

Hochschuldidaktik und Wissenstransformation als Beitrag zum Lernen in der Organisation

DETLEF BEHRMANN

Zusammenfassung

Die Ausführungen verdeutlichen, wie sich eine theoriebasierte und sich zugleich aus dem Umsetzungsprozess heraus ergebende Vorgehensweise eines hochschuldidaktischen Projekts zu einem gleichermaßen professionellen wie praktikablen Ansatz der Wissenstransformation als Beitrag zum Lernen in der Organisation verdichtet. Folgendes wird dabei erläutert: In Anlehnung an eine Definition des Lernens in der Organisation werden Strukturelemente lernender Organisationen und das diesbezüglich verfolgte Prinzip bei der Strukturierung ihres organisationalen Zusammenhangs in einem hochschuldidaktischen Projekt skizziert. An einem Beispiel aus dem Projekt wird dies exemplarisch illustriert und auf ein Modell der Wissenstransformation hin theoretisch abstrahiert. Dieses beinhaltet das rekursive Verhältnis zwischen individuellem und organisationalem Wissen und dessen expliziter wie impliziter Transformation im hochschuldidaktischen Kontext und lässt sich als Strukturierungsmodell und -prinzip für das Lernen in der Organisation fassen.

Gliederung

1	Was heißt Lernen in der Organisation?	159
2	Wie lässt sich Lernen in der Organisation strukturieren?	160
3	Wie lässt sich Lernen in der Organisation vollziehen?	162
4	Was lässt sich bezüglich des Lernens in der Organisation resümieren?	167
	Literatur	167
	Autor	168

1 Was heißt Lernen in der Organisation?

Der im Zuge der 1990er-Jahre in den erziehungswissenschaftlichen (wenn auch interdisziplinär ausgerichteten) Diskurs aufgenommene Gegenstand des Organisationslernens (Geißler, 1994) lässt sich wie folgt umschreiben: „Organisationslernen ist der Prozess der Herstellung von überdauernden Veränderungen des Denkens und Handelns der Mitglieder einer Organisation, d. h. die Erhöhung und Veränderung des organisationalen Wissens, der organisationalen Handlungs- und Problemlösefähigkeit, des organisationalen Sinn-, Ordnungs- und Wirklichkeitsrahmens“ (Götz, 1999, S. 70).

Eine differenzierende Ergänzung lässt sich nach Schäffter (2001) vornehmen (Behrman, 2010). Unterschieden werden hierbei:

- Individuelles Lernen – betrifft „Lernen in interpersonaler Interaktion“ (Schäffter, 2001, S. 244–245).
- Organisationales Lernen – betrifft „strukturelle Veränderungen ... in Auseinandersetzung mit einer spezifischen organisationalen Umwelt“ (Schäffter, 2001, S. 244–245).
- Lernen in der Organisation – betrifft „das Spannungsfeld zwischen lernenden Individuen und den Organisationsstrukturen und fragt danach, inwieweit es Lernprozesse fördert, erzwingt oder verhindert“ (Schäffter, 2001, S. 244–245).

Zusammenführend lässt sich konstatieren (Abb. 1):



Abbildung 1: Verständnis des Lernens in der Organisation

Angesichts dieses Verständnisses des Lernens in der Organisation stellt sich nun die Frage:

2 Wie lässt sich Lernen in der Organisation strukturieren?

In Anlehnung an diverse Diskurse und Ansätze, die sich mit der Institutionalisierung von Bildung auseinandersetzen, lässt sich rekonstruieren, dass hier im Allgemeinen zwischen einer Makro-, einer Meso- und einer Mikroebene, d. h. zwischen dem Bildungssystem bzw. der Bildungspolitik, der Bildungsorganisation bzw. einem Bildungsbetrieb sowie dem Bildungsgeschehen bzw. dem eigentlichen interaktiven pädagogischen Kerngeschäft analytisch zu differenzieren ist (Behrman, 2006). Angesichts des

Themenfeldes *Hochschule als lernende Organisation* der dghd-Tagung 2020 liegt es nahe, die Ebene der Bildungsorganisation mit spezifischem Bezug auf eine lernende Organisation in den Blick zu nehmen.

