

# Modul 5

– E-Learning und Kompetenzorientierung –

Fakultät für  
**Kultur- und  
Sozialwissen-  
schaften**

---

Das Werk ist urheberrechtlich geschützt. Die dadurch begründeten Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung und Verbreitung sowie der Übersetzung und des Nachdrucks, bleiben, auch bei nur auszugsweiser Verwertung, vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (Druck, Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung der FernUniversität reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

# **Berufliche Kompetenzentwicklung im Kontext informellen und reflexiven Lernens – Stärkung der Persönlichkeits- und Bildungsentwicklung?**

## **Kurzfassung**

Mit der wachsenden Bedeutung des lebensbegleitenden Lernens und dem Wandel von Arbeit und Qualifizierung gewinnt die berufliche Kompetenzentwicklung zunehmend an Gewicht. Informelles und reflexives Lernen in und bei der Arbeit sowie die lern- und kompetenzförderliche Gestaltung der Arbeit werden gefordert und gefördert. Wird darüber auch die Persönlichkeits- und Bildungsentwicklung von Beschäftigten gestärkt oder ist gar von einer Konvergenz ökonomischer und pädagogischer Vernunft zu reden? Der Beitrag gibt einen problemorientierten Einblick in den Entstehungskontext und aktuelle Verständnisse von beruflicher Handlungskompetenz und Reflexivität. Das reflexive und informelle Lernen werden im Kontext des Erwerbs umfassender Handlungskompetenz erörtert, die lern- und kompetenzförderliche Arbeitsgestaltung wird referiert und reflektiert. Abschließend wird die Ausgangsfrage resümiert.

## **Abstract**

By growing relevance of lifelong learning and changes in labor and qualification, development of vocational competencies is becoming increasingly more important. Informal and reflexive learning in and during work are required and advocated as well as a learning and competency adjuvant shaping of the work. Besides, are personality-development and -formation encouraged, too? Might one even speak of converging economical and pedagogical rationalities? This article delivers problem-oriented insight into genesis and current understandings of ‘Berufliche Handlungskompetenz’ and reflexivity. Reflexive and informal learning are discussed in the context of acquiring extensive ‘Handlungskompetenz’, and learning and competency adjuvant shaping of work is reported and reflected. Finally the opening question will be resumed.

## **1. Ausgangssituation**

Die breite Durchsetzung des Kompetenzbegriffs in Übereinstimmung mit oder neben dem Bildungsbegriff ist sicherlich darauf zurückzuführen, dass Kompetenzen sich auf das Subjekt beziehen und dabei gleichwohl betriebliche und gesellschaftliche Anforderungen erfüllen. Sie kommen zudem den Anforderungen lebenslangen Lernens nach und umfassen allgemeine und berufliche Bildung, ohne dabei per se die herkömmliche Dichotomie von beruflicher, allgemeiner

und Hochschulischer Bildung beizubehalten. Vor allem sind Kompetenzen und Kompetenzentwicklung immer an Lernen gebunden und damit auch an unterschiedliche lerntheoretische Zugänge und über Lernarten bestimmte Umfeld- und Entwicklungsbedingungen. (Vgl. DEHNBOSTEL 2010)

Für die berufliche Handlungskompetenz und die betriebliche Kompetenzentwicklung sind in neuen betrieblichen Arbeits- und Organisationskonzepten neben dem herkömmlichen formalen Lernen das reflexive und das informelle Lernen wichtig. Reflexivität und reflexives Lernen ist für kontinuierliche Verbesserungsprozesse ebenso grundlegend wie für halbautonome Gruppenarbeit und neue betriebliche E-Learningformen. Die Bedeutung des informellen Lernens für die betriebliche Kompetenzentwicklung wird mittlerweile häufig höher eingeschätzt als die des formalen Lernens. (Vgl. OVERWIEN 2005; MOLZBERGER 2007)

