

Informelles Lernen und hybride Lernsettings in einer Heimvolkshochschule

Timo BARTSCH, Helge FREDRICH, Michael DICK

*Bereich für Berufs- und Betriebspädagogik,
Institut I: Bildung, Beruf und Medien, Universität Magdeburg,
Zschockestraße 32, D-39104 Magdeburg*

Kurzfassung: Sozialer Austausch ist ein Bestandteil der informellen Dimension von Seminaren, hybride Settings ein Format formalen Lernens. Beide Dimensionen umfassen wichtige Gesichtspunkte für ein partizipatives Bildungskonzept des Lernorts Heimvolkshochschule (HVHS). Dieser Beitrag ist auf Grundlage einer empirischen Masterarbeit (Bartsch 2021) entstanden, bei welcher die Teilnehmenden-Akzeptanz gegenüber digitalen Lernformaten in einer Heimvolkshochschule der Erwachsenenbildung im Stil der Grounded Theory Methodologie erforscht wurde. Der Beitrag geht jedoch über die Ergebnisdarstellung hinaus, indem er sich diese zum Anlass nimmt, um weiterführende Überlegungen hinsichtlich des Verhältnisses vom informellen und formalen Lernen und der Bedeutung von HVHS-spezifischen Kontextfaktoren anzustellen.

Schlüsselwörter: Heimvolkshochschule, Erwachsenenbildung, Akzeptanz, Hybride Lernsettings, Informelles Lernen, Grounded Theory

1. Einleitung

Angesichts sich beschleunigender Mega-Trends wie z. B. Digitalisierung, demografischer Wandel, New Work sowie eines wachsenden Fokus für Nachhaltigkeitsaspekte stellt sich neben anderen Themen auch die Frage, wie betriebliche Bildungsstrukturen den Anforderungen der zukünftigen Arbeitswelt gerecht werden können. Deren Beantwortung wurde über einen großen Zeitraum in der Digitalisierung von Bildungsprozessen gesehen. Seit dem Frühjahr 2020 wurde im Zuge gesellschaftlicher „Lock-down“-Erfahrungen zutage gefördert, dass die Digitalisierung zwar einen effektiven Mehrwert in verschiedensten Bildungsbereichen leisten kann, aber gleichwohl, dass Bildungszusammenhänge nicht ohne Weiteres in virtuelle Räume verlagert werden können, ohne dabei gleichzeitig Wesentliches bei der sozial-informellen Qualität von Lernen hervorzuheben (Marczuk et al. 2021). Diese Überlegungen wurden zum Anlass genommen, um sich mit hybriden Lernsettings im Kontext einer Heimvolkshochschule der Erwachsenenbildung zu befassen.

2. Ausgangssituation

Der Ausgangspunkt des empirischen Forschungsvorhabens lässt sich in der spezifischen Verfasstheit des Lernorts Heimvolkshochschule verorten. Dieser außerbetriebliche Lernort stellt den Kontext der Untersuchung dar und charakterisiert sich dadurch,

dass Lernende, neben einer Teilnahme an Seminareinheiten, i. d. R. auch über die mehrtägige Dauer des Seminars einen Großteil ihrer Freizeit auf der Anlage der Bildungseinrichtung verbringen. Damit wird ein Bildungsangebot zur Verfügung gestellt, das u. a. von betrieblichen Akteuren nachgefragt werden kann. Im Laufe des Seminars durchlaufen die Lernenden ein mehrtägig organisiertes Seminarprogramm, welches in pädagogisch strukturierte und offene Zeiträume gegliedert ist. Ein Seminartag besteht so aus Seminareinheiten, bspw. eine Vormittags- und Nachmittageinheit. Diese werden wiederum von Pausen- und Essenszeiten sowie Freizeit unterbrochen. Die Betonung vom sozial-informellen Lernen wird (gegenüber herkömmlichen formalen Veranstaltungen) dadurch ersichtlich, dass Lernende über einen längeren Zeitraum außerhalb ihres betrieblichen Alltags intensiv miteinander in Beziehung treten, um sich mit spezifischen Themen zu beschäftigen (von Ameln 2014, 35). Exemplarisch für eine soziale Praktik informellen Lernens stelle man sich eine Unterhaltung von Lernenden während einer Pause vor, wobei sich mit zuvor in der Seminareinheit behandelte Themen beschäftigt wird.

