

Preuß, Christine; Cordes-Finkenstein, Vanessa; Löw, Mara

"Peer to Peer": Lernbegleitung in den universitären Praxisphasen durch kollegiale Fallberatung

Hesse, Florian [Hrsg.]; Lütgert, Will [Hrsg.]: *Auf die Lernbegleitung kommt es an! Konzepte und Befunde zu Praxisphasen in der Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2020, S. 145-166



Quellenangabe/ Reference:

Preuß, Christine; Cordes-Finkenstein, Vanessa; Löw, Mara: "Peer to Peer": Lernbegleitung in den universitären Praxisphasen durch kollegiale Fallberatung - In: Hesse, Florian [Hrsg.]; Lütgert, Will [Hrsg.]: *Auf die Lernbegleitung kommt es an! Konzepte und Befunde zu Praxisphasen in der Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2020, S. 145-166 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-200839 - DOI: 10.25656/01:20083

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-200839>

<https://doi.org/10.25656/01:20083>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. der Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden. Die neu entstandenen Werke bzw. Inhalte dürfen nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergegeben werden, die mit denen dieses Lizenzvertrages identisch oder vergleichbar sind.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public and alter, transform or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work. If you alter, transform, or change this work in any way, you may distribute the resulting work only under this or a comparable license.

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



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der:


Leibniz-Gemeinschaft

Christine Preuß, Vanessa Cordes-Finkenstein und Mara Löw

„Peer to Peer“: Lernbegleitung in den universitären Praxisphasen durch kollegiale Fallberatung

Der Beitrag führt in das Konzept der kollegialen Fallberatung (KFB) als Unterstützungselement für die Qualifikationsentwicklung von Lehramtsstudierenden ein und beschreibt seine systematische Implementation in die universitären Praxisphasen an der TU Darmstadt sowie die Schulung und Supervision der studentischen Moderatorinnen und Moderatoren. Auf Grundlage von quantitativen und qualitativen Rückmeldungen der Teilnehmenden der KFB werden die Effektivität und Angemessenheit des Einsatzes der KFB zur Lernbegleitung in den Praxisphasen diskutiert.

1 Die kollegiale Fallberatung (KFB) als Element der gestuften Praxisphasen an der TU Darmstadt

Im Lehramtsstudium an der TU Darmstadt erhalten Studierende des Lehramts an Gymnasien in mehreren so genannten gestuften Praxisphasen die Gelegenheit, sowohl in schulischen als auch in außerschulischen Kontexten erste praktische Erfahrungen zu sammeln. Die Praxisphasen sind studienbegleitend angelehnt und ermöglichen einen sukzessiven und systematischen, berufsfeldspezifischen Kompetenzaufbau während der gesamten Studienzeit. Im Rahmen erster eigener Lehrversuche sowie durch deren Reflexion werden die Studierenden darin unterstützt, erste Erfahrungen des Berufs- und Handlungsfeldes Schule insbesondere im Hinblick auf die zentralen Aufgaben und Anforderungen an den Lehrberuf zu machen. Sie lernen, theoretische Studieninhalte mit schulischer und außerschulischer Praxis zu verknüpfen und anzuwenden, die eigene Unterrichtsfähigkeit in exemplarischen Lehr-Lernarrangements zu erproben, Lernprozesse und Unterrichtsverläufe zu analysieren, ihre eigenen professionsbezogenen Haltungen zu reflektieren sowie sich mit ihrer zukünftigen Rolle als Lehrperson auseinanderzusetzen.

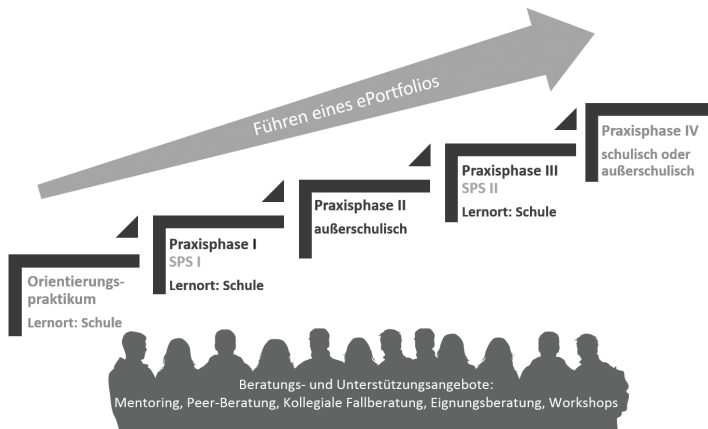


Abb. 1: Die gestuften Praxisphasen im Lehramtsstudium an der TU Darmstadt

Die obligatorischen gestuften Praxisphasen gliedern sich in eine außerschulische und zwei schulische Praxisphasen. Dem vorgeschaltet ist das Orientierungspraktikum, das die Studierenden für einen ersten Perspektivwechsel von der Schülerin bzw. vom Schüler zur Lehrkraft in der Regel vor Beginn des Studiums absolvieren. Abschließend können die Studierenden vor Eintritt in den Vorbereitungsdienst ihre Wissenschaftliche Hausarbeit mit einem Praxisanteil im Rahmen einer fakultativen Praxisphase IV verknüpfen. Als Elemente der Lernbegleitung dienen dabei das Führen eines (e)Portfolios, das Mentoring in der Studieneingangsphase sowie die kollegiale Fallberatung, die curricular in die Praxisphasen I und III verankert wurde, womit sie sich von vielen anderen KFB-Szenarien an Hochschulen unterscheidet. Für diesen Beitrag wird der Fokus auf der Vorstellung der kollegialen Fallberatung (KFB) liegen, wobei zunächst das allgemeine Konzept inklusive der Peerberatung und anschließend die Umsetzung und Evaluation der kollegialen Beratung in den Praxisphasen des Lehramtsstudiums an der TU Darmstadt dargestellt werden.

2 Das Konzept der kollegialen Fallberatung

Die KFB wird als zentrales Konzept in der Lehreraus- und -fortbildung zur Reflexion, Bearbeitung und Bewältigung komplexer professioneller Handlungssituationen eingesetzt (z.B. Fiege & Dollase 1998; Bennewitz & Grabosch 2017; Franz & Kopp 2003, 285). Entwickelt aus verschiedenen Formen kollegialer Arbeitsformen, wie z.B. der kollegialen Supervision oder Balint-Gruppen, hat sich diese

Praxis vor allem in der Lehrerfortbildung und in der Sozialarbeit etabliert (Fiege & Dollase 1998, 380). Mit der Methode werden in Kleingruppen berufsbezogene Fälle der Teilnehmenden systematisch und ergebnisorientiert bearbeitet (Tietze 2010, 24), mit dem Ziel, gemeinsam vielfältige und praktikable Lösungsmöglichkeiten zu entwickeln (Bennewitz & Daneshmand 2010). Unter einem Fall wird in der Literatur zu Supervision und kollegialer Beratung ein bestimmtes Ereignis oder eine konkrete Situation aus dem beruflichen Kontext verstanden, die für den Beratenen subjektiv bedeutsam und in gewisser Hinsicht noch nicht abgeschlossen erscheint (Schattenhofer 1997; Thimm 1997). Die thematische Bandbreite von Fällen kann sich dabei über interpersonelle Problematiken (z.B. Konflikte mit Kolleginnen und Kollegen) oder intrapersonale Aspekte (z.B. Rollendilemmata) erstrecken (vgl. Gudjons 1983; Thiel 2000; Schlee 2004). Im Beratungsprozess spielt insbesondere die sogenannte Multiperspektivität eine übergeordnete Rolle (Rimmasch 2003; Tietze 2003). Durch die Bearbeitung beruflicher Handlungsprobleme aus verschiedenen Perspektiven können diese genauer betrachtet und reflektiert sowie in ihrer Komplexität wahrgenommen werden. Auf dieser Grundlage können unterschiedlichste Deutungen, Hypothesen und Lösungsansätze entwickelt werden, die die fallvorstellende Person in der Reflexion der Problemsituation und der Ableitung möglicher Handlungsansätze unterstützen. In Abgrenzung zu anderen Formen der gruppenbasierten Beratung wird in der KFB auf einen externen Berater verzichtet. Stattdessen wird der Beratungsprozess nach einem festgelegten Ablaufschema und mit verteilten Rollen durch die Gruppe selbst gestaltet und kontrolliert. Die Abwesenheit einer Expertenautorität ermöglicht es der Gruppe, bestimmte Themen freier und offener anzusprechen, ohne sich unter besonderer Beobachtung oder Bewertung zu fühlen (Schreiber & Frank 1983; Gomersall 1997). Weitere grundlegende Merkmale der Methode der KFB sind darüber hinaus der gemeinsame berufliche Hintergrund der Teilnehmenden sowie die Gleichrangigkeit der Beteiligten in der Gruppe.

