Konstanzer Online-Publikations-System (KOPS)
URL: http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:352-2-tvwnxciccxvb6

118 Informelles Lernen und heimliches Curriculum in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Colin Cramer und Johannes König

Neben Lerngelegenheiten, die infolge der offiziellen Rahmenbedingungen und Regelungen zur Lehrpersonenbildung angeboten werden, zeigen sich implizite, von den Akteurinnen und Akteuren selbst initiierte Lernprozesse (informelles Lernen) oder auch ihnen unbewusste, institutionelle und individuelle Intentionen innerhalb des Systems (heimliches Curriculum). Linien bislang in der Forschung nur wenig bearbeiteter Aspekte werden aufgespürt, der Forschungsstand resümiert und Perspektiven aufgezeigt.

1 Gegenstand und Definition

In der Lehrpersonenbildung und entsprechend in diesem Handbuch liegt der Fokus auf bewusst initiierten, organisierten bzw. institutionalisierten Professionalisierungsangeboten. Es wird zumeist stillschweigend davon ausgegangen, dass Maßnahmen, die von verantwortlichen Akteurinnen und Akteuren festgelegt werden (► **Großkapitel XI**), auch wirken: So wird in Gesetzen, Verordnungen, Prüfungsordnungen, Modulhandbüchern und Seminarplänen usw. festgeschrieben, welche Kompetenzen (angehende) Lehrpersonen erwerben sollen. Diese Ziele können als *intendiertes (gelegentlich auch ‚offizielles') Curriculum* verstanden werden, an dem Akteurinnen und Akteure ihre Maßnahmen ausrichten sollen. Dieser Beitrag argumentiert, dass neben diesen *organisierten Lerngelegenheiten* weitere, potenziell sehr zentrale Lernprozesse von Lehrpersonen stattfinden:

Einerseits ist von *informellem Lernen* auszugehen, indem „Lernende gezielt – d. h. ihren eigenen Interessen oder konkreten, alltagsbezogenen Problemstellungen folgend – nach Erkenntnissen, Wissen oder Fähigkeiten streben" (Röhl et al., 2023, S. 398; vgl. Livingstone, 2006). Es ist definiert durch Abgrenzung von Lernprozessen infolge formaler Curricula an Bildungsinstitutionen (Overwien, 2018) bzw. in Ergänzung zu diesen organisierten Maßnahmen (Manuti et al., 2015), bleibt aber unterbestimmt (Kuper & Kaufmann, 2010) und wurde mit Blick auf Lehrpersonenbildung wenig erforscht (Kyndt et al., 2016; Röhl et al., 2023). Informelles Lernen ist eine selbstgesteuerte und selbstinitiierte Lernaktivität (Röhl et al., 2023). Eine weitere Form ‚inoffiziellen Lernens' ist *inzidentelles Lernen*, also beiläufiges Lernen im Arbeitsalltag (Marsik & Watkins, 2001), wie es etwa als Erfahrungslernen in der Schulpraxis Wertschätzung erfährt (► **Kapitel 119**). Das informelle (und inzidentelle) Lernen weisen Bezüge zur Figur einer berufsbiografischen Entwicklung im Lehrberuf auf (► **Kapitel 31 und 58**) und werden im Sinne lebenslangen Lernens (► **Kapitel 6**) in Umfang und Qualität mit von Erfolgserwartungen und Interessenlagen bestimmt (vgl. Röhl et al., 2023). Informelles Lernen gleicht hier einem psychologisch beschreibbaren Lernprozess.

Andererseits ist im Sinne eines *heimlichen Curriculums* anzunehmen, dass auch in der institutionalisierten Lehrpersonenbildung mehr oder weniger bewusste Intentionen existieren, die zwar nicht in offiziellen Curricula explizit verankert sind, die zugleich jedoch beeinflussen, welches Angebot vorgehalten und wie dieses aufgenommen wird (Cramer et al., 2020). Der Begriff des *heimlichen Curriculums* (engl. *hidden curriculum*, dt. auch *heimlicher Lehrplan*)

Cramer, C., & König, J. (2025). Informelles Lernen und heimliches Curriculum in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (2. Aufl., S. 890–897). Klinkhardt utb. https://doi.org/10.35468/hblb2025-118 [Beitrag mit CC-Lizenz BY-ND]

(Jackson, 1968) beschreibt zunächst schwer verbalisierbare Lernprozesse in der Schule. Diese entstehen durch strukturelle Eigenheiten des Unterrichts, etwa Wartezeiten, Versagungen und Unterbrechungen (Jackson, 1975, S. 20–26). Schülerinnen und Schüler reagieren darauf mit Anpassungsstrategien wie Geduld oder Maskierung (S. 27–28). Das heimliche Curriculum kann das offizielle Curriculum unterstützen oder ihm entgegenstehen, etwa wenn Neugier gefragt ist, aber Anpassung gefordert wird (S. 30–31). Zinnecker (1975) rückt das Phänomen in die Nähe eines Sozialisationsprozesses, in dem schulische (gesellschaftliche) Erwartungen an die Schülerinnen und Schüler herangetragen werden, einhergehend mit Schulkritik: Das *heimliche Curriculum* fokussiert weniger auf Inhalte als auf Lernweisen, etwa Anpassung und Fremdbestimmung. Es sichert die Funktionsfähigkeit der Schule und vermittelt implizite Regeln und stabilisiert gesellschaftliche Strukturen.

2 Relevanz für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Das *informelle Lernen* ist von Relevanz, weil sich professionelles Handeln unter Ungewissheit in sich wandelnden gesellschaftlichen Rahmenbedingungen vollzieht (Cramer & Rothland, 2024). Es erlaubt (angehenden) Lehrpersonen bedarfsorientiert und adaptiv in Ergänzung oder Vertiefung zu formal-organisierten Lernangeboten relevantes Wissen zu erwerben, Handlungssituationen zu reflektieren oder sich beruflichen Entwicklungsaufgaben zu stellen. Inzidentelles Lernen durch Erfahrung im Beruf kennzeichnet ebenfalls alle Professionen, etwa mit Blick auf das Entwickeln von Handlungsroutinen, die aber immer mehrperspektivisch-reflexiv aufgebrochen und erweitert werden müssen (Cramer, 2023). Dies deutet auf die Klärungsbedürftigkeit des Verhältnisses formell-organisierter und informell-selbstinitiierter Lernangebote hin (Röhl et al., 2023). *Felder des informellen Lernens* sind unter anderem: (1) schulpraktische Professionalisierung (z. B. Reflexion eigener Unterrichtserfahrungen oder Erprobung neuer Methoden, vgl. Kyndt et al., 2016); (2) kontinuierliche Adaption an sich verändernde Anforderungen an Schule (z. B. digitaler Distanzunterricht infolge Pandemie, ► **Kapitel 45**); (3) (multi-)professionelle Kooperation und Netzwerke (z. B. organisationales Lernen in professionellen Lerngemeinschaften oder Zusammenarbeit in Professional Learning Networks (► **Kapitel 17**) oder (4) Erweiterung und Anreicherung formal-organisierter Lerngelegenheiten, z. B. durch Formate des *blended learning* im Studium oder in der Fort- und Weiterbildung. Damit erschließt informelles Lernen zeitlich flexibel, bedarfsbezogen und sowohl individualisiert-adaptiv als auch sozial-aushandelnd Lerngelegenheiten ergänzend zur institutionalisierten Lehrpersonenbildung.

Wird die Figur des *heimlichen Curriculums* von der Schule auf die Lehrpersonenbildung übertragen, lässt sich fragen, ob das intendierte Curriculum von Lehrpersonenbildenden (vollumfänglich) in Lernangeboten implementiert wird und ob (angehende) Lehrpersonen sich entsprechend der Vorgaben qualifizieren, das intendierte Curriculum und seine Ziele also tatsächlich erreichen. Zugleich ist auch hier anzunehmen, dass die curricular festgeschriebenen Kompetenzen nicht hinreichend für den Erhalt und Ausbau von Professionalität im Berufsverlauf sind bzw. (angehende) Lehrpersonen darüber hinaus viel (Relevantes) lernen. Aufgrund der häufig divergierenden gegenstandsbezogenen Perspektiven und untersuchten Quellen lassen sich Argumentationen und empirische Befunde zum heimlichen Curriculum kaum aufeinander beziehen. Summarisch zeigt sich (vgl. Cramer et al., 2020): Das in der Lehrpersonenbildung implizit zum Ausdruck kommende *Verständnis von Lehr-Lern-Prozessen* präge auch den (späteren) Unterricht der (angehenden) Lehrpersonen (Rennert-Ariev, 2008). Die *Rolle der Lehrperson* bestehe darin, gute Ordnung im Unterricht herzustellen, ohne echte Beteiligung der Schülerinnen und Schüler (Barrett et al., 2009). Die Beratungs- und Prüfungspraxis (► **Kapitel 59**) trage zu einer *Anpassung* der (angehenden) Lehrpersonen an das bestehen-

de System (Hochschule, Ausbildungsschule usw.) bei, wenn etwa Sichtstrukturen für die Beurteilung von Qualität relevanter erscheinen als Tiefenstrukturen (Chambers & Armour, 2011) oder wenn gewünschtes Verhalten gezeigt wird, ohne sich selbst damit zu identifizieren (Rennert-Ariev, 2008). Eine *Tradierung des Systems* werde offenbar, wenn das angepasste Verhalten später den eigenen Unterricht prägt; das heimliche Curriculum gilt dann als innovationshemmend (Hatton, 1987). So bedingt es eine *Stabilisierung gesellschaftlicher Verhältnisse*, indem etwa Leistungsbewertung in der Schule auch soziale Ungleichheit konsolidiert (Laiduc & Covarrubias, 2022); des Weiteren werde ein eher geringer Status von Lehrpersonen durch den geringen Status der Lehrpersonenbildung an der Universität tradiert (Ginsburg & Clift, 1990). Das heimliche Curriculum vermittle die *Bedeutsamkeit von Studienanteilen* wie etwa den Fachwissenschaften bzw. derjenigen Anteile, denen besonderes Gewicht zukommt (Bruna, 2009).

3 Forschungsstand

Zum *informellen Lernen* in der Lehrpersonenbildung liegen nur wenige Studien vor, die zudem auf das Lernen im Beruf (Fort- und Weiterbildung) fokussieren (Überblick: Röhl et al., 2023). Es mangelt an einer konsensfähigen Definition und empirischen Operationalisierung. Ob informelle Lernaktivitäten der Professionalisierung zuträglich sind, ist empirisch noch weitgehend offen. Kyndt et al. (2016) unterscheidet sechs Kategorien *informeller Lerngelegenheiten*, darunter ‚Informationsquellen konsultieren' sowie ‚Lernen in der Interaktion mit anderen'. Marsick und Watkins (2001) sehen zwei Hauptdimensionen: ‚Lernen durch Interaktion' und ‚Lernen durch Reflexion', die Huang et al. (2020) in Bezug auf Akteurinnen und Akteure sowie Medien ausdifferenziert. Kwakman (2003) identifizierte vier Kategorien (Lesen, Experimentieren, Reflektieren, Zusammenarbeit), die sich faktorenanalytisch nicht bestätigten. Evers et al. (2016) erweiterten dieses Modell um digitale Medien und unterscheiden fünf Dimensionen, etwa ‚Keeping up-to-date' und ‚Reflecting and asking for feedback', das Instrument lässt sich aber nicht vollständig replizieren (Röhl et al., 2023). In einer repräsentativen Stichprobe unter Lehrpersonen an allgemeinbildenden Schulen in Deutschland weist das ‚Reflektieren und Feedback einholen' sowie das ‚Informieren im Internet' die größte *Nutzungshäufigkeit* auf, ‚Kooperation in der Unterrichtsentwicklung' und das ‚Erproben neuer Methoden und Materialen' sind noch häufiger als ‚Kooperationen in der Schulentwicklung' und das ‚Lesen von Printmedien' (ebd.): Es zeigen sich Nutzungsdifferenzen nach Alter, Geschlecht, Selbstwirksamkeit, Innehaben besonderer Funktionen oder Schulform; Quer- und Seiteneinsteigende informieren sich häufiger online.

Auch bei der Erforschung des *heimlichen Curriculums* erweist sich das methodische Vorgehen als vielfältig. Selten werden explizit *Folgen bzw. Wirkungen* erforscht. So wird z. B. argumentiert, Wirkungen seien gering oder nur temporär (Rennert-Ariev, 2008); individuelle Variablen seien zentral dafür, in welchem Ausmaß das heimliche Curriculum wirke (Ginsburg & Clift, 1990). Auch präge die eigene Schulerfahrung als Schülerin oder Schüler vergleichsweise mehr, u. a. weil Überzeugungen recht veränderungsresistent seien (► **Kapitel 128**). Das heimliche Curriculum könne auch gezielt zur Professionalisierung beitragen, etwa wenn Erfahrungen mit bestimmten Methoden in der Lehrpersonenbildung ein korrespondierendes Verständnis vom schulischen Lehren und Lernen bedingen (Tang et al., 2012). Das heimliche Curriculum wird in der Literatur aufgrund seiner antizipierten Wirkungen eher kritisch gesehen, insbesondere weil es gezielt auf jeweils erwünschte Effekte und Ziele hin ausgerichtet werden könne. Was normativ als gewünscht angesehen wird, ist jedoch im Wandel und teils strittig. In der Literatur werden u. a. das Ideal des reflektierten Praktikers, ein konstruktivistisches oder performatives Lehr-Lern-Verständnis, Demokratiebildung sowie eine kritische Haltung gegenüber Schule und Gesellschaft als Ziele angeführt. In der Folge sei die Lehrpersonenbildung z. B. holistisch

zu gestalten (Rennert-Ariev, 2008), eine engere Verknüpfung von Theorie und Praxis sei erforderlich (Eberle, 2008; ► **Kapitel 43**), Reflexivität sei zu steigern (Macfarlane & Gourlay, 2009), Machtstrukturen sollen hinterfragt werden, flachere Hierarchien und neue Prüfungsformen werden eingefordert, verbunden mit Demokratiebildung und der Thematisierung der gesellschaftlichen Funktion von Schule (Bain, 1985). Es fällt auf, dass in der Literatur nicht nur unterschiedliche Begriffe, Gegenstände und Quellen des heimlichen Curriculums referenziert werden, sondern zudem kaum aufeinander Bezug genommen wird und von keiner (partiell) gemeinsamen theoretischen Basis ausgegangen werden kann.

4 Informelles Lernen und Heimliches Curriculum aus Perspektive der Curriculumsforschung

In der *Curriculumsforschung* werden institutionalisierte Lehr-Lern-Prozesse im Kontext eines intendierten, eines implementierten und eines erreichten Curriculums verortet (Pelgrum, 1990; Scheerens, 2017). Diese Einteilung zielt u. a. darauf ab, zu prüfen, inwieweit Lehr- und Lernziele (intendiertes Curriculum) in die Lehr-Lernprozesse Eingang finden (implementiertes Curriculum) und inwieweit das Erreichen der Lehr-Lernziele nachweisbar ist, z. B. in Form erreichter Testleistungen der Lernenden nach einem bestimmten curricularen Abschnitt (erreichtes Curriculum). Kommt es zu einer exakten Übereinstimmung (als wünschenswert beschrieben im Konzept des ‚constructive alignment'; Biggs, 2003), so entspricht dies der Schnittmenge (ABC) des Venn-Diagramms (vgl. Abb. 1).

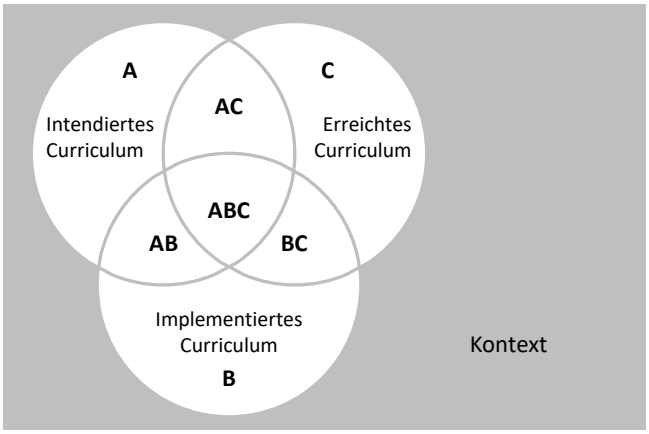

Abb. 1: Modell der Schnittmengen von intendiertem, implementiertem und erreichtem Curriculum (vgl. Pelgrum, 1990; Scheerens, 2017)

Auch in der Lehrpersonenbildung dürften institutionalisierte Lehr-Lernprozesse selten idealtypisch verlaufen und mit der Schnittmenge ABC hinreichend beschrieben werden können: *Informelles Lernen* oder ein *heimliches Curriculum* können dort in Erscheinung treten, wo es *kein* Zusammentreffen des intendierten, implementierten und/oder erreichten Curriculums gibt (vgl. Bray et al., 2018). Außerhalb des zentralen Feldes des Venn-Diagramms gibt es somit diverse Beispiele für Erscheinungsformen von informellem Lernen und heimlichem Curriculum, die theoretischen Überlegungen und empirischer Forschung als Ausgangspunkt dienen können: (1) Wenn sich z. B. im Feld AB die in einem Modulhandbuch festgelegten Inhalte nur

teilweise in der Lehrveranstaltungsplanung und/oder im Seminargeschehen niederschlagen, offenbart sich etwa, dass Dozierende andere Inhalte als bedeutsamer erachten und ein erweitertes Selbststudium erforderlich wird. (2) Falls sich im Feld BC Prozesse losgelöst vom intendierten Curriculum ergeben, die gleichwohl zum Lernen der (angehenden) Lehrpersonen beitragen, lassen sich eher beiläufig anfallende Sozialisationseffekte identifizieren, die z. B. für ein Studium an der Hochschule typisch (Holzer, 2010) und nicht im offiziellen Curriculum niedergelegt sind: Die stark dozierendenfokussierten Lehr-Lern-Praktiken an der Hochschule oder das inzidentelle Erfahrungslernen im Schulpraktikum könnten am Ende größeren Einfluss auf das Unterrichtshandeln in der Schule haben als das intendierte Curriculum. (3) Wenn in der Schnittmenge AC (angehende) Lehrpersonen durchaus curricular intendierte professionelle Kompetenzen entwickeln, für die von der Hochschule oder dem Studienseminar keine expliziten Lernangebote implementiert wurden, so vollziehen sich Teile der Professionalisierung parallel zu institutionalisierten Strukturen (z. B. mit Blick auf die Entwicklung der Fähigkeit zur Kooperation, die an der Hochschule üblich ist und für spätere professionelle Lerngemeinschaften und informelles Lernen in diesen genutzt werden könnte).

Weiterhin können sich Aspekte des informellen Lernens mit den Ebenen der drei Curricula verbinden oder ein heimliches Curriculum auf diesen selbst zeigen. So könnte das intendierte Curriculum (A) deutliche Züge individueller Interessen von Verantwortlichen im redaktionellen Prozess dessen Erstellung tragen, die sich nicht aus Rahmenvorgaben (z. B. Lehrerinnen- und Lehrerbildungsstandards) erschließen und die u. a. auf eigene informelle Interessen zurückgehen. Weiterhin dürften sich im implementierten Curriculum (B) besondere Vorlieben einzelner Dozierender niederschlagen, die sich spezifisch und jenseits des intendierten Curriculums entwickeln und konfigurieren. Besonders aber dürfte es ein erreichtes Curriculum (C) geben, das weder intendiert (A) noch implementiert (B) ist, z. B. die Orientierung an einer auf Leistung und Konkurrenzverhalten ausgerichteten Gesellschaft, die in Anlehnung an Henry (1975) im Sinne eines ‚Rauschens' (in der Kommunikation diffus transportierte Aspekte) auch die Lehrpersonenbildung prägt (z. B. wenig kritische Haltung gegenüber schulischen Curricula; enge Fokussierung auf Schülerinnen- und Schülerleistung) oder eben die Artikulation eines Primats der Schulpraxis (► **Kapitel 124**). Mit der im Rauschen ggf. transportierten Priorisierung auf solche Einzelaspekte könnte irrtümlich auch kommuniziert werden, sie seien alleinig hinreichend für Professionalität.

5 Diskussion

Ob das in der Literatur gezeichnete Bild von Lehrpersonenbildung (eher unbedeutend an Universität, konservativ, unwissenschaftlich usw.) angesichts kontinuierlicher Reformen (► **Kapitel 35 und 44**) so heute noch gültig ist, erscheint fraglich. Gleichwohl ist anzunehmen, dass ein heimliches Curriculum aufgefunden werden kann und sozialisatorische Wirkungen auf (angehende) Lehrpersonen entfaltet, indem es etwa informelle und inzidentelle Lerngelegenheiten und korrespondierende Aktivitäten von (angehenden) Lehrpersonen mit bedingt. So ist zu bestimmen, worin sich dieses je gegenwärtig ausdrückt, z. B. korrespondierend mit öffentlich-politisch forcierten ‚Megathemen' wie Digitalisierung, Nachhaltigkeit oder Demokratiebildung, die sich zeitlich immer erst versetzt in offiziellen Curricula niederschlagen (► **Großkapitel II**). Solche Phänomene werden in diesem Handbuch u. a. thematisiert, wenn Studierende ihre Überzeugungen reflektieren sollen (► **Kapitel 128**) oder wenn in Schulpraktika zuweilen Imitationslernen erwartet, beobachtet oder kritisiert wird (► **Kapitel 114**). So könnte z. B. gerade inzidentelles Lernen in Schulpraxiserwartungen als relevant überhöht werden, was wiederum auch Folge eines (fragwürdigen) Sozialisationsprozesses im Sinne des heimlichen Curriculums sein könnte, der schwer zugänglich (habitualisiert) ist.

Neben den in der Curriculumforschung bekannten Konzepten zur Analyse von Differenzen zwischen intendiertem, implementiertem und erreichtem Curriculum (vgl. 4) erscheint es hilfreich, mehrperspektivisch auf potenzielle Wirkungen der Curricula zu blicken und den Standpunkt der Betrachtung offenzulegen. So können verborgene, implizite psychologische und sozialisatorische Wirkungen der lehrpersonenbildenden Institutionen sowie der in ihnen handelnden Akteurinnen- und Akteursgruppen einer expliziten Thematisierung zugänglich werden (Cramer, 2023; ► **Kapitel 33**). Damit wird die Forderung nach einem Explizieren von informellen Lernprozessen und heimlicher Curricula samt deren kritischen Prüfung (Bruna, 2009) aufgenommen, etwa indem implizites Wissen (Neuweg, 2020; ► **Kapitel 117**) zum Gegenstand von Reflexion wird. Eine Thematisierung gesellschaftlicher Kontexte etwa findet sich im jüngeren Diskurs zur kulturellen Lehrpersonenbildung (► **Kapitel 32**).

Die überschaubare Publikationslage ist geprägt von einer großen theoretischen, methodischen und inhaltlichen Breite. Es stellt sich die Frage, ob unter den Chiffren *informelles Lernen* und *heimliches Curriculum* nicht einfach Phänomene subsummiert werden, die das Implizite, Unausgesprochene, schwer zu Beschreibende und empirisch zu Operationalisierbare der Professionalisierung fassen. So sensibilisiert die Literatur für das komplexe System der Lehrpersonenbildung (Cochran-Smith et al., 2014), in dem die individuelle Professionalisierung (angehender) Lehrpersonen nicht linear, ohne Brüche und Nebenwirkungen, aber auch nicht ohne eigenaktiv generierte Lernanlässe verläuft. So ist informelles Lernen eine psychologische, das heimliche Curriculum eine soziologische Facette eines Phänomens, das für (De-)Professionalisierungsprozesse außerhalb ‚offizieller' Curricula sensibilisiert: Lehrpersonenbildung erschöpft sich nicht in institutionalisierten Maßnahmen.

In empirischer Hinsicht ist noch weitgehend offen, wie informelles Lernen und heimliches Curriculum als abhängige Variablen operationalisiert und prädiziert werden können. Zugleich könnten potenzielle Wirkungen beider Phänomene auf dritte abhängige Variablen im komplexen Gefüge der Wirkungskette der Lehrpersonenbildung (Terhart, 2012) angenommen werden: Sind Bereitschaft zu und Kompetenz zum informellen Lernen eine relevante Voraussetzung für erfolgreiche Professionalisierung oder ein Ergebnis? Manifestiert sich das heimliche Curriculum in institutionellen Merkmalen (z. B. Struktur der Lehrpersonenbildung) und/oder in personalen Merkmalen (z. B. Überzeugungen von Lehrenden und Lernenden)? Inwieweit die diffus beschriebenen Phänomene tatsächlich Einfluss auf die Professionalisierung von (angehenden) Lehrpersonen und deren (spätere) Berufsausübung haben, insbesondere auch im Verhältnis zu organisiert-formalen Lerngelegenheiten, stellt ein Forschungsdesiderat dar. Hier sind sowohl theoretische Fragen zu klären (begriffliche Schärfe und Rahmenmodell) als auch geeignete empirische Schritte erforderlich (Operationalisierung einschlägiger Konstrukte und Entwicklung von Messmodellen).

Empfehlungen zur vertiefenden Lektüre

Ginsburg, M. B., & Clift, R. T. (1990). The hidden curriculum of preservice teacher education. In W. R. Houston (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 450–465). Macmillan.

Röhl, S., Groß Ophoff, J., Johannmeyer, K., & Cramer, C. (2023). Nutzung und Bedingungsfaktoren informeller Lerngelegenheiten von Lehrpersonen in Deutschland. *Unterrichtswissenschaft*, *51*, 395–421.

Scheerens, J. (2017). Conceptualization. In J. Scheerens (Ed.), *Opportunity to Learn, Curriculum Alignment and Test Preparation* (pp. 7–22). Springer.

Hinweis

Wir danken Mathias Grimm, der zur Erstellung des korrespondierenden Beitrages in der Erstauflage aus dem Jahr 2020 beigetragen hatte. Für detailliertere Ausführungen zum heimlichen Curriculum sei auf diesen Beitrag verwiesen (vgl. Cramer et al., 2020).

Literatur

Bain, L. L. (1985). The Hidden Curriculum in Teacher Education. In H. A. Hoffman & J. E. Rink (Eds.), *Physical Education Professional Preparation* (pp. 132–141). AAHPERD.

Barrett, S. E., Solomon, R. P., Singer, J., Portelli, J. P., & Mujuwamariya, D. (2009). The Hidden Curriculum of a Teacher Induction Program: Ontario Teacher Educators' Perspectives. *Canadian Journal of Education*, *32*(4), 677–702.

Biggs, J. (2003). Aligning teaching and assessing to course objectives. *Teaching and Learning in Higher Education*, *2*, 13–17.

Bray, M., Kobakhidze, M. N., Zhang, W., & Liu, J. (2018). The hidden curriculum in a hidden marketplace: relationships and values in Cambodia's shadow education system. *Journal of Curriculum Studies*, *50*(4), 435–455.

Bruna, K. R. (2009). Observing the Cultural Dialogue of English Learner Literacy: A Standpoint Perspective on an Educational Evaluation. *Bilingual Research Journal*, *32*(2), 136–152.

Chambers, F. C., & Armour, K. M. (2011). Do as We Do and Not as We Say: Teacher Educators Supporting Student Teachers to Learn on Teaching Practice. *Sport, Education and Society*, *16*(4), 527–544.

Cochran-Smith, M., Ell, F., Ludlow, L., Grudnoff, L., & Aitken, G. (2014). The Challenge and Promise of Complexity Theory for Teacher Education Research. *Teachers College Record*, *116*(5), 1–38.

Cramer, C. (Hrsg.) (2023). *Meta-Reflexivität und Professionalität von Lehrpersonen. Theorieentwicklung und Forschungsperspektiven*. Waxmann.

Cramer, C., & Rothland, M. (2024). Professionstheoretische Ansätze. In M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzel, J. Kahlert, S. Miller & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (5. Aufl., S. 144–153). Klinkhardt.

Cramer, C., König, J., & Grimm, M. (2020). Heimliches Curriculum in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 770–776). Klinkhardt utb.

Eberle, T. (2008). Heimliche Lehrpläne in der Lehrerbildung. Auswirkungen struktureller Defizite sowie unterschiedlicher Vorstellungen und Ziele auf die Professionalisierung von Lehrkräften. In P. Genkova & A. E. Abele-Brehm (Hrsg.), *Lernen und Entwicklung im globalen Kontext* (S. 253–280). Pabst.

Evers, A. T., Kreijns, K., & van der Heijden, B. I. (2016). The design and validation of an instrument to measure teachers' professional development at work. *Studies in Continuing Education*, *38*(2), 162–178.

Ginsburg, M. B., & Clift, R. T. (1990). The hidden curriculum of preservice teacher education. In W. R. Houston (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 450–465). Macmillan.

Hatton, E. J. (1987). Hidden Pedagogy as an Account of Pedagogical Conservatism. *Journal of Curriculum Studies*, *19*(5), 457–470.

Henry, J. (1975). Lernziel Entfremdung. Analysen von Unterrichtsszenen in Grundschulen. In J. Zinnecker (Hrsg.), *Der heimliche Lehrplan* (S. 35–51). Beltz.

Holzer, B. (2010). Was man an der Uni lernt. *Soziale Systeme*, *16*(2), 419–429.

Huang, X., Lee, J. C.-K., & Frenzel, A. C. (2020). Striving to become a better teacher: Linking teacher emotions with informal teacher learning across the teaching career. *Frontiers in Psychology*, *11*, 1067.

Jackson, P. W. (1968). *Life in classrooms*. Holt, Reinhart & Winston.

Jackson, P. W. (1975). *Einübung in eine bürokratische Gesellschaft. Zur Funktion der sozialen Verkehrsformen im Klassenzimmer*. In J. Zinnecker (Hrsg.), *Der Heimliche Lehrplan* (S. 19–34). Beltz.

Kuper, H., & Kaufmann, K. (2010). Beteiligung an informellem Lernen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *13*(1), 99–119.

Kwakman, K. (2003). Factors affecting teachers' participation in professional learning activities. *Teaching and Teacher Education*, *19*(2), 149–170.

Kyndt, E., Gijbels, D., Grosemans, I., & Donche, V. (2016). Teachers' everyday professional development: mapping informal learning activities, antecedents, and learning outcomes. *Review of Educational Research*, *86*(4), 1111–1150.

Laiduc, G., & Covarrubias, R. (2022). Making meaning of the hidden curriculum: Translating wise interventions to usher university change. *Translational Issues in Psychological Science*, *8*(2), 221.

Livingstone, D. W. (2006). Informal learning: Conceptual distinctions and preliminary findings. *Counterpoints*, *249*, 203–227.

Macfarlane, B., & Gourlay, L. (2009). The Reflection Game: Enacting the Penitent Self. *Teaching in Higher Education*, *14*(4), 455–459.

Manuti, A., Pastore, S., Scardigno, A. F., Giancaspro, M. L., & Morciano, D. (2015). Formal and informal learning in the workplace: a research review. *International Journal of Training and Development*, *19*(1), 1–17.

Marsick, V. J., & Watkins, K. E. (2001). Informal and incidental learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, *89*, 25–34.

Neuweg, G. H. (2020). *Könnerschaft und implizites Wissen. Zur lehr-lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis* (4. Aufl.). Waxmann.

Overwien, B. (2018). Informelles Lernen – Ein historischer Abriss. In M. Harring, M. D. Witte & T. Burger (Hrsg.), *Handbuch informelles Lernen* (2. Aufl., S. 42–52). Beltz Juventa.

Pelgrum, W. J. (1990). *Educational assessment: monitoring, evaluation and the curriculum*. Academisch Boeken Centrum.

Rennert-Ariev, P. (2008). The Hidden Curriculum of Performance-Based Teacher Education. *Teachers College Record*, *110*(1), 105–138.

Röhl, S., Groß Ophoff, J., Johannmeyer, K., & Cramer, C. (2023). Nutzung und Bedingungsfaktoren informeller Lerngelegenheiten von Lehrpersonen in Deutschland. *Unterrichtswissenschaft*, *51*, 395–421.

Scheerens, J. (2017). Conceptualization. In J. Scheerens (Ed.), *Opportunity to Learn, Curriculum Alignment and Test Preparation* (pp. 7–22). Springer.

Tang, S. Y. F., Wong, A. K. Y., & Cheng, M. M. H. (2012). Professional Learning in Initial Teacher Education: Vision in the Constructivist Conception of Teaching and Learning. *Journal of Education for Teaching*, *38*(4), 435–451.

Terhart, E. (2012). Wie wirkt Lehrerbildung? *Zeitschrift für Bildungsforschung*, *2*(1), 3–21.

Zinnecker, J. (Hrsg.) (1975). *Der Heimliche Lehrplan. Untersuchungen zum Schulunterricht.* Beltz.