

Selbstorganisiertes Lernen – Mythen und Möglichkeiten

Wie sich Erwachsenenlernen innovativ und
individuell gestalten lässt

Barbara Burger
Kristina Horn
Nathalie Kleestorfer-Kießling
Stephanie Juraschek,
Nicolas Schrode

München 2019

Selbstorganisiertes Lernen – Mythen und Möglichkeiten

WIE SICH ERWACHSENENLERNEN INNOVATIV UND INDIVIDUELL GESTALTEN LÄSST

Selbstorganisiertes Lernen steht derzeit hoch im Kurs – und ist zugleich alles andere als neu. Als Anforderung gedacht, mussten Lernende schon immer ihr Lernen selbst organisieren – sei es, sich mit den fremdorganisierten Rahmenbedingungen in Bildungsinstitutionen zu arrangieren, um (trotzdem selbst) lernen zu können oder Zeiten und Wege zu finden, Erlebtes und Erfahrenes reflexiv zu verarbeiten. Begrifflich taucht die Idee der Organisation des Lernens durch Lernende selbst seit den 1940er Jahren immer wieder in unterschiedlicher Gestalt auf.

Zunächst geschieht dies ausgehend von Selbstregulationstheorien. Das so verstandene Lernen wird als selbstreguliert, selbstbestimmt, selbstgesteuert oder auch selbstorganisiert bezeichnet. Seinen vorläufigen Höhepunkt fand der Diskurs in den 1980er und 1990er Jahren. Schon damals wurde im Übrigen die Frage gestellt, was daran nun eigentlich neu sei. Doch vielleicht ist dies die falsche Frage – schließlich müssen Begriffe nicht neu sein, um mögliche Antworten auf aktuelle Zeitfragen aufzuzeigen. Sie müssen vielmehr Problemlöse-Potenzial in sich tragen, zu vielversprechenden, gangbaren Ansätzen inspirieren und hilfreiche Anhaltspunkte für zeitgemäße Konzepte liefern können. So wurde und wird selbstorganisiertes Lernen vor dem Hintergrund gesamtgesellschaftlicher Prozesse diskutiert, die sich auch in Arbeit und Beruf niederschlagen. Als relativ neuer Trend kann hier die Digitalisierung sämtlicher Lebensbereiche genannt werden. Digitalisierung erlaubt eine zunehmende raumzeitliche Entgrenzung des Arbeitens und Lernens: Wo und wann es geschieht, wird immer flexibler. Zugleich stellen digitale Medien neue Anforderungen an Selbstführung und eigenes Lernen, sei es sich selbst Grenzen in der potentiell ständigen Verfügbarkeit und Erreichbarkeit durch digitale Medien setzen zu können oder einfach den Umgang mit neuen digitalen Medien und Techniken gezielt zu erlernen.

Dabei sind die Folgen der Digitalisierung nur *ein* Phänomen einer sich wandelnden Arbeitswelt. Eine längere Tradition als gesellschaftliche Entwicklung hat der sich beschleunigende Wandel in der Arbeitswelt insgesamt und die damit einhergehenden Erfordernisse, mit unbekanntem, offenen und unwägbareren Situationen umgehen zu können. Weitere Kennzeichen der modernen Arbeitswelt sind Flüchtigkeit (Volatilität), Unsicherheit, Komplexität (Complexity) und Ambiguität.

Dies sind Aspekte, die Soziolog*innen seit Mitte der 80er Jahre erkennen und die heute gerne unter das Akronym VUCA-Welt gefasst werden, um für Human Resources und Consulting einen schlagkräftigen Konsensbegriff zu haben.

Für die Akteur*innen dieser Arbeitswelt gilt es, sich in diesem unübersichtlichen Umfeld zu orientieren und Probleme zu lösen, und dies ohne klares Bild von den Wirkungen des eigenen Handelns. Gebraucht werden Fähigkeiten, die es ermöglichen, in (zukunfts-)offenen Problemsituationen selbstorganisiert und kreativ zu handeln. Arbeitende Menschen sind daher zunehmend als eigenverantwortliche, lernende Subjekte gefordert. Bei diesem Lernen „steht die jeweilige Besonderheit der Person, d.h. deren individuelle Kompetenzen im Vordergrund [...]“. Nur so kann das individuelle Potenzial im Sinne des Individuums, der Organisation bzw. des Unternehmens sowie der Gesellschaft genutzt werden“ (Wittwer 2015: 3).

