

# Referendarinnen und Referendare in ihrer Ausbildung zwischen Anleitung und Autonomie

## 1. Einführung

Guter Unterricht ist nicht nur eine Summe von Einzelementen. Unterricht hat Gestaltcharakter, d.h. innere Stimmigkeit und individuelle Authentizität haben einen maßgeblichen Einfluss auf das Gelingen. Gute Lehrerinnen und Lehrer zeichnen sich nicht einfach durch die Summe von Einzelkompetenzen aus. Es gibt verschiedene Wege und Arten, als Lehrperson ›gut‹ und ›erfolgreich‹ zu sein. Bei der Ausbildung pädagogischer Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern spricht man von der Entwicklung eines »professionellen Selbst« (Bauer et al., 1999), das eine integrierende und strukturierende Funktion verschiedenster Lehraufgaben und Fähigkeiten übernimmt. Das professionelle Selbst von Lehrerinnen und Lehrern ist höchst komplex, hat eine individuelle, an die jeweilige Person angepasste Gestalt und verläuft in seiner Ausbildung unterschiedlich.

Das Referendariat als Berufseinstiegsphase ist sicher für die Entwicklung eines professionellen Selbst eine besonders kritische und prägende Zeit. Strietholt und Terhart stellen mit Bezug auf die Studie von Schubarth et al. (2007) die ambivalente Einschätzung des Referendariats von den Lehramtsanwärterinnen und -anwärtner heraus:

»Einerseits wird der allmähliche Aufbau von berufspraktischer Kompetenz – gerade auch in Absetzung zur universitären Phase – positiv gewürdigt, [...]. Andererseits erscheinen nach der vergleichsweise freien universitären Lebensphase, mit ihrer Aneignung von Fachwissen und der Beschäftigung mit pädagogischen Inhalten, die unmittelbare Auseinandersetzung mit und das Einleben in die ›echte Realität‹ der Schule als sehr belastend.« (Strietholt & Terhart, 2009, S. 623)

Wie kann die Ausbildung eines professionellen Selbst im Rahmen des Referendariats diesem in je eigener Weise gerecht werden? Ist das Referendariat (überhaupt) geeignet, in dieser Form das professionelle Selbst zu unterstützen? Wie entwickeln angehende Lehrpersonen einen eigenen Stil des Unterrichtens, der diesem Anspruch von gutem Unterricht gerecht werden kann? Welche konkreten Ausbildungs- und Lernsituationen unterstützen hier? So soll nachfolgend eine kritische Sicht auf die expliziten und impliziten Lehr-Lern-Konzepte und die konkreten Ausbildungssituationen der zweiten Phase der Lehrer- und Lehrerinnenausbildung erfolgen.

Dieser Beitrag fokussiert die Innenperspektive von Lehrkräften im Vorbereitungsdienst. Er bezieht sich hauptsächlich auf die Ergebnisse einer umfassenden empirischen Studie zum Referendariat (Englert et al., 2006). Die Essener Referendariatsstudie hat mittels eines triangulativen Ansatzes Grundschulreferendarinnen und -referendare mit dem Fach Katholische Religion in NRW zwei Jahre (2004/2005) unter dem Fokus der Entwicklung (religions-)pädagogischer Handlungskompetenz begleitet und befragt (vier Erhebungszeitpunkte in Form von Interviews und Fragebö-

gen). Aus der Innenansicht der Befragten wurde untersucht, welche Bedingungen und Faktoren die Ausbildung (religions-)pädagogischer Handlungskompetenz unterstützen bzw. behindern.<sup>1</sup> Ergänzt und aktualisiert werden diese Ergebnisse durch die Kasseler Absolventen- und Absolventinnenstudie mit angehenden Religionslehrkräften zum Referendariat 2020.<sup>2</sup>

Wie kann der Erwerb (religions-)pädagogischer Handlungskompetenz im Referendariat gelingen? Die Essener Studie resümiert:

»Die ersten Schritte gelingen am ehesten dann, wenn die Lehramtsanwärter/innen einerseits motiviert sind, sich den als relevant geltenden fachlichen Entwicklungsaufgaben zu stellen, wenn sie dies aber gleichzeitig so tun können, dass die Art und Weise der Bewältigung dieser Aufgaben mit ihrem individuellen Potential und ihrem eigenen Aufgabenverständnis korrespondiert. Dafür bedürfen sie einerseits fachlicher Unterstützung (›Anleitung‹), andererseits aber auch eines gewissen Frei- raums, ihren eigenen Weg zu finden (›Autonomie‹). Das heißt, wir sehen die (religions-)pädagogische Kompetenzentwicklung im Referendariat sich im Spannungsfeld von Autonomie und Anleitung vollziehen.« (Englert, 2006a, S. 239)

Dieses zentrale Spannungsverhältnis zwischen Autonomie und Anleitung, das den Kompetenzerwerb in der zweiten Ausbildungsphase entscheidend prägt, steht in diesem Beitrag im Zentrum der Aufmerksamkeit. In einem ersten Abschnitt wird dieses Spannungsverhältnis vertiefend konturiert. Danach werden Gelingensfaktoren aus der Sicht von Referendarinnen und Referendare – Ergebnisse der Essener Referendariatsstudie (2006) – vorgestellt. Ein dritter Teil widmet sich, mit Bezug auf Ergebnisse der Kasseler Absolventen- und Absolventinnenbefragung (2020) und der Essener Studie (2006), zentralen Konfliktsituationen, die die Ausbildungsphase des Referendariats unter dem Fokus von Autonomie und Anleitung prägen.

## 2. Zwischen Autonomie und Anleitung – ein pädagogisches Grundproblem

Es ist Grundkonsens der Lehr-Lernforschung, dass Lernprozesse selbstgesteuerte Anteile aufweisen müssen. Die Frage ist nur: In welchem Maße? Wie stehen Elemente der Selbst- und Fremdsteuerung in Lernprozessen zueinander? Wie ist das Verhältnis zwischen Freiheit und Anleitung zu regeln? Wie ist das Zusammenspiel des Gewährs von Freiräumen, um eigene Ideen auszuprobieren und sich einen eigenen

---

1 Diese Studie untersucht das Referendariat aus der Innenansicht, also durch die Augen der betroffenen angehenden Grundschullehrerinnen und -lehrer mit dem Fach Katholische Theologie. Zentrale Frage der Studie war, wie Referendarinnen und Referendare ihre Handlungskompetenz erwerben: Wie wird man zum guten Lehrer, zur guten Lehrerin? Ist dies einfach als eine Art Zusammenballung verschiedener Einzelkompetenzen zu denken? Oder wie wird aus diesen Segmenten ein Ganzes: ein handlungsfähiger und authentischer Akteur? (Englert et al., 2006, S. 9).

