

# Was kann Peer-to-Peer-Beratung leisten?

## Eine empirische Studie zu den Möglichkeiten und Grenzen Kollegialer Fallberatung im Lehramtsstudium

Sebastian Meißner<sup>1,\*</sup> & Franziska Greiner<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Friedrich-Universität-Universität Jena

\* Kontakt: Friedrich-Schiller-Universität Jena,  
Am Planetarium 4, 07743 Jena  
sebastian.meissner@uni-jena.de

**Zusammenfassung:** Lehrkräfte sind in einem herausfordernden Beruf tätig, der sehr zufriedenstellend, aber auch belastend sein kann. Vor dem Hintergrund des komplexen und spezifischen beruflichen Anforderungsprofils von Lehrkräften erweist sich die Methode der Kollegialen Fallberatung als geeignetes Instrument zur Professionalisierung sowie zur Gesundheitsförderung im Kontext Schule. Kollegiale Fallberatung kann hinsichtlich der Reflexion, Bearbeitung und Bewältigung beruflicher Handlungsprobleme entlastend und impulsgebend wirken. Auch aufgrund ihrer einfachen Erlern- und Handhabbarkeit erfährt die Kollegiale Fallberatung zunehmend Bedeutung im Lehramtsstudium. Bislang liegen jedoch nur wenige Daten zur Effektivität Kollegialer Fallberatung in den verschiedenen Phasen der Lehrkräftebildung vor. Insbesondere mangelt es an Daten, die Aufschluss über die Prozess- und Ergebnisqualität geben können. An dieses Desiderat anknüpfend kontrastiert der vorliegende Beitrag die Wahrnehmung von Lehramtsstudierenden bezüglich der beruflichen Nutzbarkeit (Selbsteinschätzung via Fragebogen) mit der tatsächlichen Qualität Kollegialer Fallberatung (Fremdeinschätzung via Beobachtung). Dafür wurden im Rahmen eines Kompakttrainings „Gesunde Schule“ an der Friedrich-Schiller-Universität Jena drei Kollegiale Fallberatungen durchgeführt und videografiert. Die Fragebogendaten zeigen, dass die Studierenden den kollegialen Austausch und die gemeinsame Reflexion pädagogischer Handlungsprobleme sowie die Atmosphäre in den Kollegialen Fallberatungen als positiv bewerten. Aus Sicht der Fallgeber\*innen schaffen die durchgeführten Kollegialen Fallberatungen jedoch nur in eingeschränkter Weise Sicherheit für zukünftige Situationen. Die Analyse der Videografien mittels Direct Behavior Rating zeigt, dass insbesondere die Qualität der Hypothesen unzureichend ist, um dem Anspruch der multiperspektivischen und bedarfsgerechten Auseinandersetzung mit einem Praxisproblem gerecht werden zu können. Zudem werden Rollendiffusionen, v.a. bei den Moderator\*innen, sichtbar. Die Ergebnisse werden vor dem Hintergrund zukünftiger Einsatzmöglichkeiten Kollegialer Fallberatung und damit verbundener Trainingsbedarfe im Lehramtsstudium diskutiert. Abschließend werden mögliche Forschungsperspektiven skizziert.

**Schlagwörter:** Kollegiale Fallberatung; Direct Behavior Rating; Lehramtsstudium; Lehrkräftegesundheit



Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

## 1 Hintergrund und Forschungsfragen

Die gesundheitliche Situation von Lehrer\*innen ist zu einem Schwerpunkt der Lehrkräfteprofessionsforschung geworden (Rothland et al., 2018). Auffällig ist, dass der Lehrkräfteberuf gleichsam als belastend (Lehr, 2014) wie zufriedenstellend (Schult et al., 2014) bewertet wird. Ein Blick in den aktuellen Forschungsstand offenbart, dass die gesundheitliche Situation von Lehrkräften vorrangig durch psychische und psychosomatische Erkrankungen beeinträchtigt ist (Bauer, 2009; Krause & Dorsemagen, 2011; Lehr, 2014; Scheuch et al., 2015; Seibt et al., 2007). So lassen sich bei mindestens 20 Prozent der Lehrkräfte gravierende Einschränkungen der Gesundheit und damit verbunden ihrer Leistungsfähigkeit feststellen (vgl. Krause & Dorsemagen, 2011, S. 141). Zudem gibt es einen signifikanten Zusammenhang zwischen der individuellen Gesundheitskompetenz der Lehrkräfte, d.h. ihrem Wissen und ihrer Motivation, gesundheitsrelevante Informationen (z.B. Informationen zu Unterstützungsmöglichkeiten bei Stress) zu finden, zu verstehen, zu beurteilen und anzuwenden, und ihrer Sicherheit im Umgang mit den heterogenen Bedürfnissen (z.B. chronischen Erkrankungen) der Schüler\*innen (Hartmann et al., 2020), welcher nicht zuletzt vor dem Hintergrund eines inklusiven Schulsystems an Bedeutung gewinnt. Daher besteht für die Zielgruppe der Lehrkräfte dringender gesundheitsbezogener Handlungs- und Unterstützungsbedarf. Trotz dessen gelingt es rund zwei Dritteln der Lehrer\*innen dauerhaft, „Zufriedenheit aus ihrer beruflichen Autonomie und den kollegialen Kontexten zu gewinnen und Kraft zu schöpfen aus dem Kontakt mit Schülern“ (Gehrmann, 2013, S. 186; Krause & Dorsemagen, 2014; Lehr, 2014; Meißner et al., 2018).

Während die Forschungslage zur Lehrkräftegesundheit recht umfangreich ist, existieren im deutschsprachigen Raum nur wenige Studien, die sich dem Belastungs- und Beanspruchungserleben von *angehenden* Lehrpersonen widmen (Römer et al., 2018). Die bisherigen Befunde deuten jedoch darauf hin, dass die psychische Gesundheit von Lehramtsstudierenden wie auch von Referendar\*innen beeinträchtigt ist (Brandl-Bredenbeck et al., 2013; Darius et al., 2021; Drüge et al., 2014).

Hohensee und Schiemann (2021) ebenso wie Brandl-Bredenbeck et al. (2013) können zwar zeigen, dass Lehramtsstudierende im Vergleich zu Nicht-Lehramtsstudierenden ihren allgemeinen Gesundheitszustand subjektiv als gut bis sehr gut einschätzen. Allerdings werden erhebliche Differenzen bei der Bewertung der psychischen Gesundheit sichtbar, die deutlich negativer ausfällt. Römer et al. (2012) zeigen u.a., dass 21,5 Prozent der untersuchten Lehramtsstudierenden der Universität Frankfurt am Main arbeitsbedingte Verhaltens- und Erlebensmuster aufweisen, die auf ein hohes Burnout-Risiko hindeuten (siehe auch Schaarschmidt & Kieschke, 2013). Auch während des Referendariats, so Darius et al. (2021), weisen 31,3 Prozent der von ihnen befragten Referendar\*innen psychische Beeinträchtigungen auf. Ein konkretes Burnout-Risiko konnte für zwei Prozent der Referendar\*innen nachgewiesen werden.

Mit anderen Worten: Noch vor Berufsbeginn empfinden angehende Lehrkräfte häufig ein hohes Maß an psychischen Belastungen – gepaart mit fehlenden Bewältigungsstrategien im Umgang mit den vielfältigen Herausforderungen des Lehrkräfteberufs (Schmidt et al., 2017), sodass diesen Professionalisierungsphasen besondere Beachtung zu schenken ist.

Bei der Bewältigung beruflicher Belastungen und Beanspruchungen sind personen- und arbeitsbezogene Ressourcen von entscheidender Bedeutung. Neben personellen Faktoren, z.B. einer hohen Selbstwirksamkeitserwartung, zählt die soziale Unterstützung durch Kommiliton\*innen, Mentor\*innen und Schulleitung zu einer der bedeutsamsten Gesundheitsressourcen angehender Lehrkräfte (Kücholl et al., 2019; Römer et al., 2018). Kollegiale Beziehungen können als Entlastungsfaktor die negativen Wirkungen von Stressoren abfedern und sich zugleich positiv auf das individuelle Wohlbefinden von (angehenden) Lehrkräften auswirken (Rothland, 2013).

Eine Methode, die die schützende und entlastende Wirkung kollegialer Beziehungen systematisch nutzt und zu einem festen Prozessablauf verdichtet, ist die Kollegiale Fallberatung (vgl. Meißner, Semper et al., 2019, S. 15). Die Kollegiale Fallberatung ist mittlerweile ein zentrales Konzept in der Lehrkräfteaus- und -fortbildung „zur Reflexion, Bearbeitung und Bewältigung komplexer beruflicher Handlungssituationen“ (Preuß et al., 2020, S. 146; Fiege & Dollase, 1998;), wobei es bislang nur wenige Daten zur Effektivität Kollegialer Fallberatungen in den verschiedenen Phasen der Lehrkräftebildung gibt bzw. rein fragebogenbasierte resp. summative Evaluationsergebnisse vorliegen, was u.a. Fiege und Dollase (1998) sowie Žorga et al. (2001) kritisieren.

An dieses Desiderat knüpft der vorliegende Beitrag an und fokussiert zwei Forschungsfragen:

- (1) Welchen Nutzen Kollegialer Fallberatung nehmen Lehramtsstudierende in der Peer-to-Peer-Beratung wahr?
- (2) In welcher Qualität setzen Lehramtsstudierende Kollegiale Fallberatung in Form von Peer-to-Peer-Beratung um?

Um diese Fragen zu beantworten, analysieren wir Kollegiale Fallberatungen, die von Lehramtsstudierenden im Rahmen eines Kompakttrainings durchgeführt wurden. Um die wahrgenommenen Wirkungen wie auch die Qualität beurteilen zu können, verfolgen wir ein zweistufiges Verfahren: In einem ersten Schritt wird anhand von Fragebogendaten dargestellt, wie die Lehramtsstudierenden den Nutzen Kollegialer Fallberatung in der Peer-to-Peer-Beratung wahrnehmen. In einem zweiten Schritt werden diese Selbsteinschätzungen mit Daten aus einem explorativ angelegten Direct-Behavior-Rating-Design kontrastiert. So können mittels Kombination aus Selbst- und Fremdeinschätzungsdaten die Beratungs- und Prozessqualität in den Blick genommen werden.

