Weiterbildung | Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends
Ausgabe 4/2025
36. Jahrgang | 32 €
ISSN 1861-0501 | G 21100
weiterbildung-zeitschrift.de

Weiter bildung

Selbstgesteuertes Lernen

Anspruch, Annäherung, Ambivalenz

DER HEILIGE GRAL ODER EIN IRRWEG?
Selbstgesteuertes Lernen in der betrieblichen Weiterbildung

HEBEL FÜR ZUKUNFTSFÄHIGKEIT
Das WeiterbildungskonzeptVeränderungsMacher:innen

SCHLÜSSEL FÜR LEBENSLANGES LERNEN
Eigenverantwortliche Gestaltung des Lernprozesses

ziel GRUNDLAGEN DER WEITER BILDUNG

INHALT

Selbstgesteuertes Lernen

BEGRIFFE UND STRUKTUREN

10 | **Hebel für Zukunftsfähigkeit**
Stetiger Wandel und komplexe Herausforderungen zeichnen die Arbeitswelt von heute aus. Mitarbeitende müssen daher zunehmend in der Lage sein, eigenverantwortlich zu lernen und sich das für ihren Arbeitsalltag notwendige Wissen zu erschließen. Selbstgesteuertes Lernen wird dabei zur wichtigen Kompetenz. Die Weiterbildung „Veränderungsmacher:in“ setzt hier an, indem individuelles Lernen mit organisatorischem Wandel verbunden wird.
Simone Kauffeld/Laura Gehreke

14 | **Schlüsselkonzept für lebenslanges Lernen**
Angesichts aktueller Entwicklungen und gesellschaftlicher Trends ist lebenslanges Lernen eine zentrale Notwendigkeit. Schlüsselkonzept dafür stellt das selbstgesteuerte Lernen dar. Was aber genau ist mit „selbstgesteuert“ gemeint, und wie grenzen sich die zahlreichen oft synonym verwendeten Begriffe für Formen des Selbstlernens gegeneinander ab?
Carmen Biel

19 | **Ein zentrales Lernziel ermöglichen**
Die Befähigung zum selbstgesteuerten Lernen wird im Absolvent:innenprofil des Hochschulqualifikationsrahmens explizit als Ziel eines Hochschulstudiums dargelegt. Lehrende hingegen setzen diese Fähigkeit bei ihren Studierenden oftmals schon voraus. Und so wird vielfach versäumt, die Lehre auf den Erwerb dieser wichtigen Kompetenz auszurichten.
Ursula Gießmann/Dirk Rohr

22 | **Der Heilige Gral oder ein Irrweg betrieblicher Bildung?**
Kontinuierliche Kompetenzentwicklung der Mitarbeitenden ist eine Grundvoraussetzung für Unternehmen, um sich einen nachhaltigen Wettbewerbsvorteil zu sichern. Ein großes Zukunftspotenzial hat dabei das selbstgesteuerte Lernen. Unternehmen müssen daher die Voraussetzungen schaffen, in denen eigenverantwortliches Lernen entstehen und wachsen kann.
Nele Graf

Interview

Michael Heister,
Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn

„Selbstgesteuertes Lernen ist für mich ein zentrales Element modernen Lernens.“
In der beruflichen Erstausbildung sind die Strukturen stark auf Steuerung von außen ausgerichtet. Selbstgesteuertes Lernen spielt dabei noch keine große Rolle. Aber das Potenzial, dieses in Schule und Betrieb zu fördern, ist laut Michael Heister vom Bundesinstitut für Berufsbildung vorhanden. Allerdings werden es größere Unternehmen immer leichter haben als kleinere Betriebe, ihr Ausbildungskonzepte entsprechend zu verändern.

6

LERNEN IN KONTEXTEN

26 | **Lernförderliche Gemeinschaften gestalten**
Erkenntnisse aus der Lernkultur-Metaanalyse 2025
Thomas Tillmann/Alicia Novacek/Nele Graf

30 | **Mit Freude und Erfolg studieren**
Was bedeutet selbstbestimmtes Lernen für Studierende und die Qualität des Studiums?
Erich H. Witte

34 | **Vorgelebte Selbststeuerung**
Die Freiform – eine Studienform des Bachelors in Sozialer Arbeit FHNW
Regula Kunz

38 | **Alles nur eine Frage der Technik und der Motivation?**
Selbstgesteuertes Lernen dank Künstlicher Intelligenz
Yvonne Konstanze Behnke

Mediendienst

43 | **Fachliteratur**
Ausgewählte Bücher zum Schwerpunkt Kompetenzen für lebenslanges Lernen

46 | **Online**
Linktipps zum Schwerpunkt
Seite 46

48 | **Aktuelle Titel**
Bücher kurz vorgestellt
Seite 48

Service

51 | **News**

53 | **Termine**

54 | **Vorschau und Impressum**

Arbeitshilfen

55 | **Die Arbeit mit den Dimensionen des inneren Erlebens – in Coachingprozessen**

INTERVIEW MIT MICHAEL HEISTER

BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG, BONN

Prof. Dr. Michael Heister, Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), Abteilungsleiter „Initiativen für die Berufsbildung“

Während Unternehmen selbstgesteuertes Lernen von Mitarbeitenden zunehmend fordern, spielt es in der Berufsbildung kaum eine Rolle. Professor Michael Heister vom Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) und Professorin Nele Graf diskutieren diese Diskrepanz, den zukünftigen Einfluss von KI und die Notwendigkeit eines neuen Ausbilderverständnisses.

Weiterbildung: Lieber Herr Heister, was verstehen Sie unter dem Begriff „selbstgesteuertes Lernen“?
Michael Heister: Für mich ist selbstgesteuertes Lernen von den Lernenden aus gedacht – also, dass sie selbst entscheiden können, was sie lernen möchten, wie, wo und wann. Es geht um Eigenverantwortung und Autonomie im Lernprozess.

In der betrieblichen Weiterbildung ist das aktuell ein zentrales Thema, gerade mit Blick auf E-Learning und Future Skills. Wie ist das in der Berufsbildung?
Ich kann mir gut vorstellen, dass es in der betrieblichen Weiterbildung von Bedeutung ist. In der beruflichen Erstausbildung spielt selbstgesteuertes Lernen keine wesentliche Rolle. Im dualen System dominiert nach wie vor die Fremdsteuerung durch Ausbilderinnen und

Ausbilder. Die Coaching-Rolle wird zwar diskutiert, ist in der Praxis aber noch viel zu selten zu finden.

Können Sie sich das erklären?

Die Struktur der Ausbildung, insbesondere im betrieblichen Teil des dualen Systems, ist weiterhin stark auf äußere Steuerung ausgerichtet. Im berufsschulischen Bereich gibt es meines Erachtens mehr Ansätze zum selbstgesteuerten Lernen. Zwar wird in Diskussionen häufig die Coaching-Rolle der Ausbildenden betont, in der Praxis überwiegt jedoch die traditionelle Steuerung von außen. Besonders im dritten Ausbildungsjahr erreichen wir einen Wendepunkt, an dem der oder die Auszubildende auch einen Teil der Investition zurückbringen soll. Der Betrieb erwartet einen Return on Investment. In dieser Phase bleibt für Selbststeuerung wenig Raum. Stattdessen tritt eine ausgeprägte Fremdsteuerung durch Ausbilder:innen, andere Mitarbeitende, Gesellen und Meister in den Vordergrund. Diese Situation ist in der betrieblichen Ausbildungspraxis erkennbar.

Das hätte ich anders erwartet. Wie sähe für Sie denn der ideale Ausbilder oder die ideale Ausbilderin aus?

Lassen Sie mich zunächst einmal in einer Vorbemerkung auf zwei unterschiedliche Gruppen hinweisen. Zum einen gibt es Ausbilder:innen, die eine Ausbilder-Eignungsprüfung gemacht haben. Dies ist aber eine eher kleine Gruppe. Die Ausbildung lebt zu einem großen Teil von Menschen, die ausbilden, aber so einen Ausbilderschein im Prinzip gar nicht haben. Im BIBB haben wir beide: Ausbilder:innen mit AEVO-Nachweis und solche ohne.

Das ideale Ausbilderprofil für beide genannten Gruppen orientiert sich meiner Ansicht nach am Coaching-Ansatz. Das bedeutet: Ausbilder:innen nehmen primär die Position eines Lernbegleiters ein und befähigen die Auszubildenden, ihren Lernprozess selbst zu gestalten und voranzutreiben. Gleichzeitig bleiben sie als Unterstützung verfügbar, wenn Schwierigkeiten auftreten. Die idealen Ausbilder:innen haben auch einen umfassenden Blick auf alle Lernorte: nicht nur die betriebliche Ausbildung, sondern auch die Berufsschule und, abhängig vom Beruf, gegebenenfalls überbetriebliche Ausbildungsstätten. Entscheidend ist also die grundlegende Haltung als Coach: Wie kann ich den Lernenden unterstützen? Wie kann ich intrinsische Motivation fördern?

Sie sind Abteilungsleiter „Initiativen für die Berufsbildung“. Schaut man auf die Website des BIBB, steht dort dazu: „Klärung der organisatorischen und didaktisch-methodischen Rahmenbedingungen zur Gestaltung beruflichen Lernens, die Durchführung und fachliche Betreuung von Programmen zur Förderung und Entwicklung der beruflichen Bildung sowie die Unterstützung der Einführung und Umsetzung zukunftsweisender Bildungskonzepte“. Tun Sie etwas, um das und damit die Rolle der Ausbilder:innen zu verändern?

Ja. Mit der Plattform „leando.de“ vernetzen wir im BIBB Ausbilder:innen und fördern ein neues Ausbilderverständnis. Aber die Umsetzung ist besonders in kleinen Betrieben schwierig – dort fehlt es oft an Ressourcen und didaktischer Expertise. Zudem werden die Auszubildenden auch dringend als Arbeitskraft gebraucht. In Großunternehmen ist das etwas einfacher. Das ist ein typisches Phänomen in der beruflichen Bildung: Je kleiner der Betrieb, desto herausfordernder wird die Implementierung neuer Konzepte.

Wie sieht es im schulischen Teil der Ausbildung aus? Gibt es dort mehr Raum für selbstgesteuertes Lernen?

Die Berufsschullandschaft in Deutschland ist sehr vielfältig. Es gibt moderne Berufsschulen wie die OVM Kassel, dort werden zum Beispiel traditionelle Raumkonzepte aufgebrochen – anstelle klassischer Klassenzimmer findet man große Räume mit Lerninseln – und selbstverantwortliches Lernen gefördert. Die Lernenden erhalten montags Aufgaben für die gesamte Woche, die sehr unterschiedlich sind, entsprechend ihrem jeweiligen Lernniveau. Das ermöglicht ein sehr individuelles Lernen und fördert die Selbstbestimmung. Die Schülerinnen und Schüler können bis zu einem gewissen Grad selbst entscheiden, welche Inhalte sie bearbeiten möchten (siehe Abbildung 1).

Gleichzeitig gibt es konservative Schulen, die weiterhin stark auf Frontalunterricht setzen – Montag bis Freitag, klar strukturiert, ohne Flexibilität.

Das Konzept mit dem Raumkonzept klingt spannend. Gibt es Erkenntnisse über die Wirksamkeit?

Es gibt sicher einzelne Untersuchungen, aber keine, die ich konkret nennen kann. Die Schulen sind sehr überzeugt von ihrem Ansatz. Es gibt mehrere solcher Modelle in Deutschland, aber sie bleiben Inseln in der Bildungslandschaft.

Haben Sie weitere Beispiele, wie in der praktischen Ausbildung zum Beispiel Selbstverantwortung geübt werden kann, um später im Berufsleben den Anforderungen gewachsen zu sein?

Es gibt schon viele schöne Beispiele, um Verantwortung bei den Auszubildenden zu fördern. In meiner Abteilung beschäftigen wir uns intensiv mit Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung (BBNE). Im Rahmen dieser BBNE-Initiative haben wir verschiedene Projektfor-

mate entwickelt. Diese sind allerdings auf bestimmte Unternehmen und Schulen begrenzt, die sich an den Programmen beteiligen.

Ein Beispiel sind die sogenannten Nachhaltigkeitsscouts – hier sollen Auszubildende sich das Thema Nachhaltigkeit dadurch erarbeiten, dass sie analysieren: An welchen Stellen ist mein Unternehmen nachhaltig?

Solche Projekte lassen sich gut im Rahmen der sogenannten Standardberufsbildposition „Umwelt und Nachhaltigkeit“ verorten, die in allen Ausbildungsordnungen verpflichtend ist. Engagierte Unternehmen, Ausbilder:innen oder Schulen können hier gezielt ansetzen und Projekte konzipieren, die selbstgesteuertes Lernen fördern.

Neben Nachhaltigkeit ist Künstliche Intelligenz gerade ein präsentes Thema. Welche Rolle spielt KI im Kontext des selbstgesteuerten Lernens?

Das Thema hat viele Dimensionen. Auszubildende, zum Beispiel auch in unserem Institut, entwickeln und nutzen eigene Chatbots, vor allem im IT-Bereich. Dabei erlernen sie, wie man mit KI arbeitet und wie sie funktioniert, und eben nicht nur in IT-Berufen. Besonders zu Beginn ihrer Lernbiografie haben viele Auszubildende nicht die Kompetenz, KI-Ergebnisse kritisch zu bewerten. Früher musste man Formeln kennen, heute reicht ein Prompt. Das macht die Qualitätssicherung von Ausbildung schwieriger, kein einfach lösbares Problem.

Eine zweite, wichtige Dimension betrifft den Prüfungsbereich. Ich bin überzeugt, dass wir in den nächsten Jahren grundlegend überdenken müssen, wie wir Kompetenzen prüfen können. Wie konzipieren wir sinnvolle Prüfungsformate, wenn wir nicht genau bewerten können, ob eine KI zur Lösung zur Hilfe genommen wurde?

Die berufliche Bildung hat hier natürlich einen großen Vorteil, da wir zum Abschluss eine praktische Prüfung, wie zum Beispiel das Gesellenstück im Handwerk, haben. Das ermöglicht uns eine direktere Beurteilung der tatsächlichen Kompetenzen. Hier kann die prüfende Person unmittelbar beobachten, was der Prüfling leistet, und der KI-Einsatz ist nicht so einfach.

Das Faszinierende am Thema KI ist allerdings für mich, wie schnell sich hier Veränderungen ergeben. Nehmen wir als Beispiel das richtige Prompting. Heute ein wichtiges Lernfeld – das man in einigen Jahren vermutlich vergessen kann. Wenn wir heute Lernenden sagen, sie müssten lernen, zu prompten, wird das jetzt gerade schon in KI-Systeme integriert. Der Nutzer wird nicht mehr explizit fragen müssen, sondern er braucht nur noch ein Stichwort einzugeben.

Wie sehen die Unterschiede in unterschiedlichen Branchen aus?

Beginnen wir ganz praktisch: Im gewerblich-technischen Bereich der Ausbildung kommt KI bislang relativ selten zum Einsatz. Daher stellt sich das Problem dort eher weniger. Anders sieht es im kaufmännischen Bereich aus, wo KI bereits wesentlich mehr eingesetzt wird.

Wir erleben hier einen Prozess, der historische Parallelen aufweist: Früher habe ich selbst gerechnet, dann kam der Taschenrechner. Heute habe ich die Variante: Früher habe ich geschrieben, heute schreibt die KI für mich. Beim Rechnen mit dem Taschenrechner musste man immer noch die Formel kennen. Bei der KI-Nutzung habe ich jetzt zusätzlich die Möglichkeit, bei unbefriedigenden Ergebnissen die KI anzuweisen, diese zu überarbeiten. Bei einem Bewerbungsschreiben beispielsweise.

Da muss ich nicht einmal mehr die Formeln kennen.

Genau. Ich kann die KI etwa fünfmal nacheinander einsetzen, bis ich mit dem Ergebnis zufrieden bin. Das macht die grundlegende Problematik der Qualitätssicherung deutlich. Die Frage bleibt: Wie gewährleisten wir qualitativ hochwertige Lernprozesse unter diesen Bedingungen?

Übergeordnet stellt sich die Frage: Welche Kompetenzen brauchen Auszubildende zukünftig? Wir wissen relativ sicher, dass beim Umgang mit KI bestimmte übergreifende Kompetenzen an Bedeutung gewinnen werden: Kreativität und Resilienz, wie kann ich wirklich Urteile fällen? Wie kann ich abwägen? Wo habe ich welche methodischen Kompetenzen?

Abb. 1: Fit für die Zukunft – (OVM Kassel 2025, S. 8) https://www.ovm-kassel.info/wp-content/uploads/2025/01/OvM-Schulbroschuere-2025-01-07.pdf

Diese Kompetenzen beziehen sich nicht unbedingt auf einen der rund 325 Ausbildungsberufe, sondern verlaufen quer zu den Berufsbildern. Genau diese Kompetenzen sind es, die ich benötige und die idealerweise auch die Fähigkeit zum selbstgesteuerten Lernen fördern sollten.

Wie kann man selbstgesteuertes Lernen überhaupt lernen? Der direkte Weg würde überfordern, der indirekte wirkt oft künstlich.

