

Adaptive Selbstentwicklungskompetenz: Der Selbstentwicklungs-Loop für eine dynamische Arbeitswelt

Wie Beschäftigte und Organisationen aus Reflexion, Feedback und kleinen Experimenten wirksame Verhaltensänderung machen

Dr. Walter Lieberei

29.07.2026

Viele Menschen denken gründlich über ihre Arbeit nach - und ändern trotzdem nichts. Nicht aus Bequemlichkeit, sondern weil zwischen Einsicht und verändertem Verhalten eine Lücke liegt, die weder gute Vorsätze noch der nächste Appell zum lebenslangen Lernen schließen. Dieser Beitrag geht der Frage nach, wie Beschäftigte ihre berufliche Lern- und Anpassungsfähigkeit systematisch weiterentwickeln können, ohne dass Selbstentwicklung in grenzenlose Selbstoptimierung kippt – und welche Bedingungen Organisationen dafür schaffen müssen.

Die Antwort, die wir hier entwickeln, ist weder ein neues Persönlichkeitsideal noch ein weiteres Trainingsprogramm. Sie ist ein Arbeitsprinzip: eine iterative, feedbackbasierte Lernschleife, die Reflexion und Umsetzung miteinander verbindet – wir nennen sie den Selbstentwicklungs-Loop. Was dahinter steckt, warum bloße Einsicht nicht genügt und weshalb dieser Loop nur in einem lernförderlichen Arbeitsumfeld trägt, zeigt dieser Artikel Schritt für Schritt.

1. Die Arbeitswelt verändert sich - aber nicht für alle gleich

1.1 Wenn bewährte Routinen plötzlich nicht mehr ausreichen

Beginnen wir mit einer Situation, die viele kennen. Der folgende Fall ist fiktiv, aber typisch; er begleitet uns durch den gesamten Artikel.

Jana Roth leitet den Auftragsinnendienst eines mittelständischen Anlagenbauers. Ihr Team nimmt Kundenaufträge an, klärt technische Details und übergibt sie an die Serviceplanung, die Monteure und Material disponiert. Seit zwei Jahren häufen sich Reibungsverluste: Die Serviceplanung ruft wegen fehlender Angaben zurück, Einsätze werden verschoben, gelegentlich fährt ein Monteur mit falschem Material los. Neu ist nicht das Problem, neu ist seine Hartnäckigkeit. Ein digitales Auftragssystem hat die Übergabe beschleunigt, aber auch verändert: Felder, die früher im Telefonat geklärt wurden, bleiben nun leer, und ein KI-gestützter Textassistent formuliert Auftragsnotizen, die glatt klingen, aber entscheidende Unsicherheiten verdecken.

Jana Roth hat reagiert, wie viele erfahrene Führungskräfte reagieren: Sie hat das Problem im Teammeeting angesprochen, zur Sorgfalt gemahnt und sich selbst vorgenommen, „klarer zu kommunizieren“. Sie hat sogar ein Seminar zu digitaler Zusammenarbeit besucht. Verändert hat sich wenig. Die Erfahrung, die ihr Team über Jahre aufgebaut hat, passt nicht mehr vollständig zur neuen Arbeitsweise – und die übliche Antwort darauf, mehr Anstrengung und mehr Nachdenken, greift nicht.

Diese Lücke zwischen vorhandener Erfahrung und veränderten Anforderungen ist der Ausgangspunkt dieses Artikels. Sie ist kein individuelles Versagen, sondern ein strukturelles Merkmal von Arbeit unter Veränderungsdruck.

1.2 Hohe Veränderungsdynamik statt pauschaler Beschleunigung

„Die Arbeitswelt verändert sich immer schneller“ – so lautet das verbreitete Narrativ. Es lohnt sich, diese These ernst zu nehmen und zugleich empirisch zu prüfen, denn die Datenlage ist differenzierter, als öffentliche Debatten nahelegen.

Der Future of Jobs Report des Weltwirtschaftsforums befragte für seine Ausgabe 2025 gut tausend überwiegend große Unternehmen aus 55 Volkswirtschaften. Diese Arbeitgeber erwarten, dass sich bis 2030 etwa 39 Prozent der Kernkompetenzen ihrer Beschäftigten verändern werden (World Economic Forum, 2025). Zwei Einordnungen sind wichtig. Erstens handelt es sich um eine Arbeitgebererwartung, also eine Prognose, nicht um eine gemessene Veränderungsrate. Zweitens lag derselbe Wert in der Ausgabe 2023 noch bei 44 Prozent – die erwartete Verschiebung ist also hoch, aber sie wächst nicht monoton. Von einer belegten, gleichförmigen Beschleunigung für alle Beschäftigten kann auf dieser Grundlage keine Rede sein.

Beobachtungsnäher ist der European Working Conditions Survey. In mehr als 36.600 persönlichen Interviews in 35 europäischen Ländern berichteten 40 Prozent der Befragten, Technologie habe ihnen neue Aufgaben gebracht; 30 Prozent gaben an, Technologie habe Aufgaben entfernt (Eurofound, 2026). Das zeigt: Aufgaben werden in großem Umfang neu zusammengesetzt – wobei Selbstberichte naturgemäß von Erinnerung und Interpretation gefärbt sind und nichts über das Tempo dieser Rekonfiguration aussagen.

Für Deutschland berechnet das Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung tätigkeitsbasierte Substituierbarkeitspotenziale. Der Anteil sozialversicherungspflichtig Beschäftigter in Berufen, in denen mindestens 70 Prozent der Tätigkeiten technisch ersetzbar erscheinen, stieg von 34 Prozent im Jahr 2019 auf 38 Prozent im Jahr 2022 – mit dem jüngsten stärksten Anstieg ausgerechnet bei hochqualifizierten Expertenberufen (Grienberger, Matthes & Paulus, 2024). Auch hier gilt eine entscheidende Einschränkung: Ein technisches Potenzial ist keine Prognose für Stellenabbau. Ob Tätigkeiten tatsächlich automatisiert werden, hängt von Wirtschaftlichkeit, Regulierung, Fachkräftelage und neu entstehenden Aufgaben ab.

Zusammengenommen stützen diese Quellen eine präzisere Formulierung: Die Veränderungsdynamik ist **anhaltend hoch, aber ungleich verteilt**. Wissensarbeit erlebt durch generative KI eine neue Form der Exposition, die weniger Toolkenntnis als Urteilsfähigkeit und Qualitätskontrolle verlangt. Administrative Tätigkeiten mit standardisierter Informationsverarbeitung sind besonders betroffen. In Produktion und Technik verschieben sich Anforderungen in Richtung Prozessüberwachung, Wartung und Schnittstellenarbeit. Personenbezogene Arbeit in Pflege, Bildung oder Beratung enthält relationale und körperliche Anteile, die Technologie unterstützt, aber nicht ersetzt. Und Beschäftigte in kleinen Betrieben, in Schichtarbeit oder atypischer Beschäftigung haben oft die geringsten Ressourcen, um auf Veränderungen zu reagieren – obwohl die Konsequenzen für sie besonders spürbar sein können. Wer über berufliche Anpassungsfähigkeit spricht, darf diese Unterschiede nicht eibebnen.

1.3 Die zentrale Herausforderung: Lernen während der Arbeit

Wenn sich Aufgaben fortlaufend neu zusammensetzen, kann Weiterbildung nicht allein in Seminarräumen stattfinden. Ein erheblicher Teil beruflichen Lernens geschieht ohnehin arbeitsintegriert und informell: durch Beobachten, Ausprobieren, Nachfragen, Feedback und den Austausch mit Kolleginnen und Kollegen. Populär ist die Formel, 70 bis 90 Prozent des organisationalen Lernens erfolgten informell. Diese Zahl sollte man nicht als gesicherten Messwert behandeln: Sie beruht auf heterogenen, teils älteren Schätzungen, und die Autoren der bislang umfassendsten Meta-Analyse zu informellem Lernen weisen selbst darauf hin, dass die Primärdatenlage lange erstaunlich dünn war (Cerasoli et al., 2018). Unstrittig ist die dahinterliegende Beobachtung: Beschäftigte verbringen weit mehr Zeit mit Arbeiten

als mit formalem Training, und ein großer Teil dessen, was sie können, entsteht im Arbeitsprozess selbst.

Gleichzeitig zeigen die beobachteten Beteiligungsdaten ein ernüchterndes Bild. Die OECD berichtet für viele Länder stagnierende oder rückläufige Teilnahme an Erwachsenenbildung; zudem dauern 42 Prozent der non-formalen berufsbezogenen Lernaktivitäten höchstens einen Tag (OECD, 2025a). Kurzformate können nützlich sein – ein Beleg für tiefgreifendes Umlernen sind sie nicht. Und die Teilhabe ist sozial schief verteilt: OECD-weit nehmen 61 Prozent der Personen mit tertiärem Abschluss an Weiterbildung teil, aber nur 19 Prozent der Personen ohne Abschluss der Sekundarstufe II (OECD, 2025b). Wer Lernfähigkeit ausschließlich als individuelle Tugend rahmt, verstärkt diese Schieflage eher, als sie zu beheben.

Damit ist die Herausforderung umrissen: Berufliches Lernen muss zunehmend dort stattfinden, wo gearbeitet wird – eingebettet in reale Aufgaben, gespeist aus realem Feedback. Genau dafür braucht es eine Fähigkeit, die über Fachwissen hinausgeht.

1.4 Die Arbeitsthese dieses Artikels

Unsere These lautet: In einer Arbeitswelt mit anhaltend hoher, aber ungleich verteilter Veränderungsdynamik gewinnt die Fähigkeit an Bedeutung, die eigene Leistung und das eigene Lernen anhand nachvollziehbarer Kriterien, qualifizierter Rückmeldungen und beobachtbarer Ergebnisse zu reflektieren – und daraus überprüfbare Verhaltensänderungen abzuleiten. Wir bezeichnen diese Fähigkeit als **adaptive Selbstentwicklungskompetenz**. Sie verbindet zwei Bereiche: **Reflexionskompetenz**, also die evidenzorientierte Analyse des eigenen Handelns, und **Transfer- und Umsetzungskompetenz**, also die Übersetzung von Einsicht in erprobtes, stabilisiertes Verhalten. Beide wirken in einer iterativen, feedbackbasierten Lernschleife zusammen.

Zwei Klarstellungen gehören von Anfang an dazu. Erstens: Diese Begriffsbildung ist eine konzeptionelle Synthese aus etablierten Forschungssträngen – dem selbstregulierten Lernen, der Feedback-, Zielregulations- und Transferforschung –, kein bereits validiertes Kompetenzmodell. Zweitens: Die Wirksamkeit dieser Kompetenz hängt nicht allein an der Person. Motivation, Selbstwirksamkeit und emotionale Regulation wirken als individuelle Querschnittsfaktoren; Lernzeit, Feedbackqualität, Autonomie und psychologische Sicherheit sind organisationale Bedingungen, ohne die auch die beste Selbststeuerung ins Leere läuft. Selbstentwicklung ist, so gesehen, immer eine geteilte Verantwortung von Person und Organisation.