Hierzu werden wir zunächst die Struktur des Kompakttrainings „Gesunde Schule“ darstellen (Kap. 2). Daran anknüpfend werden die Methode der Kollegialen Fallberatung und deren Anwendung im Seminarkontext vorgestellt (Kap. 3). Anschließend werden die Ergebnisse der Fragebogenerhebung zum selbsteingeschätzten Nutzen der Kollegialen Fallberatungen berichtet (Kap. 4), bevor der Ansatz des Direct Behavior Ratings und die Ergebnisse der Fremdeinschätzung zur Beratungsqualität dargestellt werden (Kap. 5). Abschließend diskutieren wir neben den Limitationen unserer explorativen Studie die Perspektiven für die Peer-to-Peer-Beratung im Lehramtsstudium sowie weitere Forschungsbedarfe (Kap. 6).<sup>1</sup>

## 2 Kompakttraining „Gesunde Schule“

In den KMK-Standards für Lehrerbildung wird u.a. die Ausbildung gesundheitsbezogener Kompetenzen in der Lehrkräftebildung gefordert (vgl. KMK, 2019, S. 13). Dem folgend stand die Stärkung der Gesundheitskompetenz angehender Lehrkräfte im Fokus des im Wintersemester 2020/2021 an der Friedrich-Schiller-Universität Jena angebotenen Kompakttrainings „Gesunde Schule“. Insgesamt nahmen elf Lehramtsstudierende am Kompakttraining teil. Davon waren zwei Personen männlich und neun weiblich. Zum Zeitpunkt des Seminars befanden sich die Teilnehmenden im Mittel im sechsten Fachsemester. Pandemiebedingt fand das Training digital statt.

Ziel des Kompakttrainings war es, Lehramtsstudierende zur intensiven Auseinandersetzung mit Fragen der schulischen Gesundheit anzuregen. Neben dem Erwerb von Kenntnissen über Gesundheitsprävention und -förderung im Kontext Schule konnten die

---

<sup>1</sup> Das dieser Veröffentlichung zugrundeliegende Vorhaben wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitäts-offensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1808 PROFJL2 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor\*innen.

Studierenden Kenntnisse zum Umgang mit verschiedenen Krankheitsbildern von Schüler\*innen (z.B. psychische Störungen, Krebserkrankungen) erwerben und sich verschiedene Methoden und Techniken zur Stärkung eigener Gesundheitsressourcen und zur Verminderung potenzieller Stressoren im Lehrkräfteberuf aneignen (z.B. Stress- und Selbstmanagementtechniken, Umgang mit Mobbing, multiprofessionelle Kooperation).

Im Zentrum des Kompaktrainings stand die Vermittlung und eigenständige Anwendung der Kollegialen Fallberatung. Die methodischen Grundlagen hierzu wurden in einem Workshop vermittelt. Vorbereitend erhielten die Studierenden ausführliche Hintergrundinformationen und Materialien zur Kollegialen Fallberatung (Meißner, Roth et al., 2019). Nach der Einführung führten die Seminarteilnehmer\*innen selbstständig eine Kollegiale Fallberatung durch. Die Seminarleiter\*innen nahmen als Beobachter\*innen teil und gaben der Fallberatungsgruppe im Rahmen der abschließenden Prozessreflexion (s. Kap. 3.2) ein umfassendes Feedback zur Durchführung und methodischen Umsetzung der Kollegialen Fallberatung. Im Zeitraum zwischen der zweiten und dritten Sitzung des Kompaktrainings führten die Teilnehmenden eigenständig zwei weitere digitale Kollegiale Fallberatungen durch, die über das genutzte Konferenztool videografiert wurden. Die Videografien bildeten den Ausgangspunkt für die empirische Analyse der Kollegialen Fallberatungen mittels Direct Behavior Rating.

### 3 Die Methode der Kollegialen Fallberatung

Die Kollegiale Fallberatung ist ein personenorientiertes und selbstgesteuertes Beratungsformat, bei dem „im Gruppenmodus wechselseitig berufsbezogene Fälle der Teilnehmenden systematisch und ergebnisorientiert reflektiert werden“ (Tietze, 2010, S. 24). Ziel ist es, eine Vielzahl praxisnaher Lösungsvorschläge und Handlungsalternativen zu aktuellen beruflichen Herausforderungen zu entwickeln.

Grundsätzlich kann jede vergangene oder gegenwärtige berufliche Situation Gegenstand einer Kollegialen Fallberatung sein (vgl. Bennewitz & Daneshmand, 2010, S. 192). Jenseits des konkreten Berufsfeldbezugs ist insbesondere der subjektiv empfundene Problemdruck bzw. die wahrgenommene Unzufriedenheit mit einer als komplex, schwierig und herausfordernd erlebten Situation ausschlaggebend für die Thematisierbarkeit in einer Kollegialen Fallberatung. Dies können neben fachlich-professionellen Aspekten (z.B. Rollenkonflikte und -ambiguität) unterrichtsbezogene Herausforderungen (z.B. individualisierte Unterstützung von Schüler\*innen, Umgang mit Unterrichtsstörungen) oder interpersonelle Aspekte (z.B. Konflikte mit Eltern, Mobbing) sein. Die Grenzen der Kollegialen Fallberatung verlaufen überall dort, wo Organisations- und Strukturfragen berührt werden, Spannungen und Konflikte das soziale Klima der Beratungsgruppe belasten, mehrere oder alle Teilnehmenden gleichermaßen von einem Fall betroffen sind oder Fälle privater oder gar therapiebedürftiger Natur sind (Meißner & Greiner, 2021; Tietze, 2019).

In Abgrenzung zu anderen Formaten gruppenbasierter Beratung, wie z.B. der Supervision, wird im Kontext der Kollegialen Fallberatung auf die Einbindung externer professioneller Beratungsexpertise verzichtet. In Kollegialen Fallberatungen agiert die Beratungsgruppe selbst als eine Art „Gruppensupervisor“ (Tietze, 2016, S. 313), der auf Grundlage eines festgelegten Ablaufschemas und einer klar definierten Rollenstruktur den Beratungsprozess arbeitsteilig gestaltet.

Kennzeichnend für die Kollegiale Fallberatung ist das Prinzip der *Kollegialität*, das zwei Bedeutungsfacetten umfasst, die sich a) auf die Komposition und b) auf die Konstitutionsbedingungen der Beratungsgruppe beziehen. Bei den Mitgliedern der Fallberatung handelt es sich um Personen, die in einem vergleichbaren beruflichen Arbeitsumfeld tätig sind. Der gemeinsame berufliche Erfahrungshintergrund sorgt für eine Nähe zum und Vertrautheit mit dem Fall, sodass die Teilnehmenden ihr Fachwissen wie ihre

Praxiserfahrungen in den Beratungsprozess einbringen können (Schnebel, 2007). Dadurch ist es ohne externe Beratungsexpertise möglich, berufliche Praxisprobleme angemessen reflektieren und lösungsorientiert bearbeiten zu können. Überdies sorgt der vergleichbare berufliche Status dafür, dass sich die Gruppenmitglieder als gleichberechtigt und gleichwertig erfahren (vgl. Tietze, 2019, S. 444f.).

Kennzeichnend ist zudem die Reversibilität der Beratungsbeziehungen, d.h., jedem Gruppenmitglied wird die Möglichkeit eröffnet, einen Fall einzubringen, zu beraten, zu moderieren oder zu beobachten. Gewährleistet wird dies durch das Fehlen einer festgelegten Rollenverteilung. Die Reversibilität der sozialen Beziehungen sorgt dafür, dass sich „Rollenmacht, Unterstützung und Risiken wie Verletzbarkeit“ (Tietze, 2019, S. 447) innerhalb der Fallberatungsgruppe gleich verteilen. Dies unterstützt wiederum die Implementierung einer kooperativen Lernkultur (Kopp & Vonesch, 2003).

### 3.1 Wirksamkeit Kollegialer Fallberatung

Bisherige empirische Befunde zur Wirksamkeit Kollegialer Fallberatung belegen, dass die Methode mehr als eine bloße Krisenintervention ist (vgl. Bennowitz & Daneshmand, 2010, S. 192). Kollegiale Fallberatungen stellen der Einzelperson wie auch der gesamten Beratungsgruppe einen gemeinsamen Lern-, Handlungs- und Entwicklungsraum zur Verfügung, sodass sich alle Beteiligten als Team im Umgang mit herausfordernden oder belastenden Situationen im Schulalltag professionalisieren können (Meißner, Semper et al., 2019).

Vor allem bei einer langfristigen Teilnahme lassen sich positive Effekte auf drei Ebenen nachweisen (ausführlich hierzu Meißner, Semper et al., 2019; Preuß et al., 2020; Tietze, 2010): Die Erfahrung sozialer Unterstützung bei der Bearbeitung beruflicher Praxisfälle trägt *erstens* zur Belastungsreduktion bei, wodurch die psychische Gesundheit gefördert und die Berufszufriedenheit gesteigert wird (Denner, 2000; Meißner, Semper et al., 2019; Tietze, 2010). Kollegiale Fallberatungen leisten *zweitens* einen zentralen Beitrag zur Professionalisierung von Lehrkräften. Denner (2000) ebenso wie Meißner, Semper et al. (2019) zeigen u.a. Teilnahmeeffekte im Hinblick auf die Erweiterung der eigenen Perspektive und Stärkung der Reflexionsfähigkeit als Kernelement pädagogischer Professionalität. Die reflexive Auseinandersetzung mit beruflichen Praxisfällen eröffnet allen Mitwirkenden der Fallberatung Gelegenheiten zum stellvertretenden Lernen und zum fachlichen Austausch (Denner, 2000; Meißner, Semper et al., 2019). Dadurch können alternative Sichtweisen, pädagogische Handlungspraxen und Erfahrungen zugänglich werden. *Drittens* tragen Kollegiale Fallberatungen zum Auf- und Ausbau von Beratungskompetenzen bei und fördern berufliche Handlungskompetenzen (Teamkompetenz, institutionelle Kompetenz; Denner, 2000; Tietze, 2010). Kurz: Die Kollegiale Fallberatung ist sowohl ein Instrument zur *Professionalisierung* und *Entlastung* als auch zur *(Weiter-)Qualifizierung* (vgl. Meißner & Greiner, 2021, S. 650).