Insbesondere im schulischen Kontext stellt die Methode eine gute Möglichkeit zur kollegialen Zusammenarbeit von Lehrkräften dar. Denn obwohl die strukturellen Gegebenheiten einen regelmäßigen Austausch von Lehrkräften erschweren, wird die kollegiale Zusammenarbeit von Lehrkräften als wichtiger Bestandteil von Schulentwicklung, konkret im Bereich der Personalentwicklung, und pädagogischer Professionalität verstanden (z.B. Fussangel & Gräsel, 2011).

2.1 Ablauf der kollegialen Fallberatung und Rollenverständnis

Ein weiteres zentrales Merkmal der KFB ist der Ablauf der Beratung nach einem expliziten Ablaufschema, in dessen Phasen dem Fallgeber und dem Berater spezifische funktionale Aufgaben zugeordnet werden (Tietze 2010). Der festgelegte Ablauf und die damit verbundenen Rollendefinitionen dienen dazu, der Beratungsgruppe die erforderlichen methodischen Kompetenzen zur Strukturierung

und Gestaltung des Beratungsprozesses zu übertragen (vgl. Feurle u.a. 2003), welche in anderen Gruppenberatungskontexten üblicherweise durch einen ausgebildeten Supervisor oder Coach in den Beratungsprozess eingebacht werden. Die vorgegebene Struktur dient damit auch dem Zweck, Interaktionen der Beteiligten zu reduzieren, die mit dem Fokus der Beratung und dem Klärungswunsch des Ratsuchenden interferieren können (Wilbur u.a. 1991) und das verbreitete Alltagsmuster zu unterbrechen, „sofort nach der Beantwortung einer Frage oder der Lösung eines Problems zu suchen, ohne dass zuvor ein besseres Verständnis der Situation entwickelt worden wäre“ (König & Schattenhofer 2006, 111).

Es existieren verschiedene Phasenmodelle der kollegialen Fallberatung (vgl. z.B. Fiege 1999; Nold 1998; Rüegg 2001; Herwig-Lempp, 2004; Schlee 2007; Tietze 2003). Unterschiede zwischen den verschiedenen Schemata bestehen Fiege (1999) zufolge vorrangig in der Anzahl, Dauer und Ausdifferenzierung der verschiedenen Phasen sowie in der Gewichtung der diagnostischen und handlungsorientierten Funktion von Fallberatung (vgl. Billing 2003), nicht aber in einer unterschiedlichen Reihenfolge oder alternativen Inhalten der einzelnen Sequenzen.

Im Folgenden wird der Ablauf einer kollegialen Fallberatung beschrieben, nachdem auch die kollegiale Fallberatung am Zentrum für Lehrerbildung der TU Darmstadt strukturiert wird (in Anlehnung an Tietze 2003):



in Anlehnung an Tietze (2016)

Abb. 2: Ablauf einer Sitzung der kollegialen Fallberatung in Anlehnung an Tietze (2003)

1. *Casting*: In der ersten Phase der kollegialen Fallberatung, dem Casting, werden die Rollen durch die anwesenden Teilnehmenden besetzt. Zunächst wird der Moderator bestimmt, der die Gruppe durch die einzelnen Phasen der Beratung führen wird. Ist ein Moderator gefunden, leitet dieser die Besetzung der Rolle des Fallgebers an. Hierzu bittet er alle Teilnehmer, die einen eigenen Fall besprechen möchten, diesen in wenigen Sätzen reihum der Gruppe zu schildern. Auf dieser Grundlage wählt die Gruppe nun gemeinsam einen Fall aus und bestimmt somit den Fallgeber für die Beratungsrunde. Hierbei können sowohl die Einschätzung der Dringlichkeit und Wichtigkeit für die Fall erzähler als auch die Relevanz für die anderen Teilnehmenden als Auswahlkriterien dienen. Die Gruppenmitglieder, deren Fall für die aktuelle Beratungsrunde nicht ausgewählt wurde, nehmen im Folgenden die Rolle der Berater ein. Einer von ihnen übernimmt zusätzlich die Rolle des Protokollanten und notiert in der Beratungsphase die Lösungsvorschläge der Gruppe für den Fallgeber. Optional kann ein Prozessbeobachter bestimmt werden, der die Beratung von außen beobachtet und der Gruppe im Anschluss Feedback zur Einhaltung des Ablaufs und zum Verhalten der einzelnen Teilnehmenden entsprechend ihren Rollen gibt.
2. *Spontanbericht und Anliegen*: Im Spontanbericht beschreibt der Fallgeber der Gruppe seinen Fall in ausführlichen Worten. Er nennt alle aus seiner Sicht relevanten Informationen, die für das Verstehen der Situation oder des Konflikts notwendig sind. Dabei schildert er neben inhaltlichen vor allem auch soziale und emotionale Aspekte. Der Moderator unterstützt in dieser Phase den Fallgeber durch aktives Zuhören und klärendes Nachfragen bei der Schilderung seines Falls und bei der Formulierung einer Schlüsselfrage, die im Verlauf der Beratung bearbeitet werden soll. Die Schlüsselfrage wird vom Fallgeber notiert und für die ganze Gruppe sichtbar aufgehängt. Die Berater halten sich während dieser Phase zurück und hören aufmerksam zu.
3. *Befragung*: Im Anschluss an die Schilderungen des Fallgebers haben die Berater die Gelegenheit, dem Fallgeber gezielte Fragen zum Fall und zur Schlüsselfrage zu stellen, die dem vertieften Verständnis der Situation dienen. Diese Rückfragen können sich auf die äußeren Gegebenheiten der Situation, die beteiligten Personen, aber auch das innere Erleben des Fallgebers beziehen. Dabei geht es weniger um spezifische Details als um die Erfassung der zentralen Problemzusammenhänge. Die Äußerung erster Lösungsvorschläge oder persönlicher Meinungen soll in dieser Phase noch vermieden werden. Die Fragen der Berater werden vom Fallgeber kurz beantwortet.
4. *Perspektiverweiterung*: In der Phase der Perspektiverweiterung stellen die Berater Hypothesen zu möglichen Ursachen für die beschriebene Situation oder den beschriebenen Konflikt auf, ohne jedoch in direkten Gesprächskontakt mit dem Fallgeber zu treten. Hierbei überlegen sie vor dem Hintergrund ihrer ei-

genen Erfahrungen, aus welchen Gründen die unterschiedlichen am Fall beteiligten Personen auf die beschriebene Art und Weise gehandelt haben könnten bzw. wie sich der Fall aus deren Perspektive dargestellt haben könnte. Dieses Vorgehen dient dazu, den Fall aus möglichst vielen verschiedenen Blickwinkeln zu betrachten und die Motive der beteiligten Personen besser nachvollziehen zu können, um so schließlich in der Phase der Beratung möglichst vielfältige Lösungsvorschläge zu entwickeln, die die verschiedenen Perspektiven miteinbeziehen. Um es den Beratern zu erleichtern, sich bei ihren Überlegungen nicht direkt an den Fallgeber zu wenden, sondern Hypothesen „über“ die Situation und sein Verhalten aufzustellen, zieht sich der Fallgeber in dieser Phase etwas aus der Runde zurück und verfolgt die Überlegungen der Berater von außen.

5. *Stellungnahme:* In der Phase der Stellungnahme kehrt der Fallgeber wieder in die Gruppe zurück, um den Beratern eine Rückmeldung zu geben, welche der geäußerten Hypothesen für ihn hilfreich erscheinen, und ggf. bestimmte Vermutungen der Berater zu korrigieren bzw. zu ergänzen. Er fasst neue Erkenntnisse zusammen und entscheidet, an welcher der Hypothesen weitergearbeitet werden soll. Zusätzlich prüft er, ob seine Schlüsselfrage für die Beratung so wie zuvor formuliert bestehen bleibt oder ob er diese verändern möchte.
6. *Beratung:* Die Beratungsphase ist die wichtigste und zeitlich längste Phase im Beratungsprozess und dient der Sammlung von Lösungsvorschlägen für den Fall des Fallgebers. Zu Beginn der Beratungsphase wählt die Gruppe, angeleitet durch den Moderator, eine Methode aus, mit deren Hilfe die Beratung durchgeführt werden soll und die den inhaltlichen Fokus sowie die sprachliche Formulierung der Beiträge der Beratenden vorgibt (eine Übersicht über mögliche Beratungsmethoden geben z.B. Lippmann 2009 oder Tietze 2003). Die Möglichkeit, in dieser Phase verschiedene Beratungsmethoden anzuwenden, trägt dazu bei, dass die kollegiale Beratung trotz ihres schematisch festgelegten Ablaufs abwechslungsreich und lebendig bleibt und die Beratung optimal auf das Anliegen des Fallgebers abgestimmt werden kann. Anschließend erfolgt die Beratung im Stil der vereinbarten Methode. In dieser Phase der Beratung werden hauptsächlich die Berater aktiv. Sie bringen ihre Ideen und Vorschläge zur Beantwortung der Schlüsselfrage ein, entwickeln motivierende Lösungsansätze für das Anliegen des Fallgebers und greifen dabei auf ihre eigenen Erfahrungen und ihr fachliches Wissen zurück. Der Fallgeber zieht sich in dieser Phase wieder etwas aus der Gruppe zurück und lässt die Ideen der Berater auf sich wirken. Damit er alle gesammelten Lösungsvorschläge nach der Beratung noch einmal überblicken und zur weiteren Auseinandersetzung mit dem Fall nutzen kann, werden diese durch den Protokollanten mitgeschrieben. Die Hauptaufgabe des Moderators in dieser Phase ist, sicherzustellen, dass die Beratung im Sinne des Fallgebers verläuft, die Ideen der Berater also hilfreich für die Beantwortung seiner Schlüsselfrage sind. Hierzu achtet er auf die nonverbalen Reaktionen des

Fallgebers und fragt ihn nach einigen Wortbeiträgen der Berater, ob die bisherigen Ideen für ihn in die richtige Richtung gehen.