Bevor wir das Modell entfalten, lohnt ein Umweg über ein Referenzsystem, das derzeit viele Debatten prägt: lernende Maschinen.

2. Lernen wie eine KI? Der Nutzen und die Grenzen der Analogie

2.1 Das Grundprinzip iterativer Lernschleifen

Moderne KI-Systeme werden nicht dadurch besser, dass sie einmal „verstehen“. Sie werden besser, weil sie einen Regelkreis durchlaufen: Ein Ergebnis wird erzeugt, mit einem expliziten Kriterium verglichen, die Abweichung wird als Fehlersignal ausgewertet, das Vorgehen wird angepasst – und dann wird erneut getestet. Beim überwachten Lernen liefern annotierte Beispiele den Maßstab; beim Reinforcement Learning steuern Belohnungssignale die Anpassung; bei Sprachmodellen wie InstructGPT wurden menschliche Präferenzurteile in ein lernbares Bewertungssignal überführt, sodass ein vergleichsweise kleines Modell in menschlichen Bewertungen ein weit größeres übertreffen konnte (Ouyang et al., 2022).

Das Bemerkenswerte an diesem Prinzip ist seine Schlichtheit: kein Geniestreich, sondern viele kleine, kriteriengeleitete Korrekturen. Genau diese Struktur – Ergebnis, Kriterium, Feedback, Anpassung, erneuter Test – ist auf menschliches Lernen übertragbar, und zwar nicht, weil Menschen wie Maschinen funktionieren, sondern weil gerichtetes Lernen ohne Kriterium und Rückmeldung grundsätzlich nicht auskommt. Ein Fehler existiert nur relativ zu einem Ziel; wer keinen Maßstab hat, kann sich nicht verbessern, sondern nur verändern.

2.2 Warum interne Selbstbeobachtung allein nicht genügt

Die KI-Forschung liefert zu diesem Regelkreis einen zweiten, oft übersehenen Befund: Selbstkorrektur ohne externe Prüfung ist unzuverlässig. Zwar können Sprachmodelle ihre eigenen Entwürfe kritisieren und iterativ überarbeiten – das Verfahren Self-Refine verbesserte Ergebnisse über sieben Aufgaben hinweg im Mittel um rund 20 Prozentpunkte (Madaan et al., 2023). Doch eine vielbeachtete Untersuchung zeigte zugleich, dass große Sprachmodelle bei Schlussfolgerungsaufgaben ohne externes Feedback häufig nicht zuverlässig selbstkorrigieren und sich mitunter sogar verschlechtern (Huang et al., 2024). Verlässlicher wird die Korrektur, wenn externe Werkzeuge und überprüfbare Rückmeldungen einbezogen werden – etwa Faktenprüfungen oder das tatsächliche Ausführen von Programmcode (Gou et al., 2024).

Der Grund ist strukturell: Ein System, das seine eigenen Fehler beurteilen soll, trägt denselben blinden Fleck in Erzeugung und Kritik. Diese Einsicht gilt – als strukturelle Parallele, nicht als psychologischer Beweis – auch für Menschen. Wer nur in sich hineinhört, prüft seine Annahmen mit denselben Annahmen. Erst externe Beobachtungen, reale Ergebnisse und andere Perspektiven schaffen die Chance, eigene Fehleinschätzungen überhaupt zu bemerken. Das ist der vielleicht wertvollste Beitrag der KI-Analogie zur Selbstentwicklungsdebatte: Sie entzaubert die Vorstellung, intensive Innenschau führe von allein zu Verbesserung.

2.3 Was Menschen von dieser Logik übernehmen können

Für die berufliche Selbstentwicklung lassen sich aus dem Regelkreis fünf übertragbare Prinzipien ableiten: kurze Lernzyklen statt seltener Großvorhaben; explizite Hypothesen statt vager Vorsätze. Mikroexperimente, die klein genug sind, um reversibel zu bleiben, und groß genug, um Wirkung zu zeigen. Systematisch eingeholtes Feedback statt zufälliger Rückmeldung und die erneute Überprüfung nach jeder Anpassung. Wie diese Prinzipien konkret aussehen, entwickeln die Kapitel 4 bis 7. Festzuhalten ist hier: Es handelt sich um eine Übertragung der Informationsstruktur, nicht der Mechanismen.

2.4 Wo die Analogie endet

Denn ebenso klar sind die Grenzen. Menschen führen keine Backpropagation durch und aktualisieren keine Parameter. Sie lernen mit Bewusstsein, Emotion und Körper, in Beziehungen, Machtstrukturen und Kulturen. Sie verfolgen mehrere, teils widersprüchliche und verhandelbare Ziele. Sie tragen moralische Verantwortung und können Feedback bewusst zurückweisen. Manchmal aus gutem Grund, etwa wenn es unfair oder interessengeleitet ist. Ein KI-System optimiert ein technisch spezifiziertes Ziel; ein Mensch entscheidet mit, welches Ziel überhaupt gelten soll. Jede Formulierung, die das Gehirn zu einem neuronalen Netz erklärt oder menschliches Lernen mit Parameter-Updates gleichsetzt, überdehnt die Analogie ins Falsche.

Die folgende Übersicht fasst Nutzen und Grenzen zusammen:

Mechanismus in KI-Systemen	Mögliche Entsprechung beim Menschen	Nutzen der Analogie	Grenze der Analogie
Überwachtes Lernen: Abgleich mit gelabelten Beispielen und Fehler-signal	Lernen an Standards, guten Beispielen und Rückmeldung über Abweichungen	Macht deutlich: Ohne explizites Kriterium gibt es kein gerichtetes Lernen	Menschliches Lernen minimiert keine einzelne Verlustfunktion; Ziele sind mehrdeutig und sozial ausgehandelt
Reinforcement Learning mit menschlichem Feedback: Präferenzurteile werden zum Bewertungssignal (Ouyang et al., 2022)	Ergebnis- und Nutzerfeedback lenkt Anpassung stärker als Selbstsicherheit oder Aufwand	Zeigt den Wert externer, konsequenzbasierter Rückmeldung	Menschen handeln nicht nur für externe Belohnung; Motive, Werte und Identität wirken mit; Kennzahlen können fehlsteuern
Selbstkorrektur von Sprachmodellen: iterative Selbstkritik, verlässlicher mit externen Werkzeugen (Madaan et al., 2023; Huang et al., 2024; Gou et al., 2024)	Selbstreflexion, ergänzt um Außenperspektiven, Ergebnisdaten und Prüfwerkzeuge	Erklärt, warum reine Innenschau blinde Flecken reproduziert	KI-Befunde sind keine psychologischen Experimente; die Parallele betrifft die Informationsstruktur, nicht den Geist
Continual Learning: Anpassung an neue Daten, ohne Altes zu zerstören (Parisi et al., 2019)	Neues lernen, ohne bewährte Routinen und Erfahrungswissen zu verlieren	Warnt davor, Anpassung nur als Hinzulernen zu denken; Konsolidieren und gezieltes Verlernen gehören dazu	Menschliche Gedächtnissysteme und Lebenskontexte sind mit künstlichen Netzen nicht gleichzusetzen

Ein letzter Begriff verdient besondere Vorsicht: „rekursive Selbstverbesserung“ bezeichnet in der KI-Debatte das spekulative Szenario von Systemen, die ihre eigene Verbesserungsfähigkeit fortlaufend steigern. Die hier zitierten Arbeiten belegen nichts dergleichen. Für Menschen passt allenfalls das Bild einer bescheidenen Meta-Schleife: Man prüft gelegentlich nicht nur das eigene Verhalten, sondern auch, ob die eigene Feedbackquelle oder Übungsstrategie taugt. Als Leitbild dieses Artikels dient deshalb die **iterative, feedbackbasierte Lernschleife** – nicht mehr, aber auch nicht weniger.

3. Das wissenschaftliche Fundament: Was ist selbstreguliertes Lernen?

3.1 Ein etabliertes Forschungsfeld

Was in der KI als Regelkreis erscheint, hat in der Psychologie eine lange, eigenständige Forschungstradition: das selbstregulierte Lernen. Der Begriff bezeichnet Lernprozesse, in denen Menschen ihre Kognition, Metakognition, Motivation, Emotion und ihr Verhalten aktiv auf selbst- oder mitgestaltete Ziele hin steuern (Panadero, 2017). Selbstregulierte Lernende sind, in der klassischen Formulierung Barry Zimmers, metakognitiv, motivational und behavioral aktive Teilnehmer ihres eigenen Lernens – sie warten nicht darauf, unterrichtet zu werden, sondern setzen sich Ziele, wählen Strategien, beobachten ihre Fortschritte und passen ihr Vorgehen an (Zimmerman, 2002).

3.2 Vom Planen über das Handeln zur Anpassung

Die meisten Modelle beschreiben diesen Prozess als Zyklus mit drei Phasen: einer **Vorausplanungsphase**, in der Ziele gesetzt und Strategien gewählt werden; einer **Ausführungsphase**, in der gehandelt und das eigene Vorgehen beobachtet wird; und einer **Selbstreflexionsphase**, in der Ergebnisse bewertet, Ursachen zugeschrieben und Konsequenzen für den nächsten Durchlauf gezogen werden (Zimmerman, 2002). Entscheidend ist die Rückkopplung: Das Ergebnis der Reflexionsphase verändert die nächste Planung. Die strukturelle Nähe zur Lernschleife aus Kapitel 2 ist offensichtlich – mit dem

Unterschied, dass hier von Beginn an Motivation und Emotion als eigenständige Bestandteile mitgedacht werden.

3.3 Sechs Modellfamilien – und ihr gemeinsamer Kern

Wie breit das Feld ist, zeigt der Übersichtsartikel von Ernesto Panadero, der sechs etablierte Modellfamilien vergleicht – unter anderem die sozial-kognitive Tradition Zimmermans, Boekaerts' Arbeiten zur Rolle von Emotion und Zielhierarchien, Winne und Hadwins metakognitiv-informationsverarbeitende Perspektive sowie neuere Modelle, die sozial geteilte Regulation in Gruppen einbeziehen (Panadero, 2017). Für die Praxis sind weniger die Unterschiede als die Gemeinsamkeiten aufschlussreich. Alle Modelle beschreiben Lernen als zyklischen, rückgekoppelten Prozess; alle betonen, dass Monitoring – das laufende Beobachten des eigenen Vorgehens – die Scharnierstelle zwischen Handeln und Anpassen bildet; und alle behandeln Motivation und Emotion nicht als Störgrößen, sondern als integrale Bestandteile der Selbststeuerung. Ein Modell beruflicher Selbstentwicklung, das nur „Nachdenken“ und „Handeln“ kennt, wäre an dieser Forschung gemessen unvollständig – ein Punkt, auf den wir in Kapitel 6 zurückkommen.