Bisherige Evaluationsstudien sind vorwiegend querschnittlich angelegte Fragebogenerhebungen oder qualitative Befragungen, die auf den Selbstauskünften der Fallberatungsteilnehmer\*innen basieren. Dies ist insofern als unbefriedigend zu bewerten, da zum einen Längsschnittstudien fehlen, die die langfristigen Wirkungen Kollegialer Fallberatung erheben. Žorga et al. (2001) verdeutlichen, dass die wesentlichen Effekte Kollegialer Fallberatung indirekter Natur sind und erst über längere Zeiträume sichtbar werden. Zum anderen fehlen methodische Designs, die die Wirkungen Kollegialer Fallberatung jenseits individueller Selbstauskünfte erfassen und prozessbezogene Aspekte, insbesondere im Hinblick auf die Beratungsqualität, in den Fokus rücken. Lediglich Fiege und Dollase (1998) nutzen ein alternatives Design und vergleichen die Nutzeinschätzung Kollegialer Fallberatung anhand von Fragebogen- und videografierten Beobachtungsdaten. Die Fragebogendaten zeigen, dass die teilnehmenden Lehrkräfte insgesamt zufrieden mit der Methode der Kollegialen Fallberatung sind und die Ergebnisse

des Fallberatungsprozesses positiv bewerten. Diese Einschätzung scheint – wie die Fallberatungsvideografien zeigen – unabhängig davon zu sein, inwieweit es den Fallberatungsgruppen gelungen ist, die Kollegiale Fallberatung wie intendiert durchzuführen. So resümieren Fiege und Dollase (1998, S. 392), dass „mit Hilfe von Fragebögen der Erfolg der Kollegialen Beratung nicht valide abgebildet werden kann.“

### 3.2 Rollenstruktur und Ablaufschema im Kompakttraining

Dem Fallberatungsprozess liegen ein festgelegtes Ablaufschema und ein klar definiertes Rollenset zugrunde. Beide Strukturmerkmale unterstützen die Teilnehmenden bei der selbstständigen Organisation und Durchführung Kollegialer Fallberatung und stellen sicher, dass sich die Beteiligten systematisch und zielgerichtet auf die Kollegiale Fallberatung konzentrieren können (Meißner, Roth et al., 2019; Preuß et al., 2020; Tietze, 2016, 2019).

Zur Bearbeitung beruflicher Praxisprobleme nehmen die Beteiligten im Beratungsprozess unterschiedliche Rollen mit eigenen Aufgaben, Funktionen und Verhaltensweisen ein. Unabhängig vom konkreten Ablaufschema werden im Wesentlichen folgende vier Rollen beschrieben, die auch im Kompakttraining „Gesunde Schule“ eingenommen wurden:

- Der\*die *Fallgeber\*in* stellt einen Fall aus seiner\*ihrer Praxis vor und formuliert einen konkreten Beratungsbedarf.
- Die *Berater\*innen* bringen auf Grundlage ihrer professionellen und persönlichen Erfahrungen Eindrücke, Ideen und Vorschläge ein, um Hypothesen zu den Ursachen der Fallproblematik zu entwickeln und darauf aufbauend Handlungsalternativen für den spezifischen Fall aufzeigen und einen Perspektivwechsel anzuregen.
- Der\*die *Moderator\*in* übernimmt die Gesprächsleitung während des aktuellen Beratungsprozesses und führt durch die einzelnen Beratungsphasen. Dabei achtet er\*sie auf die Einhaltung der Methoden-, Zeit- und Rollendisziplin sowie auf die Einhaltung der gemeinsam vereinbarten Gruppen- und Kommunikationsregeln.
- Die *Beobachter\*innen*, als optionale Rolle, sind nicht aktiv in den Fallberatungsprozess involviert, sondern geben allen Beteiligten im Anschluss an die Kollegiale Fallberatung ein umfassendes Feedback zum Ablauf der Beratung sowie zur Methoden-, Zeit- und Rollendisziplin. Diese Beobachtungen können für die Weiterentwicklung und Qualitätssicherung der Kollegialen Fallberatung wie auch für die Anpassung der Methodik an die Bedarfe der Beratungsgruppe genutzt werden (vgl. Meißner & Greiner, 2021, S. 650f.; Tietze, 2016, S. 38).

Abgesehen von der Rollendisziplin hängt der Erfolg der Kollegialen Fallberatung wesentlich von der Einhaltung der vorgegebenen Phasenstruktur ab. Trotz der Unterschiede zwischen den einzelnen Phasenmodellen verfolgen alle das Ziel, das berufliche Erfahrungswissen und die Multiperspektivität der Teilnehmenden zu nutzen, um der ratsuchenden Person ein variantenreiches Spektrum an Interpretations- und Handlungsmöglichkeiten zum eingebrachten Fall zu präsentieren (Multiperspektivität).

Im Seminkontext wurde auf das Modell von Schmid et al. (2013) zurückgegriffen, ergänzt um Elemente der Kollegialen Beratung von Tietze (2020). Die Kollegiale Fallberatung umfasst sieben Phasen und dauert etwa 60 Minuten. Gewählt wurde eine Gruppengröße von fünf bis zehn Personen, um die Besetzung aller Rollen und gleichzeitig die avisierte Perspektivvielfalt zu ermöglichen. Im Folgenden wird der Ablauf der Kollegialen Fallberatung beschrieben.

- *Phase 1 – Vorbereitung (5 Min.):* Zunächst wird ein\*e Moderator\*in bestimmt, bevor sich die Gruppenmitglieder verständigen, wessen Fall beraten wird. Alle übrigen Anwesenden werden beratend tätig. Optional können Beobachter\*innen bestimmt werden.

- *Phase 2 – Fallschilderung (8 Min.):* Der\*die Fallgeber\*in schildert im Sinne einer Spontanerzählung den Fall. Der knappe zeitliche Rahmen regt zur Fokussierung an und verlangt eine erste Reflexionsleistung, die bereits perspektiverweiternd wirken kann. Neben inhaltlichen Aspekten des Falls gilt es, auch emotionale und soziale Aspekte des Fallgeschehens zu thematisieren. Die Berater\*innen hören der Fallschilderung aktiv zu.
- *Phase 3 – Befragung (10 Min.):* In dieser Phase können die Berater\*innen gezielte Verständnisfragen stellen. Gleichzeitig können sie bereits über einfache Informations- und Verständnisfragen weitere Reflexionsprozesse bei dem\*der Fallgeber\*in anstoßen. Die Rückfragen können sich auf das innere Erleben (personelle Ebene), die äußeren Gegebenheiten der Situation (Ebene der Organisation Schule), fachliche oder rollenbezogene Aspekte (Ebene der Profession) wie auch auf die beteiligten Personen und deren Interaktionen (zwischenmenschliche Ebene) beziehen (Meißner & Greiner, 2021).
- *Phase 4 – Schlüsselfrage formulieren (2 Min.):* Im Ergebnis der beiden vorangegangenen Phasen formuliert der\*die Fallgeber\*in eine Schlüsselfrage und damit den konkreten Beratungsbedarf, der den inhaltlichen Fokus der nachfolgenden Beratungsphasen bildet.
- *Phase 5 – Fallanalyse (15 Min.):* Auf Grundlage aller bisherigen Informationen entwickeln die Berater\*innen Hypothesen, d.h. vorläufige Erklärungsansätze für die spezifische Fallproblematik. Hierbei geht es weniger um die Herausarbeitung der richtigen Hypothese, sondern darum, eine möglichst große Vielfalt an Perspektiven, Vorschlägen und Anregungen aufzuzeigen. Während der Fallanalyse hört der\*die Fallgeber\*in den Berater\*innen lediglich zu und wählt erst nach Abschluss der Analysephase jene Hypothesen aus, die als fallrelevant und damit hilfreich für den weiteren Beratungsprozess erachtet werden.
- *Phase 6 – Lösungsarbeit und Lösungsfeedback (15 Min.):* Basierend auf den von dem\*der Fallgeber\*in priorisierten Hypothesen entwickeln die Berater\*innen ein breites Spektrum an Handlungsalternativen und Lösungsoptionen. Der\*die Moderator\*in visualisiert die gesammelten Lösungsvorschläge. Der\*die Fallgeber\*in hört den Diskussionen ohne Kommentierung zu. Erst im Anschluss an die Lösungsarbeit nimmt der\*die Fallgeber\*in Stellung zu den erarbeiteten Lösungen und gibt der Beratungsgruppe ein kurzes Feedback, welche Beiträge und Lösungen als besonders relevant und bedeutsam erscheinen.
- *Phase 7 – Prozessreflexion (5 Min.):* Zum Abschluss der Fallberatung reflektieren alle Teilnehmenden den Beratungsprozess, d.h., sie geben und erhalten wechselseitig ein Feedback sowohl zur Methoden-, Rollen- und Zeitdisziplin als auch zur Beratungskultur insgesamt.

#### 4 Subjektive Wahrnehmung des Nutzens Kollegialer Fallberatung

Die wahrgenommenen Wirkungen der von den Lehramtsstudierenden durchgeführten Kollegialen Fallberatungen wurden mittels Fragebogen evaluiert. Derzeit existieren keine standardisierten Erhebungsinstrumente zur Beurteilung der Teilnahmeeffekte an Kollegialen Fallberatungen. Für den vorliegenden Beitrag wurde auf die von Preuß et al. (vgl. 2020, S. 162) entwickelte Skala zurückgegriffen und diese an den Kontext der Jenaer Lehrkräftebildung angepasst.

Der Kurzfragebogen besteht aus acht geschlossenen Items, die die Zufriedenheit mit der Methode und den Ergebnissen der Kollegialen Fallberatung auf einer fünfstufigen Likert-Skala erfassen (s. Tab. 1 auf der folgenden Seite). Zusätzlich wurden zwei Items aufgenommen, die sich auf den wahrgenommenen Nutzen der Kollegialen Fallberatung

aus Perspektive der Fallgeber\*innen beziehen. Ergänzt wurde der Fragebogen um sechs geschlossene Items zur Beurteilung der digitalen Durchführung Kollegialer Fallberatung (s. Tab. 2 auf der folgenden Seite). Die Antworten wurden ebenfalls auf einer fünfstufigen Likert-Skala erfasst. Wie bereits bei den subjektiv wahrgenommenen Effekten konnte auch in diesem Fall nicht auf etablierte Erhebungsinstrumente zurückgegriffen werden, sodass die Items zur digitalen Umsetzung Kollegialer Fallberatung eigenständig entwickelt wurden. Am Ende des Fragebogens hatten die Studierenden die Gelegenheit, über vier offene Items Rückmeldungen zu den positiv und negativ erlebten Aspekten sowie zu Herausforderungen in der Umsetzung der Kollegialen Fallberatungen zu geben. Die Online-Fragebogenerhebung fand im Anschluss an die selbstständig durchgeführten Kollegialen Fallberatungen im März 2021 statt. Insgesamt haben die Studierenden eigenständig drei Praxisfälle beraten.