2 Es handelt sich um eine einmalige Befragung von zwei Referendarinnen und Referendaren aus verschiedenen Schulstufen am Ende ihrer Ausbildung und sechs Absolventinnen und Absolventen aus Hessen mit dem Fach Katholische Theologie. Die angehenden Lehrerinnen und Lehrer wurden Anfang 2020 interviewt.

Stil anzueignen, und der vermittelnden Formen der Einführung und Unterweisung in zentrale Lehreraufgaben gestaltet? (Reese, 2006, S. 266).

Bereits vor fast 100 Jahren hat Theodor Litt (1927) dieses pädagogische Grundproblem mit folgenden Worten auf den Punkt gebracht: Führen oder Wachsenlassen? Seine Überlegungen sind bis heute aktuell und hilfreich zum Verständnis auch des hier verhandelten Phänomens. Seine Empfehlung ist, dass keines dieser Bilder verabsolutiert werden darf, sondern dass gerade jedes Bild »sich allzeit an seinem Gegenbild berichtigt und begrenzt« (Litt, 1965, S. 81). Auch Lothar Klingberg markiert den nicht lösbaren Widerspruch zwischen dem »aus der Logik des Lehrens resultierende[n] Erfordernis der führenden Rolle der Lehrenden auf der einen und dem aus der Logik des Aneignungsprozesses resultierenden Erfordernis zur Aktivität und schöpferischen Selbsttätigkeit des Lernenden auf der anderen Seite« (Klingberg, 1986, S. 44). Klingberg (1990, S. 74) nennt das Zueinander von Freiheit und Anleitung einen »dialektischen Widerspruch zwischen Führung und Selbsttätigkeit«. Dieser muss – theoretisch und praktisch – ausgetragen werden, nicht einfach gelöst, sondern immer wieder neu gelöst werden« (ebd.). Das hier zu untersuchende Phänomen spiegelt also eine grundlegende Antinomie pädagogischen Handelns wider.

Die strukturellen Rahmenbedingungen des Referendariats müssen dahingehend kritisch in den Blick genommen werden, inwiefern sie es ermöglichen, dass Lernerautonomie entfaltet werden kann und Referendarinnen und Referendare sich als Subjekte ihrer Ausbildung erleben können. Ebenso sind die Formen des Wissenserwerbs und der pädagogischen Anleitung zu befragen, ob diese den erwachsenen angehenden Lehrpersonen angemessen sind. Eine deutliche Spannung zwischen dem Referendar bzw. der Referendarin als autonomes Subjekt der eigenen Ausbildung einerseits und dem von vielen Abhängigkeiten und Bewertungen geprägten Bezugsfeld der Ausbildung andererseits kommt in den Blick. Es ist kritisch zu bedenken, dass das Referendariat geprägt ist durch asymmetrische Interaktionen zwischen den Ausbildenden sowie den Auszubildenden und durch die benotungsrelevanten Ausbildungsinhalte, die wiederum einstellungsrelevant sind. Terhart (2000, S. 115) spricht von einer »relativen Autonomie« der Referendarinnen und Referendare und weist auf das in der Ausbildung vernachlässigte Problem des permanenten Rollenwechsels der angehenden Lehrerinnen und Lehrer hin: Schülerrolle im Studienseminar, Novizenrolle in der Schule, Lehrerrolle in der Klasse (ebd., S. 123), was in der folgenden Aussage einer Referendariatsabsolventin deutlich wird:

»Außerdem schwebt man immer zwischen den Stühlen, für die Schülerinnen und Schüler ist man die Lehrkraft, manchmal kommen Unterrichtsbesuche, die den Schülerinnen und Schülern dann zeigen, dass man noch keine ›richtige‹ Lehrkraft ist. Auf der anderen Seite ist man aber selber Schülerin, denn man wird ja noch ausgebildet. Das wird besonders darin deutlich, dass viele Ausbilder den LiV (Lehrerinnen und Lehrer im Vorbereitungsdienst) nicht auf Augenhöhe begegnen, man hat das Gefühl, dass man für sie eben nur eine Referendarin ist, kein Kollege.« (Interview aus der Kassler-Referendariatsstudie 2020).

In Bezug auf die *Entwicklung eines professionellen Selbst im Spannungsfeld von Autonomie und Anleitung* stellen sich Referendarinnen und Referendare zu Beginn ihrer

Ausbildung zwei Fragen: (1) Bekomme ich die Unterstützung, die ich nötig habe? (2) Lässt man mir den Freiraum, den ich brauche?

### 3. Gelingensfaktoren für das Zusammenspiel von Freiheit und Anleitung

Wie beschreiben und erleben Referendarinnen und Referendare ihre Ausbildungssituation, wie empfinden sie das Verhältnis von Autonomie und Anleitung, das Verhältnis zwischen ihrer Selbstständigkeit und Freiheit einerseits, der fachlichen Anleitung und möglichen Beschränkungen andererseits? Welche Aspekte beeinflussen die Lernprozesse im Referendariat zwischen Freiheit und Anleitung? Als Ergebnis einer thematisch-reduktiven Analyse von 36 Interviews<sup>3</sup> im Rahmen der Essener Referendariatsstudie, die die Innenperspektive von Grundschulreferendarinnen und -referendare mit dem Fach Katholische Religion<sup>4</sup> auf ihre Ausbildung untersucht hat, werden folgende zehn Gelingensfaktoren herausgestellt (Reese, 2006, 268 ff.):