3.4 Was selbstreguliertes Lernen beobachtbar macht

Dass Selbstregulation kein vages Konstrukt bleiben muss, zeigte schon eine frühe Studie von Zimmerman und Martinez-Pons. Sie befragten 80 Schülerinnen und Schüler der zehnten Klasse in strukturierten Interviews zu konkreten Lernsituationen und identifizierten 14 unterscheidbare Strategiekategorien – darunter Selbstbewertung, Zielsetzung und Planung, das Führen von Aufzeichnungen und Selbstbeobachtung, die Strukturierung der Lernumgebung und das gezielte Aufsuchen sozialer Unterstützung. Leistungsstarke Lernende berichteten 13 dieser 14 Strategien signifikant häufiger, und allein aus den Strategieangaben ließ sich die Zugehörigkeit zur Leistungsgruppe mit 93 Prozent Genauigkeit vorhersagen (Zimmerman & Martinez-Pons, 1986). Zwei Lehren bleiben aktuell: Selbstregulation zeigt sich in konkreten, benennbaren Verhaltensweisen, nicht in einer diffusen Haltung – und wer Hilfe sucht, reguliert sich nicht schlechter, sondern besser. Zugleich mahnt die Studie zur Vorsicht bei der Übertragung: Sie beruht auf Selbstberichten von Jugendlichen im schulischen Kontext; auf erwachsene Beschäftigte lassen sich die Kategorien nur sinngemäß, nicht eins zu eins übertragen.

3.5 Was die Forschung zu arbeitsbezogenem Lernen zeigt

Für den Arbeitskontext liefert die Meta-Analyse von Sitzmann und Ely die bislang umfassendste Bilanz. Sie wertete 430 Effektsammlungen mit über 90.000 Lernenden in Ausbildung und arbeitsbezogenem Training aus und ordnete 16 Selbstregulationskonstrukte. Das Ergebnis differenziert das Feld erheblich: Die stärksten Zusammenhänge mit dem Lernerfolg zeigten Zielniveau, Ausdauer, Anstrengung und Selbstwirksamkeit – zusammen erklärten diese Faktoren nach Kontrolle von Vorwissen und kognitiver Fähigkeit 17 Prozent der Varianz im Lernen. Vier vielbeschworene Prozesse dagegen – Planung, Monitoring, Hilfesuche und Emotionskontrolle – wiesen in dieser Datenlage keine signifikanten Zusammenhänge mit dem Lernerfolg auf (Sitzmann & Ely, 2011).

Dieser Befund verdient eine ehrliche Einordnung, denn er widerspricht der bequemen These „mehr Reflexion ist immer besser“. Er bedeutet nicht, dass Planung oder Monitoring nutzlos wären – die Autorinnen diskutieren Messprobleme, Überschneidungen zwischen Konstrukten und die Möglichkeit, dass solche Prozesse eher indirekt über Ziele und Anstrengung wirken. Aber er bedeutet: Einzelne Reflexionsstrategien entfalten ihre Wirkung nicht automatisch und nicht unabhängig von Motivation, Aufgabe und Kontext. Wer ein Selbstentwicklungsmodell baut, muss die motivationalen Träger des Lernens – anspruchsvolle Ziele, Anstrengungsbereitschaft, Ausdauer, Selbstwirksamkeit – als tragende Elemente einbeziehen und darf Reflexion nicht als Selbstzweck behandeln. Offen bleibt in dieser Forschung zu-

dem eine für die Praxis zentrale Frage: wie Gelerntes den Weg zurück in die Arbeit findet. Sitzmann und Ely selbst benennen die Regulation des Transfers als vordringliche Forschungslücke.

3.6 Informelles Lernen im Arbeitsprozess

Den Brückenschlag vom Training zum Arbeitsalltag leistet die Forschung zu informellen Lernverhaltensweisen. Cerasoli und Kollegen definieren sie als überwiegend selbstgesteuerte, intentionale Lernaktivitäten außerhalb formal gestalteter Lernkontexte – Beobachten, Ausprobieren, Nachfragen, Feedbacksuche, Austausch – und legten dazu eine Meta-Analyse über 49 Studien mit gut 55.000 Personen vor. Informelle Lernverhaltensweisen hingen substantiell mit Wissens- und Fähigkeitserwerb ($p = .41$) und mit Leistung ($p = .42$) zusammen. Auf der Bedingungsseite erwiesen sich individuelle Lerndispositionen ($p = .27$) und vor allem wahrgenommene Unterstützung durch Führungskräfte, Kollegen und Organisation ($p = .32$) als bedeutsam (Cerasoli et al., 2018). Bemerkenswert ist ein Detail: Die bloße Verfügbarkeit von Lerngelegenheiten zeigte für sich genommen kaum einen Zusammenhang. Gelegenheit allein macht offenbar noch kein Lernen, es braucht Disposition und Unterstützung zugleich.

Auch hier gehören die Grenzen dazu: Die zugrunde liegenden Studien sind überwiegend querschnittlich und beruhen auf Selbstberichten; kausale Richtungen lassen sich daraus nicht ableiten. Möglich ist auch, dass leistungsstarke Beschäftigte schlicht mehr Gelegenheit und Neigung zu informellem Lernen haben. Dennoch fügt sich ein konsistentes Bild: Berufliches Lernen ist zu großen Teilen arbeitsintegriert, es lebt von konkreten Verhaltensweisen, es hängt an Motivation und Selbstwirksamkeit – und es gedeiht nur in einem unterstützenden Umfeld.

Damit stellt sich die entscheidende Frage dieses Artikels: Wie lässt sich dieses breite, teils unübersichtliche Forschungsfeld so verdichten, dass Beschäftigte und Organisationen im Alltag damit arbeiten können, ohne die Differenziertheit der Befunde zu vernachlässigen? Unsere Antwort besteht aus zwei Kompetenzbereichen und einer Schleife, die sie verbindet.

4. Reflexionskompetenz: Aus Erfahrung belastbare Lernhypothesen gewinnen

4.1 Was Reflexionskompetenz ist – und was nicht

Reflexionskompetenz, wie wir sie hier verstehen, ist mehr als Nachdenken über sich selbst. Sie ist die Fähigkeit und Bereitschaft, die eigene Leistung und das eigene Lernen an expliziten Kriterien zu prüfen, innere Eindrücke mit beobachtbaren Ergebnissen und Fremdperspektiven abzugleichen, alternative Erklärungen zu erwägen und daraus eine konkrete, überprüfbare Lernhypothese abzuleiten. Jedes Element dieser Arbeitsdefinition ist ein Schutzmechanismus gegen die Schwächen bloßer Introspektion: Kriterien schützen vor Beliebigkeit, Daten vor Selbsttäuschung, Fremdperspektiven vor blinden Flecken, Alternativerklärungen vor vorschnellen Schlüssen – und die Prüfbarkeit davor, dass Reflexion folgenlos bleibt.

4.2 Kriterien vor Eindrücken

Der häufigste Fehler beruflicher Selbstreflexion ist die Globalfrage: „Bin ich eine gute Führungskraft?“ Solche Fragen sind diagnostisch schwach, weil sie kein Kriterium enthalten, an dem sich eine Antwort prüfen ließe. Tragfähiger sind abgegrenzte Fragen an konkrete Episoden: Wurden in den letzten drei Projektentscheidungen die Risiken vor der Freigabe explizit benannt? Wie oft mussten Annahmen nachträglich korrigiert werden? Wie bewerten zwei beteiligte Rollen die Klarheit der Kommunikation? Der Unterschied liegt nicht in der Strenge, sondern in der Struktur: Beobachtung wird von Interpretation getrennt und das erwünschte Ergebnis ist vorab benannt. Erst dann kann eine Abweichung überhaupt als

Lernsignal gelesen werden – dieselbe Logik, die in Kapitel 2 den Regelkreis trug: Ein Fehler existiert nur relativ zu einem Maßstab.

4.3 Realistische Selbsteinschätzung und metakognitives Monitoring

Menschen können sich intensiv beobachten und trotzdem systematisch danebenliegen – weil sie falsche Kriterien anlegen, selektiv erinnern oder ihre Sicherheit mit ihrer Treffsicherheit verwechseln. Realistische Selbsteinschätzung bedeutet deshalb nicht, sich möglichst kritisch zu sehen, sondern die eigene Unsicherheit zu kalibrieren: zu wissen, wo das eigene Urteil verlässlich ist und wo nicht. Metakognitives Monitoring stellt dazu einfache, aber wirksame Fragen: Was glaube ich zu wissen? Wie sicher bin ich – und worauf stützt sich diese Sicherheit? Welche Beobachtung würde meine Erklärung widerlegen? Praktisch lässt sich Kalibrierung trainieren, indem man vor relevanten Situationen eine Vorhersage notiert und sie nachher mit dem Ergebnis vergleicht. Die Abweichung zwischen Prognose und Realität ist eine der wenigen Datenquellen, die eigene Fehlannahmen sichtbar machen kann, ohne dass jemand anderes sie benennen muss.

Denn „blinde Flecken erkennen“ ist, genau genommen, ein Paradox: Was vollständig blind ist, kann die Person allein nicht sehen. Die präzisere Kompetenz besteht darin, Bedingungen zu schaffen, unter denen eigene Fehlannahmen sichtbar werden können – durch Ergebnisdaten, Vorhersageabgleiche und vor allem durch das Feedback anderer Menschen.

4.4 Selbstbild und Fremdbild verbinden

Damit rückt Feedback ins Zentrum – und mit ihm eine unbequeme Befundlage. Die klassische Meta-Analyse von Kluger und DeNisi wertete 607 Effektstärken aus Feedbackinterventionen aus: Im Mittel verbesserte Feedback die Leistung ($d = 0,41$), doch in mehr als einem Drittel der untersuchten Interventionen verschlechterte sie sich (Kluger & DeNisi, 1996). Feedback wirkt demnach nicht automatisch positiv; es kann die Aufmerksamkeit von der Aufgabe auf das Selbst lenken, das Kontrollempfinden mindern oder falsche Ziele verstärken. Auch die aktive Suche nach Feedback ist kein Erfolgsgarant: Eine Meta-Analyse über drei Jahrzehnte Forschung fand zwar, dass Lernorientierung, gute Führungsbeziehungen und ein positives Feedbackklima mit mehr Feedbacksuche einhergehen, der direkte Zusammenhang zwischen Feedbacksuche und Leistung fiel jedoch klein aus (Anseel et al., 2015).

Für die Praxis folgt daraus nicht Feedbackverzicht, sondern Feedbackqualität. Gute Feedbackfragen adressieren beobachtbares Verhalten und dessen Wirkung in einer konkreten Episode – „An welcher Stelle wurde meine Entscheidung für dich unklar, und was hast du dann getan?“ – statt Identitätsurteile einzuholen. Kompetente Feedbackverarbeitung wählt geeignete Quellen aus, trennt Beschreibung von Interpretation und Empfehlung, prüft Muster über mehrere Quellen hinweg und berücksichtigt, dass Rückmeldungen von Status, Interessen und Beziehung gefärbt sein können. Widersprechen sich Selbstbild und Fremdbild, ist das zunächst ein Untersuchungsauftrag, kein Urteil: Abweichungen können auf echte blinde Flecken hindeuten – aber ebenso auf unterschiedliche Beobachtungssituationen, unklare Standards oder politisch gefärbtes Feedback. Wer Rückmeldungen weder reflexhaft abwehrt noch unkritisch übernimmt, sondern sie als Datenpunkte behandelt, die gegen andere Datenpunkte geprüft werden, nutzt Feedback so, wie es die Befundlage nahelegt: als wertvollen, aber fehlerhaften Input.