Zwei Antworten. Antwort eins: Bei einem Projekt gemeinsam mit der Helmut-Schmidt-Universität der Bundeswehr in Hamburg haben wir die Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan als theoretische Grundlage bei der Befragung Hamburger Berufsschülerinnen und Berufsschüler nach dem Stand ihrer digitalen Kompetenzen verwendet. Diese Theorie besagt – wenn man ihr folgt –, dass intrinsisch motiviertes oder autonomes Handeln dann möglich wird, wenn bestimmte Grundbedürfnisse erfüllt und vor allem auch erlebbar sind, etwa das Bedürfnis nach Partizipation.

Das bedeutet für uns als Pädagogen: Wir müssen für potenziell selbstgesteuert Lernende zunächst geeignete Situationen schaffen – auch wenn diese anfangs vielleicht fremdgesteuert sind. Lernende müssen erfahren, dass Selbststeuerung möglich ist und Vorteile bietet. Sie erleben, dass intrinsische Motivation bereichernd sein kann. Solche Erfahrungssituationen sollten wir bewusst erzeugen.

Zweitens hatte ich vor etwa drei Wochen ein interessantes Erlebnis: Mit dem Team, das die gerade genannte Befragung in Hamburg durchgeführt hat, habe ich an einem dreitägigen Schreibworkshop teilgenommen, den eine Dozentin leitete. Sie berät hauptberuflich Studierende, die Schwierigkeiten beim Verfassen ihrer Arbeiten haben. Sie bietet Kurse an, die helfen, Schreibblockaden zu überwinden.

Abb. 2: Bildungsprogramm SDG.Scouts – https://www.sdg-scouts.de/

Dafür hatte sie eine faszinierende Methode: Ihr Ansatz führt in Richtung Selbstbestimmung und selbstbestimmtes Schreiben, was sich auf selbstbestimmtes Lernen übertragen lässt. Die Methode: Einfach eine halbe Stunde lang schreiben, völlig frei und ungebunden, um sich zu „befreien". Danach beginnt man mit dem eigentlichen Schreiben und reflektiert: Was möchte ich jetzt tatsächlich schreiben?

Ich bin überzeugt, dass wir solche Hilfen, Krücken oder Modelle benötigen, um das Paradoxon zu überwinden. Sie bereiten uns darauf vor, einen „leeren Raum" zu betreten, in dem wir selbst entscheiden können: Was will ich jetzt tun? Dieser Ansatz ermöglicht intrinsische Motivation und schafft die Voraussetzung, auf der Grundlage eines leeren Blatts zu überlegen: Wohin will ich gehen?

Halten Sie es grundsätzlich für erstrebenswert, selbstgesteuertes Lernen in der Ausbildung weiter zu fördern?

Ja, absolut. Es gibt viel Potenzial in Schule und Betrieb. Selbstgesteuertes Lernen ist für mich ein zentrales Element modernen Lernens.

Wenn Sie fünf Jahre vorausblicken – was wird sich verändern?

Was sich definitiv grundlegend verändern wird, ist die Rolle der KI. Sie wird erheblich an Bedeutung gewinnen – daran habe ich keine Zweifel. Viele Tätigkeiten, die wir bisher selbst ausgeführt haben, auch das Verfassen von Texten, wird künftig die KI übernehmen. Was diese Entwicklung für Lernprozesse und insbesondere für selbstgesteuertes Lernen bedeutet, lässt sich gerade ganz schwer einschätzen, wird jedoch eine prägende Realität sein.

Auf Ihre Frage, wie sich die Ausbildungsrealität verändern wird: Ich vermute, dass die grundlegenden Strukturen relativ stabil bleiben werden. Genau wissen können wir das aber nicht.

Kehren wir zu einem zentralen Problem zurück: In der betrieblichen Ausbildung haben wir einfach diese immense Diskrepanz zwischen den kleinen und den großen Unternehmen. Große Konzerne, wie etwa Automobilhersteller, verfügen über Lehrwerkstätten. Die Auszubildenden verbringen dort insbesondere die erste Zeit ihrer Ausbildung in einer geschützten Lernumgebung, weitgehend abgekoppelt von der beruflichen Realität. In diesem Segment erwarte ich wenig Veränderung.

Gleichzeitig werden kleine Betriebe weiterhin vor erheblichen Herausforderungen stehen, wenn es darum geht, alternative Ausbildungskonzepte zu implementieren. Aus diesem Grund bin ich eher skeptisch, dass sich in den nächsten fünf Jahren substanzielle Veränderungen ergeben werden – insbesondere mit Blick auf selbstgesteuertes Lernen. Für spürbare Fortschritte braucht es vermutlich einen längeren Zeithorizont, vielleicht eher zehn Jahre oder noch länger. Aber wir bleiben am Ball.

Vielen Dank für das Gespräch.

Das Interview führte Nele Graf

Das Weiterbildungskonzept VeränderungsMacher:innen

SELBSTGESTEUERTES LERNEN – HEBEL FÜR ZUKUNFTSFÄHIGKEIT

Die Weiterbildung VeränderungsMacher:in verknüpft Kompetenzentwicklung mit praktischer Umsetzung, indem Teilnehmende Transformationsprojekte erarbeiten und Veränderungsmethoden anwenden. Der Beitrag beleuchtet einerseits Module, Erfolgsfaktoren und Maßnahmen, die den Lerntransfer sichern. Andererseits wird dargestellt, wie das selbstgesteuerte Lernen in der Weiterbildung gezielt gefördert werden kann.

Autorenteam |

Prof. Dr. Simone Kauffeld, Professorin für Arbeits-, Organisations- und Sozialpsychologie an der Technischen Universität Braunschweig, Gründerin und Gesellschafterin 4 A-Side GmbH

s.kauffeld@tu-braunschweig.de
https://www.tu-braunschweig.de/psychologie/aos

M.Sc. Laura Gehreke, Consultant 4 A-Side GmbH; Wiss. Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Arbeits-, Organisations und Sozialpsychologie der TU Braunschweig

laura.gehreke@tu-braunschweig.de

Selbstgesteuert lernen zu können, gilt als zentrale Kompetenz in einer Arbeitswelt, die sich durch digitale Umbrüche, stetigen Wandel und komplexe Herausforderungen auszeichnet (Krille 2014). Mitarbeitende sind zunehmend gefordert, Lernprozesse eigenverantwortlich zu gestalten, relevantes Wissen kontextbezogen zu erschließen und es wirksam in ihren Arbeitsalltag zu integrieren (Kauffeld/Paulsen 2018).

Die Weiterbildung **VeränderungsMacher:in** greift diese Anforderungen auf, indem sie individuelles Lernen systematisch mit organisationalem Wandel verbindet – arbeitsintegriert, praxisorientiert und entlang realer Transformationsprojekte (Kauffeld/Berg 2022). Die Teilnehmenden wählen im Tandem und in Absprache mit der Geschäftsführung ein selbstgesteuertes Projekt, das einen konkreten Veränderungsbedarf ihres Unternehmens aufgreift – etwa die Digitalisierung eines Anfragemanagements, die Einführung KI-gestützter Wissenssysteme, nachhaltigere Produktionsprozesse oder den Aufbau interner Lernplattformen. Die Projektideen entstehen dabei meist im Rahmen bilateraler Gespräche, in denen individuelle Interessen mit strategischen Zielsetzungen abgeglichen werden. Ergänzend kann ein strukturierter Ideenfindungsworkshop unterstützen, um Veränderungsbedarfe sichtbar zu machen, passende Vorhaben zu identifizieren und erste thematische Schwerpunkte zu setzen.

Abb. 1: Bearbeitung von Transferprojekten
Obligatorische Module, Optionale Module,
© 4A-Side

Die gewählten Projekte dienen nicht nur der individuellen Kompetenzentwicklung, sondern zahlen gleichzeitig auf strategische Ziele der Organisation ein (Berg/Schulte/Schulz/Kauffeld 2023). Vor Beginn der Umsetzung schließen die Teilnehmenden gemeinsam mit ihren Führungskräften eine Unterstützungsvereinbarung ab, die die Projektziele sowie das Commitment zur Begleitung und Ressourcenbereitstellung festhält. Falls erforderlich, kann ein vorgelagertes Innovation Bootcamp unterstützen, passende Projektideen zu entwickeln und diese eng an den strategischen Unternehmenszielen auszurichten. Auf diese Weise wird sichergestellt, dass die gewählten Vorhaben sowohl die individuelle Kompetenzentwicklung als auch die Zukunftsstrategie der Organisation fördern. Eine modulare Lernarchitektur begleitet diesen Prozess von der ersten Idee über die Umsetzung bis zur Reflexion (vgl. Abbildung 1).

IN FÜNF SCHRITTEN ZUR TRANSFORMATION

Im Rahmen des Prozesses durchlaufen Teilnehmende fünf Module. Den Auftakt bildet das Modul **„Von der Vision zur Innovation“**, in dem erste Projektideen mithilfe kreativer Methoden wie Design Thinking konkretisiert und mit digitalen Kollaborationstools weiterentwickelt werden. Im Tandem entstehen dabei nicht nur fundierte Vorhaben, sondern auch ein gemeinsames Verständnis für Ziele, Perspektiven und Umsetzungsspielräume. Strukturierte Co-Kreationen fördern nicht nur den Wissenstransfer, sondern auch die nachhaltige Verankerung von Innovationen – insbesondere, wenn sie frühzeitig in soziale Austauschprozesse eingebettet sind (Stasewitsch/Dokuka/Kauffeld 2022).

Das zweite Modul **„Veränderungsprozesse gestalten“** rückt organisationale Dynamiken in den Fokus: Die Teilnehmenden befassen sich mit typischen Widerständen in Veränderungsprozessen, reflektieren die emotionale Seite von Veränderung und lernen, Veränderungen bewusst zu gestalten. Besonderes Augenmerk liegt dabei auf der motivierenden Gesprächsführung (Motivational Interviewing, MI), etwa im Umgang mit Vorbehalten im Team, bei der Vermittlung neuer Ideen oder in Phasen des Umbruchs. MI dient als praxisnahe Methode, um Veränderungsbereitschaft zu fördern, Ambivalenzen wertschätzend aufzugreifen und gemeinsame Lösungsräume zu eröffnen (Klonek/Kauffeld 2012). Zum Einsatz kommt dabei ein digitales MI-Tool, mit dem die Teilnehmenden Gesprächstechniken interaktiv trainieren können – in realitätsnahen Übungssituationen mit fiktiven Avataren. Das bietet einen geschützten Rahmen, in dem Rückmeldung erfolgt, Sicherheit aufgebaut und neue kommunikative Strategien erprobt werden können.

Modul drei, **„Look and Feel“**, greift Themen auf, die an die individuellen Interessen und betrieblichen Kontexte der Teilnehmenden anschließen. Je nach Bedarf können neue Technologien praxisnah erprobt und strategische Zukunftsthemen vertieft werden, oder es können Beratungen durch Expert:innen zu strategischen Zukunftsthemen erfolgen. So entsteht ein individualisierbarer Lernraum mit hoher Relevanz und direkter Anknüpfung an die betriebliche Praxis.

Im vierten Modul **„Agiles Lernen“** steht das Gestalten von Lernprozessen im Vordergrund – nicht allein für sich selbst, sondern insbesondere für andere im Unternehmen, die mit den neuen Prozessen, Tools et cetera arbeiten werden. Die Teilnehmenden analysieren, welche Lernprozesse notwendig sind, um ihr Veränderungsvorhaben langfristig zu verankern, und entwickeln Strategien, wie sie Kolleg:innen gezielt beim Lernen unterstützen können. Dabei geht es um das Teilen von Wissen, den Aufbau von Reflexionsräumen im Arbeitsalltag und die Förderung eigenständiger Lernimpulse.

Das fünfte Modul **„Erfolge teilen“** bildet den Abschluss: Die Teilnehmenden komprimieren ihre Ergebnisse und bereiten diese auf, präsentieren ihre Projekte, diskutieren Best Practices und teilen Erfahrungen – sowohl intern als auch organisationsübergreifend. Die Sichtbarkeit der Projektergebnisse, das Erzählen von Veränderungsgeschichten und die institutionelle Rückbindung entfalten eine starke Wirkung auf Lernmotivation und Transfer (Mehner/Rothenbusch/Kauffeld 2024).

Optional können die Teilnehmenden durch das Ablegen einer Prüfung ein IHK-Zertifikat erwerben, das die erfolgreiche Projektarbeit und die erworbenen Kompetenzen offiziell bestätigt. Darüber hinaus unterstützen Transfervereinbarungen zu Beginn sowie Transfersessions nach den einzelnen Modulen die kontinuierliche Anwendung des Gelernten. Führungskräfte werden gezielt einbezogen – etwa durch gemeinsame Zielgespräche oder eigene Workshopformate (vgl. Abbildung 1). Auf diese Weise wird sichergestellt, dass Lernprozesse nicht isoliert verlaufen, sondern strategisch und strukturell im Arbeitskontext verankert sind. Die enge Kopplung der Projekte an organisationale Zielsetzungen verstärkt diese Wirkung zusätzlich.

ERFOLGSFAKTOREN FÜR DEN LERNTRANSFER

Damit selbstgesteuertes Lernen über die Weiterbildung hinaus im Arbeitsalltag wirksam bleibt, sind gezielte Rahmenbedingungen erforderlich – auf individueller, sozialer und organisationaler Ebene. Zentral ist dabei die Eigenverantwortung der Lernenden: Wer persönliche Ziele setzt, passende Strategien wählt und regelmäßig reflektiert, erhöht die Wahrscheinlichkeit nachhaltiger Lernwirkungen (Kauffeld/Paulsen 2018). Gleichzeitig verdeutlichen aktuelle Studien (z.B. Richter/Kauffeld 2020), dass individuelle Anstrengungen allein nicht ausreichen. Lerntransfer gelingt nur dann, wenn auch das organisationale Umfeld entsprechende Bedingungen schafft – etwa durch Freiräume, Ressourcenzugang und eine Kultur, die Lernen als Teil des Arbeitens versteht (Kauffeld 2016; Kauffeld/Decius/Graßmann 2024). Wie das Programm VeränderungsMacher:in diese verschiedenen Faktoren adressiert, zeigt Abbildung 2. Sie macht deutlich, welche lernförderlichen Rahmenbedingungen konkret geschaffen werden.

FÖRDERUNG DES LERNTRANSFERS

Die Unterstützung der Führungskräfte spielt beim Lerntransfer eine zentrale Schlüsselrolle (z.B. Massenberg/Spurk/Kauffeld 2015): Führungskräfte können Lernprozesse gezielt fördern, indem sie Erwartungen klären, individuelle Lernziele mit strategischen Zielsystemen verknüpfen und aktiv Umsetzungsgespräche führen (Kauffeld 2016; Mehner/Rothenbusch/Kauffeld 2025;). Ihre Rolle geht damit über das bloße Gewähren von Freiräumen hinaus. In eigenen Workshops werden sie für diese Verantwortung sensibilisiert und in ihrer Rolle als strategische Ermöglicher:innen gestärkt. Sie lernen ihre Rolle beim Lerntransfer kennen und bekommen Instrumente dafür an die Hand (zum Beispiel Motivierende Gesprächsführung). Die gezielte Kopplung von individueller Entwicklung und strategischer Führung erhöht nicht nur die Handlungsspielräume der Teilnehmenden, sondern auch die Sichtbarkeit

Ebene	LTSI-Faktor	Umsetzung im Programm VeränderungsMacher:in
Individuum	Generelle Selbstwirksamkeitsüberzeugung	Stärkung durch dokumentierte Lernerfolge, individuelle Lernpfade
	Leistungsverbesserung durch Anstrengung	Reflexion individueller Fortschritte
	Ergebniserwartungen	Sichtbarmachung des Beitrags der Projekte zu strategischen Unternehmenszielen und individueller Kompetenzerweiterung
	Offenheit für Änderungen in der Arbeitsgruppe	Projektarbeit im Tandem oder Trio , Förderung einer innovationsfreundlichen Kultur
	Persönliche Transferkapazität	Zeitliche Freiräume, Lernzeiten im Arbeitsalltag für das Projekt
Training	Erwartungsklarheit	Klare Zielrahmen durch Lernarchitektur, Transparenz zu Anforderungen und Erfolgsfaktoren
	Motivation zum Lerntransfer, Transfervolition (Seiberling/Kauffeld 2017)	Selbstgewählte Projekte, individuelle Zielklärung, direkter Praxisbezug, Transfersessions
	Transfer-Design	Modulare Lernarchitektur entlang realer Projekte, praxiserprobte Methoden, Lernpatenschaften, Intervalltraining
	Training-Arbeits-Übereinstimmung	Transferprojekte mit hoher Relevanz für die Organisation
	Positive Folgen bei Anwendung	Sichtbarkeit von Projekterfolgen, Anerkennung im Abschlussforum, IHK-Zertifikatsvergabe
	Negative Folgen bei Nichtanwendung	Transparente Erwartung der Umsetzung, regelmäßige Reflexionsgespräche
Arbeitsumfeld	Unterstützung durch Kolleg:innen	Peer-Learning, Projekte im Tandem, Design Thinking – Interviews mit Kolleg:innen, Agiles Lernen
	Unterstützung durch die Vorgesetzten	Einbindung der Führungskräfte in Zielklärung und Transferbegleitung (Kennenlernen der Rolle und konkreter Unterstützungsmaßnahmen), Check-in-Termine zwischen VeränderungsMacher:Innen und Führungskräften
	Sanktionen durch die Vorgesetzten	Konsequente Zielverfolgung über Lernarchitektur, Gespräche bei fehlender Umsetzung
	Möglichkeit der Wissensanwendung	Bereitstellung organisatorischer Ressourcen, Anwendung des Gelernten, Hausaufgaben
	Feedback	Peer-Feedback, Feedback durch Führungskräfte, Feedback aus dem Projektfortschritt

Abb. 2: Lerntransfer-Faktoren und ihre Umsetzung im Programm VeränderungsMacher:in

und betriebliche Relevanz ihrer Lernprojekte. Nach dem abschließenden Modul fünf „Erfolge teilen“, das der gemeinsamen Reflexion und Sichtbarmachung der Lernerfahrungen dient, kann optional ein weiteres Modul zur „Unterstützung in der Implementierungsphase“ angeschlossen werden. Dieses Angebot ist besonders relevant bei Projekten, die sich in eine Entwicklungs- und eine nachgelagerte Implementierungsphase gliedern. In solchen Fällen unterstützt das Modul die Teilnehmenden dabei, ihre entwickelten Lösungen gezielt in den Unternehmensalltag zu übertragen und nachhaltig umzusetzen. Die Teilnehmenden reflektieren bisherige Erfahrungen, analysieren Erfolgs- und Risikofaktoren und leiten konkrete Maßnahmen zur Verstetigung ab. Absolvent:innen lernen, Strategien flexibel an neue Anforderungen anzupassen, Umsetzungsschritte zu priorisieren und ihre Ergebnisse nachhaltig sichtbar zu machen.

