

van Velzen, Corinne

## Partnerschaften zwischen Schulen und Hochschulen in den Niederlanden

*Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 30 (2012) 2, S. 171-184



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

van Velzen, Corinne: Partnerschaften zwischen Schulen und Hochschulen in den Niederlanden - In: *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 30 (2012) 2, S. 171-184 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-138114

in Kooperation mit / in cooperation with:

Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und  
Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

BEITRÄGE ZUR LEHRERINNEN-  
UND LEHRERBILDUNG

Organ der Schweizerischen Gesellschaft für  
Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)

ISSN 2296-9632

<http://www.bzl-online.ch>

### Nutzungsbedingungen

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

### Terms of use

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

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

### Kontakt / Contact:

peDOCS  
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

## Partnerschaften zwischen Schulen und Hochschulen in den Niederlanden\*

Corinne van Velzen

**Zusammenfassung** Dieser Beitrag beschreibt Partnerschaften von Schulen und Hochschulen in den Niederlanden, die es zum Ziel haben, die Lehrerinnen- und Lehrerbildung mithilfe des Potenzials beider Institutionen, Hochschule und Schule, zu verbessern. Er gibt einen Überblick über verschiedene Formen der Hochschul-Schul-Partnerschaft, wie sie in den Niederlanden bestehen, und beschreibt die Lernarrangements und die Begleitung der Studierenden in den Schulen. Zugrunde gelegt sind verschiedene Quellen, darunter staatliche Berichte und Forschungsbeiträge zur Kooperation von Schulen und Hochschulen. Sie zeigen, dass neue Formen der Zusammenarbeit das Vertrauen in die jeweils andere Institution stärken und die Unterstützung der Studierenden in den Praktika verbessern. Grundlage dafür scheint ein echtes Verantwortungsgefühl für die Ausbildung guter Lehrpersonen zu sein. Allerdings ist die Theorie-Praxis-Kluft durch die Kooperation nicht vollständig verschwunden. Eine neue Herausforderung ist die Entwicklung eines kohärenten Studienprogramms der Lehrerinnen- und Lehrerbildung auf der Grundlage der Zusammenarbeit der Akteure aus Schulen und Hochschulen.

**Schlagwörter** Schul-Hochschul-Partnerschaften – Lehrerinnen- und Lehrerbildung – berufspraktische Ausbildung – Niederlande

### School-University Partnerships in the Netherlands

**Abstract** This article describes school-university partnerships in the Netherlands that aim at improving the quality of teacher education by using both the affordances of schools and universities. It gives an overview of the ways school-university partnerships are organized in the Netherlands, and describes the learning arrangements of student teachers and the supervision given at school. This paper is based on several sources, among others on reports and studies initiated by the government, and research into Dutch school-university partnerships. From these we learn that partnerships have enhanced the trust between schools and universities and have improved supervision given at school based on a really felt responsibility for teacher quality. On the other hand, the gap between «theory» and «practice» has not completely disappeared yet. New challenges to teacher education also have come up. One of them is the development of a continuous teacher education curriculum as a result of collaboration between staff of schools and universities.

**Keywords** school-university partnerships – teacher education – field experiences – Netherlands

---

\* Beim abgedruckten Beitrag handelt es sich um eine deutsche Übersetzung des in englischer Sprache verfassten Aufsatzes «School-University Partnerships in the Netherlands». Übersetzt wurde der Beitrag von Urban Fraefel und Anna Leuenberger.

## 1 Einleitung

Seit Beginn der institutionalisierten Lehrerinnen- und Lehrerbildung ist die Beziehung zwischen Schule und Hochschule für die Ausbildung von zukünftigen Lehrpersonen prägend gewesen. Lange waren die Verantwortlichkeiten klar getrennt: Die Hochschule war zuständig für die Theorie, während die Schulen den angehenden Lehrkräften Gelegenheit boten, sich mit der Schulpraxis vertraut zu machen. In den letzten drei Jahrzehnten hat sich die Beziehung zwischen Schulen und Hochschulen in die Richtung von Kooperationsformen entwickelt, die den Charakter einer Partnerschaft haben. Das Interesse an solchen Partnerschaften als Mittel zur Qualitätssteigerung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung nimmt zu (z.B. Edwards, Tsui & Stimpson, 2009).

Das international wahrnehmbare Bedürfnis nach Verbesserung der Zusammenarbeit zwischen Schulen und Lehrerinnen- und Lehrerbildung gründet auf mehreren Problematiken. 1978 berichteten Müller-Fohrbrodt, Cloetta und Dann über Probleme von Junglehrerinnen und Junglehrern bei ihrem Praxiseinstieg, die ihres Erachtens auf eine ungenügenden Fokussierung auf den Schulalltag zurückgehen, und sprachen vom «Praxisschock» (Müller-Fohrbrodt, Cloetta & Dann, 1978). Die mangelnde Einbindung der Schulen in die Lehrerinnen- und Lehrerbildung, eine schlecht funktionierende Kommunikation sowie die fehlende Zusammenarbeit beim Mentoring wurden als Gründe für den «Praxisschock» identifiziert (vgl. beispielsweise Down, Hogan & Madigan, 1995; Heitzmann & Messner, 2001; Zeichner, 1990). Im Aufbau von Partnerschaften sah man einen möglichen Weg, die Kluft zwischen den hochschuleitigen Ansprüchen an angehende Lehrpersonen und der Realität der schulischen Alltagspraxis zu überwinden.

In den Niederlanden herrschte ein bedrohlicher Lehrpersonenmangel, und Erziehungswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler betonten die Wichtigkeit von Partnerschaften zwischen Ausbildungsinstitutionen und Schulen für die Verbesserung der Ausbildungsqualität sowie für die verstärkte Rekrutierung und Anbindung von Lehrpersonen (Lunenberg, Snoek & Swennen, 2000; Verloop & Wubbels, 2000). Korthagen, Kessels, Koster, Lagerwerf und Wubbels (2001) betonten ausserdem die Wichtigkeit einer authentischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung, die ihre Praxis an der Realität orientiert. In den Niederlanden wurden Kompetenzziele formuliert, die einen starken Bezug zur tatsächlichen Schulpraxis hatten und zu Leitlinien für die neu konzipierten Studienprogramme der Lehrerinnen- und Lehrerbildung wurden. Im Jahr 2003 wurde die Verweildauer der Studierenden in den Schulen erhöht und in ihrem letzten Studienjahr bekamen sie die volle Verantwortung für eine oder mehrere Klassen. Darüber hinaus wurde die Zusammenarbeit zwischen Schulen und Lehrerbildungsinstitutionen vom Staat mit zusätzlichen Geldern gefördert (Swennen, 2012). Für die Gestaltung der Zusammenarbeit und des Studienprogramms waren die involvierten Partner selbst verantwortlich.

Der vorliegende Beitrag beschreibt die Organisation der Partnerschaften zwischen Hochschulen und Schulen in den Niederlanden sowie Lernsettings und Begleitung der Studierenden, speziell in den Schulen. Auch damit verbundene Probleme und Stolpersteine werden benannt sowie Perspektiven für die Zukunft skizziert.

## 2 Formen der Kooperation in der niederländischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Von 2002 bis 2009 subventionierte die niederländische Regierung Partnerschaften zwischen Schulen und Hochschulen mit dem Ziel, die Qualität der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu steigern. In der Ausgestaltung dieser Partnerschaften waren die involvierten Partner (beteiligte Akteure von Schule und Hochschule) frei. Diese Zusammenarbeit schwächte die Monopolstellung der Hochschulen zugunsten der Schulen, doch die Vergabe der Abschlussdiplome war und ist immer noch in deren ausschliesslicher Zuständigkeit (Swennen, 2012). Im Gegensatz etwa zu Grossbritannien (vgl. Furlong, Campbell, Howson, Lewis & McNamara, 2006) stehen in den Niederlanden beide Partner, Schule und Hochschule, der Entwicklung hin zu verstärkter Zusammenarbeit und zu mehr Mitspracherecht der Schulen positiv gegenüber (Ten Dam & Blom, 2006).

Die Entwicklung der niederländischen Schul-Hochschul-Partnerschaften lässt sich in drei Zeitperioden einteilen. Zu Beginn (2002–2006) wurden staatliche Gelder dazu verwendet, nachhaltige Partnerschaften zu bilden, die auf einer gemeinsamen Verantwortung für die Ausbildung zukünftiger Lehrpersonen beruhten. Studierenden wurde vermehrt Verantwortung für das Unterrichten gewährt und Schulen bildeten Stützsysteme für die professionelle Entwicklung der (zukünftigen) Kolleginnen und Kollegen.

In der zweiten Periode (2006–2009) unterstützte die Regierung die Weiterentwicklung der bisherigen Schul-Hochschul-Kollaborationen zu offiziellen Partnerschaften, den sogenannten «Opleidingsscholen»<sup>1</sup> (Timmermans, 2012). Dabei handelt es sich um einen Zusammenschluss von einer oder mehreren Schulen mit einer oder mehreren Lehrerbildungsinstitutionen. Die verschiedenen Partner sind gemeinsam verantwortlich für die Ausbildung und Beurteilung der angehenden Lehrpersonen. «Opleidingsschool» (das Partnerschaftskonzept als Ganzes) hat zum Ziel, folgende Bereiche zu stärken: (a) die Grundausbildung von Lehrpersonen, (b) die Einführung der neuen Lehrpersonen ins Kollegium, (c) die berufliche Weiterbildung von Lehrpersonen (lebenslanges Lernen) und (d) die Schulentwicklung. Um dieses Ziel zu erreichen, wurden Teile des institutionellen Studienprogramms der Lehrerinnen- und Lehrerbildung an die Schulen

---

<sup>1</sup> Der Ausdruck «Opleidingsschool» wird auch in den Niederlanden als tendenziell unscharf und irreführend betrachtet. «Opleidingsschool» (Singular) meint insgesamt das *Partnerschaftskonzept von Schulen und Hochschulen*. Individuelle Schulen innerhalb von Partnerschaften werden «Partnerschulen» genannt. Bis jetzt gibt es keine vergleichbare englische bzw. deutsche Bezeichnung.

übertragen. Im Konzept der «Opleidingschool» finden mindestens 40 bis 50% der Ausbildung an Schulen statt. Dieser Prozentsatz ist gesetzlich festgeschrieben.

Einige Kooperationspartner entscheiden sich für eine weiterführende Entwicklung in eine sogenannte «Academische Opleidingsscholen» (AOS). In diesen Partnerschaften ist Praxisforschung, durchgeführt von Lehrpersonen, Studierenden und Dozierenden, wichtiger Bestandteil der professionellen Entwicklung. Die Praxisforschung zielt auf die individuelle sowie die Team- und Schulentwicklung und trägt zur lokalen Wissensbildung bei.

Mithilfe des institutionellen Netzwerks der Niederländisch-Flämischen Akkreditierungsorganisation (NVAO<sup>2</sup>) wurden 2009 alle Partnerschaften evaluiert; 56 erhielten zusätzliche Mittel vom Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft. Im Jahr 2010 wurden fast 8000 Studierende innerhalb dieser Partnerschaften ausgebildet (Education Inspectorate, 2011).

Die dritte Periode begann 2010 und dauert immer noch an. Das Bildungsinspektorat überwacht die subventionierten Partnerschaften. Neben den bestehenden NVAO-Qualitätszielen haben viele Partner ihre eigenen Ziele entwickelt. Im Rahmen der obligatorischen Qualitätssicherung begutachten sich die Partner gegenseitig. Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung entwickelt sich dank dieser Partnerschaften stetig weiter und viele Partnerschaften wollen den nächsten Schritt in Angriff nehmen und zu «Academische Opleidingsscholen» werden.

### 3 Charakteristika der heutigen Partnerschaften

Als Partner müssen Schulen und Hochschulen Abmachungen treffen, in deren Rahmen sie die Aufgaben und Verantwortlichkeiten regeln. Die Art der Kooperation hängt ab vom Ausmass, in dem die Schulen in der Ausbildung der angehenden Lehrpersonen beteiligt werden und tatsächlich mitverantwortlich sind. Maandag, Deinum, Hofman und Buitink (2007) unterscheiden je nach Einbezug der Schulen fünf verschiedene Formen von Partnerschaften. Zwei Modelle basieren gemäss Maandag et al. klar auf traditionellen Praktikumsmodellen. Bei der ersten Form handelt es sich um ein *work placement model*, in welchem die Schule als Ort für praktische Erfahrungen unter der Aufsicht von erfahrenen Lehrpersonen genutzt wird. Das zweite Modell nennt sich *coordinator model*. Auch dieses orientiert sich an traditionellen Praktika, unterscheidet sich vom ersten aber darin, dass die Praktika von einer speziell für die Aufgabe ausgebildeten Lehrperson überwacht und begleitet werden. Beide Formen werden nicht als «Opleidingsscholen» betrachtet.

---

<sup>2</sup> NVAO: Nederlands-Vlaamse Accreditatieorganisatie.

## Partnerschaften zwischen Schulen und Hochschulen in den Niederlanden

Die anderen drei Modelle (*partner model*, *network model* und *educational school model*, vgl. Tabelle 1) bezeichnen das Bildungsinspektorat und die NVAO (2007) als Partnerschaftsmodelle mit zusätzlicher staatlicher Unterstützung. Die Bedingungen dafür sind: (1) Eine schulbasierte Lehrerbildnerin oder ein schulbasierter Lehrerbildner muss vor Ort tätig sein. (2) Es besteht eine offizielle Vereinbarung zwischen Schule und Hochschule, in der die Verteilung der Aufgaben, der Finanzierung und der Verantwortlichkeiten geregelt ist. Die drei Modelle unterscheiden sich in erster Linie in der Aufteilung der Verantwortlichkeiten zwischen Hochschulen und Schulen sowie im Grad der Unterstützung, die Studierende in den Schulen erhalten. Die 2007 formulierten Bedingungen haben immer noch Gültigkeit.

Tabelle 1: Partnerschaftsmodelle in Schul-Hochschul-Partnerschaften, anerkannt als «Opleidings-school»

Bezeichnung	Beschreibung	Studierende werden unterstützt durch
<b>Partnermodell</b>	Die Schule ist verantwortlich für einzelne Ausbildungselemente und für die Begleitung der professionellen Entwicklung der angehenden Lehrpersonen.	schulbasierte Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner (mit entsprechender Ausbildung), zusätzlich zu ausgebildeten Praxislehrpersonen bzw. Coachs.
<b>Netzwerkmodell</b>	Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung findet auf der Grundlage starker Verbindungen zwischen der Schule und Lehrerbildungsinstitution zu einem grossen Teil in den Schulen statt (mindestens 40 bis 50% des Studienprogramms).	Ausbildungsteams: schulbasierte Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner, Praxislehrpersonen, Dozierende der Hochschule (kommen regelmässig in die Schule).
<b>Ausbildungsmodell</b>	Die Schule ist verantwortlich für die gesamte Ausbildung zur Lehrperson. Die Lehrerbildungsinstitution ist ein «Sicherungssystem», indem sie die Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner ausbildet.	Ausbildungsteam, schulbasierte Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner, Praxislehrpersonen, Dozierende der Hochschule (permanent in der Schule), Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker (kommen regelmässig in die Schule).

Da die Diplomvergabe noch immer den Hochschulen vorbehalten ist, basieren die meisten Kooperationsmodelle auf dem Partnermodell. Dennoch nahm mit den Jahren der Beitrag der Schulen im Studienprogramm der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu, weshalb das Netzwerkmodell immer verbreiteter wurde. Beispiele für die beiden Modelle finden sich in van Velzen, Bezzina und Lorist (2008, S. 64–69).

## 4 Lernarrangements für Studierende in Schul-Hochschul-Partnerschaften

Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung war in den Niederlanden, ähnlich wie in Grossbritannien, immer schon stärker praxisbasiert als beispielsweise in Deutschland, Frankreich oder Schweden (Maandag et al., 2007). Institutionelle Studienprogramme waren

(und sind) in den Niederlanden deutlicher an der Praxis und an aktuellen Aufgaben des Lehrberufs orientiert als an den akademischen Disziplinen. Schulpraktika wurden dabei immer schon als Gelegenheiten verstanden, bei denen die Studierenden das anwenden können, was sie in der Ausbildung an der Hochschule gelernt haben. Die Aufgaben in den Praktika orientierten sich indessen hauptsächlich am Studienprogramm der Hochschule und vernachlässigten die praktischen Möglichkeiten in den Schulen (z.B. Feiman-Nemser, 1998). Dies galt für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung sowohl an Universitäten als auch an Fachhochschulen.<sup>3</sup>

Wie in der Einleitung angedeutet, geht es bei den Schul-Hochschul-Partnerschaften vor allem um die Kluft zwischen dem, was an Hochschulen gelehrt wird, und dem, was sich in der Realität der Praxis abspielt. Schulen bieten in Schul-Hochschul-Partnerschaften authentische Lernumgebungen für Studierende, d.h. ihr Lernen erfolgt kontextualisiert und ist organisiert nach dem Prinzip «Lernen durch die Partizipation an der Praxis» (Ten Dam & Blom, 2006), dies parallel zur formalen Ausbildung an der Hochschule (Maaranen, Kynäslähti & Krokfors, 2008). Lernen durch Partizipation an Aktivitäten im Schulfeld bildet die Basis für das studentische Lernen im «Opleiden in de School»-Studienprogramm (OidS<sup>4</sup>). Das Lernen der Studierenden wird in diesem Zusammenhang als Lernen am Arbeitsplatz (*work-based learning*) bezeichnet (van Velzen, Volman, Brekelmans & White, 2012). Diese Lernarrangements ermöglichen es den Studierenden, notwendiges Wissen, Fähigkeiten und Haltungen zu entwickeln (Fuller, Hodkinson, Hodkinson & Unwin, 2005), und zielen darauf ab, dass die Studierenden eine Identität als Lehrperson entwickeln und Teil des Kollegiums werden (Hodkinson, Biesta & James, 2008).

Auch in niederländischen Schul-Hochschul-Partnerschaften sind die an der Hochschule entwickelten Lernaktivitäten immer noch wichtige Bestandteile der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Mithilfe des Begleiteams an der Schule können die Studierenden jedoch ihren eigenen Weg beschreiten, um das Unterrichten zu lernen. Dieser individuelle Weg hängt davon ab, was die angehende Lehrperson lernen möchte und sollte und welche Möglichkeiten die Schule bieten kann. Neben den Lerngelegenheiten, die sich aus der Partizipation an der realen Schulpraxis ergeben, werden von schulbasierten Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildnern an den Praxisschulen Seminare organisiert. Diese Lehrveranstaltungen greifen wichtige Themen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung auf und führen theoretische Aspekte so ein, dass sie die Anliegen der Schule und

---

<sup>3</sup> Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung findet in den Niederlanden sowohl an Universitäten als auch an Fachhochschulen statt.

<sup>4</sup> OidS wird als Abkürzung für ein *praxisgestütztes Studienprogramm in Schul-Hochschul-Partnerschaften* verwendet. Bis jetzt gibt es keine vergleichbare englische bzw. deutsche Bezeichnung. Der häufig verwendete Begriff «school-based teacher education» ist verwirrend, da er sich vornehmlich auf die Situation in England bezieht, wo den Partnerschaften ein technisches Lehrerbildungsverständnis zugrunde liegt, also eher *Lehrertraining* und weniger *Lehrerbildung* (vgl. z.B. Furlong et al., 2006).

die Anforderungen der Hochschule verbinden. Diese Seminare bilden zusammen mit der Partizipation an der Schulpraxis und der gemeinsamen Unterrichtsplanung, Evaluation und Reflexion die Basis des praxisgestützten Studienprogramms (*work-based curriculum* OidS; van Velzen & Volman, 2009; van Velzen et al., 2012).

In den Niederlanden entwickelte sich das OidS-Studienprogramm zu einem wichtigen – wenngleich nicht zum einzigen – Zugang zum Lehrberuf; dies neben den eher traditionellen Formen mit von der Hochschule organisierten Praktika (Vollzeit- und Teilzeitpraktika), die von erfahrenen Praxislehrpersonen begleitet werden. Eine weitere Form besteht darin, dass Studierende neben dem Studium an der Hochschule bereits an einer Schule als Lehrperson angestellt sind und die volle Verantwortung für eine Klasse übernehmen.

In einigen Partnerschaften können Studierende auswählen, ob sie einer traditionellen oder einer Partnerschule zugeteilt werden möchten. In einigen Fällen müssen sich die Studierenden auch bei den Partnerschulen um einen Praktikumsplatz bewerben. Aufgrund der zunehmenden Qualität bei der Begleitung der Studierenden favorisieren viele Hochschulen ein Zusammengehen mit Partnerschulen. Studierende im letzten Jahr ihres Bachelorstudiums (Fachhochschulen) oder im ersten Jahr ihres Masterstudiums (Universitäten) können bezahlte Stellen an Schulen annehmen. In Partnerschulen schliessen diese Stellen immer auch bezahlte Zeit für das Studium und die Begleitung durch die Schule ein.

## **5 Begleitung der Studierenden in den Schulen**

In den Schulen ist die Begleitung der Studierenden jeweils unterschiedlich organisiert, erfolgt jedoch immer auf zwei Ebenen: einerseits aus einer gewissen Distanz zum aktuellen Praktikum, andererseits nahe an der alltäglichen Unterrichtstätigkeit. Um dies realisieren zu können, werden die Studierenden von einem Ausbildungsteam unterstützt, dessen Mitglieder spezifische Rollen wahrnehmen: je eine schulbasierte Lehrerbildnerin oder ein schulbasierter Lehrerbildner, eine Praxislehrperson (auch Mentor, Coach oder Praxisbegleiterin bzw. Praxisbegleiter genannt) sowie eine Dozentin oder ein Dozent der Hochschule.

*Schulbasierte Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner* sind erfahrene Lehrpersonen, die von einer Hochschule für diese Aufgabe ausgebildet wurden. Sie sind häufig nach den gleichen Berufsstandards ausgebildet wie die Dozierenden der Hochschule (Koster & Dengerink, 2000) und verantwortlich für die professionelle Entwicklung der Studierenden an den Schulen. Sie führen zahlreiche Ausbildungsaktivitäten in Zusammenarbeit mit einer Dozentin oder einem Dozenten der Hochschule durch oder werden von diesen unterstützt. Schulbasierte Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner sind für die Organisation und Durchführung der in Abschnitt 4 erwähnten Seminare an den Schulen zustän-



dig. Auch führen sie regelmässig Gespräche mit kleinen Gruppen oder mit einzelnen Studierenden, um deren Ziele zu formulieren, diese mit den aufzubauenden Kompetenzen zu verknüpfen, passende Lerngelegenheiten zu suchen sowie deren Wirkungen zu reflektieren. Zusammen mit der Dozentin oder dem Dozenten der Hochschule und in Absprache mit der Praxislehrperson sind schulbasierte Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner verantwortlich für die summative Beurteilung. Daneben leiten sie in vielen Schulen die Weiterbildung des Teams und führen neue Kolleginnen und Kollegen ein. Oft nehmen sie eine Beraterfunktion gegenüber der Schulleitung wahr und stellen die Verbindung zur Hochschule sicher, weshalb man sie als «hybride Lehrerbildnerinnen» bzw. «hybride Lehrerbildner» (Zeichner, 2010) bezeichnen kann. Grössere Partnerschulen können mehr als eine schulbasierte Lehrerbildnerin oder einen schulbasierten Lehrerbildner haben.

Die *Praxislehrperson* (auch Mentor, Coach oder Praxisbegleiterin bzw. Praxisbegleiter genannt) nimmt eine ähnliche Rolle wie in traditionellen Ausbildungsarrangements ein. Sie beobachtet die Studierenden beim Unterrichten und gibt nach der Unterrichtsstunde ein Feedback. Manchmal werden Unterrichtsstunden auch gemeinsam geplant und diskutiert. Auf der Primarstufe ist die Praxislehrperson eine Klassenlehrperson, an der Sekundar- und Berufsschule eine Fachlehrperson. Obwohl Praxislehrpersonen in der Beobachtung und Begleitung von Studierenden ausgebildet sind, ist ihre Weiterbildung als Lehrerbildnerin oder Lehrerbildner ungenügend und die dringend nötige Zusammenarbeit mit den schulbasierten Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildnern erweist sich weiterhin als schwierig (NVAO, 2009; Timmermans, 2012). Ihre Rolle beschäftigt darüber hinaus auch die Dozierenden der Hochschule, da die Praxislehrpersonen in ihren Augen nicht immer über das erforderliche fachliche und methodische Wissen verfügen (z.B. Kreis & Staub, 2008).

In den letzten Jahren hat sich die Vorstellung über die Rolle der Praxislehrpersonen verändert. Als Folge des Partizipationsansatzes im realen Unterricht muss die reflektierende Begleitung durch eine *aktiv mitgestaltende Begleitung* erweitert werden. Im Übrigen ist klar, dass die Studierenden das für sie so wichtige Handlungswissen erfahrener Lehrpersonen nicht in Form von propositionalem Wissenschaftswissen an der Hochschule erwerben können. Praxislehrpersonen können dabei eine wichtige Rolle spielen, indem sie ihr Handlungswissen mit den Studierenden teilen (Lieberman & Pointer Mace, 2009; van Velzen et al., 2012). Um diesen Rollen angemessen gerecht zu werden, müsste die Ausbildung der Praxislehrpersonen jedoch erweitert und vertieft werden.

Die *Dozierenden der Hochschule* sind regelmässig in der Schule präsent. Sie repräsentieren die Hochschule, die letztlich verantwortlich ist für die Qualität des ganzen Studienprogramms – inklusive der Praxis an der Schule. Ihre wichtigste Aufgabe ist die Zusammenarbeit mit der schulbasierten Lehrerbildnerin oder dem schulbasierten Lehrerbildner bei den Sitzungen mit den Studierenden und bei Aktivitäten, die auf die

professionelle Entwicklung der Praxislehrpersonen abzielen. Teilweise beobachten und unterstützen sie Studierende auch beim Unterrichten und sind zusammen mit der schulbasierten Lehrerbildnerin oder dem schulbasierten Lehrerbildner und der Praxislehrperson für die Prüfungskolloquien verantwortlich.

## **6 Empirische Studien: Was wissen wir über Stolpersteine und Nutzen von Schul-Hochschul-Partnerschaften?**

Bei den Schul-Hochschul-Partnerschaften handelt es sich um ein gut erforschtes Gebiet (für einen Überblick siehe beispielsweise Edwards, Tsui & Stimpson, 2009; Nath, Guadarrama & Ramsey, 2011). Zunehmend gibt es Peer-review-Forschung über Partnerschaften und praxisgestützte Studienprogramme der Lehrerinnen- und Lehrerbildung auch in den Niederlanden; sie ist aber noch nicht sehr umfangreich.

Aus der Evaluation mit allen beteiligten Akteuren im Rahmen der Qualitätsüberprüfung durch das Bildungsinspektorat und die NVAO (2007) weiss man, dass sich die Kommunikation zwischen den Schulen und Hochschulen verbessert hat, das Misstrauen zwischen den Partnern abgebaut wurde und sich die Zusammenarbeit verbesserte. Die Entwicklung von Partnerschaften motivierte involvierte Lehrpersonen und Dozierende. Für Lehrpersonen bedeutet die Möglichkeit, eine schulbasierte Lehrerbildnerin bzw. ein schulbasierter Lehrerbildner oder eine Praxislehrperson zu werden, eine neue Laufbahnmöglichkeit innerhalb der Schule. Dozierende der Hochschule betonten den Nutzen, den ihnen die Praxisnähe für ihre Arbeit an der Hochschule bringt. Praxisgestützte Studienprogramme tragen offenbar dazu bei, dass sich die Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner zusammen mit ihren Studierenden als *Lernende* verstehen. In diesen Praxisarrangements erhalten Studierende eine besser strukturierte Begleitung, mehr persönliche Unterstützung und mehr Möglichkeiten zu lernen, was zu lernen ist und was sie vertiefen wollen. Sie gaben aber auch an, dass sie zeitlich stärker beansprucht seien als ihre Kommilitonen in normalen Praktika. Eine kleine Fallstudie über Studierende, Mentorierende sowie schulbasierte Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner zweier Partnerschulen bestätigt diese Befunde (van Velzen et al., 2012).

Im Jahr 2009 wurde das praxisgestützte Studienprogramm (OidS) durch De Jong, Ledoux, Emmelot und Roeleveld (2009) mit Studierenden, einer Hochschule und einzelnen Schulen evaluiert. Dabei wurden Vor- und Nachteile des praxisgestützten Studienprogramms herausgearbeitet. Im Grossen und Ganzen waren die Beteiligten den Partnerschaften gegenüber positiver eingestellt als gegenüber herkömmlichen Praktikumsmustern. De Jong et al. (2009) stellten fest, dass die Beteiligten der praxisgestützten Studienprogramme sich darin einig waren, auf welche Ziele hin die Studierenden ausgebildet werden sollten. Sie zeigten ausserdem, dass die Einführung eines praxisgestützten Studienprogramms als Kernaufgabe der Schule zum damaligen Zeitpunkt kontrovers war, was mit den beschränkten zeitlichen und finanziellen Res-

ourcen zu tun hatte. Für die Hochschulen war es wegen des vorhersehbaren Verlusts der Einheitlichkeit innerhalb der gesamten Lehrerbildungsinstitution nicht einfach, ihr Studienprogramm massgeschneiderter zu gestalten (De Jong et al., 2009). Zurzeit wird von der Universität Groningen eine landesweite Evaluationsstudie zu den Schul-Hochschul-Partnerschaften durchgeführt. Leider liegen bislang noch keine Resultate vor.

Selbstverständlich sind die praxisgestützten Studienprogramme (OidS) kein Allheilmittel für Probleme der Lehrerinnen- und Lehrerbildung und sie sind auch kein Zugang, der allen Studierenden passt. Dies zeigte sich beispielsweise in einer Studie von Geerdink und van Uum (2009), die 83 Studierende der Primarstufe vor Beginn ihres Praktikums befragten, ob sie in einem praxisgestützten Studienprogramm (OidS) platziert werden wollten. Die Mehrheit dieser Studierenden (56) verneinte dies oder hatte Zweifel an einer solchen Platzierung. Sie gaben an, dass sie Studierende sein wollten und nicht schon «richtige» Lehrpersonen. Die Studierenden wollten von ihren Praxislehrpersonen und Lehrerbildnerinnen oder Lehrerbildnern geführt werden und sie befürchteten, dass sie noch zu wenig Wissen und Fähigkeiten hätten, um Verantwortung zu übernehmen. Aus Timmermans Studie (2012) wissen wir, dass das Potenzial von Schulen als authentischen Lernumgebungen noch nicht vollständig genutzt wird, weil die Partizipation der Studierenden immer noch stark von der Qualität der individuellen Praxislehrpersonen abhängt und nicht ausreichend durch ein Begleiteteam gesichert wird.

Zurzeit sind weitere empirische Studien in Vorbereitung. Wie schon Teitel (2004) bei der Entwicklung von «Professional Development Schools» in den Vereinigten Staaten beobachtete, wird auch in den Niederlanden zuerst in den Bereichen von Organisation, Zusammenarbeit und Strukturen investiert; erst in einer nächsten Phase kann man die neuen Zugänge zum Lehrberuf gründlich untersuchen. Forschung, in der Personen aus Forschung und Praxis intensiv zusammenarbeiten, ist eminent wichtig für die konzeptuelle und praktische Entwicklung praxisgestützter Studienprogramme (z.B. Platteel, Hulshof, Ponte, van Driel & Verloop, 2010).

## **7 Sich abzeichnende Themenfelder, Herausforderungen und Perspektiven**

Einige der in der Einleitung erwähnten Probleme der Lehrerinnen- und Lehrerbildung scheinen gelöst zu sein, andere bestehen weiterhin und neue sind hinzugekommen. Die Entwicklung von Partnerschaften spielt eine wichtige Rolle in den Diskussionen über die Zukunft der Lehrerinnen- und Lehrerbildung und die optimale Nutzung der Ressourcen von Schule und Hochschule sowie über die Zusammenführung der Lernpotenziale beider Felder in einem kohärenten und zugleich flexiblen Studienprogramm.

Lehrerinnen- und Lehrerbildung auf der Grundlage von Partnerschaften erfordert einen weiterentwickelten Ausbildungsansatz. Neben den bekannten Ansätzen der Reflexion und Praxisforschung braucht es auch Konzepte situierten Handelns (*enactment*, vgl. Grossman, Hammerness & McDonald, 2009). Schulen bieten authentische Lernfelder, in denen Studierende an Situationen partizipieren können, in welchen Verstehen und Handeln in ständiger Interaktion stehen und sich gegenseitig bedingen. Wir sollten eine *Pädagogik situierten Handelns* entwickeln, die es den Studierenden ermöglicht, am Schulfeld «peripher und legitim» (Lave & Wenger, 1991) zu partizipieren. Dafür benötigen wir Konzepte des Lernens von der und für die Berufsarbeit (Wenger, 1998).

Solche Konzeptionen und ihre praktischen Konsequenzen werden in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung selten reflektiert. Das Wissen über das Lernen ausserhalb formeller Institutionen und die Möglichkeiten von Lernbegleitung am Arbeitsplatz ist in anderen Kontexten schon weit besser entwickelt als in den Kontexten, auf die sich die Lehrerinnen- und Lehrerbildung üblicherweise bezieht. Man denke etwa an das Lernen am Arbeitsplatz (*work-based learning*), das Lernen in der Erwachsenenbildung oder das Lernen im betrieblichen Umfeld (vgl. beispielsweise Billett, 2004; Tynjälä, 2008). In letzter Zeit wächst allerdings unter dem Einfluss des Partnerschaftsgedankens das Interesse an diesen bisher wenig beachteten Kontexten.

Eine weitere Herausforderung bildet der Inhalt des Studienprogramms. Bei der Programmentwicklung kaum diskutiert wird das Verhältnis von propositionalem (Theorie) und praktischem Wissen (Praxis). Das erstaunt angesichts der Bedeutung praktischen Handlungswissens für Studierende, zumal dazu umfangreiches Wissen für Lehrpersonen und Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner vorhanden wäre. Partnerschaften eröffnen den Studierenden Möglichkeiten, an der Hochschule Einblicke in den neuesten Stand der Forschung zu Lehren und Lernen zu gewinnen, um so ihre Ausbildung über das Praktische hinaus wissenschaftlicher zu gestalten. Auch das Praxisfeld sollte dabei von theoretischen Inputs profitieren können. Einen wichtigen Bestandteil bildet die Praxisforschung, die auf die Innovation der bestehenden Praxis zielt und für Lehrpersonen, Studierende und Dozierende gleichermaßen wichtig sein kann. Wissenschaftliche Perspektiven zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung sollten in Hochschulen wie Schulen vermehrt Beachtung finden.

Damit Studierende ein vertieftes Verständnis für das real stattfindende Unterrichten gewinnen können, sollten eine Pädagogik situierten Handelns sowie ein inhaltlich ausbalanciertes Studienprogramm entwickelt werden. Aber dazu braucht es mehr als formale Partnerschaftsvereinbarungen; nötig sind Brücken zwischen Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildnern der Schulen und der Hochschulen. Da es keine formalen Weiterbildungsveranstaltungen über Aufbau und Umsetzung praxisgestützter Studienprogramme (OidS) gibt, kann kooperatives Lernen am Arbeitsplatz dabei hilfreich sein. Arbeits- und Lerngemeinschaften von Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildnern aus Schulen und Hochschule können zu wirkungsvollen Lernumgebungen für die Weiter-

bildung von Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildnern werden (z.B. Lieberman & Pointer Mace, 2008). In solchen Arbeits- und Lerngemeinschaften müssen die Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner der Hochschulen und Schulen (einschliesslich der Praxislehrpersonen) die Grenzen ihrer Institutionen und ihrer Fachgebiete überschreiten (vgl. z.B. Akkerman & Bakker, 2011). Der Aufbau solcher Communitys zählt zu den grössten Herausforderungen der nächsten Jahre. Weiterbildungsveranstaltungen, in denen Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner der Schulen und Hochschulen zusammenfinden, könnten ein Schritt in diese Richtung sein.

Wie können Praktikerinnen, Praktiker und Studierende an den Schulen forschend tätig sein? Diese Frage wird bei der Entwicklung der «Academische Opleidingsscholen» kontrovers diskutiert. Sie betrifft Themen wie Wissensbildung, Unterrichts- und Schulentwicklung und ist im Kontext der internationalen Debatte über Praxisforschung in lokalen Settings zu sehen (vgl. z.B. Cochran-Smith & Lytle, 2009). In der niederländischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung sind allerdings nur wenige Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner an Forschungsprojekten beteiligt und viele (an Schulen und Hochschulen) sind auch nicht genügend ausgebildet, um die Praxisforschungsprojekte der Studierenden begleiten zu können. Alle möglichen Formen von Lernarrangements (von kleinen Kursen bis zu offiziellen Masterprogrammen) sind entwickelt worden, um Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner in dieser Hinsicht auszubilden und ihre Einbindung in Forschungsprojekte auszubauen.

Schul-Hochschul-Partnerschaften bieten für Studierende vielversprechende Wege in den Lehrberuf und für Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner sind sie leistungsfähige Hilfsmittel für die eigene professionelle Entwicklung. Nicht zuletzt bieten sie Möglichkeiten der Zusammenarbeit, des Austauschs von Erfahrungen und des Aufbaus von Wissen, um die Qualität der Lehrpersonen und der Lehrerinnen- und Lehrerbildung durch eine bessere Theorie-Praxis-Verknüpfung zu steigern.<sup>5</sup>

## Literatur

- Akkerman, S. & Bakker, A.** (2011). Boundary crossing and boundary objects. *Review of Educational Research, 81* (2), 132–169.
- Billett, S.** (2004). Workplace participatory practices. Conceptualising workplaces as learning environments. *The Journal of Workplace Learning, 16* (6), 312–324.
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S.L.** (2009). *Inquiry as Stance: Practitioners Research for the Next Generation*. New York: Teachers College Press.

---

<sup>5</sup> Wie die Entwicklung von Schul-Hochschul-Partnerschaften beruht auch das Schreiben darüber auf Kooperation. Ich möchte mich bei Dr. Miranda Timmermans, Dr. Anja Swennen, Dr. Peter Lorist und den anonymen Gutachtern für ihre hilfreichen Verbesserungsvorschläge zu früheren Fassungen dieses Beitrags bedanken [Corinne van Velzen].

## Partnerschaften zwischen Schulen und Hochschulen in den Niederlanden

- De Jong, U., Ledoux, G., Emmelot, Y. & Roeleveld, J.** (2009). *Opleiden in de School*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut van de Faculteit der Maatschappij- en Gedragwetenschappen, Universiteit van Amsterdam.
- Down, B., Hogan, C. & Madigan, R.** (1995). School-based teacher education: The lived experience of students, teachers and university staff. In L. Summers (Hrsg.), *A focus on learning. Proceedings of the 4<sup>th</sup> Annual Teaching Learning Forum, Edith Cowan University, February* (S. 62–66). Perth: Edith Cowan University. Online verfügbar unter: <http://lsn.curtin.edu.au/tlf/tlf1995/down.html> (08.09.2012).
- Education Inspectorate.** (2011). *Monitor Krachtig Meesterschap: Een eerste verkenning* [Monitor Powerful Mastership: A first exploration]. Utrecht: Education Inspectorate. Online verfügbar unter: <http://www.rijksoverheid.nl/documenten-en-publicaties/rapporten/2011/03/25/monitor-krachtig-meesterschap--een-eerste-verkenning.html> (08.09.2012).
- Education Inspectorate & NVAO.** (2007). *Opleiden in de school: Kwaliteitsborging en toezicht: Studie* [Opleiden in de school: Qualitätssicherung und Supervision: Studie]. Online verfügbar unter: [http://www.nvaio.net/beste\\_publicaties](http://www.nvaio.net/beste_publicaties) (08.09.2012).
- Edwards, G., Tsui, A. B. M. & Stimpson, P.** (2009). Contexts for learning in school-university partnership. In A. B. M. Tsui, G. Edwards & F. J. Lopez Real (Hrsg.), *Learning in school-university partnership: Socio-cultural perspectives* (S. 3–24). London: Routledge.
- Feiman-Nemser, S.** (1998). Teachers as teacher educators. *European Journal of Teacher Education*, 21 (1), 63–74.
- Fuller, A., Hodkinson, H., Hodkinson, P. & Unwin, L.** (2005). Learning as peripheral participation in communities of practice: a reassessment of key concepts in workplace learning. *British Educational Research Journal*, 31 (1), 49–68.
- Furlong, J., Campbell, A., Howson, J., Lewis, S. & McNamara, O.** (2006). Partnership in English Initial Teacher Education: Changing times, changing definitions. Evidence from the Teacher Training Agency's National Partnership Project. *Scottish Educational Review*, 37, 32–45.
- Geerdink, G. & Uum, M. van.** (2009). Wel of niet kiezen voor opleiden in de school door pabo studenten: Een onderzoek naar het keuzeproces [To choose or not to choose for OidS by student teachers in primary education: a study on the processes of choice]. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 30, 41–50.
- Grossman, P., Hammerness, K. & McDonald, M.** (2009). Redefining teaching, re-imagining teacher education. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15 (2), 273–289.
- Heitzmann, A. & Messner, H.** (2001). Die berufspraktische Ausbildung von Lehrpersonen. Eine Einführung in die Diskussion. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 19 (1), 5–16.
- Hodkinson, P., Biesta, G. & James, D.** (2008). Understanding learning culturally: Overcoming the dualism between social and individual views of learning. *Vocations and Learning*, 1 (1), 27–47.
- Korthagen, F. A. J., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B. & Wubbels, T.** (2001). *Linking theory and practice: The pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Koster, B. & Dengerink, J.** (2000). *Towards a professional standard for Dutch teacher educators*. Paper presented at the ATE conference February 2000, Orlando, USA.
- Kreis, A. & Staub, F. C.** (2008). Praxislehrpersonen als Unterrichtskoachs und als Mediatoren in der Re-kontextualisierung unterrichtsbezogenen Wissens. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 26 (2), 198–210.
- Lave, J. & Wenger, E.** (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: University Press.
- Lieberman, A. & Pointer Mace, D. H.** (2008). Teacher Learning: the key to educational reform. *Journal of Teacher Education*, 59 (3), 226–234.
- Lieberman, A. & Pointer Mace, D. H.** (2009). The role of 'accomplished teachers' in professional learning communities: uncovering practice and enabling leadership. *Teachers and Teaching*, 15 (4), 459–470.
- Lunenberg, M., Snoek, M. & Swennen, A.** (2000). Between pragmatism and legitimacy: Developments and dilemmas in teacher education in the Netherlands. *European Journal of Teacher Education*, 23 (3), 251–260.
- Maandag, D. W., Deinum, J. F., Hofman, W. H. A. & Buitink, J.** (2007). Teacher education in schools: an international comparison. *European Journal of Teacher Education*, 30 (2), 151–173.

- Maaranen, K., Kynäslähti, H. & Krokfors, L.** (2008). Learning a teachers work. *Journal of Workplace Learning*, 20 (2), 133–145.
- Müller-Fohrbrodt, G., Cloetta, B. & Dann, H.D.** (1978). *Der Praxisschock bei jungen Lehrern*. Stuttgart: Klett.
- Nath, J.L., Guadarrama, I.N. & Ramsey, J.** (Hrsg.). (2011). *Investigating university-school partnerships*. Charlotte: IAP-Information Age Publishing.
- NVAO [Niederländisch-Flämische Akkreditierungsorganisation]**. (2009). *Success factors and threats related to the structural embedding of work-based teacher education in the Netherlands*. Präsentation gehalten an der Schlussitzung der Evaluation von 54 «Opleiden in de School»-Partnerschaften, 16. Dezember. Den Haag: NVAO.
- Platteel, T., Hulshof, H., Ponte, P., van Driel, J.H. & Verloop, N.** (2010). Forming a collaborative action research partnership. *Educational Action Research*, 18 (4), 429–451.
- Swennen, A.** (2012). *Van oppermeesters tot docenten hoger onderwijs. De ontwikkeling van de professie en identiteit van lerarenopleiders* [Die Entwicklung von Profession und Identität von Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildnern]. Amsterdam: VU University.
- Teitel, L.** (2004). Two decades of Professional Development School development in the United States. What have we learned? Where do we go from here? *Journal of In-Service Education*, 30 (3), 401–416.
- Ten Dam, G. & Blom, S.** (2006). Learning through participation. The potential of school-based teacher education for developing a professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 22 (6), 647–660.
- Timmermans, M.** (2012). *Kwaliteit van de opleidingsschool. Over affordance, agency en competentieontwikkeling* [Qualität der Opleidingsschool. Über Affordance, Agency und Kompetenzentwicklung. Mit einer deutschen Zusammenfassung] (Dissertation). Tilburg: Universität Tilburg.
- Tynjälä, P.** (2008). Perspectives into learning at the workplace. *Educational Research Review*, 3 (2), 130–154.
- van Velzen, C., Bezzina, C. & Lorist, P.** (2008). Partnerships between schools and teacher education institutes. In A. Swennen & M.R. van der Klink (Hrsg.), *Becoming a teacher educator – Theory and practice for teacher educators* (S. 59–73). Dordrecht: Springer Publishers.
- van Velzen, C. & Volman, M.** (2009). The activities of a school-based teacher educator: A theoretical and empirical exploration. *European Journal of Teacher Education*, 32 (4), 345–367.
- van Velzen, C., Volman, M., Brekelmans, M. & White, S.** (2012). Guided work-based learning: Sharing practical teaching knowledge with student teachers. *Teaching and Teacher Education*, 28 (2), 229–239.
- Verloop, N. & Wubbels, Th.** (2000). Some major developments in teacher education in the Netherlands and their relationship with international trends. In G. Willems, J. Stakenborg & W. Veugelers (Hrsg.), *Trends in Dutch teacher education* (S. 21–32). Leuven: Garant.
- Wenger, E.** (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. New York: Cambridge University Press.
- Zeichner, K.** (1990). Changing directions in the practicum: Looking ahead to the 1900s. *Journal of Education for Teaching*, 16 (2), 105–132.
- Zeichner, K.** (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college- and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61 (1-2), 89–99.

## Autorin

**Corinne van Velzen**, drs., Teacher Educator & Researcher, Faculty of Psychology and Education, VU University Amsterdam, de Boelelaan 1105, NL-1081 HV Amsterdam, c.p.van.velzen@vu.nl