4.5 Perspektivwechsel und psychologische Distanz

Ob Reflexion über schwierige Erfahrungen Lernen fördert oder Belastung verlängert, hängt wesentlich davon ab, aus welcher Position heraus reflektiert wird. Die Forschungssynthese von Kross, Ong und Ayduk identifiziert psychologische Distanz als zentralen Moderator: Wer eine Episode aus einer Beobachterperspektive betrachtet, zeitlichen Abstand einnimmt oder sich fragt, was er einer Kollegin in derselben Lage raten würde, verarbeitet das Geschehen abstrakter und weniger selbstbedrohlich – und

kommt eher zu verwertbaren Schlüssen (Kross, Ong & Ayduk, 2023). Der Perspektivwechsel hat zudem einen inhaltlichen Ertrag: Er erleichtert es, Person und Verhalten zu trennen und alternative Erklärungen ernsthaft zu erwägen – etwa dass eine misslungene Übergabe weniger an der eigenen Formulierung als an einer unklaren Zuständigkeit lag.

4.6 Produktive Reflexion oder unproduktives Grübeln?

Reflexion ist also nicht automatisch hilfreich – eine Einsicht, die in vielen Entwicklungsprogrammen fehlt. Produktive Reflexion ist zeitlich begrenzt, an einem konkreten Ereignis orientiert, auf veränderbare Prozessmerkmale fokussiert, offen für mehrere Erklärungen und mit einem nächsten Test verbunden. Rumination dagegen kreist: Sie ist repetitiv, selbstwertbezogen, emotional verengend und produziert weder neue Evidenz noch einen Handlungsabschluss (Kross, Ong & Ayduk, 2023). Die Grenze verläuft nicht entlang der Dauer – auch fünf Minuten können kreisen, während eine längere strukturierte Fallanalyse produktiv sein kann –, sondern entlang der Frage, ob am Ende etwas Prüfbares steht. Dazu gehört auch die Abgrenzung nach außen: Wer sich in anhaltender psychischer Belastung befindet, braucht keinen Leistungsloop, sondern Entlastung und gegebenenfalls professionelle Unterstützung.

4.7 Das Ergebnis guter Reflexion: eine überprüfbare Lernhypothese

Gute Reflexion endet nicht bei „Was sagt das über mich?“, sondern bei einer Hypothese, die sich prüfen lässt: **Wenn ich in Situation X mein Verhalten Y verändere, sollte sich Ergebnis Z anhand von Kriterium A erkennen lassen.** Für Jana Roth könnte das so klingen: „Wenn mein Team in den nächsten zwanzig Übergaben die drei kritischen Felder – Zielzustand, offene Klärungspunkte, Materialstatus – vor dem Absenden aktiv bestätigt, dann sinkt die Zahl der Rückrufe aus der Serviceplanung messbar.“ Das ist keine wissenschaftliche Studie, sondern ein alltagstauglicher Einzelfalltest, der Alternativerklärungen nicht ausschließen kann. Sein Wert liegt woanders: Er ersetzt Selbstgewissheit durch lernfähige Vorläufigkeit – und er erzeugt genau die Art von Vorhaben, an der die zweite Kompetenz ansetzen kann.

5. Transfer- und Umsetzungskompetenz: Aus Einsicht verändertes Handeln machen

5.1 Die Lücke zwischen Absicht und Verhalten

Zwischen einer guten Lernhypothese und verändertem Verhalten liegt die vielleicht am meisten unterschätzte Strecke beruflicher Entwicklung. Die Psychologie kennt sie als Intention-Verhaltens-Lücke: Absichten sagen Verhalten nur unvollständig vorher. Im Arbeitsalltag verschärfen strukturelle Bedingungen das Problem – Zeitdruck, konkurrierende Ziele, fehlende Gelegenheiten, das neue Verhalten überhaupt anzuwenden, und situative Barrieren wie Unterbrechungen oder Software, die den alten Ablauf nahelegt. Wichtig ist deshalb eine faire Diagnose: Wer ein Lernvorhaben nicht umsetzt, ist nicht zwangsläufig unmotiviert. Nicht-Handeln kann eine rationale Reaktion auf Überlastung oder fehlende Spielräume sein. Transfer- und Umsetzungskompetenz bezeichnet entsprechend nicht Willenskraft als Charaktereigenschaft, sondern die Fähigkeit, eine priorisierte Lernhypothese in kontextgebundenes, beobachtbares Verhalten zu übersetzen, dieses realitätsnah zu erproben, Wirkungen zu prüfen und erfolgreiche Anpassungen zu stabilisieren.

5.2 Ein Entwicklungsziel auswählen – und die Wunschliste weglegen

Viele Entwicklungspläne scheitern, bevor gehandelt wird, weil mehrere abstrakte Ziele konkurrieren: besser kommunizieren, strategischer denken, resilienter werden. Umsetzung beginnt mit Priorisierung. Ein tragfähiges Entwicklungsziel benennt ein einzelnes, beobachtbares Zielverhalten, ist klein genug, um im Arbeitsalltag erprobt zu werden, relevant genug, um eine erkennbare Wirkung zu erzeugen, und

mit einem Ergebniskriterium verbunden, an dem sich der Fortschritt zeigt. „Klarere Übergaben“ ist ein Wunsch; „die drei kritischen Felder vor dem Absenden aktiv bestätigen“ ist ein Verhalten. Der Verzicht auf Parallelziele ist dabei kein Mangel an Ehrgeiz, sondern eine Bedingung für auswertbares Feedback: Wer fünf Dinge gleichzeitig ändert, kann keinem Effekt mehr eine Ursache zuordnen.

5.3 Absichten in konkrete Handlungen übersetzen

Das am besten belegte Werkzeug für diesen Schritt sind Wenn-dann-Pläne, in der Forschung Implementationsintentionen genannt. Sie verknüpfen einen konkreten situativen Auslöser mit einer konkreten Reaktion: „Wenn ich einen Auftrag zur Übergabe freigebe, bestätige ich zuerst die drei kritischen Felder.“ Die Meta-Analyse von Gollwitzer und Sheeran über 94 unabhängige Tests mit mehr als 8.400 Teilnehmenden fand einen mittleren Effekt von $d = 0,65$ auf die Zielerreichung – deutlich mehr, als bloße Zielabsichten erreichen (Gollwitzer & Sheeran, 2006). Eine Einschränkung gehört dazu: Die Studien stammen überwiegend aus Gesundheits-, Studien- und Alltagskontexten. Die Übertragung auf komplexe Arbeitssituationen ist plausibel, aber nicht garantiert. Der Wirkmechanismus spricht allerdings dafür: Wenn-dann-Pläne delegieren die Handlungsauslösung an die Situation, statt sie der belasteten Aufmerksamkeit zu überlassen. Unterstützend wirkt, die Arbeitsumgebung selbst umzubauen – Erinnerungshilfen dort platzieren, wo das Verhalten stattfinden soll, Vorlagen vorbereiten, Pflichtfelder konfigurieren. Je weniger das neue Verhalten von Tagesform und Gedächtnis abhängt, desto wahrscheinlicher überlebt es den Alltag.

5.4 Üben im Arbeitsprozess

Neues Verhalten wird nicht durch einen Entschluss stabil, sondern durch Wiederholung mit Rückmeldung. Die Forschung zu **deliberate practice** – strukturierter, auf Verbesserung gerichteter Übung – liefert dafür das Grundprinzip, verlangt aber eine ehrliche Einordnung: Eine Meta-Analyse schätzte den durch Übungsumfang erklärten Leistungsanteil in Spielen auf 26 Prozent, in der Musik auf 21 Prozent, im Sport auf 18 Prozent – in beruflichen Domänen jedoch auf weniger als 1 Prozent (Macnamara, Hambrick & Oswald, 2014). Die populäre Formel, mit genug Übung könne jeder alles erreichen, ist damit nicht haltbar. Der Befund erklärt sich zum Teil daraus, dass berufliche Arbeit selten die Bedingungen bietet, unter denen deliberate practice funktioniert: wiederholbare Aufgaben, klare Kriterien, schnelles Feedback.

Genau daraus folgt die praktische Konsequenz: Wo vollständige Wiederholungen selten sind, treten **Mikroexperimente** an die Stelle formaler Übung – eine einzelne Gesprächstechnik in drei Besprechungen, eine neue Checkliste in zwei Schichten, ein verändertes Übergabeformat in zwanzig Aufträgen. Ein gutes Mikroexperiment hat einen angemessenen Schwierigkeitsgrad, ist klein genug, um reversibel zu bleiben, groß genug, um Wirkung sichtbar zu machen, und so angelegt, dass Rückmeldung zeitnah eintrifft. Denn Übung ohne Feedback kann Fehler automatisieren, und Feedback ohne erneute Gelegenheit bleibt folgenlose Information. Erst die Kopplung aus Versuch, Signal und Anpassung erzeugt Lernen.

5.5 Ergebnisse messen und Vorgehen anpassen

Messen heißt im Arbeitsalltag nicht, eine Skala zu erfinden, sondern vorab zu entscheiden, woran sich Wirkung zeigen soll – und dabei Verhalten und Ergebnis zu unterscheiden. Die Frage „Habe ich das neue Verhalten gezeigt?“ ist eine andere als „Hat es etwas bewirkt?“ Geeignete, unaufwendige Indikatoren sind die Häufigkeit des Zielverhaltens, Rückfrage- oder Nacharbeitsraten, kurze Einschätzungen der Gegenseite oder der Abgleich der eigenen Vorhersage mit dem tatsächlichen Ergebnis. Kurze Zyklen sind dabei wichtiger als perfekte Messung: Ein Review nach zwanzig Übergaben liefert mehr Steuerungsinformation als eine Jahresbilanz. Und eine ausbleibende Wirkung ist kein Scheitern, sondern Information – vielleicht war die Hypothese falsch, vielleicht das Verhalten noch nicht stabil, vielleicht liegt

der Engpass ganz woanders. Wer das Ausbleiben von Wirkung als Datenpunkt behandelt, bleibt im Lernmodus; wer es als Urteil über sich selbst liest, verlässt ihn.

5.6 Rückschläge verarbeiten und Verhalten stabilisieren

Rückschläge liefern nicht automatisch Lerninformation. Sie können Bedrohungsgefühle, Schuldzuweisung oder Vermeidung auslösen. Hier schließt sich der Kreis zur emotionalen Selbstregulation und zur psychologischen Distanz aus Kapitel 4: erst Handlungsfähigkeit wiederherstellen, dann analysieren. Für die Fortsetzung nach Unterbrechungen helfen dieselben Mittel, die den Start erleichtern – geringe Wiedereinstiegskosten, situative Auslöser, soziale Verbindlichkeit durch eine Person, die nachfragt, und ein fest vereinbarter Reviewtermin.