90 Veränderungs Macher:innen

37 betriebliche Transferprojekte

7 durchgeführte Qualifizierungen

NACHHALTIGE VERÄNDERUNG

Mit bislang 90 VeränderungsMacher:innen, 37 betrieblichen Transferprojekten und 7 durchgeführten Qualifizierungen zeigt das Programm deutlich, wie selbstgesteuertes Lernen zur treibenden Kraft für individuelle Entwicklung und organisationale Veränderung wird. Im Zentrum steht die bewusste Gestaltung von Lernprozessen entlang realer Herausforderungen. Die Teilnehmenden übernehmen Verantwortung für ihren Lernweg, entwickeln praxisrelevante Projekte und leisten so einen konkreten Beitrag zur Weiterentwicklung ihrer Organisation. Selbstgesteuertes Lernen bildet dabei das Fundament. Es stärkt Eigeninitiative, verbindet individuelle Entwicklungsinteressen mit betrieblichem Bedarf und unterstützt eine nachhaltige Verankerung im Arbeitsalltag. In der Verknüpfung von Transferprojekten mit strategischen Veränderungszielen entfaltet Lernen sowohl für Einzelne wie für Organisationen Wirkung. Gleichzeitig gilt, dass Selbststeuerung Struktur braucht. Unternehmen, die Projektfokussierung, Reflexion, soziale Resonanzräume und lernförderliche Führung ermöglichen, schaffen die nötigen Bedingungen. VeränderungsMacher:in adressiert diese systematisch und steht damit für eine Personalentwicklung, die Verantwortung teilt, Veränderung gestaltet und Lernen als Teil der Arbeit versteht. So wird aus Lernen ein Hebel für Zukunftsfähigkeit.

Literatur |

Berg, A. K./Schulte, E. M./Schultz, A./Kauffeld, S.: Transformationsprozesse gestalten und evaluieren. In: GIO, 54(3), 2023, S. 371-389

Beuße, M./Hartz, S.: Ein Instrument zur Messung von Lerntransferbedingungen im Kontext der hochschuldidaktischen Weiterbildung. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 24(1), 2021, S. 155-184

Kauffeld, S.: Nachhaltige Personalentwicklung und Weiterbildung. Berlin 2016

Kauffeld, S./Berg, A.: Wie Mitarbeitende Veränderungsprozesse in Unternehmen gestalten können. In: PERSONALquarterly, 74(2), 2022, S. 18-25

Kauffeld, S./Decius, J./Graßmann, C.: Learning and transfer in organisations: how it works and can be supported. In: European Journal of Work and Organizational Psychology, 34(2), 2025, S. 161-174

Kauffeld, S./Paulsen, H.: Kompetenzmanagement in Unternehmen. Stuttgart 2018

Klonek, F. E./Kauffeld, S.: „Muss, kann... oder will ich was verändern?“ Welche Chancen bietet die Motivierende Gesprächsführung in Organisationen. In: Wirtschaftspsychologie, 14(4), 2012, S. 58-71

Krille, F.: Selbstgesteuertes Lernen mit Kompetenzrastern. Ein theoretischer Blick auf das Potenzial eines pädagogischen Instruments zum individualisierten Lernen. Berufs-und Wirtschaftspädagogik Online, (26), 2014, S. 1-27

Massenberg, A. C./Spurk, D./Kauffeld, S.: Social support at the workplace, motivation to transfer and training transfer: A multilevel indirect effects model. In: International Journal of Training and Development, 19(3), 2015, S. 161-178

Mehner, L./Rothenbusch, S./Kauffeld, S.: How to maximize the impact of workplace training: a mixed-method analysis of social support, training transfer and knowledge sharing. In: European Journal of Work and Organizational Psychology, 2024, S. 1-17

Richter, S./Kauffeld, S.: Beyond supervisors' support: influencing (international) technical training transfer. European Journal of Training and Development, 45(4), 2020, S. 391-403. DOI: 10.1108/EJTD-08-2019-0141

Seiberling, C./Kauffeld, S.: Volition to transfer: Mastering obstacles in training transfer. Personnel Review, 46(4), 2017, S. 809-823. doi:0.1108/PR-08-2015-0202tra

Stasewitsch, E./Dokuka, S./Kauffeld, S.: Promoting educational innovations and change through networks between higher education teachers. In: Tertiary Education and Management, 28(1), 2022, S. 61-79. https://doi.org/10.1007/s11233-021-09086-0

SCHLÜSSEL

KONZEPT FÜR LEBENSLANGES LERNEN

Abgrenzung verschiedener Formen des Selbstlernens

In der pädagogisch-psychologischen Literatur gibt es eine Vielfalt an Begriffen für Formen des Selbstlernens. Die am häufigsten verwendeten – „selbstgesteuertes", „selbstreguliertes", „selbstbestimmtes" und „selbstorganisiertes" Lernen – werden dabei oftmals synonym verwendet, was einerseits durch uneinheitliche Übersetzungen der angelsächsischen Begriffe (insbesondere self-directed und self-regulated learning) sowie andererseits durch eine Vielzahl an Definitionen zu jedem dieser Begriffe verursacht wird (Biel 2011, S. 83f.; Dyrna 2021a, S.66). Die Begriffe weisen viele Gemeinsamkeiten auf, allerdings können sie hinsichtlich der ihnen zugrundeliegenden pädagogisch-psychologischen Konzepte und ihrer gehäuften Nutzung in unterschiedlichen Forschungs- und Fachrichtungen (vgl. Dyrna 2021b) unterschieden werden. Oft genug liegen den ausgewählten oder neu vorgenommenen Definitionen auch subjektive Ermessensspielräume jeweiliger Autorinnen und Autoren zugrunde, um den Erfordernissen der eigenen Arbeit besser zu entsprechen (Dyrna 2021b, S. 85).

Das Konzept des selbstgesteuerten Lernens ist nicht neu, das Interesse daran ist aber vor dem Hintergrund der Digitalen Transformation und den aktuellen „Megatrends" unserer Zeit ungebrochen. Der Qualifizierungsbedarf steigt stetig, die Halbwertzeit des Wissens nimmt immer schneller ab. Der Fachkräftemangel erzeugt Bedarf an beruflicher Weiterbildung. Ein eigenverantwortliches lebenslanges Lernen wird sowohl zur Leitlinie als auch zum Ziel von Bildungspolitik auf dem Weg in eine Weiterbildungsrepublik (vgl. BMAS/BMBF 2025).

In diesem Beitrag soll die Abgrenzung der hauptsächlich genutzten Begriffe für Formen des Selbstlernens unternommen werden. Dazu werfe ich zunächst einen kurzen Blick auf die historische Dimension und betrachte zwei Begründungsansätze. Abschließend wird die Bedeutung des selbstgesteuerten Lernens für die Erwachsenen-/Weiterbildung thematisiert. Aufgrund der Kürze dieses Beitrags kann das Thema nicht in seiner vollständigen Tiefe betrachtet werden.

DIE HISTORIE SELBSTGESTEUERTEN LERNENS

Die Selbststeuerung des Lernprozesses hat eine lange Tradition. Erste institutionalisierte Vorläufer lassen sich in Grundzügen bereits vor über 4.000 Jahren in den ersten Bibliotheken Mesopotamiens und Ägyptens beobachten. Mit Comenius erhielt sie im 17. Jahrhundert unter dem Namen „Auto-Didaktik" eine pädagogische Prägung. Ab dem 18. Jahrhundert erfährt die Autodidaktik als Prozess der Selbstbildung im Kontext der Aufklärung weiteren Aufschwung, um sich aus der „selbstverschuldeten Unmündigkeit" zu befreien. Im Zuge des Humanismus wird die Idee freier Persönlichkeitsentwicklung durch Bildung und Erziehung zum Kern von Entwicklungen, die sich gegen Ende des 19. Jahrhunderts im Rahmen der reformpädagogischen Epoche ausweiten (Klemm 2021, S. 38).

Das Prinzip des selbstgesteuerten Lernens zur Entwicklung einer reflexiven und selbsttätigen Persönlichkeit wird zum Ziel pädagogischer Handlungen über alle Altersgruppen hinweg. In die Erwachsenenbildung wirkt dies dahingehend hinein, dass ein klassischer Frontalunterricht als dominante Methode mehr und mehr abgelöst wird. Stattdessen wird vermehrt auf erfahrungsbasiertes Lernen, Selbstbestimmung und Selbststeuerung gesetzt (Klemm 2021, S. 39ff).

© DIE/Rothbrust

Autorin |

Carmen Biel, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V. (DIE), seit 2015 Projektleiterin innovativer Projekte zur digital gestützten Professionalitätsentwicklung von Lehrenden der Erwachsenen- und Weiterbildung, seit 2022 stellvertretende Abteilungsleiterin der Abteilung Wissenstransfer. Ihre aktuellen Arbeitsschwerpunkte beziehen sich vorrangig auf Fragen des Lehrens und Lernens mit digitalen Medien sowie des Wissenstransfers.

Biel@die-bonn.de

Dieser Beitrag zeichnet Ansätze selbstgesteuerten Lernens nach, gibt Einblick in die Historie des Konzepts und versucht die Abgrenzung verschiedener „Selbstlernbegriffe“, die häufig synonym Verwendung finden. Abschließend wird die Relevanz des Konzeptes für die Erwachsenen-/Weiterbildung dargelegt.

BEGRÜNDUNGSANSÄTZE SELBSTGESTEUERTEN LERNENS

Die theoretische Grundlage selbstgesteuerten Lernens und anderer Selbstlernansätze hat viele Quellen, die hier nur ausschnittartig betrachtet werden können. Eine wesentliche Quelle liegt im konstruktivistischen Denken. Lernen wird dabei als aktiver Konstruktionsprozess verstanden, bei dem Wissen generiert und in bestehendes Vorwissen integriert wird (z.B. Klemm 2021). Zudem lässt sich in der Selbstbestimmungstheorie der Motivation nach Deci und Ryan (vgl. u.a. 1993) eine starke Begründung finden. Daneben gibt es weitere Begründungsansätze (zum Beispiel im Rahmen der Lernstilforschung), die hier allerdings nicht alle betrachtet werden können.

Konstruktivistisches Denken

Der gemäßigte Konstruktivismus, wie er heute eine große Bedeutung für die Erwachsenen-/Weiterbildung hat, kritisiert das Phänomen trägen Wissens. Anhänger des Konstruktivismus gehen davon aus, dass neues Wissen durch Integration in Vorwissen und dessen Vernetzung untereinander entsteht. Der Psychologe Piaget prägte den Konstruktivismus mit seinem kognitiven Ansatz ebenso wie systemtheoretische Ansätze oder auch der Pragmatismus von Dewey, der als Folge der Reformpädagogik die Selbsttätigkeit und Selbstbestimmung fokussierte (Biel 2011, S. 86ff; Klemm 2021, S. 41). Lernen im Sinne des Pragmatismus ist nicht abstrakt, sondern stets auf Interessen und Motive hin ausgerichtet. Dewey zufolge existiert Lernen in kulturellen Zusammenhängen und kann sich mit diesen auch verändern. Zudem ist es von Erfahrungen, Denken und Handeln geprägt. Ohne Erfahrungen kann kein Lernen stattfinden (Biel 2011, S. 86).

Laut Piaget verfügt der Mensch über kognitive Strukturen, die von Kindheit an aufgebaut, erweitert und angepasst werden. Diese helfen ihm dabei, Realität wahrzunehmen, sie zu bereichern und selbst zu konstruieren. Um aktiv in seiner Umwelt agieren zu können, ist der (heranwachsende) Mensch auf Wissen angewiesen, welches nicht bloß übernommen, sondern im Zuge seiner kognitiven Entwicklung aktiv durch Interaktion mit der Umwelt konstruiert und in den Erfahrungsschatz integriert wird. Dabei baut sich der menschliche Verstand sukzessive ein strukturiertes Verständnis der Welt auf, stellt Verknüpfungen zu Vorwissen her und verarbeitet anschlussfähige Impulse. Wenn neu aufgenommene Informationen nicht in bestehende Schemata passen, erfolgt eine Adaption an die Umwelt, um kognitive Konflikte abzubauen (Biel 2011, S. 87f.).

Mit dem Konstruktivismus erfährt die Pädagogik eine theoretische Basis, die, ausgehend von den Prinzipien der Selbstorganisation und – aus systemisch-konstruktivistischer Sicht – der Selbstreferenzialität, Menschen als selbstbestimmt beschreibt (Klemm 2021, S. 37). Er bildet die Grundlage der Begründung einer Ermöglichungsdidaktik (als Kontrast zur sogenannten Erzeugungsdidaktik), mit der sich auch die Rolle der Lehrperson in organisierten Lernprozessen verändert (Klemm 2021, S. 45).

Der Wunsch nach selbstbestimmten Handlungen

Die Psychologen Deci und Ryan erläutern in ihrer Selbstbestimmungstheorie der Motivation evidenzbasiert, dass das Ausmaß der wahrgenommenen Selbstbestimmung einer Handlung eines Menschen von den gegebenen Freiheitsgraden bei der Auswahl dieser Handlung bestimmt wird. Nur wenn freie Wahl bei der Handlung vorliege, werde diese Handlung auch als motiviert beschrieben. Dabei stellen sie heraus, dass auch im Grundsatz extrinsisch motivierte Handlungen als freiwillig gewählt wahrgenommen werden können, sofern diese einen subjektiven Wert für die Person haben (Deci/Ryan 1993, S. 227f.) Erst wenn keine Wahlmöglichkeit mehr gegeben ist und eine Handlung vollzogen werden muss, wird Fremdkontrolle empfunden. Auf dieser Basis schlussfolgern Deci und Ryan, dass die Selbstbestimmtheit und Kontrolliertheit eines Verhaltens die äußeren Punkte eines Kontinuums darstellen, anhand derer eine Aussage über die Qualität einer motivierten Handlung getroffen werden kann (1993, S. 225). Grundlage der motivierten Handlung bildet das Bedürfnis nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit. Wenn eine Person eine Handlung oder ein Handlungsziel autonom auswählen kann, sich bei ihrem Vollzug kompetent und zugleich persönlich mit anderen Menschen verbunden fühlt, liegt die höchste Form einer motivierten Handlung vor (1993, S. 229). Ein Lernen, das freiwillig in einer sozialen Interaktion angegangen wird und Kompetenzzuwachs erfahrbar macht, kann demnach als höchst motiviert und motivierend angesehen werden.

Selbstgesteuertes Lernen in der betrieblichen Weiterbildung

DER HEILIGE GRAL ODER EIN IRRWEG BETRIEBLICHER BILDUNG?

Die Arbeitswelt wandelt sich rasant. Digitalisierung, KI, demografischer Wandel und sich verändernde Geschäftsmodelle stellen Unternehmen und Mitarbeitende vor neue Herausforderungen. In diesem Kontext wird selbstgesteuertes Lernen zunehmend als der „Heilige Gral" der Personalentwicklung betrachtet – als die Universallösung für die Herausforderungen moderner Kompetenzentwicklung. Diese Einschätzung ist nicht unbegründet: Selbstgesteuertes Lernen verspricht Flexibilität, Individualisierung, Kosteneffizienz und die Befähigung von Mitarbeitenden, eigenverantwortlich mit dem rasanten Wandel umzugehen.