*Tabelle 1:* Subjektiv wahrgenommener Nutzen Kollegialer Fallberatung

Nr.	N	Item	M	SD
1	11	Ich empfinde die Methode der Kollegialen Fallberatung als geeignet, um berufliche Problemstellungen zu bearbeiten.	4,55	0,688
2	11	Die Kollegiale Fallberatung war eine gute Möglichkeit, mich mit meinen Kommiliton*innen über praxisbezogene Fälle auszutauschen.	4,73	0,467
3	11	Ich halte die Kollegiale Fallberatung für ein hilfreiches Unterstützungsangebot zur erfolgreichen Bewältigung von praxisbezogenen Problemen.	4,27	0,905
4	11	Ich halte die Kollegiale Fallberatung für ein hilfreiches Unterstützungsangebot in Bezug auf meine Entwicklung zu einer guten Lehrkraft.	4,36	0,674
5	11	Ich kann mir gut vorstellen, die Kollegiale Fallberatung auch in meiner zukünftigen Berufspraxis als Methode zu nutzen.	4,18	0,874
6	11	Ich wünsche mir weitere Möglichkeiten im Rahmen meines Studiums, Kollegiale Fallberatung durchzuführen.	4,18	1,250
7	11	Die Atmosphäre in der Kollegialen Fallberatungs-Gruppe war wertschätzend und konstruktiv.	4,73	0,467
8	11	Obwohl der Fall eines anderen Studenten bzw. einer anderen Studentin bearbeitet wurde, habe ich das Gefühl, die besprochenen Inhalte auch für meine eigene zukünftige Berufspraxis nutzen zu können.	4,36	0,674
9	3	Die Lösungsvorschläge der Berater*innen in Bezug auf meinen Fall waren für mich hilfreich.	4,33	0,577
10	3	Die Besprechung meines Falls in der Gruppe hat mir Sicherheit für zukünftige Praxisphasen gegeben.	3,33	1,528

*Anmerkung:* 1 = „trifft überhaupt nicht zu“ – 5 = „trifft voll und ganz zu“; Cronbachs Alpha (10 Items) = ,932.



Die deskriptiven Ergebnisse zeigen zunächst, dass sich die Teilnehmenden des Kompakttrainings innerhalb eines kurzen Zeitraums mit der Methode der Kollegialen Fallberatung vertraut gemacht haben und sie die Besprechung pädagogischer Praxisfälle wie auch die Entwicklung gemeinsamer Lösungsansätze als gewinnbringende Erfahrung für ihre weitere Entwicklung als Lehrkraft betrachten (Items 1 bis 4). Positiv bewerten die Studierenden die Möglichkeiten zum Austausch mit ihren Kommiliton\*innen und die gemeinsame Reflexion pädagogischer Handlungsprobleme sowie die konstruktive und wertschätzende Atmosphäre innerhalb der Fallberatungsgruppe (Items 2, 3 und 7).

Die in der Fallberatungsgruppe erarbeiteten Lösungsvorschläge werden von den Fallgeber\*innen als positiv und hilfreich erlebt (Item 9). Demgegenüber wird die Methode der Kollegialen Fallberatung nur teilweise als Instrument zur Gewinnung von Sicherheit in zukünftigen Praxisphasen angesehen (Item 10). Preuß et al. (vgl. 2020, S. 162) gelangen zu vergleichbaren Ergebnissen und argumentieren, dass die geringeren Zustimmungswerte darin begründet liegen, dass die persönlichen Entwicklungen wie auch die zukünftig zu erwartenden Herausforderungen für die Studierenden zum Zeitpunkt der Fallberatung noch nicht ausreichend einschätzbar sind. Jenseits des konkreten Nutzens der Kollegialen Fallberatung für die Fallgeber\*innen bewerten die Berater\*innen die Ergebnisse des Beratungsprozesses im Sinne stellvertretenden Lernens als hilfreich für die eigene zukünftige Berufspraxis (Item 8). Trotz der größeren Standardabweichung wünschen sich die teilnehmenden Lehramtsstudierenden mehrheitlich, auch im weiteren Verlauf ihres Studiums Kollegiale Fallberatungen durchzuführen (Item 6), bzw. können sich vorstellen, diese auch in der zukünftigen Praxis einzusetzen (Item 5).

*Tabelle 2:* Subjektive Einschätzung der digitalen Umsetzung Kollegialer Fallberatungen

Nr.	N	Item	M	SD
1*	11	Es ist schwer, Kollegiale Fallberatungen digital durchzuführen.	1,82	0,688
2	11	Die digitale Durchführung hat die Organisation der Kollegialen Fallberatungen erleichtert.	3,45	0,467
3*	11	Die digitale Durchführung Kollegialer Fallberatungen erschwert das Zusammenwachsen als Gruppe.	2,36	0,905
4	11	Digitalität steht dem Prinzip der Kollegialität entgegen.	1,64	0,674
5*	11	Die digitale Umsetzung Kollegialer Fallberatungen beeinträchtigt die Qualität des Austauschs in der Gruppe.	2,00	0,874
6	11	Die digitale Umsetzung Kollegialer Fallberatungen wirkt sich insgesamt positiv auf die Ergebnisse des Austauschs aus.	3,36	1,250

*Anmerkung:* \* recodiert; 1 = „trifft überhaupt nicht zu“ – 5 = „trifft voll und ganz zu“; Cronbachs Alpha (6 Items) = ,617

Da nicht zuletzt vor dem Hintergrund der pandemiebedingten Veränderungen universitären Lehrens und Lernens die digitale Umsetzbarkeit von Formaten wie der Kollegialen Fallberatung an Bedeutung gewinnt, sollte mit dem zweiten Teil des Kurzfragebogens explizit adressiert werden, wie sich die digitale Durchführung der Kollegialen Fallberatungen auf die wahrgenommene berufliche Nutzbarkeit und die Interaktion zwischen den Studierenden auswirkt. Insgesamt sehen die Teilnehmenden in der digitalen Umsetzung zunächst keine weitreichenden Einschränkungen. Positive Aspekte werden in der er-

leichterten Organisation der Kollegialen Fallberatungen gesehen. Konstatiert wird zudem, dass die digitale Durchführung die Qualität des Austauschs in der Fallberatungsgruppe nicht beeinträchtigt. Allerdings gibt es Hinweise darauf, dass die Digitalität das Zusammenwachsen als Beratungsgruppe (Gruppenkohärenz) teilweise erschwert. Bekräftigt wird dies auch durch die Rückmeldungen in den offenen Antwortformaten. So sind aus Sicht der teilnehmenden Studierenden insbesondere Emotionen ebenso wie die Mimik und Gestik der Teilnehmenden bei der digitalen Umsetzung weniger gut einschätzbar und erlebbar. Als weitere Herausforderungen werden die Trennung von Hypothesenbildung und Lösungsarbeit, das Hineinversetzen in verschiedene Perspektiven und die Wahrung der Rollendisziplin benannt. Positiv herausgestellt werden demgegenüber die gemeinschaftliche Bearbeitung beruflicher Praxisfälle sowie die wertschätzende und konstruktive Arbeitsatmosphäre, die es ermöglicht, vielfältige Lösungsvorschläge und alternative Problemsichten zu erarbeiten.

Hinsichtlich der subjektiv wahrgenommenen Effekte Kollegialer Fallberatung korrespondieren die Ergebnisse der vorliegenden Fragebogenerhebung mit bisherigen Studienergebnissen (Denner, 2000; Fiege & Dollase, 1998; Meißner, Semper et al., 2019; Preuß et al., 2020; Tietze, 2010). Zugleich wird deutlich, dass die eigenständige Umsetzung Kollegialer Fallberatung mit verschiedenen Herausforderungen verbunden ist. Obwohl die befragten Studierenden die Methode der Kollegialen Fallberatung hinsichtlich verschiedener gesundheits- und professionsbezogener Aspekte positiv bewerten, bleibt die Frage offen, in welcher Qualität der Beratungsprozess – jenseits globaler Einschätzungen – umgesetzt wird. Diese prozessorientierte Perspektive wollen wir im Folgenden auf Basis eines Direct-Behavior-Rating-Designs untersuchen.

## 5 Direct Behavior Rating (DBR) als Möglichkeit der Prozessevaluation Kollegialer Fallberatung

### 5.1 Anwendung des DBR

Das Direct Behavior Rating (DBR) ist eine Methode zur Verhaltensverlaufsdagnostik im Kontext Schule und stellt eine Kombination aus direkter systematischer Verhaltensbeobachtung und Verhaltensbeurteilung dar (vgl. Huber & Rietz, 2015, S. 78). Das Hauptaugenmerk der Anwendung dieser Methode liegt auf der *mehrmaligen Einschätzung* eines zuvor definierten Zielverhaltens (z.B. beratungsbedarfskonforme Formulierung von Lösungsvorschlägen), was sie von statusdiagnostischen Beobachtungsverfahren abgrenzt. Das fokussierte Zielverhalten wird *in und/oder direkt nach der beobachteten Situation mittels einer Ratingskala* (Single-Item-Skala oder Multiple-Item-Skala) beurteilt. Dabei werden andere Verhaltensbereiche bewusst nicht erfasst.

Der DBR-Ansatz ermöglicht es, die Verzögerung zwischen dem Auftreten eines Verhaltens und dessen Beurteilung zu reduzieren, wodurch eine „ökonomische Einschätzung mit einer hohen ‚situativen Validität‘“ (Huber & Rietz, 2015, S. 79) erreicht wird. Dies ist angesichts der hohen Situativität pädagogischen Handelns als besonders gewinnbringend zu betrachten. Das „Beobachtungsfenster“ kann sich von wenigen Sekunden bis hin zu einem Tag erstrecken. Damit ist das DBR flexibel und für verschiedenste Kontexte, Verhaltensweisen und Zwecke nutzbar, da prinzipiell jedes beobachtbare Verhalten beurteilt werden kann.

Im Rahmen der vorliegenden Studie wurde das DBR ausgewählt, um die Prozess- und Ergebnisqualität der durchgeführten Kollegialen Fallberatungen gleichermaßen systematisch und situativ zu erfassen. Da, wie bereits erwähnt, keine empirischen Studien vorliegen, die die Qualität Kollegialer Fallberatung über eine Selbsteinschätzung der Teilnehmenden hinausgehend erfassen, ist das gewählte Studiendesign als explorativ zu bewerten. Für die Entwicklung der Ratingskalen wurden zunächst verschiedene Quali-

tätsdimensionen bestimmt, die als Gelingensbedingungen Kollegialer Fallberatung gelten können. Diese lassen sich aus der theoretischen Konzeption Kollegialer Fallberatung ableiten:

Auf struktureller Ebene sind Kollegiale Fallberatungen dann erfolgreich, wenn die *Methoden-, Zeit- und Rollendisziplin* eingehalten werden. Prozessbezogen stellen die *Multiperspektivität* der Befragung, Fallanalyse und Lösungsarbeit, die *Vielfalt und Konkretheit von Hypothesen und Lösungsoptionen* sowie die *Passung von Hypothesen und Lösungsansätzen zum Beratungsbedarf der Fallgeberin bzw. des Fallgebers* zentrale Gelingensbedingungen dar (Kopp & Vonesch, 2003; Meißner, Roth et al., 2019; Meißner, Semper et al., 2019; Semper & Meißner, 2020; Tietze, 2010, 2016, 2020).

