

## Kollegiale Fallberatung in der zweiten Ausbildungsphase zum Umgang mit Herausforderungen in inklusiven Settings

Rebecca Baumann<sup>1,\*</sup>, Miriam Grüning<sup>1,\*</sup> & Sabine Martschinke<sup>1,\*</sup>

<sup>1</sup> Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg

\* Kontakt: Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg,  
Institut für Grundschulforschung,  
Regensburger Str. 160, 90478 Nürnberg  
rebecca.baumann@fau.de; miriam.gruening@fau.de;  
sabine.martschinke@fau.de

**Zusammenfassung:** Die zunehmende Heterogenität in den Grundschulen stellt für angehende Lehrkräfte eine enorme Herausforderung dar, die zu Belastungen führen kann. Gerade einer Belastung durch Schüler\*innen mit herausfordernden Fallmerkmalen (z.B. ein störendes Unterrichts- und Arbeitsverhalten) kann jedoch mit einem professionellen Ressourcen- und Handlungsspektrum begegnet werden, wobei die soziale Unterstützung speziell durch Kolleg\*innen als besonders erfolgversprechend gilt. Im Rahmen der kollegialen Fallberatung können sowohl die soziale Unterstützung gefördert als auch weitere relevante Ressourcen und Handlungskompetenzen gestärkt werden, und damit kann möglichen Belastungen entgegengewirkt werden. Dazu beraten sich Grundschullehrer\*innen im Vorbereitungsdienst im Rahmen des vierten Moduls des „Fallbezogenen Inklusionsspezifischen Trainings“ (FIT<sup>2020</sup>) wechselseitig zu ihren Schüler\*innen mit herausfordernden Fallmerkmalen, wobei ein\*e freiwillige\*r Fallgeber\*in einen eigenen Fall einbringt und die anderen Teilnehmenden als Beratende mitwirken. Fragebogenbasiert schätzen die n=58 Teilnehmenden das Modul zur Fallberatung hinsichtlich Lernnutzen und Effekten auf die Selbstwirksamkeit im Umgang mit den Fallmerkmalen sehr positiv und im Vergleich zu anderen Trainingsmodulen am besten ein, wobei die Fallgebenden deskriptiv in beiden Variablen deutlich höhere Werte angeben. Zudem schätzen die Fallgebenden den Erfolg ihres am Trainingsabend neu geplanten Ressourcen- und Handlungsspektrums im Umgang mit den herausfordernden Schüler\*innenmerkmalen höher ein als die Fallberatenden. Unabhängig von der Rolle in der Fallberatung besteht eine positive Korrelation zwischen dem Lernnutzen und dem subjektiv eingeschätzten Erfolg des im Rahmen der Postmessung neu geplanten Ressourcen- und Handlungsspektrums, auch wenn Design und Instrumente keine Prüfung der ursächlichen Wirkung zulassen. Mögliche Erklärungen für die positive Bewertung der Fallberatung und die Korrelation sollen in einer vertiefenden Follow-up-Interviewstudie ausfindig gemacht und berichtet werden.

**Schlagwörter:** Belastungen; inklusive Settings; kollegiale Fallberatung; Ressourcen; Vorbereitungsdienst



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 Theoretisch-empirische Einordnung

Weltweit weist neben Singapur nur Deutschland eine Lehrer\*innenbildung mit zwei Ausbildungsphasen auf (vgl. Hascher & Winkler, 2017, S. 14; KMK, 2014, S. 4): Hierzulande ist daher die erste Phase, das Hochschulstudium, bis auf einige Praxisphasen eher theoretisch orientiert. Darauf folgt dann in der stärker praktisch angelegten zweiten Phase der Vorbereitungsdienst, auch Referendariat genannt.

In Bayern dauert der Vorbereitungsdienst im Grundschullehramt zwei Jahre und findet an drei Tagen pro Woche an einer Einsatzschule sowie an zwei Tagen an einem Studienseminar statt (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst, 2019, o.S.). Dabei unterrichten die Lehramtsanwärter\*innen<sup>1</sup> im ersten Schuljahr acht Wochenstunden und im zweiten Jahr 15 Wochenstunden eigenverantwortlich (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst, 2019, o.S.).

Nicht nur der Übergang von der Hochschule in die Schulpraxis, welcher oftmals auch als „Praxischock“ bezeichnet wird (vgl. Keller-Schneider & Hericks, 2011, S. 296), sondern auch die hohen berufsspezifischen Anforderungen an Lehrkräfte generell und zusätzliche Anforderungen im Vorbereitungsdienst führen dazu, dass Lehramtsanwärter\*innen ein hohes Belastungsempfinden aufweisen. Daher bedarf es dringend Unterstützungsangebote, um dieses zu reduzieren (z.B. Drüge et al., 2014, S. 364–366, 370).

Dieser Beitrag bezieht sich auf das berufliche Belastungserleben angehender Lehrkräfte und dessen Bewältigung. Nach einer übergreifenden theoretisch-empirischen Einordnung wird der Fokus auf den zentralen Aspekt, nämlich den der kollegialen Fallberatung, gerichtet, welche ein erfolgversprechendes Unterstützungsangebot im Umgang mit Belastungen für (angehende) Lehrkräfte darstellen kann.

### 1.1 Berufliches Belastungserleben von (angehenden) Lehrkräften und Bewältigung mithilfe von Ressourcen und Handlungskompetenzen

#### 1.1.1 Ressourcen und Gesundheit

Theoretische und empirisch gestützte Modelle der Belastungsforschung generell und auch speziell für den Lehrberuf zeigen, dass das Verhältnis von Anforderungen zu persönlichen Ressourcen und Handlungskompetenzen für ein erfolgreiches Belastungsmanagement und folglich für die Gesundheit entscheidend ist (vgl. Bakker & Demerouti, 2007, S. 313; Rudow, 1994, S. 43–46; Stiller, 2015, S. 52). Das Vorhandensein eines solchen „Ressourcen- und Handlungsspektrums“ kann sich auf ein negatives Beanspruchungserleben günstig auswirken (vgl. Bakker & Demerouti, 2007, S. 313; Dicke et al., 2018, S. 262).

Spätestens seit der bundesweiten Potsdamer Lehrerstudie ist bekannt, dass Lehrkräfte im Vergleich zu anderen Berufsgruppen aufgrund der hohen Anforderungen eine stärker belastete Berufsgruppe darstellen (vgl. Schaarschmidt, 2005, S. 41–42). Auch bei Lehramtsanwärter\*innen im Vorbereitungsdienst wurde in dieser Studie eine teilweise hohe wahrgenommene Belastung festgestellt (vgl. Schaarschmidt, 2005, S. 57). Weitere Studien mit dieser Zielgruppe verweisen auf hohe Werte im Belastungserleben und bei negativen Beanspruchungsfolgen wie „Burnout“, mit vergleichbaren oder sogar höheren Werten als bei berufserfahrenen Lehrkräften (vgl. Braun, 2017, S. 124; Drüge et al., 2014, S. 358). Der Befund, dass sowohl erfahrene als auch berufseinsteigende Lehrkräfte (hoch-)belastet sind, ist nicht nur mit negativen gesundheitlichen Beanspruchungsreaktionen und -folgen für die Betroffenen selbst, sondern auch mit systemischen Konsequenzen, wie einem frühen Ausscheiden aus dem Beruf, verbunden (vgl. Albisser & Keller-Schneider, 2010, S. 24). Ebenfalls konnten Einflüsse auf Schüler\*innen gezeigt

---

<sup>1</sup> Auch als Referendar\*innen, angehende bzw. berufseinsteigende Lehrkräfte bezeichnet.

werden: Wenn diese von Lehrkräften mit höherer emotionaler Erschöpfung unterrichtet wurden, wiesen sie geringere Leistungen im Unterricht auf (vgl. Klusmann & Richter, 2014, S. 212–215).

### 1.1.2 Belastungsfaktoren im Kontext von inklusiven Settings

Befragt man (angehende) Lehrkräfte nach den Ursachen für ihr hohes Belastungserleben, so werden neben den insgesamt sehr hohen Anforderungen vorwiegend die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen, das (kritische) Verhalten und die (fehlende) Motivation einzelner Schüler\*innen sowie Reformen im Bildungssystem als äußerst belastend bewertet (vgl. Albisser, 2009, S. 105). Dies gibt Hinweise darauf, dass gesellschaftliche Transformationen (z.B. vermehrte Fluchtmigration, Unterzeichnung der UN-Behindertenrechtskonvention und daraus folgende zunehmende inklusive Beschulung) die Lehrenden in besonderem Maße beanspruchen und in der Folge deren Gesundheit beeinträchtigen können (vgl. Peperkorn et al., 2020, S. 1; Peperkorn & Horstmann, 2018, S. 607). In der BISU-Studie (*Belastungen in einer inklusiven Schule und im gemeinsamen Unterricht begegnen – Ressourcenorientiertes Empowerment für Lehrkräfte*) wurden Fallmerkmale im Sinne von herausfordernden Kennzeichen eines Kindes identifiziert, die Lehrkräfte in inklusiven Settings als besonders belastend wahrnehmen (z.B. ein störendes Unterrichts- und Arbeitsverhalten oder Probleme durch Förderbedarfe; vgl. Martschinke et al., 2020, S. 279). Daher orientiert sich dieser Beitrag an einem weiten Begriff von inklusiven Settings, der sämtliche Heterogenitätsdimensionen integriert (vgl. Kopmann & Zeinz, 2017, S. 123).