Selbstorganisiertes Lernen – zunächst einmal verstanden als die Fähigkeit, selbst seine Kompetenzen zu (er-)kennen und kontinuierlich an ihnen zu arbeiten – erscheint als eine plausible und naheliegende Antwort für diese Herausforderung. Immer wieder wird sie unserer Erfahrung nach auch als eine ökonomisch vielversprechende Alternative zu fremdorganisiertem, veranstaltetem Lernen gesehen. Oder es geschieht einfach eine unzulässige Gleichsetzung von selbstorganisiertem Lernen mit etwas ganz anderem. Doch genau an dieser Stelle gilt es einmal Luft zu holen und sich den Anspruch der Selbstorganisation im bzw. beim Lernen genauer anzusehen. So manche Vorstellung, der wir hier immer wieder begegnen, erweist sich dann schnell als Mythos. Fünf solcher Mythen wollen wir im Folgenden aufgreifen und thesenhaft bearbeiten. Danach wenden wir unseren Blick auf

die Möglichkeiten, die aus einem differenzierten Verständnis von selbstorganisiertem Lernen erwachsen. Dieses Verständnis haben wir in den letzten Jahren vor allem im Projekt „ELSa – Erwachse(n)lernen in Selbstlernarchitekturen“ ausgearbeitet.

Mythos 1: Selbstorganisiertes Lernen ist alleine Lernen

Eine der verbreitetsten Vorstellungen zum selbstorganisierten Lernen ist die, dass es alleine stattfindet, ohne gemeinsame Lernaktivitäten mit anderen Lernenden oder Unterstützung von Lehrenden. Dieses Bild kommt wahrscheinlich dadurch zustande, dass es einen Gegenpol zur klassischen Vorstellung von Lernen in einem Klassenverbund mit einem Lehrer bzw. einer Lehrerin darstellt. Das Präfix „selbst“ suggeriert ja auch, dass es sich um einen Vorgang handelt, der individuell und damit alleine – sozusagen im stillen Kämmerchen – stattfindet. Das muss aber nicht sein. Unser Verständnis von selbstorganisiertem Lernen betont die eigene Verantwortung und die eigene Entscheidung über Lernanliegen, Ziele, Lernwege und hilfreiche Ressourcen. Andere Lernende oder auch Expert*innen können und sollen bei diesen Entscheidungen aber unbedingt berücksichtigt werden. Zu einem selbstorganisierten Lernprozess kann also auch die Auseinandersetzung mit einer Fragestellung in einer Lerngruppe, der Austausch über Lernerfahrungen mit Kolleg*innen oder eine gezielte Befragung von Experten und Expertinnen gehören. Lernen ist schließlich ein individueller Prozess in einem sozialen Kontext.

Mythos 2: Selbstorganisiertes Lernen ist digitales Lernen

Spricht man mit Verantwortlichen für berufliche Bildung über selbstorganisiertes Lernen, steht sofort die Assoziation mit digitalem Lernen im Raum. Häufig erlebt man auch eine Gleichsetzung beider Begriffe: selbstorganisiertes Lernen wird realisiert über digitales Lernen. Diese enge Verbindung ist verständlich angesichts der Möglichkeiten und Potenziale, die digitale Informationsquellen, Medien oder Programme für das Lernen, insbesondere für ein zeitlich und räumlich flexibles Lernen bieten. Das Internet ermöglicht den Zugriff auf Informationen von fast jedem

