

## Kapitel 4: Lernwerkstätten als pädagogisches Konzept für ältere Menschen. Überblick zum Stand der Forschung

*Gabriele Taube & Michelle Marggraff*

### *1 Lernwerkstätten als Angebot zur Förderung digitaler Teilhabe von Seniorinnen und Senioren*

Im folgenden Kapitel wird eine Übersicht zum aktuellen Stand der Forschung bezüglich der digitalen Exklusion älterer Menschen gegeben. Darauf aufbauend wird dargelegt, wie die sich abzeichnenden Risiken digitaler Exklusion und die bestehenden Chancen durch den Erwerb digitaler Nutzungskompetenzen in einem Lernangebot aufgegriffen werden könnten. Anschließend wird erläutert, welche Aspekte an dieser Stelle zu berücksichtigen sind, welche Herausforderungen bestehen und welche Ziele wie auch Erwartungen an ein entsprechendes Angebot realistisch sind. Abschließend erfolgt ein Abgleich zum bestehenden Forschungsstand zur Lernwerkstattkonzeption und Lernwerkstattarbeit, um darzulegen, ob und wie diese Lernform für die Arbeit mit älteren Menschen aufgegriffen werden kann, um ihnen niedrigschwellige wie auch alltagsweltbezogene Zugänge zur Nutzung digitaler Medien zu ermöglichen.

### *2 Forschungsstand zur digitalen Teilhabe und Exklusion von Älteren und Hochaltrigen*

Digitale Exklusion kann die individuelle Lebensqualität betreffen und damit langfristig auch gesellschaftliche Teilhabe beschränken oder gar verhindern. Digitale Exklusion kann darüber hinaus auch zur sozialen Isolation führen und letztendlich den Verlust von Autonomie und Unabhängigkeit bedeuten.

Besonders älteren Menschen drohen Teilhabeeinschränkungen durch digitale Exklusion, da sie nach wie vor seltener Zugang zum Internet haben und auch über weniger Kompetenzen für die Bedienung digitaler Endgeräte verfügen (BAGSO, 2022). Nach Bosse (2016) werden drei Dimensio-

nen digitaler Teilhabe unterschieden<sup>1</sup>. Die erste Dimension beschreibt die „Teilhabe IN Medien“. Damit ist die Repräsentation der Betreffenden in den Medien gemeint. Exklusions- und Inklusionstendenzen entstehen hier durch den erheblichen Einfluss von Medien auf die soziale Inszenierung der Betreffenden in Form von Stereotypen, Selbst- und Fremdbildern. Die zweite Dimension umfasst die „Teilhabe AN Medien“ und bezieht sich sowohl auf den allgemeinen Zugang zu Medien und Anwendungen als auch auf spezielle notwendige Unterstützungsmöglichkeiten, wie z. B. verfügbare oder fehlende Untertitelungen und Audiodeskriptionen. Die dritte Dimension „Teilhabe DURCH Medien“ beschreibt ergänzend zu den technischen Voraussetzungen die notwendigen Kompetenzen der Nutzerinnen und Nutzer selbst. Über das Maß der Teilhabe entscheiden hier speziell die zur Verfügung stehenden zielgruppenspezifischen Angebote zur Medienkompetenzförderung. Insgesamt wäre Teilhabe im Rahmen der drei Dimensionen in einem hinreichenden Maß gewährleistet, wenn Medien für die Adressatinnen und Adressaten in einer alltagsrelevanten und lebensweltspezifischen Form produktiv nutzbar wären und die Adressatinnen und Adressaten zudem in der Lage wären, dieses Angebot gemeinschaftlich in Erfahrungs-, Handlungs- und Kommunikationsräumen zu integrieren (Bosse, 2016).

Quantitative Erhebungen (wie z. B. digitalindex, D80+ Studie des Deutschen Zentrums für Altersfragen, Allensbacher Markt- und Werbeträgeranalyse des IfD Allensbach) aus den letzten Jahren verweisen darauf, dass circa 50 % bis 55 % der Personen älter als 70 Jahre (Ältere) und circa 60 % bis 65 % der Personen älter als 80 Jahre (Hochaltrige) Offlinerinnen und Offliner und somit überwiegend keine Nutzerinnen und Nutzer von digitalen Medien sind. Im Vergleich zum bundesdeutschen Durchschnitt, in dem 88 % der Bevölkerung Internetnutzerinnen und -nutzer sind, zeigt sich bei den Älteren und gerade bei den Hochaltrigen, dass diese Personengruppen digital abgehängt sind (Albrecht, et al., 2022).

Aus den statistischen Erhebungen geht ebenfalls hervor, dass bei Hochaltrigen verschiedene sozioökonomische Faktoren wie Alter, Geschlecht, Bildung, Einkommen, Wohnort sowie kognitive Gesundheit erheblichen Einfluss auf die Internetnutzung haben, sodass auch innerhalb der Gruppe der Hochaltrigen hinsichtlich der Internetnutzung eine soziale Ungleichheit

---

1 Die Dimensionen digitaler Teilhabe wurden ursprünglich für Menschen mit Behinderungen entwickelt, können jedoch auch auf die ältere Generation angewendet werden, da sie sowohl Exklusions- als auch Teilhabemöglichkeiten aufzeigen.