Zur Stabilisierung gehört schließlich Geduld mit realistischen Erwartungen. Die oft zitierte Vorstellung, 21 Tage genügen für eine neue Gewohnheit, hat keine empirische Grundlage. In der Feldstudie von Lally und Kollegen zu einfachen Alltagsverhaltensweisen dauerte es im Median 66 Tage, bis ein neues Verhalten als weitgehend automatisch erlebt wurde – mit einer Spannweite von 18 bis 254 Tagen (Lally et al., 2010). Komplexes berufliches Verhalten dürfte noch stärker von Situation und Urteil abhängen und wird oft nie vollständig automatisch – was kein Problem ist, solange es verfügbar bleibt. Als stabilisiert kann ein Verhalten gelten, wenn es den Transfertest besteht: wenn es nicht nur in der Ursprungssituation funktioniert, sondern auch in einer zweiten, veränderten Situation – mit anderen Personen, unter Zeitdruck, nach einer Pause. Die Transferforschung zeigt, dass genau dieser Schritt kein Selbstläufer ist: Ob Gelerntes in der Arbeit ankommt, hängt neben der Person wesentlich vom unterstützenden Arbeitsumfeld und von Anwendungsgelegenheiten ab (Blume et al., 2010) – ein Vorgriff auf Kapitel 8.

6. Das integrierte Modell: Der adaptive Selbstentwicklungs-Loop

6.1 Definition

Reflexionskompetenz erzeugt belastbare Lernhypothesen; Transfer- und Umsetzungskompetenz macht daraus erprobtes Verhalten. Zusammengeführt ergeben beide das Modell, das diesem Artikel den Namen gibt.

Definition: Adaptive Selbstentwicklungskompetenz

Adaptive Selbstentwicklungskompetenz bezeichnet die Fähigkeit und Bereitschaft, die eigene Leistung und das eigene Lernen anhand nachvollziehbarer Kriterien, beobachtbarer Ergebnisse und qualifizierter Rückmeldungen zu reflektieren, daraus eine überprüfbare Lernhypothese abzuleiten und diese durch gezielte Verhaltensversuche, Feedback und Transfer wirksam werden zu lassen. Sie entsteht im Zusammenspiel von Reflexionskompetenz und Transfer- beziehungsweise Umsetzungskompetenz in einer iterativen, feedbackbasierten Lernschleife – und benötigt förderliche organisationale Bedingungen, um ihre Wirkung zu entfalten.

6.2 Die sieben Schritte des Selbstentwicklungs-Loops

Als Prozess dargestellt, durchläuft die Schleife sieben Schritte:

Anlass → Kriterien → Evidenz → Lernhypothese → Mikroexperiment → Auswertung → Anpassung und Transfer ↻

Das Ergebnis jeder Runde wird zum Ausgangspunkt der nächsten.

Anlass erkennen heißt, ein Veränderungssignal oder eine Leistungsabweichung ernst zu nehmen, statt sie wegzuerklären – wiederkehrende Rückfragen, ein verändertes Werkzeug, eine neue Anforderung.

rung. **Kriterien klären** legt fest, was in dieser Situation „gut“ überhaupt bedeutet; ohne diesen Schritt bleibt jede spätere Bewertung Geschmackssache. **Evidenz sammeln** verbindet drei Quellen: beobachtbare Ergebnisse, die eigene Wahrnehmung und mindestens eine Außenperspektive. **Lernhypothese formulieren** verdichtet die Diagnose in einen prüfbaren Wenn-dann-Satz und entscheidet sich für einen Engpass statt einer Wunschliste. **Mikroexperiment planen** übersetzt die Hypothese in ein kleines, reversibles Verhaltensexperiment mit Auslöser, Zielverhalten und Messgröße. **Handeln und auswerten** führt den Versuch durch und prüft Wirkung wie Nebenwirkungen gegen die vorab definierten Kriterien. **Anpassen und übertragen** schließlich entscheidet: beibehalten, verändern oder verwerfen – und testet Bewährtes in einer zweiten Situation, bevor es als Routine gilt.

Am Praxisfall wird der Ablauf konkret. Jana Roths Anlass sind die Rückrufe der Serviceplanung. Statt erneut zur Sorgfalt zu mahnen, klärt sie mit der Serviceplanung zunächst das Kriterium: Eine Übergabe ist gut, wenn die Planung ohne Rückfrage disponieren kann und der nächste Schritt eindeutig benannt ist. Die Evidenzsammlung ist ernüchternd und aufschlussreich zugleich: Von zwölf Rückrufen einer Woche betreffen neun dieselben drei Informationsfelder – und die von der KI formulierten Auftragsnotizen erweisen sich als besonders rückfrageträchtig, weil sie Unsicherheiten sprachlich glätten. Ihre Lernhypothese: Wenn das Team vor dem Absenden die drei kritischen Felder aktiv bestätigt und jede vom Assistenten formulierte Notiz um einen Satz zur größten offenen Unsicherheit ergänzt, sinkt die Zahl der Rückrufe. Das Mikroexperiment läuft über zwei Wochen mit zwei freiwilligen Teammitgliedern; gezählt werden Rückrufe und der Zeitaufwand pro Übergabe. Die Auswertung zeigt: Die Rückrufe zu den drei Feldern gehen deutlich zurück, der Mehraufwand liegt bei unter zwei Minuten – aber die Unsicherheitsnotiz wird nur genutzt, wenn die Führung zuvor klargestellt hat, dass benannte Unsicherheit nicht als Inkompetenz gewertet wird. In der Anpassungsrunde übernimmt das ganze Team das Format, und der Transfertest folgt in der Urlaubszeit, wenn Vertretungen übergeben: Hält das Format auch dann, ist es mehr als ein Strohfeuer. Der Fall illustriert das Prinzip – als Beleg taugt er ausdrücklich nicht.

6.3 Zwei Kernbereiche – aber nicht nur zwei Einflussfaktoren

So kommunikationstauglich das Zwei-Bereiche-Modell ist: Es wäre irreführend, Selbstentwicklung auf Reflexion und Umsetzung zu reduzieren. Die Forschung zum selbstregulierten Lernen weist Motivation und Emotion als eigenständige Systembestandteile aus (Panadero, 2017), und gerade die motivationalen Größen – Zielniveau, Anstrengung, Ausdauer, Selbstwirksamkeit – zeigten in der Meta-Analyse von Sitzmann und Ely die stärksten Zusammenhänge mit Lernerfolg (Sitzmann & Ely, 2011). Im Modell behandeln wir deshalb Motivation, Selbstwirksamkeit, emotionale Selbstregulation, Lernstrategien, Feedbackkompetenz und soziale Lernfähigkeit als **Querschnittsfaktoren**, die beide Kernbereiche durchziehen: Sie entscheiden mit, ob jemand Feedback aushält, Versuche startet und nach Rückschlägen weitermacht. Und jenseits der Person wirkt das Arbeitsumfeld als eigenständiger Faktor – dazu ausführlich Kapitel 8.

6.4 Wissenschaftlicher Status des Modells

Was belegt ist – und was das Modell neu verbindet

Belegt beziehungsweise etabliert sind die Bausteine: Selbstreguliertes Lernen ist ein umfangreich beforschtes Feld mit zyklischen Modellen und meta-analytischer Evidenz; Feedbackwirkung, Implementierungsintentionen, informelles Lernen und Trainingstransfer sind eigenständige, gut dokumentierte Forschungsbereiche. **Neu und nicht validiert** ist die hier vorgenommene Verdichtung: die Bezeichnung „adaptive Selbstentwicklungskompetenz“, die Gliederung in genau zwei Kernbereiche und der siebenstufige Loop. Sie sind eine forschungsbasierte konzeptionelle Synthese – ein Orientierungs- und Handlungsrahmen, kein validiertes psychometrisches Kompetenzmodell und kein Diagnoseinstrument. Für Auswahl-, Beförderungs- oder Vergütungsentscheidungen ist das Modell nicht geeignet.

Diese Transparenz ist kein Schönheitsfehler, sondern Teil des Anspruchs: Ein Modell, das zur kriteriengeleiteten Prüfung von Annahmen einlädt, muss sich selbst genauso behandeln lassen.

7. Was Beschäftigte selbst tun können: Sieben Mikropraktiken für den Arbeitsalltag

Der Loop klingt abstrakter, als er ist. Die folgenden sieben Mikropraktiken übersetzen ihn in den Arbeitsalltag – bewusst klein dimensioniert, denn die Beteiligungsdaten aus Kapitel 1 zeigen, dass aufwendige Formate im Alltag selten überleben. Eine Vorbemerkung gehört dazu: Alle sieben Praktiken setzen voraus, dass Zeit, Rückmeldung und Handlungsspielraum vorhanden sind. Wo das nicht der Fall ist, ist nicht die Disziplin der Beschäftigten das Problem, sondern die Arbeitsgestaltung – davon handelt Kapitel 8.

1. Der tägliche Zwei-Minuten-Evidenzcheck. Sein Zweck ist Kalibrierung: die eigene Einschätzung an der Realität zu eichen. Vor einer relevanten Handlung notieren Sie eine konkrete Erwartung – „maximal zwei Rückfragen zu diesem Auftrag“, „die Entscheidung steht bis 14 Uhr“ –, danach das tatsächliche Ergebnis und die größte Überraschung. Zeitaufwand: zwei Minuten. Der Abgleich von Vorhersage und Ergebnis macht Fehleinschätzungen sichtbar, ohne dass jemand anderes sie benennen muss; er setzt das Prinzip des metakognitiven Monitorings (Kapitel 4.3) in eine Alltagsroutine um. Typische Fehlanwendung: rückblickend aufschreiben, was man „eigentlich erwartet hatte“ – dann bestätigt die Übung nur das Gedächtnis, nicht die Kalibrierung.

2. Der wöchentliche Kalibrierungscheck. Einmal pro Woche 15 Minuten: ein Entwicklungsziel, drei Datenpunkte der Woche, eine Alternativerklärung, ein nächster Test. Der Zweck ist, Reflexion regelmäßig, aber begrenzt zu halten – das Zeitlimit schützt vor Rumination ebenso wie vor Berichtsbürokratie. Ein Beispiel: „Ziel Übergabequalität; Datenpunkte: zwei Rückrufe, ein Lob der Planung, ein vergessenes Feld am Freitag; Alternativerklärung: Freitag war unterbesetzt; nächster Test: Format auch bei Vertretungsübergaben anwenden.“ Fehlanwendung: die Viertelstunde zur allgemeinen Wochenbilanz ausweiten – dann fehlt der Bezug zu Kriterium und Hypothese, der Reflexion von Grübeln unterscheidet (Kapitel 4.6).