Ort und zu jeder Zeit. Kommunikation und Kooperation zwischen räumlich getrennten Lernenden ist möglich, wenn auch in eingeschränkter Form verglichen mit einer Zusammenarbeit in Präsenz. Diese Vorteile erscheinen besonders wertvoll, wenn Lernen in einen Alltag integriert werden soll, der mit beruflichen und privaten Aufgaben schon ziemlich ausgefüllt ist. Warum ist es aber verkürzt, beim selbstorganisierten Lernen in erster Linie auf die digitalen Möglichkeiten zu schauen? Lernen als Kompetenzentwicklung ist ein Prozess, in dem beides: Denken und Tun, Aktion und Reflexion stattfindet und bewusst aufeinander bezogen wird. Somit braucht Lernen die aktive Auseinandersetzung mit realen Handlungssituationen. Digitale Angebote verstehen sich bereits sehr gut darauf, das Vor- und Nachdenken im Lernprozess zu unterstützen. Reale Handlungssituationen für das reale Tun finden sich jedoch in der Regel außerhalb des Digitalen bzw. reichen über dieses hinaus. Es bleibt auch abzuwarten, ob es sich lohnt, diese z.B. in virtuellen Welten nachzustellen. Ermöglicher*innen von selbstorganisiertem Lernen sollten daher die Vorteile digitaler Lernformen bestmöglich nutzen und zugleich die notwendigen Lern- und Erlebensaktivitäten in der realen Welt mit zeitlichen, räumlichen und personellen Ressourcen unterstützen.

Mythos 3: Selbstorganisiertes Lernen ist informelles Lernen

Selbstorganisiertes Lernen wird oft in den Bereich des Informellen verwiesen. Es kann aber viel mehr sein. So sprechen wir uns dafür aus, es wie non-formales Lernen zu sehen, das anschlussfähig ist an die formale Bildung insbesondere im berufsbildenden Bereich. Nach einer Definition der EU-Kommission wird von formalem Lernen gesprochen, wenn es in (Aus-)Bildungseinrichtungen stattfindet und zu anerkannten Abschlüssen führt. Dagegen bezeichnet das informelle Lernen ein Lernen, das ungeplant und eher beiläufig im täglichen Leben stattfinden. Als non-formales Lernen werden die vielen Zwischenformen bezeichnet, die nicht zu einem formalen Abschluss führen, aber sehr wohl in einem organisierten, didaktisch gestalteten Rahmen, z.B. in Kursen oder Seminaren stattfinden.¹

Selbstorganisiertes Lernen in unserem Verständnis zeichnet sich dadurch aus, dass der Lernprozess entlang bewusster didakti-

scher Überlegungen – der Lernenden, nicht der Lehrenden – gestaltet, durchlaufen und reflektiert wird. Somit ist dieses Lernen kein Zufallsereignis. Die Lernenden selbst organisieren ihren Lernprozess. Damit einher geht, dass sie sich ihrer Ziele, ihrer Lernwege und der Lernerträge bewusst sind und sie auch für Außenstehende verständlich und nachvollziehbar machen können. Dies stellt unseres Erachtens einen entscheidenden Punkt für die Validierbarkeit selbstorganisierten Lernens dar: Um es für die formale Bildung anzuerkennen, müssen die erworbenen Kompetenzen klar beschrieben und der Bezug zu den individuellen Lernaktivitäten hergestellt werden. Lernende, die ihren Lernprozess selbst organisieren, sollten dazu sehr gut in der Lage sein.

Die inhaltliche Anschlussfähigkeit selbstorganisierten Lernens an formale berufliche Bildungsabschlüsse konnten wir mit unserem Modell des Lernens in Selbstlernarchitekturen im Projekt ELSa verdeutlichen und erproben. Hierbei orientiert sich das selbstorganisierte Lernen an einem kompetenzorientiert beschriebenen Anforderungsprofil. Ein solches Anforderungsprofil könnte z.B. aus der Prüfungsordnung für einen Fortbildungsberuf abgeleitet sein.

Mythos 4: Selbstorganisiertes Lernen macht Lehrende überflüssig

Wenn man den Shift vom Lehren hin zum selbstorganisierten Lernen radikal zu Ende denkt, könnte die hier formulierte These wahr werden. Als wichtiger, unmittelbarer und begründeter sehen wir jedoch eine andere Konsequenz: Das berufspädagogische Personal wird beim selbstorganisierten Lernen in vielfältigeren Aufgaben und Rollen gebraucht als heute und zudem nicht in erster Linie als Lehrende. Zu diesen Aufgaben gehört die Beratung und Begleitung der Lernenden zu Beginn ihres Lernprozesses, währenddessen und zum Abschluss. Diese Beratung und Begleitung wird bei individuell unterschiedlichen Lernanliegen und Lernwegen auch individuell sein müssen und kann nicht mehr unbedingt in Gruppensettings mit mehreren Lernenden gleichzeitig geleistet werden. Eine andere Form der Unterstützung selbstorganisierten Lernens sehen wir in der analogen wie digitalen Moderation von Lerngruppen. Diese Moderation unterstützt die lernförderliche Beziehung zwischen den Lernenden,

gibt der Zusammenarbeit eine Struktur, die zugleich Raum lässt für alternative Ideen, und hilft, den Lernprozess und das Gelernte immer wieder bewusst zu machen.

