

Informelles Lernen: Die unterschätzte Kraft der kleinen Lernmomente

Warum Ausprobieren, Nachfragen und Nachdenken am Arbeitsplatz wirksamer sind als ihr Ruf

Dr. Walter Lieberei

27.07.2026

1. Das Lernen, das niemand als Lernen erkennt

Eine Sachbearbeiterin stößt bei einer Kalkulation auf eine Formel, die nicht funktioniert. Sie probiert eine Alternative aus, sucht kurz im Netz, fragt schließlich den Kollegen am Nebenplatz. Nach zwanzig Minuten läuft die Datei. Am Abend würde sie auf die Frage, ob sie heute etwas gelernt habe, vermutlich mit Nein antworten. Sie hat aber genau das getan, was die Forschung als informelles Lernen bezeichnet, und zwar in seiner reinsten Form.

Diese Szene beschreibt das zentrale Problem, um das es in diesem Beitrag geht. Informelles Lernen ist die verbreitetste Form des arbeitsbezogenen Lernens, und zugleich diejenige, die von Beschäftigten wie von Führungskräften am zuverlässigsten übersehen wird. Es hat keinen Termin im Kalender, kein Zertifikat, keine Teilnahmebestätigung und keine Rechnung. Es hinterlässt in keiner Kennzahl eine Spur. Und weil es keine Spur hinterlässt, wird es systematisch unterschätzt.

1.1 Drei Begriffe, die sauber getrennt gehören

Bevor wir weitergehen, brauchen wir eine klare Begriffsbasis. In der Bildungs- und Organisationsforschung werden drei Lernformen unterschieden.

Formales Lernen ist strukturiertes Lernen. Es ist geplant hinsichtlich Lernkontext, Lernunterstützung, Lernzeit und Lernzielen. Dazu gehören Seminare, Schulungen, Studiengänge und Unterweisungen. Wichtig ist dabei, dass der Ort nichts über die Formalität aussagt. Auch ein Training, das direkt am Arbeitsplatz stattfindet, im Fachjargon als Training on the job bezeichnet, bleibt formales Lernen. Der Grund ist einfach: Es wird gezielt geplant, durchgeführt und institutionell unterstützt, es geschieht also weder zufällig noch beiläufig (Decius, 2025).

Non-formales Lernen bezeichnet in der bildungspolitischen Terminologie systematisches, zielgerichtetes Lernen außerhalb von Bildungseinrichtungen, das üblicherweise nicht zu einem anerkannten Abschluss führt. Ein großer Teil der angewandten Lernforschung behandelt diese Kategorie allerdings nicht als eigenständige Lernform. Sie gilt als ordnungspolitisch bestimmte Kategorie, die sich lerntheoretisch nicht vom formalen Lernen unterscheidet, oder schlicht als freiwilliges Lernen in einem formalen Kontext (Decius, 2025). Diese Einordnung ist für unser Thema folgenreich, wie sich in Kapitel 3 zeigen wird.

Informelles Lernen schließlich lässt sich zusammenfassend definieren als ein intentionaler, von der lernenden Person selbst gesteuerter und auf Problemlösung ausgerichteter Prozess aus behavioralen und kognitiven Aktivitäten in arbeitsbezogenen Situationen, der weder institutionell organisiert noch pädagogisch begleitet wird (Decius, 2025). Das Wort intentional, also absichtsvoll, markiert dabei die entscheidende Grenze. Es unterscheidet informelles Lernen vom rein zufälligen, sogenannten inzidentellen Lernen, das ohne jede Lernabsicht als Nebenprodukt anderer Tätigkeiten geschieht. Die Absicht muss sich dabei nicht auf das Lernen selbst richten. Sie richtet sich in der Regel auf die Lösung eines Arbeitsproblems, und der Kompetenzzuwachs ist der Nebeneffekt.

Die international meistzitierte englischsprachige Definition beschreibt informelle Lernverhaltensweisen als nicht curriculare Aktivitäten zum Erwerb von Wissen und Können, die außerhalb formal ausgewiesener Lernkontexte stattfinden und überwiegend selbstgesteuert, absichtsvoll und feldbasiert sind (Cerasoli et al., 2018). Feldbasiert meint dabei den Lernort im Wortsinn, also das Arbeitsgeschehen selbst.

1.2 Die Bestandteile sind erstaunlich unspektakulär

Wer nach den Bausteinen informellen Lernens sucht, findet keine ausgefeilten Methoden. Er findet Alltag. Moore und Klein (2020) haben 385 Fachkräfte für Instruktionsdesign befragt, also Personen, die berufsmäßig Lernprozesse gestalten, und zwar überwiegend an Bildungseinrichtungen. Gefragt wurde, welche informellen Lernaktivitäten sie in ihren Organisationen fördern, wobei zwanzig Aktivitäten zur Auswahl standen. Achtzehn dieser zwanzig Aktivitäten wurden von mehr als der Hälfte der Befragten genannt. Die Rangfolge ist aufschlussreich.

Rang	Aktivität	Anteil der Befragten
1	Materialien, Ressourcen und Wissen teilen	92 %
2	Arbeitshilfen, Checklisten, Werkzeuge und Videos nutzen	88 %
3	Mit Vorgesetzten und Kollegen sprechen, auch beiläufig	68 %
4	Tipps von Vorgesetzten und Kollegen erhalten	68 %
5	Im Internet nach arbeitsrelevanten Informationen suchen	67 %
8	Allein oder im Team über Erfahrungen reflektieren	65 %
14	Communities of Practice aufbauen oder daran mitwirken	59 %
15	Leistungsfeedback geben und erhalten	58 %
16	Versuch und Irrtum, Experimentieren	54 %
19	Vorgesetzte oder Kollegen bei der Arbeit beobachten	44 %
20	Job Shadowing, also jemanden einen Arbeitstag begleiten	32 %

Auswahl aus zwanzig erhobenen Aktivitäten, n = 385 (Moore & Klein, 2020)

Diese Liste enthält nichts, was einer Einführung bedürfte. Teilen, fragen, ausprobieren, nachschlagen, beobachten, nachdenken. Genau darin liegt das Problem. Was so selbstverständlich wirkt, wird nicht als Lernen wahrgenommen, sondern als Arbeiten. Ein Interviewpartner der Studie bringt es auf den Punkt, wenn er sagt, die interessantesten und nützlichsten Dinge begegneten ihm beiläufig oder zufällig, etwa wenn man jemanden zufällig treffe und über etwas rede.

Bemerkenswert ist auch das untere Ende der Tabelle. Ausgerechnet die beobachtungsbasierten Formate, also das Zusehen bei erfahrenen Kollegen und das Job Shadowing, sind mit 44 und 32 Prozent am seltensten. Es sind zugleich jene Formen, die in der Lerntheorie als Modelllernen einen zentralen Stellenwert haben. Was theoretisch wichtig ist, wird praktisch am wenigsten organisiert.

1.3 Warum die Unterschätzung auf die Motivation durchschlägt

Die Folgen dieser Unterschätzung sind nicht bloß begrifflicher Natur. Sie wirken auf drei Ebenen.

Auf der Ebene der einzelnen Person entsteht eine Lücke zwischen tatsächlichem und erlebtem Kompetenzzuwachs. Wer täglich dazulernt, dieses Lernen aber nicht als Lernen erkennt, erlebt auch keinen Fortschritt. Kompetenzerleben ist ein psychologisches Grundbedürfnis und eine wesentliche Quelle von Arbeitsmotivation. Wird es nicht bedient, obwohl die objektive Entwicklung stattfindet, verschenkt die

Organisation Motivation, die bereits erarbeitet ist. Die Metaanalyse von Cerasoli et al. (2018) zeigt entsprechend einen positiven Zusammenhang zwischen informellem Lernverhalten und Arbeitseinstellungen, zu denen Arbeitszufriedenheit und organisationales Commitment zählen.

Auf der Ebene der Führung führt die Unterschätzung zu einer verzerrten Ressourcenlogik. Wenn Lernen nur dort gesehen wird, wo es eine Rechnung gibt, wird auch nur dort investiert. Cerasoli et al. (2018) verweisen auf eine Schätzung, wonach lediglich rund zwanzig Prozent dessen, was Organisationen in Lernen investieren, der Förderung informellen Lernens gewidmet sind. Sie sprechen von einer Fehlausrichtung der Ressourcen. Tannenbaum und Wolfson (2022) beziffern die andere Seite: Allein in den Vereinigten Staaten gaben Organisationen im Jahr 2018 geschätzt 204 Milliarden US-Dollar für formale Trainings- und Entwicklungsmaßnahmen aus.

Auf der Ebene der Organisationskultur schließlich sendet die Nichtbeachtung ein Signal. Tannenbaum und Wolfson (2022) formulieren es unmissverständlich am Beispiel der Arbeitszeitplanung. Ein Arbeitszeitsystem, das es den Mitarbeitenden gerade eben ermöglicht, die zugewiesenen Aufgaben zu erledigen, signalisiert indirekt, dass informelles Lernen nicht erwünscht ist oder für Zeitverschwendung gehalten wird. Wer einem Kollegen fünfzehn Minuten lang eine Arbeitsweise erklärt, tut dann etwas, das im System nicht vorgesehen ist.