festzustellen ist. Positiv festzuhalten ist jedoch, dass Hochaltrige, wenn sie Onlinerinnen und Onliner sind, mehrheitlich (57 %) auch sehr aktive (tägliche) Internetnutzerinnen und -nutzer sind – unabhangig von sozio-demographischen oder gesundheitlichen Merkmalen. Ebenfalls positiv zu bewerten ist die Tatsache, dass zwei Drittel der Hochaltrigen gegenuber moderner Technik neutral oder positiv eingestellt sind und auch Vorteile sehen (Reissmann et al., 2022). Entsprechend der qualitativen und quantitativen Erkenntnisse zum Stand der Exklusionstendenzen aber auch zu den Inklusionspotenzialen durch die zunehmende Digitalisierung des Alltags ist explizit auch danach zu schauen, was ältere Menschen bräuchten, um die Chancen für sich nutzen zu können und wie diese Chancen für die Betreffenden konkret aussehen. In Anlehnung an den D21-Digital-Index 2022/23 werden folgend zwei Modelle vorgestellt, die auf zentrale Grundvoraussetzungen für digitale Teilhabe verweisen. Dazu gehört zum einen die der Studie zugrunde liegende Matrix (Digital-Index), welche zur Erfassung der Adaption der Digitalisierung in der Bevölkerung diente. Zum anderen werden die sieben Säulen der Resilienz nach Gruhl (2008) vorgestellt, die ebenfalls Verwendung in der Studie fanden, da sie dort dazu dienten, Resilienzfaktoren insbesondere im Kontext des digitalen Wandels zu erfassen. Im Anschluss werden auch die Ergebnisse mit Blick auf die älteren vorgestellt und ein Resumee für die Einschätzung der Problem- bzw. Bedarfslage der älteren im Umgang mit der Digitalisierung formuliert. Der Digital-Index ergibt sich aus den vier Groszen: Zugang, Kompetenz, Offenheit und Nutzungsverhalten. Diese vier Groszen fließen mit unterschiedlichen Anteilen in die Berechnung des Gesamtindexes ein, wobei die Seiten des „Konnens“ und „Wollens“ jeweils zu 50 % vertreten sind. Der Gesamtindex der deutschen Bevölkerung lag 2022 bei 57 von 100 Punkten, wobei sich zeigte, dass die Werte im Bereich „Konnens“ hoher lagen als die im Bereich des „Wollens“. Dies lässt sich unter anderem darauf zurückführen, dass Mediennutzung teils als „Mussen“ empfunden wird, was zu einer Nutzung bei gleichzeitig empfundenem Zwang fhrt. In der persönlichen Einstellung sind entsprechend zwiegespaltene Perspektiven ablesbar. Dies zeigt sich auch in den drei identifizierten Gruppen von Nutzerinnen und Nutzern: (1) digitale Vermeiderinnen und Vermeider, (2) die digitale Mitte und (3) digitale Profis (Initiative D21, 2022).

Abbildung 4.1: Dimensionen des Digital-Index (eigene Darstellung in Anlehnung an Initiative D21: 2022)



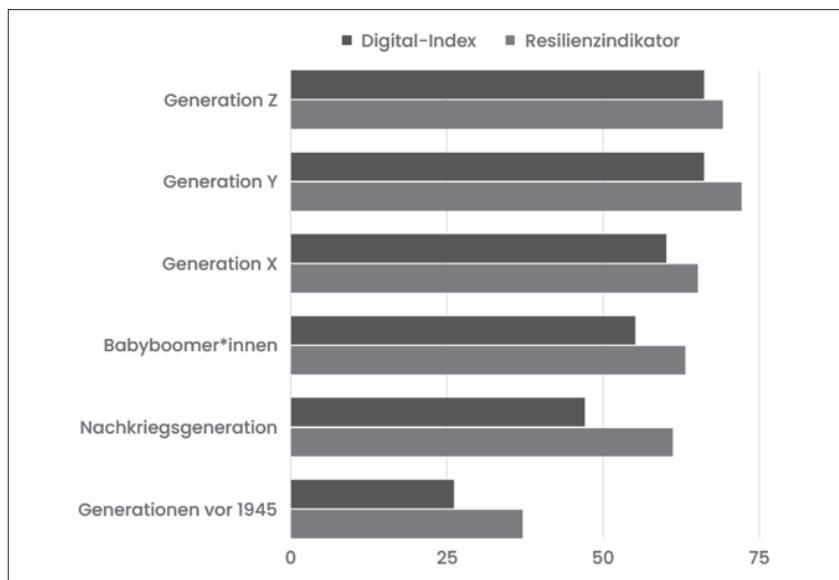
In engem Zusammenhang zu den Bezugsgrößen „Wissen“ und „Können“ steht die Resilienz der Menschen. Sie wird zu einer immer wichtigeren Komponente, wenn wir digitale Transformationsprozesse als permanente Wandlungsprozesse begreifen, die fortwährend Reflexion und Aneignung erfordern. Mit neuen Themen und Medien werden immer wieder neue Ansprüche an die Menschen gestellt. Die Resilienz gibt Auskunft darüber, ob es Menschen gelingen kann, diesen Ansprüchen aus psychologischer Perspektive entgegentreten zu können. Für die Erhebung der Resilienz wurde in der Studie auf die Merkmale aus dem folgenden Säulenmodell Bezug genommen (vgl. Initiative D21 2022: S. 12).

Abbildung 4.2: Sieben Säulen der Resilienz nach Gruhl 2008 (eigene  
Abbildung in Anlehnung an Initiative D21: 2022)



Die Merkmale der persönlichen Einstellung und Fahigkeiten verdeutlichen, dass es nicht nur darauf ankommt, ob Menschen digitale Medien und das Internet nutzen, sondern auch auf die Frage, wofür, wie und mit welcher Kompetenz sie diese nutzen. Aus diesem Verständnis heraus wird deutlich, dass mit dem digitalen Wandel nicht nur die Nutzungsmöglichkeiten digitaler Medien ständig zunehmen, sondern gleichzeitig auch die Anforderungen an die Menschen in Bezug auf deren Nutzung und Bedienkompetenz steigen. Umso wichtiger ist es, die Resilienzfaktoren im Blick zu behalten, da sie darüber Auskunft geben, ob Personen mit dem digitalen Wandel umgehen können und somit auch langfristig Teilhabe an der (digitalen) Gesellschaft hergestellt werden kann (Initiative D21, 2022). Wie die gegenwärtige Lage für die ältesten unserer Gesellschaft zu deuten ist, verbildlicht folgende Abbildung 4.3.

