

New Kids on the block:

# ZU DEN POTENZIALEN VON BETRIEBLICHEN WEITERBILDUNGSMENTOR:INNEN



**Prof. Dr. Uwe Elsholz** (Lehrstuhlinhaber) und **Martina Thomas** (Bildungswissenschaftlerin und wissenschaftliche Mitarbeiterin der Fernuniversität Hagen)

Wie kann lebenslanges Lernen für die alle Beschäftigten verwirklicht werden? Wie kann die Beteiligung an Weiterbildung erhöht werden? Und welche Rolle können Gewerkschaften und insbesondere Weiterbildungsmentor:innen dabei spielen?

Langjährige Erfahrungen hierzu liegen aus Großbritannien vor, wo bereits 1998 der Trades Union Congress (TUC) einen Fonds eingerichtet hat, der mit öffentlicher Förderung in den Betrieben "Union Learning Representatives" ausbilden sollte. Dies sind Gewerkschafter:innen im Betrieb, deren Aufgabe darin besteht, ihre Kolleg:innen für Weiterbildung zu sensibilisieren und zu ermutigen. Sie sollten vor allem gering qualifizierte Beschäftigtengruppen ansprechen, die bislang von Lern- und Qualifizierungsangeboten nicht erreicht wurden (Deffner/Elsholz 2003).

Inspiziert durch die britischen Erfahrungen sind insbesondere im Organisationsbereich der IG Metall vergleichbare Pilotprojekte entwickelt und durchgeführt worden (Ewald/Ferrando/Utecht 2019). An diese Ansätze knüpfen die weiter unten skizzierten gewerkschaftlichen Projekte zur Qualifizierung von Weiterbildungsmentor:innen (WBM) an. Diese sind auch als ein Baustein zur Stärkung der lebensbegleitenden Weiterbildungsberatung im Rahmen der Nationalen Weiterbildungsstrategie (BMAS/BMBF 2019) vorgesehen.

## Das Matthäus-Prinzip in der Weiterbildung

Einen wichtigen Kontext für die Entwicklung der Nationalen Weiterbildungsstrategie und damit auch für die Ansätze zur Etablierung von WBM stellt die unbefriedigende Weiterbildungssituation in Deutschland dar. So sind die Chancen für

eine Teilnahme an Weiterbildung sehr unterschiedlich verteilt, so dass Weiterbildung gesellschaftliche Ungleichheit eher reproduziert anstatt ihr entgegenzuwirken. Diese Erkenntnis ist bereits jahrzehntealt und eine missliche Konstante des deutschen Bildungssystems. Eine „Weiterbildungsschere“ (Schulenberg u.a. 1978: 525) wurde bereits vor vielen Jahrzehnten konstatiert und der positive Zusammenhang zwischen Weiterbildungsbeteiligung und formalem Bildungsniveau wird seit langem in der Weiterbildungsforschung als Matthäus-Prinzip benannt und beklagt. Dieser Mechanismus greift weitgehend unverändert und daran hat auch eine deutliche Ausweitung der Mitbestimmungsrechte von Betriebsräten Ende der 1990er Jahre nichts geändert. Ebenso haben tarifliche Vereinbarungen oder eigene Weiterbildungstarifverträge die in sie gesetzten Hoffnungen nur bedingt erfüllt (vgl. Bahn Müller 2006; Bahn Müller/Fischbach 2015). So zeigt sich das Matthäus-Prinzip auch in mitbestimmten Betrieben, wie die aktuelle WSI-Betriebsrätebefragung nahelegt (vgl. Erol u.a. 2021).

Auch die gewerkschaftsseitig häufig kritisch beurteilte OECD teilt die Bewertung, dass das deutsche Weiterbildungssystem in vielerlei Hinsicht mangelhaft und daher weiter zu entwickeln ist. Sie hat im Frühjahr 2021 die Situation der Weiterbildung aus internationaler (und selbstverständlich ökonomischer) Perspektive analysiert und kommt zu eindeutigen Empfehlungen (OECD 2021a). Diese werden insbesondere in der mit der Veröffentlichung des Berichts verfassten Pressemitteilung noch einmal pointiert. Neben der Befürwortung weiterer verbindlicher Regelungen, eine andere gewerkschaftsseitig ebenfalls stark vertretene Position, heißt es dort: „Deutschland muss sich bei der Weiterbildung stärker um die Bedürfnisse Geringqualifizierter kümmern und insgesamt sein Weiterbildungssystem kohärenter gestalten“ (OECD 2021b).