### 1.1.3 Ressourcen und Handlungskompetenzen für den Umgang mit Belastungsfaktoren im Lehrberuf

Den gestiegenen Anforderungen in Bezug auf inklusive Settings generell und den Umgang mit herausfordernden Schüler\*innen, die zu Belastungen führen können, kann mithilfe von internen und externen Ressourcen (vgl. Kopmann & Zeinz, 2016, S. 264; Peperkorn et al., 2020, S. 1) begegnet werden. Interne Ressourcen im Sinne von personalen Merkmalen, gesundheitsförderlichen Bewältigungsstrategien sowie professionellen Handlungskompetenzen (vgl. Blossfeld et al., 2014, S. 126–127; Peperkorn & Horstmann, 2018, S. 612) rücken verstärkt in den Fokus, da externe Ressourcen, wie z.B. schulische Rahmenbedingungen, in inklusiven Settings häufig als mangelhaft propagiert werden und nicht zügig verändert werden können (vgl. Bayerischer Lehrer- und Lehrerinnenverband e.V., 2013, S. 14; Kopmann & Zeinz, 2016, S. 264).

Insbesondere den internen Ressourcen *Selbstregulation*, *(Inklusive) Werthaltungen und Überzeugungen* sowie *Soziale Unterstützung* (vgl. Baumert & Kunter, 2006; Rothland, 2013) kommt bei der Bewältigung möglicher Belastungen in inklusiven Settings eine zentrale Funktion zu (vgl. Oetjen et al., 2021, S. 382). Unter der sozialen Unterstützung werden der Austausch, die Zusammenarbeit mit und die Unterstützung durch unterschiedliche(n) Quellen (z.B. Kolleg\*innen, Schulleitung oder Eltern) subsummiert (vgl. Oetjen et al., 2021, S. 383). Zur Reduzierung der Belastung sowie zur Förderung der angesprochenen Ressourcen – und dabei insbesondere der sozialen Unterstützung im Umgang mit den (möglicherweise belastenden) Anforderungen – erscheint aus empirischer Sicht die Methode der kollegialen Fallberatung erfolgversprechend, die im weiteren Verlauf differenziert betrachtet wird. Obwohl eine erfolgreiche Ressourcenerkennung und -aktivierung mit einer Stärkung des Selbstvertrauens und der Selbstwirksamkeit einhergeht (vgl. Schubert & Knecht, 2015, S. 6), kamen Befragungen mit (angehenden) Lehrkräften zu dem Ergebnis, dass die internen Ressourcen bezüglich des Umgangs mit beruflichen Belastungen allgemein (vgl. Zimmermann, 2011, S. 57) sowie in Bezug auf den Umgang mit der veränderten Schülerschaft (vgl. Dauber & Vollstädt, 2004, S. 369) als gering eingeschätzt werden.

#### 1.1.4 Unterstützungsangebote im Lehrberuf für inklusive Settings

Der Teilnahme an Aus-, Fort- und Weiterbildungsangeboten kommt folglich eine Schlüsselfunktion zu (vgl. Amrhein, 2015, S. 140). Ziel ist, die förderbaren internen Ressourcen (vgl. Döring-Seipel & Dauber, 2010, S. 3) und Handlungskompetenzen (vgl. Peperkorn & Horstmann, 2018, S. 612) zu stärken und die (angehenden) Lehrenden bei der Bewältigung der (belastenden) Anforderungen im Kontext von inklusiven Settings zu unterstützen. Es gibt erste Hinweise darauf, dass derartige Unterstützungsangebote nicht nur zu einem verbesserten Umgang mit Schüler\*innen mit herausfordernden Fallmerkmalen im Sinne einer gestärkten Handlungskontrolle und erweiterten Strategien beitragen, sondern sogar die Belastung der Lehrkräfte reduzieren können (vgl. Lauth-Lebens et al., 2016, S. 149–151).

Hieraus ergibt sich die Forderung nach Angeboten im Lehrberuf, die neben einer Reduktion der Belastung durch die Auffälligkeit der Schüler\*innen auch die Lehrer\*innengesundheit fokussieren (vgl. Lauth-Lebens et al., 2016, S. 151). Dies deckt sich auch mit dem besonders häufig von Grundschullehrkräften geäußerten Bedarf an Fortbildungsangeboten zum Umgang mit besonderen Fällen (vgl. Hass et al., 2018, S. 88). Allerdings schätzt der Großteil der Lehrpersonen das Angebot an schulischen Gesundheitsförderungsmaßnahmen (vgl. forsa Politik- und Sozialforschung GmbH, 2016, S. 25–27) sowie Weiter- und Fortbildungsmöglichkeiten im Kontext von inklusiven Settings (vgl. Amrhein & Badstieber, 2014, S. 17) trotz des immer größer werdenden Bedarfs als mangelhaft ein. Zudem weisen die wenigen vorliegenden Angebote meist keine Qualitätssicherungsmaßnahmen auf (vgl. Amrhein, 2015, S. 147). Dieser Entwicklung möchte das Training FIT<sup>2020</sup> (vgl. Baumann & Martschinke, 2021) entgegenwirken, das auf dem Fortbildungskonzept <sup>Lehr</sup>KRÄFTE (vgl. Elting et al., 2021) aufbaut.

### 1.2 Kollegiale Fallberatung als Chance für den Umgang mit beruflichen Belastungen von (angehenden) Lehrkräften

#### 1.2.1 Merkmale kollegialer Fallberatung

Tietze (2018, S. 11) definiert kollegiale (Fall-)Beratung als „ein strukturiertes Beratungsgespräch in einer Gruppe, in dem ein Teilnehmer von den übrigen Teilnehmern nach einem feststehenden Ablauf mit verteilten Rollen beraten wird mit dem Ziel, Lösungen für eine konkrete berufliche Schlüsselfrage zu entwickeln.“ In den letzten Jahren zeigt sich eine verstärkte Verbreitung der kollegialen Fallberatung aufgrund der starken Zunahme beruflicher Herausforderungen, zumal kaum finanzielle Mittel für die hierfür notwendigen und extern gestützten Beratungsprozesse wie Coaching oder Supervision zur Verfügung stehen (vgl. Spangler, 2012, S. 16). Zudem sind diese Beratungsformen – im Gegensatz zur kollegialen Fallberatung – nicht nur kosten-, sondern auch zeitintensiv (vgl. Schlee & Mutzek, 1996, S. 10–12). Außerdem grenzt sich kollegiale Fallberatung von anderen Beratungsformen insofern ab, als hier die Beratungsrollen durchgetauscht werden können, da keine externe Person die Fallberatung anleiten muss (vgl. Tietze, 2010, S. 36). Abschließend ist jedoch einschränkend zu erwähnen, dass eine kollegiale Fallberatung eine professionelle Beratung nur ergänzen, jedoch nicht ersetzen kann (vgl. Tietze, 2018, S. 39–40).

Es existieren verschiedene Ansätze der kollegialen Fallberatung, wobei in den Unterstützungsangeboten das Programm <sup>Lehr</sup>KRÄFTE für die berufserfahrenen Lehrpersonen und FIT<sup>2020</sup> für die Lehramtsanwärter\*innen im Vorbereitungsdienst durchgeführt wird. Beide Angebote schließen an das Heilsbronner Modell nach Spangler (2012) an. Die Struktur der im Folgenden vorgestellten Schritte hat den Vorteil, dass auch weniger erfahrene Personen die kollegiale Fallberatung durchführen oder initiieren können (vgl. Spangler, 2012, S. 45).