Autorin |

Prof. Dr. Nele Graf, Partnerin und Geschäftsführerin Lernhacks, GmbH, Professorin für Personal und Organisation, Hochschule für angewandtes Management

Nele.Graf@lernhacks.de

© Lena Gräf

Doch was bedeutet selbstgesteuertes Lernen eigentlich, und wie können Organisationen ihre Mitarbeitenden dabei unterstützen, die dazu benötigten Kompetenzen zu entwickeln? Welche Rolle spielt dabei die Künstliche Intelligenz (KI), und wo liegen die Grenzen der aktuellen Euphorie um diese Lernform?

Selbstgesteuertes Lernen ist ein Lernprozess, in dem Lernende eigenverantwortlich Entscheidungen über ihr Lernen treffen – von der Zielsetzung über die Methodenwahl bis hin zur Erfolgskontrolle. Dabei übernehmen sie nicht nur die Kontrolle über das „Wann" und „Wo" des Lernens, sondern auch über das „Was" und „Wie".

EINE SKALA, NICHT NUR ZWEI POLE

Mit diesen Fragewörtern wird bereits klar, dass die Unterscheidung zwischen selbstgesteuertem und fremdgesteuertem Lernen keineswegs eine binäre Entscheidung ist. Vielmehr existiert ein Kontinuum mit verschiedenen Abstufungen der Lernsteuerung. Am einen Ende stehen hoch strukturierte, von Trainierenden oder System vollständig vorgegebene Lernprozesse. Hier werden Lernziele, Inhalte, Methoden und Erfolgskriterien extern bestimmt. Am anderen Ende der Skala finden sich völlig autonome Lernprozesse, in denen Lernende alle Aspekte ihres Lernens selbst bestimmen.

Zwischen diesen beiden Extremen liegen verschiedene Mischformen: geleitetes selbstgesteuertes Lernen, bei dem ein Rahmen vorgegeben, aber Raum für eigene Entscheidungen gelassen wird; teilautonomes Lernen, bei dem bestimmte Aspekte wie Methoden oder Tempo selbst gewählt werden können; oder adaptives Lernen, bei dem das System oder der Trainer auf die individuellen Bedürfnisse reagiert.

Diese Differenzierung der Freiheitsgrade ist wichtig, da verschiedene Expertisestufen in Bezug auf das Lernthema unterschiedliche Grade der Lernunterstützung benötigen. Ein Novize in einem Fachgebiet braucht mehr Struktur und Führung als ein Experte, der bereits über umfangreiche Vorerfahrungen verfügt. Das zeigt bereits, dass selbstgesteuertes Lernen nicht per se für alle Situationen die optimale Wahl ist und es für jedes Individuum in jeder Situation ein anderes optimales Maß an Selbststeuerung gibt (siehe Abb. 1).

Einsteiger	Fortgeschrittene	Erfahrene	Profis
Neu im Thema Wenig Wissen	Nutzt die Standards	Stellt sich auf neue Situationen ein Variiert Herangehensweisen	Findet neue Wege und Standards Lehrt andere
„Zeig mir, wie“	„Hilf mir, es besser zu machen“	„Hilf mir zu finden, was ich brauche“	„Ich schaffe mein eigenes Lernen“

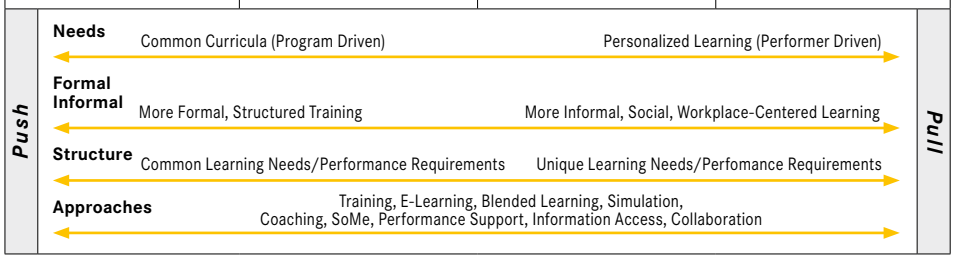


*Abb. 1: **Expertiselevel und Selbststeuerung** – Eigene Darstelllung in Anlehnung an Marc Rosenberg, The best Training is No Training, ASTD Conference 2014 (Quelle: Marc Rosenberg, https://learningsolutionsmag.com/articles/930/beyond-competence-its-the-journey-to-mastery-that-counts)*

Literatur |
Boekaerts, M.: Self-regulated learning: Where we are today. International Journal of Educational Research, 31(6), 1999, S. 445-457
Bundeszentrale für politische Bildung: Teilnahme an Weiterbildung. Sozialbericht 2024
Institut für Arbeitsmarkt- und Betriebsforschung: IAB-Betriebspanel 2023 https://iab.de/das-iab/befragungen/iab-betriebspanel/
Weinstein, C. E./Mayer, R. E.: The teaching of learning strategies. In M. C. Wittrock (Ed.), Handbook of research on teaching (pp. 315-327). New York 1986
Ryan, R./Deci, E.: Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being, In: American Psychologist 55, 2000, S. 68-78

WAS GEHÖRT ZUR SELBSTSTEUERUNG DAZU?

Einen noch differenzierteren Blick auf selbstgesteuertes Lernen bietet das Drei-Schicht-Modell von Monique Boekaerts (1999) und zeigt somit gleich die Herausforderungen auf. Sie unterscheidet drei ineinander verschachtelte Regulationsebenen (siehe Abb. 2):

- Die **innerste Schicht** umfasst die Regulation der Informationsverarbeitung – hier werden kognitive Lernstrategien wie Elaboration, Organisation und kritisches Denken eingesetzt.
- Die **mittlere Schicht** betrifft die Regulation des Lernprozesses, wo metakognitive Strategien wie Planung, Überwachung und Evaluation des Lernprozesses zum Einsatz kommen. Diese Ebene ist die Basis für die oben geführte Diskussion zu selbst- und fremdgesteuert.
- Die **äußere Schicht** schließlich bezieht sich auf die Regulation des Selbst, die motivationale und volitionale Aspekte wie Zielsetzung, Ressourcenmanagement und Emotionsregulation umfasst.

Dass diese äußere Schicht viele Lernende am meisten herausfordert, erleben wir täglich. Vorwände wie „Ich hatte keine Zeit!“ zeigen die Problematik. Hier ist selten ein fehlendes Lernmanagement (Metakognition) das Problem, sondern die individuelle Einstellung zum Thema und zum Lernen allgemein (Steuerung des Selbst). Dennoch setzen die meisten Interventionen zum Thema „Lernen lernen“ eher bei der mittleren Schicht an – dem Lernmanagement. Dabei wäre es wahrscheinlich viel erfolgsversprechender, sich der äußersten Schicht zuzuwenden, da besseres Lernmanagement selten zu mehr Zeit führt. Nur die Hochpriorisierung der Aufgabe „Lernen“ im Sinne der Voilition kann dazu führen, dass man sich doch Zeit zum Lernen nimmt, sich auch bei Unlust motiviert und mit zum Beispiel Rückschlägen umgehen kann. Doch das ist schwer zu erlernen und braucht Zeit und Begleitung, da es sich um Verhaltens- und gegebenenfalls Einstellungsänderungen handelt. Trotzdem sind es gut investierte Ressourcen, da hoch selbstgesteuertes Lernen noch weiter zunehmen wird.

UNVERZICHTBARE FÄHIGKEIT

Die Bedeutung selbstgesteuerten Lernens resultiert aus mehreren gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Entwicklungen. Erstens führt die Beschleunigung des Wandels dazu, dass schneller neues Wissen generiert wird. Was morgen relevant ist, ist heute vielleicht noch unbekannt. Mitarbeitende müssen daher in der Lage sein, kontinuierlich und eigenständig neues Wissen und neue Kompetenzen zu entwickeln.

Zweitens erfordern zunehmend komplexe und spezialisierte Arbeitsaufgaben individualisierte Lernwege. Standardisierte Weiterbildungsprogramme können nicht alle spezifischen Bedarfe abdecken. Selbstgesteuertes Lernen ermöglicht es, gezielt die Kompetenzen zu entwickeln, die im individuellen Arbeitskontext benötigt werden.

Drittens verändern sich Arbeitsformen durch Digitalisierung, KI und flexibles Arbeiten. Home-Office, mobile Arbeit und asynchrone Zusammenarbeit erfordern neue Formen des Lernens, die zeitlich

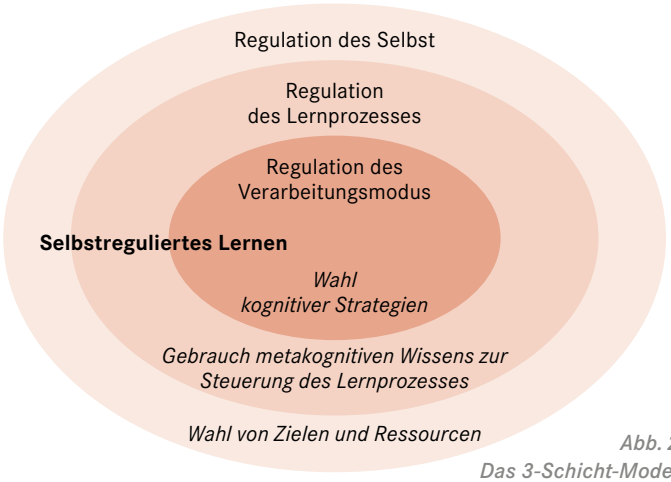


Abb. 2: Das 3-Schicht-Modell (Quelle: Boekaerts 1999)

Erkenntnisse aus der Lernkultur-Metaanalyse 2025

LERNFÖRDERLICHE GEMEINSCHAFTEN GESTALTEN

Auf Basis von Daten aus 90 Organisationen unterschiedlicher Branchen zu deren Lernkultur mittels des Lernkultur-Frameworks (siehe Abbildung 1) liefert die **Lernkultur-Metaanalyse 2025** erstmals ein systematisches Bild zur Entwicklungsreife von Lernkulturen im DACH-Raum – und damit auch zur faktischen Verankerung selbstgesteuerten Lernens in Unternehmen, die das Narrativ des „einfach verfügbaren" selbstgesteuerten Lernens grundlegend in Frage stellt.

WENN BEWUSSTSEIN NICHT ZUR HANDLUNG WIRD

Eine der prägnantesten Erkenntnisse unserer Analyse betrifft das, was wir als „Knowing-Doing-Gap" im Bereich des selbstgesteuerten Lernens bezeichnen können. Die Daten zeigen deutlich: Das Mindset für kontinuierliches Lernen ist in den meisten Organisationen bereits vorhanden – mit einem Durchschnittswert von 2,28 auf einer vierstufigen Skala liegt es deutlich über den anderen Komponenten der persönlichen Lernebene. Die meisten Mitarbeitenden haben also verstanden, dass Lernen wichtig ist. Sie zeigen Bereitschaft, sich weiterzuentwickeln, und erkennen die Notwendigkeit kontinuierlicher Kompetenzentwicklung in einer sich wandelnden Arbeitswelt. Damit können Ergebnisse der Vodafone-Studie aus dem Jahre 2016 zum selbstgesteuerten Lernen nochmals aktuell bestätigt werden: Damals gaben 63 Prozent der Befragten an, sie wollten aktiv Verantwortung für ihre eigene Weiterbildung übernehmen (Graf et al. 2016).

Doch genau hier beginnt das Problem: Diese grundsätzliche Lernbereitschaft mündet nicht automatisch in effektiver Selbststeuerung. Die Learnability – also die konkreten Kompetenzen zum selbstgesteuerten Lernen – erreicht nur einen Durchschnittswert von 2,0. Noch dramatischer wird es bei der praktischen Umsetzung: Der persönliche Lernplan als Ausdruck systematischer Lernsteuerung liegt mit 1,92 am unteren Ende der Skala. Was wir hier beobachten, ist eine klassische Abstufung von der kognitiven zur handlungsbezogenen Ebene – und diese Abstufung offenbart die eigentliche Herausforderung selbstgesteuerten Lernens in Organisationen. Auch dies bestätigen die früheren Ergebnisse der Vodafone-Studie: Die Studie *„Gebrauchsanweisung fürs lebenslange*

Abb. 1: Das Lernhacks Lernkultur-Framework

Die Debatte um selbstgesteuertes Lernen in Unternehmen ist von einem merkwürdigen Paradoxon geprägt: Während Organisationen massiv in digitale Lernplattformen, Micro-Learning-Tools und KI-gestützte Lernpfade investieren, zeigt sich in der Praxis eine hartnäckige Diskrepanz zwischen technologischen Möglichkeiten und tatsächlicher Lernwirksamkeit. Die aktuelle Lernkultur-Metaanalyse 2025 von Lernhacks und Masterplan gibt aufschlussreiche Antworten.

Autorenteam |

Dr. Thomas Tillmann, Partner und Geschäftsführer, Lernhacks GmbH

thomas.tillmann@lernhacks.de

Alicia Novacek, Senior Learning Consultant, Lernhacks GmbH

alicia.novacek@lernhacks.de

© Lena Graf

Prof. Dr. Nele Graf, Partnerin und Geschäftsführerin, Lernhacks GmbH

nele.graf@lernhacks.de

Lernen“ der Vodafone Stiftung zeigte, dass es vielen Erwerbstätigen schwerfällt, ihre Lernprozesse systematisch zu gestalten. Nur 18 Prozent der Befragten gaben an, ihre Lernschritte im Vorfeld klar zu planen, und lediglich 22 Prozent reflektierten regelmäßig über das eigene Lernen. Noch geringer ist der Anteil derjenigen, die ihre Lernfortschritte dokumentierten: Nur 11 Prozent taten dies konsequent. Diese Zahlen belegen: Zwar ist das Bewusstsein für die Bedeutung des Lernens vorhanden, doch es fehlt häufig an konkretem Lernmanagement, der Steuerung des Selbst und der methodischen Umsetzung – zentrale Voraussetzungen für erfolgreiches selbstgesteuertes Lernen.

Diese Erkenntnis stellt eine fundamentale Annahme vieler betrieblicher Weiterbildungsansätze in Frage: die Vorstellung, dass erwachsene Lernende naturgemäß zur Selbststeuerung befähigt sind und lediglich die entsprechenden Tools und Freiräume benötigen. Unsere Daten zeigen das Gegenteil: Selbststeuerung ist eine erlernbare, aber eben nicht voraussetzbare Kompetenz, die systematisch entwickelt werden muss.

STRUKTUREN OHNE LEBEN

Besonders aufschlussreich wird die Analyse, wenn wir die drei Ebenen der Lernkultur – persönlich, kollektiv und strukturell – miteinander vergleichen. Die strukturelle Ebene erreicht mit 2,5 den höchsten Durchschnittswert, während die persönliche Ebene mit 2,09 deutlich dahinter liegt. Diese Diskrepanz ist mehr als nur ein statistischer Befund – sie spiegelt eine weit verbreitete Fehleinschätzung in der betrieblichen Weiterbildung wider.

Viele Organisationen haben erkannt, dass sie in Lerninfrastrukturen investieren müssen. Sie schaffen Learning-Management-Systeme, entwickeln umfangreiche Kursangebote und etablieren – und das ist besonders bemerkenswert – zeitliche und inhaltliche Freiräume zum Lernen. Mit einem Durchschnittswert von 2,93 sind diese Freiräume sogar der bestentwickelte Bereich in der gesamten Analyse. Die Unternehmen geben ihren Mitarbeitenden also durchaus Zeit und Raum für selbstgesteuertes Lernen.

Dennoch führt diese strukturelle Unterstützung nicht automatisch zu effektivem selbstgesteuerten Lernen. Die niedrigen Werte in der persönlichen Ebene zeigen: Die Lernenden wissen oft nicht, wie sie diese Freiräume sinnvoll nutzen sollen; es fehlt ihnen zum Beispiel Klarheit zu den für sie wichtigsten Lernprioritäten oder dazu, wie sie Lernen in ihren Alltag tatsächlich integrieren können. Sie verfügen nicht über ausreichende Kompetenzen zur Lernplanung, zur Reflexion ihrer Lernprozesse oder zur systematischen Kompetenzentwicklung. Das Ergebnis sind gut ausgestattete, aber untergenutzte Lernlandschaften – ein Phänomen, das viele Personalentwickler:innen aus ihrer täglichen Praxis kennen werden.

DIE KOLLEKTIVE DIMENSION

Ein weiterer wichtiger Befund betrifft die kollektive Ebene des Lernens, die mit einem Durchschnittswert von 2,22 zwischen der strukturellen und persönlichen Ebene liegt. Hier zeigt sich ein differenziertes Bild: Grundlegende gemeinsame Lernroutinen und Herausforderungen sind mit einem Durchschnittswert von 2,5 durchaus etabliert. Teams arbeiten gemeinsam an Projekten, reflektieren Erfahrungen und tauschen sich über fachliche Themen aus.

Schwächer ausgeprägt sind jedoch die sozialen Unterstützungsstrukturen für selbstgesteuertes Lernen: Learning Role Models erreichen nur 2,17, die systematische Lernunterstützung sogar nur 2,07. Das bedeutet: Es fehlen sichtbare Vorbilder, die zeigen, wie selbstgesteuertes Lernen praktisch funktioniert. Führungskräfte und erfahrene Kolleginnen und Kollegen nehmen ihre Rolle als Lernmentor:innen nicht ausreichend wahr oder sind dafür nicht entsprechend qualifiziert.