Auf die Notwendigkeit vermehrter Bildungsanstrengungen weist auch die fünfte CVTS-Studie zur Verbreitung von Weiterbildung in europäischen Unternehmen hin. Insbesondere durch Digitalisierung und Vernetzung haben sich in den letzten Jahren in knapp der Hälfte der befragten Unternehmen Arbeitsprozesse verändert und werden sich auch weiterhin deutlich verändern (vgl. Schönfeld/Schürger 2020). Dabei trifft jedoch eine individuelle Weiterbildungsbereitschaft nicht selten auf wenig weiterbildungsförderliche betriebliche Unterstützungsstrukturen (vgl. Graf/Gramß/Heister 2016). Auch in der Betriebsratsarbeit werden Beteiligungsmöglichkeiten und Vorschlagsrechte zu Weiterbildungsfragen häufig nicht voll ausgeschöpft. Durch eine Intensivierung der Mitwirkung könnten nicht nur ungleiche Beteiligungsstrukturen abgemildert werden, sondern auch eine zukunftsweisende Entwicklung betrieblicher Qualifizierungen befördert werden. Angesichts dessen, dass die Befassung der Betriebsräte mit Weiterbildungsthemen positiv mit der Betriebsgröße korreliert, schließen Erol u.a. (2021) auf ein Kapazitätsproblem, das in größeren Betrieben durch Freistellungsmandate gemildert wird. Insgesamt gesehen scheint eine Ausweitung der weiterbildungsbezogenen Mitbestimmungsrechte nicht ohne flankierende institutionelle Unterstützung auszukommen.

## Weiterbildungsgründe und Weiterbildungshemmnisse

Anstrengungen zur Verminderung der angesprochenen Selektivität und zur Förderung einer breiten Weiterbildungsbeteiligung für alle sind nicht zuletzt angesichts des beschleunigten Strukturwandels angezeigt und werden daher in der Nationalen Weiterbildungsstrategie adressiert. Insbesondere wird die Ausweitung von Angeboten der Weiterbildungs- und Qualifizierungsberatung forciert, um die ungleichen Beteiligungsstrukturen aufzulösen (vgl. BMAS/BMBF 2019). In diesem Zusammenhang wird mit den Weiterbildungsmentor:innen darin ein neuer Ansatz verfolgt, der einen Beitrag für eine erhöhte Beteiligung an Weiterbildung zu leisten verspricht.

Bedeutsam im Hinblick auf das erfolgreiche Wirken von WBM ist die Frage der Gründe und Barrieren für oder gegen eine Weiterbildungsbeteiligung. Ehlert (vgl. 2021, S. 125) weist auf Grundlage von Daten einer Erhebung des Adult Education Survey (AES) im Jahr 2018 die persönlichen Gründe für eine Weiterbildungsteilnahme aus. Hier überwiegen insgesamt Motive mit deutlichem Beschäftigungsbezug, wenngleich die Motive „im Alltag nutzbare Kenntnisse/Fähigkeiten erwerben“ und „Wissen/Fähigkeiten zu einem interessierenden Thema erweitern“ auf den Plätzen zwei und drei der am häufigsten genannten Gründe rangieren. Mit 62 % der Nennungen am häufigsten wird das Motiv genannt, die „berufliche Tätigkeit besser ausüben“. Fast ein Drittel der Weiterbildungsteilnahmen zielt auf die Verbesserung der Chancen im Beruf und in etwa ein Fünftel auf die Sicherung des Arbeitsplatzes. Weitere