Da Handlungsprobleme im Kontext Schule in der Regel nicht isoliert auftreten, sondern durch ein Wechselspiel verschiedener Ebenen entstehen, sind bei der Auseinandersetzung mit einem Handlungsproblem bzw. Fallgeschehen im Rahmen einer Kollegialen Fallberatung folglich auch verschiedene Ebenen und Perspektiven zu berücksichtigen (s. Tab. 3). In effektiven Kollegialen Fallberatungen können und sollten mindestens vier verschiedene Ebenen betrachtet werden (vgl. Tietze, 2016, S. 169–173; vgl. auch Meißner, Roth et al. 2019): 1) die fachlich-professionelle Ebene, auf der professionelle Aspekte im Mittelpunkt stehen, die möglicherweise zur Entstehung und Aufrechterhaltung des Problems beitragen (z.B. fehlende Binnendifferenzierung im Unterricht und daraus resultierende Über- und/oder Unterforderung von Schüler\*innen); 2) die persönliche Ebene, auf der z.B. Gefühle und Werthaltungen zum Ausdruck gebracht werden (z.B. Gefühl, nicht ausreichend wertgeschätzt zu werden); 3) die zwischenmenschliche Ebene, auf der v.a. das Verhältnis und die Zusammenarbeit der Beteiligten im Vordergrund stehen (z.B. Kommunikation mit Eltern); und 4) die Ebene der Institution, auf der Rahmenbedingungen von Schule beleuchtet werden (z.B. Hierarchien und Handlungsbefugnisse in der Schule).

Um die Prozessqualität der Kollegialen Fallberatungen umfassend beurteilen zu können, wurden die als distinkt definierten Qualitätsaspekte (vgl. Tab. 3) auf einer sechsstufigen Skala (0 = trifft überhaupt nicht zu bis 6 = trifft voll und ganz zu) beurteilt. Verstöße gegen die Methoden-, Zeit- und Rollendisziplin (z.B. fehlende Trennung von Fallanalyse und Lösungsarbeit, Überschreiten der definierten Phasenzeiträume oder Vermischung von Moderator\*innen- und Berater\*innenrolle) wurden summierend erfasst.

*Tabelle 3:* Ratingskalen zur Beurteilung der Prozessqualität Kollegialer Fallberatung

<b>Befragung</b>	<b>Fallanalyse</b>	<b>Lösungsarbeit</b>
	<i>Ebenen des Fallgeschehens</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>• fachlich-professionell</li> <li>• persönlich</li> <li>• zwischenmenschlich</li> <li>• institutionell</li> </ul>	
<i>Befragungsmodus</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>• repetitiv</li> <li>• monoperspektivisch</li> <li>• multiperspektivisch</li> </ul>	<i>Qualität der Hypothesen</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Bedingung-Konsequenz-Verknüpfung</li> <li>• Passung zur Schlüsselfrage</li> <li>• Hypothesenvielfalt</li> </ul>	<i>Qualität der Lösungsvorschläge</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Passung zur Schlüsselfrage</li> <li>• Passung zu ausgewählten Hypothesen</li> <li>• Vielfalt von Lösungsoptionen</li> </ul>

Für die Analyse wurden die Phasen der Befragung, der Fallanalyse und der Lösungsarbeit ausgewählt, da innerhalb dieser drei Beratungssegmente – wie bereits dargestellt –

in je spezifischer Weise Reflexionsanlässe geschaffen, Ursachen für die Fallentwicklung herausgearbeitet und Lösungen für die spezifische Fallproblematik kollegial hervorgebracht wurden. Daher ist anzunehmen, dass in diesen Phasen sichtbar wird, ob es gelingt, die „Freiheitsgrade des Beratenen, im Fallgeschehen zu handeln, zu erhöhen und [...] mit der Situation geeignet umzugehen“ (Tietze, 2016, S. 310), sodass eine Kollegiale Fallberatung letztlich als effektiv bewertet werden kann.

Grundlage der Analyse mittels DBR bildeten die Daten der drei durchgeführten Kollegialen Fallberatungen (vgl. Kap. 2). Bei der ersten Kollegialen Fallberatung handelte es sich um die im Anschluss an den Methodenworkshop durchgeführte Fallberatung, die von den Trainer\*innen als Prozessbeobachter\*innen begleitet wurde (KFB 0Ü). Die Kollegialen Fallberatungen 1 und 2 wurden ohne die Anwesenheit der Trainer\*innen realisiert und aufgezeichnet. Die videografierten Befragungs-, Fallanalyse- und Lösungsarbeitsphasen wurden auf Basis der entwickelten Ratingskalen durch die Autor\*innen unabhängig voneinander beurteilt. Die Interrater-Reliabilität, berechnet für zwei Rater auf 66 Fälle, ergab eine sehr starke Übereinstimmung der Ratings (Cohen's  $\kappa = 0,864$ ), die über den Zufall hinausgeht ( $z = 13,6, p < ,001^{***}$ ).

## 5.2 Die Prozess- und Ergebnisqualität Kollegialer Fallberatung

Im Kontext der Befragungsphase gilt es für die Berater\*innen, zu einem umfangreichen Verständnis des Falls zu gelangen. Die Befragung sollte daher breit angelegt sein und eine Vielzahl von Frageperspektiven auf unterschiedlichen Ebenen abdecken, um bereits erste Reflexionsprozesse bei der\*dem Fallgeber\*in anzuregen.

Hinsichtlich des Befragungsmodus zeigt sich, dass die Informations- und Verständnisfragen in allen drei untersuchten Kollegialen Fallberatungen überwiegend multiperspektivisch angelegt waren (vgl. Abb. 1; KFB = Kollegiale Fallberatung). Nur in Einzelfällen wurden Informationen wiederholt erfragt (repetitiver Befragungsmodus) oder nur eine Frageperspektive eingenommen (monoperspektivischer Befragungsmodus).

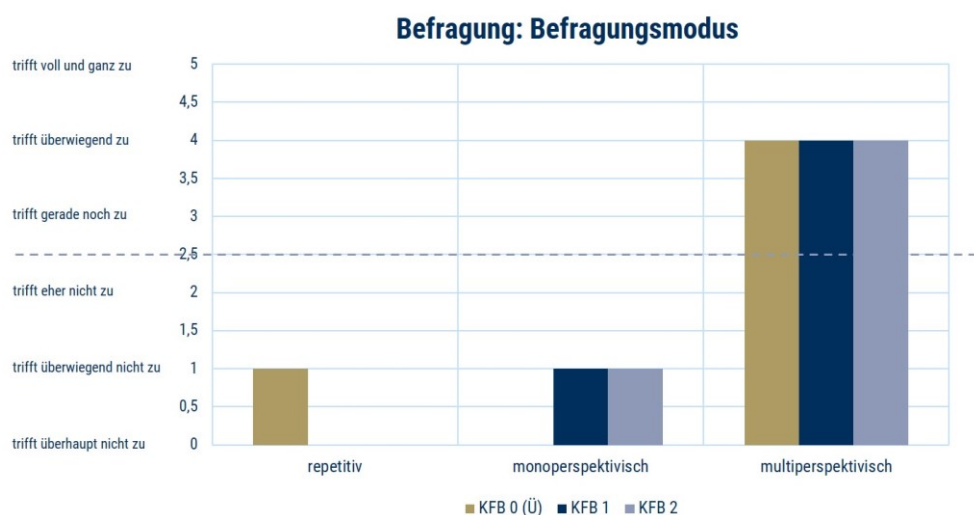


Abbildung 1: Befragungsmodi der Kollegialen Fallberatung (eigene Darstellung)

Ein differenzierter Blick der Frageperspektiven zeigt (vgl. Abb. 2 auf der folgenden Seite), dass in allen drei Kollegialen Fallberatungen überwiegend fachlich-professionelle Aspekte des Falls thematisiert wurden (z.B. Lernschwierigkeiten von Schüler\*innen, didaktisches Setting). Persönliche Aspekte, die u.a. das sozial-emotionale Erleben und Empfinden der Fallgeberin bzw. des Fallgebers betreffen, wurden ebenso wie zwischenmenschliche Phänomene des Falls (z.B. Interaktionen in der Klasse, weitere Beteiligte

in der Situation) nur vereinzelt oder gar nicht nachgefragt. Rückfragen, die die institutionellen Bedingungen des Fallgeschehens betreffen, wie bspw. schulkulturelle Aspekte oder typische Verfahrensweisen in der Schule im Umgang mit vergleichbaren Fällen, wurden ausschließlich in der letzten eigenständig durchgeführten Kollegialen Fallberatung angesprochen.

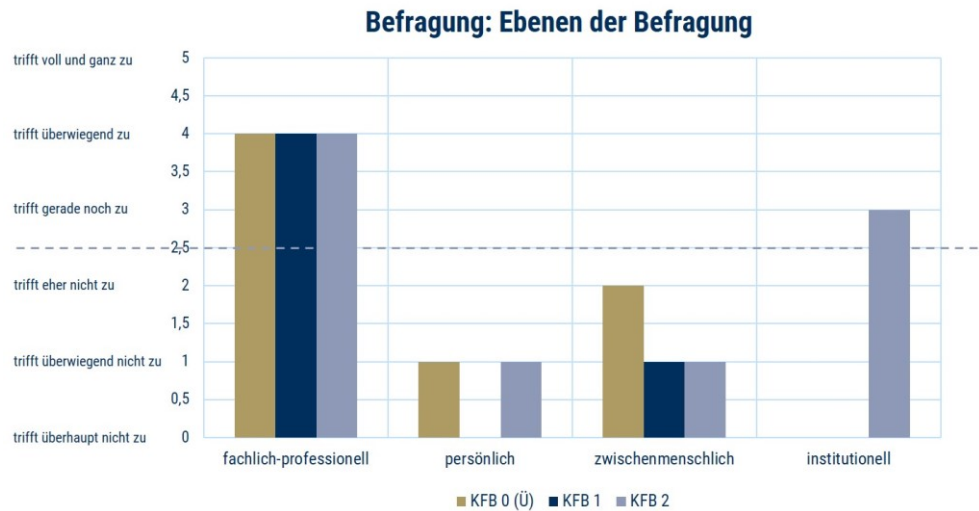


Abbildung 2: Ebenen der Befragung (eigene Darstellung)

Insgesamt wird deutlich, dass die Lehramtsstudierenden in der Befragungsphase versuchen, einen multiperspektivischen Blick auf das Fallgeschehen zu gewinnen. Die differenzierten Fragen zu den fachlich-professionellen Aspekten des Fallgeschehens sind jedoch mit einer gewissen Einseitigkeit verbunden, da darüber hinausgehende Facetten des Falls nur vereinzelt oder überhaupt nicht beleuchtet werden. Dieser Eindruck setzt sich auch in den beiden anschließenden Fallberatungsphasen nahezu identisch fort.