3. Eine präzise Feedbackfrage. Statt „Hast du noch Feedback für mich?“ eine Frage zu beobachtbarem Verhalten in einer konkreten Episode: „An welcher Stelle der Übergabe war dir unklar, was als Nächstes zu tun ist?“ Zweck ist, verwertbare statt höflicher Rückmeldung zu erhalten – die Feedbackforschung zeigt, dass aufgabenbezogene Rückmeldung wirksamer ist als selbstbezogene (Kluger & DeNisi, 1996). Zeitaufwand: eine Minute im Anschluss an eine reale Situation. Fehlanwendung: die Frage als versteckte Bestätigungssuche stellen („War doch klar, oder?“) – dann liefert sie soziale Beruhigung statt Daten.

4. Eine überprüfbare Lernhypothese. Formulieren Sie Ihr aktuelles Entwicklungsvorhaben einmal schriftlich im Format „Wenn ich in Situation X Verhalten Y verändere, sollte sich Ergebnis Z anhand von Kriterium A zeigen.“ Zweck ist die Verdichtung: Der Satz zwingt dazu, Situation, Verhalten, erwartete Wirkung und Messung zu klären – und macht sichtbar, wenn eines davon fehlt. Zeitaufwand: zehn Minuten, einmal pro Vorhaben. Fehlanwendung: Hypothesen über Eigenschaften statt Verhalten („Wenn ich souveräner werde ...“) – Eigenschaften lassen sich weder gezielt ändern noch beobachten.

5. Ein kleines Verhaltensexperiment. Testen Sie das Zielverhalten in einer begrenzten Zahl realer Situationen – drei Besprechungen, fünf Übergaben, zwei Schichten – und zählen Sie ein vorab definiertes Signal. Zweck ist, Lernen aus dem Vorsatzmodus in den Erprobungsmodus zu holen: klein genug, um reversibel zu sein, real genug, um Wirkung zu zeigen (Kapitel 5.4). Zeitaufwand: kaum zusätzlicher,

da im Arbeitsprozess. Fehlanwendung: das Experiment endlos verlängern, ohne auszuwerten – ohne Reviewtermin wird aus dem Test eine unverbindliche Gewohnheit ohne Lernertrag.

6. Wenn-dann-Plan plus Feedbackpartner. Koppeln Sie Ihren Wenn-dann-Plan (Kapitel 5.3) an eine Person, die das Verhalten beobachten kann und nachfragt: eine Kollegin, ein Tandempartner, die Führungskraft. Zweck ist die doppelte Absicherung – der situative Auslöser startet das Verhalten, die soziale Verbindlichkeit hält es über Durststrecken. Die Evidenz zu Implementierungsintentionen ist robust (Gollwitzer & Sheeran, 2006); die Partnerkomponente ist eine plausible Ergänzung aus der Praxis, kein eigenständig belegter Wirkfaktor. Zeitaufwand: fünf Minuten Vereinbarung, danach gelegentliche kurze Rückfragen. Fehlanwendung: den Partner zum Kontrolleur machen – es geht um Erinnern und Beobachten, nicht um Bewerten.

7. After-Action-Review mit Transfercheck. Nach einem abgeschlossenen Vorgang – Projekt, Einsatz, schwieriges Gespräch – vier Fragen im Team oder allein: Was sollte geschehen? Was geschah? Was erklärt die Differenz? Was behalten, ändern, stoppen wir? Ergänzt um die Transferfrage: In welcher nächsten, anderen Situation testen wir das Gelernte? Zweck ist, Lernen an reale Ereignisse zu binden und die Übertragung gleich mitzudenken – die Transferforschung zeigt, dass Anwendung in neuen Situationen der kritische, oft ausgelassene Schritt ist (Blume et al., 2010). Zeitaufwand: 15 bis 30 Minuten. Fehlanwendung: das Review zur Schuldverhandlung machen – dann lernt niemand, und beim nächsten Mal fehlen die ehrlichen Informationen.

Wer alle sieben Praktiken gleichzeitig einführen will, hat den Kern des Modells übrigens schon verfehlt: Auch hier gilt – ein Engpass, ein Experiment, eine Schleife nach der anderen.

8. Was Organisationen tun müssen: Selbstentwicklung ermöglichen statt verordnen

8.1 Selbstentwicklung ist eine geteilte Verantwortung

Die vorangegangenen Kapitel haben es wiederholt angedeutet, nun gehört es ins Zentrum: Individuelle Kompetenz kann nicht kompensieren, was die Arbeit nicht hergibt. Wer keine Lernzeit hat, kann keine Mikroexperimente durchführen. Wer kein Feedback bekommt, kann sich nicht kalibrieren. Wer für benannte Unsicherheit sanktioniert wird, hört auf, sie zu benennen. Die Meta-Analyse zu informellem Lernen unterstreicht das: Wahrgenommene Unterstützung durch Führung, Kollegen und Organisation gehörte zu den stärksten situativen Korrelaten informeller Lernaktivitäten – während die bloße Existenz von Lerngelegenheiten für sich genommen kaum etwas erklärte (Cerasoli et al., 2018). Ein Satz wie „Jeder ist selbst für seine Beschäftigungsfähigkeit verantwortlich“ ist vor diesem Hintergrund nicht nur unfair, sondern empirisch schlecht begründet. Zugleich gilt die Umkehrung: Keine Organisation kann Entwicklung verordnen. Sie kann Bedingungen schaffen – handeln müssen Menschen selbst. Diese Doppelstruktur ist der Kern dessen, was wir organisationale Lernkultur nennen: geteilte, komplementäre Verantwortung statt wechselseitiger Delegation.

8.2 Klare Kriterien und hochwertiges Feedback schaffen

Der Loop beginnt mit Kriterien – und genau hier liegt die erste organisationale Bringschuld. Beschäftigte können ihre Leistung nur an Maßstäben prüfen, die sichtbar und nachvollziehbar sind. Das verlangt von Führung und Organisation, Erwartungen zu explizieren: Was heißt eine gute Übergabe, ein gutes Beratungsgespräch, eine gute Schichtdokumentation – woran erkennbar, aus wessen Perspektive? Dazu gehört verhaltensnahes Feedback aus mehreren Blickwinkeln, zeitlich nah am Ereignis. Ein jährliches Beurteilungsgespräch ist für iterative Entwicklung schlicht zu langsam, und die Feedbackforschung mahnt zur Qualität: Rückmeldung, die die Person statt der Aufgabe adressiert, kann Leistung

verschlechtern (Kluger & DeNisi, 1996). Feedbackgeben ist damit keine Charakterfrage, sondern eine trainierbare organisationale Fähigkeit: beobachten, beschreiben, Wirkung benennen, Empfehlung trennen.

8.3 Lernzeit, Autonomie und Anwendungsmöglichkeiten sichern

Die zweite Bringschuld ist Zeit und Spielraum. Geplante Lernzeit innerhalb der Arbeit ist kein Zusatzluxus: Wenn Lernen nur nach Feierabend möglich ist, werden Care-Verpflichtungen, Schichtpläne und Erschöpfung zu Selektionsmechanismen – und die ohnehin bestehende Beteiligungsschieflage verschärft sich. Chronische Überlastung wiederum verengt die Aufmerksamkeit und verhindert genau die Konsolidierung, die neues Verhalten braucht; „unter Druck wächst man“ ist ohne Ressourcen eine riskante Romantisierung. Hinzu kommen Autonomie: Beschäftigte brauchen Wahlmöglichkeiten darüber, was und wie sie erproben, in sicherheitskritischen Umfeldern selbstverständlich innerhalb definierter Grenzen – und Anwendungsmöglichkeiten. Die Transferforschung zeigt seit Langem, dass Gelerntes verkümmert, wenn es nicht zeitnah eingesetzt werden kann (Blume et al., 2010). Zugang zu Projekten, Werkzeugen und anspruchsvolleren Aufgaben ist deshalb Teil der Lernarchitektur, nicht ihre Belohnung.

8.4 Psychologische Sicherheit und lernorientierte Fehlerkultur fördern

Mikroexperimente setzen voraus, dass Unsicherheit ansprechbar ist. Genau das beschreibt psychologische Sicherheit: die geteilte Erwartung, interpersonale Risiken – Fragen, Eingeständnisse, Widerspruch – eingehen zu können, ohne bloßgestellt zu werden. Edmondsons vielzitierte Studie an 51 Arbeitsteams fand einen Zusammenhang zwischen dieser Erwartung und teambezogenem Lernverhalten (Edmondson, 1999); eine spätere Meta-Analyse über 136 unabhängige Stichproben stützt das Bild eines breiten Netzwerks aus Bedingungen und Wirkungen psychologischer Sicherheit (Frazier et al., 2017). Überwiegend korrelative Designs begrenzen allerdings kausale Schlussfolgerungen. Wichtig ist die Abgrenzung: Psychologische Sicherheit bedeutet weder Konfliktfreiheit noch niedrige Standards noch Schutz vor jeder Konsequenz. Eine lernorientierte Fehlerkultur verbindet beides – sie analysiert Fehler, statt sie zu verstecken, und unterscheidet zugleich sorgfältig begrenzte, reversible Experimente von Fahrlässigkeit und Regelbruch. Experimente gehören dorthin, wo Risiken umkehrbar sind; wo sie es nicht sind, gelten Standards.

8.5 Führungskräfte als Ko-Regulierende des Lernens

Für Führungskräfte ergibt sich daraus eine präzise Rolle, die mehr ist als Vorbild und weniger als Kontrolleur: Sie ko-regulieren das Lernen ihrer Teams. Konkret heißt das: Ziele und Kriterien zu klären, bevor Entwicklungsvorhaben starten. Lernhypothesen gegenzulesen und auf Prüfbarkeit zu bringen. Feedbackgelegenheiten zu schaffen und selbst um Rückmeldung zu bitten. Transferbarrieren zu beseitigen, die Beschäftigte allein nicht bewegen können (ein Systemrecht, eine Prozessvorgabe, ein Zielkonflikt). Fortschritt in kurzen Reviews zu begleiten, statt ihn einmal jährlich zu bilanzieren. Im Praxisfall war es genau diese Rolle, die den Unterschied machte: Jana Roths Klarstellung, dass benannte Unsicherheit nicht als Inkompetenz gilt, war keine Nebensächlichkeit, sondern die Bedingung dafür, dass das Experiment ehrliche Daten lieferte. Und nicht zuletzt gehört zur Ko-Regulation die Eskalationsdisziplin: Nicht jedes Problem ist ein Coachingthema. Strukturelle Ursachen gehören auf die Systemebene, nicht in den Entwicklungsplan einer Person.