Damit ist die Ausgangslage umrissen. Die wirksamste Lernform der Arbeitswelt findet permanent statt, wird kaum erkannt, kaum gefördert und kaum gewürdigt. Bevor wir uns ansehen, wie sich das ändern lässt, ist eine Frage zu klären: Stimmt die Behauptung von der Wirksamkeit überhaupt?

2. Die Wirksamkeit ist belegt, die berühmte Prozentregel ist es nicht

2.1 Was die Metaanalyse zeigt

Die belastbarste Evidenz zum informellen Lernen am Arbeitsplatz stammt bis heute aus einer einzigen Quelle. Cerasoli et al. (2018) haben 3.146 Suchtreffer gesichtet, 428 Quellen vertieft geprüft und daraus 376 Effektstärken aus 43 Primärstudien mit 49 unabhängigen Stichproben und insgesamt 55.514 befragten Personen zusammengeführt. Eine Metaanalyse ist ein statistisches Verfahren, das die Ergebnisse vieler Einzelstudien rechnerisch zusammenfasst und dabei für Messfehler und Stichprobenzufall korrigiert. Sie liefert damit eine deutlich robustere Aussage als jede Einzelstudie.

Zur Einordnung der folgenden Werte: Der Buchstabe Rho, geschrieben ρ , bezeichnet die um Messfehler korrigierte Korrelation zwischen zwei Größen. Er kann Werte zwischen minus eins und plus eins annehmen. In der arbeitspsychologischen Forschung gelten Werte um 0,10 als klein, um 0,25 als mittel und ab etwa 0,40 als groß.

Zusammenhang mit informellem Lernverhalten	ρ	95 %-Konfidenzintervall	Stichproben
Arbeitsleistung	0,42	0,33 bis 0,51	10
Wissens- und Fertigkeitserwerb	0,41	0,32 bis 0,50	8
Arbeitsbezogene Einstellungen	0,29	0,19 bis 0,39	11
Ergebnisse insgesamt	0,33	0,27 bis 0,39	23

Nach Cerasoli et al. (2018). Das Konfidenzintervall gibt den Bereich an, in dem der wahre Wert mit 95-prozentiger Sicherheit liegt.

Der Zusammenhang mit der Arbeitsleistung von $\rho = 0,42$ bedeutet, dass informelles Lernverhalten knapp achtzehn Prozent der Unterschiede in Leistungskriterien erklärt. Zu diesen Kriterien zählen beur-

teilte Arbeitsleistung, Effektivität, Gehalt, Beförderungen und Projekterfolg. Die Autoren stellen diesem Wert die Effektstärke gegenüber, die eine ältere Metaanalyse für formales Training ermittelt hatte, nämlich $p = 0,30$. Umgerechnet ergibt sich daraus ein Leistungsvorsprung von 32 Prozent bei informell Lernenden gegenüber 23 Prozent durch formale Trainingsmaßnahmen.

Diese Gegenüberstellung ist die meistzitierte Zahl des gesamten Forschungsfelds, und sie verdient eine Einschränkung. Es handelt sich um eine rechnerische Umrechnung zwischen zwei Metaanalysen mit unterschiedlichen Designs. Die Trainingsstudien vergleichen Trainierte mit Nichttrainierten, die Studien zum informellen Lernen arbeiten überwiegend korrelativ und im Querschnitt. Ein kausaler Direktvergleich ist das nicht. Die Autoren selbst mahnen, dass Kausalaussagen mit Vorsicht zu treffen seien.

2.2 Was wirklich wirkt, und was überraschend wenig wirkt

Interessanter als die Gesamteffekte sind die Einflussfaktoren. Hier liefert die Metaanalyse eine klare und für die Praxis unbequeme Botschaft.

Einflussfaktor	p	Einordnung
Unterstützung insgesamt	0,32	stärkster Faktorenblock
davon formale Unterstützung, etwa Anerkennungs- und Anreizsysteme	0,38	
davon Unterstützung durch Personen, also Führungskräfte und Kollegen	0,31	
davon informale Unterstützung, etwa Lernklima und Kultur	0,30	
Kontrolle und Autonomie über die eigene Arbeit	0,31	
Verfügbare Ressourcen	0,30	
Individuelle Prädispositionen, etwa Neugier und Lernzielorientierung	0,27	
Arbeitsanforderungen	0,13	
Lerngelegenheiten insgesamt	0,04	nicht signifikant
Geringere Arbeitsbelastung	-0,02	nicht signifikant
Demografische Merkmale insgesamt	0,02	nicht signifikant

Nach Cerasoli et al. (2018)

Drei Befunde daraus verdienen besondere Aufmerksamkeit.

Erstens ist Unterstützung der stärkste steuerbare Hebel, nicht die Persönlichkeit der Beschäftigten. Wer informelles Lernen fördern will, sollte an den Rahmenbedingungen ansetzen und nicht an der Auswahl besonders lernfreudiger Menschen.

Zweitens erklärt Demografie so gut wie nichts. Über 43.435 Personen hinweg liegt der Zusammenhang zwischen demografischen Merkmalen und informellem Lernen bei $p = 0,02$. Alter kommt auf minus 0,07, Geschlecht auf minus 0,03, Bildung auf 0,10. Informelles Lernen ist also keine Frage von Alter oder Geschlecht. Decius (2025) bestätigt diese Einschätzung für den deutschsprachigen Diskurs und hält fest, dass sowohl die persönliche als auch die situative Bereitschaft wichtige Voraussetzungen sind, während demografische Aspekte und Persönlichkeit nur geringfügig bis gar nicht mit informellem Lernen zusammenhängen.

Drittens, und das ist der praktisch folgenreichste Punkt: Mehr Zeit allein bewirkt nichts. Der Faktorenblock Lerngelegenheiten liegt bei $p = 0,04$ und ist statistisch kaum von null zu unterscheiden. Geringere Arbeitsbelastung liegt sogar minimal im negativen Bereich. Tannenbaum und Wolfson (2022) erklä-

ren das mit einer einprägsamen Formel: Ein langweiliger Job mit viel Leerlauf mag zwar zeitliche Puffer bieten, aber wenig Gelegenheit zum Lernen. Beide Quellen vermuten daher einen umgekehrt u-förmigen Zusammenhang. Zu wenige Anforderungen machen Lernen überflüssig, zu viele machen es unmöglich, und im mittleren Bereich liegt das Optimum. Wahrgenommene Autonomie verstärkt den positiven Zusammenhang zwischen moderaten Anforderungen und Lernen zusätzlich, eine Annahme, die auf die sogenannte Active-Learning-Hypothese zurückgeht (Decius, 2025).

2.3 Der aktuelle Forschungsstand bestätigt und differenziert

Der jüngste systematische Review zum Thema stammt von Wijga et al. (2025). Ein systematischer Review ist eine nach festen, vorab definierten Regeln durchgeführte Literaturübersicht, die im Unterschied zur Metaanalyse die Befunde nicht statistisch zusammenrechnet, sondern inhaltlich synthetisiert. Die Autorinnen und Autoren filterten aus 3.137 Datenbanktreffern der Jahre 2012 bis 2022 insgesamt 73 Studien heraus. Bemerkenswert ist ihr strenges Auswahlkriterium: Studien, die lediglich die Motivation oder die Absicht zu lernen erfassen, wurden ausgeschlossen. Berücksichtigt wurden nur Studien zu tatsächlich gezeigtem Lernverhalten.

Konsistent positiv wirken demnach das Bildungsniveau, die Lernzielorientierung, die intrinsische Motivation, die Autonomie am Arbeitsplatz, die Aufgabenkomplexität und die Aufgabenvielfalt, unterstützende Führung, Wissensaustausch, psychologische Sicherheit sowie wahrgenommene Kompetenzlücken. Konsistent negativ wirken Routinearbeit, Informationsüberflutung, nicht unterstützende Führung, intransparente Personalsysteme und mangelhafte Wissensspeicher.

Vier Befunde dieses Reviews sind kontraintuitiv und deshalb besonders erwähnenswert.

Homeoffice macht nicht lernfähig, Wissenszugang schon. Von den sogenannten neuen Arbeitsformen zeigte allein der Zugang zu organisationalem Wissen einen starken positiven Effekt auf das Lernen. Zeit- und ortsunabhängiges Arbeiten hatte keine signifikanten direkten Effekte (Wijga et al., 2025). Für die Debatte um hybride Arbeit ist das ein wichtiger Hinweis. Flexibilität allein erzeugt kein Lernen.

Befristet Beschäftigte lernen mehr als unbefristete. Dieser konsistente Befund lässt sich damit erklären, dass kontinuierliche Kompetenzentwicklung für sie eine Notwendigkeit zur Sicherung der eigenen Wettbewerbsfähigkeit ist (Wijga et al., 2025).