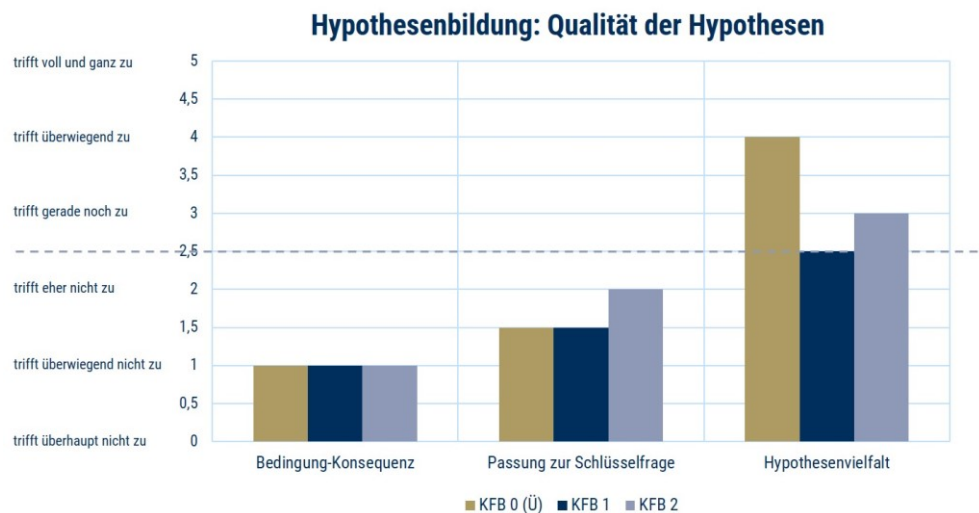


Abbildung 3: Qualität der Hypothesen (eigene Darstellung)

Wie lässt sich die Qualität der Fallanalyse bewerten? Zunächst wird deutlich, dass es den Studierenden in allen drei Kollegialen Fallberatungen überwiegend nicht gelungen ist, Hypothesen zu bilden, die konsistent Ursachen und Wirkungen des Fallgeschehens miteinander verknüpfen. Letztlich blieben die herausgearbeiteten Hypothesen oberflächlich und vage. Der\*die Moderator\*in war kontinuierlich gefordert, die häufig in Frageform formulierten Erklärungsansätze in genuine Hypothesen umzuformulieren. Erschwerend

kommt hinzu, dass die Hypothesen in der ersten und zweiten Kollegialen Fallberatung (KFB 0Ü, KFB 1) überwiegend nicht entlang der Schlüsselfrage der Fallgeberin bzw. des Fallgebers formuliert wurden. Die weitgehend fehlende Passung zur Schlüsselfrage bedeutet letztlich, dass sich die Hypothesen der Berater\*innen nicht am Beratungsbedarf der Fallgeberin bzw. des Fallgebers orientierten. Lediglich in der letzten Fallberatung (KFB 2) zeigt sich eine marginale, aber dennoch positive Veränderung in Richtung eines stärkeren Passungsverhältnisses.

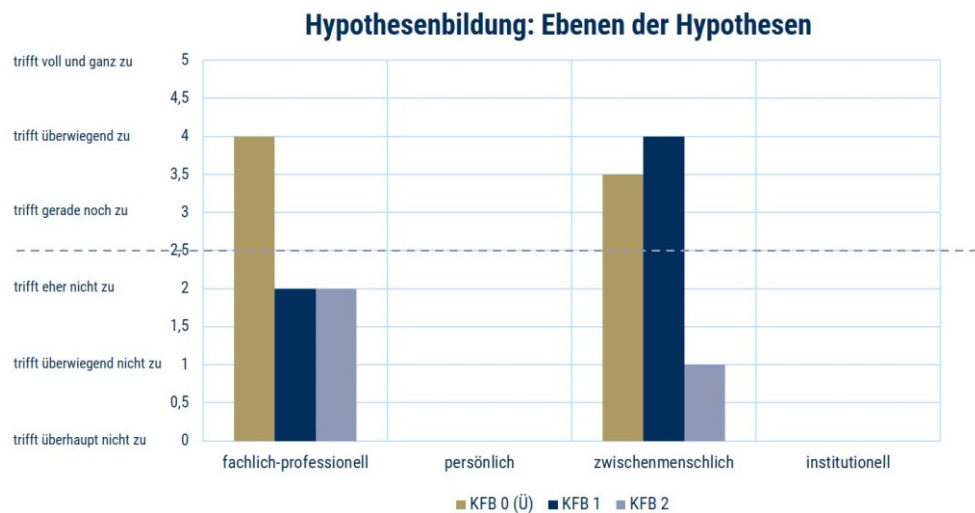


Abbildung 4: Ebenen der Hypothesen (eigene Darstellung)

Hinsichtlich der Vielfalt der Hypothesen wird deutlich, dass lediglich in der ersten, übungsbasierten Kollegialen Fallberatung multiperspektivisch Hypothesen gebildet wurden. Dieses Niveau konnte in den folgenden beiden Beratungen (KFB 1, 2) nicht aufrechterhalten werden. Die Hypothesenvielfalt ist hier nur noch marginal gegeben. An dieser Stelle zeigt sich, wie bereits in der Befragungsphase angedeutet, dass die herausgearbeiteten Hypothesen in verschiedenen thematischen Domänen in teils differenzierter und vielfältiger Weise vorliegen, dafür jedoch andere mögliche Erklärungsperspektiven (vollständig) vernachlässigt wurden. Wie in Abbildung 4 ersichtlich, wurden Hypothesen vor allem im Hinblick auf die fachlich-professionellen wie auch die zwischenmenschlichen Aspekte des Fallgeschehens formuliert, wobei es deutliche Unterschiede zwischen den drei Kollegialen Fallberatungen gibt: Während in der Kollegialen Fallberatung des Kompakttrainings (KFB 0Ü) Hypothesen zu fachlich-professionellen wie auch zu zwischenmenschlichen Aspekten des Fallgeschehens dominierten, spielen Erklärungsansätze auf zwischenmenschlicher Ebene in der Kollegialen Fallberatung 2 überwiegend keine Rolle, wohingegen diese in der Hypothesenbildung der Kollegialen Fallberatung 1 zentral sind. Erklärungsansätze, die die persönliche und/oder institutionelle Ebene adressieren, wurden in keiner der Kollegialen Fallberatungen gebildet. Kurz: Die Phase der Fallanalyse erweist sich insofern als problematisch, als es den Berater\*innen nur (stark) eingeschränkt gelungen ist, vielfältige und beratungsbedarfsgerechte Hypothesen zu formulieren. Inwieweit sich diese Problematik auch in der Phase der Lösungsarbeit fortsetzt, wollen wir abschließend klären.

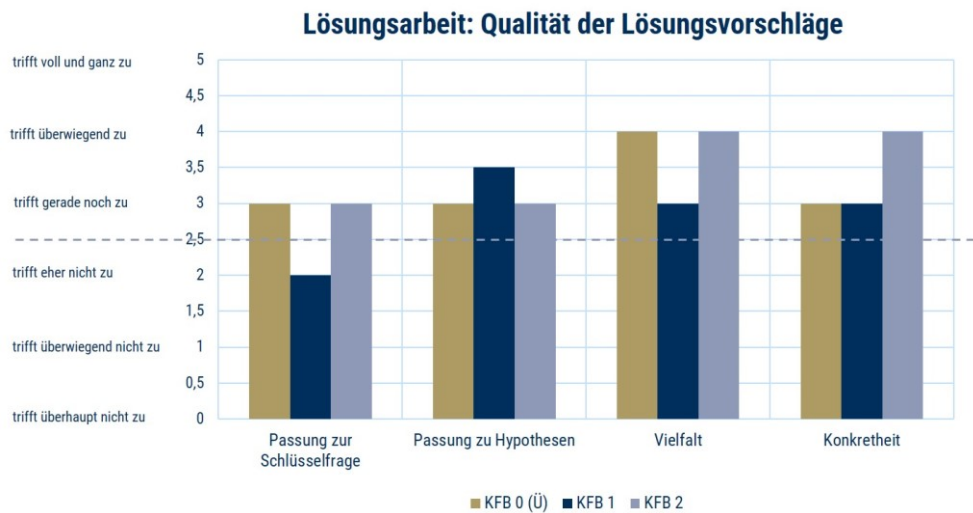


Abbildung 5: Qualität der Lösungsvorschläge (eigene Darstellung)

Die Phase der Lösungsarbeit (Abb. 5) zeichnet sich vor allem dadurch aus, dass es den Studierenden zwar auf einem niedrigen Niveau, aber insgesamt dennoch besser gelungen ist, die Lösungsvorschläge stärker in Einklang mit der Schlüsselfrage der Fallgeberin bzw. des Fallgebers zu bringen. Die Ratings bewegen sich mit Ausnahme der Kollegialen Fallberatung 1 knapp über dem Skalenmittelwert. In vergleichbarer Weise gelang es der Beratungsgruppe, die erarbeiteten Handlungsalternativen in Einklang mit den vorab von dem\*der Fallgeber\*in ausgewählten Hypothesen zu bringen. Die von den Berater\*innen entwickelten Lösungsvorschläge waren dabei in überwiegender bzw. zufriedenstellender Weise ebenso vielfältig wie konkret formuliert. Mit Blick auf die Ebene der Lösungsvorschläge wird abermals deutlich, dass Lösungsoptionen lediglich für zwei Domänen – fachlich-professionelle und zwischenmenschliche Ebene – formuliert wurden. Dies ist insofern nicht überraschend, da die Hypothesenbildung bereits nur diese beiden Ebenen fokussierte, sodass die Auswahl der Fallgeberin bzw. des Fallgebers auf diese beiden Bereiche beschränkt war. Trotz der dargestellten Qualitätseinschränkungen der drei selbstständig durchgeführten Kollegialen Fallberatungen betonen die Fallgeber\*innen in der abschließenden Prozessreflexion korrespondierend mit der Fragebogenerhebung, dass die herausgearbeiteten Hypothesen und Lösungsalternativen als hilfreich und perspektiverweiternd empfunden wurden und Handlungsperspektiven für zukünftige Praxisphasen bieten können.