Diese Beobachtung ist deshalb so bedeutsam, weil sie eine häufige Fehlvorstellung über selbstgesteuertes Lernen korrigiert: die Annahme, es handele sich um einen rein individuellen Prozess. Tatsächlich zeigen sowohl die Lernforschung als auch unsere Praxiserfahrung, dass auch selbstgesteuertes Lernen soziale Einbettung benötigt. Menschen lernen, indem sie andere beim Lernen beobachten, sich austauschen, Feedback erhalten und Unterstützung erfahren. Ohne diese sozialen Komponenten bleibt selbstgesteuertes Lernen oft oberflächlich oder kommt gar nicht erst in Gang.

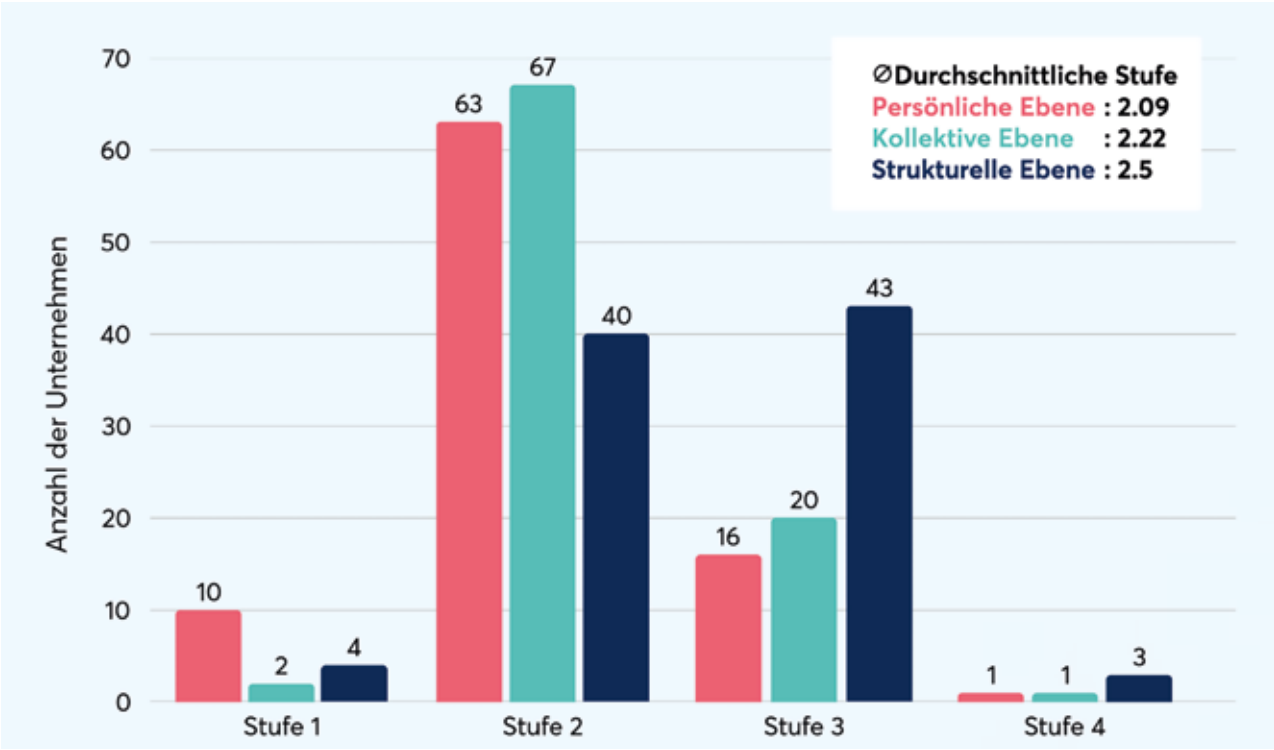
WARUM GRÖSSERE UNTERNEHMEN STRUGGELN

Ebenfalls interessant ist der Befund zur Unternehmensgröße. Mittelgroße Unternehmen mit 51-200 Mitarbeitenden weisen eine signifikant höhere Lernkultur-Entwicklungsstufe auf als größere Organisationen. Diese Beobachtung lässt sich nicht einfach damit erklären, dass kleinere Unternehmen weniger komplex sind. Vielmehr liegt hier ein systematisches Problem vor, das die Grenzen des selbstgesteuerten Lernens in großen Organisationen aufzeigt.

In mittelgroßen Unternehmen existieren oft noch direkte Kommunikationswege zwischen Führung und Mitarbeitenden. Lernbedarfe können schneller identifiziert, Lernprozesse direkter begleitet und Lerneffolge unmittelbarer gewürdigt werden. Die persönlichen Netzwerke sind überschaubarer, was sowohl die Identifikation von Lernvorbildern als auch die Etablierung von Lernpartnerschaften erleichtert. Zudem wäre eine Hypothese, dass Führungskräfte in den mittelgroßen Unternehmen noch das klare Verständnis haben, dass sie eine elementare Rolle beim Lernen des Teams haben; diese Verantwortung ist in vielen großen Organisationen delegiert worden – und schließlich diffundiert.

Größere Unternehmen hingegen stehen vor der Herausforderung, selbstgesteuertes Lernen zu skalieren, ohne dabei dessen individuelle und soziale Komponenten zu verlieren. Oft führt der Versuch einer standardisierten Implementierung dazu, dass selbstgesteuertes Lernen zu einem weiteren organisationalen Prozess wird, der von oben verordnet und gemessen wird – und damit seine eigentliche Essenz verliert.

Abb. 2: Absolute Verteilung der Entwicklungsstufen der drei Lernkultur-Ebenen



MIKROINTERVENTIONEN STATT GROSSPROJEKTE

Unsere Erkenntnisse führen zu einer wichtigen praktischen Schlussfolgerung: Die Weiterentwicklung einer Kultur des selbstgesteuerten Lernens lässt sich nicht durch Großprojekte oder die Implementierung neuer Systeme erreichen. Stattdessen braucht es das, was wir als „Mikrointerventionen" bezeichnen – kleine, alltagstaugliche Routinen und Tools, die kontinuierlich zur Entwicklung des persönlichen Lernens beitragen.

Solche Mikrointerventionen können sehr unterschiedlich aussehen: regelmäßige Lernreflexionen von nur fünf Minuten, Lerntandems zwischen Kolleginnen und Kollegen, einfache Templates für persönliche Lernziele oder die systematische Integration von Lernfragen in bestehende Meetingformate. Entscheidend ist, dass diese Interventionen niederschwellig sind, in den Arbeitsalltag integriert werden können und sofort spürbare Effekte zeigen.

Die Herausforderung liegt nicht in der Komplexität der Methoden, sondern in ihrer konsequenten Umsetzung und nachhaltigen Verankerung. Hier zeigt sich erneut die Bedeutung der sozialen Einbettung: Mikrointerventionen funktionieren nur dann, wenn sie von Führungskräften vorgelebt, von Teams gemeinsam praktiziert und in der Organisationskultur verankert werden.

DIE FÜHRUNGSROLLE NEU DENKEN

Eine weitere wichtige Implikation unserer Analyse betrifft die Rolle von Führungskräften. Die schwache Ausprägung der Lernunterstützung auf kollektiver Ebene deutet darauf hin, dass viele Führungskräfte ihre Rolle als Ermöglicher:innen selbstgesteuerten Lernens noch nicht vollständig verstanden oder angenommen haben.

Traditionell verstehen sich Führungskräfte oft als diejenigen, die Lernbedarfe definieren, Weiterbildungsmaßnahmen zuweisen und Lernerfolge kontrollieren. Für eine Kultur des selbstgesteuerten Lernens ist jedoch ein anderes Rollenverständnis erforderlich: Führungskräfte werden zu Lernbegleiter:innen, die Fragen stellen anstatt Antworten zu geben, die Reflexion anregen statt Lösungen vorzugeben, und die Lernprozesse moderieren anstatt sie zu steuern.

Diese Rollentransformation ist alles andere als trivial. Sie erfordert nicht nur neue Kompetenzen, sondern auch eine grundlegend andere Haltung zum Lernen und zur Führung. Führungskräfte müssen lernen, Unsicherheit und Nichtwissen als normale Bestandteile von Lernprozessen zu akzeptieren, und sie müssen bereit sein, selbst als Lernende sichtbar zu werden.

ZWISCHEN AUTONOMIE UND STRUKTUR

Die Erkenntnisse unserer Metaanalyse machen deutlich, dass selbstgesteuertes Lernen nicht einfach die Abwesenheit von Steuerung bedeutet. Vielmehr geht es um die produktive Gestaltung des Spannungsfelds zwischen Autonomie und Struktur. Selbstgesteuertes Lernen braucht paradoxerweise Strukturierung – allerdings eine andere Art der Strukturierung als traditionelle Weiterbildungsformate.

Während klassische Weiterbildung oft durch vorgegebene Inhalte, feste Termine und externe Bewertung strukturiert wird, benötigt selbstgesteuertes Lernen Strukturen der Selbstorganisation: Methoden zur Zielsetzung, Tools zur Reflexion, Routinen zur Überprüfung des Lernfortschritts und soziale Formate für Austausch und Feedback.

Diese Strukturen dürfen nicht als Einschränkung der Lernautonomie verstanden werden, sondern als deren Ermöglichung. Sie schaffen den Rahmen, in dem selbstgesteuertes Lernen überhaupt erst wirksam werden kann. Die Kunst liegt darin, diese Strukturen so zu gestalten, dass sie Orientierung bieten, ohne einzuengen, und dass sie Unterstützung leisten, ohne zu bevormunden.

AUFGABE DER ORGANISATIONSENTWICKLUNG

Die Entwicklung einer Kultur des selbstgesteuerten Lernens ist letztendlich eine Aufgabe der Organisationsentwicklung. Sie erfordert Veränderungen auf allen Ebenen: in den individuellen Kompetenzen der Lernenden, in den sozialen Beziehungen und Unterstützungsstrukturen, und in den organisationalen Rahmenbedingungen und Werten.

Unsere Metaanalyse zeigt, dass die meisten Organisationen noch am Anfang dieses Transformationsprozesses stehen. Mit einem durchschnittlichen Entwicklungsstand von 2,18 auf einer vierstufigen Skala haben zwar grundlegende Schritte stattgefunden, aber der Sprung zu einer wirklich fortgeschrittenen Lernkultur steht noch aus (siehe Abbilung 2).

Dieser Sprung wird nicht durch weitere Investitionen in Lerntechnologien oder die Proklamation neuer Lernstrategien gelingen. Er erfordert vielmehr die geduldige und systematische Entwicklung der Kompetenzen, Strukturen und kulturellen Voraussetzungen, die selbstgesteuertes Lernen ermöglichen. Es geht darum, Lernen nicht als zusätzliche Aufgabe zu verstehen, die neben der eigentlichen Arbeit erledigt werden muss, sondern als integralen Bestandteil des Arbeitens selbst.

Die Zukunft des selbstgesteuerten Lernens in Organisationen liegt weder in der völligen Individualisierung noch in der technologischen Automatisierung, sondern in der bewussten Gestaltung lernförderlicher Gemeinschaften. In solchen Gemeinschaften können Menschen ihre Lernautonomie entwickeln und ausüben, weil sie die notwendige Unterstützung, Inspiration und Orientierung erhalten. Das ist der eigentliche Königsweg – nicht die Proklamation der Selbststeuerung, sondern ihre soziale und organisationale Ermöglichung.

Literatur |
Thomas, T./Novacek, A./Stieldorf, L.: Lernkultur-Metaanalyse, 2025. www.lernhacks.de
Vodafone Stiftung Deutschland: Gebrauchsanweisung fürs lebenslange Lernen. Perspektiven für die Weiterbildung von morgen. Berlin 2016. www.vodafone-stiftung.de

Selbstgesteuertes Lernen dank Künstlicher Intelligenz

ALLES NUR EINE FRAGE DER TECHNIK UND DER MOTIVATION?

Selbstgesteuertes Lernen ist eine Kernkompetenz in unserer modernen Lern- und Arbeitswelt. In Zeiten von New Work und New Learning ist es für Lernende ein Kinderspiel, sich eigenverantwortlich und individuell, ohne störende externe Vorgaben oder bevormundende Anleitung, neues Wissen und neue Fähigkeiten anzueignen. Alles, was wir dafür benötigen, ist eine Portion Lernmotivation, etwas Eigenverantwortung und der Zugang zu einem KI-Tool der Wahl. Denn wir selbst wissen schließlich am besten, was wir lernen müssen, wie wir unsere Lernziele am effektivsten erreichen und welche Strategien dabei helfen.

Demnächst lernen wir alle selbstgesteuert in voll automatisierten KI-gestützten adaptiven Lernsystemen, die uns „in the moment of need“ und „in the flow of work“ genau das liefern, was wir brauchen, um uns ganz einfach benötigtes Wissen und neue Kompetenzen anzueignen. Wir haben unseren eigenen, speziell auf unsere Bedürfnisse zugeschnittenen „Lernbuddy“ – zum Beispiel einen Chatbot, einen KI-Agenten oder ein anderes KI-gestütztes Helferlein, das rund um die Uhr verfügbar, unendlich geduldig und stets hilfsbereit ist. Er beantwortet alle unsere Fragen korrekt und unterstützt uns außerdem mit Lern- und Lebenscoaching. Eine jüngst erschienene, in den sozialen Medien viel geteilte Metaanalyse aus China über die Effektivität KI-gestützten Lernens scheint diese Entwicklung zu bestätigen.

SCHÖNE NEUE WELT – WO IST DER HAKEN?

Forschende aus der Pädagogischen Psychologie sind diesem Hype auf den Grund gegangen. Interessant Ergebnisse dazu liefert unter anderem die Studie von Bauer et al. (2025). Die Idee, allein durch Motivation, Eigeninitiative und ein KI-Tool erfolgreich selbstgesteuert lernen zu können, ignoriert die Realität, dass Lernprozesse komplex und anspruchsvoll sind sowie individuelle Voraussetzungen zum erfolgreichen selbstgesteuerten Lernen je nach Zielgruppe und Lernthema höchst unterschiedlich ausfallen können.

Künstliche Intelligenz allein wird auch nicht für Bildungsgerechtigkeit sorgen. Das müssen wir selbst tun. Ihr Einsatz kann Ungleichheit sogar verstärken, wenn wir nicht aktiv gegensteuern. Denn Zugang zu kostenpflichtigen Modellen, ausgefeilte sprachliche Fähigkeiten und gut trainiertes strukturiertes Denken führen zu besseren Eingaben (Prompts) – und damit zu besseren Ergebnissen.

Autorin |

Dr. Yvonne Konstanze Behnke, seit über 20 Jahren Learning-&-Development-Strategin, Trainerin und Speakerin. Sie arbeitet multidisziplinär und verbindet Didaktik, Wissenschaft und Praxis-Know-how zu wirksamen Lernstrategien für die Aus- und Weiterbildung.

behnke@e-learning-professional.com

Lehrkräfte und Learning Professionals stehen vor der Herausforderung, Lernende in einer komplexen, sich schnell verändernden und zunehmend digitalen Lern- und Arbeitswelt kompetent zu begleiten. In diesem Zusammenhang wird derzeit viel über den Einsatz von Künstlicher Intelligenz im Bildungskontext diskutiert. KI verspricht neue Möglichkeiten für personalisiertes und flexibles Lernen – insbesondere im Bereich des selbstgesteuerten und selbstorganisierten Lernens. Was auf den ersten Blick nach einer idealen Lösung für moderne Lernszenarien klingt, wirft bei genauerem Hinsehen Fragen auf – oder ist selbstgesteuertes Lernen mithilfe von Künstlicher Intelligenz tatsächlich so einfach, wie es oft dargestellt wird?

ERFOLGSVORAUSSETZUNGEN (MIT UND OHNE KI)

Lernende müssen:

- sich passende, realistische Lernziele setzen können,
- über ein funktionierendes Zeitmanagement verfügen,
- Selbststeuerungsfähigkeiten aufweisen (zum Beispiel Motivation, um dranzubleiben und die Ziele konsequent zu verfolgen, auch wenn es herausfordernd wird, sie mal keine Lust zum Lernen haben oder die Aufgabe langweilig ist),
- ihren Lernfortschritt kritisch überwachen, reflektieren und daraus die richtigen Schlüsse ziehen, um zum Beispiel Lernprozesse und -strategien zu optimieren, die bisher nicht gut funktionieren,
- verantwortungsvoll einschätzen, wann sie KI-Hilfe nutzen und wann sie eigenständig Lösungen erarbeiten sollten,
- relevante Materialien erkennen, auswählen und gezielt einsetzen,
- wenn sie ein KI-Tool einsetzen, bewerten, ob der von der KI vorgeschlagene Lernweg für sie passend ist,
- wissen, welche Lernstrategien, die für sie und ihr aktuelles Lernthema und die Lernphase jeweils wirksamste sind, diese zielführend anwenden und bei Bedarf anpassen und optimieren,
- über notwendige Kompetenzen im Umgang mit KI verfügen: Daten-, Medien-, digitale und KI-Kompetenz. Diese beinhalten sowohl technische Fähigkeiten im Umgang mit den Systemen als auch das Verständnis dafür, wie KI funktioniert, was sie kann – und was nicht. Darüber hinaus ist es wichtig zu wissen, wann wie welche KI-Werkzeuge im Lernprozess sinnvoll und gewinnbringend angewendet werden können.