7. *Entscheidung*: Zum Abschluss der kollegialen Fallberatung kehrt der Fallgeber wieder in die Runde zurück und äußert sich zu den Lösungsvorschlägen der Berater. Dabei benennt er kurz diejenigen Ansätze, die ihm besonders im Gedächtnis geblieben und hilfreich erschienen sind, und konkretisiert ggf. mögliche erste Ansatzpunkte für sein weiteres Vorgehen oder für die weitere Auseinandersetzung mit seinem Fall.
8. *Reflexion*: In der Phase der Reflexion bekommen auch die Berater die Gelegenheit, ihre Erkenntnisse aus der Beratung zu formulieren, z.B. in Form eines Blitzlichts. Darüber hinaus gibt der Prozessbeobachtende der Gruppe und den einzelnen Teilnehmenden ein persönliches Feedback zu ihrer Gesprächsführung. Zusätzlich steht es der Moderatorin oder dem Moderator frei, sich Feedback von den übrigen Gruppenmitgliedern einzuholen.

Der Erfolg von kollegialer Fallberatung hängt entscheidend davon ab, inwieweit sich die Gruppe bei der Durchführung an die Vorgaben des Ablaufschemas hält und wie gut die einzelnen Beteiligten ihre Rollen ausfüllen (Sanders & Ratzke 1999; Wilbur et al. 1991). Aus diesem Grund ist die Vorgabe eines detaillierten Ablaufschemas und einer festgelegten Rollenstruktur vor allem für Zielgruppen hilfreich, die mit der Gestaltung von Beratungsprozessen noch wenig vertraut sind (König & Schattenhofer 2006). Um die Gruppe in die Lage zu versetzen, die kollegiale Fallberatung autonom durchführen zu können, ist darüber hinaus eine Einführung in die Methode der kollegialen Fallberatung anzuraten. Die Empfehlungen variieren in Abhängigkeit der Komplexität des Ablaufschemas von einer kurzen Einführung (z.B. Mayer 2003) bis hin zu umfangreichen Trainings (z.B. Mutzeck 1996; Schlee 1996; Mosing 2009).

Die festgelegte Rollenstruktur beinhaltet eine jeweils festgelegte Funktion im Beratungsprozess pro Rolle und Sitzung. Um die Gleichrangigkeit und Gleichberechtigung der Gruppenmitglieder zu gewährleisten, werden die Rollen jedoch in jeder Sitzung neu verteilt. Unabhängig von den zugrundeliegenden Ablaufschemata werden in der Literatur zur kollegialen Fallberatung (z.B. Rimmach 2003; Kopp & Vonesch 2010; Schmid u.a. 2010; Tietze 2003) übereinstimmend folgende Rollen beschrieben:

- *Fallgeber*: Der Fallgeber bringt einen Fall und ein damit verbundenes Anliegen in die Beratung ein. Er schildert den Beratern alle subjektiv relevanten Informationen, die für das Verständnis der beschriebenen Situation wichtig sind, und beantwortet Rückfragen der Berater. Angeregt durch die Fragen, Stellungnahmen, Hypothesen und Lösungsideen der Berater hat der Fallgeber die Möglichkeit, persönliche Sichtweisen und Gefühle zu thematisieren, seinen Fall aus verschiedenen Perspektiven zu betrachten und vor diesem Hintergrund zu

reflektieren sowie aus seiner Sicht interessante Lösungsvorschlägen in die Praxis umzusetzen.

- *Berater:* Die Berater unterstützen den Fallgeber im Beratungsprozess bei der Beantwortung seiner Schlüsselfrage. Dazu stellen sie Verständnis- und Vertiefungsfragen zur beschriebenen Situation. Sie analysieren und reflektieren den Fall vor dem Hintergrund ihrer eigenen Erfahrungen und formulieren Eindrücke, Rückmeldungen und Hypothesen zu den Ursachen der beschriebenen Schwierigkeiten. Auf dieser Grundlage entwickeln die Berater schließlich individuelle Handlungsalternativen und Lösungsvorschläge, ohne diese untereinander zu diskutieren oder gegenseitig zu bewerten.
- *Moderator:* Die Aufgabe des Moderators ist es, den Beratungsprozess anzuleiten und dabei auf die Einhaltung des Ablaufschemas der Beratung, der Rollen der Beteiligten sowie der verabredeten Kommunikationsregeln zu achten.
- *Protokollant und der Prozessbeobachter:* Die Rolle des Protokollanten und des Prozessbeobachters sind begleitende Rollen. Beide verfolgen das Geschehen der Beratung von außen und beobachten den Ablauf der Beratung sowie das Verhalten der einzelnen Gruppenmitglieder in Bezug auf ihre Rolle und die vereinbarten Kommunikationsregeln. Nach Abschluss der Beratung gibt der Prozessbeobachter der Gruppe wie auch den einzelnen Teilnehmenden Feedback zu seinen Wahrnehmungen. Der Protokollant ist für die Mitschrift der Beratung und insbesondere der Lösungsansätze der Berater verantwortlich. Hierbei schreibt er die Ideen und Vorschläge der Berater möglichst genau mit, um diese am Ende der Beratung dem Fallgeber aushändigen zu können, sodass dieser mithilfe der Aufzeichnungen die gesammelten Lösungsansätze noch einmal überblicken, reflektieren und weiterführende Aspekte identifizieren kann.

2.2 Nutzen der kollegialen Fallberatung

Arbeitet die kollegiale Beratungsgruppe erfolgreich zusammen, ergeben sich kurz- und langfristige Effekte sowohl für die Gruppe als auch für die einzelnen Beteiligten auf verschiedenen Ebenen:

Kurzfristig:

- Erarbeitung von Lösungen für berufsbezogene Problemstellungen (z.B. Nold 1998)
- Unterstützung in schwierigen Situationen und Konflikten (z.B. Franz & Kopp 2003)
- Schaffung einer unterstützenden Lern- und Reflexionsumgebung (z.B. Huber & Müller 1998)
- Ermöglichung stellvertretenden Lernens (z.B. Rotering-Steinberg 1983)

Langfristig:

- Förderung beruflicher Qualifikation (z.B. Marks & Hixon 1986)
- Förderung von Reflexions- und Problemlösekompetenzen (z.B. Nold 1998; Žorga u.a. 2001)
- Förderung kommunikativer, beratender und sozialer Kompetenzen (Tiepmar 1994; Žorga u.a. 2001)
- Förderung selbstorganisierten Lernens (Bürgisser 2006)
- Einübung von Perspektivwechseln (z.B. Franz & Kopp 2003)
- Vertrauensaufbau durch das Erlebnis gegenseitiger Unterstützung (z.B. Franz & Kopp 2003)
- Erhöhung der kollegialen Kooperationsbereitschaft und Entwicklung einer kooperativen Lernkultur (z.B. Schmid u.a. 2010; Tiepmar 1994)
- Minderung beruflicher Beanspruchungen (z.B. Tietze 2010)

Vor dem Hintergrund dieser Aspekte, die besonders in der Ausübung des Lehramts und der damit verbundenen stetigen Reflexion des eigenen Handelns wichtig sind, wurde die KFB in das Lehramtsstudium an der TU Darmstadt integriert. Im Folgenden wird die schrittweise erfolgte Implementierung der KFB in das Lehramtsstudium näher erläutert sowie die besonderen Gelingensfaktoren dazu beleuchtet.