Die Zusammenhänge zwischen Kompetenzentwicklung einerseits und dem informellen und reflexiven Lernen andererseits sind bisher wissenschaftlich nicht erschlossen. Empirische Untersuchungen liegen hierzu nicht vor. Es geht zunächst darum, die mit der Wissens- und Dienstleistungsgesellschaft aufgetretenen Neuorientierungen begrifflich und praktisch-konzeptionell zu klären, um sie der wissenschaftlichen Diskussion zugänglich zu machen und wissenschaftliche Studien durchführen zu können. In jüngster Zeit ist vor allem das informelle Lernen, zumeist zusammen mit dem formalen Lernen, zum Gegenstand zahlreicher Kompetenz- und Validierungsverfahren geworden. Neue Steuerungs- und Gestaltungskonzepte wie Qualifikationsrahmen und Akkreditierungen fordern die Anerkennung von in der Arbeit informell erworbenen Kompetenzen als Ausdruck veränderter Qualifizierungsformen und des lebenslangen Lernens. (Vgl. DEHNBOSTEL/ SEIDEL 2011)

In diesem Beitrag geht es nicht um die vielerorts thematisierten Fragen der Anerkennung informellen Lernens, sondern um die Einordnung des informellen und reflexiven Lernens in die Kompetenzentwicklung. Insbesondere geht es um die zentrale Frage, inwieweit die prinzipiell zwischen Ökonomie und Bildung angesiedelte Kompetenzentwicklung im Betrieb über das informelle und reflexive Lernen die Persönlichkeits- und Bildungsentwicklung von Beschäftigten stärken kann. Zur Annäherung an diese Frage werden im nächsten Abschnitt (2.) die Begriffe der beruflichen Handlungskompetenz und des reflexiven Lernens resp. der Reflexivität in ihrem jeweiligen Entstehungskontext und in ihren Definitionen mit besonderem Blick auf die Bildungsdimension betrachtet. Ausführungen zum informellen Lernen schließen sich in einem weiteren Abschnitt 3 an, wobei das Verhältnis von informellem und formalem Lernen besonders thematisiert wird. Die Erörterung lern- und kompetenzförderlicher Arbeitsgestaltung als Möglichkeit, die Persönlichkeits- und Bildungsentwicklung über die Entfaltung von Kompetenzen und Reflexivität zu stärken, schließt sich an (4.). Im Schlussabschnitt 5 wird die zentrale Fragestellung nach der Stärkung der Persönlich-

keits- und Bildungsentwicklung durch das informelle und reflexive Lernen im Rahmen der Kompetenzentwicklung zusammenfassend diskutiert.

## **2. Berufliche Handlungskompetenz und Reflexivität**

In Theorie und Praxis der beruflichen Aus- und Weiterbildung haben sich die Begriffe Kompetenz und Kompetenzentwicklung heute als zentrale Begriffe etabliert, wobei die Begriffs- und Konzeptverständnisse in der Weiterbildung vielfältiger sind und weiter gefasst werden als in der beruflichen Erstausbildung. Konsens besteht darin, dass die Kompetenzentwicklung an einen auf Selbststeuerung ausgerichteten ganzheitlichen Kompetenzbegriff anknüpft und aus der Perspektive des Subjekts und des lebensbegleitenden Lernens definiert wird. Anders gesagt: Kompetenzentwicklung wird vom Subjekt her, von seinen Fähigkeiten und Interessen in handlungsorientierter Ausrichtung bestimmt. Die Herausbildung von Kompetenzen erfolgt durch lebensbegleitende individuelle Lern- und Entwicklungsprozesse und unterschiedliche Formen des Lernens in der Arbeits- und Lebenswelt. Kompetenzentwicklung ist ein aktiver Prozess, der von Individuen in starkem Maße selbst gestaltet wird und dabei selbstgesteuertes und reflexives Lernen erfordert. (Vgl. GILLEN 2006; DEHNBOSTEL 2010)

In Berufsausbildung und Weiterbildung führt die Kompetenzentwicklung zum Auf- und Ausbau einer umfassenden beruflichen Handlungskompetenz, in der sich verschiedene Kompetenzdimensionen vereinen. Bereits der DEUTSCHE BILDUNGSRAT verweist auf unterschiedliche Kompetenzbereiche, indem er von integrierten Lernprozessen fordert, dass sie *„mit der Fachkompetenz zugleich humane und gesellschaftlich-politische Kompetenzen vermitteln“* (DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1974, S. 49). Diese drei Kompetenzen stehen aber nicht gleichwertig nebeneinander. Vielmehr misst der BILDUNGSRAT der Humankompetenz eine größere Bedeutung zu und verbindet sie mit den emanzipatorischen und kritisch-reflexiven Zielorientierungen der damaligen Bildungsreform. Als humane Kompetenz wird definiert, *„daß der Lernende sich seiner selbst als eines verantwortlich Handelnden bewußt wird, dass er seinen Lebensplan im mitmenschlichen Zusammenleben selbständig faßt und seinen Ort in Familie, Gesellschaft und Staat richtig zu finden und zu bestimmen vermag“* (ebd.).