### 1.2.2 Ziele kollegialer Fallberatung

Für den im Beitrag fokussierten Kontext des Umgangs mit herausfordernden Fällen im inklusiven Schulalltag wurden folgende Ziele der kollegialen Fallberatung nach Spangler (2012, S. 38–39) *ergänzt sowie mit eigenen Beispielen versehen*:

- (1) Entwickeln von Lösungen für berufsbezogene Probleme im Schulalltag, *z.B. für als herausfordernd empfundene Fallmerkmale von Schüler\*innen. (Wichtig ist, dass die Probleme aus dem beruflichen Bereich kommen und im Handlungsspektrum der bzw. des Fallgebenden liegen. Darüber hinaus sollten keine Probleme mit Kolleg\*innen oder der Schulleitung eingebracht werden.)*
- (2) Erweiterung von personalen (*z.B. Umgang mit beruflicher Frustration*) und instrumentellen Handlungskompetenzen (*z.B. praktische Vorgehensweisen, wie man mit den Fallmerkmalen des herausfordernden Kindes umgehen kann*).
- (3) Entwickeln von alternativen Lösungsansätzen in der Gruppe: Entstehen eines „Ideenpools“ an Handlungsmöglichkeiten sowie der Erhalt von Rückmeldung zu den bisherigen Ansätzen durch die Gruppe.
- (4) Profitieren vom Wissen anderer und Nutzen der Gruppe als Spiegel der eigenen Situation: *Erhalten eines neutralen Blicks von Außenstehenden.*
- (5) Teilen der Ressourcen und Potenziale innerhalb der Gruppe: *Entgegenwirken der Tabuisierung von Problemen, welche weder für das Individuum noch für außenstehende Personen zielführend ist.*
- (6) Förderung der Selbstwahrnehmung und Selbstreflexion *durch die strukturierte Vorgehensweise.*

### 1.2.3 Empirische Hinweise zur kollegialen Fallberatung

Erste Studien zeigen, dass die dargestellten Ziele nach Aussagen der befragten Lehrkräfte auch tatsächlich erreicht werden können. Es werden positive Effekte auf die soziale Unterstützung, die berufliche Handlungskompetenz und die berufliche Belastung genannt (vgl. Abelein & Hanglberger, 2018, S. 199–201). Auch erste Interventionsstudien bei angehenden und berufserfahrenen (Grundschul-)Lehrkräften (*z.B. Baumann & Martschinke, 2021; Elting et al., 2021; Meißner et al., 2019*) kommen zu dem Ergebnis, dass die Teilnehmer\*innen die Beratungsmethode als sehr hilfreich bewerten und häufig Effekte auf die genannten Aspekte wahrnehmen. So verwundert kaum, dass Lehrkräfte sich laut einer Studie von Abelein und Hanglberger (2018) eine regelmäßige Teilnahme an kollegialer Fallberatung wünschen, wengleich die Mehrheit von ihnen bislang noch nicht an einer Fallberatung teilgenommen hat. In einer Interventionsstudie (Liebner et al., *angenommen*) bei Lehramtsstudierenden der Sekundarstufe wurden die Effekte der Teilnahme an kollegialer Fallberatung in Abhängigkeit von der Rolle (fallgebend oder fallberatend) geprüft. Dabei zeigte sich, dass insbesondere Studierende, die ihren eigenen Fall in die Diskussionsrunde einbrachten, stärker von der Selbstwirksamkeit als abhängige Variable profitieren.

Zu der im vorliegenden Beitrag untersuchten Zielgruppe von Lehramtsanwärt\*innen im Vorbereitungsdienst sind uns bislang keine Studien bekannt, die die Bewertung und die Effekte von kollegialer Fallberatung im Rahmen eines Interventionsdesigns differenziert prüfen, insbesondere aber nicht mit dem Fokus auf die Schulart der Grundschule. Außerdem soll untersucht werden, ob auch bei dieser spezifischen Zielgruppe unterschiedliche Bewertungen und Effekte in Abhängigkeit von der Rolle in der Fallberatung resultieren. Daraus ergibt sich die Frage, *inwieweit die Methode der kollegialen Fallberatung in der Wahrnehmung von Grundschullehramtsanwärt\*innen im Umgang mit beruflichen Belastungen im inklusiven Schulalltag als hilfreich bewertet wird, auch in Abhängigkeit von der Rolle in der Fallberatung (fallgebend oder fallberatend).*

## 2 Kollegiale Fallberatung im Rahmen des Trainings FIT<sup>2020</sup>

Die kollegiale Fallberatung wird im Rahmen des Unterstützungsangebots FIT<sup>2020</sup> (Fallbezogenes Inklusionsspezifisches Training zum Umgang mit Belastungen) für Grundschullehr\*innen im Vorbereitungsdienst durchgeführt, wobei es sich bei dem Training um eine adaptierte Weiterentwicklung des evaluierten Fortbildungskonzepts <sup>Lehr</sup>KRÄFTE (vgl. Elting et al., 2021) handelt.

Das eintägige Training gliedert sich ebenfalls in vier eineinhalb- bis zweistündige Module (vgl. Elting et al., 2021), ergänzt um ein fünftes Modul. Der gesamte Zeitumfang beträgt insgesamt ca. acht Stunden. Um eine Qualitätssicherung und damit verbunden eine hohe Wirksamkeit sicherzustellen, wurde sich sowohl bei <sup>Lehr</sup>KRÄFTE als auch bei FIT<sup>2020</sup> an für Lehrkräftefortbildungen gängigen Kriterien wie fallbasiertem Lernen, Kooperation und (Selbst-)Reflexion orientiert (vgl. Lipowsky & Rzejak, 2017).

In den Modulen 1, 2, 3 und 5 erfolgen mittels verschiedener Übungen eine selbstreflexive Auseinandersetzung mit den eigenen Belastungen und Ressourcen sowie die Förderung von Problemlösekompetenzen auf der Basis einer Arbeit an fremden und eigenen Fällen (siehe im Überblick Baumann & Martschinke, 2021).

In dem für diesen Beitrag zentralen Modul 4 werden durch die Teilnehmenden eingebrachte Fälle aus der Berufspraxis in einer kollegialen Fallberatung bearbeitet. Das Modul zielt auf die Aktivierung sozialer Unterstützung (vgl. Kap. 1.2.2) und die Stärkung weiterer relevanter Ressourcen und Handlungskompetenzen im Umgang mit den herausfordernden Fällen, die als belastend erlebt werden können.

### 2.1 Das Ablaufschema

Im Training FIT<sup>2020</sup> wird für die Durchführung der kollegialen Fallberatung das Heilsbronner Modell genutzt (s. Tab. 1).

Tabelle 1: Ablaufschema des Heilsbronner Modells (vgl. Spangler, 2012, S. 43–45)

Schritt (Zeitangabe)	Beschreibung
Vorbereitung	<i>Verteilung der Rollen</i> Innerhalb der Gruppe, an der zwischen fünf und zehn Personen teilnehmen können (vgl. Spangler, 2012, S. 16–18), wird aufgrund des Verzichts auf eine*n externe*n Berater*in die <i>Moderation</i> der jeweiligen Sitzung ausgewählt, die auf die Zeit achtet und die Schritte überleitet. Auch wird die*der <i>Fallgebende</i> aus dem freiwilligen Interessentenkreis ausgewählt. Die anderen Teilnehmenden wirken als Beratende mit; die Rollen werden in jeder Beratung getauscht.
1. Schritt (10 Minuten)	<i>Vortragen der Problemsituation</i> Die fallgebende Person stellt ihr Problem, also den Fall, und ihre Fragestellung dar. Sie wird dabei nicht unterbrochen.
2. Schritt (5 Minuten)	<i>Nachfragen</i> Die Beratenden können Informations- und Verständnisfragen an die fallgebende Person stellen. Diese fünf Minuten sind ein wichtiger Schritt zum Verständnis und für spätere Lösungsvorschläge.
3. Schritt (10 Minuten)	<i>Sammeln von Einfällen</i> Die fallgebende Person verlässt den Sitzkreis, hört jedoch weiterhin zu. Die Gruppe äußert Assoziationen und Empfindungen, die die Falldarstellung bei ihr ausgelöst hat (z.B. „Mit wem identifiziere ich mich am meisten?“; „Was hat die Art und Weise, wie der Fall vorgestellt wurde, bei mir hervorgerufen?“). Wichtig ist, dass hier noch keine Lösungsvorschläge eingebracht werden.
4. Schritt (5 Minuten)	<i>Rückmeldung der*des Fallgebenden</i> Die fallgebende Person erklärt der Gruppe, was sie von den Einfällen für sich verwenden kann und was nicht. Dabei geht es nur um eine subjektive Auswahl.

5. Schritt (10 Minuten)	<i>Sammeln von Lösungsvorschlägen</i> Die fallgebende Person verlässt den Kreis. Die Gruppe trägt aus eigenen Erfahrungen Lösungsmöglichkeiten zusammen, die mitgeschrieben werden können.
6. Schritt (5 Minuten)	<i>Rückmeldung der*des Fallgebenden</i> Die fallgebende Person sortiert die Lösungsmöglichkeiten nach der subjektiven Nützlichkeit und gibt der Gruppe hierzu Rückmeldung.
7. Schritt (10 Minuten)	<i>Allgemeiner Austausch</i> Es erfolgt ein Austausch über Unklarheiten oder die Planung erster Schritte.
8. Schritt (5–10 Minuten)	<i>Abschlussrunde – Sharing</i> In der Abschluss- bzw. Sharing-Runde nennt jede Person eine Situation, in der sie ähnliche Erfahrungen gemacht hat. Die Runde entlastet, verbindet und bedeutet viel Motivation für die weitere Arbeit in der Beratungsgruppe.
<i>Nachbereitung</i>	<i>Feedbackrunde und Dank</i> Die Feedbackrunde erfolgt z.B. in Bezug auf das Zeitmanagement oder die Übergänge der Schritte. Nun geht ein Dank der fallgebenden Person an die Gruppe, aber auch die Gruppe dankt ihr, dass sie ihren Fall geteilt hat.

Bei *Schritt 2* ist es zudem bedeutsam, dass systemische Fragen zur Exploration der Ausgangssituation (z.B. „Was haben Sie schon alles an Lösungen versucht und mit welchem Erfolg?“) und zur Entwicklung von Ziel- und Lösungsperspektiven (z.B. „Was möchten Sie für sich/das Kind erreichen?“) zum Einsatz kommen (vgl. Sauer et al., o.J., o.S.).

