

# **Wie wir lernen, was wir lernen**

Andere Orte und neue Formate der Weiterbildung  
unter besonderer Berücksichtigung gestalterischer Kriterien

Dissertation zur Erlangung des Grades  
einer Doktorin der Philosophie

– Dr. phil. –

Hochschule für Bildende Künste Braunschweig  
vorgelegt von Saskia Plankert, M. A.



Erstgutachter: Prof. Dr. Wolfgang Jonas  
Zweitgutachter: Prof. Dr. Martin Scholz

Hannover 2022



»Für viele ist Design die lebendigste und auch populärste Kunst der Gegenwart. Mehr noch: Es ist ein massenkulturelles Phänomen, das die Wahrnehmung prägt und deshalb massgeblich [sic!] am Zustandekommen allgemeiner Geschmacksurteile beteiligt ist. [...] Design, so kann verallgemeinert werden, hat den Anspruch, die Welt zum Wohl der Menschen besser zu gestalten. Doch hinter dem Begriff verbirgt sich weit mehr als eine attraktive Objektwelt. Design gestaltet Kommunikation und schafft Identität. Es ist bewusstes Handeln zur Herstellung sinnvoller Ordnung und somit Teil unserer Kultur.«

Schneider 2005, 9

»Wenn man aber anfängt über den Raum nachzudenken, stößt man schnell auf ein Paradoxon: Auf der einen Seite ist der Raum sehr konkret, da er uns ständig zu umgeben scheint, wir uns ständig ›in‹ ihm aufhalten. Wir können Raum erfahren, können Räume begehen, betreten und wieder verlassen. Auf der anderen Seite ist der Raum äußerst abstrakt. Können wir uns unter ›Lebensraum‹ noch etwas Konkretes vorstellen, scheint schon der ›Weltraum‹ nicht mehr recht fassbar, weil er sich in seinen unendlichen Weiten und seinen immer noch expandierenden Ausmaßen unserer Erfahrung entzieht.«

Schroer 2006, 10



# Inhaltsverzeichnis

## **1 Abstract**

## **2 Einleitung**

- 2.1 Aufbau der Arbeit | 17
- 2.2 Stand der Forschung | 18
- 2.3 Forschungsfrage und Ziele | 20

## **3 Theoretischer und methodischer Rahmen**

- 3.1 Begriffe und theoretische Grundlagen | 25
  - 3.1.1 Lernen im Überblick | 25
  - 3.1.2 Weiterbildung als eine Form des Lernens | 33
  - 3.1.3 Räume, Artefakte und andere Orte | 35
- 3.2 Forschungsdesign | 47
  - 3.2.1 Analyse | 51
  - 3.2.2 Projektion | 55
  - 3.2.3 Synthese | 57

## **4 Datenerhebung und -auswertung**

- 4.1 Certified Conference Ship | 61
- 4.2 Lernversprechen | 67
  - 4.2.1 Color Line und AIDA Cruises im Vergleich | 67
- 4.3 Die Perspektive der Lernenden | 79
  - 4.3.1 Konstitution | 80
    - 4.3.1.1 Lernen und weiterbilden | 80
    - 4.3.1.2 Die Handlungsbereitschaft der Lernenden | 82
    - 4.3.1.3 Bedeutsame Objekte | 87

- 4.3.1.4 Orte, Räume und Atmosphäre | 91
- 4.3.2 Beispiele individueller Lernkonstitutionen | 97
  - 4.3.2.1 Persona 1: Birgit | 97
  - 4.3.2.2 Persona 2: Peter | 102
  - 4.3.2.3 Persona 3: Mia | 107
- 4.3.3 Resümee | 111

## **5 Idealtypische Weiterbildungskonstitutionen**

- 5.1 Szenarische Entwürfe | 115
  - 5.1.1 Beispiel 1: Das (un)soziale Miteinander | 118
  - 5.1.2 Beispiel 2: Das (Nicht-)Wohlfühl-Programm | 128
  - 5.1.3 Beispiel 3: Das (Un)bekannte | 137

## **6 Realtypische Formate**

- 6.1 Neue Formate | 151
- 6.2 Ausblick | 157

## **7 Quellenverzeichnis**

## **8 Anhang**

- 8.1 Abbildungsverzeichnis | 171
- 8.2 Tabellenverzeichnis | 173
- 8.3 Regeln der inhaltlich-semantischen Transkription | 175
- 8.4 Erklärung | 177







# 1 Abstract

*»Ich kann freilich nicht sagen, ob es besser werden wird wenn es anders wird; aber so viel kann ich sagen, es muß anders werden, wenn es gut werden soll.«*

*Georg Christoph Lichtenberg, Sudelbücher Heft K (293)*

In seinem Aufsatz von 1980 konstatiert Lucius Burckhardt ein kritisches Designverständnis, »[...] ein Design von morgen, das unsichtbare Gesamtsysteme, bestehend aus Objekten und zwischenmenschlichen Beziehungen, bewußt [sic!] zu berücksichtigen imstande ist.«<sup>1</sup> Design ist demnach mehr als reine Formgebung und hat eine gesellschaftliche Verantwortung.<sup>2</sup> Aktuell wird unsere Gesellschaft unter anderem mit dem Begriff Wissen- und Könnensgesellschaft beschrieben, in der Lernen als wichtiges Werkzeug für die Gestaltung individueller Lebens- und Arbeitschancen fungiert.<sup>3</sup> In Anbetracht heutiger Herausforderungen wie beispielsweise dem rasanten technologischen Fortschritt, dem Konkurrenzdruck im globalen Wettbewerb, oder dem demografischen Wandel, wird die berufliche Fort- und Weiterbildung als immer wichtiger empfunden.<sup>4</sup>

Ziel dieser zugrundeliegenden Forschungsarbeit ist die Untersuchung und Entwicklung neuer Formate für Weiterbildungen unter Berücksichtigung gestalterischer Kriterien. Besonderes Augenmerk legt die Untersuchung darauf, welche Bedeutung *andere* Orte bei der Wahl des Lernorts einnehmen. Die designwissenschaftliche Untersuchung der Weiterbildung erfolgt am Beispiel des Schiffs als Lernort. Das Schiff – als ein schaukelndes Stück Raum, »[...] ein Ort ohne Ort, der aus sich selber lebt, der in sich geschlossen ist und gleichzeitig dem Unendlichen des Meeres ausgeliefert ist und der, von Hafen zu Hafen, von Ladung zu Ladung, von Bordell zu Bordell, bis zu den Kolonien suchen fährt, was sie an Kostbarstem in ihren Gärten bergen [...]«<sup>5</sup> – eignet sich in besonderer Weise als Untersuchungsgegenstand. Durch den in sich geschlossenen Ort (ohne Ort und gleichzeitig dem endlosen Meer ausgeliefert), die hohe Eigenwahrnehmung des in die Einrichtung der Gesellschaft hineingezeichneten *wirklichen* Ortes<sup>6</sup>, die kurzen Messintervalle der Reise sowie die Besonderheit gegenüber den von üblichen Normen und Regeln in unserer Bildungsgesellschaft beherrschten (Weiterbildungs-)Formaten, wird das Potenzial evident, neuartige, innovative und kreative Potenziale aufzuzeigen.

---

1 | Burckhardt 2004, 199.

2 | Vgl. Beucker 2016, 35.

3 | Vgl. Ranftl 2004.

4 | Vgl. BMBF 2013.

5 | Foucault 1990, 46.

6 | Vgl. ebd., 39.

Da die lernende Person im Zentrum des Lernprozesses steht und sich ihr Lernprozess vorwiegend individuell konstituiert, legt die Untersuchung den Schwerpunkt auf die persönlichen Lernperspektiven der Teilnehmenden. Es ist bekannt, dass besonders die konkrete Lernsituation, die Erwartungshaltung an die Veranstaltung und die Motivation der Lernenden das Lernergebnis maßgeblich beeinflussen. Die Forschungsarbeit wird sich mit der Frage beschäftigen, wie die höchst individuellen und subjektverorteten Standpunkte erhoben, analysiert und verwertet werden können, um sowohl standardisierte Ergebnisse als auch eine verwertbare Systematik entwickeln zu können, die kollektiv zugänglich und auf andere Lernszenarien übertragbar gemacht werden kann.

Des Weiteren erscheint eine Analyse erforderlich, die untersucht, ob die bestehenden Angebote und Versprechen der Reedereien und Reiseveranstalter sowie das vom Verband des deutschen Reise-managements entwickelte Zertifikat *Certified Conference Ship*, das Konferenzschiffe als besonders geeignet klassifiziert, mit den Erfahrungen, Vorstellungen und Wünschen der Lernenden übereinstimmen und ob neue Verbindungen und Zusammenhänge mithilfe lern- und raumtheoretischer Perspektiven aufgezeigt werden können, um so neue Formate zu entwickeln, die die persönlichen Lernkonstitutionen<sup>7</sup> der Teilnehmenden berücksichtigen. Die den Prozess begleitende Frage lautet, wie die Wechselwirkung zwischen dem Raum und dem Arbeits-/Lernprozess gestaltet werden kann, sodass er lernfördernde Auswirkungen zukünftig aktiv bedenkt, und welche Rolle der *andere* Ort, am Beispiel des Schiffs, dabei einnimmt. Es wird demnach untersucht, wie und womit Räume zu Lernräumen werden, wie sie wieder aufgelöst werden, wie sie Überlappungen eingehen, welche Leistungen hierzu von welchen Akteur\*innen jeweils zu erbringen sind und – zu guter Letzt – welche Rolle der *andere* Ort beim Lernen spielt (mit dem Begriff des Ortes ist eine physisch-erfahrbar und geometrisch erfassbare Stelle gemeint). Wenn hier von Räumen gesprochen wird, orientiert sich der Begriff an dem relationalen Raumverständnis von Martina Löw: Räume sind Konstruktionsleistungen von Menschen und entstehen im Handeln.<sup>8</sup> Dem soziologischen Verständnis folgend ist Raum ein Produkt sozialer Praxis, den Akteure durch spezifische Handlungen und Praktiken selbst konstituieren.

---

7 | Der Begriff (Lern-)Konstitution meint die Verfassung, also sowohl die Gesamtheit der Eigenschaften als auch die spezifische Zusammensetzung der Bedingungen, in der es möglich ist, lernen zu unterstützen oder auch zu stören.

8 | Vgl. Löw 2001, 159 f.; vgl. Schroer 2012, 354.





## **2 Einleitung**

---

**2.1 Aufbau der Arbeit**

**2.2 Stand der Forschung**

**2.3 Forschungsfrage und Ziele**





## 2 Einleitung

---

### 2.1 Aufbau der Arbeit

Die Forschungsarbeit gliedert sich in sechs Hauptkapitel, die zunächst einen Einblick in den Stand der Forschung gewähren, die Forschungslücke aufzeigen, eine Forschungsfrage definieren und die Ziele der Arbeit vorstellen. Nachdem der theoretische und methodische Hintergrund der Arbeit im 3. Kapitel erläutert wird, indem begriffliche Schärfungen vorgenommen und das zur Beantwortung der Forschungsfrage ausgewählte Forschungsdesign vorgestellt werden, folgt der empirische Teil der Arbeit im 4. Kapitel *Analyse*. Zunächst werden die bereits erwähnten Prüfkriterien des Certified Conference Ships systematisch analysiert, gefolgt von der Untersuchung des Lernversprechens von Color Line und AIDA in Form einer formal-inhaltlichen Protokollierung der beiden Werbefilme. Den Methodenteil abschließend werden die Lernendenperspektiven beschrieben, die mithilfe von leitfadengestützten Interviews und Audioaufnahmen erhoben, transkribiert und durch eine qualitative Inhaltsanalyse kodiert werden, um individuelle Notwendigkeiten aufzuzeigen, die Lernprozesse in besonderer Weise präformieren. Im 5. Kapitel *Projektion* werden aus den erhobenen und kodierten Daten gestalterische Ableitungen getroffen und Entwürfe idealtypischer Konstitutionen präsentiert, die danach in Vorschläge für realtypische Weiterbildungsformate (6. Kapitel *Synthese*) überführt werden. Die Forschungsarbeit abschließend werden die entwerferisch-gestalterischen Ergebnisse und der methodische Forschungsprozess überprüft und reflektiert sowie weiterführende Fragen und zukünftige Forschungsansätze aufgezeigt.

## 2.2 Stand der Forschung

Die Nutzung des Schiffes als Weiterbildungsort ist gängige Praxis. Einige Reedereien (bspw. Color Line, Adler Schiffe, Aida Cruises, TUI Cruises) haben Business-Reisen im Angebot und werben u. a. mit dem Slogan »Planung mit Weitblick. Business mit Meerblick«. <sup>9</sup> Das Modell der Business-Reise ist in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung nicht neu, allerdings wird die Geschäftsreise <sup>10</sup> oft »[...] nur als Randthema behandelt. In den Verkehrswissenschaften dominieren bei der Analyse der Determinanten der Verkehrsmittelwahl andere Fahrtzwecke« und in »der Tourismusforschung stehen Studien zur Urlaubsreise im Vordergrund«. <sup>11</sup> Auch wenn die Geschäftsreise auf Schiffen in der Forschung eher ein Randbereich ist, sind einige Untersuchungen über die Motive auf einer Geschäftsreise zu erwähnen. Freyer, Naumann und Schröder untersuchen hier vor allem die Einordnung der Geschäftsreisen in den Bereich des Tourismus: »Doch lange Zeit zählten Reisen, die unter dem Gesichtspunkt der »Erwerbstätigkeit« unternommen wurden, definitionsgemäß nicht zum Tourismus. Begründet wurde dies damit, dass der Tourismus rein konsumorientiert sei«. <sup>12</sup> Im Alltagsverständnis zählen zum Tourismus vor allem Reisen zur Erholung und zum Vergnügen, die in der Freizeit unternommen werden.

Definitiv sind Freizeitreisen vorübergehende Ortsveränderungen, denen vor allem physische, psychische, kulturelle oder interpersonelle Motive zu Grunde liegen. Geschäftsreisen hingegen sind berufsbedingte Ortsveränderungen von kurzer Dauer. <sup>13</sup> In der Verknüpfung von Freizeit- und Geschäftsreisen steckt viel Potenzial für neue Entwicklungen. Reisen aus beruflichen Anlässen führen eher ein *Schattendasein*, werden in der Arbeitszeit durchgeführt und zählen zu den *Pflichtaufgaben* der beruflichen Tätigkeit. <sup>14</sup> Das Spaß- und Freude-Motiv steht im Hintergrund. Ähnlich, und damit direkt verstärkend, argumentiert die Finanzverwaltung: Dienstreisen werden steuerrechtlich nicht anerkannt, wenn der Freizeit-Aspekt zu sehr im Vordergrund steht. »Reisen als Konsum ist vorwiegend eine Freizeitbeschäftigung, der die Menschen freiwillig nachgehen. Doch auch investive, berufliche Reisen, z. B. zur Vorbereitung oder Durchführung von Geschäftsabschlüssen, sind strenggenommen nicht unfreiwillig«. <sup>15</sup> Allerdings dienen sie nicht dem Selbstzweck, sondern sollen vorrangig an der Erreichung beruflicher Ziele mitwirken. <sup>16</sup> In der dahinterliegenden Untersuchung wird der Versuch unternommen, die Geschäftsreise durch den Vergleich mit Freizeitreisen zu beschreiben und zu klassifizieren. Es wird jedoch außer Acht gelassen, welche Motive und damit verbundene Motivationen für Geschäftsreisen entstehen und durch veränderte Rahmenbedingungen (hier am Beispiel von Weiterbildungen) geformt werden können. <sup>17</sup>

9 | TUI Cruises [11.08.2021].

10 | Externe Weiterbildungen lassen sich zunächst als eine Geschäfts- bzw. Dienstreise klassifizieren.

11 | Freyer 2004, 3.

12 | Ebd., 12.

13 | Vgl. ebd., 2.

14 | Ebd., 3.

15 | Ebd., 3.

16 | Vgl. Mundt 2013, 141.

17 | Auch Neubert, Reich und Voß betonen die Wichtigkeit der Untersuchung von Motiven des Lernens und stellen die Frage nach der Entwicklung konstruktivistischer Lerntheorien in der Zukunft. Ihre Annahme lautet: »In den letzten Jahren haben neben kognitiven Einzelstudien vor allem kommunikative Prozesse zunehmend Beachtung für das Lernen gefunden. Lernen ist nicht nur ein isolierter kognitiver Vorgang, sondern stets eingebettet in emotionale und soziale Situationen. Die Rolle der Emotionen ist dabei noch weitgehend unterschätzt. Diese Unterschätzung verweist darauf, dass die Lerntheorien immer wieder damit konfrontiert sind, sich auf Begehren, Imaginationen, verborgene Wünsche und Antriebskräfte von Lernen zu beziehen [...], um einen stärkeren Zugang zu unbewussten Motiven des Lernens zu finden.«, Neubert/Reich/Voß 2001, 256.

Nach Foucault lassen sich besondere Orte definieren, denen die Eigenschaft zukommt, in Beziehungen mit allen anderen Orten zu stehen, »[...] aber so, dass sie alle Beziehungen, die durch sie bezeichnet, in ihnen gespiegelt und über sie der Reflexion zugänglich gemacht werden, suspendieren, neutralisieren oder in ihr Gegenteil verkehren.«<sup>18</sup> So lassen sich Motivationen und Bedürfnisse der Lernenden über den (anderen) Ort und den Raum gestalten – ebenjener verstanden als realer, wirklicher, zum institutionellen Bereich der Gesellschaft gehöriger Ort – welcher in besonderer Weise gesellschaftliche Verhältnisse reflektiert. Foucault beschreibt solche *anderen* Orte als Heterotopie. Als Beispiele solcher in die Gesellschaft hineingezeichnete Orte nennt er unter anderem Gefängnisse, Kasernen, Friedhöfe, Kinos, Museen, Bordelle und Schiffe.<sup>19</sup> Letztere sind sogar die Heterotopien *par excellence*: »In den Zivilisationen, die keine Schiffe haben, versiegen die Träume. An die Stelle des Abenteurers tritt dort die Bespitzelung und an die Stelle der Freibeuter die Polizei.«<sup>20</sup> Dem entgegen stehen die Utopien als unwirkliche Orte: Orte ohne realen Bezug, die in einem allgemeinen, direkten oder entgegengesetzten Analogieverhältnis zum realen Raum der Gesellschaft stehen. Sie sind entweder das vervollkommnete Bild oder das Gegenbild der Gesellschaft und ihrem Wesen nach zutiefst irrealer Räume.<sup>21</sup> Heterotopien sind tatsächlich realisierte Utopien.<sup>22</sup>

Im Folgenden soll das Schiff als *anderer* Ort für Weiterbildungen untersucht werden, um die Bedürfnisse der Lernenden aufzugreifen und in neue Formate einfließen zu lassen. Als das größte Reservoir für die Fantasie (nach Foucault) eignet sich das Schiff mit seinen Potenzialen als *anderer* Ort in besonderer Weise. Der für diesen Geschäftsreisemarkt zuständige Sektor ist der Personenverkehr. Die Bezeichnung *Personenverkehr* meint die Ortsveränderung, also die Beförderung, von Personen. Differenzieren lässt sich der Personenverkehr durch verschiedene Merkmale wie den Zweck (beispielsweise Berufsverkehr), den Zugang (öffentlicher oder individueller Verkehr), die Verkehrsmittel (bspw. Flug- oder Schiffsverkehr, auch Passagierverkehr genannt) oder auch die Entfernung (Nah- oder Fernverkehr). Hieran anknüpfend lässt sich feststellen, dass sich die Autor\*innen in der aktuellen Literatur bei der Wahl des Verkehrsmittels für Geschäftsreisen häufig auf Mietwagen, Auto bzw. Firmenwagen, Flug und Bahn, nicht jedoch auf das Schiff beziehen.<sup>23</sup> Sie untersuchen den Marktumfang, das Volumen und die Struktur des deutschen Geschäftsreisemarktes sowie die Demografie und Struktur der Geschäftsreisenden (Alter, Geschlecht und Familienstand, berufliche Position, Haushaltsnettoeinkommen, Anzahl der Reisen, Zielregion sowie Verkehrsmittelnutzung, Reiseanlässe, Unternehmensgröße und Reiserichtlinie sowie Anteil der Geschäftsreisen innerhalb der eigenen Firma).<sup>24</sup> Sie untersuchen jedoch nicht, welches Potenzial andere Verkehrsmittel, beispielsweise das Schiff, bieten. Hingegen existieren zahlreiche Untersuchungen zu Lernräumen

18 | Foucault 2005, 934.

19 | Vgl. Foucault 2005, 936 ff.

20 | Ebd., 942.

21 | Vgl. ebd., 934 f.

22 | Vgl. Foucault 1990, 39. Als gemeinsame, gemeinschaftliche Erfahrung verbindet der Spiegel beide Konstrukte zu einer Mischform: zum einen ist er eine Utopie, weil er ein Ort ohne Ort ist. Im Spiegel sieht die betrachtende Person sich dort, wo sie nicht ist, in »[einem Raum,] der virtuell hinter der Oberfläche des Spiegels liegt« (ebd., 935). Zugleich handelt es sich um eine Heterotopie, weil er den Ort des umgebenden realen Raumes, an/in dem sich die betrachtende Person befindet, wiedergibt, »[...] insofern der Spiegel wirklich existiert und gewissermaßen eine Rückwirkung auf den Ort ausübt, an dem ich mich befinde« (ebd.).

23 | Vgl. Schneider/Mrkwicka 2003, 24.

24 | Vgl. ebd., 5.

Weiterführende Quellen: BMVBS – Bundesministerium für Verkehr, Bau und Stadtentwicklung; DRV – Deutscher Reiseverband; GESIS – Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften; VDR – Verband deutsches Reisemanagement e. V.

außerhalb des Schiffes.<sup>25</sup> Hierbei wird sowohl der physische als auch der mediale, kulturelle sowie soziale Raum angesprochen. Es wird ignoriert, dass die Reise selbst zum entscheidenden Teil der Veranstaltung wird und damit zur Erreichung der Ziele beiträgt. Die Frage, welche Rolle die Gestaltung der Lernsituation bei Veranstaltungen an Bord spielt, wird außer Acht gelassen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Untersuchungen zur Motivation von Geschäftsreisenden auffällig unterrepräsentiert sind. Das Schiff als Lernort sowie die Motivation und der Lernerfolg aller Lernbeteiligten werden in der Forschung vernachlässigt. Die designwissenschaftliche Untersuchung von Weiterbildungen schließt, am Beispiel des Schiffs als Lernort, eine Lücke in der Forschung.

## 2.3 Forschungsfrage und Ziele

Dieser Forschungsarbeit liegt ein lerntheoretisches Verständnis zugrunde, das einer Kombination aus konstruktivistischer und pragmatischer Perspektive entspricht (nähere Ausführungen hierzu in Kapitel 3.1). Wird die Lernsituation systemtheoretisch konstruktivistisch<sup>26</sup> betrachtet, so begründet sich die Realität des Lernenden durch seine Beobachtung.<sup>27</sup> Lernfördernde/-stimulierende bzw. lernhemmende Faktoren können demzufolge ungleich wahrgenommen und interpretiert werden. Im Fokus des Forschungsvorhabens steht deshalb die Frage, mit welchen Designparametern Designinterventionen so gestaltet werden können, dass lernfördernde Umgebungen geschaffen werden.<sup>28</sup>

Dabei muss beachtet werden, dass Lernen in emotionale und soziale Situationen eingebettet ist. Lernende erzielen erst dann Fortschritte, wenn sie sich in *Beziehung* zu ihrem sozialen und kulturellen Kontext setzen und verstehen können. Diese *Beziehungen* besitzen immer auch eine räumliche Komponente; der Raum, sei es der soziale, kulturelle, physische oder auch mediale, fungiert dabei als (Austausch-)Plattform für den Lernenden. Das relationale Raumverständnis nach Martina Löw<sup>29</sup> dient in diesem Forschungsvorhaben als Ergänzung zu den lerntheoretischen, sozial-, kultur- sowie designwissenschaftlichen Beiträgen.

Dadurch, dass das Schiff als Weiterbildungsort und als Reiseverkehrsmittel zugleich fungiert, tritt der Aspekt des *anderen Ortes* (an Stelle der alltäglichen Büro- und Weiterbildungsräume) stärker in den Vordergrund und bekommt ein erheblich stärkeres Gewicht. Welche Auswirkungen sind dabei auf den Lernprozess zu verzeichnen? Ebenso gilt es, das Lernversprechen der Reedereien und Ver-

25 | Weiterführende Literatur: Dauber 1999, 38–47; Hufer 1999, 48–57; Klawe 2013; Peters 2000, 159–187; Faulstich 2014; etc.

26 | »Veränderte Sichtweisen auf menschliche Lernprozesse erschließen sich für heutige konstruktivistische Ansätze u. a. auf der Grundlage neuerer Kommunikations- und Interaktionstheorien. Eine entscheidende Bedeutung kommt dabei systemischen Erklärungsmodellen zu«, Neubert/Reich/Voß 2001, 257. Darunter werden nach Neubert, Reich und Voß Theorien verstanden, die die komplexen Geschehensabläufe z. B. innerhalb einer Lerngruppe als Ausdruck eines Systems von Beziehungen interpretieren. »Dabei werden diese systemischen Eigenschaften nicht durch lineare Kausalzusammenhänge (Ursache-Wirkung), sondern durch zirkuläre Prozesse von Wechselwirkungen, Interdependenzen und Rückkoppelungen erklärt«, ebd.

27 | Vgl. Ziegler/Acklin 2015, 220.

28 | Vgl. ebd.; vgl. Wittwer/Dietrich/Walber 2015, 7.

29 | Vgl. Löw 2001, 159 f.

anstanter hinsichtlich der Raumatmosphären und -merkmale zu untersuchen, mit Hilfe derer die Lernenden im Vorfeld u. a. ihre Erwartungshaltung aufbauen und daraus Wünsche und Ängste ableiten, die den Lernprozess maßgeblich beeinflussen. Festzustellen ist, dass die Parameter, die auf den Lernprozess während der Weiterbildung auf dem Schiff einwirken, bisher noch nicht ausreichend wissenschaftlich aufgearbeitet wurden bzw. die Gefahr besteht, dass die Gestaltung einer Schiffs-Geschäftsreise (bezüglich bspw. der räumlichen, zeitlichen, motivatorischen, kulturellen, sozialen, wirtschaftlichen Faktoren) scheinbar willkürlichen Aspekten und Gestaltungsrichtlinien unterliegen. Deshalb sollen individuelle Lernkonstitutionen entwickelt werden, die die Parameter, die auf den Lernprozess einwirken, aufnehmen, analysieren und bewerten. Daraus werden wiederum designspezifische Lösungen in Form von idealtypischen Lern-Szenarien entwickelt, mit deren Hilfe Reedereien gezielt neue Weiterbildungskonzepte und -formate erstellen können. Hierbei dient das Schiff als ein Beispiel, wichtig wird die Übertragbarkeit der Erkenntnisse auf andere Transportmittel und Lernorte sein.

Insofern ergibt sich die folgende erweiterte Forschungsfrage: Welche Lernkonstitution wirken auf den individuellen Lernprozess bei Fort- und Weiterbildungen ein und formen das Lernergebnis in besonderer Weise, wenn die Veranstaltung an einem *anderen Ort* stattfindet? Die Arbeit nähert sich dem beschriebenen Ziel entlang zweier Kernthesen, die sich wie folgt fassen lassen: Nicht nur die konkrete Lernsituation *während* der Weiterbildung formt den Lernprozess, sondern die (Gesamt-)Situation (samt ihrer Rahmenbedingungen), wirkt sich in besonderer Weise auf die Konstruktion von eigenem Wissen aus. Gleichzeitig kann der *andere Ort* eine affektiv-kreative, offene Lern-Haltung durch neue Impulse, Entschleunigung und den (räumlichen sowie gedanklichen) Abstand (einer positiven Abkapselung) zur alltäglichen *eigentlichen* Arbeit schaffen.

Der Untersuchung liegen dabei folgende vier Annahmen zugrunde:

1. Lernen stellt einen individuellen, subjektiven Prozess dar.
2. Der Raum kann Einfluss darauf nehmen, wann, wie, warum und unter welchen Umständen ein Lernergebnis entsteht.
3. Nicht zuletzt durch den Perspektivwechsel vom Lehren zum Lernen, rücken die Lernenden immer stärker in den Fokus, »was zu einer erhöhten Sensibilität gegenüber der Gestaltung von Lernarrangements führt.«<sup>30</sup>
4. Die Wirkung von Designparametern auf den Lernprozess wurde in Gestaltungsprozessen bisher vernachlässigt.

---

30 | Stang 2016, V.



## **3 Theoretischer und methodischer Rahmen**

---

Im Folgenden wird kurz der theoretische Hintergrund erläutert, auf dem die Forschungsarbeit fußt. Hierfür werden ein Überblick über lerntheoretische Zugänge gegeben, Begrifflichkeiten definitorisch bestimmt sowie mögliche Schnittstellen zur methodischen Vorgehensweise aufgezeigt. Anschließend folgt die Beschreibung des für zur Beantwortung der Forschungsfrage ausgewählte Forschungsdesigns.

### **3.1 Begriffe und theoretische Grundlagen**

#### **3.1.1 Lernen im Überblick**

#### **3.1.2 Weiterbildung als eine Form des Lernens**

#### **3.1.3 Räume, Artefakte und andere Orte**

### **3.2 Forschungsdesign**

#### **3.2.1 Analyse**

#### **3.2.2 Projektion**

#### **3.2.3 Synthese**





## 3.1 Begriffe und theoretische Grundlagen

---

### 3.1.1 Lernen im Überblick

Zu einem der wesentlichen Themen im 21. Jahrhundert ist die Beschäftigung mit Bildung geworden. Technologische Veränderungen und die damit einhergehende Digitalisierung aller Lebensbereiche führen zu neuen Anforderungen, »[...] für die es ein Bewältigungsinstrumentarium zu entwickeln gilt. Lebenslanges Lernen ist dabei der Imperativ biographischer Gestaltungsoptionen.«<sup>31</sup> Um diesen Wandel bewältigen zu können, sind entsprechende Kompetenzen konstitutiv. Da das traditionelle Bildungssystem jedoch an seine Grenzen stößt, diese zu vermitteln, sind derzeit vielfältige Suchbewegungen zu verzeichnen, um neue Konzepte zu entwickeln – konzeptionell und räumlich, sowohl im physischen als auch im digitalen Kontext.<sup>32</sup> Der Beweggrund hierfür ist der Perspektivwechsel vom Lehren zum Lernen; der Lernende rückt stärker in den Fokus, und dies führt zu einer erhöhten Sensibilität gegenüber der Gestaltung von Lernarrangements. »Dabei geht es nicht nur um veränderte didaktisch-methodische Settings, sondern im verstärkten Maße auch um die organisatorische, konkret bauliche und digitale Gestaltung von Lernwelten.«<sup>33</sup> Der Ausgangspunkt für weitere Überlegungen bezüglich der Neugestaltung von Räumen ist die Annahme, dass Lernen einen subjektiven, höchst individuellen Prozess darstellt. Die Bedürfnisse in Lernsituationen variieren von Individuum zu Individuum, deshalb kann die Erforschung von Lernwelten immer nur Suchbewegungen und Annäherungen an die Thematik beinhalten.<sup>34</sup>

Lernen ist ein sehr vielfältiger Begriff, und es herrschen viele unterschiedliche Annahmen darüber, was Lernen bedeutet: Auch in der Lerntheorie gibt es unterschiedliche Annahmen darüber, wie Lernen funktioniert und wie es nicht funktioniert, dies wird beispielsweise am Nürnberger Trichter deutlich. Dieser bezeichnet in einer eher scherzhaften Art und Weise eine mechanische Weise des Lehrens und Lernens. Das Bild impliziert, dass die lernende Person alle Lehrinhalte »eingetrichtert« bekommen kann und so ohne Mühe, Aufwand und Anstrengung lernt; folglich ist es also an der Lehrperson, die Inhalte weiterzugeben und kann – so lässt es die Metapher vermuten – unabhängig von Intelligenz und Lernfähigkeit den lernenden Personen alles beibringen.

Bei der Beschäftigung mit den Begriffen *Lernen* und *Weiterbilden* fällt nicht nur die Vielzahl unterschiedlicher Annahmen in Bezug auf die Funktion des Lernens auf, sondern insbesondere die vielen verschiedene Begriffsbezeichnungen, die unterschiedlich – und zum Teil sogar synonym –

---

31 | Stang 2016, V.

32 | Vgl. ebd.

33 | Ebd.

34 | Vgl. ebd., VII.

verwendet werden. Die Begriffsproblematik führt dazu, dass die Abgrenzung der Bezeichnungen wie bspw. Informationen, Wissen, Bildung, Kompetenz, Lernen/Lehren usw. schwierig sind und nur selten klar definiert werden.<sup>35</sup> Gleichzeitig befinden sich diese Begriffe ständig im Wandel und unterliegen gesellschaftlichen sowie kulturellen Wertevorstellungen und damit einhergehenden Veränderungen. Es entstehen immer wieder integrative Modelle, welche die unterschiedlichen Begriffe zu beschreiben versuchen, indem sie einer systematischen Hierarchisierung unterzogen werden. Die Wissenstreppe von North<sup>36</sup> ist hier hervorzuheben, welche mithilfe sieben verschiedener Stufen anschaulich die Zusammenhänge der Begriffe *Zeichen, Daten, Informationen, Wissen, Können, Handeln, Kompetenz und Wettbewerbsfähigkeit* abbildet. Die einzelnen Hierarchiestufen ergeben sich hier »naturwüchsig«<sup>37</sup>. So werden Zeichen, als kleinste Einheit, zu Daten, welche durch kontextorientierte und zweckgebundene Verwendung zu Informationen werden, die in Kombination mit vielen Daten zu Wissen heranwachsen können usw.

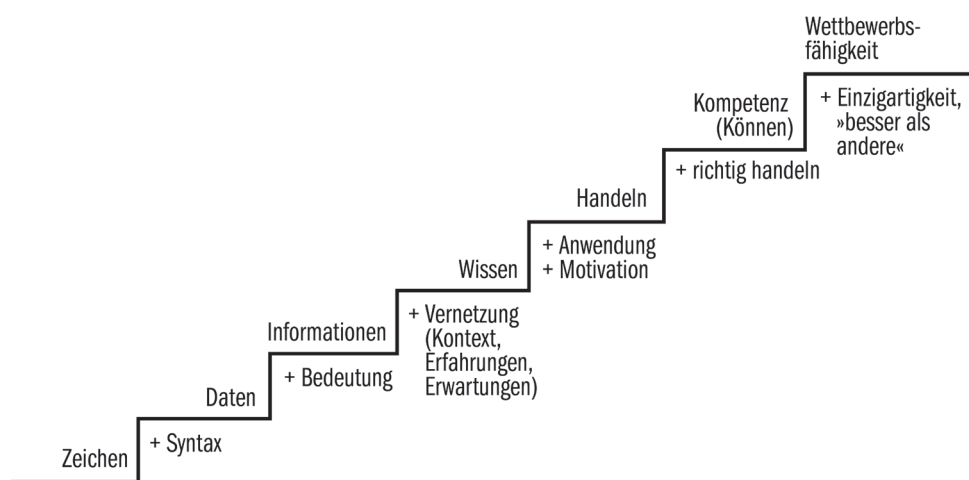


Abbildung 1: Die Wissenstreppe nach North 2011, 36.

## Kompetenz

Vor allem der Begriff *Kompetenz* wird im Kontext der im folgenden skizzierten Forschungsarbeit häufig verwendet und bedarf deshalb einer genaueren Definition.<sup>38</sup> Wird der Begriff auf einer basalen Ebene betrachtet, lässt sich die folgende Definition festhalten:

»A competence is defined as the ability to successfully meet complex demands in a particular context. Competent performance or effective action implies the mobilization of knowledge, cognitive and practical skills, as well as social and behavior components such as attitudes, emotions, and values and motivations. A competence – a holistic notion

35 | Vgl. Stang 2016, 9.

36 | Vgl. North 2011, 36.

37 | Vgl. Stang 2016, 9.

38 | Für eine Diskussion des Begriffes vgl. Stang 2016, 18.

– is therefore not reducible to its cognitive dimensions, and thus the terms competence and skill are not synonymous.«<sup>39</sup>

So lässt sich beispielsweise die Fremdsprachenkompetenz einer Person aus mehreren Komponenten zusammensetzen und nicht nur aus dem Wissen von Wörtern. Die vorhandenen Sprachkenntnisse (Vokabeln und Grammatik) sind Voraussetzungen, um in entsprechenden Situationen kompetent zu handeln (bspw. in fremdsprachigen Ländern nach der Straße zu fragen). Gleichzeitig werden diese Kenntnisse um weitere Komponenten ergänzt, wie etwa um den Mut, das Wort zu ergreifen oder das Vertrauen in die andere Person. Fremdsprachenkompetenz äußert sich also neben Sprachkenntnissen vor allem darin, Sprachäußerungen hervorzubringen, die sachgerecht und wirksam zum erwünschten Ergebnis führen.<sup>40</sup>

## Lernwelt

Der im Folgenden verwendete Begriff »Lernwelt« orientiert sich an dem Begriff der »Lebenswelt«, den Alfred Schütz und Thomas Luckmann geprägt haben:

»Die alltägliche Wirklichkeit der Lebenswelt schließt also nicht nur die von mir erfahrene ›Natur‹, sondern auch die Sozial- bzw. Kulturwelt, in der ich mich befinde, ein. Die Lebenswelt besteht nicht erschöpfend aus den bloß materiellen Gegenständen und Ereignissen, denen ich in meiner Umgebung begegne. Freilich sind diese ein Bestandteil meiner Umwelt, jedoch gehören zu ihr auch alle Sinnschichten, welche Naturdinge in Kulturobjekte, menschliche Körper in Mitmenschen und der Mitmenschen Bewegungen in Handlungen, Gesten und Mitteilungen verwandeln. [...] Die Lebenswelt ist also eine Wirklichkeit, die wir durch unsere Handlungen modifizieren und die andererseits Handlungen modifiziert.«<sup>41</sup>

Nach dieser Definition sind Lernumgebungen immer auch alltägliche Umgebungen, die Lernen nicht nur ermöglichen, sondern Lernprozesse auch präformieren können.<sup>42</sup> So individuell sich Lernprozesse gestalten, so individuell müssen Lernumgebungen gestaltet werden, welche sich durch unterschiedliche Logiken und Kulturen auszeichnen. Lernarrangements befassen sich also nicht ausschließlich mit Lernorten, Räumen und Umgebungen, sondern etwas darüber Liegendes, das alle Ansichten des Lernens in einem beschreibbaren Kontext umfasst.<sup>43</sup>

39 | OECD 2003, 2: »Eine Kompetenz ist die Fähigkeit zur erfolgreichen Bewältigung komplexer Anforderungen in spezifischen Situationen. Kompetentes Handeln schließt den Einsatz von Wissen, von kognitiven und praktischen Fähigkeiten genauso ein wie soziale und Verhaltenskomponenten (Haltungen, Gefühle, Werte und Motivationen). Eine Kompetenz ist also zum Beispiel nicht reduzierbar auf ihre kognitiven Dimensionen, sie beinhaltet mehr als das.« Übersetzt von Dieter Gnahs 2007, 21.

40 | Vgl. Gnahs 2007, 21.

41 | Schütz/Luckmann 2003, 31–32. Erstmals wurde der Begriff 1975 von Alfred Schütz verwendet. Die von ihm hinterlassenen Vorarbeiten wurden in der hier zitierten Ausgabe von Thomas Luckmann ausgearbeitet und veröffentlicht.

42 | Vgl. Stang 2016, 1.

43 | Vgl. ebd.

## Lerntheorien

In der Wissenschaft existieren unterschiedliche Annahmen darüber, wie Lernen funktioniert. Die ersten wissenschaftlichen Versuche, das Lernen zu erklären, wurden ca. 1900 unternommen. Vertreter der Position, Lern-Vorgänge durch *experimentelle Selbstbeobachtung* zu erforschen waren Wilhelm Wundt 1879 und Hermann Ebbinghaus 1885. Diese bildeten die Grundlagen für die experimentelle Gedächtnispsychologie. Wegen der Kritik an der *Selbstbeobachtungsmethode* begannen andere Psychologen an Tieren zu forschen. So entstand insbesondere der *Behaviorismus* als eine frühe Form der Erklärung, in der das Verhalten eines Lebewesens als Reaktion auf ein auslösendes Ereignis definiert wird. Ein bestimmter Reiz führt hierbei zu einer beobachtbaren Reaktion. Dieses Black-Box-Modell geht problematischer Weise von einer festen Verbindung des Auslösers mit seiner Folgeaktion aus, ohne die persönlichen, aktuellen Motive und Vorerfahrungen des individuellen Lebewesens zu integrieren bzw. unterschiedliche Handlungsoptionen zu berücksichtigen. Eine Gegenauffassung zum Behaviorismus bildet die *Gestalttheorie*, in der das Lernen als »individuelle Einsicht« aufgefasst wird. Vertreter wie bspw. Karl Duncker oder Max Wertheimer vertraten die Ansicht, dass nicht durch Gewöhnung gelernt wird, sondern durch Erkennen. Lernen ist nach dieser Position nicht bloßes Abbilden, sondern vielmehr die Veränderung einer individuellen Perspektive durch die Person selber. Neubert, Reich und Voß zu Folge sind im Laufe der Zeit drei Grundmuster entstanden, die bis heute im Widerstreit liegen: Lernen als Abbildung, Lernen als Aneignung und Lernen als Konstruktion.<sup>44</sup> Für diese Arbeit von besonderer Bedeutung ist die *kognitive Wende*, die sich um 1960 mit Jean Piaget vollzog. Dieser konstatierte, dass der Mensch nicht durch die Abbildung der Außenwelt lernt, sondern die Außenwelt je nach erreichtem Stadium in seiner kognitiven Entwicklung anders wahrnimmt. Aus dieser Theorie entstanden unter anderem die *Kognitionspsychologie*, das *entdeckende Lernen* (mit Vertretern wie David Ausubel oder Manfred Wittrock) sowie das *sozial-kognitive Modell-Lernen* von Albert Bandura 1963.

Auch wurde die *konstruktivistische Lerntheorie* entwickelt, die Lernen als Wissenskonstruktion betrachtet. Hierbei vollzieht sich Lernen weder mithilfe von Input-Verwertungen noch nach dem Schema Reiz – Reizverarbeitung – Reizreaktion, sondern stellt eine subjektive Konstruktionsleistung dar, die durch spezifische Prozessmerkmale zu charakterisieren ist. Ebenjene beschreiben Lernen als einen

»[...] aktiven Prozess (das Interesse und die Motivation, sich einem Gegenstand zuzuwenden), einen selbstgesteuerten Prozess (mentale Modelle werden nicht bloß übernommen, sondern vom Individuum selbst aufgebaut), einen konstruktiven Prozess (bestehende Wissenskonstruktionen werden vor dem Hintergrund bestehender Deutungsmuster stets de- und rekonstruiert), einen situativen Prozess (der Erwerb von Inhalten findet in spezifisch räumlich-zeitlichen Kontexten statt) und als einen sozialen Prozess (Lernen findet in sozialen Kontexten statt). All diese Prozesse beschreiben individuelle Aneignungsakte, die unterschiedliche Ausprägungen bezüglich Sinnzuschreibung und Bedeutung für das Subjekt im Zusammenhang mit Lernen beinhalten.«<sup>45</sup>

Erpenbeck und Sauter ergänzen die Prozessmerkmale um den emotionalen Prozess, »[...] der die Lerner nicht nur kognitiv, sondern auch emotional und motivational fordert.«<sup>46</sup> »Jeder Lerner konstruiert sein Lernen, sein Wissen und die dabei erzeugten Wirklichkeiten in seinem »Experience«.<sup>47</sup> Nach Deweys pragmatischer Lerntheorie ist Lernen dabei immer an die Konventionen seiner Zeit gebunden und nicht frei von kulturellen Gegebenheiten. Gleichzeitig kann die Pädagogik des »Experience« weder allein theoretisch noch ausschließlich kognitiv vermittelt werden. Das Lernen verfeh-

44 | Neubert/Reich/Voß 2001, 253.

45 | Mikula/Lechner 2014, 68.

46 | Erpenbeck/Sauter 2013, 40.

47 | Neubert/Reich/Voß 2001, 254.

le immer dann seinen Zweck, wenn es abstrakt bleibt und nicht durch dahinterliegendes Interesse gestützt wird. Das Ziel des Lernens wird durch Begriffe wie *Können*, *Problemlösen*, *Behalten von Wissen*, *Verhaltensveränderung*, *Interesse* beschreibbar gemacht.<sup>48</sup> Der psychologische Konstruktivismus betont vor allem die Subjektivität und Individualität des Lernenden: Dieser Theorie zufolge wird der Mensch als System gesehen, welches sich – durch Umweltreize und -anregungen angeregt – entsprechend seiner eigenen Struktur selbst organisiert. Insofern können zwei Organismen bei identischer äußerer Anregung kaum in denselben Endzustand gelangen und interpretieren dieselbe wahrnehmbare Umwelt immer unterschiedlich.<sup>49</sup> Auch der subjektwissenschaftliche Ansatz untersucht Lernen aus der Perspektive des lernenden Subjekts.

»Lernen beginnt nach Holzkamp mit einer Distanzierung zum Alltagshandeln, um Übersicht und Distanz zu gewinnen, um die Ausrichtung des bisherigen Handelns zu reflektieren, um neue Handlungsmöglichkeiten auszuprobieren und einzuüben und um ein vertieftes Verständnis für die Situation zu gewinnen. Obwohl die alltägliche Lebenssituation des Individuums der entscheidende Ausgangspunkt des Lernens ist, tritt dieses alltägliche Handeln während des Lernprozesses in den Hintergrund. Es wird eine reflexive, zum Alltagshandeln distanzierte Lernhaltung eingenommen, die sich allerdings im Alltagshandeln begründet.«<sup>50</sup>

Lernen wird dabei immer vom Subjektstandpunkt aus bestimmt: je nach Lebenslage, Vorerfahrungen und sich daraus ergebenden Handlungsprämissen entscheidet das Subjekt welche Aspekte wichtig und relevant zu lernen sind.<sup>51</sup>

## Lernstile und -typen

Während dieser subjektiven Konstruktionsleistung prägen und formen die Summe aller Einflüsse, denen das Individuum in seinem Leben ausgesetzt ist, den persönlichen Lernstil. Durch »[...] anhaltende und konsistente Interaktionsmuster mit der Umwelt«<sup>52</sup> entstehen stabile Vorgehensweisen und Muster. Das wohl bekannteste Modell im deutschsprachigen Raum zur Beschreibung von Lernen und Lernstilen ist der Lernzyklus von David Kolb. Nach ihm erfolgt Lernen aufgrund von gemachten Erfahrungen und vollzieht dabei einen ständig fortschreitenden Prozess. Die Lernenden entscheiden durch ihre eigenen Präferenzen und Eigenarten selbst, welche erlernte Dinge abstrakt oder konkret in die eigenen Erfahrungen integriert werden. Ebenjener Prozess durchschreitet einen Zyklus von vier Phasen: Die konkrete Erfahrung, die daraus resultierende Beobachtung, die daraus

48 | »Die interaktionistisch und sozial orientierten Ansätze betonen die soziale Grundlage von Lernvorgängen, stellen die Wichtigkeit gemeinsamer Handlungen von Teams als zentrale Aktivität heraus, erwarten nicht nur Beobachervielfalt in Lernprozessen, sondern auch unterschiedliche Wege und Ergebnisse des Lernens. Dabei wird Lernen aber nicht als beliebig interpretiert, sondern immer mit kulturellem Sinn zusammengedacht: Lernfortschritte sind dann erreicht, wenn ein Lerner sich in seinen sozialen und kulturellen Kontexten bewusst beobachten und reflektieren kann, um nicht blind alles zu lernen, was er vorfindet, sondern gezielt jenes auszusuchen und zu bevorzugen in der Lage ist, was für seine Lebensweise viabel ist.«, ebd., 256.

49 | Vgl. Mangold 2015, 21.

Zu erwähnen sei an dieser Stelle auch der Konnektivismus, der vor wenigen Jahren von George Siemens begründet wurde. Diese Lerntheorie soll »die veränderten Lernbedingungen aufgrund der technologischen Entwicklung, die wachsende Vernetzung sowie den ›Informations-Overkill« aufgreifen. Siemens stellt das Lernen im und durch das Netz(-werk) in den Mittelpunkt seiner Überlegung (Sauter/Scholz 2015, 19).

50 | Tödt 2010, 103.

51 | Vgl. ebd.

52 | Konrad 2014, 100.

entwickelten Theorien und das aktive Experiment. Hieraus leitet David Kolb die vier Lernstile *Diverger*, *Assimilator*, *Converger* und *Akkomodator* ab.

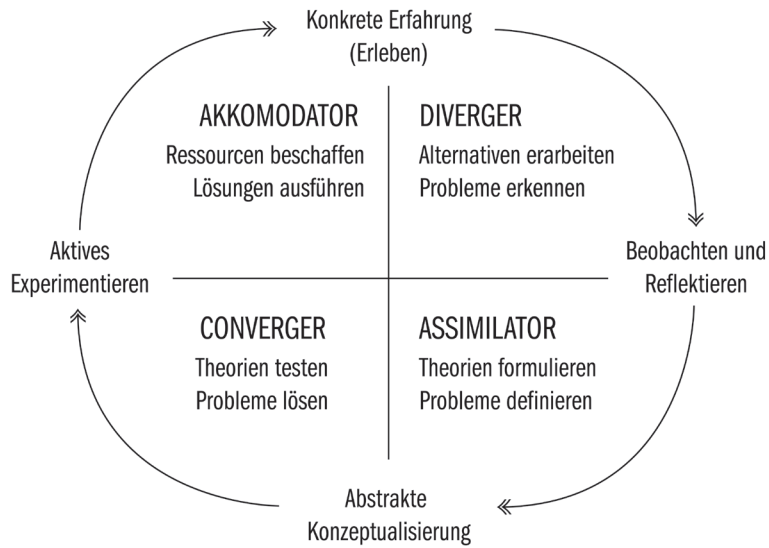


Abbildung 2: Lernzyklus nach Kolb 1981, 235, 240.

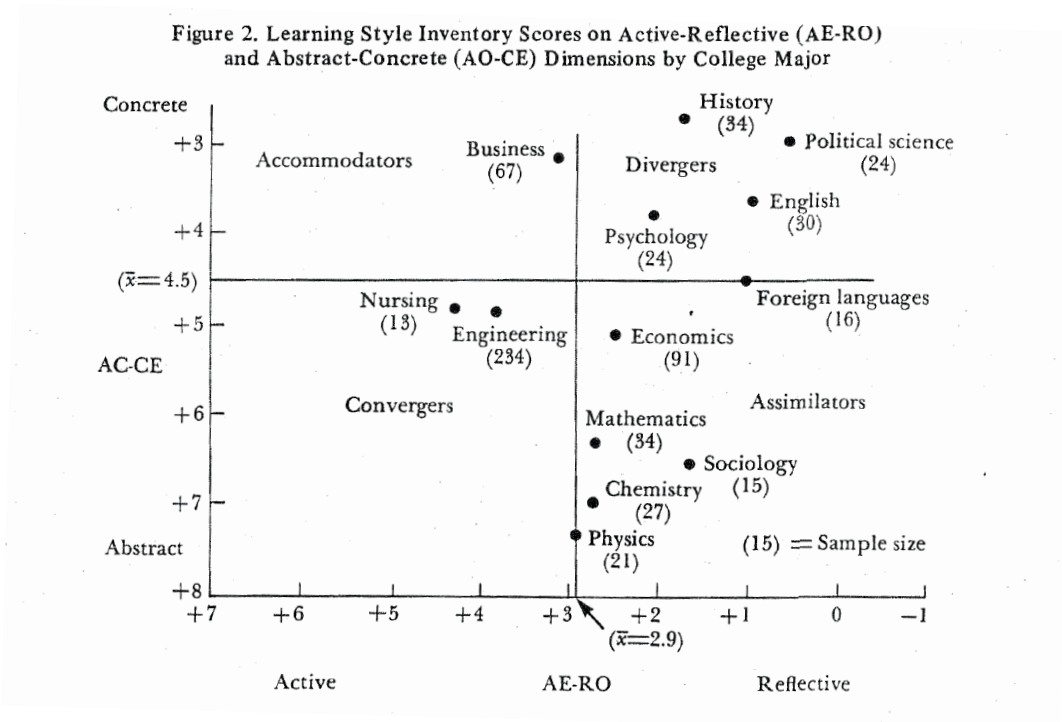


Abbildung 3: Zusammenhang zwischen den Lernstiltypen und den gewählten Studienfächern (Kolb 1981, 240).

Während der konvergente Lernstil stark in der praktischen Anwendung ist, wenig emotional handelt und lieber mit Dingen als mit Menschen arbeitet, haben divergente Lernstile ihre Stärke in konkreter Erfahrung und reflektierter Beobachtung. Sie können besonders gut Situationen aus mehreren Perspektiven betrachten, sind einfallsreich und emotional. Die Fähigkeit der Assimilierer besteht darin, theoretische Modelle zu erarbeiten. Anders als der Akkomodierer sind sie weniger an Menschen interessiert. Letzterer hingegen ist risikofreudig, gelegentlich auch ungeduldig und vorantreibend.<sup>53</sup>

Diese vier unterschiedlichen Lernstile sind nach Kolb das Ergebnis von Sozialisationserfahrungen in der Familie, Schule oder Arbeit. Tests dieser Lernstile bei amerikanischen Studierenden haben ergeben, dass nennenswerte Zusammenhänge zwischen den Lernstiltypen und den gewählten Studienfächern bestehen. So konnten Studierende mit konvergentem Lernstil u.a. in Ingenieursfächern beobachtet werden, mit divergentem Lernstil bspw. in psychologischen, zu den Assimilierern gehörten Mathematiker\*innen und zu den Akkomodierern neben anderen die Wirtschaftswissenschaftler\*innen. Kolb schlussfolgert aus diesen Daten, dass der eigene Lernstil entweder über die Wahl des Studienfaches entscheidet oder durch die fachspezifische Lernkultur besonders geprägt wird – oder aber es trifft beides zu:

»These data suggested that undergraduate education was a major factor in shaping individual learning style, whether by the process of selection into a discipline, or by socialization in the course of learning in that discipline, or both.«<sup>54</sup>

Ebenso können sich im Laufe eines Lebens neben den Stilen unterschiedliche Lerntypen wie bspw. die auditiven und verbalen Lerntypen (die durch Hören und Sprechen lernen), der optische/visuelle Lerntyp (der mit dem Auge und Beobachtung lernt), der haptische Lerntyp (der durch Anfassen und Fühlen lernt), der kognitive Lerntyp (der intellektuelle Anstrengungen lernt) sowie der kinästhetische Typ bilden.<sup>55</sup> Josef Schrader wählt einen Zugang, der nicht auf Sinnesorganen beruht, sondern auf Lernverhalten. Bei einer Untersuchung zum Lernverhalten Erwachsener in der beruflichen Weiterbildung arbeitet er fünf unterschiedliche Typen heraus: den Theoretiker, den Anwendungsorientierten, den Musterschüler, den Gleichgültigen und den Unsicheren.<sup>56</sup> Der erste Typ, *der Theoretiker*<sup>57</sup>, zeichnet die Freude am Lernen aus, dabei ist er stets zuversichtlich, gelassen und hat konkrete Vorstellungen von dem, was er lernen will. Er bringt ein natürliches Interesse an theoretischen Grundlagen mit und ist immer bemüht, sämtliche Zusammenhänge zu verstehen. Schwierigkeiten betrachtet er als Herausforderung statt als Problem, ebenso braucht er keinen Druck von außen, um intensiv lernen zu können. Zeugnisse/Zertifikate sind ihm völlig unwichtig und Prüfungen machen ihn nicht nervös. Dies hat er mit dem zweiten Typ, *dem Anwendungsorientierten*<sup>58</sup>, gemein. Auch ihn machen Prüfungen nicht sehr nervös. Auch sind ihm Zeugnisse und Zertifikate weniger wichtig, ebenso muss er nicht der Beste sein. Für diesen Lerntyp ist – dem Namen entsprechend – Anwendung Ziel und Methode zugleich: Er lernt am besten, wenn er Dinge ausprobieren kann, Theorie und Fachwissen reichen ihm nicht. Lernen aus Texten bereitet ihm Schwierigkeiten, ähnlich wie das Lernen mit audiovisuellen Medien oder bei Vorträgen. Ausprobieren sowie Gespräche oder mündliche Erklärungen hingegen fördern sein Lernen – am liebsten in der Gruppe und unter Anleitung. Er arbeitet stets ruhig, gelassen, hartnäckig aber nicht verbissen. Wenn er sich mit neu-

53 | Vgl. Schrader 1994, 21 f.

54 | Kolb 1981, 239.

55 | Vgl. ebd., 42.

56 | Schrader 1994, 110 ff. Schrader versteht die Typen trotz personalisierter Darstellungsform als eine Typologie von Lernformen, nicht als Typologie von Lernenden.

57 | Vgl. ebd., 110 f.

58 | Vgl. ebd., 111 f.

en Lerninhalten beschäftigt, muss er einsehen, warum er etwas lernen soll: Er will erkennen, was ihm das Gelernte im Alltag bringt. Gleichzeitig muss ihn das Thema interessieren, er lernt sonst ohne Spaß. Darin unterscheidet er sich mit dem dritten Typ, *dem Musterschüler*<sup>59</sup>: Ihm ist es nicht so wichtig, Gebrauchsmöglichkeiten im Alltag zu erkennen, um zu lernen. Er lernt für gute Noten, für Zeugnisse und Zertifikate, ist dabei stets ehrgeizig, strebsam und fleißig. Er lernt lieber angeleitet oder in Gruppen als eigenständig, dabei beschäftigt er sich jedoch immer sehr intensiv mit neuen Lerninhalten, z.B. mit Texten, jedoch bereitet ihm diese Lernform Schwierigkeiten. Lieber lernt er Fakten und Details auswendig, und reagiert irritiert, wenn in einem Sachverhalt verschiedene Meinungen vertreten werden und keine eindeutige Lösung erkennbar ist. Die Anforderungen an die zu lernenden Inhalte sollten eher zu hoch als zu niedrig sein, gleichzeitig spornt es ihn an, wenn andere seine Leistungen anerkennen und es stört ihn, wenn andere besser lernen. Besonders wichtig ist es für diesen Lerntypen, zu lernen um etwas im Leben zu erreichen. Er scheut keine Herausforderungen, ist jedoch nicht vor Hektik und Nervosität gefeit, wenn seine Bemühungen nicht sofort von Erfolg gekrönt sind. Seine Lernprozesse werden geplant und organisiert (zum Beispiel um für Prüfungen zu lernen), und nicht erst auf den letzten Drücker angestoßen. Das Gefühl von Hektik und Nervosität kennt der vierte Lerntyp hingegen nicht. *Der Gleichgültige*<sup>60</sup> betrachtet Lernen als etwas, das ihm abverlangt wird, ist nur schwer motivierbar und lernt erst, wenn er sich unter Druck gesetzt fühlt. Ihm ist es nicht wichtig, dass andere seine Leistung anerkennen; er möchte einfach nur mitkommen, dafür sollten die Anforderungen am besten nicht allzu hoch sein. Der Name des »Gleichgültigen« resultiert aus dem Umstand, dass ihm das meiste egal ist: so etwa hat er keine Anforderungen an die Lerninhalte, etwas lieber lernt er alleine als in Gruppen, ob eigenständig oder angeleitet, ob als Blockveranstaltung oder über einen längeren Zeitraum aufgeteilt, ist für ihn unwesentlich. Am liebsten beschränkt er sich auf das Nötigste: Er lernt nur so viel, wie es nötig ist, Prüfungen zu bestehen, welche er gelassen antritt. Er betrachtet sie als notwendiges Übel und lebt mit den Schwierigkeiten, sich dauerhaft zu konzentrieren. Dies beunruhigt ihn aber nicht, löst weder Hektik oder Nervosität bei ihm aus noch fordern ihn Schwierigkeiten heraus. Dieses Moment der Nervosität durchlebt der fünfte Typ, *der Unsichere*<sup>61</sup>, jedoch sehr häufig. Er nähert sich Herausforderungen eher ängstlich und vorsichtig, sein Lernprozess wird stets von Angst und Unsicherheit begleitet. Er lernt deshalb mit der Erwartung, Schwierigkeiten zu haben und vieles nicht zu verstehen, weshalb er sich vorrangig darauf konzentriert, sich die wichtigsten Inhalte gut einzuprägen. Sein Selbstbild vermittelt ihm Schwierigkeiten als Folge mangelnder Fähigkeiten, weshalb er sich hektisch und nervös mit halbfertigen Lösungen zufriedengibt und dadurch sein negatives Selbstbild als bestätigt sieht. Anforderungen sollten daher eher zu niedrig als zu hoch sein. Er braucht Druck, um intensiv zu lernen, z.B. in Form eines Zeugnisses oder der Notwendigkeit, spezifische Kenntnisse für den Alltag zu benötigen. Schwierige Problemstellungen betrachtet er nicht als Herausforderung, sondern schüchtern ihn ein, gleichzeitig verunsichern ihn auch besser Lernende. Grundsätzlich meidet dieser Lerntyp die Konfrontation mit Lernsituationen nicht, wegen seiner Misserfolge schätzt er aber die Anerkennung seiner erbrachten Leistungen. Textarbeit fällt ihm schwer, am besten lernt er durchs Ausprobieren und beim Reden mit anderen. Er lernt bevorzugt mit Unterstützung und Anleitung, weniger gerne selbstständig und allein. Beim Erlernen neuer Inhalte, ist er so beschäftigt, sie zu verstehen (und auswendig zu lernen), dass er fürs Ausprobieren und für das Herstellen von Zusammenhängen mit bereits Erlerntem/Erfahrenem keine Zeit mehr hat. Er bereitet sich auf Prüfungen wenig systematisch und intensiv vor, schiebt die Vorbereitungen gerne vor sich hin, sodass er in Zeitnot gerät und sich zu viel auf einmal vornimmt.

Bei der Betrachtung der (klischeehaften) Typen nach Schrader ist festzustellen, dass die empirische Beleuchtung subjektiver Lernstrategien nur unzureichend erfolgt. Jedoch sensibilisieren die

---

59 | Vgl. ebd., 113 f.