1. *Die Bereitstellung ausbildungs- und berufspraktischer Basisinformationen*  
Referendarinnen und Referendare wünschen sich Grundinformationen und Kriterien für die Bewertung ihrer Lernentwicklung gleich zu Beginn der Ausbildung, machen allerdings die Erfahrung, dass einige Seminar- und Fachleiterinnen und -leiter mit diesen eher zurückhaltend agieren.
2. *Die Transparenz der von den Ausbildenden an die Lehramtsanwärterinnen und -anwärter gestellten Erwartungen*  
Referendarinnen und Referendare erwarten eine Transparenz gegenüber dem Ablauf der Ausbildung, den konkreten Anforderungen, etwa der Unterrichtsbesuche und den Benotungsmodalitäten. Sie erleben jedoch, dass bestimmte Konzepte unterschwerlich eine Rolle spielen und etwa Bewertungsfaktoren teils intransparent sind.
3. *Eine offene Kommunikation zwischen Ausbildenden und Anwärtnerinnen und -anwärtner*  
Als begünstigende Faktoren erleben Referendarinnen und Referendare eine von Offenheit und Authentizität geprägte Gesprächsatmosphäre zwischen sich und den Ausbildenden an Schule und Studienseminar. Sie erwarten einen möglichst gleichberechtigten Austausch über die Vorstellungen von Unterricht und eigene Entwicklungsschritte.
4. *Ein Vorschuss an Vertrauen und fachlicher Anerkennung vonseiten berufserfahrener Kolleginnen und Kollegen sowie die Möglichkeit von Erprobungsräumen*  
Stark unterstützend für den eigenen Lernprozess werden eine Haltung des Vertrauens und die Anerkennung der eigenen bereits erworbenen Fähigkeiten von den Mentorinnen und Mentoren und ›fertigen‹ Lehrkräften erlebt. Ermutigende Worte, Vertrauen in die grundsätzliche Eignung für den Beruf, ein wechselseitiger gleichberechtigter Austausch über die Schülerinnen und Schüler und Unter-

3 Die Essener Referendariatsstudie hat neun Lehramtsanwärterinnen und -anwärter zu vier Zeitpunkten ihrer zweijährigen Ausbildung interviewt: zu Beginn der Ausbildung und dann alle sechs Monate. Vgl. zur methodischen Anlage (Englert et al., 2006, S. 28 ff.).

4 Es ist anzunehmen, dass die hier gewonnenen Ergebnisse auch auf die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern anderer Fächer übertragbar sind.

richtsbeobachtungen steigern das Selbstbewusstsein, die eigene Motivation und das Vertrauen der Referendarinnen und Referendare in die eigenen Fertigkeiten. Dieses Zutrauen führt dazu, dass ihnen Freiräume und Erprobungsräume eröffnet werden, was als eine Bereicherung für den eigenen Entwicklungsweg erlebt wird.

5. *Die Möglichkeit, an einem Modell entwickelter Professionalität zu lernen*  
Als besonders gewinnbringend beschreiben die Referendarinnen und Referendare das Lernen anhand eines Modells, von einer erfahrenen kompetenten Lehrkraft, der sie viele Verhaltensweisen »abgucken« können. Das Beobachten von Unterricht führt, so zeigen die Interviews, nicht zu einem unreflektierten Kopieren, sondern zu einer kritischen Auseinandersetzung mit den eigenen und fremden Vorstellungen beruflichen Handelns. Das *Lernen am Modell* unterstützt die Ausbildung eines eigenen Stils des pädagogischen Handelns.
6. *Ein Austausch von Praxismaterialien, methodischen Tipps und disziplinarischen »Rezepten«*  
Immer wieder wird als bereichernd beschrieben, wenn konkrete Unterrichtsmaterialien geteilt, bestimmte Unterrichtsstrategien ausgetauscht werden, es also bestimmte orientierungsgebende Rezepte, etwa im Umgang mit Disziplinproblemen und Unterrichtsstörungen gibt. Für die konkrete Bewältigung des Unterrichtsalltags durch die Referendarinnen und Referendare spielt dies offensichtlich eine herausragende Rolle.
7. *Ein regelmäßiges, individuelles, fachliches und behutsames Feedback der Ausbildungslehrerinnen und -lehrer zum eigenen Unterricht*  
Förderlich für die eigene Lernentwicklung wird der kontinuierliche Austausch über Unterrichtssituationen und pädagogische Konzepte mit den Ausbildungslehrerinnen und -lehrern an den Schulen erlebt. Hier erhalten die Referendarinnen und Referendare ein zeitnahes Feedback zum eigenen Unterricht und wertvolle Einschätzungen zu beobachteten Unterrichtssituationen. Allerdings steht für diese täglichen Gespräche zu oft zu wenig Zeit zur Verfügung.
8. *Die eigenen Intentionen als Lehrerin oder Lehrer nicht aus den Augen verlieren*  
Referendarinnen und Referendare sind in der Ausbildungszeit zunehmend bemüht, eine eigenständige fachliche Position auszubilden und diese auch gegenüber anderen Vorstellungen kompetent zu vertreten. Die Entwicklung eines eigenen Stils bzw. einer eigenen Vorstellung professionellen Handelns ist den angehenden Lehrerinnen und Lehrern von Anfang an wichtig. Daher ist es nicht verwunderlich, dass strikte Vorgaben oder deutliche Beschränkungen des eigenen Lehrerhandelns als äußerst negativ und beeinträchtigend für den Ausbildungsprozess erlebt werden.
9. *Die Freiräume nutzen können, mit dem eigenen Stil als Lehrerin oder Lehrer zu experimentieren*  
Das freie Experimentieren und Ausprobieren eigener Unterrichtsideen, Konzepte und Verhaltensformen werden für die Entwicklung eines eigenen Stils als besonders förderlich angesehen. Geschätzt wird die Möglichkeit, Fehler zu machen, ohne dass dies für die Einschätzung der eigenen Kompetenz oder gar für die Betonung negative Konsequenzen hat. Vor allem der selbstständige Unterricht ist hier als Experimentierfeld beliebt und wird vielfältig genutzt.

### 10. *Schulische und seminartechnische Ausbildungsbedingungen, die eine qualifizierte fachliche Arbeit unterstützen*

Schulische Ausbildungsbedingungen können es offensichtlich erschweren, einen eigenen Stil auszubilden, etwa wenn man ständig in unterschiedlichen Klassen eingesetzt wird, häufig als Vertretungslehrerin oder -lehrer agiert usw.. Die Auszubildenden an den Studienseminaren werden von den angehenden Lehrkräften in erster Linie als Benoterinnen und Benoter, also als Personen wahrgenommen, die strukturell einen entscheidenden Einfluss auf den beruflichen Werdegang haben. Etliche Referendarinnen und Referendare orientieren sich daher an den Vorstellungen der Seminarleiterinnen und -leiter und stellen eigene Ansichten zunächst zurück. Auch der Umgang mit divergierenden Vorstellungen der verschiedenen Auszubildenden wird als eine große Herausforderung wahrgenommen.

Fassen wir zusammen: Die Ausbildungselemente, die die Referendarinnen und Referendare im Rahmen ihrer Ausbildung positiv wahrnehmen, sind größtenteils dem Ausbildungsort Schule zuzuordnen (etwa der Vorschuss an Vertrauen, die Ermöglichung von Freiräumen fürs Experimentieren). Bausteine, die eher dem Studienseminar bzw. dessen fachlicher Leitung zuzuschreiben sind, werden von ihnen oft als Leerstelle beklagt (etwa die Bereitstellung von Basisinformationen oder die Transparenz über die Aufgaben und Erwartungen) oder mangelhaft bewertet (etwa die Offenheit in der Kommunikation (Reese, 2006, S. 282 f.)). Lehrerinnen und Lehrer im Vorbereitungsdiens erleben offensichtlich die ihnen an der Schule eröffneten Lernchancen als förderlicher als die ihnen im Studienseminar angebotenen Lernmöglichkeiten. Ein Ergebnis der Studie (Reese, 2006) ist, dass die Auszubildenden des Studienseminars vorwiegend als Notengebende wahrgenommen werden, weniger als pädagogische Begleiterinnen bzw. Begleiter und Beratende. An der Schule gelingt offenbar eine Balance zwischen Freiraum und Anleitung besser – auch aufgrund der unterschiedlichen strukturellen Bedingungen (Porzelt, 2006, S. 466 f.). An der Schule, der zukünftigen Arbeitswelt, verbringen Referendarinnen und Referendare mehr Zeit, kommen in den Genuss einer regelmäßigen und teils intensiven Betreuung etwa durch Mentorinnen und Mentoren, erhalten Freiräume zum unterrichtlichen Experimentieren, sind mit der zentralen Lehreraufgabe des Unterrichts konfrontiert. Am Studienseminar erfahren sie eine vom Unterrichtsalltag abgesonderte Reflexion von Entwicklungsaufgaben, einen punktuellen Kontakt zu den Fachleiterinnen und -leitern. Die einzelnen Unterrichtsbesuche durch Fachseminarleiterinnen und -leiter werden vorwiegend als Benotungs- und Inszenierungssituationen gesehen und weniger als hilfreiche Lernsituationen und eigenes Bewährungshandeln.

## 4. Kristallisationsorte der pädagogischen Antinomie zwischen Freiheit und Anleitung – Ergebnisse der Kasseler (2020) und der Essener Referendariatsstudie (Englert et al., 2006)

Anfang 2020 wurden angehende Lehrerinnen und Lehrer aller Schulstufen mit erzählgenerierenden Impulsen<sup>5</sup> dazu interviewt, wie sie rückblickend ihr Referendariat erlebt haben und ihre dort durchlaufene Lernentwicklung beschreiben und bewerten. Im Folgenden werden anhand von Schlüsselpassagen aus den Interviews besonders kritische Erlebnisse der Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst aus dem Fokus der hier verhandelten Antinomie des Lernens zwischen Freiheit und Anleitung interpretiert.

### 4.1 Der Wunsch nach konkreter Anleitung

An vielen Stellen ist in den Interviews der Wunsch der angehenden Lehrerinnen und Lehrer nach konkreten Vorgaben und Hilfestellungen in Form von Anleitungen zu finden. Ein Absolvent berichtet von einer Nachbesprechung eines Unterrichtsbesuchs und beschreibt seine Erfahrungen und Wünsche:

»Der Charakter der Gespräche war immer der zu gucken, was lief schon gut und was nicht, das hätte man anders machen können oder sollte es beim nächsten Mal anders machen. [...] Man hat so eine Viertelstunde Zeit, sich zu besinnen und aufzuschreiben, worüber will ich reden. Dann schreibt auch der Dozent auf so kleine Kärtchen, worüber er reden will. Also ich finde es schön, wenn man irgendwie klar sagt, hier war ein Punkt, das lief noch nicht so. Dass man halt konkreter auf den Punkt hingewiesen wird. Im Sinne von: das war der Knackpunkt der Stunde. [...] Mir fällt das teilweise schwer zu finden. Dass man da hingeführt wird, [...] dass der Ausbilder sagt: an dem Punkt hat das nicht so funktioniert. Darüber wollen wir heute schwerpunktmäßig reden. [...] Wenn da fünf Kärtchen liegen, wüsste ich gern, was ist das Wichtigste, was ist der Knackpunkt. Ich will direkt darauf hingewiesen werden, weil das selbst zu erarbeiten, ist schwer.«

Deutlich wird aus dieser Passage, dass die Lehramtsanwärterinnen und -anwärter ›in Vorleistung‹ gehen müssen, da sie das Gespräch lenken sollen. Trotzdem stehen offenbar in den Nachbesprechungen nicht ihre Fragen im Fokus, sondern sie versuchen primär herauszufinden, was dem Fachleitenden wichtig sein könnte. Zu wessen Nutzen finden diese Gespräche tatsächlich statt? Es erweckt den Anschein, dass die Fachleiterinnen und -leiter ihre beobachtenden Aspekte ›loswerden‹ wollen; tatsächliche Unterstützung bzw. Feedback sieht anders aus.

Während viele angehende Lehrerinnen und Lehrer sich zu Beginn des Referendariats Feedback, Transparenz und fachliche Anleitung wünschen, um darauf aufbauend eigenständige Entwicklungsschritte gehen zu können, halten manche Ausbilderinnen und Ausbilder sich mit konkreten Vorgaben zurück, um deren eigenständigen

---

5 Bei der Durchführung dieser Interviews 2020, die in der letzten Phase des Referendariats oder nach dessen Abschluss einmalig mit den angehenden Lehrerinnen und Lehrern stattfanden, wurden Erzählimpulse verwendet, die sich an den Erzählimpulsen der Essener Referendariatsstudie (Englert et al., 2006) orientieren bzw. teils identisch waren. Die Interviews wurden inhaltsanalytisch ausgewertet.

Lernprozesse nicht zu stören. Während einige Fachleiterinnen und -leiter die Autonomie der Lehramtsanwärterinnen und -anwärter beim Finden eines eigenen Stils nicht beschränken wollen, fühlen sich einzelne Referendarinnen und Referendare gerade durch die zurückhaltende Betreuung und nicht offengelegte Anliegen der begleitenden Fachleitung auf subtile Weise in Abhängigkeit gehalten.

Eine Referendariatsabsolventin beschreibt die fehlende Transparenz bzw. Anleitung auch zum Ende des Referendariats:

»In der letzten Stunde vorm Examen haben wir nochmal gefragt: Ja, wie ist denn jetzt eine gute Reflexion? Das konnte einem nie jemand so richtig erklären. Einmal haben sie Dir gesagt: Du warst zu kritisch. Das nächste Mal hieß es dann: Sie hätten kritischer sein sollen. So haben das viele von uns erlebt, dass das irgendwo so willkürlich war. Und dann wurde da in der letzten Stunde nur wieder dieser Bogen rausgeholt, den Du Dir auch selber durchlesen kannst. Der wurde nochmal vorgelesen. Das war irgendwie eine schlechte Anleitung.«

Der Verweis auf einen ausgeteilten ›Bogen‹ mit vermutlich allgemeinen Kriterien zur Gestalt der Nachbesprechungen oder zentralen Reflexionsfragen ist für die Referendarin an dieser Stelle offensichtlich nicht hilfreich. Die Benotung bleibt aus der Sicht der Referendarinnen und Referendare ein willkürlicher Akt, dem man sich ausgeliefert fühlt. Ihre Vorstellung von einer ›guten‹ Anleitung, die verständlich ist, Orientierung gibt, auf die konkreten Fragen und Bedürfnisse eingeht und den Akteurinnen und Akteuren somit das Gefühl vermittelt, ihre Lage selbstwirksam in der Hand zu haben, sieht sie hier nicht erfüllt.

## **4.2 Zwischen divergierenden Erwartungen der Ausbilderinnen und Ausbilder und eigenen Vorstellungen**

Hier kann an das vorausgehende Beispiel angeknüpft werden. Die Klage, dass die Ausbildenden keine Transparenz über ihre eigenen fachdidaktischen Intentionen geben, findet sich auch bei anderen Absolventinnen und Absolventen. Zu fragen ist, warum einige von ihnen hier so zurückhaltend sind. Die Essener Studie (Englert et al., 2006) schlägt als Erklärung vor, dass die Ausbildenden mit ihrer Zurückhaltung die Eigenständigkeit der Referendarinnen und Referendare unterstützen wollen, einen eigenen Stil auszubilden. Es kann auch kritisch gefragt werden, ob dieses Verhalten an fachlicher Unsicherheit der Ausbildenden liegt. Von den Referendarinnen und Referendaren der Essener Studie wird diese Leerstelle als irritierend erlebt (Englert, 2006b, S. 263). Die Zurückhaltung der Ausbildenden bezüglich klarer Richtlinien und Vorgaben, um eigenständige Prägungsprozesse zu ermöglichen, steht im Widerspruch zum Wunsch und den Erwartungen der Referendarinnen und Referendare, Transparenz über die von ihnen geforderten Entwicklungsschritte zu erhalten. Der Anspruch der Ausbilderinnen und Ausbilder, die Aufgaben und Herausforderungen des Referendariats aktiv und eigenverantwortlich anzugehen, wird von den Referendarinnen und Referendaren oft »als Täuschungsmanöver aufgefasst, das faktische Erwartungen zu kaschieren sucht« (Porzelt, 2006, S. 468).



Den Konflikt zwischen dem Wunsch, den eigenen Intentionen treu zu bleiben, und dem Anpassungszwang an die Vorstellungen der Auszubildenden, wie der sich aufgrund des Leistungsdrucks angesichts der prekären Stellensituation darstellt, drückt eine Grundschulreferendarin aus der Essener Studie (Reese, 2006, 281) folgendermaßen aus:

»Wie kann man es jedem recht machen, ohne sich selbst wirklich völlig aufzugeben? Also ich finde, es ist gerade im Seminar ganz wichtig, weil jeder Fachleiter seinen Stiefel hat, den er gern sehen möchte, bei einem mehr bei dem anderen weniger.« (Ina 3)

Eine Balance herzustellen zwischen dem, was die Ausbilderinnen und Ausbilder wollen, und dem, wozu man selbst tendiert, wird als schwierig erlebt.

Die Orientierung an den Vorstellungen der Auszubildenden kann die eigene Experimentierlust deutlich beschränken. Eine Absolventin des Gymnasialreferendariats beschreibt, wie sie sich den Vorstellungen ihrer Ausbilderinnen und Ausbilder anpasst:

»Es kommt dann schon auf den Typ (Fachleiter\_in) an, wer dich da gerade begleitet. Dann guckt man halt, wo man was zeigen kann, wo man sich selbst in der Rolle der Lehrperson zeigt, wo die Schüler etwas machen. Dass es irgendwie auch funktioniert.«

Die Abhängigkeit von den Auszubildenden und das ›dünne Eis‹, auf dem man sich bewegt, wenn man den eigenen Intentionen treu bleiben will, werden im Bericht einer Referendariatsabsolventin über einen Unterrichtsbesuch in Deutsch deutlich:

»Ich hatte eine Situation, da hatte ich in der 12. Klasse Deutsch im LK einen UB. Das Unterrichtsgespräch lief so gut, dass ich einfach meine komplette Planung übern Haufen geworfen hatte und die komplette Stunde ein Unterrichtsgespräch gemacht habe. Gott sei Dank kam das auch richtig gut bei meiner Ausbilderin an. Das fand sie auch richtig, ja, so Stichwort situative Wendigkeit, die ich viel so normal im Unterricht aufzeige. Aber es hätte auch beim anderen Ausbilder sein können, dass er gesagt hätte: Nee, das war jetzt schlecht, und das ist immer so, dass es schwierig irgendwie ist, weil es so drauf ankommt, wer da hinten sitzt so. Und das hat man immer so im Hinterkopf, man ist nicht so ganz frei. Es ist schöner, wenn man sich reflektieren kann, wenn man nicht unter dieser Bewertung steht.«

Ein weiteres Problem ergibt sich für die Anwärterinnen und Anwärter dann, wenn sie zwischen den meist nicht offen ausgesprochenen, aber oft gegensätzlichen Auffassungen der Fachleiterinnen und -leiter und der Ausbildungslehrkräfte einen eigenen Stil finden sollen. Ein Absolvent berichtet von divergierenden Vorstellungen der Auszubildenden:

»Und einmal, bei dem einen Unterrichtsbesuch, den ich versammelt habe, habe ich auf die Anregung meiner Mentorin, also in der Schule gehört, wie ich den Unterrichtseinstieg mache. Das ist mir aber richtig angekreidet worden von meinem Ausbilder, der meinte, das sei kein guter Unterricht gewesen. Das habe ich vorher so nicht wahrgenommen und hinterher nochmal nachgedacht. Da hatte schon der Ausbilder recht. Ich habe mich halt auf meine Mentorin verlassen und habe deshalb auch nicht drüber nachgedacht so, was sie meint. Die kennt sich ja schon aus.

Aber die hatte halt auch vor 30 Jahren oder so ihr Ref. Also teilweise stoßen schon Vorstellungen aneinander.«

Hier wird deutlich, dass eine unreflektierte Orientierung an den Vorstellungen einer Mentorin nicht immer zielführend ist.

Offensichtlich ist die Abhängigkeit und damit einhergehende Orientierung an den Vorstellungen der Fachleiterinnen und -leiter weit verbreitet, wie die folgende Aussage einer Referendarin zeigt:

»Definitiv unterscheiden sich die Vorstellungen meines Ausbilders und mir! Mein Reli-Ausbilder möchte ... unbedingt, und gefühlt immer und bei jedem Thema und in jeder Stunde problemorientierten RU (= Religionsunterricht) sehen. Ich selber finde problemorientierten RU nicht schlecht, möchte es jedoch nicht in jeder Stunde haben. Wenn man aber keinen problemorientierten RU zeigt, dann ist dem Ausbilder der Unterricht ›nicht sexy genug.«

Referendarinnen und Referendare scheinen die Abhängigkeit vom Urteil der Fachleiterinnen und -leiter als besonders negativ zu empfinden (hierzu auch Wernet 2006), wie die folgende Aussage einer Absolventin zeigt: »Für das Ref braucht man eine dicke Haut, man wird viel und oft auch auf gemeine Weise kritisiert. Damit muss man umgehen können.«

Auf der Suche nach einem eigenen Stil sind die Referendarinnen und Referendare mit unterschiedlichen konzeptionellen oder auch praktisch bewährten Vorstellungen und Verhaltensweisen ihrer Ausbilderinnen und Ausbilder an Schule und Studienseminar konfrontiert. Die Auseinandersetzung mit dieser Vielfalt an Möglichkeiten, guten Unterricht zu gestalten, wird allerdings nicht unterstützend und bereichernd erlebt, sondern als irritierend bis beengend. Ein selbstbewusster, autonomer und selbstverantwortlicher Umgang mit diesen unterschiedlichen Vorstellungen und Erwartungen gelingt angehenden Lehrerinnen und Lehrern offensichtlich aus strukturellen und/oder persönlichen Gründen zu selten.

### 4.3 Unaufhebbare Antinomien der Unterrichtsbesuche

Bereits die vorausgehenden Beispiele zeigen, dass Referendarinnen und Referendare Unterrichtsbesuche ambivalent bewerten und bei diesen eine deutlich gefühlte Abhängigkeit wahrnehmen. Die Institution des Unterrichtsbesuchs wird bereits viele Jahre hinweg wegen ihrer divergierenden Funktionen kritisch angefragt (Hoppenworth, 1993, S. 17 ff.). Verschiedene Antinomien prägen diesen Ausbildungsbaustein.

Eine erste Antinomie zeigt sich darin, dass Unterrichtsbesuche sowohl Ausbildungsabsichten haben als auch Bewährungs- und Prüfungssituationen darstellen. Wie sind diese unterschiedlichen Funktionen zu realisieren?

Lehramtsanwärterinnen und Anwärter erleben – das zeigen die Interviews – Unterrichtsbesuche weitestgehend als Benotungssituationen und als stark kräfteaubend. So reagiert eine Referendarin am Gymnasium zunächst stark emotional, als sie auf ihre Erfahrungen der Nachbesprechung von Unterrichtsbesuchen angesprochen wird:

»Ganz fürchterlich. Also ich weiß, dass das wichtig ist, wie gesagt und dass mir das auch viel gebracht hat, aber ich stand da, glaub ich, immer so ein bisschen neben

mir. Ich habe das eher so als Pflichtübung angesehen und wollte, dass es vorbei ist. Es war jetzt nicht so, dass ich gedacht habe: Cool, da krieg ich nochmal von meiner Ausbilderin Rückmeldung.«

Immerhin bestätigt diese Referendarin gleichzeitig, dass ihr die Unterrichtsbesuche »auch viel gebracht« haben.

Der Blick der Ausbilderinnen und Ausbilder bei Unterrichtsbesuchen wird als unangenehm empfunden und stärkt nicht das Selbstvertrauen der Lernenden, was der Bericht einer Absolventin deutlich macht:

»Also, ich finde, Unterricht und grad im Referendariat, wenn man noch lernt, ist auch immer ein Übungsfeld. Und von Prüfern fühlte ich mich eher beobachtet bei den Unterrichtsbesuchen, auch wenn die gesagt haben, sie seien keine Prüfer, sondern Ausbilder. Man hat ja trotzdem eine Note bekommen und wurde danach gefühlt bewertet und diese Beobachtung war dann eigentlich immer unangenehm und da hat man oft nicht so handeln können, wie wenn man alleine im Unterricht ist.«

Unterrichtsbesuche mit ihren aufwendig gestalteten Nachbesprechungen werden nicht als freies »Übungsfeld«, sondern als abhängige Benotungssituationen wahrgenommen. Es ist grundsätzlich und kritisch anzufragen, ob Benotungssituationen Ausbildungssituationen sein können. Unterrichtsbesuche werden von vielen Referendarinnen und Referendaren nicht als hilfreich für ihre Kompetenzentwicklung wahrgenommen.

Eine zweite Antinomie zeigt sich im Inszenierungscharakter der Unterrichtsbesuche, der sich vom Unterrichtsalltag stark abhebt. Eine angehende Lehrerin kritisiert im Rückblick diesen stark unnatürlichen Charakter ihrer abschließenden Examensstunde:

»Und kurz vorm Examen ist ja auch klar, aber dann hat man irgendwann so das Gefühl, die wollen die Perfektion. Damit konnte ich nicht umgehen, weil: für mich ist es okay, wenn du nicht alles perfekt machst. Wichtig ist halt, dass man es reflektieren kann und ich finde, es kann nicht immer alles wie im Vorlauf skizziert ablaufen. Aber zum Schluss hat man doch sehr auf Kleinigkeiten geachtet und da konnte ich nicht mehr mitgehen. Also so von Auffassung von gutem Unterricht konnte ich schon mitgehen. Das, fand ich, war schon realistisch. Das konnte man schon nachvollziehen, aber dieser Anspruch von dieser Examensstunde, das finde ich total jenseits der Realität und darauf bereitet man sich ja letztendlich vor.«

Vielfach werden diese Lehrproben von den Lehramtsanwärterinnen und -anwärtern als »unecht« empfunden, die Lehrproben selbst wie auch die anschließenden Nachbesprechungen wirken stark ritualisiert (Hoppenworth, 1993). Fachleiterinnen und -leiter sind vielerorts keinen »normalen« Unterricht mehr gewohnt, da sie selbst nicht oder kaum mehr unterrichten. Dadurch verschiebt sich die Messlatte für guten Unterricht konstant nach oben: Gut ist nicht mehr gut genug, denn das Besondere fehle.

»Der inszenierte Charakter ist allen Betroffenen bewusst (die Schüler eingeschlossen) und wird gleichwohl mit großem Ernst durchgehalten. Denn schließlich hat die »unechte« Lehrprobe eine »echte«, d. h. zukunftsbedeutsame Zwischennote zur Folge.« (Strietholt & Terhart, 2009, S. 625).

Englert (2006b, S. 263) fragt kritisch, ob »die Entwicklung berufspraktischer und fachlicher Kompetenzen aufgrund von ›Besuchen‹ beurteilt werden (kann), die so stark als vom normalen Alltag unterschiedene Sondersituation erlebt werden«.

#### 4.4 Zur Verknüpfung von Elementen der Autonomie und Anleitung

Referendarinnen und Referendare wünschen sich eine *fruchtbare Verzahnung der Ausbildungselemente Autonomie und Anleitung*. Anleitung verstehen sie als ›Starthilfe‹ und Unterstützung für autonomes Handeln. Dies macht eine Referendariatsabsolventin deutlich:

»Nochmal zum Thema Autonomie und Anleitung: ich hätte mir gewünscht, dass ich mir autonom die Anleitung holen kann. Dass man einfach sagt: Hier in der Situation? Was meinst du? Oder kannst du mal mitkommen? Das finde ich dann irgendwie schöner und das ist dann nicht so die Prüfer-Prüfling Ebene.«

Lehrerinnen und Lehrer im Vorbereitungsdienst wünschen sich Freiräume für eine selbstverantwortete Praxis und eine eigenständige Entwicklung. Diese erleben sie am Ausbildungsort des Studienseminars weniger. Hier fühlen sie sich stärker verpflichtet, sich den Vorgaben anzupassen und den verschiedenen Präferenzen ihrer Fachleiterinnen und -leiter unterzuordnen (vgl. hier die Rede vom »heimlichen Lehrplan« des Studienseminars in Terhart, 2000, S. 114). An den Ausbildungsschulen sieht es hingegen anders aus. Hier wird ihr Wunsch nach Freiräumen und Eigenverantwortlichkeit reichlich erfüllt, sowohl im Ausbildungsunterricht mit ihren Mentorinnen und Mentoren als auch im eigenständigen Unterricht. Der eigenständige Unterricht wird als eine Situation der unterrichtsnahen und realistischen Bewährung erlebt, der durchaus als belastend und zeitraubend beschrieben wird, aber auch die Möglichkeit eröffnet, sich erprobend zu bewähren.<sup>6</sup> Aufgrund dieser Bewährung schreiben angehende Lehrkräfte sich deutliche Kompetenzgewinne zu (Porzelt, 2006, S. 470).<sup>7</sup> Hier erleben sie eine gelungene Balance zwischen angeleitetem Lernen (Unterrichtshospitation, Ausbildungsunterricht, Gespräche mit Ausbildungslehrerinnen und -lehrern) und freien, autonom gestalteten Lernsituationen (etwa im eigenständigen Unterricht). Formen autonomen und selbstgesteuerten Lernens gründen auf bestimmten Voraussetzungen: lernkompetente und lernwillige Referendarinnen und Referendare, kommunikativ sensible, fachlich kompetente Lernbegleiterinnen und -begleiter sowie offene Kommunikationssituationen, Freiräume zum Ausprobieren, etc.. Diese Bedingungen sind offensichtlich – vor allem aus strukturellen Gegebenheiten – im ›Lernraum Schule‹ eher gegeben als im ›Lernraum Studienseminar‹. Eine ausgewogene Verknüpfung von Elementen der Autonomie und Anleitung gelingt, so zeigen die Aussagen der Interviews, vorwiegend an den Ausbildungsschulen.

6 Die Ergebnisse der Essener-Referendariatsstudie (Englert et al., 2006) widerlegen, dass »Referendar\_innen an Schulen chronisch gegängelt werden« (Porzelt, 2006, S. 468 ff.).

7 Dies korrespondiert mit Ergebnissen von Frey, dass Referendarinnen und Referendare im Bereich des Unterrichtens für sich die deutlichsten Kompetenzsteigerungen sehen (Frey, 2008, S. 210).

## 5. Fazit

Die Aufforderung und der Wunsch nach Autonomie finden in der zweiten Ausbildungsphase des Referendariats in Zusammenhängen statt, in denen trotz aller Partizipationsförderung heteronome Abhängigkeiten herrschen. Hilfreich ist hier eine Unterscheidung von Werner Helsper, der die konstitutiven, unaufhebbaren Antinomien des Handelns im Lehrberuf untersucht hat. Er unterscheidet zwischen (a) verordneter Autonomie, (b) entlastender Autonomie und (c) disziplinierender Autonomie (Helsper, 1996, S. 551 ff.). Die Ausbildungssituation angehender Lehrerinnen und Lehrer – so zeigt die Sicht auf das Referendariat aus der Perspektive der Auszubildenden – findet in Zusammenhängen statt, in denen Referendarinnen und Referendare weiterhin abhängig sind und wo sie im Rahmen der abschließenden Bewertungen eher einer »verordneten Autonomie« (ebd., S. 551) unterliegen (Reese, 2006, S. 287).

Das pädagogische Grundproblem, zwischen Formen der vermittelnden Darbietung und Formen der eigenständigen Aneignung zu vermitteln, ist im komplexen Bedingungsfeld der zweiten Ausbildungsphase – zwischen Studienseminar und Seminararbeit sowie Ausbildungsschule und Unterricht – eine besondere Herausforderung. Mit Rückgriff auf die einleitend angedeuteten Gedanken von Theodor Litt kann gesagt werden, dass Referendarinnen und Referendare als erwachsene Lernenden und Lerner sowohl der ›Führung‹ als auch des ›Wachsenlassens‹ bedürfen (Litt, 1965). Beide Metaphern gewinnen an Stärke, wenn sie sich gegenseitig ergänzen und korrigieren. Zu wünschen wäre, dass eine effiziente und angemessene Ausbildung nicht nur Freiräume, sondern auch autonomieeröffnende Anleitung gewährleisten kann und danach fragt, und zwar an beiden Ausbildungsorten, in der Schule ebenso wie im Studienseminar. Die Vorbereitungszeit angehender Lehrkräfte müsste von Lernbedingungen geprägt sein, die sowohl Anleitung vorsehen, um sich ein grundlegendes Handlungsrepertoire anzueignen, als auch Freiheiten gewähren, mit einem eigenen Stil zu experimentieren. Dies scheint der Ausbildung eines professionellen Selbst am angemessensten zu sein.

## Literatur

- Bauer, K.-O., Kopka, A., Brindt, St. (1999). *Pädagogische Professionalität und Lehrerbearbeit. Eine qualitative empirische Studie über professionelles Handeln und Bewusstsein*. Weinheim u. a.: Juventa.
- Englert, R. (2006a). Kompetenzentwicklung. Eine Einführung. In R. Englert, B. Porzelt, A. Reese & E. Stams (Hrsg.), *Innenansichten des Referendariats. Wie erleben angehende Religionslehrer/innen an der Grundschule ihren Vorbereitungsdienst? Eine empirische Untersuchung zur Entwicklung (religions-)pädagogischer Handlungskompetenz* (S. 236–239). Münster: Lit.
- Englert, R. (2006b). »... es sind die Besuche mit dem meisten Bammel ...« Eine Schlüsselpassage des Interviews mit Lisa – sequentiell analysiert. In R. Englert, B. Porzelt, A. Reese & E. Stams (Hrsg.), *Innenansichten des Referendariats. Wie erleben angehende Religionslehrer/innen an der Grundschule ihren Vorbereitungsdienst? Eine empirische Untersuchung zur Entwicklung (religions-)pädagogischer Handlungskompetenz* (S. 249–264). Münster: Lit.
- Englert, R., Porzelt, B., Reese, A. & Stams, E. (2006). *Innenansichten des Referendariats. Wie erleben angehende Religionslehrer/innen an der Grundschule ihren Vorbereitungsdienst? Eine empirische Untersuchung zur Entwicklung (religions-)pädagogischer Handlungskompetenz*. Münster: Lit.

- Frey, A. (2008). *Kompetenzstrukturen von Studierenden in der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung. Eine nationale und internationale Standortbestimmung*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Helsper, W. (1996). Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchung zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 521–570). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Hoppenworth, U. (1993). *Der Unterrichtsbesuch. Implizite Unterrichtstheorien von Ausbildern und Auszubildenden in der zweiten Phase der Lehrerausbildung*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Klingberg, L. (1986). *Unterrichtsprozeß und didaktische Fragestellung – Studien und Versuche*. 3. Auflage. Berlin: Volk und Wissen.
- Klingberg, L. (1990). *Lehrende und Lernende im Unterricht. Zu didaktischen Aspekten ihrer Positionen im Unterrichtsprozess*. Berlin: Volk und Wissen.
- Litt, T. (1965, zuerst 1927). *Führen oder Wachsenlassen. Eine Erörterung des pädagogischen Grundproblems*. Stuttgart: Klett.
- Porzelt, B. (2006). »Innenansichten des Referendariats« im bilanzierenden Ausblick. In R. Englert, B. Porzelt, A. Reese & E. Stams (Hrsg.), *Innenansichten des Referendariats. Wie erleben angehende Religionslehrer/innen an der Grundschule ihren Vorbereitungsdienst? Eine empirische Untersuchung zur Entwicklung (religions-)pädagogischer Handlungskompetenz* (S. 455–474). Münster: Lit.
- Reese, A. (2006). Lernen zwischen Autonomie und Anleitung. Aufschlüsse aus den Interviews – reduktiv analysiert. In R. Englert, B. Porzelt, A. Reese & E. Stams (Hrsg.), *Innenansichten des Referendariats. Wie erleben angehende Religionslehrer/innen an der Grundschule ihren Vorbereitungsdienst? Eine empirische Untersuchung zur Entwicklung (religions-)pädagogischer Handlungskompetenz* (S. 265–290). Münster: Lit.
- Schubarth, W., Speck, K. & Seidel, A. (Hrsg.) (2007). *Endlich Praxis! Die Zweite Phase der Lehrerbildung. Potsdamer Studien zum Referendariat*. Frankfurt: Peter Lang.
- Strietholt, R. & Terhart, E. (2009). Referendare beurteilen. Eine explorative Analyse von Beurteilungsinstrumenten in der Zweiten Phase der Lehrerbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 55 (4), 622–645.
- Terhart, E. (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*. Weinheim: Beltz.
- Wernet, A. (2006). »Man kann ja sagen, was man will: es ist ein Lehrer-Schüler-Verhältnis«. Eine fallanalytische Skizze zu Kollegialitätsproblemen im Referendariat. In W. Schubarth & P. Pohlenz (Hrsg.), *Qualitätsentwicklung und Evaluation in der Lehrerbildung. Die zweite Phase: Das Referendariat* (S. 193–207). Potsdam: Universitätsverlag.