wiesbaden: Springer, S. 225–242.
- Blömeke, Sigrid (2000): Medienpädagogische Kompetenz. Theoretische und empirische Fundierung. München: KoPäd.
- Brandt, Anna-Sophie (2021): Digitalisierung in der Gemeinwesenarbeit. Bedarfe und Herausforderungen von Fachkräften in der Sozialen Arbeit. In: Wunder, Maik (Hrsg.): Digitalisierung und Soziale Arbeit. Transformationen und Herausforderungen. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 110–121.
- Bundesarbeitsgemeinschaft der Freien Wohlfahrtspflege e. V. (BAGFW) (Hrsg.) (2017): Digitale Transformation und gesellschaftlicher Zusammenhalt – Organisationsentwicklung der Freien Wohlfahrtspflege unter den Vorzeichen der Digitalisierung. https://www.bagfw.de/fileadmin/user_upload/Veroeffentlichungen/Pressemeldungen/PM_2017/Digitalisierung_9_2017_neu/strateg_Partnerschaft_Digitalisierung_BAGFW_BMFSFJ_070917.pdf (Abfrage: 01.02.2024).
- Bundesministerium Digitalisierung und Wirtschaftsstandort (Hrsg.) (2021): Digitales Kompetenzmodell für Österreich. DigComp 2.2 AT. Unter Mitarbeit von Thomas Nárosy, David Röhler und Erich Svecnik. Wien. https://www.bmaw.gv.at/dam/jcr:54bbe103-7164-494e-bb30-cd152d9e9b33/DigComp2.2_V33-barrierefrei.pdf (Abfrage: 01.02.2024).
- Cartelli, Antonio (2010): Frameworks for Digital Competence Assessment: Proposals, Instruments, and Evaluation. In: Proceedings of Informing Science & IT Education Conference (InSITE), S. 561–574.
- Dederichs, Melina / Voigt, Henry / Bleck, Christian / Hörner, Fernand / van Rießen, Anne / Voigt, Christian / Weidekamp-Maicher, Manuela (2023): Evaluation des Sonderprogramms „Zugänge erhalten, Digitalisierung stärken“ der Stiftung Wohlfahrtspflege NRW. https://www.researchgate.net/publication/379638844_Evaluation_des_Sonderprogramms_Zugange_erhalten_Digitalisierung_starken_der_Stiftung_Wohlfahrtspflege_NRW (Abfrage: 06.04.2024).
- Dewe, Bernd / Stüwe, Gerd (2016): Basiswissen Profession. Zur Aktualität und kritischen Substanz des Professionskonzeptes für die Soziale Arbeit: in memoriam Wilfried Ferchhoff. Unter Mitarbeit von Wilfried Ferchhoff. 1. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Ehlers, Ulf-Daniel (2020): Future Skills. Lernen der Zukunft – Hochschule der Zukunft. (Zukunft der Hochschulbildung – Future Higher Education Ser). Wiesbaden: Springer VS.
- Emanuel, Markus / Weinhardt, Marc (2019): Professionalisierung von Fachkräften im Kontext von Digitalisierung. In: Rietmann, Stephan / Sawatzki, Maik / Berg, Mathias (Hrsg.): Beratung und Digitalisierung. Zwischen Euphorie und Skepsis, Bd. 15. Wiesbaden, Heidelberg: Springer VS (Soziale Arbeit als Wohlfahrtsproduktion, Band 15), S. 205–216.
- Engelke, Ernst / Spatscheck, Christian / Borrmann, Stefan (2016): Die Wissenschaft Soziale Arbeit. Werdegang und Grundlagen. 4. Auflage. Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag.
- Erstad, Ola (2015): Educating the digital generation-exploring media literacy for the 21st century. Nordic Journal of Digital Literacy 10, S. 85–102.
- European Commission; Joint Research Centre Institute for Prospective Technological Studies (Hrsg.) (2013): DIGCOMP: a framework for developing and understanding digital competence in Europe. Unter Mitarbeit von Anusca Ferrari, Yves Punie und Barbara N. Brecko. Europäische Union (Report EUR, 26035EN).
- Feierabend, Sabine / Rathgeb, Thomas / Kheredmand, Hediye / Glöckler, Stephan (2022): JIM-Studie 2022: Jugend, Information, Medien: Basisuntersuchung zum Medienumgang 12-bis 19-Jäh-

- riger. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. <https://www.mpfs.de/studien/jim-studie/2022/> (Abfrage: 01.02.2024).
- Ferrari, Anusca/Punie, Yves/Redecker, Christine (2012): Understanding Digital Competence in the 21st Century: An Analysis of Current Frameworks. In: Ravenscroft, Andrew/Lindstaedt, Stefanie/Kloos, Carlos Delgado/Hernández-Leo, Davinia (eds.): 21st century learning for 21st century skills. 7th European Conference on Technology Enhanced Learning, Bd. 7563. Berlin, Heidelberg: Springer, S. 79–92.
- Fond-Harmant, Laurence/Philippart, Anne/Megherbi, Salim/Pereaux, Pascale/Gavrila-Ardelean, Mihaela (2023): Digitalization of the European Society: Challenges for Social Work. In: Social Work Review / Revista de Asistentă Socială, H. 1, S. 141–155.
- Gapski, Harald (2006): Medienkompetenzen messen? Eine Annäherung über verwandte Kompetenzfelder. In: Gapski, Harald (Hrsg.): Medienkompetenzen messen? Verfahren und Reflexionen zur Erfassung von Schlüsselkompetenzen. Düsseldorf. München: kopaed, S. 13–28.
- Gilster, Paul (1997): Digital literacy. New York: Wiley Computer Pub.
- Gomez-Poyato, María José/Eito-Mateo, Antonia/Mira-Tamayo, Diana Carolina/Matías-Solanilla, Antonio (2022): Digital Skills, ICTs and Students' Needs: A Case Study in Social Work Degree, University of Zaragoza (Aragon-Spain). In: Education Sciences 12, H. 7.
- Groeben, Norbert (2002a): Anforderungen an die theoretische Konzeptualisierung von Medienkompetenz. In: Groeben, Norbert/Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim, München: Juventa, S. 11–22.
- Groeben, Norbert (2002b): Dimensionen der Medienkompetenz: Deskriptive und normative Aspekte. In: Groeben, Norbert/Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim, München: Juventa, S. 160–197.
- Groeben, Norbert; Hurrelmann, Bettina (Hrsg.) (2002): Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim, München: Juventa.
- Helbig, Christian (2014): Medienpädagogik in der Sozialen Arbeit. Konsequenzen aus der Mediatisierung für Theorie und Praxis. München: kopaed.
- Hoffmann, Bernward (2010): Medienpädagogische Kompetenz in der Sozialen Arbeit. In: Cleppien, Georg/Lerche, Ulrike (Hrsg.): Soziale Arbeit und Medien. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 55–69.
- Hoffmann, Bernward (2020): Medienpädagogik und Soziale Arbeit – kongruent, komplementär oder konträr im Umgang mit Digitalisierung und Mediatisierung. In: Kutscher, Nadia/Ley, Thomas/Seelmeyer, Udo/Siller, Friederike/Tillmann, Angela/Zorn, Isabel (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit und Digitalisierung. Weinheim: Beltz Juventa, S. 42–57.
- Hugger, Kai-Uwe (2022): Medienkompetenz. In: Sander, Uwe/von Gross, Friederike/Hugger, Kai-Uwe (Hrsg.): Handbuch Medienpädagogik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 67–80.
- Ilomäki, Liisa/Paavola, Sami/Lakkala, Minna/Kantosalo, Anna (2016): Digital competence – an emergent boundary concept for policy and educational research. In: Educ Inf Technol 21, H. 3, S. 655–679.
- Iordache, Catalina/Mariën, Ilse/Baelden, Dorien (2017): Developing Digital Skills and Competences: A Quick-Scan Analysis of 13 Digital Literacy Models. In: Italian Journal of Sociology of Education 9, S. 6–30.
- Joiner, Janet M. (2019): Digital Ethics in Social Work Education. In: Journal of Teaching in Social Work 39, H. 4–5, S. 361–373.
- Kalenda, Sona/Kowalíková, Ivana (2020): The Digital Exclusion of Vulnerable Children: Challenge for Sustainability Issues in Czech Social Work Practice. In: Sustainability 12, H. 23.
- Kaminski, Winfried/Bierdümpel, Bettina/Czauderna, André/Dost, Albert (Hrsg.) (2010): Medienkompetenz in der Sozialen Arbeit. Schwalbach am Taunus: Wochenschau Verlag.
- Kornmesser, Stephan (2020): Wissenschaftliche Begriffsbildung. In: Kornmesser, Stephan/Büttemeyer, Wilhelm (Hrsg.): Wissenschaftstheorie. Stuttgart: J. B. Metzler, S. 103–120.

- Krotz, Friedrich (2020): Mediatisierung als Konzept für eine Analyse von Sozialer Arbeit im Wandel der Medien. In: Kutscher, Nadia/Ley, Thomas/Seelmeyer, Udo/Siller, Friederike/Tillmann, Angela/Zorn, Isabel (Hrsg.): *Handbuch Soziale Arbeit und Digitalisierung*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 30–42.
- Kultusministerkonferenz (Hrsg.) (2016): *Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschlusse/2016/2016_12_08-Bildung-in-der-digitalen-Welt.pdf (Abfrage: 01.02.2024).
- Kutscher, Nadia/Ley, Thomas/Seelmeyer, Udo/Siller, Friederike/Tillmann, Angela/Zorn, Isabel (Hrsg.) (2020): *Handbuch Soziale Arbeit und Digitalisierung*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Lambers, Helmut (2020): *Theorien der Sozialen Arbeit*. Opladen, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Lee, Alice Y. L. (2010): Media Education: Definitions, Approaches and Development around the Globe. In: *New Horizons in Education* 58, H. 3, S. 1–13.
- Martínez-Bravo, María Cristina/Sádaba Chalezquer, Charo/Serrano-Puche, Javier (2022): Dimensions of Digital Literacy in the 21st Century Competency Frameworks. In: *Sustainability* 14 (3), S. 1867.
- Mattar, João/Ramos, Daniela K./Lucas, Margarida R. (2022): DigComp-Based Digital competence Assessment Tools: Literature Review and Instrument Analysis. In: *Education and Information Technologies* 27, H. 8, S. 10843–10867.
- Matthies, Annemarie/Tetens, Jakob/Wahren, Juliane (2023): Zwischen Arbeitserleichterung und De-Professionalisierungsgefahr. In: *Sozial Extra* H. 47, S. 158–164.
- Mesa, Joaquín Castillo de/Jacinto, Luis Gómez. (2022): Digital competences and skills as key factors between connectedness and tolerance to diversity on social networking sites: Case study of social work graduates on Facebook. In: *Current Sociology* 70, H. 2, S. 210–226.
- Nassehi, Armin (2019): *Muster. Theorie der digitalen Gesellschaft*. München: C. H. Beck.
- Neumaier, Stefanie/Sagebiel, Juliane Beate (2022): Sozialer Wandel durch digitale Transformationsprozesse – Herausforderungen an Disziplin und Profession. In: Baier, Florian/Borrmann, Stefan/Hefel, Johanna M./Thiessen, Barbara: *Europäische Gesellschaften zwischen Kohäsion und Spaltung: Rolle, Herausforderungen und Perspektiven Sozialer Arbeit*. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 316–329.
- Oberländer, Maren/Beinicke, Andrea/Bipp, Tanja (2020): Digital competencies: A review of the literature and applications in the workplace. In: *Computers & Education* 146, 103752.
- OECD (2018): *The Future of Education and Skills. Education 2030. The Future we want*. <https://www.oecd.org/education/2030-project/> (Abfrage: 01.02.2024).
- Ottmann, Sebastian/Helten, Anne-Kathrin (2023): Datenkompetenz und dateninformiertes Handeln in der Sozialen Arbeit“. *Blätter der Wohlfahrtspflege* 170, H. 3. Baden-Baden: Nomos, S. 109–112.
- Pfadenhauer, Michaela (2010): Kompetenz als Qualität sozialen Handelns. In: Kurtz, Thomas/Pfadenhauer, Michaela: *Soziologie der Kompetenz*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 149–172.
- Rennstich, Joachim Karl (2019): Digitalkompetenz und Data Literacy als professionelle Kompetenzen für Soziale Arbeit im Zeitalter des digitalen Kapitalismus: Der Einfluss der Digitalisierung auf Lehre und Ausbildungsprofile in der Sozialen Arbeit. Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Soziale Arbeit (DGSA), 26.–27. April, Stuttgart.
- Rennstich, Joachim Karl (2021): Neue Tricks für alte Hunde? Digitalisierung als Herausforderung in Lehrvermittlung und Forschung. In: Wunder, Maik (Hrsg.): *Digitalisierung und Soziale Arbeit. Transformationen und Herausforderungen*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 201–214.
- Sagebiel, Juliane/Pankofer, Sabine (2018): *Digitale Medien, Macht und Soziale Arbeit. Ein Machtblick auf die digitale Mediatisierung in der Sozialen Arbeit*. In: Hammerschmidt, Peter/Sagebiel, Juliane/Hill, Burkhard/Beranek, Angelika (Hrsg.): *Big Data, Facebook, Twitter & Co. und Soziale Arbeit*. Weinheim, Basel, S. 53–73.

- Schäfer, Stefan (2022): (Politische) Bildung. In: van Rießen, Anne/Bleck, Christian (Hrsg.): Handlungsfelder und Adressierungen der Sozialen Arbeit. Stuttgart: W. Kohlhammer, S. 369–376.
- Schmidt, Roger (2021): ChurchDigiComp 1.0. Referenzrahmen für die digitale Kompetenzen für Mitarbeitende in kirchlichen Kontexten. Hg. v. Arbeitsgemeinschaft der Evangelischen Jugend in Deutschland e. V. (aej), Studienzentrum für evangelische Jugendarbeit in Josefstal e. V. und Stiftung Erwachsenenbildung der Erzdiözese München und Freising. Schliersee. https://www.josefstal.de/wp-content/uploads/2021/11/2021_ChurchDigiComp.pdf (Abfrage: 01.02.2024).
- Schorb, Bernd (2017): Medienkompetenz. In: Schorb, Bernd/Hartung-Griemberg, Anja/Dallmann, Christine (Hrsg.): Grundbegriffe Medienpädagogik. München: kopaed, S. 254–261.
- Schorb, Bernd (2022): Handlungsorientierte Medienpädagogik. In: Sander, Uwe/von Gross, Friederike/Hugger, Kai-Uwe (Hrsg.): Handbuch Medienpädagogik. Wiesbaden: Springer VS, S. 41–55.
- Schüller, Katharina/Busch, Paulina/Hindinger, Carina (2019): Future Skills: Ein Framework für Data Literacy. Kompetenzrahmen und Forschungsbericht. Hochschulforum Digitalisierung. Berlin. https://www.hochschulforumdigitalisierung.de/wp-content/uploads/2023/09/HFD_AP_Nr_47_DALI_Kompetenzrahmen_WEB.pdf (Abfrage: 01.02.2024).
- Schwab, Klaus (2016): Die Vierte Industrielle Revolution. München: Pantheon.
- Seelmeyer, Udo (2017): Normalität und Normalisierung. In: Kessl, Fabian/Kruse, Elke/Stövesand, Sabine/Thole, Werner (Hrsg.): Soziale Arbeit – Kernthemen und Problemfelder. Opladen, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 25–33.
- 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: Verlag Julius Klinkhardt, S. 17–30.
- 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, S. 315–332.
- Spanhel, Dieter (2015): Geschichte der Medienpädagogik seit 1980. In: von Gross, Friederike/Meister, Dorothee M./Sander, Uwe (Hrsg.): Die Geschichte der Medienpädagogik in Deutschland. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 94–130.
- Sparks, Jesse R./Katz, Irvin R./Beile, Penny M. (2016): Assessing Digital Information Literacy in Higher Education: A Review of Existing Frameworks and Assessments with Recommendations for Next-Generation Assessment. In: ETS Research Report Series H. 2, S. 1–33.
- 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, S. 89–100.
- Tinmaz, Hasan/Lee, Yoo-Taek/Fanea-Ivanovici, Mina/Baber, Hasnan (2022): A systematic review on digital literacy. In: Smart Learning Environments 9, H. 1, S. 1–18.
- Tulodziecki, Gerhard (1998): Entwicklung von Medienkompetenz als Erziehungs- und Bildungsaufgabe. In: Pädagogische Rundschau 52, H.6, S. 693–709.
- Tulodziecki, Gerhard (2012): Medienpädagogische Kompetenz und Standards in der Lehrerbildung. In: Schulz-Zander, Renate/Eickelmann, Birgit/Moser, Heinz/Grell, Petra (Hrsg.): Jahrbuch Medienpädagogik 9. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 271–298.
- UNESCO (2018): A Global Framework of Reference on Digital Literacy Skills for Indicator 4.4.2. Information Paper No. 51. UIS/2018/ICT/IP/51. <https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/ip51-global-framework-reference-digital-literacy-skills-2018-en.pdf> (Abfrage: 01.02.2024).
- van Rießen, Anne (2020): Die Analyse von Nutzen – ein integriertes Modell der Nutzenstrukturierung oder Nachdenken über die Ambivalenz des Subjekts in der Nutzer*innenforschung. In: van Rießen, Anne/Jepkens, Katja (Hrsg.): Nutzen, Nicht-Nutzen und Nutzung Sozialer Ar-

- beit: Theoretische Perspektiven und empirische Erkenntnisse subjektorientierter Forschungsperspektiven. Wiesbaden: Springer VS, S. 27–40.
- Vollbrecht, Ralf (2018): Medienbildung in digitalisierten Welten. In: *merz. Medien + Erziehung. Zeitschrift für Medienpädagogik* (5), S. 25–31.
- Vuorikari, Riina/Kluzer, Stefano/Punie, Yves (2022): DigComp 2.2. The Digital Competence framework for citizens: with new examples of knowledge, skills and attitudes. EUR 31006 EN. Hg. v. European Commission. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Wicker, Alexander (2021): Digitale Medienwelt, Data Literacy und die Rolle der politischen Bildung. In: *Hessische Blätter für Volksbildung* 71, S. 76–84.
- Zeller, Susanne (2009): Theorie der Sozialen Arbeit als „emergente Handlungswissenschaft“. In: *Soziale Arbeit* 58, H. 6, S. 213–221.

How can I help you?

Gestaltung von Anwendungs- und Interaktionsszenarien für soziale Roboter in der Sozialen Arbeit

Birte Schiffhauer und Sara Remke

1. Einleitung

Die Digitalisierung verändert Lebenswelt und Professionen, auch im Kontext Sozialer Arbeit (vgl. Eßer 2020). Während technische und naturwissenschaftliche Disziplinen seit Jahrzehnten mit und zu digitalen Innovationen arbeiten, haben die Soziale Arbeit und ihre Organisationen hier Nachholbedarf, auch wenn die Soziale Arbeit durch das Reagieren auf die gesellschaftlichen Veränderungen, die die Covid-19-Pandemie begleiteten, einen Digitalisierungsschub erfahren hat (vgl. López Peláez/Erro-Garcés/Pérez García 2023). Themen der Digitalisierung sind bisher nicht fest in den Modulhandbüchern des Studiums der Sozialen Arbeit verankert, sodass Studierende aktuell auf den digitalen Wandel nur unzureichend vorbereitet werden (vgl. Mittmann et al. 2023). Es werden jedoch einzelne Seminare zu unterschiedlichsten Themen mit Bezug zu Digitalisierung, (Soziale) Medien und technischen Innovationen angeboten.

Insbesondere wird sich in Studium und Praxis schon länger mit dem Einsatz von assistiven Technologien in der Sozialen Arbeit auseinandergesetzt (vgl. Schiffhauer 2020). Neuere Technologien wie VR (Virtuelle Realität) erfahren erst in den letzten Jahren verstärkt Aufmerksamkeit und der Umgang mit VR und das Erstellen von eigenen VR-Szenarien wird erst seit kurzem im Studium der Sozialen Arbeit in Deutschland gelehrt (vgl. Awerbeck/Leifeling/Müller 2022; Schiffhauer/Remke 2023; für internationale Beispiele siehe Trahan/Smith/Talbot 2019). Seminare bzw. einzelne Seminarstunden zu Themen der sogenannten Künstlichen Intelligenz, insbesondere Large Language Models (generative Sprachmodelle auf Basis von neuronalen Netzen), waren bis 2023 nur vereinzelt anzutreffen, dürften aber ab dem Zeitpunkt an dem OpenAI ChatGPT einem breiten Publikum zugänglich gemacht hat (November 2022) verstärkt angeboten worden sein. Soziale Roboter als Innovation in der Sozialen Arbeit werden in der Lehre der Sozialen Arbeit ebenfalls so gut wie nicht thematisiert (als Ausnahme siehe den Vortrag von Lange et al. 2020). Obwohl soziale Roboter in Bereichen der Sozialen Arbeit eingesetzt werden und ein verstärkter Einsatz prognostiziert wird (vgl. Kreis 2021), werden Studierende nur unzureichend auf diese technischen Innovationen vorbereitet. Zudem kommt die Schwierigkeit hinzu, dass Studierende, die häufig Soziale Arbeit studieren, um Menschen in ihrer Lebens-

welt bei der Bewältigung des Alltags zu unterstützen und zu einem gelingenderen Leben zu befähigen, nicht immer eine Verbindung zwischen Sozialer Arbeit und sozialer Robotik und Digitalisierung sehen. Ein weiterer Punkt besteht darin, dass in den bisher angebotenen Seminaren zu Thematiken der Digitalisierung ein Gender-Gap besteht und sich das Geschlechterverhältnis einer Studierendenkohorte bei Wahlpflicht-Modulen nicht in den Seminaren wieder findet, sondern überproportional männlich gelesene Studierende die Seminare anwählen (persönliche Beobachtungen). Daraus gestaltet sich das Anliegen, Studierende der Sozialen Arbeit für soziale Robotik zu begeistern, um sie für eine Zukunft der Sozialen Arbeit vorzubereiten.

Neben der theoretischen Vermittlung des Wissens sind praktische Workshops, bei denen Technik entwickelt und ausprobiert werden kann, besonders prädestiniert, um technikferne Personen für diese Themen zu begeistern (vgl. Keller/John 2020). Als eine von mehreren Strategien, um soziale Robotik zu lehren und das Bewusstsein von Studierenden für neuartige Technologien zu schärfen, wird auch das Programmieren von Robotern genannt (vgl. Share/Pender 2018). Insbesondere können roboterspezifische Workshops unterstützen, Personen, die sich wenig für Informatik interessieren, für diese Themen zu begeistern (vgl. Keller/John 2020). Deswegen wurde im Sommersemester 2022 das erste Projektseminar zum Thema „Soziale Robotik in der Sozialen Arbeit“ an der Katholischen Hochschule Nordrhein-Westfalen (katho) an der Abteilung Paderborn angeboten. In diesem Projektseminar haben Studierende der Sozialen Arbeit robotische Interaktionsszenarien für die Soziale Arbeit entworfen und einen Roboter zum Einsatz in diesen Szenarien vorbereitet (mittels der graphischen Programmierumgebung im CMS FLOWmanager). Im Folgenden wird eine kurze Übersicht über das Thema soziale Robotik und insbesondere den (potenziellen) Einsatz sozialer Roboter in der Sozialen Arbeit gegeben. Danach wird das didaktische Konzept zum Einbezug der Entwicklung von sozialrobotischen Anwendungsszenarien in der Lehre und der Programmierung dieser dargelegt und es wird ein Einblick in die studentische Evaluation des Seminars vorgenommen, bevor ein Fazit den Artikel abschließt.

2. Soziale Roboter in der Gesellschaft, insbesondere in Bereichen der Sozialen Arbeit

Auch wenn soziale Roboter in Privathaushalten bisher nicht stark verbreitet sind, so wird ihnen dennoch ein höheres Einsatzpotenzial in Zukunft prognostiziert (vgl. Korn et al. 2021). Als soziale Roboter werden Roboter verstanden, die mithilfe ihrer Verkörperung (Embodiment) mit Menschen natürlich verbal und non-verbal interagieren können und Menschen dabei kognitiv und emotional anspre-

chen (vgl. Breazeal/Dautenhahn/Kanda 2016). Fortschrittliche Roboter werden durch Verfahren des Maschinellen Lernens unterstützt (siehe Diez 2023, zum Thema Künstliche Intelligenz und Soziale Arbeit). Häufig folgen soziale Roboter dabei einem anthropomorphen oder einem zoomorphen Design. Durch ihre anthropomorphe Gestaltung sind Roboter besonders geeignet, mit Menschen zu interagieren (vgl. Breazeal/Dautenhahn/Kanda 2016). Durch eine zoomorphe Gestaltung sprechen sie Menschen auf der Ebene einer Mensch-Tier-Beziehung an. Soziale Roboter kommunizieren und interagieren mit Lebewesen (Menschen oder Tieren), zeigen eine gewisse räumliche Nähe zu ihnen auf, bilden Aspekte von Lebewesen nach (anthropomorphes oder zoomorphes Design) und weisen einen Nutzen für Menschen oder Tiere auf (vgl. Bendel 2021).

Aktuell finden soziale Roboter (Ausnahme: Spielzeugroboter) eher in professionellen als in privaten Bereichen Anwendung, an Orten, an denen mehrere Personen mit dem Roboter interagieren können und diese Interaktion zudem (meist) professionell begleitet wird. Der Fokus sozialer Robotik liegt dabei in den Bereichen Bildung, Unterhaltung und Unterstützung von älteren Personen (vgl. Lugrin/Pelachaud/Traum 2022) und mittlerweile auch im therapeutischen Kontext (vgl. Baisch/Kolling 2021). Zudem wird angenommen, dass soziale Roboter in Zukunft auch zunehmend in psychologischen Interventionen eingesetzt werden könnten (vgl. Nuñez/Rosenthal von der Pütten 2018). In vielen dieser Bereiche arbeiten Sozialarbeitende, sodass sich in der Sozialen Arbeit vielfältige Einsatzmöglichkeiten von sozialen Robotern ergeben (vgl. Siebert 2020). Sie finden u. a. Anwendung als Gesprächsbegleitung für ältere Menschen, die einsam sind (vgl. Miehle et al. 2019) und für Menschen mit Demenz (vgl. Robaczewski et al. 2020). Kinder mit Autismus-Spektrum-Störungen können durch soziale Roboter, wie dem anthropomorphen Roboter KASPAR, beim Erlernen des Deutens von Emotionen und der Interpretation von Gesichtsausdrücken unterstützt werden (vgl. Wood et al. 2017). Als kommerziell vertriebene Roboter werden aktuell vermehrt die Roboter NAO, Pepper und PARO eingesetzt. Der humanoide Roboter NAO (58 cm groß) wird u. a. zur Unterstützung von älteren Menschen verwendet, er soll sie zum Bewegen animieren, bei RehaMaßnahmen unterstützen und sie unterhalten (vgl. Kreis 2021). Im Bildungsbereich soll er Kindern oder Jugendlichen beispielsweise beim Erlernen einer Fremdsprache unterstützen (vgl. Onyeulo/Gandhi 2020). Der zoomorphe Roboter PARO stellt eine Robbe dar und fühlt sich wie ein Kuscheltier an. PARO wird immer häufiger in Wohneinrichtungen für ältere Menschen, oft in der Begleitung eines:r Sozialarbeitenden eingesetzt, um soziale Interaktionen zu fördern und die Stimmung der Bewohner:innen zu verbessern (vgl. Hung et al. 2019).

Der humanoide Pepper ist eines der Robotersysteme, die weltweit am weitesten entwickelt bzw. verbreitet sind (vgl. Kreis 2021). Er ist 121 cm groß, hat 20 Freiheitsgrade und besteht an der Oberfläche größtenteils aus weißem Plastik. Besonders ist das auf seiner Brust integrierte Tablet, auf dem Text, Bilder und Vide-

os präsentiert werden können. Er wird u. a. in Museen, Bibliotheken, Hotels und auf Messen eingesetzt, um beispielsweise Personen Informationen zur Verfügung zu stellen oder den Weg zu zeigen (vgl. Onyeulo/Gandhi 2020). Weitere sozialarbeiterische Anwendungsgebiete von sozialen Robotern werden erforscht. So untersucht ein Forschungsteam Fachhochschule Nordwestschweiz in dem Projekt „RoSA – Roboter in der Sozialen Arbeit“ den Einsatz eines Roboters in der ambulanten Suchtberatung¹.

Sowohl in der Forschung zu der Akzeptanz von sozialen Robotern als auch zu den Interventionen von sozialen Robotern zeigen sich ambivalente Ergebnisse. So ist die Bewertung von sozialen Robotern teils von dem Roboter selbst, der Aufgabe, der Umgebung und kulturellen, gesellschaftlichen und individuellen Faktoren abhängig (vgl. Stapels/Eyssel 2021). Dies erschwert es, eindeutige Aussagen über die Akzeptanz und Wirkung von sozialen Robotern zu tätigen. Einige Nutzende sind von den aktuellen Robotern enttäuscht, da sie die Erwartungen haben, dass Roboter mehr „können“ müssten. So nutzt der Roboter Pepper seine Hände überwiegend zum Gestikulieren, anstatt damit Objekte zu greifen und diese im Raum zu bewegen (vgl. Kreis 2021). Es scheint, als ob sich die Akzeptanz soziale Roboter jedoch verändern könnte.

Während der Covid-19-Pandemie kam es zu einem Anstieg an Anwendungsszenarien für (soziale) Roboter (vgl. Ghafurian/Ellard/Dautenhahn 2021). (Selbst-)Isolation, Quarantäne und Kontaktbeschränkungen haben zu einem verstärkten Empfinden von Einsamkeit geführt und die Soziale Arbeit war besonders gefragt (vgl. Seelmeyer/Schiffhauer/Rademacher 2021). Roboter wurden beispielsweise eingesetzt, damit Kinder untereinander Kontakt halten konnten (vgl. Scassellati/Valquez 2020). Ghafurian, Ellard und Dautenhahn (2021) konnten zeigen, dass Personen, deren Alltag sich stärker durch die Maßnahmen zur Eindämmung der Covid-19-Pandemie verändert hat, positiver gegenüber Robotern eingestellt waren und auch die Einstellung gegenüber dem Kauf eines Roboters als sozialer Begleiter sich verbesserte, als jene Personen, die weniger Einschränkungen im Alltag wahrnahmen. Somit ist zu vermuten, dass sich die Einstellung gegenüber sozialen Robotern in Zukunft verändern könnte. Um akzeptiert zu werden, ist es von hoher Relevanz, dass (soziale) Roboter einen Nutzen für die potenziellen Anwender:innen aufweisen, also in Anwendungsszenarien einen Mehrwert erbringen, der durch andere Interaktionsmodalitäten nicht schneller, einfacher oder kostengünstiger erfüllt werden könnte (vgl. Schiffhauer et al. 2016). So braucht es für den Roboter Pepper Einsatzszenarien, die über die Nutzung des Roboters als Tablet hinausgehen, da sich der Fokus beim Einsatz von Pepper häufig auf sein Tablet konzentriert und der Mehrwert eines Roboters gegenüber einem kostengünstigeren Tablet nicht immer ersichtlich

1 <https://irf.fhnw.ch/entities/project/67699c9a-8ceb-4e38-bbce-663a7d0b9ecf> (Abfrage: 05.03.2024).

wird (vgl. Kreis 2021). Um also einen gefühlten Nutzen zu erzeugen, ist es notwendig, Anwendungsszenarien, in denen sich das Potenzial von Robotern zeigt, zu generieren (vgl. Casey et al. 2016).

Die „Spezifik eines digitalisierten sozialpädagogischen Blicks“ (Cleppien/Hofmann 2020, S. 72) ist für adressat:innenorientierte Technikentwicklung notwendig und somit der Theoriediskurs der Sozialen Arbeit im Kontext von Digitalisierung (vgl. Beranek 2021) ebenso zu führen wie die Anwendung und insbesondere die Mitentwicklung von Technik (vgl. Schiffhauer 2020). Sozialarbeitenden kommt folglich eine Schlüsselrolle in der Frage zu, welche (digitalen) Technologien, somit auch ob/wie und welche Roboter entwickelt und eingesetzt werden sollten, um Personen zu unterstützen. Dabei sollte die Stimme der Betroffenen gehört und diese an der Entscheidungsfindung beteiligt werden (vgl. Kodate/Donnelly 2023). Dies erfordert, dass Sozialarbeitende selbst um die Vor- und Nachteile der Technologien wissen und somit Chancen und Risiken abwägen können, aber auch ihr Wissen verständlich an die Adressat:innen weitergeben können (vgl. Schiffhauer/Remke 2023). Für ein tiefes sowie professionsbezogenes Verständnis von Technologien, welches dazu befähigt, anderen Menschen dieses Wissen vermitteln zu können, helfen praktische Erfahrungen und ein Hands-on-Lernen. Um für die Zukunft gut aufgestellt zu sein, ist es für die Soziale Arbeit notwendig bisherige Wissenslücken in Bezug auf digitale Technologien zu füllen (vgl. Kodate/Donnelly 2023) und aus der eigenen Disziplin und Profession heraus Anwendungslogiken zu beschreiben (vgl. Schiffhauer 2020). Dies kann u. a. im Rahmen von Lehre geleistet werden. Dabei reicht es nicht aus, Studierenden nur in den aktuellen Technologien zu unterrichten, denn diese können morgen schon veraltet sein, sie sollten stets in der kritischen und ethischen Reflexion der Technologien geschult werden (vgl. Kodate/Donnelly 2023).

Hierbei ist es notwendig zu beachten, dass Roboter und robotische Anwendungsszenarien „als Produkt politischer, technologischer und sozialer Prozesse“ (Bischof 2021, S. 27) begriffen werden sollten und nur im Zusammenhang mit einer Reflexion dieser Prozesse sollten sozialrobotische Anwendungsszenarien in bestimmten Bereichen eingesetzt werden. Somit kommt Sozialarbeitenden nicht nur die Rolle auf der Mikroebene zu, die Adressat:innen in Bezug auf Technologien zu unterstützen bzw. diese vor einem Missbrauch zu schützen, sondern auch auf der Makroebene auf die Politik und die Organisationen einzuwirken, die personenbezogene Dienstleistungen anbieten.

3. Das Seminarkonzept

Durch Sozialarbeitende kann die Expertise der Sozialen Arbeit in Technikentwicklung erst implementiert werden. Deshalb lernen an der katho (Abteilung Paderborn) Studierende der Sozialen Arbeit seit 2022 in Forschungswerkstätten

sozialrobotische Anwendungsszenarien zum Einsatz eines sozialen Roboters im Kontext der Sozialen Arbeit zu entwickeln und den Roboter dann selbstständig für die Interaktion in diesen Szenarien zu vorzubereiten. Als Roboter wurde Pepper gewählt. Dabei ist Pepper als sozialer Roboter als Bildungsmaterial aufzunehmen, nicht nur als Lehrmedium, sondern auch als „Werkzeug“ (vgl. Alnajjar et al. 2021, S. 73) künftiger Sozialarbeitenden; dieser zweifache Zugang ist strukturelles Ziel bzw. strukturgebendes Element des Seminarkonzepts für bis zu 30 Studierende ohne Vorkenntnisse. Dabei lernen Studierende „durch aktive Erfahrung ein Verständnis von der Welt und technische Konzepte zu entwickeln. Roboter sind also Werkzeuge und Lernende arbeiten an ihnen, um Lernergebnisse zu erzielen“ (ebd.). Im Seminarverlauf lernen die Studierenden die wissenschaftlichen Hintergründe zu den Themen Mensch-Roboter-Interaktion, soziale Robotik und Usability und User Experience (UUX) nach dem Ansatz der menschenzentrierten Gestaltung gemäß der Norm DIN EN ISO 9241-210:2019. Darüber hinaus erwerben sie die praktischen Fähigkeiten, die Technologie anzuwenden und Anwendungsszenarien der sozialen Robotik für die Soziale Arbeit praxisnah aufzustellen und umzusetzen. Dabei orientiert sich das Seminarkonzept an den drei übergeordneten Lernzielen: (1) Studierende können konzeptionelle Ziele in ein Lasten-Heft überführen und erste Schritte der Vorbereitung des Roboters angeleitet vornehmen; (2) Studierende können Bedarfe des Sozialen so vermitteln, dass sie technisch mittelbar werden und (3) Studierende können die Anwendungsszenarien durch Beobachtung bei der Anwendung kritisch reflektieren.

Angelehnt an die Kompetenzorientierung für zukünftiges, professionelles Handeln (vgl. Henning 2018) strukturiert sich das Seminar wie folgt: im Sommersemester findet als Annäherung an dieses komplexe Thema eine Orientierungsphase der Studierenden zu den wissenschaftlichen Hintergründen der sozialen Robotik und dem voraussetzungsreichen Einsatz im Kontext Sozialer Arbeit statt. So werden Themen wie Bedeutung der Robotik für soziale Professionen, Mensch-Roboter-Interaktion (HRI), Anwendungsorientierung, UUX sowie Reflexion über ethische, rechtliche und soziale Implikationen (EL-SI) behandelt und professions- und disziplinbezogene Diskursmöglichkeiten im Sinne kritischen Denkens geboten. Im Wintersemester schließt sich eine Kreativitäts-Phase des angeleiteten Konzipierens an, in der die Studierenden kollaborativ das Lastenheft für den Roboter Pepper an den Bedarfen der Sozialen Arbeit ausgerichtet entwickeln. Es schließt sich die Phase des Entwickelns und Erlebens an, in der die Studierenden die konzeptionellen Ideen als sozialrobotische Anwendungen auf den Roboter transferieren und testen sowie in ihrer Wirkung für die Interaktion mit den Adressat:innen reflektieren (Technikfolgenabschätzung). Dieser Dreiphasenschritt wird zudem konsequent begleitet von Orientierungs-, Übungs- und Vertiefungsphasen im Themenbereich Beratung (2022: im Kontext von Schulsozialarbeit), in denen die Studierenden sich z. B. mit

zirkulären Fragetechniken, emotionalen Erleben von und Rollen in der Beratung auseinandersetzen und so die komplexen Themenblöcke Robotik und Beratung miteinander verknüpfen. Um dieses transfer- und projektorientierte Lehr-/Lernkonzept angemessen zu begleiten, sind zwei Professorinnen (im Bereich Theorien und Konzepte Sozialer Arbeit bzw. Digitalisierung sozialer Lebenswelten und Professionen) und eine Lehrbeauftragte mit ausgewiesener Expertise im Feld der Schulsozialarbeit (insbesondere Beratung) am Seminarverlauf beteiligt. Zudem wird das Seminar von zwei studentischen Hilfskräften und dem IT-Team der Hochschule administrativ-organisatorisch unterstützt.

Dieses Konzept ermöglicht Studierenden auf praktische Weise, ihr theoretisches Wissen zu vertiefen und ihr Wissen und Handeln zu reflektieren. Sie haben die Möglichkeit, dem Thema soziale Robotik und Soziale Arbeit in ihrer Person in der ambivalenten Weise zu begegnen, wie es sich auch gesellschaftlich zeigt und diese „Spannung“ für sich zu greifen. Diese Spannung liegt darin, dass von künftigen Sozialarbeitenden Medienkompetenz erwartet wird, da auch der Kontakt mit den Adressat:innen Wissen über Medien und Lebenswelt fordert; gleichwohl die schnelle Weiterentwicklung von Technologien auch für sie und ihre Institutionen herausfordernd bleibt und vom Einzelnen eine medienethische sowie medienkritische Auseinandersetzung voraussetzen. Zudem sollen neue Lehr- und Lernformate in dem Studium der Sozialen Arbeit realisiert werden, um einerseits den Studierenden die Technologien zu vermitteln und andererseits die innovativen Möglichkeiten zur Weiterentwicklung des Studiums zu verwenden (vgl. Hanke 2019, S. 23–44).

4. Die sozialrobotische Anwendung – das Lastenheft umgesetzt

Exemplarisch wandten im Durchgang 2022 die Studierenden die Technologie auf das Feld der Beratung in der Schulsozialarbeit an. Im Sinne forschenden Lernens und dessen Kennzeichen, wie zum Beispiel eigene Themensuche, selbstständiges Arbeiten sowie Fehlerbereitschaft (vgl. Sabla-Dimitrov 2017) konzipierten und testeten die Studierenden in Kleingruppen hierzu Anwendungsszenarien zu einem selbst gewählten Thema der Schulsozialarbeit, wie z. B. Beratungskontakt bei Mobbing, Sexismus/sexualisierte Gewalt, Rassismus oder Prüfungsstress und ordneten das Anwendungsszenario einer Phase im Beratungsverlauf zu. In jeder Kleingruppe wurde dabei der Roboter Pepper von den Studierenden zur ersten, themenbezogenen Kontaktaufnahme von Schüler:innen zur Beratung ausgewählt. Dabei verfolgte der Einsatz des Roboters Pepper jeweils das Ziel, der Person Hintergrundinformationen zum für sie belastenden Thema zu geben sowie sie zu motivieren, sich einer beratenden Person anzuvertrauen.

Dafür wurde der Roboter Pepper von den Studierenden selbstständig so aufgebaut, dass er

- aufklärt und bestärkt: Die Studierenden erarbeiteten einen „Checklisten-Dialog“, der den Nutzer:innen fachliche Informationen angemessen zur Verfügung stellt und den Nutzer:innen ein wertschätzendes und stärkendes Gefühl vermittelt. Um eine hohe Akzeptanz des Roboters durch die Nutzenden zu erhalten, geschieht dies über ein geplantes Fakten-Gespräch, d. h. der Roboter wurde auf eine Vielzahl an möglichen Fragen und Frageverläufen vorbereitet und seine inhaltlichen Antworten und Aussagen mit Gesten passend unterstützt.
- Transparenz und Sicherheit gibt: Die Studierenden systematisierten Hilfeverläufe und Kommunikationswege in der Einrichtung, sprich Schule. Der Roboter Pepper weist so auf zuständige Personen hin, stellt diese vor – optional blendet er dazu ein Vorstellungsvideo der zuständigen Personen ein – und gibt einen Überblick über Wege der Kontaktaufnahme und ggf. andere institutionelle Optionen. So soll er den Nutzenden insbesondere ein Gefühl von Sicherheit vermitteln.
- vernetzt und Hilfe vermittelt: Die Studierenden schufen einen Überblick an Hilfestrukturen in der Region sowie online. Die Nutzenden können im Gespräch mit dem Roboter Pepper auf eine Hilfe-Landkarte zugreifen, die ihnen Kontaktpersonen und Zugangsoptionen aufzeigt. Während der Präsentation der Karte bleibt Pepper aktiv im Gespräch.

Diese Inhalte wurden in einem Lastenheft zusammengetragen und die Informationen mit dem Dialog des Roboters verknüpft. Dabei wurden die Ideen bei der Verknüpfung und dem Transfer immer wieder zurückgebunden an die Inhalte von Beratung. D. h. durch begleitende Übungen zu Erstgesprächen im jeweiligen Themenfeld erhielten die Studierenden die nötige Sensibilität für mögliche Hemmungen und Ängste der Nutzenden, für offene Fragetechniken, für unterstützende Gesten und für die Nutzenden stärkende Gesprächsverläufe, um den Roboter Pepper empathisch mit Interaktionsszenarien zu bespielen, sich aber zugleich auch seiner Grenzen für die Beratung bewusst zu werden. Kombiniert mit dem fachlichen Hintergrundwissen zum gewählten Themenfeld sowie zu sozialer Robotik, einer Wahlfreiheit der spezifischen Thematik, der Notwendigkeit einer Technikfolgenabschätzung sowie Diskussionen über Fehlerquellen und mögliche Lösungen konnten die Studierenden in Teams über forschendes Lernen (vgl. Sabla-Dimitrov 2017) sozialrobotische Interaktionsszenarien entwerfen, die als „Eisbrecher“ in (Hoch-)Schulen fungieren können, um erste emotionale Entlastungen bei betroffenen Nutzenden zu unterstützen und den Zugang zu einer vertrauensvollen und professionellen Beratung zu bestärken.

5. Seminarevaluation

Im Anschluss an das Seminar fand eine schriftliche anonymisierte und freiwillige Evaluation statt. Aufgrund der geringen Teilnehmendenzahl von sieben Personen (3w, 4m, Altersdurchschnitt: 22,67 Jahre, min.= 19, max. = 29) gibt die Evaluation einen ersten Einblick und findet nur deskriptiv wiedergebend statt. Neben demografischen Variablen und allgemeinen Abfragen zur Lehre (z. B. Struktur der Lehrveranstaltung) wurde der Erwerb von generellen technischen *Kompetenzen* und bezüglich des Roboters (bestehend aus vier Items, $\alpha = .86$), das Wachsen des *Zutrauens* in die eigenen technischen Fähigkeiten und die Neugierde hinsichtlich technischer Entwicklungen (bestehend aus drei Items, $\alpha = .90$), und Einzeliitems wie der Wunsch in Zukunft mit Pepper/Robotern zu arbeiten, bisheriger Kontakt mit Robotern, Spaß am Seminar und Wichtigkeit des Seminars abgefragt. Die Abfrage erfolgte auf einer Likert-Skala von eins (stimme gar nicht zu) bis sieben (stimme völlig zu). Zudem konnten die Studierenden in freier Textform Feedback geben.

Um zu testen, ob Studierende *Kompetenzen* und *Zutrauen* in ihre (technischen) Fähigkeiten erworben haben, wurden *t*-Tests mit einer Stichprobe durchgeführt, die jeweils den Mittelwert der Skalen „Kompetenzen“ und „Zutrauen“ mit dem Skalenmittel verglichen. Um für mehrfache Testung zu korrigieren, wurde das Signifikanzniveau nach Bonferroni (vgl. Tabachnik / Fidell 2013) auf 0.025 angehoben. Es zeigte sich, dass Studierende angaben, durch das Seminar generelle technische Kompetenzen, Kompetenzen im Umgang mit dem Roboter Pepper und der Programmierung erworben zu haben $t(6) = 4.63, p = 0.004$ und auch Zutrauen in ihre eigenen Fähigkeiten gewonnen haben $t(6) = 3.03, p = 0.023$.

Zudem haben Studierende geschrieben, dass ihnen besonders das Arbeiten an dem Roboter Pepper gefallen hat. Insbesondere ist es auch gelungen, den Studierenden eine Fehlerkultur beizubringen: „[Wir haben uns] auch bei Fehlschlägen mit Pepper nicht unterkriegen lassen, sondern bei anderen um Rat gefragt oder es weggelacht. Wir durften Fehler machen und konnten daran wachsen, wir mussten nicht perfekt sein, oder eine perfekte Arbeit hinterlassen.“ (Studentin, 23). Zudem konnte das Seminar – nach Semestern der Distanzlehre – dazu beitragen, dass sich ein Gruppengefühl bei Studierenden entwickelt: „Das Seminar hat die Gruppe gestärkt. Der Umgang mit Pepper hat Spaß gemacht und der Bezug zur Sozialen Arbeit ist klarer geworden. Es ist schön, diese Erfahrung sammeln zu können mit der Programmierung, da man so eine Chance nicht jeden Tag erhält.“ (Studentin, 21). Es muss jedoch auch gesagt werden, dass das Seminar sowohl für die Lehrenden, als auch für die Studierenden aufwendig war, ein Student (22) fasste dies mit „Viel Lernstoff – wenig Zeit“ zusammen. Auch wenn die Katho, wie die meisten Hochschulen, pandemiebedingt in die technische Ausstattung und die Verbesserung des WLANs investiert hat, so war die „[Internet-] Verbindung zu Pepper [...] nicht immer gewährleistet.“ (Student, 29).

Studierende schätzen insbesondere auch die Interdisziplinarität des Seminars. Zudem gaben sie an, dass die Dozierenden selbst über eine hohe technische Kompetenz verfügen: „sehr gute Fachkompetenz. (Sowohl Beratung als auch Technisches Wissen zum Roboter etc.)“ (Student, 29).

6. Fazit

Das Seminar und die Evaluation haben gezeigt, dass ein Projektseminar, in dem Studierende lernen, robotische Interaktionsszenarien für die Soziale Arbeit zu entwerfen und den Roboter Pepper mittels des FLOWmanagers zum Einsatz in diesen Szenarien vorzubereiten, geeignet ist, um technische Kompetenzen allgemein und Kompetenzen im Umgang mit Pepper zu erwerben. Zudem stieg das Zutrauen der Studierenden in ihre eigenen technischen Fähigkeiten und es hat sich eine Fehlerkultur, wie sie in der neuen Arbeitswelt (Stichwort *New Work*) propagiert wird, etabliert, sodass Studierende ermutigt wurden, zu experimentieren, Fehler zu machen und daraus zu lernen. Die Evaluation kann zwar aufgrund der geringeren Teilnehmendenzahl nur als deskriptiv angesehen werden, jedoch haben die positiven Rückmeldungen dazu geführt, dass das Seminar im Sommersemester 2023 und Wintersemester 2023/2024 mit einigen Änderungen erneut angeboten wird. So wird im zweiten Durchgang der Lehrinhalt zu technischen Aspekten von HRI stark verkürzt, um die Studierenden zeitlich zu entlasten. Dafür wird ein stärkerer Fokus auf die systematische Vermittlung der Aktivitäten der menschenzentrierten Gestaltung gemäß der Norm DIN EN ISO 9241–210:2019, wie sie vom International Usability and UX Qualification Board vermittelt wird, gelegt, damit sich die Studierenden in der Selbstlernphase besser strukturieren können. Darüber hinaus wird das Seminar durch eine wissenschaftliche Begleitforschung mit Prä- und Posterhebung begleitet, um evidenzbasierte Aussagen tätigen zu können.

Die vielfältigen durch Digitalisierung vorangetriebenen Veränderungen entfalten in der Gesellschaft teils eine positive, als auch eine (teils nicht intendierte) negative Wirkkraft. Es sind insbesondere die sozialen Professionen, die prädestiniert dafür sind, sowohl Chancen als auch Risiken der Digitalisierung abzuwägen (vgl. Schiffhauer 2019). Somit sind sie in der Verantwortung, den durch innovative Technologien hervorgerufenen Wandel zu gestalten, um zu verhindern, dass sie nur reagieren und durch Veränderungen des digitalen Wandels von außen gestaltet werden (vgl. Sagebiel/ Pankofer 2021; Schiffhauer/ Seelmeyer 2021). Mit der Beschreibung eines Best Practice Beispiels wurde aufgezeigt, wie Studierende der Katholischen Hochschule Nordrhein-Westfalen (katho) anhand von Projektarbeit auf die aktive Gestaltung des Wandels und damit der Profession vorbereitet werden und somit die technologische Weiterentwicklung der Sozialen Arbeit von angehenden Sozialarbeitenden selbst gestaltet wird.

Literatur

- Alnajjar, Fady/Bartneck, Christoph/Baxter, Paul/Belpaeme, Tony/Cappuccio, Massimiliano (2021): *Roboter in der Bildung. Wie Robotik das Lernen im digitalen Zeitalter bereichern kann.* München: Hanser.
- Averbeck, Felix/Leifeling, Simon/Müller, Katja (2022): *VR-Gruppenarbeiten und -Fallbeispiele im Studium der Sozialen Arbeit.* Wettbewerbsverband AVRIL 2022. Bonn: Gesellschaft für Informatik e. V., S. 61–68. https://doi.org/10.18420/AVRIL2022_09.
- Baisch, Stefanie/Kolling, Thorsten (2021): *Roboter in der Therapie.* In: Bendel, Oliver (Hrsg.): *Soziale Roboter. Technikwissenschaftliche, wirtschaftswissenschaftliche, philosophische, psychologische und soziologische Grundlagen.* Wiesbaden, Heidelberg: Springer Gabler, S. 417–440.
- Bendel, Oliver (2021): *Die fünf Dimensionen sozialer Roboter.* In: Bendel, Oliver (Hrsg.): *Soziale Roboter. Technikwissenschaftliche, wirtschaftswissenschaftliche, philosophische, psychologische und soziologische Grundlagen.* Wiesbaden, Heidelberg: Springer Gabler, S. 3–20.
- Beranek, Angelika (2021): *Soziale Arbeit im Digitalzeitalter. Eine Profession und ihre Theorien im Kontext digitaler Transformation mit E-Book inside.* 1. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Bischof, Andreas (2021): *Das epistemische Verhältnis der Sozialrobotik zur Gesellschaft.* In: Bendel, Oliver (Hrsg.): *Soziale Roboter. Technikwissenschaftliche, wirtschaftswissenschaftliche, philosophische, psychologische und soziologische Grundlagen.* Wiesbaden, Heidelberg: Springer Gabler, S. 21–40.
- Breazeal, Cynthia/Dautenhahn, Kerstin/Kanda, Takayuki (2016): *Social Robotics.* In: Siciliano, Bruno/Khatib, Oussama (Hrsg.): *Springer handbook of robotics.* 2nd edition. Berlin, Heidelberg: Springer, S. 1935–1972. https://doi.org/10.1007/978-3-319-32552-1_72.
- Casey, Dymna/Felzmann, Heike/Pegman, Geoff/Kouroupetroglou, Christos/Murphy, Kathy/Koumpis, Adamantios/Whelan, Sally (2016): *What People with Dementia Want: Designing MARIO an Acceptable Robot Companion.* In: Miesenberger, Klaus (Hrsg.): *Computers helping people with special needs.* 15th International Conference, ICCHP 2016, Linz, Austria, July 13–15, 2016 proceedings, part I. Cham: Springer, S. 318–325.
- Cleppien, Georg/Hofmann, Jana (2020): *Ein sozialpädagogisches Remmidemmi mit Digitalisierung?* In: Kutscher, Nadia/Ley, Thomas/Seelmeyer, Udo/Siller, Friederike/Tillmann, Angela/Zorn, Isabel (Hrsg.): *Handbuch Soziale Arbeit und Digitalisierung.* 1. Auflage. Weinheim: Beltz Juventa, S. 58–73.
- Diez, Raya Esther (2023): *Artificial Intelligence and Social Work Contributions to an Ethical Artificial Intelligence at the Service of People.* In: López Peláez, Antonio/Kirwan, Gloria (Hrsg.): *The Routledge handbook of digital social work.* 1 Edition. New York, NY: Routledge, S. 368–381.
- Eßer, Florian (2020): *Wissenschaft- und Technikforschung: Erklärungspotenziale für die Digitalisierung 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: Beltz Juventa, S. 18–29.
- Ghafurian, Moojan/Ellard, Colin/Dautenhahn, Kerstin (2021): *Social Companion Robots to Reduce Isolation: A Perception Change Due to COVID-19.* In: Ardito, Carmelo/Lanzilotti, Rosa/Malizia, Alessio/Petrie, Helen/Piccinno, Antonio/Desolda, Giuseppe/Inkpen, Kori (Hrsg.): *Human-Computer Interaction – INTERACT 2021.* 18th IFIP TC 13 International Conference, Bari, Italy, august 30 – september 3, 2021, proceedings, part II. Cham: Springer International Publishing, S. 43–63. https://doi.org/10.1007/978-3-030-85616-8_4.
- Hanke, Ulrike (2019): *Konsequenzen aus der Digitalisierung für die Hochschullehre.* In: Hanke, Ulrike (Hrsg.): *Besser lehren in der Zukunft und für die Zukunft.* Weinheim: Beltz, S. 23–44.
- Henning, Peter A. (2018): *Hochschule 4.0: Vier Missionen für die Zukunft.* In: Dittler, Ullrich/Kreidl, Christian (Hrsg.): *Hochschule der Zukunft. Beiträge zur zukunftsorientierten Gestaltung von Hochschulen.* Wiesbaden: Springer VS.
- Hung, Lillian/Liu, Cindy/Woldum, Evan/Au-Yeung, Andy/Berndt, Annette/Wallsworth, Christine/Horne, Neil/Gregorio, Mario/Mann, Jim/Chaudhury, Habib (2019): *The benefits of and*

- barriers to using a social robot PARO in care settings: a scoping review. In: *BMC geriatrics* 19, H. 1, S. 232. <https://doi.org/10.1186/s12877-019-1244-6>.
- Keller, Lisa/John, Isabel (2020): Motivating Female Students for Computer Science by Means of Robot Workshops. In: *International Journal of Engineering Pedagogy (iJEP)* 10, H. 1, S. 94. <https://doi.org/10.3991/ijep.v10i1.11661>.
- Kodate, Naonori/Donnelly, Sarah (2023): Assistive Technologies, Robotics and Gerontological Social Work Practice. In: López Peláez, Antonio/Kirwan, Gloria (Hrsg.): *The Routledge handbook of digital social work*. 1 Edition. New York, NY: Routledge, S. 183–195.
- Korn, Oliver/Buchweitz, Lea/Theil, Arthur/Fracasso, Francesca/Cesta, Amedeo (2021): Akzeptanz und Marktfähigkeit sozialer Roboter. In: Bendel, Oliver (Hrsg.): *Soziale Roboter. Technikwissenschaftliche, wirtschaftswissenschaftliche, philosophische, psychologische und soziologische Grundlagen*. Wiesbaden, Heidelberg: Springer Gabler, S. 59–88.
- Kreis, Jeanne (2021): Käufliche Freunde. In: Bendel, Oliver (Hrsg.): *Soziale Roboter. Technikwissenschaftliche, wirtschaftswissenschaftliche, philosophische, psychologische und soziologische Grundlagen*. Wiesbaden, Heidelberg: Springer Gabler, S. 41–57.
- Lange, Benjamin/Adler, Dorothea/Menne, Isabelle/Schwab, Frank/Unz, Dagmar (2020): Zur Rezeption und Wirkung von Sozialen Robotern in der Sozialen Arbeit: Effekte eines kurzen physischen Kontakts mit dem Sozialen Roboter „Pleo“ auf zukünftige Fachkräfte. Vortrag auf der Jahrestagung der Fachgruppe Rezeptions- und Wirkungsforschung der Deutschen Gesellschaft für Publizistik und Kommunikationswissenschaft. Würzburg, 23.-25. Januar 2020.
- López Peláez, Antonio/Erro-Garcés, Amaya/Pérez García, Raquel (2023): Digital Social Work. In: López Peláez, Antonio/Kirwan, Gloria (Hrsg.): *The Routledge handbook of digital social work*. 1 Edition. New York, NY: Routledge, S. 13–25. <https://doi.org/10.4324/9781003048459-3>.
- Lugrin, Birgit/Pelachaud, Catherine/Traum, David (2022): *The handbook on socially interactive agents. 20 years of research on embodied conversational agents, intelligent virtual agents, and social robotics ; Volume 2: Interactivity, platforms, application*. New York, NY: Association for Computing Machinery. <https://doi.org/10.1145/3563659>.
- Miehle, Juliana/Bagci, Ilker/Minker, Wolfgang/Ultes, Stefan (2019): A Social Companion and Conversational Partner for the Elderly. In: Eskenazi, Maxine (Hrsg.): *Advanced Social Interaction with Agents. 8th International Workshop on Spoken Dialog Systems*. Cham: Springer, S. 103–109. https://doi.org/10.1007/978-3-319-92108-2_12.
- Mittmann, Michelle/Roeske, Adrian/Weber, Joshua/Remke, Sara/Schiffhauer, Birte (2023): Studium Soziale Arbeit und Digitalisierung. In: Köttig, Michaela/Kubisch, Sonja/Spatscheck, Christian/Smykalla, Sandra/Cajete, Gregory/Ditlhake, Kefilwe Johanna/Kiewitt, Karsten/Lutz, Ronald/Schirilla, Nausikaa/Svensson, Kerstin (Hrsg.): *Geteiltes Wissen – Wissensentwicklung in Disziplin und Profession Sozialer Arbeit*. Leverkusen: Verlag Barbara Budrich. S. 237–250.
- Núñez, Tania R./Rosenthal von der Pütten, Astrid M. (2018): Roboter und Agenten in der psychologischen Intervention. In: Kothgassner, Oswald D./Felnhofer, Anna (Hrsg.): *Klinische Cyberpsychologie und Cybertherapie*. 1. Auflage. Stuttgart, Wien: UTB; facultas. S. 78–86.
- Onyeulo, Eva Blessing/Gandhi, Vaibhav (2020): What Makes a Social Robot Good at Interacting with Humans? In: *Information* 11, H. 1, S. 43. <https://doi.org/10.3390/info11010043>.
- Robaczewski, Adam/Bouchard, Julie/Bouchard, Kevin/Gaboury, Sébastien (2020): Socially Assistive Robots: The Specific Case of the NAO. In: *International Journal of Social Robotics* 13, H. 4, S. 795–831. <https://doi.org/10.1007/s12369-020-00664-7>.
- Sabla-Dimitrov, Kim-Patrick (2017): *Forschendes Lernen in der Praxis der Sozialen Arbeit*. 1. Aufl. München, Basel: Ernst Reinhardt; Ernst Reinhardt Verlag.
- Sagebiel, Juliane/Pankofer, Sabine (2021): Digitale Medien, Macht und Soziale Arbeit Ein Machtblick auf die digitale Mediatisierung in der Sozialen Arbeit. In: Hammerschmidt, Peter/Sagebiel, Juliane Beate/Hill, Burkhard/Beranek, Angelika (Hrsg.): *Big Data, Facebook, Twitter & Co. und Soziale Arbeit*. 2., erweiterte Auflage. Weinheim: Beltz Juventa, S. 53–73.

- Scassellati, Brian/Vázquez, Marynel (2020): The potential of socially assistive robots during infectious disease outbreaks. In: *Science robotics* 5, H. 44. <https://doi.org/10.1126/scirobotics.abc9014>.
- Schiffhauer, Birte (2019): Digitalisierung menschzentriert, ethisch und sozial: Ziele und Strategien für Hilfs- und Wohlfahrtsverbände am Beispiel des ASB NRW e. V. *Archiv für Wissenschaft und Praxis der Sozialen Arbeit*. In: Buttner, Peter (Hrsg.): *Soziale Arbeit in der digitalen Transformation*. Freiburg: Lambertus-Verlag, S. 62–69.
- Schiffhauer, Birte (2020): Assistenztechnologien in 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: Beltz Juventa, S. 265–275.
- Schiffhauer, Birte/Bernotat, Jasmin/Eyssel, Friederike/Bröhl, Rebecca/Adriaans, Jule (2016): Let the User Decide! User Preferences Regarding Functions, Apps, and Interfaces of a Smart Home and a Service Robot. In: Agah, Arvin/Cabibihan, John-John/Howard, Ayanna M./Salichs, Miguel A./He, Hongsheng (Hrsg.): *Social Robotics*. Cham: Springer International Publishing, S. 971–981. https://doi.org/10.1007/978-3-319-47437-3_95.
- Schiffhauer, Birte/Remke, Sara (2023): Virtuelle Realität im Fokus von Lebenswelt und Studium. Partizipative Entwicklung von VR-Szenarien für angehende Sozialarbeiter:innen. In: *Sozialmagazin*, 11–12, S. 73–81.
- Schiffhauer, Birte/Seelmeyer, Udo (2021): Responsible Digital Transformation of Social Welfare Organizations. In: Ifenthaler, Dirk/Hofhues, Sandra/Egloffstein, Marc/Helbig, Christian (Hrsg.): *Digital transformation of learning organizations*. Berlin: SpringerOpen, S. 131–144. https://doi.org/10.1007/978-3-030-55878-9_8.
- Seelmeyer, Udo/Schiffhauer, Birte/Rademacher, Anna Lena (2021): Digitale Beratung und Therapie in der Klinischen Sozialarbeit. *Klinische Sozialarbeit*. In: *Zeitschrift für psychosoziale Praxis und Forschung*, 17(4), S. 3.
- Share, Perry/Pender, John (2018): Preparing for a Robot Future? Social Professions, Social Robotics and the Challenges Ahead. <https://doi.org/10.21427/D7472M>.
- Siebert, Scarlet (2020): Soziale Roboter in 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: Beltz Juventa, S. 276–288.
- Stapels, Julia G./Eyssel, Friederike (2021): Einstellungen gegenüber sozialen Robotern. In: Bendel, Oliver (Hrsg.): *Soziale Roboter. Technikwissenschaftliche, wirtschaftswissenschaftliche, philosophische, psychologische und soziologische Grundlagen*. Wiesbaden, Heidelberg: Springer Gabler, S. 231–250.
- Tabachnick, Barbara G./Fidell, Linda S. (2013): *Using multivariate statistics*. Sixth edition, Pearson new international edition. Harlow, Essex, England: Pearson.
- Trahan, Mark H./Smith, Kenneth Scott/Talbot, Thomas B. (2019): Past, Present, and Future: Editorial on Virtual Reality Applications to Human Services. In: *Journal of Technology in Human Services* 37, H. 1, S. 1–12. <https://doi.org/10.1080/15228835.2019.1587334>.
- Wood, Luke J./Zaraki, Abolfazl/Walters, Michael L./Novanda, Ori/Robins, Ben/Dautenhahn, Kerstin (2017): The Iterative Development of the Humanoid Robot Kaspar: An Assistive Robot for Children with Autism. In: Kheddar, Abderrahmane/Yoshida, Eiichi/Ge, Shuzhi Sam/Suzuki, Kenji/Cabibihan, John-John/Eyssel, Friederike/He, Hongsheng (Hrsg.): *Social Robotics*. Cham: Springer International Publishing, S. 53–63. https://doi.org/10.1007/978-3-319-70022-9_6.

Einsatz generativer KI in der Beratungsausbildung

Lehrmethoden und Praxisbeispiele aus dem Hochschulkontext

Emily Engelhardt

1. Einleitung

Die Veröffentlichung von ChatGPT Ende 2022 hat nicht nur die Bedeutung von Künstlicher Intelligenz (KI) eindrucksvoll unterstrichen, sondern auch ihre breite Anwendbarkeit einer großen Öffentlichkeit zugänglich gemacht. Durch ChatGPT und ähnliche Technologien wird die Interaktion mit KI im täglichen Leben immer selbstverständlicher. Diese bislang nicht vergleichbare Verbreitung von und Zugänglichkeit zu generativer KI wird höchstwahrscheinlich die Art und Weise, wie wir kommunizieren, lernen und arbeiten grundlegend verändern.

Das Thema Künstliche Intelligenz existierte selbstverständlich schon vor ChatGPT an den Hochschulen. Bereits Ende 2020 wurde eine Bund-Länder-Vereinbarung zur Künstlichen Intelligenz in der Hochschulbildung geschlossen. Diese unterstützt eine Vielzahl von Projekten mit diversen Fokusgebieten, wie zum Beispiel die Schaffung neuer Studiengänge und Lehreinheiten, die Implementierung von auf KI basierenden Lern- und Prüfungsverfahren sowie die Entwicklung intelligenter Assistenzsysteme (vgl. GWK 2020). Dennoch spielte das Thema KI im Rahmen der Hochschulbildung in sozialwissenschaftlichen Studiengängen wie Sozialer Arbeit bislang keine besonders große Rolle. Dies zeigt sich auch an der vergleichsweise geringen Zahl an Veröffentlichungen, die sich explizit mit der Bedeutung oder den Einsatzmöglichkeiten von KI in der Sozialen Arbeit befassen. Steiner/Tschopp (2022) untersuchen in ihrer Analyse verschiedene Technologien der Künstlichen Intelligenz, um deren Anwendungsmöglichkeiten und Herausforderungen für die Profession zu beleuchten. Sie konzentrieren sich dabei auf spezifische Einsatzszenarien, wie das Predictive Risk Modelling, wobei sie sich auf die Arbeiten von Gillingham (2016) beziehen. Außerdem diskutieren sie den Einsatz von Chatbots in der Beratung, basierend auf den Erkenntnissen von Waag/Schiffhauer/Seelmeyer (2020), und betrachten die ethischen Implikationen dieser technologischen Entwicklungen kritisch.

Angebote wie der vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderte KI-Campus¹ bieten ein reichhaltiges Spektrum an Fortbildungsmöglichkeiten an. Vermutlich sprechen diese jedoch Studierende in einem Studiengang, der nahezu keine technologischen Themen vermittelt, nur begrenzt an. Ein explizit an Studierende und Fachkräfte der Sozialen Arbeit gerichtetes Angebot wie der Online-Kurs der Virtuellen Hochschule Bayern zum Thema „KI und Soziale Arbeit“² stellt hierbei eher die Ausnahme dar. Mit der Veröffentlichung und verbreiteten Nutzung von ChatGPT hat sich zumindest in der theoretischen Auseinandersetzung ein Wandel vollzogen. Über das Hochschulforum Digitalisierung werden seit Ende 2022 diverse Beiträge, Diskussionspapiere und Praxistipps veröffentlicht, die sich beispielsweise mit Fragen rund um die Bedeutung von wissenschaftlichem Schreiben im Zeitalter generativer KI befassen (siehe hierzu Brommer et al. 2023). Viele Hochschulen haben sich mit Handreichungen und der Klärung prüfungsrechtlicher Fragen inzwischen zum Einsatz von ChatGPT in der Lehre positioniert³.

Die Bandbreite der Positionen zu generativer KI ist groß: Sie reicht von euphorischer Begeisterung aufgrund der innovativen Möglichkeiten bis hin zu dystopischen Befürchtungen einer entmenschlichten Kommunikation. Generative KI wie ChatGPT zeichnet sich vor allem dadurch aus, dass sie in der Lage ist, natürliche Sprache zu verarbeiten und selbst zu generieren. So kann ChatGPT komplexe Anfragen interpretieren, in Reaktion auf diese einen Output erstellen und in menschenähnlicher Weise reagieren. Für das Studium der Sozialen Arbeit bietet generative KI unterschiedliche Möglichkeiten. Während das Thema KI bislang kaum als Werkzeug zur Gestaltung von Lehr- / Lernprozessen genutzt wurde, bietet ChatGPT neue Möglichkeiten in diesem Feld. Durch die Fähigkeit mit Textgeneratoren dialogisch zu interagieren, können diese in bestimmten Kontexten als effektives Lernwerkzeug eingesetzt werden. Dieser Beitrag beschreibt mögliche Potenziale von generativer KI zur Unterstützung des Beratungslernens angehende Sozialarbeiter:innen im Rahmen der Hochschulqualifikation. Hierzu wird ein konkreter Ansatz dargestellt, wie mit ChatGPT in der Beratungsausbildung gearbeitet werden kann.⁴

1 Der KI-Campus mit einem umfangreichen Angebot kann kostenlos hier besucht werden: <https://www.ki-campus.org> (Abfrage: 07.03.2024).

2 Der Kurs kann kostenlos über OPEN-vhb besucht werden: <https://www.open.vhb.org/blocks/ildmetaselect/detailpage.php?id=236> (Abfrage: 07.03.2024).

3 An dieser Stelle sei exemplarisch auf die Handreichung des Hochschulverbands BASA-online hingewiesen, der hier abgerufen werden kann: https://www.basa-online.de/wp-content/uploads/2023/08/2923_09_01_Handreicherung-des-BASA-online-Hochschulverbundes-zu-ChatGPT-und-generativen-KI-Anwendungen.pdf (Abfrage: 07.03.2024).

4 Als KI-Anwendung wird hier der Fokus auf ChatGPT gelegt, da dieses System aktuell die größte Verbreitung hat und von den Studierenden der Hochschule München in der Plus-Version kostenlos genutzt werden kann.