Alter ist nicht das Problem, die Karrierephase ist es. Acht Studien zeigen eine mit dem Alter sinkende Beteiligung. Zwei Studien differenzieren jedoch zu einem umgekehrt u-förmigen Verlauf mit einem Höhepunkt in der Karrieremitte. Die Autorinnen und Autoren schließen daraus, dass die Karrierestufe und die damit verbundenen beruflichen Ziele die eigentlich wirksame Größe sind (Wijga et al., 2025).

Und schließlich: Informelles Lernen ist nicht demokratisch. Höher gebildete Beschäftigte lernen konsistent stärker reflexiv und suchen aktiver nach Informationen. Ein niedrigeres Bildungsniveau geht mit deutlich reduziertem Feedbacksuchverhalten einher. Die Autorinnen und Autoren sprechen von möglichen Ungleichheiten im Zugang zu Lernmöglichkeiten und in deren Nutzung (Wijga et al., 2025). Wer informelles Lernen als kostengünstige Alternative zur Weiterbildung positioniert, riskiert also, bestehende Qualifikationsunterschiede zu vergrößern statt zu verringern.

2.4 Die 70-20-10-Regel gehört nicht in einen seriösen Text

Kaum ein Vortrag zum Thema kommt ohne sie aus. Die sogenannte 70-20-10-Regel besagt, dass siebenzig Prozent des beruflichen Lernens durch Erfahrung am Arbeitsplatz entstehen, zwanzig Prozent durch den Austausch mit anderen und zehn Prozent durch formale Bildungsangebote. Die Zahl ist eingängig, sie ist in unzähligen Personalentwicklungskonzepten verankert, aber sie ist empirisch nicht haltbar.

Clardy (2018) hat die Belege für die Behauptung, informelles Lernen dominiere mit siebzig Prozent oder mehr, systematisch geprüft. Sein Ergebnis ist vernichtend. Er findet eine schwache Evidenzbasis, methodisch mangelhafte Studien, uneinheitliche Definitionen informellen Lernens, die jeden Vergleich erschweren, und Verstöße gegen grundlegende Forschungsstandards. Seine Schlussfolgerung lautet, dass die Siebzig-Prozent-Regel des informellen Lernens aufgegeben werden sollte. Decius (2025) greift diese Kritik auf und formuliert sie noch schärfer, wenn er vermeintliche Prozentregeln wie 70-20-10 als empirisch nicht untermauerte Augenwischerei bezeichnet.

Auch Tannenbaum und Wolfson (2022) gehen auf Distanz. Sie referieren zwar die kursierenden Schätzungen von siebzig bis über neunzig Prozent, verschieben die Aussage dann aber auf die Wahrnehmungsebene. Die konkreten Prozentzahlen mögen strittig sein, schreiben sie, klar sei jedoch, dass Beschäftigte den überwiegenden Teil ihres Lernens außerhalb formaler Maßnahmen verorten.

Wichtig ist die Unterscheidung, die Decius (2025) hier trifft: Bestritten wird nicht die hohe Verbreitung informellen Lernens, sondern nur deren Bezifferbarkeit. Informelles Lernen gilt weiterhin als die am weitesten verbreitete arbeitsbezogene Lernform. Nur lässt sich sein Anteil wegen der flüchtigen Natur nicht formalisierter Lernprozesse eben nicht in eine Prozentzahl fassen.

Das bessere Argument liefert Decius (2025) gleich mit, und es ist inhaltlich stärker als jede Prozentzahl. Formale Trainings unterliegen dem sogenannten Transferproblem. Damit ist gemeint, dass nur ein geringer Anteil des Gelernten tatsächlich in den Arbeitsalltag gelangt. Hinzu kommt, dass Lernen auf Vorrat wenig effizient ist. Beim informellen Lernen entfällt diese Hürde vollständig. Der Grund dafür ist, dass sich der Impuls zum informellen Lernen aus der Arbeitsaufgabe selbst ergibt und der Transfer daher bereits im Lernprozess geschieht. Wer eine Formel repariert, weil er sie gerade braucht, muss den Transfer nicht mehr organisieren. Er hat ihn schon vollzogen.

3. Die Begriffsinflation: Wenn Verpackung und Inhalt auseinanderfallen

3.1 Ein Markt für neue Namen

Die wachsende Aufmerksamkeit für informelles Lernen hat einen Nebeneffekt erzeugt, der in der Praxis für erhebliche Verwirrung sorgt. In den vergangenen fünfzehn Jahren ist eine große Zahl neuer Bezeichnungen entstanden, die informelles Lernen attraktiver, moderner und methodisch anspruchsvoller erscheinen lassen sollen. Die Liste ist lang und wächst weiter.

Da ist das Working Out Loud, bei dem Beschäftigte ihre Arbeitsschritte öffentlich dokumentieren und teilen. Da ist das Microlearning, das Lerninhalte in sehr kurze Einheiten zerlegt. Da ist das Learning in the Flow of Work, also Lernen im Arbeitsfluss. Da sind Lernnuggets, Peer Learning, Reverse Mentoring, agiles Sprintlernen, Lernpfade, Lernpartnerschaften, Fishbowl-Diskussionen, Hackathons und Working Circles. Da sind Barcamps, Learning Circles, Communities of Practice und, seit kurzem, die künstliche Intelligenz als Lernpartner.

Diese Vielfalt ist nicht per se ein Problem. Sie wird eines, wenn drei Dinge zusammenkommen.

3.2 Drei Probleme der Begriffsvielfalt

Erstens ist vieles davon nicht informell. Nach der oben eingeführten Systematik ist entscheidend, ob das Lernen institutionell organisiert und pädagogisch begleitet wird. Ein Barcamp hat einen Veranstaltungsrahmen, einen Termin, Räume und ein Sessionraster. Eine kollegiale Beratung hat definierte Rollen, feste Phasen und Zeitvorgaben. Ein Learning Circle hat wiederkehrende Treffen und meist eine Moderation. Nach strenger Terminologie wären diese Formate eher dem non-formalen Lernen zuzuordnen. Informell im engeren Sinn ist an ihnen jeweils nur das, was am Rande passiert, also der Austausch

zwischen den Sessions, die Nachfrage in der Pause, die anschließende Reflexion im Arbeitsalltag. Wenn Decius (2025) festhält, dass selbst ein Training am Arbeitsplatz kein informelles Lernen ist, weil es gezielt, geplant und institutionell unterstützt durchgeführt wird, dann gilt dieser Maßstab auch für die genannten Formate. Das entwertet sie nicht. Es verlangt aber eine ehrliche Etikettierung.

Zweitens fehlt für die meisten dieser Formate die Wirksamkeitsevidenz. Decius (2025) formuliert das ausdrücklich als Forschungslücke. Ob spezifische Lernmethoden wie Microlearning, agiles Sprintlernen oder Working Out Loud tatsächlich informelles Lernen fördern, sei noch weitgehend unbekannt. Ebenso offen sei, ob virtuelle Lernmethoden präsenzbasierten überlegen sind. Wer ein Format einkauft, kauft also in aller Regel ein plausibles Konzept, keinen belegten Effekt.

Drittens kann die Formalisierung das Gegenteil bewirken. Decius (2025) berichtet einen Fall, der in der Literatur als Paradoxon des informellen Lernens bezeichnet wird. Führungskräfte einer Behörde hatten beobachtet, dass ein wesentlicher Teil der arbeitsrelevanten Informationen bei informellen Treffen zum Mittagessen ausgetauscht wurde. Sie führten daraufhin formell geplante und verpflichtende Tee- und Kaffeerunden ein. Diese kamen bei den Mitarbeitenden nicht gut an und bremsten das informelle Lernen eher aus. Wer das Informelle einfängt und in einen Termin gießt, zerstört genau die Eigenschaft, die es wirksam gemacht hat.

Ein zusätzliches Argument für Vorsicht liefert Moore und Kleins (2020) Interviewmaterial. Ein befragter Fachmann formuliert dort eine Warnung, die sich unmittelbar auf jede Formateinführung übertragen lässt. Man müsse eine praktische Haltung einnehmen und dürfe nicht einfach nur zur Kenntnis nehmen, dass informelles Lernen stattfindet, ein paar Ressourcen hinwerfen und es dann laufen lassen. Man müsse aktiv im Prozess engagiert sein und den Menschen helfen, die Ressourcen wirksamer zu nutzen.

3.3 Was für den Laien nicht durchschaubar ist

Aus Sicht einer Führungskraft oder einer Personalentwicklerin stellt sich damit eine sehr praktische Frage. Wenn ein Anbieter ein Format vorschlägt, wie lässt sich beurteilen, ob darin überhaupt ein tragfähiger Lernmechanismus steckt?

Die Formatbezeichnung hilft dabei nicht. Sie beschreibt eine Organisationsform, keinen Lernvorgang. Zwei Veranstaltungen, die beide Learning Circle heißen, können völlig unterschiedliche Lernprozesse auslösen. Die eine endet nach zwei Stunden angeregten Gesprächs, die andere führt zu Erprobungsaufträgen, zu dokumentierten Ergebnissen und zu einer Rückschau im Folgetermin. Die Bezeichnung ist identisch, das Lernpotenzial ist es nicht.

Was fehlt, ist ein Raster, das unter die Verpackung schaut. Genau ein solches Raster liefert die Forschung.