Aufgrund institutioneller Bedingungen ist eine Heimvolkshochschule im besonderen Maße auf die Anwesenheit von Teilnehmenden vor Ort angewiesen (ebd., 25). Auf dieser Grundlage wurden Überlegungen hinsichtlich einer hybriden Gestaltung von Seminaren angestellt, um die Potenziale digitaler Technologie für Bildungszwecke (z. B. Online-Zuschaltungen von Referierenden) nutzbar zu machen, ohne dabei gleichzeitig eine vollständige Auslagerung des Settings in den virtuellen Raum zu bezwecken. Letzteres, so die These der Arbeit, würde dem Lernort seiner wesentlichen Stärken, die sich unter dem Leitspruch „Leben und Lernen unter einem Dach“ (ebd., 60 ff.) subsumieren lassen, berauben. Diesem Gedanken folgend ergaben sich Anschlussfragen, die im Rahmen des empirischen Vorhabens bearbeitet wurden: Wie lässt sich die Akzeptanz von Seminarteilnehmenden gegenüber digitalen Lernformaten beschreiben? Welche Bedürfnisse und Kontextfaktoren spielen bei der Beurteilung eines Seminarsettings eine Rolle? Diese und weitere Fragen werden im Rahmen der Masterarbeit entlang der empirisch erhobenen Daten diskutiert.

3. Methodologie

Die Methodologie folgt dabei einer iterativen Forschungslogik und orientiert sich an der Grounded Theory Methodology (Glaser & Strauss 1999). Als erster Schritt wurde das Forschungsfeld mit Hilfe eines *Expertengesprächs* erschlossen, wobei Führungskräfte der HVHS über Rahmenbedingungen, Zielgruppen und der strategischen Ausrichtung miteinander ins Gespräch kamen. Auf Basis des Datenmaterials des Expertengesprächs ließen sich zwei Hauptzielgruppen idealtypisch konzeptualisieren. Diese bildeten darauffolgend die Grundlage für eine Auswahl typischer Fälle für die qualitativen Leitfadeninterviews mit Seminarteilnehmenden („*Teilnehmerinterviews*“). Die Auswertung des Datenmaterials förderte Anregungen zutage, um das Konzept der Fallauswahl kontinuierlich zu überprüfen und ggf. zu überarbeiten. Somit ergaben sich iterative Validierungsschleifen, die zwischen Konzeptualisierung und Empirie oszillierten. In Anlehnung an die partizipative Technikentwicklung (Schachtner 2009) sollte dieses Vorgehen Anknüpfungspunkte für die Entwicklung eines zielgruppengerechten Seminarkonzept der HVHS liefern, welches z. T. mit digitalen Medien im Seminar operiert, ohne dabei gleichzeitig die sozial-informellen Bildungspotenzialen des Lernorts zu begrenzen.

Im Rückblick auf das methodische Vorgehen könnten einige Punkte kritisch angesprochen werden. Zunächst erfolgt die Konzentration auf einen zentralen Bereich: Die berufliche Beschäftigung des Forschenden bei der HVHS, welche zugleich den Forschungskontext darstellt, und die damit einhergehenden betrieblichen Sozialisationserfahrungen. Die Nähe des Forschenden zum Forschungsfeld kann weitreichende Folgen für das Forschungsvorhaben mit sich bringen, weil sich eine ganze Reihe verzerrender Einflüsse (z. B. unbewusste Prämissen, Betriebsblindheit oder induktive Fehlschlüsse) im Forschungsprozess niederschlagen können. Distanzierung, Entfremdung und kritische Selbstreflexion des Forschenden während des gesamten Forschungsverlaufs sowie in der Nachbetrachtung werden damit zur Notwendigkeit.