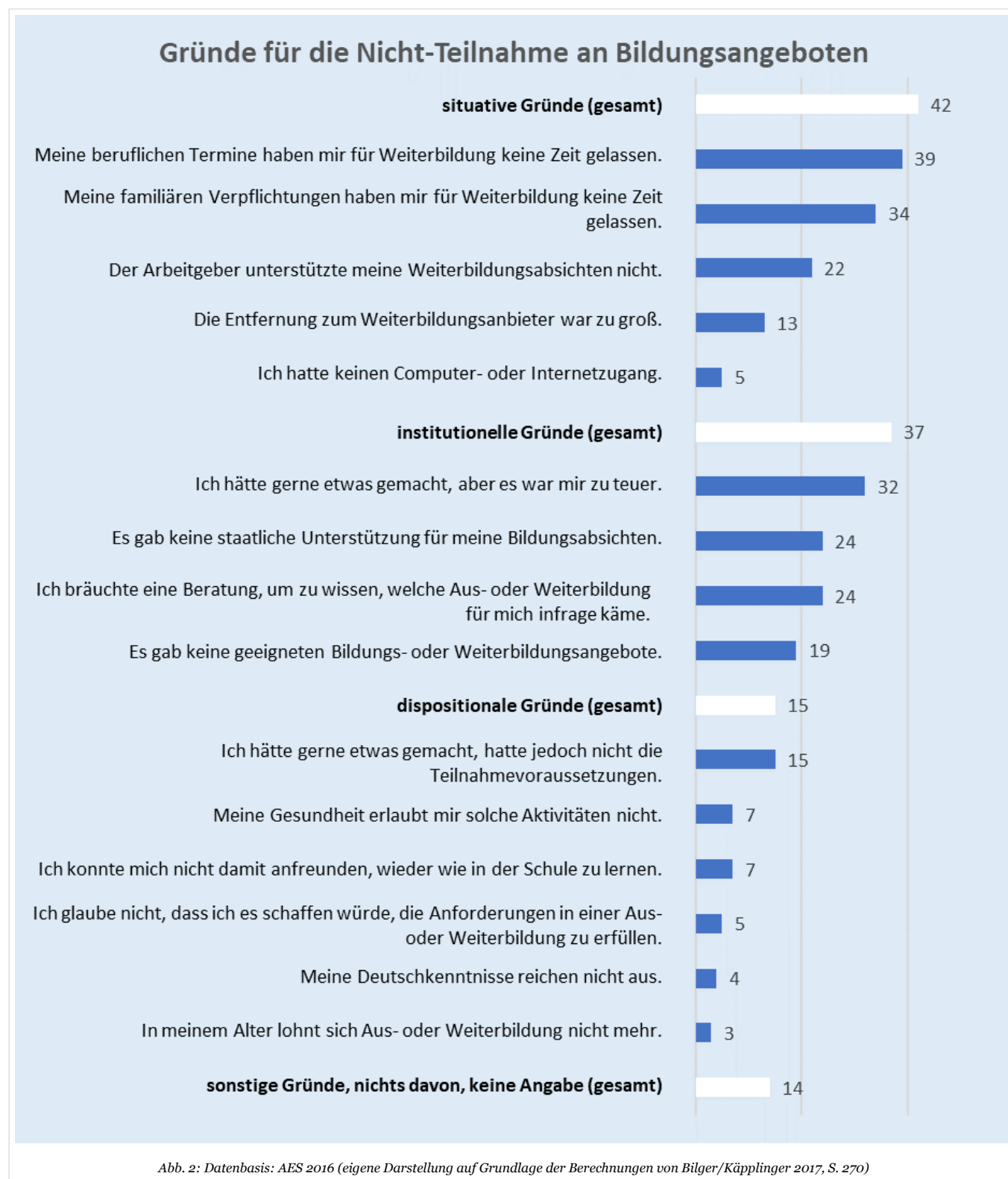
beschäftigungsbezogene Weiterbildungsgründe sind der organisatorische und technische Wandel, die Aussicht auf einen (neuen) Arbeitsplatz sowie die Digitalisierung der Arbeit. Immerhin 30 % der Weiterbildungsteilnahmen begründeten sich aus einer Verpflichtung zur Weiterbildung und in 15 % der Fälle war der Erwerb eines Teilnahmezertifikats ein wesentlicher Teilnahmegrund.