Eine lernende Organisation lässt sich zunächst dadurch identifizieren, dass sie über Strukturelemente verfügt, wie z. B. ein Leitbild, Projekte, Teamarbeit, Qualitätszirkel (bzw. Qualitätsmanagement/QM), partizipatives Management by Objectives (MbO/Führung durch Zielvereinbarung), Personal- und Organisationsentwicklung (PE/OE, d. h. Seminare/Workshops, Mentoring/Coaching, Zukunftswerkstatt/Foren etc.; Probst, 1992).

In dem hier zu erwähnenden – im Qualitätspakt Lehre des BMBF an der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd unter dem Namen Staufer Studienmodell/SSM geförderten – hochschuldidaktischen Projekt¹ wurden die *zuvor genannten Strukturelemente* im Laufe der Zeit sowohl theoretisch basiert und geplant als auch emergierend aus dem laufenden Entwicklungsprozess des Projekts heraus so implementiert (Geigle, 2020), dass das Projekt

- am Leitbild der Hochschule orientiert (*Leitbild*),
- als fakultätsübergreifendes Projekt installiert (*Projekte*),
- in einem Projektteam eingerichtet (*Teamarbeit*),
- mit einem Runden Tisch und Dozierendenkonferenzen (*QM*) versehen,
- durch einen Projektbeirat (*QM/Zielvereinbarung*) begleitet und
- in Zukunftskonferenzen (*OE/Zielvereinbarung*) thematisiert und bearbeitet wurde.

Die formal implementierten Strukturelemente weisen darüber hinaus eine spezifische Strukturierung auf. Die Strukturierung lässt sich auf das linking-pin Modell von Likert (1961; Probst 1992) zurückführen, welches im Prinzip besagt, dass sich Aufgaben-/Funktionsbereiche hierarchieübergreifend überlappen sollten, um Information und Koordination innerhalb einer Organisation zu begünstigen. Dieses Prinzip wurde hinsichtlich der Verbindung zwischen den Strukturelementen des Projekts mit den Strukturen der Hochschule sowohl vertikal als auch horizontal angelegt. Strukturelemente des Projekts unter Berücksichtigung der Verbindung zur Struktur der Hochschule haben angesichts der Idee der linking-pins dazu geführt, dass die Strukturelemente nicht nur als solche implementiert, sondern als Settings verstanden und arrangiert wurden, an denen diverse Angehörige der Organisation unterschiedlicher Hierarchieebenen sowie verschiedener Aufgaben- und Funktionsbereiche systematisch beteiligt wurden, um angesichts dieser Strukturierung gemeinsam in und an den damit zu gestaltenden (Strukturations-)Verhältnissen der Hochschuldidaktik im

¹ mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) unter dem Förderkennzeichen FKZ 01PL11002 gefördert.

organisationalen Rahmen der Hochschule zu arbeiten. Entsprechende Konstellationen der Settings zur Strukturierung stellen sich wie folgt dar (Abb. 2):

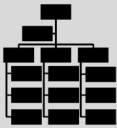
Hochschule		Strukturelemente des Projekts				
		Projektteam	Dozierendenkonferenz	Runder Tisch	Projektbeirat	Zukunftskonferenz
						
Prorektor					○	○
Studiendekane				○	○	○
Institutsleitung		(○)			○	○
Projektleitung		○	(○)	○	○	○
Projektmitarbeiter		○	○	○		○
Dozierende			○	○		○
Studierende		(○)	○		○	○
Studiengangsverantwortliche				○		(○)
Beteiligte		↑	↑	↑	↑	↑
Settings						

Abbildung 2: Settings als Strukturierungen der im hochschuldidaktischen Projekt implementierten Strukturelemente an Schnittstellen zur Hochschulstruktur

Anmerkung: Beteiligte ○ / bei Bedarf Beteiligte (○)

In Anlehnung an die genannte Strukturierung stellt sich nun die Frage:

3 Wie lässt sich Lernen in der Organisation vollziehen?

Dieser Frage soll zunächst (I) exemplarisch illustriert und sodann (II) modelltheoretisch rekonstruiert nachgegangen werden, um eine Zusammenführung bisheriger Gedanken zu ermöglichen (III) und in ein Resümee einfließen zu lassen.