3 „Peer to Peer“ am Zentrum für Lehrerbildung der TU Darmstadt

Als Element der Lernbegleitung ist die kollegiale Fallberatung fest in die Praxisphasen der Lehramtsstudiengänge an der TU Darmstadt implementiert. Hierbei bringen die Studierenden als Fälle schwierige Situationen oder irritierende Erfahrungen aus den Schulpraktika in ihre Kleingruppe – bestehend aus acht bis zehn Studierenden – ein, analysieren diese und entwickeln gemeinsam mögliche Lösungsstrategien. Mit dem Ziel, eine unterstützende Lern- und Reflexionsumgebung (Huber & Müller 1998) zur Besprechung erster praxisbezogener Erfahrungen zu schaffen, lernen die Studierenden auf diese Weise bereits früh in ihrem Studium die kooperative Arbeit im Team schätzen. Insbesondere die Methode der kollegialen Fallberatung unterstützt die Lehramtsstudierenden in ihren schulischen Praxisphasen, in denen sie häufig an einer Praktikumsschule auf sich allein gestellt sind. Gleichzeitig wird der professionelle Austausch mit anderen Studierenden gestärkt, sodass zukünftig zu erwarten ist, dass beispielsweise kollegiale Hospitationen im Referendariat und/oder in der Berufseingangsphase eher als Bereicherung denn als Belastung empfunden werden. Darüber hinaus wird mit der Methode der KFB die berufsspezifische Professionalisierung im Umgang mit Schülerinnen und Schülern, Lehrpersonen und Eltern gestärkt.

3.1 Die besondere Rolle der Moderatorinnen und Moderatoren in der kollegialen Fallberatung

Die Sitzungen der kollegialen Fallberatung werden an der TU Darmstadt jeweils von ein bis zwei speziell geschulten studentischen Moderatorinnen und Moderatoren geleitet, welche zwar als Expertinnen und Experten durch die Beratung leiten, auf der formalen Ebene aber nicht eine derartige Rollenzuweisung erhalten. Der Verzicht auf eine Leitungsrolle unter dem Paradigma der beruflichen Reife kann dabei als Möglichkeit für die Teilnehmenden verstanden werden, sich unabhängig von Expertenautoritäten weiterzubilden und die Chancen aus einer Kooperation in einer Peer-to-Peer-Beratungssituation ohne Machtgefälle zu nutzen, wodurch sie zudem mehr Selbstvertrauen in die eigene Leistungs- und Reflexionskompetenz erhalten (vgl. Billow & Mendelsohn 1987; Buer 1988; Counselman & Weber 2004). Allerdings gibt gerade das Fehlen einer Leitungs- bzw. Supervisionsrolle auch verschiedentlich Anlass zu Skepsis und Kritik gegenüber der kollegialen Beratung. So wird häufig in Frage gestellt, ob die Kompetenzen eines Supervisors bzw. Coaches in einer Peergroup überhaupt auf die Moderatoren übertragen bzw. von ihnen vollständig ausgefüllt werden können. Dabei fokussiert die inhaltliche Kritik besonders das Fehlen der Führungsautorität, welche sich durch eine solche Leitungsrolle automatisch ergibt, insofern diese Leitung bei Krisen im Beratungsprozess qua ihrer Autorität intervenieren und den Streit beilegen resp. die Krise bewältigen kann. Ein weiterer Kritikpunkt zielt auf die Überforderung der Gruppe, wenn diese zudem in die Übernahme von Prozessgestaltungsaufgaben involviert ist (vgl. Fengler 1986; Counselman & Gumpert 1993; Wittrock 1998). Im Rahmen der kollegialen Beratung an der TU Darmstadt kann diese Kritik nicht geteilt werden. Die bisher gemachten Erfahrungen in den Beratungsszenarien in den Praxisphasen zeigen, dass zuvor am Zentrum für Lehrerbildung intensiv geschulte Moderatorinnen und Moderatoren genau äquivalent die Rolle eines Coachs/Supervisors ausfüllen können (vgl. zur Darstellung der Rollen in der kollegialen Beratung Kapitel 2.1). Damit ist das Prinzip der Beratung von Gleichen und Gleichen in der Form „Peer to Peer“ immer noch umgesetzt, aber die studentischen Moderatorinnen und Moderatoren fühlen sich sicherer im Umgang mit den Beratungsgruppen, da sie durch die am Zentrum für Lehrerbildung durchgeführte Schulung sich selbst als Experte und Coach wahrnehmen, was sich positiv auf den Ablauf der KFB auswirkt. Obwohl somit auch eine Autorität eingesetzt wird, die verantwortlich für den Ablauf der Gesprächsführung ist, erleben sich die Gruppenmitglieder im Verlauf der Beratung immer noch als gleichrangig und gleichwertig, da die strukturelle Ungleichheit einer rollenspezifischen Supervision entfällt. Zudem gibt es darüber hinaus keine weitere Unterscheidung oder abgestufte Berechtigung im Beratungsprozess zwischen den Gruppenmitgliedern hinsichtlich Gehalt, Qualifikation oder Umfang der Aufgaben (Richard & Rodway 1992; Fengler u.a. 2000; Thiel 2000). Die Kommunikation verläuft daher

symmetrisch und kann von einer stark hierarchisch geprägten Kommunikation, beispielsweise zwischen Studierenden und Hochschullehrenden, klar unterschieden werden. Die Studierenden melden genau diese „angenehme Gesprächsatmosphäre“ im Feedback zurück und verweisen zudem darauf, dass es ihnen leichter falle, schwierige oder sehr persönliche Situationen anzusprechen, wenn sie „unter sich seien“, weswegen wir uns gegen einen externen Coach oder Supervisor in den KFB-Sitzungen entschieden haben. Frühe Studien von Gomersall (1997) sowie von Schreiber & Frank (1983) stützen diesen Eindruck, indem sie beschreiben, dass die Abwesenheit einer Expertenautorität es Beratenen erleichtert, bestimmte Themen freier und offener anzusprechen, da sie sich gerade nicht unter Beobachtung durch eine Leitungsfigur empfinden. Somit nehmen an der TU Darmstadt auch keine Hochschullehrenden (z.B. wissenschaftliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter) an den Beratungen teil, denen die Studierenden ggf. in einem späteren Studienverlauf in Seminaren wieder begegnen und die zuvor Einblicke in sehr persönliche Beratungsanliegen der Studierenden hatten.

Wichtig ist uns jedoch, dass die Moderatorinnen und Moderatoren mithilfe eines ihnen bekannten Ablaufschemas und einer zuvor erfolgten Schulung auf die Beratersituation vorbereitet werden, sodass sie entsprechende Handlungssicherheit erwerben, damit es nicht zu Überforderungen kommt. Gleichzeitig soll den Mitgliedern der Peergruppe in der kollegialen Beratung bewusst sein, an welchen Stellen der kollegialen Beratung sie sich gerade befinden, sodass Transparenz über die einzelnen Phasen der Beratung und der vergebenen Rollen hergestellt wird. Diese Aufgabe übernimmt die vom ZfL ausgebildete studentische Moderatorin bzw. der studentische Moderator. Unser Verständnis kollegialer Beratung entspricht insofern dem Konzept der Abwesenheit einer autoritären hierarchisch höher gestellten Leitung, weist aber dennoch durch die Schulung und einem vorhandenen Ablaufschema eine verantwortliche studentische Moderatorin auf, die die Beratung der Peergruppe leitet (vgl. Mutzeck 1996; Schlee 1996; Mosing 2009). Der Erfolg dieser Form von kollegialer Beratung entscheidet sich dann darin, wie eng sich die Beteiligten an die Vorgaben der Ablaufstruktur halten und wie sie Gestaltungsfreiräume ausfüllen. Fiege (1999) kommt bei seiner empirischen Studie zu dem Ergebnis, dass nach einer gelungenen Vermittlung eines Ablaufschemas die Kommunikationsbeiträge von Mitgliedern in der kollegialen Beratung „phasenadäquater ausfallen“ (Fiege 1999, S.123). Als Voraussetzung für eine erfolgreiche kollegiale Beratung kann daher gelten, dass die Mitglieder in der kollegialen Beratung die Regeln und Rollen kennen sollten, damit sie den Ablauf nachvollziehen können und transparent ist, an welcher Stelle der Beratung sich die Peergruppe gerade befindet (Proctor 2008). Dies bestätigen auch Sanders und Ratzke (1999), welche die Effektivität kollegialer Beratung in Abhängigkeit zur Einhaltung des Ablaufschemas durch die Peergruppe bestimmt haben (Sanders & Ratzke 1999). Gleichzeitig wird am Zentrum für Lehrerbildung der o.a. Gestaltungsspielraum

in den Schulungen besonders adressiert, indem Methoden vermittelt und geübt werden wie beispielsweise die Wunderfrage, die Methode der verschiedenen Hüte etc. Diese Methoden werden zu Beginn der Tätigkeit als Moderatorin bzw. Moderator eher weniger eingesetzt, wie uns die Studierenden zurückmelden. Erst mit zunehmender Erfahrung in der Gruppenleitung setzten sie die verschiedenen Methoden ein und können auch Variationen nutzen.

Bis zum Wintersemester 2019/20 konnten am Zentrum für Lehrerbildung zwölf studentische Hilfskräfte zu KFB-Moderatorinnen und -Moderatoren ausgebildet werden. Alle Moderatorinnen und Moderatoren haben zuvor die KFB aus der Perspektive der Teilnehmenden bereits kennen gelernt, da sie als Lehramtsstudierende die Praxisphase I absolviert haben und somit bereits als Teilnehmende der KFB Erfahrung mit dem Instrument sammeln konnten. Die Schulung umfasst Hospitationen, Selbststudium und Schulungswshops und enthält theoretische Grundlagen zur kollegialen Beratung, Ziele und Nutzen kollegialer Beratungen und Methodenbausteine für die Beratungsphase. Zudem erarbeiten sich die studentischen Moderatorinnen und Moderatoren in der Schulung die Fragen zu folgenden Schwerpunkten:

- Was ist ein (pädagogischer) Fall?
- Welche Rollen gibt es in der kollegialen Beratung, welche müssen unbedingt besetzt werden?
- Wie strukturiere ich als künftige Moderatorin bzw. Moderator eine kollegiale Beratung?
- Welche Methoden kann ich einsetzen?

Darüber hinaus wird die Moderation der KFB anhand eines Moderationsleitfadens durchgeführt. Dieser bietet den Moderatorinnen und Moderatoren Unterstützung und Handlungssicherheit besonders in den ersten eigenen Sitzungsleitungen. Zu Beginn hospitieren die Studierenden in zwei bis drei kollegialen Beratungen und nehmen anschließend an einem Schulungswshop teil, in dem eine Sitzung der kollegialen Fallberatung simuliert wird. Der Workshop wird mit dem gesamten Team von neuen und erfahrenen Moderatorinnen und Moderatoren durchgeführt und von der Leiterin der Beratungsstelle des ZfL (ausgebildete und promovierte Diplompsychologin) angeleitet. Im Anschluss daran führen die angehenden Moderatorinnen und Moderatoren zusammen mit einer Tandempartnerin oder einem Tandempartner erste eigenständige Beratungen durch. Diese kollegiale Hospitationsphase ist besonders wichtig, da die angehenden Moderatorinnen und Moderatoren von den erfahrenen Beraterinnen und Beratern lernen und sukzessive eigenständig einzelne Phasen im Ablauf der kollegialen Beratung übernehmen, bis sie selbstständig eine gesamte Sitzung leiten. Dabei unterstützen die erfahrenen Tandemmoderatorinnen und -moderatoren nach Bedarf, um den professionellen Ablauf der Sitzung in jedem Fall zu gewährleisten. Sie erhalten

regelmäßiges Feedback sowohl von den erfahrenen Moderatorinnen und Moderatoren als auch von der Leiterin der Beratungsstelle des ZfL, die die Moderatorinnen und Moderatoren auch supervidiert. Die KFB-Sitzungen werden dementsprechend vor- und nachbereitet und auch auf die unterschiedlichen Einsatzfelder (Praxisphase I oder fachdidaktische Praxisphase III) werden die Moderatorinnen und Moderatoren vorbereitet. Zudem finden regelmäßig Supervisionen im gesamten Team statt, sodass beispielsweise der Umgang mit schwierigen Situationen oder Teilnehmenden besprochen werden kann. Somit wird auch nach Abschluss der Schulung weiterhin sichergestellt, dass die Moderatorinnen und Moderatoren ihr Handeln regelmäßig reflektieren und die theoretischen Grundlagen durch die regelmäßige Schulung neuer Moderatorinnen und Moderatoren wiederholen.

Die personellen Ressourcen, die für die Schulung und Weiterbildung der studentischen Moderatorinnen und Moderatoren und das Angebot der kollegialen Fallberatung im Rahmen der Praxisphasen benötigt werden, teilen sich dabei wie folgt: Neben der Leiterin der Beratungsstelle mit einem 50 % Vollzeitäquivalent sind in der Regel fünf studentische Moderatorinnen und Moderatoren am ZfL angestellt und mit durchschnittlich 20 Stunden im Monat tätig. Zusätzlich ist die Leiterin der Beratungsstelle auch regelmäßige Ansprechpartnerin bei übergeordneten Fragen und mit Unterstützung einer erfahrenen studentischen Moderatorin für die Gesamtkoordination der KFB zuständig.

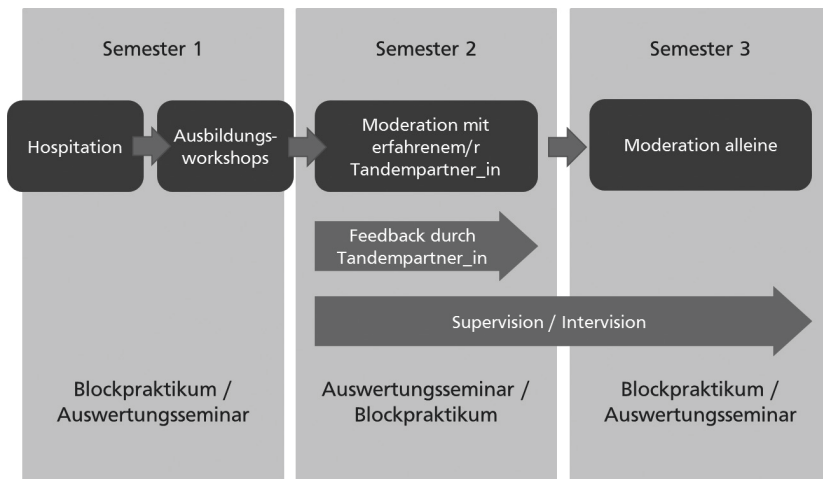


Abb. 3: Schulungsablauf der studentischen Moderatorinnen und Moderatoren

3.2 Einsatz der KFB in den Praxisphasen: Ablauf & Rahmenbedingungen

Die kollegiale Fallberatung findet an der TU Darmstadt als obligatorisches Element der Lernbegleitung in den Praxisphasen I und III des Lehramtsstudiums an Gymnasien (LaG) und in der Praxisphase I des Lehramtsstudiums an beruflichen Schulen statt. In der Praxisphase I erhalten die Studierenden im Rahmen des Vorbereitungsseminars eine ausführliche Einführung in die Methode der kollegialen Fallberatung sowie eine Beobachtungsaufgabe für das Praktikum, die sie für Situationen während des Praktikums sensibilisieren soll, die sie als potenzielle Fälle in die KFB einbringen könnten (siehe Abbildung 3). Anschließend nehmen die Studierenden an zwei kollegialen Fallberatungen teil. Die erste KFB findet in der dritten bis vierten Woche des fünfwöchigen Blockpraktikums statt, um zu gewährleisten, dass im Vorfeld ausreichend Hospitations- und auch schon eigene Unterrichtserfahrung gesammelt werden kann, aber auch noch Praktikumszeit zur Umsetzung der Ideen aus der KFB vor den Studierenden liegt.

Aufgabe zur Kollegialen Fallberatung im Vorbereitungsseminar der Praxisphase I

Bitte notieren Sie sich während Ihres Praktikums alle Situationen, die Sie in der Kollegialen Fallberatung als Fälle einbringen könnten. Dies können z. B. folgende Situationen sein:

- Verunsichernde Beobachtungen bei einer Hospitation
- Problematische Erfahrungen in Ihrem eigenen Unterricht
- Konflikte mit Schüler*innen, Eltern, Mentor*innen oder Kolleg*innen
- Situationen, bei denen Sie sich nicht sicher sind, ob Sie als Lehrperson bzw. Praktikant*in richtig gehandelt haben
- Alle weiteren Erfahrungen, die Sie im Nachhinein gedanklich weiterbeschäftigen oder die Unzufriedenheit nach sich ziehen

Abb. 4: Aufgabe zur KFB in der Praxisphase I

Die zweite KFB erfolgt nach Beendigung des Praktikums in der dritten bis fünften Semesterwoche des Nachbereitungseminars. Die kollegiale Fallberatung in der Praxisphase III findet je nach Modulstruktur der Fachdidaktik-Veranstaltungen entweder während des Praktikumszeitraums oder im anschließenden Nachbereitungseminar statt. Die Organisation und Koordination übernimmt eine erfahrene Moderatorin am Zentrum für Lehrerbildung, die eng mit den

Dozierenden der Praxisphasen und der Leitung der Beratungsstelle zusammenarbeitet. Pro Semester bedeutet dies an der TU Darmstadt, dass ca. 80 Studierende auf verschiedene Termine unter Einhaltung der Kleingruppen (max. ca. zehn Personen) aufgeteilt, entsprechend Moderatorinnen und Moderatoren zugeordnet und Raumbuchungen vorgenommen werden müssen. Diese personelle Ressource sollte nicht unterschätzt werden und ist unbedingt notwendig, um den professionellen Ablauf – auch auf Peerebene – zu gewährleisten.