Zusammenhänge zwischen sozio-demografischen Kriterien und den Weiterbildungsgründen berichten Behringer und Schönfeld (2017) auf Grundlage der AES-Erhebung aus dem Jahr 2016. Hier zeigen sich gruppenspezifische Unterschiede nach formalem Bildungsniveau. So äußerten Befragte mit niedriger Schulbildung häufiger als Befragte mit hohem Schulabschluss die „Sicherung des Arbeitsplatzes“ sowie die „Verpflichtung zur Teilnahme“ als Gründe. Bei Befragten mit hohem Schulabschluss wurde hingegen öfter der Grund „Wissen/Fähigkeiten zu einem interessierenden Thema erweitern“ zu wollen als zutreffend benannt (vgl. Behringer/Schönfeld 2017, S. 121 f.).

Barrieren respektive Hinderungsgründe, die einer Weiterbildungsteilnahme entgegenstehen, wurden ebenfalls auf Grundlage der Datenbasis der AES-Erhebung 2016 untersucht. Für die insgesamt 19 % der Befragten, die im Jahr 2016 einen nicht realisierten Weiterbildungswunsch oder einen nicht gedeckten Bildungsbedarf hatten, wurden Hinderungsgründe für die Bildungsbeteiligung erfragt (vgl. Bilger/Käpplinger 2017, S. 265 ff.). Es zeigt sich ein breites Spektrum an Hinderungsgründen, die sich aus der individuellen Lebens- bzw. Arbeitssituation „situativ“, aus Merkmalen des Weiterbildungsangebots „institutionell“ sowie aus individuellen Lernerfahrungen und Einstellungen „dispositional“ ergeben. Am häufigsten werden situative Hinderungsgründe genannt, die sich wiederum besonders oft auf den Arbeitskontext zurückführen lassen: Die meisten Befragten geben an, aufgrund beruflicher Termine nicht genügend Zeit für die Teilnahme an Weiterbildung zu haben. Aber auch, dass Arbeitgeber die Weiterbildungsabsichten nicht unterstützen ist ein Weiterbildungshemmnis, das nach familiären Verpflichtungen als dritthäufigste situativ begründete Weiterbildungsbarriere genannt wird. Bei den institutionellen Weiterbildungsbarrieren werden neben finanziellen Aspekten wie zu hohe Kosten und fehlende staatliche Unterstützung der Bildungsabsichten insbesondere auch eine

fehlende Beratung zu Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten genannt. In nachfolgender Abbildung sind die in der AES-Erhebung von 2016 genannten Gründe für die Nicht-Teilnahme an Bildungsangeboten mit ihren prozentualen Anteilswerten ausgewiesen.



Die vorgestellten Zahlen aus der Weiterbildungsberichterstattung liefern Indizien dafür. Im Sinne einer subjektwissenschaftlichen Perspektive auf das Lernen gilt es hierbei Entscheidungen für oder auch gegen die individuelle Beteiligung an Weiterbildung als subjektiv sinnvolle Handlungsweisen zu betrachten. Aus diesem Blickwinkel bieten subjektive Lerngründe und Lernwiderstände weitere Erklärungsansätze für Weiterbildungsbeteiligung. Angesichts des steten Wandels in der Arbeitswelt reagieren nicht nur weniger gut Qualifizierte auf die notwendigen Anpassungsleistungen mit widerständigem Lernen. Denn in subjektwissenschaftlicher Lesart werden Lernwiderstände als Reaktion auf eine als Autonomieeinschränkung erlebte Lernzumutung gesehen.

Pädagogisches Handeln, das Lernwiderständen begegnen will, darf nicht voraussetzen, dass diese bewusst sind (Grotlüschen 2015). Nicht zuletzt deshalb gewinnen Bildungs- bzw. Lernberatung an Bedeutung und müssen über die Bereitstellung von Informationen deutlich hinausgehen. Dass Beratungsangebote einen Beitrag zur Erhöhung der Weiterbildungsbeteiligung leisten können, zeigt sich in der Analyse zur Weiterbildungsbeteiligung zum AES 2020, die zu dem Ergebnis kommt, dass sich die Teilnahme an Beratungsangeboten neben Bildungsniveau und Erwerbstätigkeit positiv auf die Weiterbildungsteilnahme auswirkt (BMBF 2021, S. 47).