Mythos 5: Selbstorganisiertes Lernen läuft von selbst

Verantwortliche für betriebliche Bildung berichten immer wieder, dass die zunehmenden digitalen Angebote ihres Unternehmens von den Lernenden nicht so intensiv wie erhofft in Anspruch genommen werden. Online-Fremdsprachenkurse werden nach einer kurzen Anfangseuphorie abgebrochen, die ansprechend gestalteten Learning Nuggets kriegen nicht die erhofften Klick-Zahlen. Und das, obwohl das Learning Management System über intensive Werbekampagnen bekannt gemacht wurde. Aus der mitschwingenden Enttäuschung der Verantwortlichen lässt sich die implizite Erwartung herauslesen, dass Beschäftigte, wenn entsprechende Lernangebote zur Verfügung stehen, von sich aus initiativ würden und diese selbstorganisiert zum Lernen nutzten. Diese Erfahrung verweist auf mögliche Missverständnisse oder Missstände rund ums selbstorganisierte Lernen: Es wird nicht erkannt, wie anforderungsreich selbstorganisiertes Lernen ist, so dass Unterstützung und passende Rahmenbedingungen fehlen. Oder man setzt einfach voraus, dass Beschäftigte in der Lage seien, ihr Arbeiten und Lernen unter den gegebenen Bedingungen selbst zu organisieren. In beiden Fällen ist es angebracht, sich intensiver damit zu beschäftigen, was selbstorganisiertes Lernen bedeutet. Dann würde z.B. deutlich werden, dass Lernende ihr eigenes Lern- und Entwicklungsziel finden müssen, aus dem sie die Motivation auch für einen längerdauernden Lernprozess ziehen können. Oder dass sie die Funktionalitäten von digitalen Lernangeboten erst erkennen müssen, um sie konsequent und vielleicht in kreativ abgewandelter Form für ihr Lernvorhaben zu nutzen. Nicht zuletzt gilt fürs Lernen und verstärkt fürs selbstorganisierte Lernen im Kontext einer Organisation: Es funktioniert dann, wenn die jeweilige Kultur und die korrespondierenden Strukturen es erlauben, erleichtern oder gar dazu einladen.

In jedem Mythos stecken Hoffnungen und Erwartungen, Bedenken oder Befürchtungen, die als subjektiv gemeinter Sinn versteh- und nachvollziehbar sind. Für eine Reihe von Akteursgruppen wäre es sicherlich erfreulich, wenn das Lernen ihrer

Mitarbeitenden ganz von selbst läuft oder wenn man keine Lehrenden, Lernbegleiter*innen, Coaches, Supervisor*innen, etc. mehr (zu finanzieren) bräuchte. Manche Lernende sind hingegen zu stark verunsichert bei der Vorstellung, beim Lernen mit neuen digitalen Medien alleine gelassen zu werden. Doch aus einem lerntheoretischen, berufs- und arbeitspädagogischen Blickwinkel zerschlagen sich derartige Hoffnungen bzw. lassen sich Sorgen beruhigen.

Ein differenziertes Verständnis von selbstorganisiertem Lernen

In unserer Beschäftigung mit organisiertem Lernen kamen wir zu folgender Definition, die an Arnold, Gómez Tutor & Kammerer (2001)² orientiert ist.