4. Das Oktagon-Modell als Analyseraster

4.1 Vom Vierklang zum Achteck

Die theoretische Grundlage bildet ein in der Forschung etabliertes Prozessmodell, das als dynamisches Modell des informellen Lernens bezeichnet wird und das Decius et al. (2019) als Ausgangspunkt ihrer Arbeit übernehmen. Dieses Modell beschreibt informelles Lernen über vier Komponenten: die Lernintention, also die Absicht, sich zu verbessern; die Erfahrung beziehungsweise Handlung; das Feedback; und die Reflexion.

Entscheidend ist die Art ihrer Verknüpfung. Alle vier Komponenten sind wechselseitig miteinander verbunden. Jede Komponente kann jede andere auslösen und jeder anderen nachfolgen, sodass der Lernprozess keinen festen Startpunkt hat (Decius, 2025). Ein Feedback der Führungskraft kann eine Reflexi-

on anstoßen, aus der eine Lernabsicht entsteht, die zu einer neuen Handlung führt. Ebenso kann eine misslungene Handlung unmittelbar in eine Reflexion münden. Der Prozess verläuft nicht linear.

Die für die Praxis wichtigste Annahme des Modells lautet, dass der Lernprozess dann am wirksamsten ist, wenn alle vier Komponenten beteiligt sind. Werden Komponenten ausgelassen, bleibt der Lernprozess unvollständig. Decius (2025) beschreibt die vier Ausfallszenarien im Einzelnen. Fehlt die Lernintention, ist es unwahrscheinlicher, dass Erfahrungen reflektiert oder Rückmeldungen eingeholt werden. Fehlt die Handlung, geht die Möglichkeit verloren, eigene Annahmen zu erproben und eine unmittelbare Rückmeldung aus der Tätigkeit zu erhalten. Fehlt das Feedback, kann die lernende Person die Situation missverstehen und hilfreiche Hinweise übersehen. Und fehlt die Reflexion, sinkt die Wahrscheinlichkeit, dass überhaupt Lernergebnisse abgeleitet und internalisiert werden. Ein unvollständiges oder fehlerhaftes Verständnis der Lerninhalte kann die Folge sein.

Decius et al. (2019) haben dieses Vierkomponentenmodell empirisch überprüft und dabei jede Komponente in zwei Unterkomponenten aufgeteilt. Daraus entstand das Oktagon-Modell des informellen Lernens am Arbeitsplatz, benannt nach seinen acht Elementen.

Oberkomponente	Art	Unterkomponente	Was konkret geschieht
Erfahrung und Handlung	behavioral	Eigenes Ausprobieren	Ausprobieren eigener Lösungen und Ideen
Erfahrung und Handlung	behavioral	Modelllernen	Abschauen erfolgreicher Strategien bei Kollegen
Feedback	behavioral	Direktes Feedback	Aktives Einholen von Rückmeldungen zur eigenen Leistung
Feedback	behavioral	Stellvertretendes Feedback	Erfahrungsaustausch ohne Bezug zur eigenen Leistung
Reflexion	kognitiv	Vorausschauende Reflexion	Nachdenken über die Vorbereitung einer Aufgabe
Reflexion	kognitiv	Reflexion im Nachhinein	Nachdenken über Qualität von Ergebnissen und Prozessen
Lernintention	motivational	Intrinsische Lernintention	Lernen aus Interesse und Freude am Inhalt
Lernintention	motivational	Extrinsische Lernintention	Lernen wegen Lob, Vergütung oder Aufstiegschancen

Nach Decius et al. (2019) sowie Decius (2025). Behavioral bedeutet verhaltensbezogen, kognitiv bedeutet auf Denkvorgänge bezogen, motivational bezieht sich auf Beweggründe.

Eine zweite Gliederung des Modells ist für die Formatanalyse besonders nützlich. Man kann die acht Elemente danach unterscheiden, ob sie andere Menschen erfordern oder nicht. Eigenes Ausprobieren und die beiden Reflexionsformen sind selbstbasiertes informelles Lernen, sie funktionieren allein. Modelllernen sowie direktes und stellvertretendes Feedback sind sozialbasiertes informelles Lernen, sie brauchen ein Gegenüber (Decius, 2025).

4.2 Warum das Modell mehr ist als eine plausible Einteilung

Das Oktagon ist kein Denkmodell am Schreibtisch, sondern empirisch geprüft. Decius et al. (2019) entwickelten aus einem Pool von vierzig Aussagen ein Messinstrument, testeten es in zwei Stichproben mit 546 und 349 Beschäftigten aus 21 beziehungsweise 10 Produktionsunternehmen und stellten vier konkurrierende Modellstrukturen gegeneinander.

Zur Einordnung der folgenden Kennwerte: Der Comparative Fit Index, abgekürzt CFI, liegt zwischen 0 und 1,00; je näher der Wert an 1,00 liegt, desto besser die relative Passung. Als Faustregel gilt: Werte ab etwa 0,90 werden als akzeptabel, Werte ab etwa 0,95 als gut bis sehr gut interpretiert. Der Root Mean Square Error of Approximation, abgekürzt RMSEA, misst umgekehrt den Modellfehler. Hier stehen kleine Werte für gute Passung, Werte unter 0,06 gelten als gut.

Getestete Struktur	CFI	RMSEA	Bewertung
Ein einziger Faktor	0,48	0,168	unbrauchbar
Vier Faktoren	0,77	0,113	schlecht
Acht unabhängige Faktoren	0,92	0,067	brauchbar
Acht Faktoren unter vier Oberkomponenten	0,94	0,060	beste Passung

Nach Decius et al. (2019), Stichprobe 2, $n = 349$

Aus diesem Vergleich folgt eine Erkenntnis von erheblicher praktischer Tragweite. Informelles Lernen ist kein einheitliches Konstrukt. Der Versuch, es als eine einzige Größe zu erfassen, scheitert dramatisch. Wer in einer Mitarbeiterbefragung eine einzelne Frage zum Lernen am Arbeitsplatz stellt, misst nach diesem Befund praktisch nichts Aussagekräftiges.

Die inneren Konsistenzen der acht Skalen liegen über beide Studien hinweg zwischen 0,76 und 0,92, gemessen als Cronbachs Alpha, einem Standardmaß für die Zuverlässigkeit einer Skala. Werte ab 0,70 gelten als akzeptabel, ab 0,80 als gut. Das Instrument ist damit zuverlässig. Es umfasst 24 Aussagen in der Vollversion und acht in der Kurzversion. Die Autoren haben es ausdrücklich zur freien Nutzung ohne Genehmigung freigegeben, was es für die betriebliche Praxis unmittelbar einsetzbar macht.

4.3 Ein Befund, der aufhorchen lässt

Bevor wir das Raster anwenden, lohnt ein Blick auf die Häufigkeiten. Decius et al. (2019) erhoben ihre acht Komponenten auf einer vierstufigen Skala von 1, also überhaupt keine Zustimmung, bis 4, also volle Zustimmung.

Komponente	Mittelwert
Intrinsische Lernintention	3,46
Vorausschauende Reflexion	3,42
Reflexion im Nachhinein	3,06
Stellvertretendes Feedback	2,99
Modelllernen	2,88
Eigenes Ausprobieren	2,84
Extrinsische Lernintention	2,51
Direktes Feedback	1,86

Nach Decius et al. (2019), Stichprobe 1, $N = 546$

Das aktive Einholen direkten Feedbacks ist mit deutlichem Abstand die seltenste aller acht Aktivitäten. Die einzelne Aussage, dass man den Vorarbeiter oder Chef frage, wie gut man gearbeitet habe, erreicht mit einem Mittelwert von 1,71 den niedrigsten Wert aller vierundzwanzig Aussagen des Instruments. Zugleich zeigen die Daten, dass intrinsische Lernabsicht und nachgelagerte Reflexion die stärksten Zu-

sammenhänge mit der berichteten Kompetenzentwicklung aufweisen, nämlich Korrelationen von 0,48 und 0,44, während das oft als Kern informellen Lernens gehandelte eigene Ausprobieren hier nur auf 0,11 kommt und über alle vier erhobenen Lernergebnisse hinweg zwischen 0,09 und 0,16 liegt.

Die Autoren weisen selbst darauf hin, dass die Reflexionswerte durch methodische Effekte erhöht sein können, weil alle Angaben aus Selbstauskünften stammen. Die Richtung des Befunds ist dennoch bemerkenswert. Nachdenken schlägt Ausprobieren, und Feedback ist der wunde Punkt.

4.4 So wendet man das Raster an

Damit ist das Werkzeug beisammen. Wer ein Lernformat auf sein Potenzial prüfen will, geht in vier Schritten vor.

Zunächst wird gefragt, welche der acht Komponenten das Format strukturell bedient. Strukturell bedeutet dabei, dass die Komponente im Ablauf angelegt ist und nicht nur zufällig auftreten kann. Sodann wird geprüft, welche Komponenten fehlen, denn nach der Modellannahme bleibt der Lernprozess ohne sie unvollständig. Im dritten Schritt wird gefragt, ob die fehlenden Komponenten außerhalb des Formats hinzugefügt werden können, etwa durch Erprobungsaufträge, durch Dokumentation oder durch einen Folgetermin. Und schließlich wird geklärt, welcher konkrete Qualitätshebel darüber entscheidet, ob das Format sein Potenzial ausschöpft.