2. Warum sich Soziale Arbeit mit digitalen Phänomenen befassen muss

Mit dem fortschreitenden digitalen Wandel und dessen gesellschaftlichen Auswirkungen stellen sich auch für die Soziale Arbeit neue Herausforderungen und Fragen. Beschrieben wurden diese in den letzten Jahren unter anderem im Handbuch Soziale Arbeit und Digitalisierung (vgl. Kutscher et al. 2020), dem Sammelband von Wunder (2021) sowie in einer theoriegeleiteten Auseinandersetzung mit Sozialer Arbeit im Digitalzeitalter von Beranek (2021). Der Begriff der ‚Digitalen Sozialen Arbeit‘ ist bislang nicht eindeutig definiert, taucht jedoch bei der Beschreibung von unterschiedlichen Herausforderungen oder Handlungspraktiken vor dem Hintergrund der digitalen Transformation immer häufiger auf. Hierzu gehören zum Beispiel Themen wie digitale Ungleichheiten (vgl. Iske/Kutscher 2019), Digital Streetwork (vgl. Stieler/Zauter 2022) oder Onlineberatung (vgl. Engelhardt 2021).

Digitale Soziale Arbeit spielt im Zeitalter des digitalen Wandels eine Schlüsselrolle: Sie fokussiert auf die Integration digitaler Technologien in der Praxis sozialarbeiterischen Handelns und erforscht gleichzeitig die sozialen Auswirkungen dieser Technologien. Im Zentrum steht, digitale Möglichkeiten zugunsten der Adressat:innen zu erschließen, gleichzeitig aber auch kritisch zu reflektieren, um soziale Gerechtigkeit und Inklusion in der digitalen Welt zu fördern (vgl. Linnemann et al. 2023). Ebenso sollen auch die Professionellen von der Nutzung digitaler Dinge profitieren, sei es, um Arbeitsprozesse zu flexibilisieren und durch IT-Unterstützung zu erleichtern (vgl. Matthies/Tetens/Wahren 2023; Kreidenweis 2023) oder den Kontakt mit den Adressat:innen zu fördern (vgl. Engelhardt 2022). Im Zusammenhang mit digitaler Sozialer Arbeit werden immer wieder Themen des Datenschutzes (vgl. Müller 2019; Wenzel 2008) und im Kontext von Künstlicher Intelligenz vor allem ethische Fragestellungen diskutiert (vgl. Görder 2021).

So ist es unumgänglich, dass sich Soziale Arbeit nun auch mit den Auswirkungen und möglichen Potenzialen von KI auseinandersetzt. Die aktuelle wissenschaftliche Debatte konzentriert sich verstärkt auf Schlüsselkompetenzen in der Sozialen Arbeit, insbesondere auf Bereiche wie medienpädagogisches Wissen und digitale Literalität (vgl. Beloch 2022; Emanuel/Weinhardt 2019). Und auch wenn in den vergangenen Jahren einige Masterstudiengänge ins Leben gerufen wurden, die explizit Digitalisierung und Soziale Arbeit zusammendenken, sind die Bemühungen, eine Auseinandersetzung mit dem Themenkomplex Digitalisierung in Studiengänge Sozialer Arbeit zu integrieren, noch überschaubar. Dies zeigt sich auch an den aktuellen Curricula (vgl. Erdwiens/Seidel 2022; Mittmann et al. 2023). Es ist eine Aufgabe der Hochschulen, die Auswirkungen der Digitalisierung in den Handlungsfeldern sowie die gesellschaftlichen Auswirkungen die-

ses transformativen Prozesses ganz grundsätzlich im Studium der Sozialen Arbeit zu verankern und zu thematisieren.

3. Unterschiedliche Formen Künstlicher Intelligenz

Die Auswirkungen von KI sind bereits in zahlreichen Sektoren spürbar: von der Automatisierung in der Produktion, über personalisierte Empfehlungssysteme im Onlinehandel, bis hin zu präziseren Diagnosen in der Medizin. Gleichzeitig wirft die zunehmende Verbreitung und Komplexität von KI ethische und gesellschaftliche Fragen auf, darunter Themen wie Datenschutz, Arbeitsplatzverlust durch Automatisierung, Entscheidungstransparenz und die Risiken einer übermäßigen Abhängigkeit von Algorithmen.

In den vergangenen Jahren hat KI eine beispiellose Verbreitung in unserer Alltagswelt erlebt, was nicht zuletzt auf die exponentielle Zunahme der Rechenleistung und der Verfügbarkeit großer Datenmengen zurückzuführen ist. Dabei umfasst sie eine Vielzahl von Subdisziplinen und Technologien, darunter maschinelles Lernen, Deep Learning, neuronale Netze, natürliche Sprachverarbeitung und Computer Vision.

Generative Künstliche Intelligenz ist eine spezielle Form von KI, bei der die Erstellung neuer, oft komplexer Inhalte im Vordergrund steht. Hierzu wird – vereinfacht ausgedrückt – ein Modell mit einer enormen Menge an Daten trainiert und lernt durch menschliches Feedback und Belohnungssysteme (sogenanntes reinforcement learning) schließlich selbst Output zu generieren, der den Trainingsdaten möglichst ähnlich ist. Genau hierin liegt allerdings auch einer der kritischsten Faktoren von generativer KI: Sie erzeugt aufgrund der Auswahl der Trainingsdaten einen sogenannten ‚Bias‘, zeigt also eine gewisse Form der Voreingenommenheit und Verzerrung. Dies zeigt sich zum Beispiel im Kontext von KI-gesteuerter Gesichtserkennung, bei der die KI rassistische Vorurteile und Genderdiskriminierung reproduziert (vgl. Buolamwini/Gebru 2018).

Eines der aktuell bekanntesten Beispiele für generative KI ist das Modell GPT (Generative Pretrained Transformer), das vom KI-Forschungslabor OpenAI in den USA entwickelt wurde. Modelle wie GPT-3.5 oder der Nachfolger GPT-4 können eine Vielzahl von Texten in natürlicher Sprache erzeugen, die auf menschliche Eingaben reagieren und menschenähnliche Gespräche simulieren können. Zum Zeitpunkt der Entstehung dieses Artikels ist ChatGPT ebenfalls in der Lage, Bilder sowie Audios zu verarbeiten – man könnte sagen, der Bot kann nun sprechen, hören und sehen (vgl. OpenAI o. J.).

Die Fähigkeit zur Generierung von Texten der oben beschriebenen Qualität schafft eine Vielzahl von Anwendungsmöglichkeiten, auch für den Bildungsbereich. Im Kontext der Hochschuldidaktik findet spätestens seit Beginn 2023 ein intensiver Prozess der Auseinandersetzung mit generativer KI in der Hochschul-

lehre statt. Die im Juni 2023 erschienene Studie „Künstliche Intelligenz im Studium – Eine quantitative Befragung von Studierenden zur Nutzung von ChatGPT & Co.“ (von Garrel et al. 2023) zeigt eindrücklich, welche große Bedeutung generative KI für Studierende bereits besitzt und dass sie KI-Tools wie ChatGPT auf vielfältige Art und Weise nutzen. Ebenso sind in den vergangenen Monaten zahlreiche Konzepte zur Nutzung von ChatGPT & Co. in der Vermittlung von Lehrinhalten durch Dozierende entstanden⁵.

4. Beratungskompetenzen von Studierenden der Sozialen Arbeit

Angehende Sozialarbeiter:innen müssen grundlegende Beratungskompetenzen erwerben, da die Fähigkeit, Beratungsgespräche in unterschiedlichen Formen und Formalisierungsgraden professionell zu gestalten, in der späteren beruflichen Praxis in nahezu allen Arbeitsfeldern eine Rolle spielt (vgl. Zwicker-Pelzer 2010). Denn Beratung ist eine wichtige Hilfeform, um Adressat:innen bei der Bewältigung von für sie herausfordernden Lebenssituationen zu unterstützen. Sie zielt darauf ab, Adressat:innen zu befähigen, Probleme und Herausforderungen eigenständig zu lösen, Ressourcen zu mobilisieren und ihre Lebensqualität zu verbessern (vgl. Sickendiek et al. 2008). Dazu gehört beispielsweise die Beratung von Jugendlichen in Krisensituationen, die Unterstützung von Familien bei Erziehungsfragen oder die Begleitung von Menschen mit Behinderungen bei der Integration in den Arbeitsmarkt.

Die praktische Beratungsarbeit basiert auf unterschiedlichen theoretischen Ansätzen und damit verbundenen Haltungen und methodischen Vorgehensweisen, wie beispielsweise dem klientenzentrierten Ansatz, vor allem durch Carl Rogers vertreten, oder den systemisch-lösungsorientierten Ansätzen, welche sich in den 60er und 70er Jahren des 20. Jahrhunderts aus psychotherapeutischen Arbeitsfeldern in den USA entwickelt haben. Kommunikation und Interaktion sind zentrale Elemente von Beratung. Während Beratungskommunikation traditionell vor allem in Form von Gesprächen stattfindet, hat sich seit Mitte der 1990er Jahre die textbasierte Onlineberatung als neue Kommunikationsform etablieren können (vgl. Hintenberger/Kühne 2009; Engelhardt 2021). Kommunikation – ob mündlich oder schriftlich – dient nicht nur dem Informationsaustausch, sondern auch dem Aufbau von Vertrauen und einer tragfähigen Beziehung. Gelungene Beratungskommunikation ermöglicht es, die Bedürfnisse und Anliegen von Klient:innen zu erkennen, adäquate Hilfestellungen zu bieten und gemeinsam wirksame Lösungsstrategien zu entwickeln. Die notwendigen Kompetenzen umfassen dabei eine Reihe von Fertigkeiten und Kenntnissen, darunter Kommunika-

5 Siehe hierzu auch das Magazin „Forum neue Medien in der Lehre Austria“ unter: <https://www.fnma.at/medien/fnma-magazin> (Abfrage: 07.03.2024)

tions- und Zuhörfähigkeit, Empathie, kulturelle Sensibilität, ethisches Bewusstsein sowie Diversitätsbewusstsein, Fähigkeiten zur Problemlösung und Entscheidungsfindung sowie Wissen über geeignete Interventionstechniken und Ressourcen (vgl. Sickendiek/Engel/Nestmann 2008; Bauer et al. 2012).

5. Einsatzszenarien von ChatGPT in der Hochschul-Beratungsausbildung

ChatGPT ist in der Lage unterschiedliche Textformen zu generieren und auf eine Vielzahl von Eingabeaufforderungen zu antworten. Durch das Verständnis und die Nachahmung von Kontexten und menschlichem Sprachgebrauch kann der Bot komplexe Dialoge führen, Fragen beantworten, Geschichten schreiben und vieles mehr. Außerdem kann ChatGPT bei der Erstellung und Überprüfung von Texten unterstützen und beispielsweise neue Formulierungen vorschlagen oder Texte in stilistisch anderer Form umschreiben. Die Güte der Ergebnisse, die ChatGPT liefert, hängt vor allem von den Fragen und Aufforderungen, sogenannten ‚prompts‘ ab, die die Nutzer:innen an den Chatbot stellen.⁶ Geeignete ‚prompts‘ zu erstellen, die zu dem gewünschten Ergebnis führen, stellt hierbei schon eine erste Herausforderung dar und ist eine neu zu erwerbende Kompetenz, die unter den Schlagworten Prompt-Design und Prompt-Engineering verhandelt werden (vgl. Larsen/Lucht/Weßels 2022, o. S.).

Im Folgenden werden Beispiele für spezifische Anwendungsfälle im Rahmen der grundlegenden (Online-)Beratungsausbildung für Bachelor-Studierende der Sozialen Arbeit vorgestellt.

5.1 Szenario 1: Generierung von Case-Studies zum Üben mit verschiedenen Fallgeschichten

Methodische Beratungskompetenzen lassen sich nur bedingt theoretisch vermitteln. Theoretische Grundlagen und Hintergründe sind wichtig, um ein Verständnis für die Vorgehensweise zu erlangen. Jedoch stellt das Simulieren, Ausprobieren und Einüben verschiedener Beratungssequenzen einen wesentlichen Bestandteil der Beratungsausbildung dar. Hierzu wird in der Regel anhand von Fallbeispielen gemeinsam an Themen gearbeitet und in Form von Rollenspielen praktisch erprobt, wie ein Beratungsgespräch ablaufen könnte.

6 An dieser Stelle soll darauf hingewiesen werden, dass die Nutzung von ChatGPT, insbesondere in der kostenlosen Version, einige datenschutzrechtliche Fragen aufwirft. Diese sollten im Rahmen der Hochschullehre mit den Studierenden thematisiert werden. Aus Platzgründen wird in diesem Artikel jedoch auf weitere Ausführungen hierzu verzichtet.

Wenn Dozierende ihre eigenen Fallbeispiele mitbringen, ist es möglich, dass diese bereits durch einen gewissen ‚Bias‘ gekennzeichnet sind. Wer selbst lange in der Jugendhilfe tätig war, wird vermutlich häufig auch Beispiele aus diesem Bereich mit einbringen. Durch die Nutzung von ChatGPT können Studierende und Dozierende nun gemeinsam neue Fallbeispiele entwickeln und hierbei differenzierte Kriterien für die Fallbeispiele erarbeiten.

Das folgende Beispiel zeigt auf, wie durch unterschiedliche ‚prompts‘ das Fallbeispiel neue Facetten erhält. So wurde zunächst folgender ‚prompt‘ in ChatGPT, Model GPT-4 eingegeben:

„Erstelle mir ein Fallbeispiel für eine Beratungsübung. Der Kontext ist ‚Frühe Hilfen‘. Es soll um eine Familie mit einem 14 Monate alten Mädchen gehen, das seit ihrer Geburt viel schreit und weint. Die Eltern fühlen sich überfordert und benötigen Hilfe.“

Als Antwort generierte ChatGPT folgendes⁷:

„Die Schmidts sind eine junge Familie, bestehend aus Mutter Marie (26), Vater Jonas (28) und ihrem 14 Monate alten Mädchen, Laura. Seit Lauras Geburt haben die Schmidts bemerkt, dass Laura sehr unruhig ist und viel weint und schreit, besonders während der Nacht. Trotz zahlreicher Arztbesuche und Untersuchungen konnte bisher keine medizinische Ursache für Lauras Verhalten gefunden werden. Marie und Jonas fühlen sich mittlerweile völlig überfordert, körperlich erschöpft und auch emotional an ihre Grenzen gebracht [...]“

Auffällig ist hierbei, dass ChatGPT ein Fallbeispiel einer Familie entwickelt hat, die augenscheinlich zum Beispiel keine Migrationsgeschichte hat und eher der Vorstellung eines traditionellen Familiensystems entspricht. Dieses Ergebnis kann im Unterricht kritisch reflektiert werden und dient als Ausgangspunkt, um ein grundlegendes Verständnis der Funktionsweise von ChatGPT zu entwickeln und die Thematik des algorithmischen Bias eingehend zu diskutieren. Im nächsten Schritt wird ChatGPT dann aufgefordert, das Fallbeispiel zu überarbeiten:

„Formuliere das Fallbeispiel so um, dass es um eine Familie mit Migrationshintergrund und Sprachschwierigkeiten geht.“

Mit dem Ergebnis:

„Die Demirs sind eine junge Familie mit Migrationshintergrund, bestehend aus Mutter Aylin (26), Vater Mehmet (28) und ihrem 14 Monate alten Mädchen, Zeynep. Die Familie ist vor drei Jahren aus der Türkei nach Deutschland gezogen. Seit Zeyneps Geburt haben die Demirs be-

7 Aus Gründen des zur Verfügung stehenden Umfangs werden die von ChatGPT generierten Beispiele in diesem Beitrag stark gekürzt. Es wird dennoch versucht, die Besonderheiten der Antworten darzustellen und die Fähigkeiten von ChatGPT aufzuzeigen.

merkt, dass Zeynep viel weint und schreit, besonders während der Nacht. Sie haben sich mehrmals an lokale Ärzte gewandt, doch aufgrund von Sprachbarrieren konnten sie ihre Sorgen nicht ausreichend mitteilen. [...].“

Dieser kurze Einblick zeigt bereits auf, dass mit immer weiter differenzierenden ‚prompts‘ das Fallbeispiel präzisiert und auf unterschiedliche Szenarien angepasst und verändert werden kann. Außerdem hatte ChatGPT als Ergebnis zu den beiden hier genannten ‚prompts‘ nicht nur die Fallbeschreibung erstellt, sondern jeweils fünf Schritte im Beratungsverlauf skizziert und somit erste – wenn auch sehr grundsätzliche und etwas oberflächliche Ideen zur Umsetzung geliefert. So wurde zunächst kurz der Erstkontakt und die Anamnese beschrieben und dann eine Bedürfnis- und Ressourcenanalyse vorgestellt. Darauf folgte unter dem Stichwort ‚Zielsetzung‘ eine kurze Beschreibung einer möglichen Auftragsklärung mit der jeweiligen Familie. Anschließend wurden mögliche Interventionen vorgeschlagen und zuletzt ein ‚Follow-up und Evaluation‘ skizziert. Ein erster Erkenntnisgewinn der Studierenden war in diesem Zusammenhang, dass ChatGPT auch ungefragte Erweiterungen des Arbeitsauftrags vollzieht beziehungsweise mit dem Schlagwort ‚Fallbeispiel‘ gleich Lösungsvorschläge für einen Fall liefert. In weiteren Versuchen wurden die Eingaben dann neutraler formuliert (zum Beispiel „Entwickle eine Geschichte einer Familie ...“) oder es wurde dem Chatbot als Anforderung explizit mitgeteilt, was er nicht tun soll.

Welchen möglichen Nutzen hat dieser Anwendungsfall nun mit Studierenden im Rahmen einer Lehrveranstaltung? Zunächst einmal bietet das Erstellen von Fallstudien für Studierende die Möglichkeit, sich intensiv mit unterschiedlichen Klient:innensystemen zu befassen. Statt eines vorgefertigten Fallbeispiels entwickeln sie eigenständig Kriterien und sind dazu eingeladen, kritisch zu hinterfragen, welche Szenarien auch tatsächlich die sozialpädagogische Praxis in den jeweiligen Arbeitskontexten widerspiegeln. Bei der Konstruktion der Anforderungen können sie bereits erworbenes Wissen über bestimmte Klient:innensysteme, Arbeitsbereiche und Themenstellungen anwenden und differenziert abgleichen. Wenn in Kleingruppen an den Szenarien gearbeitet wird, können Dozierende unterschiedliche Diskussionsimpulse anbieten, um die Studierenden zu einem reflexiven Austausch anzuregen. Die Aufgabenstellung⁸ könnte beispielsweise folgendermaßen lauten:

„Arbeiten Sie in Kleingruppen und nutzen Sie ChatGPT, um ein Fallbeispiel für ein Klient:innensystem und einen Beratungskontext Ihrer Wahl zu entwickeln. Experimentieren Sie mit unterschiedlichen ‚prompts‘ und bewerten Sie die generierten Antworten von ChatGPT. Führen Sie ein Protokoll Ihrer Experimente und diskutieren Sie Ihre Ergebnisse in der Gruppe. [...]

8 Die vollständigen Aufgabenstellungen stehen unter <https://www.emily-engelhardt.de> zum kostenlosen Download (Abfrage: 07.03.2024).

Der Arbeitsauftrag fokussiert eine Analyse der Effekte unterschiedlicher Benutzer:inneneingaben auf die Ergebnisse, die Bewertung der Formulierungskriterien dieser ‚prompts‘ und deren Einfluss auf ChatGPTs Antworten. Außerdem werden die Studierenden dazu aufgefordert, eine Bewertung der von ChatGPT gelieferten Ergebnisse unter der Berücksichtigung der theoretischen Grundlagen von Beratung vorzunehmen. Abschließend wird eine theoretische Reflexion über die Integration dieser Ergebnisse in den Kontext der Beratungspraxis und -theorie gefordert.

Dies ist nur ein mögliches Beispiel für einen Arbeitsauftrag, der jedoch unterschiedliche Ebenen erfüllt. Zum einen befassen sich die Studierenden mit grundsätzlichen Aspekten der Beratung und gleichzeitig lernen sie den Umgang mit ChatGPT und analysieren KI-generierte Texte nach zuvor festgelegten Kriterien. Eine mögliche Diskussion könnte sich um Muster in den generierten Antworten drehen, bei dem das Thema Bias eine zentrale Rolle spielt, indem Studierende sich mit der Bedeutung der Auswahl von Trainingsdaten bei der Entwicklung von KI-Modellen auseinandersetzen. Parallel dazu lässt sich im Kontext der eigenen Wahrnehmung und Voreingenommenheit der Studierenden die Frage erörtern, wie sie verschiedene Klient:innensysteme wahrnehmen, welche Zuschreibungen sie vornehmen und welche Herausforderungen sich daraus für die Beratung ergeben.

Ebenso können die Vorschläge von ChatGPT zur Durchführung des Beratungsgesprächs bewertet und ausprobiert werden oder durch die Eingabe neuer ‚prompts‘ eigene Ideen mit eingebracht werden. Im genannten Beispiel der Familie Demir wird der folgende ‚prompt‘ erstellt:

„Ich möchte mit Familie Demir als Beraterin eine Time-Line Arbeit machen. Beschreibe mir, wie ich diese gut vorbereite und durchführe sowie am Ende auswerte.“

Hierzu liefert ChatGPT eine grundsätzlich geeignete Beschreibung des Vorgehens, die als Arbeitsgrundlage für eine echte Beratungssituation nützlich sein könnte. Gleichzeitig führt die Art der Eingabe in diesem Beispiel aber auch dazu, dass die Anleitung zur Durchführung der Time-Line Arbeit stark auf die Beraterin zentriert und damit der Charakter der Methode verfälscht wird. Im nächsten Schritt ist es daher die Aufgabe der Studierenden, anhand von Litteraturrecherchen theoretisches Hintergrundwissen zum Thema Time-Line Arbeit zu sammeln, um im nächsten Schritt die Ergebnisse von ChatGPT entsprechend einordnen und bewerten zu können sowie wichtige Ergänzungen für das eigene Vorgehen hinzuzufügen.

Durch das bewusste Formulieren verschiedener ‚prompts‘ und die Möglichkeit hierbei den Fokus auf ganz unterschiedliche Aspekte zu legen, können sowohl klient:innenbezogene als auch methodische Aspekte beleuchtet und gleichzeitig medienbezogene Gesichtspunkte hinsichtlich KI thematisiert werden.

5.2 Szenario 2: Generieren von E-Mail-Anfragen für die Onlineberatung

Im Rahmen der Onlineberatungsausbildung hat es sich bewährt, mit unterschiedlichen Übungsanfragen das Beantworten von E-Mail-Anfragen in Form einer Erstantwort zu simulieren. Meistens erfolgt in einem nächsten Schritt das Üben von E-Mail-Beratung in einem Rollenspielprozess, innerhalb dessen die Lernenden jeweils beide Rollen (Ratsuchende:r und Berater:in) einnehmen.

Wie im Kapitel 5.1 beschrieben, wird auch in der Onlineberatungsausbildung in der Regel mit E-Mail-Anfragen gearbeitet, die die Dozierenden vorlegen. Durch die Nutzung von ChatGPT können die Studierenden nun eigene Anfragen generieren und damit auch Kriterien festlegen, die die E-Mail-Anfrage erfüllen soll. So lässt sich neben einer Festlegung des Themas der Anfrage auch der Schreibstil der ratsuchenden Person, der Grad der Emotionen, der beschriebene Leidensdruck und vieles mehr definieren. Empfehlenswert ist hierzu die Nutzung des von Eidenbenz und Lang entwickelten „Integrativen Qualitätssicherungsmodells (IQSM)“, welches entsprechende Kriterien vorgibt, die bei der Einschätzung der ratsuchenden Person helfen sollen (vgl. Eidenbenz 2009).

Die Arbeitsaufgabe für die Studierenden umfasst die Entwicklung einer E-Mail-Anfrage einer fiktiven, ratsuchenden Person. Sie beinhaltet die Erstellung einer Persona mit spezifischen Herausforderungen und Beratungsbedürfnissen sowie die Formulierung von ‚prompts‘, die die Identität und den Kontext der Persona reflektieren und die ChatGPT zur Generierung der E-Mail-Anfrage zur Verfügung gestellt werden. Nach der Erstellung erfolgt eine Überarbeitung der E-Mail, um sicherzustellen, dass sie den definierten Kriterien entspricht. Abschließend wird in der Gruppe reflektiert und diskutiert, wie die Anforderungen von der KI umgesetzt wurden.

Den Studierenden ermöglicht diese Übung, sich intensiv mit einem Klient:inensystem zu befassen und zu reflektieren, wie Aspekte wie sprachliches Niveau, Emotionen, Problembeschreibung etc. in schriftlicher Form zum Ausdruck kommen. Anstatt mit einem vorgefertigten Fallbeispiel zu arbeiten, begeben sie sich hier in einen dynamischen Prozess und sind dazu aufgefordert zu hinterfragen, warum eine Formulierung ggf. noch nicht stimmig erscheint oder welche Herausforderungen Ratsuchende bewältigen müssen, um ihre Anliegen so zu verschriftlichen, dass sie von der beratenden Person möglichst gut nachvollziehbar sind. Ebenso besteht die Möglichkeit, ein fertig erstelltes Fallbeispiel noch einmal in ChatGPT einzustellen und stilistisch in andere Formen umschreiben zu lassen. Hierzu können beispielsweise folgende ‚prompts‘ genutzt werden:

- „Schreibe die E-Mail um und simuliere hierzu ...*
- einen nüchternen und abgeklärten Schreibstil*
- einen emotionalen Schreibstil*
- einen Schreibstil einer Person, deren Muttersprache nicht Deutsch ist*

- den Schreibstil eines Kindes
- einen depressiven Schreibstil“

Die beschriebene Übung ermöglicht unterschiedliche Lernerfahrungen: Durch die Entwicklung einer Persona und die Formulierung von E-Mail-Anfragen werden die Teilnehmenden in die Lage einer ratsuchenden Person versetzt. Dies kann das empathische Verständnis und die Fähigkeit, komplexe menschliche Herausforderungen zu erfassen und zu artikulieren, fördern. Die Persona-Kreation erfordert ein tiefes Verständnis für die Lebenssituation, die Herausforderungen und die Bedürfnisse der ratsuchenden Person, was für die Beratungspraxis essenziell ist. Die Erstellung der ‚prompts‘ unter der Einbeziehung des IQSM erlaubt es den Teilnehmenden ein theoretisches Modell praktisch anzuwenden. Dies unterstützt dabei, theoretisches Wissen mit praktischen Fähigkeiten zu verbinden und fördert das Verständnis für die Bedeutung und Anwendung von Qualitätssicherungsmaßnahmen in der Onlineberatungsarbeit. Die Interaktion mit ChatGPT stellt eine praktische Erfahrung im Umgang mit KI-Technologien dar. Die Teilnehmenden lernen, wie sie möglichst effektiv mit dem Bot arbeiten müssen, um brauchbare Ergebnisse zu erzielen. Der finale Überarbeitungsprozess der E-Mail-Anfrage fördert kritische Denkfähigkeiten, da die Lernenden beurteilen müssen, inwiefern die von ChatGPT generierten Inhalte den Anforderungen und dem Kontext der ratsuchenden Person entsprechen. Die abschließende Reflexion und Diskussion ermöglicht einen tieferen Einblick, sowohl in die eigenen Entscheidungsprozesse als auch in die der Gruppenmitglieder. Diese Phase fördert somit die Selbstreflexion und das kritische Bewusstsein für die eigene Praxis.

5.3 Szenario 3: ChatGPT als Feedback-Buddy

Das Lernen von Beratung in einer Simulationsumgebung stellt eine besonders effektive Form des erfahrungsbasierten Lernens dar (vgl. Weinhardt 2016). ChatGPT kann genutzt werden, um unterschiedliche Simulationen von Onlineberatung durchzuführen. Die entstandenen fiktiven E-Mail-Beratungsanfragen können im nächsten Schritt als Übungsanfrage genutzt werden, zu der die Studierenden eine eigene Berater:innen-Antwort formulieren. Im Rahmen des Unterrichts sollten sie hierzu vorab unterschiedliche Strukturierungshilfen zum Lesen und Schreiben von E-Mail-Anfragen (vgl. Engelhardt 2021) kennengelernt haben, die sie nun aktiv anwenden. Die selbst erstellten Antworten können sie dann wieder in ChatGPT eingeben und den Bot um unterschiedliche Formen des Feedbacks bitten. Hierzu müssen sie vorab erarbeiten, welche Form des Feedbacks sie sich wünschen und welche Kriterien ChatGPT in der Bewertung ansetzen soll. Dies geschieht wieder durch die Formulierung geeigneter ‚prompts‘, die deutlich über ein Einfaches ‚gib mir ein Feedback zu meiner Ant-

wort' hinausgehen. Wie im Beispiel der Handreichung „ChatGPT-4 Cookbook“ der Technischen Universität München (o.J.) deutlich wird, kann durch eine differenzierte Eingabeaufforderung auch ein entsprechendes Ergebnis erzeugt werden: „I want you to act as a harsh critic. Criticize what I will write to you and show me where my argumentation is lacking. Start by asking me what text I want to have feedback on. Then ask me questions about my context to create the best feedback possible. If you feel you have all the context necessary, think step by step when creating your feedback.“ (ebd.). Um ein konkretes Feedback zur Umsetzung der zuvor erlernten Techniken zu erhalten, kann die Konfiguration eines spezifizierten ChatBots via ‚MyGPT‘ nützlich sein, da darin eigene Dokumente hinterlegt werden können, auf die sich der Bot dann in seinen Antworten direkt bezieht.

Gleichzeitig geben sich die Studierenden untereinander ein schriftliches Feedback zu ihren E-Mail-Antworten. Anschließend wird das Feedback von ChatGPT mit dem menschlichen Feedback aus der Gruppe verglichen. Die Studierenden sind dazu aufgefordert, zu bewerten, wie sich die Feedbacks unterscheiden und welche Vor- und Nachteile sich aus den jeweiligen Feedbackformen ergeben könnten. Hierzu können vorab gemeinsam Hypothesen entwickelt und anschließend überprüft werden. Diese könnten zum Beispiel wie folgt lauten: *Das Feedback von ChatGPT könnte tendenziell neutraler und weniger emotional formuliert sein, während das Feedback der Gruppenmitglieder möglicherweise detaillierter und kontextbezogener ist. Und: Das Feedback von ChatGPT könnte unmittelbarer und objektiver sein und möglicherweise eine andere Perspektive auf die Antwort bieten. Allerdings könnte es auch weniger nuanciert und persönlich sein. Das Feedback der anderen Studierenden hingegen könnte auf persönlichen Erfahrungen und dem Wissen aus dem Studium basieren und daher tiefergehend und detaillierter sein. Es könnte jedoch von persönlichen Vorurteilen und der individuellen Stimmung beeinflusst werden.*

Diese Übung könnte die Studierenden dabei unterstützen, ihre Fähigkeiten in der Onlineberatung zu verbessern, aber auch ihre Fähigkeiten im Geben und Empfangen von Feedback zu verfeinern. Ebenso reflektieren sie die Nutzung von künstlicher Intelligenz als mögliches Instrument zur Qualitätssicherung in der Onlineberatung, indem sie die Stärken und Schwächen verschiedener Feedbackformen analysieren und diskutieren.

5.4 Szenario 4: ChatGPT als Chatpartner:in für die Onlineberatung

Nicht zuletzt kann ChatGPT als Chatbot natürlich zum Chatten eingesetzt werden. Hierzu muss ChatGPT zunächst wieder über gezielte ‚prompts‘ einen Arbeitsauftrag erhalten. Dieser könnte folgendermaßen aussehen:

Eingabe Studierende:r: Ich möchte ein Chat-Beratungsgespräch für die Onlineberatung simulieren. Spiele den Klienten.

Antwort ChatGPT: Natürlich gerne, ich kann dabei helfen, ein simuliertes Chat-Beratungsgespräch durchzuführen. Ich werde die Rolle des Klienten übernehmen. Um das Gespräch so realistisch wie möglich zu gestalten, wäre es hilfreich, wenn Sie mir ein wenig mehr Kontext geben könnten. Welche Art von Beratung bieten Sie an und gibt es spezielle Probleme oder Anliegen, mit denen Ihr Klient Sie konfrontieren könnte? [...]

Der Bot entwickelt dann eine entsprechende Anfrage, an die sich nun ein Chatgespräch anschließen kann, in dem die lernende Person die Möglichkeit hat, in ihrem Tempo zu antworten. Außerdem besteht während der Übung die Möglichkeit, bestimmte Aspekte des Gesprächs zu verändern oder eine Sequenz auch zu wiederholen, indem die lernende Person ChatGPT dazu auffordert, die letzte Antwort noch einmal neu oder anders zu formulieren. Ebenso kann ChatGPT dazu aufgefordert werden, den Schreibstil der ratsuchenden Person zu verändern, zum Beispiel durch ‚prompts‘ wie:

Schreibe ab jetzt ...

- *sehr emotional und als ob du in eine Krise geraten würdest*
- *so weiter, als wärest du mit mir als Berater:in unzufrieden und frustriert*
- *so, dass du in eine ‚ja, aber ...‘ Haltung gehst*

ChatGPT setzt diese Regie-Anweisungen erstaunlich gut um und schafft so die Möglichkeit, unterschiedliche Herausforderungen, denen Berater:innen in Chats begegnen können, in der Simulation zu üben. Ebenso kann der Bot während des laufenden Gesprächs dazu genutzt werden, alternative Vorgehensweisen zu beschreiben, indem man ihn auffordert, Lösungsansätze zu formulieren, die man der ratsuchenden Person vorstellen kann oder auch um Vorschläge für eine methodische Umsetzung bittet. Der Bot schlägt dann zum Beispiel ressourcenorientiertes Arbeiten, das Fragen nach Ausnahmen oder Skalierungsfragen vor.

Im hier vorgestellten Beispiel übernimmt ChatGPT die Rolle des Übungspartners und der Feedback-Geberin in einem. So besteht für Studierende die Möglichkeit, auch außerhalb des Unterrichts selbstgesteuert weiter zu üben. Gerade für Onlineberatungsprozesse bietet sich diese Übungsform an und fordert die Studierenden dazu auf, selbst zu entscheiden, an welchen Stellen im Beratungsgespräch sie sich welche Form von Unterstützung und/oder Rückmeldung wünschen.

6. Vom Einsatz zur Auswertung – Potenziale von ChatGPT als Learning Buddy?

Die in diesem Artikel beschriebenen Anwendungsszenarien zeigen bereits auf, dass es vielfältige Möglichkeiten gibt, ChatGPT für die Beratungsausbildung in der Sozialen Arbeit einzusetzen. ChatGPT kann die Studierenden dabei unterstützen, Beratungstechniken und -methoden einzuüben. Die KI bietet dabei einen Rahmen, in dem Studierende verschiedene Beratungsansätze ausprobieren, sich auf unterschiedliche Klient:innenbedürfnisse einstellen und komplexe Beratungssituationen erproben können. Darüber hinaus bietet ChatGPT durch seine Fähigkeit, Feedback und neue Anregungen zu geben, die Möglichkeit zu selbstgesteuertem Lernen und dem Vertiefen von Übungen.

Zum Entstehungszeitpunkt dieses Artikels liegen noch keine konkreten Auswertungsergebnisse über den Einsatz von ChatGPT in der beschriebenen Form vor. Eine eingehende Auswertung und Überprüfung steht somit noch aus und damit auch die Beantwortung der Frage, ob und inwieweit KI-Textgeneratoren tatsächlich eine Bereicherung für die Hochschullehre im Kontext von Beratungslernen darstellen. Hierzu dürften vor allem die von Weinhardt (2023) angekündigten Forschungsergebnisse einer Pilotstudie zum systemischen Beratungslernen von Studierenden mit sogenannten synthetischen Adressat:innen auf Basis von ChatGPT-4 Aufschluss geben. Er weist darauf hin, dass Lehr-Lern-Experimente dieser Art aus drei Perspektiven untersucht werden müssen. „So geht es darum auszuloten (a) was in welcher Form technisch machbar ist, (b) welche Lerner:innen in welchen Lernsituationen davon profitieren und (c) wie die Differenz von Erfahrungen in synthetisch hergestellten und natürlichen Lernsituationen verarbeitet wird.“ (Weinhardt 2023, o. S.). Ebenso bleiben die abzuwartenden Ergebnisse des am Institut für E-Beratung der Technischen Hochschule Nürnberg seit 2022 laufenden Forschungsprojekts „Virtueller Klient (ViKl)“ abzuwarten, innerhalb dessen ein Chatbot entwickelt wird, der Studierenden Feedback zu ihrem Beratungshandeln geben soll (vgl. Institut für E-Beratung o. J.).

Soziale Arbeit muss sich mit aktuellen Entwicklungen der digitalen Transformation auseinandersetzen. Im Rahmen der Lehre gibt es vielfältige Einsatzmöglichkeiten, die es zu erproben gilt. Der Lernraum Hochschule stellt hierzu einen geeigneten Ort zur Verfügung, in dem in Form von „forschendem Lernen“ (vgl. Huber/Helmmmer/Schneider 2009) Studierende aktiv in das Unterrichtsgeschehen einbezogen und selbst forschend tätig werden. So werden sie dazu angeregt, sich eigenständig mit aktuellen Fragestellungen und Forschungsthemen der Digitalen Sozialen Arbeit zu beschäftigen, diese methodisch zu untersuchen und auszuwerten. Der spielerische Zugang in Form der beschriebenen Szenarien kann einen Beitrag dazu leisten, auch weniger technologie-affine Studierende dazu einzuladen, erste Erfahrungen im Umgang mit KI zu sammeln, neue digi-

tale Kompetenzen zu erwerben und den Einsatz von KI-gestützten Systemen in der Sozialen Arbeit kritisch zu hinterfragen.

Literatur

- Bauer, Annemarie/Gröning, Katharina/Hoffmann, Cornelia/Kunstmann, Anne-Christin (2012): Grundwissen Pädagogische Beratung. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht UTB.
- Beloch, Fabian (2022): Alles nur eine Frage der Kompetenzen? Faktoren für eine gelingende Digitalisierung der sozialarbeiterischen Praxis. In: FORUM Sozialarbeit + Gesundheit 27, H. 2, S. 42–44.
- Buolamwini, Joy/Gebru, Timnit (2018): Gender Shades: Intersectional Accuracy Disparities in Commercial Gender Classification. In: Proceedings of Machine Learning Research 81, S. 1–15.
- Brommer, Sarah/Berendes, Jochen/Bohle-Jurok, Ulrike/Buck, Isabella/Girgensohn, Katrin/Grieshammer, Ella/Gröner, Carina/Gürtl, Franziska/Hollosi-Boiger, Christina/Klamm, Christopher/Knorr, Dagmar/Limburg, Anika/Mundorf, Margret/Stahlberg, Nadine/Unterpertinger, Erika (2023): Wissenschaftliches Schreiben im Zeitalter von KI gemeinsam verantworten. Diskussionspapier Nr. 27. Berlin: Hochschulforum Digitalisierung.
- Eidenbenz, Franz (2009): Standards in der Online-Beratung. In: Hintenberger, Gerhard/Kühne, Stefan (Hrsg.): Handbuch Onlineberatung. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 213–227.
- Emanuel, Markus/Weinhardt, Marc (2019). Professionalisierung im Kontext von Digitalisierung. In: Rietmann, Stefan/Sawatzki, Maik/Berg, Mathias (Hrsg.): Digitalisierung und Beratung: Zwischen Bewahrung und Befähigung. Wiesbaden: VS, S. 205–216.
- Engelhardt, Emily (2021): Lehrbuch Onlineberatung. 2. erw. Auflage. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Engelhardt, Emily (2022): Wo steht die Soziale Arbeit in der digitalen Transformation? In: Forum Sozial 28, H. 106, S. 26–28.
- Erdwiens, Daniel/Seidel, Andreas (2022): Zur Verankerung von Themen der Digitalisierung in Modulhandbüchern der Studiengänge Sozialer Arbeit. MedienPädagogik (Occasional Papers), S. 22–42. <https://doi.org/10.21240/mpaed/00/2022.06.13.X>.
- Fnma Magazin (2023): Erfahrungen mit KI in der Lehre. Heft 3. <https://www.fnma.at/medien/fnma-magazin> (Abfrage: 07.03.2024).
- Garrel v., Jörg/Mayer, Jana/Mühlfeld, Markus (2023): Künstliche Intelligenz im Studium Eine quantitative Befragung von Studierenden zur Nutzung von ChatGPT & Co. https://doi.org/10.48444/h_docs-pub-395.
- Gemeinsame Wissenschaftskonferenz (2020): Bund-Länder-Vereinbarung gemäß Artikel 91b Absatz 1 des Grundgesetzes über die Förderinitiative „Künstliche Intelligenz in der Hochschulbildung“. https://www.gwk-bonn.de/fileadmin/Redaktion/Dokumente/Papers/BLV_KI_in_der_Hochschulbildung.pdf (Abfrage: 07.03.2024).
- Gillingham, Philip (2016): Predictive risk modelling to prevent child maltreatment and other adverse outcomes for service users: inside the „black box“ of machine learning. The British Journal of Social Work 46, H. 4, S. 1044–1058. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcv031>.
- Görder, Björn (2021): Die Macht der Muster. Die Ethik der Sozialen Arbeit vor professionsbezogenen und gesellschaftlichen Herausforderungen durch „künstliche Intelligenz“. In: Ethik Journal 7, H. 2, S. 1–22.
- Hintenberger, Gerhard/Kühne, Stefan (Hrsg.) (2009): Handbuch Onlineberatung. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Huber, Ludwig/Hellmer, Julia/Schneider, Friederike (Hrsg.) (2009): Forschendes Lernen im Studium: aktuelle Konzepte und Erfahrungen (Motivierendes Lehren und Lernen in Hochschulen, 10). Bielefeld: UVW. Bielefeld.

- Institut für E-Beratung (o. J.): Der virtuelle Klient. <https://www.e-beratungsinstitut.de/projekte/der-virtuelle-klient/> (Abfrage: 07.03.2024).
- 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 und Basel: Beltz Juventa, S. 115–128.
- Kreidenweis, Helmut (2023): Stand, neuere Entwicklungen und Zukunft der Digitalisierung in der Sozialwirtschaft. In: *Sozialer Fortschritt* 72, H. 11, S. 811–828.
- Kutscher, Nadia/Ley, Thomas/Seelmeyer, Udo/Siller, Friederike/Tillmann, Angela/Zorn, Isabel (Hrsg.) (2020): *Handbuch Soziale Arbeit und Digitalisierung*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Larsen, Moritz/Lucht, Melanie/Weßels, Doris (2022): Chain of Thought Prompting – Ein Weg in die Gedankenwelt der KI-Sprachmodelle? <https://www.ki-campus.org/blog/chain-of-thought-prompting> (Abfrage: 07.03.2024).
- Lenk-Ostendorf, Ben (o. J.): ChatGPT-4 Cookbook. https://www.prolehre.tum.de/fileadmin/w00btq/www/Angebote_Broschueren_Handreichungen/ChatGPT-4_Cookbook.pdf (Abfrage: 07.03.2024).
- Linnemann, Gesa Alena/Löhe, Julian/Rottkemper, Beate (2023): Bedeutung von Künstlicher Intelligenz in der Sozialen Arbeit. *Soz Passagen* 15, S. 197–211. <https://doi.org/10.1007/s12592-023-00455-7>.
- Matthies, Annemarie/Tetens, Jakob/Wahren, Juliane (2023): Zwischen Arbeitserleichterung und De-Professionalisierungsgefahr. In: *Sozial Extra* 47, H. 3, S. 158–164. <https://doi.org/10.1007/s12054-023-00588-2>.
- 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, Michael/Kubisch, Sonja/Spatscheck, Christian (Hrsg.): *Geteiltes Wissen – Wissensentwicklung in Disziplin und Profession Sozialer Arbeit* (1st ed.) Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 237–250. <https://doi.org/10.2307/jj.2840669.20>.
- Müller, Christian (2019): Digitalisierung und Datenschutz. Kernthemen und Verantwortung der Sozialen Arbeit. In: *Blätter der Wohlfahrtspflege*, S. 15–16.
- OpenAI (o. J.): Chat GPT can see, hear and speak. <https://www.openai.com/chatgpt> (Abfrage: 07.03.2024).
- Sickendiek, Ursel/Engel, Frank/Nestmann, Frank (2008): *Beratung. Eine Einführung in sozialpädagogische und psychosoziale Beratungsansätze*. 3. Auflage. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Steiner, Oliver/Tschopp, Dominik (2022): Künstliche Intelligenz in der Sozialen Arbeit. In: *Sozial Extra* 46, H. 6, S. 466–471. <https://doi.org/10.1007/s12054-022-00546-4>.
- Stieler, Mara/Zauter, Sigrid (2022). Digital Streetwork. Aufsuchende Arbeit mit und in Sozialen Medien. In: *FORUM Sozialarbeit + Gesundheit* 27, H. 4, S. 28–31.
- Waag, Philipp/Schiffhauer, Birte/Seelmeyer, Udo (2020): Chatbots in der Beratung. In: Ernst, Gerhard/Zühlke-Robinet, Klaus/Finking, Gerhard/Bach, Ursula (Hrsg.): *Digitale Transformation. Arbeit in Dienstleistungssystemen*. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft, S. 181–191. doi:10.5771/9783748903413-181.
- Weinhardt, Marc (2016): Haltung und Methode, Person und Technik: Empirische Perspektiven auf Struktur und Vermittlung von Beratungskompetenz. In: Bauer, Petra/Weinhardt, Marc (Hrsg.): *Professionalisierungs- und Kompetenzentwicklungsprozesse in der sozialpädagogischen Beratung*. Baltmannsweiler: Schneider, S. 75–91.
- Weinhardt, Marc (2023, 28.06.). Verführt ChatGPT angehende Fachkräfte zum Üben? Die synthetischen Adressat:innen sind online. <https://www.marcweinhardt.de/verfuehrt-chatgpt-angehende-fachkraefte-zum-ueben-die-synthetischen-adressatinnen-sind-online/> (Abfrage: 07.03.2024).

Wunder, Maik (Hrsg.) (2021): Digitalisierung und Soziale Arbeit. Transformationen und Herausforderungen. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Zwicker-Pelzer, Renate (2010): Beratung in der sozialen Arbeit. Stuttgart: UTB.

Doing Media Education

Erweiterte Realitäten (er)schaffen

Milena Imgart, Yannik Steinhart und Verena Ketter

1. Einleitung

Vor einer Sehenswürdigkeit ein *Pokémon* mit dem Smartphone einfangen, Fenster putzen mit der *EyeToy:Play*, Tierfiguren aus Schokoladeneiern interaktiv erleben – das sind nur drei Beispiele für die Erweiterung realer Welten durch computer-generierte Daten. Erweiterte Realitäten finden sich ebenso im Studium, geht es doch um das Kennenlernen neuer Perspektiven, die an Vorkenntnisse bzw. -erfahrungen anknüpfen sowie zum Hinterfragen und Diskutieren anregen können. Im Hinblick auf ein Studium der Sozialen Arbeit können Erweiterte Realitäten auch bedeuten: über Theorien hinaus Realitäten der Berufspraxis zu begegnen, zu denen nicht erst seit der Covid-19-Pandemie die Digitalisierung der Sozialen Arbeit zählt. Daher ist Medienbildung im Studium ein unentbehrlicher Lehr- / Lerninhalt. Vor allem wenn Studierende der Sozialen Arbeit selbst aktiv werden und ohne Programmieren zu können – lediglich mithilfe eines Online-Programms – themenspezifische Smartphone-Apps erschaffen.

An diesen aktiven Medienbildungsbegriff, der auf Gerechtigkeit, Menschenwürde und Solidarität fußt, schließt das *Doing Media Education-Konzept* an (Ketter et al. 2022). Im Kontext dessen wird Digitalisierung nicht – wie bereits Michael Kerres (2017) kritisiert – als vierte Kulturtechnik betrachtet, die zu Lesen, Schreiben und Rechnen hinzugefügt wird. Um in einer von Ungewissheit durchzogenen Gesellschaft leben zu können, wird unter Digitalisierung vielmehr ein Transformationsprozess vorhandener Selbst-, Mitmenschen- und Weltverhältnisse verstanden (Jörissen / Marotzki 2009; Koller 2016). Das *Doing Media Education-Konzept* ist an das weit verbreitete Konzept *Doing Gender* (Gildemeister / Wetterer 1992) und an *Doing Connectivity* (Aßmann 2013) angelehnt und differenziert das *Doing Higher Education* (Egger / Eugster 2020¹) weiter aus. Beruhend auf dem Medienbildungsansatz von Jörissen und Marotzki (2009) stehen im Mittelpunkt des *Doing Media Education-Konzepts* die (De-)Konstruktion von Bildung in digital geprägten Welten, die in sozialen Interaktionen, Aushandlungen und unter Berücksichtigung struktureller Rahmenbedingungen erfolgen.

1 Die Reihe *Doing Higher Education* wird von Rudolf Egger, Tobina Brinker, Balthasar Eugster und Jan Frederiksen im Springer-VS-Verlag herausgegeben: <https://www.springer.com/series/16187> (Abfrage: 01.02.2024).

Im vorliegenden Beitrag wird das Herzstück des Forschungs- und Entwicklungsprojekts *Doing Media Education in Esslingen (DoMES)* skizziert und diskutiert: Die Gestaltung einer AR-Applikation, die soziale Fachkräfte in vielfältige Dilemmasituationen in der Jugendarbeit führt und verschiedene Möglichkeiten des professionellen Handelns aufzeigt. Um bisherige Forschungs- und Praxisarbeiten zu würdigen und an Erkenntnissen und Entwicklungen der Medienpädagogik anzuknüpfen, werden in den ersten beiden Kapiteln nach der Einleitung Vorarbeiten zu *DoMES* dargelegt. Im Sinne eines Praxishandbuches werden darin auch ausführlichere Beschreibungen und historische Bemühungen mit immersiven Technologien nachgezeichnet, die zum Nachahmen und zur Umgestaltung einladen. Im Anschluss wird ein Überblick über das Projekt *DoMES* gegeben und der Gestaltungsprozess der AR-Applikation veranschaulicht. Anschließend werden Medienbildungsgelegenheiten in der Hochschullehre während der AR-App-Produktion analysiert und damit erste Hinweise für umfassendere Bildungsprozesse dokumentiert. Der Beitrag schließt mit einer reflektiert-kritischen Betrachtung der AR-Applikation als Fazit.

2. Digitale Medientechnologien in der Sozialen Arbeit

Die theoretische und empirische Forschung sowie die Auseinandersetzung mit Medien in der Praxis sind in der Kinder- und Jugendarbeit als einem Feld der Sozialen Arbeit stark ausgeprägt. Daher werden neue Medientechnologien von Medienpädagog:innen analysiert und Bildungsszenarios für junge Menschen zur Vertiefung, Diskussion und Mediennutzung geschaffen. Dazu wird die weitverbreitete Methode der handlungsorientierten Medienpädagogik, die aktive Medienarbeit, angewendet. Im Rahmen dieses methodischen Zugangs erkunden Kinder und Jugendliche mit Medien Sozialräume, reflektieren Lebenswelten, stellen (Gegen-)Öffentlichkeit her und artikulieren eigene Anliegen, Interessen und Sichtweisen (Schell 2005). Um kreativ-ästhetisch zu arbeiten und vielfältige, auch nonverbale Ausdrucksmöglichkeiten aufzugreifen, zählt die Nutzung von Autorensoftware in der Medienpädagogik zum Standard. So werden in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit z. B. mithilfe von *Mediator* oder Weblogsystemen ohne Programmierkenntnisse CD-ROMs und Internetseiten produziert. Kinder und Jugendliche erstellen aus Texten, Fotos, Audiodateien, Videoclips und Animationen fast ausschließlich per Drag-and-Drop Stadtteilführungen (Röll 2009), einen Kinderratgeber für eine Kommune, ein virtuelles Museum, einen Krimi mit mehreren, wählbaren Handlungssträngen und Enden (Ketter/Piatkowski 2001) sowie einen Blog zur Identitätsbildung (Ketter 2008).

Auf die Virtual-Reality-Technologie (kurz VR, Virtuelle Realität) wurde ebenfalls in zahlreichen medienpädagogischen Projekten eingegangen. Das Bauen von VR-Brillen aus Pizzakartons und das Betrachten von selbst aufgenommenen

360°-Panoramafotos gehört seit mindestens 2018 zur handlungsorientierten Medienpädagogik und kann eine mediengestützte Beteiligungsmethode im Kontext der Stadtteilentwicklung mit jungen Menschen darstellen – wie z. B. in dem 360°-*Storytelling*-Projekt der Pädagogischen Hochschule Bern (Marx 2018).

Augmented Reality (kurz AR, Erweiterte Realität) meint die „Ergänzung der physischen Realität um digitale Informationen oder Einblendungen, wobei nur ein geringer Teil der von den Sinnen erfassten Information digital überlagert ist“ (Wöfl 2023, S. 16). Diese Einblendungen bzw. Überlagerungen werden für gewöhnlich sichtbar über das Display eines Tablets oder Smartphones (handheld AR) oder durch AR-Brillensysteme (ebd.). Mit dem Aufkommen von AR entstanden weitere Medienbildungsprojekte, die sich beispielsweise der Sozialraumerkundung mithilfe von Smartphone-Applikationen widmen (Risch 2013).

Abgesehen von der Jugendarbeit ist die Soziale Arbeit mit alternden Menschen ein weiteres Handlungsfeld, das für sich die VR-Technologien entdeckt hat (Feldmann 2020; Hagendorff 2020). Alternde Menschen können daher in einigen Krankenhäusern oder Alten- und Pflegeheimen von der Bewegungs- über die Entspannungs- bis hin zur Schmerztherapie unterschiedliche Behandlungsangebote wahrnehmen. Zudem werden Bildungsmomente geschaffen, indem u. a. Museumsbesuche oder Stadtführungen erfolgen und im Sinne der Erinnerungsarbeit Orte aus der Vergangenheit aufgesucht werden.

3. Historische Entwicklung der VR-Technologie an der Hochschule Esslingen

Neben der Medienpädagogik in den beiden oben genannten Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit, konnten auch am Bildungsort Hochschule Erfahrungen mit der VR-Technologie gemacht werden. In der Fakultät Soziale Arbeit, Bildung und Pflege der Hochschule Esslingen beispielsweise wurde 2017 das Fotolabor mit 15 Arbeitsplätzen verkleinert, um einen VR-Raum mit den VR-Brillensystemen *HTC vive*, *Oculus Rift* und *Sony PlayStation VR* einzurichten. Studentische Kleingruppen erkundeten in Medien-Lehrveranstaltungen Funktionen der Hardware, Spiele im Allgemeinen und spezifische für die Soziale Arbeit geeignete Applikationen. Ihre Erkenntnisse veröffentlichten sie in einem an das Förderprogramm *HUMUS – Hochschuldidaktisch und -methodisch unterstützte Selbstinitiiierung von Lernprozessen an HAWen in Baden-Württemberg* gebundenen Blog, der mit Projekt- und Förderende eingestellt wurde. Entsprechend der medienpädagogischen Tradition einer reflektiert-kritischen Auseinandersetzung mit Computerspielen durch das Bewerten der Software, beschrieben die Studierenden nicht nur die verfügbaren VR-Programme, sondern sie wendeten selbst entwickelte Kriterien beispiels-

weise zur ästhetischen Gestaltung an. Darüber hinaus stellten sie Bezüge zur Sozialen Arbeit her bzw. nannten Kontexte, in denen die VR-Anwendung in der Sozialen Arbeit eingesetzt werden kann. So sichteten die Studierenden VR-Applikationen wie z. B. *The Autism Simulator*, *We wait* und *Becoming Homeless*, die Einblicke in Lebenswelten von Adressat:innen und den für das professionelle Handeln relevanten Perspektivwechsel eröffnen.

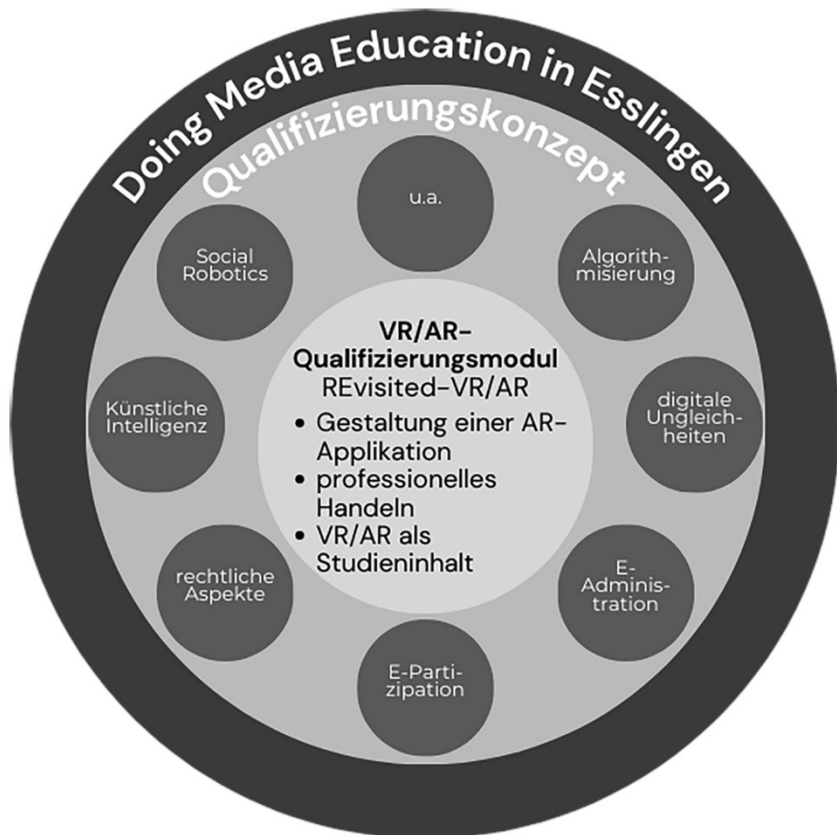
Diese unter Mitarbeit von Adressat:innen der Sozialen Arbeit und Fachexpert:innen entstandenen VR-Programme erprobten die Studierenden auch aus Sicherheitsgründen stets zu zweit, da die Brillenträger:innen von der Außenwelt abgeschlossen sind und sie kognitiv von der audiovisuellen VR-Umgebung absorbiert werden (Immersion). Im Rahmen der gesammelten VR-Erfahrungen erwarben die Studierenden Medienkompetenzen, die im Sinne des Kompetenzmodells nach Baacke (1997) als Medienkunde (VR-Brillensysteme kennenlernen), Mediennutzung (VR-Technologie anwenden) und Medienkritik (VR-Erfahrungen kritisch reflektieren) beschrieben werden können.

An den ersten rezeptiven Entwicklungsabschnitt des VR-Raumes schloss eine kreativ-ästhetische Phase an: Medienpädagogische Hilfskräfte testeten im Jahr 2018 Autorensoftware zur Gestaltung eigener VR-Umgebungen und identifizierten *CoSpaces* von der Münchner Firma *DelighteX* als eine intuitiv bedienbare Software. Im Sommersemester 2019 fügten Projektstudierende und Fachschüler:innen mit diesem Programm zahlreiche Informationen und Eindrücke zu einer VR-Applikation über vier Handlungsfelder der Sozialen Arbeit zusammen. Auf diese Weise erhielten sie nicht nur Einblicke in die Berufspraxis – durch die Interviews mit Praxisvertreter:innen über den Arbeitsalltag und die jeweilige soziale Einrichtung – sondern erwarben auch Kompetenzen für eine Öffentlichkeitsarbeit mit der VR-Technologie.

Mithilfe der bereits erwähnten Autorensoftware entwarfen Projektstudierende während der Covid-19-Pandemie das VR-Programm *A Further Perspective – eine selbstgestaltete VR-Erfahrung zum Thema Mobbing*. Zu Beginn der VR-Erfahrung wählen die Nutzer:innen eine Rolle, aus deren Perspektive sie Mobbing-situationen erleben. Nach einer linear verlaufenden Einstiegssequenz entscheiden die User:innen durch die Auswahl einer Handlungsmöglichkeit den weiteren Verlauf der Geschichte.

Vor diesen kurz skizzierten Hintergründen und mit Blick auf die medientechnologische Weiterentwicklung von AR entstand das im Folgenden detaillierter ausgeführte Forschungsprojekt *DoMES*.

Abb. 1: Übersicht zum Forschungs- und Entwicklungsprojekt DoMES (Imgart 2023)



4. Kurzbeschreibung des Forschungs- und Entwicklungsprojekts DoMES

In DoMES wird mit mehreren öffentlichen sowie freien Trägern aus der Region Esslingen ein Qualifizierungskonzept zur Medienbildung für soziale Fachkräfte – vor allem aus der Kinder- und Jugendarbeit – entworfen. Es beinhaltet beispielsweise Algorithmisierung, Datafizierung, digitale Ungleichheiten, algorithmen- und datenbasierte Diskriminierung (Hagendorff 2019; AlgorithmWatch/Bertelsmann Stiftung 2020) bzw. durch Künstliche Intelligenz verursachte Benachteiligung und Herabwürdigung (Beck et al. 2019). E-Government zählt mit E-Administration und E-Partizipation zu den allgemeinen Modulinhaltungen; methodische Zugänge und Arbeitsprinzipien als Erfahrungen aus der Covid-19-Pandemie gehören zu den fachspezifischen Modulen. Um möglichst viele Fachkräfte (auch Wiedereinsteiger:innen) anzusprechen, sind Module im Präsenz-,

Hybrid- und Online-Format vorgesehen. Als weiterer Bestandteil dieser Forschungskomponente und um Themen der Qualifizierung aus interdisziplinärer Perspektive aufzunehmen, finden fakultätsübergreifende Kleinprojekte zum Thema Künstliche Intelligenz und Social Robotics statt. Die zentrale Komponente bildet jedoch das VR-/AR-Qualifizierungsmodul *Revisited-VR/AR* mit der Realisierung einer AR-Applikation zum professionellen Handeln in der Kinder- und Jugendarbeit. Professionelles Handeln meint dabei ein Handeln, das auf der Relationierung verschiedener Formen von Wissen basiert. Die Grundlage von Tätigkeiten, die geplanten und spezifischen Methoden folgen, bildet vor allem deklaratives (Fach-)Wissen wie Theorien, Regeln oder gar Ablaufbeschreibungen. Dem „situativ-spontanen Handeln“ (Herrmann 2023, S. 17) hingegen ist das Erfahrungswissen zuzuordnen, das überwiegend als implizites Wissen (Polanyi 1985) auftritt und als solches dem Bewusstsein ohne weitere Anstrengungen nicht zugänglich ist (Herrmann 2023).

In Medien-Lehrveranstaltungen erstellen Bachelorstudierende der Sozialen Arbeit mithilfe einer Autorensoftware Situationen, die einen sozialpädagogischen Jugendhausalltag kennzeichnen und einem „Handlungs- und Entscheidungszwang“ (Dewe/Otto 2012, S. 200) unterliegen. Zur reflektiert-kritischen Meinungsbildung und Entscheidungsfindung erarbeiten die Studierenden Zusatzinformationen wie z. B. Studienergebnisse oder Theorieexzerpte und fügen sie u. a. in Form von Texten, Audiodateien und Videoclips ein. Die Entwicklung der AR-Software wie auch die anderen Komponenten des Forschungsprojekts orientierte sich methodisch am Design-Based-Research-Ansatz (Reinmann 2005). Im Rahmen dieses Forschungsansatzes wechseln sich bis zur Vollendung eines Produktes – wie z. B. des AR-Programms – Gestaltungsphasen mit Phasen der Erprobungen, der Analyse, der erneuten Testläufe und des Re-Designs ab, weshalb mehrere Produktionszirkel durchlaufen werden (ebd.).

5. Von der Gestaltung einer AR-Applikation

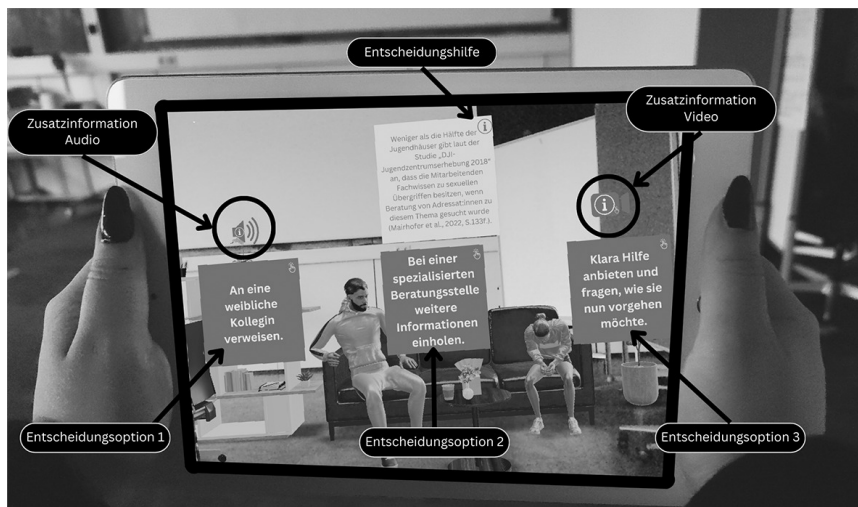
Zu Beginn des Forschungs- und Entwicklungsprojekts, das durch das Programm *Innovative Projekte/Kooperationsprojekte an den Hochschulen Baden-Württemberg* gefördert wird, testeten medienpädagogische Hilfskräfte zusammen mit dem Forschungsteam AR-Brillenmodelle und sichteten AR-Autorensoftware. Als Erkenntnis ging aus diesem ersten Projektschritt hervor, dass die AR-Brillen geschlossene Systeme sind, ohne die Möglichkeit, eine selbstproduzierte AR-Datei aufzuspielen. Auch die Anzahl nutzungsfreundlicher Autorenprogramme im Sinne des „Baukastenprinzips“ ist sehr überschaubar und weist Entwicklungspotenzial auf. Daher wurde die Entscheidung getroffen, zur Gestaltung der Applikation zum professionellen Handeln in der Jugendarbeit die Software *Adobe*

Aero und zum Abspielen der selbsterstellten AR-App Tablets und Smartphones zu verwenden.

Im Rahmen der Medien-Lehrveranstaltungen setzten sich Studierende mit VR-/AR-Welten auseinander, womit dem von Niedermeier und Müller-Kreiner (2019) konstatierten Mangel an Lehrveranstaltungen und Wissen über VR-/AR-Technologien begegnet wurde. Nach dieser Themenhinführung erarbeiteten die Studierenden Szenen zu unterschiedlichen, den komplexen Alltag in einem Jugendhaus betreffende Themen wie Drogenkonsum, Diebstahl, geschlechtliche Identität, körperliche Gewalt, Kindesvernachlässigung, Sexting und Körperbilder auf Social Media. Aus forschungsökonomischen Gründen werden sich jedoch nicht alle Themen in der finalen AR-Software wiederfinden.

Das AR-Programm basiert auf einem narrativ-vernetzten Konzept. Mit der Themenauswahl startet eine zunächst linear verlaufende Szene: z. B. bemerkt ein Sozialpädagoge, dass die regelmäßig erscheinende Besucherin Klara bedrückt und in sich gekehrt wirkt. Angenommen, die User:innen entscheiden sich in der Rolle des Sozialarbeiters dafür, Klara anzusprechen, dann erzählt sie, dass es ihr nicht so gut geht, kann aber zunächst nicht sagen, was sie bedrückt. Erst als ihr angeboten wird, in einem geschützten Raum zu sprechen, vertieft sich das Gespräch. Zögerlich berichtet Klara, dass sie sich zuhause aktuell nicht mehr wohl fühlt. Ihr Stiefvater mache komische Andeutungen und komme in ihr Zimmer, wenn sie es nicht möchte. Sie sagt, er habe sie mehrfach unangenehm angefasst. Klara möchte an dieser Stelle nicht weiter erzählen.

Abb. 2: Beispielhafte Handlungs- und Entscheidungssituation in der AR-Applikation (Imgart und Steinhart 2023)



Die User:innen entscheiden erneut über den nächsten Handlungsschritt des Sozialarbeiters und greifen damit in die Geschichte ein. Die obenstehende Momentaufnahme (Abb. 2) veranschaulicht eine solche Entscheidungssituation. In der AR-Applikation werden dazu auswählbare Optionen angezeigt, wohlweisend, dass professionelles Handeln auch in der Jugendarbeit komplex und von Paradoxien sowie unauflösbaren Widersprüchen bestimmt ist (Thole/Pothmann 2021). Diese Komplexität kann in einer AR-Anwendung nicht in Gänze abgebildet werden. Das wird z. B. daran deutlich, dass die Nutzer:innen in der dargestellten Szene nur drei vorgefertigte Handlungsalternativen gezeigt bekommen, während Fachkräfte in der Realität aus einer unüberschaubaren Anzahl möglicher Handlungen wählen müssen. Auch feine Unterschiede zwischen ähnlichen Handlungen können in der Applikation nur bedingt aufgenommen werden. In unserem Beispiel kann der Sozialarbeiter den Fall an eine weibliche Kollegin abgeben, eine Fachberatungsstelle konsultieren oder zusammen mit Klara das weitere Vorgehen besprechen.

Alle Entscheidungsoptionen beinhalten widersprüchliche fachliche Ansätze: Für „Entscheidungsoption 3“ (vgl. Abb. 2) beispielsweise spricht, die Selbstbestimmung Klaras zu achten und paternalistische Abhängigkeiten zu vermeiden. Zugleich befindet sich Klara in einer Notsituation, die gegebenenfalls ein stellvertretendes Handeln des Sozialarbeiters notwendig machen könnte. Nutzer:innen werden also angeregt, verschiedene fachliche Perspektiven und Argumente abzuwägen. Dies geschieht, indem sie Entscheidungshilfen und Zusatzinformationen lesen, hören oder sehen, wie z. B. einen Studienausschnitt über die Kompetenz von sozialen Fachkräften in Jugendhäusern zu dem Themenbereich sexualisierte Übergriffe. Darin liegt ein Distanzierungsmoment, der in der Realität nur durch eine rückblickende Reflexion möglich ist. In dem Entscheidungs- und Meinungsbildungsprozess, wie in der jeweiligen Szene in der AR-App gehandelt werden soll, könnte nun auch implizites Wissen offengelegt werden. Der Zugang zu dieser Art von Wissen könnte aufgrund der Immersion und des Einbezuges der körperlichen Ebene unterstützt werden. Das AR-Programm repräsentiert zumindest teilweise nonverbale Kommunikationsanteile, indem die Figuren beispielsweise unterschiedliche Körperhaltungen einnehmen, sich in bestimmter Weise im Raum positionieren oder spezifische Sprechereigenschaften zum Ausdruck kommen (z. B. Pausen, Stimmhöhe, Sprechgeschwindigkeit etc.). Dadurch könnte eine Atmosphäre geschaffen werden, die u. a. zu der Frage führen kann: Ist Klara derzeit in der emotionalen Verfassung, weitreichende Entscheidungen zu treffen?