60 | Vgl. ebd., 115 ff.

61 | Vgl. ebd., 117 f.



aktuellen Untersuchungen dafür, dass Lernprozesse individuell sind und der Zugang von Mensch zu Mensch unterschiedlich.<sup>62</sup> Diese Erkenntnis bildet die Grundannahme weiterer Überlegungen dieser Arbeit.

### 3.1.2 Weiterbildung als eine Form des Lernens

»Der Wettbewerb der Ideen, Produkte und Befähigungen nimmt im liberalen Weltmarkt stark zu. Der enorme Kostendruck zwingt Unternehmen und Verwaltungen zu klugen Produkten, flexiblen Leistungsangeboten und zur Schaffung von Zusatznutzen, der die Kundschaft bewegt, Produkte ihres Unternehmens zu kaufen. Kurze Produktlebenszyklen, zunehmende Globalisierung, neue Produktionsverfahren und veränderte Formen der Zusammenarbeit stärken die Bedeutung der menschlichen Arbeit im Wertschöpfungsprozess.«<sup>63</sup> Menschen sollten also lernend befähigt werden, sich in einer sich ständig verändernden Welt der Arbeit zurechtzufinden.

Da der Erwerb bzw. die Konstruktion von Wissen im beruflichen Umfeld immer wichtiger wird, sind ständige betriebliche Weiterbildungsmaßnahmen die Folge.<sup>64</sup> Insofern befindet sich auch die Weiterbildung und ihre Angebotsformen sowie -inhalte in einem Wandlungsprozess. Bisher war sie vor allem reaktiv, oft ohne Problembezug, häufig vorbei an den individuellen Problemen der Lernenden oder dem betrieblichen Bedarf. Die Teilnehmeraktivität lag nicht im Vordergrund der Lernkonzepte.<sup>65</sup> Insofern lässt sich eine Veränderung weg vom traditionellen Frontalunterricht feststellen, während neue Entwicklungsrichtungen auf selbstorganisiertes Lernen hindeuten, die vor allem durch Praxisorientierung gekennzeichnet sind.<sup>66</sup> Die Weiterbildung wird zukünftig proaktiv – unter Einbezug aktueller Probleme – und nachfrageorientiert an die individuellen Bildungswünsche sowie den betrieblichen Bedarf angepasst werden.<sup>67</sup>

Die Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) konstatiert, dass Deutschland bereits ein gutes Aus- und Weiterbildungssystem vorweisen kann, dennoch Vorkehrungen treffen muss, um zur Weiterbildungsrepublik zu werden, damit »[...] die Beschäftigten von heute die Arbeit von morgen machen können.«<sup>68</sup> Ziel ist es, wirtschaftlich stark zu bleiben und den Wohlstand zu erhalten.<sup>69</sup> Laut aktuellen OECD-Prognosen erfahren die deutschen Arbeitsplätze in den kommenden 15 Jahren starke Veränderungen, insbesondere durch den Einzug von Digitalisierung. Es muss daher ein zukunftsfähiges Weiterbildungssystem geschaffen werden, das alle Menschen beständig qualifizieren kann und ihnen hilft, mit Veränderungen umzugehen.<sup>70</sup> Die Arbeitswelt befindet sich im kontinuierlichen Wandel: nicht nur die Digitalisierung, sondern auch der rasante technologische Fortschritt, Bevölkerungsalterung und die Transformation zu einer CO<sub>2</sub>-neutralen Wirtschaft verändern die Art der Arbeitsplätze, die es in Deutschland gibt und wie sie ausgeübt werden. Diese Veränderungen führen zu einem kritischen Qualifikations- und Fachkräftemangel<sup>71</sup>, die es insbesondere auch durch die systematische Nutzung der Weiterbildung für

62 | Vgl. Stang 2016, 43.

63 | Becker 2009, 2.

64 | Vgl. Bilger/Behringer/Kuper/Schrader 2017, 56. Vgl. zu Formen der Weiterbildung Weisser 2002, 136 ff.

65 | Vgl. Becker 2009, 278.

66 | Vgl. Deutschmann 2003, 88 f.

67 | Vgl. Becker 2009, 278.

68 | BMAS 2021.

69 | Vgl. Hubertus Heil 2021, nach BMAS 2021.

70 | Vgl. OECD 2021, S. 11.

71 | Vgl. ebd., S. 28.

die betriebliche Personalentwicklung zu berücksichtigen gilt. Daher sind besondere didaktische Konzepte erforderlich, die bspw. den Aspekt der ›Belohnung‹ für gute Arbeit beinhalten (Stichwort Incentive).

Häufig werden die Weiterbildungen an den Bedarfen der Teilnehmenden vorbei konzipiert (trotz anvisierter Teilnehmendenorientierung).<sup>72</sup> Um diesem Umstand Rechnung zu tragen, nimmt der Partizipationsgedanke angesichts zunehmender Ökonomisierung in vielen Bereichen stetig zu – mit dem Ziel einen nachhaltigen Lernerfolg durch Einbezug der Lernenden herbeizuführen (weil die pos. Erfahrungen beim partizipativen Lernen zu einem erhöhten Engagement seitens der Lernenden führe<sup>73</sup>). Die Teilnehmerorientierung während der Weiterbildungsveranstaltungen setzt jedoch voraus, dass sich die Lehrenden der Bedürfnisse, Wünsche und Erwartungen der Lernenden bewusst sind, um sie aktiv berücksichtigen zu können. Häufig wird dies durch das aktive Einbinden der Lernenden erfasst: Mit den Teilnehmenden werden Gespräche geführt hinsichtlich ihrer »Erwartungen, Ziele und Ängsten sowie einer gemeinsamen Erarbeitung der Ziele in der entsprechenden Lehr-/Lernsituation erreicht.«<sup>74</sup> Auch der Designprozess im Sinne eines nutzerzentrierten Entwicklungsprozesses bezieht die Bedürfnisse der Zielgruppe in allen Phasen der Entwicklung mit ein. Sofern die nutzerzentrierte Produktentwicklung (mithilfe des iterativen Designprozesses und den im Design üblichen Denk- und Vorgehensweisen) auch zu einem positiven Nutzererleben führt, postulieren Högsdal, Engeln und Stimm folgende Hypothese:

»Vorgehensweisen wie sie in der nutzerzentrierten Produktentwicklung und im Designprozess üblich sind, können Anbietern von Weiterbildungsveranstaltungen Möglichkeiten bieten, eine höhere Teilnehmerorientierung herzustellen. Durch Anwendung ausgewählter Arbeitsschritte des Designprozesses auf die Unterrichtsgestaltung, sollte es möglich sein, den Ablauf einzelner Unterrichtssequenzen oder ganzer Kursmodule immer wieder neu zu überarbeiten und auf diese Weise permanent an die Anforderungen der Teilnehmenden anzupassen.«<sup>75</sup>

Eine Reihe von Studien zeigt, dass sowohl die Nachfrage nach wie auch das Entwicklungspotential von externen Fortbildungsmaßnahmen vorhanden sind, gerade Letzteres bislang allerdings noch nicht ausgeschöpft wird.<sup>76</sup> Im direkten Vergleich ist die Frage von Interesse, ob die Teilnahme an externen Veranstaltungen (also unter anderem der räumliche Wechsel auf »neutrales« Terrain) womöglich Vorteile gegenüber internen Veranstaltungen besitzt. Eine Arbeitsthese ist daher, dass der räumliche Abstand vom Arbeitsplatz während der Fortbildungsmaßnahmen dafür sorgt, dass die Zielperson für neue Eindrücke und Erkenntnisse deutlich zugänglicher wird. Zudem soll davon ausgegangen werden, dass gemeinsame Erlebnisse die einzelnen Mitglieder einer Lerngruppe nachhaltig verbinden und diese den Teamgeist fördern.

In dieser Arbeit werden die Bezeichnungen Fort- und Weiterbildung synonym verwendet. Auch andere Ausdrücke wie Kurse, Seminare und Tagungen werden definitorisch unter den Begriff von Weiterbildung gefasst.<sup>77</sup> Da es sich in der Forschungsarbeit um Lernprozesse während der betrieblichen Weiterbildung handelt, sind auch die Begriffe Lern- und Arbeitsprozess eng miteinander verwoben.

72 | Vgl. Högsdal/Engeln/Stimm 2018, 125.

73 | Vgl. ebd., 125.

74 | Ebd., 125.

75 | Ebd., 125.

76 | Vgl. Seyda/Werner 2012, 6. Im Jahr 2012 ist bei den Veranstaltungen innerhalb der eigenen Räumlichkeiten ein deutlicher Zuwachs mit ungefähr 50 Prozent gegenüber 2007 zu verzeichnen; auch ist die Anzahl der externen Veranstaltungen gestiegen, jedoch ist der Zuwachs mit circa 6 bis 7 Prozent sehr viel geringer.

77 | Vgl. Weisser 2002.

### 3.1.3 Räume, Artefakte und andere Orte<sup>78</sup>

Der Raumdiskurs wird in der Wissenschaft in unterschiedlichen Kontexten geführt;<sup>79</sup> in der designwissenschaftlichen Debatte fällt nach bisheriger Recherche zunächst auf, dass Untersuchungen zur Motivation von Lernenden und Geschäftsreisenden auffällig unterrepräsentiert sind. Reiseveranstalter und Reedereien werben in der Praxis mit Slogans wie »Ein Meer einzigartiger Möglichkeiten – inspirierend und flexibel«<sup>80</sup>, »Planung mit Weitblick. Business mit Meerblick«<sup>81</sup> und bieten zahlreiche Tagungen, Weiterbildungen und Incentive-Reisen an. Das Schiff als Lernort, das konkrete Lernversprechen sowie die Motivation und Lernbedingungen aller Lernbeteiligten werden in der (designwissenschaftlichen) Forschung jedoch vernachlässigt.

Aktuell erfahren Fragen des Designs jedoch großes Interesse in einer Vielzahl kulturwissenschaftlicher Disziplinen. Im deutschsprachigen Raum wurden bislang kaum theoretische und methodische Ansätze zur Analyse der sozialen und kulturellen Funktionen von Design entwickelt. Das Buch *Das Design der Gesellschaft. Zur Kulturosoziologie des Designs*<sup>82</sup> von Stephan Moebius und Sophia Prinz trägt diesem Umstand Rechnung und sammelt kulturosoziologische und -theoretische Beiträge, »die Design als wichtigen Teil der ästhetischen Signatur von Gesellschaft sichtbar machen.«<sup>83</sup> So beschäftigt sich etwa der Beitrag von Sophia Prinz mit den sozialen und kulturellen Funktionen von Design am Beispiel des Büros. Während die Begrifflichkeit ›Büro‹ für gewöhnlich an eine intentionale, rationale Tätigkeit denken lässt, belehrt die Alltagserfahrung eines Besseren. Die uns umgebenden Dinge, sei es die grauerfärbte Schreibtischplatte mit dem Kaffeefleck oder die Geräusche aus dem Nachbäuro, beeinflussen den täglichen Arbeitsprozess. Das Büro sowie seine Umgebung entsprechen also nicht der soziologischen Interpretation des ›stahlharten Gehäuses«<sup>84</sup>, und können damit nicht als eine affektneutralisierende Instanz verstanden werden.

»Vielmehr verfügt die räumliche Strukturierung über eine sinnliche Qualität, die als affektbesetzte Erfahrung in die Arbeitspraktiken eingeht – und zwar unabhängig davon, ob sie ästhetisierenden oder funktionalen Gestaltungsprinzipien gehorcht.«<sup>85</sup>

Es lässt sich also neben der Entwicklung in der Konsumkultur auch für die Produktionskultur eine zunehmende Ästhetisierung und Emotionalisierung verzeichnen, die sich nach Prinz u. a. in der Inneneinrichtung niederschlägt.<sup>86</sup>

78 | Dieses Kapitel ist mit leichten Abweichungen bereits publiziert worden. Vgl. Plankert 2020, 86–89.

79 | Zu nennen ist hier beispielsweise das Forschungsprojekt der TU Dresden »Lehrraum\_digital«, das sich mit der Entwicklung und Erprobung von partizipativen Methoden für die Planung und Gestaltung digitaler und physischer Lehr- und Lernräume der beruflichen Aus- und Weiterbildung auseinandersetzt. Vgl. <https://blog.tu-dresden.de/lehrraum-digital/> [05.01.2020]; Bei der Kellen/Schlenker 2020, 211–232: Das Forschungsvorhaben beschäftigt sich in der Publikation – anders als diese vorliegende Forschungsarbeit – mit dem Umfeld berufsbildender Schulen als Reallabor am Beispiel eines Redesigns des Klassenzimmers einer Berufsschule verstärkt mit der beruflichen Ausbildung.

80 | AIDA Cruises 2014, 10.

81 | TUI Cruises, <https://www.tuicruises.com/incentives> [11.08.2021].

82 | Moebius/Prinz 2012.

83 | Verlagsinformationen, <http://www.transcript-verlag.de/978-3-8376-1483-1/das-design-der-gesellschaft> [11.08.2021].

84 | Der Begriff des stahlharten Gehäuses geht auf das Profil des modernen Leistungsmenschen von Max Weber zurück.

85 | Prinz 2012, 245.

86 | Vgl. ebd., 246; Reckwitz 2012.

»Während sich die sinnlich-materielle Struktur der panoptischen Großraumbüros in der organisierten Moderne den Anstrich eines reinen affektneutralen Funktionalismus gab, bezieht die kreativökonomische Raumgestaltung die sinnliche Erfahrung systematisch mit ein, um den Innovations-Output zu stimulieren. Dabei orientiert sich das neue Bürodiesign der ästhetischen Rhetorik des kontemplativen »white cube«, greift Lebensstilelemente aus Subkulturen auf oder imitiert die Behaglichkeit privater Wohnräume. Ästhetisierung meint hier also eine Gestaltungsstrategie, die auf ein positives sinnliches Erleben abhebt, um eine subjektive Grundhaltung zu schaffen, die sich offen zeigt für affektiv-kreative Impulse. [...] Die Büroästhetik ist, mit anderen Worten, Teil eines umfassenden ökonomischen Dispositivs, in dem materielle, visuelle und diskursive Technologien zusammenspielen, um die Wahrnehmungsschemata, Praktiken und Selbstverhältnisse der Subjekte im Sinne des Kreativimperativs zu formen.«<sup>87</sup>

Die eben benannten alltäglichen Dinge sind weder passive Werkzeuge, die gänzlich kontrolliert werden, noch Ausdruck einer gesellschaftlichen Struktur, die sich in ihnen »verobjektiviert«. Die Dinge fungieren hingegen als eigenständige kulturelle Mittler<sup>88</sup>, die bestimmte Denk- und Wahrnehmungsweisen strukturieren oder gar erst erzeugen.<sup>89</sup> In diesem Prozess nimmt das Design eine zentrale Bedeutung ein, da es den Dingen ihre jeweilige Form und Textur ermöglicht, indem es die Schnittstelle festlegt, an der

»[...] Gegenstand und Benutzer, die wahrnehmbare Oberfläche und der wahrnehmende Körper in Kontakt treten. Damit steckt das Design einerseits das Spektrum möglicher interobjektiver Interaktions- und Gebrauchsweisen ab und verleiht andererseits der vorherrschenden kulturellen Ordnung – mit all ihren immanenten Ambivalenzen – ein konkretes Gesicht.«<sup>90</sup>

In den letzten Jahrzehnten lässt sich nicht nur die Tendenz verzeichnen, Büroräume einer Individualisierung und Ästhetisierung zu unterziehen, sondern sogar eine Steigerung dessen bemerken, zunächst vor allem in den Branchen der Creative Class wie Werbeagenturen, Architekturbüros etc. Prinz macht hierbei auf zwei vorherrschende Trends aufmerksam: zum einen verwenden postmoderne Bürodispositive Elemente und Raumkonzepte aus anderen sozialen Feldern – bspw. Privatwohnung oder Hotellobby. So soll mithilfe einer Symbol- und Artefaktspolitik ein »pleasure in work« zur Steigerung der Produktivität beigetragen und die subjektive Identifizierung mit dem Unternehmen erhöht werden.<sup>91</sup> Zum anderen lässt sich der Verzicht auf feste, individuelle Arbeitsplätze beobachten, um die projektbasierte Teamarbeit flexibler<sup>92</sup> und die inspirierende Wirkung nicht-formalisierter Arbeitsprozesse stimulierend zu gestalten. Auch aktuell lassen sich bei Durchsicht neuerer Kataloge und Zeitschriften je nach Branche eine freizeitorientierte Umgebung oder eine puristische, leicht zu variierende Raumstruktur finden. So lassen sich in der Innenraumgestaltung vorrangig kreativer Berufe häufig das modernistische Ausstellungskonzept des »white cube« identifizieren.

»Analog zur konzentrierten Haltung der ästhetischen Kontemplation im Galerieraum scheinen hier die weißen Wände und einfachen Möbel genug Raum für den genialischen schöpferischen Prozess lassen zu wollen. In diesem Setting wird das Arbeitssubjekt also eher im Sinne der klassischen bürgerlichen Ästhetik als ein quasi-körperloses, kognitives

87 | Ebd.

88 | Die Bezeichnung »Mittler« bezieht sich hier auf ein von Bruno Latour geprägter Begriff, der Objekte als Ansammlungen von den ihnen inwohnenden sozialen Praktiken und Handlungsprogrammen beschreibt. Objekte leiten nicht einfach nur bereits bestehenden sozialen Sinn weiter, sondern können diesen durch inhärenter Eigenlogik immer auch verändern. Damit nehmen sie die Rolle des Mittlers ein. Vgl. Latour 2007, 66 ff.

89 | Vgl. Prinz 2013, 34.

90 | Ebd., 34–35.

91 | Vgl. ebd., 263.

92 | Vgl. Lange/Wellmann 2009, 145.

Wesen adressiert, dessen kreative Energien aus einer sinnlichen Neutralität erwachsen.«<sup>93</sup>

Schließlich ergibt sich folgenden Fragen: Welche Lernkonstitution und welche Ästhetisierungsstrategie wirken auf den individuellen Lernprozess bei Fort- und Weiterbildungen ein? Wie formen sie das Lernergebnis in besonderer Weise zu einer subjektiven Grundhaltung, die sich offen zeigt für Lernimpulse, wenn die Veranstaltung an einem anderen Ort stattfindet?

## Heterotopien

Foucault, 1926–1984, französischer Philosoph, entwickelte einen sozialwissenschaftlichen Ansatz des Raumdenkens.<sup>94</sup> Er »plädiert dafür, [...] gerade diejenigen ›Räume‹ zu betrachten, die sich nicht eindeutig in eine der Epochen einfügen, sondern vielmehr nur als strukturräumliche Mischverhältnisse auftreten und die von ihm sogenannte ›Heterotopologien‹ bilden: Sie stehen quer zum Raum einer Epoche (bzw. Episteme) und bilden gleichsam ›Inseln‹ im homogenen Raum (Bordelle, Kliniken, Piraten- und Narrenschiffe sowie andere Zonen ›auf der Grenze‹).«<sup>95</sup> Die Menschheit lebt nicht in einer Leere.<sup>96</sup> Sie lebt stattdessen innerhalb einer Menge von Relationen, die Orte definieren.<sup>97</sup> Diese Orte ließen sich beschreiben, in dem die Relationsmenge bestimmt wird. Diese Relationsmenge ließe sich beispielsweise beschreiben, die Durchgangsorte wie Straßen oder Züge definiert. Durch die Relationsbündel, die sich durch die Beschreibung ergeben, die die jeweiligen Orte definieren, lassen sich vorübergehende Orte beschreiben wie Cafés, Kino oder Strände. Unter allen Orten, die existieren, interessieren Foucault jene Orte, die die Eigenschaft besitzen, in Beziehung mit allen anderen Orten zu stehen, sodass sie »alle Beziehungen, die durch sie bezeichnet, in ihnen gespiegelt und über sie der Reflexion zugänglich gemacht werden, suspendieren, neutralisieren oder in ihr Gegenteil verkehren.«<sup>98</sup> Diese Räume stehen mit allen anderen in Verbindung und dennoch im Widerspruch zu allen anderen Orten. Sie lassen sich nach Foucault in zwei Gruppen einteilen: Utopien und Heterotopien.

»Utopien sind Orte ohne realen Ort. Es sind Orte, die in einem allgemeinen, direkten oder entgegengesetzten Analogieverhältnis zum realen Raum der Gesellschaft stehen. Sie sind entweder das vervollkommnete Bild oder das Gegenbild der Gesellschaft, aber in jedem Fall sind Utopien ihrem Wesen nach zutiefst irreal.«<sup>99</sup>

Die zweite Gruppe, im Folgenden ›Heterotopien‹ genannt, lassen sich als reale, wirkliche, zum institutionellen Bereich der Gesellschaft gehörende Orte beschreiben, die gleichzeitig Gegenorte darstellen. Heterotopien sind Orte, die in der Lage sind, mehrere Räume an einem einzigen Ort zu vereinen und zueinander in Beziehung zu setzen, die eigentlich nicht vereinbar sind. Sie sind tatsächlich verwirklichte Utopien, »[...] in denen die realen Orte, all die anderen realen Orte, die man in der Kultur finden kann, zugleich repräsentiert, in Frage gestellt und ins Gegenteil verkehrt werden.«<sup>100</sup> Es gibt zwischen den Utopien und Heterotopien eine Gemeinsamkeit, die sich im Spiegel wiederfindet: Er ist einerseits eine Utopie, weil er ein Ort ohne Ort ist. Das Subjekt sieht sich dort,

93 | Prinz 2013, 263.

94 | Vgl. Dünne/Günzel 2006, 13 f.

95 | Günzel 2019, 104.

96 | Vgl. Foucault 1967, 319.

97 | Vgl. ebd., 320.

98 | Ebd.

99 | Ebd.

100 | Ebd.

wo es nicht ist. Es gibt einen virtuellen Raum hinter der Oberfläche des Spiegels. Gleichzeitig lässt der Spiegel Rückschlüsse auf den Ort zu, an dem das Subjekt sich befindet:

»Durch diesen Blick, der gleichsam tief aus dem virtuellen Raum hinter dem Spiegel zu mir dringt, kehre ich zu mir selbst zurück, richte meinen Blick wieder auf mich selbst und sehe mich nun wieder dort, wo ich bin.«<sup>101</sup>

Der Spiegel lässt sich daher gleichzeitig als eine Heterotopie klassifizieren,

»[...] weil er den Ort, an dem ich bin, während ich mich im Spiegel betrachte, absolut real in Verbindung mit dem gesamten umgebenden Raum und zugleich absolut unreal wiedergibt, weil dieser Ort nur über den virtuellen Punkt jenseits des Spiegels wahrgenommen werden kann.«<sup>102</sup>

### **Grundsätze für Heterotopien:**

#### **1. Jede Kultur bringt Heterotopien hervor.**

Sie können ganz unterschiedliche Formen annehmen, lassen sich jedoch in zwei Hauptgruppen einteilen: Die Krisenheterotopien und die Abweichungsheterotopien. Erstere sind Orte, welche denjenigen vorbehalten sind, die sich in einem Krisenzustand befinden, wie etwa Heranwachsende, Frauen während der Monatsblutung, Frauen im Kindbett, Greisen usw.<sup>103</sup> Die sogenannten Krisenheterotopien verschwinden nach und nach und werden von den Abweichungsheterotopien abgelöst. Hiermit sind solche Orte gemeint, die als Unterbringung für Menschen dienen, deren Verhalten vom Durchschnitt oder von der geforderten Norm abweicht: Sanatorien, psychiatrische Anstalten, Gefängnisse, Altersheime, die jedoch die Grenze zwischen Krisen- und Abweichungsheterotopien markieren.

#### **2. Die Funktion einer Heterotopie ist im Laufe der Geschichte variabel.**

Jede Heterotopie hat eine festgelegte Funktion, kann aber »[...] je nach der Synchronie der Kultur, in der sie sich befindet«<sup>104</sup>, eine andere Funktionsweise erhalten. Als Beispiel nennt Foucault hier den Friedhof. Der Friedhof steht mit der Gesellschaft des Dorfes in Verbindung, da jede Familie ihre Vorfahren dort beerdigt hat. Bis zum Ende des 18. Jahrhunderts waren die Friedhöfe häufig in der Mitte des Dorfes angelegt, neben der Kirche. Innerhalb dieser Friedhöfe gab es eine ausgeprägte Grabordnung, die die Hierarchie zwischen Gemeinschafts-, Einzelgräbern und Grabstätten. Den sterblichen Überresten wurde keine besonders große oder übernatürliche Aufmerksamkeit geschenkt, da zu dieser Zeit der Glaube an die Auferstehung der Toten sowie die Unsterblichkeit der eigenen Seele die zentralen Elemente der religiösen Überzeugung sind. Das Gedankengut der Reformation sowie der Bedeutungsverlust der klassisch-bürgerlichen Familie haben im späten 18. Jahrhundert und frühen 19. Jahrhundert jedoch auch die Bestattungsgewohnheiten verändert. Es kam zu einer umfassenden Welle von Friedhofsverlegungen an den Stadtrand. »Begründet mit hygienischen Argumenten und einzuordnen in die zeitgenössische Politik des Reformabsolutismus, sorgten diese Maßnahmen für eine größere Distanz zwischen den Lebenden und den Toten. Zum anderen aber [...] schufen sie in den neuen Begräbnisplätzen überhaupt erst jenen gesellschaftlich relevanten Raum, in dem sich künftig bürgerliche Sepulkralästhetik entfalten sollte.«<sup>105</sup>

---

101 | Ebd., 321.

102 | Ebd.

103 | Vgl. ebd., 322.

104 | Ebd.

105 | Fischer 1995, 21.

### 3. Heterotopien können mehrere fremde Orte nebeneinanderstellen.

»Heterotopien besitzen die Fähigkeit, mehrere reale Räume, mehrere Orte, die eigentlich nicht miteinander verträglich sind, an einem einzigen Ort nebeneinander zu stellen.«<sup>106</sup> Als Beispiel führt Foucault Theater und Kinosäle an. Diese Orte sind in der Lage auf dem sehr begrenzten Platzangebot in Form der Bühne oder der Leinwand, mehrere Orte und Szenen nebeneinander darzustellen, die sich fremd sind. Als wohl ältestes Beispiel ist der Garten zu nennen, der sich durch das Zusammenführen widersprüchlicher Orte als Heterotopie schlechthin beschreiben lässt. Die Perser pflegten ihn im Orient als heiligen Raum, in dem das Rechteck als die vier Teile der Welt sowie die Mitte als den Nabel der Welt darstellt. Als Mikrokosmos verteilt sich die gesamte Vegetation auf eben beschriebenen Raum.<sup>107</sup>

### 4. Heterotopien stehen zumeist in Verbindung mit zeitlichen Brüchen.

Eine Heterotopie entfaltet erst dann ihre volle Funktion, wenn das Subjekt einen absoluten Bruch mit der traditionellen Zeit vollzogen hat.<sup>108</sup> Meistens stellen sich zeitliche Brüche in der Gesellschaft sehr komplex dar. Als Beispiel sind hier Museen und Bibliotheken zu nennen, die sich durch die Akkumulation von Zeit und Zeitzeugnissen als Heterotopie des 19. Jahrhunderts in der westlichen Kultur darstellen. Gleichzeitig gibt es neben der Ansammlung von Zeit auch vergängliche Momente, die mit der Zeit verbunden sind. Foucault sieht auch in der Fokussierung eines Ereignisses innerhalb eines beschränkten Zeitraums einen zeitlichen Bruch, wie beispielsweise bei dem Fest. »Diese Heterotopien sind nicht mehr auf die Ewigkeit, sondern vollkommen aufs Zeitliche ausgerichtet.«<sup>109</sup> Das Fest z.B. in Form des Karnevals oder des Jahrmarkts laden ein, für eine bestimmte Zeit in ein anderes Leben einzutauchen. Leere Plätze füllen sich ein- oder zweimal im Jahr mit Ständen, Attraktionen und Sensationen. Ebenso sind Feriendörfer als kurzweiliges Entfliehen aus der Stadt heterotope Orte.

### 5. Heterotopien setzen ein System der Öffnung und Schließung voraus.

Der Zugang zu dieser Form der heterotopen Orte ist anders als beispielsweise beim Betreten einer Mühle. Entweder wird das Subjekt zum Betreten des Ortes gezwungen, wie etwa beim Gefängnis, oder es geschieht mittels bestimmter Eingangs- oder Reinigungsritualen, die im positiven Verlauf in einer Erlaubnis zum Betreten mündet. Gleichzeitig gibt es Heterotopien, die offen wirken, aber dann doch nur dem Eingeweihten Zutritt gewähren. Hier führt Foucault die südamerikanischen Landgüter als Beispiel an, die Kammern besitzen, in denen Reisende Zuflucht finden und die Nacht dort verbringen können. Architektonisch sind die Kammern jedoch so gebaut, dass sie keinen Einlass in das Wohnhaus gewähren, sodass der Reisende ein Gast ohne Einladung bleibt.<sup>110</sup> Diese Form der Heterotopie sind aber praktisch aus der Zivilisation verschwunden.

### 6. Heterotopien üben gegenüber dem übrigen Raum eine Funktion aus, die sich zwischen zwei extremen Polen bewegt.

Foucault beschreibt als letzten Grundsatz zwei Formen der Heterotopie, die sich als Illusions- und Kompensationsraum beschreiben lassen. Ersterer erschafft eine Wirklichkeit, in welcher der gesamte reale Raum als noch größere Illusion erscheint. Als Beispiel hierfür werden die Freudenhäuser genannt. Die zweite Form, die Kompensatorische, soll einen anderen realen Raum schaffen, welcher eine vollkommene Ordnung aufweist im Gegensatz zum Realraum. Foucault fragt sich hier, ob das in Teilen die angedachte Funktion von Kolonien gewesen ist, beispielsweise bei den in Amerika gegründeten puritanischen Gesellschaften, die vollkommen andere Orte darstellen.

106 | Foucault 1967, 324.

107 | Vgl. ebd.

108 | Vgl. ebd.

109 | Ebd., 325.

110 | Vgl. ebd., 326.

»Freudenhäuser und Kolonien sind die beiden Extremformen der Heterotopie, und wenn man bedenkt, dass Schiffe letztlich ein Stück schwimmenden Raumes sind, Orte ohne Ort, ganz auf sich selbst angewiesen, in sich geschlossen und zugleich dem endlosen Meer ausgeliefert, die von Hafen zu Hafen, von Wache zu Wache, von Freudenhaus zu Freudenhaus bis in die Kolonien fahren, um das Kostbarste zu holen, was die Gärten dort zu bieten haben, dann werden Sie verstehen, warum das Schiff für unsere Zivilisation vom 16. Jahrhundert bis heute nicht nur das wichtigste Instrument zur wirtschaftlichen Entwicklung gewesen ist (darüber will ich heute gar nicht sprechen), sondern auch das größte Reservoir für die Phantasie. Das Schiff ist die Heterotopie par excellence. In den Zivilisationen, die keine Schiffe haben, versiegen die Träume. An die Stelle des Abenteurers tritt dort die Bespitzelung und an die Stelle der Freibeuter die Polizei.«<sup>111</sup>

Beispiele für Heterotopien: Pflegeheime, Erholungsheime, psychiatrische Kliniken, Gefängnisse, Gymnasien des 19. Jahrhunderts, Hochzeitsreise, Sanatorien, Kasernen, Friedhöfe, Kinos und Theater, Gärten, Museen, Bibliotheken, Festwiesen, Feriendörfer, kultische und nicht-kultische Reinigungsstätten (muslimischer Hammam), Gästehäuser, Bordelle, Kolonien, Schiffe

### Heterotopien und Lernen. Weiterbildungen auf Schiffen

Den ersten Grundsatz aufgreifend, scheinen Weiterbildungsorte Orte zu sein, die den Kriterien einer Krisen- oder Abweichungsheterotopie nicht entsprechen: Sich weiterzubilden wird in der heutigen (westlichen) Gesellschaft als notwendige Begleiterscheinung betrachtet, sich im betrieblichen Kontext zurechtfinden zu können. Sich weiterbildende Subjekte weichen also durch den Besuch einer Weiterbildung nicht von der Norm ab, sondern erfüllen die an sie als Arbeitnehmer\*innen gestellten Erwartungen. Damit scheinen – streng genommen – sämtliche Lernorte (im betrieblichen Weiterbildungskontext) im Allgemeinen den ersten Grundsatz für heterotope Orte nicht zu erfüllen; auch wenn das Schiff jedoch durch die Abweichung vom traditionellen Weiterbildungsort (an Land) eine Besonderheit innerhalb aller Lernorte darstellt – wenngleich das Schiff ohnehin schon die Bedingung an die Foucault'schen Grundsätze erfüllt und als Heterotopie par excellence vom Urheber selbst definiert wird. Von der Norm weicht hier also ggf. der Unterbringungsort ab, zunächst aber nicht der Besuch der lernenden Subjekte. Der eigentliche Lernprozess hingegen wird in einem systemtheoretischen Kontext als Veränderung von Wissensstrukturen verstanden.<sup>112</sup> Die Veränderung von Systemstrukturen wird durch Irritation aus der Umwelt angeregt, die zwei unterschiedliche Reaktionen auslösen kann:

»Im Kontext eines normativen Erwartungsstils erhält es die Erwartungsstruktur aufrecht und wertet damit die Irritation als wie auch immer zu erklärende und nicht weiter zu berücksichtigende Ausnahme. Im Kontext eines kognitiven Erwartungsstils verändert bzw. korrigiert es seine Struktur, so dass anschließend »die Irritation als strukturkonform erscheinen kann«. Wenn Erwartungsstrukturen enttäuscht werden, kann das System also entweder normativ mit Nicht-Lernen oder kognitiv mit Lernen reagieren. Wissensstrukturen sind veränderbare Erwartungsstrukturen.«<sup>113</sup>

Das Lernen entspricht also einem Abweichen von eigenen normativen Erwartungsstrukturen – aber auch von gesellschaftlichen. Die Weiterbildung erlaubt der lernenden Person ein sicheres Umfeld in Zeiten, in denen sie der gesellschaftlichen Norm nicht entsprechen kann: Anders als im Berufsalltag dürfen lernende Personen offen während der Weiterbildung Unsicherheit zulassen, Nicht-Wis-

111 | Ebd., 327.

112 | Vgl. Tödt 2010, 104.

113 | Ebd.



sen und Nicht-Können offen ausleben, Fragen stellen, die eigenen Annahmen hinterfragen und Fehler machen. Die Arbeitswelt hingegen kontrastiert diesen Zustand und ist zunehmend durch gestiegene Ansprüche an die Arbeitnehmer\*innen gekennzeichnet.<sup>114</sup> Die\*der Lernende unterliegt zum Beispiel zunehmend dem Zwang einer verstärkten Ökonomisierung der eigenen Arbeitsfähigkeit und -leistung, was zu einer systematischen Erweiterung der Selbststeuerung und Selbstkontrolle führt.<sup>115</sup> Zentrale Elemente der heutigen Arbeitswelt sind u. a. persönliches Engagement, eine hohe Leistungsbereitschaft, erhöhte Erreichbarkeit, noch flexiblere und verantwortungsbewusstere Eigenschaften sowie zahlreiche notwendige Fähigkeiten und Kenntnisse, z.B. im souveränen Umgang mit digitalen Medien, der für viele Berufsfelder unverzichtbar geworden ist. Die weniger zentralen Themen des beruflichen Alltags sind hingegen die eigenen Schwächen, Unsicherheiten und fehlenden Interessen. Insofern kann die Veränderung von eigenen Wissensstrukturen während der Weiterbildung, welche durch Momente der Irritation und Verunsicherung ausgelöst wird, als Krise (verstanden als Höhepunkt oder Wendung einer Konfliktentwicklung; verstanden als Chance und Möglichkeit) oder Abweichung gesellschaftlicher, normativer Erwartungen eingestuft werden. Insofern lässt sich an dieser Stelle zusammenfassend sagen, dass Weiterbildungen per se das Potenzial haben, Heterotopien zu eröffnen – alleine der Besuch jedoch erfüllt noch nicht den ersten Grundsatz. Dabei haben nach einem modernen Lehr-Lern-Verständnis sowohl Lehrende als auch Lernende die Möglichkeit, solche Raumöffnungen zu schaffen, durchzuführen und anzuleiten.<sup>116</sup>

»Gerade weil diese Orte gesellschaftlich als ›andere Orte‹ markiert und dadurch anderen Normen unterworfen seien als die sie umgebende soziokulturelle Landschaft, schreibt Foucault diesen Räumen auch ein kritisches, die Reflektion anregendes Potential zu: Sie können Reflektions- und Resonanzräume bilden, die der Gesellschaft einen Spiegel vorhalten.«<sup>117</sup>

Den zweiten Grundsatz aufgreifend, haben sowohl die Weiterbildung (samt der Idee wie Lernen funktioniert) als auch das Schiff Veränderungen in ihrer Funktion erfahren im Laufe der Zeit.

»Die Erfindung des Bootes gilt als Meilenstein in der Entwicklung der Menschheit. Mit Paddel, Ruder und Segel eroberten die Menschen Flüsse, Seen und Meere. Die Seefahrt führte Kulturen zusammen, ermöglichte aber auch neue Wege in der Kriegsführung. [...] Historiker können nicht exakt datieren, wann die Menschen die ersten Boote bauten. Sie gehen davon aus, dass unsere Vorfahren etwa 8000 vor Christus entdeckten, dass sie sich auf oder im Wasser fortbewegen konnten.«<sup>118</sup>

Mit der Entwicklung neuer Techniken und Bootstypen ging auch der Handel mit fernen Kulturen einher. Neue Arbeitsplätze, neue Herausforderungen und Anforderung an die Besatzung des Schiffs mit bspw. einhergehenden technischen Veränderungen oder der Work-Life-Balance als neue Herausforderung veränderten das Leben auf dem Schiff grundlegend. Das große Passagierschiff bekam im Laufe der Zeit durch Flugzeuge Konkurrenz, was – zusammen mit aufkommendem Tourismus – dazu führte, dass diese Schiffe vorrangig für Vergnügungsreisen genutzt wurden. Daher

114 | Eichhorst/Kendzia/Schneider/Buhlmann 2013, 11: »Als Resultat der sich wandelnden Anforderungen an die Arbeitnehmer verändern sich auch die Belastungen, denen diese ausgesetzt sind. Während bei einer tayloristischen Arbeitsorganisation die Arbeitsbelastung insbesondere für die Industrie eher physischer Natur ist und durch monotone Tätigkeiten geprägt wird, ist die Arbeitsbelastung bei holistischer Arbeitsorganisation eher psychischer Natur. Diese entsteht insbesondere durch das ›Mitunternehmertum‹, welches Leistungs- und Verantwortungsdruck induziert, sowie fehlende Erholungsphasen. Letztere werden durch das Verschwimmen der Grenzen von Arbeit und Privatleben verursacht.«

115 | Vgl. Voß/Pongratz 1998, 131.

116 | Vgl. Pirnay-Dummer 2018, 269.

117 | Haller 2021.

118 | N.N. 2020.

ist an dieser Stelle festzuhalten, dass das in dieser Arbeit diskutierte Passagierschiff (Kreuzfahrtschiff) nicht dem damals von Foucault gezeichneten Schiff gleicht – die Funktion der Heterotopie eine neue Funktionsweise erhielt. Das hier verwendete Schiff ist ein Passagierschiff, das nicht die Beförderungsleistung von Gütern von Hafen zu Hafen anstrebt, sondern die Reise an sich in den Fokus stellt. Daher eignet sich das heutige Passagierschiff/Kreuzfahrtschiff für die Weiterbildungskonzeption in besonderer Weise.

Dritter Grundsatz: »Heterotopien besitzen die Fähigkeit, mehrere reale Räume, mehrere Orte, die eigentlich nicht miteinander verträglich sind, an einem einzigen Ort nebeneinander zu stellen.« Weiterbildungen stellen unterschiedliche Themen nebeneinander, verschiedene Menschen, Interessen, Wissensstände, Ansichten und Vorstellungen sowie zumeist Theorie und Praxis. Gleichzeitig verbinden sie bei mehrtägigen Aktionen soziale Interaktion, leben, essen, schlafen, Arbeit, Freizeit usw. Sie eröffnen mehrere Räume und stellen sie an einem einzigen (Weiterbildungs-)Ort nebeneinander, die sonst nicht unmittelbar zusammengehören. Diese Nebeneinanderstellung wird erst recht deutlich, wenn die Weiterbildung auf einem Schiff stattfindet. Zum einen befindet sich am Beispiel von einer Color Line oder AIDA Weiterbildungs-Reise<sup>119</sup> ein vielseitiges Angebot an Bord, um nicht zu sagen viele verschiedene Räume, die an einem einzigen Ort zusammengeführt sind, die ursprünglich nicht nebeneinander stehen: Der Konferenzraum, der Speisesaal, die Kabinen, der Fitnessraum, Shopping-Möglichkeiten und nicht zuletzt die Verbindung von Land und Meer sowie Ursprungsgebiet und Destination (und damit auch die möglicherweise verbundenen kulturellen Unterschiede je nach Start- und Endpunkt sowie Zwischenhalte der Reise). Gleichzeitig verspricht die Weiterbildung eine Vielfalt ungeahnter Möglichkeiten, die je nach subjektiven Lebenslagen und Verwendungsmöglichkeiten ungeahnte (berufliche oder persönliche) Möglichkeiten in sich birgt, die Foucault in ähnlicher Weise mit dem Bild des Ehebetts der Eltern zeichnet:

»Das ist der Dachboden oder eher noch das Indianerzelt auf dem Dachboden. Und das ist – am Donnerstagnachmittag – das Ehebett der Eltern. Auf diesem Bett entdeckt man das Meer, weil man zwischen den Decken schwimmen kann. Aber das Bett ist auch der Himmel, weil man auf den Federn springen kann. Es ist der Wald, weil man sich darin versteckt. Es ist die Nacht, weil man unter den Laken zum Geist wird. Und es ist schließlich die Lust, denn wenn die Eltern zurückkommen, wird man bestraft werden. Das Ehebett gewinnt hier zentrale Bedeutung als Heterotopie, als der eine Ort, der eine Vielfalt ungeahnter Möglichkeiten in sich birgt.«<sup>120</sup>

Die Weiterbildung birgt ebensolche ungeahnten Möglichkeiten für zukünftige – nicht zwingend aufs Jetzt ausgerichtete – Aktivitäten, in dem sie durch neue Impulse/ neue Umweltreize und -anregungen zu veränderten Erwartungsstrukturen bei den Lernenden beiträgt, auf die das System mit Lernen (oder Nichtlernen) reagieren kann.

Ähnlich der Bibliothek führt die Weiterbildung als Heterotopie im Sinne des vierten Grundsatzes zeitlich und räumlich getrenntes Wissen in einer neuen Systematik zusammen und schafft damit etwas Chimärenhaftes.<sup>121</sup> Weiterbildungen sind ein »[...] von der Norm abweichendes Gefüge, das mit dem Sammeln von Wissen auf etwas verweist, was nicht ist, aber existieren könnte oder sollte oder dabei ist, sich zu verwirklichen«<sup>122</sup>. Wissen wird in die Gegenwart überführt, unvereinbar scheinendes Wissen wird miteinander kombiniert<sup>123</sup> und die Grenzen verschiedener Wissensordnungen werden sichtbar. »Foucault weist wiederholt in seinem Werk darauf hin, dass es diese Brüche im Diskurs sind, an denen wir genauer hinsehen sollen. An ihnen lassen sich Wissens-

119 | Mehr Informationen hierzu folgen in Kapitel 4.2.

120 | Schäfer-Biermann/Westermann/Vahle/Pott 2016, 63.

121 | Vgl. Stampfl 2019, 62.

122 | Clemens 2014, 138.

123 | Vgl. Stampfl 2019, 64.

ordnungen und die Regeln geltender Wahrheiten freilegen. Eine Voraussetzung, um gültige gesellschaftliche Strukturen, Muster und Routinen zu hinterfragen.«<sup>124</sup> Lernende sind damit ständig neuen und sich verändernden Arbeitssituationen ausgesetzt. Diese Veränderungen bieten insbesondere die Chance, sich von den Alltags-, Arbeits- und Lernerlebnissen irritieren zu lassen. Solche Irritationen aus der Umwelt sind laut Tödt<sup>125</sup> die Voraussetzung für die Veränderungen von Systemstrukturen. Die eigene subjektiv erfahrbare Welt darf hinterfragt, bestehende Wissenskonstruktionen vor dem Hintergrund bestehender Deutungsmuster stets de- und rekonstruiert sowie mentale Modelle aktiv und selbstgesteuert aufgebaut werden. Die Weiterbildung per se ist dabei gleichzeitig an zeitliche Beschränkungen gebunden; allerdings immer mit dem Ziel als Anstoß für lebenslanges Lernen. Hinterfragt werden kann hier allerdings grundsätzlich die Verhaltenserwartung, »[...] jeder Mensch möge sich sein Leben lang der Anforderungen des Lernens stellen. Eine solche Erwartung kann leicht zur Zumutung werden.«<sup>126</sup>

Der fünfte Grundsatz besagt, dass Heterotopien ein System der Öffnung und Schließung voraussetzen. Im Rahmen einer Weiterbildung könnte das entweder bedeuten, dass das Subjekt gezwungen wird<sup>127</sup> oder dass die Teilnahme an der Veranstaltung gewissen Eingangsritualen unterliegt: Der Zugang zur Bildung muss möglich sein, das Erkennen von Weiterbildungsangeboten bzw. das Erkennen von Anwendungsmöglichkeiten in der eigenen beruflichen Praxis ebenfalls und die Weiterbildung muss bezahlbar sein oder vom Arbeitgeber genehmigt werden. Häufig ist zudem eine Anmeldung erforderlich, ohne die eine Teilnahme nicht möglich ist, die teilnehmende Person muss einen Teilnehmer\*innenplatz erhalten – zudem kommen auf dem Schiff als Weiterbildungsort noch Registrierungsprozesse und Sicherheitschecks dazu, die einem den Zugang zum Veranstaltungsort gewähren oder verwehren können.

Den generellen Zugang zur Bildung aufgreifend ist ebenfalls die Chancengleichheit im Bildungskontext nicht zu vernachlässigen. Unter dem Begriff sind die gleichen Bildungschancen und Aufstiegsmöglichkeiten für jeden zu verstehen, unabhängig von askriptiven Faktoren. Weiterbildung wird in dieser Arbeit als ein Raum verstanden, der Möglichkeiten eröffnet, sich in der ständig verändernden Arbeitswelt zurechtzufinden, weiterzuentwickeln und neue Chancen entdecken und wahrnehmen zu können. Der Begriff unterliegt in diesem Verständnis einer positiven Konnotation. Das Konzept der Weiterbildung jedoch weitergehend beleuchtend, wird schnell der Bezug zur vielseitig diskutierten Chancengleichheit im Bildungssystem deutlich, dem auch ein sehr kritischer Blick innewohnt. Unter dem richtungweisenden Titel »Die Illusion der Chancengleichheit«<sup>128</sup> von Bourdieu und Passeron ist eine deutsche Aufsatzsammlung zur Chancengleichheit im Bildungssystem veröffentlicht worden.

»Im Widerstreit zwischen formaler und realer Gleichheit der Chancen wird das Bildungssystem in der modernen Gesellschaft wichtig, weil es verspricht, die individuelle Leistung objektiv zu messen und Individuen so nach meritokratischen Prinzipien vergleichbar zu machen. Schule und Universität monopolisieren als Institutionen die Abschlüsse, die für das Erreichen gesellschaftlich privilegierter Positionen relevant sind.«<sup>129</sup>

124 | Mund 2020.

125 | Vgl. Tödt 2010, 104.

126 | Brödel/Nittel 2007, 166.

127 | In einigen Branchen ist nicht nur der regelmäßige Besuch einer Weiterbildung in der Tat verpflichtend, sondern auch der Besuch einer bestimmten Weiterbildung – auch der gesellschaftliche Druck, lebenslang zu lernen, sich aktiv und permanent fortzubilden beinhaltet ebenfalls einen gewissen Zwang zur Selbstökonomisierung.

128 | Bourdieu/Passeron 1971.

129 | Schneickert 2013, 1.

Bourdieu und Passeron gehen davon aus, dass das Bildungssystem auf drei Illusionen beruht<sup>130</sup>:

- Das Bildungssystem reproduziert im Wesentlichen die sozialen, gesellschaftlichen Hierarchien anstatt der objektiven Leistungen zu messen
- die eigentliche Funktion des Bildungssystems ist damit die Legitimierung der sozialen Ordnung
- Die Vorstellung, dass Menschen primär in ihm gebildet und ausgebildet werden, sorgt für die Stabilität des Bildungssystems

Die Weiterbildung als Teil des Bildungssystems trägt demnach Illusionen in sich, die die Gelingens Chancen der Teilnehmenden unter dem Aspekt der Bildungsbeteiligung und -benachteiligung beeinflussen und zu diskutieren wären.<sup>131</sup>

---

130 | Vgl. Bourdieu/Passeron 1971, 222; zit. nach Schneickert 2013, 1.

131 | Vgl. Brödel/Nittel 2007, 166.





## 3.2 Forschungsdesign

---

Die vorliegende Arbeit ist ein Designforschungsprojekt. Das folgende Kapitel wird die methodologische und forschungstheoretische Perspektive aufzeigen und dabei eine Einordnung in die Designforschungslandschaft vornehmen sowie die für diese Arbeit ausgewählte Methodik vorstellen und begründen.

Der Wunsch, Design als wissenschaftliche Praxis zu betrachten, erwuchs bereits im 20. Jahrhundert.<sup>132</sup> Design practice, also das Entwerfen, als Forschungsmodus anzuerkennen, kennzeichnet den wissenschaftlichen Paradigmenwechsel des Design turn. Die Auseinandersetzungen mit der culture of the artificial, »[...] die den klassischen Natur- und Geisteswissenschaften gegenüberzustehen scheint, sind divers.«<sup>133</sup> Alain Findeli definiert den Zweck des Designs als das Verbessern (oder zumindest Erhalten) der Bewohnbarkeit unserer Welt. Da aber vor allem die human ecology die systemischen Beziehungen untersucht, also die Schnittstelle und die Interaktionen zwischen den individuellen oder kollektiven Bewohner\*innen der Welt, scheint eine Beschreibung erforderlich, wie und worin sich diese beiden Disziplinen unterscheiden, um das Design als forschende Disziplin in seiner Daseinsberechtigung zu bestärken und gleichzeitig die Einzigartigkeit sowie das besondere Potenzial zu unterstreichen.<sup>134</sup> Hierzu beschäftigt sich Findeli mit der Frage, worin sich Designforschung von der Forschung anderer Disziplinen unterscheidet und nennt zwei wesentliche Aspekte: Der erste ist von anthropologischer Natur. Aufgrund der Verwurzelung in der Biologie neigt die human ecology dazu,

»[...] eine kontextualistische, deterministische Sicht des Menschen anzunehmen; in diesem Sinne ist die Humanökologie nur eine Erweiterung der Tierethologie. Zum Zweck der Gestaltung sollte das Gebiet der Humanökologie auf die kulturellen und spirituellen Dimensionen der menschlichen Erfahrung und folglich der Mensch-Umwelt-Interaktionen ausgedehnt werden, ohne jedoch die anderen Dimensionen zu vernachlässigen.«<sup>135</sup>

Aus diesem Grund zieht Findeli die Bezeichnung *general human ecology* vor.

---

132 | Cross 2007, 41.

133 | Ritzmann 2018, 20.

134 | Vgl. Findeli 2010, 292.

135 | Ebd., eigene Übersetzung: »Due to its rooting in biology, human ecology has a tendency to adopt a contextualist, determinist view of the human being; in this sense, human ecology is but an extension of animal ethology. For the purpose of design, the field of human ecology should be extended to the cultural and spiritual dimensions of human experience, and consequently of the human-environment interactions, yet without neglecting the other dimensions.«

Als zweiten Aspekt des Unterschieds beschreibt er eine deskriptiv-analytische Haltung der human ecologists, während die Haltung des Designers eher eine präskriptiv-diagnostische Modifizierung der Mensch-Umwelt-Interaktion nahelegt.<sup>136</sup> Designforscher\*innen als ausgebildete Designer\*innen sind mit der intellektuellen Kultur des Designs ausgestattet. Sie nehmen eine nicht ausschließlich deskriptive Haltung ein, sondern eine diagnostische, um bestehende Situationen zum Wohle der Gesellschaft zu verbessern. Daher betrachten sie die Welt nicht als Objekt, sondern als Projekt. Damit hat ihre erkenntnistheoretische Haltung einen projektiven Charakter und ist damit fast zwangsläufig mit dem Vorwurf des Mangels an Objektivität und der damit verbundenen Frage nach wissenschaftlicher Gültigkeit konfrontiert, da die normative, diagnostische, präskriptive und projektive Position der Designforscher\*innen eine subjektive Beteiligung erfordert.<sup>137</sup> Als Antwort darauf werden Ansätze wie die Grounded Theory oder das Action Research genannt, die »[...] die Involviertheit des Forschers sowie die Emergenz von Theorien aus empirischen Daten [akzeptieren], im Gegensatz zum tradierten Verständnis von Theorien als Verifikation von vorher formulierten Hypothesen.«<sup>138</sup> Im Folgenden wird die Definition von Designforschung Alain Findelis für weitere Überlegungen dieser Arbeit zugrunde gelegt:

»Design research is a systematic search for and acquisition of knowledge related to general human ecology considered from a designerly way of thinking, i.e. a project-oriented perspective.«<sup>139</sup>

Um ein designeigenes Forschungsparadigma zu unterstützen, nimmt das beschriebene Forschungsvorhaben Bezug auf das von Christopher Frayling entwickelte Modell *research into/for/through art and design*<sup>140</sup>, das von Alain Findeli und Wolfgang Jonas modifiziert wurde.<sup>141</sup> *Research about and for Design* agieren von außen, den Gegenstand auf Abstand haltend. *Research through Design* bezeichnet »das designeigene forschende und entwerfende Vorgehen. Designer/Forscher sind unmittelbar involviert, Verbindungen herstellend, den Forschungsgegenstand gestaltend.«<sup>142</sup> Die ersten beiden Kategorien gelten als wesentlich bei der Anerkennung von Design als wissenschaftsbasierter Disziplin. *Research through Design* (im Folgenden *RtD* genannt) wird hingegen häufig der Kritik ausgesetzt, dass Design und Forschung miteinander gleichgesetzt werden. Als Antwort darauf versucht das Analyse-Projektion-Synthese-Modell, designorientiertes Denken und wissenschaftliche Standards im *RtD*-Prozess zu berücksichtigen.<sup>143</sup>

136 | Vgl. Findeli 2010, 293: »The aim of human ecologists is to construct a theory of human-environment interactions; their stance is descriptive and mainly analytical. Conversely, the aim of designers is to modify human-environment interactions and to transform them into preferred ones. Their stance is prescriptive and diagnostic.«

137 | Vgl. ebd.

138 | Jonas 2004, 5.

139 | Findeli 2010, 294, eigene Übersetzung: »Designforschung ist eine systematische Suche und Aneignung von Wissen im Zusammenhang mit der allgemeinen Humanökologie, die aus einer gestalterischen Denkweise, d. h. einer projektorientierten Perspektive, betrachtet wird.«

140 | Vgl. Frayling 1993.

141 | Für eine detaillierte Übersicht vgl. Jonas 2012, 22 f.

142 | Jonas 2004, 5.

143 | Vgl. Jonas 2007a.



Der Designprozess wurde hierfür von Wolfgang Jonas als generisches Modell entworfen, basierend auf Nelson und Stolterman und auf den systemisch-evolutionären Elementen aus der sozialen Systemtheorie Niklas Luhmanns.<sup>144</sup> Auf einem iterativen Zyklus zur Generierung von Wissen und zur Reflexion des Ergebnisses basierend, wird der Prozess von Kommunikation angetrieben und besteht aus einem Makroprozess mit den drei Phasen Analysis, Projection und Synthesis. Jede Phase leitet einen Mikroprozess ein, der die vier Phasen (angelehnt an David Kolbs Lernzyklus, siehe Kapitel 3.1.1 Lernen im Überblick) von research, analysis, synthesis und realization umfasst.<sup>145</sup>

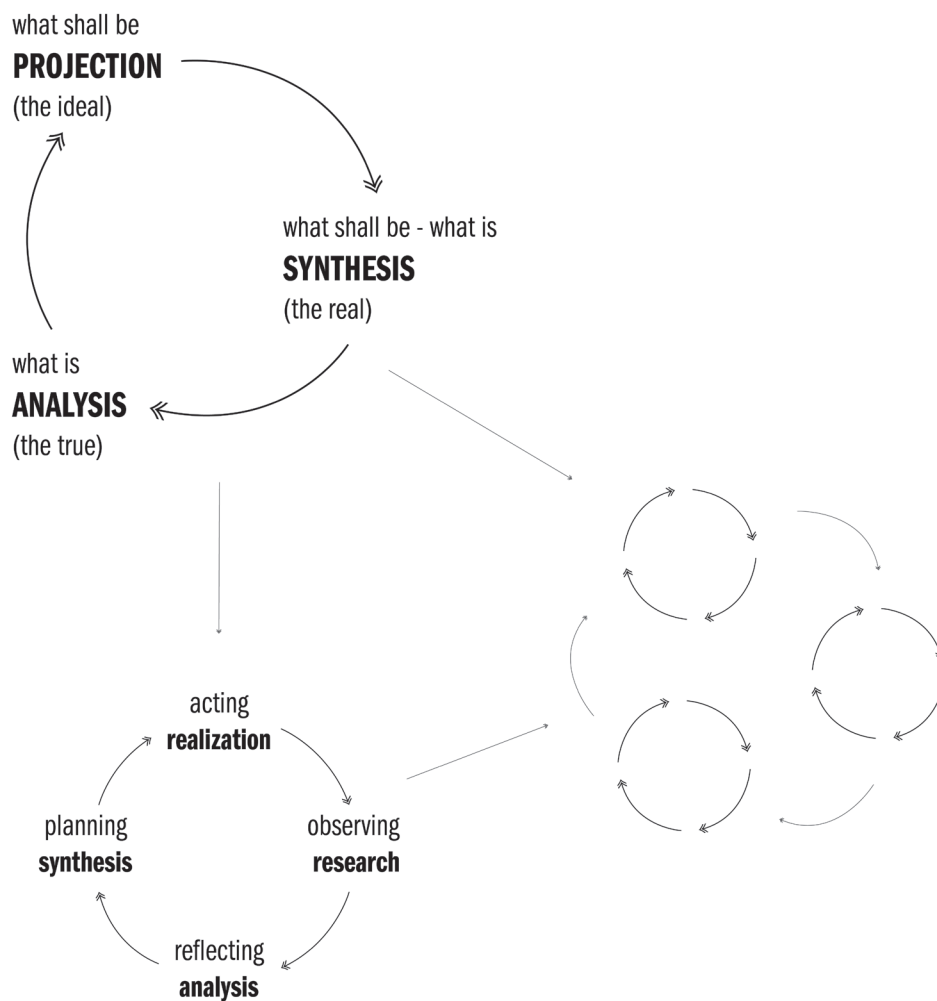


Abbildung 4: Generisches Designprozessmodell nach Hugentobler/Jonas/Rahe 2004.

144 | Vgl. Jonas 2007b, 198.

145 | Vgl. Jonas/Meyer-Veden 2004.

Beim Design geht es um das, was noch nicht ist. Nach Nelson und Stolterman ist das Design eine Untersuchung von den drei Wissensbereichen »dem Wahren«, »dem Idealen« und »dem Realen« mit Argumentationsformen, die unvereinbar sind. Das APS-Modell ist daran angelehnt, aber als die pragmatischere und operationalisierte Version zu verstehen.<sup>146</sup> Die Analysephase (Induktion) hat einen stark deskriptiven Charakter, die Projektionsphase leitet abduktiv neue kreative Schlussfolgerungen ab mit einem eher entwerferischen, schöpferischen Charakter, und die Synthesephase (Deduktion) verfolgt diese Ideen weiter, um »[...] Vorhersagen über Resultate zu treffen und sie in der Praxis zu testen.«<sup>147</sup> Bei der Operationalisierung des Modells hilft die Methoden-Toolbox von Jonas, Hugentobler und Rahe, die den Bestandteilen des Makroprozesses (Analyse, Projektion, Synthese) die Schritte des iterativen Mikroprozesses (Recherche, Analyse, Synthese und Umsetzung) in einer Tabelle gegenüberstellen und die Zellen mit zahlreichen unterschiedlichen Design- und Forschungsmethoden anreichern je nach Projekttypus, Bedingungen und Präferenzen. Im Grunde ist die Toolbox als Anleitung für den Entwurfsprozess zu verstehen: Die Phasen können mit ihren entsprechenden Methoden von oben links nach unten rechts abgearbeitet werden.

		steps of the iterative <b>micro process</b> of learning / designing			
		<b>research</b>	<b>analysis</b>	<b>synthesis</b>	<b>realization</b>
domains of design inquiry, steps / components of the iterative <b>macro process</b> of designing	<b>ANALYSIS</b> the true how it is today	How to get data on the situation as it is? → data on what IS	How to make sense of this data? → knowledge on what IS	How to understand the situation as a whole? → worldviews	How to present the situation as IS? → consent on the situation
	<b>PROJECTION</b> the ideal how it could be	How to get data on future changes? → future-related data	How to interpret these data? → information about futures	How to get consistent images of possible futures? → scenarios	How to present the scenarios? → consent on problems / goals
	<b>SYNTHESIS</b> the real how it is tomorrow	How to get data on the situation as it SHALL BE? → problem data	How to evaluate these data? → problem, list of requirements	How to design solutions of the problem? → design solutions	How to present the solutions? → decisions about "go / no go"
	<b>COMMUNICATION</b> the driver	How to establish the process and move it forward? How to enable positive team dynamics? How to finde balance between action/reflection? How to build hot teams? How to enable equal participation? → focused and efficient teamwork			

Abbildung 5: Die Methoden-Toolbox nach Jonas/Hugentobler/Rahe 2004.

146 | Vgl. Jonas 2007b, 200.

147 | Ritzmann 2018, 69.