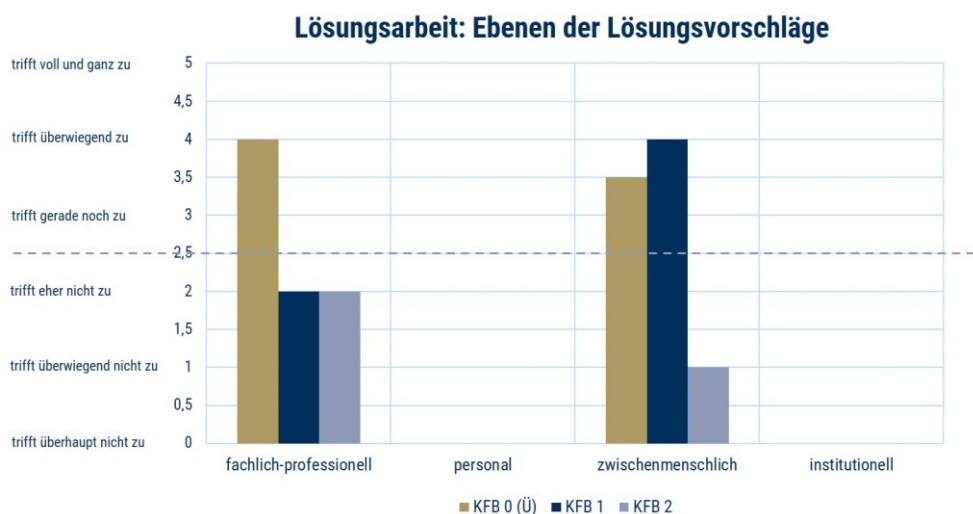


Abbildung 6: Ebenen der Lösungsvorschläge (eigene Darstellung)

Wie eingangs erwähnt, bemisst sich die Qualität Kollegialer Fallberatung auf struktureller Ebene an der Einhaltung der Methoden-, Zeit- und Rollendisziplin. Während in der Kollegialen Fallberatung im Rahmen des Kompakttrainings (KFB 0Ü) zehn Verstöße gegen die Fallberatungsdisziplinen festgestellt werden konnten, stieg der Anteil in der Kollegialen Fallberatung 1 auf sechzehn, bevor er in der Kollegialen Fallberatung 2 auf neun Regelverstöße sank. Als unproblematisch zeigte sich die Einhaltung der Zeitdisziplin in allen drei Kollegialen Fallberatungen. Sowohl die Methoden- als auch die Rollendisziplin erwiesen sich hingegen als herausfordernd für die Studierenden. Im Wesentlichen betrifft dies die bereits angedeutete, mangelnde Trennung von Ursachenfindung und Lösungsarbeit. Hinsichtlich der Rollendisziplin waren es vor allem die Moderator\*innen, die in eine Rollendiffusion gerieten, indem sie entweder zu stark steuernd in die Beratungsgespräche eingriffen oder sich selbst in die Position der Berater\*innen begaben.

## 6 Diskussion

Kollegiale Fallberatungen ermöglichen eine strukturierte kollegiale Auseinandersetzung mit einem Problem. Durch Rückgriff auf die vielschichtigen persönlichen und professionellen Erfahrungen können verschiedene Perspektiven und neue Lösungsansätze generiert werden. Die Frage, inwiefern bereits im Lehramtsstudium die Methode der Kollegialen Fallberatung – realisiert als Peer-to-Peer-Beratung – als nützlich wahrgenommen und qualitativ umgesetzt werden kann, stellt den Ausgangspunkt der vorliegenden explorativen Studie dar.

Während die Ergebnisse der Fragebogenerhebung mit bisherigen Studienergebnissen weitestgehend kongruent sind und die positiven entlastenden wie professionsbezogenen Effekte Kollegialer Fallberatung in der Selbstwahrnehmung betonen, verdeutlichen die Analysen mittels DBR, dass die Qualität der durchgeführten Kollegialen Fallberatungen, insbesondere vor dem Hintergrund der aus der Fallberatungsmethodik theoretisch abgeleiteten Qualitätsdimensionen, als ambivalent zu bewerten ist. Trotz der in allen Beratungsphasen anzutreffenden Versuche, die eingebrachten Praxisfälle multiperspektivisch zu erfassen, zu analysieren und darauf aufbauend vielfältige Lösungsoptionen zu generieren, zeigen sich teils erhebliche Defizite hinsichtlich der herzustellenden Passung zum Beratungsbedarf der Fallgebenden wie auch der konkreten und Ebenen übergreifenden Formulierung von Hypothesen und Lösungsvorschlägen.

Dennoch wird deutlich, dass die Peer-to-Peer-Beratung im Rahmen Kollegialer Fallberatungen auch zu Beginn der Lehrkräfteprofessionalisierung effektiv eingesetzt werden kann. Mit Blick auf die Qualität der von den Studierenden eigenständig durchgeführten Kollegialen Fallberatungen werden jedoch spezifische Qualifizierungsbedarfe sichtbar. Hierzu zählen zum einen das systematische Training der Hypothesenbildung und der beraterbedarfsgerechten Formulierung von Lösungsvorschlägen und zum anderen die verstärkte Ausbildung grundlegender Beratungskompetenzen (z.B. aktives Zuhören). Darüber hinaus wird insbesondere anhand der Beobachtungen deutlich, dass eine stärkere Schulung der Moderator\*innen notwendig ist, nicht nur um die Fallberatungsdisziplinen einzuhalten, sondern auch um die Beratungsgruppe in den einzelnen Beratungsphasen zu unterstützen und dadurch die Qualität der Kollegialen Fallberatung insgesamt zu steigern.

Die vorliegende Studie weist allerdings einige Limitationen auf, die u.a. mit dem explorativen Charakter einhergehen. Erstens ist die Zahl der Teilnehmenden des Kompakttrainings ( $N = 11$ ) relativ gering, sodass lediglich eine Fallberatungsgruppe gebildet werden konnte. Vergleiche zwischen unterschiedlichen Fallberatungsgruppen sind daher nicht möglich. Zweitens konnten im Seminarkontext lediglich drei eigenständig durchgeführte Kollegiale Fallberatungen realisiert werden. Insbesondere zur Validierung und



Weiterentwicklung der DBR-Skalen wäre eine breitflächige Anwendung des hier vorgestellten Ansatzes wünschenswert. Neben der Anwendung in anderen Kollegialen Fallberatungen wäre auch ein gesondertes DBR-Training für Fallberatungsbeobachter\*innen denkbar. Drittens fanden die Kollegialen Fallberatungen zeitnah statt, sodass keine Aussagen zu langfristigen Teilnahmeeffekten und Lernentwicklungen getroffen werden können. Zum Durchführungszeitpunkt der Kollegialen Fallberatungen war es viertens nicht möglich, auf standardisierte Erhebungsinstrumente zurückzugreifen, sodass es die selbst entwickelten Instrumente zukünftig zu validieren gilt.

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie werfen weitere Fragen auf, bspw. wie eine beratungsförderliche Gruppenkohärenz im digitalen Raum geschaffen werden kann. Für den Standort Jena, aber auch darüber hinaus gilt es zu eruieren, wie die Methode der Kollegialen Fallberatung als systematischer Bestandteil der Lehramtsausbildung implementiert werden kann. Daran anknüpfend stellt sich die Frage, wie Lehramtsstudierende als Multiplikator\*innen für die systematische Implementation von Kollegialer Fallberatung in die zweite und dritte Phase der Lehrkräftebildung fungieren können.

Anschlüsse ergeben sich aber auch für weitere Forschungsanliegen. Bislang wurden Kollegiale Fallberatungen mehrheitlich auf ihren wahrgenommenen gesundheits- und professionsbezogenen Nutzen hin analysiert (Meißner, Semper et al., 2019; Semper & Meißner, 2020; Tietze, 2010). In vergleichbarer Weise ließen sich, wie jüngst bei der Analyse pädagogischer Teamgespräche (Cloos et al., 2019; Kuhlmann & Moldenhauer, 2021), auch Kollegiale Fallberatungen mittels der Adressierungsanalyse (Ricken et al., 2017), z.B. hinsichtlich des professionellen Selbstverständnisses sowie der Positionierung angehender Lehrkräfte als Professionelle und deren Folgen für den Umgang mit pädagogischen Praxisfällen, beleuchten.

## Literatur und Internetquellen

- Bauer, J. (2009). Burnout bei schulischen Lehrkräften. *PiD – Psychotherapie im Dialog*, 10 (3), 251–255. <https://doi.org/10.1055/s-0029-1223327>
- Bennewitz, H. & Daneshmand, N. (2010). Kollegiale Fallberatung: Professionalisierung und Entlastung für Lehrerinnen und Lehrer. In H. Bartnitzky & U. Hecker (Hrsg.), *Allen Kindern gerecht werden: Aufgabe und Wege*. Mit zusätzlichen Beispielen, Dokumenten und Materialien auf CD (Beiträge zur Reform der Grundschule, Bd. 129) (S. 191–200). Grundschulverband e.V.
- Brandl-Bredenbeck, H.P., Kämpfe, A. & Köster, C. (2013). Gesundheit von Lehramtsstudierenden – Ausgewählte Ergebnisse einer empirischen Untersuchung an der Universität Paderborn. In M.A. Marchwacka (Hrsg.), *Gesundheitsförderung im Setting Schule* (S. 329–345). Springer Fachmedien. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-00528-3\\_19](https://doi.org/10.1007/978-3-658-00528-3_19)
- Cloos, P., Fabel-Lamla, M., Lochner, B. & Kunze, K. (Hrsg.). (2019). *Pädagogische Teamgespräche: Methodische und theoretische Perspektiven eines neuen Forschungsfeldes*. Beltz.
- Darius, S., Bunzel, K., Ehms-Ciechanowicz, E. & Böckelmann, I. (2021). Psychische Gesundheit bei Referendaren. *Prävention und Gesundheitsförderung*, 16 (3), 215–224. <https://doi.org/10.1007/s11553-020-00809-6>
- Denner, L. (2000). *Gruppenberatung für Lehrer und Lehrerinnen: Eine empirische Untersuchung zur Wirkung schulinterner Supervision und Fallbesprechung*. Zugl. Dissertation Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, 2000. Klinkhardt.
- Drüge, M., Schleider, K. & Rosati, A.-S. (2014). Psychosoziale Belastungen im Referendariat – Merkmale, Ausprägungen, Folgen. *DDS – Die Deutsche Schule*, 106 (4), 358–372. <https://www.waxmann.com/artikelART101535>
- Fiege, B. & Dollase, R. (1998). Evaluation Kollegialer Fallberatung in Gruppen von Lehrern und Lehrerinnen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 44 (3), 379–395.