Abbildung 4.3: Digital-Index und Resilienzindikatoren im generationalen Vergleich (eigene Darstellung in Anlehnung an Initiative D21 2022)



Es zeigt sich, dass der Digital-Index mit den zurückliegenden Generationen nur leicht abnimmt und dass die für diese Arbeit relevanten Generationen (bis 1953 geborene – anteilig Babyboomerinnen und Babyboomer; Nachkriegsgenerationen; Generationen bis 1945) zum Teil im Vergleich zu den Generationen X, Y und Z keine eklatanten Unterschiede aufzeigen, wobei jedoch insbesondere die Hochaltrigen im Alter über 80 Jahren (Generationen bis 1945) zu einem Bruch in der Statistik führen, da ihr Digital-Index und Resilienzfaktor circa 40 bis 50 % niedriger ist als der der anderen Generationen. Wenn über digitale wie auch soziale Teilhabe gesprochen wird, ist also zwischen den Älteren ab 60 und den Hochaltrigen über 80 unbedingt zu unterscheiden, da die Bedarfslage sich statistisch breit zu differenzieren scheint. Die Statistik zeigt, dass gerade Hochaltrige eine geringere Resilienz gegenüber dem digitalen Wandel aufweisen und gleichzeitig ein ebenfalls niedriger Digital-Index besteht. In Hinblick auf die Förderung digitaler Teilhabe sollten Potentiale und Ansprüche realistisch betrachtet werden. Durchschnittlich dürften Ältere im Vergleich zu Hochaltrigen deutlich mehr Potenziale und Chancen haben, ihre digitalen

Kompetenzen zu verbessern und darüber auch ein höheres Maß sozialer Teilhabe herstellen können.

Die Studie zeigt, dass die Generationen bis 1945 den gröſsten Anteil der Offliner (digitale Vermeider) ausmachen und häufig keine eigene Meinung zum Thema digitale Medien haben oder äußern können. Sie sehen keinen Sinn oder Mehrwert in digitalen Medien und haben entsprechend auch kein Bedürfnis, sich Wissen oder Kompetenzen anzueignen. Die soziodemographischen Hintergründe verstärkern dieses Phänomen, da viele Hochaltrige alleinstehend sind und Bezugspersonen, welche sie fragen könnten, fehlen. Da ihnen oft bereits der Bezug zur gesellschaftlichen Teilhabe fehlt, bleibt ihnen in gewisser Weise auch verborgen, in welchen Bereichen digitale Medien im Alltag relevant, notwendig, teilhabefrdernd oder unterhaltend sein können. Der digitale Wandel findet somit quasi außerhalb ihrer Wahrnehmungs- und Lebenswelt statt. Folglich sind sowohl individuelle Chancen als auch gesellschaftliche Exklusionsrisiken für viele nicht einmal wahrnehmbar. Es bestehen für die Betreffenden weder positive noch negative Reize, die eine Beschäftigung mit dem Thema anregen könnten (Initiative D21, 2022). Es bedarf somit lebensbegleitender und lebensnaher Lernangebote, die für diese Gruppe Anreize setzen und gleichzeitig niedrigschwellige Zugänge eröffnen (Initiative D21, 2022). Die vollige Verweigerung, das Verdrgen oder Abblocken des digitalen Wandels als zentraler Bestandteil der gesellschaftlichen Transformation ist keine realistische Option. In Zukunft wird es daher für alle Menschen unvermeidlich sein, sich mit der Digitalisierung auseinanderzusetzen, da sie zunehmend unser Weltbild und Selbstverständnis prägt. Eine Ablehnung oder Ignoranz gegenuber dieser Entwicklung birgt das Risiko, nicht nur gesellschaftlich ausgeschlossen zu werden, sondern auch individuell erhebliche Konsequenzen zu erfahren (Hauling, 2019).

### *3 Anforderungen an eine passgenaue und an Adressatinnen und Adressaten orientierte Angebotsentwicklung*

Wenn wir über gesellschaftliche Teilhabe sprechen, geht es immer auch um soziale und digitale Teilhabe. Wie beispielhaft an den Auszügen der Studie zum Digital-Index gezeigt wurde, werden diese Formen der Teilhabe anhand verschiedener Faktoren gemessen und bewertet. Diese bewegen sich im Spektrum des digitalen Nutzungsverhaltens, an den notwendigen und eingebrachten Kompetenzen der Nutzerinnen und Nutzer und, wie

oben bereits dargestellt, an der Resilienz und Fähigkeit, den fortschreitenden digitalen Wandel eigenständig wahrzunehmen, um Handlungsweisen entsprechend anpassen und weiterentwickeln zu können.