### 3.2.1 Analyse

Die Analysephase dieser Forschungsarbeit beschäftigt sich mit der Erhebung und einer ersten Auswertung von Daten. Es werden drei Bereiche analysiert: Zertifikat, Lernversprechen der Reedereien sowie die Perspektive der Lernenden, um eine Datengrundlage zu schaffen, die es ermöglicht, mithilfe eines Abgleichs durch Codes und Kategorien Lücken und Potenziale für zukünftige Weiterbildungsformate zu offenbaren. Hierfür bedient sich die Forschung verschiedener Methoden aus angrenzenden Wissenschaftsdisziplinen bevor im nächsten Kapitel die Forschung durch Design vorangetrieben und gestalterische Ableitungen getroffen werden.

Einer der ersten zu analysierenden Gegenstände ist das Certified Conference Ship, das der Verband Deutsches Reisemanagement entwickelt hat und sich an den Prüfkriterien für ein Tagungshotel orientiert.<sup>148</sup> Der Kriterienkatalog umfasst 54 Kriterien, die sich in die sieben Kategorien Tagungsbereich, Informationsmaterial, Angebotsprocedere, Food & Beverage Angebot, Veranstaltungsbetreuung, Abrechnung und Kabinen gliedern lassen. Um die wesentlichen Kernelemente herauszufiltern, welche die Zertifizierungsgrundlage bilden, wird eine qualitative Inhaltsanalyse verwendet, um aus den bereits vorgegebenen Kriterien sowohl induktiv als auch deduktiv für die Forschung relevante Codes und Kategorien zu entwickeln: Raum, Information, Verpflegung, Kabinen sowie Organisation (bestehend aus Angebotsprocedere, Abrechnung und Veranstaltungsbetreuung). Den einzelnen Katalogkriterien werden Codes zugewiesen, um diese hinterher leichter mit dem Lernversprechen und den Lernendenwünschen abzugleichen.

Zu Beginn des Promotionsvorhabens war zunächst die Begutachtung und Analyse der konkreten Lernsituation an Bord geplant, um sie hinsichtlich der Raumatmosphären und -merkmale beschreiben zu können. Anschließend sollte mithilfe eines Action Research der Veranstaltungsraum zu einem Ort des Experimentierens und Ausprobierens werden, um die zuvor definierten lernförderlichen Besonderheiten abzufragen, wieder zu verändern und sie praxistheoretischen Tests zu unterziehen. Leider erwies sich die Zusammenarbeit mit den verantwortlichen Institutionen trotz zahlreicher Kontaktversuche als Sackgasse. Mit der Verkündung am 15. Juni 2015, dass AIDA Cruises als Kunde zurückgewonnen werden konnte und zur Papenburger Meyer Werft zurückkehrt<sup>149</sup>, wird die Weiterentwicklung des Kriterienkatalogs auch für die maritime niedersächsische Wirtschaft relevant, sodass erste Kontaktversuche über das Nds. Ministerium für Wirtschaft, Arbeit, Verkehr und Digitalisierung oder der Meyer Werft (beispielsweise am 26.07.2016 oder 12.08.2016) unternommen wurden, aber ohne Erfolg blieben. Die Meyer-Werft begründete die kategorische Ablehnung darin, dass sie nicht der richtige Ansprechpartner sei, da die Reedereien Bauherren seien. Die daraufhin vereinbarten Termine für etwaige Schiffsbesichtigungen mit AIDA (beispielsweise am 21.10.2017/AIDAvita in Kiel oder am 4.11.2017/AIDAprima in Hamburg) wurden kurzfristig oder auch gar nicht abgesagt. Vor Ort erwiesen sich die Mitarbeitenden zwar als hilfsbereit und freundlich, aber auch die Bemühungen der dort angestellten Personen blieben erfolglos. Selbst die Anmeldeversuche zu Webinaren (beispielsweise am 7.11.2017 zu Veranstaltungskonzepten von Color Line) blieben unbeantwortet oder wurden abgelehnt.

Mit der systematische Filmanalyse<sup>150</sup> nach Korte werden nun die Imagefilme untersucht, um so das Lernversprechen der Reedereien und Reiseveranstalter herauszufiltern, das die Erwartungshaltung der Lernenden prägt und damit maßgeblich den Lernprozess während der Weiterbildungsveranstaltung beeinflusst. Untersucht werden Color Line und AIDA, da diese je zwei zertifizierte Konferenzschiffe im Angebot haben, sodass eine Übereinstimmung der Prüfkriterien mit der Schiffs-

148 | Vgl. <https://www.certified.de/ueber/> [11.08.2021].

149 | Vgl. Meyer Werft 06/2015; vgl. Meyer Werft 12/2015.

150 | Vgl. Korte 2004.

ausgestaltung als gegeben gilt und nur ein Abgleich zusätzlich lernfördernder und -hemmender Versprechen und des Zertifikats nötig ist. Als multimediales Element stellt der Film ein komplexes Zeichensystem dar, bestehend aus geschriebenem und gesprochenem Text, unbewegten und bewegten Bildern, Musik und Geräuschen. Die Bedeutung wird dabei nicht nur durch die Sprache oder die dargestellte Handlung transportiert, sondern auch durch Aspekte wie beispielsweise die Kameraperspektive, Kamerabewegung oder Einstellungsgrößen. Bei der Filmanalyse geht es um eine Bestandsaufnahme der visuellen, auditiven und zeitlichen Merkmale des Films. Hierfür erfolgt eine formal-inhaltliche Protokollierung des filmischen Ablaufs, der durch weitere Beobachtungen ergänzt wird. Der theoretisch-analytische Unterbau besteht – je nach Bedarf – aus einer Inhaltsangabe, einem Sequenzprotokoll, einem Einstellungsprotokoll, einer Analyse der Einstellungsgrößen und der dazu gehörigen Untersuchung der Mimik sowie einem abschließenden Vergleich beider Filme<sup>151</sup>.

Zuletzt werden Daten zur Perspektive der Lernenden erhoben. Hierfür werden leitfadengestützte Interviews geführt mit dem Ziel, lernfördernde und -hemmende Faktoren, Wünsche und Ängste sowie persönliche Lernkonstitutionen herauszuarbeiten und die individuelle Bedeutung von und die Erfahrung mit dem anderen Ort zu ergründen. Die Anzahl und Analyse der Gespräche werden nicht ad infinitum fortgesetzt, sondern finden ein Ende, wenn sie keine neuartigen Kategorien und Kodes zu Tage fördern. Barney Glaser und Anselm Strauss bezeichnen dieses Abbruchkriterium als theoretische Sättigung.<sup>152</sup>

Die Gespräche finden in einem Seminarraum an der Hochschule Hannover, Fakultät III, Abtl. Design und Medien, statt. So herrschen während der Gespräche nahezu gleiche (räumliche) Situationsbedingungen und die Antworten bezüglich der räumlichen Ausgestaltung vor Ort können leichter verglichen und mit den anderen genannten lern-notwendigen Bestimmungen relational beschrieben werden. Die als Audiodateien aufgezeichneten Befragungen werden Wort für Wort transkribiert und in Anlehnung an die Kodierstrategien der Grounded Theory Methodologie ausgewertet.<sup>153</sup> Insgesamt wird dem Forschungsstil partizipativer Sozialforschung gefolgt, in welchem die Perspektiven, Lernprozesse und die individuelle und kollektive (Selbst-)Befähigung der Menschen im Mittelpunkt stehen.<sup>154</sup> So kann das Sprechen mit Lernenden über ihre Lernprozesse und die Erfahrungen mit dem anderen Ort in diesen wiederum selbst erkenntnisreiche Prozesse anregen und dazu beitragen, sie für die Einzelnen zu optimieren. Dabei ist zu berücksichtigen, dass Erzählungen subjektiv empfundene und ausgewählte Ausschnitte sind und von vielen Faktoren abhängen: So kann beispielsweise die Tagesverfassung, die Sympathie zwischen fragender und befragter Person, der Rahmen, in dem das Gespräch stattfindet (Raum, Ort, Zeit, Störfaktoren) Einfluss auf das Gespräch nehmen. Auch besonders eindrückliche Begebenheiten sowie generische Erinnerungen prägen das Erzählte. Wenn es darum geht, individuelle Perspektiven abzufragen/abzubilden unter der Prämisse, dass Erzählungen subjektiv und immer nur ausschnitthaft sind (keine\*r kann von jeder je gemachten Lernerfahrung erzählen), ist die Vorstellung, dass die hier vorliegende Forschung unter denselben Rahmenbedingungen reproduzierbar sei, theoretisch möglich, praktisch aber unwahrscheinlich, da zu viele nicht planbare und kontrollierbare Bedingungen das erzählerische Moment beeinflussen. Insofern können nur Maßnahmen ergriffen werden, die das Forschungsvorhaben möglichst transparent und nachvollziehbar skizzieren wie etwa der Einbezug verschiedener Modelle, Theorien, Methoden sowie die Transparenz, Offenlegung und exaktes Belegen von Aussagen.

---

151 | Color Line, <https://www.colorline.de/tagungen> [11.08.2021]; <https://www.aida.de/kreuzfahrt/angebote-buchen/firmenreisen.19632.html> [11.08.2021].

152 | Vgl. Glaser/Strauss 1998, 69.

153 | Vgl. Strauss 1996.

154 | Vgl. Unger 2014, 2.

In der wissenschaftlichen Diskussion finden sich unterschiedliche Positionen zu Forschungen in bekannter Umgebung. Insgesamt lässt sich in der Literatur aber die Tendenz erkennen, die ein Näheverhältnis zwischen fragender und befragter Person als wichtige Determinante beschreibt, die besonders ergiebige Forschungsergebnisse und einen ungehemmten Erzählfluss ermöglichen kann.<sup>155</sup> Daher fiel die Wahl auf die zu befragenden Personen auf den erweiterten Bekanntenkreis, zu dem durch Gegebenheit der Bekanntheit eine Art Näheverhältnis besteht, jedoch keinerlei Informationen und Vorwissen zum jeweiligen individuellen Lernprozess bei der fragenden Person existieren. Gleichzeitig werden durch den Leitfaden offene, erzählauffordernde Fragetypen gewählt, die eine mögliche Beeinflussung verhindern und potenzielles (Nicht-)Vorwissen dennoch einfangen. Befragt werden berufstätige Erwachsene, die in den letzten fünf Jahren mindestens eine Weiterbildung besucht haben.

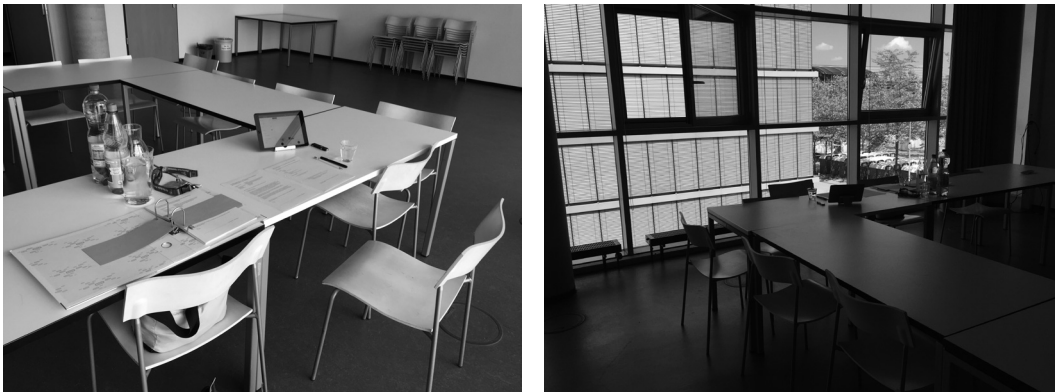


Abbildung 6, 7: Seminarraum 2A.2.30, Hochschule Hannover, Fakultät III.

Der Leitfaden des Interviews wird nach dem SPSS-Modell<sup>156</sup> nach Cornelia Helfferich entwickelt. Hierfür werden zuerst so viele Fragen wie möglich gesammelt, anschließend auf Eignung überprüft und ggf. gekürzt, sodass sie dann nach Themen sortiert und zuletzt zu einem Leitfaden subsumiert werden können.

#### Einführung

Begrüßung, Eisbrecher/Smalltalk, Hinweis auf Tonaufnahmen, vorgeschalteter Kurzfragebogen zum Abfragen von Fakten als Einstieg: Alter, Geschlecht (weiblich/männlich/divers), Erwerbsstatus/Beruf, Bildungsweg, Anzahl Weiterbildungen in den letzten Jahren

155 | Vgl. Langer 2000.

156 | Vgl. Helfferich 2009, 182–185.

<p>Erzählimpuls 1: Eröffnen des Gesprächs, Verständnis von Lernen abfragen  Steuerungsfragen / Aufrechterhaltungsfragen:  Was bedeutet für dich Lernen?</p>
<p>Erzählimpuls 2: Gespräch über besuchte Weiterbildungen  Erzählaufforderungen / Steuerungsfragen / Paraphrasen / Suggestivfragen:  Wie/Wo war deine letzte Weiterbildung? Erwähne dich an die letzte Weiterbildung und erzähle davon. Was hat dir besonders gut an der Veranstaltung gefallen?  Was hat dir nicht so gut gefallen?  Wo hat die Weiterbildung stattgefunden? Welche Rolle spielt der Ort<sup>157</sup>?  Wie würde eine ideale Weiterbildung für dich aussehen? (...) Ich wiederhole deine Punkte, um zu überprüfen, ob ich dich richtig verstanden habe.  Wie sähe die für dich schlimmste Weiterbildung aus?  Was brauchst du um zu lernen? Was nimmst du mit? Welche Atmosphäre ist notwendig?</p>
<p>Erzählimpuls 3: Raum der Befragung  Steuerungsfragen / Aufrechterhaltungsfragen:  Schau dich in diesem Raum um und beschreibe ihn im Hinblick auf seine Eignung als Weiterbildungsort. Ist der Raum für dich geeignet?</p>
<p>Erzählimpuls 4: Weiterbildungen für den Beruf  Steuerungsfragen / Aufrechterhaltungsfragen:  Wie sieht eine gute Weiterbildung für deinen Beruf aus?  Welche Notwendigkeit gibt es für Weiterbildungen?</p>
<p>Letzte Frage: Wir sind jetzt am Ende des Interviews angelangt. Haben wir noch etwas vergessen?  Möchtest du noch etwas loswerden? Gibt es etwas, das dir auf dem Herzen liegt?</p>
<p>Abschluss  Bedanken, Tonaufnahme ausschalten  Gedächtnisprotokoll</p>

Tabellle 1: Aufbau des Leitfadens.

157 | Anmerkung zum Ort: Da keine\*r der befragten Personen bereits eine Weiterbildung auf dem Schiff besucht hat, wurde in dem Gespräch auf das Schiff als Beispiel eines anderen Ortes verzichtet. In der Analysephase beschränkt sich das Forschungsinteresse auf ein Erheben der tatsächlichen Ist-Situation und verzichtet auf die abstrakt-spekulative Einschätzung der teilnehmenden Personen, sondern beruht auf den Erfahrungen der Teilnehmenden. Gleichzeitig erscheint die eigene Einordnung und Reflexion von lernfördernden und -hemmenden Faktoren auf den individuellen Lernprozess bereits schwierig, die Beurteilung des Schiffs als Weiterbildungsveranstaltungsort zu komplex. Stattdessen werden die subjektiven Erfahrungsberichte sowie die Wünsche und Ängste der Lernenden aufgenommen, ausgewertet und in einem gesonderten Schritt von der forschenden Person mit den Lernversprechen und Zertifikatsvorgaben abgeglichen, um in szenarischen Entwürfen das Potenzial und die Risiken anhand bereits tatsächlich erfahrener und daraus (von den Lernenden) aus sich selbst heraus abgeleiteter Wünsche und Ängste aufzuzeigen.

### 3.2.2 Projektion

Die hier zugrundeliegende Lerntheorie geht von der Annahme aus, dass Menschen die Wirklichkeit nicht in der gleichen Form erleben, sondern dass Wissen im erkennenden Subjekt entsteht. Jede Person konstruiert ihr Wissen selbst, zumeist in sehr individueller Art und Weise. Eindrücke, die das Subjekt sowohl in alltäglich als auch in bewusst intendierten Lernsettings gewinnt, werden immerzu neu ›konstruiert‹ und ›dekonstruiert‹, so dass das Subjekt zu einer sehr individuellen Form der Wahrnehmung von Wirklichkeit kommt. So werden Personen, die mit den gleichen Inhalten auf einer Weiterbildung konfrontiert sind, unterschiedliche ›Konstruktionen‹ erstellen, indem sie die Lehrinhalte verschieden wahrnehmen und in ihre Denkstrukturen einfügen: Abhängig von eigenen Erfahrungen, Vorwissen, Werten, Normen, Persönlichkeitsmerkmalen usw. Das bedeutet, dass Lernprozesse nicht nur sehr individuell, sondern auch sehr vielfältig sein können. Damit wird gleichzeitig eine Wirklichkeit in Frage gestellt, die für alle Subjekte gleichermaßen ›objektiv‹ ist. Diese Arbeit muss sich daher kritischer Weise fragen, wie vergleichbar Lernerfahrungen generell miteinander sind – und auch betonen, dass soeben gewonnene Rückschlüsse auf Erwartungen noch im Moment des Niederschreibens möglicherweise bereits erneut (de)konstruiert werden.

Diese Forschungsarbeit beschäftigt sich daher im ersten Schritt mit den Erwartungen von Lernenden, die bislang keine Erfahrungen mit dem Schiff als Weiterbildungsort aufweisen. Dieses minderkomplexe Lernsetting erklärt die grundlegende Bereitschaft, Neugier und Motivation individueller Lernprozesse. Der subjektverortete individuelle Charakter wird wie anfangs beschrieben in Form von leitfadengestützten Interviews erhoben, untersucht und ausgewertet – um so eine (standardisierte) Datenlage zu schaffen, die eine grundlegende Vergleichbarkeit von Lernerwartungen ermöglicht.

Exemplarisch sollen in dieser Arbeit in der Projektionsphase abduktiv drei individuelle Lernkonstitutionen mit den Prüfkriterien und den Lernversprechen abgeglichen werden. Hierzu wird eine Matrix entwickelt, die jeweils die individuellen Wünsche und Ängste den organisationalen Aspekten mit den allgemeinen formalen Kriterien des Zertifikats und den inhaltlich-sozialen Lernversprechen von Color Line gegenübergestellt. Ebenso ermöglicht die grafische (Matrix-)Darstellungsart eine besondere Art der Struktur (und wirkt dabei selbst strukturierend) sowie Übersicht der Forschungsergebnisse und fördert so – Verbindungen herstellend – neue methodische Erkenntnisse. Mithilfe des Stilmittels der Kontrastierung lassen sich Best Case und Worst Case Szenarien generieren, die gleichzeitig die am Anfang der Arbeit skizzierten Theorien, Modelle, Trends und Treiber berücksichtigen. So lassen sich Faktoren identifizieren, die die Zukunft des Untersuchungsgegenstandes beeinflussen.

Die Szenarien werden hier als Werkzeug verstanden, die eine Abfolge von Ereignissen visionär kraftvoll darstellen, die die Aufmerksamkeit auf bestimmte Prozesse, Entscheidungen und Lernerwartungen lenken sollen. In anderen Worten sollen die Szenarien hypothetische Ereignisabläufe aufzeigen, um auf kausale Prozesse und Entscheidungsmomente aufmerksam zu machen, um so zukünftig gezielt Weiterbildungsveranstaltungen zu konzipieren, die Lernprozesse präformieren und unterstützen. Grundlage für den Entwurf eines Szenarios ist die Ist-Analyse: Die Theorie, das Zertifikat, die Analyse der Lernversprechen sowie die Perspektive der Lernenden. Nach der Ermittlung der Einflussfaktoren auf Lernsituationen werden die *wesentlichen* Einflussfaktoren extrahiert: lernförderliche und lernhinderliche Aspekte. In einem dritten Schritt werden Schlüsselfaktoren operationalisiert und mögliche Projektionen entwickelt, die in einem vierten Schritt in Szenarien überführt werden. Hierfür werden die verschiedenen identifizierten Faktoren zu zwei unterschiedlichen Szenarien kombiniert: eins, das die positiven Entwicklungsmöglichkeiten berücksichtigt, und eins, das die negativen adressiert. Eine mögliche Gefahr bei der Analyse besteht in der Ermittlung von Schlüsselindikatoren sowie die Verdichtung der Szenarien. Durch die fehlenden *harten*

Qualitätskriterien kann die forschende Person – bewusst oder unbewusst – Einfluss auf die Ergebnisse nehmen.

Um dies zu verhindern, dienen die aufgezeichneten Interviews als Grundlage der Analyse von Tonalität und *wesentlichen* Einflussfaktoren sowie bei der Textproduktion von Szenarien. Hierfür ist in einem ersten Prozessschritt auf Mikroebene das mehrmalige Durchlesen der verschriftlichten Interviews notwendig, um die relevanten Informationen aufnehmen und verinnerlichen zu können. Um insbesondere die Tonalität einfangen zu können, müssen die Interviews in einem nächsten Prozessschritt auch mehrfach angehört werden, um besondere Betonungen herauszuarbeiten: Verzögerungsmomente, Sprechtempo, Aufregung in der Stimme wie bspw. Lachen, Seufzen, Schnauben o.Ä. Diese Betonungen werden in den verschriftlichen Interviews an der entsprechenden Stelle vermerkt und können so in der Analyse berücksichtigt werden.

Um Tonalität und *wesentliche* Einflussfaktoren zu operationalisieren und den zuvor gewonnen Eindruck zu verifizieren, wird ein Lerntypen-Raster angewendet, um die drei individuellen Lernkonstitutionen spezifischen Personas zuzuordnen, bspw. dem Anwendungsorientierten, dem Musterschüler o.Ä. (siehe Kapitel 3.1.1). Im vierten Schritt wird der Interviewtext hinsichtlich bestimmter Kriterien gescannt wie bspw. lernförderliche und -hemmende Faktoren, Erwartungen oder auch die persönliche Motivation (siehe Kapitel 4.3). Die durch Codes identifizierten und markierten Sätze werden anschließend extrahiert und in ihrer Satzstruktur (Substantive, Verben und Adjektive) zerlegt. Diese Worte (in manchen Fällen auch Wortkombinationen) ergeben einen Wörterpool, der für die Textproduktion berücksichtigt wird. Insbesondere Wortdopplungen (d.h. exakt doppelte Wortnennungen als auch synonym verwendete Begriffe) werden für die Erstellung der Texte besonders beachtet. Um die Tonalität der jeweiligen Wünsche der Lernenden aufzugreifen, werden die als relevant herausgearbeiteten Merkmale zusammen mit den erweiterten wesentlichen Einflussfaktoren aus der Matrixanalyse (siehe Kapitel 5.1) als Grundgerüst für die Textproduktion herangezogen. Daraus entwickelt sich zuletzt die Struktur des Textes – und wird durch beschreibende Worte, die den Lerntypen charakterisieren, ergänzt. Bei dem Anwendungsorientierten Lerntypus können dies beispielsweise lernförderliche Begriffe sein wie: Anwendung, ausprobieren, nicht nur Theorie/Fachwissen, Gespräche, Gruppenarbeit, ruhig, gelassen, hartnäckig aber nicht verbissen, einsehen (warum er etwas lernt), erkennen, Gelerntes im Alltag, Interesse oder Spaß. Der Musterschüler kann bspw. mit folgenden zusätzlichen Begriffen beschrieben werden: Noten, Zeugnisse, Zertifikate, ehrgeizig, strebsam, fleißig, angeleitet, Gruppenarbeit, intensiv, Fakten, Details, auswendig lernen, Leistung anerkennen, lernen um etwas im Leben zu erreichen, keine Herausforderungen scheuen, Erfolg, organisiert, geplant. Gleichzeitig wird der szenarische Text einer Glättung unterzogen und um anschaulich beschreibende Details ergänzt, um ihn nicht nur lesbar zu machen, sondern um auch ganz deutlich die kausalen Prozesse in erzählerischer Form herauszuarbeiten.



### 3.2.3 Synthese

In der Synthesephase werden abschließend die gestalterischen Ableitungen deduktiv prüfend betrachtet und bewertet. Der Vorgang der Analyse und Projektion endet in der Erkenntnis über den Charakter individueller Lernprozesse und deren Zusammenhänge und Verbindungen von situativen, räumlichen, formalen, informellen, sozialen sowie organisationalen Begebenheiten sowie daraus resultierenden Szenarien. Die Synthese kehrt diesen Vorgang um und setzt die Codes, Kategorien und Lernkonstitutionen neu zusammen, um so die konkreten inhaltlichen und methodischen Ergebnisse auf eine abstrakte Ebene zu heben und die Übertragbarkeit auf andere Bereiche zu ermöglichen. Dieser Arbeitsschritt verweist auf ein besonderes Merkmal der Forschung, die empirischen Ergebnisse nachhaltig in der Praxis zu verankern und dabei individuelle, subjektive Urteile aufzugreifen und methodisch im (Design-)Forschungsprozess zu integrieren. Gleichzeitig gelingt es dem Design als Synthesedisziplin schlechthin eine Brücke zwischen den unterschiedlichen hier thematisierten Wissensgebieten zu bauen und dadurch zu verbinden.

Mithilfe der szenarischen Entwürfe wird eine in der Praxis nutzbare Ergebnisverwertung der Erkenntnisse aus den Interviewergebnissen und Lerntypenbildung entwickelt. Dieses erfolgt zugleich in einer positiven sowie einer negativen Perspektive, um dem Umstand gerecht zu werden, dass es keine absoluten Kriterien, sondern nur relative und in einer gegenseitigen Abhängigkeit zu sehende Faktoren für den individuellen Lernerfolg geben kann. Mit dieser Methode werden zum einen die in den Interviews gesammelten Erkenntnisse praxisnah aufbereitet und zugleich ein Werkzeug für deren Nutzung durch Reedereien, Veranstalter\*innen, Bildungsmanager\*innen, Lehrende und die Lernende erschlossen.

In der Erhebung, Auswertung und Interpretation soll der Lernprozess dabei möglichst umfassend dargestellt werden – mit der Intention, über die induktive Form der Untersuchung durch die exemplarischen Beschreibungen der (hier) drei Lernenden und deren Weiterbildungs-Rahmenbedingungen Erkenntnisse über ebenjenen Einzelfall zu generieren, welche nicht auf repräsentative Daten sondern vielmehr beispielhafte Ableitungen zielen. Dabei steht die Verortung des Designs in der Gestaltung von Lernprozessen mithilfe folgender Frage im Fokus: Welches Potenzial hat speziell das Design bzw. welche Rolle nimmt es bei der Gestaltung von Lernwelten, hier am Beispiel des Schiffs als Lernort, ein?

Die abschließende Syntheseleistung dieses Abschnitts liegt in der Modellierung einer Weiterbildungskonzeption als prozessualen Ausgangspunkt. Der letzte Abschnitt der Arbeit umfasst die design-organisatorische Anwendungsebene der theoretischen Interpretationen. Diese Perspektiven auf die Weiterbildungskonzeption werden dann als programmatische Leitlinien gefasst (siehe Kapitel 6). Entlang dieser Perspektiven werden spezifische Handlungsanleitungen vorgestellt (siehe Kapitel 6.1). Dieser Kriterienkatalog würde in einer Folgeforschung als Einstieg in den wiederholten Durchlauf des APS-Modells dienen.



## **4 Datenerhebung und -auswertung**

---

### **4.1 Certified Conference Ship**

### **4.2 Lernversprechen**

#### **4.2.1 Color Line und AIDA Cruises im Vergleich**

### **4.3 Die Perspektive der Lernenden**

#### **4.3.1 Konstitution**

Lernen und Weiterbilden

Die Handlungsbereitschaft der Lernenden

Bedeutsame Objekte

Orte, Räume und Atmosphäre

#### **4.3.2 Beispiele individueller Lernkonstitutionen**

Persona 1: Birgit

Persona 2: Peter

Persona 3: Mia

#### **4.3.3 Resümee**



## 4.1 Certified Conference Ship

---

Die Tagungsbranche ist eine der am stärksten wachsenden Branchen, sie ist insbesondere für das saisonbestimmte Segment der Veranstalter von Schiffsreisen nicht uninteressant. Allerdings ist festzustellen, dass aktuell nur ein Zertifikat in diesem Bereich existiert. 2009 wurde das Certified Conference Ship® vom VDR (Verband Deutsches Reisemanagement) entwickelt. Neben den Kriterien, die sich am Zertifikat für Conference Hotels orientiert, wird bei Schiffen »[...] insbesondere darauf geachtet, dass ein ungestörter Tagungsablauf gewährleistet werden kann. Die Gruppe soll unabhängig von den anderen Passagieren und ohne Ablenkung durch andere Bordaktivitäten tagen können.«<sup>158</sup>

»Um das Siegel verliehen zu bekommen, sind alle MUSS-Kriterien zu erfüllen und 50% der Punkte zu erreichen. Das bedeutet mindestens 1.250 von maximal 2.500 möglichen Punkten. Das Zertifikat ist 3 Jahre gültig, danach erfolgt eine erneute Prüfung vor Ort. In jedem dazwischenliegenden Jahr erfolgt ein Überwachungsaudit durch das Certified Projektbüro.«<sup>159</sup>

Das Certified Conference Ship besteht aus folgenden Hauptkriterien<sup>160</sup>:

1. Raum (Deckenhöhe, Größe, Licht, Belüftung, Internet, Ausstattung, Technik):  
»Ein professionelles Tagungsschiff muss über einen eigenen, professionellen Tagungsbereich verfügen«
2. Informationsmaterial (Fotos, Infos, Grundriss, Pauschale):  
»Ein professionelles Tagungsschiff muss standardisiertes Informationsmaterial in Druck- und in digitaler Form vorweisen«
3. Angebotsprocedere (Aufbau und Struktur des Angebots (z. B. Rückantwort in 24 Stunden):  
»Ein professionelles Tagungsschiff muss ein standardisiertes Angebotsprocedere einhalten«
4. F&B Angebot (Pausenzeiten, Verpflegung, Raucherbereich):  
»Ein professionelles Tagungsschiff muss professionelle, tagungsspezifische F&B-Leistungen sowie die entsprechenden F&B-Räumlichkeiten zur Verfügung stellen«
5. Veranstaltungsbetreuung (Ansprechpartner):  
»Ein professionelles Tagungsschiff muss eine professionelle Veranstaltungsbetreuung sicherstellen«
6. Abrechnung (Rechnungsstellung):  
»Ein professionelles Tagungsschiff muss einen vorgegebenen Abrechnungsprozess sowie eine vorgegebene Abrechnungsform einhalten«

---

158 | Certified Entstehungsgeschichte [11.08.2021].

159 | H. i. O., Certified Conference Ship Prüfung [19.07.2019].

160 | BTME Certified GmbH & Co. KG 2014.

7. Kabinen (Dienstleistungen (z. B. Concierge Service), Belüftung etc.):  
 »Ein professionelles Tagungsschiff muss, wenn es über Kabinen verfügt, in Ausstattung und Dienstleistung geschäftsreisegeeignet sein«

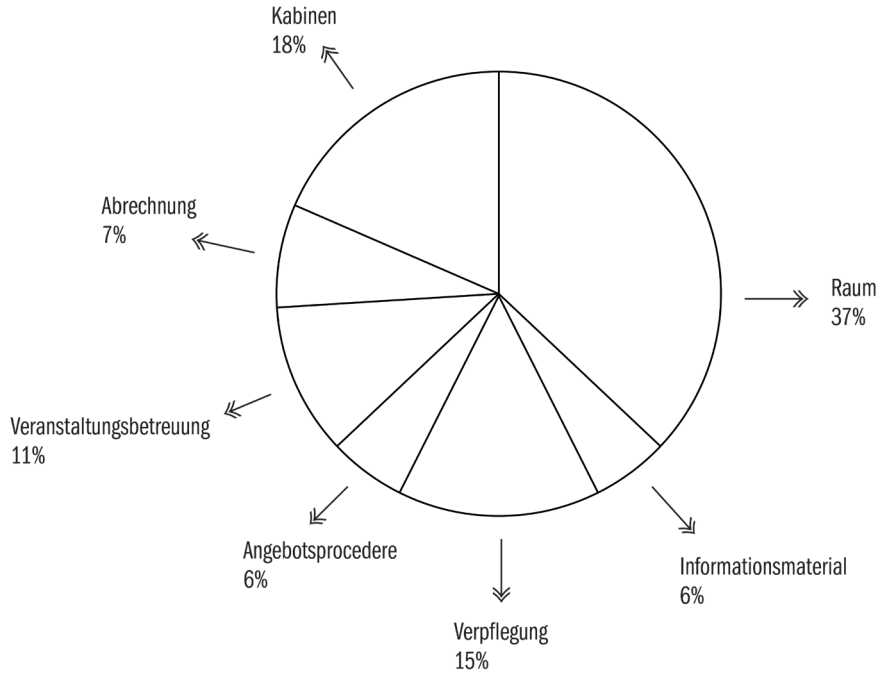


Abbildung 8: Verteilung der Anzahl von Prüfkriterien je Kategorie.

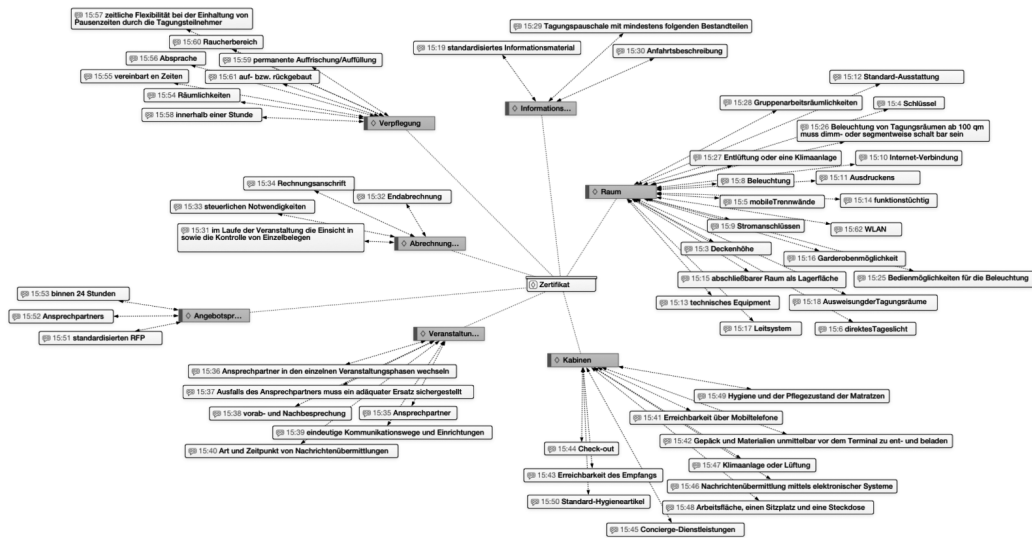


Abbildung 9: Auszug aus der Katalogstruktur.

**Maritime Aspekte.** Das Schiff als Lernort verfügt über Alleinstellungsmerkmale sowie (Lern-)Besonderheiten und eine Abgrenzung zum Tagungshotel ist notwendig: »Der weite Blick schafft Platz für Ideen, das Mannschaftsgefühl stärkt den Teamgeist und die entspannte Stimmung weckt ungeahnte Energien.«<sup>161</sup> Gemeinsame Erlebnisse verbinden demzufolge die einzelnen Mitglieder einer Lerngruppe nachhaltig, fördern den Teamgeist und damit die Geschäftsbeziehungen. Es erscheint eine sozialwissenschaftliche/soziologische Untersuchung notwendig, die sich mit der Frage beschäftigt, ob das Schiff einen Raum darstellt, der in besonderer Weise die eben benannten positiven Auswirkungen reflektiert. Festzuhalten ist nach der Analyse des Zertifikats, dass die Parameter, die auf den Lernprozess während der Weiterbildung auf dem Schiff einwirken, bisher noch nicht ausreichend aufgearbeitet wurden. Es besteht die akute Gefahr, dass die Gestaltung einer Schiffs-Geschäftsreise (bezüglich bspw. der räumlichen, zeitlichen, motivatorischen, kulturellen, sozialen, wirtschaftlichen Faktoren) willkürlichen Aspekten und Gestaltungsrichtlinien unterliegt.

**Wissenschaftliche Aspekte.** Da der Lernprozess grundsätzlich immer einen subjektiven und zugleich stark sozial bestimmten Prozess darstellt, muss untersucht werden, wie sich individuelle Lernorte gestalten lassen. Die drei Autoren Neubert, Reich und Voß betonen die Wichtigkeit der Untersuchung von Motiven des Lernens und stellen die Frage nach der Entwicklung konstruktivistischer Lerntheorien in der Zukunft.

Es ist anzumerken, dass im Zertifikat außer Acht gelassen wird, welche Motive und damit verbundene Motivationen für Geschäftsreisen entstehen und durch veränderte Rahmenbedingungen geformt werden können. Wenn die Lernsituation systemtheoretisch konstruktivistisch<sup>162</sup> betrachtet wird, begründet sich die Realität des Lernenden durch seine eigene und individuelle Beobachtung.<sup>163</sup> Lernfördernde/-stimulierende bzw. lernhemmende Faktoren können ungleich wahrgenommen und interpretiert werden. Im Fokus des Weiterbildungsangebots muss deshalb die Frage stehen, mit welchen Designparametern Designinterventionen so gestaltet werden können, dass lernfördernde Umgebungen geschaffen werden. Bisher gehen die Formatentwicklungen kaum auf diesen Umstand ein. Gewinn- und Marktorientierung spielen eine große Rolle, sodass die Dynamik der Märkte immer (semantische) Rückwirkungen auf die Ausgestaltung der Weiterbildung an Bord haben wird. Da die Situation, in der Lernerfahrungen gemacht werden/entstehen, sich auf die Art und Weise der Erweiterung des eigenen Wissens auswirken, erscheint auch hier eine sozialwissenschaftliche/soziologische Untersuchung bzw. Befragung notwendig, die das Ergebnis der vorliegenden Arbeiten ergibt, welche Bedingungen Lernende im Kontext einer Weiterbildung benötigen und welche Aspekte systematisch in die Prüfkriterien des Zertifikats aufgenommen werden sollten.

**Schlussfolgerung.** Die Betrachtung des Kriterienkatalogs legt nahe, dass weder die maritime noch die lerntheoretische oder die individuelle Lernenden-Perspektive bei der Ausgestaltung der Prüfkriterien berücksichtigt werden. Da der maritime Kontext (Bewegung des Ortes, Entschleunigung, Abstand zum Arbeitsort, Weite des Ausblicks, veränderliche Naturumgebung, Abgeschlossenheit des Raumes, Privatheit in der Diskussion etc.<sup>164</sup>) eine Besonderheit in dem Veranstaltungsangebot darstellt, erscheint die Nicht-Berücksichtigung im Zertifikat zur Beurteilung der besonderen

161 | <https://www.aida.de/kreuzfahrt/angebote-buchen/firmenreisen.19632.html> [11.08.2021].

162 | »Veränderte Sichtweisen auf menschliche Lernprozesse erschließen sich für heutige konstruktivistische Ansätze u. a. auf der Grundlage neuerer Kommunikations- und Interaktionstheorien. Eine entscheidende Bedeutung kommt dabei systemischen Erklärungsmodellen zu«, Neubert/Reich/Voß 2001, 257. Darunter sind nach Neubert, Reich und Voß Theorien zu verstehen, die die komplexen Geschehensabläufe z. B. innerhalb einer Lerngruppe als Ausdruck eines Systems von Beziehungen interpretieren. »Dabei werden diese systemischen Eigenschaften nicht durch lineare Kausalzusammenhänge (Ursache-Wirkung), sondern durch zirkuläre Prozesse von Wechselwirkungen, Interdependenzen und Rückkoppelungen erklärt«, ebd.

163 | Vgl. Ziegler/Acklin 2015, 220.

164 | Vgl. Plankert 2020, 90.

Eignung als Veranstaltungsraum verwunderlich. Eine Weiterbildung an einem *anderen* Ort, insbesondere auf einem Schiff, ist mit einer Veranstaltung in einem Seminarraum, auf einer Messe oder einem universitären Hörsaal nicht zu vergleichen. Festzuhalten ist, dass die Besonderheiten des Ortes bei der Zertifizierung und insofern auch die sich darauf beziehenden lerntheoretischen Möglichkeiten keine Rolle spielen. Das macht es den Reedereien schwierig, ihr besonderes Angebot angemessen an die Kunden zu vermitteln und begrenzt zugleich die (theoretisch) vorhandenen Chancen der Reedereien und Veranstalter\*innen auf neue und innovative Reisekonzepte. So verfügt das Schiff als Lernort doch über Alleinstellungsmerkmale sowie (Lern-)Besonderheiten und eine Abgrenzung zum Tagungshotel ist daher dringend notwendig: »Der weite Blick schafft Platz für Ideen, das Mannschaftsgefühl stärkt den Teamgeist und die entspannte Stimmung weckt ungeahnte Energien.«<sup>165</sup>

Prüfkriterien für »Tagungsschiffe/Tagungsreisen auf Schiffen« müssen zumindest die drei Bereiche (Lerntheorie, Maritime Atmosphäre und individuelle Lernendenperspektive) abdecken, um den Nutzer\*innen, Anbieter\*innen und den damit verbundenen Partner\*innen und sonstigen Akteur\*innen im Hintergrund (Werften, Ausrüster, Veranstaltungstechnik, Management, Personaldienstleister, Caterer etc.) den Rahmen ihres Angebots zu verdeutlichen.







## 4.2 Lernversprechen

---

Die Reedereien und Reiseveranstalter stellen zahlreiches Werbe- und Infomaterial zur Verfügung: Über den Internetauftritt, Broschüren und Filme bis hin zu Kundenmeinungen und Bildern präsentieren sie ihr so einzigartiges Angebot. Im Folgenden wird der Fokus auf die Lernversprechen von Color Line gelegt, die durch den Film<sup>166</sup> der norwegischen Reederei transportiert werden. Ergänzt wird diese Darstellung um beschreibende Vergleiche zum Imagefilm von AIDA Cruises<sup>167</sup>. Sowohl Color Line als auch AIDA Cruises haben je zwei zertifizierte Schiffe im Angebot: AIDAaura, AIDAvita, Color Fantasy, Color Magic.<sup>168</sup>

### 4.2.1 Color Line und AIDA Cruises im Vergleich<sup>169</sup>

Imagefilm Color Line

Bildgröße 854 × 480 | 25 Bilder pro Sekunde | Länge (M:SS, fps) 2:25,21

Imagefilm AIDA

Bildgröße 1365 × 768 | 25 Bilder pro Sekunde | Länge (M:SS, fps) 1:37,06

#### Inhaltliche Zusammenfassung

Der fast 2,5-minütige Color Line Imagefilm beginnt mit dem Text »Schon wieder auf eine Tagung, dachte ich« und dem Verlassen des Protagonisten seiner Wohnung. Mit abgehetztem Blick rückt er seinen Krawattenknoten zurecht und zieht einen kleinen, silbernen Rollkoffer hinter sich her. Nach einem Filmschnitt befindet sich der Mann auf dem Schiff, geht einen Gang entlang und betritt den Konferenzraum, begleitet von dem Text »Doch diesmal kam alles ganz anders«. Die Teilnehmer\*innen sitzen dort bereits und unterhalten sich angeregt, während der Protagonist in der Eingangstür verharrt, seinen Blick umherschweifen lässt und sich sein Mund zu einem kleinen, überraschten Lächeln verzieht. Während der nächsten Sequenz bespricht sich das Team, arbeitet, redet und lacht. Anschließend sitzt der Protagonist in einem anderen Raum, vermutlich einem kleinen Café, an einem Tisch mit seinem Laptop, die Servicekraft serviert ihm einen Kaffee, er trinkt und blickt aufs Meer bevor er seinen Laptop zuklappt und nach einem weiteren Filmschnitt mit Blick aufs

---

166 | Vgl. Color Line, <https://www.colorline.de/tagungen> [11.08.2021].

167 | Vgl. <https://www.aida.de/kreuzfahrt/angebote-buchen/firmenreisen.19632.html> [11.08.2021].

168 | Vgl. AIDA Cruises 2014; vgl. Color Line 2011.

169 | In ähnlicher Form bereits publiziert in Plankert 2020, 91.

Meer Sport betreibt und die umliegende Landschaft genießt. Nach der Sporteinheit beginnt der Landgang: Der Ausflug findet in Oslo statt – der Protagonist besichtigt mit Kolleg\*innen die Stadt (Architektur, Königsschloss, Oper). Am Nachmittag/Abend, vermutlich desselben Tags, verbringt er Zeit am Laptop in seiner Kabine, er blickt dabei durch das Bullauge hinaus aufs Meer und isst anschließend auf dem Schiff zu Abend und trinkt Cocktails, dabei befindet er sich in Begleitung, es ist jedoch nicht zu erkennen, ob es sich um dasselbe Team aus dem Konferenzraum handelt. Der Film endet mit einem sich über die Reling lehnenen Protagonisten, der aufs Wasser schaut, lächelt und der Sonne beim Untergehen zusieht, er wirkt entspannt.



Abbildung 10: Lernsituation im Color Line Film, Filmstill, Einstellung 25.

Für eine weitere systematische Protokollierung und Analyse des Color Line Films erfolgt die Einteilung der Handlung in Sequenzen. Hierbei lassen sich insbesondere fünf Abschnitte hervorheben:

1. Sequenz (0:14,09): Auf dem Weg zur Tagung
2. Sequenz (0:64,22): Ankommen und Besprechen im Seminarraum
3. Sequenz (0:25,08): Protagonist arbeitet alleine, macht Sport
4. Sequenz (0:17,02): Landgang mit dem ganzen Team
5. Sequenz (0:19,01): Protagonist hält sich in seiner Kabine auf, arbeitet am Laptop, schaut aus dem Bullauge, anschließendes Essen/Trinken mit Kolleg\*innen, Protagonist schaut am Ende über die Reling

Das Sequenzprotokoll verrät auf den ersten Blick zwei besonders wichtige Aspekte:

- 1) Die zweite Sequenz nimmt mit 46 % den größten Zeitanteil im gesamten Film ein und sticht damit heraus: Die Besprechung im Konferenzraum, um nicht zu sagen die ganz konkrete, »offensichtliche« Lernsituation. Zweifelsohne möchte der Film über die Wichtigkeit dieser Szene informieren, deshalb nimmt sie so viel Raum ein.

2) Die vier übrigen Sequenzen nehmen zusammen (als »Rahmenprogramm« wie bspw. Anreise, Sport, Landgang, Mahlzeiten, maritime Atmosphäre spüren) den gleichen Umfang ein, sogar mit 54 % ein wenig mehr. Insofern impliziert das Sequenzprotokoll, dass die konkrete Lernsituation nicht isoliert zu betrachten ist, sondern die Lernerfahrung vielmehr im Zusammenhang mit den Rahmenbedingungen zu sehen ist und analysiert werden sollte. Hierfür schließt später eine genauere Betrachtung der Aktivität des Protagonisten an.

Nr.	Beginn		Ort	Handlung	Dauer gesamt	Anz. frames
	M:SS,fps	Dauer				
01	0:00,00	0:04,10		Text: »Schon wieder auf eine Tagung, dachte ich.«	0:04,10	359
	0:04,10	0:09,24	Weg zum Tagungsort	– Protagonist verlässt mit einem kleinen, silbernen Rollkoffer seine Wohnung, guckt gestresst, rückt seinen Krawattenknoten zurecht	0:09,24	
02	0:14,09	0:03,12		Text: »Doch diesmal kam alles ganz anders.«	0:03,12	1622
	0:17,21	0:12,11	Schiff: Gang + Tagungsraum	– Protagonist betritt den Tagungsraum und blickt sich um	0:58,08	
	0:30,07	0:03,09		Text: »Volle Kraft voraus :-!«		
	0:33,16	0:42,13	Schiff: Tagungsraum	– Team arbeitet und bespricht sich um Konferenzraum		
	1:16,04	0:03,02		Text: »Wir haben alles geschafft.«	0:03,02	
03	1:19,06	0:05,19	Schiff: Aufenthaltsraum	– Protagonist arbeitet alleine am Laptop	0:25,03	628
	1:25,00	0:02,23		Text: »Und diese ganze Umgebung hier.«		
	1:27,23	0:03,13	Schiff: Aufenthaltsraum	– Servicekraft serviert dem Protagonisten einen Kaffee		
	1:31,11	0:02,20		Text: »Irgendwie motivierend.«		
	1:34,06	0:06,18	Schiff: Aufenthaltsraum	– Protagonist trinkt Kaffee, guckt aus dem Fenster (aufs Meer), klappt Laptop zu		
04	1:43,09	0:10,07	Land: Oslo	– Protagonist macht mit Kolleg*innen einen Ausflug in Oslo: besichtigt die Stadt (Königsschloss, Oper, Großer-Belt-Brücke/Storebæltbroen)	0:10,07	427
	1:53,16	0:03,12		Text: »Inspiration für das ganze Team...«	0:03,12	
	1:57,03	0:03,08		Text: »...und jede Menge neuer Ideen für mich.«	0:03,08	
05	2:00,11	0:03,13	Schiff: Kabine	– Protagonist hält sich in seiner Kabine auf, arbeitet am Laptop, sitzt auf dem Bett, schaut aus dem Bullauge, sieht Meer und Wald	0:13,21	476
	2:03,24	0:06,22	Schiff: Essenssaal, Bar	– Essen mit Kolleg*innen, stoßen mit Wein an, essen, unterhalten sich, trinken anschließend Cocktails		
	2:10,21	0:03,11	Schiff: An Deck	– Blick über Reling		
	2:14,07	0:01,21		Text: »Business in voller Fahrt.«	0:01,21	
	2:16,03	0:03,09		Text: »Ein einzigartiges Tagungserlebnis.«	0:03,09	
<b>Abspann:</b>	2:19,12	0:06,08		Logo Color Line	0:06,08	158

Abbildung 11: Sequenzprotokoll, Imagefilm Color Line.

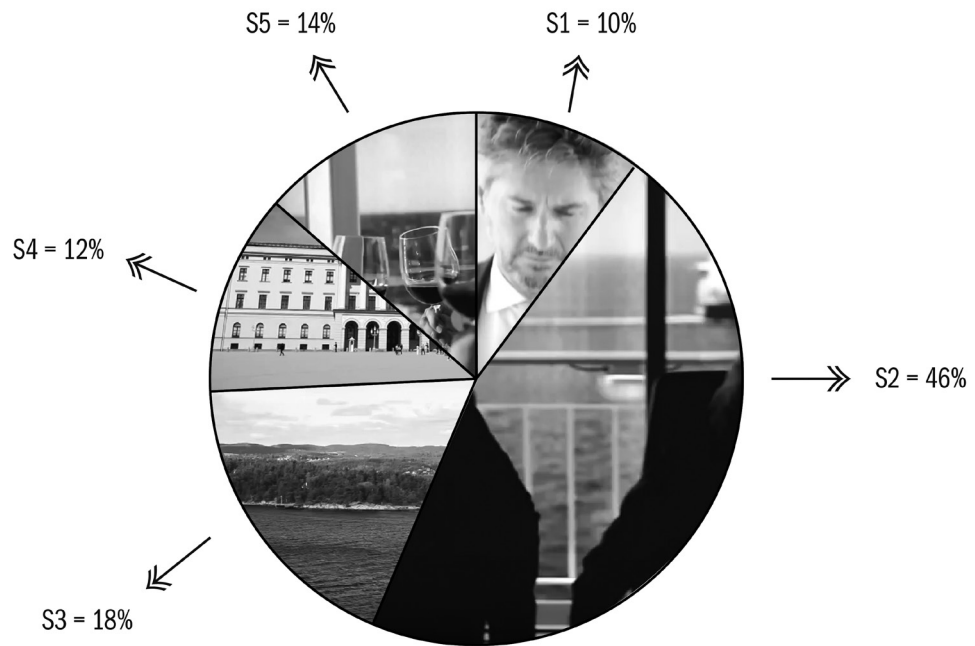


Abbildung 12: Die Sequenzlängen im Überblick, Color Line.



Abbildung 13: Besprechungsraum AIDA, Filmstill, Einstellung 7.

Der AIDA-Film im Vergleich ist oberflächlich betrachtet ähnlich aufgebaut, jedoch ist das Storytelling ein gänzlich anderes. Der ca. 1,5-minütige Film beginnt mit einer Gruppe von Menschen, die auf dem Schiff einen Gang entlang gehen – auf dem Weg zum Konferenzraum. Die erste Sequenz handelt vom Ankommen und Besprechen im Konferenzraum: Die Gruppe setzt sich, Saft wird eingegossen, ein Mann steht am Flipchart und erklärt etwas. Die Gruppe hört aufmerksam zu, lächelt und macht sich Notizen. Die nächste Sequenz zeigt den Seminarraum und seine Ausstattung ohne Menschen: den Gang, variabel stellbare Tische, eine herausnehmbare Wand zwischen zwei Räumen, Stühle, Beamer-Leinwände, einen kleinen Besprechungsraum mit einem Monitor an der Wand usw. Die dritte und letzte Sequenz spielt abends, das Team sitzt in einem Restaurant – ob an Bord oder an Land ist unklar –, unterhält sich, das Essen wird serviert, anschließend gehen sie in eine Bar und stoßen mit Cocktails an.

Nr.	Beginn M:SS,fps	Dauer	Ort	Handlung	Dauer gesamt	Anz. frames
01	00:00,00	0:24,03	Schiff, Konferenzraum	Ankommen und Besprechen im Konferenzraum	0:24,03	579
02	0:24,03	0:34,05	Schiff, Konferenzraum	Ausstattung des Konferenzraums wird gezeigt: Gang, Tische variabel stellbar, Wand zwischen zwei Räumen herausnehmbar, Stühle, Beamer-Leinwände, kleiner Besprechungsraum mit Monitor an Wand	0:34,05	821
03	00:58,08 01:25,10 01:37,05	Ende	Schiff Schiff	Abendessen Cocktails trinken	0:38,21	933

Abbildung 14: Sequenzprotokoll, Imagefilm AIDA.

Die erste Sequenz nimmt mit ungefähr 25 % den kleinsten Teil im Film ein, gefolgt von der zweiten Sequenz mit 35 % und der dritten mit 40 %. Anders als bei Color Line wird hier die konkrete Lernsituation am kürzesten dargestellt, jedoch wird auch bei AIDA deutlich, dass die anderen Aktivitäten abseits der Lernsituation besonders wichtig oder hervorhebenswert erscheinen und damit nicht getrennt von der Lernsituation zu betrachten sind. Viel Zeit wird darauf verwendet, das Mobiliar, die Ausstattung, das technische Equipment und die variable Raumstruktur zu zeigen sowie die gemeinsame Zeit beim Essen und in der Bar. Die wohl deutlichsten Unterschiede beider Filme sind das Vorhandensein eines Protagonisten bei Color Line sowie das Nicht-Zeigen von Schiff und Wasser bei AIDA. Den einzigen Hinweis auf einen maritimen Kontext gibt es in der ersten Sequenz – im Hintergrund des Konferenzraums strahlt der Beamer eine Präsentation über AIDA-Schiffe an die Wand. Ob im Konferenzraum, auf dem Weg dorthin, abends beim Essen oder in der Bar, es geht aus dem Film nicht hervor, dass sich das Team an Bord eines Schiffes befindet. In der ersten Sequenz gibt es keine Fenster im gezeigten Seminarraum, in der zweiten Sequenz sind die Fenster im Vergleich zu Color Line sehr klein, außerdem spiegelt sich der Innenraum so stark in der Scheibe, dass der Blick nach außen verwehrt bleibt. In der dritten Sequenz ist ebenfalls nicht zu erkennen, wo sich das Restaurant befindet. Da der Stil der Ausstattung aber gleich bleibt, befindet sich die Gruppe vermutlich weiterhin an Bord des Schiffes.

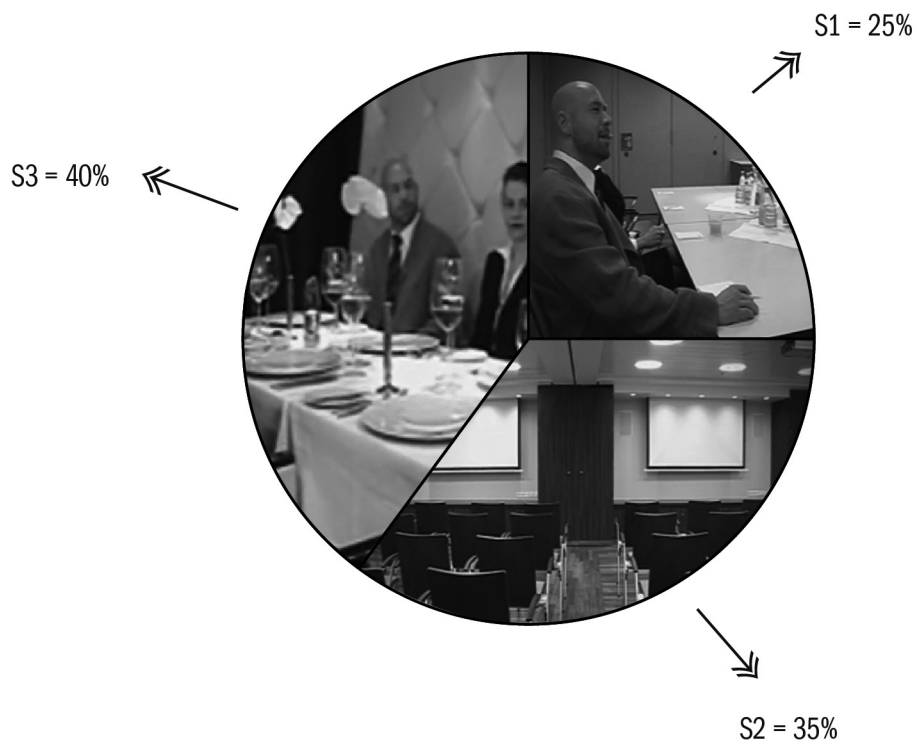


Abbildung 15: Die Sequenzlängen im Überblick, AIDA Cruises.

Da das Zeigen und Nicht-Zeigen von Wasser als die signifikantesten Unterschiede beider Darstellungen zu konstatieren sind, ist ein erweiterter Blick auf die einzelnen Einstellungen der verschiedenen Sequenzen notwendig.

Der erste Hinweis auf eine interessante Begebenheit findet sich im Einstellungsprotokoll von Color Line: Um den erfolgreichen und hohen Innovations-Output zu suggerieren während der zweiten Sequenz, wäre zu erwarten gewesen, dass mehrere Schnitte, und damit kürzere Einstellungen vorgenommen werden, um ein dynamisches und temporeiches Arbeiten und damit Lernen darzustellen. Jedoch sind die Einstellungslängen in allen Sequenzen nahezu ähnlich. Sie bewegen sich zwischen 20 und 40 frames, also ca. 1–1,5/2 Sekunden. Die grauen Balken in der folgenden Abbildung sind die TextEinstellungen, die bei der Analyse erst einmal außer Acht gelassen wurden. Jedoch fallen vier Einstellungen aufgrund ihrer Länge besonders auf: E16, E19, E55 und E61. In E16 ist das Gesicht des Protagonisten zu sehen, der sich im Konferenzraum umschaute, welcher von einer riesigen Fensterfront und dem dahinterliegenden Wasser eingerahmt wird. Das Zeigen des Wassers geht mit einem deutlichen Stimmungswandel des Protagonisten einher, so legen die Textpassagen sowie die faltige Stirn und das Zusammenziehen der Augenbrauen des Mannes bis zum Betreten des Seminarraums einen genervten und missmutigen Gemütszustand nahe, der sich plötzlich in einen freudig überraschten Zustand ändert. In den anderen drei Einstellungen liegt der Einstellungsfokus auf dem Wasser. Dieser Umstand lässt drei Schlussfolgerungen zu: Zum einen kann die längere Einstellung darauf hindeuten, dass das Wasser in diesen Szenen besonders wichtig ist. Die maritime Umgebung, also konkret hier das Wasser, beeinflusst möglicherweise den Arbeits- und Lernprozess. Zum anderen könnte hier durch die längere Einstellung und die damit verbundene Temporeduktion sowie den darauffolgenden Einstellungen, die ein arbeitsintensives



Teammeeting zeigen, die These formuliert werden, dass die Lern-/Arbeitssituation unter Umständen durch eine Form der Entschleunigung besonders positiv beeinflusst wird. Und zu guter Letzt bewirkt die maritime Atmosphäre beim Protagonisten einen Stimmungswechsel, der möglicherweise als notwendige Voraussetzung manifestiert werden kann, um Lernen überhaupt zu ermöglichen oder zumindest stimulierend und damit positiv zu gestalten.

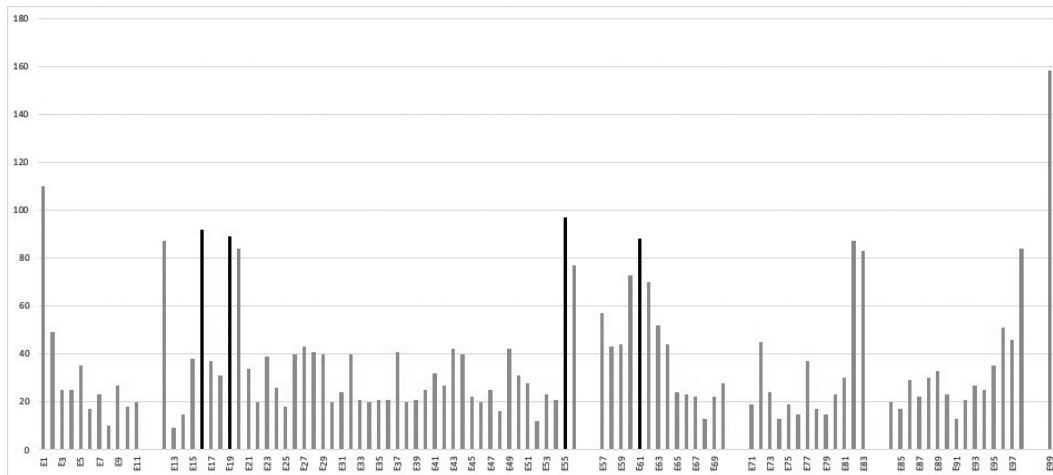


Abbildung 16: Eine Übersicht der Einstellungslängen (Frames/Einstellung) im Film von Color Line.

Doch wie kann der positive Einfluss gemessen werden? Das Video verrät zunächst nichts über einen potenziellen Lernzuwachs (gemeint ist hier die Konstruktion von Wissen), einen Kompetenzerwerb oder sonstigen zu lernenden Auslegungen. Bei näherer Betrachtung des Protagonisten jedoch fällt jedoch, wie oben erwähnt, vor allem der Stimmungswandel in der 16. Einstellung auf und bildet daher als mögliche Anzeige eines Sich-Einlassens auf die Situation und damit möglicherweise beginnenden Lernprozess zunächst die weitere Analysegrundlage.