Genau dieses Vorgehen wenden wir nun auf fünf populäre Lernformen an.

5. Fünf Formen des informellen Lernens im Raster

Eine Vorbemerkung zur Methodik dieses Kapitels ist notwendig. Bewertet wird jeweils die idealtypische, qualitätsgesicherte Ausgestaltung eines Formats. Konkrete Veranstaltungen können davon erheblich abweichen. Die Zuordnung zu den acht Oktagon-Komponenten ist eine analytische Einschätzung auf Basis der Literatur, keine gemessene Größe. Sie soll das Nachdenken strukturieren, nicht es ersetzen.

5.1 Der Learning Circle

Was es ist. Ein Learning Circle, auf Deutsch etwa Lernzirkel, ist eine kleine, partizipative Lerngruppe, die über mehrere Termine hinweg gemeinsam Wissen zu einer geteilten Frage aufbaut. Die Mitglieder bringen eigene Erfahrungen ein, reagieren aufeinander und verantworten ein gemeinsames Ergebnis. Vom losen Erfahrungsaustausch unterscheidet er sich durch eine wiederkehrende Lernschleife, von einer Community of Practice durch seine meist zeitlich begrenzte, themenbezogene Anlage.

Wie es abläuft. Typisch sind eine gemeinsame Ausgangsfrage, feste Treffen in regelmäßigem Abstand, vereinbarte Gesprächsregeln, eine Moderation, dokumentierte Zwischenergebnisse und ein definierter Abschluss. Zwischen den Treffen wird in der Praxis erprobt, was besprochen wurde.

Das Oktagon-Profil. Der Learning Circle bedient von allen fünf Formaten die meisten Komponenten strukturell. Stark ausgeprägt sind stellvertretendes Feedback durch den Erfahrungsaustausch in der Gruppe, Modelllernen durch die geschilderten Lösungswege anderer sowie beide Reflexionsformen, denn die Gruppe blickt sowohl vorausschauend auf anstehende Aufgaben als auch rückblickend auf Erprobtes. Eigenes Ausprobieren ist genau dann stark ausgeprägt, wenn zwischen den Terminen konkrete Erprobungsaufträge vereinbart werden. Ohne solche Aufträge fehlt diese Komponente vollständig, und das Format bleibt auf der Ebene gemeinsamer Einsicht stehen. Schwach ist typischerweise das direkte Feedback zur individuellen Arbeitsleistung, da der Fokus auf dem gemeinsamen Thema liegt und nicht auf der Beurteilung Einzelner.

Was die Forschung zeigt. Walker et al. (2013) untersuchten neunzehn Learning Circles im Krankenhauskontext, in denen Pflegende, Studierende und Lernbegleitende ein vierstufiges Modell kritischer Reflexion nutzten, um Praxisfragen in einem geschützten Rahmen gemeinsam zu bearbeiten. Die Studie belegt, dass strukturierte Reflexionsprozesse in solchen Gruppen tragfähige Lerngemeinschaften am Arbeitsplatz entstehen lassen. Die Evidenzlage insgesamt beruht allerdings überwiegend auf qualitativen, kontextspezifischen Untersuchungen. Verallgemeinerbare Aussagen zur Transferwirkung sind daraus nur begrenzt ableitbar.

Der entscheidende Qualitätshebel. Ein verbindlicher Zyklus aus Erfahrung, Dialog, Erprobung und Rückschau. Wer den Learning Circle als reine Gesprächsrunde anlegt, verschenkt seine größte Stärke.

5.2 Das Barcamp

Was es ist. Ein Barcamp ist eine teilnehmendengesteuerte Veranstaltung, die auch als Unkonferenz bezeichnet wird. Der äußere Rahmen aus Thema, Ort, Zeitfenstern und Sessionraster wird vorbereitet. Die inhaltliche Agenda entsteht jedoch erst zu Beginn der Veranstaltung durch Vorschläge der Anwesenden. Teilnehmende können gleichzeitig Lernende, Impulsgebende und Moderierende sein. Ein Barcamp ist damit weniger eine Inhaltsarchitektur als eine Architektur der Selbstorganisation.

Wie es abläuft. Nach einer Eröffnung stellen Interessierte ihre Sessionvorschläge vor. Die Anwesenden bekunden ihr Interesse, daraus entsteht der Sessionplan. Anschließend laufen mehrere parallele Sessions in festen Zeitfenstern. Zwischen den Sessions und in Pausen findet ein erheblicher Teil des eigentlichen Austauschs statt.

Das Oktagon-Profil. Das Barcamp ist ein ausgesprochen einseitiges Format. Stark ausgeprägt ist stellvertretendes Feedback, denn der Erfahrungsaustausch mit Menschen aus anderen Organisationen und Kontexten ist der Kern der Veranstaltung. Modelllernen ist mittel ausgeprägt, da Praktiken geschildert, aber selten vorgeführt werden. Direktes Feedback zur eigenen Arbeitsleistung fehlt strukturell, weil die anderen Teilnehmenden die eigene Arbeit gar nicht kennen. Eigenes Ausprobieren findet während der Veranstaltung praktisch nicht statt. Die vorausschauende Reflexion wird angeregt, die Reflexion im Nachhinein ist nicht eingebaut. Von acht Komponenten ist also im Kern eine einzige stark bedient.

Was die Forschung zeigt. Romeike et al. (2024) untersuchten zwei Barcamps in der medizinischen Ausbildung, ein Pilotformat mit elf und ein Folgeformat mit vierunddreißig Teilnehmenden, und kombinierten dabei quantitative Evaluationsdaten mit offenen Befragungen. Beide Veranstaltungen wurden positiv bewertet, mit hohen Zufriedenheitswerten und hohem wahrgenommenem Nutzen. Zugleich benannten die Teilnehmenden konkreten Verbesserungsbedarf bei der Struktur der Themenplanung und bei der Lernumgebung. Die Autoren schließen daraus, dass Barcamps als interaktives Lernwerkzeug funktionieren und unterschiedliche Bildungsbedürfnisse bedienen können. Einzuordnen ist dieser Befund allerdings als Machbarkeitsnachweis. Gemessen wurden Zufriedenheit und wahrgenommener Wert, nicht Kompetenzzuwachs oder Verhaltensänderung.

Der entscheidende Qualitätshebel. Eine leichte, aber verbindliche Transferarchitektur, welche die Offenheit des Formats nicht aufhebt. Konkret bedeutet das: Sessions bearbeiten eine reale Praxisfrage, Ergebnisse werden offen dokumentiert, jede teilnehmende Person formuliert einen persönlichen Anwendungsschritt, und nach einigen Wochen findet eine Rückschau statt. Ohne diese Elemente bleibt der Nutzen bei Information, Inspiration und Vernetzung.

5.3 Künstliche Intelligenz als Lernpartner

Was es ist. Gemeint ist die dialogische Nutzung generativer künstlicher Intelligenz zum Erklären, Fragenstellen, Üben, Simulieren, Rückmelden und Reflektieren. Generativ bedeutet, dass das System neue

Inhalte erzeugt statt vorhandene abzurufen. Der Begriff Partner ist dabei eine didaktische Metapher. Das System besitzt weder menschliches Verständnis noch pädagogische Verantwortung. Es erzeugt Ausgaben aus Modellen, Daten, Systemvorgaben und dem jeweiligen Dialogverlauf.

Wie es abläuft. Die Nutzung reicht von einem spontanen Prompt im allgemeinen Chat über einen strukturierten Dialog mit Lernziel und Zwischenschritten bis zu einem fachlich kuratierten Tutorsystem mit Aufgabenfolge, Leitfragen, adaptivem Feedback und Lernkontrolle. Die Spannweite ist damit größer als bei allen anderen hier betrachteten Formen.

Das Oktagon-Profil. Die Zuordnung fällt hier am schwersten, weil sie vollständig von der Ausgestaltung abhängt. Direktes Feedback ist die Stärke des Formats, denn ein KI-System kann jederzeit und ohne soziale Kosten eine Rückmeldung zu einem eingereichten Arbeitsergebnis geben. Genau diese Komponente ist, wie oben gezeigt, im Arbeitsalltag die seltenste. Hier liegt das größte und am meisten unterschätzte Potenzial. Stellvertretendes Feedback simuliert das System, ohne dass reale Erfahrung dahintersteht. Beide Reflexionsformen können sehr gut unterstützt werden, wenn das System Gegenfragen stellt und Begründungen verlangt. Eigenes Ausprobieren wird strukturell eher gehemmt als gefördert, weil die naheliegende Nutzung darin besteht, sich die Lösung geben zu lassen. Modelllernen im eigentlichen Sinn findet nicht statt, da kein Mensch beobachtet wird.