Ein innovatives Angebot zur Förderung digitaler und sozialer Teilhabe muss deshalb darauf ausgerichtet sein, Einstellungen und Verhaltensweisen gezielt zu verändern. Ein Schulungsangebot muss insofern an der Vermittlung von Kompetenzen ansetzen und gezielt mit bestehenden Einstellungen, Fähigkeiten und Verhaltensmustern arbeiten, um nachhaltige Veränderungen zu bewirken. Bei der Entwicklung eines Angebots sollte berücksichtigt werden, dass die Bedarfe der Zielgruppen sehr unterschiedlich sein können. Besonders wichtig ist es, den Unterschied zwischen älteren Menschen und Hochaltrigen (vor 1945 geborene Generationen) zu beachten, da sich ihre Ausgangslage und Erwartungen sowohl aus individueller als auch aus gesamtgesellschaftlicher Perspektive deutlich voneinander unterscheiden. Die Gruppe der Hochaltrigen ist digital stark abhängig. Diese Tatsache wird vor allem von der restlichen Gesellschaft als problematisch wahrgenommen, während den Betroffenen selbst oft gar nicht bewusst ist, welche Auswirkungen die fehlende digitale Teilhabe auf ihr Leben hat. Auch wenn sie die Folgen ihrer eingeschränkten Teilhabe spüren, entwickelt sich daraus nur selten der Wunsch, aktiv am digitalen Wandel teilzunehmen. Die Betreffenden gaben beispielsweise an, das digitale Medien keinen Mehrwert für ihr Leben haben (oder hatten) (Initiative D21, 2022). Der Generation ist durchaus bewusst, dass sie aufgrund ihrer Lebenserwartung in zehn bis zwanzig Jahren nicht mehr leben wird. Aus diesem Grund sehen viele keinen Sinn darin, an umfassenden und grundlegenden Veränderungsprozessen teilzunehmen, da sie für sich keinen Mehrwert erkennen, der den Aufwand und die Hürden, die damit einhergehen, rechtfertigen würde. Es wäre darüber hinaus zu vermuten, dass auch durch die von außen stattfinde Defizit- bzw. Problemzuschreibung eine Auseinandersetzung gemieden wird, da gerade an dieser Stelle die Exklusionsdynamiken eher spürbar werden als in der völligen Vermeidung. Werden an die Hochaltrigen also Ansprüche gestellt, können sich diese nur auf zentrale Prioritäten begrenzen, die zu direkt wahrnehmbaren Teilhabeformen führen. Diese müssen in der bereits bestehenden Lebens- und Alltagswelt der Betreffenden relevant und attraktiv sein und somit einen Wert herausstellen, für den es sich lohnt, „Aufwendungen“ zu erbringen.

Resümierend zeigt sich bis zu diesem Punkt, dass sowohl die wissenschaftliche als auch die gesellschaftliche Bedarfsanalyse stark defizitorientiert erfolgt. Dabei werden Erwartungen formuliert, die für die Betroffenen

nur begrenzt relevant sind. Die daraus resultierende Konsequenz für die Entwicklung von Schulungsangeboten für Hochaltrige besteht darin, dass diese ressourcenorientiert an ihrer Lebens- und Alltagswelt sowie an ihrem eigenen Willen ausgerichtet sein müssen – und nicht an äußeren Erwartungen. Zum Ausgangspunkt jeglicher Planungsprozesse werden also die Ressourcen und der Wille der Adressatinnen und Adressaten. Das Angebot sollte außerdem auf Freiwilligkeit basieren und der Zielgruppe ermöglichen, sich mit eigenen Ideen einzubringen.

Im Projekt DigiKomS wurden diese Grundsätze konsequent auf die Gruppe der Hochaltrigen übertragen und in die innovative Lernform einer „Lernwerkstatt“ integriert, die gezielt auf die Bedürfnisse und das Lernverhalten dieser Zielgruppe abgestimmt wurde – ein Ansatz, der zeigen konnte, wie Prinzipien lebendig werden und echtes Potenzial entfalten können.

Bei der Lernform handelt es sich um Lernwerkstätten, die als pädagogische Idee zur Zeit der Reformpädagogik entstanden. Sie setzen am freien Willen von Kindern an und ermöglichen es ihnen, auf diese Weise individuell an Lernprozessen entsprechend eigener Interessen und Fähigkeiten teilzunehmen (Pallasch & Reimers, 1990). Darüber hinaus dienen sie in der Ausbildung von Lehrkräften dazu, erfahrungsorientiert die eigene Haltung in Bezug auf Lehr-Lern-Settings zu hinterfragen, um die eigene Lehrpraxis zukünftig stärker an ihre Adressatinnen und Adressaten orientiert auszurichten. Im Projekt wurde der Versuch unternommen, einen geeigneten Ansatz für die Entwicklung eines Angebots für Hochaltrige zum Erwerb und zur Förderung digitaler Kompetenzen zu erproben. Dieser Ansatz zielte nicht nur auf den Erwerb von Fähigkeiten ab, sondern sollte auch Haltungsänderungen bewirken. Gleichzeitig ist er konsequent auf die Zielgruppe ausgerichtet worden, indem er soziale Interaktion in der Gemeinschaft förderte und den individuellen Willen berücksichtigte. Im folgenden Kapitel wird das Konzept der Lernwerkstattarbeit näher erläutert und dessen Potenzial für eine Angebotsentwicklung zur Förderung digitaler Kompetenzen und Interessen bei älteren Menschen vorgestellt.

#### *4 Lösungsansatz am Beispiel der Lernwerkstattarbeit*

In der vorangestellten Beschreibung des Forschungsstandes und kurzen Bezügen zum Projekt DigiKomS (siehe ausführlich im Kapitel 5 dieses Buches) soll nun insbesondere die Übertragung des Lernwerkstattkonzeptes auf die Zielgruppe der Seniorinnen und Senioren thematisiert werden.

Entsprechend folgt zunächst eine pädagogisch-didaktische Einordnung der Theorie zur Lernwerkstattarbeit.

Lernwerkstätten sind Orte, um anderem Lernen Raum zu geben – Lernende können in Lernwerkstätten selbst bestimmen, wie sie sich mit ihrer materiellen Umwelt und anderen Lernenden wie auch Lehrenden auseinandersetzen. Das Lernen ist somit offen und selbstbestimmt (Ernst & Wedekind, 1993). Den geeigneten Rahmen und die entsprechenden Möglichkeiten für diese Form des Lernens finden Kinder aber auch Erwachsene in vielfältig ausgerichteten Lernwerkstätten. Meist halten diese verschiedenen Arbeitsbereiche mit entsprechender Ausstattung vor. Projektergebnisse oder selbst entwickelte Arbeitsmaterialien können darüber hinaus in dafür vorgesehenen Bereichen der Lernwerkstatt ausgestellt und anderen Lernenden als Inspiration zur weiteren Nutzung zur Verfügung gestellt werden (Ernst & Wedekind, 1993). Der Mehrwert von Lernwerkstätten als Lehr- und Lernräume ergibt sich somit aus ihrer spezifischen Konzeption und Ausstattung, die darauf ausgerichtet ist, Hilfestellungen und Anregungen für individuelle Lernprozesse bereitzustellen (Ernst & Wedekind, 1993). Das Arrangement einer Lernwerkstatt ist hierbei entsprechend ihrer jeweiligen Zielgruppe und deren Lerninteressen geplant und vorbereitet. Die verschiedenen Lernsituationen enthalten multisensorische und handlungsorientierte Arbeitsmaterialien, um die Lernenden möglichst umfassend anzusprechen. Zudem werden komplexe Themengebiete so zergliedert, dass alle Lernenden entsprechend ihrer individuellen Bedürfnisse, Interessen und Lernmotive möglichst instruktionsfrei in die eigenständige Arbeit an ihrem spezifischen Lern- und Leistungsniveau einsteigen können. Lernwerkstätten richten sich somit an „Nicht-Experten“ – also Lernende mit unterschiedlichen Kompetenzen und Zugängen zum vorgehaltenen Angebot. Insbesondere in heterogenen Gruppen kann mit dieser methodisch und didaktisch ausgearbeiteten Form des Lernens Wissen vermittelt sowie Selbständigkeit und Teamfähigkeit gefördert werden (Leyens, 2003). Zudem können übergeordnet konkrete Zielstellungen bearbeitet werden, welche den Teilnehmenden Erfahrungen ermöglichen, die sie zu neuen Handlungsweisen anregen. Deshalb steht die aktive Beteiligung der Teilnehmenden stets im Vordergrund, um möglichst bereits bei der Erschließung von Themen Wege aufzuzeigen, wie die Erkenntnisse in konkretes Handeln umgesetzt werden können. Es besteht die Möglichkeit, eigenständig neue Lernstrategien zu erproben und sich diese selbst oder mit Unterstützung anzueignen. Wichtig ist, dass – trotz des übergeordneten Ziels einer Lern-

werkstatt – diese thematisch flexibel und offen bleibt (Pallasch & Reimers, 1990).

Unterstützung im Lernprozess erhalten die Teilnehmenden zum einen durch Lernbegleiterinnen und Lernbegleiter, durch vorbereitete Materialien aber auch durch den Raum der Lernwerkstatt selbst, welcher als „dritter Pädagoge“ eine sinnggebende und anregende Grundlage zum Lernen bereitstellen soll (Ernst & Wedekind, 1993). Die Konstitution des Raumes, vorgefertigte Aufgaben, Experimente oder Instruktionen sollten nicht im Widerspruch zum individuellen, sozialen und selbstgesteuerten Lernen stehen. Auch Lernbegleiterinnen und Lernbegleiter sollen dem Lernen diese Aspekte nicht vorwegnehmen und den selbstbestimmten Lernprozess durch steuerndes Eingreifen hemmen (Grieper, 2012). Grundsätzlich gilt es somit bei jeglichen dargebotenen Arbeitsformen, die Prinzipien erfahrungsorientierten und selbstbestimmten Lernens zu ermöglichen. Es war wichtig, dass die Teilnehmenden den Lernprozess entsprechend ihrer Wünsche und Bedürfnisse ausgestalten, das Lernen sollte so eher aus einer intrinsischen Motivation heraus untersttztzt werden. Damit kann der „Lernende“ im gesamten Prozess der zentrale „Akteur“ bleiben und sich seine eigene Wirklichkeit durch aktives und konstruktives Handeln erschließen. Die pädagogische Arbeit setzt daher nicht erst bei der Lernbegleitung an, sondern beginnt bereits mit der Gestaltung der Lernwerkstatt und ihrer materiellen Ausstattung. Hier wird die Basis dafür gelegt, dass die Lernenden selbstständig agieren und eigenverantwortlich lernen können, was ihre aktive Rolle im Lernprozess weiter stärkt und unterstützt (Verbund europäischer Lernwerkstätten e. V., 2009). Doch auch wenn der Raum den Lernprozess in der Lernwerkstattarbeit mitgestaltet, liegt in der praktischen Arbeit, nach der Konzeption und Konstruktion der Lernwerkstatt, das Augenmerk vornehmlich auf der Beziehung zwischen Lernenden und Lernbegleiterinnen und Lernbegleiter. Dieser überwiegend konstruktivistische Lernansatz bildet die Grundlage für die Lernwerkstatt im Projekt DigiKomS. Es wird damit deutlich, dass eine sorgfältige Abstimmung zwischen den angebotenen Instruktionen (wie Raumgestaltung, Materialien und Impulsen) und der eigenständigen Wissenskonstruktion der Lernenden erfolgen muss. Kurzum: neues (digitales)Wissen wird vor allem durch aktives Erforschen, Erproben und die Verknüpfung mit den Vorerfahrungen der Lernenden selbst aufgebaut (Peschel, 2016). Die Fahigkeit von Lernenden, erworbenes Wissen und Problemlösungsstrategien flexibel auf neue, unbekannte Situationen anwenden zu können, wurde bereits durch Katona (1949) am Beispiel des transformativen Lernens beschrieben. Für das Erlernen digita-

ler Kompetenzen bedeutet dies, dass Lernende insbesondere die zugrunde liegenden Prinzipien und Strukturen eines Problems verstehen müssen, um ein tieferes Verständnis zu entwickeln. Anstatt nur oberflächliche Merkmale zu erkennen, haben die Untersuchungen gezeigt, dass Lernende besonders nachhaltig und effektiv lernen, wenn sie Regeln und Prinzipien selbstständig erarbeiten und diese anschließend anwenden. Diese Vorgehensweise ermöglicht es ihnen, die gewonnenen Erkenntnisse auf verschiedene Kontexte zu übertragen und langfristig von den Lernprozessen zu profitieren. Es geht also darum, eigenes Wissen aktiv zu konstruieren und flexibel in neuen Zusammenhängen einsetzen zu können (Pallasch & Reimers, 1990). Die Rolle der Lernbegleiterinnen und Lernbegleiter ist dabei besonders zu berücksichtigen. Diese treten dementsprechend eher als Vermittlerinnen und Vermittler auf. Eine Begleitung erfolgt, indem zwischen Sachinteraktionen und sozialen Interaktionen verhandelt wird.