Die Rekonstruktion der Emotionen des Protagonisten erfolgt auf der Basis des Circumplex-Modells von Larsen und Diener aus dem Jahr 1992. Die beiden Psychologen diskutieren in ihrem Artikel *Promises and Problems With the Circumplex Model of Emotion*<sup>170</sup> mögliche Versprechen und Probleme, die das Circumplex-Modell über Emotionen bereithält. Es verspricht zunächst eine sinnvolle Strukturierung unseres Wissens über Emotionen, beinhaltet aber auch Räume für Fehlinterpretationen, insbesondere dann, wenn die Grenzen des Modells nicht erkannt werden. Häufig werden emotionale Wertungen und affektive Selbsteinschätzungen in eine kreisförmige Anordnung gebracht, die als Circumplex-Struktur bezeichnet wird. Ein Circumplex ist eine zweidimensionale, zirkuläre Struktur, in der diejenigen Attribute mit solchen Attributen stark korrelieren, die auf dem Kreisumfang nahe beieinanderstehen. Sie bedingen sich weniger, wenn sie in einem 90° Winkel zueinanderstehen und korrelieren gegensätzlich, wenn sie sich im Kreis

170 | Larsen/Diener 1992, 25–59.

gegenüberstehen.<sup>171</sup>

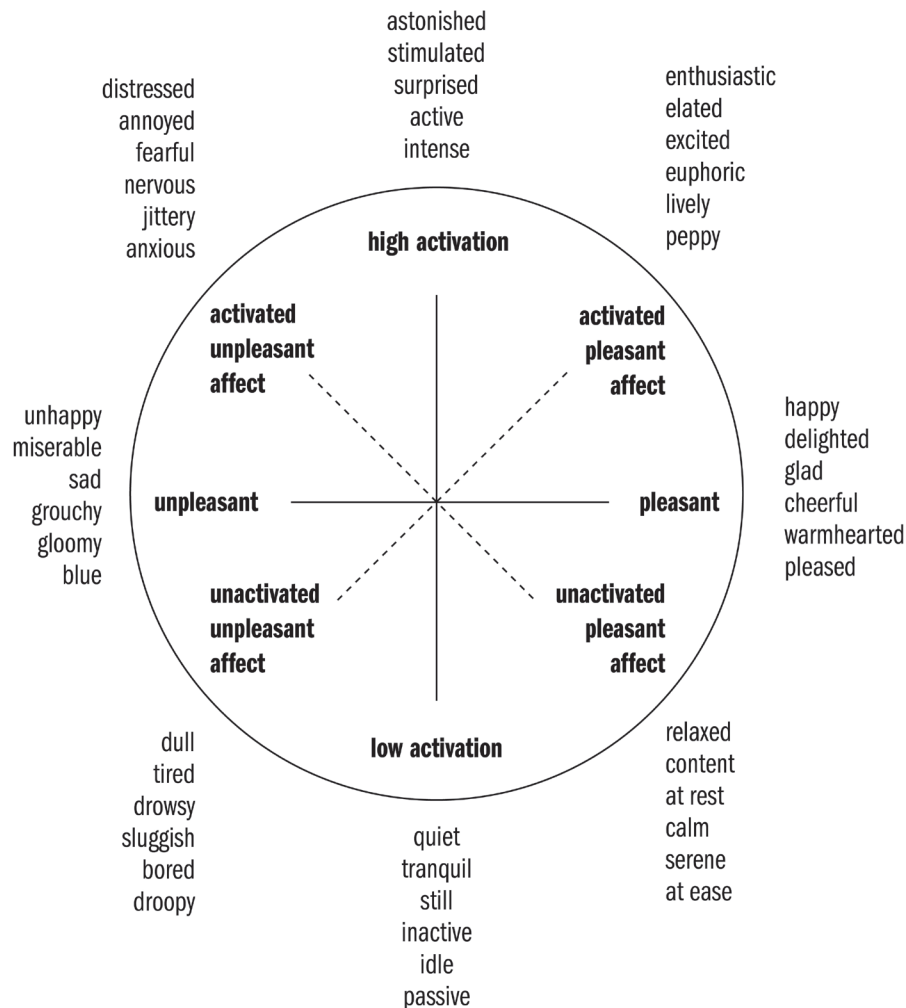


Abbildung 17: Das Circumplex Modell nach Larsen und Diener, 1992.

171 | Vgl. ebd., 25–26.

Das Circumplex-Modell setzt dreierlei Annahmen voraus. Zuerst wird davon ausgegangen, dass einige Emotionen einander ähnlich sind, sich aber messbar von anderen Emotionen unterscheiden. Einige Emotionstheorien gehen davon aus, dass Emotionen nicht unzusammenhängend sind und nicht für sich alleine stehen, sondern dass Emotionen bestimmte zugrundeliegende Ähnlichkeiten und Unterschiede aufweisen. Zweitens geht das Modell von der Annahme aus, dass die mehrheitlichen Emotionen durch zwei Affektdimensionen erfasst werden können; und drittens, dass Emotionen in einem zweidimensionalen Raum kreisförmig beschrieben werden können und sich nicht in mehreren Gruppierungen zusammenfassen oder ordentlich entlang zweier Achsen anordnen lassen.

Auf Basis des Modells von Larsen und Diener (1992) lässt sich der Gefühlszustand des Protagonisten folgendermaßen charakterisieren: Anfänglich befindet er sich in einem Zustand der Unruhe bzw. Aktivität. Er wirkt genervt, gestresst und scheint missmutig gelaunt. Mit Betreten des Schiffes, insbesondere des Konferenzraums, steigen die Aktivierungs- und Bewertungskurve des Hauptdarstellers allmählich weiter an und sein Gemütszustand verändert sich in überrascht und aufgeweckt (E5).<sup>172</sup> Während der Besprechungsphase (E6–E13) trägt der Protagonist einen konzentrierten Gesichtsausdruck, zum Ende der Sequenz sieht er begeistert und lebhaft aus. Danach nimmt der Grad der Aktivierung schrittweise ab. Im Café sitzend und während des Landgangs verändert sich der Gemütszustand in erfreut und zufrieden. Die letzte Sequenz endet mit dem Protagonisten, wie er über das Meer schaut, er wirkt hochgradig entspannt und sehr zufrieden. Während des zweieinhalb minütigen Films verändern sich die Aktivierungs- und Bewertungskurve des Hauptdarstellers enorm und vollziehen eine 180° Wende im Circumplex Modell nach Larsen/Diener von links oben nach rechts unten.

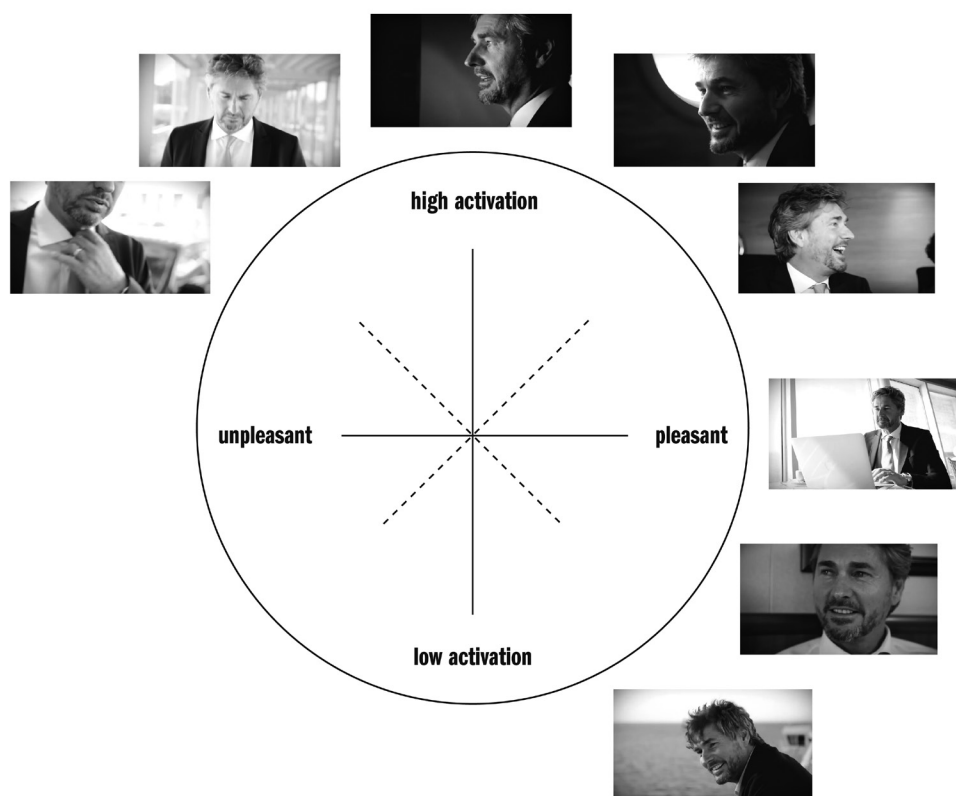


Abbildung 18: Verortung der Gesichtsausdrücke im Circumplex Modell nach Larsen/Diener, 1992.

Der Gefühlszustand beginnt bei aktiv, genervt und endet bei entspannt, passiv, zufrieden. Als Schlüsselmoment der beginnenden Gemütsveränderung lässt sich das Betreten des Konferenzraumes und der Blick aufs Wasser identifizieren (E16). Der konzentrierte Zustand des Protagonisten ist zweifellos der Tätigkeit des Arbeitens geschuldet. Gleichzeitig ist aber die durchschnittlich höhere Einstellungslänge der Wasserszene erneut ein Hinweis darauf, dass dem Wasser eine besondere

172 | Unterstützt wird diese Assoziation durch sakralanmutende Musik im Hintergrund.

Bedeutung beigemessen wird. Die maritime Umgebung scheint sich positiv auf das subjektive Wohlbefinden des Protagonisten auszuwirken und gleichzeitig den Arbeits- und Lernprozess zu begünstigen sowie die Lernsituation durch eine Form der Entschleunigung zu beeinflussen. In dieser Einstellung wird gezeigt, wie auf dem Wasser eine Raumkonstitution möglich werden kann, die Lernen nicht nur ermöglicht, sondern möglicherweise in besonderer Weise präformiert und wie aus ihr ein idealer Arbeits- bzw. Lernraum entstehen kann. Durch entsprechende Raumkonstitution kann sich hier ein Tätigkeitsraum in einen Lernraum verändern. Weitere Erkenntnisse, die Aufschluss darüber geben, welche eben genannten Konstellationen vorherrschen (müssen), welche Eigenleistung der Akteur erbringen muss, um den Tätigkeitsraum in einen Lernraum zu verwandeln, sowie der Einfluss der weiteren Aktivitäten an Land und Bord auf den Lernprozess lässt der Film nicht zu, da dem Rezipienten die subjektive Perspektive des Protagonisten – abgesehen von der an der Mimik abzulesenden Gemütsveränderung sowie die den Tag begleitenden Aktivitäten – verschlossen bleibt.

Während AIDA den Fokus auf Ausstattungsmerkmale und variable Raumstrukturen legt, indem sie mehr als ein Drittel der Gesamtzeit keine Personen zeigt<sup>173</sup>, keine Identifizierung mit einem Protagonisten ermöglicht oder nicht verspricht, dass explizit das Schiff als Lernort Impulse für eine kreativ offene Haltung ermöglicht, die den Lernprozess ermöglichen sowie kontinuierlich positiv beeinflussen kann, ist der Film von Color Line grundsätzlich anders strukturiert. Insbesondere durch den Vergleich zu AIDA wird die maritime Inszenierung bei Color Line sowie der sich ändernde Gemütszustand des Protagonisten von genervt zu entspannt ganz besonders deutlich. Abschließend lässt sich sagen, dass Color Line sowohl einen positiven Zusammenhang zwischen maritimen Kontext und kreativem Output verspricht, und zum anderen das Schiff als Form der Entschleunigung in besonderer Weise Lernerfolge präformieren kann. Des Weiteren wirft der Film die Frage auf, ob ein positiver Gemütszustand notwendig ist, um lernen zu können? Trägt die maritime Atmosphäre hier in besonderer Weise dazu bei?

---

173 | Im Vergleich: In 88 % aller Einstellungen bei Color Line sind Menschen abgebildet.





## 4.3 Die Perspektive der Lernenden

---

Um die eben genannten Lernversprechen mit der Perspektive der Lernenden zu vergleichen und einordnen zu können, wendet sich das nächste Kapitel der Frage zu, was Lernende im Kontext einer Weiterbildung brauchen bzw. sich wünschen. Hierfür wurden 14 qualitative Interviews geführt. Erkenntnisinteresse der Befragung war die notwendige Konstellation, die Räume zu Arbeits- bzw. Lernräumen machen und welche Leistungen dafür von den Teilnehmenden zu erbringen oder erwarten sind.<sup>174</sup>

Raumsituation: Die in den Transkriptionen mit I (Interviewende Person) und B (Befragte Person) abgekürzten Beteiligten saßen über Eck zueinander, damit B die Möglichkeit hat, I nicht die ganze Zeit angucken zu müssen, sondern die Gedanken schweifen zu lassen. Es ist davon auszugehen, dass spezifische Praktiken der befragten Personen diesen nicht reflexiv zugänglich und demzufolge für sie nicht sprachlich mitteilbar sind. Diese von I zu beobachtenden, womöglich auch körpergebundenen Praktiken gilt es, entweder aktiv ins Gespräch einzuführen mittels gezielter Nachfragen seitens der interviewenden Person oder in teilnehmender Beobachtung in den Blick zu nehmen und den Akteur\*innen zu den Lernorten zu folgen sowie die Verbindungen zwischen diesen in ihrer subjektiven Bedeutung zu untersuchen.

Anzahl: 14 Gespräche
durchschnittliche Gesprächslänge: 29:15 Minuten
durchschnittliches Alter der befragten Personen: 37,6 Jahre
Geschlecht: 9 Personen weiblich (64 %), 5 Personen männlich (36 %), 0 Personen geschlechtsneutral oder divers
Erwerbsstatus: 9 Personen sind angestellt (64 %), 4 Personen sind beamtet (29 %), 1 Person ist selbstständig (7 %)

---

174 | Hinweis: Es wurde mit den Befragten vorab nicht das Wort Weiterbildung definiert. Es wurde nur über das Verständnis von Lernen gesprochen. Insofern wird in den Gesprächen schnell deutlich wie unterschiedlich die Auffassung und das Begriffsverständnis sind und wie viele Formen und Arten von Lernsituationen unter Weiterbildung gefasst und benannt werden.

Bildungsweg: 9 Personen haben Abitur (64 %), 4 Personen haben einen Abschluss der Sekundarstufe I (29 %), 1 Person hat keine Angaben gemacht (7 %) // 5 Personen haben eine Ausbildung gemacht (36 %), 2 Personen haben eine Ausbildung und ein Studium absolviert (14 %), die 7 übrigen Personen haben studiert (50 %)
die durchschnittliche Anzahl der besuchten Weiterbildungen in den letzten fünf Jahren liegt bei 7 Weiterbildungen
es lässt sich kein signifikanter Zusammenhang zwischen der Anzahl der Weiterbildungen und dem Schulabschluss, der beruflichen Ausbildung, dem Geschlecht oder dem Erwerbsstatus (beamtet, angestellt, selbstständig) feststellen – nicht zuletzt deshalb weil die Anzahl der befragten Personen nicht repräsentativ ist, da es sich um eine qualitative, nicht quantitative, Studie handelt

Tabelle 2: Übersicht über alle Gespräche.

### 4.3.1 Konstitution

Die Grenzen sind häufig fließend, Bereiche nicht immer klar trennbar. Gelegentlich werden in wenigen Sätzen viele Aspekte genannt, sodass bestimmten Aussagen mehrere Kodes zugewiesen werden können. Als Kodes werden hier das Verständnis von Lernen, die Erfahrungen, die Erwartungshaltung und Motivation der Lernenden, die Bedeutsamkeit von Objekten, Atmosphäre, Raum und Ort, die Wünsche und Ängste der Lernenden und die damit einhergehenden lernförderlichen und -hemmenden Einflüsse zu vier Kategorien zusammengefasst, immer mit besonderem Blick auf die Wünsche und Ängste, fördernden und hemmenden Auswirkungen und Einflüssen auf den Lernprozess:

1. Lernen und weiterbilden
2. Die Handlungsbereitschaft der Lernenden
3. Bedeutsame Objekte
4. Atmosphäre, Raum und Ort

Hier folgen nun einige ausgewählte kodierte Zitate, welche deskriptiv-analytisch die für die Argumentation wichtigsten und verständlichsten Aussprüche und Deutungen aufzeigen.

#### 4.3.1.1 Lernen und weiterbilden

Bei der Befragung wurde deutlich, dass die eingangs formulierte Annahme zutrifft: Lernen stellt einen subjektiven, individuellen Prozess dar und die Realität des Lernenden wird durch seine Beobachtung begründet, demzufolge können lernfördernde/-stimulierende bzw. lernhemmende Faktoren ungleich wahrgenommen und interpretiert werden. Die Bedürfnisse in Lernsituationen unterscheiden sich daher von Individuum zu Individuum. Jede\*r Lernende braucht verschiedene Bedingungen, um seinen optimalen Lernraum konstituieren zu können. So unterschiedlich diese Lernkonstitutionen formuliert werden, so vielfältig wird auch das Verständnis von Lernen und Weiterbilden artikuliert. Diese werden in den Gesprächen mit Begriffen wie erweitern, gewinnen, wiedergeben, übertragen, aneignen, erfahren, weiterentwickeln, kennenlernen, verknüpfen, umset-



zen, verbessern, weiterverarbeiten, intensivieren, verstehen, können, vorankommen und erwerben beschrieben. Unabhängig davon ob es sich um Fach-, Sozial-, Individual- oder auch Methodenkompetenzen handelt, schildern die befragten Personen eine Lernperspektive, die Lernen als einen lebenslangen Prozess<sup>175</sup> beschreibt, der darin besteht, Neues kennenzulernen, mit Bestehendem zu verknüpfen<sup>176</sup> und – im Falle der beruflichen Weiterbildung – auf eine Weise zu reflektieren, dass es für ein Vorankommen im Beruf genutzt werden kann. Gleichzeitig wird das Nicht-Lernen auch als Stillstand bezeichnet und damit als Rückschritt oder Untergang empfunden.<sup>177</sup>

Häufig wird Lernen als etwas beschrieben, das sich entweder unbewusst, automatisch und alltäglich oder als Akt einer bewussten Entscheidung, lernen zu wollen, vollzieht:

»Lernen ist im Grunde genommen /, also ich sage jetzt zum Beispiel fast jeden Tag »Oh, schon wieder was dazu gelernt«, das sind einfach alles neue Sachen, die man bekommt und die man irgendwie auch für sich weiterverarbeiten kann und ich finde es gibt immer ein unbewusstes, ein automatisches und ein bewusstes Lernen, also dass man tatsächlich, wie das automatische, was man eben tagtäglich mitbekommt, und das bewusste Lernen, dass ich mich ganz klar dafür entscheide, etwas über ein /, oder mein Wissen zu intensivieren über eine bestimmte Sache.«<sup>178</sup>

Auch wenn zunächst Formulierungen wie *Wissen aneignen*<sup>179</sup> oder *intensiveren* fallen, wird in den späteren Gesprächsverläufen deutlich, dass vor allem das Verstehen, Verknüpfen und Übertragen auf andere Situationen den eigentlichen Lernerfolg bedeuten und das wahre Ziel der Weiterbildung ausmacht. Hieran anlehnend wird in der Beschreibung des Aufbaus ausgewählter Weiterbildungsveranstaltungen durchgehend die Unterscheidung zwischen Theorie und Praxis vorgenommen. Gewünscht wird eine Verzahnung beider Vorgänge, mit ausdrücklichem Wunsch nach praxisnaher Gestaltung: »Lernen? Naja, neue Sachen, die ich nicht kann, irgendwie direkt praktisch auch umzusetzen. Lernen, also learning by doing sozusagen, das ist für mich lernen.«<sup>180</sup> Es ginge in erster Linie darum, sich von anderen abzuheben, um ein *Alleinstellungsmerkmal*<sup>181</sup> aufweisen zu können. Der Notwendigkeit einer Weiterbildung sind sich alle bewusst: Lernen ist unumgänglich, um im Beruf sowohl aus wirtschaftlicher als auch aus persönlicher Sicht erfolgreich tätig zu sein.

So unterschiedlich das Verständnis von Lernen auch beschrieben wird, arbeiten im Endeffekt alle mit einem ähnlichen Lernbegriff. *Wie* tatsächlich gelernt wird, *welche* Eigenleistung zu erbringen ist und *welche* Bedürfnisse mit Lernen einhergehen, ist jedoch enorm verschieden. Nur selten wird

175 | Vgl. G9/00:01:02: »Also Lernen bedeutet für mich, dass es ein lebenslanger Prozess sozusagen ist, dass man jeden Tag in irgendeiner Art und Weise lernt, das ist jetzt nicht unbedingt auf Schule oder Weiterbildungen nur für mich bezogen, sondern es betrifft auch soziale Sachen für mich, eigentlich ist das sogar wichtiger, glaube ich, und ich versuche jeden Tag etwas zu lernen« (lacht), wahrscheinlich lernt man auch jeden Tag unbewusst irgendwas.«

176 | Vgl. G5/00:01:02: »Lernen bedeutet, dass ich bisher unbekannte Themen kennenlerne, nicht unbedingt hinterher das eins zu eins wiedergeben kann, aber zumindest eine Idee von etwas Neuem bekomme, und richtig was lernen tue ich, wenn ich das Neue mit etwas, was ich schon kannte, verknüpfen kann und entweder was Neues draus machen kann oder es irgendwie in meinen entweder beruflichen Alltag oder generell in mein Leben integrieren kann hinterher.«

177 | Vgl. G7/00:28:21; G7/00:34:21: »Stillstand ist Rückschritt. [...] Wer halt eben stehen bleibt, der wird irgendwann untergehen.«

178 | G8/00:01:05.

179 | Vgl. G13/00:00:31: »Wissen aneignen. Also sich in Sachen einfuchsen, Dinge, die einen interessieren, lesen und aufnehmen und möglichst viel Wissen anhäufen zu dem Thema.«

180 | G6/00:00:37.

181 | Vgl. G7/00:01:21: »In erster Linie geht es um Verbesserung von Alleinstellungsmerkmalen in dem Beruf, den ich halt eben ausübe.«

konkret die Form des eigenen Lerntyps benannt (wurde auch nicht abgefragt), jedoch fallen in den wenigen Nennungen die Bandbreite und voneinander abweichenden Notwendigkeiten auf, die Lernen erfordern. So gibt eine Person an, *visueller Lerntyp*<sup>182</sup> zu sein, während eine andere Person *haptisch*<sup>183</sup> am besten lernt. Ebenso sind Erfahrungen und der Umgang mit Lernsituationen prägend für das Verständnis von Lernen sowie die eigenen Beurteilungen. So assoziiert eine der Personen den Raum, in dem das Interview stattgefunden hat, mit dem eigenen Schulunterricht, der als negativ erinnert wird:

»[...] aber ja, es ist ein bisschen so, es erinnert mich an Schule. Also richtig an Schulunterricht, und ich bin nicht immer gerne zur Schule gegangen (lacht). Und dann hat man gleich wieder so ein Gefühl, okay, du musst das jetzt lernen.«<sup>184</sup>

#### 4.3.1.2 Die Handlungsbereitschaft der Lernenden

Die Bereitschaft der Lernenden, sich auf die Weiterbildungsveranstaltung *einzulassen* hängt vor allem davon ab, ob es sich um eine Pflichtaufgabe handelt. Das damit zusammenhängende Pflichtgefühl entsteht, wenn die Teilnahme nicht durch dahinterstehendes Interesse<sup>185</sup> gestützt wird:

»Ich bin mir sehr sicher, dass es [ein ungünstiger Zeitpunkt, z. B. in einer Zeit mit außergewöhnlich hohem Arbeitsaufkommen] mich sehr stressen würde. Ich wäre zum einen dem Neuen nicht so offen gegenüber, weil ich mit den Gedanken woanders wäre. Ich hätte keine Möglichkeit, mich vorher vorzubereiten, weil andere Dinge wichtiger sind. Das heißt ich wäre unvorbereitet in der Weiterbildung, hätte vielleicht auch keine Fragen, die ich vielleicht vorher schon mir gedacht hätte und ich würde es nur als Pflichtaufgabe sehen und nicht als etwas, was ich mir selbst gewählt habe und wo ich Interesse habe, dass ich mich da weiterbilde.«<sup>186</sup>

Offenbar ist persönliches Interesse notwendig, um offen für Lernimpulse zu sein und den Einstieg in den Lernprozess zu erleichtern. Lust auf das Thema zu haben, wird als nötige Voraussetzung genannt, überhaupt lernen zu können.<sup>187</sup> Interesse begründet sich in erster Linie durch das Thema bzw. die Inhalte der Veranstaltung und die dahinterliegende für die\*den Lernenden erkennbare Sinnhaftigkeit<sup>188</sup> für den eigenen Arbeitsprozess: »Also natürlich muss sie ein Thema betreffen, was mich total interessiert, das ist ja erstmal Voraussetzung für mich, sonst habe ich erstmal intrinsisch keine Motivation mich weiterzubilden.«<sup>189</sup> Es wird auch formuliert, dass bloßes Interesse der Ler-

182 | Vgl. G1/00:12:29: »Ich brauche etwas, was ich sehe – was ich schriftlich sehe. Da bin ich eher der visuelle Lerntyp. Das heißt, wenn mir da vorne jemand etwas erzählt, dann werde ich mir das nicht merken können. Das heißt, entweder ich muss es selbst irgendwo angeworfen sehen oder ich muss es mir aufschreiben.«

183 | Vgl. G12/00:15:13: »Eigentlich nur einen Zettel und ein Stift, weil ich mache mir gerne Notizen und so, weil ich das alles dann so /, also ich bin eher der, wie nennt man das dann, der haptische Typ, ich muss immer schreiben und dann weiß ich es auch, aber wenn ich es mir nur so merke und gehört habe, dann ist nach zehn Minuten auch wieder weg.«

184 | G6/00:10:48.

185 | Vgl. G11/00:10:21.

186 | G1/00:19:52.

187 | Vgl. G9/00:39:19.

188 | Vgl. G12/00:09:15.

189 | G5/00:11:02; G7/00:21:27: »Also wichtig sind die Inhalte in erster Linie und dass man sich da zurücknimmt und auch anderen den Raum lässt, aber selber möglichst viel rauszieht.«

nenden oft nicht reicht, sondern die Weiterbildung *wirklich* Substanz<sup>190</sup> haben muss. Die Tatsache, dass das Subjekt zu einer Weiterbildung hingehen darf, diese während der Arbeitszeit besuchen kann und kein Geld bezahlen muss, lässt manche Lernenden aber auch weniger positive Momente *gerne* ertragen, sodass die Veranstaltung insgesamt dennoch *viel gebracht hat*:

»insbesondere weil es eben eine Weiterbildung ist, wo ich einfach hingehen durfte, ich musste da kein für Geld bezahlen, ich durfte es während meiner Arbeitszeit machen, und es hat mir sehr viel gebracht und da nehme ich dann, ja, auch nicht so positive Dinge, ich möchte sie nicht mal negativ bezeichnen, gerne in Kauf.«<sup>191</sup>

Unter anderem kann aber die geringe Lust bei Weiterbildungsveranstaltungen, bei denen die Teilnahme Zwang ist, auch zum Entstehen einer negativen Arbeitsatmosphäre führen. Jedoch sind vorgegebene Weiterbildungen durch die\*den Vorgesetzten in Ordnung, solange der Sinn sowie die Notwendigkeit (Arbeit wird hier als Sinnstiftungsquelle verstanden) dahinter erkannt wird, z. T. wird auch auf die Weitsicht und Einschätzung der Vorgesetzten vertraut, die kommende Projekte und Aufgaben besser kennen. Formuliert wird auch der Wunsch nach einer Pflichtanzahl von Weiterbildungen pro Jahr:

»Ich fände es in Ordnung, wenn uns vorgegeben wird, dass wir an so und so vielen Fort- oder Weiterbildungen pro Jahr teilnehmen sollen, aber eben nicht konkret an welchen. Also da fände ich es schön, wenn man selbst schaut. Wobei ich es auch verstehe, wenn es irgendwie gerade etwas Aktuelles in der Schule gibt, und die Schulleitung der Meinung ist, da sollten alle Lehrer dran teilnehmen, dann bin ich demgegenüber auch offen. [...] Es soll mich ja nur entlasten, dass ich hinterher besser damit umgehen kann mit dem Thema.«<sup>192</sup>

Weiterbildung kann also als Entlastung verstanden werden, um im Berufsalltag fachlich versierter und sicherer agieren zu können.

### Qualifikationen und Zertifikate

Ebenso wird der Wunsch nach einem Zertifikat benannt und als Grund angeführt, eine Weiterbildung zu besuchen:

»Vielleicht dass es davon abhängig ist, was für einen Ruf diese Weiterbildung hat, ob man die machen möchte. Weil ich gehe, auch wenn eine andere Weiterbildung vielleicht besser wäre, danach, was ich danach habe. Also bin ich danach spezialisiert auf irgendwas? Kann ich das irgendwo reinschreiben? Bringt das vielleicht auch meinem Arbeitgeber irgendwas, wenn jemand da ist, der das so gemacht hat?«<sup>193</sup>

Das Zertifikat dient hier als Beweis bzw. Grundlage für die\*den Arbeitnehmer\*in, die erworbenen Kenntnisse und Kompetenzen potenziellen Interessent\*innen gegenüber zu kommunizieren und als Argument für die Notwendigkeit gegenüber der\*dem Arbeitgeber\*in, weil auch sie\*er zukünftig Vorteile durch die\*den Arbeitnehmer\*in genießen kann. Die Bildungseinrichtung bzw. die Weiterbildungsinstitution wird zur Dienstleistungsorganisation, in der die Konstruktion von Wissen und die (Weiter-)Entwicklung von Kompetenzen oberste Priorität erlangt. Die normativen Regel- und

190 | Vgl. G12/00:11:44: »Genau, weil es halt eine Zusatzbelastung ist, und dann nimmt man nichts, och, das ist ja ganz interessant, vielleicht gucke ich mir das mal an, sondern nur, wenn es wirklich Substanz hat.«

191 | G5/00:06:16.

192 | G1/00:20:59.

193 | G2/00:29:56.

Kontrollmechanismen, die damit einhergehen, beeinflussen die Handlungsspielräume der Lernenden und erzwingen so systemkonforme Erwartungshaltungen und Verhaltensweisen.<sup>194</sup> Lernprozesse orientieren sich dabei häufig anhand des Erfolges, sodass das Zertifikat – ein Beleg für eine abgelegte Prüfung – hier stellvertretend für den Erfolg oder Misserfolg der Teilnahme gesehen wird. Der Wunsch nach Bestätigung (in Form eines Zertifikats) gilt als Voraussetzung für diese Person bestimmte Weiterbildungen eher zu besuchen als solche ohne Zertifikat, obwohl letztere *vielleicht besser wäre*. Die Möglichkeit, eine *bessere* Veranstaltung zu besuchen, wird zugunsten des Zertifikats ausgeschlagen. Die *besseren* Inhalte treten bei der Wahl der Veranstaltung in den Hintergrund und verlieren gegen das Zertifikat, dem äquivalent zur Formulierung *besser* folglich also die *schlechtere* Weiterbildung voransteht. Es wird als Aushängeschild des eigenen Könnens und Wissens verwendet, das die Fähigkeiten des Arbeitnehmenden bewirbt und sie\*ihn so als besonders qualifiziert auf dem Arbeitsmarkt präsentiert. Gleichzeitig dient es der Profilierung der Lernenden, einer Aufwertung des Lebenslaufs sowie der Möglichkeit, Initiative<sup>195</sup> im Job zu zeigen. Das Zertifikat – als Form einer Konformitätsbewertung – lässt außerdem die Vergleichbarkeit von Qualifikationen zu, die im beruflichen Umfeld immer wichtiger werden:

»Vielleicht in Richtung Zertifikat oder so, weil ich bin jetzt zum Beispiel gerade dabei, mir eine Schulung für dieses Jahr rauszusuchen. Und es gibt halt Schulungen, wo du danach irgendwie ein zertifizierter was-weiß-ich bist, und was man sich dann halt auch in den Lebenslauf schreiben kann, und wo man am Ende auch eine Prüfung hat, und das dann gemacht hat. Und jeder weiß, ah okay, der hat das gemacht und weiß jetzt das und das.«<sup>196</sup>

Es wird des Weiteren die Motivation formuliert, im Job vorankommen zu wollen, um beispielsweise die nächste Gehaltsstufe erreichen zu können.<sup>197</sup> Auch soll die Weiterbildung helfen, mit anstehenden Veränderungen (z. B. mit technischen, wirtschaftlichen oder fachlichen) umgehen zu können. Es wird der Wunsch beschrieben, das eigene Arbeitsumfeld selbstständig mitzugestalten und aktiv zu beeinflussen. Hierfür wird die Fort- und Weiterbildung als Werkzeug zur Erreichung der eigenen Ziele genannt:

»Fortbildung heißt einfach, im Job vorankommen und die Veränderungen, gerade Digitalisierung und so weiter, die halt bei uns auch ziemlich viel Einfluss hat, erfordert halt einfach eine konstante Fortbildung und ich möchte da auch für mich, ja ich möchte einfach auch auf der Höhe sein. Ich möchte da schon die Möglichkeiten sehen und vor allem dann auch daraus folgend für mich die Möglichkeit haben, mir meinen Arbeitsplatz und mein Arbeitsumfeld so zu gestalten wie ich es effektiv und besser finde. Und das geht halt, glaube ich, nur, wenn ich halt Fortbildungen nutze.«<sup>198</sup>

## Identifikation

Die Teilnahme an Weiterbildungen wird zudem als Möglichkeit beschrieben, sich mit dem Beruf bzw. der Arbeit zu identifizieren, um so die auszuübende Tätigkeit *gerne* zu absolvieren:

»Also es sei denn man ist vielleicht – Altersgrenze 67 – 65, hat noch zwei Jahre zu arbeiten und sagt, wie meine älteste Schwester so schön sagt, am Arsch die Räuber. Dann ist es einem, glaube ich, vielleicht schon ein bisschen egal, aber da ich noch knappe 15 Jahre zu arbeiten habe, möchte ich da auch gerne arbeiten und dabei sein und das geht nur

194 | Vgl. Brümmer/Weltzien 2020, 106.

195 | Vgl. G13/00:04:51.

196 | G2/00:29:56.

197 | Vgl. G12/00:22:52.

198 | G3/00:25:54.

über Fortbildungen. [...] Also sie identifizieren sich nicht mit ihrem Job, sondern sie gehen dahin, weil sie dafür Geld bekommen und wenn man sich mit seinem Job ein bisschen auseinandersetzt, identifiziert und das als sich selbst sieht, ich glaube, dann ist man auch bereiter, da sich weiterzuentwickeln.«<sup>199</sup>

Ebenso wird darauf hingewiesen, dass die Veranstaltungen gewinnbringend für einen selbst sind und es enttäuschend sei, dass so viele Kolleg\*innen Fortbildungen grundsätzlich *verteufeln*.<sup>200</sup> Weiterbildungen seien extrem notwendig, andernfalls hätte die\*der Arbeitnehmer\*in verloren.<sup>201</sup> Die Verweigerung an Weiterbildungsmaßnahmen teilzunehmen, ist gleichzeitig ein Ausdruck des strukturellen Wandels in der gesellschaftlichen Verfassung von Arbeitskraft. Die\*der Lernende unterliegt zunehmend dem Zwang einer verstärkten Ökonomisierung der eigenen Arbeitsfähigkeit und -leistung, was zu einer systematischen Erweiterung der Selbststeuerung und Selbstkontrolle führt.<sup>202</sup>

### Erwartungshaltung

Bei den Gesprächen wird schnell deutlich, dass neben der Motivation auch die Erwartungshaltung der Lernenden Einfluss auf die Beurteilung einer Weiterbildung nimmt. Ob diese auch tatsächlich lernfördernde oder -hemmende Auswirkungen auf den Lernprozess hat, gilt es an dieser Stelle nicht zu beurteilen. Im Zentrum der Beobachtung und Beschreibung steht im Folgenden lediglich die Perspektive und das subjektive Empfinden der Lernenden.

Zunächst hat die Erwartung an das Aussehen des Veranstaltungsort und -raum einen großen Einfluss auf die Beurteilung der Atmosphäre. So wird beispielsweise der Raum, in dem die Gespräche geführt werden, von einer Person zunächst als hell, gut ausgestattet und vielfältig in den Möglichkeiten für die Raumaufteilung beschrieben. Die\*der Lernende beurteilt den Interviewort auch als geeignet für Weiterbildungsveranstaltungen. Jedoch begründet sie\*er die Erwartung an Bilder oder Ähnliches an der Wand mit der Tatsache, dass es sich bei dem Raum um einen Ort in einer Designhochschule handele. Sie\*er stellt seine kahle und kühle Wirkung dar, die eine unfreundliche Atmosphäre erzeugt. Sie\*er wirkt enttäuscht. Offenbar werden hier die kreativen, innovativen, entwerferischen sowie formgebenden Charaktereigenschaften des Designs, das als Studienfach an der Fakultät gelehrt wird, zum Anlass genommen, sie auf die räumliche Ausgestaltung zu übertragen und an eine entsprechende Erwartungshaltung zu knüpfen:

»Von der sonstigen Atmosphäre finde ich ihn nicht sonderlich freundlich. Dafür dass es eine DESIGNhochschule ist, hätte man erwartet, dass vielleicht noch ein paar Bilder oder sonstiges an der Wand hängen. Das wirkt etwas kahl und dahingegen dann doch eher etwas kühl.«<sup>203</sup>

199 | G3/00:26:56, G3/00:29:56. G8/00:10:13: »aber trotz allem mache ich ja meinen Job nicht nur der Arbeit willen, sondern weil das auch ein Teil meines Lebens ist und weil ich es auch gerne mache. Ne?«

200 | Vgl. G3/00:29:56: »Ich finde es halt immer sehr, sehr schade und sehr enttäuschend auch im Job, dass viele, viele meiner Kollegen, und ich würde da wirklich die Masse zu – die absolute Masse ist es eigentlich auch – dass die eine Fortbildung grundsätzlich immer verteufeln. Also Fortbildung ist immer etwas Negatives und das finde ich so schade, weil die Leute einfach nicht erkennen, was sie auch letztendlich, und sei es nur ein Zentimeter an Gewinn da rausziehen können für sich selbst«

201 | Vgl. G10/00:25:17.

202 | Vgl. Voß/Pongratz 1998, 131.

203 | G1/00:14:30.

Obwohl die\*der Lernende vorher den Wunsch an eine helle, räumliche freundliche Atmosphäre formuliert, wird trotz *unfreundlicher* Atmosphäre nicht an der Eignung des Gesprächsraums als Weiterbildungsorts gezweifelt, aber das Potenzial zur Optimierung sprachlich mitgeteilt und aufgezeigt. Vor der Veranstaltung zu wissen, was die\*den Lernenden erwartet, wird als hilfreich empfunden, z. B. verringert das Wissen um die Zusammensetzung der Gruppenmitglieder den Stress bei ihr\*ihm:

»Dann dass es tatsächlich eine feste Gruppe war, die durch diesen Prozess sozusagen gegangen ist mit zwei Ausnahmen, glaube ich, wo wir frei wählbare Module noch hatten, wo man auch mal mit anderen in Kontakt gekommen ist, also auch mit anderen Leuten aus anderen Organisationen, das war auch sehr interessant, aber das fand ich sehr hilfreich, dass man so spätestens beim zweiten Termin eigentlich schon wusste, was einen so erwartet, auch so von der Gruppenkonstellation, und es deswegen mir sehr viel Stress genommen hat.«<sup>204</sup>

Vorab Materialien an die Hand bekommen, kann helfen, die Lernsituation konkret einschätzen zu können, sie mit den eigenen Vorstellungen abzugleichen, sich auf die Veranstaltung vorzubereiten und die Erwartungshaltung ggf. anzupassen. Es wird der Wunsch formuliert, wissen zu wollen, *worauf man sich einstellen muss*. Hier können Anschauungsmaterial von beispielsweise Bildern des Veranstaltungsortes, der\*dem Lehrenden sowie Erfahrungsberichte, die Tagesordnung, einer Weg- und Parkplatzbeschreibung, oder auch einer Auflistung über nützliche selbst mitzubringende Dinge helfen. Diese Sachen nicht zu wissen, wird unter anderem als nervig empfunden, sie zu wissen als nett und angenehm:

»Ja, ich fände es, glaube ich, ganz nett, wenn da so ein Bild oder so von meinem Raum wäre, wo das wäre, vielleicht auch von dem Lehrenden. [...] Dass man vielleicht mehr Feedback oder mehr Referenzen irgendwie hat, was andere gesagt haben, die die Schulung besucht haben, um vielleicht auch ein bisschen besser einschätzen zu können, was einen erwartet. Und wenn ich dann auch noch Bilder dazu habe, wie vielleicht die interaktiv da irgendwas machen mit dem Lehrenden zusammen, wäre auf jeden Fall so ein Kriterium, wonach ich auch auswählen könnte und nicht nur danach, was für ein Zertifikat ich da am Ende dann habe.«<sup>205</sup>

Während manche sich vorher Gedanken machen und mit der Erwartungshaltung in die Veranstaltung gehen, ganz bestimmte technische, organisatorische oder räumliche Begebenheiten vorzufinden, die dann – sollten sie sie nicht antreffen – u. U. auch die Beurteilung der Qualität der Weiterbildung negativ beeinflussen, gehen andere mit einer wertfreien Erwartungshaltung an die formale Ausgestaltung in die Veranstaltung, ersehnen sich aber einen hohen Lern-Output:

»[...] ich gehe da ganz wertfrei halt eben rein, und mache mir auch vor dem Seminar, ich persönlich, ganz wenig Gedanken darüber, sondern ich möchte ganz viel mitnehmen und ich geh da unvoreingenommen rein, und dann wird sich das ergeben.«<sup>206</sup>

Ferner wird die Erwartungshaltung formuliert, möglichst komprimiert in der Zeit zu lernen statt sie in den Augen der\*des Lernenden zu verschwenden. Um die Intention zu verdeutlichen, wird klargestellt, dass die Weiterbildung in der Arbeitszeit stattfindet und es sich nicht um Urlaub handelt, weshalb z. B. die Aussicht aus dem Fenster, die der Raum bietet, egal ist. Die Rahmenbedingungen treten hier hinter dem Inhalt zurück, der Fokus liegt auf dem zu lernenden Input/Output der Weiterbildungsveranstaltung:

»Weil eigentlich, wenn es der Dozent gut macht, gucke ich da vorne hin und wenn er es halt schlecht macht, ja gut,

204 | G5/00:05:31.

205 | G2/00:30:05, G2/00:31:10.

206 | G7/00:23:35.

dann gucke ich aus dem Fenster, aber dann ist auch egal, ob da jetzt eine Baustelle ist oder eine schöne Wiese. Also ich bin da ja nicht auf Urlaub, ich will ja möglichst komprimiert in der Zeit was lernen und was schaffen.«<sup>207</sup>

In den folgenden Kapiteln wird deutlich werden, dass diese Schwerpunktsetzung nicht der Erwartungshaltung bzw. dem Wunsch aller Lernenden entspricht. Das Thema der Fortbildung ist allen wichtig, wird als Voraussetzung für die Teilnahme bestimmt, jedoch werden die den Tag begleitenden Dinge wie beispielsweise der Raum, die Ausstattung usw. nicht als *egal* eingestuft. Auch in anderen Gesprächen wird der Vergleich zum Urlaub herangezogen und betont, dass es sich nicht um einen Wellnessaufenthalt handele:

»Auch selbst in Berlin, wenn ich irgendwelche Tagungen hatte, hoch oben über den Dächern guckst du auch irgendwie auf Betonklötze, das ist nichts Schönes, das ist ja eine Fortbildung, also du bist schon da zum Lernen, und nicht zum Urlaub machen und entspannen, das ist kein Wellness, ne?«<sup>208</sup>

Wenn die\*der Lernende jedoch am Arbeitsplatz vertreten wird, sodass die in den Veranstaltungstagen anfallende Arbeit nicht nachgeholt werden muss, also Mehrarbeit entsteht, indem etwa der doppelte Arbeitsumfang in halber Zeit erledigt werden muss, scheint der Vergleich mit Urlaub jedoch angebracht:

»Alles andere ist ja irgendwie auch nur /, alles andere wäre für mich lernen zu Hause, also das könnte ich, wenn ich wollte, oder es denn dann täte, was ich wahrscheinlich nicht machen würde (lacht), könnte ich ja selber machen, und mich zu Hause an den Schreibtisch setzen und mir zu irgendeinem Thema ein Buch durchlesen oder online mir irgendwas angucken, also ich finde schon, es ist ja auch immer schön, man kommt ja auch nochmal raus, muss man ja auch bedenken, es ist ja irgendwo, zumindest wenn man vertreten wird, anständig, ist es ja auch mal wie fünf Tage extra Urlaub, ne?«<sup>209</sup>

Die Tatsache, das gewohnte Arbeitsumfeld verlassen zu können, um neue Lerneindrücke sammeln zu können, wird also als eine Form der Erholung verstanden. Zur Wahl und Bedeutung des Ortes folgen ausführlichere Aspekte im übernächsten Kapitel. Zuletzt wird auch die Erwartung formuliert, dass Verständnis für berufstypische und -spezifische Gewohnheiten aufgebracht wird, z. B. zwischendurch telefonisch erreichbar<sup>210</sup> zu sein, E-Mails zu schreiben usw.:

»Bei mir ist halt eher so, wenn man onlinegetrieben ist, kommst du halt ohne nicht aus. Und da ist auch das Verständnis dafür da, dass man halt auch mal nebenbei eine E-Mail schreibt. Das ist halt einfach so.«<sup>211</sup>

#### 4.3.1.3 Bedeutsame Objekte

Im Folgenden werden jene Objekte betrachtet, die die Lernenden in die Lage versetzen, einen inneren Zustand zu finden, in dem sie lernend tätig werden können. Hierfür wurden die Lernenden gefragt, was sie für eine Weiterbildungsveranstaltung vor Ort brauchen (z. B. an Ausstattungsmerkmalen) und was sie ggf. sogar extra mitbringen, um sicherzustellen, dass es ihnen an nichts fehlt (wie etwa persönliche Dinge).

207 | G12/00:19:41.

208 | G13/00:20:36.

209 | G14/00:32:55.

210 | Vgl. G10/00:20:06.

211 | G10/00:19:35.

Zunächst wird die Unterscheidung getroffen, um welche Art von Weiterbildung es sich handelt. Unter anderem bemisst sich danach die Notwendigkeit bestimmter Objekte:

»Genau, es kommt dann halt auch drauf an, was für eine Weiterbildung macht man da gerade. Wenn wir jetzt mal bei diesem Beispiel bleiben, dass es irgendwie /, dass man in der Gruppe arbeitet, dann arbeitet man ja meistens halt mit analogen Mitteln, das heißt, da wäre mir dann jetzt sowas wie Stromzufuhr nicht so wahnsinnig wichtig, aber natürlich ist es toll, wenn die Option auch da ist.«<sup>212</sup>

Hier wird zudem die Nicht-Anwesenheit bzw. Nicht-Notwendigkeit von Begebenheiten benannt wie beispielsweise die Stromzufuhr. Auch in anderen Gesprächen wird die gewünschte Nicht-Anwesenheit von Objekten betont wie im folgenden Beispiel Handy oder Laptop:

»Ich fände es auch besser, wenn man die Handys vielleicht draußen lässt, weil damit kann man ja erstmal seine E-Mails auch checken oder auch Nachrichten oder so. Also das lenkt ja alles irgendwie ab. Und bei mir ist es auch so, dass wenn ich bei anderen sehe, dass die am Handy sind, dass mich das auch stört. Gerade wenn der Vortragende vorne sich Mühe gibt und das gut macht und irgendwelche Leute spielen am Handy rum, dann stört mich das auch, und dann denke ich darüber nach, warum sie das tun und dann höre ich in dem Moment auch nicht mehr zu.«<sup>213</sup>

Jedoch findet sich in den Gesprächen auch die gegenläufige Position, in der die Mitnahme von Laptop als erforderlich beschrieben wird, um die Kommunikation über E-Mail aufrecht zu erhalten. Begründet wird dies mit der Tatsache, dass die Weiterbildung während der Arbeitszeit stattfindet und die\*der Lernende die Arbeit trotz anderem Arbeitsort nicht ganz hinter sich gelassen habe. Daraus leitet sie\*er den Wunsch ab, die nötige Infrastruktur vorzufinden, um in den Pausen arbeiten zu können.<sup>214</sup> Ebenfalls kann das Handy in den Pausen als Zeitvertreib genutzt werden, wenn die\*der Lernende die anderen Teilnehmer\*innen nicht kennt. Es fallen auch Bemerkungen zur Raumaufteilung und dem Wunsch nach Abgrenzung während der Gruppenarbeitsphasen.

Eine andere Person erklärt, dass die eigenen Stifte besonders wichtig sind, weil so sicher gestellt werden kann, dass sie schreiben. Das mögliche nicht-funktionieren des Stiftes würde zu einer Genervtheit bei der\*dem Lernenden führen und deshalb nicht glücklich machen:

»Ich nehme tatsächlich gerne meine eigenen Stifte mit. Es gibt zwar überall dann Block und Zettel und Stift und Lineal, aber ich nehme lieber meine eigenen Kugelschreiber zum Beispiel. [...] Weil wenn jetzt zum Beispiel ein neuer Stift da liegt und der schreibt nicht schön, dann bin ich genervt. Also das macht mich dann nicht glücklich.«<sup>215</sup>

Neben gängigen Arbeitsmaterialien wie Papier, Stift und Klemmbretter werden zum Beispiel auch Ohrenstöpsel für Stillarbeitsphasen benötigt, um sich konzentrieren zu können. Die Maßnahme gegen auf den Lernprozess negativ einnehmende Beeinflussungen, wie beispielsweise Geräusche,

---

212 | G5/00:20:00.

213 | G2/00:17:39.

214 | G5/00:20:00: »Also wenn es berufliche Weiterbildungen sind, ist es ja schon oft auch so, dass man, auch wenn man vom Arbeitsort sich entfernt hat, trotzdem die Arbeit nicht ganz hinter sich gelassen hat, insbesondere wenn man das während seiner Arbeitszeit machen darf und zwischendurch irgendwie nochmal zumindest E-Mail-Kommunikation machen muss und wenn dann dafür die Infrastruktur da ist, ist es schon super. Bequeme Stühle sind auch immer sehr super (lacht).«

215 | G6/00:09:13.



werden als Schutz bezeichnet.<sup>216</sup> Hier werden also explizit auch Dinge und Bedürfnisse aufgezählt, die nicht nur dazu dienen, eine angenehme Atmosphäre zu erzeugen, sondern auch dazu dienlich sind, lernförderlich auf den eigenen Lern- und Arbeitsprozess bei Fort- und Weiterbildungen zu wirken. So werden auch Schutzmaßnahmen gegen Wärme oder Kälte ergriffen, indem ein Fächer oder eine Jacke mitgenommen werden.<sup>217</sup>

Ferner werden vorab auch Vorkehrungen getroffen, um ein positives Gruppenklima zu schaffen sowie das Gemeinschaftsgefühl zu fördern, indem Hustenbonbon, Süßigkeiten (hier Gummibärchen) zum Teilen mitgenommen werden:

»Nein, also ich bin eigentlich jemand, der bei Fortbildungen immer irgendwie, also es ist weniger geworden, aber doch irgendwie, sei es das Hustenbonbon, Gummibärchen oder sonst was in der Tasche hat und ich finde es eigentlich auch immer ganz toll, ich gehöre zum größten Teil auch da mit zu, aber es gibt auch immer hier und da Leute, die dann die große Haribo-Box rausholen, die rumgeben, weil das gibt schon so ein Gemeinschaftsgefühl von der Gruppe, das finde ich immer ganz angenehm. Ansonsten wird im Zweifel nur das mit da reingenommen, was der Dozent in der Einladung einfordert, sei es gewisse Lektüre, sei es Arbeitsmaterialien, was auch immer. Aber sonst eigentlich so persönlich etwas, um – ich weiß nicht, ob es ihm gefallen würde, wenn ich mein Bett da rein /. (lacht) Nein, also ja, es hängt immer davon ab, was eingefordert wird, aber das kleine Gummibärchen und dann bin ich schon glücklich.«<sup>218</sup>

Auffällig ist, dass häufiger vermeintlich ironische Kommentare geäußert und Dinge aufgezählt werden, die dem Anschein nach nicht ernst gemeint sind wie bspw. Bett, Teddy oder Glitzer. Jedoch wird im Kontext deutlich, dass diese benannten Gegenstände Ausdrücke für den Wunsch nach Persönlichkeit oder Wohlbefinden sind. Letzteres stellen die befragten Personen auch durch die Befriedigung von Grundbedürfnissen wie Hunger und Durst sicher.<sup>219</sup> Nichts zu Essen oder Trinken zu bekommen und noch sechs Stunden in der Weiterbildungsveranstaltung sitzen zu müssen, wird als *Super-GAU* bezeichnet. Als Maßnahme gegen dieses als störend, ja sogar angstmachend, empfundene Element wird eine Kühltasche mitgenommen, um sicherzustellen, dass die Grundbedürfnisse befriedigt werden:

»Essen und Trinken, immer (lacht) also ich nehme mir tatsächlich auch immer, meistens eine kleine Kühltasche mit, wo ich genug dabei habe, weil ich Angst davor habe, nicht genug zu essen und zu trinken zu haben (lacht), weil es für mich der Super-GAU wäre, glaube ich, zu wissen, man muss hier noch irgendwie sechs Stunden sitzen und hier gibt es nichts zu essen und zu trinken, wir wissen das häufig vorher nicht, ob es da irgendwie einen Automaten gibt oder eine kleine Cafeteria, das steht halt leider auf diesen Einladungen meistens nicht drauf.«<sup>220</sup>

Hungrig oder durstig zu sein wird auch damit beschrieben, sich nicht konzentrieren zu können, was dementsprechend *dann halt auch nichts bringen würde* – also lernhindernde Auswirkungen auf

216 | Vgl. G5/00:22:28: »also wenn es jetzt eine längere Weiterbildung wäre, von der ich weiß, dass es auch Stillarbeitsphasen gibt, würde ich mir mittlerweile vielleicht immer sowas wie Ohropax mitnehmen, um so Konzentrationsphasen haben zu können, zumindest vor Lärm oder vor Außengeräuschen geschützt zu sein.«

217 | Vgl. G7/00:23:35: »Es ist abhängig von der Jahreszeit, im Sommer nehme ich immer einen Fächer mit (lacht), weil es mir einfach zu warm ist (lacht), sieht zwar manchmal ein bisschen komisch aus, aber ja, nee ansonsten halt eben, was man halt eben klassisch benötigt, ne?«; vgl. G2/00:16:27: »Ja, auf jeden Fall was zu trinken, was zu essen. Dann vielleicht eine Jacke falls mir kalt wird, Zettel und Stift falls ich mir irgendwas aufschreiben möchte. (...) Manchmal nehme ich mir auch ein Klemmbrett mit, damit ich im Stehen was machen kann. (...) Normalerweise habe ich nicht mehr mit.«

218 | G3/00:20:54.

219 | Vgl. G1/00:13:02.

220 | G9/00:25:40.

die Person hätte.<sup>221</sup> Diese Einschätzung begründen die Lernenden mit ihren bereits erlebten Erfahrungen. So macht aber der Hinweis während des Gesprächs, dass gerade Wasser getrunken wurde und diese Handlung neue Überlegungen angeregt hat, deutlich, dass nur bestimmte Dinge, den Akteur\*innen reflexiv zugänglich und sprachlich mitteilbar sind. Insofern besteht die Möglichkeit, dass die Lernenden bestimmte Sachen nicht ansprechen, weil sie ihnen zum einen nicht bewusst sind oder in dem Moment des Gesprächs nicht einfallen. Und zum anderen halten sie – bewusst oder unbewusst – bestimmte Dinge zurück, weil sie ihnen womöglich zu banal, nicht relevant oder zu persönlich erscheinen:

»Ich überlege gerade – wo ich gerade einen Schluck Wasser getrunken habe – inwieweit Grundbedürfnisse auch noch eine Rolle spielen, also frische Luft, Licht, oder gute Lichtverhältnisse in einem Raum und dass man irgendwie was zu trinken und zu essen hat, kann man auch selber mitbringen, aber das halt vorher irgendwie klar ist, also muss nicht vorher klar sein, aber das eine Verpflegung irgendwie zur Verfügung steht, wo auch immer sie herkommt, finde ich auch sehr wichtig.«<sup>222</sup>

Es fällt zunächst auf, dass die Lernenden in den Gesprächen stark betonen, welche Umstände sie persönlich *brauchen*, um *gut* lernen zu können. Sie konzentrieren sich in den Gesprächen auf die eigene, individuelle Perspektive und rücken sich als Lernende in den Mittelpunkt des Geschehens – genau wie von den formulierten und gestellten Fragen beabsichtigt und aktiv gesteuert. Gelegentlich fallen jedoch Aussagen darüber, welche möglichen Lernsituationen von der räumlichen und technischen Ausgestaltung der Veranstaltung vorgegeben, beeinflusst und gar erst ermöglicht werden. Hierzu wird zum einen der Seminarraum mit seinem Angebotscharakter beschrieben, der zwei mögliche Arten von Lehre ermöglicht, die durch die Größe des Raumes gewährleistet werden.<sup>223</sup> Zum anderen werden die technischen Geräte wie Handy und Laptop als Aufforderung verstanden, E-Mails zu schreiben oder telefonisch erreichbar zu sein, was als ablenkend empfunden werden kann. Um sich diesem Zwang zu entziehen, werden Maßnahmen ergriffen, die beispielsweise das Schließen des E-Mail-Programms beinhalten oder das ausnahmslose Weglassen des Handys oder Laptops:

»Ich fände es auch besser, wenn man die Handys vielleicht draußen lässt, weil damit kann man ja erstmal seine E-Mails auch checken oder auch Nachrichten oder so. Also das lenkt ja alles irgendwie ab. [...] Also ich finde es schon nützlich, also den Laptop an sich, und bei manchen Sachen geht es auch nicht ohne, aber dann versuche ich zum Beispiel auch immer mein E-Mail-Postfach zuzulassen, also dass ich es gar nicht aufhabe. Aber am besten ist natürlich, wenn man ihn erst gar nicht dabei hat, sonst guckt man halt doch irgendwann rein.«<sup>224</sup>

Hier wird den Dingen ein ihnen innewohnendes Handlungsprogramm, ein Angebotscharakter, zugesprochen, das nach Latour den *Charakter technischer Artefakte*<sup>225</sup> bezeichnet und antizipiert, »was andere Akteure, menschliche oder nicht-menschliche, damit tun können«<sup>226</sup>.

Neben technischen Artefakten können auch andere Materialitäten Akteur\*innen zu spezifischem Handeln aufrufen, sie »[...] bieten Affordanzen, machen ein Angebot, bringen und zwingen AkteurInnen zu spezifischen Handlungsweisen.«<sup>227</sup> Selbst die Anwesenheit bzw. Nähe des eigenen Büros

221 | Vgl. G12/00:16:20.

222 | G4/00:09:26.

223 | Vgl. G1/00:14:30: »Dann bietet der Seminarraum halt zwei Arten von Lehre. Einmal dass man eben hier sitzen kann, aber dennoch hat man auch Platz, sich irgendwo hinzustellen.«

224 | G2/00:17:39, G2/00:18:36.

225 | Vgl. Latour 2002, 375.

226 | Ebd.

227 | Bender 2013, 101.

– sofern die Veranstaltung im Haus der Arbeit gebenden Organisation stattfindet – kann als Aufruf verstanden werden, die Toilettenpausen zu nutzen, um das Büro aufzusuchen und E-Mails zu lesen:

»Oder zum Beispiel auch wenn wir eine interne Schulung haben, und dann nehme ich meinen Laptop nicht mit runter, aber dann geht man ja zwischendurch mal auf Toilette oder hat fünf Minuten Pause und dann renne ich immer in mein Büro und gucke die E-Mails nach. Das würde ich sonst nicht machen, wenn der nicht da wäre oder wenn ich woanders wäre. Im Prinzip, eine Abschottung.«<sup>228</sup>

#### 4.3.1.4 Orte, Räume und Atmosphäre

Bei den Gesprächen wird schnell deutlich, dass Weiterbildungen häufig am eigenen Arbeitsplatz oder zumindest im gleichen Gebäude stattfinden, manchmal aber auch außerhalb. Der Fokus im nächsten Abschnitt wird wegen des Interesses dieser Forschungsarbeit auf solche Orte gelegt, die nicht am eigenen Arbeitsplatz abgehalten werden.

##### Andere Orte

Die Lernenden beschreiben, dass diese *anderen* Orte das Verlassen des eigentlichen Arbeitsgebietes ermöglichen können. Sie\*er kommt nicht mit der alltäglichen Arbeit in Berührung, sodass die Versuchung, z. B. E-Mails zu beantworten, sehr gering ist.<sup>229</sup> Auf die Frage, wie die persönliche Traumweiterbildung aussähe, wird von einer Person sogar hastig genannt, dass die Weiterbildung an *einem anderen Ort* stattfinden müsse.<sup>230</sup> Es wird weiterhin die Annahme formuliert, dass der *andere Ort* helfen kann, aus dem Alltag rauszukommen, um so besonders offen für neue Lernimpulse zu sein und sich von seinem gewohnten Arbeitsumfeld frei zu machen. Der Ortswechsel fungiert hier als Strategie:

»Dass man auf jeden Fall irgendwie rauskommt aus seinem Alltag und das woanders macht, damit man gar nicht irgendwie auf die Idee kommt, das vielleicht direkt immer auf seine Firma zu spezialisieren.«<sup>231</sup>

Auch andere Personen verknüpfen einen anderen Ort mit der Tatsache, *aus dem Alltag rauszukommen*. Dass *woanders sein können* wird als sehr angenehm empfunden:

»Genau, und was ich auch ganz gut fand, war, dass das in Hannover stattgefunden hat, zum großen Teil, diese Veranstaltung, aber nicht an meinem Arbeitsort direkt, sondern auf einem anderen Campus unserer [Name des Arbeitgebers], das ist halt immer nochmal so ein bisschen raus aus dem Alltag, woanders sein können, das fand ich auch immer sehr angenehm. Und dass es oft auch in den Modulen zweitägige Veranstaltungen gab, sodass man wirklich

228 | G2/00:18:36.