Was die Forschung zeigt. Hier liegt der methodisch stärkste Befund des gesamten Kapitels vor. Bastani et al. (2025) führten ein Feldexperiment mit knapp tausend Schülerinnen und Schülern der Klassenstufen neun bis elf an einer großen türkischen Schule durch. Verglichen wurden drei Bedingungen: eine Kontrollgruppe mit Lehrbuch und Notizen, eine Gruppe mit unbeschränktem Zugang zu einer Standard-Chatoberfläche und eine Gruppe mit einer eigens gestalteten Tutorversion, die Hinweise statt Lösungen gab und auf lehrervalidierte Inhalte gestützt war.

Das Ergebnis fiel in zwei Schritten aus. Während der Übungsphase mit KI-Zugang verbesserten beide KI-Gruppen ihre Leistung deutlich gegenüber der Kontrollgruppe. In einer späteren Prüfung ohne KI-Zugang erzielte die Gruppe mit unbeschränktem Zugang jedoch eine um siebzehn Prozent schlechtere Leistung als die Kontrollgruppe. Die Tutorversion mit Leitplanken hob diesen negativen Effekt praktisch vollständig auf, erzeugte in der Prüfung aber auch keinen zusätzlichen Vorteil gegenüber der Kontrollgruppe.

Die Botschaft ist unmissverständlich: Gute Aufgabenbearbeitung mit KI ist nicht dasselbe wie Lernen. Ohne didaktische Leitplanken kann KI die Leistung verbessern und das Lernen gleichzeitig hemmen. Einzuschränken ist, dass die Studie Kurzzeiteffekte in einem einzigen Fach an einer einzigen Schule untersuchte.

Der entscheidende Qualitätshebel. Die eigene kognitive Vorleistung. Ein KI-gestützter Lernzyklus sollte mindestens einen eigenen Erstversuch vor der KI-Hilfe enthalten, erklärendes statt lösungslieferndes Feedback, eine Anwendung ohne KI, eine Prüfung an Originalquellen sowie eine abschließende Reflexion über Fehler und verbleibende Unsicherheit. Decius (2025) fasst die offene Lage treffend zusammen. KI-Werkzeuge könnten informelles Lernen in bislang unerreichtem Maße fördern, indem sie adaptives Lernen ermöglichen. Ebenso denkbar sei aber, dass informelles Lernen durch eine geringere kognitive Durchdringung des Lernstoffs reduziert oder komplett gehemmt werde. Welche der beiden Wirkungen eintritt, entscheidet die Gestaltung.

5.4 Die Community of Practice

Was es ist. Eine Community of Practice (Abkürzung CoP) ist eine Gruppe von Menschen, die sich über einen längeren Zeitraum zu einer gemeinsamen Thematik aus der beruflichen Praxis austauschen und dabei relevantes Wissen und Können erwerben. Wenger (1998) beschreibt drei Merkmale, die einer solchen Gemeinschaft Zusammenhalt geben: das wechselseitige Engagement der Beteiligten, ein gemein-

sam ausgehandeltes Vorhaben und ein geteiltes Repertoire aus Begriffen, Routinen, Geschichten, Werkzeugen und Artefakten. Neulinge lernen dabei, indem sie zunächst am Rand teilhaben und schrittweise in die vollwertige Teilnahme hineinwachsen.

Nicht jede Arbeitsgruppe, Mailingliste oder Interessengemeinschaft ist jedoch eine Community of Practice. Entscheidend ist die fortgesetzte gemeinsame Praxis.

Wie es abläuft. Es gibt keinen definierten Ablauf, und das ist konstitutiv. Die Gemeinschaft entsteht meist informell und selbstorganisiert. Organisationen können Zeit, Plattformen, Betreuung und Vernetzung bereitstellen. Die Praxis selbst lässt sich aber nicht von außen verordnen.

Das Oktagon-Profil. Die Community of Practice ist das einzige der fünf Formate, das potenziell alle acht Komponenten bedient, weil Lernen und Anwendung gleichermaßen in der Praxis stattfinden. Modelllernen ist stark ausgeprägt, denn erfahrene Mitglieder werden über längere Zeit beobachtet. Stellvertretendes Feedback ist stark ausgeprägt durch Fallgeschichten und geteilte Erfahrungen. Direktes Feedback ist möglich, weil die Mitglieder die Arbeit der anderen tatsächlich kennen, was in anderen Veranstaltungsformaten nicht immer gegeben ist. Eigenes Ausprobieren geschieht im Arbeitsvollzug. Beide Reflexionsformen finden in Fallbesprechungen und im gemeinsamen Aushandeln von Standards statt. Die Kehrseite dieser Vollständigkeit ist die geringe Verlässlichkeit. Weil nichts strukturell vorgesehen ist, ist auch nichts garantiert.

Was die Forschung zeigt. Die theoretische Fundierung ist umfangreich, die Wirkungsforschung schwieriger, weil CoPs heterogen sind und ihre Grenzen empirisch schwer zu bestimmen sind. In der Erhebung von Moore und Klein (2020) gaben immerhin 59 Prozent der befragten Fachkräfte an, den Aufbau von oder die Mitwirkung an Communities of Practice aktiv zu fördern. Zu beachten ist zugleich ein Risiko, auf das Decius (2025) hinweist: Gerade die enge Kopplung an eine bestehende Praxis kann dazu führen, dass problematische Routinen weitergegeben und stabilisiert werden. Darauf gehen wir in Abschnitt 6.3 näher ein.

Der entscheidende Qualitätshebel. Kontinuität der gemeinsamen Praxis, vertrauensvolle Beziehungen, ein legitimer Zugang für Neulinge und der Kontakt zu externem Wissen. Zu starke Zielsteuerung oder Berichtspflichten schwächen Vertrauen und Eigeninitiative.

5.5 Die kollegiale Beratung

Was es ist. Die kollegiale Beratung, in verwandten Varianten auch als Intervision oder kollegiales Coaching bezeichnet, ist ein strukturiertes Gruppengespräch, in dem gleichrangige Personen einen konkreten beruflichen Fall eines Mitglieds bearbeiten. Die Gruppe arbeitet ohne dauerhaft zuständige externe Fachperson, die Beratungsrollen werden verteilt und gewechselt. Tietze (2010) fasst vier Kernmerkmale zusammen: den Gruppenmodus, die Reflexion beruflicher Fälle, die Orientierung an einem Ablaufschema und die wechselseitige Beratung ohne konstante Leitung.

Wie es abläuft. Im verbreiteten Sechsstufenmodell werden zunächst die Rollen besetzt, dann wird der Fall geschildert, eine Schlüsselfrage formuliert, eine Beratungsmethode gewählt, es werden Perspektiven und Lösungsideen entwickelt, und schließlich wird das Ergebnis ausgewertet. Der Ablauf ist zeitlich getaktet und trennt bewusst zwischen Falldarstellung, Verständnisfragen, Hypothesenbildung und Lösungsentwicklung.

Das Oktagon-Profil. Die kollegiale Beratung ist das Spiegelbild des Barcamps. Extrem stark ausgeprägt sind beide Reflexionsformen, denn die methodische Verlangsamung und der Perspektivwechsel sind der eigentliche Zweck des Verfahrens. Direktes Feedback ist strukturell eingebaut, allerdings nur für die fallgebende Person. Stellvertretendes Feedback erhalten die beratenden Mitglieder, die am fremden Fall lernen. Modelllernen findet auf der Metaebene statt, indem Beratungshaltungen und Fra-

getechniken der anderen übernommen werden. Eigenes Ausprobieren fehlt in der Sitzung selbst und muss zwingend im Arbeitsalltag nachgelagert werden.

Was die Forschung zeigt. Tietze (2010) hat Wirkprozesse und personenbezogene Wirkungen kollegialer Beratung theoretisch modelliert und empirisch untersucht. Er betont dabei, dass die Wirkungen aus einem komplexen Zusammenspiel förderlicher und kritischer Gruppenprozesse hervorgehen. Die Gruppe ist also nicht nur Ressource, sondern auch Risikofaktor. Konformitätsdruck, vorschnelle Ratsschläge, Rollenkonflikte oder mangelnde Vertraulichkeit können die Reflexion begrenzen. Insgesamt ist die methodische Literatur zum Format gut ausgearbeitet, die belastbare Wirkungsforschung fällt jedoch schmaler aus, als die Verbreitung des Formats vermuten ließe.

Der entscheidende Qualitätshebel. Die Feedbackschleife. Eine vollständige Lernschleife umfasst die Auswahl einer konkreten Handlungsoption, deren Umsetzung im Arbeitsalltag, die Beobachtung der Wirkung und eine Rückmeldung an die Gruppe. Ohne diese Feedbackschleife lässt sich Reflexion nachweisen, nicht aber eine Veränderung der Praxis.

5.6 Der Vergleich auf einen Blick

Die folgende Tabelle fasst die analytischen Einschätzungen zusammen. Ein ausgefüllter Kreis steht für eine strukturell stark ausgeprägte Komponente, ein halber Kreis für eine teilweise ausgeprägte, ein leerer Kreis für eine kaum oder nicht vorhandene.