KI IST KEIN ALLHEILMITTEL

Nur wenige Menschen sind von Beginn an erfolgreich selbstgesteuert Lernende. Die meisten von uns benötigen an der ein oder anderen Stelle Unterstützung: beim Thema Motivation, Durchhalten und Zeitplanung, während der Reflexion des eigenen Lernprozesses oder bei der Wahl der passenden Strategie. Deshalb stoßen viele Lernende früher oder später bei selbstgesteuerten Lernprozessen an ihre Grenzen. Selbstgesteuertes Lernen bedeutet deshalb nicht völlige Autonomie. Es ist kein Selbstläufer, sondern erfordert besonders zu Beginn gezielte Unterstützung.

Künstliche Intelligenz ist dafür kein Allheilmittel. Sie ist ein Tool. Dessen Wirksamkeit hängt davon ab, wie kompetent die Nutzenden es bedienen und wie sinnvoll sowie zielführend sie es einsetzen. Der legendäre Informatiker und Softwareentwickler Grady Booch drückt es so aus: *“A Fool with a Tool ist still a Fool.”*

Weder Tablets noch KI „machen“ Lernen. Kompetent, informiert und an der richtigen Stelle im Lernprozess eingesetzt, kann KI selbstgesteuerte Lernprozesse jedoch unterstützen und fördern. Dabei kann sie allerdings weder erfahrene Lehrkräfte noch den sozialen Austausch oder die Selbstreflexion ersetzen. Sie erspart uns auch nicht die Mühe der tiefen kognitiven Auseinandersetzung mit einem Lerninhalt – wenn wir effektiv und nachhaltig lernen wollen.

Um KI informiert und kompetent im Lernkontext einzusetzen, ist es hilfreich, sich mit Herausforderungen und Potenzialen, die aus ihrem Einsatz resultieren, zu beschäftigen. Dazu gibt es mittlerweile zahlreiche Publikationen sowie einen vielfältigen Diskurs. Einige zentrale Erkenntnisse aus aktuellen Beiträgen sind in den folgenden Punkten zusammengefasst. Die Quellen befinden sich am Ende des Beitrags.

SELBSTGESTEUERT LERNEN

Alles eine Frage der Motivation?

HERAUSFORDERUNGEN BEIM EINSATZ VON KI

- **Das Auslagern von Aufgaben an KI kann geistige Ressourcen freisetzen.** Gleichzeitig besteht die Gefahr, dass Lernende kognitiv anspruchsvolle Tätigkeiten wie Problemlösen oder Argumentieren zunehmend der KI überlassen. Dadurch sinkt die Motivation, komplexe Denkprozesse eigenständig durchzuführen. Nach dem Prinzip „Use it or lose it“ gilt: Wird die Fähigkeit zum analytischen Denken nicht regelmäßig trainiert, kann sie nachlassen. Dabei ist gerade die Fähigkeit, Informationen differenziert zu bewerten, Zusammenhänge zu erkennen und logische Schlüsse zu ziehen, entscheidend, um KI-generierte Inhalte kritisch zu prüfen, etwa hinsichtlich ihrer Plausibilität. Fehlen analytische Kompetenzen oder das notwendige Vorwissen, steigt das Risiko, fehlerhafte Ergebnisse nicht zu erkennen. Das Ergebnis: Die Aufgabe ist zwar schnell gelöst, es fehlt jedoch an kognitiver Tiefe. Wesentliche Lernprozesse wie eine echte Wissenskonstruktion finden nicht statt, und Lernen bleibt oberflächlich.

- **Unreflektierte, unkritische KI-Nutzung kann zu passivem Konsum führen.** Verlassen sich Lernende zu stark auf die KI, kommt es statt aktiver Auseinandersetzung mit dem Lernthema zu reinem „Copy-Paste“. Dies kann eine sogenannte *metakognitive Trägheit* zur Folge haben. Diese „Denkfaulheit“ zeigt sich unter anderem in geringem Engagement bei der Reflexion und Selbsteinschätzung des eigenen Lernprozesses. Metakognitive Prozesse – also das Nachdenken über das eigene Lernen sowie kritisches Reflektieren – sind kognitiv anspruchsvoll, aber zentral für erfolgreiches selbstgesteuertes Lernen. Nele Hirsch spricht in diesem Zusammenhang von „Bot-Papageien“. Auf ihrer Website https://seikeinbotpapagei.de stellt sie humorvolle, praxisnahe Ansätze vor, um einen kritischen und informierten Umgang mit KI im Lehr-Lernalltag zu fördern.

- **Fehlendes Wissen über Hintergründe und Funktionsweisen von Künstlicher Intelligenz verstärkt die Problematik.** Vielen Lernenden ist nicht bewusst, dass KI-Ausgaben auf statistischen Wahrscheinlichkeiten beruhen und nicht auf objektiver Wahrheit. KI-Modelle „denken“ nicht wie Menschen und besitzen keine Empathie. Lernende sollten deshalb die Bewertung von KI-Outputs üben und zur systematischen Quellenrecherche angehalten werden.

- **Unreflektierter Umgang mit KI-Output birgt die Gefahr der Übernahme fehlerhafter Informationen.** Fehlt Wissen über Bias, Verzerrungen oder Trainingsdaten, übernehmen Lernende möglicherweise falsche Informationen ungeprüft. Verzerrungen bleiben unbemerkt, Fehlschlüsse entstehen.

- **Selbstgesteuertes Lernen erfordert ein solides Fundament außerhalb von KI-Systemen.** Studien zeigen, wie wichtig es ist, grundlegendes Wissen und zentrale Prinzipien ohne KI-Unterstützung zu erarbeiten – etwa durch das Recherchieren von Originalquellen, das Analysieren und Diskutieren von Praxisbeispielen oder das gemeinsame Durchdenken von Problemen. So wird solides Vorwissen erarbeitet, auf dem mithilfe der KI-Tools aufgebaut werden kann, indem sie zum Beispiel strukturiert Problemlösungsprozesse begleiten, statt einfach die Lösung zu präsentieren.

- **Gefahr des Verlusts von tiefem Lernen durch übermäßige KI-Nutzung.** Ersetzt der bloße Informationskonsum die aktive kognitive Auseinandersetzung mit dem Lerninhalt, droht ein Verlust an tiefem und nachhaltigem Lernen.

POTENZIAL VON KI

Künstliche Intelligenz kann selbstgesteuerte Lernprozesse sinnvoll unterstützen – vorausgesetzt, ihr Einsatz erfolgt didaktisch fundiert und reflektiert.

Die Studien schlagen folgende Anwendungsbeispiele vor:

- **Individuelle Lernbegleitung durch intelligente Tutorensysteme oder Chatbots**
  Diese geben in Echtzeit Feedback, motivieren und liefern personalisierte Inhalte, abgestimmt auf die jeweiligen Lernbedürfnisse.

- **Lernfortschritts-Transparenz durch Learning Analytics**
  Nutzerbasierte Dashboards machen den eigenen Lernstand sichtbar und fördern gezielte Reflexion sowie die Steuerung des eigenen Lernprozesses.

- **Niedrigschwelliger Zugang zu Wissen durch Chatbots**
  KI-gestützte Chatbots erklären Inhalte rund um die Uhr – individuell, geduldig und beliebig oft.

- **Multimediale Aufbereitung von Lerninhalten**
  Die KI fasst Inhalte zusammen und bereitet Themen kreativ und abgestimmt auf die Bedürfnisse Lernender multimodal auf, zum Beispiel als Podcast, Mindmap oder Erklärvideo.

- **Effizientes Wissensmanagement**
  Informationen werden gesammelt, geordnet und systematisch verwaltet.

- **Recherche- und Analyseunterstützung**
  KI hilft bei der Recherche, Datenanalyse und verständlicher Aufbereitung komplexer Inhalte.

- **Innovative Lernformate**
  Simulierte Gespräche mit historischen Figuren, Training kritischer Gesprächssituationen oder KI-gestütztes Brainstorming und Feedback eröffnen neue Lernzugänge.

Die Vielfalt an KI-Tools und deren Einsatzszenarien ist mittlerweile riesig. Ihre sinnvolle Auswahl erfordert Augenmaß sowie technisches und didaktisches Wissen über ihren lernförderlichen Einsatz. Denn nicht alles, was mit KI möglich ist, ist didaktisch sinnvoll, fördert Lernerfolg und bringt Lernenden und Lehrenden einen Benefit. Philippa Hardman warnt: *„Eine Gefahr des KI-Einsatzes im Corporate Learning ist, dass wir sehr effizient darin werden, ineffektive Dinge zu produzieren.“*

Für den lernförderlichen Einsatz von Künstlicher Intelligenz benötigen Lehrkräfte und Lernende Wissen über KI.

NOTWENDIGES KI-WISSEN

Benötigt werden grundlegende Kenntnisse über:

- die Funktionsweise von KI (Sprachmodell, Trainingsdaten),
- rechtliche Rahmenbedingungen und ethische Fragen,
- Verzerrungen (Bias), Prompt-Bias, Halluzinationen,
- Bewertung von Output-Qualität und Verifizieren und Recherchieren von Quellen,
- Datenschutz und Sicherheit bei der Eingabe von Daten in KI-Tools,
- sinnvolle didaktische Einbettung von KI-Tools in Lernprozesse,
- technologische Entwicklungen im Bereich KI,
- domänenspezifisches Wissen zur Beurteilung von Ergebnissen,
- Fähigkeit zur Transferleistung auf neue Problemstellungen.

Bildungseinrichtungen, Lehrkräfte und Lernende, sollten deshalb den informierten, verantwortungsvollen und sicheren Umgang mit KI im Bereich Lehren und Lernen trainieren.

EMPFEHLUNGEN AUS DER FORSCHUNG

Hier verweise ich besonders auf Bauer et. al (2025), Knellesen (2025) und Scheiter et al. (2025).

- KI nicht um der KI willen, sondern gezielt in Lernprozesse integrieren – zum Beispiel zur Anregung metakognitiver Prozesse, das heißt des Nachdenkens über das eigene Lernen.
- Pädagogik-First: Didaktischer Mehrwert vor reiner Effizienz!
- Kritische Bewertung des KI-Outputs fördern und trainieren – zum Beispiel im Hinblick auf Bias, Fehler oder Halluzinationen. Quellen gründlich validieren.
- Etablieren eines kritischen Review-Prozesses für alle KI-generierten Inhalte: sorgfältige Prüfung, Überarbeitung und Optimierung, bevor Inhalte weitergegeben werden.
- KI als unterstützenden Begleiter etablieren – nicht als alleinigen Problemlöser. Das Tool stellt hilfreiche Fragen und bietet adaptive, individuelle Unterstützung.
- Selbstreflexion als integralen Bestandteil des eigenen Lernprozesses etablieren – zum Beispiel als festen Bestandteil von Lernaufgaben.
- Zentrale Konzepte und Grundlagenwissen ohne KI erarbeiten, danach KI gezielt zur Vertiefung und Unterstützung einsetzen.
- Problemlösungsprozesse schrittweise gestalten, statt Lösungen vorzugeben.
- Sensibilisierung für Datenschutz und den Schutz personenbezogener Daten. Wichtig: Einmal eingegebene Daten lassen sich nicht mehr löschen.
- Zugangsgerechtigkeit und individuelle Förderung sichern.
- Weiterbildungen für Lehrende und Lernende, um eine kritische, informierte und reflektierte KI-Anwendung zu trainieren.

SCHLUSSFOLGERUNG

Der Schlüssel liegt in einer klugen Verbindung von Technologie, Pädagogik und einem verantwortungsvollen, informierten Umgang mit Künstlicher Intelligenz. Eine didaktisch eingebettete, sinnvolle Kombination aus KI-Unterstützung, kritischem Denken und menschlicher Begleitung ermöglicht effektives selbstgesteuertes Lernen. Lernende sollten die Kontrolle über ihren Lernprozess behalten, Verantwortung für ihre Eingaben und den KI-Output übernehmen sowie KI als Co-Piloten und nicht als Autopiloten begreifen – also als unterstützenden Begleiter, der den Lernprozess fördert, aber nicht vollständig steuert. Ziel sollte sein, eigene Problemlösungskompetenzen zu bewahren und sich nicht von KI-Tools abhänigig zu machen.

WICHTIGE ZUKUNFTSKOMPETENZ

KI-gestütztes selbstgesteuertes Lernen bedeutet nicht, Lernende mit einem KI-Tool alleinzulassen und darauf zu vertrauen, dass sie mithilfe des Tools hoch motiviert und kompetent an der Lernaufgabe arbeiten. Ohne Anleitung und Struktur kämpfen viele Lernende mit Überforderung und ineffektiven Lernstrategien – daran ändert auch ChatGPT nichts. Wirksames selbstgesteuertes Lernen erfordert eine Balance aus Eigenverantwortung und gezielter Unterstützung. Diese muss auf das Vorwissen und die Kompetenzen der Lernenden abgestimmt sein.

Weitere Gelingensbedingungen sind klare Lernziele, wirksame Strategien, erfolgreiche Selbstregulation, trainierte Metakognition, zeitnahes, konstruktives Feedback, ein unterstützendes Umfeld sowie ein kompetenter und informierter Umgang mit unterstützenden KI-Tools – eingebettet in einen „Pädagogik-First"-Ansatz. Wer sowohl selbstgesteuertes Lernen als auch KI kompetent und zielgerichtet einsetzt, nutzt ein mächtiges Konzept, bei dem KI eine hilfreiche Unterstützerin sein kann.

Der Nutzen: Wer selbstgesteuertes Lernen gut beherrscht, meistert informelles Lernen und ist auf lebenslanges Lernen vorbereitet – eine wichtige Zukunftskompetenz.

Dieser Beitrag basiert auf dem Kapitel „Selbstgesteuertes Lernen:
Je mehr Autonomie und je weniger Anleitung, desto größer der Lernerfolg?"
aus dem Buch „Lernmythen aufgedeckt – Wie wissenschaftliche Evidenz effektives Lernen und Praxistransfer im Unternehmen fördert" von Dr. Yvonne Konstanze Behnke, erschienen im Mai 2025 bei Haufe.

Literatur |

Bauer, E./Greif, S./Graesser, A. C./Scheiter, K./Sailer, M.: Looking beyond the hype: Understanding the effects of AI on learning. In: Educational Psychology Review, 37, 45, 2025. https://doi.org/10.1007/s10648-025-10020-8

Gerlich, M.: AI Tools in Society: Impacts on Cognitive Offloading and the Future of Critical Thinking. In: Societies, 15(1), 2025, S. 6. DOI: 10.3390/soc15010006

Hardman, P.: The Impact of Gen AI on Human Learning: A Research Summary. 2025. https://drphilippahardman.substack.com/p/the-impact-of-gen-ai-on-human-learning (abgerufen am 25.1.2025)

Hirsch, N.: Sei kein Bot-Papagei. 2025. https://seikeinbotpapagei.de (abgerufen am 285.2025)

Knellesen, J.: Wie du ChatGPT SRL-förderlich in deinen Unterricht integrieren kannst. Blog: Vom Labor ins Klassenzimmer.2025. https://vom-labor-ins-klassenzimmer.de/wie-du-chatgpt-srl-foerderlich-in-deinen-unterricht-integrieren-kannst/ (abgerufen am 28.2.2025)

Knellesen, J.: Die GenAI-Revolution im Bildungsbereich [Blog-Beitrag]. Vom Labor ins Klassenzimmer. 16. November 2024. https://vom-labor-ins-klassenzimmer.de/die-genai-revolution-im-bildungsbereich/ (abgerufen am 28.5.2025)

Roe, J./Perkins, M.: Generative AI in Self-Directed Learning: A Scoping Review. Preprint. Computers & Society, 2024. DOI: 10.48550/arXiv.2411.07677

Scheiter, K./Bauer, E./Omarchevska, Y./Schumacher, C./Sailer, M.: Künstliche Intelligenz in der Schule: Eine Handreichung zum Stand in Wissenschaft und Praxis. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2025

Tuomi, I.: What went methodologically wrong with ChatGPT in education? LinkedIn (11.5.2025). https://www.linkedin.com/pulse/what-went-methodologically-wrong-chatgpt-education-ilkka-tuomi-den0f/

Weidlich, J./Gašević, D./Drachsler, H./Kirschner, P.: ChatGPT in education: An effect in search of a cause. PsyArXiv Preprints, 2025. https://doi.org/10.31234/osf.io/t6uzy_v2*

Ausgewählte Bücher zum Schwerpunkt „Selbstgesteuertes Lernen“

KOMPETENZEN FÜR LEBENSLANGES LERNEN

Seit mindestens dreihundert Jahren hat das Thema Selbstbildung, autonomes Lernen oder selbstgesteuertes Lernen und so weiter in der pädagogischen Literatur einen Stammplatz. Dabei meint es Unterschiedliches, sei es bei Rousseau, in der deutschen Arbeiterbewegung oder in der bildungswissenschaftlichen Fachliteratur. Aus der Perspektive des „lebenslangen Lernens“ ist es auf allen Bildungsstufen relevant. Kompetenzen zum selbstgesteuerten Lernen sollen möglichst früh ausgebildet werden, so dass Lernen im Erwachsenenalter darauf aufbauen kann. Es werden zwei Bücher aus der Schul- und zwei aus der Erwachsenenbildung vorgestellt.