Im Zusammenhang mit der Neuordnung anerkannter Ausbildungsberufe und Bestrebungen der KULTUSMINISTERKONFERENZ (KMK), das Konzept der Handlungsorientierung in der berufsschulischen Ausbildung zu fördern, wurde der Kompetenzbegriff zunehmend in Überlegungen zur Curriculumentwicklung und zur didaktisch-methodischen Gestaltung von Lernprozessen aufgenommen und weiterentwickelt. Entsprechend sind auch die mit dem Lernfeldkonzept in der Berufsschule verfolgten Ziele auf die Entwicklung von Handlungskompetenz gerichtet. Diese wird verstanden als die Bereitschaft und Fähigkeit des Einzelnen, sich in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen mündig und

sozial verantwortlich zu verhalten. Handlungskompetenz entfaltet sich in den Dimensionen von Fachkompetenz, Personalkompetenz und Sozialkompetenz (vgl. SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER 2000, S. 8 f.):

- Fachkompetenz bezeichnet die Fähigkeit und Bereitschaft, auf der Grundlage fachlichen Wissens und Könnens, Aufgaben und Probleme zielorientiert, sachgerecht, methodengeleitet und selbstständig zu lösen und das Ergebnis zu beurteilen.
- Personalkompetenz bezeichnet die Fähigkeit und Bereitschaft, die eigene Entwicklung zu reflektieren und in Bindung an individuelle und gesellschaftliche Wertvorstellungen weiter zu entfalten.
- Sozialkompetenz beinhaltet die Fähigkeit und Bereitschaft, soziale Beziehungen und Interessen zu erfassen und zu verstehen sowie sich mit Anderen verantwortungsbewusst auseinanderzusetzen und zu verständigen. Hierzu gehört insbesondere auch die Entwicklung sozialer Verantwortung und Solidarität.

Die KULTUSMINISTERKONFERENZ greift in wesentlichen Teilen auf die Ausführungen des DEUTSCHEN BILDUNGSRATES zurück. Ein genauerer Blick verdeutlicht allerdings, dass die vom BILDUNGSRAT vertretenen kritischen Zielorientierungen, so auch die Leitvorstellung eines reflexiven Subjekts, in den 1980er- und 1990er-Jahren an Bedeutung verloren haben und der Begriff Humankompetenz im Hinblick auf die berufliche Handlungskompetenz durch den in Unternehmen üblichen Begriff der Personalkompetenz ersetzt worden ist. Konsens besteht jedoch im Wesentlichen darüber, dass es sich bei den drei Kompetenzen um Kompetenzdimensionen oder Hauptkompetenzen handelt, denen andere Kompetenzen untergeordnet sind. Im Rückgriff auf diese Entwicklung ist die berufliche Handlungskompetenz folgendermaßen zu definieren: Berufliche Handlungskompetenz ist die Fähigkeit und Bereitschaft, in beruflichen Situationen fach-, personal- und sozialkompetent zu handeln und die eigene Handlungsfähigkeit in beruflicher und gesellschaftlicher Verantwortung weiterzuentwickeln. Unter einer umfassenden beruflichen Handlungskompetenz ist die Einheit von Fachkompetenz, Sozialkompetenz und Personalkompetenz zu verstehen. Andere Kompetenzen, von der Methodenkompetenz über die Lernkompetenz bis zur Sprachkompetenz, sind Teil dieser drei übergeordneten Kompetenzdimensionen bzw. liegen quer dazu.