„LERNEN GILT DEMNACH ALS UMSO SELBSTORGANISierter, JE MEHR DER BZW. DIE LERNENDE DIE MÖGLICHKEIT HAT UND NUTZT,

- den eigenen Lernbedarf (d.h. die individuellen Lernziele) selbst zu finden,
- die konkreten Aufgaben bzw. Anforderungssituationen auszuwählen, an denen gelernt wird,
- geeignete Methoden und Unterstützungsformate (in analoger oder digitaler Form, inklusive institutionalisierter Lernangebote) auszuwählen und einzusetzen,
- den sozialen Kontext und gewünschte Interaktionen mit anderen (Lernberatung und Lernbegleitung, anderen Lernenden bzw. Expert*innen) zu wählen und zu gestalten,
- den zeitlichen und räumlichen Rahmen des Lernens zu gestalten sowie
- vorhandene Kompetenzen zu erkennen und den Lernprozess auf seinen Erfolg hin zu reflektieren“ (Schrode/Burger/Horn 2019).

Dabei können Lernende mögliche Lern- und Sozialformen je nach ihrem eigenen Lernbedarf zu einem individuellen Lernweg kombinieren. Es ist möglich, alleine im stillen Kämmerchen oder im Arbeitskontext zu lernen, man kann sich in Gruppen zum Lernen zusammenfinden und sich auch beim Lernen begleiten lassen. All dies kann analog stattfinden oder digital ermöglicht oder unterstützt werden.

Angesichts dieses umfassenden Verständnisses von selbstorganisiertem Lernen wird folgendes klar: Selbstorganisiertes Lernen läuft nicht von selbst, weil es komplex ist. Es ist herausfordernd, für sich selbst herauszufinden, welche Schritte einen im eigenen Lernprozess am besten weiterbringen, sich dafür die passende Unterstützung von einer Gruppe oder Lernbegleitung zu organisieren und sein eigenes Lernen im Blick zu behalten, die eigenen Lernerträge für sich zu sichern und sein Lernen zu reflektieren. Das gilt vor allem auch, weil die meisten von uns Lernen als schulisches, veranstaltetes, vorgedachtes Lernen, d.h. stark fremdorganisiert kennengelernt haben. Unterstützung ist sowohl in struktureller wie auch in personeller Hinsicht notwendig. Dies umfasst fürs Lernen nutzbare Strukturen und didaktische Elemente, begleitende Personen in unterschiedlichen Rollen (z.B. Lernbegleiter*in, Peer, Expert*in oder Berater*in) und eine lernförderliche Gestaltung des Arbeitens und der Arbeitsumgebung.

Eine Weiterbildungsdidaktik für selbstorganisierte Lernprozesse

Im Projekt „ELSa – Erwachsene(n)lernen in Selbstlernarchitekturen“ (Burger et al. i.E.) haben wir eine Weiterbildungsdidaktik für selbstorganisierte Lernprozesse entwickelt. Die Metapher der Architektur (architektonía, griech.: die Baukunst) haben wir gewählt, da es im Kern um eine Didaktik geht, die erwachsene Lernende dabei unterstützt, eigenaktiv ‚Lernräume‘ zu ‚erbauen‘ und zu nutzen im Sinne unserer Definition von selbstorganisiertem Lernen. Die Weiterbildungsdidaktik stellt Bausteine zur Verfügung, die Lernende bei der Planung, Durchführung und Reflexion ihrer Lernaktivitäten unterstützen. Diese Bausteine sind:

1. Die **Kompetenzfeststellung**, mit deren Hilfe Lernende ihre Lernbedarfe zu einem bestimmten Handlungsfeld herausarbeiten können. Handlungsfelder könnten die pädagogische