## Betriebliche Weiterbildungsmentor:innen

Vor dem skizzierten Hintergrund zielt der Ansatz der Weiterbildungsmentor:innen unter anderem darauf ab, den Weiterbildungshemmnissen und den ungleichen Zugangschancen durch Angebote der Weiterbildungsberatung und Lernbegleitung entgegenzuwirken. Dazu sollen die auf subjektiver Ebene konkret wirkungsmächtigen Beweg- und Hinderungsgründe für eine Weiterbildungsbeteiligung identifiziert und adressiert werden. Die Grundidee hinter den im Folgenden vorgestellten gewerkschaftlichen Projekten besteht darin, Weiterbildungsberatung und -begleitung auf Vertrauensbasis in den Betrieben zu etablieren und somit Zugänge zu adressatengerechten Weiterbildungen zu ebnen und Kompetenzentwicklungsprozesse zu unterstützen.

Hierzu führen die Einzelgewerkschaften ver.di, NGG, IG Metall und IGBCE derzeit Projekte durch, die eine Qualifizierung, den Einsatz und die Etablierung von Weiterbildungsmentor:innen zum Ziel haben. Das von ver.di verantwortete Projekt „MendiNet“ zielt auf die Etablierung von WBM in vier unterschiedlichen Branchen (Gesundheitswesen, Ver-/ Entsorgungswirtschaft, Versicherungsdienstleistungen und kommunale Verwaltung). Innerhalb des Projekts sollen insgesamt 90 WBM qualifiziert werden. Das von der NGG verantwortete WBM-Projekt „Mentoren.Bilden.Zukunft“ adressiert sowohl den industriellen wie den Dienstleistungssektor (Nahrungs-/Genussmittel-/Getränkeindustrie; Gastgewerbe; Systemgastronomie). Hier sollen insgesamt 35 bis 45 WBM qualifiziert werden. Das WBM-Projekt der IG Metall hat hingegen eine Zielgröße von 200 zu qualifizierenden WBM im Organisationsbereich der IG Metall. Das Projekt „Qualifizierung“ wird im Organisationsbereich der IG BCE durchgeführt und bezweckt in sozialpartnerschaftlicher Zusammenarbeit mit dem Bundesarbeitgeberverband Chemie (BAVC), WBM in der chemischen Industrie zu implementieren.

Bei grundsätzlich gleicher Ausrichtung unterscheiden sich die genauen Aufgabenprofile der WBM je nach konkretem Projektansatz. So übernehmen WBM in der Konzeption von ver.di, IG Metall und NGG nicht nur eine Lotsenfunktion, um Kolleg:innen zu Weiterbildungsfragen zu beraten, sondern auch didaktische Aufgaben und sollen auch an der strategischen Ausrichtung des innerbetrieblichen Weiterbildungsgeschehens beteiligt werden. Im Konzept der IG Metall gibt es zusätzlich die Funktion der sog. „Mentoren-Coaches“, die in den Bezirken der IG Metall verankert sind und als feste Ansprechpartner:innen für die WBM fungieren.

Für die Rolle als WBM könnten gemäß der vorliegenden Konzepte neben Betriebsrät:innen insbesondere auch Vertrauensleute in Frage kommen, auch eine Ausweitung der Zielgruppe auf interessierte Gewerkschaftsmitglieder ist denkbar.

## Potenziale der Weiterbildungsmentor:innen

Ein wesentliches Moment der WBM besteht – ganz ähnlich wie bei den anfangs erwähnten Union Learning Representatives – darin, dass sie selbst aus der Belegschaft kommen und damit direkte Kolleginnen und Kollegen sind. Das unterscheidet sie von außerbetrieblichen Beratungsangeboten, aber auch von arbeitgeberseitig verankerten Personal- oder Bildungsabteilungen. WBM können daher auf Augenhöhe Gespräche führen, sie besitzen kein Sanktionspotenzial und es ist von einem Vertrauensvorschuss der Kolleg:innen auszugehen. Sie scheinen daher gut geeignet, auch auf individuelle Weiterbildungshemmnisse eingehen zu können.