Wenn die umfassende berufliche Handlungskompetenz als Leitziel und Leitkonzept der beruflichen Bildung und Weiterbildung definiert wird, so ist dies mit dem Anspruch verbunden, eine über die Qualifizierung hinausgehende Bildungsarbeit zu ermöglichen (vgl. ARNOLD/ STEINBACH 1998; DEHNBOSTEL 2007, S. 31 ff.) und damit nicht mehr wie bisher vorrangig die Verwertungsperspektive, sondern die des Subjekts zu betonen. Es gibt auch andere Bestimmungen beruflicher Handlungskompetenz, die u. a. die Methodenkompetenz zusätz-

lich oder alternativ als Kompetenzbereich aufnehmen, vor allem aber die Kompetenzen in ihren wissenschaftstheoretischen Begründungen unterscheiden und demzufolge unterschiedlich ausrichten. Als Beispiel sei auf das Selbstorganisationsmodell von Kompetenzen nach ERPENBECK verwiesen, das auf der Grundlage seiner synergetisch-selbstorganisationalen Theoriefundierung die Handlungskompetenz spezifisch definiert (vgl. u. a. HEYSE/ ERPENBECK 1997). Gemeinsam ist den Bestimmungen und Konzepten beruflicher Handlungskompetenz durchweg der Verweis auf drei oder vier Kompetenzbereiche oder Dimensionen sowie ihr subjektbezogener Ansatz, der das reflexive, selbstgesteuerte und erfahrungsbezogene Lernen herausstellt.

Eine wichtige Rolle spielt die über die berufliche Handlungskompetenz hinausgehende reflexive Handlungsfähigkeit, die es ermöglicht, die individuelle, selbstgesteuerte Anwendung erworbener Kompetenzen reflexiv auf Handlungen und Verhaltensweisen sowie auf die damit verbundenen Arbeits- und Sozialstrukturen zu beziehen. Die Reflexivität entspricht sowohl modernen Arbeitsanforderungen als auch einer an Bildung und Persönlichkeit orientierten Berufsbildung. Reflexivität meint die bewusste, kritische und verantwortliche Bewertung von Handlungen auf der Basis von Erfahrungen und Wissen. In der Erwerbsarbeit bedeutet dies zunächst ein Abrücken vom unmittelbaren Arbeitsgeschehen, um auf zweifache Weise sowohl die Arbeitsstrukturen und Arbeitsbedingungen als auch die eigenen Handlungen und sich selbst zu reflektieren. Ein reflexives Lernen in und bei der Arbeit trägt so wesentlich zur Kompetenzentwicklung bei (vgl. GILLEN 2006; DEHNBOSTEL 2010).

Der Begriff der Reflexivität wird weder einheitlich definiert noch gleichförmig verwendet. Sowohl die Berufs- und Weiterbildung als auch die Arbeits- und Organisationspsychologie gebraucht ihn vor allem im Kontext von Lernen und Kompetenzentwicklung. Unternehmen fragen die Kompetenz der Reflexivität zunehmend nach, um den wachsenden Innovations-, Kommunikations- und Qualitätserfordernissen in der Arbeit nachzukommen.

Bereits für DEWEY stellte die Reflexivität eine zentrale Denkkategorie dar: „*Reflektierendes Denken besteht in einem regen, andauernden sorgfältigen Prüfen von etwas, das für wahr gehalten wird, und zwar im Lichte der Gründe, auf die sich die Ansicht stützt und der weiteren Schlüsse, denen sie zustrebt*“ (DEWEY 1951[1910], S. 6). Nach DEWEYS grundlegendem Ansatz zur Verbindung von „*experience and education*“ ist die Reflexivität theoretisch und praktisch mit dem Erfahrungslernen verbunden, wobei mit „*experience*“ die unmittelbare Erfahrung gemeint ist, der immer eine Handlung vorausgeht. Diese Erfahrung führt, in Reflexion eingebunden, dann zur Erkenntnis, wenn Handlungen sich nicht ständig wiederholen, sondern Probleme oder offene Fragen entstehen. In sich ändernden Arbeitsprozessen und Umwelten ist dies die Regel. So wird auf der Basis von Selbsttätigkeit und Selbststeuerung die Wirklichkeit über Lern- und Erfahrungsprozesse individuell erschlossen. Die Abfolge von Handlung –

Erfahrung – Reflexion und deren kontinuierliche Fortführung unter Berücksichtigung vorheriger Erfahrungs- und Erkenntnisprozesse ist bei DEWEY lerntheoretisch als „*evolutives Lernmodell*“ (REICH 2005, S. 204) des Fortschritts unter der Voraussetzung gedacht, dass die Lernenden selbsttätig und möglichst selbstbestimmt lernen. Dieses evolutive Lern- und Fortschrittsmodell ist unter konstruktivistischen Gesichtspunkten umstritten (vgl. ebd., S. 197 ff.).