(I) Exemplarisch illustriert sei der vorliegende Gedankengang zunächst auf hochschuldidaktische Veranstaltungen zu Techniken wissenschaftlichen Arbeitens (TWA) gelenkt, die in Zusammenhang mit einer Dozierendenkonferenz (als organisationales Strukturelement und gleichzeitiges Setting der Strukturierung) stehen.

Hinsichtlich der Ausbringung von Veranstaltungen zu TWA verwundert es wohl kaum, dass sich Dozierende konzeptionell mit dem Thema auseinandersetzen, diese

konzeptionelle Auseinandersetzung in eine Veranstaltungsplanung übersetzen, diese Planung dann in konkret durchgeführte Handlungen überführen, um dann in Interaktion mit den Studierenden entsprechende Erfahrungen der Umsetzung zu machen. Insgesamt zeigt sich hierin ein kreislaufförmiger Vorgang zwischen dem Konzipieren, Planen, Durchführen und Erfahren. Letzterer setzt sich im Allgemeinen in Reflexionen der Erfahrung fort und startet sodann von vorne. Genau an dieser Stelle hat die Dozierendenkonferenz im Projekt angesetzt: nämlich den bisherigen zyklischen Prozess gemeinsam zu reflektieren, Erfahrungen kollegial auszutauschen, sich weiterführendes Wissen zu erschließen, um daran anschließend eine neue bzw. modifizierte Planung zu erstellen, diese dann handelnd durchzuführen und entsprechende Erfahrungen im interaktiven Austausch mit Studierenden zu machen. Über regelmäßig stattfindende Dozierendenkonferenzen konnten im Verlauf des Projekts die ausgetauschten Erfahrungen und das zusätzlich rezipierte und gemeinsam reflektierte theoretische Wissen dazu führen, das individuelle Wissen der Dozierenden um den Inhalt (TWA) und dessen adäquate didaktische Umsetzung sukzessive zu erweitern. Zudem erweiterte sich auch das organisationale Wissen, nämlich dahingehend, dass zunächst ein organisational verfügbarer Pool an Lehr-/Lernmaterialien entstand, auf den alle Dozierenden zugreifen konnten. Ergänzend entstand ein Pool an Lernaufgaben, die im Kontext der Durchführung der gleichermaßen wissenschaftlich fundierten wie anwendungsorientierten Veranstaltungen eingesetzt werden konnten. Mittlerweile wird im Projektteam in Verbindung mit der Dozierendenkonferenz, dem Runden Tisch sowie in Abstimmung mit dem Projektbeirat daran gearbeitet, einen Lernquellenpool mittels eines Content Management Systems bzw. mittels der an der Hochschule verfügbaren virtuellen Lehr-/Lernplattform einzurichten. Auf diese können dann alle Mitarbeitenden und Dozierenden ebenso wie Studierende zugreifen. Dies ermöglicht unter anderem, Veranstaltungen zum Thema (TWA) im Blended-learning-Format anbieten zu können. Letzteres stellt wiederum eine Rückwirkung auf die organisationalen Strukturen dar, da vorausschauend auf das Ende der Förderung des Projekts bei gleichzeitiger Verstetigung der hochschuldidaktischen Aktivitäten möglich wird, in einer Veranstaltung gleich zwei Studierendengruppen im alternierenden Wechsel zwischen Selbststudienphasen mittels des Lernquellenpools oder Präsenzphasen mittels Lehr-/Lernarrangements im face-to-face Kontakt samt persönlicher Betreuung durch Dozierende zu fördern. Dieses Beispiel (TWA und Dozierendenkonferenz) ließe sich hinsichtlich anderer Inhalte bzw. hochschuldidaktischer Formate und Angebote (Einführungswoche, Schreibwerkstatt, Medienwerkstatt, Forschungswerkstatt, Mentoring Programm etc.) und den dahinterstehenden Strukturierungen in Settings (Projektteam, Dozierendenkonferenz, Runder Tisch, Projektbeirat, Zukunftswerkstatt) ähnlich beschreiben (Behrmann & Geigle, 2020). Dahinter steht im Sinne der eingangs zu diesem Abschnitt angekündigten theoretischen Rekonstruktion ein Modell der Wissenstransformation.