Im Rahmen der kollegialen Fallberatung tauschen sich die Lehramtsstudierenden der TU Darmstadt in Kleingruppen mit ihren Kommilitoninnen und Kommilitonen über erste praxisbezogene Erfahrungen in den schulischen Praxisphasen I und III aus. Dazu bringen die Studierenden die vorab auf Grundlage der im Vorbereitungsseminar bearbeiteten Aufgaben und im Praktikum gesammelten Fälle (pädagogische Handlungsprobleme, schwierige Situationen in einem Schulpraktikum) in eine Kleingruppe, i. d. R. bestehend aus 6-8 Studierenden, ein.

Vereinbarung zur Kollegialen Fallberatung am ZfL

Im Rahmen der gemeinsamen Arbeit wird Folgendes vereinbart:

- Alle Teilnehmenden der Kollegialen Beratungsgruppe bringen sich aktiv in den Beratungsprozess ein und entwickeln gemeinsam Ideen und Lösungsoptionen für den besprochenen Fall.
- Offenheit und ein konstruktives Miteinander prägen den Arbeitsprozess.
- Der Umgang miteinander ist zu jeder Zeit respektvoll und wertschätzend.
- Personen und Handlungen werden nicht bewertet.
- Alle in der Gruppe ausgetauschten Informationen werden vertraulich behandelt. Nur wenn alle Beteiligten einverstanden sind, dürfen Inhalte auch außerhalb der Gruppe besprochen werden.
- Alle weiteren in der Gruppe getroffenen Vereinbarungen werden eingehalten.

Abb. 5: Vertragliche Vereinbarung unter den KFB-Teilnehmerinnen und -Teilnehmern

In der Gruppe werden dann gemeinsam mögliche Lösungsstrategien für die besprochene Situation entwickelt. Um eine vertraute Beratungssituation herzustellen, unterschreiben sowohl die Moderatorinnen und Moderatoren als auch die Teilnehmenden zu Beginn jeder kollegialen Fallberatung eine Vereinbarung (siehe Abb. 5), in der sie sich zur Verschwiegenheit über die eingebrachten Fälle ver-

pflichten, sodass keine persönlichen Daten über Studierende, Praktikumschulen oder Schülerinnen und Schüler nach außen dringen. Das Vorgehen spiegelt noch einmal die Professionalität sowohl der Moderatorinnen und Moderatoren als auch des Instruments selbst.

Der Ablauf der kollegialen Fallberatung orientiert sich dabei an dem etablierten Konzept von Tietze (2003, siehe dazu Kapitel 2). Die Sitzungen werden jeweils von zwei geschulten studentischen Moderatorinnen und Moderatoren geleitet, denen dazu ein umfassender Moderationsleitfaden zur Verfügung steht (siehe Auszug Abb. 6). Dieser beinhaltet die Bezeichnung und den Inhalt der jeweiligen Phasen, die angestrebte Dauer jeder Phase sowie die Aufgaben des Moderators und mögliche Leitfragen zur Einhaltung der Dauer und Inhalte der Phase. Zu jeder kollegialen Fallberatung wird ein abschließendes Protokoll von den betreuenden Moderatorinnen und Moderatoren verfasst, in dem noch einmal zusammengefasst wird, welcher Fall besprochen wurde, was das Anliegen des Fallgebers war und welche möglichen Lösungen besprochen worden sind. Das Protokoll wird dem Fallgeber ausgehändigt, sodass dieser die Lösungen noch einmal nachvollziehen und diese ggf. im Praktikum umsetzen kann. Die einzelnen Beratungssitzungen werden in regelmäßigen Supervisionssitzungen reflektiert.

Auszug Moderationsleitfaden	
Phase	Spontanbericht & Anliegen
Dauer	5 Min.
Inhalte	Der Fallgeber schildert seinen Fall ausführlich.
	Der Fallgeber benennt sein Anliegen/seine Fragestellung.
Aufgaben des Moderators/der Moderatorin	Unterstützung des Fallgebers durch konkretes Nachfragen bei der Schilderung seines Falls und der Benennung seines Anliegens/seiner Fragestellung
	Notieren des Anliegens/der Fragestellung
Leitfragen	<u>Einstiegsfragen:</u> Bitte schildere uns deinen Fall/die Situation noch einmal ausführlich.
	<u>Nachfragen zur Konkretisierung des Falls:</u> Wie hast du dich in der Situation gefühlt? Was sind deine Empfindungen, wenn du jetzt an den Fall die Situation denkst?
	<u>Fragen zum Anliegen/zur Fragestellung:</u> Was ist dein zentrales Anliegen an die Gruppe? Angenommen, die Sitzung ist vorbei: Welche Frage hätte für dich beantwortet werden müssen, damit du sagen könntest, die Sitzung hat sich gelohnt.

Abb. 6: Auszug aus dem Leitfaden für die studentischen Moderatorinnen und Moderatoren

3.3 Evaluationsergebnisse

Seit der Einführung der KFB im Wintersemester 2015/16 nahmen rund 600 Studierende des Lehramts an Gymnasien und des Lehramts an beruflichen Schulen teil. Seit der Einführung wird die KFB mittels eines Feedbackbogens mit offenen und geschlossenen Fragen evaluiert. Bis zum Sommersemester 2019 nahmen insgesamt 188 Studierende an den freiwilligen Befragungen teil. Der Fragebogen besteht aus Einzelitems, die die Zufriedenheit mittels einer Sechsserskala abfragen. Es sind noch keine Skalen entwickelt worden, sodass an dieser Stelle nur erste tentative Ergebnisse wiedergegeben werden können und Mittelwerte mit Standardabweichungen der Einzelitems dargestellt werden. An einer weiterführenden Faktorenanalyse wird aktuell gearbeitet, sodass Skalen gewonnen werden können, um Zusammenhänge besser darzustellen und Gesamtergebnisse zu präsentieren. Aber schon zu diesem Zeitpunkt der Auswertungen zeigen die Evaluationen, dass das Angebot der KFB trotz häufig anfänglich auftretender Skepsis der Methode gegenüber sehr gut durch die Studierenden angenommen wird. Diese schätzen insbesondere die Möglichkeit zum Austausch mit ihren Kommilitoninnen und Kommilitonen, die Reflexion häufiger Problemsituationen des pädagogischen Alltags, den direkten Nutzen für die Schulpraktika und die Vorbereitung auf den späteren Lehrberuf, die Professionalität der Moderatorinnen und Moderatoren und die konstruktive Arbeitsatmosphäre.

Die ersten tentativen Ergebnisse zeigen, dass die Studierenden mit dem Instrument der kollegialen Beratung vertraut gemacht werden konnten und dass sie sowohl die Besprechung der pädagogischen Fälle als auch die gemeinsame Lösungssuche als eine gewinnbringende Erfahrung für ihren späteren Lehrberuf bezeichnen.

Gleichzeitig konnten sie in einer Gruppe durch multiperspektivische Wahrnehmungen auch zu Lösungen kommen, die sie allein eher weniger bis gar nicht in Betracht gezogen hätten. Die hohe Zufriedenheit mit den Moderatorinnen und Moderatoren und die wertschätzende Atmosphäre sind vor dem Hintergrund des nach wie vor vorherrschenden Bildes eines Lehrer-Einzelkämpfertums von besonderer Bedeutung. Es zeigt sich im Vergleich eine geringere Standardabweichung in Bezug auf die konkret erlebte Sitzung (Items 7, 8 & 11). Leicht erhöhte Standardabweichungen finden sich besonders bei den Items, die auf die eigenen Erfahrungs- und Mehrwerte, die die Studierenden aus den Sitzungen mitnehmen, abzielen. Dazu gehören die Items 2, 9, 10 und 12. Die Lösungsvorschläge und die Methode als Instrument zur Gewinnung von Sicherheit im Unterricht werden positiv gewertet, allerdings mit etwas Abstand zu den zuvor erwähnten Items.

	Item	Mittelwert	Standardabweichung
1	Ich empfinde die Methode der KFB als geeignet, um berufliche Problemstellungen zu bearbeiten.	4,56	1,32
2	Die KFB war eine gute Möglichkeit, mich mit meinen Kommiliton*innen über das Praktikum auszutauschen.	4,38	1,43
3	Ich halte die KFB für ein hilfreiches Unterstützungsangebot zur erfolgreichen Bewältigung des Praktikums.	4,08	1,51
4	Ich halte die KFB für ein hilfreiches Unterstützungsangebot in Bezug auf meine Entwicklung zu einer guten Lehrkraft.	4,29	1,47
5	Ich kann mir gut vorstellen, die KFB auch in meiner zukünftigen Berufspraxis als Methode zu nutzen.	4,09	1,52
6	Ich wünsche mir weitere KFB-Angebote im Rahmen meines Studiums.	3,59	1,61
7	Die Atmosphäre in der KFB-Gruppe war stets wertschätzend und konstruktiv.	5,12	1,08
8	Die Moderator*innen der KFB haben auf mich einen kompetenten Eindruck gemacht.	4,93	1,19
9	Die Lösungsvorschläge der Berater*innen in Bezug auf meinen Fall waren für mich hilfreich.	4,34	1,33
10	Die Besprechung meines Falls in der Gruppe hat mir Sicherheit für mein weiteres Praktikum/zukünftige Praktika gegeben.	4,15	1,40
11	Im Rahmen der KFB konnte ich eigene Erfahrungen und Ideen zur Lösungsfindung einbringen.	4,83	1,28
12	Obwohl der Fall eines/r anderen Studierenden bearbeitet wurde, habe ich das Gefühl, die besprochenen Inhalte auch für meine eigene zukünftige Berufspraxis nutzen zu können.	4,62	1,36

Abb. 7: Zusammenfassung der schriftlichen Rückmeldungen bis SoSe 2019; N=188; Skala: 1 = „trifft überhaupt nicht zu“ – 6 = „trifft voll und ganz zu“ Die Items neun und zehn werden nur von den Fallgebenden (N=122) und die Items elf und zwölf von den beratenden Teilnehmenden ausgefüllt (Item 11: N=187; Item 12: N=185).

Die Items 3 bis 6 haben die jeweils höchste Standardabweichung bzw. die geringsten Mittelwerte. Inhaltlich wird hier vor allem auf die weitere Anwendung bzw. persönliche zukünftige Entwicklung eingegangen. Bei diesen Items mit höherer Streuung handelt es sich vor allem um Aussagen, die in weiterer Zukunft liegen und daher für die Studierenden (noch) nicht greifbar sind. Unter Umständen nehmen die Studierenden die KFB-Sitzungen zwar als einen Teil ihres aktuellen Seminars bzw. Moduls wahr, jedoch nicht als ein zukünftiges Reflexionsinstrument in ihrem späteren beruflichen Alltag als Lehrkraft. Dies würde auch erklären, weshalb die Studierenden einer erneuten Anwendung in folgenden Praxisphasen (z.B. mit Fokus auf die Fachdidaktik) eher ablehnend gegenüberstehen, da sie die „Methode“ ja bereits kennen gelernt haben. Andererseits werden die freien Antwortformate vorrangig genutzt, den positiven Effekt und den Nutzen der erlebten KFB-Sitzungen hervorzuheben, sodass die Studierenden auch im Vergleich

zu anderen Seminaren die kollegiale Fallberatung als positiv erleben. Das Professionsverständnis der teilnehmenden Lehramtsstudierenden von der künftigen Rolle als Lehrkraft, die durch kollegiale Fallberatung im Team pädagogische Fälle reflektiert und gemeinsam Lösungen findet, hat sich jedoch (noch) nicht verändert.

Das hat mir an der Kollegialen Fallberatung besonders gut gefallen:

„Die Möglichkeit des offenen Austauschs in einem kritikfreien Rahmen.“

„Zu sehen, dass man nicht alleine mit Problemen ist.“

„Geeignete Gruppengröße, gute Moderator_innen, gute Atmosphäre, respektvoller Umgang.“

„Die Möglichkeit sich mit anderen Kommilitonen zusammen zu tun um gemeinsam Lösungen zu finden. Hierdurch ergaben sich viele mögliche Blickwinkel, die meinen Horizont erweitern konnten.“

„Angenehme Atmosphäre, gute Fallbeispiele, vielfältige Lösungsideen, Ansätze für Classroom-Management und Extremsituationen.“

„Die Möglichkeit diverse Maßnahmen zu besprechen, welche auf viele Fälle angewandt werden können.“

„Chance für Erfahrungsaustausch und Reflexion „kniffliger“ Fälle.“

„Die lockere Atmosphäre während der Beratung.“

„Die praktische Anwendung und der Nutzen für die eigene berufliche Praxis“

Abb. 8: Freie Antworten aus den Evaluationsbögen

4 Resümee und Ausblick

Die kollegiale Fallberatung *Peer to Peer* am Zentrum für Lehrerbildung der TU Darmstadt ist ein anerkanntes Instrument zur berufsbiografischen Professionalisierung angehender Lehrkräfte, das vor allem durch den Praxisbezug gewinnt. Die curriculare Verankerung der kollegialen Beratung in den lehramtsbezogenen Praxisphasen der TU Darmstadt ist daher eine wichtige Gelingensbedingung, damit eine Theorie-Praxisverzahnung auch tatsächlich von den Studierenden

wahrgenommen und der Mehrwert des Instruments erkannt wird. Wir haben uns daher bewusst entschieden, die Teilnahme an der kollegialen Beratung in die Praxisphasenmodule als Pflichtanteil zu implementieren. Die Lehramtsstudierenden sollen bereits so früh wie möglich Beratungskompetenzen kennen lernen, um ihre subjektiven Theorien im Hinblick auf Themen, wie „Lehrpersonen sind Einzelkämpfer und müssen daher allein Lösungen finden“, zu überdenken und ggf. revidieren zu können. Die gegenseitige Unterstützung, die mithilfe des Konzepts der kollegialen Beratung auch von Laien professionell durchgeführt werden kann, stellt somit eine wichtige Erweiterung der eigenen Handlungsspielräume dar und kann zu Entlastung im Alltag führen. An dieser Stelle bedarf es jedoch mit Blick auf die Evaluation einer noch weitreichenderen Heranführung an die Methode im Studium, damit den Studierenden über den einzelnen Sitzungstermin hinaus die Möglichkeiten der KFB bewusst werden und diese in ihrem Berufsalltag als Instrument zur Verbesserung des eigenen Unterrichts, zur Selbstreflexion und zum Austausch erneut Anwendung finden. Daher wird ein primäres Ziel sein, die kollegiale Fallberatung ebenfalls curricular in die Praxisphasen II und III verpflichtend zu implementieren und die aktuellen Kooperationen, die bereits mit den einzelnen Unterrichtsfächern bestehen zu festigen, um ein nachhaltiges Angebot zu etablieren.

Darüber hinaus werden quantitativ mehr Studierende zu Moderatorinnen und Moderatoren ausgebildet. Dies führt zu einer stärkeren Professionalisierung der Studierenden in Bezug auf beratende Tätigkeiten im Allgemeinen und vermittelt insbesondere den Studierenden die Kompetenz, in der Folge in eigenen Gruppen kollegiale Beratungen durchzuführen.

Darüber hinaus ist es unser zentrales Anliegen, dass die kollegialen Beratungen von Studierenden für Studierende (*Peer to Peer*) weiterhin als ein nachhaltiges Angebot auf Augenhöhe durchgeführt werden können und dabei gleichzeitig professionell ablaufen. Die Schulung der studentischen Moderatorinnen und Moderatoren im Zentrum für Lehrerbildung ist somit unerlässlich, auch wenn diese personelle und finanzielle Aufwände erfordert. Damit die Qualität der Beratungen auch während der Einsätze gewährleistet bleibt, ist eine zentrale Anlaufstelle notwendig, sodass die studentischen Moderatorinnen und Moderatoren Raum und Zeit für den Austausch untereinander haben und durch eine erfahrene Mitarbeiterin im Zentrum für Lehrerbildung supervidiert werden. Die organisatorische Verortung der kollegialen Fallberatung am Zentrum für Lehrerbildung der TU Darmstadt war insofern bewusst gewählt, weil das ZfL auch für die Organisation und Koordination der schulischen und außerschulischen Praxisphasen im Lehramtsstudium verantwortlich ist. Es bedarf zusammengefasst also einer verantwortlichen zentralen Stelle und zusätzlicher personeller und finanzieller Ressourcen, um das Instrument der kollegialen Beratung als Pflichtelement in das Lehramtsstudium zu integrieren.