Ein anderes, auch bereits als klassisch zu bezeichnendes Modell der Reflexivität bietet SCHÖNS „*The reflective practitioner*“ (1983). SCHÖN vertieft DEWEYS Idee eines Lernens aus Erfahrung durch Reflexivität. Reflexivität ist nach SCHÖN ein Dialog zwischen Denken und Handeln, der dem Praktiker ermöglicht, seine mit komplexen Problemen behafteten Aufgaben zu bewältigen. Bei der Problemlösung durch professionelles Handeln werden zwei Reflexionsarten unterschieden: die Reflexion in der Handlung und die Reflexion über die Handlung.

Durch Reflexion in der Handlung löst der Praktiker Probleme, bei denen ihm sein stillschweigendes Wissen (tacit knowledge) nicht mehr hilft, während die Handlung ausgeführt wird. Reflexion dieser Art setzt ein Bewusstsein über eigenes Wissen voraus, muss aber von dem handelnden Menschen nicht unbedingt in Worten ausgedrückt werden können. Das Ergebnis ist ein situativ abgestimmtes Handeln (vgl. SCHÖN 1983, S. 9). Die zweite Reflexionsart, die Reflexion über Handlung, bezeichnet ein Zurücktreten oder Aussteigen aus dem Handlungsfluss zum Zwecke der Reflexion über eine bereits vollzogene Handlung oder noch anstehende Handlungen und Arbeitsschritte. Die reflexive Betrachtung erfolgt, indem die Handlung begrifflich oder bildhaft gefasst, gespeichert und analysiert wird. Dazu wird das Handlungswissen explizit formuliert, es wird so analysierbar und reorganisierbar; es ist als mitteilbares Wissen der Diskussion und Kritik zugänglich. Gravierende Handlungsprobleme, die auf Unzulänglichkeiten oder Fehler im Handlungswissen zurückzuführen sind, können durch eine Veränderung dieses Wissens behoben werden.

Für die aktuelle Ausrichtung der beruflichen Weiterbildung ist insbesondere die Begriffsbestimmung der Reflexivität von LASH bedeutsam. LASH spricht von einer zweifachen Reflexivität: der strukturellen Reflexivität und der Selbstreflexivität (1996, S. 203 f.). Ziel der strukturellen Reflexivität ist es, dass sich die Handelnden die Regeln und Ressourcen, die eigenen Strukturen und sozialen Existenzbedingungen bewusst machen. Bei der Selbstreflexivität tritt an die Stelle der früheren fremdgesetzlichen Bestimmung der Handelnden die Eigenbestimmung. Die Selbstreflexivität beschreibt also das Reflektieren der Handelnden über sich selbst. Diese Fähigkeit zur Reflexion und damit zur Distanzierung von sich selbst und den umgebenden Strukturen wird durch die Biografie und die darin enthaltenen Bildungs- und Entwicklungsschritte bestimmt, beeinflusst diese aber wiederum rückbezüglich. Eigenbestimmung und Persönlichkeitsbildung sind so mit der Fähigkeit zur Selbstreflexion und dem Erkennen gesell-



schaftlich-betrieblicher Vorgänge aus eigenem Urteil untrennbar verbunden. Im realen Arbeitsvollzug bedeutet Reflexivität demnach, in Verbindung mit der Vorbereitung, Durchführung und Kontrolle von Arbeitsaufgaben sowohl über Arbeitsstrukturen als auch über sich selbst zu reflektieren. In welchem Maße ein reflexives Lernen auch tatsächlich stattfindet und zur Stärkung der Persönlichkeits- und Bildungsentwicklung beitragen kann, wird im folgenden Abschnitt im Zusammenhang mit einer anderen, für die Kompetenzentwicklung zentralen Lernkategorie zu diskutieren sein, mit dem informellen Lernen.

