

Huber-Stöcker, Andreas **Lernen Lernen: Begründung**

2025, 23 S.



Quellenangabe/ Reference:

Huber-Stöcker, Andreas: Lernen Lernen: Begründung. 2025, 23 S. - URN:
urn:nbn:de:0111-pedocs-344503 - DOI: 10.25656/01:34450

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-344503>

<https://doi.org/10.25656/01:34450>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der

Leibniz-Gemeinschaft

Andreas Huber-Stöcker

Lernen Lernen: Begründung

2025

F O L a . D . D r . p h i l . A n d r e a s H u b e r - S t ö c k e r M . A . ,
wissenschaftlicher Autor aus Hersbruck, Jahrgang 1981, war zwanzig Jahre als Fachoberlehrer für Informationstechnologie und Werken an einer Münchener Realschule und weiter als Lehrbeauftragter für Computer Aided Design und Allgemeine Didaktik an bayerischen Universitäten tätig und studierte nach der II. Lehramtsprüfung bis 2009 Schulpädagogik/Allgemeine Didaktik mit den Nebenfächern Psychologie und Allgemeine Pädagogik an der Universität Augsburg im Magisterstudiengang. Dieser wurde im Jahr 2015 mit einer Dissertation abgeschlossen. Sein wissenschaftsöffentlicher Forschungsschwerpunkt liegt im schulpraktischen, mathetisch-konstruktivistisch orientierten >Lernen Lernen< bzw. >Lernen Lehren< sowie dem >Selbstgesteuertem Lernen<.

E - M a i l :
huber-stoecker@freenet.de

H i n w e i s :
Die Kohärenz dieses Textes wurde mit KI überprüft.

**Lernen Lernen:
B e g r ü n d u n g**

Inhalt

1. Lernen Lernen	4
2. Gründe für die Umsetzung von Lernen-Lernen-Konzepte in der Schule.....	8
2.1. Individuelle Voraussetzungen und psychologische Grundlagen des Lernens	9
2.2. Pädagogisch-didaktische und schulorganisatorische Notwendigkeiten	11
2.3. Bildungstheoretische, gesellschaftliche und kulturelle Rahmenperspektiven.....	12
2.4. Leistungsentwicklung, Chancengerechtigkeit und Zukunftsfähigkeit	14
3. Grenzen, Limitationen.....	15
4. Ergebnis.....	17

1. Lernen Lernen

Unter >Lernen Lernen< kann man zunächst oberflächlich alle schulischen, gezielten im weitesten Sinne konzeptuellen Vorhaben verstanden werden, die darauf ausgerichtet sind, über die **s y s t e m a t i c h e V e r m i t t l u n g, A n w e n d u n g u n d W e i t e r e n t w i c k l u n g v o n L e r n w i s s e n u n d M e t h o d e n** sowie Selbstständigkeit das Lernvermögen des Schülers langfristig und nachhaltig zum nächst Höheren, Schnelleren, Effizienteren, Flexibleren, Variableren und Adaptiveren zu führen. Das kann sich nicht auf die blanke Vermittlung von Lernwissen und Strategien beschränken, sondern umgreift die **S c h ü l e r p e r s ö n l i c h k e i t** als eine Ressource, auch in Form von **H a l t u n g e n u n d K o m p e t e n z e n**, die sich in Wissen, Können, Wollen und Werten äußern (CHOTT/ZIERER (2022)). Aus dieser Warte heraus betrachtet sind populärwissenschaftliche >Lernratgeber< mehr dem autodidaktischen Bereich zuzuordnen, können aber durchaus als sinnvolle Ergänzung herangezogen werden. Lediglich Mikropartikel des so verstandenen Lernen Lernens bilden differenzielle >Kompetenztrainings< die Basisfunktionen trainieren (z. B. Fokussierungsübungen, Training der Konzentrations- und Merkfähigkeit). Auch sie können als wertvolle Komplettierung entsprechender Konzepte herangezogen werden, da sie (pointiert) basale und relevante Grundressourcen aktivieren, nachbessern und trainieren. Der Begriff des Lernen Lernens selbst ist nicht festgesetzt und wird uneinheitlich verwendet. Die Vermittlung von Lernkompetenz im Sinne des so verstandenen Lernen Lernens ist zeigt erst auf den zweiten Blick ihre **K o m p l e x i t ä t u n d i h r e A u f w e n d i g k e i t** und erfordert deshalb im Grunde eine **e i g e n e D i d a k t i k**, da

- unter dem Eindruck der Systemstruktur des Schülers und des Lernens eine eigenen Gesetzmäßigkeiten ausgesetzte sukzessive Approximation mit einer entsprechenden Teilzielsegmentierung notwendig wird,
- ein lineares Curriculum nicht stets durchgehalten werden kann, weil Lernen Lernen nicht nur strategie- sondern auch fallorientiert, also auch am punktuellen Schülerbedarf ausgerichtet ist und darüber hinaus die Verindividualisierung des Lerntyps anstrebt,
- wissensbasiertes Handeln und Evaluieren die Entwicklung von Lernkompetenz eigenen konstruktivistischen, aber auch gedächtnisbezüglichen und fachlich-akademischen Systematiken (Reihungen, Gesetzmäßigkeiten, Dynamiken, Relationen, Abhängigkeiten) unterworfen ist,
- weder Lernstrategien, noch die Entwicklung der Lerneridentität mit einem listenhaft-programmatischen, rezeptologischen Abarbeiten von Lernstrategien gelernt und gelehrt werden können sondern vielmehr gemäßigt konstruktivistische, mathetische Ansätze (CHOTT (2001)) des Erfahrens und Erkennens notwendig sind,
- ein eigenes spezifisches Sach-, Methoden und Diagnosewissen seitens des Lehrers notwendig ist,
- mit Metaanalysen gezeigt werden kann, dass der Wert von Lernen Lernen-Maßnahmen stark von der entsprechenden Qualifikation der Lehrkräfte abhängt (zusammenführend SCHUSTER et al. (2018))

Dennoch darf nicht übersehen werden, dass – auch wenn Lernen Lernen eigenen didaktisch-methodischen, sowie inhaltlichen und erziehlichen **P r i n z i p i e n** folgt – die allgemeinen Unterrichtsprinzipien im Rahmen jener Bemühungen nicht weniger Gültigkeit haben als für den Schulfachunterricht.

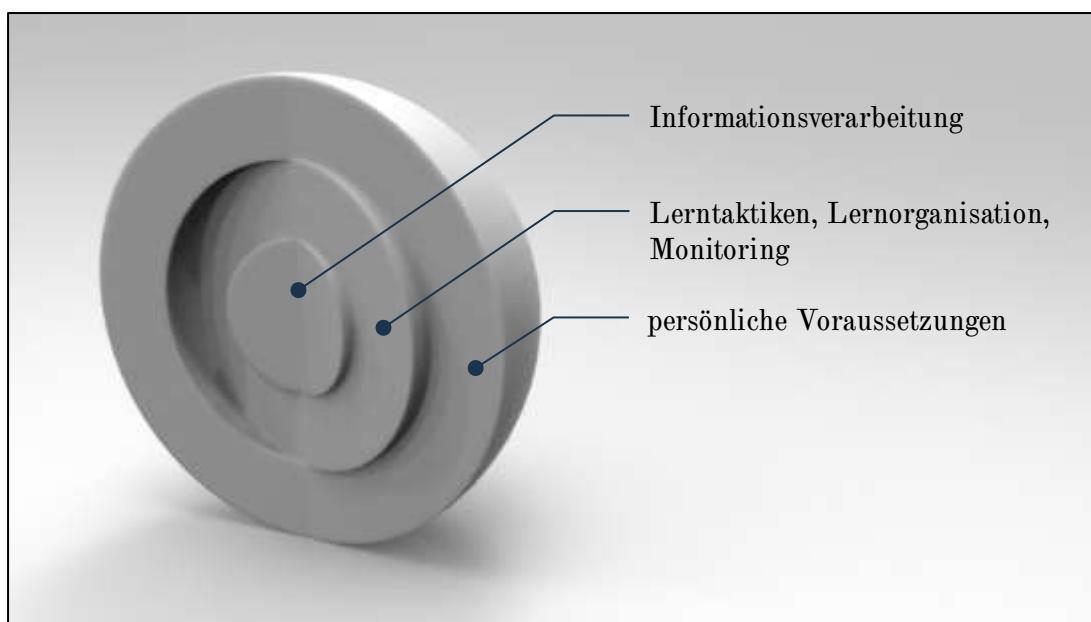
Die **U m s e t z u n g d e s L e r n e n s** kann sich sowohl in impliziten, den Unterricht begleitenden Arrangements als auch in expliziten Formen methodischer und lernstrategischer Trainings vollziehen; beide Formate adressieren jedoch unterschiedliche Segmente schulischer Lernprozesse. Während >Methodentrainings< primär auf die Optimierung fachlicher Vollzüge, propädeutischer Techniken und leistungsbezogener Teilkompetenzen zielen – mithin punktuell und stärker auf funktionale Aspekte des fachlich-inhaltlichen Arbeitens fokussiert sind –, rücken >Lerntrainings< das Lernen selbst sowie den Lerner in den Mittelpunkt. Sie

konzipieren schulisch-akademischen Wissenserwerb als einen ganzheitlichen Prozess, der unauflöslich mit erzieherischen Dimensionen verbunden ist, insbesondere jenen der Emanzipation, Personalisation und Individualisation, und nähern sich damit dem Bildungsbegriff in seiner ganzheitlich-humanistischen Prägung stärker an. Mit der Grafik 1, S. 5 gesprochen, unterscheiden sich Methoden- und Lerntraining durch die äußerste Schale, die das Lerntraining ausweist. Im Idealfall entfalten Maßnahmen des Lernen Lernens eine über den schulischen Kontext hinausreichende Wirksamkeit: Sie transformieren Lernkompetenzen dann derart, dass Lerner befähigt werden, auch außerschulische Interessensbereiche – etwa das Erlernen eines Instruments – reflexiv und selbstbestimmt zu strukturieren. In dieser Übertragbarkeit kündigt sich jene >Befreiung des Subjekts< an, die der humanistische Bildungsbegriff als Kern einer sich selbst gestaltenden Persönlichkeitsentwicklung versteht.

Im Kern richtet sich die bildungsbezogene Aufgabe des Lernen Lernens darauf, jene komplexe Disposition zu kultivieren, die Lernprozesse aber auch die ganze schulisch-akademische Selbstverantwortung und Selbstverwaltung in ihrer umfassenden Breite – kognitiv, motivational und volitional – zu tragen vermag. Gemeint ist eine Förderung, die für alle denkbaren Anforderungen ein Bündel aus Wissen, Können und Wollen bereitstellen hilft, um dieses anschließend in Formen zunehmender Automatisierung und schließlich Autonomierung zu überführen. Implizit enthält diese Perspektive zugleich die kritische Wendung gegen eine allzu eng gefasste Orientierung an Schülerleistungen, Noten oder Abschlussprüfungen: Das Lernen Lernen soll primär Gebildetheit und Handlungsfähigkeit sichern und nicht auf kurzfristige Prüfungsformate und Fachziele reduziert werden.