Zentrales Element des Lernens sind die sozialen Beziehungen, welche die Teilnehmenden in einer Lernwerkstatt durch ihr gegenseitiges Verständnis bei der Problemlösung aufzubauen. Im Mittelpunkt der Lernwerkstattarbeit steht also der Austausch sowie die Kooperation und das gemeinsame Handeln der Lernenden. Lerninhalte werden demnach nicht nur aufgenommen, sondern vor allem kritisch reflektiert. Ziel des gemeinsamen Lernens ist die Konstruktion eigenständigen Wissens.

Erwähnt sei an dieser Stelle, dass die Idee der Wissenskonstruktion eine lange Tradition hat und seine Begründung im symbolischen Interaktionismus zu verorten ist. Mead (1980/1992) und vor allem Blumer (2013) gingen davon aus, dass menschliches Verhalten und „Lernen“ stark durch die Bedeutungen beeinflusst werden, die Menschen ihren Interaktionen zuschreiben. Lernen findet vor diesem Hintergrund besonders in sozialen Kontexten (Interaktionen) statt. Durch die ständige Interpretation und Neuinterpretation von Symbolen, Worten und Handlungen lernen Menschen, sich aktiv auf das soziale Geschehen in einer Handlung einzulassen. Sie sind also bestenfalls nicht nur Beobachter einer Situation, sondern sie lernen, sich auf den sozialen Prozess einzulassen. Entscheidend ist, dass während der Lernsituation Aushandlungen zwischen den Teilnehmenden stattfinden und durch die Einschätzung oder Interpretation der Lernsituation eine Neubewertung erfolgt, was als konstruktives Lernen bezeichnet wird.

Neuere Erkenntnisse, angeregt durch Collins (2005), vertiefen diesen Ansatz, indem sie zusätzlich zum sozialen Lernen die Bedeutung emotionaler Energie und symbolischer Rituale in Lernprozessen hervorheben.

Collins (2005) beschreibt in seinem Werk uber „interaction ritual chains“ (Interaktionsritual-Ketten), dass erfolgreiche Interaktionen, die durch gegenseitige Anerkennung und geteilte Aufmerksamkeit geprägt sind, positive emotionale Energie erzeugen. Diese Energie motiviert die Beteiligten und verstrkst ihre Bereitschaft, sich aktiv am Lernprozess zu beteiligen (ebd.). Ubertragen auf das Konzept der Lernwerkstatt bedeutet das, dass Lernende insbesondere durch sinnstiftende Interaktionen nicht nur fachliche Inhalte erwerben, sondern auch emotionale und soziale Kompetenzen entwickeln, die ihr Lernen insgesamt fördern. Weitergehende Konzepte, wie z. B. von Stadler-Altmann und Schumacher (2020) regen an, verschiedene Interaktionsformen, wie das Spielen, Arbeiten und Lernen in der Lernwerkstattarbeit zu verbinden. Kernelement des Lernprozesses bleibt auch bei diesem Ansatz die Gestaltung der sozialen Interaktionen. In allen drei Interaktionsformen werden Sachinteraktionen und soziale Interaktionen ausgetauscht. Formen des Spielens, Lernens und Arbeitens bewegen sich stets im Rahmen von materieller Aneignung und Auseinandersetzung und im sozialen Austausch und Aushandeln. Die soziale Interaktion bezieht sich auf die Aushandlungsprozesse zwischen den Lernenden untereinander sowie im Wesentlichen auch zwischen den Lernenden und den Lernbegleiterinnen und Lernbegleitern. Die Sachinteraktionen hingegen beziehen sich auf jegliche Wahrnehmungs- und Anpassungsprozesse des Lernenden mit Phänomenen, Materialien, räumlichen Elementen der Lernwerkstatt sowie mit der zeitlichen Komponente (Kihm & Peschel, 2020). Beim Erproben, Entwickeln, Verwerfen und Modifizieren von Ideen steht das eigene Handeln des Lernenden stets im Kontext zu den gegebenen Umständen und dem Handeln der anderen. Damit die Lernpotenziale innerhalb der sach- und subjektbezogenen Handlungsabläufe entstehen, muss ein hinreichender (Spiel-)Raum bestehen, welcher den Lernenden ein inhaltliches wie strukturelles Loslassen ermöglicht (Maschke, 2020). Gelingt es, dies durch die strukturellen Bedingungen und die Lernbegleitung herzustellen, können die Lernenden in kreative Arbeitsprozesse einsteigen und somit aktiv wie auch reflektiv Alltagstheorien, Halbwissen oder auch die eigene Selbstwahrnehmung kritisches hinterfragen (Kottmann, 2013).

Die Lernwerkstattarbeit nutzt diese theoretischen Erkenntnisse gezielt, um verschiedene Interaktionsformen – wie den sozialen Austausch, das Arbeiten und Lernen – miteinander zu verknüpfen. Durch diese Verknüpfung sollen Lernende dazu angeregt werden, neue Erfahrungen zu machen, praktisch zu arbeiten und gleichzeitig durch Reflexion ihr Wissen zu erweitern.