(II) In Modellen der Wissenstransformation wird die Prozessierung von Wissen an verschiedene Wissensarten und -formen geknüpft, wobei diese wiederum in Hinblick auf Übergänge bzw. Transformationstypen und -leistungen miteinander

verknüpft werden. Diesbezüglich wird zunächst zwischen dem individuellen Konzept-, Planungs-, Handlungs- und Erfahrungswissen (Geißler, 1994; Kolb, 1984) sowie zwischen dem organisationalen Modell-, Gestaltungs-, Realisierungs- und Routinewissen (Behrmann, 2017) unterschieden. Zusätzlich wird (Nonaka & Takeuchi 1995; Willke, 2001) zwischen dem impliziten („embodied knowledge“; Frost, 2015, S. 2) und dem expliziten („embrained knowledge“; Frost, 2015, S. 2) individuellen Wissen sowie zwischen dem impliziten („embedded knowledge“; Frost, 2015, S. 2) und dem expliziten („encoded knowledge“; Frost, 2015, S. 2) organisationalen Wissen differenziert. Übergänge zwischen diesen Wissensarten und -formen werden das Individuum betreffend als Externalisierung, (Kombination bzw.) Konstruktion, Internalisierung und (Sozialisation bzw.) Exploitation bezeichnet (Behrmann, 2017; Geißler, 1994; Kolb, 1984; Nonaka & Takeuchi, 1995). Die Organisation betreffend werden Wissensidentifikation, Wissensgenerierung, Wissenstransfer und Wissensintegration benannt (Behrmann, 2017; Nonaka & Takeuchi, 1995; Pawlowsky, 2000).

Deutlich wird, dass der bereits im vorausgehenden Abschnitt (I) erwähnte und vorerst so bezeichnete wie exemplarisch beschriebene kreislaufförmige Vorgang des Konzipierens, Planens, Durchführens und Erfahrens von hochschuldidaktischen Veranstaltungen nun abstrahiert und mittels der Wissensarten und deren Übergängen modelltheoretisch präzisiert wird. Eine zusammenfassende Skizze soll die dabei zu

<i>siehe (Tabellen-)Ende ...</i>	
Konzeptwissen/Modellwissen entsteht durch die Orientierung an Theorien und die Auseinandersetzung mit Modellen und Konzepten, die – insbesondere wissenschaftlich – explizit verfügbar sind	↓
→ Konstruktion/Wissensgenerierung explizite Wissensbestände werden ermittelt, Wissens Elemente werden neu kombiniert, Wissen wird erneuert und Wissensstrukturen werden umgestaltet	
Planungswissen/Gestaltungswissen entsteht durch die gedankliche Anwendung erneuerten Wissens auf angenommene Handlungssituationen sowie umgestalteter Wissensstrukturen auf vorstellbare sachliche und soziale Kontexte	↓
→ Internalisierung/Wissenstransfer explizites Wissen wird in implizites Wissen umgewandelt, Wissen wird verinnerlicht und in Strukturen, Prozesse, Regeln usw. übertragen	
Handlungswissen/Realisierungswissen entsteht bei der aktiven Umsetzung in kontextspezifisches Handeln und in der Anwendung von Modellen, Konzepten, Verfahren etc. im sachlichen und sozialen Umfeld	↓
→ Exploitation/Wissensintegration implizites Wissen wird in erfahrbaren (Lebens-/Arbeits-)Zusammenhängen genutzt, Wissen schlägt sich in formalen wie informellen Strukturen und Prozessen nieder und verdichtet sich in (z.B. Arbeits-)Routinen	
Erfahrungswissen/Routinewissen entsteht im unmittelbaren Erleben von Phänomenen wie Handlungen und Beziehungen und/oder Strukturen und Prozessen im sachlichen (strukturellen) und sozialen (kulturellen) Umfeld	↓
→ Externalisierung/Wissensidentifikation implizites Wissen wird in explizites Wissen umgewandelt, Wissen wird transparent und reflexiv bearbeitbar gemacht, Wissen wird anhand von Problemstellungen auf Defizite und Potenziale hin erkenntlich gemacht	
<i>siehe (Tabellen-)Anfang ...</i>	

Abbildung 3: Transformation von individuellem und organisationalem Wissen

berücksichtigenden individuellen und organisationalen Wissensarten und deren Übergänge auf den Punkt bringen (Abb. 3).