229 | G2/00:02:55: »[...] also es war in Hamburg. Also was ich auch ganz cool fand, dass wir halt nicht zu Hause waren. Also es war mit meinen Arbeitskollegen, aber das war nicht im [Name des Arbeitsortes], sondern halt dort vor Ort, also dass man quasi gar nicht so in Berührung kam oder gar nicht versucht hat, irgendwie seine E-Mails selbst zu checken oder so.«

230 | Vgl. G2/00:05:53.

231 | G2/00:28:15.

dann auch mal ganz raus war, genau.«<sup>232</sup>

Hier wird die Nähe zum Wohnort mit gleichzeitiger Entfernung vom eigentlichen Arbeitsort als positiv beschrieben. Falls die Weiterbildung doch am gewohnten Arbeitsort stattfindet, dann bräuchte es einen Rahmen, der es ermöglicht, von der gerade geleisteten oder für gewöhnlich zu leistenden Tätigkeit innerlichen Abstand zu gewinnen, um sich überhaupt erst auf Neues einlassen zu können.<sup>233</sup> Auch kann die Entfernung eine entscheidende Rolle bei der Wahl des Weiterbildungs-ortes spielen sowie auch der Mehrwert, den der Ort für die Person selbst bietet, also lohnt sich beispielsweise ein Besuch der nahegelegenen Stadt.<sup>234</sup>

Die Unsicherheit sowohl darüber, wo das stattfindet, wer daran teilnimmt, wo die Person parken darf, als auch der Aufwand, den Weg rauszusuchen und extra dorthin zu fahren, kann auch zu dem Wunsch führen, dass die Fortbildung am eigenen Arbeitsort stattfinden soll.<sup>235</sup> Gute Erreichbarkeit sorgt dafür, entspannt *an-* und *reinzukommen*.<sup>236</sup> Ist das entspannte Ankommen nicht möglich, kann der andere Ort auch als negativ gewertet werden:

»Ja, das war eine eintägige Veranstaltung, wir mussten alle vorher noch irgendwie zwei, drei Stunden Unterricht geben und sind dann da hin gehetzt, ich glaube um zehn ging es los, ersten zwei Stunden hatte man noch Unterricht, alle mehr oder weniger da reingehetzt, kamen auch, nachdem es schon losgegangen ist, kamen immer noch welche, also ich war pünktlich (lacht). Und wir saßen da, ja, in einem sehr engen Raum, und dadurch dass manche [...] zu zweit gekommen sind, hatten wir auch nicht genug Platz, sodass manche halb auf den Tischen oder sich sogar in den Ecken auf den Boden gesetzt haben, ja, dann gab es einen kurzen Vortrag, Input von der Fachbereichsleiterin, die uns erzählt hat, wie der Tag ablaufen wird, also dass sie uns erst was vorstellt, also einen theoretischen Input gibt, und wir dann in Gruppen halt uns gemeinsam zusammensetzen sollen und Möglichkeiten finden bitte, wie man das so [...] umsetzen kann.«<sup>237</sup>

Die negative Erfahrung bezieht sich hier jedoch nicht direkt auf *den anderen Ort*, sondern auf die Tatsache, dass vorher noch gearbeitet werden musste. Das ›Wie‹ des Vollzugs des Arbeitsortwechsels ist hier von zentraler Bedeutung: Das *Hetzen*, um rechtzeitig anzukommen, die erschwerte Suche nach einem Parkplatz, der völlig überfüllte Raum sowie die durch das Thema schon vorher entstandene Demotivation, sich überhaupt mit den Inhalten zu beschäftigen, evokieren hier einen

232 | G5/00:05:31.

233 | Vgl. G5/00:11:02: »Dann finde ich eine ideale Weiterbildung, wenn sie an einem Ort stattfindet, der nicht mein Arbeitsort ist oder wenn es mein Arbeitsort ist, müsste der Rahmen irgendwie so gestaltet sein, dass ich nicht das Gefühl habe, jetzt bin ich von meinem Büro einfach nur in einen anderen Raum gegangen, sondern ich gehe wirklich in einen anderen Raum, im Sinne von ich verlasse mein Gebiet auch innerlich und kann mich auf was Neues einlassen.«

234 | Vgl. G1/00:27:16: »Also zum einen kommt es mir schon / also es ist ja auch einmal die Entfernung, also darauf kommt es mir an, dass es eben in meinen Plan passt, ob die Fortbildung relativ nah dran ist und ob sie an einem schönen Ort, sagen wir einer Stadt, ist, für die ich mich interessiere und dass man vielleicht noch verbinden kann.«

235 | Vgl. G12/00:25:12: »Ich würde es, glaube ich, besser finden, wenn es öfter bei uns ist. (...) Weil dann einfach, ja, man kennt die Leute, weiß wie sie ticken, weiß mit wem man gut arbeiten kann. (...) So dieses abtasten fällt weg. [...] muss halt nicht noch eine Stunde irgendwo hinfahren oder sich den Weg raussuchen, man weiß nicht genau, wo man parken kann.«

236 | Vgl. G7/00:19:04: »Atmosphäre ist natürlich auch von äußeren Einflüssen abhängig, ne? Von daher ist es halt eben auch wieder wichtig, dass der Seminarort gut erreichbar ist, damit ich auch schon mal ziemlich entspannt irgendwie auch ankomme und reinkomme.«

237 | G9/00:03:08.

kognitiven Prozess, der dem im Folgenden neu einzuleitenden Arbeits- und Lernprozess undienlich ist. Insbesondere der thematische Schwerpunkt der Veranstaltung, der als nicht interessant empfunden wurde, hat die Fahrt dorthin erst recht erschwert. Der Aufwand, dorthin zu fahren, erschien offenbar als nicht lohnenswert bzw. motivierend. Es wird formuliert, dass der schlechte Eindruck vom Inhalt der Fortbildung bestimmt war, nicht von der Fortbildung als solcher. Insofern scheinen die Rahmenbedingung hier (die negativ beschriebenen Räumlichkeiten, die Fahrt usw.) verstärkend zu wirken und würden unter Umständen anders wahrgenommen werden, wenn der Inhalt der Fortbildung als positiv wahrgenommen wird. Anders herum muss auch die Frage gestellt werden, ob der negative Eindruck der Fortbildung abgeschwächt werden kann durch positive Rahmenbedingungen. Können die entspannte Anreise, das entschleunigte Arbeiten, die harmonische Atmosphäre, die passenden Räumlichkeiten, der Austausch in den ausreichend langen Pausen usw. den Gesamteindruck der Fortbildung positiv beeinflussen?<sup>238</sup>

### Atmosphäre

Die Aspekte zur Atmosphäre aufgreifend, wünschen sich die Lernenden ein lockeres, ungezwungenes, aber nicht zu entspanntes Klima.<sup>239</sup> Diese Lockerheit wird in fast allen Gesprächen angesprochen<sup>240</sup> und kann beispielsweise auch durch die flexible Gestaltung des Tagesablaufs oder die\*den rhetorisch gut geschulte\*n Dozentin\*Dozenten hervorgerufen werden.<sup>241</sup> Sie\*er sollte motivierend tätig sein, indem sie\*er das *locker flockig* macht.<sup>242</sup> Anstatt durchgängig von einer *motivierenden Atmosphäre* zu sprechen, wird auch die Bezeichnung *Arbeitsatmosphäre* benannt, in der auch *alle Bock haben*<sup>243</sup> sowie die Unterscheidung zur *Pausenatmosphäre*<sup>244</sup> hergestellt. Die\*der Dozent\*in solle einen »[...] freundlichen Eindruck machen und auch einen freundlichen Umgangston haben, das alles nicht zu starr und ernst nehmen.«<sup>245</sup> Des Weiteren wird die Atmosphäre mit Begriffen wie

238 | G9/00:07:34: »Es war sehr warm in dem Raum, genau, was dann auch nicht besser wird, wenn da noch mehr Menschen drin sind, und ich fand halt auch den Tag doof, also ich musste nach Bückeburg fahren, musste noch zwei Stunden [arbeiten], musste dann eigentlich in 25 Minuten nach Bückeburg, da hatte ich schon wenig Lust, dann hatten wir keinen Parkplatz da, und ja, ich muss auch sagen, dass ich das Thema an sich nicht sehr motivierend fand, da überhaupt hinzufahren und daran zu arbeiten, wo man genau weiß, ich habe keine Ahnung wie ich das überhaupt umsetzen soll. Natürlich hat das ein bisschen geholfen, aber auch danach ist man rausgegangen und dachte so, ja, schöne Schokolade, wie soll ich denn das alles noch nebenbei schaffen? Das ist ein Job, denn man SO halt machen könnte, das umzusetzen [...] und man muss das halt irgendwie nebenbei machen, insofern war das gar nicht unbedingt der Fortbildung, glaube ich, geschuldet, dass ich da so einen schlechten Eindruck von habe, sondern einfach diese Überforderung, die dann auch danach noch vorhanden war.«

239 | Vgl. G1/00:11:02.

240 | Vgl. G10/00:15:21: »Aber ich glaube am besten wäre das, wenn es eine lockere Atmosphäre ist, eine RELATIV lockere Atmosphäre, das heißt nicht, dass alle auf den Tischen tanzen oder irgendwie quatschen, das ist ja so ein Thema, da unterbinden die das halt alle, das ist halt schon auf jeden Fall so, dass das jetzt nicht irgendwie entartet, aber es ist eine Atmosphäre, wo man halt dann schon mal sprechen kann, reden kann, halt Austausch machen kann und sich auch helfen kann, also das ist auch so ein Thema, dass man sich untereinander auch hilft.«

241 | Vgl. G7/00:19:04.

242 | Vgl. G6/00:06:10.

243 | Vgl. G12/00:12:50.

244 | Vgl. G14/00:18:44.

245 | G9/00:15:12.

nett, positiv, harmonisch<sup>246</sup> und vertrauensvoll beschrieben. Es gibt das Bestreben, sich zurücklehnen zu können, eine offene Haltung zu genießen, um sich auszutauschen.<sup>247</sup> Es ist das Gefühl wünschenswert, willkommen zu sein, z. B. durch kleine Getränke, Willkommensschilder usw. Dadurch fühle die\*der Lernende sich wohler, weil das *irgendwie so nett gemacht ist*<sup>248</sup>. Auch die anderen Personen beschreiben bei den Gesprächen ein subjektives Wohlbefinden, das zum Lernen notwendig sei. Sie greifen bei ihren Erzählungen auf bereits gemachte Erfahrungen zurück und erzählen von ihren positiven und negativen Erlebnissen und leiten daraus Wünsche und Ängste für zukünftige Weiterbildungen ab.

Einerseits wird das erlebte Wohlbefinden an formale und formalästhetische Anforderungen geknüpft, wie beispielsweise an den Tagesablauf einer Weiterbildung, die Erreichbarkeit des Ortes, die Gruppengröße oder eine positive Atmosphäre, die u. a. auch durch den Raum erzeugt werden kann:

»Ansonsten muss ich ganz ehrlich sagen, finde ich den Raum [gemeint ist hier der Seminarraum, in dem das Interview stattgefunden hat] so ganz toll gestaltet, weil es eigentlich meinen Geschmack betrifft, es ist halt nüchtern, es ist sehr nüchtern gehalten, aber trotzdem auch mit einem Wohlfühlcharakter, es ist hell, es ist zwar sehr warm, aber ich glaube, das liegt halt heute einfach auch am Wetter, es ist überall warm.«

Die Attribute hell und nüchtern werden in diesem Beispiel als Charaktereigenschaften des Raumes hervorgehoben, die ein solches Wohlfühlen erzeugen, dass die Teilnehmenden in einen Zustand versetzt werden, der sich offen zeigt für kreative Lernimpulse. Gleichzeitig werden Weiterbildungen in dunklen, stickigen und stark riechenden (oder gar stinkenden) Räumen als Worst-Case-Szenario eingestuft: »Also im Kellerloch macht es keinen Spaß, ne?«<sup>249</sup> Als »Bonbon« wird beispielsweise auch ein Wohlfühlprogramm beschrieben, bei dem die\*der Teilnehmende sich nicht selbst um das Buchen eines Hotelzimmers oder den Erwerb der Zugfahrkarten kümmern muss. Dieses Sich-nicht-kümmern-müssen wird mit Entspannung gleichgesetzt und als Möglichkeit gesehen, sich nun besser auf die Weiterbildung selbst konzentrieren zu können. Wie subjektiv sich dieses Empfinden und Erleben gestaltet, wird auch in den weiteren Gesprächsverläufen schnell deutlich. So wurde im zweiten Abschnitt dieser Arbeit Sophia Prinz zitiert, die beschreibt, wie das neue Bürodiesign, die Behaglichkeit privater Wohnräume imitiert, um den Innovations-Output zu stimulieren. Dieses Phänomen griffen auch die befragten Personen in den Gesprächen auf:

»Und ja, also Wohnzimmer-Atmosphäre finde ich zum Beispiel aber blöd, aber das ist halt, weil ich auch eher so ein stringenter Mensch bin, also ich muss schon /, ich darf auch nicht zu viel Ablenkung dann haben, ne?«

Andererseits wird Wohlbefinden auch durch inhaltliche und soziale Anforderungen an eine Weiterbildung erzeugt, beispielsweise durch das eigene Interesse, die Motivation, die Wahl des Themas, das Engagement des Lehrenden, die Selbstbestimmung bei der Wahl des zu lernenden Inhalts<sup>250</sup>

246 | Vgl. G4/00:08:15: »Ganz krass beschrieben, also hauptsächlich eine positive Atmosphäre. (...) Harmonisch? Kann man bei der Arbeit harmonisch sagen? Positiv, harmonisch, ja.«

247 | G13/00:17:22.

248 | G9/00:21:59: »Ebenso finde ich es schön, wenn da irgendwelche kleinen Willkommensschilder irgendwo hängen, das sind so ganz kleine Sachen. Das BRAUCHT man nicht unbedingt, aber man fühlt sich doch irgendwie wohl, wenn da, halt wie hier jetzt, dann Apfelsaft und Multivitaminensaft steht, auch wenn ich den jetzt gar nicht trinke, aber das ist irgendwie so nett gemacht.«

249 | G13/00:17:22.

250 | Vgl. G9/00:39:19: »[...] die [bestimmte Weiterbildungen] sind vorgegeben, das darf ich mir nicht aussuchen, da habe ich eine Pflicht hinzugehen, die anderen suche ich mir selber aus und ich finde das auch sinnvoll, mir das selbst aussuchen zu dürfen, denn wie gesagt, ich muss mich einigermmaßen wohlfühlen, sonst lerne ich eh nichts.«

sowie die Gruppendynamik:

»Das bleibt einem dann auch in Erinnerung. Wenn es da eine gute Dynamik in der Gruppe gibt und die Fortbildung oder Weiterbildung eben nicht nur zum Stressfaktor wird oder man eben den Eindruck hat, man muss jetzt hier was lernen, lernen, lernen, sondern das geschieht so nebenbei und man hat Spaß an der Sache, dann geschieht das Lernen dann eben auch leichter.«<sup>251</sup>

Sich kennenzulernen, z. B. durch eine Vorstellungsrunde, könne helfen, den Stressfaktor *unter Fremden zu sein* zu reduzieren, denn vor ihnen wäre es leichter bzw. wahrscheinlicher, sich bloßzustellen.<sup>252</sup> Die Bekanntheit der Lernenden führe zu einer lockeren, harmonischen Atmosphäre, in der sich die Lernenden nicht gehemmt fühlen:

»Dadurch, dass das alles bekannte Gesichter waren, war das eine super gelöste, harmonische Atmosphäre, man ist ja immer erstmal bei fremden Menschen erst so ein bisschen gehemmt, man guckt erstmal, wo kommt der her, wer ist das, und hatten wir überhaupt nicht, wir waren gleich mitten im Thema.«<sup>253</sup>

## Räume

Neben den atmosphärischen Merkmalen, die zum Wohlfühlen beitragen, werden auch gute Sitzmöglichkeit (am Besten in U-Form, um die Kommunikation untereinander zu fördern), eine Klimaanlage, Belüftungsmöglichkeiten und Ruhe, um die Konzentration zu fördern, gute Lichtverhältnisse – nicht zu hell, nicht zu dunkel, da Dunkelheit zu Müdigkeit und gestörter Konzentration führen kann<sup>254</sup> –, keine Ablenkungsmöglichkeiten (zu viele Bilder an der Wand, Geräusche von draußen), eine variable Raumstruktur sowie anpassungsfähiges Mobiliar für verschiedene Aufgaben, Methoden und Anforderungen sowie einem Ausblick in die Natur, gute Akustik und eine gute technische Ausstattung aufgezählt:

»nett gestaltete Räume, gibt es eigentlich selten, normalerweise sind immer Fortbildungen immer in den schlimmsten Räumen, also da wird irgendwie habe ich das Gefühl, das, was gerade noch gefunden wird, irgendein Tisch reingestellt und jetzt machen wir da mal eine Fortbildung. Ich finde es total schön in der Atmosphäre, wenn ich das Gefühl habe, bequem zu sein. Also wenn ich sage, ich sitze toll, ich habe tolle Schreibmöglichkeiten, ich habe vielleicht die gute EDV-Ausstattung, ich habe einen angenehm klimatisierten Raum, ich habe eine gute Akustik und ich habe eine gute technische Ausstattung.«<sup>255</sup>

Die Aufzählung von Ausstattungsmerkmalen im Raum wird hier mit dem Wunsch nach Bequemlichkeit begründet. Auch wird die Möglichkeit zum Aufstehen, Rumgehen und Bewegen benannt.<sup>256</sup> Die Lernenden formulieren die Annahme, dass mithilfe gezielter körperpraktischer Bewegungen das Lernen positiv beeinflusst werden kann.

Um noch mehr von den Personen zu erfahren, wurde das Gesprächsthema nun auf einen konkre-

251 | G1/00:25:27.

252 | Vgl. G9/00:08:41.

253 | G11/00:02:48.

254 | Vgl. G14/00:18:01.

255 | G3/00:18:09.

256 | Vgl. G6/00:07:57.

ten Ort gelenkt – der Raum<sup>257</sup> der Befragung –, in der Hoffnung, dass ihnen am physisch greifbaren und wahrnehmbaren Raum mehr ihnen wichtige Aspekte einfallen sowie durch Erzählungen unterschiedliche Vorstellungen bei der fragenden und befragten Person ab- und angeglichen werden können. Es sind keine nennenswert hervorzuhebenden oder überraschend anderen Ausstattungsmerkmale genannt worden. Bestätigt wird allerdings erneut die in den vorherigen Kapiteln erkennbaren *unterschiedlichen*, zum Teil auch *gegensätzlichen*, Beschreibungen und Beurteilung von (nicht-)geeigneten Räumlichkeiten und Lernbedingungen. So werden häufig dieselben Aspekte gleichzeitig als positiv von der einen Person und negativ von einer anderen bewertet – beispielsweise die Raumgröße, die nüchterne Gestaltung, die Wandfarbe, den Sichtbeton, den Ausblick sowie die Stühle und Tische betreffend. Entweder sind die Stühle bequem oder unbequem, die Raumgröße zu groß oder klein, die Wand zu weiß oder nicht weiß genug, die Ausstattung modern oder zu kahl, der Ausblick öde oder einfach egal, die Akustik hervorragend oder zu hellhörig usw. Grundsätzlich hielt keine Person den Raum als Lernort für ungeeignet, jedoch häufig den eigenen Geschmack betreffend als *nicht schön*. Als ausschließlich positive Aspekte wurden die technische Ausstattung, die große Leinwand, die vielen Fenster, die Verdunklungsmöglichkeiten und der Blendschutz genannt. Als ausschließlich negative Kriterien wurden die Säulen, die zwei vorhandenen Türen, der dreckige Boden und die Lautstärke bei offenem Fenster aufgezählt.

Die Personen wurden gebeten, den Raum auf seine Eignung als Weiterbildungsort hin zu beschreiben, insofern ist die Beschreibung subjektiv und bewertend. Bei der Beschreibung wurden offenbar Kriterien angewendet, die sowohl den persönlichen Geschmack betreffen<sup>258</sup> als auch die notwendigen Voraussetzungen (z. B. die technische Ausstattung), um lernen zu können. Viele sind zu dem Schluss gekommen, dass der Raum nicht schön ist, aber geeignet: »Ich würde ihn jetzt nicht als schön bezeichnen, aber darum geht es ja auch nicht.«<sup>259</sup> Das bedeutet, der Raum muss nicht unbedingt schön sein, aber funktionieren. Die\*der Lernende muss die Bedingungen nicht schön finden, um trotzdem lernen zu können. Es ist also möglich, sich dort wohlfühlen, ohne es *schön* zu finden. Wohlfühlen meint hier einen subjektiven Zustand, der Lernen ermöglicht. Was bedeutet das fürs Design? Ist die räumliche Gestaltung etwa austauschbar – oder gar völlig egal? Bei den kodesortierten Zitaten lassen sich Argumente für diese Position finden, gleichzeitig sind auch gegenläufige Standpunkte vorhanden. Da die Lernenden allerdings keine allgemeingültigen Aussagen darüber formulieren, ob und welche Rolle das Design im Rahmen des Lernprozesses einnimmt – das wäre auch von den Lernenden zu viel verlangt – erscheint die Beantwortung der Frage an dieser Stelle wenig sinnvoll. Ein Abwägen von Pro- und Contra-Argumenten ist vor allem deshalb nicht möglich, weil die Lernenden immer die für den Lernprozess notwendigen Voraussetzungen an Bedingungen und bestimmte Konstellationen knüpfen. So wird beispielsweise die räumliche Ausgestaltung für wichtig empfunden; das Ausmaß der guten Gestaltung wird aber in dem Moment egal, wo das soziale Miteinander nicht funktioniert.<sup>260</sup> Gleichzeitig würde eine andere Person auf die räumliche Gestaltung von vornherein *nicht so großen Wert legen*, solange der zu lernende Output die vorher an sich selbst gestellten Anforderungen erfüllt.<sup>261</sup> Insofern sind die Argumente nicht isoliert zu betrachten, sondern immer in Relation zu anderen Gegebenheiten, Notwendigkeiten, Wünschen und Ängsten. An dieser Stelle sei nun nur vorsichtig die These formuliert, dass die Lernsituation einem Gerüst gleicht, welches das Wegfallen einer Stange oder sogar Plattform auffängt, solange die Statik nicht grundlegend in Gefahr gebracht wird. Ab wann das Gleichgewicht als unwiderruflich gestört gilt, ist eine individuelle Frage der\*des Lernenden, die es im Folgenden noch zu klären

257 | Vgl. Seminarraum 2A.2.30, Expo Plaza 2, Fakultät III – Medien, Information und Design, Hochschule Hannover.

258 | Vgl. G2/00:20:48: »Der Boden ist auch nicht so schön, es sieht aus wie im Schwimmbad.«

259 | G14/00:21:11.

260 | Vgl. G5/00:18:59.

261 | Vgl. G12/00:18:44.



gilt. Ist die mühsam erzielte Raumkonstitution erst einmal aufrecht erhalten, kann sie womöglich unterschiedlich leicht gestört werden, sodass der Lern- und Arbeitsraum schnell vollständig oder in Teilen aufgelöst wird:

»[Es lenkt ab], wenn da irgendwie so ein Durchgangsbetrieb irgendwie noch nebenbei ist, wenn irgendwer /, der Hausmeister aus dem Raum einen Besen holt andauernd, oder Stühle gerückt werden, weil im Nebenraum fünf Stühle fehlen oder was auch immer.«<sup>262</sup>

### 4.3.2 Beispiele individueller Lernkonstitutionen

Im Folgenden werden drei Interviews näher beleuchtet, um die jeweils individuellen Netzwerke des Lernens zu erstellen. Die Auswahl erfolgt anhand des Kodes Wohlfühlen. Den drei ausgewählten Personen ist gemein, dass sie subjektives Wohlbefinden als Voraussetzung definieren, um lernen zu können. Daher wird nun die Lernkonstitution betrachtet und analysiert, um *wohlfühlen* genauer zu definieren. Besondere Berücksichtigung finden in der Analyse und anschließenden Erstellung des *Netzwerks des Lernens* auch die Aussagen zur Bedeutung des Ortes, um mögliche Rückschlüsse auf *andere* Orte zuzulassen.

#### 4.3.2.1 Persona 1: Birgit

Lernen bedeutet für Birgit, dass sie bisher unbekannte Themen kennenlernt, »nicht unbedingt hinterher das eins zu eins wiedergeben kann, aber zumindest eine Idee von etwas Neuem bekommen[t]«<sup>263</sup>. Der *richtige* Lerneffekt stellt sich jedoch erst dann ein, wenn sie das Neue mit bereits Gelerntem verknüpfen kann, um es entweder in ihren beruflichen oder privaten Alltag zu integrieren oder gar Neues zu schaffen. Besonders wichtig ist ihr die Gruppendynamik während der Veranstaltungstage:

»Also für mich ist Atmosphäre auch das Zusammensein von Menschen auf jeden Fall, der Raum könnte jetzt noch so nach meinen Idealvorstellungen gestaltet sein, wenn dann der Inhalt oder das soziale Miteinander oder die schlechte Moderation vorne steht, dann hilft das alles natürlich nichts, aber ich kann nie, wenn ich irgendwo mich aufhalte, auch unabhängig vom Thema Weiterbildung oder Lernen, wenn ich mich nicht richtig wohlfühle, dann ist das immer ein Störfaktor, sage ich mal so. Es ist natürlich jetzt auch kein Garant, dass wenn die Atmosphäre, die räumliche Atmosphäre in dem Raum optimal ist, dass ich deswegen dann immer Hochleistung bringe, aber es ist schon ein Element, was bei mir im Kopf immer irgendwie hinten mit drin ist.«<sup>264</sup>

Hier wird die Wichtigkeit von menschlicher Interaktion, also das soziale Miteinander sowie eine den Lernprozess unterstützende Moderation durch die\*den Dozent\*in, über die Ausstattung und Ausgestaltung des Raumes gestellt, gleichzeitig wird aber auch der Raum als solcher ungemein wichtig empfunden bei der Beschreibung einer geeigneten Lernatmosphäre. Es wird zudem ein

262 | G12/00:20:16.

263 | G5/00:01:02.

264 | G5/00:18:59.

subjektives Wohlbefinden<sup>265</sup> als notwendige Voraussetzung formuliert, sich selbst in einen Zustand zu versetzen oder versetzen zu lassen, der überhaupt erst »lernen« möglich macht. Sich nicht wohlfühlen bezeichnet sie sogar als »Störfaktor«. Folglich ist die Konfrontation mit Begebenheiten, die nicht der gewünschten oder notwendigen Atmosphäre entsprechen, als lernhemmender Faktor zu benennen. An anderer Stelle beschreibt Birgit einen Gewöhnungseffekt, wenn es um die Moderationskarten geht. Offenbar kann die Gewöhnung an bestimmte Begebenheiten ihr helfen, sich dauerhaft auf die Lernsituationen während der Weiterbildung einzulassen, weil die eigenen Kapazitäten nicht für Rand- und Rahmenbedingungen verschwendet werden müssen:

»Also ich habe jetzt in meiner Weiterbildungskarriere der letzten fünf Jahre, musste ich mich auch erstmal an das Equipment von Moderationskarten und Markern und was man da so alles hat, und Nadeln und unterschiedliche Wände ja auch immer, auf die man was pinnt und Whiteboard und weiß ich nicht was, musste ich mich erstmal dran gewöhnen, würde ich mir auch irgendwie oft ein bisschen besser gestaltet oder besser zusammengestellt vorstellen können.«<sup>266</sup>

Zu fragen ist hier also, ob der Zustand des subjektiven Wohlbefindens durch den Effekt der Gewöhnung erreicht werden kann. Kann die schlechte räumliche Ausgestaltung der Weiterbildung im Laufe der Zeit von einem lernhemmenden Faktor zu einem – nicht unbedingt lernförderlichen Einfluss – aber zumindest einem neutralen Einfluss werden? Und lässt sich diese Umkehrung durch bestimmte Umstände gar schneller herbeiführen? Eindeutig scheint jedenfalls, dass es bestimmte Störfaktoren gibt, die das Wohlbefinden derart nachhaltig beeinträchtigen, wie beispielsweise der Inhalt und das soziale Miteinander, dass eine Umkehrung ausgeschlossen scheint und *alles nichts mehr hilft*. Weniger derart störende Bedingungen werden allerdings auch *gerne* in Kauf genommen, wenn die Weiterbildung in der Arbeitszeit stattfindet und kostenlos ist. Birgit ist also bereit, Kompromisse zu finden und sich mit den vorzufindenden Voraussetzungen zugunsten des Lernprozesses zu arrangieren. Es fallen auch Bemerkungen zur Raumaufteilung und dem Wunsch nach Abgrenzung während der Gruppenarbeitsphasen. Gleichzeitig wird hier die Bedeutsamkeit der Objekte auf ihre Funktion und Funktionalität reduziert:

»Also dieses übliche Moderationsmaterial, (...) so weitergedacht sind schon bei Gruppenarbeiten in einem Raum, wenn man nur einen Raum zur Verfügung hat, ganz sinnvoll, wenn man den Raum dann so ein bisschen untergliedern kann, mit – keine Ahnung – so Schallschutz-Elementen zum Beispiel. Kann man natürlich auch Metaplanwände nehmen, aber naja. Und im Grunde sind mir alle Gegenstände dann irgendwie auch gleich wichtig. Also wenn ich einen Stift habe, der nicht schreibt, ist es ärgerlich, oder wenn ich erst drei Stifte ausprobieren muss bis ich den richtigen gefunden habe und die drei unterschiedlichen Metaplanwände hatten wir schon (...) genau.«<sup>267</sup>

Selbst vermeintliche Banalitäten wie der nicht schreibende Stift oder der quietschende Stuhl werden in diesem Szenario als genauso wichtig wie die Metaplanwand für eine strukturierte Raumaufteilung eingeordnet. Sobald ein Objekt, eine Bedingung oder eine Begebenheit die Situation besonders stören oder auch verbessern, werden sie folglich dem Moment entsprechend als Objekte besonderer Wichtigkeit wahrgenommen. Insofern können selbst der nicht schreibende Stift, die für eine Sehschwäche nicht ganz optimale Beleuchtung im Raum oder der quietschende Stuhl als lernhemmende – umgekehrt aber auch als lernförderliche – Potenzen beschrieben werden. Neben gängigen Arbeitsmaterialien wie Papier, Stift und Klemmbretter werden zum Beispiel auch Ohrenstöpsel für Stillarbeitsphasen benötigt, um sich konzentrieren zu können.

265 | Über den Zusammenhang von Gestaltung physischer Umgebung und Wohlbefinden vgl. Rehn 2019, 113, 528; Brichetti/Mechsner 2019, 123 ff.

266 | G5/00:16:08.

267 | G5/00:21:03.

Maßnahmen gegen auf den Lernprozess negativ einnehmende Beeinflussungen, wie beispielsweise Geräusche, werden als Schutz bezeichnet:

»Also wenn es jetzt eine längere Weiterbildung wäre, von der ich weiß, dass es auch Stillarbeitsphasen gibt, würde ich mir mittlerweile vielleicht immer sowas wie Ohropax mitnehmen, um so Konzentrationsphasen haben zu können, zumindest vor Lärm oder vor Außengeräuschen geschützt zu sein.«<sup>268</sup>

Hier werden also explizit auch Dinge und Bedürfnisse aufgezählt, die nicht nur dazu dienen, eine angenehme Atmosphäre zu erzeugen, sondern auch unmittelbar dienlich sind, lernförderlich auf den eigenen Lern- und Arbeitsprozess bei Fort- und Weiterbildungen zu wirken. Als ebenso dienlich wird der *andere* Ort aufgezählt, sich in besonderer Weise auf den Lernprozess einzulassen, da der Abstand die Möglichkeit zulässt, sich auf etwas Neues einzulassen:

»Dann finde ich eine ideale Weiterbildung, wenn sie an einem Ort stattfindet, der nicht mein Arbeitsort ist oder wenn es mein Arbeitsort ist, müsste der Rahmen irgendwie so gestaltet sein, dass ich nicht das Gefühl habe, jetzt bin ich von meinem Büro einfach nur in einen anderen Raum gegangen, sondern ich gehe wirklich in einen anderen Raum, im Sinne von ich verlasse mein Gebiet auch innerlich und kann mich auf was Neues einlassen.«<sup>269</sup>

Gleichzeitig wird das »auf Neues einlassen« durch das Weiterbilden in der Arbeitszeit eingeschränkt, sodass die Entfernung zum eigentlichen alltäglichen Arbeitsort nicht ausreicht und Birgit sich verpflichtet fühlt, per E-Mail erreichbar zu sein und die Pausen für das Beantworten der eingegangenen Anfragen zu nutzen. Ebenfalls wird das Vorhandensein der benötigten Infrastruktur, die die E-Mail-Kommunikation ermöglicht, als *super*, also vorzüglich, empfunden.

Die Abbildung 19 zeigt den ersten Entwurf von Birgits individueller Lernkonstitution, in der das soziale Miteinander die Basis bildet. Dieses Schaubild ist aufgrund der Gesprächsanalyse (also ohne Birgits aktive Mithilfe) entstanden. Die lernfördernden und -hemmenden Kriterien wurden gegenüber in chronologischer Reihenfolge angeordnet wie sie im Gespräch aufgezählt wurden. Bei der Art der Darstellung fällt schnell auf, dass die meisten lernhemmenden Merkmale antonym zu den förderlichen Kriterien sind, aber in anderer Reihenfolge genannt wurden. Die nicht extra verkehrten Bedingungen wurden in der Grafik markiert und ergänzt. Ebenso wird erkennbar, dass gewisse Bedingungen die Seite wechseln können, wie etwa das Moderationsmaterial, an das sich Birgit mit der Zeit gewöhnt hat und nun sogar als notwendige Ausstattung beschreibt. Die Darstellung legt eine Reihenfolge (von oben nach unten, von links nach rechts) der genannten Merkmale nahe, die je nach Anordnung als wichtig oder weniger wichtig gelten. Jedoch sagt Birgit deutlich, dass die genannten Eigenschaften alle die gleiche Priorität genießen – nur das (positive) soziale Miteinander, der kollegiale Austausch, als wichtige Voraussetzung dient, um sich auf die Situation einlassen zu können.

Bei der Beschreibung von Birgits individueller Lernkonstitution sind deutliche Ähnlichkeiten zum zweiten Schrader'schen Lerntyp, dem Anwendungsorientierten, erkennbar: Birgit sucht nach Anwendungsmöglichkeiten im privaten sowie beruflichen Kontext, will Erlerntes mit bereits Erfahrenem verknüpfen, möchte Dinge ausprobieren/testen/anwenden/verstehen, lernt lieber in Gruppen als alleine, auch das Thema muss für sie von Interesse sein, vor Stillarbeitsphasen fürchtet sie sich nicht, bereitet sich sogar darauf vor (indem sie z. B. Ohropax mitnimmt).

268 | G5/00:22.28.

269 | G5/00:11:02.

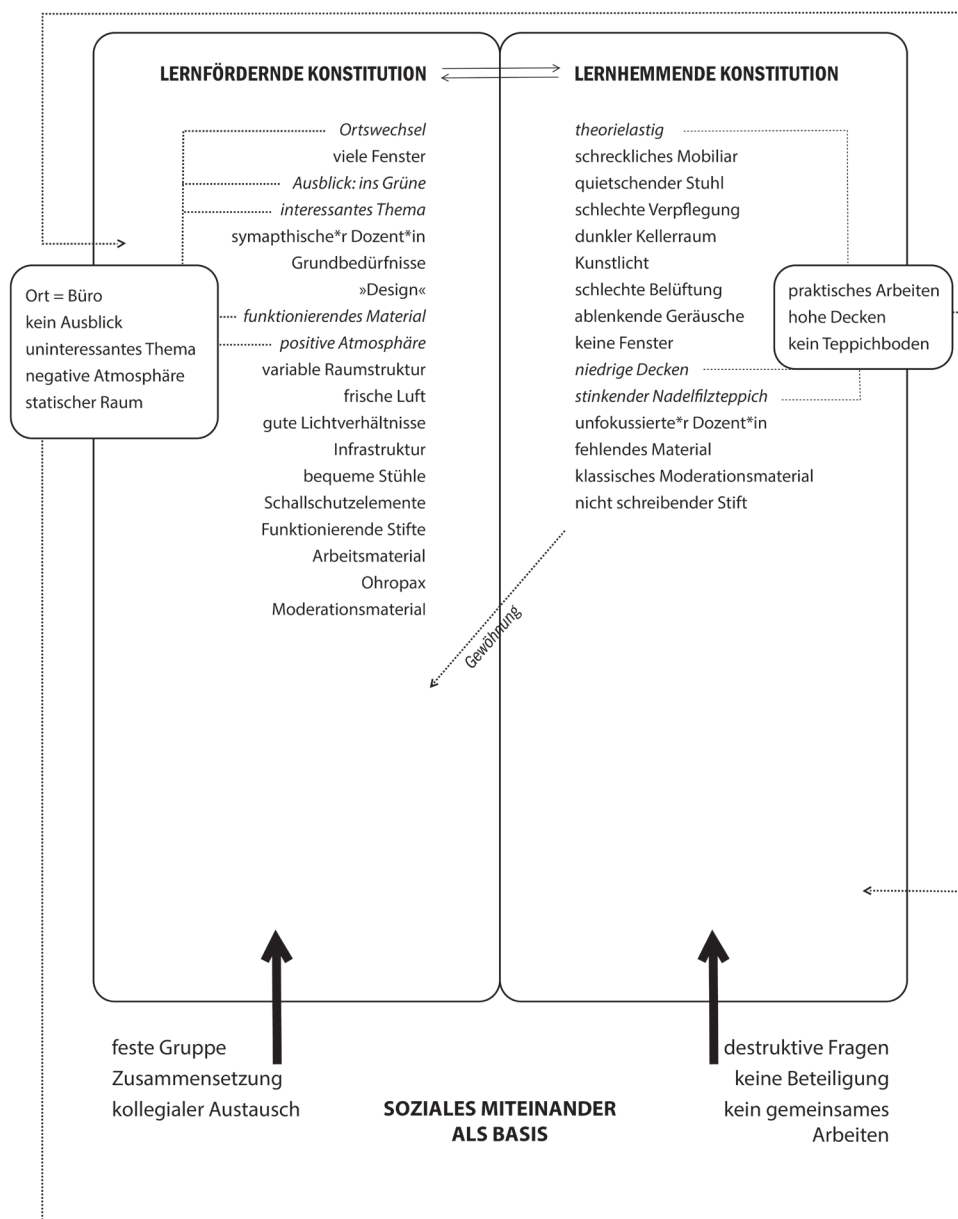


Abbildung 19: Erster Entwurf von Birgits individueller Lernkonstitution.

Insofern ergibt sich ein zweiter Entwurf mit einer anderen Darstellungsweise, die eine fluide, semi-permeable Blasen-Struktur aufweist, die ein hin- und herwandern der einzelnen Faktoren ermöglicht, gelegentlich auch einen vollständigen Wechsel z. B. durch die Konstellation der *Gewöhnung*. Die Grenzen der beiden Bereiche sind nicht klar voneinander abgrenzbar, die Übergänge fließend; so können bestimmte Begebenheiten situationsabhängig als positiv oder weniger positiv wahrgenommen werden. Vor allem wenn die Weiterbildung in der Arbeitszeit stattfindet und Birgits

Arbeitgeber\*in die Teilnahmegebühren bezahlt, nimmt sie die weniger positiven Sachen *gerne* in Kauf. Gleichzeitig fußen die Bedingungen auf dünnen Pfeilern, die das fragile – aber für die Aufrechterhaltung der Situation notwendige – Konstrukt des sozialen Miteinanders darstellen. Fallen diese weg, lässt sich das zerbrechliche Gleichgewicht der lernförderlichen und hemmenden Faktoren nicht länger aufrechterhalten.

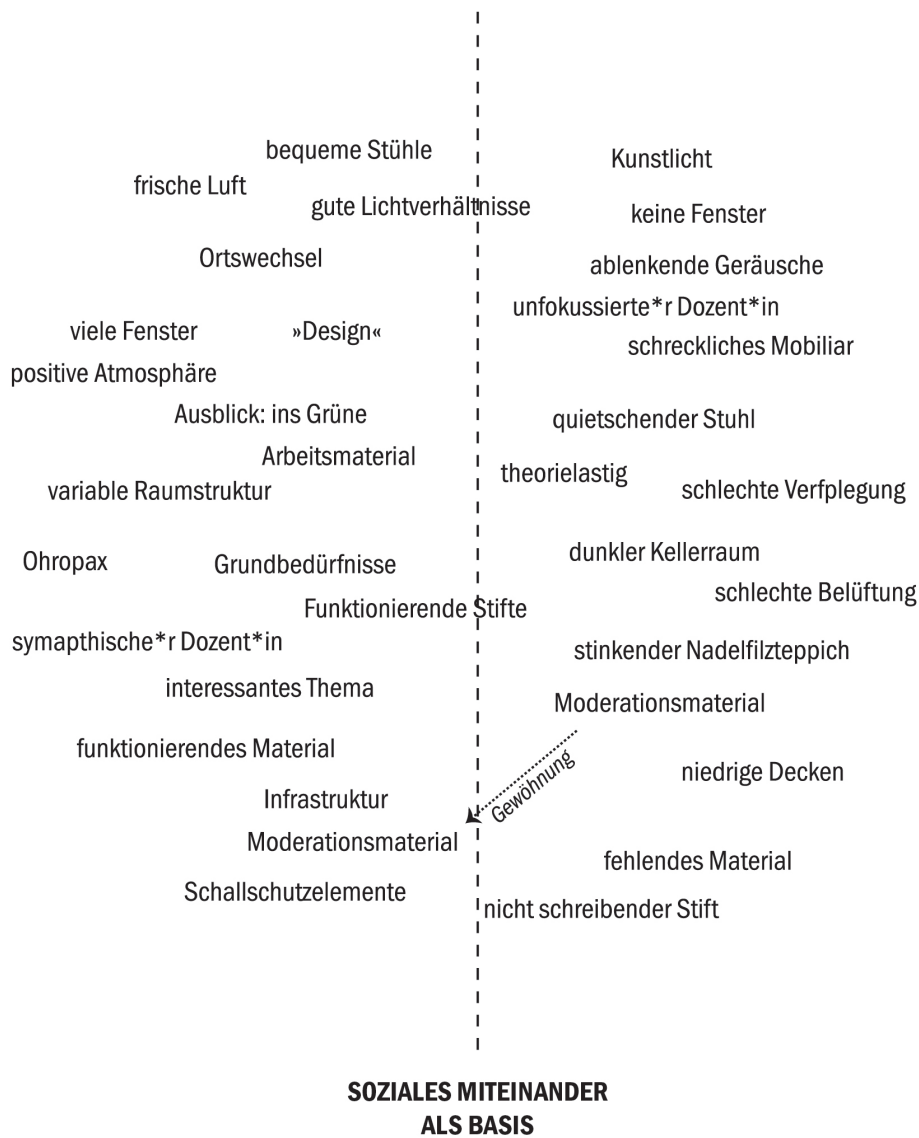


Abbildung 20: Zweiter Entwurf von Birgits individueller Lernkonstitution.

#### 4.3.2.2 Persona 2: Peter

Lernen bedeutet für Peter, dass er grundsätzlich immer den höchstmöglichen Qualifizierungsstand erreichen und ihn auf eine Weise reflektieren möchte, dass er für ein Vorankommen im Beruf genutzt werden kann:

»Fortbildung heißt einfach, im Job vorankommen und die Veränderungen, gerade Digitalisierung und so weiter, die halt bei uns auch ziemlich viel Einfluss hat, erfordert halt einfach eine konstante Fortbildung und ich möchte da auch für mich, ja ich möchte einfach auch auf der Höhe sein. Ich möchte da schon die Möglichkeiten sehen und vor allem dann auch daraus folgend für mich die Möglichkeit haben, mir meinen Arbeitsplatz und mein Arbeitsumfeld so zu gestalten wie ich es effektiv und besser finde. Und das geht halt, glaube ich, nur, wenn ich halt Fortbildungen nutze, weil erst da sehe ich ja vielleicht Alternativen zu dem was andere machen.«<sup>270</sup>

Lernen wird hier als Voraussetzung genannt, individuelle Arbeitschancen und effektive Arbeitsplatzgestaltung zu ermöglichen. Hierfür ist ein Mit-der-Zeit-gehen notwendig – ein Versuch, den »höchstmöglichen Qualifizierungsstand«<sup>271</sup> zu erreichen, um nicht nur mit Veränderungen umgehen zu können, sondern sie auch eigenständig und aktiv beeinflussen zu können. Damit wird Lernen als Form des Agieren und gleichzeitigen Reagierens im beruflichen Kontext begriffen. Auch soll die Weiterbildung helfen, mit anstehenden Veränderungen (z. B. mit technischen, wirtschaftlichen oder fachlichen) umgehen zu können. Es wird der Wunsch beschrieben, das eigene Arbeitsumfeld selbstständig mitzugestalten und aktiv zu beeinflussen. Hierfür wird die Fort- und Weiterbildung als *unbeschreibbar wichtig*es Werkzeug zur Erreichung der eigenen Ziele genannt. Gleichzeitig wird die Fortbildung als *einzig*e Möglichkeit gesehen, sich weiterzubilden, um so gerne arbeiten zu können und *dabei zu sein*, da sich Berufsbilder konstant entwickeln und somit die eigene Selbstbestimmung und Entscheidungsfähigkeit dauerhaft gefordert werden.<sup>272</sup> Ebenso wird darauf hingewiesen, dass die Veranstaltungen, gewinnbringend für einen selbst sind und es enttäuschend sei, dass so viele Kolleg\*innen Fortbildungen grundsätzlich verteufeln:

»Ich finde es halt immer sehr, sehr schade und sehr enttäuschend auch im Job, dass viele, viele meiner Kollegen [...] eine Fortbildung grundsätzlich immer verteufeln. Also Fortbildung ist immer etwas Negatives und das finde ich so schade, weil die Leute einfach nicht erkennen, was sie auch letztendlich, und sei es nur ein Zentimeter an Gewinn, da rausziehen können für sich selbst.«<sup>273</sup>

Nach Peter ist vor allem die Identifikation mit dem eigenen Job notwendig, um lernen und um sich weiterentwickeln zu können bzw. zu wollen (dem entgegen stehen Zwangs-Fortbildungen). Das Lernen wird vor allem dann behindert, wenn der eigene Job bloß als reine Geldeinnahmequelle betrachtet wird.<sup>274</sup> Gleichzeitig können Fortbildungen sogar für den privaten Bereich gewinnbringende Erkenntnisse liefern: die lernende Person muss sich nur darauf einlassen und nicht alles mit einem *Stöhnen und einem Ächzen* betrachten. Dem entgegen können zum einen eine veränderte Einstellung zum Gegenstand seitens der teilnehmenden Personen wirken und zum anderen die Einstellung der dozierenden Person, die mit Lust und Engagement zu mehr Motivation beitragen kann.<sup>275</sup> Auch werden atmosphärische Merkmale aufgezählt, die das Potenzial besitzen, lernunter-

270 | G3/00:25:54.

271 | G3/00:00:17.

272 | G3/00:25:54.

273 | G3/00:29:56.

274 | »Also sie identifizieren sich nicht mit ihrem Job, sondern sie gehen dahin, weil sie dafür Geld bekommen und wenn man sich mit seinem Job ein bisschen auseinandersetzt, identifiziert und das als sich selbst sieht, ich glaube, dann ist man auch bereit, da sich weiterzuentwickeln.« (G3/00:30:36)

275 | G3/00:21:26.

stützende Effekte zu besitzen. Hierfür braucht es nett gestaltete Räume mit »tolle[n] Schreibmöglichkeiten, ich habe vielleicht die gute EDV-Ausstattung, ich habe einen angenehm klimatisierten Raum, ich habe eine gute Akustik und ich habe eine gute technische Ausstattung.«<sup>276</sup> Die Aufzählung von Ausstattungsmerkmalen im Raum wird hier mit dem Wunsch nach Bequemlichkeit begründet. Auffällig ist auch, dass Peter sich von den ihn gerade im Moment des Gesprächs umgebenden Eindrücken beeinflussen lässt. So war es zum Zeitpunkt des Gesprächs außergewöhnlich warm (ca. 31°C Außentemperatur), was dazu geführt hat, dass er den Umstand des Schwitzens sofort in die lernförderlichen oder -hemmenden Kriterien aufnimmt.

Als weitere lernförderliche Kriterien zählt Peter auf, am liebsten durch Gespräche zu lernen, er hat dabei das Gefühl, dass *am meisten hängen bleibt*.<sup>277</sup> Er bezeichnet dabei vor allem den Austausch mit den anderen als Lernerfolg. Peter möchte sich die Inhalte einer Weiterbildung selbst erarbeiten statt die reinen Ergebnisse oder *stumpfes Erklären* präsentiert zu bekommen – am liebsten aber angeleitet oder in Gruppen. Ferner werden vorab auch Vorkehrungen getroffen, um ein positives Gruppenklima zu schaffen sowie das Gemeinschaftsgefühl zu fördern, indem Hustenbonbon, Süßigkeiten zum Teilen mitgenommen werden.

Er mag Veranstaltungen, die zu Beginn eine ergebnisoffene Planung aufweisen, die ihm einen flexiblen Austausch mit den anderen ermöglichen. Peter bezeichnet sie als optimal.<sup>278</sup> Weniger optimal hingegen, um nicht zu sagen *unheimlich schrecklich und anstrengend*<sup>279</sup>, empfindet er Fortbildungen, die dem Trend folgen, alle Inhalte und Ergebnisse *vage*<sup>280</sup> zu halten. Er bevorzugt klare Ansagen, geradlinige Anweisungen und konkrete Handlungsempfehlungen. *Tausend Möglichkeiten* am Ende einer Fortbildungsveranstaltung zu haben, keine klaren Anforderungen zur Weiterverarbeitung und Weiterverwendung des vermittelten Wissens zu erhalten, empfindet Peter als ermüdend, strapaziös und sogar demoralisierend, wenn erarbeitete Inhalte immer wieder kritisiert und von verschiedenen Standpunkten beleuchtet werden. Er bezeichnet dies auch als Problem – also in anderen Worten auf den Kontext der Weiterbildungen bezogen: lernhemmend. Die gleichzeitige Verwendung der Bezeichnungen *Kasper*<sup>281</sup> und *Prof. Dr. Haste-Nicht-Gesehen* verdeutlichen zum einen die Abneigung gegen vage Aussagen und fremdbestimmte, von außen aufgezwungene, Vermittlungsversuche, und zum anderen betonen sie das Missfallen von »von außen« und »von oben herab« vermittelte Inhalte – und unterstreichen umgekehrt die Vorliebe für gemeinsames (ggf. aber von Dozent\*innen leicht unterstützendes und anleitendes) Erarbeiten bestimmter Inhalte. Um einen Austausch zu ermöglichen, ist ein ähnlicher Wissensstand der teilnehmenden Personen erforderlich: Hierfür bieten sich E-Learning-Kurse im Vorfeld an:

»Weil ich finde, es ist ja nichts schlimmer als wenn einer mit null ankommt und einer bei hundert ist, das langweilt den einen und überfordert den anderen. Und da finde ich es halt ganz gut.«<sup>282</sup>

276 | G3/00:18:09.

277 | »Ich möchte lieber, dass das Ergebnis sich im Gespräch entwickelt. Ich möchte da hingeführt werden zu dem Ergebnis, aber ich möchte es auch im Gespräch, weil ich finde für mich persönlich, habe ich immer das Gefühl, bleibt am meisten hängen.«

278 | G3/00:13:31: »[...] eine Schulung oder eine Fortbildung ist dann optimal, wenn Ergebnisse gemeinsam erarbeitet werden und das Ergebnis im Vorfeld vielleicht gar nicht so unbedingt feststeht.«

279 | Vgl. G3/00:02:04.

280 | G3/00:05:51: »Prof. Dr. Haste-Nicht-Gesehen aus [Ort]. Was mir da halt einfach nicht gefällt ist, immer dieses vage halten, diese nie eine konkrete Aussage«

281 | G3/00:04:31: »Also ich mag zum Beispiel nicht eine Fortbildung, wenn da vorne so ein Kasper steht und mir eine Stunde einen erzählt.«

282 | G3/00:19:30.

Auch formuliert er beim E-Learning das selbstbestimmte Arbeiten als besonders positiv, auch das Arbeiten im eigenen Büro empfindet er als angenehm – wobei nicht das eigene Büro an sich sondern der eigene *Dunstkreis*, also der eigene persönliche Bereich, das ausschlaggebende Kriterium für die positive Beurteilung genannt wird. Er bezeichnet dies auch als Wohnzimmer-Lernen. Der Vergleich mit dem eigenen privaten Umfeld scheint hier besonders spannend: Seine Formulierungen lassen den Schluss zu, dass vor allem das *persönliche* Umfeld, das er *alleine* nutzt, zu einer *angenehmen* Atmosphäre führt. Der persönliche Raum, der in der Regel mithilfe des eigenen Geschmacks gestaltet ist, scheint das selbstbestimmte Arbeiten in besonderer Weise zu ermöglichen und löst eine positive Empfindung aus, die als Voraussetzung genannt wird, um optimal lernen zu können. Die Wohnzimmer-Atmosphäre, also das Gefühl, sich in seinem eigenen persönlichen, privaten Bereich aufzuhalten, bestärkt das selbstbestimmte Arbeiten. Peter empfindet hier das Arbeiten und Lernen so, selbst über den Ablauf des Lernprozesses entscheiden zu können und dürfen: »Ja, ich kann ja selbst bestimmen, wann ich weitermache, wann ich stoppe, wann ich Pause mache.«<sup>283</sup> Als ein weiteres lernförderliches Kriterium bezeichnet Peter sich wohlzufühlen auf Veranstaltungen. Dieses Gefühl wird durch den Umstand ausgelöst, sich voll und ganz auf die thematische, inhaltliche Ausrichtung der Veranstaltung konzentrieren zu können. Sich um nichts anderes kümmern zu müssen (als sich aufs Thema einzulassen), wird als Entspannung bezeichnet. Dieses Gefühl der Entspannung wird beispielsweise dadurch erreicht, sich nicht um Zugtickets, Platzreservierungen oder Unterkünfte für Übernachtungen kümmern zu müssen. Entspannung und Wohlfühlen wird hier als lernfördernder Umstand beschrieben. Das sich nicht kümmern müssen wird als *optimalstes Wohlfühlprogramm* bezeichnet: Obwohl das Adjektiv *optimal* bereits den im Hinblick auf ein zu erreichendes Ziel bestmöglichen Zustand beschreibt, wird die Bezeichnung als Superlativ (am optimalsten) verwendet, um anzuzeigen, dass das Übersenden der Zugtickets den *absoluten* Idealzustand bildet.<sup>284</sup> So können andere positive Rahmenbedingungen ebenfalls einen (relativen) Idealzustand formen, der jedoch im Vergleich zu den übersandten Zugtickets, lediglich optimal oder *optimaler* ist (beim gemeinsamen Erarbeiten von Ergebnissen in der Gruppe spricht Peter lediglich von *optimalen* Bedingungen). Die Zugtickets sind für Peter das *Bonbon*<sup>285</sup>, also das Nonplusultra, der Höhepunkt der Veranstaltung: Ein Zustand, der besser nicht sein könnte; die bestmögliche Voraussetzung, um effektiv lernen zu können. Die eben benannten *anderen* positiven Rahmenbedingungen, die den Wohlfühlcharakter einer Veranstaltung formen können, sind für Peter bspw. die räumliche Ausgestaltung (nüchtern, hell, den eigenen persönlichen Geschmack betreffend), Ausstattungsmerkmale, das *bequeme* Sitzen, das *positive* Gruppenklima, der *humorvolle-autoritäre Dozent* oder die bereitstehenden Getränke.

Bei Peter sind deutliche Analogien zu der Lerntypen-Beschreibung des Musterschülers<sup>286</sup> erkennbar: er ist ehrgeizig, strebsam und fleißig. Er lernt lieber angeleitet oder in Gruppen als eigenständig. Er reagiert irritiert, wenn in einem Sachverhalt verschiedene Meinungen vertreten werden und keine eindeutige Lösung erkennbar ist. Besonders wichtig ist es für diesen Lerntypen, zu lernen um etwas im Leben zu erreichen (Identifikation mit dem Job notwendig).

283 | G3/00:19:30.

284 | Anmerkung zur Steigerbarkeit: Umgangssprachliche Steigerungen solcher den Idealzustand widerspiegelnder Adjektive sind heutzutage nicht unüblich, standardsprachlich aber ungebräuchlich.

285 | G3/00:13:31: »[...] was ich zum Beispiel toll finde, was ich für mich erwarte, dort zu präsentieren, sei es die übersandten Zugtickets mit Platzreservierung. Also eigentlich wirklich so dieses Bonbon, dass ich ganz entspannt in eine Schulung gehen kann und mich wirklich nur auf das Thema konzentrieren muss, indem ich mich nicht um eine Unterkunft kümmern muss, wenn sie mehrtägig ist, indem ich mich nicht um Zugtickets /. Also einfach ich finde, das wäre für mich das optimalste Wohlfühlprogramm.«

286 | Vgl. Schrader 1994, 113 f.



Als lernhemmende Faktoren zählt Peter z. B. die Ablenkung auf. Er mag es, den Blick auch mal aus dem Fenster wandern und umher schweifen zu lassen, aber zu viel Ablenkendes darf es nicht geben. Büroräume gegenüber würden bspw. einladen, sich mit anderen Dingen als denen der Fortbildung zu beschäftigen. Peter gibt auch an, sehr selten an Veranstaltungen teilzunehmen, wo es gut gestaltete Räume gibt. Er formuliert den Eindruck, dass Qualifizierungsmaßnahmen immer stärker eingefordert werden, aber die Rahmenbedingungen hierfür nicht geschaffen werden bzw. darauf kein großer Wert gelegt wird:

»[...] normalerweise sind immer Fortbildungen immer in den schlimmsten Räumen, also da wird irgendwie, habe ich das Gefühl, das, was gerade noch gefunden wird, irgendein Tisch reingestellt und jetzt machen wir da mal eine Fortbildung.«<sup>287</sup>

Neben dem Raum ist auch der Ort für Peter ein entscheidendes Kriterium zur Beurteilung einer (un)/geeigneten Lernsituation: so werden die *schlechte* Erreichbarkeit, die *schlechte* Unterkunft sowie die *schlechten* Schulungsräume als Kriterien für die für ihn schlimmste Weiterbildung aufgezählt:

»[...] und diesen Ort, dieses Fortbildungszentrum, scheuen alle wie der Teufel das Weihwasser, weil schlechte Erreichbarkeit, schlechte Unterkunft, schlechte Schulungsräume [...].«<sup>288</sup> Gleichzeitig fällt auf, dass Peter nicht von Weiterbildungen am eigenen Arbeitsort erzählt (außer kurz von einigen E-Learning-Erfahrungen, die er bereits machen durfte). Als gefragt wird, wie die schönste bzw. ideale Weiterbildung für ihn aussehen müsste, schlägt er gleich als positives Merkmal die übersandten Zugtickets vor. Hier scheint es für ihn natürlich und selbstverständlich zu sein, dass Fortbildungen *woanders* stattfinden. Auch wird nicht der Wunsch formuliert, nicht wegfahren zu müssen. Er erzählt auch von einer für ihn schlimmsten Weiterbildung, wo er die negativen Merkmale aufzählt: Auch hier wird das *schlechte* Gebäude, der *schlechte* Raum benannt, noch vor z.B. den teilnehmenden Leuten (womit die Gruppenkonstellation/-dynamik gemeint ist). Er bezeichnet die Gesamtheit dieser für ihn negativen Erfahrung sogar als Super-GAU.<sup>289</sup>

Die Abbildung 21 zeigt den Entwurf von Peters individueller Lernkonstitution, in der das Wohlfühlen die Basis bildet. Dieses Schaubild ist aufgrund der Gesprächsanalyse (ohne Peters aktive Mithilfe) entstanden. Die lernfördernden und -hemmenden Kriterien werden wie bei Birgits Schaubild auch gegenüber und in chronologischer Reihenfolge angeordnet. Die Darstellung erweckt hier ebenfalls den Eindruck, als seien die Bereiche klar voneinander abgrenzbar und die Bedingungen *leicht* den lernförderlichen und -hemmenden Kriterien zuzuordnen. Anders als bei Birgit nimmt Peter selbst während der Reflektion und Kommunikation im Gespräch eine solch klare Abgrenzung vor. Mittels sprachlicher Steigerungs- und Relationsformen drückt er zwar aus, dass ihm bestimmte Umstände optimaler erscheinen als andere, aber zwischen lernförderlich und -hemmenden Kategorien zeichnet er eine klare Trennung. Ebenso ist die Eingruppierung bestimmter Umstände nach subjektiver Wichtigkeit weniger dynamisch als bei Birgit. Während bei ihr immer unterschiedliche Störfaktoren – möglicherweise in Sekundenschnelle – an die erste Stelle rücken (sei es der nicht schreibende Stift oder der quietschende Stuhl) solange die Grundvoraussetzung des funktionierenden sozialen Miteinanders gegeben ist, beschreibt Peter lediglich relationale Ideal- oder Störzustände (z. B. ist das gemeinsame Erarbeiten von Ergebnissen *optimal*, aber die gebuchten und übersandten Zugtickets mit Sitzplatzreservierung sind *am optimalsten*). Er knüpft diese Zustände an keine Wenn-Dann-Relationen. Er lässt nicht erkennen, dass die gleichen Umstände in unterschiedlichen Situationen einmal lernfördernd und einmal lernhindernd wirken könnten (wie beispielsweise die Moderationskarten für Birgit oder auch alle anderen Faktoren sobald das soziale Miteinander gestört wird). Für ihn wirken – so zumindest aus dem Gespräch herauszuhören – Bedingungen

287 | Ebd.

288 | G3/00:16:09.