Das allgemeine Ziel, dass Lernende effektiv eigene Probleme lösen und sich selbstständig Fragen beantworten, bedarf seitens der Lernenden die Fähigkeit und Bereitschaft, sich in den Lern- und Arbeitsprozess einzubringen. Durch die offene Gestaltung der Lernwerkstatt können die Lernenden kreativ in die jeweilige Lernsituation einsteigen. Damit ist ein weiterer methodischer Ansatz gegeben, der für die Gestaltung einer Lernwerkstatt zu berücksichtigen ist. Kreatives Handeln unterstützt den Lernprozess, Kreativität als pädagogisch-psychologischer Begriff ist in diesem Sinne als Fähigkeit und Tätigkeit zu verstehen, wodurch neue Beziehungen zwischen den Elementen einer Situation hergestellt und neue ungewöhnliche Ideen beziehungsweise Einfälle produziert werden können. Eine Besonderheit besteht darüber hinaus darin, dass in kreativen Prozessen Abweichungen zu gewohnten Denkschemata entstehen. Aus lerntheoretischer Perspektive werden so über das kreative Arbeiten Transferleistungen und Assoziationen generiert, die schlussendlich als Ergebnisse des entdeckenden Lernens auch über die Lernwerkstatt als Lernort hinaus als neu erworbene Wissensbestände erhalten bleiben können (Pallasch & Reimers, 1990). Kennzeichnend für das Arbeiten in Lernwerkstätten ist somit schöpferisches und kreatives Handeln während der gesamten Arbeitsphase, wobei die dazugehörigen aktiven und passiven körperlichen wie auch geistigen Handlungen der Rahmung und den Einflüssen des Lernwerkstattsettings unterliegen. Aus dieser Perspektive heraus lassen sich Lernwerkstätten als exklusive Experimentierräume verstehen. Die Exklusivität ergibt sich daraus, dass sie in genau dem Maße Sicherheit und Struktur gewähren, wie es für die Entstehung kreativer Prozesse notwendig ist, aber auch nur so viel, dass den Lernenden genügend Offenheit erhalten bleibt, um neue Problemlösungsstrategien umsetzen zu können (Hollen 2018, zit. nach Kavermann & Hollen, 2020).

Ein weiterer Aspekt für den Erfolg des Prinzips von Lernwerkstätten ist die Verknüpfung lebensweltbezogener und alltagsrelevanter Themen, die die Nutzung digitaler Medien leichter zugänglich macht und den Erfahrungsraum erweitert.

Vor dem Hintergrund der Projekterfahrungen kann zum jetzigen Zeitpunkt Folgendes festgehalten werden. Eine große Hürde für die Lernenden in der Lernwerkstatt besteht darin, sich auf das Lernsetting einzulassen, was sowohl körperlich als auch kognitiv herausfordernd ist. Diese Unsicherheit entsteht an einer Schwelle, die als unbekannt und ungewohnt empfunden wird und auch als laminale Schwellenphase beschrieben wird. In dieser Phase gerät das Selbst und die Handlungsfähigkeit mehr oder weniger ins

Wanken. Gleichzeitig eröffnet diese Phase „Spielräume“, in der die Lernenden neue prägende Erfahrungen machen und entsprechende Verhaltensanpassungen vornehmen können. Dieses Potenzial gilt es im Kontext der Lernwerkstattarbeit über das Ermöglichen oder Erfordern der Hinterfragung oder Veränderung von gewohnten Wahrnehmungs- wie auch Handlungsweisen auszuschöpfen. Das Bestreben, diese Prozesse zu verwirklichen, kennzeichnet Lernwerkstätten als gegenkulturelle Räume (Räume, die Transformationen möglich machen), da so Verhaltensänderungen oder zumindest Abweichungen zum alltäglichen Verhalten hervorgerufen werden können (Löw, 2019). Um sich auf diesen Prozess einzulassen und der Irritation nicht mit Ablehnung gegenüberzutreten, müssen Anreize geschaffen werden, welche die Adressatinnen und Adressaten davon überzeugen, an der „Grenzerfahrung“ teilnehmen zu wollen. Von zentraler Bedeutung ist, wie bereits dargestellt, der Raum als Mittlerrolle zwischen den vorherrschenden Erwartungen und Gefühlen, den gemeinsam erlebten Rahmenkollisionen und den geteilten Bedürfnissen und Wünschen (Balgar, 2008). Der Vermittlungsprozess bezieht sich insofern auf die zwischenmenschliche Ebene als auch auf die Interaktion und das Verhältnis der Lernenden mit den Dingen (Fischer-Lichte, 2021).

Es werden körperliche, leibliche und affektive Momente der Wahrnehmung und des Handelns wirksam. Wulf und Zirfas (Jende, 2020) sprechen in diesem Zusammenhang auch von Selbstwirksamkeitserfahrungen, die für das Lernen in einer Lernwerkstatt prägend sein können. Wie genau der Raum und die Lernbegleitung die Vermittlung herzustellen hat, ist dabei nicht determiniert. Um diese komplexe Erfahrung ermöglichen zu können, müssen die Lernprozesse also ganzheitlich, interdisziplinär, multiperspektivisch und multisensorisch ausgelegt sein und möglichst vielfältige Lernformen ansprechen. Wie bereits erwähnt, sollten die Lernangebote an die Lebenswelten der Adressatinnen und Adressaten angepasst werden, damit trotz der Ungewissheiten eine stimmige Verbindung zwischen den Lerninhalten und den Teilnehmenden entstehen kann (Wiater 2018a, zit. nach Wiater, 2020; Fischer-Lichte, 2021).