Unter Rückgriff auf das >Drei-Komponenten-Modell< von BOEKAERTS (1999), das im Konstruktivismus verankerte >integrative Sequenzmodell selbstgesteuerten Lernens< von KONRAD (2008), das >Ausdifferenzierungssystem der Lernvoraussetzungen< nach BECKER (2007) sowie den einschlägigen Begriffsstand zu >Lernstrategien< lassen sich die didaktischen und pädagogischen Felder des Lernen Lernens wie folgt bündeln und theoretisch konturieren:

Grafik 1: Wissens- und Könnensziele bildenden Lernen Lernens



Metaphorisch als eine **protective Außenhülle** erscheint die Ausbildung jener **persönlichen Voraussetzungen**, ohne die sich der Lerner dem Lernen selbst wie auch dem jeweiligen Gegenstand gar nicht erst zuzuwenden vermag. Diese Dispositionen markieren zugleich **Grenze und Chance**, weshalb ihre pädagogische Bearbeitung stets beides im Blick behalten muss. Zu ihnen zählen (a) **>Persönlichkeitsparameter<** wie etwa Bereitschaften, Haltungen, Frustrationstoleranz, Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, Ängste, Motivierbarkeit, Formalisiertheit, emotionale Dispositionen, Triebaufschub und Triebverzicht, soziale wie individuelle Lernvoraussetzungen und ähnliches, sowie (b) **>Personenressourcen<**, etwa Konzentrationsvermögen, Vorwissen, Kompetenzen, Erfahrungen, individuelle Dos & Don'ts des Lernens; allgemein Stärken und Schwächen, Hindernisse und Grenzen, Bedarfe und Chancen arbeitsmethodischer, sachstruktureller, sprachlicher, kognitiver oder psychomotorischer Provenienz. Diese äußere Hülle wird in hohem Maße durch **erzieherische Prozesse** geformt. Mit ihr sind zugleich die grundlegenden Bedingungen für **inneres wie äußeres Verhalten** gesetzt, das sich – im Sinne des **>Rubikonmodells der Handlungsphasen<** (HECKHAUSEN/GOLLWITZER (1987)) – durch **Adaptivität, Flexibilität und Variabilität** (SIEGLER (1996/2005/2006/2007)) auszeichnet und dabei Initiierung, Stabilisierung sowie Intensität des Handelns mitbestimmt.

Erst damit ist der Boden bereitet für jene nächstkonkrete Ebene des Lernens, die **Organisation, Realisierung und Steuerung** des eigenen Lernens umgreift. Dieses Verständnis übersteigt die enge Perspektive einer bloßen Optimierung spezifisch-isolierter häuslicher und schulischer Lernvollzüge; es verweist vielmehr auf den **parallelen Vollzug des Lernen Lernens**: Da selbstgesteuertes Lernen in der Literatur weitgehend als zirkulärer Prozess beschrieben wird – exemplarisch im **Selbstregulationsprozessmodell** von SCHMITZ, B. (2001) –, werden mindestens semibewusste Schlussfolgerungen aus einer mehr oder weniger abgeschlossenen Lernsituation für die jeweils nächste Lernsequenz gezogen. In dieser Schicht siedeln sich jedoch auch jene Handlungs- und Entscheidungskompetenzen an, die nicht lediglich auf die Sache, sondern ebenso auf die Prüfung des Lernens selbst zielen. Hier liegt der Ort der **>metakognitiven Strategien<**, die sich – aus der Perspektive des zu Erlernenden vermehrt produktorientiert, aus methodischer Sicht überwiegend prozessorientiert – in den **>metakognitiven Strategien<** artikulieren:

Planung und Stoffsondierung
Überwachung und Kontrolle
Regulierung und Anpassung
Reflektion und Evaluation,

wobei all diese Prozesse gleichermaßen das **Vorgehen, den Gegenstand und die eigene psychologische Konstitution** betreffen. Es geht genauer darum, durch eine gezielte, wissensbasierte Sequenzierung und Verknüpfung einzelner Handlungen, Hypothesen und Entscheidungen sowohl das Lernen als auch das Selbst in einen günstigen Verlauf zu überführen und dort zu stabilisieren. Zugleich umfasst diese Ebene die Bewältigung sämtlicher im Lernkontext relevanter **Haup t- und Nebenhandlungen** – etwa Informationsbeschaffung und Informationsmanagement, Fehlermanagement oder die Organisation und Durchführung komplexer Strategiehandlungen wie Präsentationserstellung oder Experimentieren. Hinzu tritt die Anpassung der **>eigenen Ressourcen<**, etwa in Form von Maßnahmen zur Sicherung der Konzentration, zur Eindämmung von Frustration oder zur Auswahl bevorzugter Lernmethoden. Parallel dazu werden auch die **>äußeren Ressourcen<** berührt, also jene von außen gesetzten

Bedingungen und Möglichkeiten, zu denen das situationsadaptive Aufsuchen von Hilfe ebenso zählt wie die Einrichtung eines förderlichen Arbeitsplatzes und die Beschaffung geeigneten Materials.

All diese Handlungen entfalten ihre Relevanz nicht nur innerhalb einer singulären Lernsequenz, sondern lassen sich auf ganze Lernepochen ausdehnen – etwa auf eine gesamte Vorbereitungsphase für eine Schulaufgabe, eine Abschlussprüfung oder gar ganze Bildungsgänge. MIAO (2012, S. 99) formuliert dazu prägnant: „Die Funktion der Metakognition (im weiteren Sinne) ist also, einem Menschen mehr Kontrolle über sein eigenes Leben zu geben. Der wohl größte Vorteil einer gut ausgeprägten Reflexion ist die damit verbundene Möglichkeit zur bewussten Analyse, Planung, [sic!] und Steuerung des eigenen Lebens. Eigene Ziele können bewusst gesteckt und Prozesse zu deren Erreichung geplant werden. Die Ausführung kann danach selbst kontrolliert und optimiert werden. Somit lernt man selbstständig und vernünftig zu sein und zu handeln.“

Die innere wie auch die mittlere Schale des Modells erscheinen in weit höherem Maße qualifikatorisch konturiert. Im buchstäblichen Z e n t r u m d i e s e s G e f ü g e s steht das eigentliche Informationsmanagement, das sich aus den >kognitiven Lernstrategien< entfaltet:

- Memorierungsstrategien: detailliertes, effizientes und sicheres Auswendiglernen, Speichern und Abrufen,
- Organisationsstrategien: einen Sachverhalt umfassend verstehen, durchdringen und in seinem Wesentlichen erkennen,
- Elaborationsstrategien: einen Sachverhalt einordnen, indem Zusammenhänge, Relationen zu anderem und Bezüge zum größeren Ganzen herausgearbeitet werden,
- Kritisches Prüfen: BOERNER et al. (2005) führen als eigenständige kognitive Lernstrategie das kritische Prüfen ein, das hinterfragt, Widersprüche sucht und insofern Organisations- und Elaborationsstrategien komplettiert.

Damit ist keineswegs allein die logische Durchdringung aller Dimensionen der betreffenden Angelegenheit gemeint. Vielmehr geht es um eine kategorial-konstruktivistische Sinnherkenntnis, die die Bedeutung des jeweiligen Lerngegenstandes wie auch dessen Konsequenzen für das eigene Handeln erschließt.

Diese zunächst protektiv ausgerichtete Darstellung des Modells impliziert jedoch keinerlei didaktische Hierarchie der Schalen. Vielmehr kann auf Grundlage des wissenschaftlichen Befundes als gesichert gelten, dass sie in einem dynamischen Dreiecksverhältnis stehen, sich wechselseitig beeinflussen und in der Praxis keineswegs linear von außen nach innen aufzubauen sind. Sie sind simultan und multipel zu berücksichtigen und funktional miteinander zu verschränken. Alle Schalen sowie deren Interaktion sind dabei mit bewusstem >Lernwissen< unterlegt, das sich in verschiedene Wissensformen ausfächernt:

- Wissen über Personenmerkmale: Wissen über die eigene Person hinsichtlich ihres kognitiven, affektiven und motivationalen Funktionierens; über relevante person-, sach- und umgebungsbezogene Lernstrategien; über eigene Fähigkeiten, Bedürfnisse, Präferenzen, Grenzen, Potenziale und Leerstellen. Hinzu tritt Wissen über Gedächtniskapazitäten, Funktionsweisen, Ressourcen, Tendenzen, Bedingungen, Vorzüge und Neigungen – sowohl intra- als auch interindividuell wie universal („Ältere Schüler können besser lernen.“). Aus konstruktivistischer Perspektive ist dabei auch das Wissen über sich selbst als lernende Person und über die Gesetzmäßigkeiten des eigenen Erlebens und Handelns mitgemeint, ebenso wie Kenntnisse über generelle Leistungsfähigkeiten und Ansprüche sowie über die Anforderungen und Erwartungen bestimmter Lehrer oder Prüfer.
- Wissen über Aufgabenmerkmale: Kenntnis über leistungsrelevante Faktoren (z. B. dass Ruhe notwendig ist), über Schwierigkeitsgrad, innere Logik, Tragweite und Konsequenzen für die Strategiewahl,

über Ziele, Teilschritte sowie über die Denkweise des Fachs und der entsprechenden Teilleistung. Dazu zählt das Wissen über Aufgabentypen (etwa bei einer Erörterung), über Lösungsmöglichkeiten, Anforderungen, Lösbarkeit sowie über notwendige Ressourcen, Handlungen und Entscheidungen.

- **Wissen über Strategiemerkmale:** Wissen über innere und äußere Prozeduren zur Beeinflussung des Selbst, der Umgebung und des Lernprozesses; Kenntnisse über Strategien, die für die betreffende Aufgabe relevant sein können; über die adäquate Nutzung verschiedener Lernstrategien sowie deren Eigenschaften, Vor- und Nachteile, Anwendungsmöglichkeiten und Grenzen.

Diese Wissensformen, die in der einschlägigen Literatur umfassend gestützt werden (SCHWENK (2005), KONRAD/TRAUB (2010), KARLEN (2015, 2016), KONRAD (2008), FLAVELL (1979, 1992), ARTELT/NEUENHAUS (2010), WICKI (2024), LOHAUS/VIERHAUS/MAASS (2010), KAISER/KAISER (2018), GLÄSER-ZIKUDA (2007)), treten sowohl als >prozessuales und deklaratives Lernwissen< wie auch in Form von >Intuition und Gespür< in Erscheinung (CHOTT (2001)).