Der daran anschließende und ebenso naheliegende wie weiterführende Gedanke ist, dass sich die Zyklen der Transformation individuellen Wissens und der Transformation organisationalen Wissens parallelisieren lassen und damit genau das dazwischen liegende Spannungsfeld des individuellen und organisationalen Lernens (Abschnitt 1) im Zuge des Lernens in der Organisation (Abb. 1) charakterisieren (Abb. 4).

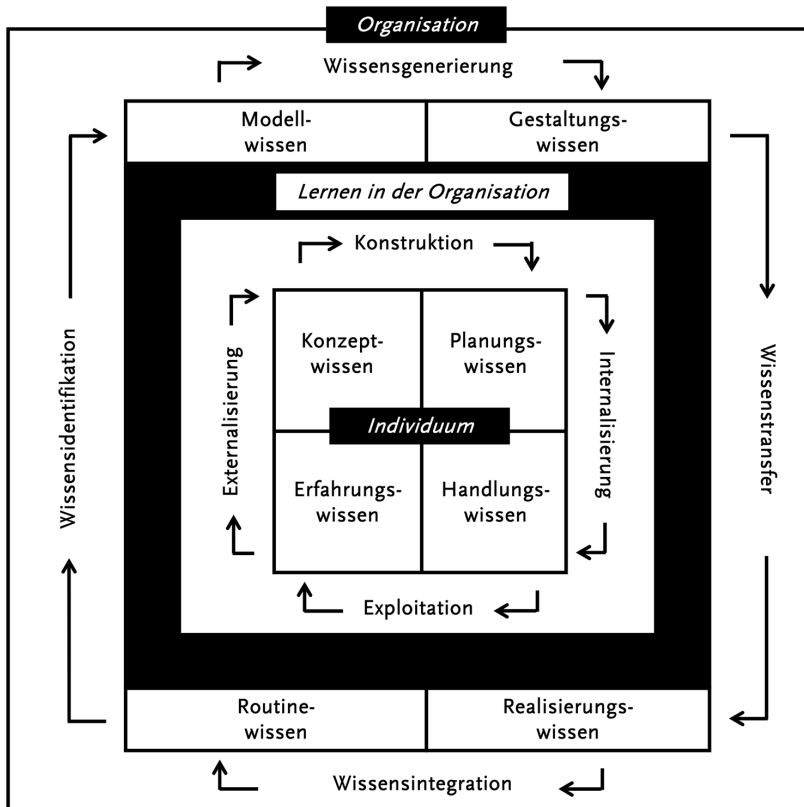


Abbildung 4: Wissenstransformation als Lernen in der Organisation

(III) Ergänzend wäre noch zu erwähnen, dass das Lernen in der Organisation per definitionem (Abschnitt 1, Abb. 1) ja nicht allein die Veränderung des individuellen und organisationalen Wissens betrifft, sondern auch die individuelle Handlungs-/ Problemlösefähigkeit und die organisationale Funktions-/ Operationsfähigkeit – aber beides hängt miteinander zusammen. Insofern ist zu berücksichtigen, dass Wissen symbolisch repräsentierbare Sinnstrukturen bezeichnet, die lebensweltliche Zusammenhänge jeder Art implizit oder explizit organisieren und dabei eine zeitliche, sachliche und soziale Schematisierung lebensweltlicher Verhältnisse erzeugen. Wissen ist insofern als Sinnstruktur in den Köpfen von Individuen bzw. deren Denken, aber

ebenso im darauf beruhenden konkreten Handeln enthalten. Wissen ist zudem als Sinnstruktur in den Regelsystemen bzw. den Strukturen und Prozessen einer Organisation ebenso wie in der konkreten „Operationsweise eines Sozialsystems“ (Willke, 2001, S. 17) angelegt. Wissen, Denken, Handeln von Individuen sowie Wissen, Regelsysteme und Operationsweisen von Organisationen verändern sich im wechselseitigen Bezug zueinander und im alternierenden Wechsel zwischen expliziten und impliziten Ausdrucksformen von Sinnstrukturen. Wissenstransformation bezüglich des Vollzugs und der Strukturierung des Lernens in der Organisation im thematisierten hochschuldidaktischen Projekt ließe sich demnach wie folgt darstellen (Abb. 5): In den Settings zur Ermöglichung der Strukturierung der Hochschuldidaktik in Anlehnung an die Strukturelemente des Projekts und die Struktur der Hochschule wurde im Projektteam, in Dozierendenkonferenzen, an Runden Tischen, im Projektbeirat und in Zukunftskonferenzen samt der daran Beteiligten explizites individuelles Konzept- und explizites organisationales Modellwissen erarbeitet, über Wissenskonstruktion/-generierung übertragen, um explizites individuelles Planungs- und explizites organisationales Gestaltungswissen verfügbar werden zu lassen. Über Internalisierung/Transfer ging es anschließend darum, das jeweils explizit erarbeitete und verfügbare Wissen nun durch alle Beteiligten in Handlungen und Interaktionen sowie im Kontext der jeweiligen Arbeits-/Funktionsbereiche organisatorisch und strukturell