8.6 HR und L&D: Vom Kursangebot zur Lernarchitektur

Für HR und L&D bedeutet das Modell einen Perspektivwechsel: vom Verwalten eines Kursportfolios zum Gestalten einer Lernarchitektur, die formales und informelles Lernen verbindet. Kursabschluss ist kein Verhaltensnachweis – die OECD-Daten zu überwiegend sehr kurzen Lernformaten (Kapitel 1.3) unterstreichen, wie wenig ein eintägiges Format allein bewirken kann. Wirksamer ist, Transfer von Anfang an

mitzukonzipieren. Jedes Lernangebot braucht eingebaute Anwendungsaufgaben, Feedbackschleifen und einen Follow-up-Zeitpunkt, an dem die Anwendung geprüft wird. Peer-Learning-Formate, Mentoring und Communities of Practice verlängern das Lernen in den Arbeitsalltag und nutzen die soziale Seite informellen Lernens, dessen Zusammenhang mit Kompetenzerwerb und Leistung gut dokumentiert ist (Cerasoli et al., 2018). Reflexions- und Anwendungsschleifen – etwa ein strukturiertes Review sechs Wochen nach einem Training – kosten wenig und adressieren genau die Lücke, an der klassische Weiterbildung scheitert.

8.7 Zugangsgerechtigkeit gewährleisten

Eine Lernarchitektur ist erst dann gut, wenn sie alle erreicht. Die Beteiligungslücke – 61 Prozent Weiterbildungsteilnahme bei Tertiärgebildeten gegenüber 19 Prozent bei Personen ohne Sekundarstufe-II-Abschluss (OECD, 2025b) – entsteht nicht primär durch Desinteresse, sondern durch Zeit-, Kosten- und Zugangsbarrieren. Organisationen, die es ernst meinen, prüfen ihre Angebote systematisch gegen die Realität operativer Tätigkeiten und der Schichtarbeit (findet Lernzeit im Dienstplan statt?), gegen Teilzeit- und Vertragskonstellationen (erreichen Angebote auch befristet und atypisch Beschäftigte?), gegen Autonomiegrade (können Beschäftigte mit eng getakteter Arbeit überhaupt experimentieren?) und gegen digitale Voraussetzungen (Gerätezugang, Sprache, Barrierefreiheit). Ein Selbstentwicklungsmodell, das nur für Wissensarbeiter mit Terminhoheit funktioniert, wäre keine Kompetenzstrategie, sondern ein Privilegienverstärker.

8.8 Fortschritt messen, ohne Scheingenaugkeit zu erzeugen

Bleibt die Frage der Messung. Und hier ist Zurückhaltung eine Stärke. Sinnvoll beobachten lassen sich verhaltensnahe Anker (wird das Zielverhalten in relevanten Situationen gezeigt, auch selbstinitiiert, auch nach Gegenbefund?), arbeitsbezogene Ergebnisse (Rückfragequoten, Nacharbeit, Durchlaufzeiten) und Transferindikatoren (funktioniert das Verhalten in einer zweiten Situation, nach zeitlichem Abstand?). Nicht sinnvoll – und riskant – sind Persönlichkeitsscores, ein aggregierter „Selbstentwicklungswert“ pro Person oder der Einsatz nicht validierter Diagnostik für Personalentscheidungen. Das hier vorgestellte Modell ist dafür ausdrücklich nicht geeignet. Zudem verändert eine Messung das Verhalten. Wer Feedbacksuche zur Kennzahl macht, erzeugt häufige, ungefährliche Rückfragen statt kritischer Evidenz. Wer Experimente bewertet, bekommt versteckte Fehlschläge. Entwicklungsdaten gehören deshalb primär in die Hand der Lernenden, mit klaren Regeln zu Zweck, Zugriff und Löschung. Mitbestimmung und Datenschutz sind hier keine Formalie, sondern Funktionsbedingung ehrlicher Lernschleifen.

Die Verantwortungsverteilung lässt sich kompakt zusammenfassen:

	Beschäftigte	Führungskräfte	Organisation und HR/L&D
Kriterien & Ziele	Ein beeinflussbares Zielverhalten wählen und priorisieren	Erwartungen und Qualitätskriterien explizit machen	Rollenprofile und Standards nachvollziehbar halten
Evidenz & Feedback	Selbstbild aktiv mit Ergebnissen und Außenperspektiven abgleichen	Verhaltensnahes, zeitnahes Feedback geben und selbst einholen	Feedbackformate, Mehrperspektivität und Feedbackqualifizierung etablieren
Erprobung	Kleine, reversible Verhaltensexperimente durchführen und auswerten	Sichere Experimentierräume schützen; Fehler von Fahrlässigkeit unterscheiden	Lernzeit, Autonomiespielräume und Erprobungsgelegenheiten strukturell verankern
Transfer	Bewährtes in zweiten Situationen testen und stabilisieren	Anwendungsgelegenheiten eröffnen, Transferbarrieren beseitigen	Lernangebote mit Anwendung, Follow-up und Peer-Formaten verzahnen

	Beschäftigte	Führungskräfte	Organisation und HR/L&D
Grenzen & Fairness	Eigene Belastungsgrenzen benennen; strukturelle Hindernisse ansprechen	Systemursachen eskalieren statt individualisieren; Arbeitslast realistisch halten	Zugangsgerechtigkeit auditieren; keine unvalidierte Diagnostik; Datenschutz und Mitbestimmung sichern

9. Bilanzierung: Was das Modell leisten kann - und was nicht

9.1 Gut belegt, plausibel oder konzeptionell neu?

Ein Artikel, der kriteriengeleitete Selbstprüfung empfiehlt, muss seine eigenen Aussagen derselben Prüfung unterziehen. Der folgende Evidenzcheck ordnet die tragenden Behauptungen ein:

Aussage	Evidenzlage	Wichtigste Einschränkung	Konfidenz
Aufgaben und Kompetenzanforderungen verändern sich anhaltend und breit	Etablierter Befund aus mehreren unabhängigen Datenquellen (WEF-Arbeitgebersurvey, EWCS-Beschäftigtenbefragung, IAB-Tätigkeitsanalysen)	Heterogene Messgrößen; Prognosen, Potenziale und Selbstberichte sind keine einheitliche Veränderungsrate	Hoch
Die Veränderungsdynamik ist ungleich verteilt; eine universelle Beschleunigung ist nicht belegt	Etablierter Befund (Expositions- und Beteiligungsdaten nach Tätigkeit und Qualifikation)	Robuste Langzeitreihen über alle Branchen fehlen	Hoch
Selbstreguliertes Lernen hängt mit Lernerfolg zusammen; motivationale Faktoren tragen am stärksten	Meta-analytisch gestützt (Sitzmann & Ely, 2011)	Überwiegend Trainingskontexte; einzelne Strategien ohne signifikante Effekte; korrelative Basis	Hoch
Informelle Lernverhaltensweisen hängen mit Kompetenzerwerb und Leistung zusammen; Unterstützung ist eine Schlüsselbedingung	Meta-analytisch gestützt (Cerasoli et al., 2018)	Querschnitts- und Selbstberichtsdaten; Kausalrichtung offen	Mittel bis hoch
Feedback und Reflexion wirken nicht automatisch positiv; Struktur und Distanz entscheiden mit	Meta-analytisch und durch Forschungssynthesen gestützt (Kluger & DeNisi, 1996; Kross et al., 2023)	Ältere, heterogene Feedbackliteratur; Moderatoren nicht abschließend geklärt	Hoch
Wenn-dann-Pläne erleichtern die Umsetzung von Absichten	Meta-analytisch gestützt (Gollwitzer & Sheeran, 2006)	Domänen überwiegend außerhalb komplexer Arbeit; Übertragung plausibel, nicht garantiert	Mittel bis hoch
Der Loop verbessert als Gesamtpaket berufliche Anpassungsleistung	Plausible Übertragung aus den Einzelbefunden	Das integrierte Modell wurde als solches nicht experimentell geprüft	Mittel – offene Forschungsfrage
„Adaptive Selbstentwicklungskompetenz“ mit zwei Kernbereichen ist ein eigenständiges, messbares Konstrukt	Eigene konzeptionelle Synthese	Keine psychometrische Validierung; konkurrierende Faktorstrukturen ungeprüft	Niedrig – Arbeitsmodell, kein Testinstrument

9.2 Grenzen und Gegenargumente

Vier Einwände verdienen es, ernst genommen statt wegmoderiert zu werden. Erstens kann Reflexion wirkungslos oder schädlich sein – als Rumination, als Dauerbeschäftigung mit dem Selbst, als Ersatzhandlung für Veränderung; die Schutzmechanismen aus Kapitel 4 sind deshalb Bestandteil des Modells,

nicht Beiwerk. Zweitens kann Feedback falsch, interessengeleitet oder kontraproduktiv sein; wer es unkritisch übernimmt, optimiert unter Umständen in die falsche Richtung. Drittens verbessert Verhaltensänderung nicht automatisch die Leistung: Ein Effekt kann auf Übung, Werkzeuge, Teamunterstützung oder Zufall zurückgehen, und umgekehrt kann wertvolles neues Verhalten – etwa eine Sicherheitsmeldung – kurzfristig gar keinen messbaren Leistungsgewinn zeigen. Der Loop erfasst deshalb Prozess und Ergebnis und hält kausale Sprache bewusst vorsichtig. Viertens, und am grundsätzlichsten: Lernanforderungen und Lernressourcen sind ungleich verteilt, und strukturelle Probleme lassen sich nicht individuell „wegentwickeln“. Eine veraltete IT-Architektur, eine unrealistische Personalbemessung oder eine diskriminierende Beförderungspraxis sind keine Reflexionsthemen, sondern Gestaltungs- und Führungsaufgaben. Vor jedem individuellen Loop steht darum eine Diagnosefrage: Ist diese Abweichung primär durch individuelles Verhalten beeinflussbar – oder durch Team, Prozess, Ressourcen oder Strategie?

9.3 Das Risiko einer individualisierten Selbstoptimierungslogik

Das größte Risiko des Modells liegt nicht in seinen Bausteinen, sondern in seinem möglichen Missbrauch. Aus „Lernschleifen sind nützlich“ kann in Organisationen schnell „ständige Selbstverbesserung ist Pflicht“ werden. Eine Logik, die Überforderung erzeugt, Erholung entwertet und organisationale Verantwortung auf Einzelne verlagert und die jene am härtesten trifft, die ohnehin die geringsten Ressourcen haben. Ein reifes Verständnis adaptiver Selbstentwicklungskompetenz enthält deshalb ausdrücklich ein Stoppkriterium: Eine Lernschleife wird beendet, wenn sie keine relevante Wirkung zeigt, unverhältnismäßig belastet, Sicherheit oder ethische Standards berührt – oder wenn der Engpass erkennbar nicht beim Individuum liegt. Anpassungsfähigkeit umfasst auch das begründete Nein, den Schutz professioneller Standards und das Recht, nicht jede Veränderung mitzumachen. Entwicklung ist eine Möglichkeit, die Arbeit eröffnen muss – kein Dauerzustand, den Menschen schulden.