Oktagon-Komponente	Learning Circle	Bar-camp	KI als Lern-partner	Community of Practice	Kollegiale Beratung
Eigenes Ausprobieren	◐	○	○	●	○
Modelllernen	◐	◐	○	●	◐
Direktes Feedback	○	○	●	◐	●
Stellvertretendes Feedback	●	●	◐	●	●
Vorausschauende Reflexion	●	◐	●	◐	●
Reflexion im Nachhinein	●	○	●	◐	●
Intrinsische Lernintention	●	●	◐	●	●
Extrinsische Lernintention	◐	◐	○	◐	◐
Strukturell bediente Komponenten	5 von 8	3 von 8	4 von 8	5 von 8	5 von 8

Analytische Einschätzung auf Basis der in diesem Kapitel referierten Literatur, angewandt auf das Oktagon-Modell von Decius et al. (2019). Bewertet wird die idealtypische Ausgestaltung.

Aus dieser Übersicht lassen sich vier Schlussfolgerungen ziehen.

Kein einziges Format bedient alle acht Komponenten zuverlässig. Wer ein einzelnes Format einführt und davon vollständiges Lernen erwartet, wird enttäuscht werden. Nach der Modellannahme bleibt der Lernprozess unvollständig, wenn Komponenten fehlen.

Eigenes Ausprobieren ist die am schwächsten bediente Komponente über alle Veranstaltungsformate hinweg. Nur die Community of Practice deckt sie strukturell ab, weil sie in der Arbeit selbst stattfindet. Bei allen anderen Formaten muss die Erprobung außerhalb der Veranstaltung organisiert werden. Genau daran scheitern die meisten Formatinitiativen.

Die Formate sind komplementär, nicht austauschbar. Ein Barcamp bedient stellvertretendes Feedback hervorragend und direktes Feedback gar nicht. Die kollegiale Beratung ist genau umgekehrt stark. KI als Lernpartner deckt ausgerechnet jene Komponente ab, die im Arbeitsalltag am seltensten vorkommt. Eine sinnvolle Kombination liegt daher nahe: Ein Barcamp identifiziert Themen und vernetzt Interessierte, daraus entstehen Learning Circles zur Vertiefung, deren erprobte Praktiken eine Community of Practice langfristig weiterentwickelt, während die kollegiale Beratung schwierige Einzelfälle bearbeitet und KI die individuelle Vorbereitung und Übung unterstützt.

Und schließlich: Die Bezeichnung des Formats sagt wenig über sein tatsächliches Lernpotenzial. Entscheidend ist, ob fehlende Komponenten gezielt kompensiert werden können.

6. Fazit und Ausblick: Was erfolgreiche und effiziente Führung daraus macht

6.1 Die Ausgangslage in fünf Sätzen

Informelles Lernen ist die verbreitetste Form des arbeitsbezogenen Lernens und in seiner Wirksamkeit metaanalytisch belegt, mit einem Zusammenhang zur Arbeitsleistung von $\rho = 0,42$ (Cerasoli et al., 2018). Die populäre 70-20-10-Regel ist dennoch nicht haltbar und sollte aufgegeben werden (Clardy, 2018). Die Bestandteile informellen Lernens sind unspektakulär und werden gerade deshalb leicht übersehen (Moore & Klein, 2020). Die inzwischen entstandene Vielfalt neuer Formatbezeichnungen erschwert die Beurteilung ihres tatsächlichen Lernpotenzials zusätzlich. Das Oktagon-Modell bietet ein empirisch geprüftes Raster, um jedes Format auf seine Bestandteile zu prüfen (Decius et al., 2019).

6.2 Was Führung konkret steuern kann

Die entscheidende Einsicht für Führungskräfte formuliert Decius (2025) klar: Da informelles Lernen üblicherweise durch Probleme und Herausforderungen im Arbeitsprozess ausgelöst wird, lässt es sich durch Führungskräfte und Personalentwicklung nur indirekt fördern, nämlich durch die Gestaltung situativer Rahmenbedingungen, die das Erkennen und Nutzen auftretender Lerngelegenheiten erleichtern.

Indirekt bedeutet dabei ausdrücklich nicht folgenlos. Tannenbaum und Wolfson (2022) stellen ausdrücklich klar, dass die geringere Strukturierung informellen Lernens keine Rechtfertigung dafür ist, den Dingen einfach ihren Lauf zu lassen. Informelles feldbasiertes Lernen könne und solle ermutigt, angeleitet und ermöglicht werden. Aus der Zusammenschau der Quellen ergeben sich fünf Ansatzpunkte.

Arbeitsgestaltung ist Lerngestaltung. Autonomie, moderate Anforderungen, Aufgabenvielfalt und Aufgabenkomplexität sind über alle Quellen hinweg die konsistentesten strukturellen Treiber informellen Lernens. Routinearbeit und Informationsüberflutung sind die konsistentesten Hemmnisse (Wijga et al., 2025). Gefordert ist damit ausreichend kognitive Herausforderung, ohne die Kapazität zum Lernen zu überfordern. Wer die Lernkultur verbessern will, sollte deshalb zuerst auf den Zuschnitt der Aufgaben schauen und erst danach auf das Lernangebot.

Zeitsysteme senden Signale. Ein Arbeitszeitsystem, das gerade eben die Erledigung der zugewiesenen Aufgaben erlaubt, signalisiert, dass Lernen nicht erwünscht ist (Tannenbaum & Wolfson, 2022). Dasselbe gilt für Unterbesetzung, denn sie reduziert nicht nur die Zeit für freiwillige Tätigkeiten wie Lernen, sondern macht auch die erfahrenen Kolleginnen und Kollegen unerreichbar oder unansprechbar. Zugleich gilt die oben beschriebene Einschränkung: Mehr Leerlauf allein erzeugt kein Lernen. Es geht um Puffer in einer anspruchsvollen Tätigkeit, nicht um Unterforderung.

Das Fehlerklima entscheidet über die Sichtbarkeit. Tannenbaum und Wolfson (2022) formulieren es prägnant: Ein strafendes Klima ohne Fehlertoleranz führt dazu, dass Menschen ihr informelles Ler-

nen verbergen oder ganz unterlassen. Wo psychologische Sicherheit fehlt, also die gemeinsame Überzeugung, dass niemand für eine offene Äußerung bloßgestellt, zurückgewiesen oder bestraft wird, vermeiden Beschäftigte es, einen Lernbedarf einzugestehen, um Rat zu fragen oder etwas Neues zu versuchen, solange sie nicht sicher sind, es perfekt zu können. Die konkreten Führungshebel sind unspektakulär: eigene Lernbedarfe aussprechen, nachfragen, wenn man etwas nicht versteht, konstruktiv auf Fehler reagieren und Lernversuche würdigen, auch solche, die nicht wie geplant funktioniert haben.

Anerkennungssysteme wirken stärker als vermutet. Der überraschendste Einzelbefund der Metaanalyse ist, dass formale Unterstützung in Gestalt von Anerkennungs- und Anreizsystemen mit $p = 0,38$ im Mittel stärker mit informellem Lernen zusammenhängt als informale Unterstützung durch Lernkultur und Klima mit $p = 0,30$ (Cerasoli et al., 2018). Die Autoren mahnen wegen überlappender Vertrauensbereiche zur Vorsicht bei der Interpretation. Die praktische Frage, die Tannenbaum und Wolfson (2022) daraus ableiten, bleibt dennoch bemerkenswert scharf: Werden aktive Lernende anerkannt und befördert, oder sind es diejenigen, die fehlerfrei arbeiten?

Die Feedbacklücke ist die größte Einzelchance. Von allen acht Komponenten informellen Lernens ist das aktive Einholen direkten Feedbacks die mit Abstand seltenste (Decius et al., 2019). Zugleich ist Feedback strukturell die am leichtesten zu adressierende Komponente, denn sie erfordert keine neuen Formate, sondern nur Zugänglichkeit und Reaktionsbereitschaft. Wer als Führungskraft eine einzige Stellschraube bewegen will, sollte hier ansetzen.

6.3 Die Schattenseite, über die selten gesprochen wird

Ein seriöser Text über informelles Lernen darf nicht bei der Lobrede stehenbleiben. Alle drei jüngeren Übersichtsarbeiten des Felds behandeln negative Effekte, die in der Praxisliteratur nahezu vollständig fehlen.

Cerasoli et al. (2018) warnen ausdrücklich davor anzunehmen, dass informelles Lernverhalten immer zu positiven Ergebnissen führe. Genannt werden die Übernahme schlechter Gewohnheiten von negativen Vorbildern, die Ablenkung von Kernaufgaben, die Wahrnehmung als unprofessionell und die Verdrängung notwendigen Grundlagentrainings in Kontexten, die eine strikte Verfahrensbefolgung erfordern.

Tannenbaum und Wolfson (2022) systematisieren dies über eine eigene Bewertungsdimension. Lerngelegenheiten können konstruktiv, neutral oder schädlich sein. Schädlich werden sie insbesondere beim selbstgesteuerten Experimentieren, wenn die Folgen des Scheiterns gravierend sind. Wichtig ist ihre Präzisierung: Das bedeutet nicht, dass Fehler vermieden werden müssen, denn Fehler sind eine hervorragende Lernquelle. Es bedeutet, dass die Risiken vertretbar sein müssen, dass fachliche Unterstützung verfügbar sein sollte oder dass das Lernen stellvertretend erfolgen kann, etwa indem man einer erfahrenen Person bei der Bewältigung einer riskanten Situation zusieht. Als praktisches Werkzeug schlagen die Autoren eine Ampelkarte vor. Für eine Tätigkeit wird aufgelistet, was durch Versuch und Irrtum gelernt werden darf, was nur unter Begleitung und was gar nicht.