### **3. Informelles und formales Lernen in der Arbeit**

Wissenschaftliche Disziplinen, die sich mit dem Lernen beschäftigen, und empirische Untersuchungen zum betrieblichen Lernen unterscheiden grundsätzlich die Lernarten des formalen und des informellen Lernens. Das nicht organisierte und nicht geplante informelle Lernen in der Arbeit ist seit jeher ein Charakteristikum der beruflichen Bildung. Allerdings verlor das informelle Lernen mit der Entwicklung des organisierten Berufsbildungssystems im Vergleich zum geplanten, formalen Lernen bis in die 1980er Jahre hinein an Bedeutung. Die zunehmende Arbeitsteilung und Automation reduzierten die Lernmöglichkeiten und Lernchancen in der Arbeit immer mehr, zugleich ließen die Zunahme anspruchsvoller Arbeitstätigkeiten und die Ansprüche einer hoch entwickelten Berufsausbildung das formale Lernen immer notwendiger erscheinen. (Vgl. DEHNBOSTEL 2007, S. 14 ff.; DEHNBOSTEL 2010, S. 38 ff.)

Mit der Einführung neuer Arbeits- und Organisationskonzepte setzte die Renaissance des Lernens in der Arbeit und, damit verbunden, des informellen Lernens ein. Ausschlaggebend hierfür sind die spezifischen Lernanforderungen reorganisierter Unternehmen: Kontinuierliche Verbesserungs- und Optimierungsprozesse, Kunden- und Geschäftsorientierung, ein modernes Wissensmanagement sowie eine hohe Innovationsfähigkeit. Nach einschlägigen empirischen Untersuchungen basieren 60-80 Prozent des Handlungswissens einer betrieblichen Fachkraft auf informellen Lernprozessen (vgl. DOHMEN 2001; OVERWIEN 2005; MOLZBERGER 2007). Es gibt ein weites Spektrum unterschiedlicher Beschreibungen und Verständnisse des informellen und formalen Lernens. Die folgenden Definitionen geben ein breit akzeptiertes Begriffsverständnis wieder.

Formales Lernen ist auf die Vermittlung festgelegter Lerninhalte und Lernziele in organisierter Form gerichtet; es zielt auf ein angestrebtes bzw. vorgegebenes Lernergebnis und richtet die Lernprozesse didaktisch-methodisch und organisatorisch danach aus. Charakteristisch für formales Lernen ist, dass

- es in einem organisierten, institutionell abgesicherten Rahmen stattfindet,
- es vorwiegend an didaktisch-methodischen Kriterien orientiert ist,
- Lernziele und Lerninhalte ausgewiesen werden und die Lernergebnisse überprüfbar sind,

- in der Lernsituation in der Regel eine professionell vorgebildete Person anwesend ist und eine pädagogische Interaktion mit den Lernenden besteht.

Beim informellen Lernen stellt sich im Gegensatz zum formalen Lernen in der Regel ein Lernergebnis ein, ohne dass es von vornherein bewusst angestrebt wird. Dies bedeutet nicht, dass im Prozess des informellen Lernens die Intentionalität fehlt. Sie ist jedoch auf andere Ziele und Zwecke und nicht auf Lernoptionen als solche gerichtet. Das informelle Lernen wird begrifflich unterschiedlich gefasst, und zwar sowohl national als auch international (vgl. OVERWIEN 2002, S. 14 ff.; KÜNZEL 2004, S. 93 ff.). Der Begriff wurde zwar bereits in der Bildungsreform um 1970 konzeptionell berücksichtigt, geriet danach aber wieder aus dem Blickfeld (vgl. MOLZBERGER 2007, insbes. S. 29 ff.). Erst in der Diskussion zur Kompetenzentwicklung und zum lebenslangen Lernen in den 1990er Jahren wurde er wieder aufgenommen. Informelles Lernen in der Arbeit ist nach dem hier vertretenen Verständnis ein Lernen über Erfahrungen, die in und über Arbeitshandlungen gemacht werden. Informelles Lernen

- ergibt sich aus Arbeits- und Handlungserfordernissen und ist nicht institutionell organisiert,
- bewirkt ein Lernergebnis, das aus Situationsbewältigungen und Problemlösungen in der Arbeit hervorgeht,
- wird im Allgemeinen nicht professionell pädagogisch begleitet.

Das informelle Lernen wird auch als „*beiläufiges*“ oder „*inzidentelles Lernen*“ bezeichnet, wobei die zumeist disziplinspezifischen Begriffsbestimmungen auch mit unterschiedlichen Orientierungen und praktisch-konzeptionellen Gestaltungsmaßnahmen verbunden sind. Die folgende tabellarische Übersicht zeigt eine Gegenüberstellung der Merkmale des informellen und des formalen Lernens: