

E-Offprint

Hinweis zum Copyright

Die «Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung» (BzL) sind eine Open-Access-Zeitschrift ohne Embargo-Frist für die einzelnen Artikel.

Die Autorinnen und Autoren sind frei, die in der Zeitschrift «BzL» publizierte Version («version of record», d.h. den hier vorliegenden E-Offprint) unter der Lizenz [Creative Commons Attribution 4.0 International \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) über weitere Kanäle (z.B. Repositorien, Plattformen, Websites) öffentlich zugänglich zu machen.



Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung
Organ der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)
Erscheint dreimal jährlich

ISSN 2296-9632

Zitiervorschlag: Sandvik, L. V. (2024). Das Universitätsschulmodell in Norwegen: Ein praxisnaher und forschungsbasierter Ansatz in der Lehrer:innenbildung. Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 42 (3), 287–302.

www.bzl-online.ch

Editorial

Dorothee Brovelli, Christian Brühwiler, Afra Sturm, Doreen Flick-Holtsch,
Bruno Leutwyler, Sandra Moroni und Markus Weil 253

Schwerpunkt

Evidenzorientierung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

**Christian Brühwiler, Lena Hollenstein, Wassilis Kassis und
Christine Pauli** Evidenzbasierung in der schweizerischen Lehrer:innen-
bildung: Bedeutung, Forschungsansätze, Desiderate 256

Franziska Locher Evidenzorientiertes Denken und Handeln im Lehrberuf:
Vier spezifische Herausforderungen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung
an Hochschulen 272

Lise Vikan Sandvik Das Universitätsschulmodell in Norwegen:
Ein praxisnaher und forschungsbasierter Ansatz in der Lehrer:innenbildung 287

**Timo Leuders, Katharina Loibl, Martin Schwichow, Tobias Hoppe,
Felix Koch und Christian Leukel** Evidenzorientierung beim mikro-
adaptiven Unterrichten 303

Michael Wiedmann «Mindful integration» bei der Unterrichtsplanung:
Evidenzorientiertes Denken von Lehrkräften als Konstruktion von
Argumenten aus multiplen Quellen 326

Sabine Manzel, Judith Niedecker und Frederik Heyen Self-Assessments
als Instrument zur Leistungsdiagnostik und evidenzbasierten Weiter-
entwicklung der Qualität im Lehramtsstudium der Sozialwissenschaften 339

Julia Götzfried, Lea Nemeth und Frank Lipowsky Gestaltungsprinzipien
von Podcasts und ihr Einfluss auf den Konzeptwechsel im Lehramtsstudium –
Eine experimentelle Studie 356

**Esther Brunner, Sanja Stankovic, Annelies Kreis, Marco Galle und
Sonja Hiebler** Mathematikdidaktische Kompetenzen von Praxislehrpersonen
und Primarstudierenden im Vergleich 372

Forum

- Sandra Fischer-Schöneborn, Dorothea Körner und Anja Beuter**
Campusschulen, Entwicklungsteams, Partnerschulnetzwerk – Zu den Herausforderungen und Erträgen von Kooperationen zwischen Schule und Hochschule im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung 388

Rubriken

Buchbesprechungen

- Schärer, H.-R. (2023). Kompetenz – Resonanz – Mut zum Dissens. Gelingendes Handeln von Lehrerinnen und Lehrern in der jüngeren Schweizer Literatur. Ein kommentiertes Lesebuch. Mit einem Nachwort von Philipp Theison. Merenschwand: edubook (Basil Schader) 404
- Barabasch, A. (Hrsg.). (2022). Berufliche Didaktik in der Schweiz. Bern: hep
Barabasch, A., Keller, A. & Schumacher, B. (2022). Jump in. Verantwortungsvoll lernen und arbeiten bei der Schweizerischen Post. Bern: hep (Claudio Caduff) 406
- Beywl, W., Pirani, K., Wyss, M., Mittag, M. & Hattie, J. (2023). Lernen sichtbar machen: Das Praxisbuch. Erfolgreich unterrichten mit dem Luuise-Verfahren. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (Marco Galle) 410
- Clausen, B. & Sammer, G. (Hrsg.). (2023). Musiklehrer:innenbildung. Der Student Life Cycle im Blick musikpädagogischer Forschung. Münster: Waxmann (Sabine Mommartz und Andrea Ferretti) 412
- Curcio, G.-P. & Märchy, H. P. (Hrsg.). (2023). Hochwertige Bildung für alle. Festschrift zum 20-jährigen Bestehen der Pädagogischen Hochschule Graubünden. Bern: hep (Hans-Ulrich Grunder) 414
- Tremp, P. (Hrsg.). (2023). Nachdenken über Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Anregungen zur Weiterentwicklung der Pädagogischen Hochschulen in der deutschsprachigen Schweiz. Aus Anlass des 20-Jahre-Jubiläums der Pädagogischen Hochschule Luzern. Luzern: Pädagogische Hochschule Luzern (Erwin Beck) 416
- Neuerscheinungen** 419
- Zeitschriftenspiegel** 421

Editorial

Aktuelle Forderungen nach einer verstärkten Evidenzorientierung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung beruhen auf der Annahme, dass eine qualitätsvolle Weiterentwicklung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung nur dann gelinge, wenn sie sich an gesicherten Erkenntnissen orientiere. Der gegenwärtige Diskurs ist von unterschiedlichen Begriffsverständnissen geprägt, was sich beispielsweise in der Verwendung verschiedener Begriffe wie «Evidenzorientierung» oder «Evidenzbasierung» äussert. Unabhängig von der verwendeten Begrifflichkeit wird der Evidenzbegriff in der Regel nicht eng auf empirische Belege aus kontrollierten Studiendesigns ausgelegt, sondern breiter als das beste verfügbare Wissen verstanden. Somit werden sowohl Erkenntnisse aus unterschiedlichen Forschungsparadigmen und verschiedenen forschungsmethodischen Zugängen als auch empirisch bewährte Theorien eingeschlossen. Grundsätzlich lassen sich zwei Arten der Evidenzorientierung unterscheiden: Während es bei der 1) *evidenzorientierten Steuerung des Bildungssystems* darum geht, bildungspolitische Entscheidungen unter Berücksichtigung wissenschaftlicher Erkenntnisse zu fällen, bezieht sich die 2) *evidenzorientierte Praxis* darauf, dass Lehrpersonen oder Schulleitungen relevante wissenschaftliche Theorien und Befunde für ihr professionelles Handeln nutzen. Beide Arten der Evidenzorientierung wirken jedoch zusammen, denn empirische Erkenntnisse zu wirksamen Formen der Unterrichtsgestaltung und des Lehrpersonenhandelns sind beispielsweise grundlegend für die Frage, welche professionellen Kompetenzen (künftige) Lehrpersonen während der Ausbildung erwerben sollen. Dies wiederum ist relevant für das Bestimmen von Kompetenzzielen und curricularen Inhalten in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, für den Umfang und die Art von Lerngelegenheiten oder für die Festlegung von Zugangsvoraussetzungen. Das vorliegende Themenheft befasst sich mit dem aktuellen Diskurs zur Evidenzorientierung und beleuchtet deren Bedeutung für die Qualität der Lehrpersonenbildung sowie damit verbundene Herausforderungen und Chancen.

Die Kammer Pädagogische Hochschulen von swissuniversities hat die Stärkung der Evidenzbasierung als ein strategisches Ziel festgelegt und die Kommission Forschung und Entwicklung beauftragt, eine Bestandsaufnahme zur Evidenzbasierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz vorzunehmen. Beim in das Themenheft einleitenden Beitrag handelt es sich um eine von den Autorinnen und Autoren **Christian Brühwiler, Lena Hollenstein, Wassilis Kassis und Christine Pauli** bearbeitete Kurzversion des Berichts. Diese fasst zentrale Aspekte aus dem Bericht zusammen und stellt die daraus abgeleiteten Desiderate mit Blick auf eine evidenzbasierte Weiterentwicklung der Lehrpersonenbildung zur Diskussion.

Der Beitrag von **Franziska Locher** skizziert verschiedene Herausforderungen, die sich für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung an Hochschulen bei der Umsetzung von Evidenzorientierung im Lehrberuf stellen. Das Ziel des Beitrags besteht nicht darin, den Forschungsstand umfassend abzubilden, sondern vielmehr darin, zur Diskussion

beizutragen, wie die Rahmenbedingungen an Hochschulen so weiterentwickelt werden können, dass künftige Lehrpersonen bildungswissenschaftliche Erkenntnisse zielführend nutzen können.

Lise Vikan Sandvik stellt das Modell der Universitätschulen in Norwegen als ein Beispiel für die Integration eines praxisnahen und forschungsbasierten Ansatzes in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung vor. Auf der Basis von Evaluationsdaten wird das Universitätschulmodell kritisch analysiert und es werden Herausforderungen und Chancen für die Förderung einer wirksamen Lehrpersonenbildung diskutiert.

Der Beitrag von **Timo Leuders, Katharina Loibl, Martin Schwichow, Tobias Hoppe, Felix Koch und Christian Leukel** betrachtet drei Typen der Evidenzorientierung beim mikroadaptiven Unterrichten: die Orientierung an evidenzbasierten Theorien und Prinzipien, die Nutzung evaluierter Produkte und Materialien sowie die Adaption wissenschaftlicher Methoden bei der Beobachtung und der Interpretation des Handelns der Schülerinnen und Schüler. Beispiele aus den Fächern Mathematik, Sport und Naturwissenschaften zeigen das Potenzial zur Verbesserung der Diagnosequalität und der Unterrichts Anpassung.

Evidenzorientiertes Denken und Handeln von Lehrpersonen zeigt sich auch in der Unterrichtsplanung, wenn Entscheidungen rational begründet werden. **Michael Wiedmann** befasst sich mit der Frage, wie verschiedene Wissensbestände dafür herangezogen und in didaktische Argumentationen integriert werden können. Er skizziert, wie solche Integrationsprozesse beim Schreiben didaktischer Argumentationen aus der Perspektive der Leseforschung zum Umgang mit multiplen Quellen besser verstanden werden könnten.

Der Beitrag von **Sabine Manzel, Judith Niedecker und Frederik Heyen** berichtet Teilergebnisse aus einer Studie, in der das Professionswissen im Fach Sozialwissenschaften bei Lehramtsstudierenden sowie deren Selbsteinschätzung ihrer fachlichen Leistungen erhoben wurden. Die Ergebnisse diskutieren sie mit Blick auf eine evidenzbasierte Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung des Lehramtsstudiums.

Die im Beitrag von **Julia Götzfried, Lea Nemeth und Frank Lipowsky** vorgestellte Studie beschäftigt sich mit Bildungsmythen, das heißt Überzeugungen zum Lehren und Lernen, die im Widerspruch zur bekannten Evidenz stehen. Für den Lern-typenmythos als einen der prävalentesten Bildungsmythen prüft sie den Einfluss von Gestaltungsprinzipien von Podcasts auf den Überzeugungswandel von Lehramtsstudierenden.

Esther Brunner, Sanja Stankovic, Annelies Kreis, Marco Galle und Sonja Hiebler gehen der Frage nach, inwiefern Praxislehrpersonen der Primarstufe und Primarstudierende über vergleichbare epistemologische Überzeugungen im Bereich der Mathema-

tik verfügen und inwiefern sich ihre fachdidaktischen Kompetenzen unterscheiden. Die Ergebnisse dazu diskutieren sie vor dem Hintergrund der Leitfrage, inwiefern Praxislehrpersonen als fachdidaktische Expertinnen und Experten ihren Ausbildungsauftrag wahrnehmen können. Sie schliessen den Beitrag mit evidenzorientierten Überlegungen zum Ausbau der Professionalisierung von Praxislehrpersonen.

Neben den Beiträgen zum Schwerpunktthema befasst sich der Forumsbeitrag von **Sandra Fischer-Schöneborn, Dorothea Körner und Anja Beuter** mit Herausforderungen und Erträgen von Kooperationen zwischen Schule und Hochschule. Formate wie Campusschulen, Entwicklungsteams oder Partnerschulnetzwerke zielen darauf ab, die Theorie-Praxis-Verzahnung in der Lehrpersonenbildung zu verbessern. Mit fünf wesentlichen Implikationen werden konkrete Ansatzpunkte für die Realisierung und die Verstetigung von Kooperationen zwischen Schule und Hochschule geboten.

Dorothee Brovelli, Christian Brühwiler, Afra Sturm, Doreen Flick-Holtsch, Bruno Leutwyler, Sandra Moroni und Markus Weil

Das Universitätsschulmodell in Norwegen: Ein praxisnaher und forschungsbasierter Ansatz in der Lehrer:innenbildung

Lise Vikan Sandvik

Zusammenfassung Die Bedeutung von praxisrelevanter und forschungsbasierter Lehrer:innenbildung wird sowohl in der nordischen als auch in der internationalen Bildungsforschung hervorgehoben. Der vorliegende Beitrag stellt das Modell der Universitätsschulen in Norwegen als Beispiel für einen solchen Ansatz vor. In der ersten Phase der Umsetzung des Modells wurde die Entwicklung von Forschungs- und Mentoringkompetenzen von Lehrpersonen der Schulen unterstützt. Die Beratung von Studierenden während des Praktikums stellt ein wesentliches Element für die Verbindung von Theorie und Praxis in der Ausbildung dar. Um dies sicherzustellen, müssen die Praktikumslehrpersonen entsprechend qualifiziert sein. Unter Berücksichtigung theoretischer Perspektiven zur Qualität der Lehrer:innenbildung wird erörtert, wie das Modell die Entwicklung einer praxisrelevanten und forschungsbasierten Lehrer:innenbildung unterstützt. Anhand von Evaluationsdaten werden die Herausforderungen und der Beitrag zu einer wirksamen Lehrer:innenbildung kritisch analysiert und diskutiert.

Schlagwörter Universitätsschulen – Mentoring – Qualität in der Lehrer:innenbildung

The university school model in Norway: A practice-oriented and research-based approach to teacher education

Abstract The importance of practice-oriented and research-based teacher education is highlighted in both Nordic and international educational research. This article presents the University School Model in Norway as an example of such an approach. In the first phase of its implementation, the development of research and mentoring skills through a mentor education programme for schoolteachers who act as mentors for student teachers during their field experience was promoted. Mentoring is a key element for bridging the gap between theory and practice in teacher education. High-quality mentoring requires that school-based mentors are adequately prepared to facilitate this connection. By discussing the University School Model within the framework of theoretical perspectives on the quality of teacher education, the article explores how this model supports the development of teacher education. Based on evaluation data, the University School Model is critically analysed and discussed with respect to its challenges and contributions to improving teacher education.

Keywords university schools – mentoring – quality in teacher education

1 Einleitung

Seit John Dewey sind die Reflexion über die eigene Praxis und ein systematischer, forschender Ansatz in der Lehre ein zentraler Bestandteil der professionellen Standards im Bildungswesen (Cochran-Smith & Lytle, 1999, 2009; Dewey, 1933; Greene, 1986; Schön, 1987). Diese Standards sind mittlerweile zwar in den nationalen Lehrplänen und politischen Dokumenten der meisten europäischen Länder fest verankert, doch die Herausforderung, eine evidenzbasierte Lehrer:innenbildung umzusetzen, besteht weiterhin (Raaen, 2017; Zeichner, 2005, 2010). Die Komplexität des Lehrberufs und die Vielschichtigkeit der Ausbildung, in die zahlreiche Akteur:innen involviert sind, führen oft zu einer Fragmentierung, die auch als Theorie-Praxis-Kluft bekannt ist (Flores, 2016, 2017; Korthagen, 2017; Van Nuland, 2011).

Die Entwicklung der Professionalität von Lehrpersonen erfordert nicht nur, dass die Lehre an Universitäten forschungsbasiert ist, sondern auch, dass die Schulen als Lernumgebungen fungieren, in denen künftige Lehrpersonen praktische Erfahrungen sammeln können (Hargreaves & Fullan, 2012; Timperley, Wilson, Barrar & Fung, 2007). Während sich Hochschuldozierende stärker auf theoretisches Wissen fokussieren, legen Praktikumslehrpersonen den Fokus auf praktische Fähigkeiten (Cochran-Smith & Lytle, 1999). Um die mit dieser Kluft einhergehenden Herausforderungen zu überwinden, werden internationale Initiativen und Standards der Bildungspolitik herangezogen sowie Partnerschaftsmodelle zwischen Lehrer:innenbildung und Praxisschulen etabliert, die sowohl praktische Erfahrungen als auch die Vermittlung theoretischen Wissens ermöglichen (Donaldson, 2010; Haugaløkken & Ramberg, 2007; Lillejord & Børte, 2016; Menter, Brisard & Smith, 2006).

Während die akademische Ausbildung traditionell auf Wissen *für* die Praxis und Wissen *über* die Praxis basiert, gehen Praktikumslehrpersonen von praktischen Fähigkeiten oder Wissen *in* der Praxis aus (Cochran-Smith & Lytle, 1999). Trotz vieler Versuche, die Lehrer:innenbildung ausgewogener zu gestalten, bleibt die Diskrepanz zwischen den verschiedenen Kontexten der Lehrer:innenbildung infolge der unterschiedlichen Herangehensweisen der Lehrorte bestehen (Darling-Hammond & Lieberman, 2012; Hargreaves & Fullan, 2012; Smith, 2016; Timperley, 2011).

Als Reaktion auf Kritik an der Fragmentierung der Lehrer:innenbildung haben England und die USA den Universitätsanteil reduziert und stattdessen grössere Ausbildungsanteile in die Schulen verlagert, um den Umfang der praktischen Erfahrungen zu erhöhen (Donaldson, 2010; Menter et al., 2006). Im Gegensatz dazu streben Schottland und andere europäische Länder, einschliesslich Norwegen, nach einer Professionalisierung der Lehrer:innenbildung durch die Stärkung der Evidenzbasierung, gestützt auf nationale Lehrpläne (Ministry of Education and Research, 2017) und die Förderung von Partnerschaftsmodellen zwischen Lehrer:innenbildungseinrichtungen und Praxisschulen (Haugaløkken & Ramberg, 2007; Lillejord & Børte, 2016; Smith, 2016). Diese

Partnerschaften zielen darauf ab, Lehramtsstudierenden nicht nur praktische Schulungen zu bieten, sondern ihnen während ihrer gesamten Ausbildung die Möglichkeit zur Integration von theoretischem und praktischem Wissen zu geben.

Inspiziert von der Zusammenarbeit zwischen der Universität und der medizinischen Praxis in Trondheim hat die Technisch-Naturwissenschaftliche Universität Norwegens (NTNU) das Modell der Universitätsschulen in Trondheim gemeinsam mit fünf Schulen eingeführt. Dieses Modell zielt darauf ab, durch eine enge Kooperation zwischen Forschenden und Lehrpersonen, die praxisintegrierte Experimente und Forschung ermöglicht, den Herausforderungen nachhaltiger Partnerschaften in der Lehrer:innenbildung zu begegnen. Die erste Initiative dieser Partnerschaft, eine schulbasierte Weiterbildung in Mentoring sowie Forschung und Entwicklung für alle Lehrpersonen, soll die Professionalität der Praktikumslehrpersonen und ihre Rolle als professionelle Lehrpersonen fördern. Der vorliegende Beitrag geht der Frage nach, wie eine praxisnahe und forschungsbasierte Lehrer:innenbildung durch solche Partnerschaften konzeptualisiert und unterstützt werden kann.

2 Hintergrund

2.1 Lehrer:innenbildung in Norwegen

Die Lehrer:innenbildung in Norwegen hat eine lange Tradition, wobei sie insbesondere in den letzten Jahrzehnten bedeutende Veränderungen durchlaufen hat, die zu einer Reihe von nationalen Reformen und neuen Studienprogrammen geführt haben. Diese zielen darauf ab, den Status und die Qualität des Lehrberufs zu stärken (Ministry of Education and Research, 2013). Die Einführung eines fünf Jahre dauernden Masterstudiums im Jahr 2017 markierte einen bedeutenden Fortschritt in dieser Entwicklung und wurde durch die Anerkennung der Notwendigkeit einer umfassenderen fachlichen und pädagogischen Vorbereitung von Lehrpersonen motiviert, um es ihnen zu ermöglichen, den komplexen Anforderungen der Unterrichtstätigkeit gerecht zu werden (Ministry of Education and Research, 2016, 2017).

Die Lehrer:innenbildung in Norwegen wird national durch das «Gesetz zur Lehrer:innenbildung» geregelt, wie es durch das norwegische Bildungsministerium in den Jahren 2013 und 2017 festgelegt wurde (Ministry of Education and Research, 2013, 2016, 2017). Das norwegische Modell betont sowohl die Evidenzbasierung als auch die Praxisrelevanz. Die Struktur dieser Ausbildung verbindet theoretisches Wissen der Universität mit praktischer Erfahrung in der Schule ab dem ersten Studienjahr, um eine integrierte Lernerfahrung für die Studierenden zu gewährleisten. Das Bildungssystem in Norwegen ist durch eine dreistufige Gliederung charakterisiert: die Grundschule (1.–7. Klasse), die weiterführende Schule (8.–10. Klasse) und die Oberstufe (11.–13. Klasse). Die Lehrer:innenbildung ist auf diese Struktur abgestimmt und bietet spe-

zialisierte Studienprogramme, die auf die spezifischen pädagogischen und fachlichen Anforderungen jeder Stufe eingehen.

Das Mentoring von Lehramtsstudierenden in der Praxis gilt als einer der wichtigsten Faktoren, die zur fachlichen Entwicklung von Lehrpersonen beitragen (Feiman-Nemser, 2001; Hobson, Ashby, Malderez & Tomlinson, 2009). Lehramtsstudierende in Norwegen verbringen während ihrer Ausbildung 110 Tage an einer Schule, wo sie eine angeleitete Praxis erhalten, die von Lehrpersonen der Schule durchgeführt wird. Forschungsbefunde zeigen jedoch, dass das Mentoring von Lehramtsstudierenden in der Praxis oft als «unklar und vom Rest der Ausbildung losgelöst» wahrgenommen wird (Beck & Kosnik, 2000; Dille, 2022; Zeichner, 2010). Viele Praktikumslehrpersonen verfügen nur über eine unzureichende Ausbildung, weshalb sie nicht in der Lage sind, den Studierenden während ihrer Praxisphasen wirksame Unterstützung zu bieten (Clarke, Triggs & Nielsen, 2014). Das Nutzen theoretischer Perspektiven im Mentoring und das Verfolgen eines forschenden Ansatzes in der Praxis sind ebenfalls wichtige Fähigkeiten, die bei der Mentoratstätigkeit erforderlich sind. Es handelt sich um zentrale Elemente, die dazu beitragen, dass sich Praktikumslehrpersonen als integraler Bestandteil der Lehrer:innenbildung wahrnehmen und ihre professionelle Rolle in diesem Kontext stärken können (Aspfors & Fransson, 2015; Sandvik, Solhaug, Lejonberg, Elstad & Christophersen, 2019). Eine gezielte Ausbildung von Praktikumslehrpersonen, die die Verbindung von Theorie und Praxis fördert, ist daher entscheidend, wenn das volle Potenzial eines erfolgreichen Mentorings genutzt werden soll (Aspfors & Fransson, 2015; Ulvik & Sunde, 2013).

2.2 Universitätsschulen an der NTNU

Die Universitätsschulen in Trondheim wurden etabliert, um durch innovative Partnerschaften zwischen Universität und Schule die Herausforderungen in der Lehrer:innenbildung zu bewältigen. Diese Partnerschaften schaffen «hybride Räume», in denen theoretisches und praktisches Wissen verbunden wird (Zeichner, 2010; Zeichner, Payne & Brayko, 2015). Das Ziel der Universitätsschulen besteht darin, die Professionalität von Lehrpersonen zu fördern und praxisorientierte Forschungsprojekte zu unterstützen (Emstad & Sandvik, 2020). Die Auswahl der fünf Schulen für dieses Projekt erfolgte durch ein detailliertes Bewerbungsverfahren, das von der Gemeinde, der regionalen Regierung und der NTNU durchgeführt wurde. Forschung und evidenzbasierte Ansätze bilden die Grundlage des Programms, das neue Kooperationsformen zwischen Schulen und Universität fördert. Die Universitätsschulen haben Strukturen etabliert, um dieses Modell zu unterstützen, indem sie finanzielle Mittel für Forschungsprojekte bereitstellen und den Lehrpersonen an den Schulen Zugang zu Bibliotheks- und Lernressourcen der Universität ermöglichen. Zudem existieren gemeinsame Stellen von Schule und Universität, regelmässige Treffen sowie Workshops, bei denen Teilnehmende aus beiden Institutionen neue Projekte entwickeln und Erfahrungen wie auch Ideen austauschen können. Es gibt auch mehrere Doktorierende, die in die Universitätsschulen eingebunden sind, was die forschungsorientierte Ausrichtung unterstreicht.

Die erste Phase des norwegischen Universitätsschulmodells zielt darauf ab, Lehrpersonen darauf vorzubereiten, die Studierenden in ihren Lernprozessen während des Praktikums zu beraten, sodass sie forschungsbasiertes Wissen nutzen können, um ihre eigene Praxis zu verstehen. Lehrpersonen sollen ihre Kompetenzen so erweitern können, dass sie ihre Unterrichtspraktiken systematisch reflektieren und weiterentwickeln können. Das Programm konzentriert sich darauf, eine Brücke zwischen der theoretischen Ausbildung und der praktischen Anwendung zu bauen, wodurch Lehrpersonen in die Lage versetzt werden sollen, als Praktikumslehrpersonen für Lehramtsstudierende zu agieren und diese bei der Entwicklung einer fundierten und reflektierten Berufspraxis zu unterstützen. Die Fähigkeit von Praktikumslehrpersonen, nicht nur die Beratung von Lehramtsstudierenden zu übernehmen, sondern auch ihren eigenen Unterricht zu reflektieren und zu analysieren, ist entscheidend für die Integration von Praktikumslehrpersonen in die Lehrer:innenbildung (Korthagen, 2004; Sandvik, Solhaug, Lejonberg, Elstad & Christophersen, 2020).

Die Lehrpersonen der Universitätsschulen nehmen an einer schulbasierten Weiterbildung teil, die sich auf das Thema «Mentoring und Forschungs- und Entwicklungsarbeit» konzentriert. «Schulbasiert» bedeutet in diesem Zusammenhang, dass die Weiterbildung direkt an den Schulen durchgeführt wird, an denen die Lehrpersonen angestellt sind (Postholm, 2016). Diese Ausbildungsform wird in Zusammenarbeit zwischen der Universität und den Praktikumslehrpersonen der Schulen entwickelt. Ziel ist es, eine eng an den Bedürfnissen der Schule orientierte Ausrichtung zu erreichen, die zugleich auf einer soliden Forschungsbasis beruht. Dies stellt sicher, dass die Weiterbildung nicht nur den unmittelbaren Bedürfnissen der Schule dient, sondern auch wissenschaftlich fundiert ist, um die pädagogische Praxis zu unterstützen und weiterzuentwickeln. An der ersten Durchführung nahmen 150 Lehrpersonen an zwei Universitätsschulen teil (Emstad & Sandvik, 2020), die in Teams von drei bis vier Personen zusammenarbeiteten und Aktionsforschungsprojekte zu Mentoring durchführten. Diese wurden teilweise in Kooperation mit Lehramtsstudierenden umgesetzt (Engeström & Sannino, 2010). Die Weiterbildung umfasste ausserdem eine umfangreiche Auseinandersetzung mit Fachliteratur zu Mentoring sowie zu Forschung und Entwicklung.

3 Theoretischer Rahmen

Die vorliegende Studie untersucht, wie Partnerschaften zwischen Universitäten und Schulen eine praxisorientierte und forschungsgestützte Lehrer:innenbildung gestalten und fördern können. Zu diesem Zweck werden die essenziellen Qualitätsmerkmale von Lehrer:innenbildungsprogrammen beleuchtet, die eine Integration von theoretischem Wissen und praktischer Erfahrung, den Aufbau einer professionellen Wissensbasis sowie die Förderung der Autonomie und des Engagements der Lehramtsstudierenden zum Ziel haben.

3.1 Qualität des Programms

In der Lehrer:innenbildung ist die Qualität von Studienprogrammen ein zentraler Faktor für die Entwicklung der professionellen Lehrkompetenzen. Mit Blick auf die Integration von Theorie und Praxis fokussiert die vorliegende Studie auf die Implementierung von Universitätsschulen und insbesondere auf die Ausbildung von Praktikumslehrpersonen. Dementsprechend wurden das Studiendesign und die pädagogische Ausrichtung so konzipiert, dass sie eine kohärente und praxisnahe Ausbildung bieten, die theoretische Konzepte direkt in realen Unterrichtssituationen anwendbar macht. Die Integration von Theorie und Praxis in der Lehrer:innenbildung fördert nicht nur die pädagogische Kompetenz der angehenden Lehrpersonen, sondern unterstützt auch die Entwicklung ihrer professionellen Identität (Darling-Hammond, 2006). Ein zentraler Aspekt dieser Integration ist die Ausbildung zur Mentoratsperson, die Lehrpersonen darauf vorbereitet, ihr theoretisches Wissen in praktischen Situationen anzuwenden, und als Vorbild und Berater:in für Lehramtsstudierende fungiert (Aspfors & Fransson, 2015; Sandvik et al., 2019).

3.2 Qualitätsentwicklung

Die kontinuierliche Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung innerhalb der Lehrer:innenbildung ist von entscheidender Bedeutung, damit sie den Anforderungen moderner Bildungssysteme gerecht werden kann. Elken und Stensaker (2018) legen dar, wie dynamische Qualitätssicherungsprozesse die Lehrer:innenbildung durch regelmäßige Evaluationen und Anpassungen stärken können. Damit die Studienprogramme kontinuierlich überarbeitet und an neue pädagogische Herausforderungen angepasst werden können, sind Koordination und Kommunikation zwischen allen Stakeholder:innen – das heisst zwischen Hochschullehrenden, Schulpersonal und Lehramtsstudierenden – erforderlich. Im Kontext der Universitätsschulen und der Mentoringausbildung bedeutet dies, dass Evaluationen nicht nur die Studienprogramme, sondern auch die Qualität und die Integration der Mentorship-Programme miteinbeziehen sollten. Solche Evaluationen sollten regelmässig durchgeführt werden, um sicherzustellen, dass die Ausbildung den Bedürfnissen der Schüler:innen und den Anforderungen des Bildungssystems entspricht (Timperley, 2011).

3.3 Partnerschaften mit Schulen

Die Etablierung tragfähiger Partnerschaften zwischen Universitäten und Schulen ist ein zentraler Aspekt zur Sicherstellung einer praxisnahen und forschungsbasierten Lehrer:innenbildung (Haugaløkken & Ramberg, 2007; Lillejord & Børte, 2016; Smith, 2016). Diese Partnerschaften ermöglichen es, forschungsbasiertes Wissen effektiv in die Schulpraxis zu integrieren, und tragen zur Professionalisierung der Lehrer:innenbildung bei. In der Praxis müssen Universitätsschulen und Mentoringausbildung darauf ausgerichtet sein, nicht nur theoretisches Wissen zu vermitteln, sondern auch dessen praktische Anwendung in den Schulen zu fördern. Die diesbezüglichen Herausforderungen umfassen die Schaffung klarer Strukturen für die Zusammenarbeit, die regelmässige

Kommunikation und den Austausch von Best Practices sowie die gemeinsame Entwicklung von Lehrplänen, die die Bedürfnisse beider Institutionen widerspiegeln.

3.4 Professionelle Wissensbasis

Die professionelle Wissensbasis, die in der Lehrer:innenbildung erworben wird, sollte umfassend und integriert sein. Sie sollte Fachwissen, pädagogisches Wissen, fachdidaktisches Wissen und Forschungsfähigkeiten umfassen, wie dies von Shulman (1987) und Metsäpelto et al. (2022) festgehalten wird. Die Vermittlung dieser umfassenden Wissensbasis ist grundlegend für die Vorbereitung künftiger Lehrpersonen auf ihre berufliche Praxis. Die Mentoringausbildung an Universitätsschulen sollte deshalb explizit darauf ausgerichtet sein, diese Wissensbasis zu erweitern und zu vertiefen. Lehrpersonen, die als Praktikumslehrpersonen tätig sind, benötigen ein vertieftes Verständnis aller Aspekte des Lehrberufs, um Lehramtsstudierende effektiv unterstützen und fördern zu können. Dies umfasst ein fundiertes Verständnis der Kernpraktiken des Lehrberufs sowie Wissen in Bezug darauf, wie diese umgesetzt werden können, um eine hohe Unterrichtsqualität zu gewährleisten. Bei Kernpraktiken handelt es sich gemäß Shulman (2005) um grundlegende Lehrmethoden, die häufig im Unterricht vorkommen. Sie sollen von Lehramtsstudierenden erworben und in der Praxis gemeistert werden können.

3.5 Autonomie und Engagement der Studierenden

Die Förderung der Autonomie und des Engagements der Lehramtsstudierenden stellt einen zentralen Aspekt qualitativ hochwertiger Lehrer:innenbildung dar. Wie Virkkunen (2006) festhält, ist es wesentlich, die Studierenden als aktive Teilnehmende ihrer eigenen Ausbildung zu betrachten. Sie sollten dazu ermutigt werden, ihre eigene Praxis kritisch zu erforschen und zu hinterfragen, um ihre Fähigkeiten für Innovationen im Bildungswesen weiterzuentwickeln. Durch die Einbindung in Forschungs- und Entwicklungsprojekte, etwa in Universitätsschulen und insbesondere in der Praktikumslehrpersonenausbildung, sammeln Lehramtsstudierende wertvolle praktische Erfahrungen, die ihr Verständnis und die Anwendung theoretischer Konzepte vertiefen. Dies fördert nicht nur ihre fachliche Weiterentwicklung, sondern stärkt auch ihre Fähigkeit, als zukünftige Lehrpersonen effektive und innovative pädagogische Strategien umzusetzen.

4 Methode

Die vorliegende Fallstudie (Stake, 2005) setzt qualitative Methoden ein, um zu untersuchen, wie Partnerschaften zwischen Schulen und Lehrer:innenbildungseinrichtungen eine praxisnahe und forschungsbasierte Lehrer:innenbildung fördern können. Die Studie untersucht die erste Phase des Modells im Hinblick darauf, wie die Entwicklung von Forschungs- und Beratungskompetenzen von Lehrpersonen an Universitätsschulen gefördert wird.

Als Datenquelle dienen acht halbstrukturierte Fokusgruppeninterviews mit insgesamt 35 Lehrpersonen, die an der Weiterbildung teilgenommen hatten. In den Fokusgruppeninterviews wurden Fragen gestellt, die darauf abzielten, die Erfahrungen, Erwartungen und Herausforderungen der Teilnehmenden bezüglich des Mentoring- und Weiterbildungsprogramms zu erfassen. Zu diesem Zweck wurde nach der Integration von theoretischem Wissen in die Praxis sowie nach der Rolle und den Erfahrungen der Teilnehmenden in der Partnerschaft zwischen Schule und Universität gefragt. Die Interviews dauerten jeweils rund eine Stunde und behandelten auch die Herausforderungen und die Unterstützungsmöglichkeiten bei der Ausübung der Rolle als Mentor:in für Lehramtsstudierende. Zusätzlich wurde untersucht, wie die Teilnehmenden ihre eigene Praxis reflektieren, welche Rolle Feedback und Evaluationen in ihrer Weiterentwicklung spielen und welche Verbesserungsbedarfe sie für die Programme identifizieren. Neben den Interviews umfassen die Daten auch projektbezogene Dokumente wie den Projektplan und die Rahmenvereinbarung für die Universitätsschulen in Trondheim, die zu Beginn der Partnerschaft erstellt wurden, sowie die Lehrpläne des Weiterbildungsprogramms.

Die Analyse der qualitativen Daten wurde auf der Grundlage eines qualitativen Fallstudienansatzes nach Stake (2005) durchgeführt. Dieser Ansatz ermöglicht eine tiefgehende Untersuchung komplexer Phänomene in ihrem spezifischen Kontext. Die Datenanalyse erfolgte iterativ: Die Fokusgruppeninterviews wurden transkribiert und eingehend geprüft, um wiederkehrende Muster und zentrale Themen zu identifizieren. Die Daten wurden mit Bezug zum in Abschnitt 3 beschriebenen theoretischen Rahmen interpretiert, um die Verknüpfung von Theorie und Praxis, die berufliche Entwicklung der Lehrpersonen sowie die Dynamik der Partnerschaftsstrukturen zwischen Universität und Schulen herauszuarbeiten.

Stake (2005) betont die Bedeutung des Kontexts und der Perspektivenvielfalt in der qualitativen Forschung. Die Ergebnisse der Analyse wurden daher so interpretiert, dass sie die individuellen Erfahrungen der Teilnehmenden in Beziehung zu den strukturellen und organisatorischen Rahmenbedingungen setzen. Mithilfe dieses Ansatzes konnten relevante Herausforderungen und Erfolge des Universitätsschulmodells sowie dessen Beitrag zur Förderung einer praxisnahen und forschungsbasierten Lehrer:innenbildung umfassend beleuchtet werden.

5 Ergebnisse

Das Ziel der Studie besteht darin, die Integration von Theorie und Praxis im Mentoringprogramm zu bewerten und zu untersuchen, wie sich das Universitätsschulmodell auf die Ausbildung und die professionelle Entwicklung künftiger Lehrpersonen auswirkt. Tabelle 1 fasst die in der Studie untersuchten zentralen Kategorien sowie die zugehörigen Hauptbefunde und die kritischen Aspekte zusammen. Die Kategorien dienen als

strukturierende Elemente der Analyse und zeigen auf, wie verschiedene Aspekte des Mentoringprogramms und der Partnerschaft zwischen Universität und Schulen die Integration von Theorie und Praxis in der Lehrer:innenbildung beeinflussen. Die Hauptbefunde beschreiben positive Entwicklungen und Erfolge, während die kritischen Befunde Herausforderungen und Verbesserungspotenziale aufzeigen.

Tabelle 1: Zentrale Kategorien, Beschreibungen, Hauptbefunde und kritische Befunde

Kategorie	Beschreibung	Hauptbefunde	Kritische Befunde
Zielklarheit	Formulierung der Ziele des Programms und ihrer Relevanz für die Praxisintegration in der Lehrer:innenbildung	Klare und relevante Ziele, die direkt auf die Praxis abgestimmt sind	Mangelnde Flexibilität bei der Anpassung der Ziele an wechselnde Praxisanforderungen
Praxisintegration	Verbindung von theoretischen Studieninhalten und praktischen Erfahrungen durch das schulbasierte Forschungs- und Entwicklungsprojekt und die Zusammenarbeit mit Praktikumslehrpersonen	Integration von Theorie und Praxis durch Mentorship und Projekte	Schwierigkeiten bei der konsistenten Anwendung der Theorie in verschiedenen Praxis-situationen
Professionelle Entwicklung	Evaluierung der Professionalität und der Forschungskompetenzen, die Lehrpersonen während der Weiterbildung entwickeln, um als Praktikumslehrpersonen zu fungieren	Lehrpersonen entwickeln fortgeschrittene Fähigkeiten in Forschung und Praxisanwendung	Unzureichende Unterstützung für Lehrpersonen bei der Entwicklung von Forschungskompetenzen
Kontinuierliche Reflexion	Rolle der Reflexion im Mentoring und systematische Anwendung von Forschungsergebnissen in der Praxis	Steigerung der Reflexionsfähigkeit der Lehrpersonen zur selbstständigen Verbesserung ihrer Lehrmethoden	Mangelnde systematische Herangehensweise bei der Reflexionspraxis führt zu inkonsistenter Anwendung
Partnerschaftsstruktur	Untersuchung der Dynamik und der Struktur der Partnerschaft zwischen Universität und Schulen mit Fokus auf Rollenverteilung und Erwartungen auf beiden Seiten der Partnerschaft	Herausforderungen und Erfolge in der Koordination und der Kommunikation zwischen den Institutionen	Rollen und Erwartungen sind oft unklar definiert, was zu Missverständnissen führt

5.1 Zielklarheit

Die Analyse der Interviews und dokumentierten Materialien bestätigt, dass das Mentoring- und Forschungs- und Entwicklungsprogramm der Universitätsschulen klar definierte und präzise Ziele verfolgt. Diese Ziele sind darauf ausgerichtet, eine Integration von Theorie und Praxis zu fördern, was für die Weiterentwicklung der pädagogischen Kompetenzen der Lehrpersonen von essenzieller Bedeutung ist. Eine Lehrperson äus-

serte sich im Interview diesbezüglich wie folgt: «Das Programm gab uns klare Richtlinien und Ziele, die direkt auf unsere Bedürfnisse im Schulalltag abgestimmt waren, was uns half, unsere Rolle als Praktikumslehrpersonen effektiver zu gestalten.» Des Weiteren zeigen die Dokumente, dass diese Ziele konkret darauf ausgerichtet waren, die Lehrpersonen auf die Herausforderungen in der pädagogischen Praxis vorzubereiten und ihre Fähigkeiten zur Anleitung von Lehramtsstudierenden zu verbessern. Ein Auszug aus dem Projektplan verdeutlicht dieses Ziel: «Das Hauptziel des Programms sind die Entwicklung und die Stärkung der professionellen Fähigkeiten der Lehrpersonen, um eine qualitativ hochwertige Beratung der Studierenden sicherzustellen.»

Diese Zielorientierung manifestierte sich in der Implementierung des Programms, in welcher praktische und theoretische Inhalte eng miteinander verwoben waren. Dies ermöglichte es den Lehrpersonen, das Gelernte direkt in ihre pädagogische Praxis zu integrieren und es auch zu vermitteln. Durch die präzise Zielsetzung und die darauf abgestimmte Programmstruktur entstand ein Rahmen, der es den Lehrpersonen nicht nur ermöglichte, ihre eigenen professionellen Fähigkeiten weiterzuentwickeln, sondern sie auch effektiv als Praktikumslehrpersonen für die nächste Lehrer:innengeneration agieren liess.

Trotz der allgemein positiven Bewertung der Zielklarheit des Mentoring- und Forschungs- und Entwicklungsprogramms der Universitätsschulen zeigten die Interviews und Dokumentenanalysen auch einige herausfordernde Aspekte, die von den Lehrpersonen während der Programmdurchführung erlebt worden waren. Ein Teilnehmer äusserte sich wie folgt: «Ich war mir manchmal unsicher, wie genau die Erreichung dieser Ziele bewertet wird, was zu einer gewissen Verwirrung in der Ausrichtung meiner Unterrichtspraktiken führte.» Ein primäres Problem, das identifiziert wurde, betrifft die Kommunikation und die Klärung der Bildungsziele. Die Lehrpersonen fühlten sich oft nicht angemessen in den Prozess der Zieldefinition einbezogen oder sie waren sich hinsichtlich der spezifischen Erwartungen im Unklaren. Dies führte zu Unsicherheiten darüber, wie Erfolge gemessen und bewertet werden sollten.

Ein weiteres Problem betraf die zeitliche Belastung, die mit der Erreichung der sehr ambitionierten Ziele verbunden war. Die Lehrpersonen berichteten von Druck und Stressgefühlen, die durch die straffen Zeitpläne und den hohen Erwartungsdruck noch zusätzlich verstärkt wurden: «Die Ziele zu erreichen, war manchmal mehr eine Frage der Zeit und weniger der pädagogischen Machbarkeit. Es gab Wochen, in denen ich das Gefühl hatte, gegen die Uhr zu arbeiten, anstatt meine Schülerinnen und Schüler zu unterrichten», beschrieb eine Lehrperson die Situation.

5.2 Praxisintegration

Die Datenanalyse offenbarte eine bedeutende Förderung der Integration von theoretischem Wissen und praktischer Erfahrung durch die schulbasierten Forschungs- und Entwicklungsprojekte. Die am Programm beteiligten Lehrpersonen bestätigten eine

deutliche Verbesserung ihrer Fähigkeit, pädagogische Theorien aktiv in ihre Unterrichtspraktiken zu integrieren. Eine Lehrperson brachte dies wie folgt zum Ausdruck: «Durch das Programm konnte ich pädagogische Theorien nicht nur verstehen, sondern auch konkret im Klassenzimmer umsetzen, was meine Lehrmethoden spürbar verbessert hat.» Dokumente und Interviewtranskripte unterstreichen, dass diese Integration ein tieferes Verständnis theoretischer Konzepte und ihrer Anwendung in realen Unterrichtssituationen ermöglichte. Eine Lehrperson beschrieb dies folgendermassen: «Die schulbasierten Projekte ermöglichten es uns, Theorien praktisch umzusetzen. Das war wie ein Brückenschlag zwischen dem, was wir theoretisch wissen, und dem, was im Unterricht tatsächlich funktioniert.» Diese Ergebnisse wurden durch die Auswertung der Lehrpläne und das Feedback der Teilnehmenden gestützt, die die Verknüpfung von Theorie und Praxis als wesentlichen Vorteil des Programms hervorhoben. Die Projektunterlagen beschrieben ausführlich, wie Lehrpersonen dazu angehalten wurden, theoretische Modelle und Forschungsergebnisse direkt in ihre Lehrstrategien einzubinden.

Obwohl die Integration von Theorie und Praxis im Rahmen des Programms generell positiv bewertet wurde, thematisierten die Teilnehmenden auch einige Herausforderungen und Schwierigkeiten. Einige Lehrpersonen hielten fest, dass die direkte Anwendung theoretischer Konzepte in der Praxis anfänglich überfordernd und schwierig zu handhaben gewesen sei. Eine Lehrperson beschrieb dies in einem Interview wie folgt: «Zu Beginn war es eine Herausforderung, die theoretischen Modelle direkt in meinen Unterricht zu integrieren. Es erforderte Zeit und mehrere Anläufe, um sich an diesen Lehransatz zu gewöhnen.» Des Weiteren betrachteten einige Lehrpersonen den Mangel an Zeit für Reflexion und Diskussion über die eingesetzten Methoden als problematisch. In einem Interview wurde dies wie folgt ausgedrückt: «Oft fehlte die Zeit für eine gründliche Reflexion. Wir mussten schnell von einem Projekt zum nächsten wechseln, ohne wirklich zu verstehen und zu bewerten, was am besten funktioniert hat und was nicht.» In der Wahrnehmung der Lehrpersonen bot der straffe Zeitplan nicht genügend Spielraum, um tiefere Analysen ihrer Erfahrungen vorzunehmen.

5.3 Professionelle Entwicklung

Die teilnehmenden Lehrpersonen konnten ihre professionelle Kompetenz durch das Programm erheblich steigern, indem sie vertiefte Kenntnisse in Forschung und Entwicklung erlangten. Dies ermöglichte es ihnen, ihre Rolle als Praktikumslehrperson wirkungsvoll wahrzunehmen, und führte zu einer gestärkten beruflichen Identität sowie zu gesteigertem Selbstvertrauen bei der Anleitung und der Unterstützung von Lehramtsstudierenden. Trotz der positiven Auswirkungen traten aber auch Herausforderungen auf, die die professionelle Entwicklung der Lehrpersonen beeinträchtigten. Einige Lehrpersonen berichteten von der Intensität und dem hohen Tempo des Programms, was phasenweise als herausfordernd empfunden worden war. Diese intensive Belastung erschwerte die Wahrung einer gesunden Work-Life-Balance und führte zu stressbedingten Beschwerden. Eine Lehrperson hielt fest, das Programm sei zwar

überaus bereichernd gewesen, jedoch hätten die hohen Anforderungen und der damit verbundene Druck es manchmal schwierig gemacht, alles zu bewältigen.

Die Lehrpersonen äusserten zudem Bedenken hinsichtlich der langfristigen Nachhaltigkeit ihrer erworbenen Kompetenzen. Ohne fortlaufende Unterstützung und Weiterbildungsangebote könnten die neu erlernten Fähigkeiten mit der Zeit möglicherweise wieder verloren gehen. Ein Teilnehmer formulierte dies folgendermassen: «Ich frage mich, wie lange ich das Gelernte behalten kann, wenn keine regelmässige Auffrischung oder weiterführende Kurse angeboten werden.» Die kontinuierliche professionelle Weiterentwicklung ist daher entscheidend, um die Wirksamkeit der erworbenen Kenntnisse zu erhalten und zu vertiefen.

5.4 Kontinuierliche Reflexion

Die kontinuierliche Reflexion wurde im Programm als ein zentrales Element hervorgehoben. Die Lehrpersonen nutzten regelmässige Reflexionsphasen, um ihre Unterrichtsmethoden kritisch zu überdenken und anzupassen, was zu einem gesteigerten Bewusstsein für ihre pädagogische Praxis und einer gezielten Anwendung von Forschungserkenntnissen zur Unterrichtsverbesserung führte. Gleichwohl traten bei der Durchführung dieser kontinuierlichen Reflexion auch Herausforderungen auf. Einige Lehrpersonen empfanden die fortlaufende Selbstbeobachtung und Selbstevaluation als emotional belastend und zeitintensiv. Diese Praxis erforderte ein hohes Mass an Engagement und wurde gelegentlich als zusätzliche Belastung wahrgenommen. Eine Lehrperson beschrieb dies wie folgt: «Die regelmässige Reflexion verbesserte meinen Unterricht, fühlte sich aber oft wie eine zusätzliche Aufgabe an, die am Ende eines langen Tages viel Energie forderte.»

Ein weiteres identifiziertes Problem bestand darin, dass die durch Reflexion gewonnenen Einsichten nicht immer sofort in praktische Veränderungen umgesetzt werden konnten. Die Lehrpersonen berichteten von Frustrationen, wenn institutionelle oder strukturelle Hindernisse die Anwendung ihrer Erkenntnisse im Schulalltag verhinderten. Eine Lehrperson brachte dies folgendermassen zum Ausdruck: «Es ist manchmal entmutigend, wenn man durch Reflexion zu wichtigen Einsichten gelangt, diese jedoch aufgrund schulpolitischer Vorgaben oder struktureller Einschränkungen nicht umsetzen kann.»

5.5 Partnerschaftsstruktur

Die Partnerschaft zwischen den Schulen und der Universität ermöglichte eine flexible Anpassung der Lehrpläne und Lehrmethoden an die Bedürfnisse und die Kontexte der Schulen. Diese Anpassungsfähigkeit spiegelt das Ziel wider, Bildungsprogramme auf der Basis von Rückmeldungen kontinuierlich zu evaluieren und anzupassen, wodurch die Lehrer:innenbildung dynamischer gestaltet werden konnte. Allerdings wies das NTNU-Modell Schwächen bei der systematischen Evaluierungspraxis auf. Es mangelte an einer umfassenden Datenerhebung, die alle an den Universitätsschulen Beteiligten

– Studierende, Praktikumslehrpersonen und Universitätsmitarbeitende – einbezog, was eine ganzheitliche Bewertung erschwerte.

6 Diskussion und Schlussfolgerung

Im Folgenden werden die wichtigsten Erkenntnisse der Studie im Kontext des theoretischen Rahmens diskutiert und in Bezug zu vorangegangenen Studien gesetzt. Die Analyse des Universitätsschulmodells der NTNU zielte darauf ab, zu verstehen, wie die Einführung einer schulbasierten Weiterbildung zur Förderung von Forschungs- und Beratungskompetenzen die Qualität der Lehrer:innenbildung beeinflusst und verbessert. Dieser innovative Ansatz strebt eine stärkere Integration von theoretischem Studium und praktischer Anwendung an, indem er die direkte Beteiligung von Lehrpersonen und Lehramtsstudierenden an Forschungs- und Entwicklungsprojekten fördert. Die vorgestellte Partnerschaft zwischen Schulen und der Universität demonstriert, wie Lehrpläne und Lehrmethoden an die spezifischen Bedürfnisse und Kontexte der Schulen angepasst werden können (Darling-Hammond, 2006). Diese Anpassungsfähigkeit ist zentral für die dynamische Gestaltung der Lehrer:innenbildung und spiegelt die Fokussierung auf die kontinuierliche Bewertung und Überarbeitung von Bildungsprogrammen wider (Korthagen, 2010).

Die Weiterbildung der Lehrpersonen an Universitätsschulen zielt darauf ab, eine tiefer gehende Verbindung von Theorie und Praxis zu fördern, was entscheidend ist, um die Herausforderungen der Lehrer:innenbildung zu meistern. Dieser Ansatz wird durch die Arbeiten von Grossman, Hammerness und McDonald (2009) sowie Klette und Hammerness (2016) gestützt, die die Notwendigkeit einer kohärenten Lehrer:innenbildung betonen, die sowohl theoretisch fundiert als auch praktisch anwendbar ist.

Die vorliegende Untersuchung deutet darauf hin, dass das Weiterbildungsprogramm sowohl die pädagogische Praxis als auch die Forschungskompetenzen der Lehrpersonen stärkt. Diese Ergebnisse stehen in Übereinstimmung mit Shulmans (1987) Konzept einer umfassenden und integrierten Wissensbasis, die pädagogisches wie auch fachdidaktisches Wissen einbezieht, um Lehrpersonen auf ihre vielseitigen Rollen vorzubereiten. In der Forschung wird die Bedeutung gut ausgebildeter Praktikumslehrpersonen, die Lehramtsstudierende effektiv begleiten, oft betont; dies stellte auch einen zentralen Fokus der vorliegenden Studie dar.

Des Weiteren zeigt die Studie, dass das Universitätsschulmodell trotz vieler Erfolge auch Herausforderungen hinsichtlich der systematischen Evaluierung der Programmwirksamkeit aufweist. Das Fehlen einer kohärenten Evaluationspraxis kann die Möglichkeiten der Universität einschränken, fundierte Anpassungen vorzunehmen. Dies deckt sich mit den Empfehlungen von Timperley et al. (2007), die hervorheben, dass Evaluationsdaten für die kontinuierliche Verbesserung von Bildungsprogrammen es-

senziell seien, weil sie es ermöglichen würden, die Programme an die Bedürfnisse und die Entwicklungen im Bildungsbereich anzupassen.

Die Partnerschaften zwischen Universitäten und Schulen spielen eine zentrale Rolle bei der Überwindung der Fragmentierung in der Lehrer:innenbildung. Forschungsbefunde, insbesondere von Darling-Hammond (2006) und Zeichner (2010), weisen darauf hin, dass solche kooperativen Modelle die Qualität der Lehrer:innenbildung erheblich verbessern können. Die Ergebnisse der vorliegenden Studie betonen die Notwendigkeit eines kontinuierlichen Dialogs unter allen Beteiligten, um die Lehrer:innenbildung stetig zu optimieren und sie an die sich wandelnden Anforderungen des Bildungssektors anzupassen. Solche Partnerschaften ermöglichen eine praxisnahe und anpassungsfähige Ausbildung.

Einschränkungen der Studie bestehen darin, dass sie ausschliesslich auf qualitativen Daten basiert und die Perspektive der Studierenden nicht berücksichtigt. Es wurden keine quantitativen Daten erhoben, die möglicherweise ergänzende Einblicke in die Effektivität des Programms hätten liefern können. Zudem beschränkt sich die Untersuchung auf zwei Universitätsschulen, was die Generalisierbarkeit der Ergebnisse limitiert. Eine umfassendere Studie mit einer grösseren Zahl an Schulen könnte tiefere Einblicke in die Wirkungsweise und die Herausforderungen des Modells ermöglichen.

Abschliessend lässt sich die Erkenntnis festhalten, dass die Implementierung forschungsbasierter Partnerschaften bedeutsame positive Auswirkungen auf die Qualität der Lehrer:innenbildung haben kann. Ein Modell wie dasjenige der NTNU-Universitätsschulen, das Forschung und Praxis tief integriert, trägt zur Verbesserung praktischer Fähigkeiten sowie zur Stärkung des theoretischen Verständnisses und der Forschungskompetenz sowohl bei Lehramtsstudierenden als auch bei praktizierenden Lehrpersonen bei. Zukünftige Studien sollten untersuchen, wie solche Partnerschaften weiter gestaltet und optimiert werden können, um eine kontinuierliche Verbesserung und Innovation in der Lehrer:innenbildung zu fördern (vgl. Darling-Hammond & Lieberman, 2012; Zeichner, 2010).

Literatur

- Aspfors, J. & Fransson, G.** (2015). Research on mentor education for mentors of newly qualified teachers: A qualitative meta-synthesis. *Teaching and Teacher Education, 48*, 75–86.
- Beck, C. & Kosnik, C.** (2000). Associate teachers in pre-service education: Clarifying and enhancing their role. *Journal of Education for Teaching, 26* (3), 207–224.
- Clarke, A., Triggs, V. & Nielsen, W.** (2014). Cooperating teacher participation in teacher education: A review of the literature. *Review of Educational Research, 84* (2), 163–202.
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S. L.** (1999). Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. *Review of Research in Education, 24* (1), 249–249.
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S. L.** (2009). *Inquiry as stance: Practitioner research for the next generation*. New York: Teachers College Press.

- Darling-Hammond, L.** (2006). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57 (3), 300–314.
- Darling-Hammond, L. & Lieberman, A.** (2012). *Teacher education around the world: Changing policies and practices*. London: Routledge.
- Dewey, J.** (1933). *How we think*. Amherst: Prometheus Books.
- Dille, K. B.** (2022). An online teacher professional development programme as a boundary artefact for new school-based mentors. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 11 (4), 381–397.
- Donaldson, G.** (2010). *Teaching Scotland's future. Report of a review of teacher education in Scotland*. Edinburgh: The Scottish Government.
- Elken, M. & Stensaker, B.** (2018). Conceptualising 'quality work' in higher education. *Quality in Higher Education*, 24 (3), 189–202.
- Emstad, A. B. & Sandvik, L. V.** (2020). School–university collaboration for facilitating in-service training as a part of school-based professional development. *Acta Didactica Norden*, 14 (2), Artikel 3, 1–20.
- Engeström, Y. & Sannino, A.** (2010). Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. *Educational Research Review*, 5 (1), 1–24.
- Feiman-Nemser, S.** (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, 103 (6), 1013–1055.
- Flores, M. A.** (2016). Teacher education curriculum. In J. Loughran & M. L. Hamilton (Hrsg.), *International handbook of teacher education: Volume 1* (S. 187–230). Singapur: Springer.
- Flores, M. A.** (2017). Practice, theory and research in initial teacher education: International perspectives. *European Journal of Teacher Education*, 40 (3), 287–290.
- Greene, M.** (1986). Reflection and passion in teaching. *Journal of Curriculum and Supervision*, 2 (1), 68–81.
- Grossman, P., Hammerness, K. & McDonald, M.** (2009). Redefining teaching, re-imagining teacher education. *Teachers and Teaching*, 15 (2), 273–289.
- Hargreaves, A. & Fullan, M.** (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. New York: Teachers College Press.
- Haugaløkken, O. K. & Ramberg, P.** (2007). Autonomy or control: Discussion of a central dilemma in developing a realistic teacher education in Norway. *Journal of Education for Teaching*, 33 (1), 55–69.
- Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A. & Tomlinson, P. D.** (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25 (1), 207–216.
- Klette, K. & Hammerness, K.** (2016). Conceptual framework for analyzing qualities in teacher education: Looking at features of teacher education from an international perspective. *Acta Didactica Norge*, 10 (2), 26–52.
- Korthagen, F.** (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20 (1), 77–97.
- Korthagen, F.** (2010). Situated learning theory and the pedagogy of teacher education: Towards an integrative view of teacher behavior and teacher learning. *Teaching and Teacher Education*, 26 (1), 98–106.
- Korthagen, F.** (2017). Inconvenient truths about teacher learning: Towards professional development 3.0. *Teachers and Teaching*, 23 (4), 387–405.
- Lillejord, S. & Børte, K.** (2016). Partnership in teacher education – A research mapping. *European Journal of Teacher Education*, 39 (5), 550–563.
- Menter, I., Brisard, E. & Smith, I.** (2006). Making teachers in Britain: Professional knowledge for initial teacher education in England and Scotland. *Educational Philosophy and Theory*, 38 (3), 269–286.
- Metsäpelto, R.-L., Poikkeus, A.-M., Heikkilä, M., Husu, J., Laine, A., Lappalainen, K., Lähteenmäki, M., Mikkilä-Erdmann, M., Warinowski, A., Iiskala, T., Hangelin, S., Harmoinen, S., Holmström, A., Kyrö-Ämmälä, O., Lehesvuori, S., Mankki, V. & Suvilehto, P.** (2022). A multidimensional adapted process model of teaching. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 34 (2), 143–172.
- Ministry of Education and Research.** (2013). *Regulations relating to the framework plan for lower and upper secondary teacher education for years 8–13*. Oslo: Ministry of Education and Research.
- Ministry of Education and Research.** (2016). *Regulations relating to the framework plan for primary and lower secondary teacher education for years 5–10*. Oslo: Ministry of Education and Research.

- Ministry of Education and Research.** (2017). *Lærerutdanning 2025. Nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningene*. Oslo: Ministry of Education and Research.
- Postholm, M. B.** (2016). Collaboration between teacher educators and schools to enhance development. *European Journal of Teacher Education*, 39 (4), 452–470.
- Raen, F. D.** (2017). Placement mentors making sense of research-based knowledge. *Teacher Development*, 21 (5), 635–654.
- Sandvik, L. V., Solhaug, T., Lejonberg, E., Elstad, E. & Christophersen, K.-A.** (2019). Predictions of school mentors' effort in teacher education programmes. *European Journal of Teacher Education*, 42 (5), 574–590.
- Sandvik, L. V., Solhaug, T., Lejonberg, E., Elstad, E. & Christophersen, K.-A.** (2020). School mentors' perceived integration into teacher education programmes. *Professional Development in Education*, 46 (3), 424–439.
- Schön, D. A.** (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Shulman, L. S.** (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1–23.
- Shulman, L. S.** (2005). Signature pedagogies in the professions. *Daedalus*, 134 (3), 52–59
- Smith, K.** (2016). Partnerships in teacher education – Going beyond the rhetoric, with reference to the Norwegian context. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 6 (3), 17–36.
- Stake, R. E.** (2005). Qualitative case studies. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Hrsg.), *The Sage handbook of qualitative research* (S. 443–466). Thousand Oaks: Sage.
- Timperley, H.** (2011). *Realizing the power of professional learning*. Maidenhead: Open University Press.
- Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H. & Fung, I.** (2007). *Teacher professional learning and development: Best evidence synthesis iteration*. Wellington: Ministry of Education.
- Ulvik, M. & Sunde, E.** (2013). The impact of mentor education: Does mentor education matter? *Professional Development in Education*, 39 (5), 754–770.
- Van Nuland, S.** (2011). Teacher education in Canada. *Journal of Education for Teaching*, 37 (4), 409–421.
- Virkkunen, J.** (2006). Dilemmas in building shared transformative agency. *Activités*, 3 (1), 43–66.
- Zeichner, K.** (2005). Becoming a teacher educator: A personal perspective. *Teaching and Teacher Education*, 21 (2), 117–124.
- 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.
- Zeichner, K., Payne, K. A. & Brayko, K.** (2015). Democratizing teacher education. *Journal of Teacher Education*, 66 (2), 122–135.

Autorin

Lise Vikan Sandvik, Prof. Dr., Technisch-Naturwissenschaftliche Universität Norwegens (NTNU), Institut für Lehrer:innenausbildung, lise.sandvik@ntnu.no