WBM stellen eine neue Figur in den Unternehmen dar, die bislang nicht eindeutig konturiert ist. Im Hinblick auf die mit den WBM verbundenen Potenziale ist zu differenzieren zwischen einer bildungswissenschaftlichen und bildungspolitischen Perspektive einerseits sowie einer gewerkschafts- bzw. organisationspolitischen Perspektive andererseits. Beide Perspektiven müssen sich dabei nicht widersprechen, sind aber auf unterschiedliche Fragestellungen gerichtet:

Bildungswissenschaftlich und -politisch stellen sich vor allem Fragen nach den Wirkungen der WBM im Hinblick auf eine erhöhte Teilnahme an (Weiter-)bildungen. Es geht also darum, ob und wie durch WBM eine insgesamt höhere Weiterbildungsbeteiligung erzielt werden kann, die auch bislang benachteiligte Gruppen einschließt. Es stellen sich dabei auch Herausforderungen bezogen auf eine zielgruppenspezifische Ansprache sowie genderspezifische Aspekte. Auch wenn sich auf den ersten Blick geschlechtsspezifische Unterschiede in der Weiterbildungsbeteiligung angeglichen haben (vgl. BMBF 2021), lassen sich unterschiedliche Präferenzen hinsichtlich der Weiterbildungsthemen ausmachen (vgl. Trams u.a. 2021), was vermuten lässt, dass eine spezifische Ansprache für Weiterbildungen in bestimmten Themenfeldern geboten ist.

Gewerkschaftlich bzw. organisationspolitisch wird danach zu fragen sein, inwiefern sich diese neuen Player im betrieblichen Sozialgefüge verorten. Inwiefern werden sie von den Beschäftigten als gewerkschaftliche Ansprechpartner wahrgenommen? Wie gestaltet sich das Verhältnis von WBM zu Vertrauensleuten und insbesondere zu Betriebsräten?

Untersuchungen zum englischen Vorreiter, den Union Learning Representatives, stimmen hoffnungsvoll. In einer Untersuchung aus dem Jahr 2016 heißt es: „the emergence and development of the ULR role has been seen as making a vital contribution to the revitalisation of union organisation“ (Saundry et al. 2016, S. 3). Inwiefern die Potenziale von Weiterbildungsmentor:innen in den Betrieben auch in Deutschland genutzt werden können und sich diese neue noch wenig bekannte Rolle etablieren lässt, werden die Projekte und die damit verbundenen Evaluationen zeigen. Die aufgeworfenen Fragen bleiben damit sowohl aus gewerkschaftlicher als auch aus bildungswissenschaftlicher Perspektive von hochgradigem Interesse.

---

## Literatur:



Bahn Müller, R. (2015): Tarifvertragliche Weiterbildungsregulierung in Deutschland – Formen, Effekte und Perspektiven für überbetriebliche Weiterbildungsfonds. In: Berger, K. u.a. (Hrsg.): Sozialpartnerschaftliches Handeln in der betrieblichen Weiterbildung. Bonn. S. 61-78.

Bahn Müller, R./Fischbach, S. (2006): Qualifizierung und Tarifvertrag. Befunde aus der Metallindustrie Baden-Württembergs, Hamburg.

Behringer, F./Schönfeld, G. (2017): Nutzen non-formaler Weiterbildung. In: Bilger, F./Behringer, F./Kuper, H./Schrader, J. (Hrsg.): Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2016. Ergebnisse des Adult Education Survey (AES). Bielefeld: wbv Media, S. 117–133.

Bilger, F./Käpplinger, B. (2017): Barrieren für die Bildungsbeteiligung Erwachsener. In: Bilger, F./Behringer, F./Kuper, H./Schrader, J. (Hrsg.): Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2016. Ergebnisse des Adult Education Survey (AES). Bielefeld: wbv Media, S. 265–275.

BMAS/BMBF – Bundesministerium für Arbeit und Soziales; Bundesministerium für Bildung und Forschung (2019): Strategiepapier Nationale Weiterbildungsstrategie 2019. Berlin.

BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2021): Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2020. Ergebnisse des Adult Education Survey — AES-Trendbericht. Bonn.