Da im *fünften Schritt* Lösungsvorschläge gesammelt werden, sollten die Teilnehmenden vor der kollegialen Fallberatung außerdem darüber informiert werden, wie diese formuliert werden sollten: Hierfür eignen sich nicht-belehrende Ich-Botschaften, also z.B. „Ich könnte mir vorstellen ...“ anstatt „Du solltest ...“ (vgl. Tietze, 2018, S. 130–134). Außerdem ist in dieser Phase das Primat des Brainstormings zentral, das heißt, es geht zunächst um Quantität, die in der Folge Qualität hervorbringt, und es dürfen daher auch unfertige oder ungewöhnliche Vorschläge eingebracht werden. Dabei dürfen auch Lösungsvorschläge von anderen Fallberatenden aufgegriffen und weiterentwickelt werden. Während dieser gesamten Phase ist Kritik verboten (vgl. Tietze, 2018, S. 118–119).

### 3 Methode

In dieser Untersuchung wird die Hauptstudie aus dem Jahr 2020 mit  $n=58$  (Alter:  $M=26.55$ ,  $SD=3.08$ ) Teilnehmenden fokussiert. Der Großteil der Teilnehmenden/Befragten ist weiblich (93.1 %), und sie verteilen sich nahezu gleichmäßig auf das erste und zweite Ausbildungsjahr (48 % im ersten Ausbildungsjahr) des in Bayern zweijährigen Vorbereitungsdienstes.

#### 3.1 Forschungsdesign

Alle Teilnehmer\*innen der Hauptstudie nahmen demnach auch an der im Training durchgeführten kollegialen Fallberatung teil, wobei  $n=6$  Lehramtsanwärter\*innen einen eigenen Fall einbrachten („Fallgebende“) und die anderen  $n=52$  Teilnehmenden als „Fallberatende“ mitwirkten. Eine Teilstichprobe dieser Hauptstudie hat freiwillig an einem telefonischen Leitfaden-Interview vier Monate nach dem Training als Follow-up-Erhebung teilgenommen ( $n=22$ ); darunter sind auch  $n=3$  der insgesamt  $n=6$  Lehramtsanwärter\*innen, die im Rahmen der Fallberatung ihren eigenen Fall einbrachten.

Fragebogenbasiert erfolgten jeweils eine Woche vor dem Training die Prämessung (Messzeitpunkt 1), kurze Modulevaluationen direkt im Anschluss an ein Modul während des Trainingstags und am Trainingsabend die Postmessung (Messzeitpunkt 2), wobei jeweils offene und standardisierte Leitfragen eingesetzt wurden.

Im vorliegenden Beitrag werden die Kurzevaluation von Modul 4 und der zweite Messzeitpunkt fokussiert und für die letzte Teilfragestellung um Ergebnisse aus telefonischen und leitfadengestützten Follow-up-Interviews ergänzt.

### 3.2 Messinstrumente und Auswertung

Bereits zu Messzeitpunkt 1 wurde erläutert, dass das Projekt von einem weiten Inklusionsverständnis ausgeht: Es geht damit um alle Kinder, die aus Sicht der Befragten einen besonderen Förderbedarf aufweisen.

In der *ersten Leitfrage* wird die Bewertung des Trainings insgesamt und der einzelnen Module (auch der kollegialen Fallberatung) fokussiert: So schätzen die Teilnehmenden auch nach jedem Modul Trainingswirkungen in Kurzfragebögen mittels vierstufiger Ratingskala (1: trifft gar nicht zu – 4: trifft voll zu) ein, operationalisiert über den subjektiven Lernnutzen (pro Modul 2 Items, z.B. „Die Inhalte und Übungen lassen sich auf die belastenden Fälle in meiner aktuellen und zukünftigen Berufspraxis gut übertragen.“) und die subjektiven Einschätzungen von Effekten auf die Selbstwirksamkeit im Umgang mit Schüler\*innen mit herausfordernden Fallmerkmalen (im Folgenden abgekürzt als „Selbstwirksamkeit“; pro Modul 2 Items, z.B. „Ich fühle mich aufgrund der Inhalte und Übungen besser in der Lage, mit den belastenden Fällen in meiner aktuellen und zukünftigen Berufspraxis umzugehen.“) (zu den adaptierten Messinstrumenten der Trainingsbewertung nach Haenisch, 1990, s. Elting et al., 2021). Die Mittelwerte für Lernnutzen und Selbstwirksamkeit für das Modul der kollegialen Fallberatung werden für den Vergleich der Rollen „fallberatend“ und „fallgebend“ aufgrund der geringen Stichprobenanzahl der Fallgebenden vorwiegend deskriptiv berichtet.

Die *zweite Leitfrage* widmet sich dem subjektiv und prospektiv eingeschätzten Erfolg des am Trainingsabend neu geplanten Ressourcen- und Handlungsspektrums im Umgang mit den Schüler\*innen mit herausfordernden Fallmerkmalen in einem vierstufigen Ratingformat (1: gar nicht erfolgreich – 4: voll erfolgreich). Dieser wird aufgrund der oben genannten Problematik der geringen Stichprobenanzahl der „Fallgebenden“ ebenfalls vorwiegend deskriptiv berichtet.

Um möglichen Zusammenhängen zwischen Lernnutzen und Selbstwirksamkeit durch die kollegiale Fallberatung sowie dem Erfolg des geplanten Ressourcen- und Handlungsspektrums zu Messzeitpunkt 2 nachzugehen, wurde im Rahmen der *dritten Fragestellung* eine Korrelation nach Pearson berechnet. Weil die Stichprobengröße der Fallgebenden von  $n=6$  Personen zu gering für die Berechnung statistischer Analysen ist, werden die beiden Gruppen bei dieser Leitfrage nicht differenziert betrachtet.

Zur Generierung von Hinweisen für die Bewertung der Fallberatung aus der Sicht von Fallgebenden und Fallberatenden sowie zur vertiefenden Erforschung möglicher Zusammenhänge zwischen den ersten beiden Fragestellungen werden in der *vierten Leitfrage* offene Antworten aus der Follow-up-Interviewleitfrage nach besonders hilfreichen Trainingsbausteinen analysiert. Die Auswertung dieser offenen Interviewleitfrage erfolgte mithilfe der Software MAXQDA und in Anlehnung an das Ablaufmodell der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse auf Haupt- und in Anlehnung an die zusammenfassende qualitative Inhaltsanalyse auf Subkategorieebene (vgl. Mayring, 2015). Hierzu wurden alle Übungen des Trainings und damit auch die kollegiale Fallberatung deduktiv als Hauptkategorien gesetzt und an das Datenmaterial zur entsprechenden Leitfrage herangetragen. In einem ersten Materialdurchlauf wurden für diesen Beitrag nur für die relevante Hauptkategorie der kollegialen Fallberatung relevante Fundstellen bezeichnet, bearbeitet und extrahiert (vgl. Mayring, 2015). Aufgrund des geringen Umfangs des Datenmaterials wurden lediglich vier Subkategorien induktiv ergänzt und nur für diese die Beobachter\*innenübereinstimmung nach dem Übereinstimmungsmaß *Cohens Kappa* berechnet. Zuletzt wurden die Subkategorien zu dieser Hauptkategorie quantifiziert (vgl. Kuckartz, 2017) und in den Gesamtdatensatz der Software SPSS aufgenommen. Da an den Interviews nur  $n=3$  der insgesamt  $n=6$  Fallgebenden teilgenommen haben, wird bei der Leitfrage ebenfalls nicht nach den beiden Rollen differenziert.

## 4 Fragestellungen und erste Ergebnisse

Aus der in Kap. 1.2.3 formulierten übergeordneten Fragestellung ergeben sich vier Teilfragestellungen:

- (1) Wie schätzen Lehramtsanwärter\*innen für die kollegiale Fallberatung Lernnutzen und Selbstwirksamkeit im Umgang mit den Schüler\*innen mit herausfordernden Fallmerkmalen ein?
- (2) Wie schätzen Lehramtsanwärter\*innen den Erfolg des am Trainingsabend geplanten Ressourcen- und Handlungsspektrums im Umgang mit den Schüler\*innen mit herausfordernden Fallmerkmalen ein?
- (3) (Wie) Hängen Lernnutzen und Selbstwirksamkeit (Fragestellung 1) mit dem Erfolg des am Trainingsabend geplanten Ressourcen- und Handlungsspektrums (Fragestellung 2) zusammen?
- (4) Aus welchen Gründen bewerten Lehramtsanwärter\*innen die kollegiale Fallberatung als besonders hilfreich?