4. Ergebnisse

Die Ergebnisse des Forschungsvorhabens (Bartsch 2021, 119ff., II-2ff.) lassen sich zusammenfassend wie folgt darstellen: Der erste Zielgruppentyp wird als die sog. „*lebensälteren Bildungsbürger*“ bezeichnet, wobei es sich um im Ruhestand befindende Personen des höheren Erwachsenenalters handelt. Auffällig bei dieser Gruppe ist, dass sie gemeinschaftlichen Aktivitäten in informellen Situationen einen großen Wert beimisst. Grundlegend stellt das soziale Zusammenkommen innerhalb ihrer Community, neben der persönlichen Weiterbildung, ein Hauptmotiv für die intrinsisch motivierten Seminarbesuche dar und unterstreicht die Bedeutung des Lernorts für diesen Zielgruppentyp. Sie berichten über Strategien der Informationsbeschaffung mit Hilfe digitaler Medien, wobei sie überwiegend die internetbasierte Suchmaschine nutzen. Im Hinblick auf die Einstellungsdimension lässt sich eine nicht-positive Haltung gegenüber hybriden Lernsettings ableiten. Sie weisen die Präferenz auf, digitale Technikanwendungen ausschließlich in Form einer Nutzung durch das Lehrpersonal in die Seminarsettings zu integrieren. Ihrer Erwartung nach würde eine lernerzentrierte Nutzung mehr Überforderung als Entlastung mit sich bringen. Eine passiv-rezeptive und lehrerzentrierte Nutzung digitaler Medien innerhalb des Seminarsettings lässt sich als bevorzugte Variante benennen. Die zweite idealtypisierte Zielgruppe stellen die sog. „*jüngeren beruflich Entsendeten*“ dar. Bei dieser Gruppe handelt es sich um (z. T. auszubildende) Soldat*innen der Bundeswehr jüngeren Erwachsenenalters, welche nicht zuletzt aufgrund von dienstlichen Vorschriften (§ 33 SG [Soldatengesetz]) ihren Weg in das Bildungshaus finden. Dementsprechend begründet sich ihr Besuch durch diese extrinsisch motivierte Anreizstruktur, was sie zur anderen Gruppe kontrastiert. Die Lernstrategien mit digitalen Medien stellen sich in vielfältigen Formen dar, wofür die Informationsbeschaffung über die Internetsuche, über Social Media- oder YouTube-Formate und über Onlineveranstaltungen exemplarisch herausgegriffen werden kann. Im Gegensatz zu den lebensälteren Bildungsbürgern ist die Einstellungsdimension von einer nicht-negativen Haltung gegenüber Lernformen, welche digitale Medien als Bestandteil ihres Konzepts einbeziehen, gekennzeichnet. Diese Zielgruppe bevorzugt eine lernerzentrierte Nutzung verschiedener digital-medialer Tools, wenngleich auch eine lehrerzentrierte Anwendung situationsspezifisch in Betracht gezogen wird. Bemerkenswert dabei sind die grundsätzliche Aufgeschlossenheit gegenüber einer Mediennutzung, die sich u. a. auch in individuellen, selbstgesteuerten Lernstrategien artikuliert, sowie ihre Präferenz, sich selbst aktiv und explorativ mit digitalen Technikanwendungen auseinanderzusetzen zu wollen.

5. Diskussion

Die Ergebnisse zeigen, dass sich die Zielgruppentypen der HVHS-Bildungsarbeit hinsichtlich ihrer Erwartungen und Bedürfnisse sowie ihrer Einstellungen gegenüber hybrider Seminargestaltung unterscheiden. Diese Aspekte – im ersten Schritt – zu identifizieren, zu beschreiben, sodass diese als Anregungen für die Konzeption von Seminaren zukünftig bedacht werden können, war das zentrale Ziel der Masterarbeit. Die Ergebnisse werden nun zur Ausgangsbasis genommen, um weiterführende Überlegungen im Hinblick auf informelles Lernen anzustellen, wie folgendermaßen dargelegt wird.