289 | Vgl. G3/00:09:59.

entweder positiv oder negativ auf den eigenen Lernprozess, unabhängig von der konkreten Lernsituation. Diese hier beschriebene Dichotomie entspringt womöglich seinem Bedürfnis nach Klarheit und Eindeutigkeit, wie auch in der Beschreibung seines Lernstiltypus fest verankert ist. Peter möchte konkrete Ergebnisse, ein konkretes Falsch, ein konkretes Richtig, einen optimalen Lösungsweg.<sup>290</sup> Womöglich nimmt er selbst aus diesem Grund eine derart geradlinige Zuteilung wahr – oder kommuniziert sie zumindest so. Ob diese Zuteilung der Kriterien tatsächlich auch so scharf in der konkreten Lernsituation zu beobachten sind, bleibt an dieser Stelle unbeantwortet. Eine (er) weitere fluide Darstellungsart der beschriebenen lernbeeinflussenden Faktoren, die sich gegenseitig beeinflussen und die Seiten wechseln können (wie bei Birgit) erscheint daher kontraproduktiv, da es um die subjektiv empfundene Sicht von Peter geht, dem eine eindeutige Zuteilung wesentlich für die Beurteilung seines Lernprozesses und der damit verbundenen Lernsituation erscheint.

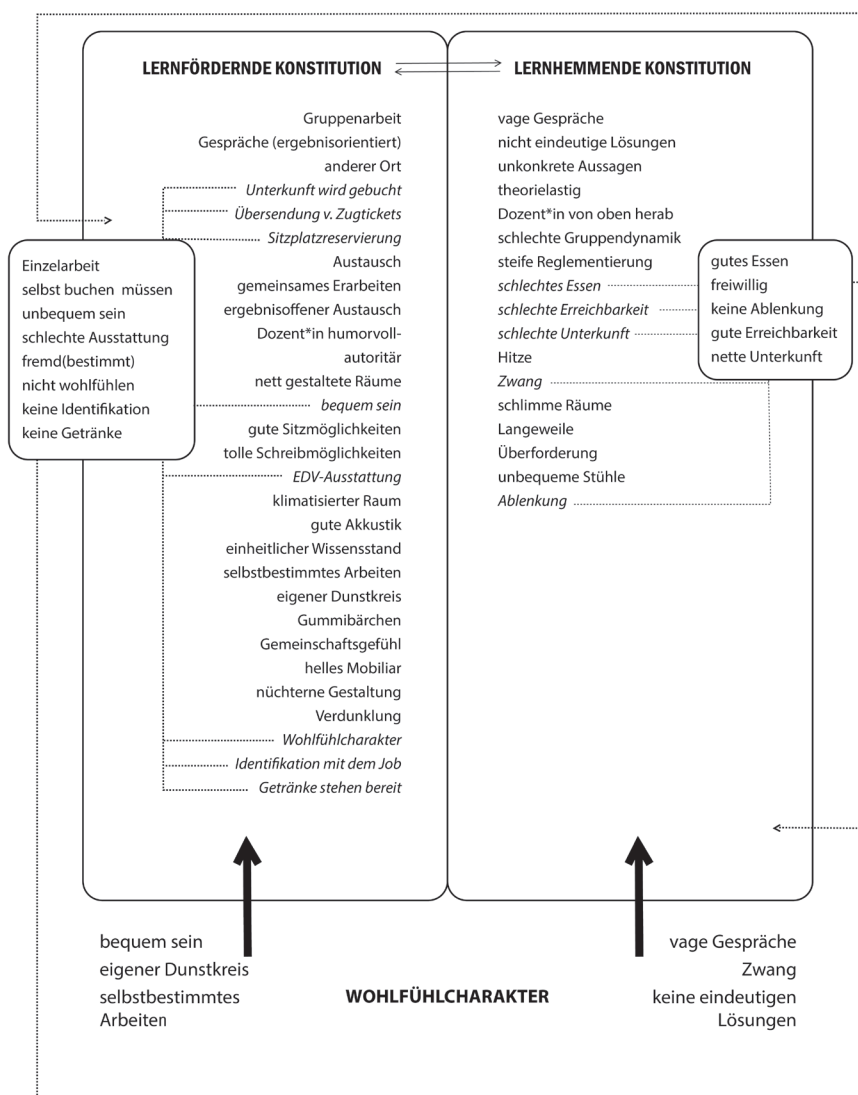


Abbildung 21: Peters individuelle Lernkonstitution mit lernförderlichen und -hemmenden Einflüssen.

### 4.3.2.3 Persona 3: Mia

Lernen ist für Mia ein lebenslanger Prozess, der nicht nur notwendig und unumgänglich für berufliche Weiterentwicklung ist, sondern auch private und soziale Bereiche umfasst. Gleichzeitig vollzieht sich das Lernen für sie häufig auch unbewusst. Mia ist davon überzeugt, dass es nicht möglich ist, ihren Beruf auszuüben, ohne sich weiterzubilden. Ihre eigene Lerntypisierung schätzt sie so ein, dass sie erst dann gut lernen kann, wenn sie Lerninhalte selber umsetzt und ausprobiert und weist damit deutliche Analogien zum anwendungsorientierten Lerntypen (nach Schrader) auf. Aber auch den theoretischen Input als Grundgerüst hält sie für wichtig, aber erst durch das Machen kann sie sich Dinge besser merken und verinnerlichen. Das reine Aufschreiben hilft ihr hierbei nicht, sondern erst das praktische Anwenden:

»[...] also ich würde es auch gerne so haben immer, dass es halt gerne mit einem Theorieteil anfangen kann, das ist völlig in Ordnung, finde ich auch wichtig, dass man vorher so ein Grundgerüst irgendwie hat, dass man weiß, worum es geht, worauf es ankommt und dann aber relativ schnell in eine Praxisphase geht, wo man es selber ausprobieren oder anwenden kann, es kommt natürlich auf das Thema drauf an, klar, das geht nicht immer. Aber ich kann von mir aus sagen, dass ich es mir selber besser merken kann oder es besser umgesetzt sehe bei mir, wenn ich es selber ausprobiert habe und das heißt nicht, dass ich es selber aufgeschrieben habe, sondern ich es selber wirklich gemacht habe.«<sup>291</sup>

Mia formuliert zusätzlich persönliches Interesse als notwendig, um offen für Lernimpulse zu sein und den Einstieg in den Lernprozess zu erleichtern. Lust auf das Thema zu haben, wird als nötige Voraussetzung genannt, überhaupt lernen zu können. Das heißt Fortbildungen, bei denen ein Zwang zur Teilnahme besteht, werden von vorneherein als weniger *sinnvoll* von ihr betrachtet.<sup>292</sup> Da die Fortbildungen in Mias Freizeit stattfinden, empfindet sie *schlechte* oder *vorgegebene* Weiterbildungen vor allem dann als negativ, wenn sie die Zeit zur Erledigung und Vorbereitung anderer Sachen (z.B. zur Vorbereitung des nächsten Tags) hätte nutzen können. Mit einer bestimmten Intention in die Veranstaltung zu gehen, hilft jedoch eine positive Haltung einzunehmen, und es in Ordnung zu finden, dass die Veranstaltung in der Freizeit stattfindet. Es wird aber auch der Wunsch formuliert, eine Mindestanzahl an Weiterbildungen zu besuchen, die gelegentlich auch während der eigentlichen Arbeitszeit stattfinden:

»Denn das ist ja, also das ist bei uns so, dass es in der Freizeit stattfindet, sodass die Hemmnis sehr groß ist, weil das ja alles on top kommt, meistens sind es ja Wochenende oder halt nachmittags, abends, wo ich mich halt freuen würde, wenn sie entweder in den Vormittagsbereich gelegt werden würden und man aber die Pflicht hat, daran teilzunehmen.«<sup>293</sup>

Die Tatsache, sich dem *über-den-eigenen-Horizont-schauen* zu verschließen, wird sogar als Schädigung für das eigene Gehirn bezeichnet, und damit als Nachteil für die Intelligenz:

»[...] aber ich finde das ungemein wichtig, um halt seinen Horizont zu erweitern, um nicht immer das gleiche zu machen, denn irgendwann, glaube ich, wenn man [...] immer das gleiche macht, wird man selbst auch krank im Kopf, würde ich fast schon sagen, ich glaube das ist nicht gut für die Intelligenz, für das Gehirn, wenn man sich halt Weiterbildung verschließt.«<sup>294</sup>

Der Besuch von Weiterbildungen hingegen, die sie sich selbst ausgesucht hat, verändern ihre eigene

291 | G9/00:15:12.

292 | Vgl. G9/00:39:19.

293 | G9/00:36:33.

294 | G9/00:32:05.

innere Haltung und ermöglichen so die Offenheit gegenüber neuen Lernimpulsen und erhöhen die Bereitschaft überhaupt zu lernen. Als *angenehme* Lernvoraussetzung wird auch der Wunsch formuliert, wissen zu wollen, worauf man sich einstellen muss. Das Wissen um mitzubringende Gegenstände, eine Tagesordnung, Informationen über vorhandene oder mitzubringende Verpflegung wird als Auslösung einer positiven Empfindung beschrieben, die eine Lernsituation immer mitgestaltet:

»Und dafür finde ich es auch, was mir gerade noch eingefallen ist, auch schön, wenn es halt vorab so eine Tagesordnung gibt, dass man vorher schon weiß, worauf man sich einstellt, ob man irgendwas mitbringen muss, und auf irgendwas achten muss, wenn man jetzt zum Beispiel in Sport irgendwas macht, dass dann da schon drin steht, hier, wir probieren aus, bringt bitte Sportsachen mit, denkt dran, euch genug zu trinken miteinzupacken, dass man halt weiß, worauf man sich vorbereiten oder einstellen kann. Das finde ich auch angenehm.«<sup>295</sup>

Um sicherzustellen, dass ihre wichtigen Bedingungen erfüllt sind, sorgt sie zum Beispiel selber vor, indem sie eine Kühltasche mit genügend zu essen und trinken mitnimmt. Denn durstig oder hungrig in der Veranstaltung zu sitzen, löst in ihr ein Gefühl der Angst aus. Sie bezeichnet die Situation als Super-GAU.<sup>296</sup> Informationen im Vorfeld über eine sich in der Nähe befindende Cafeteria zum Beispiel oder ausreichenden Pausenzeiten, um einen Besuch dort ermöglichen zu können, würden helfen, sich dort wohler zu fühlen. Auch eine Vorstellungsrunde führt zu einem kurzen Kennenlernen und schafft bei Mia ein sicheres Gefühl. Vor fremden teilnehmenden Personen empfindet sie das Ausprobieren neuer Sachen gelegentlich auch als Bloßstellen und formuliert die Angst, ausgelacht oder für fehlerhaftes Ausführen verurteilt zu werden:

»[...] dass halt nicht NUR Fremde sind, weil meistens ist es ja auch so eine Art Bloßstellen, wenn man irgendwas neu ausprobiert, das heißt ich muss auch das Gefühl haben, okay, ich werde jetzt hier nicht ausgelacht oder verurteilt, wenn ich das das erste Mal mache oder wenn es jetzt vorne auch irgendwas vorstellen ist, da fühlt man sich nicht unbedingt sicher.«<sup>297</sup>

Auffällig ist, dass Mia nur von Weiterbildungen erzählt, die an einem *anderen* Ort stattgefunden haben. Auf die Frage nach unserem Gespräch, ob die Veranstaltungen immer woanders stattfinden, entgegnet sie irritiert mit der Gegenfrage: »Wo denn sonst?«. Der *andere* Ort ist für Mia scheinbar selbstverständlich, sie formuliert zudem nicht den Wunsch, an einer Veranstaltung am eigenen Arbeitsort teilzunehmen – entweder hat sie kein Bedürfnis danach oder sieht die Möglichkeit nicht. Jedoch wird während des Gesprächs deutlich, dass *andere* Orte häufig für Mias besuchte Weiterbildungen essenziell sind, um spezifische für den Beruf notwendige (körper)praktische Tätigkeiten ausüben zu können, die bspw. Platz oder bestimmte Bedingungen zulassen (z. B. ein Schwimmbad). Insofern sind die *anderen* Orte oftmals nicht austauschbar, sondern erfordern spezifische Begebenheiten, da die Bedingungen nicht ohne erheblichen – im Grunde nicht zu leistenden – (baulichen) Aufwand gestaltbar sind. Räume und Orte scheinen ihr auch insofern wichtig, als dass sie daran positive sowie negative Erinnerungen knüpft und daraus lernfördernde und -hemmende Faktoren ableitet: so benötigt sie z. B. genügend Platz, um Dinge ausprobieren zu können. Da sie gerne neu gehörte Dinge ausprobiert, sie praktisch testet und anwendet, empfindet sie viel Platz nicht nur als positiv auf den Lernprozess wirkendes Merkmal sondern als wesentliches. Umgekehrt empfindet sie zu wenig Platz als *Problem*<sup>298</sup>, weil es zu einer lernhinderlichen Situation beiträgt. An die räumliche Ausgestaltung formuliert sie sehr für den Beruf und die entsprechende Weiterbildung spezifische Wünsche (neben dem Platz sind es zum Beispiel Spiegel in einer Turnhalle oder ein Sprungbecken im Schwimmbad, das tief genug ist). Wenn sie Weiterbildungen besucht, die in

295 | G9/00:16:57.

296 | G9/00:25:40.

297 | G9/00:21:59.

298 | Vgl. G9/00:06:11.

einem Raum sattfinden, der keinen spezifischen Anforderungen genügen muss, zählt sie aber auch hier wieder den Platz als wesentliches Merkmal auf:

»[...] muss der Raum natürlich irgendwie Tische und Stühle haben, weil man viel sitzt, dafür ist es halt auch gut, wenn vorne irgendwie eine Möglichkeit von einem Beamer oder einer Tafel ist, wo man nochmal Sachen zusammenfassen kann und wenn er halt so ausgestattet ist, dass alle einen Platz haben.«<sup>299</sup>

Gleichzeitig können Orte und Räume *schlechte* Auswirkungen haben: So führt eine stressige Anfahrt (ein *hetzen* zum Veranstaltungsort) zu einem negativen Gefühl bei ihr, also zu einer Grundstimmung, die eine lernunwillige Haltung formiert.<sup>300</sup> Da Mia gerne weiß, worauf sie *sich einstellen muss* (und dies als angenehme Lernvoraussetzung formuliert), können umgekehrt auch nicht bekannte örtliche (die Fahrt in eine andere Stadt, die Suche nach dem Veranstaltungsgebäude, den Parkplätzen usw.) und räumliche Rahmenbedingungen eine negative Haltung bei ihr hervorrufen, die sich ebenfalls nachteilig auf ihren Lernprozess auswirken kann. Sie bezeichnet das *herumirren*, und die stundenlange Suche nach dem richtigen Raum, weil keine wegweisenden Zettel aufgehängt wurden, sogar als Umstand, den sie hasst. Dieser starke Ausdruck bringt deutlich auf den Punkt, dass Mia einen Widerwillen verspürt, eine deutliche Abneigung empfindet und automatisch eine feindliche Einstellung entwickelt, wenn sie nicht weiß, wo sie hin muss:

»[...] dass ich da ankomme, erstmal stundenlang nach dem Raum suchen muss, weil nirgendjemand irgendwo was hinge/, keine Pfeile oder irgendwelche hilfreichen Zettel da sind, dass ich da erstmal rumirre, das hasse ich, wenn ich nicht weiß wo ich hin muss.«<sup>301</sup>

Ebenso findet sie es *schön*, willkommen zu sein, was sich zum Beispiel durch kleine am Ort aufgehängte Schilder äußern kann oder durch Kekse im Raum, bereitgestellte Getränke in der Ecke. Sie sagt, die Teilnehmenden *brauchen* diese Bedingungen nicht notwendigerweise, aber sie schaffen ein Gefühl des Wohlfühlens.<sup>302</sup> Dieses Wohlfühlen wird auch durch eine *angenehme, lockere* Arbeitsatmosphäre erzeugt, die sich zum Beispiel durch eine nicht zu große Gruppengröße äußert, der Austausch mit den anderen Teilnehmenden, gemeinsame Pausen, eine\*n Dozent\*in, die\*der einen freundlichen Eindruck und Umgangston pflegt, einem Verhältnis von Theorie und Praxis, bei dem der Praxisanteil überwiegt.<sup>303</sup> Sich zumindest *einigermaßen* wohlfühlen bezeichnet Mia als Voraussetzung, überhaupt lernen zu können.<sup>304</sup>

299 | G9/00:23:53.

300 | Vgl. G9/00:03:08; G9/00:07:34; G9/00:39:19.

301 | G9/00:18:20.

302 | Vgl. G9/00:21:59.

303 | Vgl. G9/00:15:12.

304 | Vgl. G9/00:39:19.

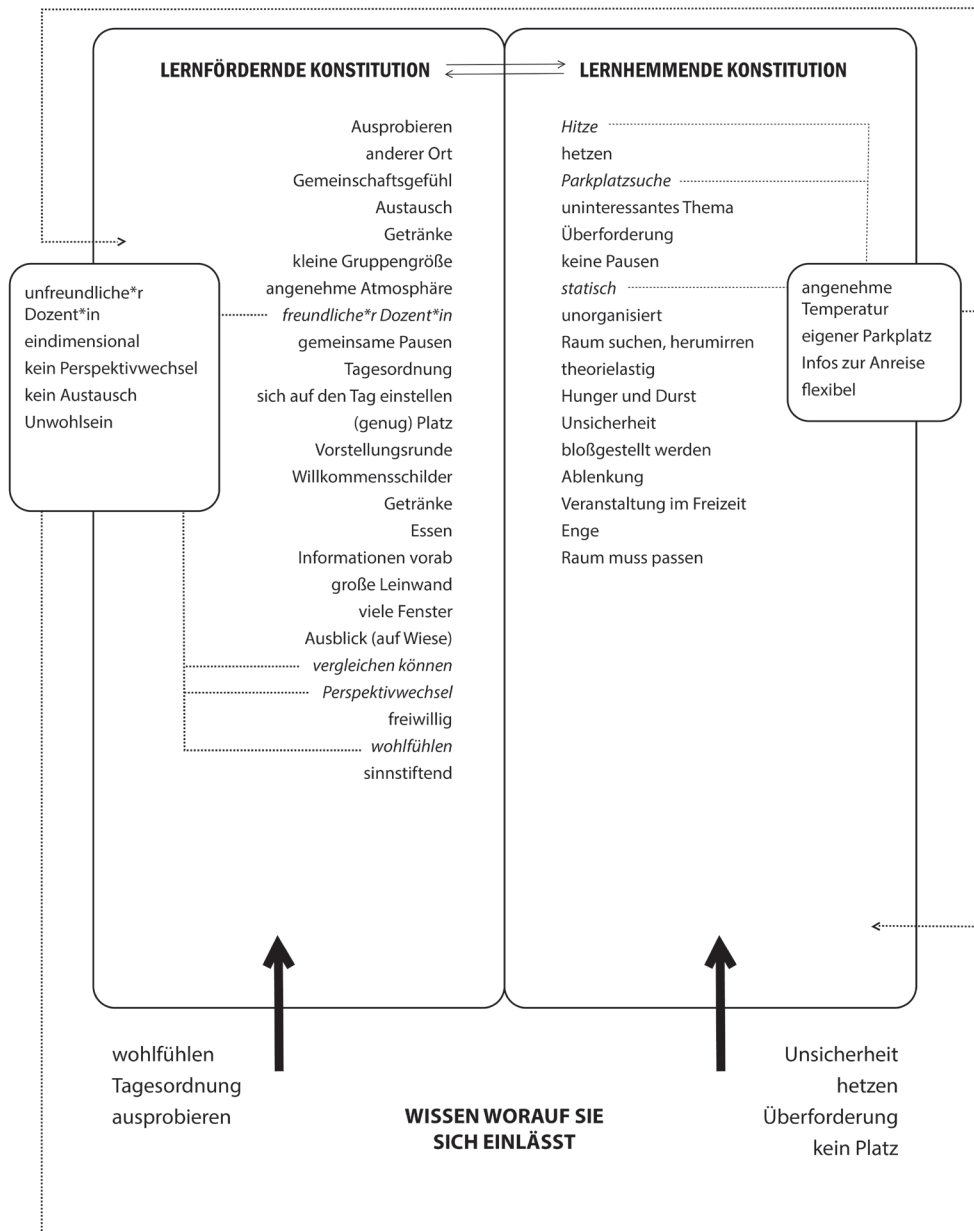


Abbildung 22: Mias individuelle Lernkonstitution mit lernförderlichen und -hemmenden Einflüssen.

### 4.3.3 Resümee

Es fällt auf, dass viele Aspekte genannt werden, die sich – der Auffassung der Lernenden nach – positiv und negativ auf den Lernprozess bei Fort- und Weiterbildungen auswirken. Jedoch werden immer wieder einzelne Punkte relativiert und anderen Begebenheiten in der Wichtigkeit vorangestellt oder untergeordnet. Es wird deutlich, dass sich der Lernprozess durch Situationen unterschiedlichster Einflüsse und Begebenheiten sehr subjektiv gestaltet sowie individuelle Lernkonstitutionen erzeugt. Das Lernen der Teilnehmenden produziert ein komplexes Lernnetzwerk. Mithilfe dessen wird versucht, subjektives Wohlfühlen als Idealzustand, der Lernen fördert oder gar ermöglicht, zu erreichen.<sup>305</sup> Lernen beschreibt nicht nur den Prozess und dessen Bedeutung für die Lernenden, sondern auch die kulturellen Systeme, in denen Lernen stattfindet, also das Netz, welches sich aus verschiedenen beteiligten Elementen ergibt.<sup>306</sup>

Die Darstellung der drei individuellen Lernkonstitutionen von Birgit, Peter und Mia erwecken den Eindruck, als seien die Bereiche klar voneinander abgrenzbar und die (Lern-)Bedingungen *leicht* den lernförderlichen und -hemmenden Kriterien zuzuordnen. Diese hier vollzogene Dichotomie entspringt dem Bedürfnis nach Klarheit und Einfachheit, wissend dass die alltägliche Lernsituation so nicht der Realität entspricht. Der Lernprozess ist ein komplexes Netzwerk, das durch individuelle, vielfältige und subjektive Konstitutionen und Konstruktionen gekennzeichnet sind. Auch unterstreichen die Beobachtungen während der Gespräche (wie etwa Peters spontane Zuordnung von Hitze zu den lernhemmenden Faktoren, die wahrscheinlich nur deshalb Berücksichtigung gefunden hat, weil er zum Zeitpunkt des Gesprächs aufgrund außergewöhnlich hoher Raumtemperaturen geschwitzt hat), die Subjektivität der Aussagen und zum anderen betonen solche Aussagen den Verdacht, dass die Erzählungen niemals vollständig sind und vermutlich immer nur einen Ausschnitt der im Moment erinnerten und erfahrenen Besonderheiten abbilden. Ebenso sind die Erzählungen immer der Bedingung unterworfen, dass die\*der Lernende selbst entscheidet, welche Erfahrungen sie\*er teilen möchte, was sie\*er für un/wichtig oder erzählenswert hält, woran sie\*er sich in dem Moment erinnert und was sie\*er überhaupt als lernförderlich und -hemmend wahrnimmt.

Das fragile (Un-)Gleichgewicht individueller Lernkonstruktionen (und den damit verbundenen unterschiedlichen Lernkonstitutionen) sowie das relationale Gefüge ebenjener lernförderlichen und -hemmenden Faktoren für den Lernprozess sollen im nächsten Kapitel aufgegriffen und bildhaft in den szenarischen Entwürfen dargestellt werden. Der antizipative, innovative und kreativen Charakter der Entwürfe kann so neuartige Ideen und Potenziale zu gestaltender Lernprozesse aufzeigen und dadurch wahrnehmbar machen.

305 | Vgl. Bender 2013, 126.

306 | Vgl. Ritzmann 2018, 93.





## 5 Idealtypische Weiterbildungskonstitutionen

---

### 5.1 Szenarische Entwürfe

#### 5.1.1 Beispiel 1: Das (un)soziale Miteinander

#### 5.1.2 Beispiel 2: Das (Nicht-)Wohlfühlprogramm

#### 5.1.3 Beispiel 3: Das (Un)bekannte

Beim Vergleich des Datenmaterials lässt sich zunächst festhalten, dass das Lernversprechen der Reederei Color Line zumindest in puncto Wohlbefinden grundsätzlich mit den Wünschen und Erwartungen der Lernenden übereinstimmt. Die Erreichung dieses Befindens ist oberstes Ziel und Voraussetzung. Auch versucht der Kriterienkatalog des Certified Conference Ship mit seinen organisatorischen und formalen Bestimmungen als Qualitätszertifikat den Bedürfnissen des anspruchsvollen Reisenden gerecht zu werden.<sup>307</sup> Jedoch wird schnell deutlich, dass Wohlbefinden nicht nur subjektiv und vielfältig ist, sondern auch das Verständnis von Wohlbefinden variieren kann. So gehen Zertifikat, Lernversprechen und die Lernenden selbst von verschiedenen Begriffsdefinitionen und -verständnissen aus, die zusätzlich von verschiedenen Motivationen und Handlungsinteressen gekennzeichnet sind. Die benannten Weiterbildungen auf dem Schiff obliegen den (räumlichen, organisatorischen) Gestaltungskriterien des Zertifikats. Das Lernversprechen unterscheidet sich jedoch insofern deutlich, als dass es Bedingungen attestiert und Voraussetzungen formuliert, die so im Zertifikat nicht zu finden sind – wie beispielsweise maritime Raumatmosphären. In den folgenden szenarischen Entwürfen sollen die drei Perspektiven des Zertifikats, des Lernversprechens und der Lernenden zusammengebracht und abgeglichen werden, um idealtypische Formate zu entwickeln, basierend auf den in der Analysephase identifizierten individuellen Lernbedingungen. Dabei werden die im zweiten und dritten Kapitel erarbeiteten theoretischen und methodischen Hintergründe sowie Trends und Treiber miteinbezogen, sodass u. a. die lerntheoretischen Grundlagen, die Zuordnung bestimmter Lerntypen/-stile, zukünftige Lernentwicklungen, ausgewählte raumtheoretische Rahmenbedingungen, Bezüge zum Forschungsstand und Überlegungen zu begrifflichen Definitionen in die Projektion einfließen und so die Relevanz der Szenarien stärken.



## 5.1 Szenarische Entwürfe

---

Für den Entwurf von Best Case und Worst Case (Lern-)Szenarien werden die Abbildungen der individuellen Lernkonstitutionen aus Kapitel 4.3.2 (Abb. 19–22) als Grundlage genommen und um die Aspekte des Lernversprechen und Zertifikat erweitert. Dadurch entsteht ein Bewertungstool, das sich an der SWOT-Analyse als Instrument der strategischen Planung orientiert. Statt der Stärken, Schwächen, Chancen und Risiken werden hier die individuellen Wünsche und Ängste der Lernenden sowie die organisationalen Aspekte mit den allgemeinen formalen Kriterien des Zertifikats und den inhaltlich-sozialen Lernversprechen von Color Line gegenübergestellt, sozusagen eine WÄLZ-Analyse: W(ünsche), Ä(ngste), L(ernversprechen), Z(ertifikat).

Mithilfe einer erweiterten Matrixdarstellung der aufgelisteten (und in dem 4. Kapitel *Analyse* herausgearbeiteten) Kriterien treffen die jeweiligen Kategorien aufeinander und zeigen die sich aus den Überschneidungen ergebenden Chancen und Risiken auf. Dieses für den Entwurf von Szenarien erstellte Entwicklungstool bringt die individuelle Lernperspektive (mit den Wünschen und Ängsten der Lernenden) mit den organisationalen Bedingungen (mit den allgemeinen formalen Kriterien und den inhaltlich-sozialen Lernversprechen von Color Line) zusammen und ordnet die sich aus der Analyse ergebenden Aspekte horizontal und vertikal zueinander an, sodass sich ein Bewertungsschema mit insgesamt vier Quadranten ergibt. In diesen Quadranten treffen die jeweiligen individuellen und organisationalen Aspekte aufeinander.

Da die\*der Lernende immer stärker in den Mittelpunkt der lerntheoretischen Untersuchungen rückt, gerät auch die räumliche Gestaltung der Lernprozesse stärker in den Fokus.<sup>308</sup> Diesen Umstand aufgreifend, steht die\*der Lernenden mit ihrem\*seinem Lernprozess im Mittelpunkt des Schemas und der daraus resultierenden Szenarien. Aus der linken Hälfte der Matrix lassen sich die Best Case Szenarien, aus der rechten Worst Case Szenarien entwickeln. Die Szenariotechnik ermöglicht das Herantasten, die Analyse und die Darstellung an mögliche Entwicklungen der Zukunft. Im Falle der vorliegenden Forschung verfolgt der szenarische Entwurf die Gestaltung von Extremszenarien (Best Case und Worst Case), um hypothetische Folgen von Ereignissen aufzuzeigen und so auf kausale Lernprozesse und (Lern-)Entscheidungsmomente aufmerksam zu machen. Dadurch werden in besonderer Weise vor allem die lernfördernden und -hemmenden Faktoren sichtbar und Handlungsverläufe der Akteur\*innen deutlich. Das Best Case Szenario beschreibt einen optimalen Verlauf des Lernprozesses durch positiv wirkende Einflüsse und Ereignisse während der Weiterbildung, abgeleitet von den individuellen Wünschen und Bedürfnissen des jeweiligen Akteurs, den organisationalen Standardanforderungen, Trends und Treibern sowie theoretischen Hintergründen (aus Kapitel 3). Das Worst Case Szenario greift die Ängste und subjektiven, lernhemmenden Merkmale auf, die auf den Lernprozess während der Weiterbildung wirken und bietet so ausreichendes Optimierungs- sowie Risikopotenzial zur Entwicklung neuer Formate.

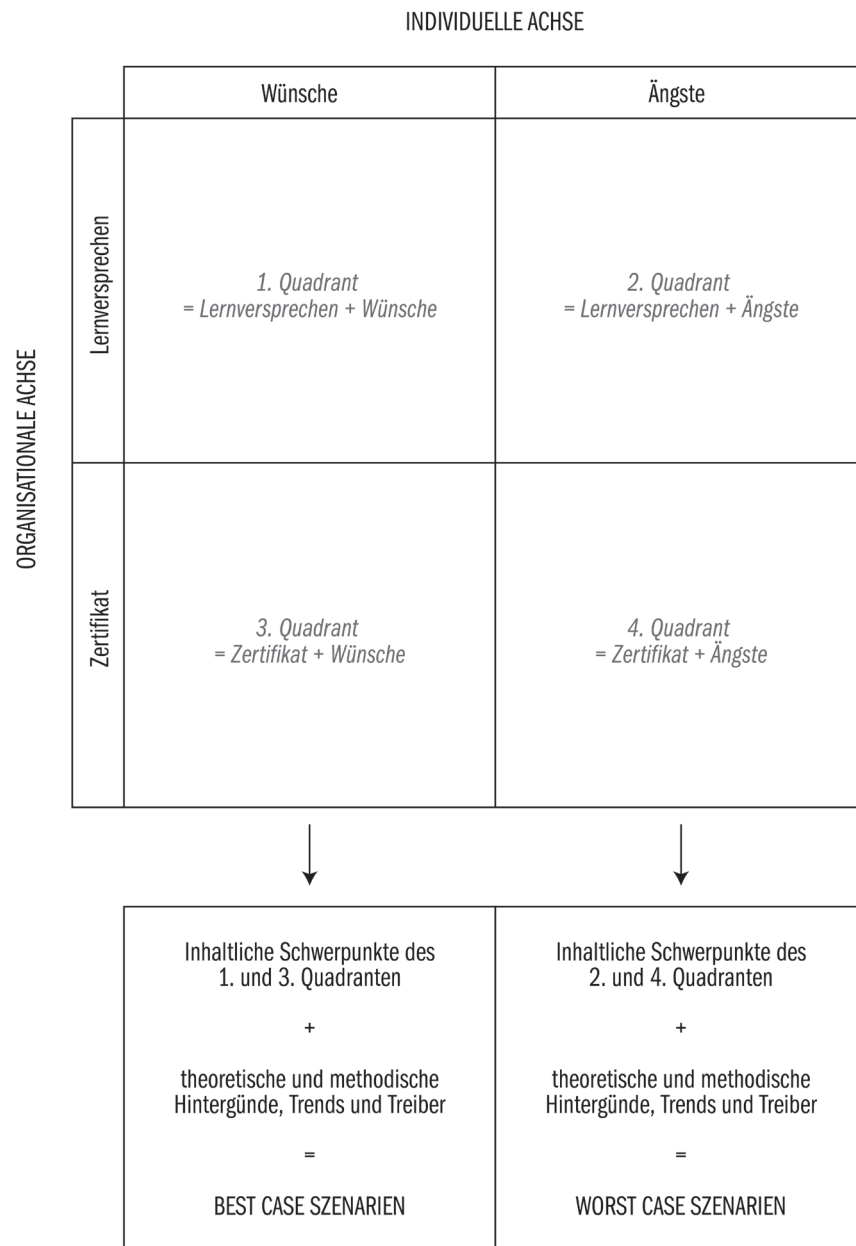


Abbildung 23: Entwicklungstool für den Entwurf szenarischer Lernsituationen.

Die Grafik geht von der Annahme aus, dass im Zentrum zukünftiger Weiterbildungsveranstaltungen, die\*der Lernende mit all ihren\*seinen notwendigen Lernkonstitutionen stehen sollte. Das Zertifikat jedoch hat den Anspruch, ein möglichst standardisiertes und professionelles Angebot zu gewährleisten. Die Mindeststandards berücksichtigen nicht die individuelle Natur eines jeden Lernprozesses. Diesen Umstand gilt es genauer zu analysieren und mögliche Lösungsvorschläge zu generieren, sodass die Eignung einer Weiterbildung auch im Hinblick auf den Lernprozess überprüft werden kann – und nicht ausschließlich auf der Grundlage der Professionalität einer Schiffs-Weiterbildung.

Auf den ersten Blick haben sich viele Übereinstimmungen zwischen den individuellen Lernkonstitution, den räumlichen Zertifikatsvorgaben sowie den Lernversprechen ergeben. In einer erweiterten Matrixdarstellung werden nun im ersten Quadrant die Wünsche mit den Lernversprechen, im zweiten Quadrant die Ängste mit den Lernversprechen, im dritten Quadrant das Zertifikat mit den Wünschen und im vierten Quadrant die Ängste mit den Zertifikatsvorgaben zusammengebracht. Die daraus resultierenden jeweiligen Überschneidungen mit ihren Gemeinsamkeiten und Unterschieden ergeben für die Szenarien inhaltliche Schwerpunkte, die im Szenario selbst mithilfe der im 3. Kapitel erarbeiteten theoretischen Bezüge und Begriffsdefinitionen, Trends und Treiber ein solides Grundgerüst zur Entwicklung der Entwürfe bilden. Der jeweils generierte Wörterpool<sup>309</sup>, extrahiert aus den zuvor definierten *wesentlichen* Einflussfaktoren, bildet das Grundgerüst der Textproduktion.

---

309 | Die bold hervorgehobenen Begriffe wurden für die Textproduktion verwendet und für den jeweiligen Satzaufbau verändert (insbesondere der Grammatik angepasst).

## 5.1.1 Beispiel 1: Das (un)soziale Miteinander

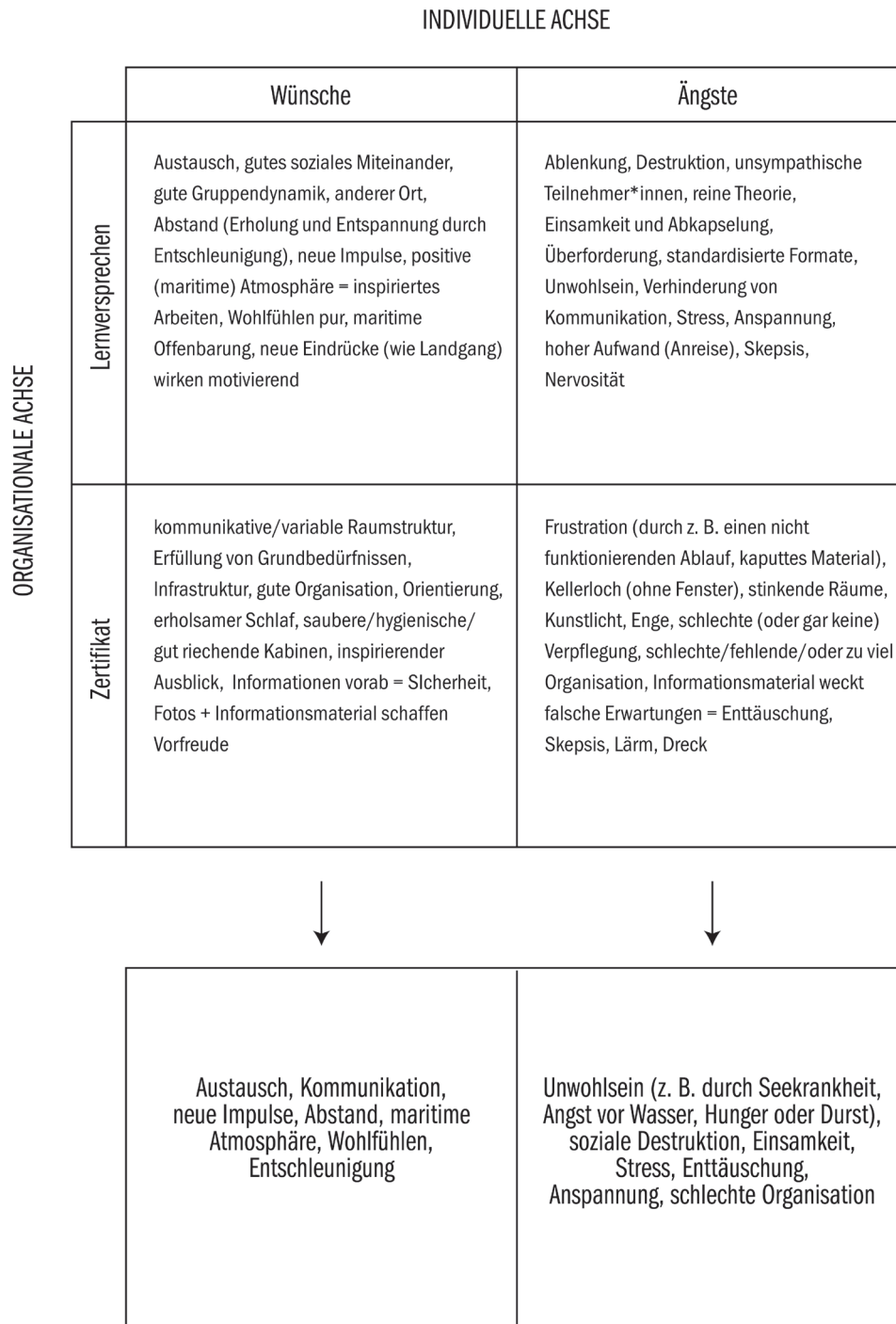


Abbildung 24: Analyse-Matrix von Birgits individueller Perspektive und den Lernversprechen sowie des Zertifikats.

## Wörterpool

Kategorie	Substantive	Verben	Adjektive
Definition von Lernen	Kennenlernen	nicht eins zu eins wiedergeben	
	Idee von etwas Neuem	<b>verknüpfen</b>	
		<b>was Neues draus machen kann</b>	
		integrieren	
Erwartung	(feste) Gruppe	wissen, was einen erwartet	frei wählbar
	<b>Erwartung</b>	hingehen dürfen (während der Arbeitszeit)	<b>interessant</b>
	<b>Kontakt</b>	(nicht so positive Dinge gerne) in Kauf nehmen	gerne
	Gruppenkonstellation	gewöhnen	<b>positiv</b>
	Equipment	gestalten	nicht so positiv
	Moderationskarten	vorstellen können	
	Marker	<b>ausprobieren</b>	
	Nadeln	<b>erfahren</b>	
	unterschiedliche Wände		
	Whiteboard		
	<b>Erfahrungen</b>		
	<b>Ansprüche (an den Ort)</b>		
	Raumgestaltung		
	Raumatmosphäre		
Motivation	Voraussetzung	weiterzubilden	interessiert
			intrinsisch
Atmosphäre	<b>Zusammensein (von Menschen)</b>	wohlfühlen	<b>(un)sozial</b>
	Inhalt	<b>anwenden</b>	<b>schlecht</b>
	<b>(soziales) Miteinander</b>	verändern (Raumsituation)	optimal
	(schlechte) Moderation		<b>gut</b>
	Störfaktor		<b>beengt</b>
	<b>(großer) Raum</b>		<b>unangenehm</b>
	<b>Licht(verhältnisse)</b>		optimal
	Hochleistung		groß

	Platz		toll
	Mobiliar		<b>angenehm</b>
	verschiedene Methoden		<b>frisch</b>
	<b>Raumsituation</b>		
	Natur		
	(nicht nur auf) gegenüberliegende Hausfassade		
	Mischung (okay)		
	<b>Geräuschkulisse</b>		
	<b>Fenster</b>		
	<b>(frische) Luft</b>		
<b>Ort(swechsel)</b>	<b>(nicht) an meinem Arbeitsplatz</b>	woanders sein können	<b>raus (aus dem Alltag)</b>
	Zweitägige Veranstaltung	(Gebiet) verlassen	sehr angenehm
	Gefühl	(nicht ganz) hinter sich lassen	innerlich
	Berufliche Weiterbildung	machen darf	einlassen (auf was Neues)
	<b>E-Mail-Kommunikation</b>	machen muss	<b>(Arbeitsort) entfernt</b>
	Bequeme Stühle		
<b>Lernfördernde Faktoren</b>	<b>Gruppenzusammensetzung</b>	<b>kennenlernen</b>	<b>neu</b>
	Gefühl	weiterbilden	wenig
	Austausch	<b>austauschen</b>	geschützt (sein)
	moderierenden Person	<b>besprechen</b>	<b>fachlich</b>
	<b>Teilnehmenden</b>	<b>schaffen</b>	<b>kollegial</b>
	<b>(neue) Perspektiven (kennenlernen)</b>	<b>können</b>	frei
	<b>(wenig) Ablenkung von außen</b>	fließen	<b>interessant</b>
	<b>Stillarbeitsphasen</b>	<b>trinken</b>	<b>hilfreich</b>
	<b>Ohropax</b>	<b>essen</b>	<b>sympathisch</b>
	<b>Konzentrationsphasen</b>	<b>funktionieren</b>	<b>positiv</b>
	Beleuchtung		gut
	Workshop		(vorher) klar sein
	(freier) Raum		visuell
	<b>Prozess</b>		
	Gruppenkonstellation		
	(positive) Energie		
	Grundbedürfnisse		



	frische Luft		
	gute Lichtverhältnisse		
	(wenig) Ablenkung		
	Verpflegung		
Lernhemmende Faktoren	(viel) Informationen	nicht verarbeiten können	theorielastig
	Kellerraum	ermüden	viel
	Kein Ausblick	nicht folgen	fensterlos
	(niedrige) Decken	(nur selber) produzieren	beengt
	Nadelfilzteppich	stören	klein
	(keine konstruktiven) Fragen	nicht beteiligen	niedrig
	Fehlendes Arbeitsmaterial	hindern	gekachelt
	Gruppenarbeiten (in einem Raum)	quietschen (Stühle)	stinkig
	Stift (der nicht schreibt)		unfokussiert
	Möbiliar (ganz schrecklich)		bedrückend
	Gefühl		ganz schrecklich
	Bodenbelege		nervig
	Mensa		dunkel
	Kellerraum		schlecht belüftet
	Kunstlicht		
	Klimaanlagen-Atmosphäre		
Geräusche			
Objekte	Analoge Mittel	notieren	aktiv
	Stromzufuhr (nicht so wahnsinnig wichtig)		
	Option (haben)		
	Pausen		
	Zettel		
	Stift		
	Notizheft		
	Post-Its		

Tabelle 3: Birgits Wörterpool für die Textproduktion.

### Szenarische Darstellung einer Best Case Weiterbildung für Birgit

Montagsmorgen, 07.00 Uhr, der Wecker klingelt. Seit einigen Minuten schon liegt Birgit wach im Bett und kann sich jedoch noch nicht ganz aufraffen, aufzustehen und in den Tag zu starten. Sie entscheidet sich, die Snooze-Taste zu drücken und sich noch einmal für zehn Minuten in die kuschligen Kissen fallen zu lassen. Sie hatte so schön geträumt – wovon handelte der Traum noch gleich? Vergessen. Je stärker sie sich zu erinnern versucht, desto stärker entgleitet er ihr. Wahrscheinlich hat sie vom Wochenende geträumt, das sie bei strahlendem Sonnenschein im Garten ihrer Familie verbracht hatte. Sie fühlt sich so erholt. Die zwei Tage Auszeit vom stressigen Alltag haben ihr gut getan... Nun ist sie zu wach, um nochmal einzuschlafen – zu unmotiviert, um direkt aufzustehen. Dann konnte sie genauso gut über den bevorstehenden Tag nachdenken und sich innerlich für die kommenden Aufgaben und Herausforderungen wappnen, die der Montag so mit sich bringen würde. Sie würde nur einen halben Tag richtiger Arbeit vor sich haben, da sie am frühen Nachmittag zu einer Weiterbildung aufbräche, die in Kiel stattfinden bzw. beginnen wird. Auf einem Schiff. Allerdings erst am nächsten Tag – am Abend gab es die Möglichkeit eines Come Together für diejenigen, die sich entschieden hatten, am Tag zuvor anzureisen. Sie würde die Anreise zwar auch am Morgen schaffen, aber nur wenn der Zug keine Verspätung hatte und sie pünktlich aus dem Haus käme: Mit ihrer Familie gar nicht so einfach. So freute Birgit sich auf die Möglichkeit, die anderen Teilnehmenden abends bereits kennenzulernen. Auf dem Weg nach Oslo und wieder zurück würde sie einer dreitägigen Fortbildung beiwohnen, bei der es um das Thema Gesprächsführung gehen würde. Noch nie hatte sie an einer Weiterbildung auf einem Schiff teilgenommen. Zuerst hat sie den Gedanken daran befremdlich gefunden: Wieso auf einem Schiff? Warum nach Oslo? Ginge nicht auch ein Seminarraum in der Nähe ihres Wohnortes? Doch dann hat sie sich mit der Idee angefreundet und freut sich nun richtig auf die Tage: Endlich mal raus. Nicht schon wieder eine ganze Woche im stickigen Büro bei über 30 Grad Außentemperatur. Den ganzen Tag vor dem Computer sitzen und das verkochte Essen in der Kantine runterschlingen müssen, weil die Schlange schon wieder viel zu lang war und sich die Mittagspause bereits rasend schnell dem Ende neigte. Am Nachmittag von einer Aufgabe zur nächsten hetzen mit ständigem Blick auf die Uhr. Der Zeitdruck war stets enorm, ihr Arbeitsgebiet komplex. Und ihre Kollegin befindet sich im Urlaub. Also sich auch noch alleine durch alle Entscheidungen quälen müssen. Umso mehr freut sie sich über die alternative Arbeitswoche, die ihr bevorsteht. Sie war noch nie in Oslo. Wie ihr die Stadt wohl gefallen würde? Ob sie überhaupt genug Zeit haben würden, sich alles anzuschauen? Naja. Wird sich zeigen. Glücklicherweise über ihre gestrige Entscheidung, nicht ins Büro zu fahren, sondern in einem Café die am Wochenende angelaufenen E-Mails zu beantworten und sich langsam auf die Weiterbildung vorzubereiten, verlässt sie nun endlich das Bett und bereitet sich für den Tag vor. Gepackt hatte sie schon gestern. Der Zug nach Kiel geht um 15.20 Uhr, die Fahrt würde ca. 2,5 Stunden dauern. Dann mal los.

Endlich im Zug. Der Vormittag verlief nur schleppend, ständig schweiften Birgits Gedanken ab und landeten bei den bevorstehenden Tagen. Die Vorfreude wuchs stetig. Nun ist sie gespannt und angespannt zugleich. Sie freut sich auf die neue Erfahrung. Doch wie wohl die Gruppe sein würde, mit der sie drei Tage verbringen würde? Hoffentlich nett. Schließlich würde sie den Leuten nicht ausweichen können. Wohin auf dem Schiff, wenn ihr keiner sympathisch war? Sich in den Mittagspausen und am Abend in der Kabine einschließen? Wohl eher nicht. Alleine Oslo besichtigen? Wie langweilig. Wie sagt ihre Großmutter immer? Abwarten und Tee trinken. Andererseits: Eine Teilnehmendenliste im Vorfeld wäre hilfreich gewesen, vielleicht kennt sie ja sogar jemanden. Zumindest die Namen schon einmal zu hören und zu wissen, aus welchen Bereichen die Leute kamen, könnte ihr ein kleines bisschen von ihrer Unsicherheit nehmen. Oder vielleicht kommt jemand aus derselben Stadt, sodass sie sich für einen gemeinsamen Weg nach Kiel hätten verabreden können. Dann hätte sie wenigstens schon eine Person gehabt, die sie kennt. Hoffentlich sind alle aufgeschlossen und freundlich. Wenn es auf solchen Veranstaltungen keine gute Gruppendynamik gibt

und der Austausch nur müßig stattfindet, bringt das doch alles auch nichts. Immerhin konnte sie die Dozentin googeln, sie wirkt sehr nett – aber auch streng. Genug gegrübelt. Auf der restlichen Fahrt einfach die Augen zu und ein bisschen entspannen.

Endlich angekommen. Der Abend verläuft großartig bisher. Die anderen Teilnehmer\*innen, die bereits angereist sind, sind wirklich nett und ebenso gespannt und aufgeregt wie Birgit. In maritimer Atmosphäre am Hafen können sie bereits Seeluft schnuppern, ihren Fisch genießen, ein leckeres Glas Weißwein trinken und sich innerlich für die Weiterbildung wappnen. Bei einem abschließenden Spaziergang Richtung Norwegenkai verschaffen sie sich noch einen kurzen Überblick, wohin sie am nächsten Tag müssen und machen sich dann auf den Weg zum Hotel Astor, das sich ebenfalls ganz in der Nähe befindet. Bei einem weiteren letzten Getränk an der Hotelbar führen sie in ausgelassener Stimmung ihre hitzige Diskussion über das Bildungssystem Norwegens im Vergleich zu Deutschland weiter und ziehen sich anschließend frohen Mutes auf ihre Zimmer zurück – voller Vorfreude ob der bevorstehenden Tage.

Dienstag. Der erste Tag. Nach einem ausgiebigen Frühstück mit den anderen zogen sich die meisten noch einmal ins Hotelzimmer zurück, um letzte E-Mails zu beantworten und sich kurz auszuruhen. Um 12.00 Uhr wird ausgecheckt, und nach einem kurzen Fußweg zum Color Line Terminal (auf dem sie sich noch schnell mit einem Fischbrötchen versorgen) warten sie nun auf den Empfang und Check-In<sup>310</sup>, der um 12.45 Uhr beginnen soll. Es hätte auch die Möglichkeit eines Transfers zum Color-Line Anleger gegeben, aber ein bisschen Bewegung kann nicht schaden. Der Empfang ist so herzlich und der Ablauf so gut organisiert, dass das auch die Sicherheitskontrolle und das Boarding um 13.15 Uhr pünktlich und reibungslos vonstatten gehen. An Bord angekommen bleibt Birgit noch ausreichend Zeit, ihre Kabine zu beziehen und sich einen ganz kurzen Überblick zu verschaffen, bevor es eine offizielle Sicherheitseinführung für alle gibt und das Schiff um 14.00 Uhr ausläuft. Die Stunde bis zum Weiterbildungsbeginn um 15.00 Uhr verbringt sie auf dem Oberdeck und schaut auf die vorbeiziehenden Gebäude, während ihr die frische Seeluft um die Nase weht.

Einatmen. Wie angenehm. Wie frisch. Wie befreiend. Ausatmen. Stille.

Je weiter das Schiff fährt desto größer wird der Abstand zu ihrem Arbeitsalltag. Im Seminarraum angekommen – einem hellen, großen Raum mit vielen Fenstern, Holzfußboden, modernster Technik, Tischen und Stühlen –, trifft sie dort auch auf die fünf übrigen Teilnehmer\*innen und die Dozentin, die erst am Vormittag desselben Tages angereist sind. Auch sie wirken auf den ersten Blick sehr sympathisch. Gott sei Dank. Nach einer kurzen interessanten Vorstellungsrunde, sind sie auch direkt im Thema. Mit der riesigen Fensterfront im Hintergrund, dem weiten Blick aufs Meer, dem leichten Wellengang, dem beruhigenden monotonen Dahinschippern, nimmt die Weiterbildung volle Fahrt auf. Sie diskutieren fachlich, erarbeiten, definieren, besprechen und testen die Grundlagen der Gesprächsführung. Abwechselnd sprechen sie in der großen Gruppe mit 15 Teilnehmenden und in Kleingruppen von 3 Leuten. Sie hat Glück mit ihrer Gruppe – obwohl es eine sehr heterogene Gruppe ist, erarbeiten sie zielgerichtet verschiedene Techniken der Gesprächsführung in Krisen- und Konfliktgesprächen, erproben sie in einem Rollenspiel verschiedener Szenarien und lernen gemeinsam neue Perspektiven kennen. Nach einer kurzen Kaffeepause, Kuchen und frischem Obst, das alles in der Mitte des Raumes aufgebaut ist, geht es frisch in den zweiten Teil der heutigen Veranstaltung: Es folgt eine Stillarbeitsphase zu eigenen Problem- und Fragestellungen. In einem Schrank in der Ecke des Veranstaltungsraums finden sie jede Menge Material, die sie für die Bearbeitung der Aufgabenstellung gut gebrauchen können. Sogar Ohropax findet sie dort. Einige der Teilnehmenden ziehen sich in die anliegenden Räume zurück, Birgit sucht sich einen Fensterplatz mit Blick aufs Wasser – bewaffnet mit Stiften, Zettel, Post-Its und Ohropax. Ihren Laptop lässt sie

---

310 | Vgl. Color Line 2018, 7, <https://secure.viewer.zmags.com/publication/105d4127#/105d4127/6> [11.08.2021].

absichtlich im Rucksack, um nicht von irgendwelchen E-Mails abgelenkt zu werden. Während der Stillarbeitsphase lässt sie ihren Blick immer wieder hochkonzentriert und ziellos aus dem Fenster schweifen und ihre Gedanken auf die Reise schicken. Wie beruhigend das Wasser wirkt, auf dessen Oberfläche die ersten Sonnenstrahlen des Jahres treffen. Kaum angefangen leitet die Dozentin auch schon das Ende des ersten Tages ein. Sie schließt gegen 18.00 Uhr mit dem Zusammentragen der verschiedenen Fragestellungen und einer Feedback-Runde. So entschleunigt sich Birgit in ihrem Inneren fühlte, so dynamisch war ihr Arbeitsprozess am Nachmittag. Schon jetzt hat sie das Gefühl unglaublich viel gelernt zu haben. Gesättigt von den vielen Informationen und vielfältigen Eindrücken, aber zufrieden, zog sie sich in die Kabine zurück um sich für das Abendessen frisch zu machen: Ein hoffentlich leckeres norwegisches Schlemmerbuffet mit landestypischen kulinarischen Highlights und anschließender Showeinlage mit internationalen Künstler\*innen und Live-Musik. Da sich alle Teilnehmer\*innen und die Dozentin so gut verstanden, würden sie zusammen den Abend verbringen.

Zurück in der Kabine. Mit einem Lächeln im Gesicht schläft sie ein. Sie schläft fest und traumlos. Erholung pur. Erst die Sonnenstrahlen am nächsten Morgen wecken sie – an der Nase kitzelnd – langsam auf.

Mittwoch. Zweiter Tag. Ab 7.00 Uhr gibt es Frühstück. Als sie gegen 8.30 Uhr den Frühstücksaal betritt, entdeckt sie gleich andere Teilnehmer\*innen, die sie freundlich zu sich an den Tisch winken. Wie nett. Nach einem ausgiebigen gesunden und leckeren Frühstück bereiten sich alle für den Landgang und einer im Vorfeld organisierten Stadtrundfahrt in Oslo vor. Die gemeinsamen Aktivitäten waren rundum eine gelungene Ergänzung, um sich sicher und angenehm in der Gruppe zu bewegen. Die außergewöhnliche Umgebung, die neuen Erfahrungen, die inspirierende und seltsamerweise beruhigende Situation schweißt fast von alleine zusammen und bildet die perfekte Grundlage für ein effektives und gut funktionierendes Arbeiten. Es herrscht eine dynamische aber harmonisch angenehme, sehr positive Atmosphäre. Nach einem Sammelsurium architektonischer Besonderheiten, wie dem Königsschloss und der Oper reicht die Zeit noch für einen kurzen gemeinsamen Imbiss bevor es auch schon wieder auf das Schiff zurückgeht. Wie auch am ersten Tag sollte das Schiff gegen 14.00 Uhr auslaufen und der zweite Teil der Weiterbildungsveranstaltung am Nachmittag stattfinden. Höchst motiviert und inspiriert von den großartigen Erfahrungen von dem tollen Vormittag, die sie so ganz nebenbei machen durfte, startet die Veranstaltung wie am ersten Tag: ein kurzer Input von der Dozentin, gefolgt von einer anschließenden Diskussion in der Gruppe, danach die praktische Anwendung und der kollegiale Austausch in Kleingruppen – allerdings in anderer Zusammensetzung, die zum Glück aber auch erstaunlich gut zusammen funktionierte – und vor dem Ende eine Stillarbeitsphase, um die erarbeiteten Inhalte für sich alleine zu reflektieren und auf den persönlichen individuellen Arbeitsbereich anzuwenden. Die praxisnahe Orientierung der Fortbildung gefiel ihr am besten. So viel Abstand zum stressigen Alltag und so konzentrierte Arbeitsphasen hatte sie schon lange nicht mehr erlebt. Den Abend würde sie wieder mit den anderen Teilnehmenden verbringen, aber erst nachdem sie zwei Stunden für sich verbringen konnte. Wahrscheinlich würde sie sich ein wenig sportlich betätigen und danach im Whirlpool oder in der Sauna entspannen, die letzten beiden Tage überdenken und sich innerlich schon wieder auf die Abreise vorbereiten: Aber erst nach einem erneuten norwegischen Schlemmerbuffet und Live-Musik. Vielleicht würde es wieder diesen vorzüglichen Lachs geben... sie freute sich vor allem auf die anderen Teilnehmer\*innen. Eine so nette Gruppe, die erstaunlich gut miteinander harmoniert, obwohl alle so unterschiedlich sind, aus verschiedenen Bereichen kommen und sich vor noch nicht einmal ganz zwei Tagen noch nie begegnet waren.

Donnerstag, 11.27 Uhr. Zurück im Zug nach Hannover. Der gestrige Abend verflog wie im Fluge und war noch besser als erwartet. Der Vormittag ging ebenfalls schnell zu Ende. Nach einem letzten gemeinsamen Frühstück, der Verabschiedung im Terminal sowie dem kurzfristigen spontanen

---

Austauschen der E-Mail-Adressen für einen Verteiler eilten alle wehmütig zu ihren Autos, zu Anschlussterminen oder zum Bahnhof. Obwohl rückblickend betrachtet alles doch sehr eng getaktet war, hatte sie zu keinem Zeitpunkt das Gefühl, gestresst oder überfordert zu sein. Seit drei Tagen war sie unterwegs und die eigentliche Fortbildung dauerte gerade mal sechs Stunden. Sie hatte dennoch das Gefühl unheimlich produktiv gewesen zu sein und viel mitgenommen zu haben. Vor allem Kontakte. Sie freute sich über die vielen neuen Gesichter, von denen sie den einen oder anderen sicher noch einmal sprechen würde. Aber nun freute sie sich auch wieder auf ihre Familie zu Hause: Nur den Laptop ließ sie noch eine Weile verstaut, um sich die Erholung ein wenig zu bewahren. Erholung? Sie war doch aber arbeiten... wie schön.

### Szenarische Darstellung einer Worst Case Weiterbildung für Birgit

Schon wieder muss Birgit sich übergeben. Seit dem Auslaufen des Schiffs aus der Kieler Förde ist ihr schlecht. Die Weiterbildung hat auch schon seit 30 Minuten angefangen, aber an ein Aufstehen ist im Moment nicht zu denken. Zum Glück hat sie sich vorher noch Medikamente gegen Seekrankheit besorgt... würden sie doch nur schon wirken. Hätte sie gewusst, dass sie so reagieren würde, hätte sie die Medikamente noch vor dem Betreten des Schiffes eingenommen. Aber das konnte sie nicht ahnen. Jetzt liegt sie hier allein, sich übergebend und einen von zwei Tagen der Weiterbildung verpassend. Wie enttäuschend... wir ärgerlich! Was für ein Reinfall bisher, dabei haben die insgesamt drei Tage dauernde Reise gerade erst angefangen. Den Tränen nahe und langsam von den Medikamenten müder werdend schleppt sie sich mit letzter Kraft ins Bett und schläft ein.

Am nächsten Morgen geht es ihr schon besser, die Medikamente wirken, aber an ein Frühstück ist noch nicht zu denken. Sie versucht mit einem Magentee etwas frische Luft auf dem Oberdeck zu schnappen. Es geht langsam. Einatmen. Ausatmen. Geist über Körper. Einatmen. Ausatmen. Bald legt das Schiff an und sie darf festen Boden unter ihren Füßen spüren und endlich die anderen Teilnehmer\*innen kennenlernen. Bei dem Gedanken, nachträglich zur Gruppe dazu zustoßen, wird ihr sofort wieder etwas mulmig zu mute. Nicht darüber nachdenken. Einfach machen.