Die Art und Weise der Vermittlung ist dementsprechend aus einer Analyse der Gruppe der Adressatinnen und Adressaten abzuleiten. Damit die Lernenden sich kreativ in den Lern- und Arbeitsprozess einbringen können, müssen die räumlich und interaktional hergestellten Erwartungen an das Handeln, an die bereits bestehenden Fähigkeiten und Fertigkeiten der Lernenden angepasst sein (Fischer-Lichte, 2021; Hollen 2018, zit. nach Kavermann & Hollen, 2020). Die so angeregte intrinsische Motivation der

Teilnehmenden befördert auch das Sich-Einlassen auf unbekannte und verunsichernde Situationen. So bestimmt fortan nicht nur das Objekt der Auseinandersetzung das Handeln der Nutzerinnen und Nutzer, sondern zugleich auch die Nutzerin bzw. der Nutzer selbst über seine Auseinandersetzung mit dem Objekt. Gelingt es im Rahmen der Lernwerkstattarbeit, diesen Prozess längere Zeit aufrechtzuerhalten und zu wiederholen, wird die laminale Phase überwunden, was einem Lerneffekt entspricht (Fischer-Lichte, 2021). Dieser Prozess muss von den Lernenden möglichst selbstständig bewältigt werden, damit sie sich eigenständig die Regeln und Prinzipien erschließen können, die zur Lösung oder Bewältigung der Situationen notwendig sind. Erst wenn ein nachhaltiger Lerneffekt erreicht ist und das Gelernte aus der Lernwerkstatt auf ähnliche Alltagssituationen übertragen werden kann (Pallasch & Reimers, 1990), sollte der Lerneffekt zusätzlich durch eine kognitive Reflexion des eigenen Handelns verstärkt werden (Baar, 2020).

## *5 Zusammenfassung*

Lernwerkstätten sind innovative Lernorte, die durch eine flexible Gestaltung und eine vielseitige Ausstattung vielfältige Lernmöglichkeiten eröffnen. Sie bieten den Lernenden ein offenes, anregendes Umfeld, in dem individuelles, entdeckendes und praktisches Lernen gefördert wird. Dabei werden Fehler und Umwege als wichtiger Teil des Lernprozesses bewusst zugelassen, um angstfreies und sanktionsloses Lernen zu ermöglichen (Lernwerkstatt.info, 2021). Die Lernenden werden durch erfahrene Lernbegleiterinnen und Lernbegleiter unterstützt, die ihnen viel Eigenständigkeit und Verantwortung zutrauen, wodurch sie ihre Fähigkeiten eigenverantwortlich weiterentwickeln können (Pallasch & Reimers, 1990).

Die Gestaltung der Lernwerkstätten orientiert sich an der Lebenswelt der Lernenden, was sie besonders geeignet macht, auf die Herausforderungen der modernen Gesellschaft zu reagieren. Lernwerkstätten zielen darauf ab, bestehende Defizite im Bildungsangebot zu beheben und aktuelle pädagogische und didaktische Herausforderungen zu meistern (Ernst & Wedekind, 1993). Sie verbinden dabei zwei Grundansätze: Der strategieorientierte Ansatz konzentriert sich auf die Lösung spezifischer, oft als defizitär empfundener Zustände in der Praxis, während der erfahrungsorientierte Ansatz den Lernprozess selbst in den Mittelpunkt stellt und den Teilnehmenden größere Freiheiten in der Gestaltung ihrer Lernwege bie-

tet (Pallasch & Reimers, 1990). Ein zentraler Aspekt des Lernens in der Lernwerkstatt ist der „Lernraum“. Dieser Raum umfasst nicht nur das physische Umfeld, sondern auch das soziale und emotionale Miteinander der Lernenden. Der Raum, das Material, die Atmosphäre sowie die Interaktion mit anderen Lernenden und den Lernbegleiterinnen und Lernbegleitern sind entscheidend für das Lernen, da der gesamte Körper als Kommunikationsmedium fungiert (Jende, 2020). In diesem performativen Lernansatz wird betont, dass der Lernprozess nicht nur kognitiv, sondern auch körperlich und emotional erfahren wird. Die Verbindung zwischen Selbst- und Umweltwahrnehmung, zwischen dem eigenen Handeln und der Reaktion der Umwelt spielt eine wesentliche Rolle im Wissenserwerb (Balgar, 2008). Lernwerkstätten bieten dabei Räume, in denen Lernende Grenzen 脺berschreiten und neue Erfahrungen sammeln können, die nicht vollständig vorhersehbar sind. Dies schafft Raum für kreative, innovative Handlungen, aber auch für Unsicherheiten und Ambivalenzen, die Teil des Lernprozesses sind (Jende, 2020; Fischer-Lichte, 2021). In diesen Lernräumen liegt der Fokus auf der Transformation des Individuums durch Erlebnisse, die sowohl destruktive Elemente (z. B. das Aufbrechen von Gewohnheiten) als auch produktive (z. B. die Entwicklung neuer Handlungsweisen) enthalten können. Solche Lernprozesse sind nicht vollständig steuerbar und offenbaren oft unvorhersehbare Ergebnisse. Abschließend lässt sich sagen, dass Lernwerkstätten nicht nur alternative Bildungsorte sind, sondern auch innovative Konzepte bieten, um den individuellen Lernprozess zu fördern und gesellschaftlich relevante Erkenntnisse zu gewinnen. Sie erlauben es den Lernenden, selbstständig und kreativ zu denken und zu handeln, wodurch sie ihre eigenen Lernwege gestalten und auf die Herausforderungen der modernen Welt vorbereitet werden. Die Offenheit und Flexibilität dieser Lernräume ermöglichen es, neue Narrative zu entwickeln und uber das Bekannte hinauszuwachsen – eine Bereicherung sowohl für die persönliche Entwicklung als auch für die Gesellschaft (Balgar, 2008).

Wie diese Aspekte in der Entwicklung und Erprobung des Lernwerkstattangebotes im Projekt DigiKomS praktisch berücksichtigt und umgesetzt wurden, wird im folgenden Kapitel erlautert.