### 4.1 Fragestellung 1: Lernnutzen und Selbstwirksamkeit

In der gesamten Stichprobe ( $n=58$ ) sind die Mittelwerte des Lernnutzens ( $M=3.39$ ,  $SD=.61$ ) der kollegialen Fallberatung und der damit verbundenen Selbstwirksamkeit ( $M=3.24$ ,  $SD=.62$ ) im Umgang mit Schüler\*innen mit herausfordernden Fallmerkmalen auf einer vierstufigen Skala von 1–4 jeweils als sehr hoch einzuschätzen (s. Tab. 2). Bei nur zwei Items pro Variable wurde statt Cronbachs  $\alpha$  der Spearman-Brown-Koeffizient ( $r_{Sp}$ ) als Reliabilitätsmaß berechnet, wobei für beide Mittelwerte (Lernnutzen:  $r_{Sp}=.83$ , Selbstwirksamkeit:  $r_{Sp}=.82$ ) zufriedenstellende Reliabilitäten vorliegen (für den Lernnutzen vgl. Baumann & Martschinke, 2021, S. 90).

Nicht nur absolut, sondern auch im Vergleich zu den anderen Modulen, wird die kollegiale Fallberatung aus Modul 4 als mit Abstand am hilfreichsten eingeschätzt (für den Lernnutzen vgl. Baumann & Martschinke, 2021, S. 91). Beides gibt erste Hinweise auf einen hohen Nutzen und eine hohe Wirksamkeit der kollegialen Fallberatung aus Sicht der Teilnehmenden.

*Tabelle 2:* Mittelwerte des Lernnutzens und der Selbstwirksamkeit im Umgang mit Schüler\*innen mit herausfordernden Fallmerkmalen für die kollegiale Fallberatung insgesamt und in Abhängigkeit von der Rolle in der kollegialen Fallberatung (eigene Berechnung)

		<i>Lernnutzen</i>	<i>Selbstwirksamkeit</i>
<i>Insgesamt</i>	<i>M</i>	3.39	3.24
	<i>SD</i>	.61	.62
	<i>n</i>	58	58
	<i>rSp</i>	.83	.82
<i>Fallberatend</i>	<i>M</i>	3.34	3.18
	<i>SD</i>	.62	.61
	<i>n</i>	52	52
<i>Fallgebend</i>	<i>M</i>	3.83	3.75
	<i>SD</i>	.26	.42
	<i>n</i>	6	6

*Anmerkung:* M=Mittelwert, SD=Standardabweichung, n=Stichprobengröße, rSp= Spearman-Brown-Koeffizient, Likert-Skala: 1: *stimme gar nicht zu* – 4: *stimme voll zu*.

Bei genauerem Betrachten der Werte zum Lernnutzen und zur wahrgenommenen Selbstwirksamkeit in der Fallberatung zeigt sich, dass die Lehramtsanwärter\*innen, die einen eigenen Fall eingebracht haben („fallgebend“), deskriptiv deutlich höhere Werte im Lernnutzen ( $M=3.83$ ,  $SD=.26$ ) und in der Selbstwirksamkeit im Umgang mit den Fällen ( $M=3.75$ ,  $SD=.42$ ) angeben als die Fallberatenden (Lernnutzen:  $M=3.34$ ,  $SD=.62$ ; Selbstwirksamkeit:  $M=3.18$ ,  $SD=.61$ ; vgl. Tab. 2 auf der vorhergehenden Seite). Die Differenzwerte von jeweils fast .6 geben erste Hinweise darauf, dass die fallgebenden Lehramtsanwärter\*innen eigenen Einschätzungen zufolge noch stärker von der Fallberatung profitieren.

#### 4.2 Fragestellung 2: Erfolg des Ressourcen- und Handlungsspektrums

Flankierend schätzten die Teilnehmer\*innen auf einer Skala von 1 (gar nicht erfolgreich) bis 4 (sehr erfolgreich) in der Postmessung den Erfolg ihres am Trainingsabend geplanten Ressourcen- und Handlungsspektrums im Umgang mit den Schüler\*innen mit herausfordernden Fallmerkmalen im Rahmen von einem Einzelitem ein. Zu Messzeitpunkt 2 wurde das Ressourcen- und Handlungsspektrum insgesamt als „eher erfolgreich“ ( $M=2.98$ ,  $SD=.35$ ,  $n=58$ ; vgl. Tab. 3) bewertet.

*Tabelle 3:* Subjektiv eingeschätzter Erfolg des am Trainingsabend geplanten Ressourcen- und Handlungsspektrums im Umgang mit Schüler\*innen mit herausfordernden Fallmerkmalen insgesamt und in Abhängigkeit von der Rolle in der kollegialen Fallberatung (eigene Berechnung)

	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>
<i>Insgesamt</i>	2.98	.35	58
<i>Fallberatend</i>	2.96	.34	52
<i>Fallgebend</i>	3.17	.41	6

*Anmerkung:* *M*=Mittelwert, *SD*=Standardabweichung, *n*=Stichprobengröße, Likert-Skala: 1: gar nicht erfolgreich – 4: voll erfolgreich.

Auch bei dieser Leitfrage zeigt sich, dass die sechs Fallgebenden ihr fallspezifisches Ressourcen- und Handlungsspektrum zu Messzeitpunkt 2 deutlich erfolgreicher einschätzen als ihre fallberatenden Kolleg\*innen (vgl. Tab. 3). Das bekräftigt die Vermutung aus Fragestellung 1, nach der die Fallgebenden in höherem Ausmaß von der Fallberatung profitieren.

#### 4.3 Fragestellung 3: Zusammenhänge von Lernnutzen, Selbstwirksamkeit und dem Erfolg des Ressourcen- und Handlungsspektrums

Tabelle 4 auf der folgenden Seite zeigt, dass unabhängig von der Rolle in der Fallberatung eine moderate und signifikant-positive Korrelation nach Pearson zwischen dem Lernnutzen und dem subjektiv eingeschätzten Erfolg des im Rahmen der Postmessung geplanten Ressourcen- und Handlungsspektrums im Umgang mit den herausfordernden Fallmerkmalen besteht ( $r=.321^*$ ,  $p=.014$ ): Je positiver die Teilnehmer\*innen den Lernnutzen der kollegialen Fallberatung bewerten, desto höher schätzen sie den Erfolg des geplanten Ressourcen- und Handlungsspektrums zu Messzeitpunkt 2 ein und umgekehrt.

*Tabelle 4:* Korrelation zwischen dem eingeschätzten Erfolg des geplanten Ressourcen- und Handlungsspektrums sowie der Selbstwirksamkeit und dem Lernnutzen ausgehend von der kollegialen Fallberatung (eigene Berechnung)

	<i>Erfolg des geplanten Ressourcen- und Handlungsspektrums</i>	<i>Mittelwert Selbstwirksamkeit</i>	<i>Mittelwert Lernnutzen</i>
<i>Erfolg des geplanten Ressourcen- und Handlungsspektrums</i>		.182	.321*
<i>Mittelwert Selbstwirksamkeit</i>			.801**
<i>Mittelwert Lernnutzen</i>			

Anmerkung: n=58. \* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0.05 (2-seitig) signifikant.

\*\* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0.01 (2-seitig) signifikant.

Zwischen dem Erfolg und der Selbstwirksamkeit durch die kollegiale Fallberatung besteht kein Zusammenhang ( $r=.182$ ,  $p=.171$ ). Allerdings besteht eine hochsignifikant-positive Korrelation zwischen Selbstwirksamkeit und Lernnutzen ( $r=.801^{**}$ ,  $p=.000$ ).

#### 4.4 Fragestellung 4: Gründe für die positive Bewertung der kollegialen Fallberatung aus Sicht der Lehramtsanwärter\*innen

In der offenen Interviewleitfrage nach besonders hilfreichen Trainingsinhalten zu Messzeitpunkt 3 wird die Fallberatung am häufigsten genannt, insgesamt von mehr als zwei Dritteln (n=15 von n=22, 68.2 %) der Interviewpartner\*innen.

Die Lehramtsanwärter\*innen, die die Fallberatung bei dieser Leitfrage benannt haben, wurden in einer Nachfrage darum gebeten, die Aussprache für die Methode zu begründen. Hierbei zeichneten sich in den insgesamt n=24 Begründungen vier Subkategorien ab, die in Tabelle 5 absteigend nach der Häufigkeit der Nennungen aufgelistet sind. Für jede Subkategorie sind die Anzahl der Nennungen sowie ein Ankerbeispiel zur Veranschaulichung angegeben. Alle Werte für *Cohens Kappa* als Maß der Beobachterübereinstimmung liegen bei den Subkategorien im (sehr) guten Bereich ( $.83 \leq \text{Cohens } \kappa \leq 1.00$ ).