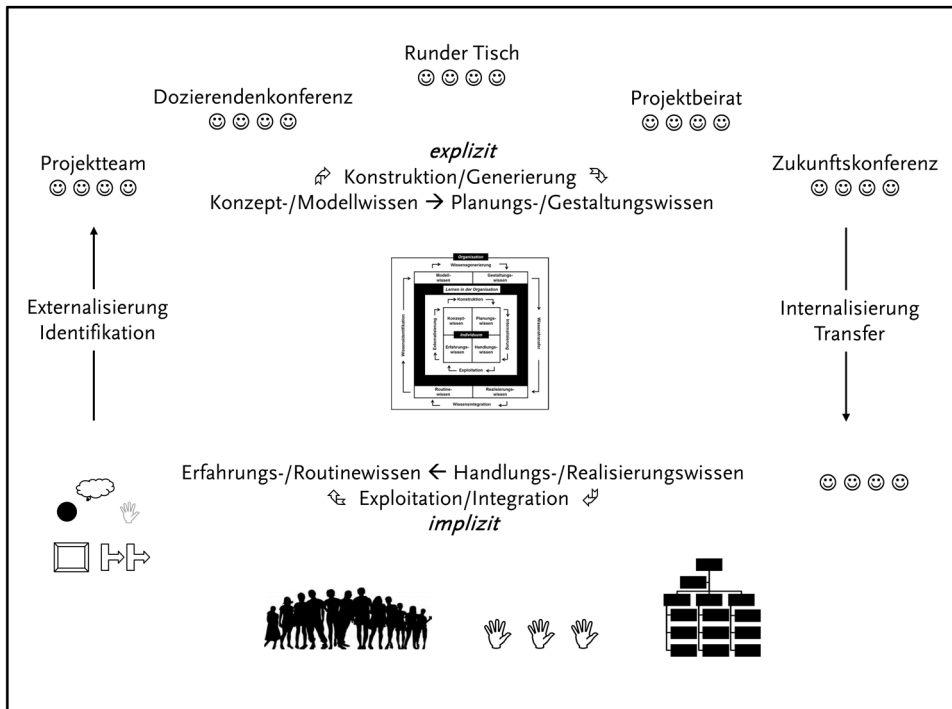


Abbildung 5: Explizite und implizite Transformation von individuellem Wissen, Denken, Handeln sowie organisationalem Wissen, Regelsystemen, Operationsweisen im Zuge des Lernens in der Organisation

umzusetzen. Im Zuge der Umsetzung konnte implizites individuelles Handlungs- und implizites organisationales Realisierungswissen entstehen sowie über Exploitation/Integration in implizites individuelles Erfahrungs- und implizites organisationales Routinewissen münden. Das so nun in den Köpfen und Handlungen der einzelnen Individuen sowie in den Strukturen und Prozessen der Organisation implizierte Wissen kann dem Zyklus der Wissenstransformation und dem Lernen in der Organisation über Externalisierung des individuellen Erfahrungs- bzw. die Identifikation des organisationalen Routinewissens einem neuen Zyklus der Wissenstransformation bzw. dem Lernen in der Organisation zugänglich gemacht werden.

4 Was lässt sich bezüglich des Lernens in der Organisation resümieren?

Lernen in der Organisation lässt sich in Anlehnung an Zyklen der Wissenstransformation in Projekten so arrangieren, dass eine Veränderung individuellen und organisationalen Wissens ermöglicht wird. Dies führt letztlich dazu, die individuelle Handlungs- und Problemlösefähigkeit sowie die organisationale Funktions- und Operationsfähigkeit fördern zu können, indem sich das in den Köpfen von Individuen und in den Regelsystemen der Organisation befindliche Wissen explizit und implizit verändert bzw. schrittweise entwickelt.