Um solche Fragen und ihre Bedeutung für das professionelle Handeln zu erörtern, die eigene Sichtweise zu erweitern, andere Perspektiven einzubeziehen und neue Impulse für die eigene Berufspraxis zu erhalten, bedarf es einer Einbindung in ein umfassendes Bildungsszenario, das Anschlussdiskussionen und -gespräche ermöglicht. Ein „Durchlaufen“ des AR-Programms als isolierte Bildungs-

gelegenheit ist demnach nicht zu empfehlen, insbesondere wenn die Grenzen des Programms nicht erkannt werden und als „Handlungsanleitung“ verstanden werden.

6. Medienbildung in der Hochschullehre im Kontext der App-Produktion

Innovative VR-Anwendungen bieten nach Mulders und Buchner (2020, S. 6) „diverse Lerngelegenheiten und lernbezogene Handlungsmöglichkeiten“ – die Entwicklung einer AR-App hingegen geht über das Lernen, die bloße Anhäufung von Wissen (Jörissen/Marotzki 2009; Koller 2016) hinaus und eröffnet vielfältige Medienbildungsgelegenheiten in der Hochschullehre.

Für die Mehrheit der Studierenden stellten sich die Medien-Lehrveranstaltungen bisher als erster (bewusster) Kontakt mit AR-Technologien heraus. Nur vereinzelt nutzten sie in lebensweltlichen Kontexten AR, um z. B. das eigene Zimmer probeweise mit Möbeln eines schwedischen Unternehmens einzurichten. Sofern AR-Applikationen verwendet wurden, lag meist eine rezeptive Mediennutzung vor. Die aktive Mediengestaltung war den meisten Studierenden eher unbekannt. So erwarben die Seminarteilnehmenden nun neue instrumentell-qualifikatorische Kompetenzen, indem sie sich z. B. die Funktion der Stimmenbearbeitung im Open-Source-Audiobearbeitungsprogramm *Audacity* aneigneten oder Schaltflächen und Buttons in einem Bildbearbeitungsprogramm anfertigten. Neben diesen Gestaltungsgrundlagen lernten sie den Umgang mit komplexeren, einzelne Medienformate zusammenführenden Anwendungen wie dem Autorenprogramm *Adobe Aero*. Außerdem erlangten sie technische Kenntnisse über 3D-Datenbanken oder AR-Brillensysteme und wurden mit Konzepten der Immersion vertraut.

Im Kontext der Produktionsprozesse ergaben sich weitere Bildungsgelegenheiten, die das eigene Selbst, Formen des Zusammenlebens und Welt infrage stellten (Spanhel 2014; Jörissen/Marotzki 2009), was zum Revidieren, zur Veränderung von Selbst-Mitmenschen-Welt-Verhältnissen² (Koller 2016) führen kann. Entsprechend warfen die Studierenden während der Auswahl und Gestaltung der Figuren und Objekte Fragen auf wie z. B.: Welchen Normvorstellungen folgen Charakterdesigns? Welche Repräsentanz erhalten vulnerable Gruppen in Charakterdatenbanken? Wie müssten AR-Produktionen gestaltet sein, um als inklusiv zu gelten?

2 Angesichts des von Gayatri Chakravorty Spivak (1985) geprägten ‚Othering-Konzepts‘ und um die Bedeutung des Verhältnisses zwischen dem Subjekt zu seinen Mitmenschen und die mitmenschliche Gemeinschaft zu betonen, wurde der Begriff „Andere“ aus „Welt-Anderen- und Selbstverhältnisse“ (Koller 2016, S. 149) durch Mitmenschen ersetzt.

In solchen Fragen kommt Solidarität mit Mitmenschen zum Ausdruck, womit eine der drei Grundfähigkeiten des Bildungsverständnisses von Wolfgang Klafki (1996) benannt ist. Jedoch auch die Grundfähigkeit zur Selbst- und Mitbestimmung treten im Verlauf der App-Produktion deutlich hervor. In Kleingruppen arbeiteten die Studierenden selbstbestimmt und unabhängig, jedoch nicht völlig losgelöst, sondern vielmehr in sozialer Verbundenheit (Sting 2018) und bestimmten auf diese Weise gleichfalls die Medien-Lehrveranstaltung mit. In diesem Kontext dachten Studierende z. B. darüber nach, wie kooperative Arbeitsprozesse überhaupt zu organisieren sind und erarbeiteten davon ausgehend erfolgversprechende Arbeitsstrukturen. Zudem entstanden Austauschprozesse zwischen Kleingruppen, beispielsweise beim Suchen von Lösungsansätzen zu gemeinschaftlich geteilten Produktionsproblemen.

Mit Fachwissen zur Jugendarbeit und deren Realitäten in der Praxis setzten sich die Studierenden in unterschiedlichen Formen vertiefend auseinander. Bei diesem Theorie-Praxis-Transfer waren sie gefordert, ihre in Kleingruppen entwickelten Geschichten an Theorien, Studienergebnissen und Praxisfallbeschreibungen aus der Literatur mit Beschreibungen aus Expert:inneninterviews und Gesprächen mit Praktiker:innen rückzubinden. Im Erstellungsprozess mussten sie also theoretisches, empirisches und Erfahrungswissen zusammenführen. Weiteres deklaratives Wissen sowie Kenntnisse zum wissenschaftlichen Arbeiten eigneten sich die Studierenden während der App-Gestaltung mit themenspezifischen Quellenrecherchen und deren Aufbereitung für die AR-App an.

Eine weitere Bildungsgelegenheit im oben genannten Verständnis stellten die sogenannten Handlungs- und Entscheidungsbäume dar. Ein Handlungs- und Entscheidungsbaum ist eine grafische, schematische Darstellung der möglichen Abläufe einer Szene. Er verbildlicht die hinter den Szenen liegenden Abhängigkeiten zwischen den getroffenen Entscheidungen und den möglichen Verläufen der Geschichte. Die Erstellung dieser Bäume erforderte eine Diskussion in den Kleingruppen über die Vielfalt möglicher Handlungen, intendierten und nicht-intendierten Folgen sowie das Finden von alternativen und kreativen Wegen. Auf diese Weise wurden die Studierenden mit Mehrdeutigkeit und Komplexität vertraut.

7. Fazit: Reflektiert-kritische Betrachtungen der AR-Applikation

Der vorliegende Beitrag gibt erste Hinweise zum professionellen Handeln in der Jugendarbeit und über Bildungsgelegenheit im Studium der Sozialen Arbeit mit der AR-Technologie.

Das Handeln sozialer Fachkräfte in der Kinder- und Jugendarbeit erfolgt – wie in der Sozialen Arbeit allgemein (Herrmann 2023) – in einem Spannungsver-

hältnis zwischen reflexivem und implizitem Wissen (Nick 2021; Thole/Pothmann 2021). Mithilfe der AR-App kann – durch die von Studierenden aus unterschiedlichen Quellen zusammengetragenen und kurzgefassten Theorieexzerpte – deklaratives Wissen über Handlungsansätze, Strukturen und Rahmenbedingungen, die Jugendarbeit konstituierende Prinzipien und beeinflussende Gesellschaftsentwicklungen erworben werden. Zugleich wird damit eine Grenze des nur bedingt anpassbaren AR-Programms deutlich. Die aufrufbaren Informationen stehen für einen aktuellen Ausschnitt wissenschaftlicher Studien sowie gesellschaftlicher und in der Jugendarbeit verlaufender Entwicklungen. Die AR-Software könnte darüber hinaus Zugang zu implizitem Wissen bieten, selbst wenn bisher nur für den VR-Bereich Studienergebnisse für affektives Potenzial, z. B. Empathie oder die Reduzierung von Vorurteilen, vorliegen (Mulders/Buchner 2020): Die Nutzer:innen der AR-Anwendung werden mit Theorien auf mehreren Sinneskanälen angesprochen und auch die Studierenden als Gestalter:innen der Applikation eignen sich Theorien über unvertraute, medial geprägte Wege an. Dieser Umgang mit Unbekanntem, Fremdem und Unbestimmtheiten löst bei den Studierenden Unsicherheiten aus, was aber zur Bildung und insbesondere zu Medienbildungsprozessen gehört (Jörissen/Marotzki 2009). Gleichwohl werden dadurch Bildungsmomente im Studium der Sozialen Arbeit begrenzt: Dies geschieht, wenn Überforderungen und Resignation entstehen, die im Lehr-Lernarrangement nicht ausreichend abgedeckt werden (können).

Angesichts von komplexen, Unbestimmt- und Ungewissheit hervorrufenden Veränderungsprozessen greift jedoch die Aneignung von instrumentell-qualifikatorischen Medienkompetenzen im Studium der Sozialen Arbeit zu kurz. Entscheidender ist die Schaffung von Medienbildungsräumen, die Exploration, Fremdheitserfahrung, Reflexion, Urteils- und Kritikfähigkeit, Revidieren sowie Scheitern zulassen und zu einem Leben in der zukünftigen, digital geprägten Gesellschaft befähigen.

Die Entwicklung eines AR-Programms eröffnet solche Medienbildungsräume, sodass Studierende das erlebte Konzept und die Ansätze einer aktiven Medienarbeit mit AR-Technologien in die Jugendarbeit übertragen können. Als hemmend für einen unmittelbaren Transfer kann sich die technische Ausstattung herausstellen, zumindest sofern nur ein eingeschränkter Internetzugang und gewöhnliche Rechner in der Jugendeinrichtung zur Produktion vorhanden sind. Zählt die handlungsorientierte Auseinandersetzung mit Computerspielen und offenes Internet bereits zum Medienbildungsangebot des Jugendhauses und liegen Erfahrungen in der aktiven Medienarbeit, insbesondere im Hinblick auf Unwägbarkeiten mit Autorenprogrammen vor, sind der Kreativität von überschaubaren und kleinen AR-Produktionen kaum Grenzen gesetzt. Darüber hinaus entwickeln sich Technologien weiter und damit auch erschwingliche Hard- und Autorensoftware.

Die Verwendung der AR-Applikation ist in vielfältigen Kontexten vorgesehen, doch bleibt die Fertigstellung abzuwarten. Hauptmotiv ist die Integration in Fort- und Weiterbildungen zur Reflexion und zum Perspektivwechsel in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. Vergleichbar mit dem Pflichtmodul *Interaktion und Kommunikation* im Bachelor-Studiengang Soziale Arbeit an der Fachhochschule Bern, in dem Studierende ein VR-Beratungsgespräch mit virtuellen Adressat:innen durchführen (Bachmann et al. 2019), kann die selbst produzierte AR-Software in die Lehre an der Hochschule Esslingen eingebunden werden. Studierende der Sozialen Arbeit und der Kindheitspädagogik können die Anwendung nutzen, um erste Einblicke in die Praxis der Kinder- und Jugendarbeit zu erhalten, um Praxiserkundungen bzw. -besuche zu ergänzen oder um Praxisbezüge auch in Ausnahmesituationen wie während der Covid-19-Pandemie herzustellen. Ebenfalls kann das AR-Programm der vertiefenden Auseinandersetzung professionellen Handelns in Lehrveranstaltungen zur Jugendarbeit dienen. Des Weiteren kann die AR-App als ein Bestandteil zur orts- sowie zeitunabhängigen Exploration der Jugendarbeit in interaktiven Lehrveranstaltungen eingesetzt werden.

Zuletzt können im Rahmen der öffentlichen Kommunikation der Hochschule Studieninteressierte auf Messen, Besucher:innen am Tag der offenen Tür oder Schüler:innen mit der AR-Software Informationen über ein Handlungsfeld bzw. eine Berufsmöglichkeit nach dem Studium erhalten.

Erst nach der Fertigstellung des selbstproduzierten AR-Programms, dessen Erprobung in der Praxis der Jugendarbeit und der Evaluation können die Fragen nach der Unterstützung für professionelles Handeln und nach Bildungsgelegenheiten im Studium der Sozialen Arbeit auf Basis wissenschaftlich fundierter Ergebnisse beantwortet werden. In diesem Artikel wird ein aktueller Zwischenstand beschrieben, der aufschlussreich für eine weitere Praxisperspektive von AR-Technologien in der Sozialen Arbeit ist.

Literatur

- AlgorithmWatch/Bertelsmann Stiftung (2020): Automating Society Report. O. O. <https://automatingsociety.algorithmwatch.org/wp-content/uploads/2020/12/Automating-Society-Report-2020.pdf> (Abfrage: 01.02.2024).
- Aßmann, Sandra (2013): Medienhandeln zwischen formalen und informellen Kontexten: Doing Connectivity. Wiesbaden: Springer VS.
- Baacke, Dieter (1997): Medienpädagogik. Tübingen: Niemeyer.
- Bachmann, Manuel/Abplanalp, Esther/Born, Jonas (2019): Erfahrungen mit Virtual Reality in der Ausbildung von Sozialarbeitenden. In: Impuls: Magazin des Departements Soziale Arbeit, 1, S. 10–12.
- Beck, Susanne/Grunwald, Armin/Jacob, Kai/Matzner, Tobias (2019): Künstliche Intelligenz und Diskriminierung: Herausforderungen und Lösungsansätze. In: Whitepaper Lernende Systeme – Die Plattform für Künstliche Intelligenz. München.

- Dewe, Bernd/Otto, Hans-Uwe (2012): Reflexive Sozialpädagogik. In: Thole, Werner (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 197–217.
- Egger, Rudolf/Eugster, Balthasar (2020): Lob der Vorlesung: Vorschläge zur Verständigung über Form, Funktion und Ziele universitärer Lehre. Wiesbaden: Springer Fachmedien GmbH.
- Feldmann, Milena (2020): Einsatz von VR-Technologie in der Senior*innenarbeit: Chancen und Risiken der Nutzung aus Sicht der Sozialen Arbeit. Thesispreis des Fachbereichs Sozialwesen der KatHO NRW, Abteilung Köln. Band 5. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Gildemeister, Regine/Wetterer, Angelika (1992): Wie Geschlechter gemacht werden. Die soziale Konstruktion der Zweigeschlechtlichkeit und ihre Reifizierung in der Frauenforschung. In: Knapp, Gudrun-Alexi/Wetterer, Angelika (Hrsg.): TraditionenBrüche. Entwicklungen feministischer Theorie. Forum Frauenforschung. Freiburg (Breisgau): Kore Verlag, S. 201–254.
- Hagendorff, Thilo (2019): Maschinelles Lernen und Diskriminierung: Probleme und Lösungsansätze. In: Österreichische Zeitschrift für Soziologie 44, S. 53–66. <https://doi.org/10.1007/s11614-019-00347-2>.
- Hagendorff, Thilo (2020): Virtualität und die Veränderung von Wahrnehmungs- und Handlungskontexten. In: Kutscher, Nadia/Ley, Thomas/Seelmeyer, Udo/Siller, Friederike/Tillmann, Angela/Zorn, Isabel (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit und Digitalisierung. Weinheim: Beltz Juventa, S. 201–214.
- Herrmann, Franz (2023): Intuition und Improvisation in der Praxis der Sozialen Arbeit. Soziale Arbeit – kompakt & direkt. Stuttgart: Kohlhammer.
- Jörissen, Benjamin/Marotzki, Winfried (2009): Medienbildung – Eine Einführung: Theorie – Methoden – Analysen. UTB 3189: Erziehungswissenschaft, Medienbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kerres, Michael (2017): Digitalisierung als Herausforderung für die Medienpädagogik: Bildung in einer digital geprägten Welt. In: Fischer, Christina (Hrsg.): Pädagogischer Mehrwert? Digitale Medien in Schule und Unterricht. Waxmann-E-Books Schule und Unterricht Band 33. Münster, New York: Waxmann Verlag, S. 85–104.
- Ketter, Verena (2008): Weblogs in der Kinder- und Jugendarbeit. In: Ertelt, Jürgen/Röll, Franz Josef (Hrsg.): Web 2.0: Jugend online als pädagogische Herausforderung: Navigation durch die digitale Jugendkultur. München: Kopaed, S. 148–157.
- Ketter, Verena/Brauch, Celine/Elser, Pia/Freier, Isabell/Roob, Yasmin (2022): Online-LEERprozesse? Von den Bildungs(un)möglichkeiten des digitalen Studierens aus Lehrenden- und Studierendenperspektive. In: Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik 22, S. 1–16. <https://doi.org/10.21240/lbzm/22/11>.
- Ketter, Verena/Piatkowski, Dirk (2001): Carpe varietatem. Multimedia und noch viel mehr. In: gruppe & spiel 5, S. 33–37.
- Klafki, Wolfgang (1996): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 5., unveränd. Aufl. Reihe Pädagogik. Weinheim, Basel: Beltz.
- Koller, Hans-Christoph (2016): Ist jede Transformation als Bildungsprozess zu begreifen? Zur Frage der Normativität des Konzepts transformatorischer Bildungsprozesse. In: Verständig, Dan/Holze, Jens/Biermann, Ralf (Hrsg.): Von der Bildung zur Medienbildung. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 149–161.
- Marx, Steven (2018): (VR und) 360 Grad in der Kinder- und Jugendarbeit – 360° Storytelling – Teil 3/4. <https://www.medienpaedagogik-praxis.de/2018/05/08/vr-und-360-grad-in-der-kinder-und-jugendarbeit-360-storytelling-teil-3-4/> (Abfrage: 01.02.2024).
- Mulders, Miriam/Buchner, Josef (2020): Lernen in immersiven virtuellen Welten aus der Perspektive der Mediendidaktik. In: Medienimpulse 58, H. 2. <https://doi.org/10.21243/mi-02-20-22>.
- Nick, Peter (2021): Anforderungen an Wissen und Können der Fachkräfte der Jugendarbeit und ihre Ausbildung. In: Deinet, Ulrich/Sturzenhecker, Benedikt/von Schwanenflügel, Larissa/

- Schwerthelm, Moritz (Hrsg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 139–159.
- Niedermeier, Sandra/Müller-Kreiner, Claudia (2019): VR/AR in der Lehre!? Eine Übersichtsstudie zu Zukunftsvisionen des digitalen Lernens aus der Sicht von Studierenden. <https://doi.org/10.25656/01:18048>
- Polanyi, Michael (1985): Implizites Wissen. Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft 543. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Reinmann, Gabi (2005): Innovation ohne Forschung? Ein Plädoyer für den Design-Based Research-Ansatz in der Lehr-Lernforschung: Innovation without Research? Arguments for Design-Based Research in Educational Research. In: Unterrichtswissenschaft 33, H. 1, S. 52–69.
- Risch, Maren (2013): Erstellen einer GPS-Rallye mit Actionbound. <https://www.medienpaedagogik-praxis.de/2013/10/23/erstellen-einer-gps-rallye-mit-actionbound/> (Abfrage: 25.02.2024).
- Röll, Franz Josef (2009): Virtuelle und reale Räume. In: Deinet, Ulrich (Hrsg.): Methodenbuch Sozialraum. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 267–279.
- Schell, Fred (2005): Aktive Medienarbeit. In: Schorb, Bernd/Anfang, Günther/Demmler, Kathrin (Hrsg.): Grundbegriffe Medienpädagogik – Praxis. München: Kopaed, S. 9–13.
- Spanhel, Dieter (2014): Der Prozess der Medienbildung auf der Grundlage von Entwicklung, Lernen und Erziehung. In: Marotzki, Winfried/Meder, Norbert (Hrsg.): Perspektiven der Medienbildung. Medienbildung und Gesellschaft Band 27. Wiesbaden: Springer VS, S. 121–148.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (1985): The Rani of Sirmur: An Essay in Reading the Archives. In: History Theory, 24, H. 3, S. 247–272.
- Sting, Stephan (2018): Bildung. In: Graßhoff, Gunther/Renker, Anna/Schröer, Anna (Hrsg.): Soziale Arbeit. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 399–411.
- Thole, Werner/Pothmann, Jens (2021): Fachlichkeit und Professionalität der Mitarbeiter*innen in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In: Deinet, Ulrich/Sturzenhecker, Benedikt/von Schwannenflügel, Larissa/Schwerthelm, Moritz (Hrsg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 125–137.
- Wölfl, Matthias (2023): Immersive Virtuelle Realität: Grundlagen, Technologien, Anwendungen. Berlin: Springer Vieweg. Lehrbuch.

Digitale Escape Games als kollaborative digitale Werkzeuge in Lehr- und Lernsituationen im Studium der Sozialen Arbeit

Andrea Hahn und Kerstin Hoffmann

1. Einleitung

Im Mittelpunkt dieses Beitrags steht die Vorstellung eines Praxisbeispiels aus dem Studiengang Bachelor Soziale Arbeit online (BASA-online¹). Konkret wird am Beispiel eines Moduls aufgezeigt, wie die Konzeptionierung und Entwicklung digitaler Escape Games durch Studierende als Lehr-/Lernmethode eingesetzt werden kann, um die Lernziele des Moduls zu erreichen, wie die exemplarische Entwicklung eines medienpädagogischen kreativen Projekts (vgl. BASA-online Hochschulverbund 2020 o. S.). Die von Studierenden entwickelten Escape Games können perspektivisch in einem weiteren Schritt anderen Studierenden zugänglich gemacht werden, um sie als Elemente spielerischen Lernens einzusetzen. Ausgehend von der Fragestellung, inwiefern kollaborative digitale Programme im Studium der Sozialen Arbeit zur Förderung der Kompetenzentwicklung in Lehr-/Lernarrangements eingesetzt werden können, gliedert sich der Beitrag wie folgt. Zunächst erfolgt in Abschnitt 2 eine theoretische Auseinandersetzung mit einem Fokus auf Gamification, Game based Learning, Serious Games sowie hochschuldidaktischen Perspektiven. In Abschnitt 3 wird das Praxisbeispiel beleuchtet. Abschnitt 4 führt in den Kompetenzdiskurs ein und schlägt eine Brücke zu Perspektiven der Digitalisierung in der Sozialen Arbeit. Im Fazit werden mögliche Limitationen, Herausforderungen und Chancen des Praxisbeispiels hinsichtlich des Einsatzes in der Hochschule skizziert sowie ein Ausblick gewährt.

1 Der Studiengang BASA-online ermöglicht Berufstätigen in Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit berufsbegleitend den Abschluss Bachelor of Arts zu erwerben. Es handelt sich um einen Blended-Learning-Studiengang, der vom Hochschulverbund BASA-online durchgeführt wird.

2. Gamification, Game based Learning, Serious Games und hochschuldidaktische Perspektiven

Digitale Werkzeuge spielen in Lehr- und Lernprozessen eine relevante Rolle, da sie Bildungsprozesse und Kompetenzerwerb unterstützen. Es gibt eine Vielzahl von digitalen Werkzeugen, die von den Studierenden selbstständig genutzt werden können und der interaktiven Wissensüberprüfung und -vertiefung dienen, wie z. B. Branching-Szenarien und digitale Planspiele sowie digitale Escape Games.

Der Begriff *Game* bezieht sich auf eine strukturierte Beschäftigung oder einen Wettbewerb, der durch bestimmte Regeln und Ziele gekennzeichnet ist. Es handelt sich um eine formale, organisierte Aktivität, die durch bestimmte Begrenzungen und ein vordefiniertes Regelwerk gekennzeichnet ist. Spiele können sowohl physischer als auch geistiger Natur sein und werden vielfach zu Zwecken der Freizeitgestaltung, der Bildung oder des Wettbewerbs eingesetzt (vgl. Salen/Zimmermann 2003, S. 96) und sind oft spontane Handlung, die ohne strikte Regeln oder vorgegebene Ziele stattfindet. Es ist eine informelle, explorative Aktivität, die häufig von Neugier und Kreativität geprägt ist und eher als eine Quelle der persönlichen Erfahrung und Freude betrachtet wird (vgl. Huizinga 1938/2013, S. 37). Schell definiert Spiel wie folgt: „Ein Spiel ist eine Problemlösungsaktivität, die mit einer spielerischen Einstellung angegangen wird“ (Schell 2020, S. 92). Das Prinzip des Game based Learning besteht darin, die zu vermittelnden Lerninhalte in Form von Spielen oder Simulationen bereitzustellen. Diese Form der Umsetzung wird als Serious Game bezeichnet (vgl. Strahinger/Leyh 2017; Kettler/Kauffeld 2019) und umfasst den Einsatz von Anwendungen für zielgerichtete Lernsituationen (vgl. Becker/Metz 2022, S. 1f.).

Im Gegensatz hierzu steht das Prinzip der Gamification. Lernen erfolgt hier durch den Einsatz einzelner spielerischer Elemente (vgl. Strahinger/Leyh 2017, S. 97) und verfolgt die Absicht, Spielelemente in nichtspielerischen Kontexten einzusetzen, wie beispielsweise in der Hochschulbildung (vgl. Deterding 2012, S. 14). Spielerische Elemente erzeugen insbesondere Motivation durch das Spielerlebnis und die daraus resultierende Spielerfahrung (vgl. Becker/Metz 2022, S. 1f.). Salen und Zimmermann stellen fest, dass das Medium Spiel keiner Differenzierung in nicht-digitale und digitale Spiele bedarf (vgl. Salen/Zimmermann 2003, S. 97).

Didaktische Lehr-Lern-Konzepte, die Gamification und Game based Learning einbeziehen, erkennen Lernende als aktive Teilnehmer:innen an und fördern durch eine inspirierende Lernumgebung den spielerischen Erwerb von Wissen und Fähigkeiten. Realistische Szenarien und Charaktere machen das Lernen angenehm(er) und erlauben den Transfer von in der virtuellen Welt erworbenen Fähigkeiten in die reale Welt. Selbstgesteuertes Lernen nimmt dabei eine wichtige Rolle ein (vgl. Becker/Metz 2022, S. 2). Konkret können in Spielen an-

wendungsorientierte Wissens Elemente erworben werden, ohne dass dafür eine entsprechende Realsituation geschaffen werden muss. Für die Studierenden bedeutet dies, dass das Spiel als Ort des Ausprobierens genutzt werden kann. Fehler und Fehlentscheidungen führen nicht zu realen Konsequenzen, vielmehr können individuell verschiedene Lösungswege erprobt werden. Zudem erhalten die Teilnehmenden ein sofortiges Feedback als Reaktion im Spiel (vgl. Kettler/Kauffeld 2019, S. 251). Im Rahmen des systemischen Verständnisses von Spielen manifestiert sich die Relevanz des physischen Mediums als ein bedeutendes Element, jedoch nicht als das alleinige Gesamtsystem. Die digitale Technologie wird hierbei nicht als autonome Entität betrachtet, sondern vielmehr als zu integrierender Bestandteil eines umfassenderen Systems erachtet (vgl. Salen/Zimmermann 2003, S. 103). Speziell vier Kennzeichen fassen die Qualität digitaler Spiele zusammen. Diese finden sich teilweise auch in nicht-digitalen Spielen wieder, in digitalen Kontexten treten sie jedoch vordergründiger auf. Kennzeichen sind: Unmittelbare, aber enge Interaktivität, die Manipulation von Informationen, automatisierte komplexe Systeme und Kommunikation, die je nach Spielart über vernetzte Systeme abläuft (vgl. ebd., S. 102).

Digitale Lernspiele unterstützen die Analyse von Entscheidungsprozessen und dienen in der beruflichen Bildung als Reflexionsmedium. Sie können eine Vielzahl von Themen abdecken, wie beispielsweise die Auseinandersetzung mit Fachthemen in der Sozialen Arbeit. Lehr-Lern-Arrangements sind durch unterschiedliche Lernziele und Rahmenbedingungen gekennzeichnet. Jeder Einsatz von Spielen als Lernmethode muss entsprechend an die Lehrsituation angepasst werden. Insbesondere Lehrveranstaltungen, die problemorientiertes, erfahrungsbasiertes und situiertes Lernen ermöglichen, sind für den Spieleinsatz geeignet. Je nach Spielart müssen differenzierte Lernsituationen geschaffen werden (Kettler/Kauffeld 2019). Nach Deci und Ryan kann jedoch, basierend auf der Theorie der Selbstbestimmung der Motivation, vermutet werden, dass selbstbestimmte Formen des Handelns möglich sind. Dies gilt auch, wenn die äußeren Faktoren, zum Beispiel curriculare Rahmenbedingungen, vorgegeben sind. Wenn die Studierenden das Ergebnis als relevant für ihr eigenes Handeln einschätzen, kann auch die extrinsische Motivation, in Form des integrierten Regulationsstils als ähnlich motivierend wie intrinsische Motivation eingeschätzt werden. Hierfür müssen die Bedürfnisse nach autonomem Handeln, Kompetenz sowie sozialer Eingebundenheit berücksichtigt werden (vgl. Deci 1975; 1992; Deci/Ryan 1993).

Escape Games oder Rooms / Räume sind in der Hochschullehre ein Beispiel für Game based Learning, denn die Lerninhalte werden in Form von Spielen bzw. Rätseln bereitgestellt. Dabei werden Escape Games in einer Gruppe von mehreren Spieler:innen gemeinsam gespielt. Um das Hauptziel, das Entkommen aus dem Raum, zu erreichen, müssen meist kontextbezogene Rätsel in einem Raum gelöst werden. Andere Teilziele zu erreichen kann, parallel zum Spielgeschehen, Gegen-

stand des Spiels sein (Kranawetleitner et al. 2022, S. 92). Escape Games zeichnen sich dadurch aus, dass sie durch eine Vielzahl von Gestaltungsmöglichkeiten unterschiedliche Themenbereiche abdecken können (vgl. Jantschek 2019, o. S.). Escape Games lassen sich analog oder digital umsetzen und/oder spielen. Diese sind durch das Vorhandensein von vorab definierten Spielregeln und Zielen formal organisiert (vgl. Salen/Zimmermann 2003, S. 96).

Digitale Technologien tragen zu einer Veränderung sämtlicher Lebensbereiche (vgl. Wissenschaftsrat 2022, S. 6) und damit auch von Arbeitsfeldern bei und beinhalten somit, dass sich deren Anforderungen verändern (vgl. Becker/Metz 2022, S. 1). Die Hochschulbildung ist gefordert, sich den neuen Anforderungen der digitalen Transformation zu stellen, denn „an den Hochschulen werden Kompetenzen für die digitale Welt erworben, welche die Teilhabe an einer zunehmend digital geprägten Gesellschaft ermöglichen“ (Wissenschaftsrat 2022, S. 6). Insbesondere besteht die Herausforderung darin, digitale Kompetenz in Bezug auf die zukünftigen Lern- und Arbeitsbereiche der Studierenden zu fördern (vgl. Gerholz 2021, S. 425). Neben Technologien für Projektorganisation und Visualisierungen, die berufsfeldübergreifend an Bedeutung gewinnen, werden in der Sozialen Arbeit beispielsweise digitale Tools zunehmend genutzt, um Kommunikation und Kooperation zu vereinfachen sowie für Kollaboration und Kreativität (Gemeinschaft herstellen und kreative Potenziale wecken). Das adressiert die Lehrveranstaltung des Moduls, indem mittels digitaler Anwendungen Kommunikation, Kollaboration und Kooperation eingeübt werden (siehe Abschnitt 4). Darüber hinaus sind digitale Tools auch zur Unterstützung von Lernprozessen nützlich. Lernszenarien, in denen Studierende selbst digitale Medien gestalten, regen dabei den nachhaltigen Wissenserwerb besonders an (vgl. Damnik et al. o. J., S. 4).

Das didaktische Konzept der Lehrveranstaltung, das hier als Praxisbeispiel vorgestellt wird, basiert auf den Lehr-/Lernformen (1) projektbasiertes Lernen mit Erstellung eines Escape Games, (2) selbstreguliertes Lernen zum Fachwissensaufbau und (3) Unterstützung der Studierenden durch begleitungsorientiertes Lernen (vgl. Gerholz et al. 2021, S. 425). Für eine optimale Wissenskonstruktion werden auch vermittelnde didaktische Elemente eingesetzt (vgl. Reinmann/Mandl 2006, S. 619). Bei dem projektbasierten Lernen planen und konzipieren die Studierenden ein Escape Game zu einem selbstgewählten Thema, erstellen die notwendigen Rätsel und setzen das Konzept technisch um. Der Wissensaufbau erfolgt durch die intensive thematische Auseinandersetzung mit der Fachliteratur zu digitalen Escape Games als selbstreguliertes Lernen. Ein Lernvideo weckt dabei das Interesse am Thema und unterschiedliche Formen von Informationen greifen unterschiedliche kognitive Lernstrategien auf. Die didaktische Begleitung unterstützt die Studierenden in ihrem Lernprozess, insbesondere bei individuellen Herausforderungen wie der Umsetzung von Lern- und Arbeitsstrategien (z. B. Organisation der Aufgabenteilung), dem Verständnis von inhaltlichen Gegenständen (z. B. Spielprinzipien) oder der Anwendung von Wissen (z. B. The-

men der Sozialen Arbeit) (vgl. Gerholz et al. 2021, S. 427). Einerseits stehen die Mitglieder der Gruppe, die das Projekt gemeinsam bearbeiten, zur Unterstützung zur Verfügung, andererseits steht die Lehrperson den Studierenden für punktuelle Unterstützung phasenweise zur Seite, z. B. in Bezug auf Technologien und Mechaniken.

3. Praxisbeispiel: Digitale Escape Games in der Lehre

Im folgenden Abschnitt werden die Erfahrungen bei der Durchführung einer Lehrveranstaltung aus dem Studiengang BASA-online vorgestellt, in der digitale Escape Games als kollaboratives Werkzeug im Rahmen des projektbasierten Lernens an der Fachhochschule Kiel eingesetzt wurden. Die Lehrveranstaltung hat einen experimentellen Werkstattcharakter. Umgesetzt wurde die Konzeptionierung und Erprobung digitaler Escape Games im Pflichtmodul „P3 Einführung in spezifische Methoden der Sozialen Arbeit: Kreativität und Medienpädagogik“. Das Modul wird seit 2023 regelmäßig an der Fachhochschule Kiel angeboten. Es wird angestrebt, die spielerischen und kollaborativen Elemente dieses Moduls auch in Zukunft beizubehalten und weitere digitale Werkzeuge in Anlehnung an aktuelle technologische Entwicklungen, z. B. im Bereich der generativen künstlichen Intelligenz, zu erproben.

Die Konzeption und Umsetzung basiert auf den anzustrebenden Lernergebnissen der Modulbeschreibung. Zu den zu erreichenden Qualifikationszielen/Kompetenzen gemäß Modulkatalog BASA-online gehören unter anderem die Entwicklung eines exemplarischen medienpädagogischen und kreativen Projekts sowie die Umsetzung komplexer medialer Inhalte. Lehrinhalte sind der Einsatz von Medien in der Sozialen Arbeit, kreative und medienpädagogische Methoden im Kontext der Sozialen Arbeit, die Arbeit in Gruppen sowie die Einführung in ausgewählte Medien (vgl. BASA-online Hochschulverbund 2020, o. S.). Dabei sollen Escape Games die Fähigkeit zu digitaler Kollaboration zwischen den Studierenden befördern.

Die einzelnen Arbeitsschritte, die notwendig sind, um Studierende als Lernbegleitung bei der Erstellung von digitalen Escape Rooms unterstützen zu können, werden im Folgenden vorgestellt. Die angestrebten Ziele sind, Studierende in die Lage zu versetzen, in einer Gruppe von fünf bis sechs Personen gemeinsam ein digitales Escape Game zu planen und nach den Kriterien des Game Designs (vgl. Schell 2020) praktisch umzusetzen. Die Besonderheit dieses Ansatzes besteht darin, dass Studierende mit geringen technischen Vorkenntnissen und Aufwand lernen, ein eigenes digitales Spiel kollaborativ zu gestalten. Die Studierenden sollen dafür mit frei zugänglichen Werkzeugen arbeiten, die sie möglicherweise auch in ihrer späteren Berufspraxis einsetzen können. Da die Teilnehmenden der Lehrveranstaltung diverse Bildungsbiografien aufweisen, wurde in

der Planungs- und Vorbereitungsphase der Fokus auf benutzer:innenfreundliche, barrierearme und frei nutzbare digitale (Online-)Werkzeuge gelegt.

Planung: Die Planung enthält nur die didaktisch-methodischen Einheiten, die für die Erstellung kollaborativer digitaler Escape Games im genannten Seminar durchgeführt wurden.

Durchführung: Im ersten Schritt werden die Studierenden fachlich-inhaltlich an das Thema „Spielerisches Lernen mit Escape Games“ herangeführt. Die Zugänge vermitteln ein Kurzvortrag, der in das Thema einführt, sowie ein eigens konzipiertes Lernvideo. Ergänzend können die Studierenden ab diesem Zeitpunkt im Lernmanagementsystem OpenOlat auf eine vorbereitete Liste geeigneter Online-Tools sowie auf weiterführende Literaturempfehlungen zugreifen. Die Aufgabenstellung verfolgt das Ziel, die Studierenden in die Lage zu versetzen, kollaborativ ein eigenes digitales Escape Game zu konzipieren. Die Studierenden arbeiten in Kleingruppenarbeit, die Gruppengröße beträgt fünf bis sechs Personen. Die angestrebte Zielgruppe des digitalen Escape Games sind Studierende des Studiengangs BASA-online. Gestaltet werden soll das Spiel so, dass jeweils drei bis vier Personen das entwickelte Spiel gemeinsam testen können. Die Studierenden haben die Aufgabe, sich in der Phase der Spielentwicklung an den Regeln des Game Designs zu orientieren und die Faktoren Story, Mechaniken, Ästhetik und Technologien (vgl. Schell 2020) miteinzubeziehen. Das digitale Escape Game soll innerhalb von fünfzig bis sechzig Minuten durch die Spielenden gelöst werden können. Die Studierenden können für die Umsetzung ein Programm ihrer Wahl (sofern es Datenschutzgrundverordnung-konform ist) nutzen. Ein wesentlicher Faktor, der zu einem gelungenen Spielerlebnis führt, ist die Entwicklung der passenden Rätsel. Die Vorgabe beinhaltet in diesem Fall die Entwicklung von acht bis zehn Rätseln mit verschiedenen Schwierigkeitsgraden. Die Rätsleinbindung muss stringent erfolgen. Ebenso müssen die Rätsel ohne Hilfe von außen gelöst werden können – die Platzierung von Hinweisen ist jedoch zulässig und notwendig. Der Aufbau der Rätsel kann sich an klassischen analogen Varianten orientieren, wie beispielsweise der Verwendung von Verschlüsselungstechniken. Rätsel können jedoch auch einen Bezug zu Themenbereichen der Sozialen Arbeit aufweisen. Zu den weiteren Aufgaben der Studierenden gehört das Verfassen einer Projektdokumentation, die unter anderem eine Auflistung sämtlicher Rätsel inklusive ihrer Lösungen enthält. Weiterhin müssen die Studierenden Beispiele für Einsatzmöglichkeiten digitaler Tools darlegen, die sich auf ihr derzeitiges oder zukünftiges berufliches Handlungsfeld beziehen. Um ihr Spiel auch anderen Studierenden zugänglich zu machen, sollen die Studierenden eine geeignete CC-Lizenz wählen, damit die entwickelten Spiele als Open Educational Resources weiter genutzt werden können.

In der ersten Erarbeitungsphase werden zunächst Gruppen mit jeweils fünf bis sechs Studierenden gebildet. In den Gruppen sollen im Sinne des projektorientierten Arbeitens die Arbeitsaufträge innerhalb der Kleingruppe selbstständig verteilt werden. Außerdem soll der Schwerpunkt auf die Erstellung der Geschichte und die Recherche der Rätsel gelegt werden. Ebenso muss Zeit eingeplant werden, um aus der Vielzahl der zur Verfügung stehenden Online-Tools die geeigneten auszuwählen. In dieser Phase benötigen insbesondere Studierende, die sich selbst als nicht besonders technikaffin bezeichnen, möglicherweise eine kurzzeitige, engere Lernbegleitung. Die fünf verschiedenen Phasen der Konzeptionierung und Erstellung werden in diesem Beispiel auf insgesamt fünf Tage verteilt.

Die zweite Erarbeitungsphase dient dem Wissensaufbau und umfasst die intensive thematische Auseinandersetzung mit der Fachliteratur sowie die konzeptionelle Entwicklung und Umsetzung des digitalen Escape Games. In dieser Phase ist es wichtig, dass die Studierenden kollaborativ an ihrem individuellen Escape Game arbeiten, um die gestellten Aufgaben bewältigen zu können. Der Fokus der Kleingruppe sollte hier vor allem auf der Bearbeitung der vorab verteilten Aufgaben liegen sowie auf der gemeinsamen Entscheidung, welche Technologien und Mechaniken für die Entwicklung des Spiels geeignet sind. Dabei sind auch Fragen der ästhetischen Gestaltung des digitalen Escape Games zu berücksichtigen. Bevor das digitale Escape Game von den anderen Studierenden gespielt wird, sollte es von Außenstehenden getestet werden, um mögliche Fehler in Logik, Inhalt und Aufbau zu identifizieren. In dieser intensiven Phase der Auseinandersetzung mit der Gestaltung des digitalen Escape Games kann es hilfreich sein, den Studierenden beratend zur Seite zu stehen. Möglicherweise benötigen sie in dieser Phase punktuelle Unterstützung in Bezug auf Technologien und Mechaniken.

In der letzten Phase werden die Arbeitsergebnisse im Lernmanagementsystem gesichert. Ebenfalls werden die verschiedenen digitalen Spiele von den Studierenden getestet. Der praktische Ablauf sieht vor, dass eine Gruppe von drei bis vier Studierenden über ein mobiles Endgerät Zugriff auf ein digitales Escape Game erhält und dieses gemeinsam in der Gruppe löst.

Die spielenden Studierenden können bei Bedarf technische Unterstützung von einer Person erhalten, die das Spiel mitentwickelt hat. Für die anschließende Reflexionsrunde können einige Studierende die Rolle von Beobachter:innen einnehmen und ein stichwortartiges Protokoll verfassen, das nach vorab festgelegten Kriterien entwickelt wird. In der anschließenden gemeinsamen Reflexion im Plenum erfolgt eine abschließende Diskussion über Erfahrungen, Chancen, Herausforderungen und Einsatzmöglichkeiten in der Praxis der Sozialen Arbeit.

Ergebnisse: Die Umsetzung der didaktischen Planung in der Lehre erfolgte im Wesentlichen wie beschrieben und führte zur Erstellung von fünf digitalen Escape Games. Die Studierenden formulierten, dass es ihnen Spaß bereite, digitale Escape Games zu entwickeln und berichteten von Umsetzungsideen für die eigene

Praxis. Die Phasen der selbständigen Gruppenarbeit wurden von den Gruppen jeweils eigenverantwortlich koordiniert und durchgeführt. Die Rolle der Lehrenden bestand darin, die Studierenden bei Bedarf beratend zu unterstützen. Für die erfolgreiche Umsetzung solcher Lehrformen sind neben den technischen Fähigkeiten zur Erstellung von Escape Games auch didaktisch-methodische Kenntnisse über Gruppenprozesse, Gruppendynamik und die Gestaltung von Gruppenaufgaben zur Unterstützung des Wissenserwerbs erforderlich (vgl. Walzik o. J., S. 22).

4. Digitale Kompetenzen in Studium und Lehre

4.1 Digitale Kompetenzen in der Sozialen Arbeit

Die Profession der Sozialen Arbeit ist unmittelbar an gesellschaftliche Zusammenhänge geknüpft und bedarf sowohl konventioneller, persönlicher Interaktionsformen als auch aktueller, digitaler Kommunikationsmethoden. Soziale Arbeit ist unabdingbar bei der Reflexion und kritischen Bewertung der gesellschaftlichen Auswirkungen der Digitalisierung. Dies erfordert eine kontinuierliche Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Auswirkungen der digitalen Transformation auf gesellschaftliche Zusammenhänge und das individuelle (Er-)Leben (vgl. Kaminsky 2021, S. 2 f.). In letzten 50 Jahren zeichnen sich kontinuierliche Veränderungen durch die Digitalisierung ab. Beziehungsgestaltung findet nun nicht mehr ausschließlich in „leibhaftigen Beziehungen“ statt, sondern zunehmend auch in digitalen Räumen (vgl. Thiersch 2020, S. 80 f.). Sozialarbeiter:innen müssen sich in der Kommunikation mit Adressat:innen auf die Verwendung digitaler Endgeräte einlassen, wenn dies unabdingbar und existenzsichernd für die Adressat:innen ist (vgl. Kaminsky 2021, S. 10). Was bedeutet das konkret für die Hochschulen? Welche Maßnahmen sollten ergriffen werden, um der digitalen Transformation zu begegnen? Kaminsky stellt die Frage, die als wesentlich für Akteur:innen der Sozialen Arbeit in ihrer Relevanz von den Autorinnen des Beitrags eingeschätzt wird und zugleich die Verantwortung der Hochschulen adressiert, treffend:

„Damit sind dann zunächst einmal die Konstrukteur:innen von relevanten Studiengängen und Weiterbildungsmaßnahmen auf den Plan gerufen, denn an ihnen liegt es, das mit der Professionalität von Sozialarbeiter:innen verbundene Profil zu verankern. Allzu eng sollte man entsprechende Bildungsangebote allerdings nicht fassen, denn warum sollten Akteure Sozialer Arbeit die digitalen Instrumente, die sie nutzen wollen, nicht selbst konstruieren?“ (ebd., S. 17)

Lehr-/Lernveranstaltungen in Hochschulen werden als „hochemergente Handlungskontexte“ verstanden. In diesen können die Studierenden das eigenständi-

ge Lösen von als komplex eingestuften Problemen einüben und im besten Fall Handlungskompetenz erwerben (vgl. Ehlers 2020, S. 111). Kompetenzen „basieren auf kognitiven, motivationalen, volitionalen sowie sozialen Ressourcen, sind werdebasiert und können in einem Lernprozess angeeignet werden“ (ebd.). Die genannte Definition dient als Basis der Auseinandersetzung mit der Fragestellung, welche Kompetenzen besonders gefördert werden. In Anlehnung an den Kompetenzatlas KODE (vgl. Erpenbeck/Heise 2009, o. S.) werden folgende relevante Fähigkeiten für die Konzeptionierung und Erstellung von digitalen Escape Games identifiziert: Kreativität, Teamarbeit, Innovations- und Experimentierfähigkeit sowie fachübergreifendes Wissen (vgl. Hochschulqualifikationsrahmen 2021, S. 237). Viele der genannten Kompetenzen sind Zukunftskompetenzen im Sinne der Future Skills, wie Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit sowie Digitaltalkompetenz, die als ebenfalls relevante Kompetenzen identifiziert werden (vgl. Ehlers 2020, S. 85). Letztere ist gekennzeichnet durch die Befähigung zur Nutzung und Gestaltung digitaler Werkzeuge sowie zur kritischen, reflexiven und analytischen Erfassung der Wirkungsweise von Medien auf Individuen und Gesellschaft. Dies umfasst auch das Wissen um Chancen, Risiken und Grenzen digitaler Medien und Werkzeuge. Hierzu gehören ebenfalls Medien- und Informationskompetenz (vgl. ebd., S. 102). Innovationskompetenz umfasst die Fähigkeit, Innovation als grundlegenden Aspekt jeder Organisationsstruktur, jedes Themas und jedes Prozesses zu fördern. Sie umfasst auch die Fähigkeit, zur Gestaltung einer Organisation als Innovationsökosystem beizutragen. Kreativität, innovatives Denken und die Bereitschaft zum Experimentieren werden als Bezugskompetenzen gesehen (vgl. ebd., S. 82). Fachkräfte der Sozialen Arbeit benötigen die Fähigkeit zur Koordination, Kompromissbereitschaft, konstruktiven Zusammenarbeit und Konfliktfähigkeit in der Zusammenarbeit mit Kolleg:innen (vgl. Spiegel 2018, S. 96). Beherrschen von Arbeitstechniken der Teamarbeit ist ebenfalls notwendig. Dies umfasst unter anderem ein Verständnis der Erfolgsfaktoren effektiver Teamarbeit sowie methodische Fähigkeiten zur Organisation der Zusammenarbeit in unterschiedlichen Kontexten (vgl. ebd., S. 88).

4.2 Kompetenzerwerb durch Konzeptionierung digitaler Escape Games

Insbesondere die im folgenden Abschnitt aufgeführten Kompetenzen können durch die Konzeption von digitalen Escape Games aus- und weitergebildet werden. Fokussiert wird die Weiterentwicklung von folgenden Fähigkeiten:

- *Digitaltalkompetenz* (nach Ehlers 2023): Entwicklung kreativer medialer Inhalte nach vorgegeben Kriterien sowie einen kritisch-reflexiven Umgang bezüglich der Einsatzmöglichkeiten in der beruflichen Praxis. Informations- und Medi-

enkompetenz als Referenzkompetenzen werden in den Phasen der eigenständigen Erarbeitung durch die aktive Auseinandersetzung befördert.

- *Innovationskompetenz* (Ehlers 2020): Insbesondere Adressierung der Bezugskompetenzen *Kreativität* und *Bereitschaft zum Experimentieren*, um Studierende innerhalb des Lehr-/Lernszenarios zu motivieren, sich einem Thema kreativer und innovativer als sonst üblich zu nähern. Der spielerische Zugang fördert zudem die Experimentierbereitschaft.
- *Fähigkeit zur Arbeit im Team* (angelehnt an Spiegel 2018): Studierende erhalten durch die komplexe Aufgabenstellung die Möglichkeit, an ihrer Teamfähigkeit zu arbeiten. Die Studierenden üben das Treffen und Einhalten von Absprachen, Verlässlichkeit und trainieren ihre Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit (Erpenbeck/Heise 2009).
- *Fachübergreifendes Wissen*: Durch die Auseinandersetzung mit dem Thema erwerben die Studierenden auch Kenntnisse, die nicht originär der Sozialen Arbeit zuzuordnen sind, wie z. B. Kenntnisse über Künstliche Intelligenz, Game Design, etc.

5. Fazit und Ausblick

Das Praxisbeispiel zeigt, dass spielerisches Lernen beim Erstellen von digitalen Escape-Räumen die Digital-, Innovations- und Teamkompetenz von Studierenden fördern kann. Es unterstützt sie dabei, Fähigkeiten zur Gestaltung von kreativen medialen Inhalten und zur Nutzung digitaler Werkzeuge zu erwerben, was für ihre zukünftige berufliche Praxis als Sozialarbeiter:innen von Bedeutung ist, da unter anderem Wissen über Ungleichheiten im Umgang mit digitalen Technologien und Zugängen vermittelt wird (vgl. Thiersch 2020, S. 81).

Es ist angesichts des rasanten Tempos der digitalen Transformation noch nicht vollends absehbar, welche spezifischen digitalen Werkzeuge im Detail für die jeweiligen Arbeitsfelder benötigt werden. Daher ist es umso wichtiger, bei den Studierenden eine technologieoffene, aber dennoch gleichsam kritisch-reflektierende Haltung gegenüber digitalen Innovationen zu fördern. Dies beinhaltet auch eine fehlersensible und experimentierfreudige Auseinandersetzung mit Technologien und ihren Chancen, Risiken und Herausforderungen. Dabei sollte die zwischenmenschliche Interaktion stärker in den Vordergrund gestellt werden. Im Lernprozess wird direktes Feedback von Studierenden positiv aufgenommen und steigert das Engagement (vgl. Schmidt et al. 2023, S. 44). Gruppenarbeit kann maßgeblich zu positiven Lernerfahrungen beitragen, insbesondere wenn die gemeinsame, mitunter schwierige Auseinandersetzung mit digitalen Technologien erprobt werden muss. Ein solches Lehr-/Lernarrangement bietet auch Chancen zur Weiterentwicklung digitaler Kompetenzen. Der Kontakt mit der Peergruppe und das gemeinsame Arbeiten unterstützen das Lernen im Sinne

eines gemeinsamen Wissenskonstruktionsprozesses. Dies erfüllt im Sinne der Self-Determination-Theory das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit (vgl. Schmidt et al. 2023; Deci/Ryan 1993). Zukünftig kann die Rolle der Lehrperson zugunsten der selbstorganisierten Lernendengruppe weiter in den Hintergrund treten bzw. vermehrt als Lernbegleiter:in agieren. Um den Wissenserwerb optimal zu unterstützen, sind neben den technischen Fähigkeiten zur Erstellung von Escape Games auch Kenntnisse über Gruppenprozesse, Gruppendynamik sowie die Gestaltung von Gruppenaufgaben und Metakommunikation erforderlich (vgl. Walzik o. J., S. 22).

Das Lehrkonzept ist auch auf andere fachliche Kontexte oder fächerübergreifende Formate übertragbar. Allerdings können Limitationen die Durchführung solcher Projekte begrenzen oder sogar verhindern. Es ist wichtig, dass Lehrpersonen medienpädagogisch ausgebildet sind oder die Bereitschaft haben, sich entsprechend zu qualifizieren. Zudem spielt der Faktor Zeit eine entscheidende Rolle in der Vorbereitung und der Durchführung. Studierende müssen darüber hinaus digitale Endgeräte zur Verfügung gestellt bekommen, um praktisch arbeiten zu können, falls sie keine eigenen besitzen. Dadurch sollen Ausschlüsse vermieden werden. Es sollten nur Programme eingesetzt werden, die der Datenschutzgrundverordnung entsprechen. Die Wahl geeigneter Software könnte dadurch eingeschränkt sein.

Durch die Zusammenarbeit in einer Gruppe von Studierenden mit unterschiedlichen disziplinären Hintergründen können weitere Future Skills erworben werden. Zum Beispiel die Offenheit für andere Perspektiven und ein erweiterter Blick auf gesellschaftliche Probleme und Herausforderungen.

Literatur

- BASA-online Hochschulverbund (2020): BASA-online Modulkatalog. BASA-online Hochschulverbund. https://www.basa-online.de/wp-content/uploads/2021/06/modulhandbuch_basa-online_stand_6_2020.pdf (Abfrage: 07.03.2024).
- Becker, Wolfgang/Metz, Maren (2022): Digitale Lernwelten – Serious Games und Gamification. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- Damnik, Gregor/Horlacher, Sebastian/Lauber-Rönsberg, Anne/Körndle, Hermann (o. J.): Lernen durch die Gestaltung von digitalen Medien – Warum offene Bildungsmaterialien einen Mehrwert bieten können. In: Berendt, Brigitte (Hrsg.): Neues Handbuch Hochschullehre. [Teil] D. Medieneinsatz. 3. Netzbasiertes Lehren und Lernen. Berlin: DUZ Verlags- und Medienhaus (2018) D 3.34, S. 41–62. <https://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/vollanzeige.html?FID=3313906> (Abfrage: 12.02.2024).
- Deterding, Sebastian (2012): Gamification: Designing for Motivation. In: interactions 19 (4), S. 14–17. DOI: 10.1145/2212877.2212883.
- Ehlers, Ulf-Daniel (2020): Future Skills. Zukunft der Hochschulbildung – Future Higher Education. Wiesbaden: Springer VS.
- Ehlers, Ulf-Daniel (2023): Kompetenzen für die KI-Welt. In: managerSeminare (305), S. 70–77.

- Gerholz, Karl-Heinz/Sailer, Sabrina/Beckert, Johannes/Dobhan, Alexander (2021): Förderung digitaler Kompetenzen in der wirtschaftswissenschaftlichen Hochschullehre. Didaktisches Design und Testung eines Onlinekurses zu ERP-Systemen. In: die hochschullehre, Jahrgang 7/2021, S. 422–435. DOI: 10.3278/HSL2136W.
- Heyse, Volker/Erpenbeck, John (2009): Kompetenztraining. 64 modulare Informations- und Trainingsprogramme für die betriebliche, pädagogische und psychologische Praxis. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Hochschulrektorenkonferenz (2021): Der deutsche Hochschulqualifikationsrahmen – Theorie und Praxis. Beiträge zur Hochschulpolitik 1/2021, Berlin.
- Huizinga, Johan (2013 [1938]): Homo Lude. Vom Ursprung der Kultur im Spiel. 23. Auflage. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Jantschek, Ole (2019): Gemeinsam rätseln und demokratisch entscheiden: Escape Games in der politischen Bildung. Bundeszentrale für politische Bildung. <https://www.bpb.de/lernen/digitale-bildung/werkstatt/299699/gemeinsam-raetseln-und-demokratisch-entscheiden-escape-games-in-der-politischen-bildung/> (Abfrage: 07.03.2024).
- Kaminsky, Carmen (2021): Digitale Transformation Sozialer Arbeit – Ethische Orientierungen auf neuem Terrain. In: EthikJournal 2021 (2/21), S. 1–21.
- Kettler, Christian/Kauffeld, Simone (2019): Game-based Learning. In: Kauffeld, Simone/Othmer, Julius (Hrsg.): Handbuch Innovative Lehre. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- Kranawetleitner, Tanja/Krebs, Heike/Pistoll, Diana/Thurner-Irmiler, Julia (2022): The Use of Escape Rooms in Society and Business Environments: Two Exploratory Studies on the Potential of Gamification. In: Bernardes, Oscar/Amorim, Vanessa/Moreira, Antonio Carrizo (Hrsg.): Handbook of Research on Gamification Dynamics and User Experience Design: IGI Global, S. 74–92.
- Salen, Katie/Zimmermann, Eric (2003): Rules of Play. Game Design Fundamentals. New York City: Penguin Random House.
- Spiegel, Hiltrud von (2018): Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit. Grundlagen und Arbeits-hilfen für die Praxis. 6., durchgesehene Auflage. Stuttgart und München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Strahringer, Susanne/Leyh, Christian (Hrsg.) (2017): Gamification und Serious Games. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- Thiersch, Hans (2020): Lebensweltorientierte Soziale Arbeit – revisited, 1. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Reinmann, Gaby/Mandl, Heinz (2006): Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In: Krapp Andreas, Weidenmann Bernd (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Weinheim: BeltzPVU, S. 613–658.
- Schmidt, Claudia/Sänger, Volker/Kiebele, Maik (2023): Gamification im Software Engineering – Motivation und Lernunterstützung für Studierende. In: die hochschullehre 9.2023. DOI: 10.3278/HSL2304W.
- Walzik, Sebastian (o.J.): Gruppenarbeit sinnvoll gestalten – Teil 1 Gelingensbedingungen und Zielbezüge für Gruppenarbeiten an Hochschulen. Neues Handbuch Hochschullehre. C2.19. nhhl-bibliothek.de. <https://www.nhhl-bibliothek.de/api-v1/article/!/action/getPdfOfArticle/articleID/2442/productID/10/fileName/article-id-2442.pdf> (Abfrage: 22.01.2024).
- Wissenschaftsrat (2022): Empfehlungen zur Digitalisierung in Lehre und Studium. DOI: 10.57674/sg3e-wm53.

Wie weiter?

Medienpädagogische Soziale Arbeit mit cyberkriminellen Jugendlichen

Julia Reimer und Cordula Endter, unter Mitarbeit
von Anastasia Urban und Charlotte Zeller¹,
in Kooperation mit Kathrin Rothemund²

1. Einleitung

Digitalisierung ist ein Transformationsprozess, der kulturelle Muster, gesellschaftliche Strukturen und soziale Praktiken tiefgreifend und nachhaltig beeinflusst. Dies hat auch vielfältige Auswirkungen auf Lebenswelten von Jugendlichen. Die gravierenden Einflüsse der Digitalisierung unterstreichen die Notwendigkeit einer professionellen Auseinandersetzung damit. Diese Erkenntnis bildet den Ausgangspunkt für das von uns nachfolgend präsentierte Lehr-Praxis-Projekt. Im Projekt haben sich Studierende der Sozialen Arbeit der Katholischen Hochschule für Sozialwesen Berlin (KHSB) in einem Seminar im Sommersemester 2023 mit medienpädagogischen Angeboten für und mit straffällig gewordenen Jugendlichen auseinandergesetzt. Das Seminar wurde in Kooperation mit der Medienanstalt Berlin-Brandenburg (MABB) und der Stiftung Sozialpädagogisches Institut Berlin³, Niederlassung Süd-Ost Brandenburg (SPI Süd-Ost) durchgeführt und war eingebettet in das Praxisprojekt „Cyber_ink – Informations- und Medienkompetenz im Kontext ambulanter sozialpädagogischer Begleitung“, das von den genannten Akteur:innen von März 2023 bis Dezember 2023 durchgeführt wurde. Im Mittelpunkt des Projekts „Cyber_ink“ stehen Jugendliche, die Straftaten gegen die sexuelle Selbstbestimmung (§ 184

-
- 1 Die Studierenden der Sozialen Arbeit an der Katholischen Hochschule für Soziale Arbeit haben im Sommersemester 2023 am Seminar „Medienpädagogische Arbeit mit straffälligen Jugendlichen im Rahmen eines Praxisprojekts“ teilgenommen und steuern ihre seminarbezogenen Reflexionen bei.
 - 2 Kathrin Rothemund ist Referentin für Medienkompetenz bei der Medienanstalt Berlin-Brandenburg (MABB) und Medienwissenschaftlerin. Die MABB ist eine unabhängige Landesmedienanstalt mit Sitz in Berlin.
 - 3 Die Stiftung Sozialpädagogisches Institut Berlin (Stiftung SPI) ist eine rechtsfähige gemeinnützige Stiftung des privaten Rechts und anerkannte Trägerin der freien Jugendhilfe (Arbeits-schwerpunkt Kinder- und Jugendhilfe).

StGB)⁴ und strafrechtlich relevante Handlungen, die als Cybermobbing gewertet werden (u. a. § 185 StGB)⁵, begangen haben und dafür nach dem Jugendgerichtsgesetz zur Erbringung sozialpädagogisch betreuter Arbeitsleistungen verurteilt wurden. Im Rahmen dieser Arbeitsleistungen sollen die Jugendlichen medienpädagogisch für ihre Straftat und deren Konsequenzen sensibilisiert, wie auch in ihrer Medienkompetenz und der rechtskonformen Nutzung digitaler Kommunikationsmittel gestärkt werden. Wie diese medienpädagogische Sensibilisierung gestaltet sein kann, war Gegenstand des Projekts. Die beteiligten Studierenden haben im Rahmen der Lehre das Projekt kennengelernt und temporär begleitet. Im Fokus stand die Umsetzung der jugendgerichtlichen Weisungen in einem medienpädagogischen Kontext und damit verbunden die Auseinandersetzung mit der eigenen sozialprofessionellen Rolle in einem für Studierende Sozialer Arbeit künftig relevanten Handlungsfeld.

Im Beitrag skizzieren wir zunächst den Problemhintergrund und erläutern das Projekt „Cyber_ink“. Anschließend präsentieren wir die Lernerfahrungen und Reflexionen der beteiligten Studierenden und schließen mit einer Diskussion der Möglichkeiten und Grenzen (medien-)pädagogischer Arbeit, Überlegungen zur Rolle Sozialer Arbeit im Kontext der Digitalisierung und einem kurzen Fazit.

2. Problemhintergrund

Aktuelle Studien zur Mediennutzung von Kindern und Jugendlichen wie beispielsweise die JIM-Studie (Jugend, Information, Medien) (vgl. mpfs 2022a) und die KIM-Studie (Kindheit, Internet, Medien) (vgl. ebd. 2022b) zeigen deutlich, wie früh Mediennutzung beginnt. Das Internet ist ein fester Bestandteil der Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen. So schätzen Eltern die durchschnittliche Zeit, die ihre Kinder im Alter von zwölf bis 13 Jahren täglich im Netz verbringen auf über eine Stunde (74 Minuten im Durchschnitt) (ebd., S. 31). Je älter die Kinder, umso höher die geschätzte Online-Zeit (vgl. ebd.). Gleichzeitig nimmt die Kontrolle der digitalen Aktivitäten durch die Eltern dabei mit steigendem Alter der Kinder und Jugendlichen ab (vgl. ebd., S. 80 ff.). Die mangelnde Kontrolle und Kenntnis über digitale Praktiken der Kinder und Jugendlichen

-
- 4 Dazu zählen nach § 184 StGB die Verbreitung pornografischer Inhalte, nach § 184a StGB die Verbreitung gewalt- oder tierpornografischer Inhalte, nach § 184b StGB die Verbreitung, der Erwerb und der Besitz kinderpornografischer Inhalte, nach § 184c StGB die Verbreitung, der Erwerb und der Besitz jugendpornografischer Inhalte, nach § 184k die Verletzung des Intimbereichs durch Bildaufnahmen.
 - 5 Dazu zählen nach § 185 StGB Beleidigung (auch auf sexueller Grundlage), nach § 240 StGB Nötigung, nach § 241 StGB Bedrohung, nach § 186 StGB üble Nachrede, nach § 187 StGB Verleumdung, nach § 303a StGB Datenveränderung, nach § 201a StGB Verletzung des höchstpersönlichen Lebensbereichs und der Persönlichkeitsrechte durch Bildaufnahmen.

kann zu Problemen führen, vor allem dann, wenn Kinder und Jugendliche Opfer cyberkrimineller Taten werden oder wenn sie selbst solche Taten begehen. Im Rahmen des Lehr-Praxis-Projekts haben wir uns mit zwei strafrechtlich relevanten cyberkriminellen Handlungen beschäftigt: zum einen Cybermobbing und zum anderen der Verbreitung kinder- und/oder jugendpornografischer Inhalte im Netz.

2.1 Cybermobbing

Kinder und Jugendliche können sich ein Leben ohne Internet kaum vorstellen und nutzen dieses auf vielfältige Weise (vgl. DIVSI 2018; Bitkom e. V. 2022). Viele Kinder und Jugendliche machen aber auch negative Erfahrungen im Internet. Sie begegnen hier Situationen, in denen sie sich beispielsweise überfordert fühlen, sie sehen Dinge, die ihnen Angst machen, oder sie werden online beleidigt oder gemobbt (vgl. BARMER 2022; vgl. auch mpfs 2022b, S. 63 ff.). So gab etwa knapp die Hälfte der befragten Jugendlichen der aktuellen JIM-Studie an, im Netz beleidigenden Kommentaren begegnet zu sein (ebd. 2022a, S. 53)⁶. Ähnlich hoch ist das Erleben von Cybermobbing, worunter die absichtliche und wiederholte Schädigung, Belästigung, Verletzung und/oder Beschämung mittels moderner Kommunikationstechnologien verstanden wird (vgl. Steffgen/Böhmer 2022, S. 454; Petras/Petermann 2019; Pfetsch et al. 2014). In einer Studie der BARMER Krankenkasse gab über die Hälfte der 14- bis 17-jährigen Befragten (59 %) an, im Netz Erfahrungen mit Cybermobbing gemacht zu haben (vgl. BARMER 2022, S. 49)⁷.

Cybermobbing ist kein neues Phänomen (vgl. Streich 2023, S. 45) und ist mehr als Mobbing im virtuellen Raum. Es hat zwar deutliche Bezüge zum „klassische[n] Mobbing unter Kindern und Jugendlichen“ (Steffgen/Böhmer 2022, S. 454), im Gegensatz dazu ist es jedoch von einem besonderen Gefährdungspotenzial für Opfer und einer spezifischen Verlaufsdynamik gekennzeichnet (vgl. Zdun 2023). So geht aus Perspektive der Opfer Cybermobbing insbesondere mit einem „Eingriff rund um die Uhr in das Privatleben“ (JUUPORT 2023) einher. Zudem werden die Angriffe als permanent wahrgenommen, da die Inhalte nicht löschar und dauerhaft einsehbar sind (vgl. ebd.). Damit verbunden sind a) ein verstärktes Ohnmachtsgefühl, denn der Rezipient:innenkreis scheint unbegrenzt und die Verbreitung der Inhalte ist nicht kontrollierbar, und b) der Verlust eines Rück-

6 Im Rahmen der Zusatzerhebung JIMplus 2022 wurden erstmals die Themen Fake News und Hatespeech im Alltag von Jugendlichen genauer untersucht. Die Ergebnisse sind auf <https://www.mpfs.de> abrufbar.

7 Auch die Studie „Cyberlife IV – Cybermobbing bei Schülerinnen und Schülern“ der Techniker Krankenkasse in Kooperation mit dem „Bündnis gegen Cybermobbing“ bestätigt die hohe Auftretenshäufigkeit von Cybermobbing unter Kindern und Jugendlichen (vgl. TK 2022).

zugsorts, da die allgegenwärtige Konfrontation mittels neuer Medien bis in die Häuslichkeit reicht (vgl. ebd.). Damit fehlt auch die Möglichkeit, Angriffe zu verarbeiten und sich zur Wehr zu setzen (vgl. ebd.). Dies kann schwere psychische Probleme verursachen (vgl. ebd.) „und im Extremfall bis hin zum Suizid führen“ (ebd.)⁸.

Die Täter:innen hingegen schützt der digitale Raum aufgrund möglicher Anonymität (vgl. Steffgen/Böhmer 2022, S. 455). Dies verstärkt die hierarchische Dynamik des Cybermobbings, da sie aufseiten der Täter:innen mit einem Kontrollgewinn, aufseiten der Opfer mit einem Kontrollverlust einhergeht (vgl. ebd.). Zudem befördert die Anonymität das Sinken von Hemmschwellen: So empfinden die Täter:innen häufiger weniger Mitleid (Empathieverlust) und die aggressiven Handlungen fallen besonders brutal und grausam aus (vgl. ebd.). Darüber hinaus sorgen online insbesondere sogenannte Beobachtende (auch Bystander) für eine rasante, wachsende und auch schwer kontrollierbare Verbreitung von Inhalten (vgl. Macaulay et al. 2022). Cybermobbing ist somit mehr als Zweierkommunikation zwischen Aggressor:in und Opfer, sondern hat ein unüberschaubar großes Publikum, das Botschaften wahrnimmt und sich ggf. dazu verhält (vgl. Steffgen/Böhmer 2022, S. 456).

Die Wahrnehmung des Risikos, selbst zu Betroffenen von Cybermobbing zu werden, kann Kinder und Jugendliche in ihrer freien Meinungsäußerung im Internet hemmen und steht ihrem Teilhabeanspruch entgegen (silencing effect) (vgl. Josupeit 2023).

Wie offline auch (vgl. Labouvie 2023), weist digitale Gewalt in unterschiedlichen Formen dabei eine Geschlechtsspezifität auf⁹. Sexuelle Belästigung und Beleidigung sind auch hier Probleme, die vor allem Mädchen und Frauen betreffen (siehe bff/Prasad 2021 und Plan International 2023)¹⁰.

8 Wissenschaftliche Untersuchungen zu den gesundheitlichen Folgen der Beobachtung von Cybermobbing gibt es im Übrigen bisher kaum (vgl. Steffgen/Böhmer 2022, S. 461; vgl. dazu auch Zdun 2023).

9 Hier liegen in den genannten Studien nur Aussagen auf Grundlage einer binären Geschlechtszuordnung der befragten Jugendlichen vor. In der JIM-Studie (mfps 2022a, S. 4) wird angemerkt, dass es die Möglichkeit zur Angabe eines diversen Geschlechts gab, jedoch nicht auf-tauchte.

10 An dieser Stelle gehen wir nicht vertieft darauf ein, möchten jedoch darauf hinweisen, dass es empirische Hinweise darauf gibt, dass lesbische, schwule, bisexuelle, trans* und queere Jugendliche und junge Erwachsene auch online besonders von Diskriminierung und Exklusion betroffen sind (siehe Krell/Oldemaier 2018).