Allen Tough hat bereits Anfang der 1970er-Jahre mit seiner empirischen Studie zum Lernen im Erwachsenenalter darauf hingewiesen, dass ein Großteil des Lernens abseits des Bereichs „planned by a professional“ (Tough 1971, 173) stattfindet (Rohs 2016, 20). Bei der Auseinandersetzung mit informellem Lernen ist man jedoch mit einem begrifflichen „Unschärfe-Problem“ (ebd., 4) konfrontiert, was sich durch die Popularität des Begriffs und der bildungspolitischen Bedeutung der letzten Jahrzehnte erklären lässt (ebd.). Versteht man unter informelles Lernen, wie Gnahs (2016), einen bewussten, organisierten und selbstgesteuerten Prozess, wie er sich beispielsweise in den Lernstrategien beider Zielgruppentypen mit digitalen Medien artikuliert? Oder begreift man diesen eher als einen inzidentellen Vorgang, sozusagen als „*Lernen en passant*“ (Reischmann 1986; Rohs 2016, 21; Münchhausen & Seidel 2016, 588), wie dieser vornehmlich bei Erfahrungsberichten der lebensälteren Bildungsbürger zum Ausdruck gebracht wird? Bei Letzterem handele es sich „nicht notwendigerweise um ein intentionales Lernen, weshalb es auch von den Lernenden selbst unter Umständen gar nicht als Erweiterung ihres Wissens und ihrer Fähigkeiten wahrgenommen wird.“ (EG 2000, 9-10). Demnach könne man sich einer Begriffsbestimmung in negativer Weise annähern, indem man informelles Lernen als einen Prozess der Wissenserweiterung versteht, welcher nicht pädagogisch strukturiert und nicht notwendigerweise intendiert und zielgerichtet verläuft (EK 2001, 33; Ladenthin 2016, 168-169; Röhr-Sendlmeier & Käser 2016, 208ff.). Diesem Verständnis möchte dieser Beitrag folgen, weil er die HVHS-spezifischen Besonderheiten in besonderem Maße akzentuiert.

Um die Bedürfnisse von Teilnehmenden angemessen zu berücksichtigen, bedarf es einer Einbeziehung der informellen Dimension von Lernen, wie ein Interviewauszug mit einer HVHS-leitenden Person zeigt: „Wir wissen aus anderen Untersuchungen, dass das, was außerhalb der regulären Unterrichtsstunden läuft [...] an persönlichem Austausch zwischen den Teilnehmenden, an der Freizeitgestaltung draußen, an den Unterhaltungen beim Essen, [...] an der Kellerbar im Freizeitbereich, oftmals wichtiger ist, als der eigentliche Input.“ (von Ameln 2014, 65) Auch im Zuge des Expertengesprächs ist hervorgetreten, dass seitens des HVHS-Leitungspersonals den sozial-informellen Vorgängen ein hoher Stellenwert beigemessen wird. Dies kann sich vereinzelt in strategischen Gestaltungsfragen, wie der Entscheidung gegen TV-Geräte auf den Gästezimmern, ausdrücken. Dieses Beispiel verweist auf eine räumliche Anreizstruktur, welche die Seminargäste in ihrer Freizeit zu gemeinschaftlichen Unternehmungen implizit und subtil anregen soll (ebd., 63). Falko von Ameln umreißt diese sozial-informelle Dimension u. a. mit den Aspekten der Begegnung, der Distanz zum Alltag, dem Lernen mit Zeit und der sog. „*HVHS-spezifischen Lernatmosphäre*“ (ebd., 77ff.). Die aufgeführten Aspekte lassen sich z. T. in den Ergebnissen wiederfinden:

Vor allem die lebensälteren Bildungsbürger, die reichhaltig über Seminarerfahrungen berichten, beschreiben in den Interviews die Seminarbesuche als „sehr persönliche Sache“ (Bartsch 2021, II-3), welche sich durch ein „halbes familiäres Verhältnis“ (ebd., II-4) charakterisieren würden. Insbesondere der „Austausch mit [...] Leuten aus anderen Gebieten“ (ebd., II-3) wird von ihnen als bereichernd empfunden – was den genannten Punkten von Amelns sehr nahekommt.

Sozial-informelle Lernsituationen zeichnen sich gegenüber lernzielorientierten Situationen durch ihren grundlegend unstrukturierten und offenen Charakter aus. Damit entziehen sie sich der unmittelbaren pädagogischen Einflussnahme, wie Valentin Ladenthin (2016) bemerkt. Seiner Ansicht nach bestünde das Paradox informellen Lernens darin, „dass ein initiiertes informelles Lernen keines ist, sondern lediglich eine Methode formalen Lernens und ein nicht-intendiertes informelles Lernen keine pädagogische Maßnahme, sondern ein Sozialisationsvorgang [...]“ (Ladenthin 2016, 202). Dies bedeutet im Umkehrschluss jedoch nicht, dass die informelle Dimension gänzlich unabhängig von der pädagogischen stattfindet. Eine direkte oder indirekte Bezugnahme informeller Vorgänge auf pädagogische Prozesse ist schwer von der Hand zu weisen.

