

## **Kollegiale Online-Fallberatung in inklusiv arbeitenden Lehrkräfteteams – Erste Ergebnisse aus dem Belebt-Projekt zum Beanspruchungserleben und zu sozialen Ressourcen**

*Rebecca Baumann, Victoria Wiederseiner, Vanessa Jandl, Sabine Martschinke, Astrid Rank, Barbara E. Meyer & Birte Oetjen*

### **Zusammenfassung**

Im Rahmen einer Interventionsstudie bei inklusiv arbeitenden Lehrkräfteteams wurde eine Online-Fortbildung zu kollegialer Fallberatung durchgeführt. Kollegiale Fallberatung hat das Potenzial, berufliche Belastungen und Beanspruchung zu reduzieren und soziale Ressourcen für den Umgang damit zu stärken. Dennoch ist kollegiale Fallberatung im Lehrberuf wenig verbreitet und erforscht, speziell, was die Durchführung in einem häufig als vorteilhaft empfundenen Online-Format betrifft. Im Beitrag werden die Konzeption und Durchführung der Fortbildung beschrieben. Danach wird per Fragebögen zunächst die Fortbildungsbewertung (Lernnutzen, Effekte auf die Selbstwirksamkeit und Transferwirkungen) als Voraussetzung für Wirksamkeitsprozesse geprüft und schließlich im quasi-experimentellen Prä-Post-Test-Design (N = 60 gesamt; N = 32 Interventionsgruppe; N = 28 Kontrollgruppe) untersucht, ob sich das Beanspruchungserleben als Resultat subjektiver Belastung (operationalisiert über ausgewählte Burnoutsymptome) und soziale Ressourcen durch die Teilnahme günstig beeinflussen lassen.

Das Beanspruchungserleben und die soziale Unterstützung unter Kolleg\*innen sowie die aus Lehrkraftperspektive wahrgenommene Beziehung zu Schüler\*innen als relevante Ressourcen lassen sich nicht signifikant beeinflussen, auch wenn bei der Fortbildungsgruppe deskriptiv günstigere Entwicklungen vorzufinden sind. Lediglich die Ressource „Zusammenarbeit im Kollegium“ wird bei der Postmessung von der Fortbildungsgruppe signifikant günstiger mit hoher Effektstärke bewertet, weshalb von Fortbildungseffekten ausgegangen werden kann. Zudem werden Lernnutzen, Effekte der Fortbildung auf die Selbstwirksamkeit und berufliche Transferwirkungen von der Fortbildungsgruppe positiv eingeschätzt. Aus qualitativen Daten werden flankierend Hinweise auf hilfreiche und hinderliche Elemente in Verbindung mit digitaler kollegialer Fallberatung abgeleitet, wobei hilfreiche Aspekte überwiegen. Obwohl die Ergebnisse wegen der geringen Stichprobengröße vorsichtig zu interpretieren sind, geben sie erste Hinweise auf eine mögliche Stärkung ausgewählter Ressourcen durch die Teilnahme an kollegialer Fallberatung und eine hohe Akzeptanz der Beratungsmethode, auch oder gerade im Online-Format.

### **Schlagworte**

Belastungs- und Beanspruchungserleben, Burnout, Inklusive Settings, Kollegiale Fallberatung, Lehrkräfteteams, Online-Fortbildung, Soziale Ressourcen

### **Title**

Online peer consultation in inclusive teaching teams - Initial results from the Belebt-project on the experience of job strain and job resources

### **Abstract**

As part of an intervention study with inclusive teaching teams, an online training course on peer consultation was implemented. Peer consultation holds promise in mitigating job strain and en-

hances job resources to cope with strain. However, its utilization and exploration within the teaching profession, especially regarding its implementation in the context of an online format perceived as advantageous, remain limited. The present article describes the design and implementation of the online training, scrutinizing its efficacy through questionnaires assessing learning benefits, impacts on self-efficacy and transfer effects. Subsequently, employing a quasi-experimental pre-post-test design involving a total of 60 participants (32 in the intervention group; 28 in the control group), the study investigates whether participation in the training can positively influence the experience of job strain resulting from subjective stress (operationalized via selected burnout symptoms) and social job resources.

The findings suggest that job strain as well as social support among colleagues and the teacher-student relationship as important social job resources are not significantly influenced. Despite descriptively favorable trends in the training group, only the resource "cooperation within the teaching team" exhibits significant improvement in the post-measurement, indicating potential training effects with a substantial effect size. Furthermore, the training group positively rates learning benefits, effects on self-efficacy and professional transfer effects. Qualitative data is used to utilize indications of helpful and hindering elements in connection with digital peer consultation, with helpful aspects predominating. Although caution is warranted due to small sample size, the results offer preliminary indications of a potential reinforcement of selected resources through participation in peer case consultation, along with a high level of acceptance for the consultation method, also or especially in the online format.