Decius (2025) liefert das anschaulichste Beispiel für die sogenannte dunkle Seite des informellen Lernens. In einer Fabrikhalle könnte eine Person einer anderen empfehlen, die Lichtschranke einer Schneidemaschine auszuschalten, weil diese wegen zu hoher Empfindlichkeit für unnötige Arbeitsunterbrechungen sorgt. Ein solches Ignorieren von Sicherheitsvorschriften kann sogar zu einer erhöhten Produktivität führen und stellt erst dann ein Problem dar, wenn ein Arbeitsunfall geschieht. Begrifflich ordnet er das nicht als kontraproduktives Arbeitsverhalten im klassischen Sinn ein, sondern als unethisches Verhalten zugunsten von Kolleginnen und Kollegen.

Drei weitere Risiken benennt Decius (2025), die in der Praxis kaum bedacht werden. Der sogenannte Butler-Effekt beschreibt, dass soziale Unterstützung das selbstbezogene Lernen wie eigenes Ausprobieren

ren und Reflexion verringern kann, weil der lernenden Person die vermeintliche Anstrengung abgenommen wird. Feedbackanfragen können belasten, wenn die gefragte Person weder Zeit noch Bereitschaft zur Antwort hat, was bei beiden Beteiligten negative Reaktionen auslösen kann. Und wer viel kognitive Energie in einen Lernvorgang investiert und subjektiv wenig zurückbekommt, riskiert Irritation und sinkende Selbstwirksamkeit.

Bemerkenswert ist, dass die empirische Forschung zu diesen negativen Effekten bislang praktisch nicht existiert. Decius (2025) fordert entsprechend, sowohl Voraussetzungen als auch direkte und indirekte Folgen der dunklen Seite stärker zu erforschen, um die informelle Weitergabe von Wissen, das gegen Regeln, Normen und ethische Werte verstößt, in Organisationen einschränken zu können.

6.4 Ausblick

Drei Entwicklungen werden das Thema in den kommenden Jahren prägen.

Künstliche Intelligenz wird die Feedbacklücke schließen oder das Lernen aushöhlen. Die Befundlage ist eindeutig zweigeteilt. Einerseits deckt KI ausgerechnet jene Oktagon-Komponente ab, die im Arbeitsalltag am seltensten vorkommt, nämlich unmittelbares und sozial kostenfreies Feedback. Andererseits zeigt das Feldexperiment von Bastani et al. (2025), dass unbeschränkter Zugang die Übungsleistung verbessert und die spätere eigenständige Leistung um siebzehn Prozent verschlechtert, während eine Version mit Leitplanken diesen Schaden verhindert. Die Gestaltungsfrage ist damit nicht, ob KI im Lernprozess eingesetzt wird, sondern ob sie erklärt oder löst. Der Forschungsstand zum Zusammenspiel von generativer KI und informellem Lernen am Arbeitsplatz ist nach Decius (2025) bislang weitgehend offen, weil sich die Forschung überwiegend auf formale Bildungskontexte konzentriert hat.

Die Ungleichheitsfrage wird an Bedeutung gewinnen. Der Befund von Wijga et al. (2025), wonach höher gebildete Beschäftigte konsistent mehr informell lernen und geringer Qualifizierte deutlich weniger Feedback suchen, hat eine unbequeme Konsequenz. Informelles Lernen ist nicht der demokratische Ausgleich zur teuren Weiterbildung, als der es gelegentlich präsentiert wird. Ohne gezielte Gegensteuerung verstärkt es bestehende Qualifikationsunterschiede. Für Organisationen bedeutet das, dass Fördermaßnahmen differenziert und personalisiert ausgestaltet werden müssen, insbesondere entlang der Karrierephase.

Die Messung bleibt das Nadelöhr. Informelles Lernen lässt sich nur schwer erfassen, weil es unregelmäßig, ungeplant und direkt in den Arbeitsprozess eingebunden geschieht, und weil die zeitliche Dynamik des Lernprozesses kaum erforscht ist (Decius, 2025). Intentionale und kognitive Bestandteile sind zudem nicht beobachtbar. Es fehlt an objektiven Verfahren, an Fremdeinschätzungen sowie an längsschnittlichen und experimentellen Studien. Wijga et al. (2025) fordern ergänzend eine Standardisierung der Konzeptualisierung und Messung sowie Tagebuchstudien und Erfahrungsstichproben, um das dynamische Zusammenspiel von Person und Kontext überhaupt sichtbar zu machen.

6.5 Der Schluss

Erfolgreiche und effiziente Führung im Umgang mit informellem Lernen bedeutet nach dem heutigen Forschungsstand dreierlei.

Sie bedeutet erstens, das Lernen sichtbar zu machen, das ohnehin stattfindet. Wer die kleinen Lernmomente benennt, würdigt und in Personalgesprächen aufgreift, erzeugt Kompetenzerleben, das bereits erarbeitet ist. Das Oktagon-Modell liefert dafür eine gemeinsame Sprache mit acht konkreten Begriffen statt eines diffusen Sammelworts.

Sie bedeutet zweitens, neue Formate nicht nach ihrer Bezeichnung zu beurteilen, sondern nach ihren Bestandteilen. Die Frage lautet nicht, ob ein Barcamp modern ist, sondern welche der acht Kompo-

ten es bedient und welche außerhalb der Veranstaltung ergänzt werden müssen. In fast allen Fällen ist das eigene Ausprobieren die fehlende Komponente, und in fast allen Fällen wird genau sie vergessen.

Und sie bedeutet drittens, die Rahmenbedingungen so zu gestalten, dass Lernen im Arbeitsvollzug möglich und erwünscht ist. Autonomie, moderate Anforderungen, ansprechbare Expertise, ein Klima, in dem Nichtwissen zugegeben werden darf, und Anerkennungssysteme, die Lernende und nicht nur Fehlerfreie belohnen. Das ist weniger spektakulär als die Einführung eines neuen Formats. Es ist nach der vorliegenden Evidenz aber deutlich wirksamer.

Literaturverzeichnis

- Bastani, H., Bastani, O., Sungu, A., Ge, H., Kabakci, Ö., & Mariman, R. (2025). Generative AI without guardrails can harm learning: Evidence from high school mathematics. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 122(26), e2422633122. <https://doi.org/10.1073/pnas.2422633122>
- Cerasoli, C. P., Alliger, G. M., Donsbach, J. S., Mathieu, J. E., Tannenbaum, S. I., & Orvis, K. A. (2018). Antecedents and outcomes of informal learning behaviors: A meta-analysis. *Journal of Business and Psychology*, 33(2), 203–230. <https://doi.org/10.1007/s10869-017-9492-y>
- Clardy, A. (2018). 70-20-10 and the dominance of informal learning: A fact in search of evidence. *Human Resource Development Review*, 17(2), 153–178. <https://doi.org/10.1177/1534484318759399>
- Decius, J. (2025). Das Potenzial des informellen Lernens am Arbeitsplatz: Ein Überblick zum Status Quo und eine Forschungsagenda. *Psychologische Rundschau*, 76(4), 247–265. <https://doi.org/10.1026/0033-3042/a000686>
- Decius, J., Schaper, N., & Seifert, A. (2019). Informal workplace learning: Development and validation of a measure. *Human Resource Development Quarterly*, 30(4), 495–535. <https://doi.org/10.1002/hrdq.21368>
- Moore, A. L., & Klein, J. D. (2020). Facilitating informal learning at work. *TechTrends*, 64(2), 219–228. <https://doi.org/10.1007/s11528-019-00458-3>
- Romeike, B. F. M., Lang, J., Stosch, C., Moritz, S., Behrends, M., Lemos, M., Mink, J., & Tolks, D. (2024). Barcamps or unconferences as an emerging paradigm in medical education: Insights from a pilot and feasibility mixed methods study. *PLOS ONE*, 19(8), e0309103. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0309103>
- Tannenbaum, S. I., & Wolfson, M. A. (2022). Informal (field-based) learning. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 9(1), 391–414. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-012420-083050>
- Tietze, K.-O. (2010). *Wirkprozesse und personenbezogene Wirkungen von kollegialer Beratung: Theoretische Entwürfe und empirische Forschung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92155-6>
- Walker, R., Cooke, M., Henderson, A., & Creedy, D. K. (2013). Using a critical reflection process to create an effective learning community in the workplace. *Nurse Education Today*, 33(5), 504–511. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2012.03.001>
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511803932>

Wijga, M., Beusaert, S., & Kyndt, E. (2025). What drives workplace learning: A systematic review of key antecedents. *Journal of Workplace Learning*, 37(9), 90-113. <https://doi.org/10.1108/JWL-05-2025-0119>