2.2 Straftaten Jugendlicher gegen die sexuelle Selbstbestimmung

Mit der stetig früher beginnenden Mediennutzung von Kindern und Jugendlichen geht auch einher, dass sie früher mit sexualisierten Medieninhalten konfrontiert werden. Dazu zählen sexualisierte Darstellungen auf Social Media, aber auch der freie Zugang zu Internetpornografie. Damit verbunden ist auch eine erhöhte Wahrscheinlichkeit, mit Darstellungen sexualisierter Gewalt konfrontiert zu werden. So beobachtet der Medienwissenschaftler Daniel Hajok eine „Zunahme sexueller Gewalterfahrungen junger Menschen im Netz“ (2023, S. 56), die über „den verfrühten Zugang zu Internetpornografie und dem einvernehmlichen individualisierten erotischen Bildaustausch im Rahmen des Sexting[s]“ (ebd.) hinausgehen¹¹. Hierzu gehören unter anderem sexuelle Belästigung und Beleidigung, Cybergrooming¹² sowie Straftaten gegen die sexuelle Selbstbestimmung, zu denen die Verbreitung, der Erwerb, der Besitz und die Herstellung kinder- und jugendpornografischer Schriften zählen. Eine Untersuchung der Arbeitsstelle Kinder- und Jugendkriminalitätsprävention München schlussfolgert u. a., dass Sexualstraftaten wie der Besitz kinderpornografischer Bilder in der Vergangenheit nicht als jugendtypisch galten. Jedoch ermöglichen soziale Medien, Messenger-Dienste und Multiplayer-Online-Spiele Jugendlichen den einfachen Zugriff auf derartige Daten, die dann beschafft, besessen und weitergegeben werden (vgl. Grüne et al. 2023). Dies führt dazu, dass Jugendliche und Heranwachsende vermehrt – nicht zwingend beabsichtigt bzw. ggf. auch unbewusst – Straftaten wie die Verbreitung pornografischer Inhalte (§184 StGB) begehen¹³. So zeigt eine Auswertung der polizeilichen Kriminalitätsstatistik (PKS) durch die Arbeitsstelle Kinder- und Jugendkriminalitätsprävention des Deutschen Jugendinstituts von 2020, dass Straftaten gegen die sexuelle Selbstbestimmung und die Verbreitung pornografischer Inhalte die unter Kindern und Jugendlichen im

11 Wir plädieren dafür, dass Kinder und Jugendliche Social Media und Co. entsprechend ihrem Alter nutzen, sie ermächtigen und sie nicht selbst gefährden, Täter:in oder Opfer von Missbrauch und strafbaren Handlungen zu werden. Das Netz kann auch empoweren, vor allem wenn man sich in seinen Themen und Anliegen alleine fühlt (vgl. dazu bspw. Carstensen 2023). Um die Netzwelt als empowernd zu erleben, bedarf es jedoch einer Medienkompetenz, um die es uns u. a. in diesem Beitrag geht. Ein Beispiel sind hier Initiativen zum Thema „Safer Sexting“, die Jugendlichen zeigen, wie sie sexuelle Inhalte sicher aufnehmen können und welche Rechte und Pflichten damit verbunden sind, wie zum Beispiel die Verschlüsselung oder Löschung von Daten (siehe u. a. <https://www.safer-sexting.de/>).

12 Cybergrooming (auch Sexual Child Grooming) bezeichnet einen Prozess der Annäherung einer Erwachsenen Person an Minderjährige und ggf. deren soziales Umfeld im Internet, um einen sexuellen Missbrauch vorzubereiten (vgl. Wachs/ Bock 2023, S. 111 ff.).

13 Die Verschärfung des Strafrechts an der Stelle wird durchaus kritisch diskutiert, u. a. als Eingriff in bzw. die Einschränkung des Rechts auf sexuelle Selbstbestimmung von Kindern, das in den UN-KRK verankerten Kinderrechten enthalten ist (vgl. Andresen et al. 2023).

Bereich cyberkrimineller Straftaten am häufigsten auftretende Straftat darstellt (Zdun 2022, siehe Tab. 1).

Tab. 1: Tatverdächtige von Cybercrime nach Alter im Jahr 2020

Deliktart	Kinder bis 14	Jugendliche 14 bis unter 18	18 bis unter 21
Vermögens- und Fälschungsdelikte	252	2.602	6.910
Sexuelle Selbstbestimmung	2.406	5.270	1.544
Verbreitung pornografischer Inhalte	2.101	4.725	1.315
Verbreitung, Erwerb, Besitz und Herstellung von Kinderpornografie	1.650	3.388	934
Beleidigung	473	1.081	754
Ausspähen/ Abfangen von Daten	36	117	151
Bedrohung	181	567	395
Datenveränderung/ Computersabotage	18	84	63
Stalking	14	71	109

(Quelle: PKS Bundeskriminalamt Zeitreihen Tab. 20, Darstellung Zdun 2022, S. 18)

Für den Studienautor Steffen Zdun steht entsprechend fest, dass „Cyberkriminalität ein zentrales gesellschaftliches Problem [ist]“ (DJI 2022). Zugleich weist Zdun (2022) darauf hin, „[...]“, dass es nicht nur notwendig ist, die bestehenden Angebote [der Prävention, Anm. Autorinnen] stärker auf deren Wirksamkeit hin zu überprüfen, sondern auch, das Angebotsspektrum zu erweitern und dieses passgenauer auf verschiedene Settings und Zielgruppen zuzuschneiden“ (ebd.). Hier setzt das Projekt der Stiftung SPI am Standort Frankfurt/Oder an, das Gegenstand des Lehr-Praxis-Projekts war.

3. Praxisprojekt „Cyber_ink“

Martin Hampel, zum Zeitpunkt der Durchführung des Lehr-Praxis-Projekts Leiter des Projekts in der Stiftung SPI, Niederlassung Süd-Ost, hatte die Idee, Angebote für Jugendliche zu entwickeln, die sowohl den jugendgerichtlichen Weisungsauftrag erfüllen als auch „tatbestandsbezogen arbeiten und aufseiten der Kinder und Jugendlichen Wissen darüber schaffen, warum ihre Netzaktivitäten strafbar sind und, welche Konsequenzen ihr Verhalten für Opfer, aber auch für sie als Täter[:innen] hat“ (interne Projektbeschreibung).

Jugendliche und junge Erwachsene, die angeklagt sind, kinderpornografisches Material zu besitzen und möglicherweise zu verbreiten, haben oft vor der Tat keine Kenntnis über die Strafbarkeit ihres Handelns und sind sich nicht bewusst, welchen Schaden sie den dargestellten Personen durch die Erstellung und/oder Verbreitung der Daten zufügen (vgl. Grüne et al. 2023). Sowohl Jugend-

lichen als auch Erwachsenen fehlt oft das Wissen darüber, was erlaubt und was verboten ist (ebd.). So ist häufig nicht bekannt, dass bereits das Teilen von kinder- und jugendpornografischen Inhalten strafrechtlich relevant ist (ebd.; Zdun 2022)¹⁴. Neben dem fehlenden Wissen ist aber auch das Unrechtsbewusstsein der Täter:innen selbst häufig zu gering ausgeprägt (vgl. Grüne et al. 2023). Ziel der Maßnahmen, die Hampel im Projekt entwickelte, sollte entsprechend sein, sich sowohl mit der Straftat und deren Auswirkungen für die Opfer auseinanderzusetzen als auch die Medienkompetenz der Kinder und Jugendlichen zu stärken. Dabei sollte es nicht allein um die Förderung individueller Medienkompetenz, sondern auch um die Entwicklung eines Nutzungsverhaltens gehen, das „weder andere noch [die Kinder und Jugendlichen] selbst schädigt“ (ebd.). Im Fokus standen dazu Jugendliche und Heranwachsende, für die das Jugendgerichtsgesetz (JGG) gilt. Mit Blick auf den hier diskutierten Kontext ist es dafür unumgänglich, die Kinder und Jugendlichen für die Risiken ihres Medienverhaltens zu sensibilisieren und sie in ihrer Medienkompetenz zu stärken. Dazu wurden im Projekt der Stiftung SPI am Standort Frankfurt/Oder im dortigen Mehrgenerationenhaus MIKADO jeweils durch Martin Hampel pädagogisch betreute Arbeitsleistungen und Beratungseinheiten umgesetzt. Die Beratungseinheiten setzten sich aus drei Bausteinen zusammen: Zuerst baute die pädagogische Fachkraft in handlungsorientierten Gruppen- oder Einzelarbeiten mit den Jugendlichen Kontakt auf, um über die Tat und deren Folgen ins Gespräch zu kommen. In lösungsorientierten Einzelgesprächen wurde sich nach dem Vertrauensaufbau intensiver mit den Straftathintergründen auseinandergesetzt. Ziel sollte es hier sein, sich neben der Motivation zur Tatbegehung und den straf- und zivilrechtlichen Konsequenzen auch mit den Folgen für den oder die Geschädigte:n auseinanderzusetzen. Im dritten und letzten Baustein ging es darum, die eigenen Handlungskompetenzen durch die Vermittlung medienpädagogischer Kenntnisse zu erweitern sowie Handlungsalternativen und Gegenstrategien zu entwickeln¹⁵.

4. Erkenntnisse aus dem Lehr-Praxis-Projekt

Die Begleitung des Projekts im Rahmen der Kooperation umfasste eine Lehrveranstaltung, in der Studierende in die beiden Schwerpunktthemen „Cybermobbing“ und „Sexuelle Belästigung und Verbreitung von sexuellen Inhalten im Netz“

14 Neben dem Teilen ist auch der Besitz – gewollt oder ungewollt – strafbar, was pädagogisches Handeln herausfordert, wenn zum Beispiel in der gemeinsamen Messenger-Gruppe mit Klient:innen entsprechende Inhalte geteilt werden.

15 Aufgrund personeller Veränderungen konnten diese Beratungseinheiten in ihrer Konzeption nur pilotiert, nicht aber umgesetzt und langfristig in die Arbeit der Stiftung implementiert werden. Von Seiten der MABB besteht die Überlegung, das Projekt in Kooperation mit der KHSB, mit einem anderen Träger durchzuführen.

(am Beispiel von Sexting) eingeführt wurden, um darauf aufbauend das Praxisprojekt „Cyber_ink“ vor Ort kennenzulernen und sich mit den hier durchgeführten medienpädagogischen Angeboten auseinanderzusetzen und zu reflektieren, welche Aufgaben sich daraus für sozialprofessionelle Akteur:innen ergeben¹⁶.

4.1 Studierendenperspektiven auf das Projekt

Die Studierenden mussten als Bestandteil der Prüfungsleistung eine schriftliche Seminarreflexion verfassen. Diese sollte eine Auseinandersetzung mit dem Seminarthema und die Entwicklung von Ideen und Impulsen zur Evaluation des Projekts beinhalten¹⁷. Die Selbstreflexionen der Studierenden zeigen eine analytisch-theoretische Perspektive des erworbenen Wissens zum Thema Cybermobbing und eine daran anknüpfende handlungspraktische Perspektive mit Überlegungen zu (unterschiedlich konkret formulierten) Konsequenzen für die Praxis Sozialer Arbeit mit Jugendlichen.

Im Hinblick auf die Auseinandersetzung mit den beiden Schwerpunktthemen „Cybermobbing“ und „Sexuelle Belästigung und Verbreitung von sexuellen Inhalten im Netz“ merken die Studierenden dabei als besonders an:

- Die klar erkennbare Geschlechterdifferenz zwischen den mehrheitlichen „Tätern“ und „Betroffenen“ und die geschlechtsspezifische Dynamik von Gewalt im digitalen Raum (vgl. bff/Prasad 2021): *„Die gendertypische Sozialisation und das daraus resultierende Machtgefälle spielen, denke ich, eine große Rolle. Nicht umsonst sind die meisten Opfer Mädchen und die häufigsten Täter Jungen und Männer.“*
- Eine Eigenart und Eigenlogik digitaler Räume: *„Grundsätzlich ist Sexting nicht strafbar und findet häufig in Beziehungen und unter Liebespaaren statt. Die Problematik ergibt sich letztendlich aus den Eigenschaften des digitalen Raums. Dadurch sind Inhalte speicherbar und können unkontrolliert verbreitet werden.“*

16 Geplant war zudem eine Evaluation der Beratungseinheiten durch die Studierenden, was aufgrund der personellen Veränderungen innerhalb des Projekts nicht möglich war. Es ist beabsichtigt die Evaluation durchzuführen, sobald ein neuer Träger als Kooperationspartner gefunden wurde.

17 Es handelt sich hier um keine wissenschaftliche Auswertung der Schriftstücke der Studierenden. Vielmehr versuchen wir fokussiert, zentrale, in den Reflexionen auftauchende Aspekte zusammenzufassen. An dem Seminar nahmen sechs Studierende teil. Es werden hier exemplarisch die Reflexionen von zwei Studierenden wiedergegeben, die diese als Bestandteil der Prüfungsleistung eingereicht haben und mehrfach auftauchende Themen umfassen. Auszüge aus den Selbstreflexionen der Studierenden markieren wir nachfolgend durch Anführungszeichen und das Kursivsetzen.

Die in den Selbstreflexionen enthaltenen Handlungsimpulse für die Praxis in der Auseinandersetzung mit dem sozialen Phänomen „Cybermobbing“ richten den Fokus auf:

- Die präventive Rolle der Schule, im Hinblick auf Gewaltprävention, und die Förderung von geschlechtsbezogener Chancengerechtigkeit.
- Den Bedarf, auch das soziale Umfeld (beispielsweise Eltern) in die Entwicklung von präventiven Angeboten einzubeziehen, um auch hier die entsprechende Sensibilisierung und Auseinandersetzung mit strafbarem digitalem Nutzungsverhalten zu fördern.
- Den Aufbau von Medienkompetenz Jugendlicher, die auch umfassen sollte, (off- und online) Beratungs- und Unterstützungsangebote zu Gewalt im Netz zu kennen.

„Die Ursache ist auf einer Seite die Unwissenheit darüber, was verboten und was erlaubt ist. [...] Auf der anderen Seite muss für mehr Wissen und Medienkompetenz gesorgt werden. Dazu gehört ebenfalls die Aufklärung darüber, wie Betroffene reagieren, wie sie sich schützen und wo sie mit Fragen und Sorgen hingehen können.“

Das Zusammendenken von Angeboten in hybriden Lebenswelten Jugendlicher zeigt auch die Reflexion einer weiteren Studierenden:

„Mein Gedanke zu den möglichen Ursachen für entsprechendes straffälliges Verhalten war, dass die Übertragung von sozialen Kompetenzen und ethischen Werten auf den digitalen Raum vielen Kindern und Jugendlichen nicht gelingt. Deshalb interessiert mich gerade in Bezug auf pädagogische Angebote nach dem JGG, also der Arbeit mit Jugendlichen, die bereits straffällig im Bereich Cyberkriminalität geworden sind, die Frage, wie eben jene sozialen Kompetenzen und Empathievermögen erlernt und in die digitale Welt adaptiert werden können.“

Die Selbstreflexionen zeigen, dass das professionelle Handeln im digitalen Raum anspruchsvoller ist als seitens der Studierenden zunächst vermutet. Soziale Arbeit richtet hier den Blick nicht ausschließlich auf Jugendliche, sondern auch auf deren weiteres soziales Umfeld, um hier Personen so zu unterstützen, damit sie zur Ressource für Jugendliche in digitalisierten Lebenswelten und Lebenswirklichkeiten werden. Zu diesen Personen zählen auch Sozialprofessionelle. Damit diese hier unterstützend tätig sein können, braucht es eine professionelle Expertise zu digitalen Phänomenen, deren Erscheinungsformen und sozialweltlichen Auswirkungen. Wie die Studierenden anmerken, ist diese noch viel zu selten Bestandteil des Studiums. So würden „[d]igitale Problemfelder [...] in der Sozialen Arbeit noch zu stiefmütterlich behandelt“.

4.2 Diskussion: Erste Erkenntnisse aus der projektbezogenen Zusammenarbeit

In diesem Beitrag geht es uns auch darum, die von Armin Nassehi aufgebrachte und von den Herausgeberinnen des Bandes aufgegriffene Frage: „Für welches Problem ist die Digitalisierung eine Lösung?“, aus der Perspektive der Sozialen Arbeit kritisch zu wenden (Nassehi 2019). So ist unsere Annahme, dass es gesellschaftspolitisch vor allem darum geht, für welches durch Digitalisierung verursachte (soziale) Problem Soziale Arbeit die Lösung sein soll. Digitalisierung schafft soziale Probleme – wie in unserem Fall der unerlaubte Besitz (kinder- oder jugend-)pornografischer Inhalte und deren Verbreitung – die Verantwortlichkeit, mit den Folgen der Nutzung digitaler Dienste umzugehen, bleibt jedoch Aufgabe der (minderjährigen) Nutzer:innen bzw. im Fall von problematischem Nutzungsverhalten oder strafrechtlich relevanten Handlungen auch Aufgabe der Sozialen Arbeit. Soziale Arbeit, als eine Profession, die sich eben dieser lebensweltlichen Problemlagen annimmt, wird hier immer stärker in die Verantwortung genommen, die durch Digitalisierung verursachten sozialen Probleme zu lösen bzw. Betroffenen – seien es wie in unserem Projekt Täter:innen oder auch Opfern – zu helfen und in ihrer Informations- und Medienkompetenz zu schulen. Dies wirft Fragen nach den gesellschaftspolitischen Aufträgen an die Soziale Arbeit und Möglichkeiten, aber auch Grenzen sozialprofessionellen Handelns in soziodigitalen Lebenswelten auf (vgl. dazu Seelmeyer 2019), aber ebenso Fragen nach der Positionierung Sozialer Arbeit (vgl. Bertsche/Como-Zipfel 2023).

Die Studierendenreflexionen wie auch die fachliche Diskussion¹⁸ verdeutlichen, dass die Entwicklung eines Problemverständnisses über Cybermobbing und spezifische Handlungskompetenzen Jugendlicher im digitalen Raum nur ein Baustein in der Entwicklung von Strategien im Umgang mit Herausforderungen in digitalisierten Lebenswelten sein können, die Herausforderungen jedoch weder lediglich auf individueller Ebene noch ausschließlich pädagogisch gelöst werden können (vgl. dazu Katzer 2023). Insbesondere auch im Hinblick auf „Gewaltdynamiken und Machtverhältnisse im Kontext (digitaler) geschlechtsspezifischer Gewalt“ (Bauer/Hartmann/Prasad 2021, S. 95).

18 Siehe dazu u. a. Gravelmann 2018 und Hajok 2023, 2019. Dabei ist in Bezug auf das vorliegende Projekt kritisch anzumerken, dass hier die Studierendenperspektive nicht systematisch mit empirischen Methoden erhoben und ausgewertet wurde. Eine Chance für ähnliche künftige Projekte bieten hier möglicherweise ethnografische Praxisprotokolle (vgl. bspw. Völter 2008).

5. Fazit

Das Praxisprojekt sollte Jugendliche für digitale Straftaten sensibilisieren und ihre Medienkompetenz und insbesondere die rechtskonforme Nutzung digitaler Kommunikationsmittel stärken. Die Kooperation zwischen Praxis und Hochschule unterstützt Studierende bei der Auseinandersetzung mit ihrer sozialprofessionellen Rolle im Hinblick auf digitalisierte Lebenswelten von Jugendlichen, um die Rolle der Sozialen Arbeit bei der Förderung von Medienkompetenz bei Jugendlichen auch kritisch zu hinterfragen.

Das Projekt verdeutlicht die Bedeutung von Präventivangeboten im Umgang mit digitalen Medien und mediatisierter sexualisierter Gewalt. Es wirft jedoch auch einige offene Fragen für eine erfolgreiche Arbeit im Umgang mit digitalen Medien und mediatisierter sexualisierter Gewalt auf, beispielsweise die Frage danach, welche Angebote und Ressourcen zur Verfügung stehen, um Opfern mediatisierter sexualisierter Gewalt angemessene Unterstützung und Intervention zu bieten oder auch Fragen nach notwendiger Zusammenarbeit zwischen Schulen, Kommunen, Strafverfolgungsbehörden und anderen relevanten Akteur:innen, um einen umfassenden Ansatz zur Bewältigung des Problems zu entwickeln. Mit Blick auf die Jugendlichen sind so auch Politik und Schule(n) gefragt, um in (ggf. neuen) Netzwerken Handlungsideen und Praktiken zu entwickeln, die präventiv ansetzen (siehe bspw. Vobbe/Kärgel 2022) und sowohl Medienkompetenz fördern als auch aktiv Jugendmedienschutz betreiben.

Literatur

- Andresen, Sünje/Dreyer, Stephan/Huerkamp, Dinah/Knabenschuh, Silke (2023): Aktuelles Sexualstrafrecht als Kinderrechteverstoß? Zur strafrechtlichen Problematik konsensualen Sextings unter Beteiligung von jungen Menschen. In: *Kinder- und Jugendschutz in Wissenschaft und Praxis*, H. 4, S. 163–171.
- BARMER (2022): Ergebnisse einer Repräsentativ-Umfrage unter Jugendlichen 2022/2023. Eine SINUS-Studie im Auftrag der BARMER. <https://www.barmer.de/resource/blob/1158160/1af3551761a2a83cd033c41bdd80dfd5/dl-sinus-jugendstudie-data.pdf> (Abfrage: 14.03.2024).
- Bauer, Jenny-Kerstin/Hartmann, Ans/Prasad, Nivedita (2021): Effektiver Schutz vor digitaler geschlechtsspezifischer Gewalt. In: Bundesverband Frauenberatungsstellen und Frauennotrufe (bff)/Prasad, Nivedita (Hrsg.): *Geschlechtsspezifische Gewalt in Zeiten der Digitalisierung. Formen und Interventionsstrategien*. Bielefeld: transcript Verlag, S. 311–328.
- Bertsche, Oliver/Como-Zipfel, Frank (2023): *Digitalisierung. Herausforderungen und Handlungsansätze für die Soziale Arbeit*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Bitkom e. V. (2022): *Kinder- & Jugendstudie 2022*. https://www.bitkom.org/sites/main/files/2022-06/Bitkom-Charts_Kinder_Jugendliche_09.06.2022_O.pdf (Abfrage: 25.01.2024).
- Bundesverband Frauenberatungsstellen und Frauennotrufe (bff)/Prasad, Nivedita (Hrsg.) (2021): *Geschlechtsspezifische Gewalt in Zeiten der Digitalisierung. Formen und Interventionsstrategien*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Carstensen, Tanja (2023): Social Media: Zwischen Selbstrepräsentation, und Unsichtbarkeit, Empowerment und Sexismus. In: Dorer, Johanna/Geiger, Brigitte/Hipfl, Brigitte/Ratković, Vikto-

- rija (Hrsg.): Handbuch Medien und Geschlecht. Perspektiven und Befunde der feministischen Kommunikations- und Medienforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 381–392.
- Deutsches Institut für Vertrauen und Sicherheit im Internet (DIVSI) (2018). DIVSI U25 Studie. Euphorie war gestern. Die Generation Internet. <https://www.divsi.de/wp-content/uploads/2018/11/DIVSI-U25-Studie-euphorie.pdf> (Abfrage: 25.01.2024).
- Deutsches Jugendinstitut e. V. (DJI) (2022). Aktuelle Zahlen zur Cyberkriminalität von Jugendlichen. <https://www.dji.de/veroeffentlichungen/aktuelles/news/article/aktuelle-zahlen-zur-cyberkriminalitaet-von-jugendlichen.html> (Abfrage: 25.01.2024).
- Gravelmann, Reinhold (2018): Mediatisierung der Lebenswelten als Herausforderung für die Kinder- und Jugendhilfe. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens, 66 (2018) 2, S. 201–211.
- Grüne, Bettina/Hoops, Sabrina/Schmoll, Annemaria/Willems Diana (2023). Zahlen – Daten – Fakten. Jugendgewalt. Arbeitsstelle Kinder- und Jugendkriminalitätsprävention. https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/jugendkriminalitaet/Zahlen-Daten-Fakten-Jugendgewalt_Juni_2023.pdf (Abfrage: 25.01.2024).
- Hajok, Daniel (2019): Heranwachsen in der zunehmend mediatisierten Gesellschaft: Kinder und Jugendliche im Spannungsfeld digitaler Medien. In: Fleischer, Sandra/Hajok, Daniel (Hrsg.): Medienerziehung in der digitalen Welt. Grundlagen und Konzepte für Familie, Kita, Schule und Soziale Arbeit. Stuttgart: Kohlhammer, S. 35–59.
- Hajok, Daniel (2023): Digitale Sexuelle Gewalt: Erfahrungen junger Menschen und Handlungsbedarfe. In: Zeitschrift für Jugendkriminalrecht und Jugendhilfe 34, H. 1, S. 56–62.
- Josupeit, Christina (2023): Was Beeinflusst Unseren Umgang mit Online Hate Speech? Eine Studie zur Erklärung unterschiedlicher Reaktionen auf Online Hate Speech in Abhängigkeit situativer und personenbezogener Faktoren. In: MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung. 19 (Jahrbuch Medienpädagogik), S. 87–114.
- JUUUUPPORT (2023). Cybermobbing – Definition, Beispiele und Hilfe. <https://www.juuuport.de/infos/ratgeber/cybermobbing> (Abfrage: 25.01.2024).
- Katzer, Catarina (2023): Cybermobbing. Digitale Gewalt pädagogisch überwinden. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Krell, Claudia/Oldemeier, Kerstin unter Mitarbeit von George Austin-Cliff (2018). Queere Freizeit Inklusions- und Exklusionserfahrungen von lesbischen, schwulen, bisexuellen, trans* und *diversen Jugendlichen in Freizeit und Sport. <https://www.dji.de/ueber-uns/projekte/projekte/queere-freizeit.html> (Abfrage: 25.01.2024).
- Labouvie, Eva (Hrsg.) (2023): Geschlecht, Gewalt und Gesellschaft. Interdisziplinäre Perspektiven auf Geschichte und Gegenwart. Bielefeld: transcript Verlag.
- Macaulay, Peter J. R./Betts, Lucy R./Stiller, James/Kellezi, Blerina (2022): Bystander responses to cyberbullying: The role of perceived severity, publicity, anonymity, type of cyberbullying, and victim response. In: Computers in Human Behavior 131.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs) (2022a): JIM Studie 2022. Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12–19-Jähriger. https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2022/JIM_2022_Web_final.pdf (Abfrage: 25.01.2024).
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs) (2022b): KIM Studie 2022. Kindheit, Internet, Medien. Basisuntersuchung zur Mediennutzung 6–13-Jähriger. https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/KIM/2022/KIM-Studie2022_website_final.pdf (Abfrage: 25.01.2024).
- Nassehi, Armin (2019): Muster. Theorie der digitalen Gesellschaft. 3. Auflage. München: C. H. Beck.
- Plan International (2023): Free to be online? Girls' and young women's experiences of online harassment. <https://www.plan-international.org/uploads/2023/06/SOTWGR2020-CommsReport-edition2023-EN.pdf> (Abfrage: 25.01.2024).
- Seelmeyer, Udo (2019): Soziale Arbeit und ihre Doppelrolle in der digitalen Transformation. In: Sozialmagazin 3–4, S. 58–64.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (2017): Ambulante sozialpädagogische Angebote nach dem Jugendgerichtsgesetz (JGG). Berlin.

- Steffgen, Georges/Böhmer, Matthias (2022): Cybermobbing und die gesundheitlichen Folgen für Kinder und Jugendlicher. In: Heinen, Andreas/Samuel, Robin/Vögele, Claus/Willems, Helmut (Hrsg.): Wohlbefinden und Gesundheit im Jugendalter. Theoretische Perspektiven, empirische Befunde und Praxisansätze. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH; Springer VS, S. 453–467.
- Streich, Virginia (2023): Prävention von Cybermobbing an Schulen. In: Friele, Boris/Kart, Mehmet/Kergel, David/Rieger, Jens/Schomers, Bärbel/Sen, Katrin/Staats, Martin/Trotzke, Patrick (Hrsg.): Soziale Arbeit und gesellschaftliche Transformation zwischen Exklusion und Inklusion. Analysen und Perspektiven. Wiesbaden: Springer VS, S. 45–56.
- Techniker Krankenkasse (TK) und Bündnis gegen Cybermobbing (2022): Cyberlife IV – Cybermobbing bei Schülerinnen und Schülern. <https://www.tk.de/resource/blob/2135626/745900ec03dfdec67269a15dc5b02ff8/tk-studie-cybermobbing-iv-data.pdf> (Abfrage: 25.01.2024).
- Vobbe Frederic/Kärgel, Katharina (2022): Kinder und Jugendliche im Umgang mit digitalen Medien und mediatisierter sexualisierter Gewalt präventiv stärken. In: Vobbe Frederic/Kärgel, Katharina (Hrsg.): Sexualisierte Gewalt und digitale Medien. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 193–213.
- Völter, Bettina (2008): Verstehende Soziale Arbeit. Zum Nutzen qualitativer Methoden für professionelle Praxis, Reflexion und Forschung. In: Forum Qualitative Sozialforschung 9, H. 1.
- Wachs, Sebastian/Bock, Sophia (2023): Cybergrooming: Wenn Jugendliche online sexuelle Grenzverletzungen und Gewalt erfahren. In: Biesel, Kai/Burkhard, Paul/Heeg, Rahel/Steiner, Oliver (Hrsg.): Digitale Kindeswohlgefährdung: Herausforderungen und Antworten für die Soziale Arbeit. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 110–131.
- Zdun, Steffen (2022): Zahlen-Daten-Fakten – Jugenddelinquenz im Kontext von Digitalisierung. https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/dasdji/publikationen/Brosch%C3%BCren_2022_online/ZDF_Digitalisierung_22-04.pdf (Abfrage: 25.01.2024).
- Zdun, Steffen (2023): Subjektive Belastung der Betroffenen von Cybermobbing. In: Soziale Probleme, H. 1, S. 168–186.

Zur Perspektive von Kindern und Jugendlichen bei der Entwicklung und Aneignung virtuell-digitaler Räume non-formaler Bildung

Tanja Grendel, Christiane Hüseman und Kathrin Witek

1. Einleitung

Das Bildungssystem steht im Wesentlichen zwei Herausforderungen gegenüber: Erstens einer zunehmenden Digitalisierung und medialen Durchdringung der Lebenswelten Kinder und Jugendlicher (vgl. Röhl 2020, S. 457) sowie damit einhergehend veränderten Inhalten und Formen von Lehren und Lernen und zweitens dem nach wie vor nicht eingelösten gesellschaftlichen Anspruch auf mehr Bildungsgerechtigkeit und Teilhabe. Beide Anforderungen sind miteinander verknüpft, zumal es perspektivisch auch darum geht, die Potenziale digitaler Bildungsformate zur Förderung von Bildungschancen auszuloten und möglichen *neuen* Ungleichheiten vorzubeugen. Die Digitalisierung wird damit auch „zu einem wichtigen Thema für die Praxis der Sozialen Arbeit“ (Bertsche/Como-Zipfel 2023, S. 132).

In Folge der Coronapandemie hat die Aufmerksamkeit für das Thema digitaler Bildung insgesamt stark zugenommen, wobei Ansatzpunkt politischer und pädagogischer Maßnahmen sowie technischer Entwicklungen jedoch vornehmlich der Bereich des schulischen Unterrichts ist (vgl. Herzig 2022, S. 848 ff.), während außerschulische Bildungsangebote (z. B. Jugendarbeit) und/oder außerunterrichtliche Angebote Sozialer Arbeit an Schulen (z. B. Schulsozialarbeit, Nachmittagsangebote im Ganztage) vernachlässigt werden. Dies, *obwohl* Jugendliche während der Pandemie ihre Reduktion auf die Rolle als Schüler:innen stark kritisiert haben (vgl. Andresen et al. 2020, S. 12) und obschon gerade Angebote Sozialer Arbeit über das soziale Milieu hinausgehende Erfahrungen eröffnen und als Orte der Bewältigung schulischer Herausforderungen zum Abbau von Bildungsungleichheiten beitragen können (ausführlich: Grendel 2023, S. 77). Darüber hinaus zeigen Studien, dass Kinder und Jugendliche den Umgang mit digitalen Medien (z. B. in den Bereichen Kommunikation, Recherche oder technische Anwendungen) vornehmlich im außerschulischen Bereich erlernen (vgl. Eickelmann et al. 2015, S. 13 f.), insbesondere informell, durch selbstgesteuertes Ausprobieren und/oder im Peerkontext (vgl. Leven/Utzmann 2019, S. 253).

Der Beitrag setzt an dieser Stelle an und schlägt ein aus der Sozialen Arbeit heraus entwickeltes Bildungsangebot für Kinder und Jugendliche an Schule bzw. im Ganzttag vor, das diesen die *Aneignung* des Digitalen – entsprechend eigener Relevanzen und Modi von Bildung (z. B. der praktischen Erprobung) – ermöglicht. Dabei orientieren wir uns an den Prinzipien der Jugendarbeit und stellen die sich bereits mit der Fokussierung auf die Schüler:innenrolle junger Menschen (s. o.) andeutende Vernachlässigung einer subjektorientierten Perspektive in den Mittelpunkt unserer Überlegungen und denken soziale Ungleichheiten mit.

Zunächst arbeiten wir nachfolgend auf der Grundlage von empirischen Studien gängige Perspektiven auf digitale Medien und junge Menschen heraus (Kapitel 2). Uns ist in dem Zusammenhang wichtig zu zeigen, dass vorliegende Arbeiten häufig die handlungsleitenden Orientierungen und Aneignungsweisen von Nutzer:innen vernachlässigen und deren digitale Aktivitäten zudem aus einer normativen, adultistischen und verwertungsorientierten (Kompetenz-)Logik heraus bewerten. Um uns von diesen Arbeiten abzugrenzen und die Perspektiven junger Menschen anzuerkennen, verwenden wir den Begriff der „Medienaneignung“ (Brüggen/Rösch 2018, S. 131), auf den wir an späterer Stelle noch genauer eingehen. In dem Zusammenhang formulieren wir zudem Prämissen Sozialer Arbeit im Kontext digitaler Bildungsangebote (Kapitel 3), die wir dann am Beispiel des partizipativen Praxis-Forschungs-Projekts „Virtuell-digitaler¹ Bildungsraum für Bildungsgerechtigkeit und Teilhabe (ViDiBiT)“ veranschaulichen (Kapitel 4). Abschließend fassen wir Impulse für die Praxis zusammen (Kapitel 5).

2. Empirische Perspektiven auf digitale Medien, Kinder und Jugendliche

Sondiert man den Forschungsstand, überwiegen *quantitative* Analysen der Mediennutzung, die Aufschluss über die Nutzungsdauer und Präferenz für bestimmte Medien bzw. digitale Aktivitäten geben und als Trendstudien Entwicklungen im Zeitverlauf nachzeichnen (vgl. exemplarisch Feierabend et al. 2022a; 2022b; die schulische Nutzung betreffend Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020, S. 255–258). In *qualitativen* Studien hingegen liegt der Fokus vornehmlich auf den Risiken und Herausforderungen digitaler Handlungspraxen. Dabei werden Chancen und Möglichkeiten einer zunehmenden Digitalisierung der jugendlichen Lebenswelten nur selten explizit betrachtet. Auch bleiben insbesondere die Bedürfnisse und Orientierungen der Nutzer:innen offen und es zeigt sich erneut eine Konzentration auf formale, schulbezogene Settings (vgl. Kleeberg-Niepage/

1 Mit der Bezeichnung *virtuell-digital* wollen wir sowohl die Komponente des virtuellen Erlebens als auch die digitale Abbildung des in dem Projekt angelegten Bildungsraumes betonen. Im Fließtext nutzen wir jedoch die Bezeichnung digitaler Raum.

Perzy 2022, S. 433 f.). Internationale Studien, die vermehrt (auch) non-formale digitale Settings beforschen, fokussieren zumeist den Erwerb spezifischer Kompetenzen oder bestimmte Wirkungsweisen, sodass an dieser Stelle ebenfalls eine gewisse Verwertungslogik aufscheint (vgl. Kutscher/Farrenberg 2014, S. 57). Auch im nationalen Diskurs werden Medienkompetenzen zwar als Voraussetzung für einen „ausgeprägt selbstbestimmte[n] Umgang mit massenmedialen Angeboten sowie die Entfaltung kreativen Potenzials“ (BMFSFJ 2002, S. 183) beschrieben, Kritik üben lässt sich in dem Zusammenhang jedoch vor allem an einem „engen Verständnis von Medienkompetenz“ (Kleeberg-Niepage/Perzy 2022, S. 433), das hauptsächlich technische Fertigkeiten im Umgang mit digitalen Medien (vgl. Herzig 2022, S. 845) umfasst und eine „kompetente Mediennutzung“ (Kleeberg-Niepage/Perzy 2022, S. 425) anhand der Verwertbarkeit (für Schule und Arbeitsmarkt) bemisst, womit ein vorwiegend formales Bildungsverständnis zugrunde gelegt wird (siehe hierzu Schäfer/Lojewski 2007, S. 83 ff.). In diesem Sinne werden die spezifischen Aneignungsweisen des Digitalen von jungen Menschen – insbesondere spaß- und spielmotivierte Nutzungsweisen – nur teilweise anerkannt. Per se finden die Perspektiven von Kindern und Jugendlichen in der Forschung nur punktuell Berücksichtigung (vgl. Kleeberg-Niepage 2020, S. 289).

Der für unsere Argumentation ebenfalls wichtige Aspekt sozialer Disparitäten wird vergleichsweise häufiger in empirischen Arbeiten berücksichtigt. So zeigen Studien, dass „bereits bestehende Ungleichheiten“ (Bertsche/Como-Zipfel 2023, S. 131) zwischen verschiedenen Personengruppen im Zuge der Medienaneignung noch verstärkt werden. Unter dem Phänomen des *digital divide* wurden im wissenschaftlichen Diskurs bereits Anfang der 2000er Jahre die unterschiedlichen Bildungs- und Teilhabechancen im digitalen Raum diskutiert (vgl. Iske/Kutscher 2020, S. 118 ff.). Dabei beziehen sich Ungleichheitsbetrachtungen nicht allein auf Merkmale der technischen Voraussetzungen und Ausstattung (*first-level digital divide*; vgl. Verständig/Klein/Iske 2016, S. 50 f.), sondern ebenso auf sich unterscheidende Nutzungsweisen und Handlungspraxen (*second-level digital divide*; vgl. DiMaggio et al. 2004, S. 31) sowie die „infrastrukturelle Ungleichheit“² (Iske/Kutscher 2020, S. 120; *zero-level digital divide*) des Internets und der digitalen Welt. Im Zusammenhang mit der Nutzung digitaler Medien können für Kinder und Jugendliche Bildungsbenachteiligungen – die bereits in einer analogen Gesellschaft bestehen – verstärkt werden (vgl. BMFSFJ 2005, S. 160 f.; 2020, S. 301 ff.; Wagner 2017, S. 17 f.). Dabei belegen Studien zum Thema *Digital Making*, dass gerade digitale Angebote non-formaler Bildung geeignet sind, um sozial benachteiligte Gruppen zu erreichen und in ihrer digitalen Handlungsfähigkeit zu unterstützen (vgl. für einen ersten Überblick internationaler Studien Smolarczyk/

2 Infrastrukturelle Ungleichheit beschreibt die Darstellung des Internets sowie damit verbundene Anwendungsmöglichkeiten, die ausgehend von algorithmusbasierten Mechanismen und personalisierten Inhalten Ungleichheiten reproduzieren.

Kröner 2021). Kritisch ist an der Stelle anzumerken, dass folglich auch in diesen Arbeiten der Kompetenzerwerb im Fokus steht, während Ergebnisse zu Selbstwirksamkeitserfahrungen und subjektiven Orientierungen im Zuge digitaler Angebote fehlen (vgl. ebd., o. S.). Vernachlässigt werden damit gerade die (auch) sozialstrukturell divergierenden Zugänge und Nutzungsweisen digitaler Bildung.

Bei der Einordnung des Forschungsstands ist uns darüber hinaus wichtig, digitale Entwicklungen und Welten nicht separiert zu betrachten, sondern von einer „hybride[n] Durchdringung des Alltags“ (Fujii/Kutscher 2022, S. 468) junger Menschen auszugehen (vgl. ebenfalls BMFSFJ 2020, S. 295–301). Hacke (2012) stellt im Zuge der Untersuchung von Strategien der Medienaneignung die Berücksichtigung der individuellen und stark „diversifizierenden Medien- und Alltagswelt[en]“ (ebd., S. 560) in den Mittelpunkt seiner Forschung und weist vor diesem Hintergrund auf eine zentrale Herausforderung in der zukünftigen pädagogischen Unterstützung und Förderung hin. Diese ist unserer Ansicht nach insbesondere relevant im Hinblick auf die Befähigung junger Menschen zu einer selbstbestimmten Aneignung digitaler Medien sowie der Ermöglichung von Zugängen und Teilhabe.

Betrachtet man, wie digitale Entwicklungen in pädagogischen Kontexten aufgegriffen werden, so zeigen vorliegende Daten, dass Lehrkräfte und (sozial-)pädagogische Fachkräfte nur vereinzelt von Kindern und Jugendlichen als Ansprechpartner:innen bei Problemen im Kontext digitaler Medien benannt werden (vgl. Calmbach et al. 2020, S. 336; Hasebrink/Lampert/Thiel 2019, S. 42 f.). Ebenfalls wird deutlich, dass die Schule bezogen auf den Umgang mit digitalen Medien eine vornehmlich restriktive und problemfokussierte Rolle einnimmt: Selten erhalten Kinder und Jugendliche hier Anregungen, selbstgewählte digitale Möglichkeiten zu erproben (vgl. ebd.).

Für den non-formalen Bereich bzw. Angebote der Kinder- und Jugendhilfe im digitalen Raum bleibt festzuhalten, dass nur wenige Studien in Deutschland den Chancen und Grenzen derselben nachgehen. Europäische Studien zeigen jedoch, dass bereits ein Großteil der Fachkräfte digitale Medien für die Jugendarbeit nutzt (vgl. für einen ersten Überblick Harvey 2016). Als wichtige Grundlage für die Erfahrung sozialer Teilhabe wird in dem Zusammenhang die Gestaltung der Projekte, orientiert an den Ideen, Interessen und Bedürfnissen junger Menschen, hervorgehoben (vgl. Serban et al. 2020, S. 20 f.; Taylor/Johnston/Hatfield 2021, S. 173 ff.). Wir greifen diesen Gedanken auf, indem wir im Folgenden unter Berücksichtigung der beschriebenen Desiderate Prämissen Sozialer Arbeit im digitalen Raum formulieren. Unser Anspruch ist es dabei, normierende Perspektiven auf digitale Nutzungs- und Handlungsweisen von Kindern und Jugendlichen zu vermeiden und an deren spezifischen – ggf. sozialstrukturell divergierenden – Aneignungsweisen anzusetzen.

3. Theoretische Bezüge Sozialer Arbeit im Kontext digitaler Bildungsangebote

Bereits 2017 wurde auf europäischer Ebene die Bedeutung einer digitalen Kinder- und Jugendarbeit herausgestellt und die Entwicklung von Angeboten nahegelegt, die sich an den allgemeinen Prinzipien dieses Arbeitsfelds – Offenheit, Freiwilligkeit, Partizipation, Gerechtigkeit sowie der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen – orientieren (vgl. Europäische Union 2017). Auch wenn in den vergangenen Jahren digitale Medien im Kontext von Jugend- und Schulsozialarbeit zunehmend präsenter geworden sind (vgl. Wächter/Brock/Brock 2021, S. 27), gibt es in Deutschland nach wie vor keine einheitliche Konzeptionierung, die sich mit einer Neuausrichtung der Jugendarbeit befasst. Resultat sind u. E. fehlende wissenschaftlich fundierte Projekte der digitalen Jugend- und Schulsozialarbeit, weshalb junge Menschen den Herausforderungen einer digitalen Welt „nahezu selbstständig und individuell, ohne ausreichend begleitet zu werden“ (ebd., S. 17) entgegentreten³. Ausgehend vom Forschungsstand halten wir es für notwendig, entsprechende Projekte zu initiieren und in der konkreten Ausgestaltung mit Kindern und Jugendlichen eine *subjektorientierte* Perspektive einzunehmen und entsprechend deren Aneignungsweisen zu berücksichtigen.

Wir betrachten *Aneignung* sozialräumlich und in Bezug auf die eigenständigen und kreativen Handlungsweisen junger Menschen, durch die sie individuelle Fähigkeiten erwerben, Verhaltensweisen erproben und ihre eigenen Möglichkeiten erweitern. Hier erlangen Kinder und Jugendliche „auch die Fähigkeit[,] in unterschiedlichen Räumen gleichzeitig zu agieren“ (Deinet 2010, S. 43 f.). In diesem Sinne verstehen wir den digitalen Raum als *Bildungs- und Aneignungsraum* (vgl. Schäfer/Lojewski 2007, S. 98 ff.). Ausgehend von einem *relationalen Verständnis von Sozialraum* (vgl. Löw 2019, S. 158), das sich auf Raum als subjektive und zugleich sozial gerahmte Konstruktion von Räumlichkeit bezieht, spielen somit digitale Räume ebenso in das Sozialraumerleben hinein, wie analoge Räume (vgl. Unger 2010, S. 108 ff.) – Unger spricht hier von einer „Hybridisierung“ (ebd.).

Die jeweiligen Aneignungsweisen digitaler Medien werden folglich durch die subjektiven Orientierungen und Handlungen von Jugendlichen sichtbar (vgl. Schorb 2011, S. 83). Als ein sich „zu eigen machen“ geschieht Aneignung in der konkreten Situation und immer in Relation zum jeweiligen Erfahrungskontext des handelnden Subjektes (Brüggen/Rösch 2018, S. 134). Hier anschlussfähig ist

3 Auch das Bundesjugendkuratorium (2021) weist darauf hin, dass ein Digitalpakt für die Kinder- und Jugendhilfe – also auch im Bereich non-formaler und informeller Bildungsangebote der Sozialen Arbeit – benötigt wird. Laut „Digitalstrategie Deutschland“ (BMDV 2023, o. S.) wird eine gemeinsame Vorgehensplanung der Bundesländer zur Digitalisierung der Kinder- und Jugendhilfe unter Berücksichtigung von Fragen der Teilhabe und Chancengleichheit für Kinder und Jugendliche für das Jahr 2025 anvisiert.

u. E. das Konzept der Subjektbildung (vgl. Scherr 2021, S. 643 ff.), mit dem Ziel der Ermöglichung von Bildungs- und Aneignungsprozessen als Grundlage „für die Entwicklung selbstbestimmter Handlungsfähigkeit“ (ebd., S. 646) (auch) im digitalen Raum.

Im Kontext der Jugendarbeit wird dieser (Bildungs-)Anspruch u. a. anhand der o. g. Prinzipien konkretisiert: Offenheit und Freiwilligkeit zielen darauf, Ausschluss von Angeboten zu vermeiden und eine aktive Beteiligung und intrinsische Motivation der Kinder und Jugendlichen anzuregen (vgl. Stüwe/Ermel/Haupt 2015, S. 35 f.). Aufgegriffen wird dieser Gedanke mit dem Prinzip der Partizipation, das die Erfahrung der aktiven (Mit-)Gestaltung der eigenen Lebenswelt ermöglicht und mit dem Erleben von Selbstwirksamkeit und Selbstbestimmung (vgl. ebd., S. 39 f.) sowie – resultierend aus der kooperativen Übernahme von Verantwortung – von Solidarität (vgl. Maykus 2021, S. 955) korrespondiert.

Im Kontext von Partizipation und Teilhabe sind sowohl der Zugang zu als auch die konkrete Aneignung des digitalen Raums aus einer ungleichheitssensiblen Perspektive zu betrachten: Diese ist neben Merkmalen des ökonomischen, sozialen und kulturellen Kapitals immer auch eine Frage kultureller (Nicht-)Passungen. Wir schlagen daher eine Erweiterung der im Zusammenhang mit dem digital divide formulierten Berücksichtigung von Ungleichheiten vor und nehmen eine *relationale* Perspektive auf die Orientierungen und Aneignungsmodi der Bildung seitens der Kinder und Jugendlichen einerseits sowie die Logiken von Angeboten (und ggf. deren pädagogische Begleitung) andererseits ein (siehe Grendel/May i. E.). Dabei reflektieren wir im Projekt ViDiBiT, dass die pädagogische Begleitung häufig auf hegemonial anerkannte Nutzungsweisen und Kompetenzen zielt. Wichtig ist uns die Orientierung an dem Konzept der Medienaneignung, das – im Sinne der Kinder- und Jugendhilfe – die Ermöglichung von Selbstbestimmung, Eigenverantwortung und Gemeinschaftsfähigkeit avisiert (siehe §1 SGB VIII).

4. Das Praxis-Forschungs-Projekt ViDiBiT

Die Idee zum Projekt ViDiBiT⁴ (Virtuell-digitaler Bildungsraum für Bildungsgerechtigkeit und Teilhabe) ist vor dem Hintergrund der beschriebenen Desiderate entstanden. Unser Anspruch ist die Entwicklung eines digitalen Bildungsraums, der eine an den Prinzipien der Jugendarbeit orientierte sozialpädagogische Begleitung beinhaltet und Fachkräften auf diese Weise neue bzw. erweiterte Zugän-

4 Beteiligte Kooperationspartner an dem Projekt sind die Fachbereiche Sozialwesen (Prof. Dr. Tanja Grendel, Prof. Dr. Kathrin Witek, Christiane Hüseman) und Design Informatik Medien (Prof. Dr. Johannes Luderschmidt, Farnod Bahrolloomi) der Hochschule RheinMain sowie die Abteilung Schulsozialarbeit der Stadt Wiesbaden.

ge zu ihren Adressat:innen eröffnet. Für die Projektumsetzung arbeiten wir im Format eines Reallabors⁵, das die partizipative Entwicklung eines digitalen Bildungsraumes als Angebot von Schulsozialarbeit zum Ziel hat.

In Vorbereitung auf die Praxisphase wurden im Jahr 2021/2022 Gruppendiskussionen mit Kindern, Jugendlichen und Fachkräften im Rahmen einer Vorstudie zur Erhebung von Rahmenbedingungen, Interessen und Bedarfen in Bezug auf die Implementierung eines digitalen Bildungsangebotes an der teilnehmenden Schule durchgeführt. Die konkrete und noch andauernde Entwicklung des Bildungsraumes schloss sich an; diese erfolgt in drei Phasen: Im ersten Umsetzungsschritt wird zusammen mit einer Gruppe von Kindern und Jugendlichen (12 bis 13 Jahre) eine virtuelle Umgebung unter Nutzung einer kollaborativen Kommunikationsplattform gestaltet. Die Teilnehmenden werden in einem digitalen Raum als Avatare aktiv und können ihre Umgebung in Form einer Welt bzw. Landschaft animieren sowie verschiedene Objekte und Tools integrieren und kleine spielerische Elemente selbst entwickeln. Um einen möglichst breiten Zugang sicherzustellen, wird bewusst auf kostenintensives Equipment (z. B. VR-Brillen) verzichtet; die Anforderungen begrenzen sich auf eine Internetverbindung und handelsübliche Laptops, die im Rahmen des Projektes zur Verfügung gestellt werden, wobei Zugangsmöglichkeiten zu dem virtuellen Raum grundsätzlich mit einem Tablet oder dem Smartphone bestehen.

Für die zweite Phase ist eine Erprobung bzw. Evaluation und ggf. Weiterentwicklung des Bildungsraums durch weitere Kinder und Jugendliche vorgesehen. Eine dritte Phase umfasst schließlich die Implementation des Angebotes in die Praxis. Gemeinsam mit allen Beteiligten – also Kindern, Jugendlichen und Fachkräften – soll in dem Zusammenhang ausgelotet werden, wie der digitale Raum im Zuge von Schulsozialarbeit zum Einsatz kommen kann.

Die Umsetzung des Projektes befindet sich aktuell in der ersten Phase der Gestaltung eines „Prototyps“. Im Folgenden sollen vor dem Hintergrund erster Analysen aus der erwähnten Vorstudie sowie dem Reallabor Impulse für die Praxis der Sozialen Arbeit im digitalen Raum abgeleitet werden. Als Datengrundlage dienen Beobachtungsprotokolle der partizipativen Gestaltung der virtuellen Umgebung(en) mit den Kindern und Jugendlichen (Reallabor) sowie Gruppendiskussionen (Vorstudie und Reallabor), die in Anlehnung an die dokumentarische Methode (vgl. Bohnsack 2021) ausgewertet wurden.

Zu den zentralen – wenn auch nicht überraschenden – Beobachtungen gehört, dass die oben dargestellte Hybridisierung der Lebenswelten Jugendlicher auch im Projekt eindrücklich sichtbar wird. Deutlich wird dies bspw. in folgender

5 In einem Reallabor werden wissenschaftliche Erkenntnisse im Zuge eines experimentellen Prozesses gemeinsam mit verschiedenen Akteur:innen entwickelt. Reallabore sind über einen längeren Zeitraum angelegt und bieten Raum zum Ausprobieren und für Innovationen. Im Fokus steht der Praxistransfer.

Situation: Schülerin Aw (12 Jahre alt) erzählt in einer der Gruppendiskussionen (GDO2, Vorstudie) lachend von einem Erlebnis mit ihrer Freundin / Nachbarin. Sie spielen gemeinsam ein Online-Spiel, in dem sie einen Parcours absolvieren müssen. Aw ist etwas schneller als ihre Mitspielerin und kommt auf die Idee, „in letzter Sekunde“ des Spiels den Spielcharakter ihrer Freundin zu „töten“. Kurze Zeit später klingelt es bei Aw an der Tür. Ihre Freundin „kommt hoch“ um den Konflikt mit Aw analog auszutragen.

Die lebensweltliche/sozialräumliche Verschmelzung zeigt sich auch darin, dass die Teilnehmenden bei den Projekttreffen zwischen Spielsituationen im analogen Raum (wie Kickern und Gruppenspielen) und Spielen im digitalen Raum (wie Pinball, Tischtennis, Jump&Run-Spielen) wechseln. Die Kommunikation im digitalen Raum verläuft dabei teilweise digital (Videochat), ebenso schnell wird aber auch das Headset abgesetzt und gewisse Informationen, häufig besonders interaktive Momente, werden lachend über den Laptoprand hinweg geteilt.

In beiden Situationen zeigt sich die Hybridität von Sozialräumen und die damit einhergehende spezifische Aneignung derselben. Was aus Erwachsenensicht häufig als getrennt dargestellt wird – Online- und Offline-Welten –, vermischt sich in den Erzählungen und Handlungen der Kinder und Jugendlichen so selbstverständlich, dass die Forschenden erst im Nachhinein die verschiedenen räumlichen Dimensionen wahrnehmen. Nicht nur das Zusammenkommen findet in beiden Welten statt und verbindet diese miteinander, sondern auch das Aushandeln einer gemeinsamen Spielpraxis erfolgt relational.

Neben der Hybridität zwischen analogen und digitalen Sozialräumen wird im Projekt eine weitere Durchlässigkeit sichtbar: Einerseits integrieren die Jugendlichen Gestaltungselemente aus digitalen Spielen, die sie privat nutzen, in den virtuell-digitalen Bildungsraum des Projektes: Minecraft, Super Mario, Among Us, etc. Das heißt, eigene Spielideen orientieren sich an bekannten Möglichkeiten. Diese Ideen entstehen meist im gemeinsamen Ausprobieren, etwa wenn die Teilnehmenden mögliche Aktivitäten der Avatare austesten und ihnen bekannte Spielmodi anpassen. Andererseits nehmen die Jugendlichen im Projekt kennengelernte (technische) Anwendung mit in die private Mediennutzung. Während die Projektleitenden den technischen Zugang zu dem digitalen Raum im Rahmen der Projekttreffen über Laptops ermöglichen, berichten die Teilnehmenden davon, dass verschiedene Anwendungen auch für das Smartphone verfügbar seien und bereits privat ausprobiert wurden. Ein Teilnehmer berichtet beispielsweise von Ideen für ein selbstgestaltetes Haus, die er schon am Smartphone getestet hat. Interessanterweise stellt das von der Schule zur Verfügung gestellte Tablet für die Teilnehmenden kein Gerät dar, das sie außerhalb des Unterrichts nutzen würden.

5. Impulse für die Praxis

Die oben dargestellten, vorläufigen Ergebnisse aus der ersten Projektphase liefern im Kontext der Hybridisierung der Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen u. a. interessante Hinweise für das Arbeitsbündnis zwischen Jugendlichen und der pädagogischen Begleitung – in diesem Fall gleichzeitig den Forschenden – im Projekt. Dass die von der Schule zur Verfügung gestellten Geräte nicht zur Nutzung von digitalen Bildungsräumen jenseits des Settings Schule angenommen werden, mag exemplarisch für den restriktiven und funktional angeleiteten Umgang mit digitalen Lern-Tools stehen. Auch könnte dies für die Jugendlichen darin begründet liegen, private Aktivitäten vor dem Zugriff von Professionellen schützen zu wollen⁶. Gleichzeitig zeigt sich jedoch, dass Elemente aus dieser privaten Nutzung aktiv in die durch das Projekt zur Verfügung gestellte virtuell-digitale Welt eingebunden werden.

Die hier hergestellte Situation gestaltet sich gewissermaßen analog zu Arbeitsbündnissen in non-formalen Bildungsangeboten, z. B. der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. So werden hier ebenfalls lebensweltliche Erfahrungen aus dem privaten Kontext – so z. B. der Konsum von Drogen – im Jugendzentrum durch die Jugendlichen selbst thematisiert, der Raum des Jugendzentrums bleibt jedoch frei von Drogenkonsum. Die thematische Offenheit wird kommunikativ hergestellt, für die Jugendlichen ist jedoch transparent, dass für Vertraulichkeit bestimmte Grenzen bestehen und sie gehen bewusst damit um, welche Informationen sie teilen dürfen und wollen. Die Kontrollfunktion, die durch Sozialarbeitende ausgeübt wird, spielt im Setting der Offenen Kinder- und Jugendarbeit eine eher untergeordnete Rolle. Möglicherweise ähnlich wird das Arbeitsbündnis in der Schulsozialarbeit durch die Jugendlichen erlebt. Der hier untersuchte virtuell-digitale Bildungsraum wird folglich als sozialer Raum erfahren, in dem Themen aus der analogen und digitalen Lebenswelt platziert werden können.

Innerhalb des Settings sind Sozialarbeitende aufgefordert, sich aktiv mit der digitalen Erfahrungswelt der Jugendlichen auseinanderzusetzen, dieser wertfrei und neugierig entgegenzutreten und im Rahmen von digitalen Angeboten nicht nur virtuelle und analoge Räume zusammenbringen, sondern auch die Interessen und Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen zu berücksichtigen und „einen sozialpädagogischen Ort (zu) gestalten, welcher Heranwachsende[.] in ihrem jeweils spezifischem Aneignungshandeln unterstützt, um so Handlungsfähigkeit in einer mediatisierten Gesellschaft zu ermöglichen“ (Schleck/Witzel 2020, S. 64). Notwendig sind in diesem Zusammenhang Angebote und Räume, in denen Kinder und Jugendliche sich ausprobieren können und befähigt werden, selbstbe-

6 Hier wird eine Trennung der schulischen und außerschulischen Lebenswelten deutlich, die sich auch in anderen Studien zeigt (vgl. Kleeberg-Niepage/Perzy 2022).

stimmt und verantwortungsvoll mit digitalen Medien umzugehen (vgl. Fujii / Kutscher / Niermann 2022, S. 46 f.).

Die ersten Erfahrungen aus dem Projekt ViDiBiT verweisen darauf, dass entsprechend des oben beschriebenen Verständnisses von Sozialräumen nicht nur die institutionellen Logiken, sondern auch die subjektiven und sozial gerahmten Konstruktionen des digitalen Bildungsraums in den Blick genommen werden müssen; dies insbesondere in Bezug auf die pädagogische Begleitung und die Frage, inwiefern diese die Perspektiven und die Mitgestaltung von Kindern und Jugendlichen berücksichtigt. Eine die Aneignung unterstützende Soziale Arbeit geht dabei weit hinaus über die Vermittlung von Medienkompetenz. Sie wird – ganz im Sinne des methodischen Handelns in der Sozialen Arbeit – gefordert sein, Kindern und Jugendlichen auf Augenhöhe zu begegnen, sie als Expert:innen ihrer Lebenswelten zu adressieren und eine gemeinsame Kultur der Zusammenarbeit zu ermöglichen. Im weiteren Verlauf des Projektes gilt es daher mit Blick auf die Adressat:innen u. a. Fragen der (hybriden) Raumeignung und Lebensweltgestaltung sowie der Erfahrungsgenerierung in digitalen Räumen zu beforschen.

Auch können die Aushandlungsprozesse im Rahmen der gemeinsamen Gestaltung virtueller Umgebungen neue Möglichkeitsräume der Begegnung für Adressat:innen und Fachkräfte schaffen und beiderseits ko-produktive Bildungsprozesse eröffnen. Dabei steht die Praxis vor der Herausforderung, die Methodenkompetenzen von Sozialarbeitenden im Sinne der hybriden Lebenswelten ihrer Adressat:innen weiterzuentwickeln. Dies erweist sich insbesondere auch im Kontext sozialer Ungleichheiten bzw. milieuspezifischer Nicht-Passungen und Fremdheitsgefühle als wichtig: Schulsozialarbeit kann eine Art Brücken- bzw. Vermittlungsfunktion zwischen Schule und außerschulischen Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen einnehmen. In der Literatur wird in dem Zusammenhang u. a. auf eine sozialräumliche Vernetzung von Schule verwiesen, wodurch diese stärker als „Bestandteil des Sozialraums“ (Spies 2018, S. 136) wahrgenommen wird, was die Integration inner- und außerschulischer Sphären fördern und eine herkunftsspezifische Distanz zur Institution Schule reduzieren kann (vgl. Geiss 2016, S. 32 f.). Übertragbar scheint dies insbesondere auf hybride Räume und die ihnen immanenten spezifischen Aneignungsmöglichkeiten. Diese gilt es im Projektverlauf empirisch weiter zu bestimmen.

Literatur

Andresen, Sabine / Lips, Anna / Möller, Renate / Rusack, Tanja / Schröer, Wolfgang / Thomas, Severine / Wilmes, Johanna (2020): Erfahrungen und Perspektiven von jungen Menschen während der Corona-Maßnahmen. Erste Ergebnisse der bundesweiten Studie JuCo. Hildesheim: UVH – Universitätsverlag Hildesheim.

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2020): Bildung in Deutschland 2020: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt. DIPF Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation. <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2020/pdf-dateien-2020/bildungsbericht-2020-barrierefrei.pdf> (Abfrage: 07.03.2024).
- Bohnsack, Ralf (2021): Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden. 10. durchgesehene Auflage. Opladen, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Bertsche, Oliver/Como-Zipfel, Frank (2023): Digitalisierung. Herausforderungen und Handlungsansätze für die Soziale Arbeit. 1. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Brüggen, Niels/Rösch, Eike (2018): Aneignung und Medien – Medien und Aneignung. Zum Verhältnis von Medien und der Aneignungstätigkeit von Jugendlichen. In: Deinet, Ulrich/Reis, Claus/Reutlinger, Christian/Winkler, Michael (Hrsg.): Potentiale des Aneignungskonzepts. 1. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 129–141.
- Bundesjugendkuratorium (2021): Digitalität von Kindheit und Jugend: Digitalpakt Kinder- und Jugendhilfe. Zwischenruf des Bundesjugendkuratoriums. https://www.jugendgerecht.de/downloads/bjk_2021_zwischenruf_digitalpakt_kinder_und_jugendhilfe.pdf (Abfrage: 07.03.2024).
- Bundesministerium für Digitales und Verkehr (2023): Digitalstrategie. Gemeinsam digitale Werte schöpfen. <https://www.digitalstrategie-deutschland.de/medien/> (Abfrage: 07.03.2024).
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2002): Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Elfter Kinder- und Jugendbericht. <https://www.dji.de/ueber-uns/projekte/projekte/11-kinder-und-jugendbericht.html> (Abfrage: 07.03.2024).
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2005): Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/service/publikationen/zwoelfter-kinder-und-jugendbericht-112226> (Abfrage: 07.03.2024).
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2020): 16. Kinder- und Jugendbericht: Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter. <https://www.bmfsfj.de/blob/162232/27ac76c3f5ca10b0e914700ee54060b2/16-kinder-und-jugendbericht-bundestagsdrucksache-data.pdf> (Abfrage: 07.03.2024).
- Deinet, Ulrich (2010): Aneignung öffentlicher und virtueller Räume durch Jugendliche. In: Cleppien, Georg/Lerche, Ulrike (Hrsg.): Soziale Arbeit und Medien. 1. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 37–51.
- DiMaggio, Paul/Hargittai, Eszter/Celeste, Coral/Shafer, Steven (2004): From Unequal Access to Differentiated Use: A Literature Review and Agenda for Research on Digital Inequality. In: Neckermann, Kathrin (Hrsg.): Social Inequality. New York: Russel Sage Foundation, S. 1–72.
- Eickelmann, Birgit/Bos, Wilfried/Vennemann, Mario (2015). Total digital? – Wie Jugendliche Kompetenzen im Umgang mit neuen Technologien erwerben. Dokumentation der Analysen des Vertiefungsmoduls zu ICILS 2013. Münster, New York: Waxmann.
- Europäische Union (2017): Schlussfolgerungen des Rates zur smarten Jugendarbeit. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:52017XG1207\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:52017XG1207(01)) (Abfrage: 07.03.2024).
- Feierabend, Sabine/Rathgeb, Thomas/Kheredmand, Hediye/Glückler, Stephan (2022a): JIM-Studie 2022. Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger. https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2022/JIM_2022_Web_final.pdf (Abfrage: 07.03.2024).
- Feierabend, Sabine/Rathgeb, Thomas/Kheredmand, Hediye/Glückler, Stephan (2022b): KIM-Studie 2022. Kindheit, Internet, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-jähriger. https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/KIM/2022/KIM-Studie2022_website_final.pdf (Abfrage: 07.03.2024).

- Fujii, Michi S. /Kutscher, Nadia (2022): Alltagsbewältigung junger Geflüchteter in hybriden Lebenswelten. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 17, H. 4, S. 467–477.
- Fujii, Michi S. /Kutscher, Nadia /Niermann, Klara-Marie (2022): Grenzen pädagogischen Handelns: Medienbildung zwischen Anerkennung und Handlungsbefähigung. In: Wahl, Johannes /Schell-Kiehl, Ines /Damberger, Thomas (Hrsg.): *Pädagogik, Soziale Arbeit und Digitalität*. Education, Social Work and Digitality. 1. Auflage. Weinheim: Beltz Juventa, S. 39–50.
- Geiss, Marco (2016): Schulsozialarbeit und soziale Disparität: Potenziale und Implikationen aus bildungswissenschaftlicher Perspektive, diskutiert am Beispiel des saarländischen Landesprogramms „Schoolworker“. Heidelberg. <https://www.nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-46969-7> (Abfrage: 07.03.2024).
- Grendel, Tanja (2023): *Bildungsgerechtigkeit im Ganztag. Handlungsansätze für die Soziale Arbeit*. 1. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Grendel, Tanja /May, Michael (i. E.): Impulse für eine ungleichheitsbezogene Bildungsforschung im Kontext eines erweiterten Bildungsverständnisses – Die Perspektive auf (Nicht-)Passungen im Spannungsfeld von Angebot und Aneignung. *Zeitschrift für Pädagogik*.
- Hacke, Sebastian (2012): *Medienaneignung von Jugendlichen aus deutschen und türkischen Familien. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie*. 1. Auflage. Freiburg: Centaurus Verlag Media.
- Harvey, Clare (2016): Screenagers International Research Project. Using ICT, digital and social media in youth work. A review of research findings from Austria, Denmark, Finland, Northern Island and the Republic of Ireland. <https://www.youth.ie/wp-content/uploads/2019/03/International-report-final.pdf> (Abfrage: 07.03.2024).
- Hasebrink, Uwe /Lampert, Claudia /Thiel, Kira (2019): *Online-Erfahrungen von 9- bis 17-jährigen. Ergebnisse der EU Kids Online-Befragung in Deutschland 2019*. Hamburg: Verlag Hans-Bredow-Institut.
- Herzig, Bardo (2022): *Institutionen der Medienpädagogik: Schule und Medien*. In: Sander, Uwe /Gross, Friederike von/Hugger, Kai-Uwe (Hrsg.): *Handbuch Medienpädagogik*. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 841–851.
- 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*. 1. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 115–128.
- Kleeberg-Niepage, Andrea (2020): *Imperativ Digitalisierung: Bedrohung oder Chance? Zu den Widersprüchen des Diskurses um die Digitalisierung von Schule*. In: Bruder, Kalus-Jürgen /Bialluch, Christoph /Günther, Jürgen /Nielsen, Bernd /Zimmering, Raina (Hrsg.): *„Digitalisierung“ – Sirengesänge oder Schlachtruf einer kannibalistischen Weltordnung*. Frankfurt am Main: Westend, S. 255–303.
- Kleeberg-Niepage, Andrea /Perzy, Anton (2022): *Zum Verhältnis von Smartphone und Schule. Die Nutzung digitaler Medien aus der Perspektive von Jugendlichen in Deutschland*. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 17, H. 4, S. 424–436.
- Kutscher, Nadia /Farrenberg, Dominik (2014): *Teilhabe und soziale Kompetenz durch die Nutzung von digitalen Medien: Herausforderungen für die Kinder- und Jugendpolitik. Expertise zum 10. Kinder- und Jugendbericht der Landesregierung NRW*. https://www.mkjfgfi.nrw/sites/default/files/documents/10-kjbnrw-expertise-kutscher_farrenberg_u_a.pdf (Abfrage: 07.03.2024).
- Leven, Ingo /Utzmann, Hilde (2019): *Die Vielfalt der Digital Natives*. In: Albert, Mathias /Hurrelmann, Klaus /Quenzel, Gudrun (Hrsg.): *Jugend 2019: Eine Generation meldet sich zu Wort*. 18. Shell Jugendstudie. 1. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz, S. 247–312.
- Löw, Martina (2019): *Raumsoziologie*. 10. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Maykus, Stephan (2021): *Offene Kinder- und Jugendarbeit und kommunale Bildungslandschaften*. In: Deinet, Ulrich /Sturzenhecker, Benedikt /Schwanenflügel, Larissa von /Schwerthelm, Moritz (Hrsg.): *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 949–961.

- Röll, Franz Joseph (2020): (Digitale) Medien in der Kinder- und Jugendarbeit. 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, S. 457–467.
- Schäfer, Miriam / Lojewski, Johanna (2007): Internet und Bildungschancen. Die soziale Realität des virtuellen Raumes. München: kopaed.
- Scherr, Albert (2021): Subjektorientierte Offene Kinder- und Jugendarbeit. In: Deinet, Ulrich / Sturzenhecker, Benedikt / Schwänenflügel, Larissa von / Schwerthelm, Moritz (Hrsg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 639–652.
- Schleck, Oliver / Witzel, Marc (2020): Mediale Aneignung im Spannungsfeld von Sozialpädagogik und Schule. In: Hollenstein, Erich / Nieslony, Frank (Hrsg.): Schulsozialarbeit in mediatisierten Lebenswelten. 1. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 56–77.
- Schorb, Bernd (2011): Zur Theorie der Medienpädagogik. In: Medienpädagogik (Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung), H. 20, S. 81–94.
- Serban, Adina Marina / Stefan, Veronica / Potocnik, Dunja / Moxon, Dan (2020): Social Inclusion, Digitalisation and Young People. Research Study. <https://pjp-eu.coe.int/documents/42128013/47261689/Study-SID-07-04-draft.pdf/2af54871-4567-617e-3128-c2ec1fde795f> (Abfrage: 07.03.2024).
- Smolarczyk, Kathrin / Kröner, Stephan (2021): Two decades in the making: A scoping review on research on digital making and its potential for digital empowerment in non-formal settings. In: Journal of Research on Technology in Education.
- Spies, Anke (2018): Schule und Soziale Arbeit. In: Graßhoff, Gunther / Renker, Anna / Schröer, Wolfgang (Hrsg.): Soziale Arbeit. Eine elementare Einführung. Wiesbaden: Springer VS, S. 133–150.
- Stüwe, Gerd / Ermel, Nicole / Haupt, Stephanie (2015): Lehrbuch Schulsozialarbeit. Weinheim: Beltz Juventa.
- Taylor, John / Johnston, Anja / Hatfield, Rachael (2021): Power, participation and geographical isolation. In: Moxon, Dan / Şerban, Adina Marina / Potočnik, Dunja / Connolly, Nuala / Pasic, Lana / Ştefan, Veronica (Hrsg.): Young people, social inclusion and digitalisation. Emerging knowledge for practice and policy. Strasbourg: Council of Europe Publishing, S. 163–176.
- Unger, Alexander (2010): Virtuelle Räume und die Hybridisierung der Alltagswelt. In: Grell, Petra / Marotzki, Winfried / Schelhowe, Heidi (Hrsg.): Neue digitale Kultur- und Bildungsräume. 1. Auflage., S. 99–117. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 99–117.
- Verständig, Dan / Klein, Alexandra / Iske, Stefan (2016): Zero-Level Digital Divide : Neues Netz und neue Ungleichheiten. In: Siegen: Sozial: Analysen, Berichte, Kontroversen, H. 1, S. 50–55.
- Wächter, Franziska / Brock, Tanja / Brock, Johannes (2021): Perspektiven Smarter Jugendarbeit. https://www.ehs-dresden.de/fileadmin/FORSCHUNG/apfe-Forschung/Smarte_Jugendarbeit/Perspektiven_Smarter_Jugendarbeit_2021.pdf (Abfrage: 07.03.2024).
- Wagner, Ulrike (2017): Engagement und Beteiligung Jugendlicher im Internet. In: Sachverständigenkommission 15. Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.): Materialien zum 15. Kinder- und Jugendbericht. Zwischen Freiräumen, Familie, Ganztagschule und virtuellen Welten – Persönlichkeitsentwicklung und Bildungsanspruch im Jugendalter. München: DJI, S. 337–370.

Digitalisierte Fort- und Weiterbildung von Fachkräften der Sozialen Arbeit

Avatarbasiertes Lehren und Lernen gelingend gestalten

Josephine Jahn und Philipp Oberparleiter

1. Einleitung

Für Fachkräfte der Sozialen Arbeit ist die kontinuierliche individuelle Professionalisierung, verstanden als Veränderungs-, Reife- sowie Kompetenzentwicklungsprozess durch Fort- und Weiterbildung, unabdingbar (vgl. Nittel 2004). Betrachtet man allerdings Diskurse zu den Auswirkungen der Digitalisierung auf die Soziale Arbeit, fällt auf, dass die Folgen für diese Professionalisierung der Fachkräfte nur randständig Beachtung finden (vgl. Kutscher et al. 2020). Verständigungen darüber, wie eine neue Lehr-/Lernkultur von Fachkräften der Sozialen Arbeit aussieht, welche die Potenziale der digitalen Medien bei der Gestaltung von Lehr-/Lernsituationen berücksichtigt, sind kaum vorhanden (vgl. Mai/Arnold 2018). Stattdessen wird vorrangig diskutiert, wie sich die Themen der Bildungsveranstaltungen im Zuge der Digitalisierung verändern sollten (vgl. Helbig/Roeske 2020).

Dieser Beitrag hat daher den Anspruch, Impulse für eine veränderte Lehr-/Lernkultur in der Fort- und Weiterbildung im Feld der Sozialen Arbeit zu geben, welche die Potenziale der digitalen Medien einbeziehen. Hierfür sollen die Erfahrungen aus einem Entwicklungs- und Forschungsprojekt namens TRIAS (Training: immersiv – aktionsbezogen – systemisch) vorgestellt und diskutiert werden. Im Rahmen des Projektes werden Bildungsveranstaltungen für Fachkräfte der Sozialen Arbeit entwickelt, durchgeführt und evaluiert. Die Besonderheit liegt in der Umsetzung der Veranstaltungen mithilfe einer virtuellen Lernwelt. Die Lernenden können sich mithilfe von technischen Endgeräten in eine digitale Welt versetzen und es findet Kollaboration zwischen Menschen statt, welche durch Avatare repräsentiert sind (vgl. Gonzalez-Argote 2022). Anhand der Durchführung und Auswertung von Interviews mit Teilnehmenden dieser Veranstaltung sowie Mitgliedern des TRIAS-Teams können erste Erkenntnisse über die Herausforderungen in der Umsetzung dieser avatarbasierten Veranstaltungen erarbeitet werden. Darüber hinaus lassen sich Gelingensbedingungen für avatarbasiertes Lehren und Lernen (aLL) ableiten.

Der vorliegende Beitrag wird daher in einem ersten Schritt die Bedeutung der Fort- und Weiterbildung im Feld der Sozialen Arbeit skizzieren, Einblicke in di-

digitalisiertes Lehren und Lernen (LuL) in der Fort- und Weiterbildung sozialpädagogischer Fachkräfte darlegen sowie virtuelle Welten als Form des LuL beschreiben. Darauf aufbauend werden das TRIAS-Projekt und die eingesetzte Evaluationsform in Bezug auf die Datenerhebung und die Datenauswertung vorgestellt, bevor die Ergebnisse der Erhebung dargestellt werden. Die daran anschließende Diskussion soll verdeutlichend abrunden, welche Relevanz die Implementierung digitaler Technik in die Fort- und Weiterbildung von Fachkräften der Sozialen Arbeit entfalten kann.

2. Theoretische Fundierung und empirischer Forschungsstand

2.1 Digitalisierte Fort- und Weiterbildung im Feld der Sozialen Arbeit

Für die Entwicklung, den Erhalt und die Gestaltung von professionellem Handeln in der Sozialen Arbeit spielt neben der Ausbildung in der Hochschule und der beruflichen Praxis, die Fort- und Weiterbildung der Fachkräfte eine zentrale Rolle (vgl. Schulze-Krüdener 2012). Dies erklärt die anhaltend hohe Nachfrage, die sich bei Bildungsangeboten für Fachkräfte der Sozialen Arbeit zeigt. Dabei erweist sich die Weiterbildungslandschaft für Fachkräfte der Sozialen Arbeit als vielfältig und dennoch unübersichtlich (vgl. Kruse 2017). Es gibt zahlreiche Institutionen, Anbieter und Handelnde in diesem Feld der individuellen Professionalisierung. Demnach findet sich in der Sozialen Arbeit eine Weiterbildungslandschaft, deren Angebote weder strategisch geplant noch flächendeckend vorhanden sind (vgl. Schulze-Krüdener 2012).

Auch in den weiterführenden Bildungswegen der Sozialen Arbeit haben digitalisierte Lehr-/Lern-Arrangements ihren Stellenwert, da die Bedeutung digitaler Medien im Bereich der Fort- und Weiterbildung allgemein ansteigt (vgl. Rohs 2017). Digitale Medien ermöglichen hier unter anderem eine Flexibilisierung von Lernorten und eine Individualisierung von Lernprozessen (vgl. Mai / Arnold 2018). Hier ist es wichtig anzuerkennen, dass digital gestütztes LuL nicht per se vorteilhaft ist. Vielmehr ist es wichtig, die Potenziale eines digitalen Mediums abzuwägen, sodass es nur dann Einsatz findet, wenn die Vorteile im Vergleich zu anderen digitalen Settings überwiegen (vgl. Eylert-Schwarz / Rahdes 2020).

2.2 Virtuelle Welten als Form des digitalisierten Lehrens und Lernens

Digitale Applikationen, die eine virtuelle Realität simulieren, gewinnen bei der Gestaltung von Bildungsprozessen zunehmend an Bedeutung (vgl. Mystakidis 2022). Die Nutzenden können sich mithilfe technischer Endgeräte in diese Welt

versetzen und mit der Welt und den in dieser enthaltenen Objekten interagieren (vgl. Zobel et al. 2018). Mithilfe dieses aLL können sowohl synchrone als auch asynchrone Möglichkeiten des Lernens angeboten werden (vgl. Zinn/Guo/Sari 2016).

In Bezug auf die Nutzung virtueller Welten als Lehr- und Lernorte, welche die physische Realität erweitern, stellen sich Fragen nach Nutzen und Auswirkung auf die Bildung (vgl. Makransky/Lilleholt 2018). Bisherige Forschung zeigt für die Wirksamkeit der Anwendungen heterogene Befunde, was an unterschiedlichen Designs virtueller Welten oder vielfältigen didaktischen Überlegungen liegen könnte (vgl. Plass et al. 2022). Interaktives, segmentiertes oder personalisiertes Lernen fördert die Vorteile aLL (vgl. Makransky/Wismer/Mayer 2019; Parong/Mayer 2018; Petersen/Petkakis/Makransky 2022) und das Gefühl der Immersion, also des Eintauchens in die virtuelle Umgebung, gilt als ausschlaggebend für den Lernerfolg (vgl. Makransky/Mayer 2022).

Studien weisen darauf hin, dass das LuL in virtuellen Welten Vorteile aufweist und im Kontext des Lernerfolgs mit anderen Ansätzen der Vermittlung von Inhalten zu vergleichen ist (vgl. Makransky/Mayer 2022; Merchant et al. 2014). Merchant et al. (2014) zeigen in ihrer Metaanalyse nicht nur positive Effekte von spiel- oder simulationsbasiertem Lernen in virtuellen Settings, sondern auch vom Lernen in virtuellen Welten. Unter welchen Bedingungen das LuL in virtuellen Welten einen Vorteil zu anderen Formaten des LuL mit digitalen Medien hat, konnte noch nicht umfassend geklärt werden (vgl. Mayer/Makransky/Parong 2022).

Mit Blick auf die Praxis der beruflichen Bildung, stellt man fest, dass Expert:innen die Bedeutung des Lernens in virtuellen Welten im Laufe der Zeit immer höher einschätzen (vgl. mmb Institut GmbH 2016, 2022).

3. Anlage der Studie

In der Vergangenheit kamen die Entwicklungen der beruflichen Bildung erst mit Verzögerung auch bei Fachkräften des Sozialwesens an (vgl. Sauer 2017).

Wenn das Feld der Sozialen Arbeit die Entwicklungen des digitalisierten LuL nutzen möchte, sollten Bildungsangebote entwickelt und erprobt werden, die mithilfe des aLL umgesetzt werden. Dieses Desiderat greift TRIAS auf, indem es diese Form des LuL zur Verfügung stellt.¹

Das vom Bundesministerium für Wirtschaft und Klimaschutz von Januar 2021 bis Dezember 2023 geförderte Projekt dient der Entwicklung und Erprobung avtarbasierter Weiterbildungsangebote und Austauschformate für Fachkräfte der Sozialen Arbeit.

1 Die Angebote werden mithilfe der Plattform TriCAT spaces zur Verfügung gestellt.

Zwei Jugendhilfeträger, die bereits über Erfahrung in der Bereitstellung von Fort- und Weiterbildungsangeboten für Fachkräfte der Sozialen Arbeit verfügen, sind im Projekt für die Entwicklung und Durchführung der avatarbasierten Bildungsangebote zuständig. Die synchronen Angebote umfassen ein bis zwei Stunden und es ist vorgesehen, dass verschiedene Veranstaltungen miteinander kombiniert und sich ergänzende Lernangebote vorgehalten werden. Seit Anfang 2023 finden bis zu zwölf Veranstaltungen pro Monat statt, zu denen sich Fachkräfte kostenfrei anmelden können.² Das TRIAS-Angebot erstreckt sich von Themen wie Gewaltfreier Kommunikation und konstruktivem Feedback, über Inhalte zu Agilem Arbeiten und Führung bis hin zum Einsatz von Künstlicher Intelligenz in Organisationen der Sozialen Arbeit.

Um die Qualität der virtuell durchgeführten Fortbildungsangebote zu prüfen, wird das Projekt wissenschaftlich begleitet. Mithilfe dieser Untersuchungen soll der Einsatz aLL im Feld der Sozialen Arbeit auf eine empirisch gesicherte Basis gestellt werden. Es soll u. a. untersucht werden, unter welchen Bedingungen aLL im Feld der Sozialen Arbeit das Lehr- / Lernpotenzial besonders gut entfalten kann (vgl. Mayer / Makransky / Parong 2022).

Vor dem Hintergrund dieser Zielsetzung werden in diesem Beitrag zwei Fragestellungen in den Mittelpunkt gestellt:

1. Welche Herausforderungen zeigen sich laut den Projektbeteiligten im Hinblick auf aLL in der Fort- und Weiterbildung von Fachkräften der Sozialen Arbeit?
2. Welche Gelingensbedingungen des aLL in der Fort- und Weiterbildung von Fachkräften der Sozialen Arbeit können von den Projektbeteiligten identifiziert werden?

Durch die Bearbeitung dieser Fragestellungen soll v. a. die pädagogische Qualität des avatarbasierten Bildungsangebotes untersucht werden, wodurch die Implementierung dieser digitalen Technologie in die Fort- und Weiterbildung des Handlungsfeldes der Sozialen Arbeit unterstützt werden soll (vgl. Sagebiel / Pankofer 2021). Zur Beantwortung der ersten Fragestellung wird eine problemorientierte Sichtweise eingenommen, sodass die aufgetretenen Schwierigkeiten gezielt in den Blick genommen werden. Ergänzend wird in der Erarbeitung der zweiten Fragestellung eine lösungsorientierte Perspektive angestrebt, weshalb hier der Fokus auf den Parametern liegt, in denen positiv auf aLL eingewirkt werden kann.

2 Einen Einblick in das avatarbasierte Lehren und Lernen bei TRIAS gewährt das folgende Video: https://www.youtube.com/watch?v=sCBZOB_mH9w (Abfrage: 07.03.2024).

3.1 Datenerhebung und -aufbereitung

Im Rahmen des TRIAS-Projektes wurden problemzentrierte Interviews mit Teilnehmenden der Bildungsveranstaltungen (TN, N=6) und Mitgliedern des TRIAS-Teams, die gemeinsam für die Programmplanung sowie das Marketing verantwortlich sind und die zusätzlich als Trainer:innen oder als Verwaltungsfachkräfte für TRIAS tätig sind, geführt (TR, N=8). Aufgrund theoretischer Vorannahmen lag diesen Interviews ein Leitfaden zugrunde (vgl. Flick 2011), welcher deduktive Konstrukte in das Interview integrierte, als Orientierungsrahmen diente und die Vergleichbarkeit der Interviews erhöhte (vgl. Witzel 2000).

Die Interviews wurden von einem Mitglied des TRIAS-Teams durchgeführt, das im Projekt für die Evaluation des Vorhabens zuständig war und dauerten bei den Teilnehmenden zwischen 24 und 33 und bei den Mitgliedern des Teams zwischen 19 und 43 Minuten.

Alle Interviews haben im Zeitraum von April bis September 2023 stattgefunden und wurden über Zoom durchgeführt. Die Interviews mit den Teilnehmenden wurden wenige Tage nach dem Besuch der avatarbasierten Veranstaltung abgehalten. Es wurden einzelne Teilnehmende nach ihrem Veranstaltungsbesuch per E-Mail für die Interviewteilnahme angefragt. Im Hinblick auf das TRIAS-Team konnte eine Vollerhebung realisiert werden.

In der Aufbereitung der Interviews wurde auf die Transkriptionsregeln nach Dresing und Pehl (2018) zurückgegriffen. Hier wurde in einem ersten Schritt die Transkriptionssoftware Amberscript verwendet, bevor die automatisch erzeugten Transkripte dann mithilfe der Software MAXQDA2020 überprüft wurden.

3.2 Datenauswertung

Die darauffolgende Datenauswertung wurde unter Rückgriff auf die Qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) durchgeführt. Daher wurden in einem ersten Schritt Oberkategorien herausgearbeitet, die deduktiv aus den Fragestellungen abgeleitet wurden. Um in der Zuordnung der Aussagen zu den Kategorien eine intersubjektivität abzusichern, wurde anhand der Oberkategorien die Intercoder-Übereinstimmung bei gleichzeitigem unabhängigen Codieren überprüft (vgl. Rädiker/Kuckartz 2019). Als zufriedenstellende Übereinstimmungswerte (61.11 %/ = .55) erreicht wurden (vgl. Krippendorff 2004), konnte das Interviewmaterial anhand der zwei Oberkategorien „Herausforderungen“ und „Gelingensbedingungen“ kodiert werden.

Nachdem die Zuordnung zu den Oberkategorien abgeschlossen war, wurden für jede Oberkategorie Unterkategorien gebildet, weshalb die codierten Segmente aus den Oberkategorien dann den Unterkategorien zugeordnet wurden. Daran anschließend wurden Ergebnismatrizen erstellt, bevor die Beziehung zwischen

Kategorien herausgearbeitet wurde (vgl. Kuckartz/Rädiker 2020). Durch die gleichzeitige Betrachtung von Teilnehmenden und TRIAS-Mitgliedern wurde die Triangulation von Perspektiven ermöglicht, da zwei am Lehr-/Lernprozess beteiligte Gruppen berücksichtigt wurden (vgl. Flick 2020).

Die Kodierung, die Überprüfung der Intercoder-Übereinstimmung und die Arbeit mit den Kategorien wurde ebenfalls mithilfe der Software MAXQDA2020 durchgeführt.

4. Ergebnisse

4.1 Herausforderungen avatarbasierten Lehrens und Lernens

Sowohl von den Mitgliedern des TRIAS-Teams als auch von den Teilnehmenden wurde die Herausforderung benannt, dass der Mehrwert von aLL nicht ausreichend deutlich werde. So sei der Mehrwert im Vergleich zu anderen Medien, wie zum Beispiel Videokonferenzen, oft nicht ausreichend ersichtlich. Eine Trainerin sagte dazu: „Ich weiß aber nicht, ob es das jetzt ist. Ich kann jetzt nicht sagen, dass das jetzt deutlich besser ist als das analoge oder eine andere Variante. Ich bin gefühlt noch auf der Suche, wo alles ineinandergreift, dass sowohl die Methode als auch noch ein extra Mehrwert durch das avatarbasierte entsteht“ (TR5; Abs. 21).

Dadurch, dass der Mehrwert noch nicht ausreichend benannt werden könne, wird aufseiten des TRIAS-Teams geäußert, dass auch das Marketing für die avatarbasierten Angebote eine Herausforderung sei. Es sei schwierig darzustellen, was überhaupt angeboten würde und was aLL eigentlich sei. Die Herausforderung im Marketing sei dann, eine ausreichend große Gruppe an Teilnehmenden zu erzielen.

Mitglieder des TRIAS-Teams gehen davon aus, dass bei vielen Fachkräften der Sozialen Arbeit eine Skepsis gegenüber aLL bestehe, denn sie seien den Umgang mit digitaler Technik nicht gewohnt und würden der Technik mehrheitlich nicht offen gegenüberstehen. So hätten viele Fachkräfte Hemmungen im Hinblick auf aLL, da sie sich im Umgang mit neuer Technik unwohl fühlen würden und so eine Barriere entstehe. Im Rahmen der Interviews geraten die digitalen Voraussetzungen der potenziellen Zielgruppe in den Blick. So seien nicht nur die technischen Kompetenzen, sondern auch die technische Ausstattung bei Fachkräften der Sozialen Arbeit sehr unterschiedlich.

Es sei zudem festzustellen, dass das Gefühl für den Bedarf und die Bedürfnisse der Zielgruppe aufseiten des TRIAS-Teams noch nicht gut genug sei, weshalb noch nicht abschließend festgelegt werden könne, welche Zielgruppen zukünftig verstärkt angesprochen werden sollen. Wenn man ein Angebot für die Fachkräfte der Sozialen Arbeit bereitstellen wolle, sei außerdem der Zeitmangel, der für

dieses Feld charakteristisch sei, eine Herausforderung. Denn im Rahmen der Interviews wird deutlich, dass der Aufwand im Hinblick auf aLL sehr hoch sei. Die Teilnehmenden weisen darauf hin, dass ihre Teilnahme mit zeitlichen Ressourcen verbunden sei. Auch das TRIAS-Team äußert, dass es sehr viel Zeit investieren müsse und dass die Arbeit für das Projekt eigentlich nicht nebenbei zu meistern sei. Ein Mitglied des TRIAS-Teams sagte daher: „Ich bin verblüfft, wie unendlich viel Arbeit so ein Projekt ist. Damit habe ich nicht gerechnet. Ich habe viel zu wenig Zeit eigentlich dafür. Also TRIAS fordert viel mehr Hirnschmalz und Gedanken, als ich da einbringe“ (TR3; Abs. 80).

Hinzu kommen in den Interviews viele weitere Themen im Zusammenhang mit der Didaktik avatarbasierter Angebote. So wird sowohl von Teilnehmenden als auch von Mitgliedern des TRIAS-Teams die Umsetzung etablierter didaktischer Prinzipien (vgl. Siebert 2019) problematisiert. So sei beispielsweise zu wenig Raum für das Üben des Gelernten gewesen. Des Weiteren habe sich die Interaktion in der avatarbasierten Welt schwierig gestaltet und die Kontaktaufnahme sei herausfordernd gewesen. Betrachtet man den Einfluss der Technik auf den didaktischen Fortgang der Veranstaltung, äußern sowohl Teilnehmende als auch Mitglieder des TRIAS-Teams, dass die Technik abgelenkt habe (vgl. Mayer/Makransky/Parong 2022). Ein weiteres Thema, das in Bezug auf die Gestaltung der Angebote in den Interviews häufig als herausfordernd benannt wurde, war die anonyme Atmosphäre, die bei aLL vorhanden sei. So sei es beispielsweise nicht ersichtlich, ob eine Person wirklich da ist, wenn der Avatar im virtuellen Raum anwesend ist. Außerdem sei es schwer, die Stimmung innerhalb der Gruppe wahrzunehmen. Oftmals sei zudem die Interaktion aufgrund der anonymen Atmosphäre verhalten.

Mitglieder des TRIAS-Teams würden daher in der professionellen Gestaltung der Angebote noch weiteren Entwicklungsbedarf sehen. Es sei bisher kein umfassendes didaktisches Konzept vorhanden und es fehle ein Repertoire an Methoden, auf das zurückgegriffen werden könne. In der Erarbeitung eines solchen Konzeptes sei es allerdings herausfordernd, das analoge Denken abzulegen. Zuerst habe man versucht, Etabliertes aus der analogen Welt zu übertragen, wodurch die Möglichkeiten der Lernumgebung nicht ausgeschöpft würden.

Unter anderem dadurch sei die Einarbeitung neuer Trainer:innen eine weitere Herausforderung. Denn man könne nicht einfach so anfangen, selbst wenn man in der Fort- und Weiterbildung von Fachkräften der Sozialen Arbeit sehr erfahren sei. Das würde abschrecken, denn Trainer:innen hätten in Bezug auf die Technik ebenfalls Ängste und Hemmungen. So sei es im Rahmen des Projektes eine zusätzliche Schwierigkeit gewesen, überhaupt Trainer:innen zu finden.

Viele der Herausforderungen, die in den Interviews benannt wurden, haben sich auf die Technik des aLL bezogen. Denn es sei in den Veranstaltungen zu zahlreichen technischen Störungen gekommen. Einige der Teilnehmenden seien über

die Form des technischen Supports frustriert und hätten sich nicht ausreichend unterstützt gefühlt.

Technische Hürden beim Anmeldeprozess würden abschreckend wirken und insbesondere Personen mit geringer Technikaffinität bzw. -erfahrung würden verunsichert. Hierbei habe sich v. a. die erste Sitzung als besonders sensible Phase herausgestellt. Im Hinblick auf die Technologie stelle es zudem eine Herausforderung dar, dass alle Teilnehmenden über eine passende technische Infrastruktur verfügen.

Weitere technikbedingte Grenzen werden in den Interviews in Bezug auf die graphische Darstellung der avatarbasierten Welt benannt, da diese veraltet sei.

Als große Herausforderung wird beschrieben, dass die Mimik und die Körpersprache nur sehr reduziert abgebildet würden. So würde die Mimik nur per Mausclick angezeigt und man könne die Mimik eines anderen Avatars nur erkennen, wenn man sehr nah vor diesem stehe. Zudem wirke die nonverbale Kommunikation sehr unnatürlich. So sei die Umsetzung methodischer Überlegungen durch die Technik eingeschränkt.

4.2 Gelingensbedingungen avatarbasierten Lehrens und Lernens

In der Umsetzung avatarbasierter Fort- und Weiterbildung für Fachkräfte der Sozialen Arbeit gibt es zahlreiche Möglichkeiten. In den Interviews konnten Aussagen identifiziert werden, die sich als Gelingensbedingungen dieser Angebote einordnen lassen. In einigen Punkten waren sich die Befragten nicht einig, weshalb hier alle benannten Positionen, auch wenn sie sich konträr zueinander verhalten, dargestellt werden.

Die interviewten Personen äußern Ideen dazu, wie das neue Medium des aLL im Feld der Fort- und Weiterbildung der Sozialen Arbeit positioniert werden könnte. Für Teilnehmende und Mitglieder des TRIAS-Teams sei diese Lehr-/Lernform eine Ergänzung zu den bestehenden Angeboten. Dass andere Formate abgelöst werden könnten, sei allenfalls ein Zukunftsszenario.

Außerdem sind sich die befragten Personen nicht darüber einig, welches Angebotsformat für die avatarbasierte Lehr-/Lernform zielführend sein könnte. Die Konzeption kurzer Angebote (TN), die Umsetzung längerer Veranstaltungen (TR) oder die Etablierung wöchentlich wiederkehrender Formate (TR) könne sinnvoll sein. Auch in Bezug auf die Frage, ob die Angebote unter anderem in einem Blended-Learning Format umgesetzt werden sollten, besteht bisher Uneinigkeit (TR).

Allerdings wird in den Interviews mit dem TRIAS-Team deutlich, dass bei aLL ein Mehrwert für die Teilnehmenden erkennbar sein müsse, damit dieses Medium gelingend etabliert werden könne. In den Interviews wird argumentiert, dass dieser Mehrwert nur entstehen könne, wenn Bildung erweitert gedacht würde. Die Didaktik analoger Lernformate müsse ergänzt werden und es brauche eine

kreative Herangehensweise an die Gestaltung der avatarbasierten Angebote, welche die Möglichkeiten des Mediums ausschöpfe.

Daher sei es entscheidend, ein ernstzunehmendes Angebot zu entwickeln, welches den Ansprüchen eines professionellen Handelns genüge. Werden sowohl die Interviewaussagen der Teilnehmenden als auch des TRIAS-Teams betrachtet, welche die didaktische Gestaltung der Veranstaltungen thematisieren, wird ein Bezug zu den etablierten Prinzipien der Erwachsenenbildung deutlich. So wird nicht nur hervorgehoben, dass die Interaktion zwischen den Teilnehmenden sowie die direkte Ansprache der Teilnehmenden durch die Trainer:innen sinnvoll sei. Auch die Förderung der Interaktivität, die eine aktive Beteiligung der Teilnehmenden vorsehe, sei wichtig. Eine Methodenvielfalt, die sich an der Praxisnähe der Veranstaltung orientieren sollte, sei ebenfalls von Bedeutung. Aus diesem Grund sei auch das Einüben des Gelernten sinnvoll. Direkt zu Beginn einer Veranstaltung seien Methoden wertvoll, die den Teilnehmenden ein Ankommen in der virtuellen Welt ermöglichen. Ein Trainer sagt zusammenfassend: „Aber die Passung zwischen meinem Ziel und der Zielgruppe, zwischen der Technik, die ich als Möglichkeit habe, und zu dem didaktischen Konzept, das muss klappen“ (TR7; Abs. 17).

Ergänzend sei in Bezug auf die Auswahl von Inhalten eine bedarfsorientierte Vorgehensweise sinnvoll. In den Interviews wird geäußert, dass keine Einschränkung in der Auswahl an Inhalten, die sich für aLL eignen, notwendig sei.

Zu den erforderlichen Kompetenzen, welche die Trainer:innen mitbringen müssten, konnten in den Interviews ebenfalls Aussagen identifiziert werden. So wurde geäußert, dass eine Kompetenz im Umgang mit Technik allgemein, aber vor allem im Umgang mit der avatarbasierten Plattform erforderlich sei. Zudem sei das fachliche Wissen zentral. Zahlreiche Kompetenzen, die sich den Softskills zuordnen lassen, wie beispielsweise Kreativität, Offenheit und Ausdauer, seien ebenfalls hilfreich. Die Anforderung der didaktischen Kompetenz sei laut den Aussagen des TRIAS-Teams ebenfalls notwendig.

In der Einarbeitung neuer Trainer:innen sei ein Zeitinvestment, sowohl für die neuen als auch für die erfahrenen Trainer:innen, erforderlich. So sei nicht nur eine Schulung zu den Möglichkeiten der Plattform unerlässlich. Auch die Anleitung in der Vorbereitung von Veranstaltungen sei für das Onboarding wichtig. So könne ein Umdenken in der Ausgestaltung von Bildungsveranstaltungen ermöglicht werden. Aus Perspektive des bestehenden TRIAS-Teams sei es in der Einarbeitung neuer Trainer:innen wichtig, den Ideen der neuen Trainer:innen offen gegenüberzustehen.

Das Einlassen auf Neues sei jedoch nicht nur für die (neuen) Trainer:innen relevant. Auch für die adressierte Zielgruppe sei es wichtig, sich für die neue Erfahrung zu öffnen und unvoreingenommen zu sein.

Betrachtet man weitere Interviewaussagen zur Zielgruppe, fällt auf, dass vor allem jüngere Personen (unter 40) als Zielgruppe benannt werden, da hier eine höhere Technikaffinität unterstellt werden könne.

Insgesamt zeigt sich in den Interviews allerdings auch, dass eine Erweiterung der Zielgruppe eine Gelingensbedingung des aLL sei. So sei es wichtig, inhaltliche Schnittmengen mit anderen Berufsgruppen zu nutzen. So könne die Zielgruppe vergrößert werden.

Für die Teilnehmendengewinnung wurden auch Gelingensbedingungen für das Marketing benannt. Im Rahmen von Marketingmaßnahmen müsse deutlich werden, was genau angeboten würde und worin sich das Angebot von anderen Bildungsmöglichkeiten unterscheide. Hier solle dann der Mehrwert aLL besonders hervorgehoben werden. Der Großteil der Marketingaktivitäten solle online stattfinden.

Die Strategie, proaktiv auf die Zielgruppen zuzugehen, sei zentral. Aber auch die Möglichkeit der Mund-zu-Mund-Propaganda solle ausgeschöpft werden. Insgesamt stelle eine Werbeoffensive eine Gelingensbedingung dar.

Wenn sich Fachkräfte dann für die Teilnahme am avatarbasierten Angebot entscheiden würden, sei technischer Support beim Zugang zur Plattform unabdingbar. Die technische Einführung, die nach dem erfolgreich absolvierten Login stattfindet, werde als unterstützend wahrgenommen.

Insgesamt sei es wichtig, auf einen möglichst niederschweligen Zugang zur Plattform zu achten. Hier sei es bedeutsam, dass sich die Technik weiterentwickle. Beispielsweise sei eine browserbasierte Version für einen gelungenen Einsatz avatarbasierter Angebote hilfreich, sodass kein Programm mehr installiert werden müsse. In den Interviews wurden viele weitere Wünsche in Bezug auf die Technik genannt, die eine Weiterentwicklung der Plattform erforderlich machen. So sei eine bessere Abbildung von Mimik und Gestik und eine bessere Möglichkeit der Betrachtung des eigenen Avatars sowie anderer Avatare wünschenswert.

5. Diskussion

Im Rahmen des TRIAS-Projektes werden avatarbasierte Bildungsangebote für Fachkräfte der Sozialen Arbeit entwickelt und erprobt. Die Durchführung von Interviews mit Teilnehmenden der Veranstaltungen sowie Mitgliedern des TRIAS-Teams hat erste Erkenntnisse zu den Kriterien ermöglicht, welche die erfolgreiche Implementierung dieser Lehr- / Lernform in die Fort- und Weiterbildung aus Sicht der Befragten wahrscheinlicher werden lassen.

So ist es besonders wichtig, dass aLL einen Mehrwert im Vergleich zu anderen Formen des LuL aufweist. Ein Umdenken in der Gestaltung von Bildungsgelegenheiten ist notwendig, um einen solchen Mehrwert generieren zu können. Daher ist es zentral, ein umfassendes didaktisches Konzept zu erarbeiten, durch des-

sen Anwendung die Vorteile aLL deutlich werden können. Für Trainer:innen kann es zudem entlastend sein, wenn ein Repertoire an Methoden zusammengestellt wird, durch die das Potenzial aLL besonders hervortreten kann. Für die Erarbeitung eines didaktischen Konzeptes und die Zusammenstellung geeigneter Methoden kann auf die Erfahrungen des TRIAS-Projektes zurückgegriffen werden. Der Einsatz von Blended Learning Formaten könnte in der Implementierung virtueller Welten ebenfalls zielführend sein.

Die Kommunikation des Mehrwertes nach außen ist für die Vermarktung avatarbasierter Angebote entscheidend. Eine digitale Werbeoffensive kann darüber hinaus bei der Gewinnung von Teilnehmenden helfen. Zudem ist es hilfreich, die Zielgruppen der Bildungsangebote nicht zu spezifisch zu fassen. Erfahrungen aus dem TRIAS-Projekt können erste Hinweise darüber geben, welche Zielgruppen für die Implementierung aLL besonders geeignet sein könnten. Dennoch ist es zukünftig wichtig zu explorieren, für welche Zielgruppen avatarbasierte Angebote besonders gut passen könnten, um diese gezielt ansprechen zu können.

Im TRIAS-Projekt hat sich gezeigt, dass bei einigen Fachkräften der Sozialen Arbeit eine erhöhte Skepsis gegenüber dem neuen Mediums erkennbar ist. Daher ist es bei der Implementierung virtueller Welten wichtig, bestehende Hemmungen zu adressieren und abzubauen. So ist beispielsweise ein technischer Support, der die Fachkräfte ab der Anmeldung zu einer Veranstaltung begleitet, sinnvoll. Darüber hinaus ist es wichtig, den zeitlichen Aufwand für die Teilnehmenden transparent zu kommunizieren und in der Ausgestaltung der Angebotsformate mitzudenken.

Die ausführliche Schulung und Anleitung von (neuen) Trainer:innen ist für das Abbauen von Ängsten und Hemmungen aufseiten der Lehrenden sowie für die Qualität der Angebote von besonderer Bedeutung. Die Erfahrungen aus dem TRIAS-Projekt geben erste Hinweise darauf, welche Kompetenzen die Trainer:innen in Bezug auf aLL aufweisen sollten.

Die aufgeführten Erkenntnisse können in der Bildungspraxis für Fachkräfte der Sozialen Arbeit genutzt werden, um avatarbasierte Lehr- / Lernangebote (weiter) zu entwickeln. Sie bieten in der Planung sowie Durchführung Anhaltspunkte und sind sowohl für die Mikro- als auch für die Mesoebene der Gestaltung avatarbasierter Angebote relevant.

In der zukünftigen Auseinandersetzung mit dem Interviewmaterial ist es zentral, Fragestellungen expliziter anhand bestehender Theorien zu entwickeln und die Auswertung an diesen auszurichten. So könnten z. B. die Vorteile und Gelin- gungsbedingungen theoretisch untermauert werden. Hier könnte es dann auch interessant sein, die Triangulation der Perspektiven stärker zu nutzen, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Sichtweisen der beteiligten Gruppen (Teilnehmende und TRIAS-Mitglieder) herauszuarbeiten.

Weitere Limitationen ergeben sich daraus, dass die Interviews von einer Mitarbeiterin des TRIAS-Projektes durchgeführt wurden. So kannten alle Mitglieder

des TRIAS-Teams, die Person, die die Interviews durchgeführt hat. Aus diesem Grund ist nicht auszuschließen, dass einige Informationen zurückgehalten und vermehrt sozial erwünschte Antworten gegeben wurden.

Zudem könnte auch die Zusammensetzung der Teilnehmenden, die interviewt wurden, eine Limitation darstellen. Die Teilnahme an einer Veranstaltung war freiwillig und es ist daher anzunehmen, dass hier Selbstselektionseffekte wirksam wurden. Darüber hinaus war auch die Teilnahme am Interview freiwillig.

Des Weiteren soll an dieser Stelle auf die geringe Zahl an Teilnehmenden hingewiesen werden. So waren in den meisten Veranstaltungen nur bis zu fünf Personen anwesend. Es muss daher die Frage offenbleiben, ob die Einschätzungen zum aLL anders ausfallen würden, wenn in den Veranstaltungen mehr Teilnehmende verzeichnet werden könnten.

Durch den Einsatz aLL in der Fort- und Weiterbildung von Fachkräften der Sozialen Arbeit kann der digitale Wandel in und durch die Soziale Arbeit mitgestaltet werden (vgl. Sagebiel/Pankofer 2021). Im Rahmen des TRIAS-Projektes ist jedoch auch deutlich geworden, dass mit dem Einsatz dieses Mediums einige Schwierigkeiten verbunden sind. Dennoch gibt der vorliegende Beitrag erste Anhaltspunkte dazu, inwieweit und unter welchen Bedingungen aLL einen Vorteil in der Bildung von Fachkräften der Sozialen Arbeit darstellen und welches Potenzial diese Lernumgebung entfalten kann. Indem man aus den Herausforderungen lernt, die sich im TRIAS-Projekt gezeigt haben, und indem man die Gelingensbedingungen, die aus den Erkenntnissen des TRIAS-Projektes abgeleitet werden konnten, berücksichtigt, ist es möglich, dem gelingenden Einsatz dieser Lehr-Lernform in der Fort- und Weiterbildung von Fachkräften der Sozialen Arbeit einen Schritt näher zu kommen und die damit verbundenen Potenziale zu nutzen.

Literatur

- Dresing, Thorsten/Pehl, Thorsten (2018): Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse: Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende. 8. Auflage. Marburg: dr dresing & pehl GmbH.
- Eylert-Schwarz, Andreas/Rahdes, Simon (2020): Bedingungen des digitalisierten Lernens in berufsbegleitenden Weiterbildungen der Sozialen Arbeit. <https://www.socialnet.de/materialien/29048.php> (Abfrage: 25.01.2024).
- Flick, Uwe (2011): Qualitative Sozialforschung: eine Einführung. 4. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Gonzalez-Argote, Denis (2022): Immersive environments, Metaverse and the key challenges in programming. In: *Metaverse Basic and Applied Research* 1, S. 6.
- 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, S. 333–347.
- Krippendorff, Klaus (2004): Reliability in Content Analysis: Some Common Misconceptions and Recommendations. In: *Human Communication Research* 30, H. 3, S. 411–433.

- Kruse, Elke (2017): Aus- und Weiterbildung in der Sozialen Arbeit. In: Kessl, Fabian/Kruse, Elke/Stövesand, Sabine/Thole, Werner (Hrsg.): *Soziale Arbeit – Kernthemen und Problemfelder*. Op-laden, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 182–193.
- Kuckartz, Udo (2018): *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. 4. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Kuckartz, Udo/Rädiker, Stefan (2020): *Fokussierte Interviewanalyse mit MAXQDA: Schritt für Schritt*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- 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.
- Mai, Jürgen/Arnold, Rolf (2018): Weiterbildung. In: Otto, Hans-Uwe/Thiersch, Hans/Treptow, Rainer/Ziegler, Holger (Hrsg.): *Handbuch Soziale Arbeit*. 6. Auflage. München: Reinhardt, S. 1821–1824.
- Makransky, Guido/Lilleholt, Lau (2018): A structural equation modeling investigation of the emotional value of immersive virtual reality in education. In: *Educational Technology Research and Development* 66, H. 5, S. 1141–1164.
- Makransky, Guido/Mayer, Richard E. (2022): Benefits of Taking a Virtual Field Trip in Immersive Virtual Reality: Evidence for the Immersion Principle in Multimedia Learning. In: *Educational Psychology Review* 34, H. 3, S. 1771–1798.
- Makransky, Guido/Wismer, Philip/Mayer, Richard E. (2019): A gender matching effect in learning with pedagogical agents in an immersive virtual reality science simulation. In: *Journal of Computer Assisted Learning* 35, H. 3, S. 349–358.
- Mayer, Richard E./Makransky, Guido/Parong, Jocelyn (2022): The Promise and Pitfalls of Learning in Immersive Virtual Reality. In: *International Journal of Human-Computer Interaction* 39, H. 11, S. 2229–2238.
- Merchant, Zahira/Goetz, Ernest T./Cifuentes, Lauren/Keeney-Kennicutt, Wendy/Davis, Trina J. (2014): Effectiveness of virtual reality-based instruction on students' learning outcomes in K-12 and higher education: A meta-analysis. In: *Computers & Education* 70, H. 1, S. 29–40.
- mmb Institut GmbH (2016): Weiterbildung und Digitales Lernen heute und in drei Jahren. Mobiles Lernen wird der Umsatzbringer No. 1. Ergebnisse der 10. Trendstudie „mmb Learning Delphi“. https://www.mmb-institut.de/wp-content/uploads/mmb-Trendmonitor_2015-2016.pdf (Abfrage: 25.01.2024).
- mmb Institut GmbH (2022): Weiterbildung und Digitales Lernen heute und in drei Jahren. Viel Rückenwind für „EduTuber“. Ergebnisse der 16. Trendstudie „mmb Learning Delphi“. https://www.mmb-institut.de/wp-content/uploads/mmb-Trendmonitor_2021-2022.pdf (Abfrage: 25.01.2024).
- Mystakidis, Stylianos (2022): Metaverse. In: *Encyclopedia* 2, H. 1, S. 486–497.
- Nittel, Dieter (2004): Die „Veralltäglichung“ pädagogischen Wissens – im Horizont von Profession, Professionalisierung und Professionalität. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 50, H. 3, S. 342–357.
- Parong, Jocelyn/Mayer, Richard E. (2018): Learning science in immersive virtual reality. In: *Journal of Educational Psychology* 110, H. 6, S. 785–797.
- Petersen, Gustav Bøg/Petkakis, Giorgos/Makransky, Guido (2022): A study of how immersion and interactivity drive VR learning. In: *Computers & Education* 179, H. 4, S. 104429.
- Plass, Jan L./Perlin, Ken/Roginska, Agnieszka/Hovey, Chris/Fröhlich, Fabian/Maso, Aniol/Olsen, Alvaro/He, Zhenyi/Pahle, Robert/Ghosh, Sounak (2022): Designing Effective Playful Collaborative Science Learning in VR. In: Söbke, Heinrich/Spangenberg, Pia/Müller, Philipp/Göbel, Stefan/Spangenberg, Pia (Hrsg.): *Serious Games: Joint International Conference, JCSG 2022*, Weimar, Germany, September 22–23, 2022, Proceedings. Bd. 13476. Cham: Springer International Publishing, S. 30–38.
- Rädiker, Stefan/Kuckartz, Udo (2019): Intercoder-Übereinstimmung analysieren. Analyse qualitativer Daten mit MAXQDA. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 287–303.

- Rohs, Matthias (2017): Erwachsenenbildung in der digitalisierten Gesellschaft. In: Siebert, Horst (Hrsg.): Lernen und Bildung Erwachsener. 3. Auflage. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 203–242.
- Sagebiel, Juliane Beate/Pankofer, Sabine (2021): Digitale Medien, Macht und Soziale Arbeit. Ein Machtblick auf die digitale Mediatisierung in der Sozialen Arbeit. In: Hammerschmidt, Peter/Sagebiel, Juliane Beate/Hill, Burkhard/Beranek, Angelika (Hrsg.): Big Data, Facebook, Twitter & Co. und Soziale Arbeit. 2. erweiterte Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Sauer, Martin (2017): Weiterbildung to go – Ist die Weiterbildung im Sozial- und Gesundheitswesen auf die Digitalisierung des Lernens vorbereitet? In: Hagemann, Tim (Hrsg.): Gestaltung des Sozial- und Gesundheitswesens im Zeitalter von Digitalisierung und technischer Assistenz. 1. Auflage. Baden-Baden: Nomos, S. 399–418.
- Schulze-Krüdener, Jörgen (2012): Fort- und Weiterbildung für die Soziale Arbeit. In: Thole, Werner (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 1067–1081.
- Siebert, Horst (2019): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. 8. bearbeitete Auflage. Augsburg: ZIEL – Zentrum für interdisziplinäres erfahrungsorientiertes Lernen GmbH.
- Witzel, Andreas (2000): The Problem-centered Interview. In: Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum: Qualitative Social Research 1, H. 1.
- Zinn, Bernd/Guo, Qi/Sari, Duygu (2016): Entwicklung und Evaluation der virtuellen Lern- und Arbeitsumgebung VILA. In: Journal of Technical Education 4, H. 1, S. 89–117.
- Zobel, Benedikt/Werning, Sebastian/Metzger, Dirk/Thomas, Oliver (2018): Augmented und Virtual Reality: Stand der Technik, Nutzenpotenziale und Einsatzgebiete. In: de Witt, Claudia/Gloerfeld, Christina (Hrsg.): Handbuch Mobile Learning. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 123–140.

Auswahl von Fachsoftware in der Sozialen Arbeit als Projekt

Eine Orientierungshilfe

Joshua Weber und Christine Mühlebach

1. Einleitung

Technologisch betrachtet ist der Motor des disruptiven Querschnittsthemas der Digitalisierung in der Softwaretechnologie zu finden. Ein prominentes Beispiel der Durchdringung mit dem Digitalen aus der Sozialen Arbeit ist im Einsatz von Fachsoftwareanwendungen in sozialen Organisationen zu sehen. Unter Fachsoftware verstehen wir hier in Anlehnung an Teich, Kolbenschlag und Reiners (2008, S. 3) Softwaresysteme, die ein Bündel domänenspezifischer Tätigkeiten in Organisationen der Sozialen Arbeit unterstützen. Solche Systeme halten eine Vielzahl von Funktionen für verschiedene Aufgabenbereiche innerhalb der sozialen Organisation vor. Sie können von den sozialarbeiterischen Fachkräften ebenso genutzt werden wie von den Verantwortlichen für die Betriebswirtschaft oder den Führungskräften. Solche, auch ‚Branchensoftware‘ genannten Systeme, grenzen sich damit ab von domänenunspezifischen Anwendungen wie z. B. SAP oder von Software für die Soziale Arbeit, die lediglich singuläre Funktionen vorhalten¹ (vgl. auch Ley/Reichmann 2020, S. 242).

Mit Blick auf die Verbreitung solcher Fachsoftware ist davon auszugehen, dass sich der Umfang und die Form der Nutzung in den Arbeitsfeldern der Sozialen Arbeit deutlich unterscheiden können (vgl. Ley 2021, S. 31). Repräsentative empirische Daten zur Verbreitung von Fachsoftware in der Sozialen Arbeit liegen unseres Kenntnisstandes derzeit keine vor. Nichtsdestotrotz vermitteln vorhandene Studien einen Eindruck. Der IT-Report für die Sozialwirtschaft, eine seit 2007 jährlich durchgeführte Befragung von Organisationen und Softwareunternehmen im Sozialbereich, berichtet für das Jahr 2023 aus den teilnehmenden sozialen Organisationen (N=199) eine IT-Anwender:innenquote von durchschnittlich 79 Prozent. Darunter ist die Anzahl der regelmäßigen IT-Nutzenden im Verhältnis zu den Mitarbeitenden zu verstehen (vgl. Kreidenweis/Wolff 2023, S. 15). Dezidierte Aussagen zur Nutzung von Fachsoftware finden sich keine, da generell nach Mitarbeitenden mit einer in der Regel wöchentlichen Nutzung eines PC und

¹ Umgekehrt können letztere aber Teil einer Branchensoftware sein.

ähnlicher Endgeräte gefragt wurde. Laut einer jüngst publizierten Online-Befragung zur Digitalisierung in der Sozialen Arbeit nutzen 51 Prozent der Befragten (N=488) Fachsoftwareanwendungen in ihrer Arbeit (vgl. Matthies/Tetens/Wahren 2023, S. 160). Dieses Ergebnis deutet darauf hin, dass in vielen Einrichtungen Tätigkeiten wie die Dokumentation noch ohne spezielle Software durchgeführt werden (vgl. Matthies/Tetens/Wahren 2022, online). Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang auch eine Erkenntnis aus dem erwähnten IT-Report, demzufolge Organisationen – wenn auch eine Minderheit – im Jahr 2022 noch Erstinvestitionen für Fachsoftware planen, sprich in diesem Bereich bis dato nicht ausgestattet sind (vgl. Kreidenweis/Wolff 2022, S. 37).

Unabhängig davon, ob eine Erstinvestition oder ein Wechsel der genutzten Fachsoftware geplant wird, kommt der Aufgabe des Auswahlprozesses von Fachsoftware zur Einführung in sozialen Organisationen eine besondere Bedeutung zu². Diese Aufgabe ist „als anspruchsvolle Projektarbeit“ zu begreifen und kann „nicht ‚nebenbei‘ erledigt werden“ (Kreidenweis/Bardl 2012, S. 115). Es ist eine Aufgabe, die strategisch zu denken ist. Zugleich wird in Zweifel gezogen, „ob die Einrichtungen durchgängig über das Wissen und die Potenziale zur Auswahl einer passgerechten Software verfügen“ (Kreidenweis 2015, S. 230). Umso erstaunlicher ist, dass im aktuellen deutschsprachigen Diskurs der Sozialen Arbeit unseres Wissensstandes nach nur die Arbeiten von Helmut Kreidenweis die Softwareauswahl explizit zum Thema machen (z. B. Kreidenweis 1994; 2005; 2006; 2007; 2012 gemeinsam mit Bardl; 2020). An diese Arbeiten wollen wir mit unserem Beitrag anknüpfen und dafür sensibilisieren, dass die Auswahl von Fachsoftwareanwendungen als komplexe Projektarbeit gedacht werden muss. Dazu wollen wir zunächst auf die Notwendigkeit eingehen, das Projekt *Softwareauswahl* strategisch zu gestalten, indem wir ausgewählte Folgen der Einführung reflektieren (Kap. 2). Anschließend widmen wir uns möglichen Prozessschritten und wollen dabei auch auf Ergebnisse unseres Entwicklungsprojekts „Fachsoftware-Katalog Soziale Arbeit“, an dem wir aktuell arbeiten, eingehen (Kap. 3). Ziel dieses Projekts ist es, die bestehenden Fachsoftwareanwendungen für den Schweizer Kontext in einem Katalog zu erfassen und nach bestimmten Dimensionen einzuschätzen. Die so entstehende Datenbank, die in Austausch mit der Praxis und Wissenschaft entwickelt wird, soll Praxisorganisationen dabei unterstützen, innerhalb des Projekts der Softwareeinführung eine (Vor-)Auswahl über jene Fachsoftwareanwendungen zu treffen, die möglichst ihren eigenen Arbeitsanforderungen entspricht. Im Fazit dieses Beitrags votieren wir zusammenfassend dafür, das Projekt Softwareauswahl sozio-technisch zu denken (Kap. 4).

2 Möglich ist auch, eine Softwareentwicklung in Auftrag zu geben. Unberührt davon ist aber unsere These, dass auch dieses Vorgehen strategisch betrachtet werden muss.

2. Von der Notwendigkeit, strategisch zu agieren

In der Einleitung wurde die These eingeführt, dass der Softwareauswahl strategischer Stellenwert beigemessen werden sollte und sie als komplexe Projektarbeit zu begreifen sei. Drei Argumentationslinien sollen diese Forderung stützen.

Zunächst sind die durch die Entscheidung für eine bestimmte Fachsoftware einhergehenden Abhängigkeiten ins Feld zu führen. So ist die Migration der in einer Fachsoftware eingetragenen Daten in ein anderes System häufig heikel und sehr aufwändig (vgl. Früh 2012, S. 23). Am Beispiel der Einführung einer neuen Fallführungssoftware in der Stadt Bern zeigt sich aktuell, dass die Datenmigration zu größeren Problemen führen kann (vgl. Marti 2023, online). Hinzu kommt, dass mit der Implementierung einer spezifischen Fachsoftware erhebliche Initial- und Folgekosten verbunden sind, die sich z. B. entlang der (kontinuierlichen) Schulung der Fachkräfte, Lizenzgebühren oder anhand der Kosten der Anpassung von Geschäftsprozessen und Schnittstellen zu anderen Programmen an die Anwendung beziffern lassen (vgl. Kreidenweis 2006, S. 45).

Die Anpassung von bestehenden fachlichen Prozessen an eine Fachsoftware ist es auch, was als weiteres Argument für die strategische Bedeutung der Softwareauswahl angeführt werden kann. Aus Sicht der Sozialen Arbeit ist seit der Jahrtausendwende eine Ausweitung der in Fachsoftware vorgehaltenen Funktionalitäten auf die eigenen Kernbereiche festzustellen. Die Programme erheben mitunter den Anspruch, ganze Arbeitsprozesse Sozialer Arbeit zu unterstützen (vgl. Hansen 2010, S. 10). Bei der Entwicklung von Fachsoftware schreiben sich immer auch bestimmte Logiken ein, die in der Anwendung wirksam werden und die somit Einfluss auf die Fachlichkeit nehmen können (z. B. Rink/Weber/Seelmeyer 2024, S. 139 ff.). Zugleich spielen Überlegungen zur Unterstützung von standardisierbaren – beispielsweise administrativen – Prozessen und von nicht-standardisierbaren, sozialen Leistungen (z. B. Oevermann 2009, S. 114 ff.) eine wesentliche Rolle für die Soziale Arbeit. Der Passung der fachlichen Arbeitsprozesse zu dem in einer Fachsoftware hinterlegten digitalen Workflow kommt entsprechend hohe Bedeutung zu. In der Literatur wird daher empfohlen, dass eine Fachsoftware ausgewählt werden soll, deren Dateneingabe sich möglichst am eigenen Workflow orientiert (u. a. Merchel/Tenhaken 2015, S. 185). Gleichzeitig wird eine empirische Diskrepanz zwischen der eingeschätzten Wichtigkeit der Möglichkeit der Prozessabbildung durch die eingesetzte Fachsoftware und den realisierten Möglichkeiten berichtet (Kreidenweis/Wolff 2023, S. 56). Bestenfalls führen daher bewusst geführte Reflexionsprozesse zur Einführung einer neuen Fachsoftwareanwendung und nicht die Einführung zu *möglichen* Reflexionsprozessen, wenn auch beides nicht trennscharf zu unterscheiden ist (vgl. Kreidenweis 2005, S. 57). In seiner Expertise zur Hilfeplanung im Spiegel ausgewählter Softwareprodukte hält Kreidenweis (ebd., S. 55) entsprechend fest: „Alle Befragten gaben an, dass der Hilfeplanungsprozess im Zuge der Software-

Einführung mehr oder weniger intensiv umgestaltet wurde. Teilweise wurde dies als unmittelbare Anpassung an die Vorgaben der Software wahrgenommen, teilweise als eher davon unabhängiger, fachlicher Prozess. Insofern kann die Einführung von Fachsoftware durchweg als Indikator oder Katalysator für Veränderungsprozesse in der Hilfeplanung gelten“.

Der Hinweis auf induzierte organisationale Veränderungsprozesse ist es auch, was zum dritten Argument für die strategische Gestaltung der Softwareauswahl führt. Als Systeme, die eine Palette unterschiedlicher Aufgabenbereiche in sozialen Organisationen unterstützen, können sie genutzt werden, um unterschiedliche, teils divergierende Interessen (neu) auszuhandeln. „Die Einführung entsprechender Fach-Software stellt in diesem Zusammenhang immer auch einen Prozess des organisationalen Wandels, der Organisationsentwicklung dar, unabhängig davon, ob sie auch als solcher bewusst wahrgenommen und gestaltet wird“ (Ley/Seelmeyer 2014, S. 55). Es gilt, diesen bewusst wahrzunehmen und zu gestalten sowie die Soziale Arbeit gleichberechtigt im Prozess zu positionieren. Denn, wie Gillingham (2014, S. 130) für die partizipative Softwareentwicklung aufzeigt, besteht die Gefahr, dass Sozialarbeitende zurückhaltender in entsprechenden Diskussionen als die beteiligten administrativen und Führungskräfte agieren.

Insgesamt lässt sich Burns et al. (2023, S. 66) zustimmen: „Introducing IS [Information Systems] to agencies brings change – changes to social work practice, social changes, and organizational changes to systems and processes“. Deutlich wird anhand der angestellten Überlegungen auch, dass die Auswahl von Fachsoftware nicht als rein technisches Thema behandelt werden darf, sondern immer auch strategisch betrachtet und in seinen Auswirkungen auf die Organisationsprozesse reflektiert werden muss (vgl. Kreidenweis 2006, S. 1; Seelmeyer 2018, S. 10). Dies betrifft sowohl die Ersteinführung als auch den Wechsel auf eine andere Software.

3. Das Projekt Softwareauswahl

Mit den Ausführungen bis hierhin ist ein potenzielles Spannungsfeld zwischen der Bedeutsamkeit des Softwareauswahlprozesses und dem dafür möglicherweise nicht ausreichend vorhandenem Wissen in der Sozialen Arbeit (vgl. Kreidenweis 2015, S. 230) aufgespannt. Da die Bedeutsamkeit angesichts des mitunter rapiden verlaufenden technologischen Wandels eher zunehmen wird, kann dieses Spannungsfeld nur zur Seite des Wissens hin ‚entspannt‘ werden. Im Folgenden wird daher beleuchtet, wie die Softwareauswahl gestaltet werden kann. Neben theoretischen Einsichten fließen sowohl Erkenntnisse, die wir bei der Erarbeitung unseres Fachsoftware-Katalogs Soziale Arbeit gewonnen haben, als auch ein Good-Practice-Beispiel ein. Das Theresiahaus in Solothurn, eine Einrichtung

für Menschen mit Lernschwierigkeiten, kognitiven und Mehrfachbeeinträchtigungen, mit Angeboten in den Bereichen Ausbildung, berufliche Integration und Wohnen, ist den Weg der Softwareauswahl für eine Ersteinführung jüngst gegangen. Dort wurde die Notwendigkeit erkannt, eine Strategie für die digitale Transformation zu erarbeiten. Dazu wurde eine Arbeitsgruppe ins Leben gerufen, in der möglichst alle Funktionsbereiche des Theresiahauses vertreten waren: die Geschäftsleitung, die IT, die Bereiche Ausbildung und Wohnen sowie die Verwaltung/Qualitätsmanagement. Unterstützt wurden sie durch einen externen Berater. Ein Entwicklungsfeld, das bei der Strategieentwicklung identifiziert wurde, war die Anschaffung einer Fachsoftware.

3.1 Eigene Anforderungen verstehen

Der erste Schritt beim Projekt Softwareauswahl ist es, die Softwareauswahl als strategisches Projekt zu begreifen und entsprechend in der Organisation zu behandeln. Für das konkrete Vorgehen bei der Auswahl einer Fachsoftware empfiehlt sich ein zweistufiges Verfahren, wie es etwa bereits Kreidenweis (1994) ausgeführt hat. Zuvorderst müssen aber das Ziel der Einführung geklärt sowie die eigenen organisatorischen und fachlichen Anforderungen verstanden und formuliert werden, um sie als Auswahl- und Entscheidungskriterien nutzen zu können (ebd., S. 500); vorausgesetzt, es soll nicht ‚blind‘ eine Fachsoftware angeschafft und sich mit ihr arrangiert werden müssen. Nicht zuletzt aufgrund der strategischen Bedeutung ist der Weg zu bevorzugen, eine Verständigung über die eigenen Prozesse und Konzepte einer passenden Anwendung zu ersuchen (vgl. Kreidenweis 2007, S. 50; Weber 2017, S. 42). Die eigenen Anforderungen zu verstehen ist aber eine Aufgabe, die alles andere als trivial ist, was sich u. a. an der Explikationsfähigkeit professionellen habitualisierten Wissens zeigt (vgl. Weber/Rink 2023, S. 35 ff.). Für den Kontext der Softwareauswahl kann zur Unterstützung auf Ideen aus der User Experience Bezug genommen werden, konkret auf das User Journey Mapping: „User Journey Mapping is focused on learning about relevant user processes in order to identify areas with need for user research“ (Endmann/Keßner 2016, S. 105). Das Besondere ist darin zu sehen, dass die User Journey eine zeitliche Perspektive beinhaltet, die auf der horizontalen Achse visualisiert wird „to show progression of time“ (Howard 2014, S. 11). Auf der vertikalen Achse wird üblicherweise dann aufgezeichnet, „what the customer is doing during that particular phase“ (ebd.). Mit dem Ziel, die eigenen Anforderungen an eine Fachsoftware zu identifizieren, kann daran angelehnt eine Art ‚Client Journey Mapping‘ durchgeführt werden. So geschehen im Theresiahaus: Die in der Arbeitsgruppe vertretenen Bereiche haben modellhafte, für die Einrichtung typische Klient:innen entwickelt. Entlang dieser Modellklient:innen wurden alle relevanten Arbeitsschritte, von der Fallaufnahme bis zur Nachbetreuung, gemeinsam aus den unterschied-

lichen Perspektiven heraus analysiert und beschrieben. Ist auf Basis dieser sogenannten Use Cases in der Folge entschieden, welchen dieser Arbeitsschritte eine Software unterstützen soll, wird deutlich, was die Software leisten können muss. Eine bedeutsame Ergänzung einer solchen Vorgehensweise, die sich auf die eigenen Prozesse fokussiert, ist in Bezug auf bestehende Auswahlkriterien zu sehen (s. u.). Sie unterstützen die Identifikation der eigenen Anforderungen heuristisch und eröffnen den Blick für Aspekte, die noch nicht im eigenen Sichtfeld liegen (vgl. Kreidenweis 1994, S. 503). Gerade auch dann, wenn nicht klar ist, welche der analysierten Tätigkeiten realistischerweise von einer Fachsoftware unterstützt werden können, können solche Auswahlkriterien eine Hilfestellung darstellen. Neben funktionalen (was soll das System tun?) sind auch nicht-funktionale Anforderungen (wie gut soll die Leistung erbracht werden bzw. über welche Qualitätseigenschaften verfügt es?) zu betrachten.

3.2 Vorauswahl

Sind die eigenen fachlichen und organisatorischen Anforderungen bekannt und festgehalten – häufig im sog. Lastenheft – kann dazu übergegangen werden, eine Vorauswahl über potenzielle Fachsoftwareanwendungen zu treffen. Dies setzt ein Wissen über die sich am Markt befindlichen Produkte voraus. Bis dato fehlt es jedoch an einer Möglichkeit, sich unabhängig und nach fachlichen Gesichtspunkten über die verfügbare Fachsoftware zu informieren. Informationen liefern derzeit freie Internetrecherchen, Mund-zu-Mund-Propaganda oder Webseiten, die kommerziellen Interessen folgen. Diese Lücke soll mit unserem Projekt „Fachsoftware-Katalog Soziale Arbeit“ für den Deutschschweizer Kontext geschlossen werden. Am Ende des Projekts steht eine webbasierte Übersicht der gängigen Anwendungen auf <https://www.sozialinfo.ch> kostenfrei zur Verfügung. Die Webseite soll Praxisorganisationen dabei unterstützen, innerhalb des Projekts der Softwareeinführung eine (Vor-)Auswahl über jene Fachsoftwareanwendungen zu treffen, die möglichst ihren eigenen Arbeitsanforderungen entsprechen. Dazu werden relevante Fachsoftwareanwendungen für die Soziale Arbeit in der Deutschschweiz identifiziert, nach fachlichen Überlegungen eingeschätzt und in einem für die Praxis nützlichen Schema katalogisiert. Die Kategorien, nach denen die Anwendungen eingeschätzt werden, wurden initial in Auseinandersetzung mit den Publikationen von Helmut Kreidenweis (v. a. 1994; 2005; 2006; 2007; 2012 mit Bardl; 2020) zur Softwareauswahl herausgearbeitet. Sie wurden ergänzt und angepasst durch unsere eigene Feldkenntnis sowie durch verschiedene Diskussionsrunden, die wir mit Vertreter:innen der Praxis und der Wissenschaft geführt haben. Zum Zeitpunkt der Erstellung dieses Beitrags steht uns ein gesättigtes Kategoriensystem zur Verfügung, das aktuell feinjustiert wird. Im kommenden Schritt werden die im Gegenstandsbereich liegenden

Fachsoftwareanwendungen von uns analysiert und entlang der Kategorien des Katalogs abgebildet³.

Der Fachsoftware-Katalog ist nach Hauptkategorien organisiert, denen jeweils diverse Unterkategorien zugeordnet sind. Im Folgenden werden die Hauptkategorien sowie exemplarische Unterkategorien präsentiert. Unter den *Systemmerkmalen* sind allgemeine Angaben zur Fachsoftware geführt. Dazu zählt z. B. die Angabe, für welche Handlungsfelder die Software konzipiert ist, was für Systemanforderungen sie hat und inwiefern sie die Fähigkeit zum sog. Customizing vorhält. Unter letztem Kriterium soll erläutert werden, ob und wie die Software ohne zusätzliche Entwicklungsarbeit an individuelle Bedürfnisse angepasst werden kann. Dazu zählen die Parametrisierung, Konfigurationsmöglichkeiten oder andere flexible Anpassungsoptionen, die es ermöglichen, die Software an spezifische Anforderungen anzupassen. Um den fachlichen Anforderungen, die aus der Sozialen Arbeit an eine Fachsoftware gestellt werden, Raum zu geben, sind unter *Funktionen für die Soziale Arbeit* diverse Kriterien prozesslogisch entlang der Fallbearbeitung definiert. Die Prominenz dieser Hauptkategorie ist auch zu lesen als bewusstes Votum für mehr Soziale Arbeit in den Fachsoftwareanwendungen, die, so eine aktuelle Analyse, häufig im Geiste fachfremder Rationalitäten entworfen, aber auch nachgefragt sind (vgl. Rink/Weber/Seelmeyer 2024). So macht der Katalog z. B. Aussagen dazu, wie die Aufnahme neuer Fälle und die Durchführung einer sozialen Diagnostik jeweils in der Software umgesetzt sind. Auch wird geführt, inwiefern sich bei der Entwicklung der Software an spezifischen fachlichen Standards orientiert wurde. In den *Funktionen für die Verwaltung* und den *Funktionen für die Steuerung* sind Aspekte gelistet, die für die Angehörigen dieser Funktionsbereiche relevant sind. Denn, wie gezeigt, können Fachsoftware für multiple Zwecke innerhalb einer Organisation genutzt werden (vgl. Büchner 2018, S. 249), was bestenfalls zu einer Beteiligung aller im Auswahlprozess führt. In diesen Hauptkategorien sind beispielsweise Angaben zu den Möglichkeiten zur Leistungserfassung und -abrechnung oder zur Dienstplanung in den jeweiligen Anwendungen zu finden. *Übergreifende Funktionen* umfassen der Idee nach jene Funktionen, die keiner spezifischen Funktionsgruppe innerhalb der sozialen Organisation zuzuordnen sind. Geführt sind hier etwa die Möglichkeiten der teaminternen Kommunikation über die Fachsoftware. Ebenso, wie die Stammdaten in der Software umgesetzt sind, d. h. welche Informationen erfasst werden können und wie diese strukturiert sind. Die *weiteren Angaben* beziehen sich auf Aspekte, die nicht technischer Natur sind. Darunter fallen z. B. Angaben zur Größe und Portfolio des Softwareunternehmens oder zu den Preis- und Servicemodellen. In der Residualkategorie *Sonstiges*

3 Zum Zeitpunkt des Verfassens dieses Beitrags gehen wir für die Deutschschweiz von rund 15 unterschiedlichen Produkten aus.

können all jene weiteren Aspekte angesprochen werden, die keiner der bisherigen Kategorien zuzuordnen, aber für die Einschätzung der Software relevant sind.

Der Fachsoftware-Katalog soll genutzt werden können, um sich am Softwaremarkt zu orientieren. Den eigenen Anforderungen folgend können diejenigen Softwareanwendungen erkannt werden, die diesen Rechnung tragen. Als methodisches Hilfsmittel kann eine Liste mit Programmfunktionen erstellt werden, die die anzuschaffende Software erfüllen sollte und die sich aus der Anforderungsanalyse ergeben haben. Ziel dieser Selektion sollte es sein, ca. drei Anwendungen zu identifizieren, die in die finale Auswahl kommen. Um diesen Prozess zu unterstützen, können die eigenen Anforderungen an eine Software gewichtet und nach dem Muster von Muss-, Soll- und Kann-Kriterien kategorisiert werden. Jene Anwendungen, die ein Muss-Kriterium – z. B. den Datenschutz – nicht gewährleisten, werden nicht in die engere Auswahl miteinbezogen⁴. Mit einer solchen sog. Nutzwertanalyse ist der systematische Vergleich entlang der eigenen Anforderungen sichergestellt (vgl. Kreidenweis 1994, S. 504; Schreiber 2003, S. 149).

3.3 Finale Auswahl

Für die letzte Phase bis zur finalen Entscheidungsfindung sind folgende Schritte nacheinander durchzuführen (vgl. Kreidenweis 2020, S. 191 ff.). Im Verlauf dieses Prozesses kann die Vorauswahl der Softwareprodukte weiter reduziert werden, sollte mit zunehmenden Informationen klar werden, dass zwingende Anforderungen nicht erfüllt werden können.

- Die eigenen Anforderungen werden (z. B. in Form eines sog. Lastenheftes) den Softwareanbietenden der vorausgewählten Produkte zur Verfügung gestellt, sodass diese beantworten können, inwieweit ihr Produkt diese Anforderungen erfüllt.
- Aufgrund der Einschätzung der Softwareunternehmen zum Erfüllungsgrad der Anforderungen wird eine detaillierte Analyse entlang der funktionalen und nicht-funktionalen Anforderungen und der gewichteten Kriterien erstellt. Damit werden die Produkte und Unternehmen im Hinblick auf ihre Passung vergleichbar.
- Weiterhin in der Auswahl liegende Unternehmen werden eingeladen, mittels Produktpräsentationen und Workshops praxis- und realitätsnahe Einblicke zu geben, indem die Use Cases (Anwendungsfälle und Fallkonstellationen) unter Einbezug der relevanten Nutzungsgruppen (Fachpersonen, Administrati-

⁴ Alternativ könnte auch eine Individualentwicklung in Betracht gezogen werden, wenn wenige Muss-Anforderungen fehlen (vgl. Kreidenweis 2020, S. 201).

on, Management etc.) durchgespielt werden. Die partizipierenden Personengruppen geben dabei eine Bewertung hinsichtlich der Praxistauglichkeit und Nutzungsfreundlichkeit ab.

- Für die noch in der Auswahl stehenden Produkte wird bei den Softwareunternehmen ein Angebot/Offerte zu den entstehenden Kosten eingeholt. Dabei sind sowohl einmalige wie wiederkehrende Kosten zu berücksichtigen.
- Über das Einholen von Referenzen kann die Einschätzung bisheriger Nutzer:innen ergänzt werden, indem Fragen zur Stabilität und Verfügbarkeit des Produktes, zur Support- und Dienstleistungsqualität, zu Update-Zyklen oder auch zur Reaktionszeit bei der Veränderung rechtlicher Vorgaben gestellt werden.

Schlussendlich werden alle im Prozess gewonnenen, relevanten Informationen und deren Bewertung als Entscheidungsgrundlage zusammengeführt und durch die Abwägung der Vor- und Nachteile der verschiedenen Produkte eine finale Auswahl getroffen. Je höher die strategische Bedeutung des Entscheids ist, desto umfassender sind die Produkte auf ihre Passung im Hinblick auf die Anforderungen zu prüfen. Dem Einbezug der unterschiedlichen Nutzungsgruppen ist vor der Entscheidung für eine Software angemessene Rechnung zu tragen, um späteren Risiken bei der Implementierung und der Nutzung vorzubeugen.

3.4 Implementierung

Für die Inbetriebsetzung einer neuen Fachsoftware ist organisationsintern ein eigenes Veränderungsprojekt aufzusetzen, welches im Grundsatz die notwendigen Anpassungen des Softwareproduktes (Customizing, Parametrierung) und der organisationalen Aspekte (Abläufe, Prozesse, Arbeitsweisen), die technische Implementierung inkl. Schnittstellen, die Schulung der Mitarbeitenden, ggf. die Datenübernahme aus dem Vorsystem, den Aufbau der internen⁵ und externen Support-Strukturen sowie ggf. die Außerbetriebsetzung des bisherigen Systems umfasst. Die gewählte Projektorganisation und -methodik ist an die jeweiligen Begebenheiten der Organisation anzupassen. Besonders zentral ist, dass die Einführung einer neuen Fachsoftware nicht einfach als technisches Vorhaben gesehen wird, sondern dass den nicht-technischen Elementen eine genauso hohe Relevanz beigemessen wird (vgl. Kreidenweis 2015, S. 230). Um das Potenzial und den Nutzen der implementierten Fachsoftware nachhaltig und umfassend zu gewährleisten,

5 Dabei geht es um die Festlegung organisationsinterner Zuständigkeiten für Betrieb und Update, Schulung und Anwendungsunterstützung – beispielsweise mittels speziell ausgebildeten Mitarbeitenden als Key User, die als „Bindeglied zwischen IT- und Fachabteilung fungieren“ (Ley 2021, S. 246).

sind alle von den Veränderungen betroffenen Personengruppen (ggf. auch Adressat:innen) in den Veränderungsprozess mit einzubeziehen und gleichzeitig muss das Vorhaben mit ausreichenden Ressourcen (z. B. Zeit der Mitarbeitenden) ausgestattet sein (vgl. ebd., S. 231). Abschließend sollte bedacht werden, dass nach der Inbetriebsetzung eine Phase der intensiven Praxiserprobung folgt. Nachjustierungen und Optimierungen (beispielsweise bei Prozessen oder Schulungen) sind dabei eher die Regel als die Ausnahme.

4. Fazit

„Wie soll man sich in diesem Angebotsdschungel zurechtfinden?“ (S. 500), fragte Kreidenweis 1994 angesichts eines sich ausdifferenzierenden Marktes für Fachsoftwareanwendungen für die Soziale Arbeit. Auch heute ist noch keine Konsolidierung des Marktes erkennbar, wie der IT-Report für die Sozialwirtschaft 2023 zeigt. Und der Ausbau von Funktionalitäten steht an erster Stelle der geplanten Investitionen der Softwareunternehmen (vgl. Kreidenweis/Wolff 2023, S. 60). Das heißt auch, dass der Markt in Bewegung bleibt, was die Notwendigkeit unterstreicht, ein von kommerziellen Interessen losgelöstes, fachlich motiviertes Angebot zu etablieren, um soziale Organisationen zu unterstützen, an eine passende Fachsoftware zu gelangen. Bewusst gemacht werden muss sich dabei, dass es angesichts heterogener Arbeitsweisen in der Sozialen Arbeit keine Software geben wird, die alle Anforderungen gleichermaßen ideal abdeckt. „Die Idee, eine völlig passende Software aus dem Regal zu kaufen, ist daher meist Wunschvorstellung“ (Kreidenweis 1996, S. 12). Es gilt, die Passendste auszuwählen. Eine solche Passung kann aber nur hergestellt werden, wenn beide Seiten bekannt sind: Die Arbeitsprozesse und die Software, die diese Arbeitsprozesse unterstützen soll. Diese Wechselseitigkeit ist es – neben finanziellen Überlegungen – meist auch, die für die strategische Bedeutung des Projekts Softwareauswahl spricht. Neomaterialistische Zugänge sensibilisieren dafür, die Eigenlogik der Materialität zu berücksichtigen und das Bild von Technik als passivem Sinsträger zu überwinden. Ontologisch gewendet geht es dieser Strömung im Kern um das Primat des Ereignisses und nicht um das der Form, weshalb von einer operativen Ontologie die Rede ist (vgl. Beutler 2018, S. 19f.). Aus dieser Perspektive auf den Softwareeinsatz in der Sozialen Arbeit geschaut wird der Blick frei für die entstehenden „hybride[n] Dienstleistungen in Form sozio-technischer Systeme“ (Seelmeyer 2018, S. 9). Dies ist auch ein Plädoyer für die stärkere Berücksichtigung der Materialität. Damit wird auch klar, und das wurde im Beitrag versucht aufzuzeigen, dass das Projekt Softwareauswahl nicht mit dem Entscheid für die Einführung einer als passend bewerteten Anwendung und deren technischer Integration in die Systemarchitektur endet. Denn die

Qualität der Technik hängt – sozio-technisch gedacht – letztlich auch von ihrer Anwendung ab (vgl. Allert et al. 2017, S. 12).

Ist die Auswahl und Einführung einer Fachsoftware nun „Indikator oder Katalysator für Veränderungsprozesse“ (Kreidenweis 2005, S. 55)? Im besten Fall beides. Als Indikator kann sie auf eine strategisch geführte Auseinandersetzung in der Organisation mit den eigenen Arbeitsprozessen und den digitalen Möglichkeiten verweisen. Als Katalysator befördert diese Auseinandersetzung die fachliche und organisationale Entwicklung, indem das eigene Handeln einer Reflexion im Spiegel potenzieller Softwareunterstützung zugeführt wird.

Literatur

- Allert, Heidrun/Asmussen, Michael/Richter, Christoph (2017): Digitalität und Selbst: Einleitung. In: Allert, Heidrun/Asmussen, Michael/Richter, Christoph (Hrsg.): Digitalität und Selbst. Interdisziplinäre Perspektiven auf Subjektivierungs- und Bildungsprozesse. Bielefeld: transcript, S. 9–24.
- Beutler, Andreas (2018): Neomaterialismus und die Operativität des Sozialen. Zugl. Dissertation. Universität Hamburg. <https://ediss.sub.uni-hamburg.de/bitstream/ediss/7884/1/Dissertation.pdf> (Abfrage: 07.03.2024).
- Burns, Yvonne J./Modderman, Corina/Congues, Janet/Spelten, Evelien (2023): Identifying Practical Knowledge for Introducing Information Systems in Community Social Care Agencies: A Scoping Review. In: Journal of Technology in Human Services 41, H. 1, S. 65–95.
- Büchner, Stefanie (2018): Fallsoftware als digitale Dokumentation. Zur Unterscheidung einer Arbeits- und Organisationsperspektive auf digitale Dokumentation. In: Neuhaus, Lukas/Käch, Oliver (Hrsg.): Bedingte Professionalität. Professionelles Handeln im Kontext von Institution und Organisation. Weinheim: Beltz Juventa, S. 240–269.
- Endmann, Anja/Kefner, Daniela (2016): User Journey Mapping – A Method in User Experience Design. In: i-com 15, H. 1, S. 105–110.
- Früh, Andrea (2012): Die IT-isierung der Sozialen Arbeit. Mehrwert und Tücken von Softwarelösungen für die Soziale Arbeit. In: SozialAktuell 44, H. 9, S. 22–23.
- Gillingham, Philip (2014): Repositioning Electronic Information Systems in Human Service Organizations. In: Human Service Organizations Management, Leadership & Governance 38, H. 2, S. 125–134.
- Hansen, Flemming (2010): Standards in der Sozialen Arbeit. Berlin: Deutscher Verein für Öffentliche und Private Fürsorge.
- Howard, Tharon (2014): Journey Mapping: A Brief Overview. In: Communication Design Quarterly 2, H. 3, S. 10–13.
- Kreidenweis, Helmut (1994): Die Qual der Wahl. Tips und Hilfen für die Software-Auswahl in ambulanten Diensten. In: Häusliche Pflege 8, S. 500–506.
- Kreidenweis, Helmut (2005): Die Hilfeplanung im Spiegel ausgewählter Software Produkte. München: Expertise.
- Kreidenweis, Helmut (2006): Auswahl von Fachsoftware für die Kinder- und Jugendhilfe. Kriterien und Tipps für die Praxis. In: Evangelische Jugendhilfe, H. 1, S. 44–55.
- Kreidenweis, Helmut (2007): Zur Auswahl von Fach-Software für die Jugendhilfe. In: Spiegel, Hiltrud von/Middendorf, Peter (Hrsg.): Zielorientierte Dokumentation in der Erziehungshilfe – Standards, Erfahrungen und Ergebnisse. Frankfurt: IGFH-Eigenverlag, S. 48–70.
- Kreidenweis, Helmut (2015): IT Durchdringung sozialer Organisationen. Empirische Befunde und Folgerungen für die Entwicklung von Praxis und Theorie. In: Kutscher, Nadia/Ley, Thomas/

- Seelmeyer, Udo (Hrsg.): Mediatisierung (in) der Sozialen Arbeit. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 225–241.
- Kreidenweis, Helmut (2018): Offen für alles? Neue Anforderungen an Branchensoftware für die Sozialwirtschaft. In: Kreidenweis, Helmut (Hrsg.): Digitaler Wandel in der Sozialwirtschaft. Grundlagen – Strategien – Praxis. Baden-Baden: Nomos, S. 195–204.
- Kreidenweis Helmut (2020): Sozialinformatik. Digitaler Wandel und IT-Einsatz in sozialen Organisationen. 3. Aufl. Baden-Baden: Nomos.
- Kreidenweis, Helmut/Bardl, Manuela (2012): Hilfe beim fachlichen Handeln. Einer Software-Einführung im Sozialbereich auf den Zahn gefühlt. In: Blätter der Wohlfahrtspflege 159, H. 3, S. 113–115.
- Kreidenweis, Helmut/Wolff, Dietmar (2022): IT-Report für die Sozialwirtschaft. 2022. Eichstätt: Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt. Arbeitsstelle für Sozialinformatik.
- Kreidenweis, Helmut/Wolff, Dietmar (2023): IT-Report für die Sozialwirtschaft. 2023. Eichstätt: Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt. Arbeitsstelle für Sozialinformatik.
- Ley, Thomas (2021): Zur Informatisierung Sozialer Arbeit. Eine qualitative Analyse sozialpädagogischen Handelns im Jugendamt unter dem Einfluss von Dokumentationssystemen. Weinheim: Beltz Juventa.
- Ley, Thomas/Reichmann, Ute (2020): Digitale Dokumentation in Organisationen Sozialer Arbeit. In: Kutscher, Nadia/Ley, Thomas/Seelmeyer, Udo/Siller, Friederike/Tillmann, Angela/Zorn, Isabel (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit und Digitalisierung. Weinheim: Beltz Juventa, S. 241–254.
- Ley, Thomas/Seelmeyer, Udo (2014): Dokumentation zwischen Legitimation, Steuerung und professioneller Selbstvergewisserung. In: Sozial Extra 38, H. 4, S. 51–55.
- Marti, Andreas (2023): Problem-Software. Einführung von IT-Grossprojekt gerät zum Desaster. Der Bund. <https://www.derbund.ch/problem-software-einfuehrung-von-it-grossprojekt-geraet-zum-desaster-763018032382> (Abfrage: 07.03.2024).
- Matthies, Annemarie/Tetens, Jakob/Wahren, Juliane (2022): Digitalisierung verändert Soziale Arbeit. Zentrale Ergebnisse der bundesweiten Pulsbefragung 2021. IU Internationale Hochschule. <https://www.digitasa.de/ergebnisse/> (Abfrage: 07.03.2024).
- Matthies, Annemarie/Tetens, Jakob/Wahren, Juliane (2023): Zwischen Arbeitserleichterung und De-Professionalisierungsgefahr. Perspektiven auf Stand und Auswirkungen der Digitalisierung in Einrichtungen der Sozialen Arbeit. In: Sozial Extra 47, H. 3, S. 158–164.
- Merchel, Joachim/Tenhaken, Wolfgang (2015): Dokumentation pädagogischer Prozesse in der Sozialen Arbeit: Nutzen durch digitalisierte Verfahren? In: Kutscher, Nadia/Ley, Thomas/Seelmeyer, Udo (Hrsg.): Mediatisierung (in) der Sozialen Arbeit. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 171–191.
- Oevermann, Ulrich (2009): Die Problematik der Strukturlogik des Arbeitsbündnisses und der Dynamik von Übertragung und Gegenübertragung in einer professionalisierten Praxis von Sozialarbeit. In: Becker-Lenz, Roland/Busse, Stefan/Ehlert, Gudrun/Müller, Silke (Hrsg.): Professionalität in der Sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 113–142.
- Rink, Konstantin/Weber, Joshua/Seelmeyer, Udo (2024): Die Entwicklung von Fachsoftware aus Perspektive der Akteur-Netzwerk-Theorie. In: Schröer, Laura/Bräutigam, Christoph/Schmidt, Christopher/Evans, Michaela (Hrsg.): Krankenhausarbeit digital. Betriebliche Digitalisierungsprozesse mitarbeiterorientiert gestalten. Stuttgart: W. Kohlhammer, S. 138–149.
- Schreiber, Josef (2003): Beschaffung von Informatikmitteln. Pflichtenheft. Evaluation. Entscheidung. 4. Aufl. Bern: Verlag Paul Haupt.
- Seelmeyer, Udo (2018): Mit offenem Blick strategisch gestalten. Soziale Arbeit auf dem Weg in die digitale Zukunft. In: Forum sozialarbeit + gesundheit. H. 4, S. 6–10.
- Teich, Irene/Kolbenschlag, Walter/Reiners, Wilfried (2008): Der richtige Weg zur Softwareauswahl. Lastenheft, Pflichtenheft, Compliance, Erfolgskontrolle. Berlin: Springer.

- Weber, Joshua (2017): Softwarebasierte Falldokumentation im Balanceakt um die fallangemessene Darstellung. In: *merz|Medien + Erziehung: Zeitschrift für Medienpädagogik* 61, H. 4, S. 38–43.
- Weber, Joshua/Rink, Konstantin (2023): Laie in der eigenen Expertise. Soziale Arbeit im Kampf um Mitbestimmung bei der Entwicklung von Fachsoftware. In: Friele, Boris/Kart, Mehmet/Kergel, David/Rieger, Jens/Schomers, Bärbel/Sen, Katrin/Staats, Martin/Trotzke, Patrick (Hrsg.): *Soziale Arbeit und gesellschaftliche Transformation zwischen Exklusion und Inklusion. Analysen und Perspektiven*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 27–43.

Soziale Arbeit im Wandel

Kompetenzbereiche als Schlüssel zur erfolgreichen Bewältigung der Digitalisierung

Philipp Aldendorff

1. Einleitung

Digitalisierung als Auslöser für tiefgreifende gesellschaftliche Veränderungen ist mittlerweile längst als „Megatrend“ anerkannt (vgl. Rebeggiani/Wilke/Wohlmann 2020). Das durch Technikunterstützung getriebene Phänomen taucht dabei nicht nur im privaten Bereich oder in der gewinnorientierten Wirtschaft auf, es ist auch für Soziale Organisationen¹ eine bedeutsame Entwicklung. Der Fachverband Informationstechnologie in Sozialwirtschaft und Sozialverwaltung e. V.² (FINSOZ) definiert dabei Digitalisierung als „einen durch technische Innovationen und Technik-Durchdringung getriebenen Wandel aller gesellschaftlichen Bereiche von der Arbeitswelt über die Freizeit bis hin zu sozialen Beziehungen. [...] Zunehmend prägende Merkmale sind [...] der Ersatz oder die Ergänzung menschlicher Denk- und Kommunikationsleistungen und komplexer Handlungen durch Computer und Roboter“ (FINSOZ 2017, S. 2). Digitalisierung wird damit nicht lediglich als rein technisches Phänomen, sondern als ein Prozess des technikgetriebenen gesamtgesellschaftlichen Wandels gesehen. Neumaier und Sagebiel (2022) beschreiben „die digitale Transformation als de[n] zentrale[n] Wandlungsprozess, der alle Lebensbereiche erfasst und damit die Profession und die Disziplin [der Sozialen Arbeit] vor enorme Herausforderungen stellt“ (S. 316).

Der vorliegende Beitrag unternimmt den Versuch, Kompetenzbereiche zu identifizieren, welche Soziale Organisationen bei der Bewältigung der Auswirkungen des digitalen Wandels unterstützen können. Dazu wird im ersten Schritt ein knapper Einblick in die diesbezügliche Fachdebatte gegeben und dargestellt, dass dort verstärkt Kompetenzen als Schlüssel zur Bewältigung des digitalen

-
- 1 Der Begriff „Sozial“ ist bzgl. der Groß- und Kleinschreibung zu unterscheiden. Denn nicht jede Organisation – und hier sei auf Ökonomisierungstendenzen im Bereich der Sozialen Arbeit verwiesen – ist „sozial“ und diese Zuschreibung kann mit der Perspektive der Bewertung stark unterschiedlich ausfallen. Deswegen ist „Sozial“ hier nicht als Zuschreibung einer Organisation zu verstehen, vielmehr wird Soziale Organisation als ein Eigenname für Organisationen verwendet, die im Bereich der Sozialen Arbeit (ebenfalls ein Eigenname) tätig sind.
 - 2 Der 2010 gegründete Verein verfolgt das Ziel, den Wertbeitrag digitaler Technologien zum Nutzen seiner Mitglieder sowie der Adressat:innen Sozialer Organisationen zu steigern (vgl. FINSOZ o. J.).

Wandels ausgemacht werden. Im Anschluss daran werden eine Transferleistung für die Profession der Sozialen Arbeit vorgenommen und entsprechende Kompetenzbereiche für Soziale Organisationen vorgestellt. Im abschließenden Fazit wird auf die Bedeutung einer digital-spezifischen Kompetenzvermittlung in der (Pflicht-)Ausbildung von Sozialarbeitenden hingewiesen.

Grundsätzlich ist eine einheitliche Definition des Kompetenzbegriffs in der wissenschaftlichen Debatte nicht auszumachen (vgl. Kauffeld 2006, S. 15). Für die vorliegende Arbeit wird auf die Definition von Spiegel (2021) rekurriert.³ Sie bezeichnet Kompetenz als einen relationalen Begriff, „denn er stellt eine Beziehung her zwischen den aus dem individuellen Gesamtbestand jeweils als erforderlich angesehenen und ausgewählten Kenntnissen (Wissen), den Fähigkeiten und Fertigkeiten (Können) und den Motiven und Interessen (Wollen, Haltungen) sowie den jeweils vorhandenen Möglichkeiten (Anforderungen und Restriktionen der Umwelt“ (S. 75).

2. Bedeutung von Zukunftskompetenzen zur Bewältigung des digitalen Wandels

Digitalisierung betrifft als gesamtgesellschaftlicher Wandel nahezu alle Facetten der (Arbeits-)Welt. So ist es nicht verwunderlich, dass die Frage nach benötigten Kompetenzen zur Bewältigung des digitalen Wandels eine andauernde Aktualität aufweist und sich nicht lediglich auf den sozialwirtschaftlichen Bereich begrenzt. Daher ist es sinnvoll in der Fachdebatte verschiedene Perspektiven (gesamtgesellschaftlich, wirtschaftlich, sozialwirtschaftlich) einzunehmen.

In diesem Kontext ist der Blick auf die Initiative „Future Skills“ des Stifterverbands für die Deutsche Wissenschaft e. V. lohnend. Der Stifterverband hat vor dem Hintergrund des zukünftig stark digital geprägten Arbeits- und Privatlebens diese Initiative gegründet und in dem Diskussionspapier „Future Skills – welche Kompetenzen in Deutschland fehlen“ gemeinsam „mit Unternehmen die aktuellen Kompetenz-Herausforderungen analysiert und daraus ein Framework der derzeit relevanten Future Skills erarbeitet“ (Kirchherr et al. 2018, S. 3). Dabei werden Future Skills als Kompetenzen definiert, welche prospektiv sowohl für die berufliche als auch gesellschaftliche Teilhabe deutlich an Bedeutung gewinnen (vgl. ebd., S. 2). Die Studie basiert auf einem Mix aus quantitativen und qualitativen Befragungen. Im aktualisierten Framework von 2021 werden vier Kategorien benannt, in denen die Future Skills – laut Befragungsergebnissen von Behörden, Organisationen und Unternehmen – an Relevanz gewinnen werden: klas-

3 Für einen Überblick über verschiedene Kompetenzmodelle in der Sozialen Arbeit siehe Heiner 2023, S. 53 ff.

sische Kompetenzen, digitale Schlüsselkompetenzen, technologische Kompetenzen und transformative Kompetenzen. Insbesondere durch die Vermittlung von digitalen Schlüsselkompetenzen sollen Führungs- und Fachkräfte in die Lage versetzt werden, sich in der digitalisierten Welt zu orientieren, handlungsfähig zu sein und aktiv an Veränderungsprozessen mitzuwirken (vgl. Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e. V. 2022, S. 50). Auch wenn es der Initiative gelingt, aus einer Metaebene einen Rahmen für zukünftige Kompetenzen angesichts des digitalen Wandels zu schaffen, muss konstatiert werden, dass die vorgenommene „Definition von Future Skills [...] sämtliche Fähigkeiten ausklammert [hat], die entweder eindeutig branchen- oder fachspezifisch sind“ (Kirchherr et al. 2018, S. 4).⁴

Daraus leitet sich die Anforderung einer Transferleistung für die Profession der Sozialen Arbeit ab, indem Überlegungen zu einer branchen- und fachspezifischen Definition von zukünftigen digitalen Kompetenzen anzustellen sind. Die Frage nach Kompetenzen zur erfolgreichen Gestaltung des digitalen Wandels stellt sich gerade für Einrichtungen der Sozialen Arbeit umso dringlicher. Denn die Ressource Personal stellt für diese Organisationen sowohl aus einer ökonomischen als auch fachlichen Perspektive einen kritischen Erfolgsfaktor dar (vgl. Löhne/Aldendorff 2022, S. 107). Gleichzeitig ist bisher nur eine unzureichende Auseinandersetzung der Profession und Disziplin der Sozialen Arbeit mit den Herausforderungen des Kompetenzerwerbs hinsichtlich des digitalen Wandels festzustellen. Helbig und Roeske (2020) beschreiben in diesem Kontext, dass „ein umfassendes Qualifikationsprofil zum fachlichen Handeln mit digitalen Medien und Technologien in der Sozialen Arbeit bislang nicht vor[liegt]“ (S. 334). Auch Erdwiens und Seidel (2022) konstatieren auf der Grundlage einer Dokumentenanalyse in Modulhandbüchern von deutschen Studiengängen der Sozialen Arbeit (N=180), dass „Inhalte zum Thema Digitalisierung in den hochschulcurricularen Dokumenten noch nicht repräsentiert sind“ (S. 23). Dieser Umstand mag verwundern, da mittlerweile gleichwohl eine Fachdebatte bezüglich benötigter Kompetenzen von (zukünftigen) Sozialarbeiter:innen stattfindet⁵ und auch einige Hochschulen diesbezüglich gezielt Studiengänge⁶ anbieten.

4 Der aktuelle Diskurs um Konzepte der Zukunftskompetenzen in Deutschland wird auch kritisch betrachtet. Kalz (2023) z. B. bewertet ihn als weitgehend ahistorisch, nicht eingebunden in den internationalen Diskurs und häufig nicht evidenzbasiert und schließt dabei die Future Skills vom Stifterverband explizit mit ein.

5 Siehe z. B. Apollonio/Kletzl/Wächter 2020; Helbig/Roeske 2020; Rennstich 2021.

6 Exemplarisch seien hier die Masterstudiengänge „Soziale Arbeit, Forschung und Digitalisierung“ der Hochschule München und „Digitalisierung in der Sozialen Arbeit“ der Dualen Hochschule Baden-Württemberg genannt. Auch der Verbundstudiengang „Sozialmanagement“ der FH Münster und der Hochschule Niederrhein hat mittlerweile die Digitalisierung als Querschnittsmodul im Studiengang fest integriert.

3. Kompetenzbereiche für die Soziale Arbeit im dynamischen Phänomen der Digitalisierung

Angesichts der oben dargestellten Bedeutung von Kompetenzen zur Gestaltung des digitalen Wandels in Einrichtungen der Sozialen Arbeit einerseits und der gleichzeitig bisher nur unzureichenden Auseinandersetzung mit diesem Umstand andererseits wird im Folgenden der Blick auf diesbezügliche Implikationen für die Praxis gelenkt. Dabei ist jedoch zu beachten, dass die Entwicklungen im Bereich der modernen Digitalisierungstechnologien nicht linear, sondern exponentiell verlaufen. Ein Hauptgrund dafür ist, dass die Weiterentwicklung dieser Technologien immer weniger von menschlicher Denk- und Arbeitsleistung oder begrenzten physischen Ressourcen abhängt. So können beispielsweise Künstliche-Intelligenz (KI)-Systeme ihre Algorithmen eigenständig optimieren und sich über die ursprüngliche Programmierung hinaus verändern, welche von Menschen vorgenommen wurde (vgl. Kreidenweis 2020, S. 390 f.). Vor dem Hintergrund dieser rasanten technologischen Entwicklung ist es deshalb wenig zielführend, spezifische Kompetenzen hinsichtlich der Nutzung derzeit aktueller Soft- und Hardware Lösungen zu bestimmen. Vielmehr sind Kompetenzbereiche zu identifizieren, welche bezüglich des hoch dynamischen Phänomens des digitalen Wandels langfristig gültig sind. Die nachfolgenden Ausführungen können Sozialen Organisationen hinsichtlich des Umgangs mit den Herausforderungen und Chancen des digitalen Wandels eine Orientierung ermöglichen. Dazu werden im Folgenden die Kompetenzbereiche Anwendung, Kommunikation, Sicherheit, Ethik und Innovationsfähigkeit vorgestellt.⁷ Dabei sind diese nicht als trennscharf zu begreifen, sondern dadurch geprägt, dass sie ineinander übergehen können.

3.1 Anwendung

Der Kompetenzbereich „Anwendung“ ist aus Sicht des Autors umfangreich und mehrdimensional zu verstehen. So umfasst er neben den Kenntnissen der richtigen Handhabung von Daten und aktueller (Fach-)Software auch die kompetente Auseinandersetzung mit der Implementierung von IT-Strukturen für Soziale Organisationen sowie das Wissen um die Auswirkungen auf das soziale System bei der Einführung digitaler Technologien.

Durch den digitalen Wandel werden zunehmend Daten (automatisch) generiert und erhoben. Vor dem Hintergrund einer verstärkt datengetriebenen Welt stellt sich die Frage nach einer Kompetenz, die es zum einen ermöglicht, das Po-

7 Zur Identifizierung der Kompetenzbereiche wurde der „europäische Referenzrahmen für digitale Kompetenzen“ als Grundlage für die Adaption auf Soziale Organisationen herangezogen.

tenzial von Daten auszuschöpfen. Gleichzeitig ist der verantwortungsbewusste Umgang mit Daten gerade für Soziale Organisationen elementar, da sie aufgrund des Settings Sozialer Arbeit im großen Maß schützenswerte, personenbezogene Daten produzieren. Sowohl die Produktion von digitalen Inhalten als auch die sachkundige Datenverarbeitung sind hierbei wichtige Kernelemente zur richtigen Handhabung von Daten. In diesem Kontext ist häufig von Data Literacy als Kompetenz(-bereich) die Rede. Data Literacy bezieht sich auf die Fähigkeit, Daten auf kritische Art und Weise zu sammeln, sie zu verstehen, zu interpretieren und zu analysieren. Es beinhaltet das Wissen und die Fähigkeiten, um Daten effektiv zu lesen, zu visualisieren und zu kommunizieren. Data Literacy ist wichtig, um fundierte Entscheidungen auf der Grundlage von Daten treffen zu können und um Missverständnisse oder Fehlinterpretationen zu vermeiden. Es beinhaltet auch das Verständnis von Datenquellen, -formaten und -qualität sowie die Fähigkeit, Daten ethisch und verantwortungsbewusst zu nutzen (vgl. Rennstich 2021, S. 34; Schüller/Busch/Hindinger 2019, S. 10).

Wissen zur Anwendung von Büro-Software zur Text-, Bild- und Audioverarbeitung, Tabellenkalkulation und Präsentationserstellung sind ebenso dem Bereich „Anwendung“ zuzuordnen, wie die geübte Nutzung von handlungsfeldspezifischer Fachsoftware sowie die Fähigkeit zur Erstellung (komplexer) digitaler Inhalte. Darüber hinaus gehören Kenntnisse zum effizienten und effektiven digitalen Recherchieren samt dem Bewusstsein über im Internet kursierende Falschinformationen in den Kompetenzbereich „Anwendung“. Denn nicht die Verfügbarkeit, sondern das Suchen, Finden und Prüfen relevanter Informationen ist in Zeiten der Digitalisierung die kritische Komponente.

Die Implementierung von IT-Strukturen zur Unterstützung und Bewältigung des beruflichen Alltags ist in Zeiten des digitalen Wandels elementar. Dies umfasst sowohl den Aufbau einer funktionierenden Computer- und Netzwerkarchitektur (sowohl in zentralen als auch dezentralen Einrichtungsformen), als auch die Auswahl und Einrichtung der passenden Hard- sowie (Fach-)Software. Auch wenn die Einrichtung einer IT-Infrastruktur in der Praxis häufig nicht durch Fachkräfte der Sozialen Arbeit vorgenommen wird, gehören zumindest diesbezügliche Grundkenntnisse zum Kompetenzprofil von (in diesem Fall) Führungskräften Sozialer Organisationen. Denn es ist ihre Aufgabe, die diesbezüglichen Anforderungen zu erkennen und in Auftrag geben zu können.

Bei der Implementierung oder Veränderung der Technologie einer Einrichtung ist darüber hinaus der Ansatz der sozio-technischen Systeme (sogenannter Tavistock-Ansatz) zu bedenken. Dieser betont die Wechselwirkungen zwischen sozialen und technischen Aspekten in Organisationen. Der Ansatz zielt darauf ab, die Interaktionen zwischen Menschen, Technologie und der organisatorischen Umgebung zu verstehen und zu optimieren, da er davon ausgeht, dass sowohl soziale als auch technische Faktoren eine Rolle bei der Gestaltung und dem Erfolg von Organisationen spielen. Dabei werden sowohl die Bedürfnisse und Fä-

higkeiten der Menschen als auch die technischen Anforderungen berücksichtigt. Der sozio-technische Systemansatz folgert, dass die Veränderung von Technologien zwingend eine Veränderung der Sozialstrukturen einer Organisation bewirken. Folglich kann der Installationsprozess von Informations- und Kommunikationstechnologie nicht isoliert, sondern muss vielmehr als weitreichender Organisationsentwicklungsprozess unter Einbeziehung der sozialen Komponenten betrachtet werden (vgl. Berthel/Becker 2022, S. 63).

3.2 Kommunikation

Kommunikative Aufgaben und damit Fähigkeiten zu ihrer Bewältigung gehören zum Berufsalltag in Sozialen Organisationen. Mit dem digitalen Wandel ist auch eine Veränderung in der Organisationskommunikation einhergegangen. Denn Technologien unterstützen heute die Arbeit in nahezu allen Organisationen, Soziale Organisationen eingeschlossen. Dabei hat sich die Rolle der Unterstützungstechnologien und ihre Auswirkung auf die Dienstleistungserbringung in den letzten 30 Jahren geändert. Schöttler unterscheidet in diesem Zusammenhang zwischen Arbeitsprinzipien klassischer Informationstechnologie und denen der modernen Digitaltechnologie. Frühe Formen der klassischen Technologieunterstützung haben den Prozess der Dienstleistungserbringung nur punktuell unterstützt und wenig Einfluss auf die Art der Dienstleistung ausgeübt, indem beispielsweise Textverarbeitungsprogramme verwendet wurden oder Drucker das Niederschreiben von Text auf Papier und deren Vervielfältigung übernommen haben. Analoge Instrumente wurden hier durch technische Instrumente ersetzt oder unterstützt, ohne dass der Kern der Dienstleistungserbringung und damit die Kommunikation mit den Adressat:innen stark verändert wurde. Moderne Digitaltechnologien greifen demgegenüber deutlich stärker in den Dienstleistungs- und Hilfeprozess ein, indem mit neuen Datentypen (Sensordaten, Bild, Ton) gearbeitet wird und diese Techniken auch im direkten Kontakt mit Adressat:innen angewendet werden (vgl. Schöttler 2018, zit. n. Kreidenweis 2018, S. 12 ff.).

So umfasst die Forschung im Bereich der computervermittelten Kommunikation („computer mediated communication“, CMC)⁸ mittlerweile auch weit mehr als nur den (Desktop-)Computer als Kommunikationsmittel, denn die Erscheinungsformen von Computern haben sich auf der Grundlage moderner Digitaltechnologie vielfältig weiterentwickelt. Computer sind heute in Sprachassistenten, Robotern, Autos oder Smartphones integriert. Weitgehend flächendeckendes mobiles Internet ermöglicht eine nahezu universelle Nutzung des Computers

8 CMC bezieht sich auf die Nutzung von Computern zur Unterstützung von Kommunikationsprozessen zwischen Menschen (vgl. Kimpeler/Schweiger 2007, S. 15).

zu Kommunikationszwecken (vgl. Linnemann/Tappe/Löhe 2022, S. 228 f.). Festzuhalten bleibt, dass sich die Kommunikationsformen mittels digitaler Endgeräte stetig weiterentwickeln.⁹ Videokonferenzsysteme sind hier nur ein aktuelles Beispiel, an dem erkennbar wird, dass sich Kommunikation (z. B. Gestik, Augenkontakt) im digitalen Raum anders darstellt. Aber auch der Umgang mit Kommunikationsanwendungen wie z. B. mobilen Instant-Messengern oder sozialen Netzwerken muss erlernt sein. Unter anderen Rahmenbedingungen müssen professionelle Regeln und Standards von Kommunikation neu gedacht und reflektiert werden.¹⁰

3.3 Sicherheit

Mit den durch die Digitalisierung angestoßenen Veränderungen gehen nicht zu unterschätzende sicherheitsrelevante Risiken des Datenschutzes einher, auf welche Soziale Einrichtungen eine Antwort haben müssen. Dabei sind die Aspekte des Datenschutzes keine neuen für die Profession der Sozialen Arbeit. Aufgrund des Settings Sozialer Arbeit sind diese Einrichtungen seit jeher mit dem sensiblen Umgang von besonders schützenswerten, personenbezogenen Daten geübt (vgl. Apollonio/Kletzl/Wächter 2020, S. 134). Gleichwohl hat die Digitalisierung einen besonders starken Einfluss auf Überlegungen zum Schutz dieser Daten. So haben sich auch die rechtlichen Rahmenbedingungen durch die im Jahr 2018 in Kraft getretene, europäische Datenschutz-Grundverordnung (DSGVO) erneuert (vgl. Althammer 2018, S. 225 f.). Dabei regelt die DSGVO neben der analogen auch die automatisierte Verarbeitung personenbezogener Daten (Art. 4 Nr. 2 DSGVO). In Art. 32 Nr. 1 DSGVO ist festgeschrieben, dass „der Verantwortliche und der Auftragsverarbeiter geeignete technische und organisatorische Maßnahmen [treffen müssen], um ein dem Risiko angemessenes Schutzniveau zu gewährleisten“. Somit müssen Einrichtungen der Sozialen Arbeit nicht nur Kenntnisse zum Datenschutz, sondern auch zur Umsetzung der Datensicherheit haben. Die Begriffe Datenschutz und Datensicherheit können dabei wie folgt voneinander abgegrenzt werden: Während der Datenschutz sich mit Sicherheitsvorkehrungen hinsichtlich des Missbrauchs von personenbezogenen Daten beschäftigt, beschreibt die Datensicherheit „die Vertraulichkeit,

9 Interessant in diesem Zusammenhang ist der seit mittlerweile gut 20 Jahre andauernde Diskussionsstrang um Onlineberatung, in welchem neben methodischen und technischen Settings auch der Datenschutz sowie Fragen um Technikzugänge benachteiligter Gruppen und deren Nutzungskompetenz verhandelt werden (vgl. Kutscher et al. 2020, S. 9). Siehe auch Klein und Pulver zu den zentralen Entwicklungen der Onlineberatung der letzten 20 Jahre (vgl. Klein/Pulver 2020).

10 Siehe hierzu Schweiger und Beck, die dem Thema der Onlinekommunikation 2019 in 2. Auflage ein über 500 Seiten starkes Handbuch widmen (vgl. Schweiger/Beck 2019).

Verfügbarkeit und Manipulationsfreiheit von Systemen, die Informationen speichern oder verarbeiten“ (Sodtalbers/Volkmann/Heise 2010, S. 271).¹¹ Dabei bezieht sich der Begriff der Datensicherheit auch auf „analoge“ Maßnahmen hinsichtlich der oben genannten Attribute der Vertraulichkeit, Verfügbarkeit und Manipulationsfreiheit. So umfasst sie Maßnahmen zur Risikominimierung bezüglich der Gefahren von physikalischer Zerstörung (Feuer, Wasser, Einbruch), technischer oder menschlicher Fehler (Material- und Bedienungsfehler, Nichtbeachtung der Sicherheitsanweisungen), organisatorischen Mängeln (keine Handlungsanweisungen, Regelungen von Verantwortlichkeiten, Verpflichtungen und Berechtigungen) oder der bewussten Manipulation (vgl. Eckard 2018, S. 88).

Neben den rechtlichen Bestimmungen des Datenschutzes und der -sicherheit ist es Aufgabe der Sozialen Organisationen, sowohl ihre Klientel als auch ihre Mitarbeitenden hinsichtlich der Risiken bei unkritischem Nutzer:innenverhalten digitaler Medien zu sensibilisieren und aufgrund dessen diesbezügliche Kompetenzen vorzuweisen. Zum einen sei hier auf Gefahren wie zum Beispiel die Verbreitung von Fehlinformationen, bewusste Manipulation von Meinungen, Radikalisierung für extremistische Gruppen oder dem Phänomen von Cybermobbing hingewiesen (vgl. Nitsch 2018, S. 65 f.). Zum anderen muss den Fachkräften sowie den Adressat:innen Sozialer Arbeit bewusst sein, dass sie durch die Nutzung digitaler Medien zurückverfolgbare Daten und damit einen individuellen „digitalen Fußabdruck“ produzieren. Darüber hinaus muss in den Sozialen Organisationen das Wissen um gesundheitliche Risiken bei der Nutzung digitaler Medien vorhanden sein, um entsprechend dagegen wirken zu können. Zu den Risiken gehören sowohl der übermäßige Medienkonsum und daraus entstehende gesundheitliche Folgen (vgl. Jahresbericht der Drogenbeauftragten 2020, S. 25) als auch die Verdichtung von Arbeit (durch den Wegfall von Routineaufgaben verbleiben in der Relation mehr anspruchsvollere Tätigkeiten) und daraus resultierenden Stress für Mitarbeitende (vgl. Arnold et al. 2016, S. 15).¹²

11 Angesichts heutiger komplexer Bedrohungslagen hinsichtlich der Datensicherheit ist in diesem Bereich allerdings stark spezialisiertes Wissen gefordert und Fragen der technischen Entwicklung und Umsetzung sind dabei zuvorderst bei Anbietern von IT-Dienstleistungen und -Produkten anzusiedeln (vgl. Althammer 2018, S. 231).

12 Bei einer vom Bundesministerium für Arbeit und Soziales und dem Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung getragenen Betriebs- und Beschäftigtenbefragung im Jahr 2016 nahmen 65% der Befragten an, dass sie durch technologische Neuerungen eine Verdichtung der Arbeit wahrnahmen. Mit dem Grad der Qualifizierung stieg zudem die Zustimmung zu der Aussage, dass durch moderne Kommunikationsmittel eine schwer zu bewältigende Menge an Informationen entsteht. 3/4 der Führungskräfte und 2/3 der Beschäftigten ohne Führungsverantwortung erfuhren damit eine Intensivierung der Arbeit durch Informations- und Kommunikationstechnologie (vgl. Arnold et al. 2016, S. 15).

3.4 Ethik

Laut Heckmann (2016) sind es ethische Fragen, die den akademischen Disziplinen, wie der Sozialen Arbeit, sowie den daraus resultierenden Berufen eine grundlegende Orientierung geben (vgl. S. 15). Begemann, Heckmann und Weber (2016) bezeichnen die Soziale Arbeit gar als angewandte Ethik. Neben sicherheitsrelevanten Kompetenzen hinsichtlich der Auswirkungen des digitalen Wandels auf Soziale Einrichtungen, gilt es daher auch diesbezügliche ethische Überlegungen zu beachten. Die Nutzung digitaler Medien hält eine Vielzahl ethisch-moralischer Widersprüche für handelnde Akteur:innen der Sozialen Arbeit parat. So steht beispielsweise die niedrigschwellige Kontaktmöglichkeit der Klient:innen per WhatsApp in einem Wertekonflikt mit dem Schutz der Daten der Adressat:innen, welche bei der Nutzung solcher Anwendungen preisgegeben werden (vgl. Kutscher 2020, S. 348). Weitere Beispiele für ethische Abwägungen sind vollautomatisierte Chat-Bots in Beratungssituationen zur Erstellung einer ersten Anamnese oder die Verwendung von Künstlicher Intelligenz zur Auswertung einer komplexen Fallakte, mit dem Ziel, passgenaue Anschlussperspektiven für Klient:innen nach dem Auslaufen einer Betreuungssituation zu finden (vgl. Löhe/Aldendorff 2022, S. 191 f.).

Vor diesem Hintergrund sind als Basiskompetenz die kritische Reflexionsfähigkeit, hinsichtlich des eigenen digitalen Handelns, und darauf aufbauende Fähigkeiten, um entsprechende ethische Entscheidungen treffen zu können, gefragt. In einer sich schnell verändernden und digitalisierten Welt, die von Unsicherheit, Komplexität, Mehrdeutigkeit und Volatilität geprägt ist, benötigt die Profession Sozialer Arbeit zuverlässige Orientierungspunkte oder Leitplanken, an denen sich Soziale Organisationen ausrichten können. Ethik befasst sich mit der Frage „Was sollen wir tun“ (vgl. Kutscher 1982, S. 40) und fungiert somit als eine solche Leitplanke. Grundsätzlich sollten technische Anwendungen also nicht einfach unreflektiert von Einrichtungen der Sozialen Arbeit übernommen werden. Vielmehr ist jede Implementierung moderner Digitaltechnologie in die Dienstleistungserbringung Sozialer Organisationen nach fachlichen und ethischen Gesichtspunkten der Profession zu prüfen. Hinsichtlich einer fachlichen Verortung sprechen Löhe und Aldendorff (2022) von einem „fachlichen Kompass“, in dessen Rahmen geklärt werden muss, was das professionelle Ziel oder Mandat für eine Einrichtung der Sozialen Arbeit aus Perspektive der Sozialarbeitswissenschaft ist (vgl. S. 28).¹³ Nur wenn dieses (in der Sozialwirtschaft häufig ideelle Sach-)Ziel klar ist, kann die Nutzung spezifischer technischer Anwendungen hin-

13 Löhe und Aldendorff (2022) beziehen sich bei der Metapher des „fachlichen Kompass[es]“ vor allem auf dessen Einsatz als Voraussetzung für die Anwendung von Methoden des Sozialmanagements (vgl. S. 28). Diese Metapher kann gut auf die Anwendung digitaler Technologien in Einrichtungen der Sozialen Arbeit übertragen werden.

sichtlich ihres Beitrags zur Zielerreichung unter einem fachlich-kritischen Blickwinkel geprüft werden. Gleichsam sind Sozialarbeitende gefordert, sich in ihrem fachlichen Handeln von ethischen Erwägungen leiten zu lassen. Aldendorff und Löhe (2023) sprechen in diesem Zusammenhang wiederum von einem „ethischen Kompass“, welcher als wichtiger Schlüssel zur ethischen Orientierung Sozialer Organisationen (auch) im Umgang mit Digitalisierung gefragt ist (vgl. S. 30 f.). In einem Diskussionspapier des Stifterverbands für die Deutsche Wissenschaft e. V. wird diese Kompetenz mit dem Begriff „Digital Ethics“ beschrieben (vgl. Kirchherr et al. 2018, S. 6). Dabei ist diese Fähigkeit nicht lediglich auf der Ebene der einzelnen Fachkräfte zu verorten. Vielmehr sind auch Einrichtungen der Sozialen Arbeit gefragt, durch entsprechende verankerte Verfahren, Abläufe und Leitlinien Orientierung hinsichtlich ethischer Entscheidungsfindungen zu geben. Die Fähigkeit, den politischen Gestaltungsprozess gesetzlicher Normen und Verfahren der Digitalisierung betreffend unter professionsbezogenen Kriterien zu beeinflussen, gehört ebenso zu diesem Kompetenzbereich. Denn im Rahmen ihrer Anwaltschaft¹⁴ muss es die Aufgabe Sozialer Arbeit und ihrer Organisationen sein, gesellschaftliche Teilhabe im digitalen Wandel zu ermöglichen und die sich immer weiter digitalisierende Gesellschaft auch für benachteiligte Personen und Gruppen mitzugestalten (vgl. Kutscher 2020, S. 359).¹⁵

3.5 Innovationsfähigkeit

Wie bereits weiter oben beschrieben, vollziehen sich die Entwicklungen im Bereich der modernen Digitalisierungstechnologien exponentiell. Besonders problematisch erscheint die zunehmende Geschwindigkeit der Veränderung von Umweltbedingungen für Soziale Organisationen, da diese sich aufgrund organisationsstruktureller und historischer Bedingungen bisher nicht dadurch auszeichnen haben, besonders dynamisch auf Umweltbedingungen zu reagieren (vgl. Aldendorff/Löhe 2023, S. 27). Die dadurch entstehende „Herausforderung für Unternehmen lässt sich auf einen Nenner bringen: Unternehmen müssen schneller reagieren, schneller lernen und schneller Innovationen auf den Markt bringen“ (Altherr 2019, S. 412).

14 Das Mandat oder die Anwaltschaft der Sozialen Arbeit wird hier so verstanden, dass es „sich auf die Gestaltung gesellschaftlicher Rahmenbedingungen, auf die Lebenslagen und Chancen benachteiligter und ausgegrenzter Gruppen und auf KlientInnen Sozialer Arbeit“ (Urban-Stahl 2018, S. 78) erstreckt.

15 Im Rahmen dieses Beitrags kann nur begrenzt auf die durch Digitalisierung angestoßenen ethischen Berührungspunkte Sozialer Arbeit eingegangen werden. Tiefergehende Überlegungen dazu sind beispielsweise in der Doppelausgabe 2/2021 des EthikJournals oder bei Kutscher (2020) zu finden.

In diesem Kontext kann Innovationsfähigkeit als Kompetenzbereich für Soziale Organisationen zur Bewältigung des durch Digitalisierung angestoßenen rasanten Wandels identifiziert werden. Eine Innovation zeichnet sich durch drei Eigenschaften aus:

- Realisation: Innovationen sind erfolgreich umgesetzte Ideen.
- Originalität: Innovationen sind qualitativ neuartige Lösungen mit merklicher Unterscheidung.
- Anwendungsnutzen: Innovationen werden von der Zielgruppe als nützlich anerkannt und angewendet (vgl. Disselkamp 2017, S. 17).

Im Rahmen des Managements Sozialer Organisationen ist es von Bedeutung darauf zu achten, dass neue Ideen von Mitarbeitenden und Klient:innen Berücksichtigung finden können. Dafür braucht es zeitliche Ressourcen, um diesbezügliche Diskurse vom operativen Alltag abgehoben führen zu können. Wenn (Soziale) Organisationen sich überhaupt nicht als innovativ erweisen, könnte das auch daran liegen, dass es nicht genügend Möglichkeiten dafür gibt, über neue Ideen nachzudenken. Wie dies in der Praxis gestaltet werden kann und welche Möglichkeiten Mitarbeitenden gegeben werden sich einzubringen, müssen Soziale Organisationen individuell für sich prüfen (vgl. Aldendorff/Löhe 2023, S. 29 f.).

4. Fazit

Moderne Digitaltechnologien haben längst einen fortschreitenden gesellschaftlichen Wandel ausgelöst, von dessen Auswirkungen auch Soziale Organisationen betroffen sind. In der Praxis mangelt es an Kompetenzen, die im Umgang mit den vielschichtigen Herausforderungen, mit denen sich die Organisationen durch den digitalen Wandel konfrontiert sehen, benötigt werden (vgl. Dufft/Kreutter 2018, S. 111 ff.). Sozialen Organisationen gelingt damit häufig eine digitale Transformation mangels Kenntnisse im Hinblick auf die Umsetzung von Veränderungsprozessen, Sicherheitsaspekten oder Innovationsimpulsen bisher nur unzureichend (vgl. ebd.). Die identifizierten Kompetenzbereiche im vorliegenden Beitrag können Einrichtungen der Sozialen Arbeit eine Orientierung geben, um den digitalen Wandel erfolgreicher zu bewältigen.

Bei der Betrachtung der Kompetenzbereiche ist es wichtig zu betonen, dass nicht jede einzelne Fachkraft alle Bereiche gleichsam in sich vereinen muss. Vielmehr handelt es sich dabei um Kompetenzbereiche, welche insgesamt in einer Organisation durch das Set aller dort tätigen Mitarbeitenden abgebildet sein sollten. So mag es für einzelne Fachkräfte wichtiger sein, dass spezifische Kompetenzen z. B. in den Bereichen „Ethik“ und „Kommunikation“ stärker ausgeprägt sind als das Wissen um die Implementierung von Hard- und Software. Eine besondere Verantwortung tragen in dieser Hinsicht allerdings Führungskräfte.

Denn „die Auseinandersetzung mit dem digitalen Wandel ist eine klassische Führungsaufgabe“ (Faiß 2018, S. 115). Dafür ist es essenziell, dass sie ein tiefgehendes Verständnis für die Rahmenbedingungen entwickeln, die für eine erfolgreiche Bewältigung der durch Digitalisierung entstehenden Herausforderungen in Sozialen Organisationen und den effektiven Einsatz entsprechender Technologien erforderlich sind. Das Entwickeln einer in die Unternehmensstrategie eingebetteten Digitalisierungsstrategie fällt damit ebenso in den Verantwortungsbereich von Führungskräften (vgl. Degenhardt 2018, S. 267).¹⁶ Gleichzeitig werden „Führungskräfte allein [...] den Wandel jedoch nicht meistern. Eine erfolgreiche digitale Transformation steht und fällt mit dem Entwickeln und Vorhandensein digital kompetenter Mitarbeitenden“ (Kopf/Schmolze-Krahn 2018, S. 82). Damit müssen Führungskräfte auch dafür Sorge tragen, dass in Sozialen Organisationen entsprechende Kompetenzbereiche zum Umgang mit den Herausforderungen und Chancen des digitalen Wandels durch ihre Mitarbeitenden ausreichend abgedeckt sind.

Grundsätzlich kann dabei allerdings nicht davon ausgegangen werden, dass eine private Nutzung oder Affinität für digitale Medien automatisch mit einer hohen Kompetenz hinsichtlich der beruflichen Nutzung von digitalen Technologien einhergeht. Vielmehr lässt sich eine Heterogenität bei einzelnen Menschen bezüglich ihrer Kompetenzen im Umgang mit digitalen Technologien feststellen: Jemand kann in einem bestimmten Bereich besonders kompetent sein, beispielsweise im Umgang mit sozialen Netzwerken und gleichzeitig vollkommen „digital ahnungslos“ sein, wenn es um Office-Anwendungen geht (vgl. Löhe/Aldendorff 2022, S. 187). Aufgrund dessen sollte die Vermittlung diesbezüglicher Kompetenzen bereits in der (Pflicht-)Ausbildung von Sozialarbeiter:innen verortet sein. Auch der FINSOZ forderte bereits 2017 in einem Positionspapier, dass „in allen Ausbildungen zu Sozialberufen [...] handlungspraktisches bzw. strategisch relevantes IT-Wissen vermittelt werden“ (FINSOZ 2017, S. 3) muss.

Literatur

- Aldendorff, Philipp/Löhe, Julian (2023): Die Zukunft der Sozialen Arbeit gestalten: Innovationen ethisch reflektieren. In: Forum Sozial. Nr. 2, S. 27–32.
- Althammer, Thomas (2018): Datenschutz und IT-Sicherheit in Zeiten der Digitalisierung. In: Kreidenweis, Helmut (Hrsg.): Digitaler Wandel in der Sozialwirtschaft. Grundlagen – Strategien – Praxis. Baden-Baden: Nomos, S. 225–239.

16 Zugleich kann festgestellt werden, dass auch IT-Abteilungen und -Verantwortliche als wichtige Treiber:innen der Digitalisierung in Unternehmen wahrgenommen werden (vgl. Kopf/Schmolze-Krahn 2018, S. 84). Kreidenweis (2018) gibt allerdings zu bedenken, dass vor allem große (Komplex-)Träger über entsprechende Ressourcen für IT-Abteilungen oder Digitalverantwortliche verfügen, während kleinere Organisationen auf (externe) Unterstützung in diesem Bereich angewiesen sind (vgl. S. 21).

- Altherr, Marcel (2019): Die Organisation der Selbstorganisation. In: Kels, Peter / Kaudela-Baum, Stephanie (Hrsg.): Experten führen. Modelle, Ideen und Praktiken für die Organisations- und Führungsentwicklung. Wiesbaden: Springer Gabler, S. 411–426.
- Apollonio, Lisa / Kletzl, Helene / Wächter, Bettina (2020): Digitale Arbeitswelten von helfenden Berufen. Regensburg: Walhalla Fachverlag.
- Arnold, Daniel / Butschek, Sebastian / Steffes, Susanne / Müller, Dana (2016): Monitor – Digitalisierung am Arbeitsplatz: Aktuelle Ergebnisse einer Betriebs- und Beschäftigtenbefragung. ZEW-Gutachten und Forschungsberichte. Berlin: Bundesministerium für Arbeit und Soziales.
- Begemann, Verena / Heckmann, Friedrich / Weber, Dieter (2016): Soziale Arbeit als angewandte Ethik. Positionen und Perspektiven für die Praxis. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Berthel, Jürgen / Becker, Fred (2022): Personal-Management. Grundzüge für Konzeptionen betrieblicher Personalarbeit. 12. Auflage. Planegg: Schäffer-Poeschel.
- Degenhardt, Silke (2018): Kompetenzen für eine digitalisierte Arbeitswelt – Anforderungen an Aus- und Weiterbildung. In: Kreidenweis, Helmut (Hrsg.): Digitaler Wandel in der Sozialwirtschaft. Grundlagen – Strategien – Praxis. Baden-Baden: Nomos, S. 259–272.
- Disselkamp, Marcus (2017): Innovationen und Veränderungen. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Dufft, Nicole / Kreutter, Peter (2018): Digitalisierung in Non-Profit-Organisationen: Strategie, Kultur und Kompetenzen im digitalen Wandel. In: Berndt, Reinhard / Kreutter, Peter / Stolte, Stefan (Hrsg.): Zukunftsorientiertes Stiftungsmanagement. Herausforderungen, Lösungsansätze und Erfolgsbeispiele. Wiesbaden: Springer Gabler, S. 105–115.
- Eckard, Michael (2018): IT-Sicherheit. In: Bauer, Christoph / Eickmeier, Frank / Eckard, Michael (Hrsg.): E-Health: Datenschutz und Datensicherheit. Herausforderungen und Lösungen im IoT-Zeitalter. Wiesbaden: Springer Gabler, S. 85–130.
- 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). S. 22–42. <https://www.medienpaed.com/article/view/1049/1165> (Abfrage: 07.03.2024).
- Faiß, Peter (2018): Digitalisierungsstrategien für Verbände und Komplexträger entwickeln. In: Kreidenweis, Helmut (Hrsg.): Digitaler Wandel in der Sozialwirtschaft. Grundlagen – Strategien – Praxis. Baden-Baden: Nomos, S. 103–118.
- FINSOZ (o. J.): Der Verband. Zukunft. Digital. Sozial. Gemeinsam mehr erreichen. <https://www.finsoz.de/verband> (Abfrage: 07.03.2024).
- FINSOZ e. V. (2017): Positionspapier. Digitalisierung der Sozialwirtschaft (2. Aufl.). Berlin.
- Heckmann, Friedrich (2016): Ethik, was ist das eigentlich? In: Begemann, Verena / Heckmann, Friedrich / Weber, Dieter (Hrsg.): Soziale Arbeit als angewandte Ethik. Positionen und Perspektiven für die Praxis. Stuttgart: W. Kohlhammer, S. 15–32.
- Heiner, Maja (2023): Kompetent handeln in der Sozialen Arbeit. 4. Auflage. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- 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 und Basel: Beltz Juventa, S. 333–346.
- Jahresbericht der Drogenbeauftragten (2020): Jahresbericht 2020. https://www.bundesgesundheitsministerium.de/fileadmin/Dateien/5_Publikationen/Drogen_und_Sucht/Berichte/Broschuere/DSB_Jahresbericht_2020_bf.pdf (Abfrage: 07.03.2024).
- Kalz, Marco (2023): Zurück in die Zukunft? Eine literaturbasierte Kritik der Zukunftskompetenzen. In: MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung. Occasional Papers, S. 332–352.
- Kauffeld, Simone (2006): Kompetenzen messen, bewerten, entwickeln. Ein prozessanalytischer Ansatz für Gruppen. Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag.

- Kimpeler, Simone/Schweiger, Wolfgang (2007): Einführung: Computervermittelte Kommunikation als Forschungsgegenstand in der Publizistik und Kommunikationswissenschaft. In: Kimpeler, Simone/Mangold, Michael/Schweiger, Wolfgang (Hrsg.): Die digitale Herausforderung. Zehn Jahre Forschung zur computervermittelten Kommunikation. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kirchherr, Julian/Klier, Julia/Lehmann-Brauns, Cornels/Winde, Mathias (2018): Future Skills: Welche Kompetenzen in Deutschland fehlen. <https://www.stifterverband.org/medien/future-skills-welche-kompetenzen-in-deutschland-fehlen> (Abfrage: 07.03.2024).
- Klein, Alexandra/Pulver, Caroline (2020): Onlineberatung. In: Kutscher, Nadia/Ley, Thomas/Seelmeyer, Udo/Siller, Friederike/Tillmann, Angela/Zorn, Isabel (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit und Digitalisierung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 190–200.
- Kopf, Hartmut/Schmolze-Krahn, Raimund (2018): Zwischen Tradition und Digitalisierung – Unternehmenskulturen sozialer Organisationen im Wandel. In: Kreidenweis, Helmut (Hrsg.): Digitaler Wandel in der Sozialwirtschaft. Grundlagen – Strategien – Praxis. Baden-Baden: Nomos, S. 81–102.
- Kreidenweis, Helmut (2018): Sozialwirtschaft im digitalen Wandel. In: Kreidenweis, Helmut (Hrsg.): Digitaler Wandel in der Sozialwirtschaft. Grundlagen – Strategien – Praxis. Baden-Baden: Nomos, S. 11–26.
- Kreidenweis, Helmut. (2020): Digitalisierung der Sozialwirtschaft – Herausforderungen für das Management sozialer Organisationen. In: Kutscher, Nadia/Ley, Thomas/Seelmeyer, Udo/Siller, Friederike/Tillmann, Angela/Zorn, Isabel (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit und Digitalisierung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 390–401.
- Kutscher, Nadia (2020): Ethische Fragen Sozialer Arbeit im Kontext von Digitalisierung. In: Kutscher, Nadia/Ley, Thomas/Seelmeyer, Udo/Siller, Friederike/Tillmann, Angela/Zorn, Isabel (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit und Digitalisierung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 347–362.
- Kutscher, Nadia/Ley, Thomas/Seelmeyer, Udo/Siller, Friederike/Tillmann, Angela/Zorn, Isabel (2020): Einleitung – Hintergrund und Zielsetzung des Handbuchs. In: Kutscher, Nadia/Ley, Thomas/Seelmeyer, Udo/Siller, Friederike/Tillmann, Angela/Zorn, Isabel (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit und Digitalisierung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 9–16.
- Kutschera, Franz von (1982): Grundlagen der Ethik. Berlin, New York: De Gruyter.
- Linnemann, Gesa/Tappe, Eik-Henning/Löhe, Julian (2022): Digitalisierung in der Arbeitswelt. In: Ozimek, Phillip/Bierhoff, Hans-Werner/Rohmann, Elke/Hanke, Stephanie (Hrsg.): Angewandte Sozialpsychologie. Ein Lehrbuch. Stuttgart: Kohlhammer, S. 225–240.
- Löhe, Julian/Aldendorff, Philipp (2022): Grundlagen zum Sozialmanagement. Zentrale Begriffe und Handlungsansätze. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Neumaier, Stefanie/Sagebiel, Juliane Beate (2022): Sozialer Wandel durch digitale Transformationsprozesse – Herausforderungen an Disziplin und Profession. In: Baier, Florian/Borrmann, Stefan/Hefel, Johanna/Thiessen, Barbara (Hrsg.): Europäische Gesellschaften zwischen Kohäsion und Spaltung. Rolle, Herausforderungen und Perspektiven Sozialer Arbeit. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 316–329.
- Nitsch, Holger (2018): Soziale Medien und (De-)Radikalisierung. In: Rüdiger, Thomas-Gabriel/Bayerl, Petra Saskia (Hrsg.): Digitale Polizeiarbeit. Herausforderungen und Chancen. Wiesbaden: Springer VS, S. 65–90.
- Rebeggiani, Luca/Wilke, Christina/Wohlmann, Monika (Hrsg.) (2020): Megatrends aus Sicht der Volkswirtschaftslehre. Demografischer Wandel – Globalisierung & Umwelt – Digitalisierung. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Rennstich, Joachim (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 und Basel: Beltz Juventa.

- Schüller, Katharina/Busch, Paulina/Hindinger, Carina (2019): Future Skills: Ein Framework für Data Literacy – Kompetenzrahmen und Forschungsbericht. Arbeitspapier Nr. 47. Berlin hochschulforumdigitalisierung.de/sites/default/files/dateien/HFD_AP_Nr_47_DALI_Kompetenzrahmen_WEB.pdf (Abfrage: 07.03.2024).
- Schweiger, Wolfgang/Beck, Klaus (Hrsg.) (2019): Handbuch Online-Kommunikation. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Sodtalbers, Axel/Volkman, Christian/Heise, Andreas (2010): IT-Recht: Software-Recht, E-Commerce-Recht, Datenschutz-Recht. Herdecke und Witten: W3L GmbH.
- Spiegel, Hiltrud von (2021): Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit. Grundlagen und Arbeitshilfen für die Praxis. 6. Auflage. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e. V. (2022): Hochschulbildung in der Transformation. Ein Fazit nach zehn Jahren Bildungsinitiative. https://www.hochschulbildungsreport.de/sites/hsbr/files/hochschul-bildungs-report_abschlussbericht_2022.pdf (Abfrage: 07.03.2024).
- Urban-Stahl, Ulrike (2018): Anwaltschaft. In: Otto, Hans-Uwe/Thiersch, Hans/Treptow, Rainer/Ziegler, Holger (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit: Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. 6. Auflage. München: Ernst Reinhardt Verlag, S. 78–87.

Das technische Beratungskonzept

Handreichung zur Integration digitaler Zugangs- und Beratungswege in bestehende Konzepte der Präsenzberatung

Sigrig Zauter und Robert Lehmann

1. Hinführung

In der Praxis der Sozialen Arbeit waren digitale Zugänge zu Ratsuchenden lange Zeit entweder in speziellen Angeboten der Onlineberatung verortet (vgl. Lehmann 2020) oder digitale Medien wurden als Ort der Öffentlichkeitsarbeit und Werbung für die Angebote im Präsenzkontext verstanden (vgl. z. B. Warras 2010). Spätestens seit der Covid-19-Pandemie öffnen sich die Einrichtungen der Sozialen Arbeit den unterschiedlichen digitalen Kanälen und versuchen so, ihren jeweiligen Zielgruppen neue Zugänge zu den Unterstützungsangeboten zu ermöglichen (vgl. Kühne/Hintenberger 2020). Im vorliegenden Artikel soll zunächst eine kurze Einordnung der aktuellen Digitalisierungsentwicklungen vorgenommen werden und herausgearbeitet werden, welche Chancen und Herausforderungen auf Einrichtungen der Sozialen Arbeit zukommen, die sich von einem etablierten Beratungskonzept in Präsenz ausgehend auf den Weg machen, digitale Beratungselemente in ihr Angebot zu integrieren. Aktuelle Forschungsergebnisse, insbesondere zu den schnellen Not-Digitalisierungsmaßnahmen während der Pandemie, sollen hier zunächst einen theoretischen Rahmen liefern (vgl. Engelhardt 2023). Entlang dieser Grundlagen wird eine praxisorientierte Handreichung zur Erweiterung bestehender Präsenzkonzepte vorgestellt, die sich bereits in einigen Entwicklungsprojekten bewährt hat. Ziel dieses Artikels ist es, Einrichtungen und Fachkräften eine erste Orientierung und konkrete Handlungsmöglichkeiten anzubieten, wenn sie überlegen, ein bestehendes Konzept, das auf Präsenzberatung ausgelegt ist, um digitale Zugänge zu erweitern.

2. Theoretischer Rahmen

Digitalisierung in ihren unterschiedlichen Erscheinungsformen wird aus der Perspektive der Sozialen Arbeit schon lange diskutiert (vgl. Kutscher et al. 2020). Dabei wird sie sowohl als Faktor in der Lebenswelt von Klient:innen und Fachkräften rezipiert, der Kompetenzvermittlung notwendig macht (vgl. Helbig 2014), als auch als Unterstützungsinstrument der fachlichen Arbeit (vgl. Kreidenweis

2020). Hier soll der spezifische Zugang der Onlineberatung in den Vordergrund gestellt werden (vgl. Engelhardt 2021). Dabei ist zunächst ein historischer Blick sinnvoll. Psychosoziale Onlineberatung ist spätestens seit Beginn der 2000er Jahre ein fachlich fundiertes Angebot (vgl. Storch/Engelhardt 2013). Für unterschiedliche Zielgruppen entwickelten sich Beratungsangebote, die meist textbasiert auf speziellen Plattformen von Trägern der Sozialen Arbeit angeboten wurden. Dabei wurden sowohl an die Software spezielle Anforderungen in Bezug auf den Datenschutz gestellt (vgl. Gekeler 2018), als auch an die Fachkräfte, die ihre Beratungskompetenz meist im Präsenzsetting erworben haben und nun im textbasierten Medium neue Kompetenzen bei der Textdeutung und Konstruktion erwerben mussten (vgl. Engelhardt 2021). Bis zum Ausbruch der Covid-19-Pandemie entwickelte sich diese Angebotsgruppe relativ unabhängig von der Präsenzberatung, wengleich mit dem Konzept des Blended Counseling auch schon Ansätze entwickelt wurden, Präsenz- und Onlineberatung zu verschmelzen (vgl. Hörmann 2018).

Während der Covid-19-Pandemie waren alle Bereiche der Gesellschaft herausgefordert, ihre Angebote und Prozesse kontaktarm zu gestalten. Daher haben auch die Angebote der psychosozialen Beratung sehr schnell digitale Wege beschritten, die sie lange nicht im Fokus hatten (vgl. Stieler/Lipot/Lehmann 2022). Bei einer Befragung der *donum vitae* Beraterinnen und Berater in der Schwangerschaftskonfliktberatung 2020 gaben nahezu alle an, öfter und deutlich öfter das Telefon genutzt zu haben (95,3%), dreiviertel aller Beratenden nutzen öfter und deutlich öfter E-Mails für die Beratung (79,8%), davon allerdings nur ein Drittel verschlüsselte E-Mails, 41,0 Prozent mehr Videoberatungen, 20,5 Prozent mehr Messengerkontakte und 13,4 Prozent setzten mehr Beratungssoftware ein (vgl. Bradl/Lehmann 2022). Dabei war es vor allem die Videoberatung, die häufig erstmalig zum Einsatz kam.

Nachdem die Kontaktbeschränkungen im Kontext der Pandemie vorbei sind und sich das Zusammenleben wieder normalisiert hat, findet an vielen Stellen wieder eine Rückkehr zum Präsenzangebot statt (vgl. Engelhardt 2023). Allerdings haben viele Ratsuchende und auch viele Fachkräfte festgestellt, dass digitale Beratungskanäle zumindest als Ergänzung des Präsenzangebots sehr attraktiv sind, insbesondere wenn im analogen Raum Hürden bestehen, wie z. B. weite Anfahrtswege in ländlichen Räumen oder eingeschränkte Öffnungszeiten (vgl. Zauter/Lehmann 2021).

Diese Problematik kann exemplarisch an der Gruppe der pflegenden Angehörigen illustriert werden: Rund vier von fünf Pflegebedürftigen in Deutschland werden zu Hause versorgt, überwiegend durch pflegende Angehörige, bei steigenden Zahlen der Pflegebedürftigen¹. Dabei sind die Angehörigen oft sehr an die

1 https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Gesundheit/Pflege/_inhalt.html
(Abfrage: 07.03.2024)

häusliche Situation gebunden und haben häufig nur wenig zeitliche Spielräume. Gleichzeitig sind sie eine sehr belastete Zielgruppe mit hohem Beratungsbedarf (vgl. Bohnet-Joschko 2020). Hier könnte ein digitales Beratungsangebot sehr nützlich sein.

Es zeigt sich also, dass unterschiedliche digitale Beratungskanäle auch Präsenzangebote bereichern können und für schwer erreichbare Zielgruppen den Zugang zu den Beratungsangeboten erschließen können. Um diese Zugänge nun sinnvoll in ein bestehendes Einrichtungskonzept zu integrieren, sind einige Punkte zu reflektieren und Entscheidungen zu treffen. Denn nicht jeder digitale Kanal ist für jede Zielgruppe sinnvoll und es ist auch nicht an jedem Punkt eines Beratungsprozesses gleich gut möglich, eine digitale Alternative anzubieten (vgl. Engelhardt 2019).

Das folgende Modell bietet eine handlungsorientierte Grundlage für die Analyse- und Reflexionsprozesse in Beratungseinrichtungen, die ihr Konzept um digitale Elemente erweitern wollen. Dabei handelt es sich bewusst um Anregungen zur Diskussion. Die Felder und Zielgruppen der einzelnen Angebote sind zu unterschiedlich, um hier allgemeine Lösungen anzubieten. Deutlich sinnvoller ist ein fachlich fundierter Reflexionsprozess der verschiedenen Aspekte und daran anschließend eine organische Weiterentwicklung der bestehenden Konzepte.

3. Analyse der Beratungs- und Zugangswege

Beratungsangebote müssen für ihre Zielgruppe sichtbar und erreichbar sein. Bei der Überlegung, welche digitalen Möglichkeiten diese Zielsetzung unterstützen können, ist zunächst zu klären, welche Kanäle für die Kontaktabstimmung und Beratung genutzt werden und welche Erweiterungen denkbar wären. Wie oben bereits dargestellt, kann Onlineberatung konzeptionell nach den verschiedenen Kanälen unterschieden werden, die für die Beratung verwendet werden. Grob sind dies einerseits die textbasierten Methoden der E-Mail-, Forums- und Chatberatung, sowie die audiovisuellen Methoden der Telefon- und Videoberatung (vgl. Lehmann 2020). Die Beratung per Messenger ist je nach Ausrichtung und Möglichkeiten des Versandes von Sprachnachrichten eine weitere Sonderform, die immer mehr Bedeutung, gerade bei jungen Menschen, entfaltet (vgl. Engelhardt/Piekortz 2022).

Die meisten Einrichtungen werden zumindest einzelne dieser Kanäle bereits nutzen. So sind viele Einrichtungen per Telefon oder E-Mail erreichbar, immer häufiger auch auf anderen Kanälen. Dabei ist festzuhalten, dass, abgesehen von der klassischen Telefonie, Standarddienste wie E-Mail oder viele Messenger wie z. B. *WhatsApp* nicht datenschutzkonform nutzbar sind, sodass aus rechtlicher Sicht eine Übermittlung von Beratungsinhalten auf diesen Kanälen nicht zulässig ist. Viele Einrichtungen behelfen sich damit, dass sie diese Kanäle nur zur

Kontaktanbahnung und Terminvereinbarung nutzen. Da häufig bereits bei der Terminvereinbarung eine kurze Beschreibung von Anliegen und Problematik erfolgt, ist diese Praxis datenschutzrechtlich problematisch. Besser, aber weniger verbreitet ist der Einsatz spezieller DSGVO-konformer Software (vgl. Kapitel Datenschutz). Ein weiterer Aspekt ist die Verschränkung der digitalen Kommunikation mit bestehender Fachsoftware.

Daher ist im ersten Schritt eine Auflistung des Ist-Standes sinnvoll:

Frage 1: Welche Beratungswege nutzen Sie bereits?	Kontakt-aufnahme	Beratung	Datenschutz beachtet	Dokumen-tation an zentralem Ort	Einsicht-nahme & Vertretung geregelt
Persönlich in der Beratungs-stelle					
Persönlich an anderem Ort (z. B. aufsuchend)					
Telefonisch					
E-Mail: Standarddienste					
E-Mail: spezifisch geschützte Software					
Video: Standarddienste					
Video: spezifisch geschützte Software					
Messenger: Standarddiens-te					
Messenger: spezifisch geschützte Software					
Chat: Standarddienste					
Chat: spezifisch geschützte Software					
Soziale Medien					
Foren öffentlich					
Eigene Foren in spezifisch geschützter Software					

4. Analyse der Zielgruppenspezifika

Die Zielgruppendefinition einer Einrichtung ist nicht immer leicht vorzunehmen, außerdem können sich die Spezifika der Gruppen im Laufe der Zeit ändern. Auch sind zeitliche Schwankungen bei der Nutzungsstruktur eines Angebotes denkbar. In einem Jahr wenden sich vor allem Menschen mit einem spezifi-

schen kulturellen Hintergrund an die Migrationsberatung, im Jahr darauf sind es eventuell durch akute Krisengeschehen vorwiegend Menschen mit anderen Migrationshintergründen. Keine Zielgruppe soll aus dem Fokus geraten und so ist es nützlich, die Frage nach der Zielgruppe in Abständen nachzuschärfen und zu überprüfen, wie der eigene Beratungsauftrag erfüllt wird. Dieser Aspekt prägt fachliche Konzeptarbeit bereits unabhängig von Fragen der Digitalisierung (vgl. Kreft/Müller 219).

Die Kenntnisse über die Zielgruppen sollten zusätzlich mit dem Wissen angereichert werden, wie diese Menschen das Internet nutzen und welche Kommunikationsformen bei der jeweiligen Zielgruppe verbreitet sind.

Ratsuchende beschäftigen sich mit ihrer Problematik meist schon vor dem Kontakt zu den jeweiligen Beratungsstellen. Dabei ist insbesondere die Recherche im Internet ein entscheidender Faktor. So ist das Internet die häufigste Quelle bei der Suche nach Gesundheitsinformationen (vgl. Horch 221). Angesichts einer Internetversorgung bei allen Altersgruppen bis 7 Jahren von nahezu 1 Prozent und ab 7 Jahren von 8 Prozent (vgl. ARD-ZDF-Forschungskommission 222) kann davon ausgegangen werden, dass wirklich alle Zielgruppen in diesem Medium aktiv sind und nicht, wie lange Zeit angenommen, nur junge Menschen. Allerdings ist „das Internet“ eine unspezifische Größe und die Orte und Plattformen, auf denen die unterschiedlichen Zielgruppen nach Informationen suchen, unterscheiden sich deutlich. So nutzen junge Menschen im Internet eher Social Media Plattformen, um sich zu informieren, als klassische Webseiten und auch dort ist eine hohe Dynamik bei der Wahl der jeweiligen Plattform zu beobachten (vgl. Hey et al. 222). Es ist daher für die Platzierung der Informationen zum eigenen Angebot entscheidend zu wissen, auf welchen Plattformen die eigenen Zielgruppen typischerweise nach Informationen suchen.

Unabhängig von der Frage, ob wirklich die eigentliche Beratung digital angeboten werden sollte, ist es notwendig, das eigene Beratungsangebot auf den für die Zielgruppe relevanten digitalen Kanälen sichtbar zu machen. Je nach Plattform sollten die Beratungsanbietenden ihre Expertise zielgruppenorientiert darstellen, beispielsweise durch die Beschreibung ihrer Beratungsexpertise oder Beratungsvoraussetzungen. Interaktive Elemente wie Selbstchecks oder Tagebücher können Ratsuchenden eigene Reflexion ermöglichen, kleine Checklisten können helfen, Beratungsgespräche vorzubereiten. Wichtig ist dabei die Orientierung an den Spezifika der jeweiligen Plattformen, insbesondere im Feld der Social Media.

Das letzte Jahrhundert war geprägt von der Versorgung nahezu aller Haushalte mit einem Festnetztelefon. In diesem Jahrhundert sinken diese Zahlen erstmals wieder. Grund dafür ist die Konkurrenz durch mobile Geräte sowie E-Mail und das Internet. 27 kam das erste Smartphone auf den Markt und veränderte noch einmal unsere Kommunikationsgewohnheiten. Innerhalb nur einer Generation kommen viele weitere neue Kommunikationswege auf. Insgesamt sichtbar ist ei-

ne eindeutig erkennbare Tendenz zur digitalen Kommunikation, in den letzten Jahren zunehmend auch in den Sozialen Medien. Damit ist Social Media nicht nur die Quelle von Informationen, sondern auch der Ort der Kommunikation mit eigenen Peer-Groups.

Jede Altersgruppe scheint ihr bevorzugtes Medium zu pflegen. Während *Facebook* altersübergreifend, auch von den älteren Generationen genutzt wird (14–29 J.: 42 %, 3–49 J.: 47 %, 5–69 J.: 31 %, ab 7 J.: 17 %), erreicht *Instagram* schon deutlicher eher die jüngere Generation (14–29 J.: 74 %, 3–49 J.: 39 %, 5–69 J.: 13 %, ab 3 J.: 17 %). *TikTok* und *Snapchat* werden von der Generation der über 5-Jährigen nahezu gar nicht genutzt, während die unter 3-Jährigen zu knapp der Hälfte angeben, beides mindestens einmal wöchentlich zu nutzen. Insgesamt steigt die Nutzung Sozialer Medien, neue kommen hinzu wie beispielsweise *Reddit* oder *Clubhouse* (vgl. ARD-ZDF-Forschungskommission 222).

Frage 2: Welche Zielgruppe wollen Sie ansprechen?	Vorhanden	Geplant	Nicht geplant
Zielgruppendefinition			
Spezifisches Wissen zu digitalen Vorlieben der Zielgruppe(n)			
Digitale Visitenkarte(n) als Darstellung des eigenen Angebotes im Internet vorhanden?			

5. Potenziale der Spezifika von Onlineberatung

Onlineberatung hält für die Soziale Arbeit viele Potenziale bereit: Sie ist zeitgemäß und flexibel einsetzbar, kann damit Zugangsschwellen zu Beratung senken und neue Zielgruppen erschließen, gegebenenfalls auch frühzeitiger und präventiver Beratungsangebote machen (vgl. Hintenberger 221). Daneben ist sie orts- und zeitunabhängig und eröffnet damit Chancen zur Reflexion. Sie kann komplett anonym konzipiert sein oder auch in Blended Counseling Konzepte eingebunden werden (vgl. Engelhardt 221).

5.1 Orts- und Zeitunabhängigkeit

Digitale Beratung ist ortsunabhängig und hilft damit, Wege zu vermeiden. Neben individuellen Einschränkungen der Mobilität, können auch lange Wege, beispielsweise in ländlichen Räumen, große Hürden darstellen, um Präsenzberatung in Anspruch zu nehmen (vgl. Bradl/Lehmann 222).

Zusätzlich zeitunabhängig ist digitale Beratung, wenn es sich um ein asynchrones, nicht zeitgebundenes Angebot handelt, wie beispielsweise im Austausch über E-Mail, Foren oder Messenger. Ratsuchende können, wann immer es in den Alltag passt, Nachrichten verfassen, überarbeiten und absenden. Auch die Entgegennahme einer Antwort kann durch die Beratenden zeitlich gesteuert werden. Der Zeitverzug kann beispielsweise von Beratenden genutzt werden, um Sachverhalte genauer nachzuschlagen oder eigene, ggf. impulsive, Reaktionen auf die Inhalte zu reflektieren (vgl. Oswald 218).

Die asynchrone Beratung ermöglicht ein wiederholtes Beschäftigen mit dem Gespräch. Eine Reflexion, bewusst eingesetzt, führt den Beratenden vertieft an die Erzählungen heran, ermöglicht Zwischenrecherchen und Überlegungen, die den ersten spontanen Antwortimpuls sehr verändern können.

Auch Ratsuchende haben die Möglichkeiten, Fragen wie auch Antworten mehrfach zu lesen und spontane Reaktionen durch Reflexionsschleifen zu verifizieren. Die Gesprächsdaten liegen sicher verwahrt am bekannten Ort, auch später noch. Für viele Ratsuchende hat das Aufschreiben und die Beschäftigung mit dem eigenen Text einen therapeutischen Effekt (vgl. Engelhardt 221).

5.2 Anonymität

Die Möglichkeit zur anonymen Inanspruchnahme von digitaler Beratung ist ein großes Potenzial, nicht nur, aber insbesondere bei tabuisierten Themen. Viele digitale Angebote sind komplett ohne Account nutzbar. So können öffentliche Foren mitgelesen, Selbstchecks oder Umfragen ausgefüllt werden, offene Chatsprechstunden besucht und Messenger-Kommunikation eröffnet werden, ohne etwas von sich preisgeben zu müssen (vgl. Stieler 222).

Auch viele Angebote mit Registrierung ermöglichen eine anonyme Nutzung. Beliebige E-Mail-Adressen können freiwillig angegeben werden und dienen lediglich zur Benachrichtigung, bei Vorliegen neuer Inhalte sowie zur Passwortzurücksetzung. Häufig finden sich auch Hinweise, dass Anmeldenamen ohne persönliche Bezüge gewählt und in Texten und Bildern keine personenbezogenen Daten übermittelt werden sollen.

Gerade in Beratungskontexten mit akuten Problemlagen sollten seitens der Beratungsstellen Vorüberlegungen stattfinden und den Nutzenden Informationen bereitgestellt werden, ob IP-Adressen von Nutzerinnen und Nutzern gespeichert oder anonymisiert erfasst werden, insbesondere in Bezug auf die Nachverfolgbarkeit bei Sorgfalts- und Meldepflichten.

Anonymität ist dabei ein Wert, der bewusst umgesetzt werden muss, da insbesondere durch bürokratische Anliegen oder dem Wunsch von Beratenden mehr Informationen zu bekommen, die Datensparsamkeit verringert wird.

5.3 Kanalreduktion

In der textbasierten Onlineberatung werden einige Wahrnehmungskanäle nicht bedient. Es liegen keine Informationen zum Aussehen oder der Tonlage einer Person vor. Zudem könnten sich Ratsuchende absichtlich verstellen. Solche Handlungsspielräume können wichtig sein, beispielsweise in Coming-outs oder bei unklarer Selbsteinschätzung. Anfangs stellen diese Möglichkeiten zur Gestaltung des Kontakts durch die Ratsuchenden für Beratende Herausforderungen dar und können für diese verunsichernd wirken. Jedoch eröffnen sich auch Chancen, die Wahrnehmung auf Wesentlicheres zu richten und die eigenen Stereotypen zu hinterfragen (vgl. Döring 219).

5.4 Ergänzung

Digitaler Kontakt kann auch „zwischendurch“ hilfreich sein, auch bei Klient:innen, die schon in der Beratungsstelle bekannt sind. So können zwischen zwei Terminen wichtige Unterlagen übermittelt werden, Ermunterungen oder Erinnerungen verschickt oder Nachfragen gestellt werden. Diese Kombination wird häufig als eine Form des „Blended Counseling“ beschrieben.

Frage 3: Welche Potenziale sind für Ihr Onlineberatungsangebot wichtig?	sehr wichtig	wichtig	weder noch	unwichtig	sehr unwichtig
Zeitgemäß					
Ortsunabhängigkeit					
Zeitunabhängigkeit					
Reflexion und Wiederholung					
Anonymität					
Wahrnehmungsreduktion					
Ergänzend einsetzbar					

Blended Counseling umfasst die systematische, konzeptionell fundierte, passgenaue Kombination digitaler und analoger Kommunikationskanäle in der Beratung (vgl. Hörmann/Engelhardt 222).

5.5 Sicherer Datentransfer

Onlineberatung in sicherer technischer Umgebung ermöglicht sicheren Dokumententransfer. Diese Funktion erschließt der Beratungspraxis wichtige neue Möglichkeiten und bietet auch in eher präsenzorientierten Beratungssettings Erleichterungen in längeren Beratungsprozessen. So sind beispielsweise in der Migrationsberatung behördliche Bescheide häufige Beratungsanlässe, die Betroffenen, teilweise unbegründet, in große Sorge und Aufregung versetzen (vgl. Brandt/Lochner/Risch 215). Onlineberatung ermöglicht es Beratenden, sich diese Bescheide mit vielen personenbezogenen Angaben datensicher zuschicken zu lassen und sich schnell und unkompliziert ein Bild zu machen, um Ratsuchenden auch zwischen zwei Kontakten zur Seite zu stehen. Damit bietet sie eine entscheidende Grundlage für die Beschleunigung und Optimierung von Beratung.

5.6 Videoberatung

Vor allem die Covid-19-Pandemie hat der Videoberatung zum Durchbruch verholfen. In Zeiten der Kontaktbeschränkungen waren digitale Alternativen gefragt und vielfach wurde auf Video zurückgegriffen (vgl. Engelhardt/Engels 221). Seit der Pandemie entstehen vermehrt Anbieter datengeschützter Videoräume, in die Beratende Ratsuchende einladen können.

Videoberatung ist einem Präsenzesgespräch scheinbar am ähnlichsten, da es Personen sichtbar werden lässt und akustisch wahrnehmbar macht. Die Reduktion der Wahrnehmungskanäle erscheint weniger gravierend, die darin liegenden Chancen und Potenziale verwischt es wiederum. Für die Videoberatung als eine synchrone Form der Onlineberatung greifen viele der oben beschriebenen Potenziale nicht, beispielsweise die Anonymität, die Zeitunabhängigkeit, die Wahrnehmungsreduktion sowie die Reflexion und Wiederholung. Videogespräche werfen neue Probleme auf, wie beispielsweise den nicht immer gewollten Einblick in die räumliche Privatsphäre der Ratsuchenden und immer wieder auch technische Verzerrungen. Datenschutz ist für Videoberatung eine zwingende Voraussetzung für die Beratenden (vgl. Kapitel Datenschutz). Für professionelle Videoberatung sind zusätzliche Überlegungen und Routinen sowie Weiterbildung nötig, um sich auf die oben benannten Implikationen vorzubereiten und die Passung von Videoberatung zur Zielgruppe zu reflektieren (vgl. Rübner 222).

6. Qualität in der Onlineberatung

6.1 Aus- und Weiterbildung

Der Aufbau von Beratungskompetenz bei Fachkräften ist nicht trivial und ist daher in den jeweiligen Studiengängen und Weiterbildungen von hoher Relevanz. Der Transfer von Beratungskompetenzen in die vielfältigen digitalen Wege erfordert Zusatzwissen und eine umfangreiche Reflexion der eigenen Haltung zu den digitalen Beratungsansätzen. Beratende sollten sich mit den Besonderheiten der Onlinekommunikation sowie unterschiedlichen Konzepten und Methoden zur Beantwortung von Onlineberatungsanfragen per Text vertraut machen. Dabei sind insbesondere Fragen aus der textbasierten Beratung zu beachten (z. B. Strukturierung komplexer Anfragen, Aufbau der Beratungsantwort) (vgl. Engelhardt 221).

Je nach geplantem Angebot sollte dieses Wissen auf synchrone Beratungsformen (Chat & Video), Gruppenangebote oder Spezifika von Foren oder Messengern erweitert werden. Daneben ist die Beschäftigung mit der systematischen Verknüpfung von unterschiedlichen Kommunikationskanälen (Blended Counseling) lohnend für einen gelingenden Beratungsmix (vgl. Hörmann/Engelhardt 222).

Die Möglichkeit zum kollegialen und fachlichen Austausch ist ein Baustein in einer nachhaltigen Qualitätssicherung und kann Beratende, gerade in schwierigen Gesprächen, entlasten. Besonders in der Peerberatung durch Ehrenamtliche sollten vielfältige Unterstützungswege angeboten werden. Beispielsweise können erfahrene Beratende Beginner:innen zur Seite gestellt werden (vgl. Baur/Pattmüller 222).

Bei der Planung des technischen Beratungskonzepts sollten die verschiedenen Formen des fachlichen Austauschs mitbedacht werden. Dies können Falldiskussionen, der Austausch von Informationsquellen, unkomplizierte, kurze Rücksprachen oder Online-Intervision und Supervision sein. Eine Auseinandersetzung mit automatisierten digitalen Unterstützungssystemen wird vor allem in der Zukunft dazugehören.

Frage 4: Welchen Digitalisierungsgrad hat Ihr Beratungskonzept?	Vorhanden	Geplant	Nicht geplant
Überblickswissen zur Onlineberatung			
Spezifisches Wissen zu gewünschten Beratungskanälen			
Blended Counseling Konzept			
Austausch, Online-Intervision und Supervision			
Automatisierte Unterstützungssysteme			

6.2 Rollen und Ressourcen

Die eigene Beratungsrolle genauer in den Blick zu nehmen, kann helfen, sich und gegebenenfalls ein umgebendes Beratungsteam auf die bevorstehende Herausforderung einer Ergänzung des Portfolios an Beratungsformen und -angeboten vorzubereiten und die Aufgaben und Verantwortlichkeiten klar zu verteilen.

In manchen Beratungsfeldern, wie beispielsweise der Schuldnerberatung, stehen Sachfragen im Mittelpunkt, andere bieten gezielt Krisenberatung an. Bei *profamilia.sextra.de*, einer langjährigen Online Sexual-, Schwangerschafts- und Partnerschaftsberatung, arbeiten beispielsweise rund 1 Berater:innen in einem multiprofessionellen Team zusammen. Neben psychosozialen Anfragen werden auch medizinische Fragen oder Fragen zum Unterhalt gestellt. Die Fragen werden vorsortiert und je nach Fragestellung an ausgebildete Beratende wie Ärzt:innen, Psycholog:innen oder Sozialpädagog:innen weitergeleitet.

In anderen Beratungsangeboten ordnen sich Ratsuchende selbst zu. So können Ratsuchende bei der Migrations-Onlineberatung *mbeon.de* eigenständig einen Chat mit einem der 35 Beratenden beispielsweise unter dem Aspekt unterschiedlicher Sprachkenntnisse eröffnen. Auch die Antwortzeiten der Einrichtung sind zu klären und konzeptionell zu verankern. *Mbeon* Beratende antworten z. B. von Montag bis Freitag innerhalb von 48 Stunden, *profamilia.sextra.de* Beratende innerhalb von 72 Stunden (vgl. <https://www.mbeon.de>; www.profamilia.sextra.de).

Eine Regelung der Vertretung und Einsichtnahme in die Beratungsdaten innerhalb eines Teams sind nicht immer von den analogen Gepflogenheiten ableitbar und sollten speziell für ein Onlineberatungskonzept überlegt werden. Dabei sind insbesondere auch Schweigepflichtsentbindungen gegenüber Kolleg:innen zu bedenken. Ratsuchende können beispielsweise im Vorfeld einer geplanten Abwesenheit informiert werden und selbst entscheiden, ob sie mit einer Vertretung kommunizieren oder abwarten wollen. Bei nicht geplanten Abwesenheiten kann es allerdings hilfreich sein, eine Einsichtnahme in den Gesprächsverlauf technisch zu ermöglichen, um entscheiden zu können, ob das Anliegen dringlich ist, gerade in krisenhaften Beratungsfeldern.

6.3 Grenzen & Nutzungsbedingungen

Grenzen des eigenen Beratungsauftrages zu definieren und zu erkennen, hilft, Beratungsgespräche kompetent in einen anderen, geeigneteren Beratungsweg zu übergeben. Nutzungsbedingungen verdeutlichen die Ziele des Online-Beratungsangebotes und beschreiben deren Grenzen, beispielsweise zu unerlaubten Inhalten sowie Verfügbarkeit und Betreuungszeiten. Onlineberatende sollten sich mit den grundlegenden rechtlichen Aspekten im Umgang mit Da-

ten vertraut machen und dies in den Nutzungsbedingungen den Nutzenden kommunizieren (vgl. Gekeler 218).

6.4 Prozessplanung und Begleitung

Eine solide Zeitplanung für die Realisierung des Vorhabens Onlineberatung, in den verschiedenen Stadien bis zum „Go-Live“ mit den vielfältigen zu beachtenden Aspekten, beugt Überforderungen und Enttäuschungen vor. Prozessbegleitende Unterstützung (z. B. Coaching), beispielsweise durch wissenschaftliche Begleitung oder weitere Institutionen, die über umfangreiche fachliche Expertise im Feld der Onlineberatung verfügen, kann dabei sehr hilfreich sein und den individuellen Blick erweitern.

Die Einführung von Onlineberatungselementen in die bestehende Beratungspraxis benötigt umfangreiche Planungs-, Beschaffungs- und Organisationsentwicklungsmaßnahmen. Diese sind meist nicht ohne zusätzliche zeitliche und finanzielle Ressourcen realisierbar. So startete beispielsweise die Stadt Nürnberg in 221 einen internen Prozess zur Digitalisierung der sozialen Beratung als einen wichtigen Baustein für eine kund:innenfreundliche und zukunftsorientierte Verwaltung (vgl. <https://www.nuernberg.de>). Nach Fachkonzept, Softwareauswahl und Qualifizierungen wurden acht dienststellenübergreifende Pilotstandorte im Jugend-, Senior:innen- und Sozialamt auf einen Go-Live in 224 vorbereitet. Für das darauffolgende Jahr sind weitere Onlineberatungsangebote geplant.

Gut zwei Jahre haben sich auch die anerkannten, nach dem hessischen Ausführungsgesetz geförderten, Schwangerschaftskonfliktberatungsstellen in Hessen Zeit genommen. Organisiert in der „Liga der freien Wohlfahrtspflege in Hessen e. V.“, ein Zusammenschluss der Wohlfahrtsverbände in Hessen, wird das Projekt „Blende(n)d beraten!“ umgesetzt. Das *Hessische Ministerium für Soziales und Integration* und die *Hessische Ministerin für digitale Strategie und Entwicklung* stellen Projektgelder zur Verfügung, um die landesweite Einführung eines Blended Counseling Konzeptes als ergänzendes Beratungsangebot zur Präsenzberatung anzubieten und bedarfsgerecht weiter auszubauen. Ausgehend von einer Bedarfserhebung über eine Typisierung von Beratungskonzepten, Coaching und anschließenden Schulungen der Leitungs- und Beratungsfachkräfte, werden die Einrichtungen neue Beratungsangebote eröffnen und weiter ausbauen (vgl. <https://www.liga-hessen.de>).

Frage 5: Welchen Planungsstand hat Ihr Onlineberatungskonzept?	Vorhanden	Geplant	Nicht geplant
Reflexion der eigenen Beratungsrolle(n)			
Rollen- und Ressourcenplanung			
Vertretungsregelungen			
Beratungsgrenzen			
Nutzungsbedingungen			
Prozessplanung & Begleitung			

7. Spezifische Beratungssoftware

Professionelle, datenschutzkonforme Onlineberatung ist kaum mit Standarddiensten oder -software zu realisieren. Vor allem Datenschutzbedenken stehen dem im Weg. Einzellösungen lassen sich häufig schwer mit anderen Beratungswegen oder ggf. auch anderen Softwarelösungen verbinden. Daher ist es notwendig, im Rahmen der Entwicklung eines technischen Beratungskonzepts auch die Anschaffung einer passenden Onlineberatungssoftware einzuplanen. Dabei ist zu beachten, dass sowohl Anbietende mit selbst entwickelter Software auf dem Markt aktiv sind als auch Dienstleistende, deren Geschäftsmodell in der Anpassung und dem Betrieb von Open Source-Lösungen besteht.

Die eingesetzte Onlineberatungssoftware sollte in ihren Grundfunktionen zum technischen Beratungskonzept passen. Es ist zielführend, die eigenen Prozesse vor einer Entscheidung für ein Softwareprodukt zu erkennen. Dabei sollten nicht die Möglichkeiten einer Software die fachlichen Beratungsprozesse prägen. Im gesamten Auswahlprozess sollte betrachtet werden, wie sich eine Software dem Beratungsprozess einer Einrichtung anpassen kann. Dann kann bei der Entscheidung zwischen verschiedenen Produkten die Anpassung der Software an die fachlichen Ansprüche erfolgen und es besteht nicht die Gefahr, dass durch eine erzwungene Anpassung der fachlichen Prozesse an Softwarevorgaben die Akzeptanz bei den Fachkräften untergraben wird. Dafür sollten die fachlichen Bedürfnisse der Mitarbeitenden sorgsam erhoben und zu Bestandteilen des Ausschreibungsprozesses werden. Die Software sollte überwiegend leicht und unaufwändig konfigurierbar sein und Erweiterungen grundsätzlich ermöglichen (vgl. Faiß/Kreidenweis 216). Im laufenden Betrieb entstehen zwangsläufig Anpassungsbedarfe, daher muss die Beratungssoftware immer flexibel sein.

Darüber hinaus sollte die Software datensicher, barrierefrei, nutzer:innenfreundlich und im Endgerät individuell einstellbar sein. Gerade Ratsuchende sollten die Software niedrigschwellig und mit dem Endgerät ihrer Wahl zu jeder Zeit nutzen können. Ebenso soll die Software Beratende in ihrem Arbeitspro-

zess unterstützen. Übersichtlichkeit und Niedrigschwelligkeit bei gleichzeitiger Sicherheit helfen, Hemmschwellen zur Nutzung auf beiden Seiten abzubauen.

8. Datenschutz und Datensicherheit

Die Gespräche, die zwischen Klient:in und Berater:in entstehen, sind im höchsten Maße schützenswert – analog, wie auch digital. In allen Handlungsfeldern der psychosozialen Beratung gibt es eine grundsätzliche, gesetzlich geregelte Schweigepflicht. In allen Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit ist grundsätzlich davon auszugehen, dass Gesundheitsdaten und andere sensible Informationen im Gespräch ausgetauscht werden.

Was im analogen Gespräch die geschlossenen Türen leisten, muss im digitalen eine spezielle Software übernehmen. Sie darf nach neuestem Stand der Technik nicht von außen angreifbar sein, ist es aber stets von innen.

8.1 Softwareseitige Sicherheitsvorkehrungen

Eine professionelle Beratungssoftware sollte Schutzmaßnahmen zur Vorbeugung vor unberechtigten Zugriffen bereitstellen wie beispielsweise Cross-Site-Request-Forgery (CSRF), Cross-Site-Scripting (XSS) oder SQL-Injection² (vgl. Schwenk 22). Außerdem ist die Verschlüsselung bei der Datenübertragung und bei der Ablage in Datenbanken eine notwendige Schutzmaßnahme. Hinzu kommen Back-ups, durchdachte Systeme für Rollen- und Zugriffsrechte und sichere Passwörter oder eine Zwei-Faktor-Authentifizierung.

8.2 Nutzerseitige Sicherheitsvorkehrungen

Ein sicheres Passwort an den Monitor gehängt ist ebenso wie das im Browser dauerhaft gespeicherte eine Sicherheitslücke. Auch die pragmatische Übergabe von Passwörtern zur Urlaubsvertretung oder der offen stehen gelassene Arbeitslaptop bei den Beratenden verstoßen gegen die Datenschutzgrundverordnung (DSGVO). Auch wenn einzelne Gefahren softwareseitig begrenzt werden können (z. B. Unterdrücken der Screenshot- oder Druckfunktion), bleiben Risiken, die durch Vereinbarungen zwischen Beratenden und Ratsuchenden verhindert wer-

2 Technische Maßnahmen zur Vorbeugung vor manipulierten Aktionen in einer Webanwendung, vor dem Einschleusen bösartiger Skripte oder vor dem unbefugten Auslesen oder Manipulation von SQL Datenbanken.

den müssen, beispielsweise das Mithören von Videoberatung durch Personen in der Umgebung der Ratsuchenden.

8.3 Transparente Regelungen

Beratungsstellen können sich sehr darin unterscheiden, welche Einsichtnahmen üblich und vorgesehen sind. Befugnisse allein auf Leitungsebene sind ebenso denkbar wie die Organisation in Arbeitsgruppen. Auch können technische Lösungen vorgesehen werden, mit einer Beschränkung der Einsichtnahme auf Betreffzeilen oder spezielle Dringlichkeitskennzeichnungen. Es ist eine konzeptionelle Frage, ob die beratende Organisation im Bedarfsfall mit dem Ratsuchenden eine Übergabe plant oder es komplett den Ratsuchenden überlassen wird, sich selbstständig an andere Beratende zu wenden. Vor allem müssen Ratsuchende über die Regelungen der jeweiligen Einrichtung informiert werden und einverstanden sein. Transparenz ist hier geboten. Die Einhaltung gesetzlicher Rahmen wie beispielsweise Schweigepflicht und Datenschutz durch die Beratenden ist unabdingbar.

8.4 Datensparsamkeit

Bei der Registrierung in Onlineberatungssoftware wird neben Nutzungsname und Passwort in manchen Beratungsangeboten nach dem Wohnort gefragt, häufig, um diese Information kumuliert den finanzierenden Behörden als Tätigkeitsnachweis zu übermitteln. Jede Angabe weiterer Information erhöht die Rückführbarkeit auf eine Person um ein Vielfaches und mindert die Potenziale der Anonymität. Werden weitere Angaben erfragt, beispielsweise in der Absicht, eine geeignete Beratungsperson vorab auszuwählen, wird eine Deanonymisierbarkeit immer wahrscheinlicher. Ob dies Sprachkenntnisse sind, Alter oder Geschlechterzugehörigkeit, das alles fällt in die Kategorie personenbezogene Daten und unterliegt den Regeln der DSGVO.

Im Sinne der Datensparsamkeit sollte gründlich überlegt werden, welche Daten für den Zweck der Beratung überhaupt erforderlich sind. Auf Nachverfolgbarkeit für Sorgfalts- und Meldepflichten kann dies weitreichende Folgen haben. Eine flexible Onlineberatungssoftware legt die Felder, die es auszufüllen gilt, in die Hände der Beratungsstelle, sodass die Entscheidung vor allem von fachlichen Überlegungen getragen werden kann.

8.5 Urheber:innen- und Datennutzungsrechte

Die Texte, die im Rahmen der Onlineberatung entstehen, sind nicht nur personenbezogene Daten, sondern auch persönliche geistige Schöpfungen und unterliegen daher zusätzlich dem Gesetz über Urheber:innenrecht und verwandte Schutzrechte (UrhG). Zur Speicherung und weiteren Verwendung müssen daher auch aus dieser rechtlichen Perspektive Lösungen und Vereinbarungen gefunden werden.

Regeln zur Löschung, Dokumentation und Archivierung müssen für die digital erfasste Beratung gründlich bedacht werden. Das Recht auf Löschung nach Art. 17 DSGVO durch Ratsuchende kann weitreichende Folgen für die Nachvollziehbarkeit von Gesprächsverläufen haben, gerade bei mehreren Beteiligten oder auch bei Fragen der Dokumentation. Zu durchdenken ist, ob und in welcher Form Aufbewahrungsfristen gegenüber Abrechnungsträgern zu berücksichtigen sind.

Darüber hinaus gilt es, Statistiken zu planen, um Rechenschaftspflichten abzudecken und auch, um aus den Nutzungsdaten des eigenen Beratungsangebotes eine Optimierung des Angebotes abzuleiten. Häufig stellt schon die eigene technische Infrastruktur der Webseite Informationen zur Verfügung, die genutzt werden können, wenn sie datenschutzkonform auslesbar sind. Auch die Beratungssoftware sollte kumulierte Werte ausgeben können, ohne die Datennutzungsrechte der Einzelnen zu missachten.

Gesprächsdaten können grundsätzlich anonymisiert werden, um sie beispielsweise für die Schulung von Beratenden, zum Datentraining bei KI-Systemen wie Chatbots oder für die Erforschung von Beratung weiter zu verwenden. Für die Nutzung von Daten über den Beratungszweck hinaus ist grundsätzlich eine vollständige Anonymisierung der Daten erforderlich, ebenso wie die Zustimmung durch die Urhebenden der Daten.

Frage 6: Haben Sie ein technisches Beratungskonzept?	Vorhanden	Geplant	Nicht geplant
Beratungssoftware			
Datenschutzkonzept			
Datennutzungskonzept			

9. Fazit

Die Aufgabe, digitale Beratungsformen in das Konzept einer bestehenden Einrichtung der Sozialen Arbeit zu integrieren, wird in den nächsten Jahren auf alle Felder der Sozialen Arbeit zukommen.

Digitale Beratungsangebote sind keine Außergewöhnlichkeit mehr, sie sind integraler Bestandteil der Lebenswelt aller Zielgruppen (vgl. Thiersch 22). Für die

einzelnen Beratungsangebote bedeutet dies einen eigenen Konzeptionsentwicklungsprozess mit vielen Detailfragen, wie er hier skizziert wurde. Dabei sollte die fachliche Perspektive der Sozialen Arbeit handlungsleitend sein, nicht die technische. Wenn aus fachlicher Sicht die Spezifika der Zielgruppen und die beratungsmethodischen Grundlagen geklärt sind, können nötige technische Entscheidungen getroffen und das bestehende Angebot um digitale Aspekte erweitert werden, um ein ineinandergreifendes Beratungsangebot bereit zu stellen.

Eine Soziale Arbeit, die sich in diesem Sinne fachlich fundiert aufstellt, ist für die Zukunft gerüstet und für die weiteren Entwicklungen, die sich bereits abzeichnen. Digitale Streetwork ist so ein zukünftiges Handlungsfeld. Dabei wird die Arbeitsweise der aufsuchenden Arbeit, beispielsweise im Stadtteil, in digitale Lebensräume übertragen. Ausgebildete Beratende begeben sich beispielsweise bei *conAction* dorthin, wo junge Menschen sich ohnehin aufhalten: in digitale Räume, insbesondere Soziale Medien. Die jungen Menschen sollen in ihrer digitalen Lebenswelt erreicht und mit verlässlichen Informationen versorgt und ggf. an passende Stellen vermittelt werden (vgl. Hey et al. 222).

Im Fachdiskurs zur Onlineberatung wird mehrheitlich davon ausgegangen, dass insbesondere Erstkontakte zukünftig häufiger digital erfolgen werden (vgl. Stieler/Lipot/Lehmann 222) und so wird die Vernetzung zwischen den Angeboten ebenfalls zunehmend digital erfolgen müssen, um die Hemmschwelle des Medienwechsels niedrig zu halten. Um hier das eigene Angebot für die jeweiligen Zielgruppen zugänglich zu halten, ist ein digitaler Zugang unumgänglich.

Literatur

- ARD-ZDF-Forschungskommission (222): ARD/ZDF-Onlinestudie 222: Mediale Inhalte verstärken Internetnutzung. <https://www.ard-zdf-onlinestudie.de/ardzdf-onlinestudie/pressemitteilung/> (Abfrage: 19.1.223).
- Baur, Jörg/Pattmöller, Peter (222): Mehrperspektivische Einschätzungen und Erfahrungen zu online gestützten Lehr-, Lern- und Supervisionsformaten in ihren Auswirkungen auf den Masterstudiengang Supervision/Coaching der katho NRW. In: E-Beratungsjournal, 18(1).
- Bradl, Marion/Lehmann, Robert (222): Evaluationsbericht der wissenschaftlichen Begleitforschung zum Modellprojekt HeLB – Helfen. Lotsen. Beraten. des donum vitae-Bundesverbands. <https://doi.org/1.34646/thn/ohmdok-96> (Abfrage: 7.3.224).
- Brandt, Lisa/Lochner, Susanne/Risch, Rebekka (215): Zehn Jahre Migrationsberatung für erwachsene Zuwanderer (MBE). https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Forschung/Forschungsberichte/Kurzberichte/fb25-migrationsberatung-kurzfassung.pdf?__blob=publicationFile&v=14 (Abfrage: 7.3.224).
- Bohnet-Joschko, Sabine (Hrsg.) (22): Transferbericht. Zielgruppenspezifische Unterstützungsangebote für pflegende Angehörige. Witten: Universität Witten/Herdecke.
- Döring, Nicola (219): Sozialkontakte online. In: Schweiger, Wolfgang/Beck, Klaus (Hrsg.): Handbuch Online-Kommunikation. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 167–194.
- Engelhardt, Emily (219): Onlineberatung – Digitales Beratungsangebot für Alle? In: Angenet, Holger/Heidkamp, Birte/Kergel, David (Hrsg.): Digital Diversity: Bildung und Lernen im Kontext gesellschaftlicher Transformationen. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 161–173.

- Engelhardt, Emily (221): Lehrbuch Onlineberatung. 2. erweiterte Auflage. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Engelhardt, Emily (223): Zwischenruf auf die Onlineberatung – eine post- pandemische Reflexion und Diskussion aktueller Herausforderungen. In: e-beratungsjournal.net, 19, 2, S. 1–24.
- Engelhardt, Emily/Engels, Sylvia (221): Einführung in die Methoden der Videoberatung. In: e-beratungsjournal.net, 17, 1, S. 9–27.
- Engelhardt, Emily/Piekortz, Katharina (222): Einführung in Onlineberatung per Messenger. In: e-beratungsjournal.net, 18, 1, S. 18–33.
- Engelhardt, Emily/Storch, Stefanie (213): Was ist Onlineberatung? – Versuch einer systematischen begrifflichen Einordnung der „Beratung im Internet“. In: e-beratungsjournal.net, 9, 2, S. 1–12.
- Faiß, Peter/Kreidenweis, Helmut (216): Geschäftsprozessmanagement in sozialen Organisationen. Baden-Baden: Nomos.
- Gekeler, Corinna (218): Auf der sicheren Seite. Standards zum Datenschutz der bke-Onlineberatung. In: e-beratungsjournal.net, 13, 2, S. 75–82.
- Helbig, Christian (214): Medienpädagogik in der Sozialen Arbeit. München: kopaed.
- Hey, Patrick/Schüürmann, Svenja/Stieler, Mara/Lehmann, Robert (222): Erfolgsfaktoren des Projektes Streetwork im Netz – Erste Ergebnisse des Modellprojekts zur Qualitätssicherung der webbasierten aufsuchenden Sozialarbeit von Condrops e. V. In: Suchttherapie, 23(S 1), S. 53.
- Hintenberger, Gerhard (221): Allgemeine Wirkfaktoren in der schriftbasierten Onlineberatung und -beratung. In: Psychotherapie Forum, 25, 3, S. 161–168.
- Hörmann, Martina (218): Blended Counseling. Mediennutzung und Potenzialeinschätzung in Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit. https://www.blended-counseling.ch/wp-content/uploads/sites/56/22/6/218_ART_H%C3%B6rmann_BC_Mediennutzung_Potenzialeinsch%C3%A4tzung.pdf (Abfrage: 7.3.224).
- Hörmann, Martina/Engelhardt, Emily (222): Blended Counseling – Grundlagen, Aktuelles und Diskurslinien. https://www.systemisch-loesungsorientiert-beraten.ch/wp-content/uploads/sites/96/222/1/ZSTB-2_22-Ho%CC%88rmann_Engelhardt.pdf (Abfrage: 7.3.224).
- Horch, Kerstin (221): Suche von Gesundheitsinformationen im Internet – Ergebnisse der KomPaS-Studie. In: Journal of Health Monitoring, 6, 2, S. 71–77.
- Kühne, Stefan/Hintenberger, Gerhard (22): Onlineberatung und -therapie in Zeiten der Krise. Ein Überblick. In: e-beratungsjournal.net, 16, 1, S. 33–45.
- Kutscher, Nadia/Ley, Thomas/Seelmeyer, Udo/Siller, Friederike/Tillmann, Angela/Zorn, Isabel (Hrsg.) (22): Handbuch Soziale Arbeit und Digitalisierung. Weinheim: Beltz Juventa.
- Kreidenweis, Helmut (22): Sozialinformatik. Baden-Baden: Nomos.
- Kreft, Dieter/Müller, Wolfgang (Hrsg.) (219): Methodenlehre in der Sozialen Arbeit: Konzepte, Methoden, Verfahren, Techniken. München: Ernst Reinhardt.
- Lehmann, Robert (22): Die Professionalisierung der Onlineberatung. In: FORUM Sexuaufklärung und Familienplanung, 2, S. 3–5.
- Oswald, Alexander (218): Onlineberatung-Ist Mailberatung noch eine angemessene Form, um Jugendliche und junge Erwachsene in (suizidalen) Krisen zu erreichen? Eine sozio-technische Analyse. In: e-beratungsjournal.net, 14, 1, S. 1–15.
- Rübner, Matthias (222): Konzeptionelle und methodische Ansatzpunkte der Videoberatung in Bildung, Beruf und Beschäftigung. In: e-beratungsjournal.net, 18, 2, S. 1–19.
- Schwenk, Jörg (22): Sicherheit und Kryptographie im Internet: Theorie und Praxis. 5. Auflage. Wiesbaden: Springer.
- Stieler, Mara (222): Zugänge, Einflussfaktoren und Effekte der psychosozialen Onlineberatung von Jugendlichen – eine empirische Erhebung unter User*innen der Plattform Jugendnotmail. In: e-beratungsjournal.net, 18, 1, S. 1–17.
- Stieler, Mara/Lipot, Sarah/Lehmann, Robert (222): Zum Stand der Onlineberatung in Zeiten der Corona-Krise. Entwicklungs- und Veränderungsprozesse der Onlineberatungslandschaft. In: e-beratungsjournal.net, 18, 1, S. 5–65.

- Thiersch, Hans (22): Lebensweltorientierte Soziale Arbeit —Revisited. Grundlagen und Perspektiven. 1. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Warras, Jörg (21): Soziale Arbeit im Internet-Chancen und Grenzen des Mediums in der Praxis. In: unsere jugend, 3, S. 98–15.
- Zauter, Sigrid/Lehmann Robert (221): Schwer auffindbare Beratungsangebote. In: Freier, Carolin/König, Joachim/Manzeschke, Arne/Städtler-Mach, Barbara (Hrsg.): Gegenwart und Zukunft sozialer Dienstleistungen. Wiesbaden: Springer.

Digital Streetwork und Onlineberatung für „hard-to-reach“-Klient:innen der Sozialen Arbeit

Perspektiven aus der Arbeit mit Menschen in der Prostitution/Sexarbeit und Betroffenen von Menschenhandel zur sexuellen Ausbeutung

Katharina Vorberg

1. Einleitung

Personen, die in der Prostitution/Sexarbeit tätig sind und Betroffene von Menschenhandel zur sexuellen Ausbeutung und Zwangsprostitution haben häufig keinen oder einen erschwerten Zugang zum helfenden System und gelten als sog. „hard-to-reach-Klientel“ in der Sozialen Arbeit. Der Beitrag geht nach einem Einblick in die potenziellen Lebenswelten der Adressat:innen der zentralen Frage nach, ob und inwieweit digitale Formate am Beispiel des Angebots von ira e. V. geeignet sein können, um ihnen einen Zugang zum Hilffssystem zu ermöglichen und sie über niederschwellige, lebensweltnahe digitale Beratungsangebote zu erreichen.

2. Vorbemerkung

Die Soziale Arbeit im Feld der Prostitution/Sexarbeit¹ und mit Betroffenen von Menschenhandel zur sexuellen Ausbeutung ist divers und breit gefächert – ebenso wie ihre Adressat:innen: Die Menschen unterscheiden sich in ihren Biografien, Lebenslagen, Erfahrungen, Ressourcen und Vulnerabilitätsfaktoren. Aus dem aktuellen Forschungsstand und der praktischen Beratungserfahrung kann festgestellt werden, dass es nicht *die Prostitution* oder *die Sexarbeit* gibt und dass auch die

1 An dieser Stelle soll keine Diskussion der Begriffe „Prostitution“ und „Sexarbeit“ und den damit verbundenen Positionen erfolgen. Dazu wird beispielsweise auf Tünte/Apitzsch/Shire (2017) verwiesen. In dem vorliegenden Beitrag und der Arbeit von ira e. V. werden immer beide Termini verwendet, da das Wording davon abhängig ist, wie sich die Adressat:innen selbst definieren und identifizieren. Mit der Bereitstellung eines inklusiven Angebots soll sichergestellt werden, dass alle Personen angesprochen werden. Selbstverständlich sind Straftaten gegen die sexuelle Selbstbestimmung und Freiheit davon abzugrenzen und entschieden abzulehnen (vgl. Mühlen/Vorberg 2023, S. 315 f.).

Lebensrealitäten von Personen, die von Menschenhandel zur sexuellen Ausbeutung betroffen sind, erheblich variieren (vgl. Mühlen/Vorberg 223, S. 316 f.; Albert 215, S. 1). Die Soziale Arbeit berührt in diesem Feld unterschiedliche Themengebiete und agiert in einem Spannungsfeld zwischen Menschenrechtsverletzungen und Gewalt im Rahmen des Menschenhandels, den heteronormativen Vorstellungen der Mehrheitsgesellschaft von Geschlecht, Sex und Familie sowie der Anerkennung von Bedürfnissen und dem Selbstbestimmungsrecht von Sexarbeiter:innen und deren Erwerbsrealität (vgl. Ott 218, S. 27). Demzufolge kann der vorliegende Beitrag lediglich potenzielle Lebensrealitäten von Personen in der Prostitution/Sexarbeit und von Betroffenen des Menschenhandels zur sexuellen Ausbeutung skizzieren, ohne einen Anspruch auf Absolutheit und Vollständigkeit zu erheben.

3. Einblicke in die potenziellen Lebensrealitäten

3.1 Personen in der Prostitution/Sexarbeit

Das Tätigkeitsfeld Prostitution/Sexarbeit gilt seit der Einführung des Gesetzes zur Regelung der Rechtsverhältnisse der Prostituierten (Prostitutionsgesetz – kurz: ProstG) im Jahr 22 als legale Berufstätigkeit, mit entsprechender Besteuerung und sozialversicherungsrechtlicher Absicherung. 217 trat als Ergänzung das Gesetz zum Schutz von in der Prostitution tätigen Personen (Prostituiertenschutzgesetz – kurz: ProstSchG) in Kraft. Nach §2 bezeichnet Prostitution das Vornehmen sexueller Handlungen gegen Entgelt (= sexuelle Dienstleistungen).

Prostitution/Sexarbeit unterliegt nach Albert (215) einer eingeschränkten öffentlichen Wahrnehmung und einem hohen Maß an Tabuisierung (a. a. O., S. 1). Zudem werden Personen in der Prostitution/Sexarbeit sowohl im öffentlichen wie auch im Fachdiskurs häufig viktimisiert und durch die pauschale Zuschreibung einer Opferrolle mit Betroffenen von Menschenhandel zur sexuellen Ausbeutung und Zwangsprostitution gleichgesetzt (vgl. Steckelberg/Mieritz 223, S. 326 f.).

Konkrete Angaben über das tatsächliche Ausmaß von Prostitution/Sexarbeit in Deutschland liegen nicht vor. Zahlreiche Autor:innen weisen darauf hin, dass valide Daten über die Anzahl an Personen, die in der Prostitution/Sexarbeit tätig sind, fast vollständig fehlen und Schätzungen in diesem Bereich stark variieren (vgl. Wege 221, S. 6; Bibbert 22, S. 7; Albert 215, S. 9). Laut dem Statistischen Bundesamt (Destatis) waren Ende 222 rund 28.28 Personen nach dem ProstSchG in Deutschland gemeldet. Davon waren drei Viertel (76 Prozent) zwischen 21 und

44 Jahren alt.² 35 Prozent aller angemeldeten Personen hatten die rumänische Staatsangehörigkeit, 18 Prozent die deutsche und 11 Prozent die bulgarische Staatsangehörigkeit. Diese Daten liefern jedoch lediglich eine Teilinformation über die legale Prostitution/Sexarbeit in Deutschland (Hellfeld) und sind daher wenig aussagekräftig. Da sich nicht alle in der Prostitution/Sexarbeit tätigen Personen bei den zuständigen Behörden anmelden (z. B. Personen mit unsicherem Aufenthaltsstatus oder aus Angst vor Stigmatisierung), wird von einem großen Dunkelfeld ausgegangen (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 22, S. 37; Ministerium für Heimat, Kommunales, Bau und Gleichstellung des Landes Nordrhein-Westfalen 218, S. 18 f.). Prostitution/Sexarbeit ist überwiegend weiblich, dennoch dürfen hier selbstverständlich Männer und non-binäre Personen nicht übersehen werden (vgl. Fixemer 22, S. 221). Insgesamt ist festzuhalten, dass die Motivationen und Lebensumstände von Personen, die in der Prostitution/Sexarbeit tätig sind, sehr vielfältig und dynamisch sein können. Auch die Tätigkeitsfelder sind zu differenzieren, da die Unterschiede von der Straßenprostitution bis hin zum Escortservice erheblich sind (vgl. Malkmus 24, S. 187 ff.).

3.2 Betroffene von Menschenhandel zur sexuellen Ausbeutung und Zwangsprostitution

Menschenhandel ist ein schwerwiegendes Verbrechen, das im Zusatzprotokoll zur Verhütung, Bekämpfung und Bestrafung des Menschenhandels, insbesondere des Frauen- und Kinderhandels, zum Übereinkommen der Vereinten Nationen gegen die grenzüberschreitende organisierte Kriminalität (sog. „Palermo-Protokoll“) aus dem Jahr 2000 international verbindlich definiert wird. Der Ausdruck „Menschenhandel“ bezeichnet

„die Anwerbung, Beförderung, Verbringung, Beherbergung oder Aufnahme von Personen durch die Androhung oder Anwendung von Gewalt oder anderen Formen der Nötigung, durch Entführung, Betrug, Täuschung, Missbrauch von Macht oder Ausnutzung besonderer Hilflosigkeit oder durch Gewährung oder Entgegennahme von Zahlungen oder Vorteilen zur Erlangung des Einverständnisses einer Person, die Gewalt über eine andere Person hat, zum Zweck der Ausbeutung“ (Art. 3a Zusatzprotokoll zur Verhütung, Bekämpfung und Bestrafung des Menschenhandels, insbesondere des Frauen- und Kinderhandels, zum Übereinkommen der Vereinten Nationen gegen die grenzüberschreitende organisierte Kriminalität).

2 Die Angabe des Geschlechts erfolgt bei der Anmeldung nach dem ProstSchG nicht, sodass dieses auch in der vorliegenden Statistik nicht erfasst ist.

Ausbeutung im Sinne dieser Definition umfasst dabei mindestens die Ausnutzung der Prostitution anderer (Zwangsprostitution) oder andere Formen der sexuellen Ausbeutung, Zwangsarbeit, Sklaverei, Leibeigenschaft oder die Entnahme von Organen.

Menschenhandel und die Ausbeutung von Personen in der Zwangsprostitution sind klar von einer Erwerbstätigkeit in der Prostitution/Sexarbeit zu unterscheiden. Nach der Definition liegt sexuelle Ausbeutung und Zwangsprostitution dann vor, wenn eine persönliche Notlage oder spezifische Hilflosigkeit (z. B. Schulden, Unkenntnis über die eigenen Rechte oder Sprachbarrieren) ausgenutzt und eine Person gezwungen wird, sexuelle Dienstleistungen anzubieten. Der Zwang kann verschiedene Formen annehmen, wie beispielsweise die Androhung und Anwendung von Gewalt gegen die Person selbst oder ihre Familie, Nötigung, Betrug oder das unrechtmäßige Einbehalten von Personalpapieren oder dem verdienten Geld. Menschenhandel und Zwangsprostitution sind im deutschen Strafrecht nach den §§ 232 f. Strafgesetzbuch (StGB) strafbar und stellen eine massive Menschenrechtsverletzung dar (vgl. Rabe/Tanis 213, S. 15 ff.).

Da es bundesweit keine einheitliche Statistik zu Menschenhandel gibt, weist auch die Datenlage zum Ausmaß erhebliche Lücken auf. Das Bundeskriminalamt (BKA) veröffentlicht jährlich das „Bundeslagebild Menschenhandel und Ausbeutung“, das die polizeibekanntesten Fälle mit Tatorten in Deutschland umfasst, in denen ein Ermittlungsverfahren abgeschlossen wurde (polizeiliches Hellfeld). Im Bereich des Menschenhandels zur sexuellen Ausbeutung gab es 222 nach Angaben des BKA 346 Ermittlungsverfahren mit 476 ermittelten Opfern. Der Großteil der betroffenen Personen war weiblich (95,2 Prozent), die Hauptherkunftsländer waren Deutschland, Bulgarien, Rumänien, China und Thailand. Ein Fünftel der Betroffenen wurde durch die sog. „Loverboy-Methode“ in die Prostitution gezwungen, ein immer größer werdender Anteil wurde über das Internet angeworben. In knapp 16 Prozent der Fälle wurden die Opfer mittels Täuschung zur Prostitutionsausübung gebracht, andere wurden mit psychischer und/oder physischer Gewalt gezwungen. Der Trend der Verlagerung von der „klassischen“ Bar- und Bordellprostitution und Straßenprostitution hin zur Ausbeutung in der Wohnungsprostitution setzte sich 222 fort (vgl. Bundeskriminalamt 223, S. 9 ff.).

Die Aussagekraft des Bundeslagebildes ist aufgrund der Perspektive auf die abgeschlossenen Ermittlungsverfahren sehr begrenzt. Expert:innen gehen auch hier von einem deutlich größeren Dunkelfeld aus (vgl. Wirsching 222, S. 41 f.). Das Datenerfassungssystem des Bundesweiten Koordinierungskreises gegen Menschenhandel (KOK) e. V.³ liefert ergänzend zum Bundeslagebild des BKA

3 Der Bundesweite Koordinierungskreis gegen Menschenhandel (KOK) e. V. ist ein Zusammenschluss von aktuell 43 Mitgliedsorganisationen und vertritt deren Interessen auf Bundesebene (vgl. Wirsching 2022, S. 42).

Erkenntnisse aus der Beratungspraxis der spezialisierten Fachberatungsstellen: Demnach wurden im Zeitraum vom 1.1.22 bis zum 3.6.22 fast ausschließlich Mädchen und Frauen (94 Prozent) als Betroffene von Menschenhandel von den kooperierenden Beratungsstellen betreut. Die Mehrheit der Klient:innen war zwischen 22 und 39 Jahren alt und ein großer Teil besaß die Staatsangehörigkeit eines afrikanischen Landes (44 Prozent Nigeria, 1 Prozent Guinea und 7 Prozent Gambia). Lediglich fünf Prozent der Klient:innen verfügten über die deutsche Staatsangehörigkeit, was eine große Abweichung zu den Erkenntnissen des BKA darstellt (vgl. KOK e. V. 221, S. 1 ff.).

Nachfolgend soll anhand des Beispiels ira e. V. beschrieben werden, welche Hilfsangebote Betroffenen von Menschenhandel zur sexuellen Ausbeutung und Personen in der Prostitution/Sexarbeit mit Beratungsbedarf in Deutschland zur Verfügung gestellt werden.

4. Das Angebot von ira e. V.

Der 22 gegründete gemeinnützige Verein ira e. V. ist eine Anlaufstelle für Menschen, die von geschlechtsspezifischer Gewalt betroffen sind. Als geschlechtsspezifische Gewalt wird jede Handlung verstanden, die gegen den Willen des Menschen verübt wird und auf Geschlechternormen und ungleichen Machtverhältnissen beruht. Die Zielgruppe von ira e. V. sind u. a. Personen, die betroffen oder bedroht sind von weiblicher Genitalverstümmelung/-beschneidung, Zwangsverheiratung, Menschenhandel zur sexuellen Ausbeutung und Zwangsprostitution sowie Gewalt im Rahmen von Prostitution/Sexarbeit. Das Angebot von ira e. V. erstreckt sich über analoge und digitale Beratung, Bildungsangebote, Empowermentkurse, Begegnungsformate, Präventions- und Lobbyarbeit. Die Angebote sind kostenlos, bei Bedarf anonym und finden immer freiwillig, also auf Wunsch der Adressat:innen, statt. Die Mitarbeiter:innen von ira e. V. beraten unabhängig von sozialer und ethnischer Herkunft, Geschlecht, Religion, Alter, sexueller Orientierung, Sprachkenntnissen und Aufenthaltsstatus.

5. Unterschiedliche Beratungsbedarfe – gemeinsame Barrieren und Hemmnisse

Das Angebot von ira e. V. richtet sich an Personen, die betroffen sind von Menschenhandel und sexueller Ausbeutung sowie an alle, die in der Prostitution/Sexarbeit tätig sind und einen Bedarf an Beratung haben. Damit reagiert das Angebot auf all das, was Klient:innen als „Problem“ definieren (vgl. Mühlen/Vorberg 223, S. 316). Die Beratungsbedarfe und Anliegen sind divers: Die Ziel-

gruppe ist aufgrund ihrer Lebensrealitäten mit ganz unterschiedlichen sozialen, rechtlichen, gesundheitlichen und finanziellen Fragestellungen und Herausforderungen konfrontiert. Ihr Beratungsbedarf variiert u. a. nach Alter, persönlichen Ressourcen, Familiensituation, Aufenthaltsstatus, Arbeitsort (z. B. Bordell, Straßen- oder Wohnungsprostitution), Grad der Selbständigkeit und Freiwilligkeit sowie der Abhängigkeit von dritten Personen (vgl. Kocher/Herzig 217, S. 1; Probst 215, S. 113).

Der Vielfalt an Beratungsthemen stehen jedoch oft ähnliche Barrieren im Zugang zum helfenden System und bei der Inanspruchnahme von Hilfsangeboten gegenüber: Sie reichen von sprachlichen Hürden über die Unkenntnis der eigenen Rechte und existierender Hilfsangebote bis hin zu Ängsten vor Täter:innen oder aufenthaltsrechtlichen Konsequenzen. Viele Klient:innen stehen aufgrund der Kontrolle der Täter:innen unter einem besonderen Druck und Isolation. Auch Schamgefühle, Vertrauensmissbräuche und ein generelles Misstrauen gegenüber fremden Personen spielen hier eine Rolle (vgl. Gahleitner et al. 22, S. 141). Neben der Tabuisierung haben viele Personen in der Prostitution/Sexarbeit Diskriminierungs- und Stigmatisierungserfahrungen gemacht, die dazu führen können, dass sie nicht offen mit ihrer Erwerbstätigkeit umgehen (können), da sie negative Reaktionen für sich oder ihre Familie erwarten (vgl. Albert 215, S. 1). Auch strukturelle Faktoren, wie z. B. der räumliche Zugang zu einer regional ansässigen Beratungsstelle oder deren begrenzten Öffnungszeiten, sind hier bedeutsam. Viele Lebensrealitäten oder die bloße Tagesstruktur der Zielgruppe lassen es teilweise nicht zu, dass sie sich an eine physische Beratungsstelle wendet oder diese zu den Beratungszeiten aufsucht. Beratungsstellen für Personen in der Prostitution/Sexarbeit sowie für Betroffene von Menschenhandel sind zudem nicht in jeder Stadt verfügbar. Die klassische aufsuchende Soziale Arbeit erreicht außerdem Personen in der Wohnungsprostitution/-sexarbeit oft nicht (vgl. Kocher/Herzig 217, S. 13; Albert/Wege 211, S. 14).

6. Menschen in der Prostitution/Sexarbeit und Betroffene von Menschenhandel zur sexuellen Ausbeutung als „hard-to-reach“- Klient:innen der Sozialen Arbeit

Der – teils kontrovers diskutierte – Begriff „hard-to-reach“ hat sich vor allem in der Klinischen Sozialen Arbeit für eine sehr heterogene Zielgruppe mit folgenden Merkmalen etabliert (vgl. Giertz/Große/Sowa 221, S. 4; Giertz et al. 221, S. 15 f.):

- komplexer Hilfebedarf und multiple existenzielle Problemlagen,
- herausfordernde Verhaltensweisen oder abweichende Lebensentwürfe,
- Diskriminierungs- und Stigmatisierungserfahrungen,
- keine erkennbare Motivation für professionelle Unterstützung,

- keine Äußerung anknüpfungsfähiger Bedarfe,
- kommunikative Barrieren, fehlendes Wissen zu bestehenden Hilfen oder eingeschränkte Mobilität.

Die in diesem Beitrag beschriebenen Adressat:innen können hinsichtlich ihrer Lebensrealitäten und der aufgeführten Zugangshindernisse zum Hilffssystem als sog. „hard-to-reach-Klientel“ der Sozialen Arbeit beschrieben werden⁴, da sie aufgrund ihrer Erfahrungen von Abhängigkeit, Manipulation, Vertrauensmissbrauch und Diskriminierung oft im Verborgenen, d. h. im Dunkelfeld leben und agieren (müssen). Dies führt wiederum dazu, dass sie sich selten eigeninitiativ an das Hilffssystem wenden und sie umgekehrt auch durch das Hilffssystem schwer zu erkennen und erreichen sind.

7. Wie kann ira e. V. die Zielgruppe erreichen oder ihnen den Zugang zu Beratungsangeboten erleichtern?

Betrachten wir die eingangs beschriebene Zielgruppe als „hard-to-reach“, so wird deutlich, dass die Soziale Arbeit in diesem Feld sehr niedrigschwellig agieren und ihre Angebote an die Lebensrealitäten der Zielgruppen und die vorhandenen Zugangshindernisse anpassen muss. Der Ansatz der Niedrigschwelligkeit stellt für die Soziale Arbeit sowohl im Kontext von Prostitution/Sexarbeit, als auch mit Betroffenen von Menschenhandel eine wichtige konzeptionelle Antwort auf die Frage der Erreichbarkeit dar.⁵ „Niederschwellige Angebote bzw. Maßnahmen zielen im Kern darauf ab, eine grundlegende Anschlussfähigkeit an Angebote der Sozialen Hilfe zu ermöglichen, d. h. Zugänge zu diesen zu eröffnen“ (Mayrhofer 212, S. 151). Das Potenzial niederschwelliger Konzepte liegt insbesondere darin, dass die darüber erhaltene Selbstbestimmung der Adressat:innen über die Art, den Umfang und die Dauer der Kontaktaufnahme/Beratung einen Prozess des Vertrauensaufbaues ermöglicht, welcher die Voraussetzung für ein gelingendes Arbeitsbündnis darstellt. Höherchwellige Angebote verlangen von den Klient:innen nach Giertz et al. (221) einen Vertrauensvorschuss dahingehend, dass die Regeln und Verfahren, denen sie sich anpassen (müssen), nicht zu ihrem Schaden sind. Ein solcher Vertrauensvorschuss gegenüber den Fachkräften der Sozialen Arbeit ist jedoch für Personen, die Abhängigkeiten, Vertrauensmissbräuche und Diskriminierung erfahren haben, zumeist nicht zu erfüllen (a. a. O., S. 18).

4 Einige Expert:innen haben dies für Frauen in sexuellen Ausbeutungsverhältnissen bereits ausführlich benannt (vgl. Völschow/Janßen/Gahleitner 2022; Gahleitner et al. 2021; Gahleitner et al. 2020).

5 Dies wurde u. a. von Löffler (2022), Gahleitner et al. (2020), Mörgen (2020) und Kocher/Herzig (2017) beschrieben.

Zur Sicherstellung der größtmöglichen Niederschwelligkeit ist die aufsuchende Soziale Arbeit in Form von Streetwork von besonderer Bedeutung: Aufsuchende Angebote in der Lebenswelt der Adressat:innen gelten als besonders niederschwellig, da sie ihr Umfeld nicht verlassen müssen (vgl. Mayrhofer 212, S. 164). Betrachten wir nun die Lebensrealitäten vieler Klient:innen der Sozialen Arbeit generell, als auch spezifisch von Personen in der Prostitution/Sexarbeit und Betroffenen von Menschenhandel und sexueller Ausbeutung, so wird nicht erst seit der Coronapandemie deutlich, dass der virtuelle Raum von immer größer werdender Bedeutung ist. Daher liegt es nahe, dass auch Beratungsangebote digital stattfinden müssen (vgl. Knatz/Dodier 221, S. 33; Engelhardt 218, S. 32 ff.). Die klassische aufsuchende Soziale Arbeit im Prostitutions-/Sexarbeitsmilieu und die „Komm-Struktur“ einer regional ansässigen Beratungsstelle werden der Lebensrealität der Zielgruppe nicht mehr ausreichend gerecht, sodass Präsenz-Angebote durch digitale Möglichkeiten ergänzt werden sollten. Das Beratungsangebot von ira e. V. versucht, mithilfe der Digital Streetwork und der Bereitstellung einer Onlineberatung potenzielle Barrieren (räumlich, zeitlich, administrativ, finanziell, strukturell, rechtlich und psychologisch) zu minimieren. Der Zusage der Anonymität kommt in diesem Bereich eine immense Bedeutung zu. Die rechtlichen Bestimmungen des Datenschutzes (z. B. DSGVO) sind bei der Bereitstellung digitaler Angebote zwingend einzuhalten.

7.1 Digital Streetwork⁶

Um den Zugang zu Betroffenen von Menschenhandel und sexueller Ausbeutung sowie zu Personen in der Prostitution/Sexarbeit mit Beratungsbedarf herzustellen, eignet sich die Digital Streetwork als Ergänzung zur klassischen Streetwork im Prostitutions-/Sexarbeitsmilieu. Unter den Begriff „Streetwork“ fallen grundsätzlich alle lebensweltnahen und aufsuchenden Angebote für Personen, die durch das etablierte Hilffsystem nicht erreicht werden und somit Hilfsangebote nicht in Anspruch nehmen (können). Grundlegend können in der Digital Streetwork nach Hagemaijer/Stuiber (22) zwei Formen differenziert werden:

- *Content based digital streetwork* meint das Generieren und Veröffentlichen von zielgruppenrelevanten Inhalten (z. B. Texte, Bilder oder Videos) auf der eigenen Internetpräsenz, auf Social-Media-Plattformen oder in anderen relevanten Gruppen.

6 In Deutschland befinden sich Angebote der Digital Streetwork noch in der Pionierphase. In den vergangenen Jahren entstanden vor allem in der Jugendarbeit (z. B. streetwork@online) und Migrationsberatung (z. B. Fem.OS) verschiedene Modellprojekte (vgl. Stieler/Zauter 2022, S. 29).

- Die *non content based digital streetwork* beschreibt die direkte Ansprache potenzieller Adressat:innen durch Nachrichten, Kommentare etc. im virtuellen Raum (a. a. O., S. 7).

ira e. V. arbeitet mit beiden Formen, um einen möglichst breiten Zugang zu potenziellen Adressat:innen zu gewährleisten. Eine zentrale Herausforderung beider Formen liegt in der Passgenauigkeit der Angebote: Analog zur klassischen Streetwork ist es unabdingbar, die virtuellen Orte zu kennen, an denen sich die Zielgruppe aufhält und an denen Prostitution/Sexarbeit über Inserate angeboten wird. Mithilfe einer ausführlichen Recherche und unter dem Einbezug von Klient:innen und weiteren Akteur:innen im Feld konnte im Rahmen eines sog. „Mappings“ eine Übersicht entsprechender digitaler Orte erstellt werden. Diese ist selbstverständlich nicht abschließend und wird stetig erweitert, da das Feld der Prostitution/Sexarbeit sehr dynamisch ist.

Mit zielgruppenrelevanten Inhalten sollen über Social Media (z. B. Instagram) potenzielle Adressat:innen erreicht, Informationen vermittelt und eine Kontaktmöglichkeit zur Verfügung gestellt werden (*content based*). Bislang betreibt ira e. V. zwei Accounts (in deutscher und englischer Sprache); weitere Sprachen sind in Planung, um möglichst viele Personen erreichen zu können. Der Aufbau der Accounts, das Layout der Beiträge, die Begrifflichkeiten und verwendeten Bilder werden kontinuierlich auf die Zielgruppe abgestimmt, partizipativ rückgekoppelt sowie mithilfe eines Vier-Augen-Prinzips vor der Veröffentlichung auf Fehler und reproduzierte Stereotype hin überprüft. Mit der Nutzung von Hashtags, dem Aufgreifen aktueller Themen und der Verlinkung zusätzlicher Inhalte/Accounts kann die Reichweite der Beiträge erhöht werden.

Bei der *non content based digital streetwork* verfolgt ira e. V. über das direkte Ansprechen der potenziellen Zielgruppe auf Prostitutions-/Sexarbeits-Plattformen das Ziel, einen unverbindlichen Kontakt herzustellen und das Beratungsangebot vorzustellen. Zur Zielgruppe gehören folglich Personen, die mit einem Profil auf den Plattformen angemeldet sind und von anderen Accounts kontaktiert werden können. Die Ansprache erfolgt in Absprache mit den Betreiber:innen der jeweiligen Plattform über ein öffentlich sichtbares Profil als Organisation der Sozialen Arbeit, sodass bereits bei der ersten Kontaktaufnahme ersichtlich ist, dass es sich nicht um den Account einer Privatperson handelt. In einer einmaligen Nachricht an die einzelnen Personen werden potenzielle Beratungsthemen und das Angebot von ira e. V. vorgestellt, verschiedene Kontaktmöglichkeiten (Website, E-Mail-Adresse, Chatberatungstermine) genannt und auf die Schweigepflicht hingewiesen. Wenn es erforderlich ist, kann die Kontaktaufnahme auch in unterschiedlichen Sprachen erfolgen. Aufgrund des häufig bestehenden Misstrauens der Adressat:innen ist eine akzeptierende, wertschätzende und an den Bedarfen der Zielgruppe orientierte Ansprache von absoluter Notwendigkeit, da der erste

(auch digitale) Eindruck oft entscheidend dafür ist, ob Hilfsangebote in Anspruch genommen werden.

7.2 Die Chatberatung als eine Möglichkeit der Onlineberatung

Die Onlineberatung wird im Allgemeinen als eine Beratungsform verstanden, bei der Personen mittels digitaler Medien miteinander in Kontakt treten und kommunizieren können (vgl. Engelhardt 218, S. 14). Onlineberatung schließt dabei sämtliche Formen der Beratung ein, „die auf die Infrastruktur des Internets angewiesen sind, um den Prozess der Beratung zu gestalten und die sowohl synchron/asynchron textgebunden (Forum, Einzelberatung, Chat) als auch synchron und textungebunden via Videochat, Avataren oder Internettelefonie stattfinden können“ (Engelhardt/Storch 213, S. 4 f.). Die Chatberatung stellt folglich als textbasierte Form eine Möglichkeit der digitalen Beratung dar. Dabei können vier Formen unterschieden werden (vgl. Engelhardt 218, S. 63 f.):

- Einzel-Chat: Es befinden sich zwei Gesprächspartner:innen im Chat, sodass keine Störung der Beratung durch weitere Teilnehmende entstehen kann.
- Gruppen-Chat: Mehrere Teilnehmer:innen kommunizieren zu einem im Vorfeld festgelegten Thema, sodass parallele Gesprächsfäden entstehen.
- Expert:innen-Chat: Die Beratung findet mit (externen) Expert:innen zu einem festgelegten Thema statt.
- Offene Sprechstunde: Mehrere Teilnehmer:innen kommunizieren zeitgleich und bringen ihre Fragen ohne eine vorherige Festlegung auf ein Thema ein.

Im Vergleich zu einer Beratung per E-Mail ist die Onlinesprache per Chat weitaus weniger formal, sodass diese Form auch für Personen geeignet ist, denen das Formulieren eines (strukturierten) Textes schwer fällt (vgl. Knatz/Dodier 221, S. 46; Klein 215, S. 141).

ira e. V. bietet Adressat:innen die Möglichkeit der Chatberatung über die eigene Website mithilfe der datenschutzkonformen Beratungssoftware AYGOnet an. So kann die kostenfreie Form der Beratung mittels Smartphone, Tablet oder PC/Laptop in Anspruch genommen werden. Zu verschiedenen Tages- und Nachtzeiten finden mehrfach die Woche offene Sprechstunden durch zertifizierte Onlineberater:innen statt. Diese werden bei Bedarf durch gezielt verabredete Einzel-Chats ergänzt. Die offenen Chat-Sprechstunden stellen meist die erste unverbindliche Kontaktaufnahme dar, um akute Fragen zu klären oder um erst einmal einen Eindruck zu bekommen, was in einer Chatberatung passiert. Dieses Setting bietet Klient:innen die maximale Kontroll- und Steuerungsmöglichkeit, da sie bestimmen, *ob* sie etwas schreiben, *was* sie schreiben, *wie viel* sie preisgeben, *wie lange* sie im Chatraum bleiben und *unter welchem Namen* sie teilnehmen. Der Zugang zur Chatberatung ist ohne die Angabe persönlicher Daten bzw. ohne Registrie-

rung auf der Website möglich. Zur Wahrung der Anonymität werden Daten, wie z. B. Alter, Wohnort und Geschlecht bewusst nicht erfragt oder statistisch erfasst, sodass der Schutz der Privatsphäre sichergestellt wird. Zudem dienen die offenen Sprechstunden meist als eine Art Orientierung; im Anschluss an eine oder mehrere besuchte Sprechstunden schließen sich regelmäßig Einzel-Chats, Videoberatungen, Telefonate oder Face-to-Face-Kontakte an.

8. Fazit und Schlussfolgerung

Zusammenfassend zeigen sich in der Beratungsarbeit von ira e. V. viele Vorteile von Digital Streetwork und Chatberatung als niederschwellige, lebensweltnahe Formate für die eingangs beschriebenen Zielgruppen, da viele der Personen

- aufgrund ihrer Lebenssituation und tabuisierter bzw. schambehafteter Themen den Schutz der Anonymität und die Wahrung ihrer Privatsphäre benötigen. Adressat:innen behalten die Kontrolle über die Häufigkeit, Dauer und Intensität der Beratungskontakte, da diese mit nur einem Klick beendet werden können. Eine solche Möglichkeit der Kontaktsteuerung erhält die Autonomie und kann sehr entlastend wirken;
- aufgrund ihrer Lebensrealität, zeitlichen Gebundenheit, Mobilität und der damit verbundenen Kosten keine lokale Beratungsstelle aufsuchen können;
- aus Angst vor Diskriminierung und Stigmatisierung keine lokale Beratung in Anspruch nehmen wollen;
- regional verfügbare Angebote nicht kennen oder in einer Region ohne entsprechende Angebote leben;
- lokale Beratungsstellen als fremde Orte mit fremden Menschen nicht als Schutzraum erleben und den Ort der Beratung frei wählen möchten;
- aufgrund der Kontrolle durch Täter:innen unter einem besonderen Druck stehen und ausschließlich heimlich über ihr Smartphone kommunizieren können;
- regelmäßig per Nachrichten digital kommunizieren und denen Telefonate und Face-to-Face-Kontakte zu hochschwierig sind;
- aufgrund ihrer Erstsprache eine besondere Niederschwelligkeit in der Kommunikation benötigen und sich über die Chatsprache und nutzbaren Emoticons so ausdrücken können, wie es in einem Face-to-Face-Kontakt möglich wäre;
- in offenen Chatsprechstunden von den Erfahrungen anderer profitieren und sich mit Personen, die sich in einer ähnlichen Lebenssituation befinden, austauschen wollen.

Grenzbereiche von Digital Streetwork und Chatberatung zeigen sich insbesondere darin, dass für die Beratung ein internetfähiges Gerät und Grundkenntnisse

der Nutzung vorhanden sein müssen. In der Regel verfügt die Zielgruppe von ir a. V. zwar über ein Smartphone, unter Umständen werden Betroffene von Menschenhandel und Zwangsprostitution darüber jedoch von Täter:innen mithilfe einer speziellen Überwachungs-Software kontrolliert, sodass die Nutzung der Chatberatung ein zusätzliches Risiko für sie darstellen kann.

Auch wenn die Kontaktaufnahme in der Digital Streetwork und der Austausch in der Chatberatung in verschiedenen Sprachen erfolgen, so muss dennoch die Fähigkeit der schriftlichen Sprachäußerung vorhanden sein. Des Weiteren bergen Texte aufgrund der fehlenden Mimik, Tonfall und Gestik ein hohes Potenzial für Missverständnisse oder -interpretationen – sowohl bei den Adressat:innen als auch auf Seiten der Berater:innen.

Aufgrund der Potenziale von Entzeit- und Enträumlichung ist Digital Streetwork und die Chatberatung folglich eine Form der Beratung, die es der Sozialen Arbeit als Ergänzung zu analogen Angeboten ermöglicht, mit dem sog. „hard-to-reach-Klientel“ niederschwellig in den Kontakt zu treten und (anonyme) Beratungsprozesse zu initiieren. So können auch Personen, die sonst keinen oder einen erschwerten Zugang zum helfenden System haben, in ihrer Lebenswelt erreicht werden und Beratungsangebote nutzen. Für die Zukunft bedarf es hier sicherlich der Bereitstellung weiterer Ressourcen, um die Angebote noch effektiver und großflächiger zu bewerben sowie in Bezug auf die Nutzung weiterer Sprachen und die Bereitstellung zusätzlicher Chat-Sprechstunden auszubauen.

Literatur

- Albert, Martin (215): Soziale Arbeit im Bereich Prostitution – Strukturelle Entwicklungstendenzen im Kontext von Organisation, Sozialraum und professioneller Rolle. In: Albert, Martin/Wege, Julia (Hrsg.): Soziale Arbeit und Prostitution. Professionelle Handlungsansätze in Theorie und Praxis. 1. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 9–26.
- Albert, Martin/Wege, Julia (211): Handlungsbedarf und Entwicklungsmöglichkeiten in einem tabuisierten Berufsfeld. In: Soziale Arbeit. Zeitschrift für soziale und sozialverwandte Gebiete 6, H. 1, S. 8–18.
- Bibbert, Mark (22): Prostitutionsgesetzgebung: Regulierung im Dunkeln. Überblick über die Prostitutionsdebatte und ihre Hintergründe. In: Sozialmagazin 45, H. 3–4, S. 6–13.
- Bundeskriminalamt (223): Bundeslagebild 222 Menschenhandel und Ausbeutung. <https://www.bka.de/SharedDocs/Downloads/DE/Publikationen/JahresberichteUndLagebilder/Menschenhandel/menschenhandelBundeslagebild222.html?nn=27956> (Abfrage: 7.3.224).
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (22): Zwischenbericht zum Prostituiertenschutzgesetz. <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/156998/bfce8295e1bcc4b8159e32e95281f/zwischenbericht-zum-prostituiertenschutzgesetz-data.pdf> (Abfrage: 7.3.224).
- Engelhardt, Emily (218): Lehrbuch Onlineberatung. 1. Auflage. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Engelhardt, Emily/Storch, Stefanie D. (213): Was ist Onlineberatung? – Versuch einer systematischen begrifflichen Einordnung der ‚Beratung im Internet‘. In: e-Beratungsjournal. Zeitschrift für Onlineberatung und computervermittelte Kommunikation 9, H. 2, S. 1–12.

- Fixemer, Tom (22): Sexuelle Arbeit von Männern*: Erscheinungsformen und Unterstützungsbedarfe. In: Zeitschrift für Sexualforschung 33, H. 4, S. 221–226.
- Gahleitner, Silke Birgitta/Gerlich, Katharina/Heiler, Roshan/Hinterwallner, Heidemarie/Schneider, Martha/Völschow, Yvette (22): Psychosoziale Arbeit mit traumatisierten Frauen aus Gewaltverhältnissen. Ergebnisse aus einer Studie zum Thema Menschenhandel mit dem Zweck sexueller Ausbeutung. 2. Auflage. Kröning: Asanger.
- Gahleitner, Silke Birgitta/Heiler, Roshan/Gerlich, Katharina/Schneider, Martha, Hinterwallner, Heidemarie (221): Betroffene von Menschenhandel – Einblicke in die Situation anhand ausgewählter Fallbeispiele. In: Völschow, Yvette/Gahleitner, Silke Birgitta (Hrsg.): Menschenhandel und Zwangsprostitution. Interdisziplinäre Perspektiven auf Prävention und Intervention. 1. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 122–131.
- Giertz, Karsten/Große, Lisa/Gahleitner, Silke Birgitta/Steckelberg, Claudia (221): Hard-to-reach-Klientel, Menschenrechte und Soziale Arbeit. In: Giertz, Karsten/Große, Lisa/Gahleitner, Silke B. (Hrsg.): Hard to reach: schwer erreichbare Klientel unterstützen. 1. Auflage. Köln: Psychiatrie Verlag, S. 14–29.
- Giertz, Karsten/Große, Lisa/Sowa, Frank (221): Hard to reach oder Hard to see? Wohnungslose Menschen werden in der Gemeindepsychiatrie nicht richtig gesehen und abgeholt – neue Konzepte sind gefragt. In: Psychosoziale Umschau 36, H. 1, S. 4–41.
- Hagemair, André/Stuiber, Adrian (22): Online-Streetwork. Ein erweiterter Ansatz der aufsuchenden Jugendarbeit & Radikalisierungsprävention. Berlin: Streetwork@online.
- Klein, Alexandra (215): Soziale Unterstützung Online. Unterstützungsqualität und Professionalität. In: Kutscher, Nadia/Ley, Thomas/Seelmeyer, Udo (Hrsg.): Mediatisierung (in) der Sozialen Arbeit. 1. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 13–149.
- Knatz, Birgit/Dodier, Bernard (221): Mailen, chatten, zoomen: Digitale Beratungsformen in der Praxis. 1. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Kocher, Ursula/Herzig, Michael (217): Niederschwellige Sozialarbeit mit Sexarbeiterinnen. Anforderungen an Sozialarbeitende und soziale Organisationen. In: SozialAktuell 49, H. 11, S. 1–13.
- KOK e. V. (221): Datenerhebung zu Menschenhandel und Ausbeutung in Deutschland. https://www.kok-gegen-menschenhandel.de/fileadmin/user_upload/medien/Publikationen_KOK/KOK-Datenbericht_221.pdf (Abfrage: 7.3.224).
- Löffler, Marlen Simone (222): Niederschwellig arbeiten. Eine problemsoziologische Study of Work in Anlaufstellen für männliche Sexarbeitende. 1. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Malkmus, Katrin (24): Prostitution in Recht und Gesellschaft. 1. Auflage. Frankfurt am Main: Peter Lang, Europäischer Verlag der Wissenschaften.
- Mayrhofer, Hemma (212): Niederschwelligkeit in der Sozialen Arbeit: Funktionen und Formen aus soziologischer Perspektive. 1. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ministerium für Heimat, Kommunales, Bau und Gleichstellung des Landes Nordrhein-Westfalen (MHKBG NRW) (218): Bericht des Ministeriums für Heimat, Kommunales, Bau und Gleichstellung für den Ausschuss für Gleichstellung und Frauen zum Thema „Situation von Frauenhandel/Menschenhandel und Prostitution in Nordrhein-Westfalen“. <https://www.landtag.nrw.de/Dokumentenservice/portal/WWW/dokumentenarchiv/Dokument/MMV17-1354.pdf?sessionId=233F8A5AFC295E29A7DDDD218E127D> (Abfrage: 7.3.224).
- Mörzen, Rebecca (22): In Beziehung treten: Etablierungsprozesse von Beratungs- und Arbeitsbeziehungen im Feld der aufsuchenden Sozialen Arbeit. Eine Ethnographie im Kontext der Prostitution. 1. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Mühlen, Anna/Vorberg, Katharina (223): Soziale Arbeit und Sexarbeit. In: Wirth, Jan V. (Hrsg.): Sozialarbeiter*innen und ihr professioneller Alltag. Theorien, Konzepte, Methoden und Recht in der Praxis. 1. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 313–327.
- Ott, Veronika (218): Sexarbeit – Sexualität – Arbeit. Soziale Arbeit im Kontext Sexarbeit als Aushandlung an den Grenzen des gesellschaftlich Normalen. In: Soziale Probleme 29, H. 2, S. 27–221.

- Probst, Ursula (215): Von käuflichem Sex, Opfern und Moral. Perspektiven von Sexarbeiterinnen auf Rechte, Sexualität und Professionalisierung im Arbeitsalltag in Berlin. 1. Auflage. Berlin: Weisensee.
- Rabe, Heike/Tanis, Naile (213): Menschenhandel als Menschenrechtsverletzung. Strategien und Maßnahmen zur Stärkung der Betroffenenrechte. Handreichung. 1. Auflage. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte.
- Steckelberg, Claudia/Mieritz, Nanne (223): Sexarbeit/Prostitution. In: van Rießen, Anne/Bleck, Christian (Hrsg.): Handlungsfelder und Adressierungen der Sozialen Arbeit. 1. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer, S. 325–331.
- Stieler, Mara/Zauter, Sigrid (222): Digital Streetwork. Aufsuchende Arbeit mit und in Sozialen Medien. In: FORUM sozialarbeit + gesundheit 27, H. 4, S. 28–31.
- Tünte, Markus/Apitzsch, Birgit/Shire, Karen (217): Prostitution und Sexarbeit: alte und neue Kontroversen aus dem Blick der Geschlechterforschung. In: Kortendiek, Beate/Riegraf, Birgit/Sabisch, Katja (Hrsg.): Handbuch Interdisziplinäre Geschlechterforschung. 1. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 845–853.
- Völschow, Yvette/Janßen, Wiebke/Gahleitner, Silke B. (222): Hilfen für Frauen in sexuellen Ausbeutungsverhältnissen. In: Bieker, Rudolf/Niemeyer, Heike (Hrsg.): Träger, Arbeitsfelder und Zielgruppen der Sozialen Arbeit. 2. überarbeitete Auflage. Stuttgart: Kohlhammer, S. 181–187.
- Wege, Julia (221): Biographische Verläufe von Frauen in der Prostitution. Eine biografische und ethnologische Studie. 1. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wirsching, Sophia (222): Menschenhandel in Deutschland und spezialisierte Fachberatungsstellen. In: Trauma. Zeitschrift für Psychotraumatologie und ihre Anwendungen 2, Schwerpunkt: Organisierte sexuelle Gewalt, H. 2, S. 38–47.

Digitalisierung und Gemeinwesenarbeit

Das Partizipative Budget als Instrument digitaler Beteiligungsprozesse in Schweizer Städten

Simone Tappert und Aline Suter

1. Einleitung

Mit Aufrufen wie „Mitwirken an Zürichs Zukunft“ oder „Ihre Stadt, Ihre Projekte“ fordern Schweizer Städte aktuell die Bevölkerung zur Partizipation auf digitalen Beteiligungsplattformen auf. Städtische Quartiere sollen kooperativ und unter aktiver Beteiligung ihrer Bewohnenden gestaltet werden. Unter dem Banner der „Smarten Stadt“ werden Beteiligungsprogramme wie das Partizipative Budget implementiert und unter Einsatz digitaler Technologien umgesetzt. Die smarte Stadt als Planungs- und Steuerungsideal steht dabei programmatisch für eine Stadt mit hoher Lebensqualität für alle und die Demokratisierung städtischer Räume.

Eine Stadt für alle ist auch eine zentrale Forderung der Gemeinwesenarbeit (Stövesand/Stoik 215). Als Akteurin in städtischen Quartieren liegen ihre Aufgaben darin, den Aufbau sozialer Beziehungen und Kooperationen zu fördern, Selbstorganisation und Partizipationsprozesse zu ermöglichen und umzusetzen, Aneignungsprozesse zu unterstützen und als intermediäre Instanz zwischen Quartier und Verwaltung zu agieren (Oelschlägel 27; Alisch 28). Dabei bearbeitet sie eine Vielzahl von Themen: von der Gestaltung öffentlicher Räume, günstigem Wohnraum, altersgerechter Quartierentwicklung, bis hin zur Entwicklung klimaresistenter Städte und wendet unterschiedliche Handlungsansätze und Methoden an, um Städte unter Einbezug aller Akteur:innen aktiv mitzugestalten (Oehler/Drilling 216).

Die Nutzung digitaler Tools eröffnet neue Möglichkeiten für eine partizipative Stadtentwicklung. Partizipation wird nach dem Prinzip „24/7“ zeit- und ortsunabhängig, die Bandbreite der Adressat:innen wird vergrößert und die zielgruppenspezifische Mobilisierung verbessert, der Austausch und die Kommunikation zwischen den Akteur:innen wird beschleunigt und intensiviert. Die Digitalisierung bringt aber auch kritisch zu reflektierende Entwicklungen mit sich: Digitale Partizipationsprozesse können die Marginalisierung bereits benachteiligter Bevölkerungsgruppen verstärken, neue Formen der Exklusion produzieren und in Folge sozialräumliche Ungleichheiten verstärken. Der vorliegende Beitrag diskutiert anhand der Schweizer Städte Lausanne und Zürich digitale Beteiligungsprozesse im Kontext von „Smarte Stadt“ Programmatiken und zeigt Handlungsmög-

lichkeiten für die Gemeinwesenarbeit auf. Der Fokus liegt auf dem Beteiligungsprogramm Partizipatives Budget, welches seit dem Jahr 218 von städtischen Verwaltungen in der Schweiz genutzt wird, um digitale Partizipationsformate in der Stadtentwicklung zu testen¹.

2. Digitale Partizipation in der „Smarten Stadt“

Seit der kommunikativen Wende der Stadtplanung in den 1990er Jahren wird partizipative Stadtentwicklung neben formellen und gesetzlich vorgeschriebenen Beteiligungsverfahren auch mittels informeller Partizipationsverfahren umgesetzt (Harris 219). Begehungen mit der Quartierbevölkerung, Diskussionsforen, öffentliche Informationsanlässe, der Einbezug von Quartiervertretungen oder Pop-Up-Events im öffentlichen Raum gehören heute zu ihrem Standardrepertoire. Der Einsatz digitaler Technologien ermöglicht neue Formen der Kommunikation, Kooperation und Intervention in solchen Prozessen (Giannoumis/Joneja 222; Hovik/Giannoumis 222).

Die unterschiedlichen Akteur:innen setzen digitale Technologien für ihre jeweiligen Ziele ein: Soziale Bewegungen und zivilgesellschaftliche Initiativen verwenden Nachrichtendienste (z. B. *Telegram*) und Soziale Medien, um für ihre Anliegen zu mobilisieren, sich zu vernetzen, spontane Protestaktionen in Städten umzusetzen und wirkmächtige Gegenräume zu schaffen. Quartierbüros greifen zur Vermittlung von Information oder zur Mobilisierung ihrer Zielgruppen auf niederschwellige digitale Tools zurück (z. B. *WhatsApp*, digitale Newsletter), die von den jeweiligen Zielgruppen im Alltag genutzt werden. Aber auch geografische Informationssystem-Software (GIS) und Smartphones werden beispielsweise bei Quartierbegehungen mit Jugendlichen eingesetzt, um die Aufenthaltsqualität öffentlicher Räume aus Sicht der Nutzenden zu erheben, Bedarfe zu ermitteln und die erhobenen Daten anschließend in die Datenbanken der städtischen Verwaltungen zu speisen. Städtische Verwaltungen wiederum nutzen Sensortechnologien und Big Data, um Städte effizient und nachhaltig zu gestalten. Zudem setzen sie vermehrt digitale Plattformen ein, um Informationen zu vermitteln, Stimmungsbilder einzuholen, Ideen zu sammeln, oder die Bevölkerung über konkrete Projekte abstimmen zu lassen.

Aktuelle und zukünftige Herausforderungen der Urbanisierung sollen in der „Smarten Stadt“ durch den Einsatz von Technologien, Daten und intelligentem Design bewältigt, sowie die Bereitstellung von Dienstleistungen in den Bereichen

1 Der Beitrag basiert auf Erkenntnissen der qualitativen SNF-Studie „Placemaking through Idealizations and the role of local knowledge and practices in the age of digitalization“ (Laufzeit 2021–2024); COST Action CA18204 – Dynamics of placemaking and digitization in Europe's cities (DOPMADE).

Mobilität, Umwelt, Wirtschaft und Governance verbessert werden (Arroub et al. 216). Die Governance-Strategien zielen darauf ab, die Zivilgesellschaft durch den Einsatz intelligent vernetzter Technologien in partizipative Prozesse miteinzubinden (Tomor 22). Hier werden die „smart people“ als verantwortungsbewusste Nutzende einer Dienstleistung der lokalen Verwaltung umschrieben, die im Idealfall uneingeschränkten Zugang zu digitalen Technologien haben sowie die Fähigkeit mitbringen, diese zu nutzen. Grundsätze wie Transparenz, Partizipation und Zusammenarbeit stehen im Zentrum der „Smarten Stadt“ und sind an die Vorstellung geknüpft, mit dem Überwinden von klassischen top-down Steuerungen lokale Demokratien zu optimieren (Dietrich/Stoll/Brüesch 218).

Die Digitalisierung von Partizipationsprozessen kommt jedoch nicht ohne Kritik. Die Zugänglichkeit zu digitaler Infrastruktur sowie die Befähigung aller im digitalen Raum sind bis heute nicht gegeben. An Wohnsitz gebundene Registrierung auf Beteiligungsplattformen oder komplizierte Registrierungsprozesse können bestehende Exklusionen verstärken. Zudem zeigen aktuelle Studien, dass der Einsatz digitaler Technologien bisher nicht zur erwünschten Mobilisierung unterrepräsentierter Bevölkerungsgruppen wie Menschen mit Migrationsbiografie, niedrigem Bildungsniveau oder jungen Erwachsenen geführt hat (Hovik/Giannoumis 222). In Folge sind privilegierte Bevölkerungsgruppen stärker an der Produktion von Daten beteiligt, wodurch sich deren Interessen und Profile auch stärker in digitale Angebote oder digitale Feedbacksysteme städtischer Verwaltungen einschreiben (Strüver/Bork-Hüffer 223). Hier wird vom „digital divide“ gesprochen (Calzada/Cobo 215) und eine sich verschärfende soziale Kluft in der Entwicklung städtischer Räume prognostiziert (Scheffer 221). An dieser Stelle eröffnet sich ein Mandat für die Gemeinwesenarbeit, sowohl in ihrer anwaltschaftlichen Funktion, in der sie die Interessen marginalisierter Bevölkerungsgruppen vertritt und sozial benachteiligte Menschen in Empowerment-, Selbstorganisations- und Vernetzungsprozessen fördert (Stövesand/Stoik 215), als auch in ihrer intermediären Funktion, in der sie zwischen unterschiedlichen Interessen und Akteur:innen vermittelt, moderiert oder konfrontierend agiert (Hinte 21). Für eine Verortung der Gemeinwesenarbeit in digital angelegten partizipativen Quartierentwicklungsprozessen wird zunächst der für die Fallbeispiele relevante Schweizer Kontext dargestellt. Anschließend wird das Partizipative Budget als Maßnahme der Quartierentwicklung in den Städten Zürich und Lausanne beschrieben. Das Partizipative Budget ist Teil der städtischen Strategie „Smarte Stadt“.

3. Digitalisierung partizipativer Stadtentwicklung: Das Partizipative Budget als Quartierentwicklungsmaßnahme in der Schweiz

In der Schweiz ist die Beteiligung der Bevölkerung in städtebaulichen Entwicklungsprozessen in Art. 4 des Bundesgesetzes über die Raumordnung („Bestimmung über Information und Partizipation“) gesetzlich vorgeschrieben. Die Planungsbehörden sind verpflichtet, die Öffentlichkeit zu informieren und die Beteiligung sicherzustellen. Während das Bundesamt für Raumentwicklung für die Koordination von Raumordnungs- und Verkehrsfragen zuständig ist, spielen die Kantone, Städte und Gemeinden aufgrund der föderalistischen Struktur eine zentrale Rolle bei der Umsetzung. Neben der gesetzlich vorgeschriebenen Beteiligung der Bevölkerung (z. B. bei Anhörungen, öffentlichen Planungsaufgaben) und den direktdemokratischen Verfahren (z. B. Volksabstimmungen), werden heutzutage Stadtentwicklungsprojekte, die im Interesse der Öffentlichkeit liegen, mittels informeller Partizipationsverfahren umgesetzt (z. B. Bürger:innenpanels, Workshops, Aktivierungsbefragungen; Neuhaus/Drilling/Stark 215). Solche informellen Planungsprozesse sind von besonderer Bedeutung, da sie die Beteiligung der Bevölkerung ohne Schweizer Staatsbürgerschaft ermöglichen, die sonst von den direktdemokratischen und formellen Abstimmungsverfahren per Gesetz ausgeschlossen ist. Bei der Umsetzung informeller Partizipationsprozesse kommt Gemeinwesenarbeiter:innen eine besondere Rolle zu. Als Mitarbeitende in Quartierbüros, Gemeinschaftszentren oder sogenannten Stadtteilsekretariaten sind sie dafür verantwortlich, die Schnittstelle zwischen Verwaltung und Quartier zu pflegen, Informationen zwischen diesen zwei Ebenen zu transportieren, Interessen zu bündeln und in politische Forderungen zu überführen sowie Partizipationsprozesse in den Quartieren zu gestalten. Partizipation ist in diesem Fall nicht ausschließlich anlassbezogen in Bezug auf ein zu realisierendes Projekt definiert, sondern als Ausdruck von gesellschaftlicher Teilhabe und somit als eine langfristige, kulturbildende und gesamtgesellschaftliche Aufgabe (Drilling 221).

Für die Durchführung informeller Partizipationsprozesse setzen Schweizer Städte zunehmend digitale Instrumente ein. Dabei wird auf hybride Ansätze gesetzt, die analoge und digitale Formate miteinander verbinden. Die Städte Zürich und Lausanne haben eine „Smarte Stadt“ Strategie entwickelt, die unter anderem auf die Förderung der digitalen Kommunikation und der Beteiligung der Öffentlichkeit an Stadtentwicklungsprojekten abzielt (Zürich Smart City Strategie 218; transformation numérique Lausanne 22). Im Zuge dessen wurden von den städtischen Verwaltungen digitale Partizipationsplattformen mit der Open-Source-Software Decidim implementiert und mit dem Partizipativen Budget als Pilotpro-

jekt experimentiert (Stadtidee Zürich) oder dieses als dauerhaftes Beteiligungsprogramm eingeführt (budget participatif Lausanne).

Das Konzept des Partizipativen Budgets hat seine Wurzeln in den 1980er Jahren in Porto Alegre, Brasilien. Die Bewohnenden einer Gemeinde oder Stadt werden in den Prozess der öffentlichen Haushaltsplanung und -gestaltung einbezogen und nehmen direkten Einfluss auf die Verteilung öffentlicher Gelder in ihrer Gemeinde oder Stadt. Dadurch sollen Ressourcen gerechter verteilt, demokratische Strukturen und Transparenz gestärkt werden (Bartocci et al. 2022). Bisherige Studien zeigen, dass die Wirkung des Partizipativen Budgets sich in einem Spektrum von symbolisch partizipativen Gesten mit geringer transformativer Wirkung bis hin zum strukturellen Wandel in städtischen Verwaltungssystemen bewegt (Cabannes / Lipietz 2018). Zentrale Kritikpunkte sind die unzureichende Inklusivität (Ausschluss von Bevölkerungsgruppen z. B. aufgrund von Sprachbarrieren, mangelnder Ressourcen, sozialer Isolation oder Diskriminierung), begrenzte Entscheidungsfähigkeit und Reichweite aufgrund der Rahmenbedingungen, der programmatischen Verortung auf lokaler Ebene und der Gefahr der Manipulation durch Akteur:innen, die dadurch ihre eigene Agenda voranzutreiben versuchen (Bräutigam 2024; Ebdon / Franklin 2026). Durch den Einsatz digitaler Technologien soll die unzureichende Inklusion als Problem adressiert werden, mangelnde Repräsentativität, Transparenz und Zugänglichkeit überwunden und eine möglichst breite Beteiligung ermöglicht werden.

3.1 Das Budget Participatif Lausanne – ein hybrider Ansatz für partizipative Quartierentwicklung

Im Jahr 2019 wurde in der Stadt Lausanne das Budget Participatif Lausanne (BPL) als Ansatz für die partizipative Quartierentwicklung eingeführt. Das BPL zielt auf die Förderung sozialen Zusammenhalts, von Teilhabe und Selbstbestimmung sowie lokaler Demokratie. Das Programm wird als Möglichkeit gesehen, öffentliche Mittel bedürfnisorientiert einzusetzen (Fokus: benachteiligte Bevölkerungsgruppen). Das Programm umfasst vier Phasen: 1) Ankündigung (Verwaltung) und Projekteinreichung (Zivilgesellschaft), 2) Machbarkeitsstudie (Verwaltung), 3) Abstimmung (Zivilgesellschaft) und 4) Projektumsetzung (Zivilgesellschaft). In den Jahren 2019–2022 wurden insgesamt 114 Projekte von der Bevölkerung eingereicht, von denen 81 den Machbarkeitstest der städtischen Verwaltung bestanden und für die finale Abstimmung durch die Bewohnenden bewilligt wurden. 39 Projekte wurden von der Bevölkerung gewählt und anschließend durch die Initiant:innen umgesetzt. Das Programmbudget betrug im Jahr 2019 1. Schweizer Franken und wurde seit 2022 auf insgesamt 175. Schweizer Franken pro Jahr festgelegt. Das entspricht knapp 1 Prozent des städtischen Haushaltsbudgets.

Teilnahmeberechtigt sind alle Personen ab dem 4. Lebensjahr, die ihren Hauptwohnsitz in der Stadt Lausanne haben. Um ein Projekt einzureichen, registrieren sich Interessent:innen online mit Name und E-Mail-Adresse. Das eingereichte Projekt muss einen Mehrwert für das Quartier erzeugen, zur Verbesserung der Lebensqualität beitragen, für alle zugänglich sein und darf nicht profitorientiert sein. Das Projekt muss von zehn weiteren Personen unterstützt werden, die im Quartier wohnen oder einen Bezug zum Quartier haben. Die Projektkosten dürfen 2. Schweizer Franken nicht überschreiten und es wird nur die Umsetzung der Projekte finanziert. In der Einreichungsphase werden Interessierte von der Verwaltung bei der Entwicklung und Einreichung von Projektideen unterstützt (Sprechstunde, Telefon- und E-Mail-Kontakt). Auf der Website finden sich Informationen über den Ablauf und Vorlagen für die Projektbeschreibung und die Budgetierung. In der zweiten Phase werden die eingereichten Projekte auf ihre technische Machbarkeit von der Verwaltung geprüft. Nach der Projektprüfung findet ein Treffen zwischen den technischen Diensten der Stadt und den Projektteams statt, um offene Fragen zu klären. Die bewilligten Projekte werden dann zur Abstimmung durch die Bevölkerung freigegeben. Die Abstimmungsphase (Dauer: vier Monate), das Marketing und die Kommunikation werden durch die Verwaltung organisiert. Seit 219 haben insgesamt 18.928 Menschen ihre Stimme abgegeben. Die Wahlbeteiligung ist dabei vom Jahr 221 mit insgesamt 3.78 verifizierten Stimmen signifikant auf 18.355 Stimmen im Jahr 222 gestiegen. Der Anstieg der Wahlbeteiligung kann auf die zunehmende Bekanntheit des Programms sowie auf Anpassungen bei der Mobilisierungsstrategie und Stimmabgabe, hin zu einem hybriden Setting, zurückgeführt werden. Während im Jahr 221 die Abstimmung ausschließlich digital stattfand, wurde sie im Jahr 222 hybrid angelegt. Die Bevölkerung Laussannes konnte 1) an 24 Urnen in Bibliotheken und Quartierbüros, 2) über das Internet, 3) direkt bei so genannten Botschafter:innen (Projektinitiant:innen), die durch die Stadtteile reisten, an öffentlichen Plätzen wie dem Wochenmarkt Halt machten und die Projekte vorstellten, und 4) per Briefwahl (jede in Lausanne lebende Person erhielt per Post einen Stimmzettel inklusive Rücksendekuvert) abstimmen. Bei der Abstimmung über die Projekte müssen insgesamt drei Projekte ausgewählt werden, um einen möglichen Lobby-Effekt zu vermeiden. Zu den Siegerprojekten zählen Nachbarschaftsfeste, soziokulturelle Veranstaltungen, Musikveranstaltungen, kostenlose Kleider- und Werkzeugbörsen, die Umnutzung bestehender Infrastrukturen in Bibliotheken und für den Tausch gebrauchter Gegenstände, die Begrünung des öffentlichen Raums, kostenlose Schulungen zum Thema Biodiversität, Reparaturwerkstätten oder mobile Infrastrukturen zur Schaffung von Treffpunkten.

Die Siegerprojekte werden von den Initiant:innen umgesetzt (Frist: 3 Jahre). In einem ersten Schritt müssen sie einen Verein gründen, da die Stadt keine Projekte von Einzelpersonen finanziert. Anschließend wird mit der Stadt eine Vereinbarung über Verpflichtungen und Zahlungsmodalitäten festgelegt. Die Unter-

stützung durch die städtische Verwaltung beschränkt sich z. B. auf Schulungsangebote im Projektmanagement oder das Vermitteln von Kontakten zu Dienststellen der Verwaltung.

Probleme zeigen sich derzeit in Bezug auf Inklusion und Repräsentativität: Obwohl in einkommensschwachen Quartieren mehr Projekte eingereicht wurden als in einkommensstarken Quartieren, ist die Anzahl der erfolgreichen Projekte in einkommensschwachen Quartieren niedriger. Somit ist die Misserfolgsquote der Projektbeiträge aus einkommensschwachen Quartieren höher, was auf eine geringere Mobilisierungskraft im Wettbewerb zurückzuführen ist. Zudem war die Mehrzahl der Projektinitiant:innen bereits in der Vergangenheit in Vereinen organisiert und/oder politisch aktiv. Das demografische Profil der Projektinitiant:innen deutet auf eine Unterrepräsentation von Menschen ohne Schweizer Staatsbürgerschaft, Jugendlichen und Menschen mit geringem Einkommen hin (Jaffar 2021).

3.2 Die Stadtidee Zürich – Zivilgesellschaftliche Aneignung einer städtischen Beteiligungsstrategie

Die Stadt Zürich setzte im Jahr 2021 erstmals ein Partizipatives Budget auf städtischer Ebene als Pilotprojekt um. Die „Stadtidee Zürich“ hatte ein Gesamtbudget von 54. Schweizer Franken und zielte darauf ab, neue Formen der Beteiligung zu testen, Personen ohne politisches Mitspracherecht zu inkludieren und der Stadtverwaltung Zugang zu hyperlokalem Wissen und Bedürfnissen von Quartiersnutzungen zu ermöglichen. Das Programm umfasste ebenso wie das BPL die vier Phasen der 1) Projekteinreichung, 2) Kategorisierungsphase durch die Verwaltung, 3) Abstimmung und 4) Umsetzung. Nachfolgend wird der Fokus auf ein konkretes Projekt gelegt, das im Rahmen der „Stadtidee Zürich“ von der zivilgesellschaftlichen Koalition „Linkes Seeufer für Alle“ (LSFA) eingereicht und umgesetzt wurde.

Das LSFA setzt sich für eine öffentliche Debatte über die zukünftige Entwicklung eines Grundstücks ein, das derzeit in Besitz eines Beton- und Kiesverarbeitungsunternehmens (Kibag AG) ist und am Ufer des Zürichsees im Quartier Wollichhofen liegt. Die Koalition reichte auf der Plattform der „Stadtidee Zürich“ eine Projektidee für ein Quartierfest ein, was als Teil einer übergeordneten Debatte um profitorientierten Wohnungsbau und der Forderung nach öffentlichem Raum zu verstehen ist: Seit 2019 mobilisieren sich Quartierbewohnende, um die zunehmende Umnutzung von ehemaligen Industrie- und Gewerbearealen in Wohnungen im gehobenen Preissegment am linken Seeufer der Stadt Zürich zu verhindern und den Grün-, Erholungs- und Kulturraum am Seeufer zu schützen. Auch die Kibag AG verfolgte das Ziel, das Grundstück für die Errichtung von Wohnraum im gehobenen Preissegment umzunutzen. Diese Entwicklungen lösten Wi-

derstand im Quartier aus und das LSFA bildete sich. Zeitgleich wurde aufgrund einer politischen Motion im Gemeinderat das Amt für Städtebau (AfS) beauftragt, eine Testplanung am Seeufer Wollishofen durchzuführen. Laut Motionstext war das Ziel des Planungsverfahrens, verschiedene Nutzungsszenarien unter Berücksichtigung der „Bedürfnisse der Stadtbevölkerung nach Erholung, öffentlichem Raum und preisgünstigem Wohnraum“ zu prüfen (Gemeinderat Zürich 219). Vertreter:innen der lokalen Bevölkerung sowie die privaten Grundeigentümer:innen wurden vom AfS eingeladen, sich am geschlossenen Planungsprozess der Testplanung (1/221 bis 1/223) zu beteiligen. Lokale Akteur:innen und Institutionen nahmen an der Mitwirkung teil, u. a. das LSFA, das Gemeinschaftszentrum Wollishofen (GZ Wollishofen), die Offene Jugendarbeit und die Rote Fabrik, ein alternatives Kulturzentrum und der Quartierverein Wollishofen.

Zusätzlich zu den in der Testplanung vorgegebenen Partizipationsmöglichkeiten nutzte das LSFA als ein weiteres Beteiligungsformat das Partizipative Budget der Stadt Zürich, um ihre Forderungen und Ansprüche an den Raum zu stärken. Als Projektidee reichten sie ein Quartierfest ein. Die Eingabe wurde in Phase 2 der „Stadtidee Zürich“ zur Abstimmung bewilligt; allerdings mit der Auflage, dass das Quartierfest gemeinsam mit drei lokalen Vereinen organisiert werden muss. Die Offene Jugendarbeit wurde über die digitale Plattform auf die Ideeneingabe und die von der Verwaltung auferlegte Anforderung bezüglich der Veranstaltungsorganisation aufmerksam. Da die Offene Jugendarbeit im Quartier ähnliche Interessen wie das LSFA vertritt, meldete sie sich beim LSFA als möglicher Verein für das Quartierfest. Der Aufruf zur Abstimmung für die Projektidee über Soziale Medien und weitere Netzwerke war erfolgreich und das Quartierfest fand im Mai 222 statt. Lokale Organisationen waren mit Ständen vor Ort. Es gab Diskussions- und Austauschrunden, Kreativworkshops, Essen, Musik und die Organisator:innen sammelten zusammen mit Jugendlichen und dem Quartierverein Unterschriften für eine politische Petition, um das Gebiet in eine wohnungsfreie Industriezone umzuwandeln. Auch das GZ Wollishofen (GWA), das im Auftrag der Stadt Zürich ein soziokulturelles Mandat ausführt, engagierte sich: Die Gemeinwesenarbeiter:innen stellten den Organisator:innen Werbefläche für die Flyer und die Wiese vor dem GZ Wollishofen für das Quartierfest zur Verfügung. Die Koalition LSFA agierte in der Umsetzung der Projektidee nicht allein, sondern kooperierte auf hybride Weise mit lokalen Akteur:innen und Vertreter:innen der Gemeinwesenarbeit. Das Partizipative Budget und die städtische Beteiligungsplattform wurden als Instrument zur Vernetzung genutzt und um lokale Forderungen für den umkämpften Raum zu manifestieren: „Das Fest ist legal, populär und faszinierend, aber der Gestus ist auch der einer Besetzung: Durch die Aneignung eines Raums wird die Vorstellung angeregt, was man damit sonst noch alles anstellen könnte.“ (LSFA 223). Die Aktivitäten der Quartierbevölkerung sowie der lokalen Institutionen haben Wirkung gezeigt: Der aktuelle Masterplan (AfS 223) beruht auf den Ergebnissen der Testplanung und priorisiert lokale Interessen für

einen nicht-kommerziellen Freiraum, die Förderung von Begegnungsorten und Selbstorganisation und erlaubt keinen Wohnungsbau im untersuchten Perimeter. Die konkrete Umsetzung ist zurzeit ungewiss und hängt von politischen Entscheidungen ab.

4. Das Partizipative Budget – Rückschlüsse für die Gemeinwesenarbeit

Das Beteiligungsprogramm Partizipatives Budget als Beispiel für die Digitalisierung partizipativer Stadtentwicklung in den Schweizer Städten Zürich und Lausanne zeigt, dass es für einen erfolgreichen Beteiligungsprozess das Zusammenspiel vielfältiger analoger und digitaler Formate benötigt, sowie die Verschränkung von anlassbezogener Partizipation (Partizipatives Budget) und Partizipation als gesellschaftlicher Teilhabe und Daueraufgabe (Drilling 221). Für die Gemeinwesenarbeit leiten sich in diesem Zusammenhang mehrere Aufgaben ab:

4.1 Reichweite und Mobilisierung

Anlassbezogene Partizipationsprogramme wie das Partizipative Budget müssen zum Quartiergespräch gemacht werden, um die Menschen in den Quartieren zu erreichen. Dies erfordert ein breites Spektrum an Mobilisierungs- und Vernetzungsmaßnahmen, sowie die entsprechende finanzielle und personelle Ausstattung der zuständigen Akteur:innen, sowohl in der Phase der Projekteingaben als auch in der Abstimmungsphase. Die Gemeinwesenarbeit kann hier an ihre bisherigen Aufgaben als Anlaufstelle und Quartiertreffpunkt anknüpfen. Als solches ist sie vertraut mit den Menschen im Quartier, ihren Anliegen und Bedürfnissen sowie den Begegnungsorten. Dieses Wissen und den hohen Grad der Vernetzung kann sie für eine breite Streuung und Mobilisierung nutzbar machen (Alisch 28; Oehler/Drilling 216). Eine neue Komponente ist, die Digitalisierung als lebensweltliche Realität der Adressat:innen nutzbar zu machen. Für die Gestaltung eines hybriden Settings sind leitende Fragen: Wen erreiche ich mit welchen Methoden? Welche digitalen Tools werden von welchen Zielgruppen verwendet? Welche digitalen Kompetenzen bringen die unterschiedlichen Zielgruppen mit? Gibt es digitale Schlüsselakteur:innen im Quartier, die als Multiplikator:innen genutzt werden können?

Die Entwicklung gruppenspezifischer Anspracheformate ist zentral: Während für die Mobilisierung und den Austausch mit Jugendlichen der Einsatz von Videos, location based games oder Kanälen wie *WhatsApp* oder *TikTok* geeignet seien können, kann der Einsatz digitaler Tools für digital nicht affine Personengruppen eine zusätzliche Barriere darstellen. Die Gestaltung gruppenspezifischer Anspra-

cheformate umfasst neben der Wahl der Methode und des Kommunikationskanals auch die inhaltliche Ausgestaltung, das Design und daran gekoppelte Fragen der sozialen Selektivität (Hovik/Giannoumis 222; Calzada/Cobo 215). Ein Aspekt ist z. B. das Sicherstellen von Mehrsprachigkeit. Die Verfügbarkeit digitaler Übersetzungsprogramme im Alltag sollte nicht dazu führen, dass Mehrsprachigkeit als Verantwortung des Einzelnen definiert wird, vielmehr sollte dies stets als Teilaufgabe der Prozessgestaltung verankert werden.

Wenn in einem Partizipationsprozess nicht digitale Alltagstools (*Facebook*, *Instagram*, etc.) genutzt, sondern zusätzliche digitale Kanäle wie eine städtische Beteiligungsplattform eingesetzt werden, muss für die Nutzenden (Quartierbewohnende, Professionelle der Sozialen Arbeit, lokale Gewerbetreibende, Liegenschaftsbesitzende, etc.) ein Mehrwert der Anwendung klar ersichtlich und kommunizierbar sein. Die Entwicklung solcher Plattformen sollte ein ko-produktiver Prozess sein, der es erlaubt, Digitales gemeinsam zu erproben, Fehler machen zu dürfen, und prozessorientiert Anpassungen unter Aspekten der Nutzungsfreundlichkeit, Zugänglichkeit und Inklusion zu integrieren (Wagner/Bratteteig 214; Wulf/Schmidt/Randall 215).

4.2 Qualifizierung und Unterstützung

Städtische Ideenplattformen oder digitale Beteiligungsprogramme wie das Partizipative Budget erfordern das kollektive Entwickeln von Ideen. Auch hier kann die Gemeinwesenarbeit an ihre bestehenden Aktivitäten anknüpfen, indem sie Interessierte bei der Entwicklung qualitativ hochwertiger Beiträge unterstützt, Akteur:innen miteinander vernetzt, Interessen bündelt, geeignete Räumlichkeiten zur Verfügung stellt und den Prozess begleitet (Hinte 21). Insbesondere bei digitalen Ideenplattformen, die das Posten des Projekts mit Bild und Kurzbeschreibung für die Phase der Abstimmung erfordern, braucht es entsprechendes Know-how, um nicht zusätzliche Barrieren durch das Format zu schaffen.

Unterstützung zur Teilhabe in digitalen Beteiligungsformaten bezieht sich zudem immer auch auf Fragen der Zugänglichkeit. Mögliche Maßnahmen sind hier Angebote zur Förderung digitaler Kompetenzen durch geschulte Fachpersonen, generationenübergreifende Freiwilligenarbeit oder auch Peer-to-Peer-Formate. Aber auch das Bereitstellen technischer Infrastruktur ist von Bedeutung, wie die Einrichtung von Internetcafés oder kostenlosem Internetzugang im öffentlichen Raum und in Einrichtungen im Quartier, die als Aufenthaltsorte der Quartierbevölkerung genutzt werden.

Auch die Gemeinwesenarbeiter:innen selbst sollten Schulungsmöglichkeiten für die Entwicklung digitaler Kompetenzen erhalten und mit entsprechenden finanziellen und personellen Ressourcen ausgestattet werden. Aktuell wird der Einsatz digitaler Instrumente und hybrider Ansätze in Partizipationsverfahren un-

ter die bestehenden Aufgaben der Professionellen der Sozialen Arbeit subsumiert, wodurch es zu einer erhöhten Arbeitsbelastung kommen kann.

4.3 Entscheidungsfindung und Legitimation

Beteiligungsprogramme wie das Partizipative Budget sind in einer Wettbewerbslogik angelegt. Wer seine Idee am besten vermarkten und dafür mobilisieren kann, gewinnt. Dies zeigt sich in der Abstimmungsphase, in der die Vernetzung und digitale Mobilisierung sozialer Netzwerke zum wirkmächtigen Kapital und einer zentralen Ressource der Projektinitiant:innen werden. Solche Wettbewerbslogiken können, wie am Beispiel Lausanne verdeutlicht, sozialräumliche Ungleichheiten verstärken (Cabannes/Lipietz 218). Hier ist die Gemeinwesenarbeit aufgefordert, anwaltschaftlich zu intervenieren, um eine sozial gerechte Stadtentwicklung zu fördern (Oelschlägel 27). Ein Ansatzpunkt ist hier die Mitgestaltung solcher Programme, also das Einfordern des frühzeitigen Einbezugs der Gemeinwesenarbeit bereits vor der Implementierung eines Beteiligungsprogramms. Denn mit ihrem Wissen über das Quartier und den spezifischen Anforderungen für Partizipationsprozesse, und ihrer Kompetenz, Interessen zu bündeln und in politische Forderungen zu formulieren, kann sie einen wichtigen Beitrag zur Umsetzung von Beteiligungsprogrammen wie dem Partizipativen Budget leisten (Alisch 28). Konkrete Forderungen für eine sozial gerechte Gestaltung solcher Programme können eine proportionale Verteilung der Projekte über die städtischen Quartiere sein. Eine weitere Möglichkeit besteht in der Einführung eines 5/5-Verfahrens, also der Abstimmung durch die Bevölkerung in Kombination mit einer Fachjury, in der die Gemeinwesenarbeit vertreten ist. Dies ermöglicht den Einbezug verschiedener Perspektiven.

Mit Blick auf sozialräumliche Ungleichheiten in städtischen Quartieren stellt sich bei einem Programm wie dem Partizipativen Budget zudem die Frage, welchen Mehrwert die zeitlich begrenzte und projektförmige Förderung für Quartiere erzeugt und welche Möglichkeiten der Verstetigung für die Projekte bestehen. Punktueller Aktionen und Eingriffe in den städtischen Raum haben durchaus Potenzial, Prozesse in einem Quartier auszulösen, wie dies am Fallbeispiel Zürich ersichtlich wird. Sie tragen aber auch das Risiko in sich, keinen nachhaltigen Effekt für das Quartier und seine Bewohnenden zu erzeugen (Drilling 221).

Die Fallbeispiele zeigen, dass digitale Technologien zwar Lösungen und neue Möglichkeiten für Partizipationsprozesse in der Stadtentwicklung bieten und als Erweiterung des bestehenden Handlungsrepertoires der Gemeinwesenarbeit genutzt werden können, dennoch wird die Wirkkraft digitaler Technologien letztlich durch bestehende Strukturen und Entscheidungsprozesse bestimmt. Digitale Werkzeuge, wie fortschrittlich sie auch sein mögen, können unwirksam werden, wenn sie innerhalb starrer, top-down gerichteter Governance-Struk-

turen eingesetzt werden, die einer Partizipation als gesellschaftlicher Teilhabe diametral entgegenstehen. In solchen Kontexten können digitale Technologien, die zur Demokratisierung und Diversifizierung gedacht sind, intendiert wie nicht-intendiert bestehende Hierarchien und Ausschlüsse reproduzieren oder gar verstärken (Scheffer 221; Strüver / Bork-Hüffer 223).

Literatur

- Alish, Monika (28): Partizipation gestalten: Gesellschaftliche, politische und rechtliche Rahmenbedingungen. In: Alish, Monika / May, Michael (Hrsg.): Kompetenzen im Sozialraum. Sozialraumentwicklung und -organisation als transdisziplinäres Projekt. Opladen / Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, S. 133–155.
- Amt für Städtebau (223): Masterplan Seeufer Wollishofen. https://www.stadt-zuerich.ch/content/dam/stzh/hbd/Deutsch/Entwicklungsgebiete/Grafik%2und%2Foto/seeufer-wollishofen/update-masterplan/Bericht%2Masterplan%2Seeufer%2Wollishofen_1.pdf (Abfrage: 7.3.224).
- Arroub, Ayoub / Zahi, Bassma / Sabir, Essaid / Sadik, Mohamed (216): A literature review on smart cities: Paradigms, opportunities and open problems. In: 216 International Conference on Wireless Networks and Mobile Communications (WINCOM), Fez, Morocco, 216, S. 18–186.
- Bartocci, Lucca / Grossi, Giuseppe / Mauro, Sara Giovanni / Ebdon, Carol (222): The journey of participatory budgeting: a systematic literature review and future research directions. In: International Review of Administrative Sciences 89, Heft 3, S. 757–774.
- Bräutigam, Deborah (24): The People's budget? Politics, power, popular participation and poor policy. In: Development Policy Review 22, Heft 6, S. 653–668.
- Cabannes, Yves / Lipietz, Barbara (218): Revisiting the democracy promise of participatory budgeting in light of competition political, good governance and technocratic logics. In: Environment and Urbanization 3, Heft 1, S. 67–84.
- Calzada, Igor / Cobo, Cristobal (215): Unplugging: Deconstructing the smart city. In: Journal of Urban Technology 22, Heft 1, S. 23–43.
- Dietrich, Simone / Stoll, Aline / Brüesch, Caroline (218): Wo ein Wille ist, ist auch ein Weg – Einflussfaktoren für die Entwicklung von Smart Government in der Schweiz auf subnationaler Ebene. In: Yearbook of Swiss Administrative Sciences 9, Heft 1, S. 8–95.
- Drilling, Matthias (221): Die (Ohn-)Macht der Partizipation. In: Collage 21, Heft 5, S. 5–9.
- Ebdon, Carol / Franklin, Aimee (26): Citizen Participation in Budgeting Theory. In: Public Administration Review 66, Heft 3, S. 437–447.
- Giannoumis, Anthony / Joneja, Nidhi (222): Citizen Participation and ICT for Urban Development in Oslo. In: Hovik, Sissel / Giannoumis, Anthony / Reichborn-Kjennerud, Kristin / Ruano, José / McShane, Ian / Legard, Sveinung (Hrsg.): Citizen Participation in the Information Society. Cham: Palgrave, Cham, S. 97–16.
- Gemeinderat Zürich (219): Motion (GR 219/44), 3.1.219. <https://www.gemeinderat-zuerich.ch/geschaefte/detail.php?gid=699243dbcb42d588e34f21f3fc> (Abfrage: 7.3.224).
- Harris, Michael (219): A Future for Planning. Taking Responsibility for Twenty-First Century Challenges. New York: Routledge.
- Hinte, Wolfgang (21): Soziale Kommunalpolitik: soziale Räume gestalten statt Elend verwalten. In: Hinte, Wolfgang / Lüttringhaus, Maria / Oelschlägel, Dieter (Hrsg.): Grundlagen und Standards der Gemeinwesenarbeit. Münster: Votum, S. 168–178.
- Hovik, Sissel / Giannoumis, Anthony (222): Linkages Between Citizen Participation, Digital Technology, and Urban Development. In: Hovik, Sissel / Giannoumis, Anthony / Reichborn-Kjennerud, Kristin / Ruano, José / McShane, Ian / Legard, Sveinung (Hrsg.): Citizen Participation in the Information Society. Cham: Palgrave, S. 1–24.

- Jaffar, Michel (221): Budget participatif de Lausanne: une révolution démocratique? Mémoire de master en science politique. Faculté des sciences sociales et politiques. Université de Lausanne. serval.unil.ch/resource/serval:BIB_S_32977.P1/REF (Abfrage: 7.3.224).
- Linkes Seeufer für Alle (223): Linkes Seeufer Für Alle —Nachbarschaftsevent. Stadt Zürich. <https://mitwirken.stadt-zuerich.ch/processes/stadtidee/f/313/results/188> (Abfrage: 3.1.223).
- Neuhaus, Fabian/Drilling, Matthias/Stark, Hans-Jörg (215): ATLAS ePartizipation: Demokratische Stadtentwicklung. Brugg: FHNW.
- Oehler, Patrick/Drilling, Matthias (216): Soziale Arbeit, Gemeinwesenarbeit und Stadtentwicklung. Eine theoriegeschichtliche Spurensuche. In: Drilling, Matthias/Oehler, Patrick (Hrsg.): Soziale Arbeit und Stadtentwicklung, Quartiersforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 13–4.
- Oelschlägel, Dieter (27): Zum politischen Selbstverständnis von Gemeinwesenarbeit. In: Gillich, Stefan (Hrsg.): Nachbarschaften und Stadtteile im Umbruch. Kreative Antworten der Gemeinwesenarbeit auf aktuelle Herausforderungen. Gelnhausen: Triga, S. 3–39.
- Scheffer, Jörg (221): Datafizierung. In: Bork-Hüffer, Tabea/Füller, Henning/Straube, Till (Hrsg.): Handbuch Digitale Geographien. Welt-Wissen-Werkzeuge. Paderborn: Brill Schöningh, S. 38–49.
- Stövesand, Sabine/Stoik, Christoph (215): Recht auf Stadt! Aus Sicht und im Rahmen professioneller GWA. <https://www.stadtteilarbeit.de/gemeinwesenarbeit/grundlagen/recht-auf-stadt-aus-sicht-und-im-rahmen-professioneller-gwa-> (Abfrage: 7.3.224).
- Strüver, Anke/Bork-Hüffer, Tabea (223): Stadt digitalisieren – Smartness jenseits des technologischen Optimierungsparadigmas. In: Stadtgeographie. Aktuelle Themen und Ansätze. Berlin, Heidelberg: Springer Verlag, S. 253–277.
- Sütterlin, Bernadette/Oberkalmsteiner, Jasmin/Giger, Jonas/Kappeler, Marisa/Carabias, Vicente (223): Swiss Smart City Survey 222. <https://www.smartcity-survey.ch> (Abfrage: 7.3.224).
- Tomor, Zsuzsanna (22): Citizens in the Smart City. In: International Journal of Public Administration in the Digital Age 7, Heft 1, S. 1–16.
- Wagner, Ina/Bratteteig, Tone (214): Disentangling Participation: Power and Decision-making in Participatory Design. Cham: Springer.
- Wulf, Volker/Schmidt, Kjeld/Randall, David (215): Designing Socially Embedded Technologies in the Real-World. Berlin: Springer Verlag.

Autor:innenverzeichnis

Philipp Aldendorff, M. A., Wissenschaftlicher Mitarbeiter im Fachbereich Sozialwesen an der Fachhochschule Münster. Schwerpunkte: Sozialmanagement, Digitalisierung, Soziale Organisationen.

Prof.in Dr.in Cordula Endter, Professorin für Soziale Arbeit in der digitalisierten Gesellschaft an der Katholischen Hochschule für Sozialwesen Berlin. Schwerpunkte: Digitalisierung und Digitalität in der Sozialen Arbeit, Digitale Teilhabe, Bildung und Partizipation, Digitale Daseinsvorsorge mit dem Schwerpunkt auf ländlichen Räumen, Digitale Exklusion und soziale Ungleichheit, Digitalisierung in Gesundheit und Pflege.

Prof.in Emily Engelhardt, Professorin an der Hochschule München, Fakultät für angewandte Sozialwissenschaften. Schwerpunkte: Digitale Soziale Arbeit, Onlineberatung, Systemische Beratung und Supervision, Organisationsentwicklung.

Andrea Glodek, M. A., Promotionsstudentin an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt und der Katholischen Stiftungshochschule München sowie wissenschaftliche Mitarbeitende an der Katholischen Stiftungshochschule München. Schwerpunkte: Digitale Kompetenzen in der Sozialen Arbeit und in der Sozialen Arbeit mit älteren Menschen, Praxisanleitung.

Prof.in Dr.in phil. Tanja Grendel, Professorin mit dem Schwerpunkt Soziale Arbeit in Bildungs- und Sozialisationsprozessen der Hochschule RheinMain. Schwerpunkte: Soziale Ungleichheiten im Bildungssystem, Soziale Arbeit und Schule im Ganztage, Evaluationen von Bildungsprogrammen, Professionalität Sozialer Arbeit.

Andrea Hahn, M. A., Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Fachhochschule Kiel. Schwerpunkte: Digital Learning, innovative Lehr-Lern-Arrangements, Kreativität und Digitalität, eDidaktik, Diversity und Intersektionalität.

Kerstin Hoffmann, Dipl.-Geogr., Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Fachhochschule Kiel. Schwerpunkte: Digital Learning, Interdisziplinarität, eDidaktik, Lehrentwicklung, Netzwerkarbeit, Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE).

Christiane Hüseman, M. A., Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Hochschule RheinMain. Schwerpunkte: Promotionsvorhaben im Bereich Bildung, Teilhabe und Digitalisierung, Aneignungsprozesse von Kindern und Jugendlichen im virtuell-digitalen Raum, Schulsozialarbeit und Jugendarbeit.

Milena Imgart, M. A., Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Hochschule Esslingen. Schwerpunkte: Gender, Gaming und E-Sport, digitale Medien in der Sozialen Arbeit.

Josephine Jahn, M. A., Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Ludwig-Maximilians-Universität München. Schwerpunkte: Wirksamkeit von Fort- und Weiterbildung, digitalisiertes Lehren und Lernen, Professionalisierung von Fachkräften in der Sozialen Arbeit/Sozialpädagogik, Quantitative Sozialforschung.

Prof.in Dr.in phil. Verena Ketter, Professorin für Medien in der Sozialen Arbeit an der Hochschule Esslingen. Schwerpunkte: Digitalität und Soziale Arbeit, Immersive Technologien (VR/AR), Jugendarbeit, Jugendbeteiligung, Bildung für nachhaltige Entwicklung, Hochschulbildung in digital geprägten Welten.

Prof. Dr. phil. Robert Lehmann, Professor für Theorien und Handlungslehre der Sozialen Arbeit an der Technischen Hochschule Nürnberg Georg Simon Ohm und akademischer Leiter des Instituts für E-Beratung. Schwerpunkte: Forschung, Weiterbildung und Entwicklung zur Onlineberatung im Feld der Psychosozialen, Gesundheits- und Bildungsberatung sowie zur KI in der Sozialen Arbeit.

Michelle Mittmann, M. A., Promovendin im kooperativen Verfahren an der Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg und der Universität Trier. Schwerpunkte: Soziale Arbeit, Curriculumforschung, Qualitative Forschung – insbesondere Grounded-Theory-Methodologie.

Christine Mühlebach, M. Sc., Verantwortliche für das Kompetenzzentrum Digitalisierung und Soziale Arbeit bei sozialinfo.ch. Schwerpunkte: Digitale Transformation in sozialen Organisationen, Profession und Professionalität Sozialer Arbeit im Kontext von Digitalisierung.

Stefanie Neumaier, M. A., Promovendin der Universität Trier und wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Technischen Hochschule Rosenheim. Schwerpunkte: Digitale Transformationsprozesse in der Sozialen Arbeit, sozialpädagogische Professionalität, Gamification.

Philipp Oberparleiter, B. A., Wissenschaftliche Hilfskraft an der Ludwig-Maximilians-Universität München. Schwerpunkte: Digitalisierung in der Fort- und Weiterbildung, Quantitative Sozialforschung.

Dr.in Julia Reimer, Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Katholischen Hochschule für Sozialwesen Berlin. Schwerpunkte: Diversitätssensible Biografie- und Bildungsforschung, Außerschulische Bildungsarbeit, Professionsentwicklung und professionelles Handeln in der Sozialen Arbeit.

Prof.in Dr.in phil. Sara Remke, Professorin für Theorien und Konzepte Sozialer Arbeit an der Katholischen Hochschule Nordrhein-Westfalen. Schwerpunkte: Freiheit und Digitalisierung (in) der Sozialen Arbeit.

Prof.in Dr.in rer. nat. Birte Schiffhauer, Professorin für Digitalisierung sozialer Lebenswelt und Professionen an der Katholischen Hochschule Nordrhein-Westfalen. Schwerpunkte: Dehumanisierung, Soziale Robotik, individuelle und gesellschaftliche Aspekte der Mensch-Technik-Interaktion.

Yannik Steinhart, M. A., Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Hochschule Esslingen. Schwerpunkte: Digitale Medien in der Sozialen Arbeit.

Aline Suter, M. A., Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut Sozialplanung, Organisationaler Wandel und Stadtentwicklung der Hochschule für Soziale Arbeit FHNW. Schwerpunkte: Stadtentwicklung, Partizipation, Digitalisierung, Finanzialisierung von Wohnraum, Urbane Prozesse im Globalen Süden, Postkoloniale Theorie, Qualitative Sozialforschung.

Simone Tappert, M. Sc., Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut Sozialplanung, Organisationaler Wandel und Stadtentwicklung der Hochschule für Soziale Arbeit FHNW. Schwerpunkte: Quartierentwicklung, Gemeinwesenarbeit, Partizipation, Digitalisierung, Soziale Nachhaltigkeit, Qualitative Sozialforschung.

Prof. Dr. Christian Voigt, Professor für Digital Literacy an der Hochschule Düsseldorf. Schwerpunkte: Soziale Innovationen, Low-Code-Lösungen, partizipative Entwicklung IT-basierter Dienstleistungen.

Katharina Vorberg, M. A., Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Katholischen Hochschule Nordrhein-Westfalen und Mitgründerin von ira e. V. Schwerpunkte: Menschenhandel zur sexuellen Ausbeutung, Soziale Arbeit im Handlungsfeld Prostitution und Sexarbeit, Digitale Soziale Arbeit und Online-Beratung.

Joshua Weber, M. A., Doktorand an der Universität zu Köln sowie wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Hochschule für Soziale Arbeit FHNW. Schwerpunkte: Digitalisierung und Digitalität der Sozialen Arbeit, im Besonderen die Entwicklung und Nutzung von digitalen Technologien sowie die Kompetenzentwicklung Studierender.

Prof. Dr. rer. soc. Marc Weinhardt, Professor für Erziehungswissenschaft, Schwerpunkt Sozialpädagogik, an der Universität Trier. Schwerpunkte: Digitalisierung und Digitalität in der Sozialen Arbeit, Beratung, sozialpädagogische Professionalität.

Prof.in Dr.in Kathrin Witek, Professorin für Methoden Sozialer Arbeit an der Hochschule RheinMain. Schwerpunkte: Methoden der Sozialen Arbeit im Kontext von Bildung, Soziale Gruppenarbeit, Erfahrungsbezogene Methoden der Sozialen Arbeit und Ästhetische Bildung.

Prof.in Dr.in Martina Wolfinger, Professorin für Theorien und Methoden der Sozialen Arbeit an der Katholischen Stiftungshochschule München. Schwerpunkte: Soziale Arbeit mit Älteren, digitale Methodenanwendung.

Sigrid Zauter, Dipl.-Soz.Päd., Geschäftsführung des Instituts für E-Beratung. Schwerpunkte: Forschung, Weiterbildung und Entwicklung zur Onlineberatung im Feld der Psychosozialen, Gesundheits- und Bildungsberatung sowie zur KI in der Sozialen Arbeit.

Reviewer:innenverzeichnis

Prof. Dr. Stefan Adam, Hochschule für Soziale Arbeit, Fachhochschule Nordwestschweiz

Philipp Aldendorff, M. A., Fachhochschule Münster, Fachbereich Sozialwesen

Prof.in Dr.in Patricia Arnold, Hochschule München, Fakultät für angewandte Sozialwissenschaften

Prof.in Dr.in Cordula Endter, Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin

Andrea Glodek, M. A., Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt und Katholische Stiftungshochschule München

Max Haberstroh, M. A., Brandenburgische Technische Universität Cottbus-Senftenberg

Andrea Hahn, M. A., Fachhochschule Kiel

Christiane Hüseman, M. A., Hochschule RheinMain

Josephine Jahn, M. A., Ludwig-Maximilians-Universität München

Prof.in Dr.in phil. Verena Ketter, Hochschule Esslingen, Fakultät Soziale Arbeit, Bildung und Pflege

Prof. Helmut Kreidenweis, Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt, Fakultät für Soziale Arbeit

Prof. Dr. Robert Lehmann, Technische Hochschule Nürnberg Georg Simon Ohm

Prof. Dr. Tilman Lutz, Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg

Maja Michel, M. A., Universität Trier

Michelle Mittmann, M. A., Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg

Christine Mühlebach, M. Sc., Kompetenzzentrum Digitalisierung & Soziale Arbeit bei sozialinfo.ch

Prof. Dr. Daniel Niebauer, Technische Hochschule Augsburg

Dr.in Julia Reimer, Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin

Prof.in Dr.in phil. Sara Remke, Katholische Hochschule Nordrhein-Westfalen

Adrian Roeske, M. A., Institut für Informationsmanagement Bremen/Universität Bremen

Prof.in Dr.in (em.) Juliane Sagebiel, ehem. Hochschule München

Prof.in Dr.in rer. nat. Birte Schiffhauer, Katholische Hochschule Nordrhein-Westfalen

Anne-Kathrin Schmitz, M. A., Universität Trier und Hochschule Bielefeld

Prof.in Dr.in Claudia Spindler, Hochschule Nordhausen

Simone Tappert, M. Sc., Hochschule für Soziale Arbeit, Fachhochschule Nordwestschweiz

Prof. Dr. Christian Voigt, Hochschule Düsseldorf

Katrin Vorberg, M. A., Katholische Hochschule Nordrhein-Westfalen und ira e. V.

Joshua Weber, M. A., Hochschule für Soziale Arbeit, Fachhochschule Nordwestschweiz

Prof. Dr. rer. soc. Marc Weinhardt, Universität Trier

Sigrid Zauter, Dipl.-Soz.Päd., Technische Hochschule Nürnberg Georg Simon Ohm, Institut für E-Beratung

Wir möchten uns auch bei allen Reviewer:innen bedanken, die namentlich nicht genannt werden wollen, aber dennoch durch ihr wertvolles Feedback und ihre Fachkenntnisse maßgeblich zur Qualitätssicherung unseres Praxishandbuchs beigetragen haben.