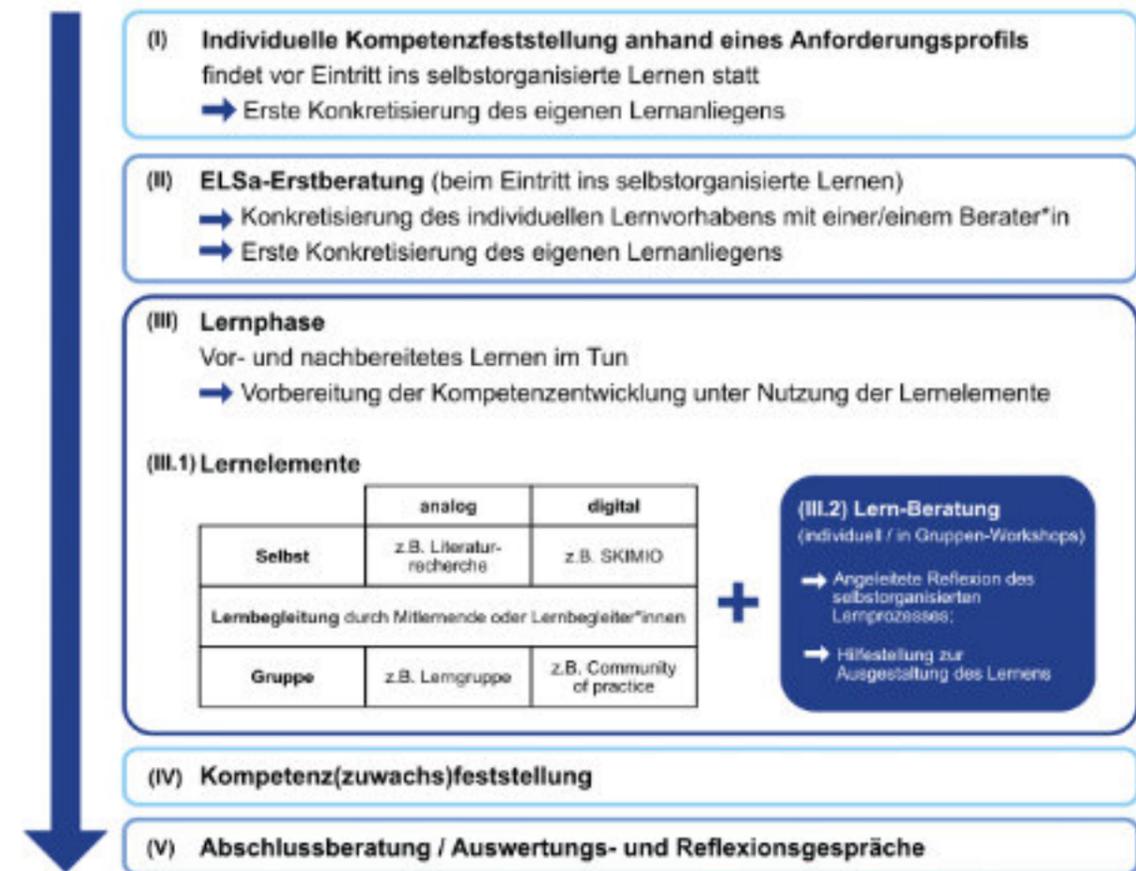


Abb: ELSa-Weiterbildungsdidaktik für selbstorganisierte Lernprozesse

Begleitung von selbstorganisiertem Lernen oder die Aufgaben eines/einer Gepr. Berufspädagogen/-in sein. Lernende ermitteln und schätzen für sich selbst ein, welche (Teil-)Kompetenzen sie schon mitbringen und welche sie noch erwerben wollen.

2. Eine **Beratung** zum eigenen selbstorganisierten Lernvorhaben, das sich aus der Kompetenzfeststellung ergeben hat. Ziel dieser individuellen Beratung ist es, für die ermittelten Lernbedarfe einen passenden Lernweg zu finden. Die Berater*innen sind mit der Selbstlernarchitektur als Weiterbildungsdidaktik vertraut und arbeiten mit den Lernenden Möglichkeiten und Fallstricke unterschiedlicher Lernformen in der persönlichen Situation der Lernenden heraus.
3. Die eigentliche **Selbstlernphase**, die ein Wechselspiel von Aktion und Reflexion darstellt und in der die verschiedenen, passenden Lernformen von den Lernenden genutzt werden. So können Lernende beispielsweise mit einer Recherche (als Form des analogen bzw. digitalen Selbstlernens) oder einem Gespräch mit Kolleg*innen im Rahmen eines Meetings (als Form des analogen Gruppenlernens bzw. bei Web-Meeting des digitalen Gruppenlernens) starten. Es ist aber ebenso möglich, sich zu der Frage mit einem*r Expert*in zusammenzusetzen. Auch weitere organisatorische Schritte können sich hier anschließen, zum Beispiel die Planung einer Lernbegleitung durch einen*r betrieblichen Trainer*in. Die Lernenden werden bereits im Beratungsgespräch dafür sensibilisiert, dass sie bei ihrem Lernweg konsequent das Tun, d.h. Erproben bzw. Ausprobieren mit der Reflexion des darin Erkannten und Gelernten verbinden. Die Dokumentation des Lernprozesses kann ebenfalls ganz verschieden erfolgen (Lerntagebuch, E-Portfolio, etc.). Wichtig ist, dass sie stattfindet. Das gilt insbesondere dann, wenn hier eine Schnittstelle zu formalem Lernen geschaffen werden soll (z.B. Dokumentation des eigenen, projektförmigen Lernens als Prüfungsleistung).
4. Die **Kompetenz(zuwachs)feststellung**, in der zum Abschluss des Lernens herausgearbeitet wird, inwieweit die angestrebten Teilkompetenzen auch tatsächlich entwickelt bzw. erweitert wurden. Über konkretisierende Reflexionsfragen, wie z.B.: „An welchen Stellen habe ich bemerkt, dass es mir gut bzw. besser als zuvor gelungen ist? Wo sehe ich, dass ich