Endlich festen Boden unter den Füßen spüren. Die anderen Teilnehmer\*innen sind sehr nett, auch wenn es Birgit schwer fällt den Anschluss zu finden. Zum Glück ist nur eine Besichtigung der Stadt entlang des Hafens geplant. Nichts Aufwendiges. Nichts Anstrengendes. Für eine Fahrradtour oder irgendwas körperlich Aufregendes fühlt sie sich noch nicht fit genug. Die anderen haben Mitleid mit ihr, so im Mittelpunkt zu stehen, ist ihr jedoch unangenehm. Egal, einfach durch. Lächeln. Nicken. Freundlich bleiben. Aber das laufen an der frischen Luft tut ihr gut. Sie fühlt sich besser. Hoffentlich bleibt das so. Fast ein wenig beschwingt von der ausbleibenden Übelkeit genießt sie die fremde Stadt und schaut sich neugierig um – dabei fällt ihr auf, dass die Gruppe zerstreut ist und sich manche sogar einzeln abseits bewegen. Zur Mittagszeit erreichen sie ein Fischrestaurant, in dem bereits ein Tisch reserviert ist. Oh nein. Fisch? Ein schneller Blick auf die Karte verrät ihr, dass sie dort nichts finden würde, was sie ihrem Magen zutraut. Eine andere Teilnehmerin verrät ihr, dass sie Vegetarierin ist und dort ebenfalls nicht speisen möchte. Gemeinsam verabschieden sie sich von der Gruppe und suchen einen Bäcker auf. Mit einem Käsebrötchen und einer Laugenstange ausgerüstet, suchen sie sich einen Platz auf einer Wiese und genießen die Sonnenstrahlen auf dem Gesicht. Lisa, die andere Frau, erzählt ihr bei der Gelegenheit, was Birgit alles verpasst hat am ersten Tag. Inhaltlich nicht viel wie es scheint, aber Lisa erzählt so euphorisch und enthusiastisch von der Kulisse und der maritimen Atmosphäre, dass Birgit gespannt ist auf den Nachmittag. Lisa wirkt so motiviert, so inspiriert, voller neuer Ideen.

Wieder an Bord nimmt Birgit schnell ihre Medizin und besorgt sich auf dem Weg zum Tagungsraum schnell eine Tüte. Nur für alle Fälle. Der Dozent begrüßt sie freundlich und händigt ihr die Unterlagen von gestern aus; sie sind jedoch unvollständig. Sobald alle im Raum sind, startet ein langer, theorielastiger Impulsvortrag, auf den Birgit sich nicht besonders gut konzentrieren kann. Aus Angst, dass sie sich vor allen übergibt, starrt sie aus dem winzigen Fenster, konzentriert sich auf die Horizontlinie und nippt regelmäßig an ihrem Ingwertee, der angeblich die Übelkeit reduzieren soll. Der Vortrag ist langweilig, sodass sie sich in aller Ruhe umsehen kann: der Raum erinnert an einen dunklen Keller mit Kunstlicht, Klimaanlage-Atmosphäre, mit niedrigen Decken, schrecklichem Mobiliar, der Ausblick ist kaum vorhanden. Der Raum ist beengt, schlecht belüftet, nahezu fensterlos, klein und stinkig.

Aber immerhin geht es danach direkt in eine Gruppenarbeit, die sie hoffentlich ein wenig ablenken wird. Die Gruppen von drei Leuten werden zufällig ausgelost. Da sie bis auf Lisa sowieso noch kei-

nen kennt, ist ihr die Zusammensetzung egal. Schnell stellt sich jedoch raus, dass die Zusammenarbeit nicht gut funktioniert – zu verschieden wollen sie die Aufgabenstellung behandeln und scheitern ständig an einer gemeinsamen Vorgehensweise. Die Geräusche der anderen Gruppen sind ganz schrecklich nervig. Während Birgit am liebsten lernt, wenn sie die Dinge ausprobieren kann, die sie gerade erfahren hat und dabei stets ruhig, gelassen, hartnäckig aber nicht verbissen vorgeht, ist Henrik nur schwer zu motivieren. Er reagiert auf alle Vorschläge nur mit einem Schulterzucken und kritzelt ständig für sich alleine Notizen auf seine Zettel. Er ist sehr ruhig, bringt sich nicht so richtig in die Gruppenarbeit ein und schaut lieber aus dem Fenster. Britta hingegen redet fast ein wenig zu viel. Sie wirkt auf Birgit etwas ängstlich und fragt unsicher immer wieder nach dem genauen Wortlaut der Aufgabenstellung. Birgit ist so beschäftigt, mit Britta die Folien und Materialien vom Dozenten durchzugehen und sie zu verstehen, dass fürs Ausprobieren und für das Herstellen von Zusammenhängen mit bereits gemachten Erfahrungen keine Zeit mehr bleibt. Das stört Birgit. Sie hatte sich einen regen Austausch gewünscht und war interessiert an den Erfahrungen der anderen. Aber immerhin hat sie in der Zwischenzeit ihre Übelkeit vergessen. Geblieben waren nur noch leichte Kopfschmerzen. Zurück in der großen Gruppe präsentieren nun alle ihre Ergebnisse – sie kann den vielen Informationen kaum folgen, geschweige denn sie verarbeiten. Diese sind so unterschiedlich ausgefallen, dass es zu einer regen Diskussion kommt, bei der Birgit jedoch leichte Spannungen verspürt. Die Bemerkungen und Einwände der anderen erscheinen ihr nicht konstruktiv. Wieso schreitet der Dozent nicht ein? Ist gestern bereits irgendwas vorgefallen, das sie verpasst hat? Irgendwie herrscht keine gute Stimmung, die Harmonie fehlt. Ohne einen gemeinsam gefundenen Konsens unterbricht der Dozent für eine Pause. Schnell strömen alle in unterschiedliche Richtungen, entweder zu den Toiletten, in den Raucherbereich oder an die frische Luft. Manche bleiben auch in dem Raum zurück, sind aber mit ihrem Handy beschäftigt oder haben Kopfhörer in den Ohren. Seltsam. Die restliche Zeit verläuft ähnlich stockend.

Beim Abendessen, das bei Birgit etwas karg und vor allem fettarm ausfällt, herrscht eine unangenehme Stille. Mit Lisa kommt sie jedoch ins Gespräch und erfährt, dass sie sogar entfernte Kolleginnen sind und schon häufiger dieselben Konferenzen besucht haben. Wie schade, dass sie sich nicht viel eher getroffen hatten. Die Runde löst sich schnell auf, niemand hat Interesse an einer gemeinsamen Abendaktivität – und auch Birgit möchte es lieber etwas ruhiger angehen, lässt sich aber zu einem Spaziergang auf dem Oberdeck von Lisa überreden. Frische Luft würde ihr sicher gut tun. Und auch wenn es ihr mittlerweile schon deutlich besser ging, sehnt sie sich nach dem nächsten Tag. Ankommen, zu Hause sein, ihre Familie wiedersehen, festen Boden unter den Füßen verspüren. Ihr Fazit der letzten Tage? Seltsam. Anstrengend. Kontraproduktiv. Unsozial. Einsam. Wahrscheinlich nie wieder. Und falls doch: Nur mit starken Medikamenten und einer hoffentlich netteren Gruppe. Immerhin hatte sie Lisa kennengelernt und ein bisschen was von Oslo gesehen.

## 5.1.2 Beispiel 2: Das (Nicht-)Wohlfühl-Programm

		INDIVIDUELLE ACHSE	
		Wünsche	Ängste
ORGANISATIONALE ACHSE	Lernversprechen	Wohlfühl-Programm, Komfort (Herausholen aus der Komfortzone), offen für neue Impulse, Bequemlichkeit, maritime Annehmlichkeiten, eigener Dunstkreis, Struktur, planvoller Aufbau, Ausgleich durch Landgang, Gemeinschaftsgefühl durch gemeinsame Aktivitäten, klare Handlungsoptionen, stringenter Tagesablauf	Schlechte Organisation, Unbequemlichkeit, fremdbestimmtes Arbeiten, Angst vor dem Verlassen der eigenen Komfortzone, Einsamkeit durch Abkapselung, Überforderung durch zu viele neue Eindrücke/Impulse, unsympathische Teilnehmer*innen, zu viel Ablenkung, vage Tagesplanung, Angst davor nichts aus der Veranstaltung mitnehmen zu können, zu entschleunigt = Langeweile
	Zertifikat	Komfort, exzellente Betreuung, zukommende Planung, keine eigene Planung notwendig, (luxuriöse) Ausstattung an Bord und in den Kabinen, stilvolle Kabinen, Erholung (durch Schlaf, gutes Essen), persönliche Einstellungsmöglichkeiten, gute räumliche Seminarraumausstattung, Klima, EDV, Beleuchtung	Schlechte Organisation / Veranstaltungsbetreuung, unbequeme und schlechte Bord-Ausstattung, Unwohlsein (durch unbequeme Betten, schlechter Schlaf, schlechtes Essen), zu kleine Kabinen, Diskomfort, Rahmenbedingungen verhindern Konzentration auf den Lernprozess (selber recherchieren und buchen müssen, stressige Anreise), Unwohlsein (Seekrankheit), keine Ausweichmöglichkeiten
		↓	↓
		<p>Wohlfühlcharakter, Komfort, maritime Bequemlichkeit, luxuriöse Ausstattung, persönliche Einstellungsmöglichkeiten, gute Planung/Organisation</p>	<p>Unbequemlichkeit, Angst vor dem Verlassen der eigenen Komfortzone, schlechte Organisation, Unwohlsein, schlechte Ausstattung, Überforderung oder Langeweile</p>

Abbildung 25: Analyse-Matrix von Peters individueller Perspektive und den Lernversprechen sowie des Zertifikats.



## Wörterpool

Kategorie	Substantive	Verben	Adjektive
Definition von Lernen	Qualifizierungsstand		höchstmöglich
Motivation	Veränderung	vorankommen	konstant
	Digitalisierung	(auf der Höhe) sein	gestalten
	<b>Fortbildung</b>	dabei sein	<b>effektiv</b>
	<b>Möglichkeiten</b>	<b>entwickeln</b>	besser
	<b>Möglichkeit</b>	identifizieren	unbeschreibbar wichtig
	Arbeitsumfeld (gestalten)	weiterentwickeln	konstant
	Alternativen		
	Gewinn		
Atmosphäre	Räume	gestalten	nett
	Gefühl	sitzen	bequem (sein)
	Schreibmöglichkeiten		toll
	<b>EDV-Ausstattung</b>		toll
	(klimatisierten) Raum		angenehm
	Akustik		gut
	<b>techn. Ausstattung</b>		
Ort(swechsel)	Erreichbarkeit		schlecht
	Unterkunft		schlecht
	Schulungsraum		schlecht
Lernfördernde Faktoren	<b>Ergebnis (im Gespräch entwickeln)</b>	<b>entwickeln</b>	<b>modern</b>
	<b>Zugticket mit Sitzplatzreservierung</b>	hingeführt werden	<b>entspannt</b>
	<b>Bonbon</b>	<b>konzentrieren</b>	optimalst
	<b>Wohlfühlprogramm</b>	<b>erarbeiten</b>	<b>gemeinsam</b>
	<b>Lernerfolg (durch Gespräche)</b>	rumgeben	<b>selbstbestimmt</b>
	<b>Austausch miteinander</b>	lernen	<b>angenehm</b>
	<b>Ergebnisse</b>	<b>gestalten</b>	<b>persönlich</b>
	(einheitlicher) Wissensstand	<b>identifizieren</b>	<b>angenehm</b>
	Wohnzimmer-Lernen	<b>auseinandersetzen</b>	<b>hell</b>
	<b>(meinem) Dunstkreis</b>	<b>identifizieren</b>	<b>bequem</b>
	<b>(persönlicher) Bereich</b>	<b>weiterentwickeln</b>	nüchtern
	Hustenbonbon	vermitteln	<b>hell</b>

	Gummibärchen	wahrnehmen	klar
	Haribo-Box		strukturiert
	Gemeinschaftsgefühl		humorvollen, autoritären (Dozenten)
	Sitz- und Tischgelegenheiten		
	Geschmack		
	Wohlfühlcharakter		
	(klare) Ansage		
	Gruppenarbeit		
	Ergebnis		
	Charm und Witz		
<b>Lernhemmende Faktoren</b>	(tausend) Möglichkeiten	ablenken	abgelenkt
	Kasper	vage halten	angestrengt
	Schulungsräume	(eine Stunde) einen erzählt	vage
	(nie eine konkrete) Aussage		demoralisierend
	Kritik		schrecklich
	Inhalt (schrecklich)		schrecklich
	Zusammensetzung der Gruppe		steif
	Gebäude		reglementiert
	Raum		nicht klar (Inhalte)
	Essen		warm
	Leute		blöd
	Zwangs-Fortbildung		schlechter
	Erreichbarkeit		schlechtes
	Unterkunft		schlechte
	Prof. Dr. Has-te-nicht-gesehen		schlechte
			schlechte
		schlechte	

Tabelle 4: Peters Wörterpool für die Textproduktion.

### Szenarische Darstellung einer Best Case Weiterbildung für Peter

Dienstag. Morgen würde die dreitägige Fortbildung starten – von Hannover über Kiel nach Oslo und wieder zurück. Erst mit dem Zug, dann mit dem Schiff. Die Reiseunterlagen waren bereits vor zwei Wochen eingetroffen: Ein Anruf hatte genügt und alles Weitere hatten die Personalabteilung, der Weiterbildungsanbieter und Color Line abgesprochen und geklärt: Peter musste sich um nichts (mehr) kümmern – außer packen. Aber für drei Tage würde er nicht so viel brauchen. Zur Not könnte er bestimmt auf dem Schiff die Kleidung waschen lassen. Seit er das erste Mal vom Schiff gehört hat, freut er sich darauf. Er mag die Möglichkeit, das Nützliche mit etwas Angenehmen zu verbinden. Er ist angetan von der doch eher ungewöhnlichen Reise. Außerdem ist er ein großer Freund der skandinavischen Länder und freut sich nun umso mehr auf Oslo, sodass die Weiterbildung an sich schon fast in den Hintergrund trat. Aber mit so guter Laune, hochmotiviert und fast schon ein wenig aufgeregt konnte die wahrscheinlich gar nicht mehr schlecht werden, er verspricht sich zumindest viel davon. Die übersandten Zugtickets mit Sitzplatzreservierung, die Buchung der Kabine (als Bonbon hatte er sogar ein Upgrade bekommen auf eine Kabine mit Meerblick) sowie einem ausführlichen bereits geplanten 3-Tagesprogramm sind schon einmal das Nonplusultra, besser könnte die Reise nicht starten. Das mitgesendete Informationsmaterial verspricht auch viel: gut ausgestattete Seminarräume, modernste Technik, angenehme Tisch- und Sitzgelegenheiten, eine luxuriöse Kabine, der Wellnessbereich für das entspannende Wohlfühlprogramm am Abend... wunderbar.

Mittwochmorgen. Der Zug ist total überfüllt und völlig überbucht, zum Glück hat er einen Sitzplatz. Den kleinen Handgepäckkoffer verstaut er oben auf der Gepäckablage. Wahrscheinlich gibt es sehr viele Pendler nach Hamburg. Auf dem Weg nach Kiel würde es sicher anders aussehen. Mit Kopfhörern im Ohr lauscht er seinem Hörbuch und so vergehen die nicht einmal ganz 1,5 Stunden bis Hamburg wie im Flug, genauso der Umstieg und die weitere Stunde bis nach Kiel. Er ist viel zu früh da, aber das ist ihm recht. Es gibt nichts schlimmeres als mit Stress und schlechter Laune den Zielort zu erreichen. Er entschließt sich ein wenig am Hafen entlang zu schlendern, in der Hoffnung auf ein kleines Café zu stoßen.

Pünktlich kommt er kurze Zeit später auch am Terminal an. Dort wird er mit einem Getränk begrüßt und darf einchecken. Wie auf dem Flughafen hier. Aber organisierter. Wie unproblematisch und nett alles, nicht zu abgehoben. Auf dem Schiff angekommen, erwartet ihn das Komfort-Tagespaket: 2 Übernachtungen in einer 3-Sterne Kabine (inkl. Kabinenupgrade mit Meerblick), Frühstücksbuffet und Schlemmerbuffet auf der Hin- und Rückfahrt und einem unlimitierten Getränkepaket zum Abendessen, während der Weiterbildung sollte es unbegrenzt Kaffee, Tee und Obst geben. Auch die maritime Atmosphäre trifft genau seinen persönlichen Geschmack: Seine Kabine umfasst nur ca. 8 qm, er empfindet sie aber als hell und großzügig. Es bleibt nicht viel Zeit, sich häuslich einzurichten, da gleich die Sicherheitseinführung starten wird. Auf dem Weg dorthin erfährt er, dass die Color Fantasy 2004 gebaut wurde und mit einer von Länge 224 m, einer Breite von 35 m und einem Tiefgang von 6,8 m ca. 2.400 Passagiere beherbergen kann. Da die Fahrt bei Weitem nicht ganz ausgebucht ist, sollte es möglich sein, sich auf 15 Decks aus dem Weg zu gehen und irgendwo ein bisschen Ruhe zu finden falls ihm die vielen neuen Eindrücke zu viel werden.

Nach der verpflichtenden Informationsveranstaltung über die Sicherheitsbestimmungen an Bord läuft das Schiff aus und für Peter geht es auch direkt zum Veranstaltungsraum: Der Boardroom 1 mit einer Gesamtfläche von 42,30 qm, einer Deckenhöhe von 2,33 m, einer Fensterfläche von 17,6 qm und der 1,9 x 1,3 m großen Leinwand sollte der Gruppe von zwölf Leuten für die nächste Zeit 18 Arbeitsplätze bieten. Gutes Verhältnis. Vom Dozenten (der übrigens Kai heißt, sehr nett ist, aber auch einen humorvollen-autoritären Eindruck macht) erfahren sie, dass ihnen der Raum nebenan auch noch zur Verfügung steht: Der Boardroom 2 steht ihnen als Ausweichraum für Gruppen- oder Einzelarbeiten mit einer Länge von 7,11 m und einer Breite von 4,22 m zwölf Arbeitsplätze zur Ver-

fügung. Beide Räume bieten die Bedienung zum Abdunkeln per Touchscreen, eine gut funktionierende Be- und Entlüftungs- sowie Klimaanlage, es gibt Internet (WLAN), die Leinwandbedienung funktioniert ebenfalls per Touchscreen und die Garderobe ist ausreichend groß. Optimale Voraussetzungen um sich effektiv auf den Inhalt der Veranstaltung einlassen zu können und sich nicht mit den Rahmenbedingungen ärgern zu müssen. Trennwände gibt es auch und zahlreiches Arbeitsmaterial steht zur Verfügung. Zum Kaffee, Tee und Obst, das in der Mitte des Raumes serviert wird, stellt Peter noch seine extra große Haribo-Box, die er unterwegs erstanden hatte – zur Freude aller. Es herrscht gleich gute Stimmung und mit den meisten ist er sofort im Gespräch. Während der Veranstaltung lassen sich alle von der maritimen Umgebung positiv beeinflussen: die Weite des Meers, das viele Wasser, die auf der Oberfläche tanzenden Sonnenstrahlen, die frische Seeluft, die Entfernung zum eigentlichen Arbeitsort sorgen für gute Laune und ein gemeinschaftliches Gruppengefühl. Auch das Thema empfindet Peter als sinnstiftend, um sich persönlich weiterzuentwickeln. Sie diskutieren viel in der Gruppe, besprechen mögliche Lösungswege, werfen sie über Bord, diskutieren neu, und erarbeiten sich Stück für Stück die Grundlagen fachdidaktischer Ansätze unter der Anleitung von Kai. Peter hofft, dass es noch konkreter zum Ende der Veranstaltung wird und die Lösungsansätze nicht so vage bleiben, aber für den ersten Tag ist er zufrieden: Erstmals müssen schließlich Grundlagen her. Schneller vorbei als gedacht, endet er auch schon und Peter marschiert frohen Mutes zurück zu seiner Kabine um sich für das Abendessen mit den anderen fertig zu machen. Es erwartet sie saisonale, landestypische Küche in angenehmer Atmosphäre, mit Blick aufs Meer, festlicher Beleuchtung und anregenden Gesprächen bei denen sie den ersten Tag noch einmal reflektieren und für gut befinden. Auch am Abend bieten das internationale Showtheater mit täglich wechselndem Showprogramm, das Casino, Live-Musik im Pub und in der Observation Lounge und der Night Club gute Laune bis spät in die Nacht. Peter entscheidet sich jedoch für etwas Ruhe. Hierfür lädt ihn die Promenade zum Bummeln besonders ein. Erschöpft von den Ereignissen des Tages, geht er früh schlafen. In der Kabine zieht er sich in seinen Schlafkokon zurück und konfiguriert ihn entsprechend seiner persönlichen Bedürfnisse: eine harte Matratze, gedimmtes Licht, niedrige Temperatur, Walgesänge zum Einschlafen und den Geruch nach frischer Bettwäsche. In seinem eigenen Dunstkreis fühlte er sich doch am wohlsten.

Donnerstag. Peter wacht wie immer früh auf und beschließt, sich vor dem Frühstück ein wenig im Fitnessbereich auszupeinern, der um 7.00 Uhr öffnet. Bei dem Frühstück anschließend, das er alleine zu sich nimmt, stärkt er sich für den Tag und genießt für den Moment die Ruhe des Alleinseins. Gegen 10.00 Uhr erreicht das Schiff Oslo, wo sie von einem deutschsprachigen Guide zu einem Fahrradverleih gebracht werden. Mit Helm, Schloss und verschiedenen Touren-Vorschlägen bewaffnet, sind sie sich selbst überlassen. Da schnell klar wird, dass nicht die gesamte Gruppe die gleichen Ziele verfolgt, bilden sich Kleingruppen. Peter gefällt der selbstbestimmende Charakter, den der Landgang hat. Die hervorragende Planung und die optimale Organisation ermöglichen ihm den Ausflug in vollen Zügen zu genießen. Ihm wurden genügend Handlungsoptionen mit auf den Weg gegeben, um die nächsten 3,5 Stunden nach seinen persönlichen Vorlieben gestalten zu können. Nach ungefähr 2 Stunden mit dem Rad, traumhaften Eindrücken der Umgebung, kleineren Stopps bei Souvenirläden, geben sie ihre Räder wieder ab und entscheiden sich für ein reichhaltiges regionales Mittagessen nahe des Hafens mit norwegischen Spezialitäten wie Elch, Rentier und anderem Wild sowie erstklassigen Fisch- und Schalentiergerichten. Nach einem schnellen Espresso und einem kurzen Verdauungsspaziergang geht es zurück auf das Schiff und in die zweite Runde der Weiterbildungsveranstaltung: Die hatte er schon fast wieder vergessen. An die Ergebnisse des Vortages anknüpfend geht es nun darum, in Kleingruppen, sich mit den am Tag zuvor entwickelten Fragestellungen auseinanderzusetzen, sie zu bearbeiten und zu diskutieren. Die Gruppen bilden sich schnell und die Lösungswege sind bei einem leckeren Cappuccino in der Lounge noch schneller entwickelt: Pragmatisch und zielführend sind schnell konkrete Handlungsoptionen im Team entworfen, mit denen sich Peter identifizieren kann. In der anschließenden Besprechung zeigt sich jedoch wie unterschiedlich die Gruppen die Fragestellungen beantwortet haben. Peter freut sich

über die verschiedenen Perspektiven, die ihm aufgezeigt werden. Mithilfe eines kleinen theoretischen Inputs von Kai einigen sich jedoch alle am Ende auf drei mögliche Szenarien und skizzieren für diese konkreten Situationen die effizientesten Lösungen. Da auch hier die Zeit wieder im Fluge vergeht, gibt Kai ihnen noch genügend Material mit nach Hause und verabschiedet sich höflich. Den Abend würden sie nicht alle gemeinsam verbringen, da sich manche für ein 3-Gang-Menü entschieden hatten und andere wiederum die Zeit am Abend für das Beantworten ihrer E-Mails nutzen wollten, sodass die Zeit nur einen kurzen Snack zuließ. Peter selbst verabredete sich mit zwei anderen Teilnehmerinnen für ein gemeinsames Essen und wollte die Zwischenzeit im Wellnessbereich nutzen, um sich im Whirlpool optimal entspannen zu können. Ein früheres Essen wäre optimaler gewesen, damit er früher ins Bett kommt, aber so ist es auch in Ordnung. Morgen früh kommen sie schon wieder in Kiel an.

Wieder zurück im Zug denkt er an die letzten Tage zurück: sie vergingen wie im Fluge. Nach einem letzten gemeinsamen Frühstück am Morgen, verabschiedeten sich alle voneinander und gingen in ihre Kabinen, um für das Verlassen des Schiffs alles zusammenzupacken. Kurz danach legte das Schiff an und alle strömten in unterschiedliche Richtungen auf und davon. So schnell vorbei alles... Zurück im Hier und Jetzt fragt Peter sich, wie es ihm geht. Er fühlt sich entspannt dank der guten Planung und Organisation. Das Rahmenprogramm, das für ihn den absoluten Wohlgefühlcharakter besaß, versetzte ihn in eine Haltung, die es ihm ermöglicht hat, sich voll und ganz auf die Weiterbildung einzulassen und auf den Inhalt zu konzentrieren. Er besitzt nun viele konkrete neue Optionen für seine individuelle und effektive Gestaltung seines Arbeitsplatzes. Er fühlt sich inspiriert von der Umgebung, den neuen Erfahrungen und den netten Leuten. Er ist motiviert, sich den neuen Aufgaben zu stellen. Geht es besser? Nein, das ist wirklich das optimalste Nonplusultra – ein Wohlgefühlprogramm mit Komfort, Bequemlichkeit und absoluter Entspannung.

### Szenarische Darstellung einer Worst Case Weiterbildung für Peter

Endlich ist Peter in seiner Kabine angekommen und fällt erschöpft aufs Bett. Die Anreise war eine Tortur, die bereits bei der Buchung der Veranstaltung angefangen hatte:

Viermal war das Online-Buchungsportal für die Weiterbildung abgestürzt kurz nachdem er seine Bankdaten eingegeben hatte. Am Telefon konnten die Mitarbeiter\*innen ihm nicht weiterhelfen, da das System völlig zusammengebrochen war. Er wurde um Geduld gebeten. Geduld? Die hatte er nicht. War die Reise nun gebucht? War sie bezahlt? War sie vielleicht aus Versehen viermal bezahlt? Außerdem musste er noch Zugtickets buchen. Gerade als er überlegte, die ganze Sache abzublasken, kam die Bestätigungsmail. Ein Teilnahmeplatz, einmal bezahlt. Soweit so gut. Nun zur deutschen Bahn: keine Spartickets mehr verfügbar. Egal. Zahlt ja sein Arbeitgeber und er hatte sich wirklich bemüht. Vor allem um Geduld. Was für ein Stress, wie anstrengend, was für ein schlechter Start. Der restliche Buchungsvorgang verlief gut. Einige Wochen später, im Zug angekommen, stellte sich heraus, dass die Bahn versehentlich Sitzplätze doppelt vergeben hatte. Sie baten höflichst um Entschuldigung, da hätte es einen Fehler im System gegeben. Also 2,5 Stunden stehen? Ach nein. Es gab einen Umstieg. Es waren nur 1 Stunde und 20 Minuten bis Hamburg. Auch das war zu lang. Also kämpfte er sich stattdessen zum Speisewagen durch. Kaffee geht immer. In Kiel angekommen – selbstverständlich mit Verspätung aufgrund von Gleisbauarbeiten – marschierte er strammen Schrittes zum Terminal. Auf dem Weg fing es an zu regnen. Es regnet immer in Kiel! Natürlich. Und sein Magen knurrte. Um Essen würde er sich später kümmern, erst einmal einchecken. Dort stellte sich heraus, dass er nicht auf der Passagierliste stand. Das war wohl alles ein Witz. Zum Glück konnte der sogenannte »Anzeigefehler« schnell behoben werden und er erhielt einen Gutschein für ein Getränk an der Bar. Na immerhin.

Es kann jetzt also nur besser werden. Vielleicht gehört das alles zu einem besonderen Aufnahme-ritual um an einer so exquisiten Weiterbildung teilnehmen zu dürfen. Und jetzt? Erstmal Durchatmen. Hunger. Also Essen besorgen. Danach weiterbilden.

Im Seminarraum kurze Zeit später angekommen, lässt er seinen Blick wandern. Er ist überrascht: Alles ist auf Hochglanz poliert. In ihm macht sich fast so etwas wie Ehrfurcht breit, die Tischplatte zu berühren. Nicht nur die Tischplatte glänzt, sondern auch die Türgriffe und der -rahmen. Die kleinen funkelnden Lichter, die in die Decke eingelassen sind, unterstützen den Eindruck. Die Vorhänge sind zugezogen. Die Sonne scheint zwar, aber so können sie das Wasser gar nicht sehen. Die anderen Teilnehmenden wollen die Vorhänge zu, da sie sonst geblendet werden. Na gut. An seine extra mitgebrachte Haribo-Box geht keiner ran und wirkt auf den eleganten Möbeln auch irgendwie fehl am Platz. Irgendwie ganz schön schick alles hier. Wohlfühlen? Bleibt abzuwarten. Alles blitzt, funkelt und glänzt. Mit maritimer Atmosphäre hatte er etwas Bodenständigeres assoziiert.

Jetzt aber erst einmal zur Weiterbildung. Der Dozent wirkt arrogant. Prof. Dr. Haste-nicht-gesehen. Wie war der Name noch? Würde ihm schon wieder einfallen. Er hört nicht auf zu reden. Worauf will er hinaus? Peter fragt zwischendurch nach. Der Dozent holt weit aus, bleibt in seinen Aussagen vage und fängt aber freudig an noch mehr zu erzählen. Offenbar hat er Peters Skepsis mit Neugier verwechselt. Eine klare Antwort bekommt er nicht. Alles, was der Dozent sagt, bleibt so vage. Damit kann Peter nichts anfangen. Der Vortrag endet abrupt und sie bekommen eine Übung in die Hand gedrückt, die sie alleine bearbeiten sollen. Warum denn alleine? In Gruppen macht es doch viel mehr Spaß. So könnten sie wenigstens nochmal über die Lösungswege diskutieren und sich austauschen. Anschließend hängen sie ihre Ergebnisse aus – und reden nicht darüber. Seltsam. Erstmal Pause. Die wird jedoch davon überschattet, dass der Dozent den Beamer nicht anbekommt. Alle versuchen ihr Glück, aber er läuft nicht. Die Veranstaltung betreuende Person kommt, aber auch sie scheitert. Testen die ihre Geräte hier nicht? Nicht so professionell wie sie versprechen. Sie sollen den Raum wechseln, aber es scheint alles ausgebucht. Doch nicht. Oder doch? Es scheint unklar.

Nichts passiert. Der Dozent wechselt seinen Ablaufplan nicht und wartet ab. Alle sitzen gelangweilt rum. Peter schaut sich in aller Ruhe um und erhascht einen Blick nach draußen. Ach ja. Sie sind ja auf einem Schiff. Wegen der zugezogenen Vorhänge hat er das ganz vergessen. Letztendlich ist doch noch ein Raum frei, allerdings nur halb so groß wie der vorherige. Alle sitzen steif und dicht gedrängt. Und ihre Ergebnisse hängen noch im anderen Raum. Keiner hat mitgedacht. Keine gute Organisation hier. Durch den unorganisierten Ablauf ging viel Zeit drauf, ihnen bleiben noch 15 Minuten, in denen der Dozent ziellos und viel zu schnell durch seine Präsentation klickt. Er überzieht. Schrecklich. Aber Peter wollte doch noch zum Sport vor dem Essen. Als der Dozent endet, eilt Peter schnell aus dem Raum – etwas verwirrt ob des Endes. Was wollte der ihnen am Ende eigentlich sagen? Egal. Wird vielleicht morgen klarer. In der Kabine zieht er sich schnell um und eilt zum Fitnesscenter, um sich kurz abzureagieren. Was für ein sinnbefreiter erster Tag. Und dann findet er den Weg nicht. Erst weiß er nicht wo sich der Trainingsbereich befindet und wohin er gehen soll, dann ist ihm die Beschilderung nicht ganz klar. Als er dann doch schneller ankommt als gedacht, ist alles voll. Also geht er nur kurz frustriert spazieren und zieht sich wieder um.

Ab zum Essen. Das Essen ist sehr lecker, aber die Schlangen am Buffet lang. Als er an die Reihe kommt, sind die Tablettis leer und müssen erst aufgefüllt werden. Konnte er an einem Tag so viel Pech haben? Wird Zeit, schlafen zu gehen. Morgen kann es nur besser werden. Er verabschiedet sich höflich und zieht sich auf seine Kabine zurück. Sein Kabinennachbar guckt fernsehen. Laut. Die Wände sind hellhörig. Das Bett ist hart. Erst in den frühen Morgenstunden schläft er ein – und verschläft fast. Wieder keine Zeit für ein kleines Sportprogramm. Er schafft es nur noch kurz zum Frühstück bevor das Schiff auch schon am Hjortneskai in Oslo ankommt und der Landgang beginnt. Er weiß gar nicht, was geplant ist. Fast rechnet er damit, dass nichts geplant ist. Oder was schief geht. Oder alles schief geht. Der gestrige Tag hängt ihm noch nach. Er muss wieder positiver denken. Es hilft: Erstaunlicherweise verläuft die 3-stündige Stadtrundfahrt reibungslos. Ein deutschsprachiger Stadtführer erwartet sie am Kai, im Hintergrund steht ein Bus. Ein großer Bus. Offenbar ist die Führung nicht nur für ihre Weiterbildungsgruppe, sondern noch für andere Passagiere. Wie blöd. Sie besuchen den Holmenkollen, einen 371 Meter hohen Berg nordwestlich der Stadt Oslo, anschließend den Vigeland Park, auch Skulpturen-Park genannt, und das Museum auf der Museumsinsel Bygdøy. Traumhaft schön hier. Die Landschaft ist malerisch. Im Sommer wird die Halbinsel in den meisten Fällen mit dem Boot angefahren, heute fahren sie mit dem Bus dorthin. Wieder zurück am Hjortneskai beginnt auch schon das Boarding. Der Ausflug war toll und hat einiges an Fehlplanung und misslungener Organisation wieder wett gemacht. Auch wenn die Führung ohne die fremden Passagiere im Bus netter gewesen wäre. Das wäre womöglich eine gute Gelegenheit gewesen, dass sich die Gruppe ein wenig besser kennenlernt und nicht so steif miteinander umgeht. Auf dem Schiff isst die Gruppe wenigstens gemeinsam bevor es in den zweiten Teil der Veranstaltung geht. Peter holt sich danach noch schnell einen Kaffee. In der Erwartung, dass über Nacht der Beamer ausgetauscht wurde, begibt er sich zum ursprünglichen Seminarraum. Die Hälfte der Teilnehmer\*innen fehlt. Um 15.00 Uhr soll es losgehen. Wie spät ist es jetzt? 14.55 Uhr. Es kommt niemand mehr. Es ist nun 15.10 Uhr. Eine der Teilnehmer\*innen macht sich auf den Weg zum anderen Seminarraum. Sie kommt nicht zurück. Um 15.20 Uhr ist alles geklärt. Der Beamer ist noch immer defekt, die Gruppe bleibt in dem viel zu kleinen Ersatzraum von gestern. Großartig. Um 15.30 Uhr geht es endlich los – für 16.00 Uhr ist eine kleine Pause geplant. So früh? Kann die nicht verschoben werden? Nein? Unflexibel. Kein gutes Zeitmanagement. Und zu allem Überfluss: Wieder Einzelarbeiten. Der Dozent kritisiert und hinterfragt alles, was entwickelt wird, dabei wünscht sich Peter endlich klare Ergebnisse. Ein Richtig oder Falsch. Aber es kommt nicht. So vage wie die Ergebnisse, so vage gestaltet sich auch das Ende der Veranstaltung. Ist schon Schluss? Die Hälfte geht. Gab es ein offizielles Ende? Ähnlich seltsam wie gestern. Statt es erneut beim Sport zu versuchen, setzt Peter sich erschöpft an die Bar und möchte seinen Gutschein einlösen. Einen Gin Tonic bitte. Mit Eiswürfeln. Und Gurke. Bei einem kühlen, erfrischenden Getränk möchte er den Kopf wieder frei kriegen. Dankend nimmt er das Getränk an und trinkt davon einen

großen Schluck. Doch noch ein gutes Ende. Er ist lecker. Morgen würde es wieder zurück gehen. Sein Fazit? Eigentlich okay. Die Buchung war ein Reifall. Die Hinfahrt war auch nicht gerade angenehm. Die Weiterbildung war eine Vollkatastrophe, total langweilig, schlecht organisiert, wenig professionell, der Dozent arrogant, die Veranstaltungsbetreuung unflexibel, der Inhalt schrecklich, die Zusammensetzung der Gruppe okay. Die Kabine war ganz okay, das Bett vielleicht etwas hart. Für zu laute Nachbarn konnten die Veranstalter nichts. Oslo war großartig. Das Essen lecker. Der Service an Bord bemüht. Der Cocktail lecker. Insgesamt ein paar zu viele Fehler. Aber Fehler konnten behoben werden.



### 5.1.3 Beispiel 3: Das (Un)bekannte

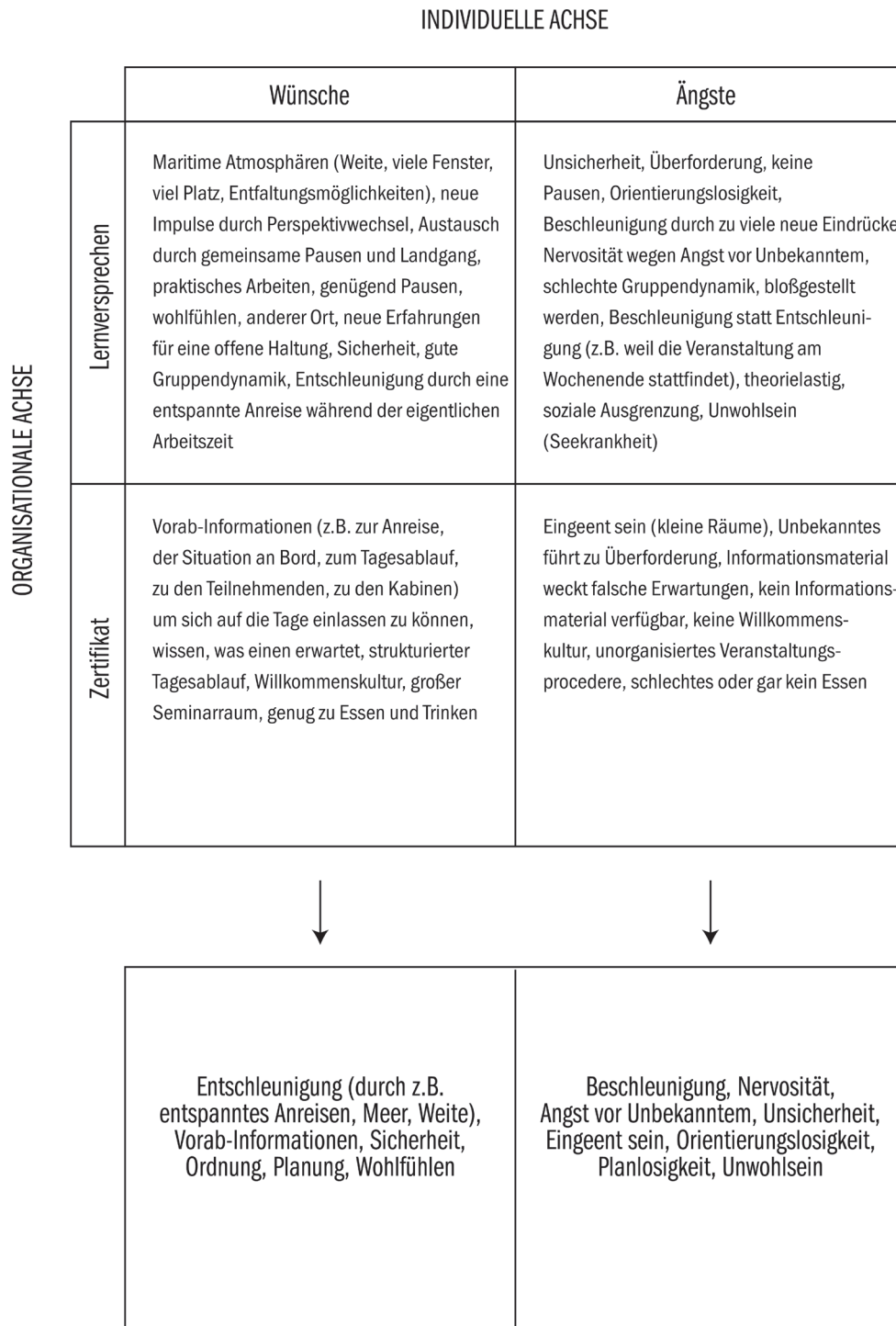


Abbildung 26: Analyse-Matrix von Mias individueller Perspektive und den Lernversprechen sowie des Zertifikats.

## Wörterpool

Kategorie	Substantive	Verben	Adjektive
Definition von Lernen	Prozess		lebenslang
	(jeden) Tag		sozial
	Schule		wichtig
	Weiterbildung		unbewusst
Erwartung	Tagesordnung	einstellen	angenehm
	Sinn	mitbringen müssen	sinnvoll
	Lust	auf etw. achten	offen
	Gefühl	ausprobieren	bereit
	Intention	vorbereiten	
		sich auf etw. einstellen	
		aussuchen dürfen	
		wohlfühlen (selber) aussuchen	
Motivation	Horizont	erweitern	(nicht) verschließen
	Kopf	nicht das Gleiche zu machen	
	Intelligenz		
Atmosphäre	Voraussetzungen	selber ausprobieren	<b>(Gruppe) nicht zu groß</b>
	Arbeitsatmosphäre	selber anwenden kann	<b>angenehme (Arbeitsatmosphäre)</b>
	Eindruck	sich auszuprobieren	<b>sehr angenehm</b>
	Umgangston	<b>ausprobieren</b>	<b>freundlichen (Eindruck)</b>
	Theorieteil (anfangen)	ausprobieren können	<b>freundlichen (Umgangston)</b>
	Praxisphase	<b>kennenlernen</b>	nicht zu starr
	Genug Platz	<b>(nicht) bloßstellen</b>	praktisch
	Platz	neu <b>ausprobiert</b>	locker
	(simple) Vorstellungsrunde	vorstellen	schön
	(nicht nur) Fremde	<b>sich (nicht) sicher fühlen</b>	nett
	Gefühl	schaffen	
	(lockere) Atmosphäre	aufzulockern	
	Kleinen Witz	<b>wohlfühlen</b>	
	Atmosphäre	<b>ausprobiert</b>	
	(kleine) Willkommensschilder		
Ausblick			

	<b>Ablenkung</b>		
	Wiese		
	(freie) Fläche		

<b>Lernfördernde Faktoren</b>	Vorteil	konzentrieren	kahl
	<b>Gespräch</b>	<b>aussuchen</b>	<b>(nicht) abgelenkt</b>
	Vorteil	<b>wohl fühlen</b>	sinnvoll
	<b>Ablenkungsgefahr</b>	solidarisieren	<b>aufgelockert</b>
	<b>Sinn</b>	(an einem Strang) ziehen	<b>positiv</b>
	<b>Lust</b>	<b>austauschen</b>	<b>gemeinsam</b>
	<b>Gefühl</b>	überlegen	anschaulich
	Intention	<b>austauschen</b>	<b>schön</b>
	<b>Austausch</b>	<b>essen</b>	<b>praktisch</b>
	Freiarbeitsphase	<b>entwickeln</b>	nett (für das Gefühl)
	<b>Ergebnisse</b>	<b>ausprobieren</b>	<b>gemeinsam</b>
	Überblick	<b>(praktisch) umsetzen</b>	angenehm
	Glas Wasser/Apfel-schorle	auswählen	<b>schön</b>
	Kekse	<b>essen</b>	on top
	Herangehensweise	<b>selbst ausprobieren</b>	
	<b>Pause (gemeinsam)</b>	<b>selbst erarbeiten</b>	
	<b>Lösungen</b>	<b>(Lösungen) finden</b>	
	Möglichkeiten	<b>(an die Zeit) halten</b>	
	<b>Sinn</b>	festhalten	
	Perspektivwechsel	wahrnehmen	
Arbeitgeber	(Weiterbildung) aus-suchen		
Freizeit			
Pflicht			

<b>Lernhemmende Faktoren</b>	<b>Theorie</b>	<b>nicht mehr folgen können</b>	<b>vollgeknallt</b>
	<b>(wenig) Lust</b>	<b>nicht aktiv aufpassen/ aufnehmen</b>	<b>sehr warm</b>
	<b>kein Parkplatz</b>	<b>vorne stehen</b>	<b>nicht sehr motivierend</b>
	<b>Überforderung</b>	<b>runterrattern</b>	verkürzt
	<b>kurze Pause</b>	<b>fahren</b>	schade
	keine Möglichkeit	<b>vorher arbeiten müs-sen</b>	<b>irgendwie</b>
	kein Stuhl	absitzen	<b>unorganisiert</b>
	<b>Angst</b>	<b>(Raum) suchen müs-sen</b>	<b>stundenlang</b>

	<b>Super-GAU</b>	<b>rumirren</b>	<b>(Raum) überfüllt</b>
		<b>hassen (wenn ich nicht weiß wo ich hinmuss)</b>	<b>zu warm</b>
		<b>vorlesen</b>	<b>PPT überfüllt (mit Wörtern)</b>
<b>Objekte</b>	Essen und Trinken		
	kleine Kühltasche		
	Block und Stifte		
	Handy		

Tabelle 5: Mias Wörterpool für die Textproduktion.

### Szenarische Darstellung einer Best Case Weiterbildung für Mia

Dienstagmorgen. Mia befindet sich auf der A7 Richtung Kiel, bislang ist der Verkehr flüssig, kein Stau in Sicht, es läuft gute Musik im Radio. Sie fährt so gerne Auto. Gleich muss sie für ca. 20 km auf die A215 wechseln und danach auf die B75 Richtung Lübeck/Ostuferhafen. Laut Navi soll sie gegen 11.30 Uhr ankommen, damit sollte ihr genügend Zeit bleiben, den Parkplatz zu finden. Reserviert hat sie bereits vor einigen Tagen und die Anfahrt ist eigentlich gut beschrieben. Laut Internetseite ist der Parkplatz direkt am Terminal – sie hofft, noch genug Zeit zu haben, schnell was zu essen: Vapiano ist laut Google Maps in der Nähe, ca. 6 Minuten Fußweg über die Hörnbrücke zur Kaistraße. Vapiano gibt es zwar auch in Hannover, aber das kennt sie wenigstens: es geht schnell dort, es schmeckt, es ist nicht zu teuer – sie würde keine Zeit fürs Herumirren und der Suche nach einer Alternative verschwenden. Außerdem würde Mia noch genügend neue Eindrücke in den nächsten Tagen sammeln können. Das verspricht zumindest die Informationsbroschüre, die sie vorab zugesendet bekommen hat: die maritime Atmosphäre wirkt inspirierend und Mia ist gespannt, ob sich die Atmosphäre positiv auf die Weiterbildungsveranstaltung auswirken würde oder eher ablenkend. Auch die Kabinen sehen komfortabel aus, sie würde dort sicher alles finden, was sie braucht. Auf das Fitness Center und die Promenade ist sie am gespanntesten. Die Bilder, die sie sich bereits angesehen hatte, sehen so aus als würde sie sich dort wohlfühlen können – und sich die Zeit vertreiben können, wenn sie mit den anderen Teilnehmer\*innen nicht auf einer Wellenlänge ist und sie sich zurück ziehen möchte. Ansonsten würde es immer noch ihr Handy geben um die Lieben zu Hause zu kontaktieren.

Nachdem sie ohne Probleme den Parkplatz gefunden, die Gebühren bezahlt und die Quittung gut verstaut hat, macht sie sich auf den Weg zu Vapiano. Nach ihrem kleinen gemischten Salat mit Garnelen schlendert sie gemütlich zum Terminal zurück, denn bald soll die Begrüßung und das Boarding beginnen. Dort angekommen, wirft sie einen kurzen Blick auf ihre Checkliste. Sie hat diese vorab zugesendet bekommen und selbst um einige ihr wichtige Punkte ergänzt. Die Organisation erscheint ihr gut strukturiert und gibt ihr Sicherheit: Sie weiß sofort, wo sie hin muss.

#### I. Tag, Dienstag

- Fahrt nach Kiel über die A7, Abfahrt gegen 9.00 Uhr
- Adresse: Color Line Terminal, Norwegenkai, 24143 Kiel
- GPS Koordinaten für das Navigationsgerät: 54.317222, 10.140278
- Parkplatz: Direkt am Norwegenkai, 30 € Parkgebühr für drei Tage
- Ankunft: ca. 11.30 Uhr
- Pufferzeit: 1 Stunde
- Kurzer Mittagssnack: Vapiano (befindet sich ganz in der Nähe)
- Treffpunkt am Terminal: 12:30 Uhr (Bitte der Schilderung folgen)
- Empfang und Check-In im Norwegenkai: 12.45 Uhr
- Boarding: 13.15 Uhr
- Kabinenbezug: 13.15 Uhr
- Sicherheitsveranstaltung
- Auslaufen des Schiffs aus der Kieler Förde: 14.00 Uhr
- Beginn der Tagung: 15.00 Uhr
- Ende der Tagung: 18.00 Uhr
- Öffnungszeiten Fitnessbereich: 7.00 – 21.00 Uhr
- Essen: 20.00 Uhr

<b>2. Tag, Mittwoch</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Frühstück: ab 7.00 Uhr</li> <li>• Ankunft Oslo am Hjortneskai: 10.00 Uhr</li> <li>• Landgang: Besuch einer Ausstellung von Eisskulpturen mit anschließendem gemeinsamen Mittagessen</li> <li>• Boarding: 13.15 Uhr</li> <li>• Auslaufen des Schiffs aus dem Oslo Fjord: 14.00 Uhr</li> <li>• Beginn der Tagung: 15.00 Uhr</li> <li>• Ende der Tagung: 18.00 Uhr</li> <li>• Essen: 20.00 Uhr</li> </ul>
<b>3. Tag, Donnerstag</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Frühstück: ab 7.00 Uhr</li> <li>• Ankunft am Norwegenkai: 10.00 Uhr</li> <li>• Verabschiedung im Terminal: 10.30 Uhr</li> <li>• Zug nach Hause: 11.27 Uhr, von Gleis 5, 1 Umstieg in Hamburg</li> <li>• Ankunft: ca. 14.22 Uhr am Hauptbahnhof Hannover</li> </ul>

*Tabelle 6: Mias Checkliste.*

Laut den zugeschickten Informationen will sich ihre Gruppe schon am Terminal treffen und kennenlernen, damit sie gemeinsam das Schiff betreten können und sich vorab direkt kurz kennengelernt haben. Als sie das Terminal betritt, fällt ihr direkt ein riesiges Schild ins Auge, das das Thema der Weiterbildung ankündigt, es haben sich bereits vier junge Frauen darum herum versammelt und unterhalten sich angeregt. Als Mia dazu stößt, wird sie sofort freundlich in den Kreis aufgenommen, es herrscht eine lockere, positive Atmosphäre. Aus dem Gespräch hört sie heraus, dass sie alle fünf den gleichen Beruf haben und ungefähr im gleichen Alter sind, sie fühlt sich direkt wohl. Nach und nach stoßen weitere Teilnehmer\*innen dazu, die etwas älter sind, aber auch den gleichen Beruf haben. Der Gesprächsstoff würde ihnen also wahrscheinlich nicht ausgehen. Insgesamt sind sie zu zehnt. Eine kleine Gruppe, die eine intime Atmosphäre verspricht. Das gefällt ihr. Nach dem Check-In, der Sicherheitskontrolle, dem Boarding, dem Bezug der Kabine und der Sicherheitseinführung (wie langweilig, aber Sicherheit muss schließlich sein) startet auch schon die Weiterbildung im Seminarraum, den Mia fast auf Anhieb gefunden hat. Nur einmal hat sie sich kurz verlaufen, weil sie das Schild übersehen hat und falsch abgebogen ist. Die Weiterbildung selbst startet mit einer kurzen Vorstellungsrunde, da sie sich alle schon kurz am Terminal kennen gelernt haben. Der Dozent wirkt nett und beginnt mit einem Theorie-Input, der sich aber zeitlich in Grenzen hält. Dennoch nutzt Mia die Gelegenheit, sich in aller Ruhe umzuschauen. Sie hat einen Platz gegenüber der Fensterfront, sodass ihr Blick immer wieder nach draußen schweift. Da aber nichts anderes als Wasser und ein strahlend blauer Himmel zu sehen sind, wirkt der fantastische (und für sie ungewöhnliche) Ausblick nicht ablenkend, sondern beruhigend und faszinierend. Schneller als sie dachte, ist der Vortrag beendet und es startet eine erste praktische Übung in Kleingruppen, in der es um ein ausprobieren der zuvor erlernten Inhalte geht. Dafür verteilen sie sich im Raum, der eine flexible Raumstruktur aufweist und genügend Platz für alle bietet. Sie breiten sich aus, nutzen alle Tische, schieben Stühle zur Seite, können sich auch kurzfristig zusätzliche Metaplan-Wände und mobile Whiteboards organisieren, kleben die riesige Fensterfront mit Post-Its voll. Der ständige Blick dabei aufs Wasser spornt sie weiter an. Was für eine Kulisse. Wie ungewöhnlich. Wie atemberaubend. Wie schön. Sie fühlt sich rundum wohl, die anderen Teilnehmer\*innen sind zum Glück

sehr nett. Selbst wenn jetzt irgendwelche Rollenspiele kämen, würde sie die gut meistern – ohne die Sorge, sich bloßzustellen.

Nach einer abschließenden Feedback Runde, die viel schneller kommt als sie erwartet hat, neigt sich der erste Tag schon dem Ende. Wo war bloß die Zeit hin? Und trotz der rasenden Zeit hat sie nicht das Gefühl überfordert zu sein. Alle ziehen sich anschließend in ihre Kabinen zurück, um sich auszuruhen, um ein wenig zu arbeiten, oder um mit den Lieben zu Hause zu telefonieren. Doch Mia entscheidet sich, das Schiff zu erkunden und den Fitnessraum zu suchen – bis zum Abendessen ist genügend Zeit. Mit ihren Sportsachen bewaffnet, findet sie schnell heraus, dass sich das Fitnesscenter auf Deck 13 am Bug des Schiffes noch oberhalb der Brücke befindet. Der Raum verfügt über modernste Trainingsgeräte, die den maximalen Komfort und Trainingseffekt von Arm über Bauch bis hin zu den Beinen bieten. Jegliche Muskelgruppen können bestmöglich beansprucht werden, ob leichtes Training oder intensives Sportprogramm. An den Ausdauergeräten befinden sich ein Fernseher und Musik, um das Workout zu erleichtern. Ein besonderes Highlight ist jedoch der atemberaubende Blick auf das Meer, sodass Mia sich schnell für die Ausdauergeräte entscheidet. Den Fernseher braucht sie gar nicht, sie macht sich nur ein wenig Musik an. Nach eineinhalb Stunden Training, die auch schneller verfliegen als sie mitbekommen hat, muss sie sich beeilen, rechtzeitig zum Abendessen zu kommen. Für den Spa-Bereich, bei dem sich alles um Körper und Seele dreht, bleibt keine Zeit mehr. Nach einer schnellen Dusche auf ihrer Kabine, macht sie sich auf den Weg zum Abendessen. Die Gruppe hatte am Nachmittag beschlossen, einen gemeinsamen Abend zu verbringen. Das ist Mia nur recht. Es gibt Köstlichkeiten regionaler und landestypischer norwegischer Küche in rauen Mengen. Zusammen mit Susanne, mit der sich Mia am besten versteht, geht sie einige Male zum Buffet, um sich durch alle Gerichte durch zu probieren. Erst als ihnen kugelrund und pappsatt fast am Tisch die Augen zufallen, beschließt die Gruppe die Runde aufzulösen. Ungefähr die Hälfte möchte noch am Programm teilnehmen, das Color Line seinen Gästen am Abend bietet, aber Mia verabschiedet sich höflich auf ihre Kabine. Erschöpft vom Tag schaltet sie den Fernseher ein, denkt gerade rechtzeitig noch daran, die Sleep-Timer-Funktion einzustellen, den Wecker anzuschalten und schon fallen ihr die Augen zu. Vielleicht war das Fitnessprogramm zu viel. Sie schläft wie ein Stein bis zum Morgen.

Mittwoch. Am Morgen bleibt Mia nach dem hervorragenden Frühstück, das sie diesmal auf Anhieb gefunden hat (gelegentlich kam sie mit den Decks durcheinander), noch kurz Zeit einen Blick auf ihre Liste zu werfen, um sich zu vergewissern, was heute so alles anstehen würde. Bis das Schiff anlegen würde in Oslo, würde sie mit Susanne die Promenade entlang schlendern und erkunden bevor es dann an Land zu einer Ausstellung von Eisskulpturen geht. In der Parallelstraße zur Haupteinkaufsstraße Karl Johan, die zum Königspalast führt, befindet sich die große Icebar – eine Eiskunstgalerie mit Skulpturen, die berühmte Werke norwegischer Künstler wie Edvard Munch darstellen, die alle aus kristallklarem Eis hergestellt sind. Ausgestattet mit einem Winterponcho und Handschuhen für den Innenraum und ein spezielles, charakteristisches Getränk, das in einem Eisglas serviert wird genießen sie dort die Kunst aus Schnee und Eis mit dekorativem LED-Licht und Musik für ungefähr eineinhalb Stunden: eine Erfahrung unter Null, die sie nie vergessen wird. Es bleibt noch kurz Zeit für ein Mittagessen, bevor auch schon wieder das Boarding ansteht und das Schiff ausläuft. Die eine Stunde bis zum zweiten Teil der Weiterbildungsveranstaltung, möchte Mia für einen kurzen Mittagsschlaf nutzen. Die viele Seeluft machte sie müde.

Frisch und ausgeruht kommt sie im Seminarraum an. Sie ist die letzte, wie peinlich. Der Dozent startet unverzüglich wieder mit einem theoretischen Input, der diesmal ein wenig länger dauert. Danach ist Zeit, an ihren Fragestellungen der gestrigen Veranstaltung weiterzuarbeiten und die Ergebnisse wie auf einem Markt nebeneinander aufzubauen. Sie verteilen sich großzügig im Raum, um die Ergebnisse der anderen zu begutachten. Hierfür würde sich Mia fast ein wenig mehr Platz wünschen, doch mit den zehn Teilnehmenden geht es gerade so. Nach einer kurzen Pause mit

Kaffee und Obst, wo sie dem Dozenten von ihrem spannenden Landgang berichten, geht es mit einem kleinen theoretischen Input weiter. Die restliche Zeit nutzen sie, um in der großen Gruppe die Ergebnisse weiterzuentwickeln, zu diskutieren und zu reflektieren. Fast reagiert Mia ein wenig irritiert als der Dozent die abschließende Evaluation einleitet. Schon wieder sind drei Stunden um, dabei haben sie doch gerade erst begonnen, oder? Auch der restliche Abend verfliegt schnell: Mia entscheidet sich erneut für eine Sporteinheit, dieses Mal jedoch etwas kürzer, um sich noch genügend Entspannung im Whirlpool zu gönnen. Zum Glück hatte sie im Vorfeld aufmerksam die Informationsbroschüren durchgelesen, so dass sie beim Packen an ihre Sport- und Badesachen denken konnte. Gute Vorbereitung war eben alles.

Nach dem Abendessen, das in einer ähnlichen Völlerei wie am Abend zuvor endet, entschließt sich Mia auf ein die Reise abschließendes Getränk mit den anderen, um die gelungene Veranstaltung entsprechend zu würdigen bevor sie sich in ihre Kabine zurückzog. Sie hatte so viel mitgenommen: Und zwar nicht nur den Inhalt der Weiterbildung, sondern so viel drum herum für sie persönlich, auch sozialer Natur. Was für eine Bereicherung. Was für eine wundervolle Planung. Mit einem Lächeln auf den Lippen schlief Mia ein.



### Szenarische Darstellung einer Worst Case Weiterbildung für Mia

Oh jee. Worauf hat sie sich da nur wieder eingelassen. Mia kommt völlig durchgeschwitzt und abgehetzt am Terminal an, um für die Schifffahrt von Kiel nach Oslo einzuchecken. Dort würde sie einer Weiterbildung beiwohnen. Sie ist viel zu spät von der Arbeit los und dann mit dem Auto angegeist – sie hatte sich immerhin vorher noch extra telefonisch nach Parkplätzen erkundigt. Dort war der Mitarbeiter so nett, ihr die Adresse und die Preise mitzuteilen. Die Information, dass eine Reservierung notwendig war, hatte er leider vergessen. Da der Parkplatz direkt am Terminal bereits voll ist, musste sie zu einem anderen. Deswegen kommt sie nun fast zu spät. Wäre sie mal eher losgefahren. Sie rennt zum Terminal. Sie hat Hunger, sie schwitzt, sie ist genervt. Die Begrüßung hat sie wohl verpasst, die Halle ist erschreckend leer. Beim Check-In angekommen, atmet sie kurz durch. Der Vorgang verläuft reibungslos, die Sicherheitskontrolle nicht. Irgendwas stimmt mit ihrem Gepäck nicht. Sie muss warten. Die kurze Pause nutzt sie um Luft zu holen und über die bevorstehenden Tage nachzudenken. Sie weiß so gut wie nichts. Es gab eine Informationsbroschüre vorab, aber die bekamen alle. Was genau sie jedoch bei der Weiterbildung und dem Rahmenprogramm erwarten würde, weiß sie nicht. Wann wäre die Weiterbildung? Und wo? Was würde sie bei dem Landgang erwarten? Es macht sie ein wenig nervös, dass sie nicht wusste, was auf sie zukommen wird. Abwarten. Wird schon ganz nett. Endlich bekommt sie ihr Gepäck zurück und eine Mappe in die Hand gedrückt mit der Bitte sich nun wirklich zu beeilen, damit das Schiff rechtzeitig auslaufen könnte. Schnell stopft sie die Mappe in den Rucksack und läuft los. Ihre Kabinennummer hatte sie sich mit dem Handy im Vorfeld abfotografiert. Ein kurzer Blick darauf und die Suche konnte beginnen. Ihr Orientierungssinn war quasi nicht existent. Nach gerade sieben Mal falsch abbiegen, erreicht sie die Kabine. Die ist aber klein... In der Informationsbroschüre sehen die Kabinen irgendwie größer aus. Da beherrscht wohl einer Photoshop. Sie verspürt einen leichten Hauch von Enttäuschung. Na gut, ist halt ein Schiff... daran würde sie sich schon noch gewöhnen. Und nun? Wie geht es weiter? Plötzlich fiel ihr die Mappe wieder ein. Oh Mist. Es blieb offenbar nicht viel Zeit, sich einzurichten. Die Infos auf den Zetteln sagen, sie muss sofort los. Sie wollte eigentlich mehr Zeit für den Weg einplanen. Nun gut, sie wird den Weg auf Anhieb finden müssen.