AKTUELLES STANDARDWERK

Dieses Buch ist ein aktuelles Standardwerk. Konrad will die Frage beantworten: „Wie kann selbstgesteuertes Lernen, wie können Selbstverantwortung und Autonomie erfolgreich realisiert werden?“ Nach Teil I „Einführung“ werden in je einem Hauptteil folgende Kernthemen behandelt: II. Relevanz und Bestandsaufnahme – III. Theoretische Ansätze – IV. Förderprogramme – V. Erweiterung etablierter Vorstellungen zur Selbststeuerung und spezifische Anwendungsfelder – VI. Ausblick in die Zukunft.

„Selbstgesteuertes Lernen“ sei bildungstheoretisch wie -wissenschaftlich zentral, was durch den fortlaufenden Strukturwandel in Wirtschaft und Gesellschaft verstärkt werde. Es sei komplex und vielgestaltig, sowohl Ziel als auch Voraussetzung und Methode. Es erfordere bestimmte Voraussetzungen bei den Lernenden und Kompetenzen und Haltungen der Lehrenden. Schließlich müsse auch der Kontext, die Lehr-/Lernumgebung angemessen sein.

Im „Theorieteil“(III) werden zwei Perspektiven entfaltet: Für (1) „Selbstgesteuertes Lernen“ gelte in unterschiedlichen Theorien als gemeinsam: die Relevanz kognitiver, motivationaler, emotionaler, volitionaler und metakognitiver Prozesse; ein Menschenbild, nach dem Lernende neues Wissen aktiv konstruieren und verarbeiten. Die (2) „Selbstregulation“ wird als Bündel von Fähigkeiten aufgefasst, die ein produktives Zusammenspiel von Emotion, Motivation und (Meta-) Kognition im Sinne selbstgesteuerten Lernens erst ermöglichen.

Teil IV stellt Strategien oder Interventionen vor, mit denen selbstgesteuertes Lernen als Kompetenz gezielt gefördert werden kann, zum Beispiel problemorientiertes oder forschendes Lernen. Ein eigenes Kapitel behandelt neue Technologien, zum Beispiel Blended Learning oder digitale Plattformen/ Programme. Sie werden recht optimistisch betrachtet.

Teil V plädiert dafür, Selbststeuerung und produktive „Gewohnheiten“ bewusst miteinander zu kombinieren, um den Spielraum für flexible und bewusste Selbstregulation zu erweitern. Abschließend werden Strategien vorgestellt, um die für die Selbststeuerung immer wieder herausfordernde Kluft zwischen Wissen und Handeln zu überbrücken.

Das Buch ist didaktisch sorgfältig aufbereitet: Wiederkehrende Elemente quer zu den Kapiteln sind: „Fragen, die beantwortet werden“ zu Beginn und „Was Sie aus diesem Kapitel mitnehmen können“ am Ende des jeweiligen Kapitels. Begriffe werden geklärt, Empirie wird – eher veranschaulichend – beigezogen. Es werden Impulse zum Nachdenken und Handlungsempfehlungen gegeben. Bemerkenswert auch das Glossar am Schluss des Buches mit knapp 50 Begriffserklärungen.

Klaus Konrad. Selbstgesteuertes Lernen neu denken. Mit neuen Konzepten von der Lehrersteuerung zum Schülerhandeln. Weinheim (Beltz Juventa) 2024. 282 S., 48,00 €. ISBN 978-3-7799-7902-9

ONLINE

Selbstgesteuertes Lernen ist besonders im Zeitalter der Digitalisierung eine zukunftsweisende Lernform mit vielen Chancen. Es erfordert jedoch von den Lernenden auch ein hohes Maß an Selbstdisziplin und Medienkompetenz sowie individuelle Unterstützung durch Lehrkräfte. Die bewusste Reflexion des eigenen Lernprozesses ist entscheidend für einen langfristigen Lernerfolg. In den Linktipps werden verschiedene Aspekte dieser Lernform beleuchtet.

http://www.bildungsserver.de/link/linktipps-weiterbildung

ÜBERBLICK

Selbstgesteuertes Lernen. Neue Rollen für Lehrende und Lernende

Das selbstgesteuerte Lernen verändert die Rolle und die Aufgaben des Lehrenden. Welche Aufgaben und welches Rollenverständnis gefordert sind, wird in diesem Wissensbaustein (wb-web) gezeigt. Insbesondere werden Möglichkeiten zur Konzeption und Steuerung von selbstgesteuertem Lernen aufgezeigt. Der Wissensbaustein geht der Frage nach, wie man als Lehrkraft den selbstgesteuerten Lernprozess positiv beeinflussen kann.

www.bildungsserver.de/onlineressource.html?onlineressourcen_id=66012

Themenheft: Selbstreguliertes Lernen fördern

Gut für den Lernerfolg und Schlüssel zum lebenslangen Lernen – selbstreguliertes Lernen ermöglicht Schüler:innen, eigene Lernaktivitäten zu planen, sie zu kontrollieren und den eigenen Lernprozess aktiv zu gestalten. Und das können alle Schüler:innen mit Unterstützung ihrer Lehrkräfte gezielt individuell trainieren. Doch was ist wichtig, um Schüler:innen die notwendigen Kompetenzen für selbstreguliertes Lernen zu vermitteln? Welche Trainings im Unterricht sind wie effektiv? Dieses Themenheft zum kostenlosen Download ordnet ein, räumt mit falschen Annahmen auf und gibt Lehrkräften nützliche Tipps für ihren Unterricht – alles vor dem Hintergrund neuester Forschungserkenntnisse.

www.bildungsserver.de/onlineressource.html?onlineressourcen_id=64776

Selbstgesteuertes Lernen in digitalen Lehr-Lernarrangements fördern. Eine Perspektive für die Hochschullehre.

Der Beitrag versteht sich als Impuls, selbstgesteuertes Lernen in digitalen Lehr-Lernarrangements im Rahmen der Hochschullehre gezielt zu ermöglichen und begleitend zu unterstützen. Neben einem theoretischen Einblick in die Thematik wird der Blick somit auf die Lehrpraxis gerichtet, indem beispielhaft einige konkrete Möglichkeiten der Initiierung sowie Förderung selbstgesteuerten Lernens mit digitalen Medien in der Hochschullehre aufgezeigt werden.

www.fachportal-paedagogik.de/literatur/vollanzeige.html?FId=3412177

deutscher bildungs server

Die hier genannten Internetadressen können gesammelt beim Deutschen Bildungsserver abgerufen werden unter der Adresse http://www.bildungsserver.de/link/linktipps-weiterbildung

GRENZEN UND WIDERSPRÜCHE

Learning literacy: Why adults learn differently and how media matter.

Der Beitrag untersucht die Bedeutung eines spezifischen, aus der Pädagogik der Aufklärung stammenden Erwachsenen-Ideals für Erwachsenenbildung und Bildungsmedien: das Ideal des selbstständigen, medienbasierten Lernens im Erwachsenenalter. Ausgehend von einer historischen Betrachtung der Formierung dieses Ideals gegen Ende des 18. Jahrhunderts, wird Erwachsenenbildung als eine Praxis des Umgangs mit dem Umstand interpretiert, dass die in der Welt lebenden realen Erwachsenen an diesem Ideal gemessen werden, ohne dass sie ihm jemals vollständig entsprechen könnten. Ausgehend von dieser Deutung werden vier in der Gegenwart bedeutsame Varianten von Erwachsenenbildung und entsprechend vier Arten von Bildungsmedien für Erwachsene beschrieben. (DIPF/Orig.)

www.fachportal-paedagogik.de/literatur/vollanzeige.html?FId=3518032

„Selbstgesteuertes Lernen“: interdisziplinäre Kritik eines suggestiven Konzepts

„Selbstgesteuertes Lernen“ gilt seit Jahren als Favorit für eine oder gar die zukunftsfähige Reform des schulischen Unterrichts. Um das Konzept ist ein regelrechter Hype entstanden, der auch in der Aus- und Weiterbildung deutliche Spuren hinterlassen hat, beschleunigt durch die Forderung nach möglichst umfassender Digitalisierung. Die Beiträge des Bands thematisieren aus der Sicht verschiedener Disziplinen die Widersprüche und Grenzen des Konzepts. Die Corona-Krise wird öffentlich vielfach als Nagelprobe für die Digitalisierung gedeutet. Der Band beschäftigt sich auch mit Erfahrungen und Berichten zum „selbstgesteuerten Lernen“ während des COVID-19-Lockdowns. (Org.)

www.bildungsserver.de/fisonline.html?FIS_Nummer=3361597

Lernen braucht Support – Aufgaben der Institutionen beim „selbstbestimmten Lernen“

Selbstbestimmtes und selbstgesteuertes Lernen verlangen vom Lernenden mehr Eigeninitiative, ohne Anleitung durch Lehrpersonal oder Einbindung in Institutionen. Daraus ergibt sich für die Zukunft von Weiterbildungseinrichtungen eine Rollenveränderung. Befürchtet wird teilweise, dass das einen Rückgang der Bedeutung von Institutionen zur Folge hat und damit auch Finanz- und Personalreduktionen einhergehen. Selbstbestimmtes und selbstgesteuertes Lernen stellen zudem theoretische Grundlagen der Erwachsenenbildung in Frage.

Der Autor geht davon aus, dass es sich bei der Diskussion „Selbstbestimmtheit versus Institution“ um eine Schein-Kontroverse handelt, die sich auflöst, wenn ein umfassenderer Begriff von Lernen definiert wird. Zudem erfordert selbstbestimmtes Lernen aus seiner Sicht einen neuen Institutionentypus, der Chancen zum selbstbestimmten Lernen stärken kann. Ausgehend von diesen Grundannahmen, werden in dem Text unter anderem Lerntheorien, informelles Lernen und Lernen in Institutionen erläutert und diskutiert.

www.bildungsserver.de/onlineressource.html?onlineressourcen_id=28178&mstn=10

LERNERFOLG

Geführt oder selbstgesteuert? Wie lassen sich Lernerfolg und Motivation in digitalen Lernpfaden fördern?

„Im Industrie-Projekt LidA wurde bei verschiedenen Unternehmen untersucht, wie Lernpfade zur Förderung überfachlicher Kompetenzen lernförderlich zu gestalten sind. Hierzu wurden digitale Lerninhalte modulbasiert in drei Lernpfadvarianten dargeboten: streng geführt, autonom oder mit zusätzlichen Lernhilfen. Die Ergebnisse einer empirischen Studie zeigen, dass der Lernerfolg nicht allein von der Gestaltung des Lernpfads abhängt, sondern weitere Faktoren eine Rolle spielen. Aus ihrem Zusammenwirken lassen sich Schlussfolgerungen für die Gestaltung digitaler Lernpfade ziehen.“ (Autorenreferat; BIBB-Doku)

www.fachportal-paedagogik.de/literatur/vollanzeige.html?FId=3382536

Welche Kompetenzen benötigen Lernende für selbstgesteuertes, digital gestütztes Lernen?

„Der Einsatz von digitalen Medien ist in der beruflichen Bildung vor allem dann lernförderlich, wenn er von den Lernenden selbst gezielt und effektiv gesteuert wird. Mediennutzung und Selbststeuerung stellen dabei hohe Anforderungen an die Lernenden, die von Wissenschaft und Politik formuliert und begründet und von der Bildungspraxis hinreichend berücksichtigt werden müssen. In diesem Beitrag stellen wir je ein Kompetenzraster für digital gestütztes und selbstgesteuertes Lernen vor und unternehmen analytische Überlegungen zu deren Verbindung. Ihr Ziel ist der Entwurf eines integrierten Kompetenzrasters für das selbstgesteuerte Lernen mit digitalen Medien.“ (Autorenreferat; BIBB-Doku)

www.fachportal-paedagogik.de/literatur/vollanzeige.html?FId=3382561

AKTUELLE TITEL

Sebastian Ixmeier/Pia Buck/Dieter Münk (Hrsg.): Chancen für Alle durch (berufliche) Bildung. Inklusion und Teilhabe für Menschen mit gesundheitlicher Beeinträchtigung. Berufsbildung, Arbeit und Innovation, Band: 81. Bielefeld (wbv Publikation), 2025. 292 Seiten, 49,90 €. ISBN (Print) 9783763976379

Die Förderung gesellschaftlicher Teilhabe von Menschen mit gesundheitlichen Einschränkungen gewinnt in Deutschland zunehmend an Bedeutung. Dieses Ziel wird durch verschiedene sozial- und bildungspolitische Maßnahmen verfolgt, die darauf abzielen, Chancengleichheit und gleichberechtigte Teilhabe in allen Lebensbereichen zu ermöglichen.

Der Sammelband bietet einen umfassenden Überblick über die Zusammenhänge zwischen beruflicher Bildung und Teilhabeförderung für Menschen mit gesundheitlichen Einschränkungen. Er richtet sich an Entscheidungsträger, Praktiker und die interessierte Fachöffentlichkeit und kombiniert Beiträge einer Fachveranstaltung mit aktuellen Forschungsergebnissen.

Sandra Hofhues/Julia Schütz (Hrsg.): Plattformen für Bildung. Bielefeld (transcript-Verlag), 2025. 414 Seiten, 44,00 €. ISBN 978-3-8376-7516-0

Über Formen und Möglichkeiten einer Digitalisierung für Bildungskontexte wurde und wird seit geraumer Zeit breit diskutiert. Angesichts einer Vielzahl digitaler Bildungsplattformen wird aus Sicht von Erziehungswissenschaft und Medienpädagogik die Anforderung deutlich, sich diesen in kritischer Lesart zu nähern.

Ausgehend von Forschungsarbeiten im Zusammenhang mit der sogenannten Nationalen Bildungsplattform fokussieren die Beiträge des Bandes auf unterschiedliche Facetten: Was bedeuten Plattformen für Bildung? Wie können sie einen Gewinn an Teilhabe und Partizipation an Gesellschaft darstellen? Inwiefern ist der zunehmenden Plattformisierung im Bildungsbereich pädagogisch zu begegnen?

Johanna Leck/Simone Ehmig/Lukas Heymann/Melanie Jester (Hrsg.): Motivation und Verbindlichkeit bei gering literalisierten Erwachsenen. Bielefeld (wbv Publikation), 2025. 176 Seiten, 49,90 €. ISBN 9783763976928

Das Forschungsprojekt MOVE untersucht, wie Erwachsene mit Alphabetisierungs- und Grundbildungsbedarf motiviert und zu einer verbindlichen Teilnahme an Lernangeboten bewegt werden können. Es beleuchtet die Mechanismen hinter Entscheidungsprozessen, die zur Umsetzung von Lernvorhaben führen. Das Buch bietet nicht nur eine tiefgehende Analyse der Hemmnisse, sondern auch klare Ansatzpunkte zur Verbesserung von Bildungsangeboten.

Die Forschung zeigt, dass Lernangebote dann besonders wirksam sind, wenn sie die Lebenswelt der Zielgruppe berücksichtigen. MOVE liefert praxisnahe Ansätze, um Angebote an Lebensrealitäten anzupassen, und zeigt, wie diese attraktiver gestaltet werden können. Durch lebensnahe Zugänge lassen sich Lese- und Schreibkompetenzen oft indirekt, aber effektiv fördern. Das Projekt gibt Impulse für die Gestaltung zukunftsweisender Lernformate, die sowohl Motivation stärken als auch Verbindlichkeit fördern.

MOVE hebt sich durch seine praxisorientierte Herangehensweise ab. Mit einem Mix aus qualitativen und quantitativen Methoden trägt MOVE zur Weiterentwicklung der Erwachsenenbildung bei und hilft, neue Wege in der Alphabetisierung zu ebnen. Die Autor:innen kombinieren psychologische Modelle, wie das Rubikon-Modell der Handlungsphasen und das Transtheoretische Modell, mit empirischen Erkenntnissen, um Handlungsempfehlungen für die Alphabetisierungs- und Grundbildungspraxis zu formulieren.

Ergebnisse eines Interviews mit Friederike Hertweck vom RWI – Leibniz-Institut für Wirtschaftsforschung

DIGITALE KOMPETENZEN SCHON FRÜH FÖRDERN

Deutschland bleibt in puncto digitale Kompetenz im europäischen Vergleich hinter der Spitze zurück. Den Hauptgrund dafür sieht Friederike Hertweck vom RWI – Leibniz-Institut für Wirtschaftsforschung in dem Umstand, dass nur wenige Bundesländer einen umfassenden Informatikunterricht anbieten.

In einem Interview-Beitrag auf der Seite Meinungsbarometer betont Hertweck, dass gerade Kinder und Jugendliche, die zu Hause wenig Unterstützung beim Aufbau digitaler Fähigkeiten erhalten, besonders auf schulische Angebote angewiesen seien. Daher müssten digitale Kompetenzen sowie Lösungs- und Sozialkompetenzen stärker in den Lehrplänen verankert werden.