*Tabelle 5:* Subkategorien, Häufigkeiten, *Cohens Kappa* und Ankerbeispiele zur Hauptkategorie „Kollegiale Fallberatung“ bei der Interviewleitfrage nach besonders hilfreichen Trainingsinhalten und -übungen (eigene Auswertung)

<i>Subkategorie</i>	<i>Häufigkeit (ges. n=24)</i>	<i>Cohens Kappa</i>	<i>Ankerbeispiel</i>
<i>1. Andere Sichtweisen und Austausch wahrnehmen</i>	8	.91	„Das einfach mit anderen zu teilen und sich dann einfach mal andere Sichtweisen anzuhören.“ (HF1978: 20)
<i>2. Tipps und Hilfe erhalten</i>	7	1.00	„Weil man [...] Tipps bekommt, mit denen man selber nie gearbeitet hätte [...] oder darauf gekommen wär.“ (CB1995: 38)
<i>3. Nach strukturier-tem Ablauf vorgehen</i>	5	1.00	„Also ich fand es auch an sich hilfreich und auch interessant, das nach so einem wirklich absolut strikten Verlauf zu machen.“ (GM1994: 45)
<i>4. Gemeinschaftsgefühl und soziale Eingebundenheit erfahren</i>	4	.83	„Da war das dann so, dass ich dann realisiert habe [...], dass ich nicht alleine in der Schule bin, sondern dass wir ein Kollegenteam sind und ich ruhig auch ansprechen kann, wenn irgendwas ist.“ (AF1994: 29)

Häufigste Begründung für die Fallberatung ist die Chance, „andere Sichtweisen und Austausch wahrnehmen“ zu können. Fast genauso viele Nennungen können der Subkategorie „Tipps und Hilfe erhalten“ zugeordnet werden. Am dritthäufigsten wird bei der Begründung auf das Argument eingegangen, „nach strukturiertem Ablauf vorzugehen“, d.h. zu versuchen, ein Problem schrittweise zu bewältigen. Etwas seltener wird auch auf das Argument verwiesen, durch die Fallberatung ein „Gemeinschaftsgefühl und soziale Eingebundenheit zu erfahren“.

Auch wenn aufgrund des geringen Textkorpus keine vertiefenden Argumentationsstränge entfaltet wurden, sind für die Teilnehmenden wichtige Erfahrungen und Qualitätsaspekte zu erkennen, die für die positive Bewertung erste Hinweise liefern können.

## 5 Diskussion und Ausblick

In Übereinstimmung mit der Interventionsstudie <sup>Lehr</sup>KRÄFTE (vgl. Elting et al., 2021) bei berufserfahrenen Grundschullehrer\*innen wird das Modul zur kollegialen Fallberatung auch in der Folgestudie bei angehenden Grundschullehrkräften im Vorbereitungsdienst im Vergleich zu den anderen Modulen am hilfreichsten eingeschätzt. Dieser Beitrag erweitert die bereits bestehenden Befunde auf eine deutlich größere Stichprobe und auf die Zielgruppe von Grundschullehr\*innen im Vorbereitungsdienst.

Ebenfalls kann die Untersuchung für den Vorbereitungsdienst einen Hinweis darauf geben, dass die Rolle in der Fallberatung einen Einfluss hat: Lehramtsanwärter\*innen, die ihren eigenen Fall als Fallgebende einbringen, geben deskriptiv deutlich höhere Werte im Lernnutzen und in der wahrgenommenen Selbstwirksamkeit an als die Fallberatenden.

In der Arbeit von Liebner und Kolleg\*innen (angenommen) konnte unter Lehramtsstudierenden der Sekundarstufe bereits eine positivere Wirksamkeit bei Fallgebenden nachgewiesen werden, wobei hier lediglich Effekte auf die inklusionsbezogene Selbstwirksamkeit geprüft wurden.

Auch der Hinweis, dass eine erfolgreiche Ressourcenwahrnehmung unter anderem mit einer wünschenswerten Stärkung des Selbstvertrauens und der Selbstwirksamkeit einhergeht (vgl. Schubert & Knecht, 2015, S. 6), kann bekräftigt werden: Die Teilnehmenden bewerteten ihr am Trainingsabend neu geplantes Ressourcen- und Handlungsspektrum im Umgang mit Schüler\*innen mit herausfordernden Fallmerkmalen höher als vor dem Training. Allerdings ist dieses Ergebnis vorsichtig zu interpretieren, da die Postmessung noch am Trainingsabend erfolgte. Auch hier zeigen sich Vorteile zugunsten der Fallgebenden, die den Erfolg am Trainingsabend höher einschätzen; allerdings sind diese zu Messzeitpunkt 1 auch bereits mit einem tendenziell höheren Mittelwert eingestiegen als die Fallberatenden. Obwohl das Ergebnis also nur vorsichtig interpretiert werden darf, kann es einen ersten Hinweis darauf geben, dass das mithilfe der Fallberatenden weiterentwickelte und umfassende Ressourcen- und Handlungsspektrum zur höheren Erfolgswahrnehmung bei den Fallgebenden beigetragen haben könnte.

Weiterhin konnte festgestellt werden, dass zwischen dem Lernnutzen und dem Erfolg des fallspezifischen Ressourcen- und Handlungsspektrums eine positive moderate Korrelation besteht: Je positiver die Lehramtsanwärter\*innen den Lernnutzen der kollegialen Fallberatung bewerten, desto höher schätzen sie auch den Erfolg zu Messzeitpunkt 2 ein und umgekehrt. Zwischen dem Erfolg und der wahrgenommenen Selbstwirksamkeit durch die kollegiale Fallberatung besteht hingegen kein Zusammenhang. Allerdings besteht ein hochsignifikanter und positiver Zusammenhang zwischen der Selbstwirksamkeit und dem Lernnutzen, sodass auch ein indirekter Zusammenhang der Selbstwirksamkeit mit dem Erfolg des Ressourcen- und Handlungsspektrums über die Variable des Lernnutzens vermutet werden kann. Zumindest die positive Korrelation des Erfolgs mit dem Lernnutzen gibt erste Hinweise auf einen möglicherweise ressourcenstärkenden

Einfluss der kollegialen Fallberatung bei Lehramtsanwärter\*innen, wie er auch von berufserfahrenen Lehrkräften wahrgenommen wird (vgl. Abelein & Hanglberger, 2018, S. 199–201).

Möglichen Erklärungen für die positive Bewertung der Fallberatung und den positiven Zusammenhang mit einem als erfolgreich eingeschätzten fallspezifischen Ressourcen- und Handlungsspektrum wurde in einer offenen Frage in Follow-up-Interviews nachgegangen, in der erneut die kollegiale Fallberatung am häufigsten als hilfreichste Trainingsübung genannt wurde. Die Lehramtsanwärter\*innen begründeten ihre positive Einschätzung verstärkt über die Wahrnehmung anderer Sichtweisen und den Austausch mit sowie Tipps und Hilfe von anderen. Die gewonnenen Ergebnisse können insofern als bedeutend angesehen werden, als für die kollegiale Fallberatung im Lehrberuf bislang vorrangig quantitative Studien vorliegen (z.B. Abelein & Hanglberger, 2018; Liebner et al., angenommen), die nicht nach den zugrundeliegenden Mikroelementen für die häufig sehr positive Bewertung der Beratungsmethode gefragt haben (vgl. Abelein & Hanglberger, 2018, S. 204). Eine erste qualitative Interventionsstudie liegt lediglich von Meißner und Kolleg\*innen (2019) vor, wobei hier berufserfahrene Lehrkräfte vorrangig anderer Schularten befragt wurden. Für Lehramtsanwärter\*innen im Vorbereitungsdienst können die Ergebnisse daher erste Hinweise für die – in diesem Themenfeld bislang wenig beachtete – Zielgruppe vorlegen.

Aufgrund des geringen Stichprobenumfangs der Gesamtgruppe (n=58), sowie der Subgruppen der Fallgebenden (n=6) und der Interviewteilnehmenden (n=22) können nur eingeschränkt verallgemeinerbare Aussagen getroffen werden. Eine weitere Limitation ergibt sich daraus, dass der Messzeitpunkt 2 bereits am Trainingsabend erfolgte, um den Rücklauf zu erhöhen. Die Interviews zu Messzeitpunkt 3 konnten nur noch bei einer Teilstichprobe durchgeführt werden. Die Ergebnisse lassen es jedoch lohnenswert erscheinen, diese in zukünftigen Studien an einer größeren Stichprobe zu überprüfen, trotz der Schwierigkeit bei der Rekrutierung von Lehramtsanwärter\*innen im Vorbereitungsdienst (vgl. Dicke, 2014, S. 97). Dies gilt insbesondere für den Vergleich von Fallgebenden und Fallberatenden. Auch wenn die hier verwendeten subjektiven Erhebungsmethoden aufgrund der Selbstauskunft durch die Lehramtsanwärter\*innen oftmals bezüglich möglicher Effekte sozialer Erwünschtheit oder verzerrter Selbstwahrnehmung kritisiert werden, sind sie bei Befragungen zur Bewertung und zum Erfolg von entsprechenden Unterstützungsangeboten als Mittel der Wahl anzusehen (vgl. Rauin & Meier, 2007, S. 105). Nichtsdestotrotz können durch den ausschließlichen Rückgriff auf subjektive Erhebungsmethoden keine Rückschlüsse auf tatsächliches professionelles Handeln oder gar unterrichtliche Veränderungen gezogen werden (vgl. Lipowsky, 2011, S. 4).