Nach der Sicherheitsveranstaltung versucht sie den Seminarraum zu finden. Sie hat noch immer Hunger. Zum Glück hatte sie Müsliriegel und ein paar Nüsse eingesteckt. Was sie auf der Weiterbildung wohl erwarten würde. Sie hat Angst, dass die anderen nicht nett waren. Und wenn es dann auch noch peinliche Rollenspiele während der Veranstaltung gab, bei denen sie sich so richtig blamieren konnte, wäre ihr Albtraum perfekt. Oder noch schlimmer: Ein nicht stundenlanger, vorgelesener, runtergeratteter Monolog der Dozentin, die vorne steht – womöglich noch alles von einem Skript abgelesen und die PowerPoint Präsentation vollgeknallt mit langweiligem Text, dem sie nicht folgen kann. Muss sie nun nach rechts oder links abbiegen? Rechts. Nein, links. Oh, falsches Deck. Verdammt. Ihr Orientierungssinn ist wirklich nicht der Beste. Hier sieht jede Ecke aber irgendwie auch gleich aus. Wie sie dieses Herumirren gerade schon wieder nervt... Ah, da... Das muss der Raum sein. Die Gruppe ist nett. Trotz des blöden Starts, gefällt es ihr ganz gut. Aber 100%ig kann sie sich nicht drauf einlassen. Sie fühlt sich immer noch gestresst und überfordert. Wann gibt es denn Abendessen? Und was passiert morgen? Sollte sie den Mann neben sich fragen? Ihre Unwissenheit zugeben? Nein, sie wollte sich nicht bloßstellen lassen. Sie googelt heimlich unter dem Tisch. Essen ist um 20.00 Uhr. Gut. Wie heißt denn überhaupt der Mann? Keine Ahnung. Beim Essen erfährt sie abends auch, was für den nächsten Tag geplant ist: Gegen 10.00 Uhr würden sie Oslo erreichen, dort gäbe es freie Zeit, um in Eigenregie die Stadt zu erkunden, um 14.00 Uhr läuft das Schiff wieder aus. Um 15.00 Uhr geht es mit der Weiterbildung weiter. Woher weiß die Frau das alles? Sie hat nachgefragt. Achso. Sie scheint den Durchblick zu haben, an sie sollte Mia sich halten. Wie heißt sie noch gleich? Maria. Jetzt geht es ihr zumindest etwas besser. Diese Unsicherheit, nicht zu wissen, was sie erwartet und worauf sie sich einstellen soll, ist für sie nur schwer auszuhalten und überschattet die Weiterbildung insofern als dass sie sich nicht vollständig auf den Inhalt

konzentrieren kann, wenn so viele Fragen in ihrem Kopf rumspuken. Plötzlich wird ihr bewusst, dass Maria »in Eigenregie« gesagt hat. Mia kennt sich nicht in Oslo aus und hat nur wenig Lust, sich heute Abend noch über Touristen-Highlights zu informieren oder sich Straßenkarten aufs Handy zu laden. Wieso wurden sie darüber vorher nicht informiert? Mia hatte zwar von einer Stadtbesichtigung gelesen, aber angenommen, dass es sich um eine geführte handeln würde. Hoffentlich verläuft sie sich nicht. Aber sie würde bestimmt nicht alleine unterwegs sein, sondern mit den anderen. Das klärt sie am besten gleich noch ab, um auf Nummer sicher zu gehen. Sonst könnte sie womöglich nicht vernünftig schlafen.

Nächster Morgen. Sie hat gut geschlafen, nur etwas zu wenig, da sie doch noch ein bisschen recherchiert hatte, welche Anlaufstellen es in Oslo geben könnte. Sie hatte sich gestern Abend noch mit Maria, Isabell und Lars verabredet für die Oslo-Tour und wollte nicht wie der letzte Depp dastehen. Sie würde die drei gleich beim Frühstück treffen und einen Plan erstellen. (...) Einige Stunden später. Zurück auf dem Schiff. Oslo war toll, die Leute nett, das Essen vorzüglich. Wieso nur muss sie sich vorher immer so viele Gedanken machen und kann sich nicht einfach auf die Situation einlassen? Sie würde es gleich in der Weiterbildung versuchen. Dachte sie. Beim Raum angekommen, informiert sie ein Zettel an der Tür, dass es einen Raumwechsel gibt. Wieso denn? Jetzt wird sie sich wieder auf neue Bedingungen einstellen müssen – und ihn vor allem erstmal finden müssen. Immerhin die Aussicht wird die gleiche bleiben. Wasser. Darauf konnte sie sich gestern gar nicht einlassen, zumal sie mit dem Rücken zum Fenster saß. Der neue Raum befindet sich nebenan. Leichter als gedacht. Beim Betreten ist sie kurz von der Größe irritiert. Hier sollen sie arbeiten? Der Raum ist klein. Hier ist gar kein Platz, sich auszubreiten ohne sich gegenseitig auf die Füße zu treten. Alles furchtbar eng. Die anderen scheint das nicht zu stören. Also versucht sich auch Mia darauf einzulassen. Es funktioniert besser als gestern, allerdings lässt sie sich immer wieder von dem Ausblick ablenken. Was für ein Anblick. Nahezu malerisch. Das Wasser hat für Mia was leicht Hypnotisierendes. Plötzlich springen alle auf. Offenbar gibt es eine Aufgabe, Mia hat nicht zugehört. Der Super-GAU. Was soll sie tun? Sie mischt sich unauffällig zu einer Gruppe und hört in den nächsten Minuten einfach nur aufmerksam zu. Die Akustik ist anstrengend, die anderen Gruppen sitzen zu nah an ihnen dran, sie lässt sich dadurch immer wieder ablenken und ertappt sich regelmäßig dabei, mit einem Ohr bei den anderen zuzuhören. Die Zeit reicht nicht, um den Arbeitsort zu wechseln. Die Zeit reicht nicht einmal, um die Aufgabe vernünftig zu erarbeiten oder gar zu beenden. Auch reicht die Zeit nicht, um alle (Zwischen-)ergebnisse zu besprechen und Lösungen zu finden, weil die Dozentin nicht aufhört zu reden. Die drei Stunden sind zu kurz, um sich intensiver mit den Aufgaben zu beschäftigen, aber zu lang, um die ganze Zeit zuzuhören. Mia hat Mühe, nicht einzuschlafen. Ihr Blick wandert wieder aus dem Fenster. Das Wasser hypnotisiert sie. Es ist so langweilig...





## **6 Realtypische Formate**

---

**6.1 Neue Formate**

**6.2 Ausblick**



## 6.1 Neue Formate

---

Das folgende abschließende Kapitel soll nicht nur eine Zusammenfassung der Arbeit enthalten, sondern auch die Fragen »Was ist?« (Analyse) und »Was ist wünschenswert?« (Projektion) weiterführen zu »Was ist umzusetzen?« (Synthese). Dabei wird es mithilfe der Analyse- und Projektionsergebnisse um eine Verortung des Designs in der Gestaltung von Lernprozessen mithilfe folgender Fragen gehen: Welches Potenzial haben Schiffe und allgemein andere Orte in Bezug auf eine besondere Beeinflussung des eigenen Lernprozesses bei Weiterbildungen? Welches Potenzial hat speziell das Design bzw. welche Rolle nimmt es bei der Gestaltung von Lernwelten ein?

Ausgehend von der Prämisse, dass Design keinen deskriptiven, sondern einen präskriptiven Charakter hat, geht es bei der Gestaltung von Lernprozessen nicht nur darum, was (nicht) ist, sondern was sein soll. Dabei befasst sich Design mit zunehmend komplexeren und unklaren Themen, die die gesamte Bandbreite von Produkten, Dienstleistungen und Systemen in ihrer Beziehung zu menschlichen Benutzern behandeln.<sup>311</sup> Das Design, als schnittstellenbildende Disziplin, schlägt Brücken zwischen der Welt der Artefakte und ihrem Nutzungskontext. Es hat die Fähigkeit einerseits Bedürfnisse zu schaffen und Lernprozesse so in besonderer Weise zu präformieren, andererseits hat es die Aufgabe Bedürfnisse normativ abzubilden, sie zu kommunizieren und in den Designprozess miteinzubeziehen. Wenn es um die Gestaltung von Lernprozessen geht, stößt das Design jedoch an die große Herausforderung individueller Erwartungsstrukturen. Der Mensch als System – angeregt durch Umweltreize und -anregungen – kann sich einer eigenen, individuellen Ordnung unterziehen. Insofern können zwei Organismen bei identischer äußerer Anregung kaum in denselben Endzustand gelangen und interpretieren dieselbe wahrnehmbare Umwelt immer unterschiedlich. Dabei wird Lernen in einem systemtheoretischen Kontext als Veränderung von Wissensstrukturen verstanden.<sup>312</sup> Die Veränderung von Systemstrukturen wird durch Irritation aus der Umwelt angeregt, die zwei unterschiedliche Reaktionen auslösen kann:

»Im Kontext eines normativen Erwartungsstils erhält es die Erwartungsstruktur aufrecht und wertet damit die Irritation als wie auch immer zu erklärende und nicht weiter zu berücksichtigende Ausnahme. Im Kontext eines kognitiven Erwartungsstils verändert bzw. korrigiert es seine Struktur, so dass anschließend »die Irritation als strukturkonform erscheinen kann«. Wenn Erwartungsstrukturen enttäuscht werden, kann das System also entweder normativ mit Nicht-Lernen oder kognitiv mit Lernen reagieren. Wissensstrukturen sind veränderbare Erwartungsstrukturen.«<sup>313</sup>

Der andere Ort eignet sich demnach in besonderer Weise, da es durch neue Impulse/ neue Umweltreize und -anregungen zu veränderten Erwartungsstrukturen beiträgt, auf die das System mit Ler-

---

311 | Vgl. Jonas 2004.

312 | Vgl. Tödt 2010, 104.

313 | Ebd.

nen reagieren kann. Durch das Herausholen aus dem Gewohnten eignet sich das Schiff als anderer Ort sogar außerordentlich, da den erweiterten (ungewöhnlichen) Rahmenbedingungen (wie bspw. der Abstand, die Entschleunigung, der Reisecharakter, die Neuheit und die Unbekanntheit) ein besonders großes Irritations-Potenzial innewohnt. Gleichzeitig wird aber auch deutlich, dass das System normativ mit Nicht-Lernen reagieren kann, wenn Erwartungsstrukturen enttäuscht werden. Die Wünsche und Ängste der Lernenden liegen nah beieinander und können damit sehr dynamisch im Kontext des Lernversprechens und den Zertifikatsvorgaben zu lernfördernden und -hemmenden Einflussfaktoren werden. Dieses fragile (Un-)Gleichgewicht offenbaren besonders bildhaft die szenarischen Entwürfe: So kann beispielsweise die Entschleunigung schnell zur Beschleunigung, der Komfort zur Überforderung, soziales Miteinander zu Einsamkeit sowie Entspannung zur Anspannung werden durch spezifische (subjektive) Bedingungen, die zu der Entscheidung des Lernens und Nicht-Lernens führen. Während sich beim Nicht-Lernen das bisherige Wissen unverändert zeigt, kann Lernen als ein destabilisierender Vorgang charakterisiert werden. Lernen ist nur dann möglich, wenn Irritationen und Unsicherheiten zugelassen werden können. Je größer sich also die eigene Unsicherheitstoleranz in den Wünschen und Ängsten der Lernenden manifestiert, desto größer kann der individuelle Lerneffekt ausfallen. Bei der Gestaltung von Lernwelten (samt ihrer Rahmenbedingungen) muss es also vor allem um ein Austarieren von Sicherheit und Unsicherheit gehen, um Lernprozesse zu ermöglichen: Die Lernkonstitutionen und Szenarien zeigen, dass es für das Zulassen und das sich auf die Situation Einlassen von Irritationen und Unsicherheiten unbedingt Orientierungspunkte braucht sowie subjektiv-individuelle Mindestvoraussetzungen, um überhaupt Lernprozesse einleiten zu können. Die eingangs formulierten Thesen werden hiermit bestätigt: Nicht nur die konkrete Lernsituation während der Weiterbildung formt den Lernprozess, sondern die (Gesamt-)Situation (samt ihrer Rahmenbedingungen), wirkt sich in besonderer Weise auf die Konstruktion von eigenem Wissen aus. Gleichzeitig kann der andere Ort eine affektiv-kreative, offene Lern-Haltung durch neue Impulse, Entschleunigung und den (räumlichen sowie gedanklichen) Abstand (einer positiven Abkapselung) zur alltäglichen eigentlichen Arbeit schaffen.

Lernen also als Resultat einer Störung des System-Umwelt-Verhältnisses wird immer vom Subjektstandpunkt aus bestimmt: je nach Lebenslage, Vorerfahrungen und sich daraus ergebenden Handlungsprämissen entscheidet das Subjekt welche Aspekte wichtig und relevant zu lernen sind. »In welcher Art und Weise Außenreize als Lernanlässe aufgegriffen werden und wie sie in die bestehenden Wissensstrukturen eingebettet werden, unterliegt der Selbststeuerung des kognitiven Systems.«<sup>314</sup> Als aktiv gestalteter Prozess kann lernen nur stattfinden, wenn das Individuum weiß, worauf es sich einlässt und dieses auch kontrollieren kann. »Denn mit jedem Erlernen einer neuen Verhaltensweise geht auch das Verlernen einer nicht mehr benötigten oder nicht mehr angebrachten Verhaltensweise einher.«<sup>315</sup> Der Vielfältigkeit individueller Lernprozesse gerecht zu werden, stellt eine besondere Herausforderung in der Gestaltung dar. Insofern sind besonders die subjektiven Interessen und Bedürfnisse der Individuen bezüglich ihrer persönlichen Lernraumkonstitutionen für die Gestaltung konstitutiv. Als fundamentale Beeinflussung des Lernprozesses lässt sich dabei die Motivation hervorheben, indem sie neuronale Erregungen produziert und sich damit positiv auf die Lernfähigkeit auswirkt. Streng genommen ist Motivation allerdings nicht von außen zu erzeugen, sondern entsteht als Grundlage im Individuum selbst. Jedoch können Rahmenbedingungen die Voraussetzungen für das Entstehen von Motivation unterstützend begleiten. Die schlussendliche Entscheidung zu lernen, trifft der Lernende aber in sich: Das Design kann diesen Entscheidungsprozess unterstützen, aber nicht vollständig kontrollieren und ist den spezifischen Bedürfnissen der Akteur\*innen und Aktanten ausgesetzt, die sich sehr dynamisch verändern können, da sie häufig in relationale Verhältnisse eingebunden sind (wenn x – dann (nicht-)lerne ich y. Beispiele: Wenn die Weiterbildung in der Arbeitszeit stattfindet, dann werden weniger positive Aspekte sogar gerne in

314 | Tödt 2010, 105.

315 | Ebd.



---

Kauf genommen; wenn das soziale Miteinander nicht stimmt, dann hilft die ideale Gestaltung des Raumes auch nicht; wenn Inhalte praktisch eingeübt werden, dann können sie besser erlernt werden).

Gleichzeitig zeigen die Lernkonstitutionen und Szenarien (insbesondere der Vergleich von Best und Worst Case Szenarien) besonders deutlich, dass Lernende und veranstaltende Institutionen von unterschiedlichen Vorstellungen und Handlungsprämissen ausgehen. Gleiche Begriffe und Bedingungen werden unterschiedlich wahrgenommen, weil die Nutzer\*innen von Produkten und Räumen nicht auf deren physikalische Eigenschaften reagieren, sondern auf deren Bedeutung. So wird im Szenario von Peter besonders deutlich, dass komfortable Ausstattung keine kostspieligen Hochglanz-Oberflächen meint, sondern sich in dem Wunsch nach Bequemlichkeit und Wohlfühlen begründet. Die vorliegenden Szenarien sollen vor allem dafür sensibilisieren, dass es bei den Wünschen und Lernvoraussetzungen vorrangig um die Ethik der Nutzung und nicht (ausschließlich) um die Ästhetik der Produkte geht: Komfort, Luxus und vielfältig-flexible Angebote meinen nicht höher, weiter, schneller und auch nicht glänzender, teurer, prunkvoller (mit dem Hang zum verschwenderischen), sondern ganz spezifische Bedingungen (wie etwa ein Wohlfühlen der Lernenden/Passagiere), das sich ausschließlich subjektiv konstituiert. Insofern lassen sich Lernprozesse im Vorfeld nur bis zu einem bestimmten Punkt gestalten, ab dann entscheidet die subjektive Bedeutungskonstruktion der Individuen. Diese Tatsache macht interaktive und partizipativ strukturierte Lernprozesse erforderlich – und erst recht die kollaborative Gestaltung der Lernprozesse.

## Neue Formate – Handlungsempfehlungen

Um neue Formate beruflicher Weiterbildungen – insbesondere solcher auf dem Schiff als anderen Ort – zu entwickeln, die vorrangig der positiven Beeinflussung individueller Lernprozesse dienen, sollen im Folgenden spezifische Handlungsempfehlungen, Notwendigkeiten und Auffassungen formuliert werden.

1. Interaktive und partizipativ strukturierte Weiterbildungen erfordern die Teilnahme aller Akteur\*innen und Aktanten: Die erweiterte Kommunikation zwischen allen Beteiligten ist hierfür die Grundvoraussetzung.
2. Es braucht die Bereitschaft aller, Änderungen durchzuführen und darf dabei nicht in erster Linie durch Interessen der Marktwirtschaft oder des Marketings vertreten werden.
3. Reedereien und Reiseveranstalter sollten wirtschaftliche Entwicklungen hinterfragen und sie aktiv mitformen.
4. Bei Lernvoraussetzungen geht es vorrangig um die Ethik der Nutzung und nicht (ausschließlich) um die Ästhetik der Produkte: Es darf nicht um ein »mehr ist mehr« bei der Ausgestaltung der Lernsituation gehen, sondern um gezielt gestaltete Irritationen, die eine Öffnung für Lernimpulse ermöglichen, und nicht eine Verschließung durch Überforderung erzeugen. Gleichzeitig braucht es eine Sensibilisierung für das Wohlfühlen der Passagiere – bezogen auf ihre lerntheoretischen Wünsche und Ängste.
5. Bei der Ausgestaltung von Zertifikaten und Prüfkriterien, die die anderen Orte auf ihre Geeignetheit hin klassifizieren, dürfen nicht nur organisatorische und räumliche Aspekte eine Rolle spielen, sondern auch soziale, maritime, lern- und designtheoretische.
6. Die Offenheit für zukünftige Studien, Experimente und Forschungen sollten selbstverständlich sein, um Weiterbildungen hinsichtlich ihrer Potenziale (und Risiken) weiterzuentwickeln – und damit nachhaltiger zu gestalten.
7. Ein erweitertes Verständnis von Design(forschung) und ihren Möglichkeiten ist erforderlich: Das Design als Schnittstelle zwischen den unterschiedlichen Akteur\*innen und Aktanten kann kontext-sensitiv neue Formate für Weiterbildungen entwerfen und dabei gleichzeitig das Gleichgewicht zwischen Problemen, Bedürfnissen und Notwendigkeiten aller austarieren, um idealtypische Lernprozesse an einem anderen Ort zu skizzieren und marktwirtschaftliche Interessen zu integrieren. Der designerische Entwurf kann mithilfe seines antizipativen, innovativen und kreativen Charakters neuartige Ideen und Potenziale zu gestaltender Lernprozesse aufzeigen und dadurch wahrnehmbar machen.
8. Hierfür ist die Schaffung von Experimentierräumen auf bestehen Schiffen als Änderungslaboren<sup>316</sup> hilfreich, ein besonderes Verständnis für die Rahmenbedingungen und die konkrete Lernsituation zu schaffen.
9. Die Anpassung von Lernversprechen hinsichtlich ihrer lerntheoretischer Besonderheiten ist erforderlich, um noch realistischere Versprechen zu formulieren.
10. Die sinnhafte Ausgestaltung der Rahmenbedingungen einer Weiterbildungsreise auf dem Schiff kann sich positiv auf den eigentlichen Lernprozess auswirken und bedarf einer Überarbeitung von Mindestanforderungen.
11. Das Sprechen über den eigenen Lernprozess regt erkenntnisreiche Vorgänge im Individuum selbst an: Ein überarbeitetes Evaluationssystem kann dauerhaft spezifische Erkenntnisse über bestehende Systeme, Formate und Bedingungen zu Tage führen, die in theoretische und praktische Modelle zurückgeführt werden können, um Chancen und Risiken zu identifizieren (und gestalten).

---

316 | Vgl. Kowollik/Jonas 2014.





## 6.2 Ausblick

---

Diese Forschungsarbeit verfolgte mit der Untersuchung von individuellen Lernprozessen das Ziel, neue Formate für Weiterbildungen unter Berücksichtigung gestalterischer Kriterien zu entwickeln. Besonderes Augenmerk legte die Untersuchung darauf, welche Bedeutung andere Orte bei der Wahl des Lernorts einnehmen, daher erfolgte die designwissenschaftliche Untersuchung der Weiterbildung am Beispiel des Schiffs als Lernort. Am Anfang des Entwurfsprozesses stand eine eingehende Analyse des Status quo. Die ausgemachten Schwachstellen der Konzepte (im Zertifikat und den Lernversprechen) bilden den Ausgangspunkt für die Einbeziehung der lerntheoretischen Aspekte, die maritimen Besonderheiten des anderen Ortes sowie die subjektiven Erwartungshaltungen der Lernenden in die Projektion einer Lösung. Das in Kapitel 3.2 vorgestellte Forschungsdesign hat es dieser Arbeit ermöglicht, die vorgestellten Szenarien als Entwürfe zu verstehen.

Durch theoretische Reflexionen konnte der Entwurf in eine Systematik überführt werden und dem theoretischen Wissensgewinn zur Verfügung gestellt werden. Die Szenarien machen in besonders praxisnaher Weise auf kausale Prozesse und Entscheidungsmomente im Lernprozess aufmerksam, um daraus Handlungsempfehlungen abzuleiten, die zukünftig u.a. Reedereien, Veranstalter\*innen, Bildungsmanager\*innen, Lehrenden und Lernenden für die Weiterbildungskonzeption zur Verfügung stehen. Das kommunizierbare Produkt dieses Prozesses ist die hier aufgezeigte Methode, individuelle, typenorientierte Lernkonstitutionen szenarisch aufzuarbeiten und in praxisnahe Handlungsempfehlungen zu überführen. Die Empfehlungen stellen theoriebasierte Grundlagen für die Weiterbildungspraxis dar, die sowohl für die Raumgestaltung des anderen Ortes und für die konkret didaktisch-organisatorische Weiterbildungskonzeption genutzt werden kann – als auch für die Vorbereitung der Lehrenden/Lernenden-Erwartung bspw. in Form von kommunizierten Lernversprechen, Gestaltung von Zertifikatsvorgaben als auch von allgemeinen Werbematerialien. Der Entwurf dieser Methodik strebt die Erweiterung des Designprozesses selbst an und möchte damit einen Beitrag zur Designtheorie leisten.

Aus den Ergebnissen und Reflexion der Analyse-, Projektion- und Syntheseleistung dieser Arbeit wird deutlich, dass das Design herausgefordert wird, die Vielfältigkeit individueller Lernprozesse in den Entwurfs- und Gestaltungsprozess mit einzubeziehen. Die theoriegeleitete, standardisierte Erhebung und Auswertung der Analysedaten ermöglichen jedoch den wissenschaftlichen Einbezug der subjektverorteten, individuellen Standpunkte in den Entwurfsprozess sowie kollektiv aufbereitete Ergebnisse. Insofern sind die subjektiven Bedürfnisse der Individuen bezüglich ihrer persönlichen Lernraumkonstitutionen für das Design konstitutiv. Die Zusammenführung der einzelnen Analyseschritte – insbesondere die systematische Diskussion und Weiterverarbeitung der zahlreichen vielfältigen lernbeeinflussenden Kriterien erwies sich als besonders herausfordernd in dieser Arbeit. Sämtliche theoriegeleitete Ansätze, lernen zu erklären, postulieren die Annahme, dass Lernprozesse immer individuell sind und sich mithilfe einer subjektiven Lernbiografie einer Einzigartigkeit unterziehen, die es proaktiv, systematisch und kriteriengeleitet aufzubereiten galt, um

sie in standardisierte und für die wissenschaftliche Debatte verwertbare (Zwischen-)Ergebnisse zu überführen. Der ablehnende Umgang von den Reiseveranstaltern sowie der Reedereien trug ebenfalls zu einem herausfordernden Untersuchungssetting bei, beinhaltete aber zugleich die Chance, verstärkt das Lernversprechen der Veranstalter\*innen in den Blick zu nehmen, aus dem sich u.a. die Erwartungshaltung der Teilnehmenden vor Beginn der Weiterbildungsveranstaltung formuliert. Dieses Lernversprechen als Teil einer Marketingmaßnahme schürt ebenjene Erwartungshaltungen, die als auf den Lernprozess wirkende Kriterien definiert werden können.

Neben weiterführenden Fragen nach lern- und designtheoretischen Bezügen, wirft der derzeitige Forschungsstand vor allem die Frage auf, wie die Irritation und die Störung des System-Umwelt-Verhältnisses bei gleichzeitigem Wohlfühlen konkret an Bord gestalt- und überprüfbar ist und wie sich subjektives Wohlfühlen neben den drei herausgearbeiteten Perspektiven noch zusätzlich konstituieren kann. Gleichzeitig erscheint es notwendig, die gewonnenen Erkenntnisse aus den entworfenen Szenarien samt der daraus abgeleiteten Handlungsempfehlungen zu überprüfen und ggf. zu erweitern. Daher wären in einer zweiten, erweiterten Prozessschleife auf Makroebene hierfür auch die Schiff-Weiterbildungs-Erfahrungen und die daraus resultierenden Erwartungen der Lernenden in den Forschungsprozess mit einzubeziehen, um die zuvor formulierten Annahmen und Ergebnisse zu verifizieren, zu modifizieren und mögliche Unterschiede in der Erwartungsformulierung zu vergleichen.

Wünschenswert wäre an dieser Stelle auch das Heranziehen der Methode des Action Research, die einen Probier- und Experimentierraum an Bord erlaubt, um alle zuvor aufgedeckten Erwartungsstrukturen aufzugreifen, zu testen und den Raum je nach Zwischenergebnis sowohl partizipativ als auch iterativ zu verändern – um die Handlungsempfehlungen zu überprüfen, zu erweitern oder zu verändern. Gleichzeitig ist hierbei nicht nur der konkret physische Raum an Bord zu gestalten, sondern auch das dahinterliegende Designkonzept, bspw. verstanden als Möglichkeitsraum, als sozialer Raum, verstanden als Raum, sich entfalten zu können. Streng genommen ist Design immer sozial, sofern die Gestaltung unserer Dinge »[...] nicht weniger als das Design der Gesellschaft selbst [bewirkt]. Jede Zivilisation produziert das Design, das ihrer Kultur (oder eben ihrer Kulturlosigkeit) entspricht.«<sup>317</sup> Dabei soll das Design nicht nur schöne Dinge gestalten, sondern Probleme lösen. »Nicht das oberflächliche Ästhetisieren, sondern das Verbessern der Welt bildet das Ziel.«<sup>318</sup> Insofern sind Folgeforschungen von Fragen geprägt wie etwa: Wenn Design gesellschaftlich mitwirken kann und soll, wie lassen sich dann Konzepte der Chancengleichheit im Bildungssystem in die Gestaltung von Lernprozessen integrieren? Wie kann das Konzept des Möglichkeitsraums szenarisch diskutiert und in Handlungsempfehlungen überführt werden? Wie ließe sich der Austausch zwischen allen Akteur\*innen zur nachhaltigen Integration von Design in Weiterbildungskonzeptionen gestalten, um die Komplexität der Lernprozesse samt aller auf den Lernprozess einwirkenden Rahmenbedingungen in konkrete Kriterien zu übersetzen? Wie lassen sich Lernszenarien (und -räume) aufbauen, die das Komplexitätssetting einer Weiterbildung in eine Struktur minderkomplexer Kriterien aufteilt? Wie lässt sich überhaupt Komplexität in minder- und hochkomplexe Kriterien aufteilen und diskutieren, wenn Lernprozesse individuell sind – daher womöglich auch die damit verbundene Komplexität als subjektiv verstanden werden kann. Welche Kriterien lassen sich in einer Folgeforschung für Komplexität aufstellen, um verschiedene Orte, Räume und Szenarien hinsichtlich ihrer Gesamtheit an Lern-Bedingungen analysieren, beschreiben, gestalten und schlussendlich diskutieren zu können?

In einer dritten Prozessschleife auf Makroebene sollten insbesondere weitere andere Orte in den Designforschungszyklus miteinbezogen werden, um nicht nur die Vergleichbarkeit individueller

---

317 | Geiger 2016, 61.

318 | Ebd.

Lernprozesse, sondern insbesondere auch die Qualität des *einen* Ortes bewerten zu können. Bringen *andere* Orte per se das Potenzial für offene Haltungen und lernförderliche Impulse mit oder birgt insbesondere der Ort Schiff ein besonderes Potenzial für Lehr-/Lernsituationen? Absichtlich das Wort »Weiterbildung« in diesem Kontext vermeidend, lässt sich im weiteren Forschungsprozess auch das Schiff als anderer Ort verstärkt in den Fokus des Forschungszyklus setzen, um ihn in unterschiedlichen Lernsituationen zu beobachten und analysieren. Nicht nur die Weiterbildungsveranstaltung auf dem Kreuzfahrtschiff ist ausschlaggebend für die Untersuchung der Geeignetheit als Lernort, sondern auch andere lernende Situationen: die Arbeit und Work-Life-Balance der Schiffsbesatzung auf hoher See, die Schulklasse auf dem Segelboot als außerschulischer Lernstandort, das Schiff als musealer Ort (Stichwort Wanderausstellung) usw.

Aus lerntheoretischer Sicht wäre hier insbesondere auch interessant, Personen der gleichen Weiterbildungsveranstaltung in den Forschungsblick zu nehmen; sie zu befragen und beobachten, um die subjektive (vermutlich unterschiedliche) Wahrnehmung bei der gleichen Weiterbildungsveranstaltung zu untersuchen, und Rückschlüssen auf die damit verbundenen Erwartungen an eine (nächste) Lernsituation zu ziehen.

Der zyklische Designforschungsprozess ist damit theoretisch eine Endlosschleife. Wolfgang Jonas charakterisiert ihn als iterativ. Die hier in dieser Forschungsarbeit vorliegenden Ergebnisse können somit zu Zwischenergebnissen werden, während sich der Zyklus aus Analyse – Projektion – Synthese erneut in Gang setzt, in dessen Verlauf gleichzeitig Wissensgenerierung und Positionsschärfungen auf Basis der Theorie-, Analyse- und Projektionsteile erweitert, verglichen und synthetisiert werden.

Ebenfalls wäre ein nächster Schritt, die Personen in *teilnehmender Beobachtung* in den Blick zu nehmen und den Akteur\*innen zu den *anderen* Lernorten zu folgen sowie die Verbindungen zwischen diesen in ihrer subjektiven Bedeutung zu untersuchen, da ihnen gewisse Begebenheiten nicht reflexiv zugänglich und damit nicht sprachlich mitteilbar sind. Daher wären auch die bereits entstandenen Ergebnisse, Lernkonstitutionen und Szenarien vor der teilnehmenden Beobachtung mit den Lernenden zu besprechen, da das Sprechen über den eigenen Lernprozess möglicherweise erkenntnisreiche Vorgänge im Individuum selbst anregt.<sup>319</sup> Die in dieser Arbeit entworfenen Personas und Szenarien sollten anschließend um die in der Beobachtung herausgearbeiteten Aspekte ergänzt werden. Da die Teilnehmenden in dieser Forschungsarbeit nur diejenigen lernbeeinflussenden Aspekte nennen, die sie teilen möchten, die ihnen bewusst sind, sodass sie sie sprachlich mitteilen können, oder an die sie sich erinnern, ist anzunehmen, dass die lernförderlichen (und -hinderlichen) Aspekte in den hier entwickelten Szenarien unvollständig sind. Daher sind die Szenarien insbesondere um Aspekte des Verhaltens, der Mimik und Gestik, der Gruppendynamik, der Atmosphäre und der anschließenden gemeinsamen Reflektion zu analysieren und ergänzen. Gleichzeitig ist zu berücksichtigen, dass die gewonnenen Rückschlüsse auf die eigenen Erwartungen noch im Moment des Erkennens möglicherweise bereits erneut (de)konstruiert werden. Dies bedeutet, eine Auseinandersetzung mit den Erwartungen an Lernprozesse kann niemals abgeschlossen sein. Es wird zukünftigen Designforschenden obliegen, die Entwicklung des Phänomens Lernen im Auge zu behalten und Veränderungen in eine Designtheorie zu überführen.

---

319 | Nicht nur mit den Teilnehmenden sind die (Zwischen-)ergebnisse zu besprechen, auch die übrigen Akteur\*innen sind in diesen Entwurfsprozess partizipativ in einer Folgeforschung miteinzubeziehen: Welche Aspekte sind ihnen bei der Weiterbildungskonzeption wichtig? Welche lernförderlichen Aspekte sind ihnen bereits bekannt? Welche konkreten Gestaltungshinweise benötigen/wünschen sie sich, um die Handlungsempfehlungen bestmöglich – an den Bedürfnissen der Teilnehmenden orientiert – umzusetzen?

Folglich kann die nachhaltige Gestaltung von Weiterbildungsbedingungen nur als vorläufiges Resultat und Zusammenspiel aller Akteur\*innen verstanden werden. Insbesondere der Austausch zwischen Lehrenden, Lernenden, Reedereien und Veranstalter\*innen scheint unerlässlich, um wechselseitig die Komplexität der Lernsituation zu betrachten, und die vielfältigen Anforderungen an eine Weiterbildung zu diskutieren und zu gestalten.







## 7 Quellenverzeichnis

---

- AIDA Cruises: Exzellent tagen auf See: AIDA Schiffe als »Certified Conference Ship« ausgezeichnet, Rostock 05/2014, <https://www.aida.de/aida-cruises/presse/pressearchiv/newsdetails.24494/article/exzellent-tagen-auf-see-aida-schiffe-als-certified-conference-ship-ausgezeichnet.html> [11.08.2021].
- Banz, Claudia: Social Design. Gestalten für die Transformation der Gesellschaft, Bielefeld 2016.
- Becker, Manfred: Personalentwicklung. Bildung, Förderung und Organisationsentwicklung in Theorie und Praxis, Stuttgart 2009.
- Bei der Kellen, Dirk/Schlenker, Lars: Vererbung – Konzept des Co-Designs, in: Plankert, Saskia: Entwerfen, Lernen, Gestalten. Zum Verhältnis von Design und Lernprozessen, Bielefeld 2020, S. 211–232.
- Bender, Désirée: Mobile Arbeitsplätze als kreative Räume, Bielefeld 2013.
- Beucker, Nicolas: Design und die Sichtbarkeit möglicher Zukünfte, in: Banz, Claudia: Social Design. Gestalten für die Transformation der Gesellschaften, Bielefeld 2016, S. 35–41.
- Bilger, Frauke/Behringer, Friederike/Kuper, Harm/Schrader, Josef (Hrsg.): Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2016. Ergebnisse des Adult Education Survey (AES), Bielefeld 2017.
- BMAS: OECD stellt Bericht zur beruflichen Weiterbildung in Deutschland vor, 04/2021, <https://www.bmas.de/DE/Service/Presse/Pressemitteilungen/2021/oecd-stellt-bericht-zur-beruflichen-weiterbildung-in-deutschland-vor.html> [11.08.2021].
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung: Berufliche Weiterbildung, 2013, [http://www.bmbf.de/pub/flyer\\_allgemein\\_energie\\_fuer\\_ihren\\_erfolg.pdf](http://www.bmbf.de/pub/flyer_allgemein_energie_fuer_ihren_erfolg.pdf) [28.04.2016].
- Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean Claude: Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs, Stuttgart 1971.
- Brichetti, Katharina/Mechsner, Franz: Heilsame Architektur, Bielefeld 2019.
- Brödel, Rainer/Nittel, Dieter: Die Illusion von Chancengleichheit und Macht? Weiterbildung zwischen Kompensation, unbeabsichtigten Folgen und Verstärkung sozialer Ungleichheit, in: Brumlik, Micha/Merkens, Hans (Hg.): Bildung, Macht, Gesellschaft. Beiträge zum 20. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Opladen 2007, S. 161–168.
- Brümmer, Katrin/Weltzien, Friedrich: Heterotopos Schule. Lernorte als Orte der Macht, in: Plankert, Saskia (Hrsg.): Entwerfen, Lernen, Gestalten. Zum Verhältnis von Design und Lernprozessen, Bielefeld 2020, S. 105–125.
- BTME Certified GmbH & Co. KG: Kriterienkatalog. Certified Conference Ship, 2014, [https://www.certified.de/files/img/test\\_criteria/pdf/Kriterienkatalog%20Schiff%202014.pdf](https://www.certified.de/files/img/test_criteria/pdf/Kriterienkatalog%20Schiff%202014.pdf) [04.07.2016].
- Buchanan, Richard/Doordan, Dennis/Margolin, Victor (Hrsg.): The designed world. Images, objects, environments, Oxford 2010.
- Burckhardt, Lucius: Design ist unsichtbar, in: Wer plant die Planung? Architektur, Politik und Mensch, hrsg. von Jesko Fezer und Martin Schmitz, Berlin 2004, S. 187–199.

- Burckhardt, Lucius: Design is invisible, in: Fezer, Jesko/Schmitz, Martin (Hg.): Lucius Burckhardt Writings. Rethinking Man-made Environments, Wien/New York 2012, S. 153–165.
- Clark, Margaret S. (Hrsg.): Emotion. Review of personality and social psychology (13), 1992.
- Clemens, Manuel: Review: Die Bibliothek als Heterotopie, in: KulturPoetik, Bd. 14/1, 2014, S. 138–140.
- Color Line: Neue Angebote für Tagungen, Kiel 12/2011, <https://www.colorline.de/ueber-uns/presse/pressemitteilung-neue-angebote-fuer-tagungen> [11.08.2021].
- Cross, Nigel: From a Design Science to a Design Discipline: Understanding Designerly Ways of Knowing and Thinking, in: Michel, Ralf: Design Research Now, Basel/Boston/Berlin 2007, S. 41–54.
- Deutschmann, Lisa: Wissensmanagement in der Weiterbildung. Das Potenzial von neuen Lernumgebungen, München 2003.
- Dresing, Thorsten/Pehl, Thorsten: Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende, Marburg 2018.
- Dünne, Jörg/Günzel, Stephan (Hg.): Raumtheorie. Grundlagentexte aus Philosophie und Kulturwissenschaften, Frankfurt am Main 2006, 8. Auflage 2015.
- Eichhorst, Werner/Kendzia, Michael J./Schneider, Hilmar/Buhlmann, Florian: IZA Research Report Nr. 51: Neue Anforderungen durch den Wandel der Arbeitswelt. Kurzexpertise für die Enquete-Kommission »Wachstum, Wohlstand, Lebensqualität« des Deutschen Bundestages, Bonn 2013.
- Erpenbeck, J./Sauter, W.: So werden wir lernen! Kompetenzentwicklung in einer Welt fühlender Computer, kluger Wolken und sinnsuchender Netze, Berlin/Heidelberg 2013.
- Findeli, Alain: Seaching for Design Research Questions: Some conceptual clarifications, in: Chow, Rosan/Jonas, Wolfgang/Joost, Gesche: Questions, Hypotheses & Conjectures, Bloomington 2010, S. 286–303.
- Fischer, Norbert: Vom Gottesacker zum Krematorium. Eine Sozialgeschichte der Friedhöfe in Deutschland seit dem 18. Jahrhundert, Dissertation 1995, [https://ediss.sub.uni-hamburg.de/bitstream/ediss/155/1/Dissertation\\_gesamt.pdf](https://ediss.sub.uni-hamburg.de/bitstream/ediss/155/1/Dissertation_gesamt.pdf) [11.08.2021]
- Foucault, Michel: Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit, Berlin 1978.
- Foucault, Michel: Andere Räume, in: Barck, Karlheinz (Hg.): Aisthesis. Wahrnehmung heute oder Perspektiven einer anderen Ästhetik, Leipzig 1990, S. 34–46.
- Foucault, Michel: Von anderen Räumen, in: Ders. (hrsg. von Defert, Daniel/Ewald, François): Schriften in vier Bänden, Band IV, Frankfurt am Main 2005, S. 931–942.
- Foucault, Michel: in: Leach, Neil (Hg.): Rethinking Architecture. A Reader in Cultural Theory, London/New York 1997, S. 330–336.
- Frayling, Christopher: Research in Art and Design, in: Royal College of Art Research Papers, Vol. 1 Nr. 1, 1993/4, [http://researchonline.rca.ac.uk/384/3/frayling\\_research\\_in\\_art\\_and\\_design\\_1993.pdf](http://researchonline.rca.ac.uk/384/3/frayling_research_in_art_and_design_1993.pdf) [11.08.2021].
- Freyer, Walter: Geschäftsreisen – eine erste Annäherung, in: Freyer, Walter et al.: Geschäftsreise-Tourismus. Geschäftsreisemarkt und Business Travel Management, Dresden 2004.
- Geiger, Annette: Social Design – ein Paradox?, in: Banz, Claudia: Social Design. Gestalten für die Transformation der Gesellschaft, Bielefeld 2016, S. 61–68, hier S. 61.
- Glaser, Barney G./Strauss, Anselm L.: Grounded theory. Strategien qualitativer Forschung, Bern [u.a.] 1998.
- Gnahn, Dieter: Kompetenzen. Erwerb, Erfassung, Instrumente, Bielefeld 2007.
- Günzel, Stephan: Philosophie. Eine disziplinäre Positionierung zum Sozialraum, in: Kessler, Fabian (Hg.): Sozialraumforschung und Sozialraumarbeit, 2005, 2. Auflage 2019, S. 87–108.
- Hahn, Hans Peter: Materielle Kultur. Eine Einführung, Berlin 2005.
- Haller, Miriam: Heterotopien des Alters? Mediale Räume kultureller Altersbildung in Zeiten von Corona, in: Kulturelle Bildung Online, <https://www.kubi-online.de/artikel/heterotopien-des-alters-mediale-raeume-kultureller-altersbildung-zeiten-corona> [15.08.2021].

- Helfferrich, Cornelia: Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews, Wiesbaden 2009.
- Högsdal, Sabine/Engeln, Arnd/Stimm, Dominique: Weiterbildung durch Design. Methoden des Design Thinkings für mehr Teilnehmerorientierung in der beruflichen Weiterbildung, in: Park, June: Bildungsperspektive Design. Schriftenreihe zur Designpädagogik Design & Bildung, Bd. 2, München 2018, S. 124–133.
- Jonas, Wolfgang: Designforschung als Argument, in: Vortrag auf der 2. Jahrestagung der DGTF, Deutschen Gesellschaft für Designtheorie und -forschung, Hamburg 2004.
- Jonas, Wolfgang/Meyer-Veden, Jan (Hrsg.): Mind the gap! – On knowing and not-knowing in design, Bremen 2004.
- Jonas, Wolfgang (a): Research through DESIGN through research. A cybernetic model of designing design foundations, in: Kybernetes, Vol. 36 Nr. 9/10, 2007, [http://8149.website.snafu.de/wordpress/wp-content/uploads/2011/07/2007\\_Kybernetes.pdf](http://8149.website.snafu.de/wordpress/wp-content/uploads/2011/07/2007_Kybernetes.pdf) [11.08.2021].
- Jonas, Wolfgang (b): Design Research and its Meaning to the Methodological Development of the Discipline, in: Michel, Ralf: Design Research Now, Basel/Boston/Berlin 2007, S. 187–206.
- Jonas, Wolfgang: A scenario for design, in: Buchanan, Richard/Doordan, Dennis/Margolin, Victor (Hrsg.): The designed world. Images, objects, environments, Oxford 2010, S. 37–52.
- Jonas, Wolfgang: Exploring the Swampy Ground. An inquiry into the logic of design research, in: Grand Simon/Jonas Wolfgang: Mapping Design Research, Basel 2012, S. 11–41.
- Kolb, David A.: Learning styles and disciplinary differences, in: Chickering, Arthur W.: The modern american college, San Francisco 1981, S. 232–255.
- Konrad, Klaus: Lernen lernen – allein und mit anderen. Konzepte, Lösungen, Beispiele, Wiesbaden, 2014.
- Korte, Helmut: Einführung in die Systematische Filmanalyse, Berlin 2004.
- Kowollik, Carolin/Jonas, Wolfgang: Vacation promises in the visual language of cruise catalogs – and design perspectives, in: International Cruise Conference ICC 5 Bremerhaven, 2014.
- Lange, Bastian/Kalandides, Ares/Stöber, Birgit/Wellmann, Inga: Governance der Kreativwirtschaft. Diagnosen und Handlungsoptionen, Bielefeld 2009.
- Lange, Bastian/Wellmann, Inga: Neue Orte für neues Arbeiten, in: Lange, Bastian/Kalandides, Ares/Stöber, Birgit/Wellmann, Inga: Governance der Kreativwirtschaft. Diagnosen und Handlungsoptionen, Bielefeld 2009, S. 145–154.
- Langer, Inghard: Das persönliche Gespräch als Weg in der psychologischen Forschung, Köln 2000.
- Larsen, Randy J./Diener, Edward: Promises and Problems With the Circumplex Model of Emotion, in: Clark, Margaret S. (Hrsg.): Emotion. Review of personality and social psychology (13), 1992, S. 25–59.
- Latour, Bruno: Die Hoffnung der Pandora, Frankfurt am Main 2002.
- Latour, Bruno: Eine neue Soziologie für eine neue Gesellschaft. Einführung in die Akteur-Netzwerk-Theorie, Frankfurt am Main 2007.
- Löw, Martina: Raumsoziologie, Frankfurt am Main 2001.
- Luhmann, Niklas: Die Wissenschaft der Gesellschaft. Frankfurt am Main 1990.
- Mangold, Roland: Informationspsychologie. Wahrnehmen und Gestalten in der Medienwelt, Berlin/Heidelberg 2007, 2. Auflage 2015.
- Meyer Werft, Pressemitteilung: AIDA Cruises vergibt Milliardenauftrag an die Meyer Werft in Papenburg, 15.06.2015, [https://www.meyerwerft.de/de/presse/presse\\_detail/aida\\_cruises\\_vergibt\\_milliardenauftrag\\_an\\_die\\_meyer\\_werft\\_in\\_papenburg.jsp](https://www.meyerwerft.de/de/presse/presse_detail/aida_cruises_vergibt_milliardenauftrag_an_die_meyer_werft_in_papenburg.jsp) [11.08.2021].
- Meyer Werft, Pressemitteilung: Rückblick 2015. Ein erfolgreiches Jahr geht zu Ende, 22.12.2015, [https://www.meyerwerft.de/de/presse/presse\\_detail/rueckblick\\_2015\\_ein\\_erfolgreiches\\_jahr\\_geht\\_zu\\_ende.jsp](https://www.meyerwerft.de/de/presse/presse_detail/rueckblick_2015_ein_erfolgreiches_jahr_geht_zu_ende.jsp) [11.08.2021].
- Mikula, Regina/Lechner, Reinhard: Figurationen biografischer Lernprozesse, Wiesbaden 2014.
- Moebius, Stephan; Prinz, Sophia: Zur Kultursoziologie des Designs, Bielefeld 2012.

- Mund, Cathrin: #flattenthecurve: Die Heterotopie am Küchentisch, in: soziologiemagazin, 28.04.2020, <https://soziologieblog.hypotheses.org/13539> [13.08.2021]. Mundt, Jörn W.: Tourismus, München 2013.
- Neubert, Stefan/Reich, Kersten/Voß, Reinhard: Lernen als konstruktiver Prozess, in: Hug, Theo: Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten, Baltmannsweiler 2001, S. 253–265.
- N.N.: Geschichte der Schifffahrt, in: swr online, 05/2020, [https://www.planet-wissen.de/technik/schifffahrt/geschichte\\_der\\_schifffahrt/index.html#Hansekogge](https://www.planet-wissen.de/technik/schifffahrt/geschichte_der_schifffahrt/index.html#Hansekogge) [13.08.2021].
- North, Klaus: Wissensorientierte Unternehmensführung. Wertschöpfung durch Wissen, 5. Auflage, Wiesbaden 2011.
- OECD: Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations, Summary of the final report, 11/2003, [http://www.netuni.nl/courses/hre/uploads/File/deseco\\_final-report\\_summary.pdf](http://www.netuni.nl/courses/hre/uploads/File/deseco_final-report_summary.pdf) [11.08.2021].
- OECD: Continuing Education and Training in Germany, Paris 2021.
- Pirnay-Dummer, Pablo: Heterotopie im universitären Raum, in: Spengler, Andreas (Hg.): Freiheit und Verantwortung. Diskussionen, Positionen, Perspektiven, Baden-Baden 2018, S. 259–276.
- Plankert, Saskia (Hrsg.): Entwerfen, Lernen, Gestalten. Zum Verhältnis von Design und Lernprozessen, Bielefeld 2020.
- Prinz, Sophia: Büros zwischen Disziplin und Design. Postfordistische Ästhetisierungen der Arbeitswelt, in: Moebius, Stephan/Prinz, Sophia: Das Design der Gesellschaft, Bielefeld 2012, S. 245–271.
- Prinz, Sophia: Formen des Gebrauchs. Über die alltägliche Ordnung der Dinge, in: Milev, Yana: Design Kulturen. Der erweiterte Designbegriff im Entwurfswelt der Kulturwissenschaft, München 2013, S. 33–42.
- Ranftl, Josef: Unternehmenserfolg durch »In-Wert-Setzung von Wissen«, 2004, <http://www.innovations-report.de/html/berichte/wirtschaft-finanzen/bericht-36608.html> [11.08.2021].
- Reckwitz, Andreas: Die Erfindung der Kreativität. Zum Prozess gesellschaftlicher Ästhetisierung, Berlin 2012.
- Rehn, Jonas: Gesunde Gestaltung, Wiesbaden 2019.
- Ritzmann, Susanne: Wegwerfen, Entwerfen. Müll im Designprozess – Nachhaltigkeit in der Designdidaktik, Basel 2018.
- Sauter, Werner/Scholz, Christian: Kompetenzorientiertes Wissensmanagement, Wiesbaden 2015.
- Schäfer-Bierman, Birgit/Westermann, Aische/Vahle, Marlen/Pott, Valérie: Foucaults Heterotopien als Forschungsinstrument, Wiesbaden 2016.
- Schneickert, Christian: Illusion der Chancengleichheit, 2013, [https://www.researchgate.net/profile/Christian-Schneickert/publication/290433543\\_Illusion\\_der\\_Chancengleichheit/links/5697b3f308ae1c4279051253/Illusion-der-Chancengleichheit.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Christian-Schneickert/publication/290433543_Illusion_der_Chancengleichheit/links/5697b3f308ae1c4279051253/Illusion-der-Chancengleichheit.pdf) [13.08.2021].
- Schneider, Beat: Design – Eine Einführung. Entwurf im sozialen, kulturellen und wirtschaftlichen Kontext, Basel 2005.
- Schneider, Jürgen M./Mrkwicka, Anja: Geschäftsreisende in Deutschland. Ein Überblick, erweitert um eine vertiefte Analyse der weiblichen Geschäftsreisenden, Bad Honnef 2012.
- Schrader, Josef: Lerntypen bei Erwachsenen. Empirische Analysen zum Lernen und Lehren in der beruflichen Weiterbildung, Weinheim 1994.
- Schroer, Markus: Soziologie, in: Günzel, Stephan: Raumwissenschaften, Frankfurt am Main 2012, S. 354–369.
- Schütz, Alfred/Luckmann, Thomas: Strukturen der Lebenswelt, Konstanz/Stuttgart 2003.
- Seyda, Susanne/Werner, Dirk: IW-Weiterbildungserhebung 2011 – Gestiegenes Weiterbildungsvolumen bei konstanten Kosten, in: IW-Trends, Vierteljahresschrift zur empirischen Wirtschaftsforschung aus dem Institut der deutschen Wirtschaft Köln, 39. Jahrgang, Heft 1/2012.
- Stampfl, Nora S.: Zwischen Realität und Virtualität. Zur Verortung Öffentlicher Bibliotheken, in: Hauke, Petra (Hg.): Öffentliche Bibliothek 2030. Herausforderungen – Konzepte – Visionen, Bad Honnef 2019, S. 61–67.

- 
- Stang, Richard: Lernwelten im Wandel. Entwicklungen und Anforderungen bei der Gestaltung zukünftiger Lernumgebungen, Berlin/Boston 2016.
- Strauss, Anselm L./Corbin, Juliet M.: Grounded Theory. Grundlagen Qualitativer Sozialforschung, Weinheim 1996.
- Tödt, Katia: Damit Lernen gelingt: Wie beschreiben Weiterbildungsorganisationen ihre Lehr-Lern-Prozesse?, in: Zech, Rainer [u.a.]: Organisationen in der Weiterbildung. Selbstbeschreibungen und Fremdbeschreibungen, Wiesbaden 2010, S. 102–131.
- Unger, Hella von: Partizipative Forschung. Einführung in die Forschungspraxis, Wiesbaden 2014.
- Voß, Gerd-Günter/Pongratz, Hans J.: Der Arbeitskraftunternehmer. Eine neue Grundform der Ware Arbeitskraft?, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Band 50, 1998, S. 131–158.
- Weisser, Jan: Einführung in die Weiterbildung, Weinheim/Basel, 2002.
- Wittwer, Wolfgang/Dietrich, Andreas/Walber, Markus: Lernräume. Gestaltung von Lernumgebungen für Weiterbildung, Wiesbaden 2015.
- Ziegler, Ute/Acklin, Claudia: Design als Gesundheitsressource, in: Schweizerische Ärztezeitung, 2015, S. 220–223.





## **8 Anhang**

---

**8.1 Abbildungsverzeichnis**

**8.2 Tabellenverzeichnis**

**8.3 Regeln der inhaltlich-semantischen Transkription**

**8.4 Erklärung**



## 8.1 Abbildungsverzeichnis

---

- Abbildung 1: Die Wissenstreppe nach North, Klaus: Wissensorientierte Unternehmensführung. Wertschöpfung durch Wissen, 5. Auflage, Wiesbaden 2011, S. 36, eigene Darstellung.
- Abbildung 2: Lernzyklus nach Kolb, David A.: Learning styles and disciplinary differences, in: Chickering, Arthur W.: The modern american college, San Francisco 1981, S. 232–255, hier S. 235, 240, eigene Darstellung.
- Abbildung 3: Zusammenhang zwischen den Lernstiltypen und den gewählten Studienfächern, Kolb, David A.: Learning styles and disciplinary differences, in: Chickering, Arthur W.: The modern american college, San Francisco 1981, S. 232–255, hier S. 240.
- Abbildung 4: Generisches Designprozessmodell nach Hugentobler, Hans Kaspar/Jonas, Wolfgang/Rahe, Detlef: Designing a Methods Platform for Design and Design Research, in: futureground, DRS International Conference, Melbourne 2004, eigene Darstellung.
- Abbildung 5: Die Methoden-Toolbox nach Hugentobler, Hans Kaspar/Jonas, Wolfgang/Rahe, Detlef: Designing a Methods Platform for Design and Design Research, in: futureground, DRS International Conference, Melbourne 2004, eigene Darstellung.
- Abbildung 6, 7: Seminarraum 2A.2.30, Hochschule Hannover, Fakultät III, © Saskia Plankert.
- Abbildung 8: Verteilung der Anzahl von Prüfkriterien je Kategorie, © Saskia Plankert.
- Abbildung 9: Auszug aus der Katalogstruktur, © Saskia Plankert.
- Abbildung 10: Lernsituation im Color Line Film, Filmstill, Einstellung 25, © Color Line, <https://www.colorline.de/tagungen> [16.01.2020].
- Abbildung 11: Sequenzprotokoll, Imagefilm Color Line, © Saskia Plankert.
- Abbildung 12: Die Sequenzlängen im Überblick, Color Line, Filmstills, E3 (0:06,09), E7 (0:10,15), E16 (0:20,08), E32 (0:47,11), E41 (0:56,16), E65 (1:38,02), E86 (2:01,23), E95 (2:10,21), © Color Line, <https://www.colorline.de/tagungen> [16.01.2020].
- Abbildung 13: Besprechungsraum AIDA, Filmstill, Einstellung 7, © AIDA, <https://www.aida.de/kreuzfahrt/angebote-buchen/firmenreisen.19632.html> [30.06.2016].
- Abbildung 14: Sequenzprotokoll, Imagefilm AIDA, © Saskia Plankert.
- Abbildung 15: Die Sequenzlängen im Überblick, AIDA Cruises, © Saskia Plankert.
- Abbildung 16: Eine Übersicht der Einstellungslängen (Frames/Einstellung) im Film von Color Line, © Saskia Plankert.
- Abbildung 17: Das Circumplex Modell nach Larsen, Randy J./Diener, Edward: Promises and Problems With the Circumplex Model of Emotion, in: Clark, Margaret S. (Hrsg.): Emotion. Review of personality and social psychology (13), 1992, S. 25–59, hier S. 31, eigene Darstellung.
- Abbildung 18: Verortung der Gesichtsausdrücke im Circumplex Modell nach Larsen/Diener, 1992, Filmstills, E3 (0:06,09), E7 (0:10,15), E16 (0:20,08), E32 (0:47,11), E41 (0:56,16), E65 (1:38,02), E86 (2:01,23), E95 (2:10,21), © Color Line, <https://www.colorline.de/tagungen> [16.01.2020].
- Abbildung 19: Erster Entwurf von Birgits individueller Lernkonstitution, © Saskia Plankert.

Abbildung 20: Zweiter Entwurf von Birgits individueller Lernkonstitution, © Saskia Plankert.

Abbildung 21: Peters individuelle Lernkonstitution mit lernförderlichen und -hemmenden Einflüssen, © Saskia Plankert.

Abbildung 22: Mias individuelle Lernkonstitution mit lernförderlichen und -hemmenden Einflüssen, © Saskia Plankert.

Abbildung 23: Entwicklungstool für den Entwurf szenarischer Lernsituationen, © Saskia Plankert.

Abbildung 24: Analyse-Matrix von Birgits individueller Perspektive und den Lernversprechen sowie des Zertifikats, © Saskia Plankert.

Abbildung 25: Analyse-Matrix von Peters individueller Perspektive und den Lernversprechen sowie des Zertifikats, © Saskia Plankert.

Abbildung 26: Analyse-Matrix von Mias individueller Perspektive und den Lernversprechen sowie des Zertifikats, © Saskia Plankert.

## 8.2 Tabellenverzeichnis

---

Tabelle 1: Aufbau des Leitfadens, © Saskia Plankert.

Tabelle 2: Übersicht über alle Gespräche, © Saskia Plankert.

Tabelle 3: Birgits Wörterpool für die Textproduktion.

Tabelle 4: Peters Wörterpool für die Textproduktion.

Tabelle 5: Mias Wörterpool für die Textproduktion.

Tabelle 6: Mias Checkliste, © Saskia Plankert.



## 8.3 Regeln der inhaltlich-semantischen Transkription<sup>320</sup>

---

1. Es wird wörtlich transkribiert, nicht lautsprachlich oder zusammenfassend.
2. Wortverschleifungen werden an das Schriftdeutsch angenähert. »So 'n Buch« wird zu »so ein Buch«. Die Satzform wird beibehalten, auch wenn sie syntaktische Fehler beinhaltet, z. B.: »weil das habe ich so gemacht.«
3. Dialekte werden möglichst wortgenau ins Hochdeutsche übersetzt. Wenn keine eindeutige Übersetzung möglich ist, wird der Dialekt beibehalten.
4. Umgangssprachliche Partikeln wie »gell, ne« werden transkribiert.
5. Stottern wird geglättet bzw. ausgelassen, abgebrochene Wörter werden ignoriert. Wortdoppelungen werden nur erfasst, wenn sie als Stilmittel zur Betonung genutzt werden: »Das ist mir sehr, sehr wichtig.« Verzögerungssignale wie »ähm« etc. werden nicht transkribiert.
6. Halbsätze, denen die Vollendung fehlt, werden mit dem Abbruchzeichen »/« gekennzeichnet.
7. Interpunktion wird zugunsten der Lesbarkeit geglättet, das heißt, bei kurzem Senken der Stimme oder nicht eindeutiger Betonung wird eher ein Punkt als ein Komma gesetzt. Sinneinheiten sollten beibehalten werden.
8. Rezeptionssignale wie »hm, aha, ja, genau«, die den Redefluss der anderen Person nicht unterbrechen, werden nicht transkribiert. Sie werden dann transkribiert, wenn sie als direkte Antwort auf eine Frage genannt werden.
9. Pausen ab ca. 3 Sekunden werden durch (...) markiert.
10. Besonders betonte Wörter oder Äußerungen werden durch VERSALIEN gekennzeichnet.
11. Jeder Sprecherbeitrag erhält eigene Absätze. Auch kurze Einwürfe werden in einem separaten Absatz transkribiert. Mindestens am Ende eines Absatzes werden Zeitmarken eingefügt.
12. Emotionale nonverbale Äußerungen der befragten Person und des Interviewers, welche die Aussage unterstützen oder verdeutlichen (bspw. lachen), werden beim Einsatz in Klammern notiert.
13. Unerständliche Wörter werden mit »(unv.)« gekennzeichnet. Längere unverständliche Passagen werden möglichst mit der Ursache versehen: »(unv., Mikrofon rauscht)«. Wird ein Wortlaut vermutet, wird die Passage mit einem Fragezeichen in Klammern gesetzt. Unerständliche Stellen werden mit einer Zeitmarke versehen, wenn innerhalb von einer Minute keine weitere Zeitmarke gesetzt ist.
14. Die interviewende Person wird durch ein »I:«, die befragte Person durch ein »B:« gekennzeichnet.

---

320 | Vgl. Dresing/Pehl 2018, 21–22; erweitert von Saskia Plankert um den Aspekt des Verzögerungssignals.





## 8.4 Erklärung

---

Hiermit erkläre ich, dass ich die vorliegende Doktorarbeit selbständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt habe.

Die Stellen der Doktorarbeit, die anderen Quellen im Wortlaut oder dem Sinn nach entnommen wurden, sind durch Angaben der Herkunft kenntlich gemacht. Dies gilt auch für Zeichnungen, Skizzen, bildliche Darstellungen sowie für Quellen aus dem Internet.

Hannover, 09.11.2022, Saskia Plankert