Grundsätzlich können Seminarveranstaltungen einen begünstigenden oder begrenzenden Rahmen für *inzidentelles Lernen* bereitstellen. Am Beispiel der HVHS-Seminare ist insbesondere auf zeitliche und räumliche Kontextfaktoren hinzuweisen, die im Zusammenhang mit informellem Lernen empirische Anschlussmöglichkeiten bieten. *Erstens* ermöglicht die zeitliche Programmstruktur der mehrtägigen Seminare, welche – neben den pädagogisch strukturierten Einheiten – auch offene Zeiteile für eine individuelle Freizeitgestaltung berücksichtigt, den notwendigen Zeit- und Freiraum für informelle Vorgänge. Formale und informelle Prozesse stehen wechselseitig miteinander in Beziehung, was forschungspraktisch, z. B. mit Hilfe von Programmanalysen (Käpplinger 2008) oder ethnografischen Methoden, weiterverfolgt werden könnte. *Zweitens* können Praktiken informellen Lernens nicht losgelöst von örtlichen Rahmenbedingungen und materiellen Kontexten gedacht werden, in welchen sie eingebettet sind und aus welchen sie situativ hervortreten. Daher können auch räumliche Angebotsstrukturen (z. B. Gemeinschaftsräume) sozial-informelle Vorgänge begünstigen oder einschränken, indem ihre (Un-)Verfügbarkeit überhaupt erst Aktivitäten der Vergemeinschaftung ermöglichen und ihre spezifische Gestaltung die Art und Weise sozialen Verhaltens beeinflussen kann. Raumsoziologische und praxeologische Ansätze können Hinweise für die empirische Erforschung von derartigen soziomateriellen (An)Ordnungen aufzeigen, wie es z. B. Ulla Klingovsky (2021, 44ff.) mit Verweis auf Adele Clarkes (2012) Situationsanalyse vorschlägt. Beide Dimensionen umfassen Aspekte, welche bei einer Erforschung von informellem Lernen ihre Berücksichtigung finden sollten.

6. Fazit

Die Überlegungen abschließend lässt sich resümieren, dass ein partizipativ entwickeltes Seminarkonzept nicht nur die Bedürfnisse und Einstellungen von Seminarbeteiligten gegenüber einer Verwendung digitaler Medien berücksichtigen sollte, sondern auch die Kontextfaktoren des Lernorts, welche zentrale Aspekte der zeitlichen und räumlichen Seminarstruktur darstellen und die Lernerfahrung als Ganzes beeinflussen. Hierbei spielen – so die eingangs formulierte These – nicht nur die formalen,

pädagogisch strukturierten Zeiträume eine Rolle; auch informellen Vorgängen sollte ein partizipativ entwickeltes Seminarkonzept einer HVHS Rechnung tragen. Insofern können diese nur kurz aufgeworfenen Gedanken Anknüpfungspunkte für weitere Forschungsvorhaben und Beiträge aufzeigen. Die hier skizzierten Überlegungen heben damit die Bedeutung des Lernortes Heimvolkshochschule, insbesondere für die berufliche und betriebliche Bildung hervor, indem ein Rahmen für eine spezifische Art von Lernerfahrung bereitgestellt wird, welcher sich von herkömmlichen Formen des betrieblichen Alltags in der benannten Weise abhebt.