Diese Problematik gilt auch für das geplante Ressourcen- und Handlungsspektrum im Umgang mit den Schüler\*innen mit herausfordernden Fallmerkmalen. Weder das Design noch die Stichprobe lassen eine Prüfung der ursächlichen Wirkung zu. Unklar ist auch, ob die Lehramtsanwärter\*innen in den Wochen und Monaten nach dem Training ihr geplantes Ressourcen- und Handlungsspektrum wie geplant im Berufsalltag eingesetzt haben. Das Ergebnis gibt nur einen ersten Hinweis auf einen positiven Zusammenhang von fallspezifischem Ressourcen- und Handlungsspektrum und der Trainingsbewertung, dem in weiteren Mixed-Methods-Analysen nachgegangen werden muss. Dazu sollte im nächsten Schritt ein möglicher Zusammenhang von kollegialer Fallberatung und Belastungserleben geprüft werden, denn empirischen Hinweisen zufolge kann sich das Vorhandensein von Ressourcen und Handlungskompetenzen, die im Rahmen der Fallberatung gestärkt werden können (z.B. Abelein & Hanglberger, 2018), auf ein negatives Beanspruchungserleben günstig auswirken (vgl. Bakker & Demerouti, 2007, S. 313; Dicke et al., 2018, S. 262). Da wahrgenommene soziale Unterstützung durch Kolleg\*innen eine der bedeutsamsten Ressourcen im Lehrberuf darstellt und den Interviewpartner\*innen zufolge durch die Fallberatung – ersichtlich an drei der vier identifizierten Kategorien (s. Tab. 5) – laut ersten qualitativen Hinweisen auch gestärkt werden

kann, sollte dieser Zusammenhang künftig auch mithilfe eines standardisierten Messinstruments zur sozialen Unterstützung geprüft werden.

Schlussendlich sollen die Befunde Lehramtsanwärter\*innen im Vorbereitungsdienst und deren Ausbilder\*innen dazu anregen, kollegiale Fallberatung vermehrt zur Stärkung des Ressourcen- und Handlungsspektrums und zur Bewältigung möglicher Belastungen auch durch Schüler\*innen mit herausfordernden Fallmerkmalen durchzuführen. Das Einbringen eines eigenen Falles scheint dabei sowohl im Vorbereitungsdienst als auch bereits im Lehramtsstudium (vgl. Liebner et al., angenommen) besonders förderlich zu sein und sollte daher aktiv eingefordert werden. Unabhängig davon, ob selbst ein Fall eingebracht oder nur eine beratende Funktion ausgeübt wird, stellt die kollegiale Fallberatung eine gute Möglichkeit dar, dem oftmals vorherrschenden „Einzelkämpfertum“ (vgl. Spangler, 2012, S. 35) im Lehrberuf entgegenzuwirken und ein entsprechendes Ressourcen- und Handlungsspektrum aufzubauen.

## Literatur und Internetquellen

- Abelein, P. & Hanglberger, S. (2018). „Lieber beraten als belastet“: Kollegiale Fallberatung an Schulen – Empirische Ergebnisse einer Befragung von Lehrkräften. *Sonderpädagogische Förderung*, 63 (2), 185–207.
- Albisser, S. (2009). Belastender oder kompetenzorientierter Umgang mit Anforderungen und Ressourcen im Berufseinstieg? *PÄD-Forum: unterrichten erziehen*, 37/28 (3), 104–107. <https://doi.org/10.25656/01:3182>
- Albisser, S. & Keller-Schneider, M. (2010). Unter Druck - und trotzdem professionell. *ph akzente*, 8 (2), 23–25.
- Amrhein, B. (2015). Professionalisierung für Inklusion gestalten: Stand und Perspektiven der Lehrerfortbildung in Deutschland. In C. Fischer, M. Veber, C. Fischer-Ontrup & R. Buschmann (Hrsg.), *Umgang mit Vielfalt: Aufgaben und Herausforderungen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (Begabungsförderung: Individuelle Förderung und Inklusive Bildung, Bd. 1) (S. 139–155). Waxmann.
- Amrhein, B. & Badstieber, B. (2014, 22. Mai). *Lehrerfortbildungen zu Inklusion – eine Trendanalyse*. Bertelsmann Stiftung. <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/lehrerfortbildungen-zu-inklusion-eine-trendanalyse>
- Bakker, A.B. & Demerouti, E. (2007). The Job Demands-Resources Model: State of the Art. *Journal of Managerial Psychology*, 22 (3), 309–328. <https://doi.org/10.1108/02683940710733115>
- Baumann, R. & Martschinke, S. (2021). Belastete Lehramtsanwärter\*innen in inklusiven Settings. Fallbasiert vs. selbstreflexiv trainieren? *journal für lehrerInnenbildung*, 21 (1), 86–94. <https://doi.org/10.35468/jlb-01-2021-08>
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Bayerischer Lehrer- und Lehrerinnenverband e.V. (Hrsg.). (2013). *Inklusion an Bayerns Schulen – Lehrerbefragung*. <https://docplayer.org/47172625-Inklusion-an-bayerns-schulen.html>
- Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst. (Hrsg.). (2019). *Vorbereitungsdienst Lehramt Grundschule*. <https://www.km.bayern.de/lehrer/lehrausbildung/grundschule/referendariat.html>
- Blossfeld, H.-P., Bos, W., Daniel, H.-D., Hannover, B., Lenzen, D., Prenzel, M., Roßbach, H.-G., Tippelt, R., Wößmann, L. & Kleiber, D. (2014). *Psychische Belastungen und Burnout beim Bildungspersonal: Empfehlungen zur Kompetenz- und Organisationsentwicklung; Gutachten*. vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft. [https://www.aktionsrat-bildung.de/fileadmin/Dokumente/ARB\\_Gutachten\\_Burnout.pdf](https://www.aktionsrat-bildung.de/fileadmin/Dokumente/ARB_Gutachten_Burnout.pdf)

- Braun, A. (2017). *Erleben Lehrkräfte und Referendare berufsbezogene Belastungen anders? Berufs(phasen)spezifische Präventionsansätze zur Gesundheitsförderung*. Klinkhardt.
- Dauber, H. & Vollstädt, W. (2004). Psychosoziale Belastungen im Lehramt. Empirische Befunde zur Frühpensionierung hessischer Lehrer. *DDS – Die Deutsche Schule*, 96 (3), 359–369.
- Dicke, T. (2014, 25. März). *The Development of Strain and Resources in Beginning Teachers. Predictors, Interrelations, and Individual Differences*. Dissertation, Universität Duisburg-Essen. [https://duepublico2.uni-due.de/receive/duepublico\\_mod\\_s\\_00033636](https://duepublico2.uni-due.de/receive/duepublico_mod_s_00033636)
- Dicke, T., Stebner, F., Linninger, C., Kunter, M. & Leutner, D. (2018). A Longitudinal Study of Teachers' Occupational Well-Being: Applying the Job Demands-Resources Model. *Journal of Occupational Health Psychology*, 23 (2), 262–277. <https://doi.org/10.1037/ocp0000070>
- Döring-Seipel, E. & Dauber, H. (2010). Was hält Lehrer und Lehrerinnen gesund – die Bedeutung von Ressourcen, subjektiver Bewertung und Verarbeitung von Belastung für die Gesundheit von Lehrern und Lehrerinnen. *Schulpädagogik heute*, 1 (2), 1–16.
- 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/waxmann-zeitschriften/waxmann-zeitschrift/endaetails/?no\\_cache=1&tx\\_p2waxmann\\_pi2%5Bzeitschrift%5D=ZEI1002&tx\\_p2waxmann\\_pi2%5Baction%5D=alleausgaben&tx\\_p2waxmann\\_pi2%5Bcontrolle\\_r%5D=Zeitschrift&cHash=7661852db5cb0adcbb98ed8765bd141e](https://www.waxmann.com/waxmann-zeitschriften/waxmann-zeitschrift/endaetails/?no_cache=1&tx_p2waxmann_pi2%5Bzeitschrift%5D=ZEI1002&tx_p2waxmann_pi2%5Baction%5D=alleausgaben&tx_p2waxmann_pi2%5Bcontrolle_r%5D=Zeitschrift&cHash=7661852db5cb0adcbb98ed8765bd141e)
- Elting, C., Baumann, R., Martschinke, S., Grüning, M., Niessen, C., Kopp, B. & Oetjen, B. (2021). LehrKRÄFTE schonen und sinnvoll einsetzen: Konzeption und erste Evaluation einer fallbasierten Fortbildung für Lehrkräfte zum Umgang mit Belastungen in inklusiven Settings. In N. Böhme, B. Dreer, H. Hahn, S. Heinecke, G. Mannhaupt & S. Tänzer (Hrsg.), *Mythen, Widersprüche und Gewissheiten der Grundschulforschung. Eine wissenschaftliche Bestandsaufnahme nach 100 Jahren Grundschule* (Jahrbuch Grundschulforschung, Bd. 25) S. 369–376). Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-31737-9\\_41](https://doi.org/10.1007/978-3-658-31737-9_41)
- forsa Politik- und Sozialforschung GmbH. (Hrsg.). (2016, 11. Februar). *Zufriedenheit im Lehrerberuf. Ergebnisse einer repräsentativen Lehrerbefragung*. [https://www.vbe.de/fileadmin/user\\_upload/VBE/Service/Meinungsumfragen/2016\\_02\\_11\\_Berufszufriedenheit\\_Auswertung.pdf](https://www.vbe.de/fileadmin/user_upload/VBE/Service/Meinungsumfragen/2016_02_11_Berufszufriedenheit_Auswertung.pdf)
- Haenisch, H. (1990). Evaluation in der Lehrerfortbildung: Ziele, Verfahrensweisen, Beispiele. *forum Lehrerfortbildung*, (17), 5–51.
- Hascher, T. & Winkler, A. (2017, Februar). Analyse der einphasigen Modelle der Lehrer\_innenbildung in verschiedenen Ländern anhand einer Dokumentenanalyse und Expert\_innenbefragungen. GEW – Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. [https://www.gew.de/fileadmin/media/publikationen/hv/Hochschule\\_und\\_Forschung/Ausbildung\\_von\\_Lehrerinnen\\_und\\_Paedagogen/Zukunftsforum\\_Lehrer\\_innenbildung/2017-02\\_Analyse\\_Einphasige\\_Lebi\\_2017\\_web.pdf](https://www.gew.de/fileadmin/media/publikationen/hv/Hochschule_und_Forschung/Ausbildung_von_Lehrerinnen_und_Paedagogen/Zukunftsforum_Lehrer_innenbildung/2017-02_Analyse_Einphasige_Lebi_2017_web.pdf)
- Hass, C., Fluck, J. & Zimmer-Müller, M. (2018). Wahrgenommener Fortbildungsbedarf von Lehrkräften – eine explorative Studie zum Vergleich von Fortbildungswünschen mit den Anforderungen an das Professionswissen von Lehrpersonen. *Empirische Pädagogik*, 32 (1), 77–95.
- Keller-Schneider, M. & Hericks, U. (2011). Forschungen zum Berufseinstieg: Übergang von der Ausbildung in den Beruf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 296–313). Waxmann.