9.4 Die wissenschaftlich haltbare Kernthese

Was bleibt damit von der Ausgangsthese? **Beibehalten** lässt sich: In einer Arbeitswelt anhaltend hoher Veränderungsdynamik wird die Fähigkeit, eigene Leistung und eigenes Lernen evidenzbasiert zu reflektieren und daraus überprüfbare Verhaltensänderungen abzuleiten, zu einer wichtigen beruflichen Basiskompetenz – gestützt auf die Forschung zu selbstreguliertem Lernen, Feedback, Zielumsetzung und Transfer. **Differenziert** werden muss: Die Dynamik ist ungleich verteilt statt universell beschleunigt; die Kompetenz ist wichtig, aber nicht für alle gleich wichtig und nie hinreichend. Motivation, Emotion und organisationale Bedingungen sind eigenständige Wirkfaktoren, keine Fußnoten. Zudem ist das Modell ein integratives Arbeitsmodell, keine validierte Diagnostik. **Nicht behauptet** werden sollte, dass menschliches Lernen wie maschinelles funktioniert, dass Selbstbeobachtung allein zuverlässig verbessert, dass sich ein „Selbstentwicklungsmuskel“ im neurobiologischen Sinn trainieren ließe (die Metapher mag als Bild für wiederholte Praxis taugen, mehr nicht) oder dass Beschäftigte die Transformation ihrer Arbeitswelt individuell verantworten.

10. Ausblick und Fazit: Lernfähigkeit als gemeinsames Arbeitsprinzip

10.1 Die zentrale Schlussfolgerung

Die Argumentation dieses Artikels lässt sich in vier Sätzen verdichten. Reflexion schafft Orientierung – aber nur, wenn sie an Kriterien, Ergebnissen und Außenperspektiven kalibriert ist. Umsetzung erzeugt neue Erfahrung – aber nur, wenn Absichten in konkrete, erprobte Verhaltensweisen übersetzt werden. Feedback verbindet beides zu einem Lernprozess – wenn es qualifiziert ist und verarbeitet wird. Und organisationale Bedingungen entscheiden wesentlich mit, ob aus dieser Schleife berufliche Anpassungsfähigkeit wird oder frustrierte Absicht.

10.2 Vom Entwicklungsprogramm zum wiederkehrenden Lernrhythmus

Vielleicht ist das die wichtigste Verschiebung, die das Modell nahelegt: Selbstentwicklung nicht als Programm zu denken, das man absolviert, und erst recht nicht als permanente Neuerfindung der eigenen Person – sondern als wiederkehrenden Rhythmus begrenzter, überprüfbarer Lernschleifen. Jana Roth hat sich nicht neu erfunden. Sie hat ein Kriterium geklärt, eine Hypothese getestet, ein Format angepasst und es übertragen. Die nächste Schleife wird ein anderes Thema haben. Genau darin liegt die Entlastung: Wer in Schleifen denkt, muss nicht alles auf einmal werden – nur das Nächste prüfbar besser machen.

10.3 Ein konkreter Anfang

Wenn Sie eines aus diesem Artikel mitnehmen, dann dies: Wählen Sie kein großes Entwicklungsziel. Wählen Sie eine wiederkehrende Arbeitssituation, die Sie beeinflussen können. Bestimmen Sie ein Kriterium, an dem sich Verbesserung zeigen würde. Organisieren Sie eine externe Rückmeldung – eine Person, ein Ergebnissignal, einen Vorhersageabgleich. Führen Sie ein kleines, reversibles Experiment durch, drei- oder fünfmal. Prüfen Sie die Wirkung. Und beginnen Sie dann die nächste Schleife. Wer Führungsverantwortung trägt, tut dasselbe – und schafft zusätzlich die Bedingungen, unter denen das eigene Team es auch kann: Zeit, Kriterien, sichere Versuche, ehrliches Feedback.

10.4 Offene Fragen

Zur Redlichkeit gehört zuletzt der Blick auf das, was dieses Modell noch nicht kann. Es ist als integriertes Konstrukt nicht validiert. Ob zwei Kernbereiche die angemessene Struktur sind oder Motivation und Emotion eigenständige Faktoren bilden müssten, ist eine offene Messfrage. Unklar ist auch, welche Routinen in welchen Tätigkeitsgruppen wirken – repetitive operative Arbeit, komplexe Wissensarbeit und personenbezogene Arbeit stellen sehr unterschiedliche Anforderungen an Lernschleifen. Zur langfristigen Stabilität solcher Praktiken über Monate und Jahre fehlen Längsschnittdaten, ebenso zur Frage, unter welchen Bedingungen Transfer über Situationen hinweg tatsächlich gelingt. Und am wenigsten verstanden sind die Wechselwirkungen zwischen individueller Kompetenz und Arbeitsgestaltung: Wie viel Lernzeit, welche Feedbackqualität, wie viel Sicherheit braucht es mindestens, damit sich Selbstentwicklungskompetenz lohnt statt erschöpft? Wer diese Fragen erforscht, prüft am Ende die Kernthese dieses Artikels – und genau das wünschen wir ihr: keine Gefolgschaft, sondern gute Tests.

Literaturverzeichnis

- Anseel, F., Beatty, A. S., Shen, W., Lievens, F. & Sackett, P. R. (2015). How are we doing after 30 years? A meta-analytic review of the antecedents and outcomes of feedback-seeking behavior. *Journal of Management*, 41(1), 318–348. <https://doi.org/10.1177/0149206313484521>
- Blume, B. D., Ford, J. K., Baldwin, T. T. & Huang, J. L. (2010). Transfer of training: A meta-analytic review. *Journal of Management*, 36(4), 1065–1105. <https://doi.org/10.1177/0149206309352880>
- Cerasoli, C. P., Alliger, G. M., Donsbach, J. S., Mathieu, J. E., Tannenbaum, S. I. & Orvis, K. A. (2018). Antecedents and outcomes of informal learning behaviors: A meta-analysis. *Journal of Business and Psychology*, 33(2), 203–230. <https://doi.org/10.1007/s10869-017-9492-y>
- Edmondson, A. (1999). Psychological safety and learning behavior in work teams. *Administrative Science Quarterly*, 44(2), 350–383. <https://doi.org/10.2307/2666999>
- Eurofound (2026). *European Working Conditions Survey 2024 – Overview report*. Publications Office of the European Union. <https://www.eurofound.europa.eu/en/surveys-and-data/surveys/european-working-conditions-survey/ewcs-2024/>

- Frazier, M. L., Fainshmidt, S., Klinger, R. L., Pezeshkan, A. & Vracheva, V. (2017). Psychological safety: A meta-analytic review and extension. *Personnel Psychology*, 70(1), 113–165. <https://doi.org/10.1111/peps.12183>
- Gollwitzer, P. M. & Sheeran, P. (2006). Implementation intentions and goal achievement: A meta-analysis of effects and processes. *Advances in Experimental Social Psychology*, 38, 69–119. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(06\)38002-1](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(06)38002-1)
- Gou, Z., Shao, Z., Gong, Y., Shen, Y., Yang, Y., Duan, N. & Chen, W. (2024). CRITIC: Large language models can self-correct with tool-interactive critiquing. *Proceedings of the International Conference on Learning Representations (ICLR) 2024*. https://proceedings.iclr.cc/paper_files/paper/2024/hash/fe-f126561bbf9d4467dbb8d27334b8fe-Abstract-Conference.html
- Grienberger, K., Matthes, B. & Paulus, W. (2024). Folgen des technologischen Wandels für den Arbeitsmarkt: Substituierbarkeitspotenziale steigen im Zuge der Digitalisierung weiter an. *IAB-Kurzbericht 05/2024*. Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. <https://doi.org/10.48720/IAB.KB.2405>
- Huang, J., Chen, X., Mishra, S., Zheng, H. S., Yu, A. W., Song, X. & Zhou, D. (2024). Large language models cannot self-correct reasoning yet. *Proceedings of the International Conference on Learning Representations (ICLR) 2024*. https://proceedings.iclr.cc/paper_files/paper/2024/hash/8b4ad-d8b0aa8749d80a34ca5d941c355-Abstract-Conference.html
- Kluger, A. N. & DeNisi, A. (1996). The effects of feedback interventions on performance: A historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological Bulletin*, 119(2), 254–284. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.119.2.254>
- Kross, E., Ong, M. & Ayduk, O. (2023). Self-reflection at work: Why it matters and how to harness its potential and avoid its pitfalls. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 10, 441–464. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-031921-024406>
- Lally, P., van Jaarsveld, C. H. M., Potts, H. W. W. & Wardle, J. (2010). How are habits formed: Modelling habit formation in the real world. *European Journal of Social Psychology*, 40(6), 998–1009. <https://doi.org/10.1002/ejsp.674>
- Macnamara, B. N., Hambrick, D. Z. & Oswald, F. L. (2014). Deliberate practice and performance in music, games, sports, education, and professions: A meta-analysis. *Psychological Science*, 25(8), 1608–1618. <https://doi.org/10.1177/0956797614535810>
- Madaan, A., Tandon, N., Gupta, P., Hallinan, S., Gao, L., Wiegrefe, S., Alon, U., Dziri, N., Prabhumoye, S., Yang, Y., Gupta, S., Majumder, B. P., Hermann, K., Welleck, S., Yazdanbakhsh, A. & Clark, P. (2023). Self-Refine: Iterative refinement with self-feedback. *Advances in Neural Information Processing Systems (NeurIPS) 36*. https://proceedings.neurips.cc/paper_files/paper/2023/hash/91edff07232fb1b55a505a9e9f6c0ff3-Abstract-Conference.html
- OECD (2025a). *Trends in adult learning: New data from the 2023 Survey of Adult Skills*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/ec0624a6-en>
- OECD (2025b). *OECD Skills Outlook 2025: How learning evolves across the life course*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/en/publications/oecd-skills-outlook-2025_26163cd3-en/full-report/how-learning-evolves-across-the-life-course_7abab55b.html
- Ouyang, L., Wu, J., Jiang, X., Almeida, D., Wainwright, C. L., Mishkin, P., Zhang, C., Agarwal, S., Slama, K., Ray, A., Schulman, J., Hilton, J., Kelton, F., Miller, L., Simens, M., Askell, A., Welinder, P., Christiano, P., Leike, J. & Lowe, R. (2022). Training language models to follow instructions with human feedback. *Ad-*

- vances in Neural Information Processing Systems (NeurIPS) 35. https://proceedings.neurips.cc/paper_files/paper/2022/hash/b1efde53be364a73914f58805a001731-Abstract.html
- Panadero, E. (2017). A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research. *Frontiers in Psychology*, 8, 422. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422>
- Parisi, G. I., Kemker, R., Part, J. L., Kanan, C. & Wermter, S. (2019). Continual lifelong learning with neural networks: A review. *Neural Networks*, 113, 54–71. <https://doi.org/10.1016/j.neunet.2019.01.012>
- Sitzmann, T. & Ely, K. (2011). A meta-analysis of self-regulated learning in work-related training and educational attainment: What we know and where we need to go. *Psychological Bulletin*, 137(3), 421–442. <https://doi.org/10.1037/a0022777>
- World Economic Forum (2025). *The Future of Jobs Report 2025*. World Economic Forum. <https://www.weforum.org/publications/the-future-of-jobs-report-2025/in-full/3-skills-outlook/>
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64–70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2
- Zimmerman, B. J. & Martinez-Pons, M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, 23(4), 614–628. <https://doi.org/10.3102/00028312023004614>