Kompetenztests machten eine „digitale Kluft" zwischen Mädchen und Jungen deutlich, die sich in Deutschland bereits in der Sekundarstufe II zeige. Stereotype Rollenbilder und fehlende Vorbilder hielten insbesondere Mädchen davon ab, sich mit Computern und Technik auseinanderzusetzen. In anderen Ländern seien diese Stereotype weniger ausgeprägt, beeinflussten aber auch dort die Berufswahl. Digitale Kompetenzen sollten daher frühzeitig, möglichst schon im Grundschulbereich, in den Lehrplänen verankert werden.

Aber auch für Erwachsene sei es wichtig, über niederschwellige Angebote digitale Kompetenzen zu stärken – sowohl für den Beruf als auch für den Alltag. Andernfalls laufe man Gefahr, einzelne Personen von gesellschaftlicher Teilhabe auszuschließen, etwa bei der Online-Terminbuchung auf dem Bürgeramt.

Ebenso sei die Arbeitswelt von einem starken Wandel durch die Digitalisierung betroffen. Praktisch jede berufliche Tätigkeit habe sich bereits verändert und werde sich weiter verändern – etwa durch E-Mails statt Briefe, Apps im Handwerk oder adaptive Lernsysteme im Bildungsbereich. Allerdings betont Hertweck, dass die Digitalisierung häufig nur mit Künstlicher Intelligenz oder Robotik gleichgesetzt werde und viele deshalb den Wandel unterschätzten. Tatsächlich seien nur wenige Berufe vollständig durch KI oder Roboter ersetzbar; meistens unterstützten neue Technologien die Arbeit und steigerten die Produktivität. Gleichzeitig entstünden aber zahlreiche neue Jobs.

Den vollständigen Artikel finden Sie hier: https://www.meinungsbarometer.info/beitrag/Weiterbildungsangebote-als-zentrales-Instrument-fuer-den-erfolgreichen-Wandel_4859.html

20 Jahre Integrationskurse

ZENTRAL ROLLE BEI INTEGRATION UND TEILHABE

Mit dem Inkrafttreten des Zuwanderungsgesetzes 2005 starteten vor 20 Jahren die Integrationskurse. Mit seinen innovativen Kursmaterialien hat Ernst Klett Sprachen als Anbieter mit zur Erfolgsgeschichte und damit zur gelungenen Integration beigetragen. Die Kurse sind Teil des Gesamtprogramms Sprache, das 2016 um die Berufssprachkurse für die Arbeitsmarktintegration erweitert wurde. Das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) rechnet für das Jahr 2025 mit rund 326.000 Teilnehmenden in Integrationskursen. Die Zahl der Teilnehmenden in den darauf aufbauenden Berufssprachkursen wird durch Bundesmittelkürzungen hingegen von rund 165.000 im Jahr 2023 um ungefähr 30 Prozent zurückgehen.

Matthias Rupp, Geschäftsführer des Verlags Erwachsenenbildung bei Ernst Klett Sprachen, sieht die Zukunft der Integrationskurse durch den neuen Koalitionsvertrag zwar gesichert, unterstreicht aber die Wichtigkeit, das Berufssprachkurssystem auszubauen: „Es ist kontraproduktiv, Mittel für Menschen zu kürzen, die bereits in Deutschland sind und vor allem dann erfolgreich in den Arbeitsmarkt integriert werden können, wenn sie in der Regel das Sprachniveau B2 erreichen."

Sprachförderung in Deutschland ist heute so vielfältig wie die Zuwanderung selbst – von Alphabetisierung bis Fachsprache für Akademikerinnen und Akademiker. Integration wird dabei zunehmend als gegenseitiger Prozess verstanden, der nicht nur Zugewanderte, sondern auch die Gesellschaft in die Verantwortung nimmt.

VORSCHAU

Heft 5/2025

AUFKLÄRUNG – TOTGELAUFEN !?

VORSCHAU

In diesem Heft sind unter anderem Beiträge zu folgenden Themen vorgesehen:

Was heißt Aufklärung heute?

Interview mit Human Rights Watch

Rationalität

How do documentaries contribute to enlightenment?

„… sich aufklären“ – Tools zur Prüfung von Aussagen

Aufklärung und Zensur

Gefangen in den eigenen Sichtweisen

Goya: Does art help to enlighten?

Heft 6/2025
Demokratiebildung im ländlichen Raum

Heft 1/2026
Sprachen

Heft 2/2026
Verantwortung

IMPRESSUM

Weiterbildung – Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends, vormals GdWZ (Grundlagen der Weiterbildung). Titeländerung seit Juni 2005.

www.weiterbildung-zeitschrift.de

Herausgeberinnen und Herausgeber: Dr. Ulrich Althauser, Forsthaus Thiergarten, 55496 Argenthal (Hunsrück), Telefon: 06764/301213, E-Mail: althauser@hrquadrat.de; Prof. Dr. Wolfgang Beywl, Pädagogische Hochschule FHNW, Campus Brugg-Windisch, Bahnhofstraße 6, CH-5210 Windisch, Telefon: 0041/56/2028038, E-Mail: wolfgang.beywl@fhnw.ch (Redaktion Schweiz); Prof. Dr. Rudolf Egger (Chefredaktion, V.i.S.d.P.), Karl-Franzens-Universität Graz, Merangasse 70, A-8010 Graz, Telefon: 0043/316/380-2541, E-Mail: rudolf.egger@uni-graz.at (Redaktion Österreich); Prof. Dr. Janne Fengler (Chefredaktion, V.i.S.d.P.), Université du Luxembourg, Maison Sciences Humaines, 11, Porte des Sciences, L-4366 Esch-sur-Alzette, Telefon: +352 46 66 44 5409, E-Mail: janne.fengler@uni.lu; Prof. Dr. Nele Graf, Professorin für Personal und Organisation, Leiterin des CompetenceCentre for Innovations & Quality in Leadership & Learning (CILL), Hochschule für angewandtes Management GmbH, Berlin, Partnerin/Geschäftsführerin Lernhacks GmbH, Drachenfelsstraße 4, 53604 Bad Honnef, Tel.: 0170/20 50 245, E-Mail: nele.graf@lernhacks.de; Prof. Dr. Arnim Kaiser, Universität der Bundeswehr München, E-Mail: arnim.kaiser@unibw-muenchen.de (Gründungsmitglied); Stephanie Wössner, freiberufliche Referentin und Beraterin für zukunftsorientiertes Lernen mit den Schwerpunkten Extended Reality, Gamebased Learning und KI, hauptberuflich Leiterin der Stabsstelle Zukunft des Lernens am Landesmedienzentrum Baden-Württemberg, E-Mail: steffi@steffi-woessner.de, Internet: www.steffi-woessner.de

Ehemalige Herausgeber: Prof. Dr. Marc Ant, Hochschule Bonn-Rhein-Sieg; RA Jörg E. Feuchthofen, Oberursel; Rainer Güttler, Berlin (Gründungsmitglied); Prof. Dr. Michael Jagenlauf, Lüneburg (Gründungsmitglied); Prof. Dr. Karl Kalcsics, Graz; Prof. Dr. Karl Weber, Zürich; Prof. Dr. Martin Wiedemair (†)

Redaktion: Renate Schmid, Telefon: 0431/2899 10 83, E-Mail: rschmid@mehrfach.net; Dr. Stefanie Schönbach-Fuleda (Arbeitshilfen), Internet: www.Schoenbachconsulting.de, Telefon: 0151/21254751, E-Mail: info@fuleda-karriere.de; Doris Hirschmann und Michaela Achenbach (Mediendienst), Deutscher Bildungsserver, Telefon: 069/24708-319, Telefax: 069/24708-328, E-Mail: d.hirschmann@dipf.de und m.achenbach@dipf.de

Partner im Netzwerk: Prof. Dr. Jean-Marie Barbier, Leiter des „Zentrums für Forschung in der Weiterbildung (CRF)“ am Conservatoire National des Arts et Métiers (CNAM), Paris; Prof. Dr. Dieter Frey, Leiter des LMU-Center for Leadership and People Management, ehemals Inhaber des Lehrstuhls für Sozialpsychologie am Department für Psychologie der LMU München; Prof. Dr. W. John Morgan, PhD, FRSA., UNESCO Chair of the Political Economy of Education, Director, Centre for Comparative Educational Research, School of Education, University of Nottingham, Honorary Professor, School of Sciences, Cardiff University, Wales

Wichtige Information für Autorinnen und Autoren: Die Beiträge zum Themenschwerpunkt der jeweiligen Hefte durchlaufen ein wissenschaftliches Peer-Review-Verfahren (double-blind). Das heißt, nach Eingang der Beiträge werden diese durch die Redaktion geprüft und in den Peer-Review-Prozess gegeben. Dieses Verfahren dauert mindestens zwei Monate. Weitere Infos dazu unter: www.weiterbildung-zeitschrift.de

Verlag (einschl. Abonnementverwaltung) und Anzeigen: ZIEL-Verlag – Eine Marke der Zentrum für interdisziplinäres erfahrungsorientiertes Lernen GmbH, Zeuggasse 7-9, D-86150 Augsburg, Telefon: 0821/42099-77, E-Mail: weiterbildung@ziel.org, Geschäftsführer: Alex Ferstl, Michael Rehm, Eingetragen beim Amtsgericht Augsburg HRB 16859

Erscheinungsweise: 6-mal jährlich, 36. Jahrgang 2025

Bezugspreis: Jährlich 192,50 €, Studierendenabonnement 84,50 €, jeweils inkl. MwSt. und inkl. Versandkosten innerhalb Deutschlands (Auslandsbezug 200,60 € bzw. 92,60 €). Einzelpreis 32,00 € zzgl. Versandkosten. Das Jahresabonnement verlängert sich automatisch um ein weiteres Jahr, wenn es nicht bis spätestens zwei Monate vor Ablauf des einjährigen Bezugszeitraums gekündigt wird.

ISSN 1861-0501

Druckerei und Lieferanschrift für Beilagen: ACmedienhaus GmbH, Ostring 13, D-65205 Wiesbaden-Nordenstadt

Layout, Satz und Grafik: FRIENDS Menschen Marken Medien www.friends.ag

Fotos: Von den Autoren und Autorinnen (außer anders gekennzeichnet). Titelbild: RichVintage/istockphoto.com

Copyright: ZIEL-Verlag – Eine Marke der Zentrum für interdisziplinäres erfahrungsorientiertes Lernen GmbH

DIE ARBEIT MIT DEN DIMENSIONEN DES INNEREN ERLEBENS – IN COACHINGPROZESSEN

Die Arbeit mit den Dimensionen des inneren Erlebens ist im Coaching zentral für den Coachingprozess. Unabhängig davon, ob es sich um ein Business- oder Life-Coaching handelt. Menschen kommen in das Coaching, weil sie etwas klären, verändern, entwickeln wollen. Sie nehmen wahr, dass sie für ein Thema oder eine Situation Unterstützung brauchen.

Symptome				
▼				
kognitiv	**emotional**	**behavioral**	**physiologisch**	**spirituell**
störender Gedanke	störendes Gefühl	störendes Verhalten	störendes Körpersymptom	störendes Sinnkonstrukt

In dem nachfolgenden Tool geht es um die Arbeit mit den Dimensionen des inneren Erlebens. Das Tool zeigt auf, wie es im Coachingprozess gelingt, innere Erfahrungen in Bezug auf Zweifel und Selbstwahrnehmung zu erkunden und zu verstehen.

DIE DIMENSIONEN IM ÜBERBLICK

In dem folgenden Beispiel ist das Anliegen des Coachees zu klären, ob er sich eine Führungsposition zutraut. Im **ersten Schritt** erläutert der Coach, dass die verschiedenen Dimensionen seines Erlebens zu beachten sind, um mehr Klarheit und Verständnis zu gewinnen. Im **zweiten Schritt** gibt der Coach einen Überblick über die verschiedenen Dimensionen des inneren Erlebens.

Dimension	Leitfrage/Reflexion	Hinweise
Denken kognitiv	„Was denken Sie, warum ist das so, dass Sie daran zweifeln, für eine Führungsposition geeignet zu sein?“	Den Coachee ermutigen, seine Gedanken offen zu erkunden.
Fühlen emotional	„Wie fühlt sich das an, wenn Sie diesen Zweifel haben, für eine Führungsposition geeignet zu sein?“	Den Coachee auf die Gefühle ansprechen, die dabei auftauchen.
Verhalten behavioral	„Was tun Sie mit Ihrem Zweifel und was würden Sie statt dessen lieber tun?“	Der Coach beobachtet/fragt nach, wie der Coachee mit seinen Zweifeln umgeht.
Körper physiologisch	„Wo spüren Sie den Zweifel im Körper und wie fühlt sich dieser an?“	Den Coachee dabei unterstützen, körperliche Empfindungen und Spannungen wahrzunehmen.
Sinn spirituell	„Welchen Sinn macht es, zu zweifeln? Wofür ist es gut?“	Den Coachee ermutigen, die tieferen Bedeutungen und möglichen Lernaspekte zu erkunden.

Im **dritten Schritt** geht es um die Reflexion und um die Arbeit mit den Dimensionen des inneren Erlebens.
a) Einzelne Dimensionen erkunden
b) Verbindung herstellen
c) Neue Perspektiven entwickeln

a) Der Coach führt den Coachee durch die einzelnen Dimensionen und notiert die Antworten aus der Reflexion

b) Der Coachee betrachtet mit dem Coach Zusammenhänge und Muster

c) Der Coachee überlegt mit dem Coach, wie er mit seinen Zweifeln anders umgehen könnte oder welche positiven Aspekte darin liegen

Um den Abschluss und die Integration geht es im **vierten Schritt**. Coach und Coachee fassen die Erkenntnisse zusammen und überlegen gemeinsam, welche Schritte der Coachee gehen möchte, um mit seinen Zweifeln konstruktiv umzugehen. Hier kann der Coachee die Dimensionen des inneren Erlebens benennen, die im Fokus stehen sollen.

Tipp

Der Einsatz des Tools „Die Arbeit mit den Dimensionen des inneren Erlebens – in Coachingprozessen“ kann den Erfolg eines Coachings erheblich steigern, weil es den Coachees hilft, ein tiefgehendes Verständnis für die inneren Erfahrungen zu entwickeln. Indem sie ihre Gedanken, Gefühle, Verhaltensweisen, körperlichen Empfindungen und Sinnzusammenhänge bewusst erkunden, gewinnen sie Klarheit über die Ursachen ihrer Zweifel und Blockaden. Das fördert nicht nur die Selbstreflexion, sondern auch die Fähigkeit, neue Perspektiven zu gewinnen und konstruktiv mit Herausforderungen umzugehen. Insgesamt führt diese ganzheitliche Herangehensweise zu nachhaltigen Veränderungen und stärkt die Selbstwirksamkeit des Coachees. Nutzen Sie diesen entscheidenden Faktor für den Erfolg im Coaching!

TOOL: ARBEIT MIT DEN DIMENSIONEN DES INNEREN ERLEBENS IM COACHING

1. SITUATION/THEMA

Worum geht es?
(z.B. Zweifel an der Eignung für eine Führungsposition)

2. REFLEXION DER DIMENSIONEN

Denken (kognitive Dimension)
Was denken Sie, warum ist das so, dass Sie daran zweifeln, für eine Führungsposition geeignet zu sein?

Fühlen (emotionale Dimension)
Wie fühlt sich das an, wenn Sie diesen Zweifel haben?

GRUNDLAGEN DER WEITER BILDUNG

WEITERBILDUNG
ERWACHSENENBILDUNG
QUALIFIZIERUNG
ANDRAGOGIK

Hermann Finkenzeller und Sabine Riemer
Kompetenz und Reflexion
Kompetenzen beschreiben, beurteilen und anerkennen
184 Seiten, viele Abbildungen und Grafiken,
19,90 Euro

Kompetenz ist das neue Paradigma im europäischen Bildungsbereich. Es besteht große Unsicherheit, was darunter zu verstehen und wie dieses Phänomen zu beurteilen ist. Der Bologna-Prozess sowie die Entwicklung von nationalen und vergleichenden Qualifikationsrahmen in Europa betonen die prinzipielle Gleichwertigkeit unterschiedlicher Bildungswege im Hinblick auf ein angestrebtes Lernergebnis.

Das, worauf es allein ankommt, ist das Resultat des Lernprozesses, das näher bezeichnet wird als Kompetenz. Das Buch hat sich die Aufgabe gestellt, den Kompetenzbegriff zu differenzieren und zu operationalisierbaren Bewertungskriterien zu kommen.

Das Buch bietet Anregungen und Zusammenfassungen wichtiger Aspekte. Eine verantwortungsvolle Entscheidung für eine eigene Kompetenzbestimmung sollten die Leserinnen und Leser bezogen auf den jeweiligen Kontext für sich selbst vornehmen. Dies gilt für Lehrende und Lernende gleichermaßen, wenn sie zum Beispiel

- Curricula entwickeln,
- unterrichten,
- lernen,
- Lernergebnisse festlegen,
- andere bewerten,
- sich selbst bewerten,
- reflektierte Berichte schreiben usw.

ziel

BESTELLUNGEN UND INFORMATIONEN
www.ziel-verlag.de