- Klusmann, U. & Richter, D. (2014). Beanspruchungserleben von Lehrkräften und Schülerleistung: Eine Analyse des IQB-Ländervergleichs in der Primarstufe. *Zeitschrift für Pädagogik*, 60 (2), 202–224. <https://doi.org/10.25656/01:14654>
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (Hrsg.). (2014). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i.d.F. vom 12.06.2014. <https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/ehrkraefte/lehrerbildung.html>
- Kopmann, H. & Zeinz, H. (2016). Lehramtsstudierende und Inklusion. Einstellungsbezogene Ressourcen, Belastungsempfinden in Hinblick auf unterschiedliche Förderbedürfnisse und Ideen zur Individualförderung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 62 (2), 263–281. <https://doi.org/10.25656/01:16749>
- Kopmann, H. & Zeinz, H. (2017). Lehrer/innenbildung für eine inklusive Schule: Welche Strukturen und Kompetenzen braucht es? In M. Keller-Schneider, M. Gläser-Zikuda & M. Trautmann (Hrsg.), *Allgemeine Didaktik und Lehrer/innenbildung* (Jahrbuch für Allgemeine Didaktik, Bd. 5) (S. 122–137). Schneider Verlag Hohengehen.
- Kuckartz, U. (2017). Datenanalyse in der Mixed-Methods-Forschung: Strategien der Integration von qualitativen und quantitativen Daten und Ergebnissen. *KZfSS – Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 69 (S2), 157–183. <https://doi.org/10.1007/s11577-017-0456-z>
- Lauth-Lebens, M., Lauth, G. & Rohrsdorfer, I. (2016). Effekte eines Lehrertrainings auf die Auffälligkeit von ADHS-Schülern und die Belastung der Lehrperson. *Verhaltenstherapie & Verhaltensmedizin*, 37 (2), 140–153.
- Liebner, S., Wagner, S., Kobs, S., Rogge, F., Krauskopf, K. & Knigge, M. (angenommen). Kollegiale Fallberatung in der inklusionsorientierten Lehrkräftebildung: Ein Instrument zur Förderung der Selbstwirksamkeit angehender Lehrkräfte? In S. Anderson & et al. (Hrsg.), *Inklusion in der Lehramtsausbildung – Lerngegenstände, Interaktionen und Prozesse* (Arbeitstitel). Waxmann.
- Lipowsky, F. (2011). Die Wirksamkeit von Lehrer/innenfortbildung: Berufliches Lernen von Lehrer/innen im Rahmen von Weiterbildungsangeboten. *news&science – Begabtenförderung und Begabungsforschung*, 25 (2), 4–8.
- Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2017). Fortbildungen für Lehrkräfte wirksam gestalten – Erfolgsversprechende Wege und Konzepte aus Sicht der empirischen Bildungsforschung. *Bildung und Erziehung*, 70 (4), 379–399.
- Martschinke, S., Elting, C., Grüning, M., Kopp, B., Niessen, C. & Schröder, C. (2020). Belastende Fälle in inklusiven Settings – erste Ergebnisse aus dem Kooperationsprojekt BISU. In N. Skorsetz, M. Bonanati & D. Kucharz (Hrsg.), *Diversität und soziale Ungleichheit: Herausforderungen an die Integrationsleistung der Grundschule* (Jahrbuch Grundschulforschung) (S. 277–281). Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-27529-7\\_45](https://doi.org/10.1007/978-3-658-27529-7_45)
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (12., überarb. Aufl.). Beltz Pädagogik.
- 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>
- Oetjen, B., Martschinke, S., Elting, C., Baumann, R. & Wissenbach, L. (2021). Ressourcen von Grundschullehrkräften in inklusiven Settings und ihr Zusammenspiel mit inklusiver Selbstwirksamkeit. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 14 (2), 375–390. <https://doi.org/10.1007/s42278-021-00116-9>
- Peperkorn, M. & Horstmann, D. (2018). Gesundheitserleben von Lehrkräften im inklusiven Unterricht – Analysen unter besonderer Berücksichtigung der Schulform.

- Prävention und Gesundheitsförderung*, 14 (2), 183–189. <https://doi.org/10.1007/s11553-018-0660-3>
- Peperkorn, M., Müller, K., Mertz, K. & Paulus, P. (2020). Dealing with Inclusion – Teachers’ Assessment of Internal and External Resources. *International Journal of Inclusive Education*, 24 (1), 1–17. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1821450>
- Rauin, U. & Meier, U. (2007). Subjektive Einschätzungen des Kompetenzerwerbs in der Lehramtsausbildung. In M. Lüders & J. Wissinger (Hrsg.), *Forschung zur Lehrerbildung. Kompetenzentwicklung und Programmevaluation* (S. 103–131). Waxmann.
- 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)
- Rudow, B. (1994). *Die Arbeit des Lehrers: Zur Psychologie der Lehrertätigkeit, Lehrbelastung und Lehrergesundheit* (1. Nachdr. der 1. Aufl.). Huber.
- Sauer, D., Bauer-Hägele, S., Paetsch, J., Fricke, J. & Wolstein, J. (o.J.). *Das Bamberger Peer-Beratungstraining*. Unveröff. Trainingsmanual. Otto-Friedrich-Universität Bamberg.
- Schaarschmidt, U. (2005). Situationsanalyse. In U. Schaarschmidt (Hrsg.), *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes* (2. Aufl.) (S. 41–71). Beltz.
- Schlee, J. & Mutzek, W. (1996). Supervision für Lehrerinnen und Lehrer. In J. Schlee & W. Mutzek (Hrsg.), *Kollegiale Supervision: Modelle zur Selbsthilfe für Lehrerinnen und Lehrer* (S. 9–22). Winter, Programm Ed. Schindele.
- Schubert, F.-C. & Knecht, A. (2015, Januar). *Ressourcen – Merkmale, Theorien und Konzeptionen im Überblick. Eine Übersicht über Ressourcenansätze in Soziologie, Psychologie und Sozialpolitik*. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.30527.71849>
- Spangler, G. (2012). *Kollegiale Beratung: Heilsbronner Modell zur kollegialen Beratung* (2., erw. Aufl.). Mabase.
- Stiller, M. (2015). *Belastungen, Ressourcen und Beanspruchungen bei Lehrkräften*. Klinkhardt Forschung.
- Tietze, K.-O. (2010). *Wirkprozesse und personenbezogene Wirkungen von kollegialer Beratung: Theoretische Entwürfe und empirische Forschung*. VS/GWV Fachverlage GmbH. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92155-6>
- Tietze, K.-O. (2018). *Kollegiale Beratung: Problemlösungen gemeinsam entwickeln* (9. Aufl.) (Miteinander reden, Bd. 61544). Rowohlt.
- Zimmermann, L. (2011). *Psychische Gesundheit von angehenden Lehrkräften in der zweiten Phase der Lehrerausbildung: Evaluation der Pilotstudie „Gesundheitsprävention durch Coachinggruppen nach dem Freiburger Modell“*. Logos.

## Beitragsinformationen

### Zitationshinweis:

Baumann, R., Grüning, M. & Martschinke, S. (2022). Kollegiale Fallberatung in der zweiten Ausbildungsphase zum Umgang mit Herausforderungen in inklusiven Settings. *PFLB – PraxisForschungLehrer\*innenBildung*, 4 (3), 279–295. <https://doi.org/10.11576/pflb-5225>

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>