Lernen in der Organisation lässt sich in Projekten über Settings so arrangieren, dass daran diverse Angehörige der Organisation unterschiedlicher Hierarchieebenen sowie verschiedener Aufgaben- und Funktionsbereiche systematisch beteiligt werden. Dies führt letztlich dazu, sowohl die Veränderung des Denkens und Handelns der Angehörigen der Organisation als auch die Veränderung des Sinn und Ordnung stiftenden Rahmens der Organisation anzuregen sowie dadurch explizite und implizite Veränderungen der individuellen Handlungs-/Problemlösefähigkeit und der organisationalen Funktions-/Operationsfähigkeit zu ermöglichen.

Insgesamt lässt sich konstatieren, dass Arrangements der Wissenstransformation und Settings des systematischen Austausches der Angehörigen der Organisation das Lernen in der Organisation als gemeinschaftliche Aufgabe zu fördern vermögen. Dies stellt sich als engagiert und professionell zu gestaltende Aufgabe der Hochschuldidaktik dar.

Literatur

- Behrmann, D. (2006). *Reflexives Bildungsmanagement*. Frankfurt a. M.: Lang.
- Behrmann, D. (2010). Lernen in der Organisation. Rekonstruktionen zum Verhältnis von individuellem und organisationalem Lernen. In C. Heidsiek & J. Petersen (Hrsg.), *Organisationslernen im 21. Jahrhundert* (S. 93–103). Frankfurt a. M.: Lang.

- Behrmann, D. (2017). Wissen managen und lernend entwickeln. *Fachzeitschrift für Pflegepädagogik, Patientenedukation und -bildung*, 12(3), 155–161.
- Behrmann, D. & Geigle, M. (Hrsg.) (2020). *Integrative Hochschuldidaktik. Theoretische Grundlagen und praktische Umsetzung am Beispiel eines Projektes im Qualitätspakt Lehre*. Bielefeld: wbv Media.
- Frost, J. (2015). *Wissensmanagement*. Wiesbaden: Springer Fachmedien. <https://wirtschaftslexikon.gabler.de/definition/wissensmanagement-47468/version-176701>
- Geigle, M. (2020). Erfolgreiche Projektentwicklung an Hochschulen am Beispiel des Stauer Studienmodells. In D. Behrmann & M. Geigle (Hrsg.), *Integrative Hochschuldidaktik* (S. 31–43). Bielefeld: wbv Media.
- Geißler, H. (1994). *Grundlagen des Organisationslernens*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Götz, K. (1999). Organisationslernen und individuelles Lernen – eine systemische Betrachtung. In R. Arnold & W. Gieseke (Hrsg.), *Die Weiterbildungsgesellschaft* (Bildungstheoretische Grundlagen und Analysen, Bd. 1, S. 69–85). Kriftel: Luchterhand.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Likert, R. (1961). *New Patterns of Management*. New York: McGraw Hill.
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1995). *The Knowledge Creating Company*. New York: Oxford University Press.
- Pawlowsky, P. (2000). Wozu Wissensmanagement? In K. Götz (Hrsg.), *Wissensmanagement. Zwischen Wissen und Nichtwissen* (2. Aufl., S. 113–129). München: Hampp.
- Probst, G. J. B. (1992). *Organisation. Strukturen, Lenkungselemente, Entwicklungsperspektiven*. Landsberg/Lech: Moderne Industrie.
- Schäffter, O. (2001). Organisation. In R. Arnold, S. Nolda & E. Nuissl (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenenpädagogik* (S. 243–246). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Willke, H. (2001). *Systemisches Wissensmanagement* (2., neubearbeitete Aufl.). Stuttgart: Lucius & Lucius.

Autor

Prof. Dr. phil. habil. **Detlef Behrmann** ist Professor für Erziehungswissenschaft/Erwachsenen- und Weiterbildung und zudem wissenschaftlicher Leiter des Instituts für Weiterbildung und Hochschuldidaktik an der Pädagogischen Hochschule/University of Education Schwäbisch Gmünd. Kontakt: detlef.behrmann@ph-gmuend.de