noch weiter lernen und üben muss?“ werden die Lernenden aufmerksam für und sprachfähig über ihre individuellen Lernerträge.

5. Mit den Ergebnissen aus der Kompetenz(zuwachs)feststellung gehen Lernende wieder in ein **Auswertungsgespräch** mit dem/der Berater*in, um dort gemeinsam die Lernerträge zu sichern. Die Fragen des/der Berater*in können dabei nochmal helfen, auch bisher unerkannte, ggf. auch nichtintendierte, Lernerträge zu erkennen.

Unsere Beschäftigung mit selbstorganisiertem Lernen in Forschung, Beratung und Weiterbildung hat uns bewusst gemacht, wie komplex dieses Unterfangen ist – und dass der Teufel oftmals im Detail steckt. Sie hat aber zugleich gezeigt, welche Chancen selbstorganisiertes Lernen bietet, wie es konkret ermöglicht werden kann und warum es sich lohnt, es ganzheitlich, d.h. auf individueller, didaktischer und auch organisationaler Ebene zu unterstützen.

¹ Die Autoren wiederum orientieren sich stark an einer klassischen Definition nach Knowles (1975).

¹ S. Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2000

Verwendete Literatur

Arnold, R./Gómez Tutor, C./Kammerer, J. (2001): Selbstlernkompetenzen – Arbeitspapier 1 des Forschungsprojektes „Selbstlernfähigkeit, pädagogische Professionalität und Lernkulturwandel“. Universität Kaiserslautern.

Burger, B./Horn, K./Juraschek, S./Kleestorfer-Kießling, N./Schrode, N./Zink, J. (i.E.): Erwachsene(n)lernen in Selbstlernarchitekturen. Eine Weiterbildungsdidaktik für selbstorganisierte Lernprozesse für berufliches Weiterbildungspersonal (Arbeitstitel). München.

Knowles, M. S. (1975): Self-directed Learning. A Guide for Learners and Teachers. Englewood Cliffs, NJ: Cambridge Adult Education

Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2000): Memorandum über Lebenslanges Lernen, SEK (2000) 1832, Brüssel

Schrode, N./Burger, B./Horn, K. (2019): Eine Didaktik für selbstorganisiertes Lernen: ELSa – Erwachsene(n)lernen in Selbstlernarchitekturen. In: Köhler et al. (Hrsg.), Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildung. Ein Handbuch für Theorie und Praxis. Erscheint Dez. 2019.

Wittwer, W. (2015): Von der Qualifizierung zur Kompetenzentwicklung. In: Cramer, G./Dietl, S. F./Schmidt, H./Wittwer, W. (Hrsg.). Ausbilder-Handbuch. Köln.

Empfohlene Zitierweise:

Burger, Barbara / Horn, Kristina / Kleestorfer-Kießling, Nathalie / Juraschek, Stephanie / Schrode, Nicolas (2019): Selbstorganisiertes Lernen – Mythen und Möglichkeiten. Wie sich Erwachsenenlernen innovativ und individuell gestalten lässt. GAB Whitepaper: München

Dieses Werk ist freigegeben unter den Bedingungen der Creative Commons Lizenz BY-SA 3.0 International: Namensnennung und Weitergabe unter gleichen Bedingungen

(<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/de/>)