Literatur

- Bennewitz, H. & Daneshmand, N. (2010): Kollegiale Fallberatung – wie geht das? In: Feindt, A./Klaffke, T./Röbe, E./Rothland, M./Terhart, E./Tillmann, K.-J. (Hrsg.): *Lehrerarbeit – Lehrer sein* (Friedrich Jahresheft XXVIII) Seelze: Friedrich Verlag, 65–67.
- Bennewitz, H. & Grabosch, A. (2017): Kollegiale Fallberatung und multiprofessionelle Kooperation. In: *Journal für LehrerInnenbildung*, 1, 49–52.
- Billing, B. (2003): Kollegiale Fallberatung als didaktisches Verfahren in Seminaren für Führungskräfte und Manager. In: Franz, H.-W./Kopp, R. (Hrsg.): *Kollegiale Fallberatung. State of the art und organisationale Praxis*. Köln: EHP, 131–142.
- Billow, R.M. & Mendelsohn, R. (1987): The peer supervisory group for psychoanalytic therapists. In: *Group*, 11 (1), 35–46.
- Buer, F. (1988): Praxisberatung psychosozialer Arbeit im Wandel – Von der psychoanalytischen Supervision zur psychodramatischen Intervention. In: *Gruppendynamik*, 19 (3), 311–327.
- Bürgisser, H. (1994): Intervention: Eine innovative Form des selbstorganisierten Lernens. In: Steinebach, C. (Hrsg.): *Handbuch psychologischer Beratung*. Stuttgart: Klett-Cotta, 565–573.
- Counselman, E. F. & Gumpert, P. (1993): Psychotherapy supervision in small leader-led groups. In: *Group*, 17 (1), 25–32.
- Counselman, E. F. & Weber, R. L. (2004): Organizing and maintaining peer supervision groups. In: *International Journal of Group Psychotherapy*, 54 (2), 125–143.
- Fengler, J. (1986): Supervision, Intervention und Selbsthilfe. In: *Gruppendynamik*, 17 (1), 59–64.
- Fengler, J.; Sauer, S. & Stawicki, C. (2000): Peer-Group-Supervision. In: Pühl, H. (Hrsg.): *Handbuch der Supervision 2* (2. Auflage), Berlin: Ed. Marhold, 172–183.
- Feurle, G.; Lenk, K. & Wäcken, M. (2003): Kollegiale Supervision. Methode, Erfahrungen in der Praxis und ein Fortbildungskonzept. In: *Die Deutsche Schule*, 95 (1), 99–115.
- Fiege, B. & Dollase, R. (1998): Evaluation Kollegialer Beratung in Gruppen von Lehrern und Lehrerinnen. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 44 (3), 379–395.
- Fiege, B. (1999): Einführung Kollegialer Beratung in der Schule. Eine Evaluationsstudie (Dissertation). Universität Bielefeld.
- Franz, H.-W. & Kopp, R. (2003): Die Kollegiale Fallberatung. Ein einfaches und effektives Verfahren zur „Selbstberatung“. In: *Sozialwissenschaften und Berufspraxis (SuB)*, 26. Jg., 285–294.
- Fussangel, K. & Gräsel, C. (2011): Forschung zur Kooperation im Lehrerberuf. In: Terhart, E./Bennewitz, H./Rothland, M. (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann, 667–682.
- Gomersall, J. (1997): Peer group supervision. In: Shipton, G. (Hrsg.): *Supervision of psychotherapy and counselling: Making a place to think*. Buckingham: The Open University, 107–118.
- Gudjons H. (1983): *Spielbuch Interaktionserziehung* 7. Auflage (2003) Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Herwig-Lempp, J. (2004): *Ressourcenorientierte Teamarbeit. Systemische Praxis der kollegialen Beratung. Ein Lern- und Übungsbuch*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Huber, A. A. & Müller, G. F. (1998): Die Gruppe als Vermittlerin individueller Lernprozesse. In: Ardel-Gattinger, E./Lecher, H./Schlögl, W. (Hrsg.): *Gruppendynamik. Anspruch und Wirklichkeit der Arbeit in Gruppen*. Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie, 218–233.
- König, O. & Schattenhofer, K. (2006): *Einführung in die Gruppendynamik*. Heidelberg: Carl-Auer Compact.
- Kopp, R. & Vonesch, L. (2010). *Die Methodik der Kollegialen Fallberatung*. In H.-W. F./Kopp, R./Michels-Kohlhage, M. (Hrsg.): *Kollegiale Fallberatung. State of the Art und organisationale Praxis*, 2. Aufl. (S. 53 – 92). Bergisch Gladbach: EHP.
- Lippmann, E. (Hrsg.) (2009): *Coaching – Angewandte Psychologie für die Beratungspraxis*. 2. Auflage. Springer Science & Business Media.

- Mayer, B. (2003): Systemische Managementtrainings. Theorieansätze und Lernarchitekturen im Vergleich. Heidelberg: Carl Auer.
- Mosing, G. (2009): Kollegiale Fallberatung. In: Buchen, H./Rolff, H.-G. (Hrsg.): Professionswissen Schulleitung (2. Auflage). Weinheim: Beltz, 992 – 1092.
- Mutzeck, W. (1996): Kooperative Beratung. Grundlagen und Methoden der Beratung und Supervision im Berufsalltag. Weinheim: Beltz.
- Nold, B. (1998): Kollegiale Praxisberatung in der Lehrerbildung. Konzeptualisierung und Evaluierung eines Modells für den Vorbereitungsdienst. Tübingen: MVK.
- Proctor, B. (2008): Group Supervision. A Guide to Creative Practice (2nd Edition). London: Sage.
- Richard, R. & Rodway, M. (1992): The peer consultation group: A problem-solving perspective. In: Clinical Supervisor, 10 (1), 83 – 100.
- Rimmasch, T. (2003): Kollegiale Fallberatung – Was ist das eigentlich? Grundlagen, Herkunft, Einsatzmöglichkeiten des Verfahrens. In: Franz, H. W./Kopp, R. (Hrsg.): Kollegiale Fallberatung. State of the Art und organisationale Praxis. Köln: EHP, 17 – 51.
- Rotering-Steinberg, S. (1983): Anleitungen zum Selbsttraining für Lehrergruppen. Entwicklung und Evaluation eines Programmes zur Kommunikation, Praxisberatung und Selbstkontrolle. Weinheim & Basel: Beltz.
- Rüegg, M. (2001): Intervision – kollegiale Unterstützung als Beitrag zur Qualitätsentwicklung und –sicherung. Zürich: Verlag Pestalozzianum.
- Sanders, M. & Ratzke, K. (1999): Das ModeratorInnentraining – Kompetenzen für systemische Fallberatung. In: Cierpka, M. (Hrsg.): Kinder mit aggressivem Verhalten. Ein Praxismanual für Schulen, Kindergärten und Beratungsstellen. Göttingen: Hogrefe, 249 – 356.
- Schattenhofer, K. (1997): Fallbesprechungen als Form kollegialer Beratung. In: Supervision, 31, 69 – 85.
- Schlee, J. (1996): Veränderung subjektiver Theorien durch Kollegiale Fallberatung und Supervision (KoBeSu). In: Schlee, J./Mutzeck, W. (Hrsg.): Kollegiale Supervision. Modelle zur Selbsthilfe für Lehrerinnen und Lehrer. Heidelberg: Winter, 149 – 167.
- Schlee, J. (2004): Kollegiale Beratung und Supervision für pädagogische Berufe. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schlee, J. (2007): Praxis der kollegialen Beratung. In: Pfundtner, R. (Hrsg.): Grundwissen Schulleitung. Köln: Luchterhand, 668 – 674.
- Schreiber, P. & Frank, E. (1983): The Use of a Peer Supervision Group by Social Work Clinicians. In: The Clinical Supervisor, 1, (1), 29 – 36.
- Thiel, H.-U. (2000): Zur Verknüpfung von kollegialer und professioneller Supervision. In: Pühl, H. (Hrsg.): Handbuch der Supervision (2) (2. Auflage). Berlin: Ed. Marhold, 184 – 200.
- Thimm, K. (1997): Fallsupervision – Systemisch-methodenplurale Überlegungen zu einem traditionellen Supervisionstypus. In: Supervision, 31, 86 – 103.
- Tiepmar, K. (1994): Entwicklung, Erprobung und Evaluation einer Aus- bzw. Fortbildungskonzeption für Sonderschullehrer auf den Gebieten der kooperativen Beratung und kollegialen Unterstützung. Unveröffentlichte Dissertation: Universität Rostock.
- Tietze, K.-O. (2003): Kollegiale Beratung (8. Aufl. 2016). Hamburg: Rowohlt.
- Tietze, K.-O. (2010): Wirkprozesse und personenbezogene Wirkungen von kollegialer Beratung. Theoretische Entwürfe und empirische Forschung. Wiesbaden: VS.
- Wilbur, M. P.; J. Morris, J. R.; Betz, R. L. & Hart, G. M. (1991): Structured group supervision: theory into practice. In: The Journal for Specialists in Group Work, 16, (2), 91 – 100.
- Wittrock, M. (1998): Kollegiale Praxisberatung in schwierigen pädagogischen Handlungsfeldern. In: Wegner, R. (Hrsg.): Beiträge zur Gewinnung und Anwendung psychologischer Erkenntnis. Festschrift für Ernst Timaeus. Essen: MAV, 253 – 265.
- Zorga, S.; Dekleva, B. & Kobolt, A. (2001): The process of internal evaluation as a tool for improving peer supervision. In: International Journal for the Advancement of Counselling, 23, 151 – 162.