### **Keywords**

Burnout, inclusive settings, job resources, job strain, online training, peer consultation, school teacher teams

### **Inhaltsverzeichnis**

1. Theoretisch-empirischer Hintergrund
  2. Fragestellungen
  3. Fortbildungskonzept und Forschungsdesign
    - 3.1. Das Belebt-Projekt und die Fortbildung zu kollegialer Fallberatung
    - 3.2. Rekrutierung der Lehrkräfte
    - 3.3. Stichprobe
    - 3.4. Datenerhebung und Messinstrumente
    - 3.5. Datenanalyse
  4. Ergebnisse
    - 4.1. Beanspruchungserleben und Ressourcen über die Teilnahme hinweg (Frage 1)
    - 4.2. Lernnutzen, Effekte der Fortbildung auf Selbstwirksamkeit, Transferwirkungen (Frage 2)
    - 4.3. Hilfreiche und hinderliche Elemente in Bezug auf kollegiale Fallberatung (Frage 3)
  5. Diskussion
- Literatur  
Kontakt  
Zitation

## 1. Theoretisch-empirischer Hintergrund

Theoretisch und empirisch gestützte Modelle zeigen, dass für das erfolgreiche Belastungsmanagement im Lehrberuf das Verhältnis aus Anforderungen bzw. objektiven Belastungen und Ressourcen entscheidend ist (Bakker & Demerouti, 2007). Sind nicht genügend Ressourcen zur Bewältigung vorhanden, kann aus objektiven Belastungen ein subjektives Belastungserleben resultieren, das wiederum negative Beanspruchung wie Burnoutsymptome (z.B. emotionale Erschöpfung) bedingen kann (Bakker & Demerouti, 2007). Erhöhte negative Beanspruchung manifestiert sich nicht nur in solchen personalen, sondern auch in beruflichen Folgen (Cramer, Friedrich & Merk, 2018). [1]

Dass Lehrkräfte aufgrund der hohen Anforderungen eine belastete Berufsgruppe darstellen, ist bereits seit einigen Jahren erforscht: So war im Rahmen der Potsdamer Lehrstudie die Mehrheit der Lehrkräfte burnoutgefährdet (Schaarschmidt & Fischer, 2008). Einige Studien verweisen zudem auf eine ungünstige gesundheitliche Situation der Lehrkräfte an Grundschulen (Abelein & Hanglberger, 2018). Auch während der Corona-Pandemie scheinen Lehrkräfte insgesamt (Hansen, Klusmann & Hanewinkel, 2020; Stang-Rabrig, Brüggemann, Lorenz & McElvany, 2022) sowie insbesondere an Grundschulen (Robert Bosch Stiftung, 2022) wegen der Anforderungsvielfalt hoch beansprucht gewesen zu sein. Durch zunehmend inklusive Settings an (Grund-)Schulen aufgrund von gesellschaftlichen Transformationen (z.B. vermehrte Fluchtmigration; Martschinke et al., 2020) wird die Schülerschaft seit einigen Jahren immer heterogener. Dies hat Konsequenzen für das Beanspruchungserleben im Lehrberuf: Nach Peperkorn und Horstmann (2019) werden über alle Schularten hinweg ungünstige Werte hinsichtlich der Gesundheitswahrnehmung im inklusiven Schulalltag berichtet. Damit verbundene Aufgaben, wie multiprofessionelle Kooperation, fordern die Lehrenden heraus, zudem fühlt sich eine Vielzahl dem Umgang mit der gestiegenen Heterogenität nicht gewachsen (forsa Politik- und Sozialforschung GmbH, 2021). [2]

Soziale Ressourcen, wie Beziehungen zu Kolleg\*innen (Rothland, 2013) und Schüler\*innen (Aldrup, Klusmann, Lütke, Göllner & Trautwein, 2018), zählen vor und während der Pandemie (Hansen et al., 2020; Stang-Rabrig et al., 2022) zu den gesundheitsförderlichen Faktoren. Dies gilt auch für die Lehrtätigkeit in zunehmend inklusiven Settings (Oetjen, Martschinke, Elting, Baumann & Wissenbach, 2021). Zur Förderung sozialer Ressourcen und zur Reduktion der Beanspruchung, z.B. in Form von Burnoutsymptomen, liegen im Lehrberuf positiv evaluierte Trainingsprogramme vor (Schaarschmidt & Fischer, 2008). Jedoch handelt es sich dabei oft um zeitintensive Angebote in Präsenz mit Anfahrtswegen, wobei diese Faktoren zentrale Teilnahmemhindernisse darstellen können (Rank, Quante, Sroka & Munser-Kiefer, 2022). [3]