- Gehrmann, A. (2013). Zufriedenheit trotz beruflicher Beanspruchungen? Anmerkungen zu den Befunden der Lehrerbelastungsforschung. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf: Modelle, Befunde, Interventionen* (2., vollst. überarb. Aufl.) (S. 175–190). Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-18990-1\\_10](https://doi.org/10.1007/978-3-531-18990-1_10)
- Hartmann, A., Rückmann, J. & Tannen, A. (2020). Individuelle Gesundheitskompetenz von Lehrkräften und deren (Un)Sicherheit im Umgang mit chronisch erkrankten Schulkindern und Notfallsituationen. *Bundesgesundheitsblatt*, 63, 1168–1176. <https://doi.org/10.1007/s00103-020-03207-7>
- Hohensee, E. & Schiemann, S. (2021). Gesundheitskompetenz und Gesundheit von Studierenden unter besonderer Betrachtung der Lehramtsstudierenden. *Prävention und Gesundheitsförderung*, 6 (2). <https://doi.org/10.1007/s11553-021-00849-6>
- Huber, C. & Rietz, C. (2015). Direct Behavior Rating (DBR) als Methode zur Verhaltensverlaufdiagnostik in der Schule: Ein systematisches Review von Methodendstudien. *Empirische Sonderpädagogik*, 7 (2), 75–98. <https://doi.org/10.25656/01:10819>
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2019). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_12\\_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf)
- Kopp, R. & Vonesch, L. (2003). Die Methodik der Kollegialen Fallberatung. In H.-W. Franz & R. Kopp (Hrsg.), *EHP-Praxis. Kollegiale Fallberatung: State of the art und organisationale Praxis* (S. 53–92). EHP – Andreas Kohlhaage.
- Krause, A. & Dorsemagen, C. (2011). Gesundheitsförderung von Lehrerinnen und Lehrern. In E. Bamberg, A. Ducki & A.-M. Metz (Hrsg.), *Innovatives Management. Gesundheitsförderung und Gesundheitsmanagement in der Arbeitswelt: Ein Handbuch* (S. 139–157). Hogrefe.
- Krause, A. & Dorsemagen, C. (2014). Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf – Arbeitsplatz- und bedingungsbezogene Forschung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2., überarb. u. erw. Aufl.) (S. 987–1013). Waxmann.
- Kücholl, D., Westphal, A., Lazarides, R. & Gronostaj, A. (2019). Beanspruchungsfolgen Lehramtsstudierender im Praxissemester. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22 (4), 945–966. <https://doi.org/10.1007/s11618-019-00897-x>
- Kuhlmann, N. & Moldenhauer, A. (2021). Sprechen über (Nicht-)Verantwortlichkeiten – Relationierungen von Professionalität und organisationaler Praxis. In S. Bender, F. Dietrich & M. Silkenbeumer (Hrsg.), *Schule als Fall. Institutionelle und organisationale Ausformungen* (Rekonstruktive Bildungsforschung, Bd. 7) (S. 189–204). Springer Fachmedien. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-27459-7\\_11](https://doi.org/10.1007/978-3-658-27459-7_11)
- Lehr, D. (2014). Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf – Gesundheitliche Situation und Evidenz für Risikofaktoren. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2., überarb. u. erw. Aufl.) (S. 947–967). Waxmann.
- Meißner, S. & Greiner, F. (2021). Kollegiale Fallberatung in inklusiven Settings. In H. Schäfer, C. Rittmeyer, B. Altenrichter, K. Bieritz, K. Bundschuh & R. Kretschmann (Hrsg.), *Handbuch Inklusive Diagnostik: Kompetenzen feststellen – Entwicklungsbedarfe identifizieren – Förderplanung umsetzen* (2. Aufl.) (S. 646–655). Beltz.
- Meißner, S., Roth, S., Semper, I. & Berkemeyer, N. (2019). *Praxisbox Kollegiale Fallberatung: Herausforderungen in der Schule gemeinsam bewältigen*. Beltz.
- Meißner, S., Semper, I., Roth, S. & Berkemeyer, N. (2018). Anerkennung als Gesundheitsressource? Die Bedeutung von Anerkennung für die Gesundheit von Lehrkräften.

- ten. In K. Drossel & B. Eickelmann (Hrsg.), *Does ‚What works‘ work? Bildungspolitik, Bildungsadministration und Bildungsforschung im Dialog* (S. 223–240). Waxmann.
- Meißner, S., Semper, I., Roth, S. & Berkemeyer, N. (2019). Gesunde Lehrkräfte durch kollegiale Fallberatung? Ergebnisse einer qualitativen Evaluationsstudie im Rahmen des Projekts „Gesunde Lehrkräfte durch Gemeinschaft“. *Prävention und Gesundheitsförderung*, 14 (1), 15–21. <https://doi.org/10.1007/s11553-018-0684-8>
- Preuß, C., Cordes-Finkenstein, V. & Löw, M. (2020). „Peer to Peer“: Lernbegleitung in den universitären Praxisphasen durch kollegiale Fallberatung. In F. Hesse & W. Lütgert (Hrsg.), *Auf die Lernbegleitung kommt es an! Konzepte und Befunde zu Praxisphasen in der Lehrerbildung* (S. 145–166). Klinkhardt. [https://doi.org/10.35468/5821\\_08](https://doi.org/10.35468/5821_08)
- Ricken, N., Rose, N., Kuhlmann, N. & Otzen, A. (2017). Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Eine theoretische und methodologische Perspektive auf die Erforschung von „Anerkennung“. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 93 (2), 193–235. <https://doi.org/10.1163/25890581-093-02-90000002>
- Römer, J., Appel, J., Drews, F. & Rauin, U. (2012). Burnout-Risiko von Lehramts- und Jurastudierenden der Anfangssemester. *Prävention und Gesundheitsförderung*, 7 (3), 203–208. <https://doi.org/10.1007/s11553-012-0345-2>
- Römer, J., Rothland, M. & Straub, S. (2018). Bedingungsfaktoren des Beanspruchungslebens von Lehramtsstudierenden im Praxissemester. In J. König, M. Rothland & N. Schaper (Hrsg.), *Learning to Practice, Learning to Reflect?* (S. 265–286). Springer Fachmedien. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-19536-6\\_10](https://doi.org/10.1007/978-3-658-19536-6_10)
- Rothland, M. (2013). Soziale Unterstützung: Bedeutung und Bedingungen im Lehrerberuf. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf: Modelle, Befunde, Interventionen* (2., vollst. überarb. Aufl.) (S. 231–250). Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-18990-1\\_13](https://doi.org/10.1007/978-3-531-18990-1_13)
- Rothland, M., Cramer, C. & Terhart, E. (2018). Forschung zum Lehrerberuf und zur Lehrerbildung. In R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 1011–1034). Springer Fachmedien. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-19981-8\\_44](https://doi.org/10.1007/978-3-531-19981-8_44)
- Schaarschmidt, U. & Kieschke, U. (2013). Beanspruchungsmuster im Lehrerberuf: Ergebnisse und Schlussfolgerungen aus der Potsdamer Lehrerstudie. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf: Modelle, Befunde, Interventionen* (2., vollst. überarb. Aufl.) (S. 81–97). Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-18990-1\\_5](https://doi.org/10.1007/978-3-531-18990-1_5)
- Scheuch, K., Haufe, E. & Seibt, R. (2015). Teachers’ Health. *Deutsches Ärzteblatt international*, 112 (20), 347–356. <https://doi.org/10.3238/arztebl.2015.0347>
- Schmid, B., Veith, T. & Weidner, I. (2013). *Einführung in die kollegiale Beratung*. Auer.
- Schmidt, J., Klusmann, U., Lütke, O., Möller, J. & Kunter, M. (2017). What Makes Good and Bad Days for Beginning Teachers? A Diary Study on Daily Uplifts and Hassles. *Contemporary Educational Psychology*, 48 (3), 85–97. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2016.09.004>
- Schnebel, S. (2007). *Professionell beraten: Beratungskompetenz in der Schule*. Beltz.
- Schult, J., Münzer-Schrobildgen, M. & Sparfeldt, J.R. (2014). Belastet, aber hochzufrieden? Arbeitsbelastung von Lehrkräften im Quer- und Längsschnitt. *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie*, 22 (2), 61–67. <https://doi.org/10.1026/0943-8149/a000114>
- Seibt, R., Galle, M. & Dutschke, D. (2007). Psychische Gesundheit im Lehrerberuf. *Prävention und Gesundheitsförderung*, 2 (4), 228–234. <https://doi.org/10.1007/s11553-007-0082-0>
- Semper, I. & Meißner, S. (2020). Das Netzwerk „Gesunde Lehrkräfte durch Gemeinschaft“. Evaluation der Netzwerkintervention. In N. Berkemeyer, B. Kracke, S.

- Meißner & P. Noack (Hrsg.), *Schule gemeinsam gesund gestalten: Facetten, Erfahrungen und Ergebnisse zweier schulischer Interventionsstrategien* (S. 107–138). Beltz.
- Tietze, K.-O. (2010). *Wirkprozesse und personenbezogene Wirkungen von kollegialer Beratung: Theoretische Entwürfe und empirische Forschung*. VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92155-6>
- Tietze, K.-O. (2016). Kollegiale Beratung. In M. Dick, W. Marotzki & H.A. Mieg (Hrsg.), *Handbuch Professionsentwicklung* (S. 309–320). Klinkhardt.
- Tietze, K.-O. (2019). Kollegiale Beratung – einfach aus der Ferne, komplex aus der Nähe. *Organisationsberatung, Supervision, Coaching*, 26 (4), 439–454. <https://doi.org/10.1007/s11613-019-00622-x>
- Tietze, K.-O. (2020). *Kollegiale Beratung: Problemlösungen gemeinsam entwickeln* (10. Aufl.) (Miteinander reden, Bd. 61544). Rowohlt.
- Žorga, S., Dekleva, B. & Kobolt, A. (2001). The Process of Internal Evaluation as a Tool for Improving Peer Supervision. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 23 (2), 151–162. <https://doi.org/10.1023/A:1010642829067>

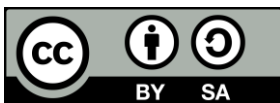
## Beitragsinformationen

### Zitationshinweis:

Meißner, S. & Greiner, F. (2022). Was kann Peer-to-Peer-Beratung leisten? Eine empirische Studie zu den Möglichkeiten und Grenzen Kollegialer Fallberatung im Lehramtsstudium. *PFLB – PraxisForschung-Lehrer\*innenBildung*, 4 (3), 213–232. <https://doi.org/10.11576/pflb-5252>

Online verfügbar: 13.09.2022

ISSN: 2629-5628



Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>