Auf diese Entwicklungsbereiche abzielende Lern-, aber auch Methodentrainings können in unterschiedlichen organisatorischen Formaten realisiert werden. So existieren **T r a i n i n g s mit Schwerpunkttagen**, in denen Lernaspekte eingeführt, geübt und in den Zwischenphasen erprobt, automatisiert und evaluiert werden. Exemplarisch sei das Lerntraining für die Grundschule von CHOTT/BARTH (2008) genannt, das sogar die Eltern einbezieht, oder das besonders materialreiche, über Nordrhein-Westfalen hinaus bekannte und empirisch untersuchte Lerntraining der REALSCHULE ENGER (2003/2005/2006/2006 a, 2009/2009 a/2010), das durch die Überführung des in den Schwerpunkttagen erworbenen Wissens und Könnens in den Fachunterricht einen produktiven Brückenschlag zwischen Lerntraining und Methodentraining ermöglicht.

Die Wirksamkeit solcher Programme hängt selbstverständlich vom **G r a d i h r e r Explizitheit ab** – unabhängig davon, ob dies intentional oder lediglich praktisch bedingt ist. Zwar wissen wir von HATTIE (2013), dass bereits punktuelle metakognitive Hilfestellungen auf die Lernkompetenz profitabel sind, doch legt der Forschungsstand nahe – und es erscheint didaktisch evident –, dass ein hochstrukturiertes, formalisiertes Lerntraining, das auf Schwerpunkttagen beruht, das erworbene Wissen **n a c h h a l t i g i n d a s A l l t a g s l e r n e n ü b e r f ü h r t** und auf einer beständigen Reflexion in Arbeitsgruppen aufbaut. Eine solche Konzeption entfaltet notwendigerweise eine andere Wirkung als der bloße funktionale Einsatz von Lern- oder Methodentrainings als zeitfüllende Elemente in Vertretungsstunden, in denen Inhalte **l i s t e n h a f t >abgelehrt<** werden.

2. Gründe für die Umsetzung von Lernen-Lernen-Konzepte in der Schule

Als integraler Bestandteil sowohl kategorialer wie auch formaler Bildung, zugleich in die fachlichen wie didaktischen und methodischen Dimensionen schulischer Praxis eingelassen, erweist sich das Lernen Lernen als ein **U n t e r f a n g e n v o n b e t r ä c h t l i c h e r A r b e i t s i n t e n s i t ä t**. Wer sich auf dieses Projekt in seiner ganzen Tragweite einlässt, sieht sich mit einem hohen Anspruch konfrontiert, der – wie im Unterricht prinzipiell üblich – keineswegs in einer linearen **P r o p o r t i o n a l i t ä t v o n A u f w a n d u n d E r f o l g** aufgeht. Vielmehr ruft die konsequente Realisierung dieses Konzepts einen erheblichen Mehreinsatz an Planung, Reflexion, Material, Qualifizierung und methodischer Präzision hervor und führt damit gleichsam eine eigene Arbeitsökonomie in den pädagogischen Alltag ein. Doch sind die Motive, die für eine solche Investition sprechen, weit davon entfernt, sich auf pragmatische Zweckmäßigkeit reduzieren

zu lassen. Sie äußern sich vielmehr in einer bemerkenswerten Vielfalt: Sie reichen von bildungstheoretischen Erwägungen über die Erschließung selbstregulativer Lernpotenziale bis hin zu jenen komplexen Entwicklungsprozessen, die das Subjekt im Rahmen schulischer Bildung auf ein höheres Niveau der Selbsttätigkeit und Reflexivität hin orientieren. Diese Gründe bilden – in ihrer Gesamtgestalt – ein argumentatives Gefüge, das die erhebliche Mühe, die mit dem Lernen Lernen verbunden ist, nicht nur rechtfertigt, sondern als konstitutive Bedingung seines bildenden Anspruchs ausweist.

2.1. Individuelle Voraussetzungen und psychologische Grundlagen des Lernens

(1) Notwendigkeit eines integrierten Lernkompetenzbegriffs: Lernen Lernen stellt das **k o n z e p t i o n e l l e F u n d a m e n t m o d e r n e r B i l d u n g s p r o z e s s e** dar, weil es kognitive, metakognitive und selbstregulative Dimensionen in einer systematischen Lernkompetenz bündelt und erfahrbar macht.

- a. Das Lernen Lernen konfiguriert jene komplexe Verschränkung aus Lernstrategien, Lerntaktiken, Selbstregulation und Ressourcenmanagement zu einer **s t r u k t u r e l l k o h ä r e n t e n L e r n - u n d K o m p e t e n z f o r m**, die den Lerner zur aktiven Selbstorganisation seines eigenen Bildungsprozesses befähigt. Das Lehren des Lernens schafft Übersichtlichkeit und Einschätzbarkeit des Lernens als Anforderung, Gütemaß und Wert sowie sich selbst als Lerner und Leistender.
- b. Sobald sich die **q u a s i n a t ü r l i c h m i t w a c h s e n d e n F o r m e n** der subjektiven Erschließungskompetenzen in höheren Jahrgangsstufen als nicht länger ausreichend erweisen und insbesondere ungeübte Schülerinnen und Schüler Gefahr laufen, die ihnen zugemutete Ergebnisverantwortung nur unvollständig oder inadäquat wahrzunehmen, gewinnt der explizite, theoriegeleitete Aufbau von Lernkompetenz eine unverkennbare Notwendigkeit (DUCKWORTH (2006), GLASER (1990), DUBS (2009)).
- c. Daraus erwächst der Didaktik die unmissverständliche **V e r p f l i c h t u n g**, die Herausbildung autonomer Lernfähigkeit nicht dem kontingenten Spiel zufälliger Entwicklungsschritte zu überlassen, sondern sie als **e i n e s y s t e m a t i s c h z u k u l t i v i e r e n d e G r u n d l a g e** schulischen Lernens zu fassen – als ein Fundament, das keineswegs beiläufig entsteht, sondern in pädagogischer Absichtlichkeit entfaltet und begleitet werden muss (WIATER (2007)).

(2) Psychologische Wirksamkeit: Motivation, Selbstwirksamkeit und Lernidentität: Lernen Lernen wirkt psychologisch als Motor intrinsischer Motivation, Selbstwirksamkeit und einer stabilen Lernidentität.

- a. **E r f o l g r e i c h e i n g e s e t z t e L e r n s t r a t e g i e n** erzeugen >Mastery-Erfahrungen< und stärken das **V e r t r a u e n** in die eigene Lernfähigkeit (BANDURA (1997), ARTELT (2000), CREEF (1999), JERUSALEM/HOPF 2002), PÄTZOLD (2008)).
- b. Sie erhöhen die **i n t r i n s i s c h e M o t i v a t i o n**, weil Lerner Wirksamkeit und Kontrolle erleben (DECI/RYAN (1993), RYAN/DECI (2000)) und steigern **L e r n - f r e u d e**, indem individualitätsbetonende Vorgehensweisen und Wissen Neugier und Interesse fördern (ABENDSCHÖN et al. (2025), PANULLO (2025)).
- c. Lerntrainings reduzieren potenziell **F r u s t r a t i o n** zugunsten von Lernzufriedenheit (HILBE (2022)), wirken erlernter **H i l f l o s i g k e i t** entgegen

(ČERNE/JURIŠEVIĆ (2018), MANDANA/GHAZAL/FATAMEH (2023)) und unterstützen ein reflexives Verhältnis zur eigenen Leistung über einen positiven Zyklus aus Selbstbeobachtung und Erfolg.

- d. Das Zusammenspiel aus Selbstbeobachtung, Diagnose und Erfolgserleben stabilisiert die Lernidentität und fördert nachhaltige motivational-emotionale Selbstregulation (ZIMMERMAN 2002)).
- e. Die im gelernten Lernen aufgehenden persönlichen Kompetenzen und Konstitutionen z. B. in Form von Lernwillen, Selbstvertrauen, Reflektionsfähigkeit, Eigenverantwortung und Selbstständigkeit, Geduld und dergleichen sind in der schulischen Pädagogik stark relevante Lern- und Entwicklungsfelder im Bildungsprozess, die im Lernen Lernen mit besonderer Deutlichkeit herausgehoben werden können.
- f. Wird anders herum die Lernzufriedenheit gestützt, beugt dies der mentalen Gesundheit vor (NADINLOYI/SADEGHI/HAJLOO (2013)), auch weil das Verfügen über Lernstrategien Formen der Leistungssangst nachweislich reduziert (GRÜNER (2011), NAUJOKS-SCHOBER (2023)).
- g. Der Forschungsstand lässt darauf schließen, dass ein entsprechend ausgerichtetes Lernen Lernen die Resilienz und Stressbewältigung sichert, indem es zu positiveren Prüfungserlebnissen, einhergehend mit einem subjektiven Sicherheitsempfinden kommt (SUHR-DACHS/DÖPFNER (2005)).
- h. Fehlendes Training führt indessen häufig zu schulischen Nachteilen und Beeinträchtigungen des Selbstwerts.

(3) Kognitive Grundlagen: Strategiewissen, Automatisierung und Entlastung: Lernen Lernen schafft die kognitiven Voraussetzungen erfolgreicher Informationsverarbeitung, indem es Lern- und Strategiewissen aufbaut, Automatisierung ermöglicht und kognitive Belastung reduziert.

- a. Die lernbezogene Heterogenität der Schüler rechtfertigt grundsätzlich alle Bemühungen, deren Lernen in ihrer Individualität aufzugreifen, auszubauen und diese zu stärken (KALLWEIT/MELLE (2023)).
- b. Lernstrategien erfordern den kohärenten Aufbau deklarativer und prozeduraler Wissensanteile auch bezogen auf Selbst- und Strategiewissen. (HELLMICH/WERNKE (2009), HASSELHORN (1996), STREBLOW/SCHIEFELE (2006), WILD, (1998), WEINSTEIN/MAYER (1986), O'MALLEY/CHAMOT (1990), KONRAD (2011), BAUMERT/KÖLLER (1996), ARTELT (2000), FISCHER/FISCHER-ONTRUP/SCHUSTER (2020), LEOPOLD/LEUTNER (2002), IMHOF (2016)), was erfordert, dass Strategien sorgfältig und systematisch aufeinander bezogen eingeführt, erweitert und in sachgerecht elementarisierte Form zugänglich gemacht werden, damit sie im Lernprozess situationsgerecht, adaptiert und interiorisiert werden können (KECK (2004), ARTELT (2000)).
- c. Ihr Erwerb ist zunächst kognitiv belastend, kann aber durch systematische Übung automatisiert werden, was kognitive Ressourcen freisetzt und Fehl- oder Unautomatisierung verhindert und das Lernen nachhaltig entlastet.
- d. Empirische Studien zeigen, dass jüngere Lerner in der Regel Mediations-, Nutzungs- und Produktionsdefizite abarbeiten, die progressiv-systematisch aufeinander aufbauender Strategieunterricht in der Lage ist zu kompensieren (MARSCHNER et al. (2012)).

2.2. Pädagogisch-didaktische und schulorganisatorische Notwendigkeiten

(4) Pädagogisch-didaktische Legitimation und Unterrichtsqualität: Lernen Lernen ist didaktisch notwendig, um Unterrichtsqualität zu erhöhen, methodische Kohärenz herzustellen und produktive Lernprozesse zu ermöglichen.

- a. Methodentrainings erhöhen die Qualität der *verfügbaren Lernzeit*, indem sie jene unstrukturierten oder zufallsgeleiteten Lernhandlungen zurückdrängen, die den An-eignungsprozess fragmentieren, und stattdessen eine planvolle, systematisch ausgerichtete Orientierung begünstigen.
- b. Sie intensivieren die Selbstorganisation der Schüler und wirken zugleich entlastend für Lehrkräfte, da gemeinsame methodische Standards nicht nur kollegiale Kohärenz stiften, sondern auch die *Stabilität lernförderlicher Unterrichtsstrukturen* sichern. Nicht nur für den Unterrichtsprozess, sondern natürlich insbesondere für das eigenverantwortliche und selbstsorgende Lernen ist die Fähigkeit zur Selbstorganisation höchst voraussetzungsreich (v. HIPPEL/KULMUS/STIMM (2022)).
- c. Mit geeigneten strategischen Mitteln steigt auch für leistungsschwächere Schüler die Möglichkeit der *unterrichtlichen Teilhabe*, indem dieser mitverfolgbar bleibt.
- d. *Unterrichtsqualität* – begriffen als ein Zusammenspiel aus kognitiver und metakognitiver Aktivierung und reflektierender Rückbindung – *setzt ein hinein-cheinend ausgebildetes Maß an Lernkompetenz voraus*. Erst durch diese wird jenes Verständnis von Qualität überhaupt operationalisierbar und pädagogisch wirksam (LIPOWSKY (2006), FISCHER/FISCHER-ONTRUP/SCHUSTER (2020)). Besonders *konstruktivistische bzw. konstruktivistisch akzentuierte Unterrichtsformate* bedürfen der Lernfähigkeit der Schüler.

(5) Empirische Notwendigkeit aus Schulpraxis und Schulentwicklung: Lernen Lernen unterstützt schulpraktisch darin, auf veränderte Schülerbedürfnisse, heterogene Leistungsvoraussetzungen und schulische Reformprozesse angemessen zu reagieren.

- a. Schulen verzeichnen zunehmend Symptome einer *diffusen Schulanlust*, einer wachsenden Leistungsheterogenität sowie unbefriedigende Resultate traditioneller Unterrichtsformen – Entwicklungen, die in der pädagogischen Praxis wie auch in der Forschung wiederholt problematisiert werden (SOLZBACHER (2007)).
- b. Fälle von *Schulversagen und Klassenwiederholungen* können mehrheitlich nicht auf intellektuelle Defizite zurückgeführt werden, vielmehr aber auf ein *ineffizientes, planloses Lernen*, besonders aber auf Mängel in der psychologischen Selbstregulation (z. B. Prokrastination) (z. B. SCHOBER (2015)). Lernen Lernen kann präventiv ansetzen.
- c. KELLER-SCHNEIDER (2019, S. 218) hält fest, dass *Unterrichtsstörungen „aus einer fehlenden Passung von Anforderungen oder einer ungenügenden Lernprozessbegleitung hervorgehen“* können; dagegen vermögen „entsprechende Erkenntnisse“ dem entgegenwirken.
- d. Empirische Befunde weisen zudem darauf hin, dass Grundschülerinnen und Grundschüler am Ende der Primarstufe noch *keineswegs in jenem Maße selbstreguliert lernen*, wie es curriculare Vorgaben voraussetzen (SONTAG 2019).

- e. Lernen Lernen ist eine Grundlage für die praktische Etablierung einer **s c h u l i s c h e n Leistungs- und Fehlerkultur**.
- f. Lernen Lernen entspricht nicht nur einem artikulierten, empirisch fundierten **W u n s c h d e r L e r n e r** nach einer tragfähigen Anleitung zum selbstständigen Lernen (KYBURZ-GRABER/NOTTER (2019)), sondern bietet zugleich eine **b e r u f s p r a g m a t i s c h e Q u a l i f i z i e r u n g d e r L e h r k r ä f t e**, deren eigene Lernkompetenz erwiesenermaßen keineswegs selbstverständlich vorausgesetzt werden kann (GÖTZ/NETT (2017)).
- g. Belastbares **L e r n w i s s e n** entfaltet darüber hinaus einen erweiterten **N u t z e n**, indem es die pädagogische, didaktische und methodische Bewältigung der vielfältigen Aufgaben im regulären Unterrichtsalltag stärkt – insbesondere dort, wo diagnostische Präzision und individuelle Beratungskompetenz gefordert sind.
- h. **R e f o r m o r i e n t i e r t e I n i t i a t i v e n** wie selbstgesteuertes oder konstruktivistisches Lernen können ihre intendierte Wirkung einzig dann entfalten, wenn die hierfür notwendigen Kompetenzen systematisch aufgebaut und kultiviert werden (FRIEDRICH/MANDL (1997)).
- i. Vor diesem Gesamthorizont erscheint das Lernen Lernen als ein pädagogischer Akzent, der in der Schule nicht nur implementiert, sondern zu einem **p r o f i b i l d e n d e n E l e m e n t s c h u l i s c h e r B i l d u n g s a r b e i t** ausgebaut werden kann.

2.3. Bildungstheoretische, gesellschaftliche und kulturelle Rahmenperspektiven

(6) **Bildungstheoretische Orientierung und Emanzipationspotenzial:** Lernen Lernen ist bildungstheoretisch notwendig, weil es Selbstbestimmung, Weltorientierung, Welterschließung und Mündigkeit als zentrale Ziele von Bildung realisiert.

- a. >Bildung<, verstanden als Prozess reflektierter Welt- und Selbstaneignung, erfordert jene Lernformen, die das Subjekt zu einem selbsttätigen und **v e r n u n f t g e l e i t e t e n U m g a n g m i t W i r k l i c h k e i t** befähigen – eine Perspektive, die in der bildungstheoretischen Tradition ebenso prominent wie verbindlich ausgearbeitet worden ist (KLAFFKI (1963/1967/1978/1985/1986/2003/2013), HUBER (2000)).
- b. In diesem Horizont erscheint das Lernen Lernen als ein konstitutives Moment pädagogischer Praxis, insofern es verhindert, dass **B i l d u n g a u f b l o ß e Q u a l i f i k a t i o n** verkürzt wird, und den Lernern ermöglicht, ihr **G r u n d r e c h t a u f B i l d u n g** in substantieller Weise einzulösen: nicht allein durch die Aneignung inhaltlicher Wissensbestände, sondern durch die kritische Steuerung jenes Modus, in dem diese Aneignung überhaupt geschieht.
- c. Diese Kompetenz bildet eine vermittelnde Brücke zwischen **m a t e r i a l e r u n d f o r m a l e r B i l d u n g** und trägt zu einem Verständnis pädagogischer Mündigkeit bei, das sich nicht im Besitz von Wissen erschöpft, sondern in der Fähigkeit gründet, **L e r n - p r o z e s s e r f l e x i v z u d u r c h d r i n g e n**, Urteile verantwortlich zu bilden und die eigene Lernorganisation und Lernziele als Ausdruck personaler Autonomie zu gestalten.
- d. Lernen Lernen liefert einen Beitrag dafür, dass der Schüler ein **a k t i v e r T e i l** des eigenen Lernens werden kann (FISCHER/FISCHER-ONTRUP/SCHUSTER (2020)).

(7) **Gesellschaftliche, politische und kulturelle Rahmenperspektive:** Lernen Lernen bildet die Grundlage für demokratische Urteilsfähigkeit, gesellschaftliche Teilhabe und kulturelle Anschlussfähigkeit in komplexen Lebenswelten.

- a. Eine von Mobilität, Wertepluralität, Informationsflut und der Schnelllebigkeit der Dinge geprägte Gesellschaft verlangt in besonderem Maße nach jener reflexiven und selbstorganisierten Lernfähigkeit, die als *Qualifikation mündiger Bürger* ausgewiesen wird (KONRAD/TRAUB (2010)) und Offenheit, Variabilität, Flexibilität und Adaptivität abverlangt.
- b. Lernkompetenz fungiert dabei als *>Schlüsselressource<*, da sie den Einzelnen befähigt, die dynamischen gesellschaftlichen, technologischen und kulturellen Wandlungsprozesse nicht lediglich zu erdulden, sondern aktiv und gestaltend zu bewältigen. In diesem Sinn zählt sie zu den *europäischen Schlüsselkompetenzen* und markiert einen zentralen Referenzpunkt bildungspolitischer Orientierung. Insofern wird Lernkompetenz bzw. die Förderung des Selbstgesteuerten Lernens in der Literatur stark auf den Aspekt des *>lebenslangen Lernens<* bezogen (z. B. LÜFTENEGGER et al. (2012)).
- c. Gleichzeitig trägt Lernkompetenz zur *Stabilisierung eines Bildungssystems* bei, das sich zunehmend von der reinen Reproduktion vorgegebener Wissensbestände abwendet und stattdessen auf Kompetenzorientierung, Innovation und Nachhaltigkeit ausgerichtet ist. Sie ermöglicht damit eine Verschiebung pädagogischer Logiken: weg von der Routine des Nachvollzugs, hin zu einer Kultur des aktiven, verantwortlichen und sich selbst reflektierenden Lernens.
- d. Bereits auf VON HUMBOLDT geht die These zurück, dass die zu ererbende Bildbarkeit – Bildung habe überdies jedem zugänglich zu sein – die bestehende Ordnung in der Kultur sichert, aber auch entwickelt. Ebenfalls geht darin die Forderung der kategorialen Bildung auf, der Mensch müsse sich *seine Umwelt erschließen*, aber auch *durch die Umwelt erschlossen* werden können.

(8) **Existenzieller Horizont: Lernen als Lebensform:** Lernen Lernen begründet eine anthropologische Grundhaltung, die Veränderung, Selbstentwicklung und reflexive Weltbezüge ermöglicht.

- a. *>Learning how to learn<* eröffnet dem Individuum jene Fähigkeit, sich in der Kontinuität der modernen Lebenswelt selbstentwickelnd zu orientieren und eine eigenständige Linie der *Welt- und Selbstrelation* auszubilden.
- b. Die damit einhergehenden *>Persönlichkeitsmerkmale<* – Disziplin, Geduld, Selbstorganisation, Frustrationstoleranz und Reflexivität, um nur einige zu nennen – entstehen nicht zufällig, sondern kristallisieren sich als *Ziel- und Begleithänomene geschulter Lernprozesse* und Vorgänge des Lernen Lernens heraus.
- c. Sie wirken weit über den schulischen Rahmen hinaus und prägen die Lebensbewältigung und Lebensgestaltung in ihrer alltäglichen wie langfristigen Gestalt. In diesem Sinn beschreibt das Lernen Lernen eine spezifische Weise des Weltbezugs: eine *gelernte Form subjektiver Weltanwendung*, die von Selbstdynamik, Gestaltungswillen und einer grundsätzlichen Offenheit für Entwicklung durchzogen ist.

2.4. Leistungsentwicklung, Chancengerechtigkeit und Zukunftsfähigkeit

(9) Leistungssteigerung, Nachhaltigkeit und fachübergreifende Wirksamkeit: Lernen Lernen ist ein empirisch belegter Leistungsfaktor, der nachhaltiges Verständnis, fachübergreifende Kompetenzentwicklung und stabile Lernerfolge ermöglicht.

- a. Die Wirksamkeit strategischen Lernens ist empirisch breit dokumentiert und manifestiert sich in hohen Effektstärken, die seine Bedeutung weit über einzelne Unterrichtssituatien hinaus bestätigen (HATTIE (2024)): Funktionsfähige Elaborations-, Organisations- und Wiederholungsstrategien fördern ein vertieftes Verständnis des Lerngegenstandes und sichern zugleich eine *l a n g f r i s t i g e B e h a l t e n s l e i s t u n g*, wie klassische wie auch neuere Befunde eindrücklich belegen (WEINSTEIN/MAYER (1986), STRAKA (2006)). Metakognitive Strategien erweitern dieses Repertoire, indem sie Planung, Überwachung und Regulation des Lernprozesses ermöglichen und damit eine *r e f l e x i v e S e l b s t s t e u e r u n g* des Lernens unterstützen.
- b. Lernkompetenz steigert die Leistungen in allen Fächern, entfaltet eine *p r ä v e n t i v e W i r k u n g* gegenüber Leistungsabfall und trägt wesentlich zur *n a c h h a l t i g e n E n t w i c k l u n g k o g n i t i v e r F ä h i g k e i t e n* bei (PÄTZOLD (2008)).
- c. Diese Potenziale realisieren sich jedoch nur dann, wenn die entsprechenden Verfahren aus ihrer bloß situativen Anwendung *h e r a u s g e l ö s t*, *s y s t e m a t i s i e r t* und mit *b e l a s t b a r e m L e r n w i s s e n* verbunden werden – ein Anspruch, der im Rahmen des Lernen Lernens methodisch wie theoretisch eingelöst werden kann.

(9) Prävention von Bildungsbenachteiligung und Förderung von Chancengerechtigkeit: Lernen Lernen wirkt kompensatorisch und reduziert Bildungsungleichheiten, indem es milieurbedingte Unterschiede im Lernverhalten systematisch ausgleicht.

- a. Da *M i l i e u h e r k u n f t* und *e l t e r l i c h e r S u p p o r t* das Lernvermögen in erheblichem Maße prägen (KARLEN (2015), BECKER/LAUTERBACH (2004), FRANK, N. (2012)), gewinnt Methodentraining eine *k o m p e n s a t o r i s c h e F u n k t i o n*: Es kann fehlende Strategien ersetzen, Entwicklungsdefizite abfedern und Lernende in wachsendem Maß mindestens partiell von defizitärer häuslicher Hilfe unabhängig machen (empirische Untermauerung bei HUBER-STÖCKER (2015)).
- b. Systematisch angelegte Lerntrainings wirken zugleich der *R e p r o d u k t i o n v o n U n - g l e i c h h e i t e n* entgegen, weil implizite Lernstrategien keineswegs ausschließlich von leistungsstarken Schülerinnen und Schülern erworben werden. Leistungsvergleichsstudien belegen vielmehr, dass *i n s b e s o n d e r e l e i s t u n g s s c h w ä c h e r e L e r n e r* in überproportionalem Maße von solchen Interventionen profitieren (DIGNATH/BÜTTNER (2008), DIGNATH/BÜTTNER/LANGFELDT (2008), PERELS/DIGNATH/SCHMITZ (2009), HATTIE/BIGGS/PURDIE (1996), LAUTH/HUSEIN/SPIEß (2006), DONKER et al. (2014), DE BOER et al. (2018), THEOBALD (2001), BIWER et al. (2022)).
- c. Lerntraining verhindert damit die Ausbildung *>kumulativer Wissenslücken<*, stärkt die schulische *T e i l h a b e* und fungiert als *I n s t r u m e n t i n k l u s i v e r B i l d u n g*: Es schafft Vorläuferfertigkeiten, gleicht Leistungslücken aus und ermöglicht Lernprozesse, die nicht mehr primär an vorhandene soziale Ressourcen gebunden sind.

(10) Digitalisierung, Informationskompetenz und gesellschaftliche Teilhabe: Lernen Lernen ist im digitalen Zeitalter unverzichtbar, weil es Informationsbewertung, kritische Reflexion und souveräne Navigation in digitalen Umgebungen ermöglicht.

- a. >Digitale Lernräume< setzen in hohem Maße selbstreguliertes und strukturiertes Lernen voraus; fehlen entsprechende Kompetenzen, wirken digitale Medien weniger als produktive Werkzeuge denn als **M o m e n t e d e r Ü b e r f o r d e r u n g** in einer Zeit ihrer starken Dominanz und privaten, semiprivaten und beruflichen Zukunftsbedeutsamkeit. Lerntrainings stärken in diesem Kontext die digitale Lernkompetenz, indem sie Strategien der Recherche, der Quellenkritik und der Informationsorganisation fördern und so den Lernern ein Verfahren an die Hand geben, sich in beschleunigten Wissenszirkulationen zu orientieren (SPANHEL (2020)).
- b. Auf diese Weise erhöhen sie die Fähigkeit, relevante Informationen aus einer zunehmend unübersichtlichen Datenfülle herauszufiltern, und tragen zugleich zu jener Form demokratischer Teilhabe bei, die auf gut informierte Bürger angewiesen (SCHINKEL et al. (2020), MITTELSTRÄß (2019)) ist. Das Lernen Lernen fungiert damit als **M e t a k o m p e t e n z g e s e l l s c h a f t l i c h e r A d a p t a b i l i t ä t u n d I n n o v a t i o n s f ä h i g k e i t** – eine Art >epistemischer Orientierungsleistung<, die weit über den schulischen Kontext hinausreicht.

(11) Berufliche Relevanz, lebenslanges Lernen und ökonomische Transformation: Lernen Lernen ist eine zentrale Schlüsselkompetenz beruflicher Bildung in einer dynamischen Arbeitswelt mit rascher Wissensobsoleszenz.

- a. Die sinkende >Halbwertszeit des Wissens< (z. B. BARTSCHER/STÖCKL (2011), HELM-RICH/LEPPELMEIER (2020), KNUDSEN/LIEN (2023)), die zunehmende Flexibilisierung und Individualisierung beruflicher Arbeitsstrukturen sowie der wachsende Bedarf an individueller Selbststeuerung bilden zentrale Argumente für die Notwendigkeit strategischer selbstsorgender Lernfähigkeit.
- b. >Delphi-Studien< markieren lernmethodische Kompetenzen als die künftig bedeutendsten Qualifikationen moderner Bildungssysteme und weisen ihnen eine Schlüsselrolle in der Bewältigung **s i c h b e s c h l e u n i g e n d e r T r a n s f o r m a t i o n s p r o z e s s e** zu (PERELS/OTTO (2009)).
- c. In der >Erwachsenenbildung< erweist sich das Lernen Lernen darüber hinaus als ein Verfahren, das die Reaktivierung vorhandener Lernroutinen erleichtert, die Bewältigung von **P r ü f u n g s a n f o r d e r u n g e n** unterstützt und den systematischen **A u f b a u n e u e r W i s s e n s d o m ä n e n** ermöglicht.
- d. Prozesse der Umschulung und des >Reskilling< profitieren in besonderem Maße, weil strategische Lernfähigkeit die Geschwindigkeit und Qualität von Transferprozessen erheblich steigert und so eine nachhaltige berufliche Neuorientierung begünstigt.

3. Grenzen, Limitationen

Die Vielzahl der angeführten Vorteile und Beweggründe, die für die Realisierung unterschiedlicher Formate des Lernen Lernens ins Feld geführt werden, mag auf den ersten Blick beinahe phantastisch und unangemessen optimistisch erscheinen und womöglich den Charakter werbender Überzeugungsrhetorik annehmen. Indessen darf nicht übersehen werden, dass es sich

hierbei um die Beschreibung theoretisch maximal erwartbarer Idealpotenziale handelt – um die Markierung eines gedachten Möglichkeitsraums, der in seiner ganzen Breite in der schulischen wie beruflichen Realität kaum vollständig eingelöst werden kann. Zwar bergen Lern- und Methodentrainings zweifellos ein erhebliches pädagogisches Potenzial, doch ihre Reichweite ist durch ein Ensemble struktureller, legitimatorischer und entwicklungspsychologischer Grenzen eingeschränkt, die weder ignoriert noch durch pädagogische Zuversicht überblendet werden dürfen. Wie jedes pädagogische Konzept entzieht sich auch das Lernen Lernen der Illusion universaler Wirksamkeit; es ist kein Allheilmittel, sondern ein prinzipiell begründetes, zugleich aber kontextsensitives Bildungsinstrument.

Auf der Ebene des einzelnen Schülers treten Grenzen vor allem dort zutage, wo Autonomie- und Selbstbestimmungsansprüche berührt werden. Aus konstruktivistischer Perspektive entscheidet der Schüler selbst, ob, wann und in welcher Weise er angebotene Lernstrategien annimmt. Nicht selten verfügen Schülerinnen und Schüler über subjektiv funktionale – wenngleich aus erwachsener Sicht mitunter umständlich anmutende – Lernwege, deren Integrität zu achten ist, um nicht in bevormundende Eingriffe zu verfallen, die letztlich mehr Schaden stiften, als sie Nutzen erzeugen. Rollenerwartungen, peerbezogene Dynamiken sowie individuelle Regulations- und Entwicklungsstände – etwa Reifungsverzögerungen oder Strategiedefizite – bestimmen zusätzlich, in welchem Maße Lerntrainings überhaupt greifen können. Gerade bei ausgeprägten Lern- oder Verhaltensstörungen zeigt sich, dass Lerntraining kein universales Remedium darstellt, sondern ein Angebot der Selbstüberprüfung bleibt, dessen Wirksamkeit wesentlich von subjektiver Passung abhängt.

Auch aus pädagogisch-theoretischer Perspektive treten deutliche Grenzen hervor. Lern- und Methodentrainings verlieren ihre Legitimation dort, wo sie in den Dienst einer ökonomisierten Bildungslogik gestellt werden, die Lerner primär als Standorteffekte oder Wettbewerbsfaktoren begreift. Werden sie zur Folie internationaler Leistungsvergleiche degradiert oder allein zur Optimierung qualifikatorischer Output-Parameter herangezogen, entleeren sie sich ihres bildungstheoretischen Sinns und geraten zu Instrumenten normativer Überanpassung und Leistungsentfremdung. Gleches gilt, wenn man versucht, Lerntrainings als kurzfristige Motivationsstimuli einzusetzen: Sie sind weder motivationaler Durchlauferhitzer noch pädagogisches Schnellverfahren, sondern auf langfristige Selbstkultivierungsprozesse angelegt, die sich prinzipiell der Instrumentalisierung entziehen. Schließlich darf der Anspruch gesteigerter Effizienz nicht selbst zur pädagogischen Ideologie gerinnen; nicht jede Lernform muss maximal effizient sein. Mitunter ist ein Lernarrangement bereits dann gelungen, wenn es den kognitiven Alltag der Schüler bei wünschenswerten Ergebnissen entlastet, ohne zusätzlichen Druck zu erzeugen.

Auf der organisatorischen Ebene offenbaren sich weitere Beschränkungen. Lerntrainings erfordern erhebliche zeitliche, personelle und fachliche Ressourcen. Planung, Gruppierung, Durchführung und Evaluation verlangen ein Maß an Professionalität und Vorbereitungszeit, das viele Schulen – gerade angesichts wachsender Belastungen – nur schwer aufbringen können. Große Klassen verschärfen diesen Umstand, weil der unterstützungintensive Charakter metakognitiver Förderung hohe Betreuungsdichten voraussetzt. Schulen bewegen sich zudem im Spannungsfeld multipler Prioritäten: Integrationsarbeit, sozialpädagogische Aufgaben und curriculare Anforderungen konkurrieren um Aufmerksamkeit und können Lerntrainings an den institutionellen Rand drängen. Hinzu tritt der >Delegationseffekt<: Eltern, die wahrnehmen, dass Schulen Lernförderung professionell übernehmen, ziehen sich nicht selten aus ihrer eigenen Verantwortung zurück – mit der paradoxen Folge, dass der schulische Aufwand weiter steigt. Ein Schulleiter aus Nordrhein-Westfalen berichtete mir, dass aus eben diesem Grund Programme des Lernen Lernens an seiner Schule vollständig eingestellt wurden, da sich Eltern nahezu vollständig

aus ihrer Unterstützungsfunction zurückgezogen hatten. Auch die Professionalisierung der Lehrkräfte markiert eine wesentliche Grenze: Lerntraining ist qualifikationsintensiv und setzt theoretisch fundierte Kenntnisse über Selbstregulation, Metakognition und Lernpsychologie voraus, die im Kollegium keineswegs flächendeckend gegeben sind. Zudem muss gewährleistet sein, dass Lehrkräfte über die notwendige motivationale und zeitliche Kapazität verfügen, solche Prozesse neben dem Tagesgeschäft verantwortungsvoll zu tragen.

Schließlich treten auch didaktische Barrieren zutage. Der reguläre Unterricht kann metakognitive Inhalte nur in begrenztem Umfang integrieren, ohne seine eigene Struktur zu überlasten; hier bestehen genuine Kapazitätsgrenzen, die durch didaktische Kreativität allein nicht zu überwinden sind. Empirische Studien zeigen, dass Lern- und Methodentrainings dort die größte Wirksamkeit entfalten, wo Schulen systematisch, kontinuierlich und unter institutionell gesicherter Mitarbeiterqualifikation daran arbeiten. Fehlen diese Rahmenbedingungen, verbleibt die Wirkung fragmentarisch.

In ihrer Gesamtschau verdeutlichen diese Einwände und Begrenzungen, dass Lern- und Methodentrainings zwar einen bedeutsamen Baustein schulischer Bildung darstellen, ihre Wirksamkeit jedoch nicht isoliert zu betrachten ist. Sie realisieren ihr Potenzial nur in einem pädagogisch und institutionell stimmigen Kontext, der die Autonomie der Schüler achtet, die Profession der Lehrenden ernst nimmt und die strukturellen Realitäten schulischer Arbeit berücksichtigt. Wo diese Voraussetzungen nicht gegeben sind, geraten Lerntrainings leicht in eine Rolle, die ihnen weder angemessen noch zuträglich ist – in die eines technischen Werkzeugs, das mehr Erwartungen hervorruft, als es einlösen kann.

4. Ergebnis

Im Rückblick verdichtet sich das Konzept des Lernen Lernens zu einer hochkomplexen pädagogischen Kulturreistung, die weit über die Vermittlung technischer Lernroutinen hinausreicht. Es erscheint als integratives Projekt, das strategisch-taktische kognitive, motivationale und personale Entwicklungsdimensionen gleichermaßen adressiert und auf die Herausbildung eines lernfähigen, reflexiven und im emphatischen Sinne gebildeten und bildbaren Subjekts zielt. Seine besondere Komplexität erwächst aus der Anforderung, hochspezifisches Lernwissen in situatives Handeln zu überführen, Lernprozesse zugleich fallbezogen wie systematisch zu gestalten und die Schüler nicht bloß als Informationsverarbeiter, sondern als sich bildende Persönlichkeiten ernst zu nehmen. In der Verschränkung von Qualifikation und Bildung, von Strategie und Haltung, von Instruktion und Selbstorganisation liegt jener pädagogische Mehrwert, der sich sowohl im individuellen Lernfortschritt als auch in der Erweiterung gesellschaftlicher Teilhabechancen manifestiert.

Zugleich wird evident, dass die Wirksamkeit des Lernen Lernens in hohem Maße an strukturelle Voraussetzungen gebunden bleibt. Die pädagogische Reichweite solcher Vorhaben verengt sich dort, wo Autonomiebedürfnisse der Schüler missachtet, Kollegien unzureichend professionalisiert oder Lerntrainings als technokratische Reaktion auf externe Leistungsanforderungen missverstanden werden. Lernkompetenz gedeiht nicht unter dem Druck ökonomisierter Bildungslogiken, sondern in einer Balance aus erzieherischer Zuwendung, professioneller Systematik und institutioneller Verlässlichkeit. Wo diese Bedingungen gegeben sind, können Lerntrainings zu Katalysatoren schulischer Entwicklungsprozesse werden; wo sie fehlen, drohen sie in Aktivismus zu kippen oder zu didaktischen Fragmenten zu erstarren.

Damit lässt sich das Lernen Lernen als ein anspruchsvolles, zugleich jedoch unverzichtbares Element moderner Bildungspraxis verstehen: als Beitrag zur Formierung lernfähiger Subjekte, als Antwort auf heterogene Lernvoraussetzungen, als Ermöglichungsstruktur nachhaltigen Wissenserwerbs und als Vorbereitung auf eine Lebenswelt, in der Lernfähigkeit selbst zur Bedingung gesellschaftlicher Mündigkeit avanciert. Seine Realisierung erfordert jedoch mehr als pädagogischen guten Willen – sie setzt eine professionelle und institutionelle Kultur voraus, die die Komplexität des Lernens nicht scheut, sondern als bildungsrelevante Herausforderung annimmt und über die notwendigen Kapazitäten verfügt, um ihr gerecht zu werden.

ARTELT, C./NEUENHAUS, N. (2010): Metakognition und Leistung. In: Bos, W./KÖLLER, O./KLIEME, E. (Hrsg.): Schulische Lerngelegenheiten und Kompetenzentwicklung. Waxmann–Verlag. Münster

ABENDSCHÖN, S./GEREZGIHER, M./KAMPER, P./TAUSENDPFUND, M. (2025): Niveau, Entwicklung und Bedingungsfaktoren des politischen Wissens im 5. und 6. Schuljahr. In: Die Deutsche Schule, 117 (1/2), S. 21 – 34

ARTELT, C. (2000): Strategisches Lernen (Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie, Bd. 18). Zugelassene Dissertation an der Universität Potsdam. Waxmann–Verlag. Münster

BANDURA, A. (1997): Self-Efficacy. The Exercise of Control. Freeman. New York

BARTSCHER, T./STÖCKL, J. (2011) Veränderungen erfolgreich managen: Ein Handbuch für interne Prozessberater. Haufe. München

BAUMERT, J./KÖLLER, O. (1996): Lernstrategien und schulische Leistungen. In: MÖLLER, J. (Hrsg.): Emotionen, Kognitionen und Schulleistung. Beltz Psychologische Verlagsunion. Weinheim

BECKER, G. E. (2007): Unterricht planen. Handlungsorientierte Didaktik, Teil I. Neu ausgestattete Sonderausgabe. Beltz–Verlag. Weinheim und Basel

BECKER, R./LAUTERBACH, W. (2024): Einleitung. In: Dies. (Hrsg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. 2., aktualisierte Aufgabe. VS-Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden

BIWER, F./EGBRINK, M. G. A. O./AALTEN, P./DE BRUIN, A. B. H. (2022): Study smart – impact of a learning strategy training on students' study behaviour and academic performance. In: Educational Psychology Review, 34, S. 937 – 961. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09637-5>

BOEKAERTS, M. (1999 b): Self-regulated learning: Where we are today. In: International Journal of Educational research, 31, S. 445 – 457

BOERNER, S./SEEBER, G./KELLER, H./BEINBORN, P. (2005): Lernstrategien und Lernerfolg im Studium: Zur Validierung des LIST bei berufstätigen Studierenden. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 37 (1), S. 17 – 26

ČERNE, T./JURIŠEVIĆ, M. (2018): The self-regulated learning of younger adolescents with and without learning difficulties - a comparative multiple case study. In: CEPS Journal, 8 (4), S. 9 – 28

Lernen Lernen: B e g r ü n d u n g

CHOTT, P. O. (2001): Lernen lernen. Mathetische Förderung von Methodenkompetenz in der Schule. Schuch–Verlag. Weiden

CHOTT, P. O. (2006): Förderung von Grundkompetenzen als zeitgemäßes Bildungsziel am Beispiel 'Lernen Lernen'. In: FRANK, N./MENZEL, D./SCHLOMS, C. (Hrsg.): Erziehung fördert Bildung. Auer–Verlag. Donauwörth

CHOTT, P. O./BARTH, G. (2008): Gemeinsam 'Lernen Lernen' in der Schule. Modell einer schulhausübergreifenden Förderung von Methodenkompetenz (nicht nur) für die Grundschule. In: GOTTLIEB, G./KRAUß, H./WIATER, W. (Hrsg.): Schriften der Philosophischen Fakultäten der Universität Augsburg Nr. 77. Verlag Ernst Vögel. München

CHOTT, P. O./ZIERER, K. (2022): LL/VL. Lernen Lernen und Visible Learning. Schneider–Verlag. Hohengehren

CREß, U. (1999): Personale und situative Einflussfaktoren auf das selbstgesteuerte Lernen Erwachsener. Roderer–Verlag. Regensburg.

DE BOER, H./DONKER, A. S./KOSTONS, D. D. N. M./VAN DER WERF, G. P. C. (2018): Long-Term Effects of Metacognitive Strategy Instruction on Student Academic Performance: A Meta-Analysis. In: Educational Research Review, 24, S. 98 – 115

DECI, E. L./RYAN, R. M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 2, S. 223 – 238

DIGNATH, C./BÜTTNER, G./LANGFELDT, H.–P. (2008): How can primary school students learn self-regulated learning strategies most effectively? A meta-analysis on self-regulation training programmes. In: Educational Research Review, 3, S. 101 – 129

Donker, A. S./de Boer, H./Kostons, D./van der Werf, M. P. C./Dignath-van Ewijk, C. (2014): Effectiveness of Learning Strategy Instruction on Academic Performance: A Meta-Analysis. In: Educational Research Review, 11, S. 1 – 26

DUBS, R. (2009): Lehrerverhalten. Ein Beitrag zur Interaktion von Lehrenden und Lernenden im Unterricht. 2. Auflage. SKV. Zürich

DUCKWORTH, E. R. (2006): "The having of wonderful ideas" and other essays on teaching and learning. 3. überarbeitete Auflage. Teachers College Press. New York

FISCHER, C./FISCHER-ONTRUP, C./SCHUSTER, C. (2020): Individuelle Förderung und selbstreguliertes Lernen. Bedingungen und Optionen für das Lehren und Lernen in Präsenz und auf Distanz. In FICKERMANN, D./EDELSTEIN, B. (Hrsg.): „Langsam vermisste ich die Schule ...“. Schule während und nach der Corona–Pandemie. In: DDS – Die Deutsche Schule, 16, S. 136 – 152

FLAVELL, J. H. (1979): Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. In: American Psychologist, 34 (10), S. 906 – 911. DOI: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>

FLAVELL, J. H. (1992): Cognitive development: Past, present, and future. In: Developmental Psychology, 28 (6), S. 998 – 1 005

FRANK, N. (2012): Intelligenz, Sozialschicht und Schulerfolg. Shaker–Verlag. Aachen

FRIEDRICH, H. F./MANDL, H. (1997): Analyse und Förderung selbstgesteuerten Lernens. In: WEINERT, F. E./MANDL, H. (Hrsg.): Enzyklopädie der Psychologie, Pädagogische Psychologie. Psychologie der Erwachsenenbildung. Hogrefe–Verlag. Göttingen

GLASER, R. (1990): The reemergence of learning theory within instructional research. In: American Psychologist, 45 (1), S. 29 - 39

GLÄSER-ZIKUDA, M. (2007): Training selbstregulierten Lernens auf der Basis des Portfolio–Ansatzes. In: LANDMANN, M./SCHMITZ, B. (Hrsg.): Selbstregulation erfolgreich fördern. Praxisnahe Trainingsprogramme für effektives Lernen. Kohlhammer–Verlag. Stuttgart

GÖTZ, T./NETT, U. E. (2017): Selbstreguliertes Lernen. In: GÖTZ, T. (Hrsg.): Emotion, Motivation und Selbstgesteuertes Lernen. 2., aktualisierte Auflage. Schöningh–Verlag. Paderborn

GRÜNER, F. (2011): Lernstrategien und Prüfungsangst bei Studierenden der Studiengänge Humanmedizin und Lehramt. Universität Würzburg. urn:nbn:de:bvb:20-opus-64736

HASSELHORN, M. (1996): Kategoriales Organisieren bei Kindern. Zur Entwicklung einer Gedächtnisstrategie. Hogrefe–Verlag. Göttingen

HATTIE, J. A. C. (2024): Visible Learning 2.0. Deutschsprachige Ausgabe von "Visible Learning; The Sequel" (2023). Schneider–Verlag. Hohengehren, Baltmannsweiler

HATTIE, J. A. C. (Hrsg./ 2013): Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von Visible Learning besorgt von Wolfgang BEYWL und Klaus ZIERER. 3. Nachdruck. Schneider–Verlag. Hohengehren

HATTIE, J./BIGGS, J./PURDIE, N. (1996): Effects of learning skills interventions on student learning: a meta-analysis. In: Review of Educational Research, 66, S. 99 – 136

Lernen Lernen: B e g r ü n d u n g

HECKHAUSEN, H./GOLLWITZER, P. M. (1987): Thought contents and cognitive functioning in motivational versus volitional states of mind. In: *Motivation and Emotion*, 11, S. 101 – 120

HELLMICH, F./WERNKE, S. (2006): Lernstrategien, Metakognitionen und Motivationen von Kindern im Mathematikunterricht. Beiträge zum Mathematikunterricht 2006. Vorträge auf der 40. Tagung für Didaktik der Mathematik vom 06.03.2006 bis 13.03.2006 in Osnabrück. Verlag Franzbecker. Hildesheim und Berlin

HELMRICH, R./LEPPELMEIER, I. (2020): Sinkt die Halbwertszeit von Wissen? Theoretische Annahmen und empirische Befunde. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB – Direktvertrieb)

HILBE, R. (2022): Selbst organisiertes Lernen am Gymnasium. Eine Untersuchung interindividueller Unterschiede bei Schülerinnen und Schülern im Umgang mit der Lernerautonomie. Zugelassene Dissertation an der Universität Bern. DOI: <https://doi.org/10.3224/96665026>

HUBER, L. (2000): Selbständiges Lernen als Weg und Ziel. Begriff, Gründe und Formen Selbständigen Lernens und ihre Schwierigkeiten. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): Förderung selbständigen Lernens in der gymnasialen Oberstufe. Erfahrungen und Vorschläge aus dem Oberstufen-Kolleg1 Bielefeld. Kettler-Verlag. Bönen

HUBER-STÖCKER, A. (2015): Lerntrainings als Antwort der Schule auf defizitäre häusliche Unterstützung? Analysen zum Kompensationspotenzial schulischer Lerntrainings am Beispiel des Konzepts der Realschule Enger. Zugelassene Dissertation an der Universität Augsburg. URN: urn:nbn:de:bvb:384–opus4–31010

HUBER-STÖCKER, A. (2023): Skalendokumentation: Selbstgesteuertes Lernen. Leibnitz–Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-280961>

IMHOF, M. (2016): Psychologie für Lehramtsstudierende. 4., durchgesehene Auflage. Springer–Verlag. Wiesbaden

JERUSALEM, M. HOPF, D. (Hrsg., 2002): Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen. In: Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft 44

KAISER, R./KAISER, A. (2018): Die Neue Didaktik – Metakognition als Schlüsselkonzept für Lehren und Lernen – In: Grundlagen der Weiterbildung – Praxishilfen (GdW–Ph), 162, S. 1 – 30. URN: urn:nbn:de:0111–pedocs–160549

KALLWEIT, I./MELLE, I. (2013): Effektivität des Einsatzes von Selbsteinschätzungsbögen im Chemieunterricht. Individuelle Förderung durch selbstreguliertes Lernen. In: BERNHOLT, S. (Hrsg.): Inquiry-based Learning - Forschendes Lernen. IPN. Kiel

KARLEN, Y. (2015): Selbstreguliertes Lernen am Gymnasium. Eine Längsschnittuntersuchung bei Schülerinnen und Schülern der Gymnasialen Oberstufe. Online–Volltext: <https://edudoc.ch/record/125403>

KARLEN, Y. (2016): Differences in students' metacognitive strategy knowledge, motivation, and strategy use: a typology of self-regulated learners. In: *The Journal of Educational Research*, 109, S. 253 – 265

KECK, R. W. (2004): Elementares Prinzip. In: KECK, R. W./SANDFUCHS, U./FEIGE, B. (Hrsg.): Wörterbuch Schulpädagogik. Ein Nachschlagewerk für Studium und Schulpraxis. 2., völlig überarbeitete Auflage. Klinkhardt–Verlag. Bad Heilbrunn

KELLER–SCHNEIDER, M. (2019): Forschendes Lernen – das eigene Lernen erforschen. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 37 (2), S. 218 – 229. URN: urn:nbn:de:0111–pedocs–182737

KLAFKI, W. (1963): Das Pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung. Verlag Julius Beltz. Weinheim, Berlin

KLAFKI, W. (1967): Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beltz–Verlag. Weinheim

KLAFKI, W. (1978): Kategoriale Bildung. Zur bildungstheoretischen Bedeutung der modernen Didaktik. In: PLEINES, J.–E. (Hrsg.): Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Probleme und Positionen. Herder–Verlag. Freiburg

KLAFKI, W. (1985): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beltz–Verlag. Weinheim

KLAFKI, W. (1986): Die Bedeutung der klassischen Bildungstheorien für ein zeitgemäßes Konzept allgemeiner Bildung. Herwig BLANKERTZ in memoriam. In: Zeitschrift für Pädagogik, 32 (4), S. 455 – 476

KLAFKI, W. (2003): Allgemeinbildung heute – Sinndimensionen einer gegenwarts- und zukunftsorientierten Bildungskonzeption. In: BERG, H. C. (Hrsg.): Bildung und Lehrkunst in der Unterrichtsentwicklung. Zur didaktischen Dimension von Schulentwicklung. Schulmanagement–Handbuch 106. Oldenbourg Schulbuchverlag. München

KLAFKI, W. (2013): Kategoriale Bildung. Konzeption und Praxis reformpädagogischer Schularbeit zwischen 1948 und 1952. Herausgegeben und mit einer Einleitung versehen von C. RITZI/H. STÜBIG. Klinkhardt–Verlag. Bad Heilbrunn

KNUDSEN, E. S./LIEN, L. B. (2023): The half-life of knowledge and strategic human capital. In: *Human Ressource Management Review*, 33 (4), S. 1 - 14. <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2023.100989>

KONRAD, K. (2008): Erfolgreich selbstgesteuert lernen. Theoretische Grundlagen, Forschungsergebnisse, Impulse für die Praxis. Klinkhardt–Verlag. Bad Heilbrunn

Lernen Lernen: B e g r ü n d u n g

KONRAD, K. (2011): Wege zum erfolgreichen Lernen. Ansatzpunkte, Strategien, Beispiele. Beltz Juventa Verlag. Weinheim u. a.

KONRAD, K./TRAUB, S. (2010): Selbstgesteuertes Lernen. Grundwissen und Tipps für die Praxis. 2., unveränderte Auflage. Schneider–Verlag. Hohengehren

KYBURZ-GRABER, R./NOTTER, P. (2019): Einschätzung von Studierenden über die Effekte von selbstreguliertem Lernen im Gymnasium - In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 41 (1), S. 54 – 78. URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-177441 - DOI: 10.25656/01:17744

LAUTH, G. W./HUSSEIN, S./SPIEß, R. (2006): Lernkompetenztraining bei leistungsschwachen Grundschülern. In: Kindheit und Entwicklung, 15 (4), S. 229 – 238. <https://doi.org/10.1026/0942-5403.15.4.229>

LEOPOLD, C./LEUTNER, D. (2002): Der Einsatz von Lernstrategien in einer konkreten Lernsituation bei Schülern unterschiedlicher Jahrgangsstufen. In: PRENZEL, M./DOLL, J. (Hrsg.): Bildungsqualität von Schule: Schulische und außerschulische Bedingungen mathematischer, naturwissenschaftlicher und überfachlicher Kompetenzen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 45, Beiheft, S. 240 – 258

LIPOWSKI, F. (2006): Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler. In: ALLEMANN-GHIONDA, C./TERHART, E. (Hrsg.): Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern. Ausbildung und Beruf. In: Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft 51, S. 47 - 70

LIU, M. (2012): Studienerfolg und Metakognition eine empirische Untersuchung zur Qualität von Lern- und Studienbedingungen chinesischer Studierender in Deutschland. Genehmigte Dissertation an der Ludwig–Maximilians–Universität München. urn:nbn:de:bvb:19–150448

LOHAUS, A./VIERHAUS, M./MAASS, A. (2010): Entwicklungspsychologie des Kindes– und Jugendalters für Bachelor. Springer–Verlag. Berlin und Heidelberg

LÜFTENECKER, M./SCHÖBER, B./VAN DE SCHOOT, R./WAGNER, P./FINSTERWALD, M./SPIEL, C. (2012): Lifelong learning as a goal do autonomy and self-regulation in school result in well prepared pupils? In: Learning and Instruction, 22 (1), S. 27 – 36. doi:10.1016/j.learninstruc.2011.06.001

MANDANA, N./GHAZAL, Z. K./FATEMEH, A. (2003): Effectiveness of Training to Overcome the Learned Helplessness on Academic Procrastination and Self-efficacy of Adolescent girls. In: journal of Adolescent and Youth Psychological Studies, 4 (4), S. 71 – 80. DOI:10.61838/kman.jayps.4.4.

MARSCHNER, J./THILLMANN, H./WIRTH, J./LEUTNER, D. (2012): Wie lässt sich die Experimentierstrategie-Nutzung fördern? Ein Vergleich verschieden gestalteter Prompts. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 15, S. 77 – 93. DOI 10.1007/s11618-012-0260-5

MITTELSTRÄß, J. (2019): Gedanken über Bildung. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 95 (4), S. 531 – 539

NADINLOYI, K. B./SADEGHI, H./HAJLOO, N. (2013): Relationship between Job Satisfaction and Employees Mental Health. In: Procedia - Social and Behavioral Sciences, Band 84, S. 293 – 297

NAUJOKS-SCHÖBER, N. (2023): Lernstrategien zur Bewältigung der Herausforderungen des Studiums – Längsschnittliche Studien zu Nutzung, Einflussfaktoren und Potenzialen. Online veröffentlichte Dissertation an der Friedrich–Alexander–Universität Erlangen–Nürnberg. urn:nbn:de:bvb:29–opus4–219255

O’MALLEY, J. M./CHAMOT, A. U. (1990): Learning Strategies in Second Language Acquisition. University Press. Cambridge

PANNULLO, L. (2025): Wahlmöglichkeiten beim Experimentieren. Entwicklung und Erprobung eines Konzeptes für Experimente in inklusiven Lerngruppen im Physikunterricht. Genehmigte Dissertation an der Johann-Wolfgang-von-Goethe-Universität Frankfurt am Main, Logos-Verlag. Berlin

PÄTZOLD, G. (2008): Ist selbstgesteuertes Lernen Garant für die Nachhaltigkeit der Lernkompetenz? In: Berufs– und Wirtschaftspädagogik Online (Spezial 4), 21 S.

PERELS, F./DIGNATH, C./SCHMITZ, B. (2009): Is it possible to improve mathematical achievement by means of self-regulation strategies? Evaluation of an intervention in regular math classes. In: European Journal of Psychology of Education, 24 (1), S. 17 – 31. doi:10.1007/BF03173472

PERELS, F./OTTO, B. (2009): Förderung Selbstregulierten Lernens im Grundschulalter. In: HELLMICH, F./WERNKE, S. (Hrsg.): Lernstrategien im Grundschulalter. Konzepte, Befunde und praktische Implikationen. Kohlhammer–Verlag. Stuttgart

PETERS-HÄDERLE, K.-E. (2007): Erfolgsfurcht und Leistungsangst bei Schülern. Eine Trainingsstudie. Genehmigte Inaugural-Dissertation an der Universität Regensburg. urn:nbn:de:bvb:355-opus-7754

Lernen Lernen: B e g r ü n d u n g

REALSCHULE ENGER (2003): Lernkompetenz: Deutsch. Bausteine für das 5. bis 10. Schuljahr. Cornelsen-Scriptor-Verlag. Berlin

REALSCHULE ENGER (2005): Lernkompetenz III. Bausteine für kooperatives und kommunikatives Lernen. 5. bis 9. Schuljahr. Cornelsen-Scriptor-Verlag. Berlin

REALSCHULE ENGER (2006 a): Lernkompetenz: Geschichte, Geografie, Politik, Religion. Bausteine für das 5. bis 10. Schuljahr. 2. Auflage. Cornelsen-Scriptor-Verlag. Berlin

REALSCHULE ENGER (2006): Lernkompetenz: Mathematik, Biologie, Physik, Chemie. Bausteine für das 5. bis 10. Schuljahr. Cornelsen-Scriptor-Verlag. Berlin

REALSCHULE ENGER (2009 a): Lernkompetenz: Englisch, Französisch. Bausteine für das 5. bis 10. Schuljahr. Cornelsen-Scriptor-Verlag. Berlin

REALSCHULE ENGER (2009): Lernkompetenz II. Bausteine für eigenständiges Lernen. 7. bis 9. Schuljahr. 5. Auflage. Cornelsen-Scriptor-Verlag. Berlin

REALSCHULE ENGER (2010): Lernkompetenz I. Bausteine für eigenständiges Lernen. 5./6. Schuljahr. 7. Auflage. Cornelsen-Scriptor-Verlag. Berlin

RYAN, R. M./DECI, E. L. (2000): Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development and Well-Being. In: *American Psychologist*, 55, S. 68 – 78

SCHIEFELE, U./STREBLOW, L. (2006): Motivation aktivieren. In: MANDL, H./FRIEDRICH, H. F. (Hrsg.): *Handbuch Lernstrategien*. Hogrefe-Verlag. Goettingen

SCHINKEL, S./HÖSEL, F./KÖHLER, S.-M./KÖNIG, A./SCHREIBER, J./SOREMSKI, R./ZSCHACH, M. (2020): Zeit im Lebensverlauf. Ein Glossar. Transcript Verlag. <https://doi.org/10.14361/9783839448625>

SCHMITZ, B. (2001): Self-Monitoring zur Unterstützung des Transfers einer Schulung in Selbstregulation für Studierende. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 15 (3/4). Ohne Seitenangaben. DOI: <https://doi.org/10.1024/1010-0652.15.34.181>

SCHOBER, S. (2015): Einsatz, Vermittlung und Förderung von Lernstrategien: unterrichtspraktische Überlegungen für den Mathematikunterricht. Diplomarbeit an der Universität Wien. Online-Veröffentlichung: <https://phaidra.univie.ac.at/download/o:1321560>

SCHUSTER, C./STEBNER, F./WIRTH, D./LEUTNER, D. (2018): Förderung des Transfers metakognitiver Lernstrategien durch direktes und indirektes Training. In: *Unterrichtswissenschaft* (46), S. 409 – 435. <https://doi.org/10.1007/s42010-018-0028-6>

SCHWENK, C. (2005): Gedächtnisentwicklung im Vor- und Grundschulalter. Eine mikrogenetische Studie zur Untersuchung semantischer Organisationsstrategien. Zugelassene Dissertation an der Julius-Maximilians-Universität Würzburg. URN: <urn:nbn:de:bvb:20-opus-15990>

SIEGLER, R. S. (1996): *Emerging minds: The process of change in children's thinking*. Oxford University Press. New York

SIEGLER, R. S. (2005): Children's learning. In: *American Psychologist*, 60, S. 769 – 778

SIEGLER, R. S. (2006): Microgenetic analyses of learning. In: DAMON, W./LERNER, R. M./KUHN, D./SIEGLER, R. S. (Hrsg.): *Handbook of child psychology. Cognition, perception, and language*. Hoboken. NJ: Wiley

SIEGLER, R. S. (2007): Cognitive variability. In: *Developmental Science*, 10, S. 104 – 109

SOLZBACHER, C. (2007): Lernen – Können – Weiterlernen. Förderung von Lernkompetenz in der Schule. In: MÜLLER, H.-R./STRAVORAVDIS, W. (Hrsg.): *Bildung im Horizont der Wissensgesellschaft*. VS-Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden

SONTAG, C. (2019): Selbstreguliertes Lernen am Ende der Grundschulzeit: Ausgangslage und Förderung im Unterricht. Universitätsbibliothek Regensburg: zugelassene Dissertation. Ressource: <https://d-nb.info/1180719433/34>

SOUVIGNIER, E./BEHRMANN, L. (2017): Professionalisierung von Lehrkräften zur Förderung des Leseverständnisses: Implementation komplexer Instruktionskonzepte. In: GRÄSEL, C./TREMPLER, K. (Hrsg.): *Entwicklung von Professionalität pädagogischen Personals. Interdisziplinäre Betrachtungen, Befunde und Perspektiven*. Springer-Verlag. Wiesbaden

SPANHEL, D. (2020): Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene in digitalisierten Lernwelten. In: KUTSCHER, N./LEY, T./SEELMEYER, U./SILLER, F./TILLMANN, A./ZORN, I. (Hrsg.): *Handbuch Soziale Arbeit und Digitalisierung*. Beltz Juventa. Weinheim

STRAKA, G. A. (2006): Lernstrategien in Modellen selbstgesteuerten Lernens. In: MANDL, H./FRIEDRICH, H. F. (Hrsg.): *Handbuch Lernstrategien*. Hogrefe. Göttingen

Lernen Lernen: B e g r ü n d u n g

SUHR-DACHS, L./DÖPFNER, M. (2005): Leistungsängste. Therapieprogramm für Kinder und Jugendliche mit Angst- und Zwangsstörungen (THAZ) – Band 1. Hogrefe. Goettingen

THEOBALD, M. (2021): Self-regulated learning training programs enhance university students' academic performance, self-regulated learning strategies, and motivation: A meta-analysis. *Teaching and Teacher Education*. In: *Contemporary Educational Psychology*, 66, 101976. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2021.101976>

VON HIPPEL, A./KULMUS, C./STIMM, M. (2022): Didaktik der Erwachsenen– und Weiterbildung. 2., aktualisierte Auflage. UTB. Paderborn

WEINSTEIN, C. E./MAYER, R. E. (1986): The teaching of learning strategies. In: Wittrock, M. C. (Hrsg.): *Handbook of research on teaching*. 3. Auflage. McMillan. New York

WIATER, W. (2007): Unterrichten und Lernen in der Schule. Eine Einführung in die Didaktik. Auer-Verlag. Donauwörth

WICKI, W. (2024): Entwicklungspsychologie. 3., aktualisierte Auflage. Ernst-Reinhard-Verlag. München und Basel

WILD, K.-P. (1998): Lernstrategien und Lernstile. In: ROST, D. H. (Hrsg.): *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*. Beltz Psychologie Verlags Union. Weinheim

ZIMMERMAN, B. J. (2002): Becoming a Self-Regulated Learner. An Overview. In: *Theory into practice*, 41, (2) S. 64 – 70