7. Literatur

- Bartsch T (2021): Wie lässt sich die Akzeptanz von Teilnehmenden gegenüber digitalen Lernformaten an einer Heimvolkshochschule im Bereich der politischen Erwachsenenbildung beschreiben? Unveröffentlichte Masterarbeit, Institut I: Bildung, Beruf und Medien, Magdeburg: Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg.
- Clarke A (2012) Situationsanalyse. Grounded Theory nach dem Postmodern Turn, Wiesbaden: Springer VS.
- EK, Europäische Kommission (2001) Mitteilung der Kommission. Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen, Brüssel: Europäische Kommission.
- EG, Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2000) Memorandum über Lebenslanges Lernen, Brüssel: Kommission der Europäischen Gemeinschaften.
- Glaser BG, Strauss AL (1999) The discovery of grounded theory, 8. Auflage, Chicago: Aldine.
- Käpplinger B (2008): Programmanalysen und ihre Bedeutung für pädagogische Forschung. In: Forum Qualitative Sozialforschung, 9 (1), Art. 37.
- Klingovsky U (2021) Empirie im Kursraum. (An)Ordnungen des Lehrens und Lernens unter den Bedingungen der Digitalität. In: Bernhard-Skala C, Bolten-Bühler R, Koller J, Wahl J (Hrsg.) Erwachsenenpädagogische Digitalisierungsforschung. Impulse – Befunde – Perspektiven, Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, 39–54.
- Ladenthin V (2016) Informelles Lernen aus philosophischer Perspektive. In: Rohs M (Hrsg.) Handbuch Informelles Lernen, Wiesbaden: Springer Fachmedien, 165–206.
- Marczuk A, Multrus F, Lörz M (2021) Die Studiensituation in der Corona-Pandemie. Auswirkungen der Digitalisierung auf die Lern- und Kontaktsituation von Studierenden, DZHW Brief 01/2021. Zugriffen am 08.07.2021. https://www.dzhw.eu/pdf/pub_brief/dzhw_brief_01_2021.pdf.
- Münchhausen G, Seidel S (2016) Anerkennung informell erworbener Kompetenzen. In: Rohs M (Hrsg.) Handbuch Informelles Lernen, Wiesbaden: Springer Fachmedien, 587–608.
- Reischmann J (1986) Learning „en passant“. The forgotten dimension, Hollywood: Conference of the American Association of Adult and Continuing Education.
- Rohs M (2016) Genese informellen Lernens. In: Rohs M (Hrsg.) Handbuch Informelles Lernen, Wiesbaden: Springer Fachmedien, 3–38.
- Röhr-Sendlmeier UM, Käser U (2016) Informelles Lernen aus psychologischer Perspektive. In: Rohs M (Hrsg.) Handbuch Informelles Lernen, Wiesbaden: Springer Fachmedien, 207–224.
- Schachtner C (2009) Konstruktivistisch-partizipative Technikentwicklung. Kommunikation @ Gesellschaft. Zugriffen am 29.07.2020. <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/12712>.
- Tough A (1971) The adult's learning project – A fresh approach to theory and practice in adult learning, Toronto: University of Toronto.
- Von Ameln F (2014) Lernort Heimvolkshochschule. Eine empirische Studie, Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.



Gesellschaft für Arbeitswissenschaft e.V.

Nachhaltig Arbeiten und Lernen

**Analyse und Gestaltung lernförderlicher
und nachhaltiger Arbeitssysteme
und Arbeits- und Lernprozesse**

69. Kongress der
Gesellschaft für Arbeitswissenschaft e.V.

Gottfried Wilhelm Leibniz Universität Hannover

01. – 03. März 2023

GfA-Press

Bericht zum 69. Arbeitswissenschaftlichen Kongress vom 01. – 03. März 2023

**Fakultät Maschinenbau, Institut für Berufswissenschaften der Metalltechnik (IBM) und
Institut für Fabrikanlagen und Logistik (IFA), Leibniz Universität Hannover**

Herausgegeben von der Gesellschaft für Arbeitswissenschaft e.V.
Sankt Augustin: GfA-Press, 2023
ISBN 978-3-936804-32-4

NE: Gesellschaft für Arbeitswissenschaft: Jahresdokumentation

Als Manuskript zusammengestellt. Diese Jahresdokumentation ist nur in der Geschäftsstelle (s. u.) erhältlich.

Alle Rechte vorbehalten.

© GfA-Press, Sankt Augustin

Schriftleitung: Prof. Dr. Rolf Ellegast

im Auftrag der Gesellschaft für Arbeitswissenschaft e.V.

Ohne ausdrückliche Genehmigung der Gesellschaft für Arbeitswissenschaft e.V. ist es nicht gestattet:

- den Kongressband oder Teile daraus in irgendeiner Form (durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) zu vervielfältigen,
- den Kongressband oder Teile daraus in Print- und/oder Nonprint-Medien (Webseiten, Blog, Social Media) zu verbreiten.

Die Verantwortung für die Inhalte der Beiträge tragen alleine die jeweiligen Verfasser; die GfA haftet nicht für die weitere Verwendung der darin enthaltenen Angaben.

Geschäftsstelle der GfA

Simone John, Tel.: +49 (0)30 1300-13003

Alte Heerstraße 111, D-53757 Sankt Augustin

info@gesellschaft-fuer-arbeitswissenschaft.de · www.gesellschaft-fuer-arbeitswissenschaft.de

Screen design und Umsetzung

© 2023 fröse multimedia, Frank Fröse

office@internetkundenservice.de · www.internetkundenservice.de