Deffner, S./Elsholz, U. (2003): Europa – die stille Revolution der englischen Gewerkschaften und was wir davon lernen können. In: Gewerkschaftliche Bildungspolitik Heft 7/8, S. 26-28

Ehlert, M. (2021): Weiterbildung, In: Statistisches Bundesamt (Destatis), Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB), Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung (BiB) (Hrsg.): Datenreport 2021 – Ein Sozialbericht für die Bundesrepublik Deutschland, Bonn, S. 121-127

Erol, S./Ahlers, E./Schleicher, S. (2021): Betriebliche Weiterbildung als Handlungsfeld der Betriebsräte. Policy Brief WSI 51 (3). Online verfügbar unter [https://www.wsi.de/fpdf/HBS-007972/p\\_wsi\\_pb\\_51\\_2021.pdf](https://www.wsi.de/fpdf/HBS-007972/p_wsi_pb_51_2021.pdf), zuletzt geprüft am 15.02.2022.

Ewald, L./Ferrando, J./Utrecht, A. (2019): Neue Akteure und Entwicklungswege in einer assistierten beruflichen Weiterbildung – Abschlussbericht. Teilbericht des Kooperationspartners IG Metall Vorstand. Frankfurt / Main.

Graf, N./Gramß, D./Heister, M. (2016): Gebrauchsanweisung fürs lebenslange Lernen. Düsseldorf.

Grotlüschen, A. (2015): Neo-subjektwissenschaftliche Lesart einer scheinbar vertrauten Lerntheorie. In: Grotlüschen, A./Zimper, D. (Hrsg.): Literalitäts- und Grundlagenforschung. Münster, S. 217–244.

OECD (2021a): Continuing education and training in Germany. Getting Skills Right. Paris: OECD.

OECD (2021b): Deutschland braucht ein kohärenteres Weiterbildungssystem. Pressemeldung vom 23.04.2021. <https://www.oecd.org/berlin/presse/deutschland-braucht-ein-kohaerenteres-weiterbildungssystem-das-die-beduerfnisse-geringqualifizierter-besser-beruecksichtigt.htm> (Abruf: 18.10.21)

Saundry, R.; Antcliff, V.; Hollinrake, A. (2016): Union learning representatives in the UK: activity, impact and organization. In: Work, Employment & Society. Volume: 31 (2), S. 265-283

Schönfeld, G./Schürger, B. (2020): Betriebliche Weiterbildung in Zeiten der Digitalisierung. Ergebnisse der Telefonbefragung der fünften CVTS-Zusatzerhebung. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.

Schulenberg, W./Loeber, H.-D./Loeber-Pautsch, U./Pühler, S. (1978): Soziale Faktoren der Bildungsbereitschaft Erwachsener. Stuttgart: Klett

Trahms, A./Laible, M.C./Braunschweig, L. (2021): Geringqualifizierte bilden sich nach wie vor deutlich seltener weiter. In: IAB-Forum, 27.10.2021. Online verfügbar unter <https://www.iab-forum.de/geringqualifizierte-bilden-sich-nach-wie-vor-deutlich-seltener-weiter/>, zuletzt geprüft am 03.11.2021.

## AUTOREN



### Prof. Dr. Uwe Elsholz

Uwe Elsholz hat eine Berufsausbildung zum Industriekaufmann absolviert und eine berufliche Tätigkeit als kaufm. Angestellter. Dann begann er das Studium der Sozial-, Verwaltungs- und Erziehungswissenschaften an den Universitäten Konstanz und Hannover sowie der FernUniversität in Hagen. Abschluss als Diplom-Sozialwissenschaftler (Universität Hannover). Dann war er Jugendbildungsreferent beim DGB Nord in Hamburg. Seine wissenschaftliche Karriere startete er als wiss. Mitarbeiter an den Universitäten Bremen, der Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg, dem Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb) in Nürnberg und der TU Hamburg-Harburg. Weitere Steppes waren: Promotion 2005 an der Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg, Habilitation 2012 an der TU Hamburg-Harburg, Vertretungsprofessuren für Berufspädagogik an den Universitäten Paderborn und Hannover. Seit dem 1. März 2013 hat Elsholz eine Professur für Lebenslanges Lernen an der FernUniversität in Hagen.

View all posts



**Martina Thomas**

Bildungswissenschaftlerin und wissenschaftliche Mitarbeiterin im Lehrgebiet Lebenslanges Lernen der Fernuniversität in Hagen

[View all posts](#)