Kollegiale Fallberatung ist ein zeitlich ökonomisches, selbstgesteuertes, personenorientiertes und wechselseitiges Beratungsformat im Gruppenmodus, bei dem ergebnisorientiert und systematisch ein beruflicher Fall eines Teilnehmenden („Fallgeber\*in“) reflektiert und mit anderen Teilnehmenden („Berater\*innen“) Lösungsmöglichkeiten entwickelt werden (Meißner, Semper, Roth & Berkemeyer, 2018; Tietze, 2010). Dabei kommt kollegiale Fallberatung ohne externen Coach aus, da ein\*e Teilnehmer\*in die Moderation übernimmt (Meißner et al., 2018; Tietze, 2010). Gelingensmerkmale von interprofessionellen Weiterbildungsangeboten wie eine Begegnung der Teilnehmenden auf Augenhöhe und die Ausrichtung auf ein gemeinsames Ziel (Wesselborg, 2021) können dabei im Rahmen einer kollegialen Fallberatung in einem multiprofessionellen Team im inklusiven Schulalltag berücksichtigt werden. [4]

International scheint es das Format der kollegialen Fallberatung nicht in einer genauen Entsprechung zu geben. Verwandte Konzepte in der Lehrkräftebildung finden sich unter den Begriffen „teacher peer group facilitation“ (Allen, 2016), „collegial supervision“ (Mukhtara et al., 2020) oder „peer consultation“ (Smith & Acheson, 1991). Enger verwandte Konzepte scheinen sich in der Bildung von Gesundheitspersonal etabliert zu haben (Malin, 2007). Aufgrund der Unterschiedlichkeit in der Konzeption können keine internationalen empirischen Befunde zu den Effekten von kollegialer Fallberatung berichtet werden. Eine Studie von Steiner et al. (2022) zeigt jedoch, dass der Zugang zu zumindest einer psychosozialen Unterstützung wie peer-support-

Gruppen, unter die die kollegiale Fallberatung gerechnet werden kann, bei Lehrkräften einhergehend mit erhöhtem Wohlbefinden und verbesserter Widerstandsfähigkeit bei Stress. Im deutschsprachigen Bereich berichten erste Studien eine hohe Akzeptanz der Beratungsmethode im Lehrberuf (Rank et al., 2022) und günstige Effekte auf das Beanspruchungserleben sowie professionelle Handlungskompetenzen wie Reflexions- und Teamfähigkeit (Meißner et al., 2018; Tietze, 2010), gleichzeitig jedoch auch eine ausbleibende Verbreitung (Abelein & Hanglberger, 2018). Dies erscheint problematisch, da die kollegiale Fallberatung besonders auch in inklusiven Settings ein hohes Potenzial birgt (Baumann, Grüning & Martschinke, 2022). [5]

Ein Online-Format der Fallberatung könnte erfolgversprechend sein, da sich dies aufgrund entfallender Anfahrtswege zeitökonomischer und örtlich flexibler gestaltet und so auch Lehrkräfte überregional, schulartübergreifend und unabhängig von Strukturen und Beziehungen der Stammschule teilnehmen können (Seyfried & Marschke, 2022). Erste Ergebnisse zu digitalen kollegialen Fallberatungen mit angehenden Schulberatungslehrkräften zeigen positive Effekte auf deren kollektives Selbstwertgefühl (Butler & Constantine, 2006). Zudem schreiben Lehr et al. (2016) in ihrer Metaanalyse digitalen Gesundheitstrainings im Lehrberuf hohe beanspruchungsreduzierende (z.B. depressive Beschwerden) und ressourcenstärkende (z.B. Distanzierungsfähigkeit) Effekte zu, wobei digitale kollegiale Fallberatungen und soziale Ressourcen (soziale Unterstützung im Kollegium und Lehrkraft-Schüler\*innen-Beziehung) hier nicht spezifisch berücksichtigt wurden. Ob eine digitale kollegiale Fallberatung im Lehrberuf vergleichbare gesundheitsförderliche Wirkungen besitzt, wurde demnach noch nicht untersucht. [6]

## **2. Fragestellungen**

Diese Forschungslücke soll im Beitrag bearbeitet werden. Leitend ist dabei die Frage, ob durch die Teilnahme an einer digitalen kollegialen Fallberatung das Beanspruchungserleben reduziert werden kann und ob sich ausgewählte soziale Ressourcen (soziale Unterstützung und Zusammenarbeit im Kollegium sowie aus Lehrkraftperspektive wahrgenommene Lehrkraft-Schüler\*innen-Beziehung) durch die Teilnahme stärken lassen. Zudem wird analysiert, welche Elemente kollegialer Fallberatung die Lehrkräfte im Online-Format hilfreich und hinderlich wahrnehmen. Folgende Fragestellungen werden dazu untersucht: [7]

1. Wie entwickeln sich das Beanspruchungserleben (operationalisiert über ausgewählte Burnoutsymptome), die soziale Beziehung zu Kolleg\*innen (soziale Unterstützung und Zusammenarbeit) und Schüler\*innen der Lehrkräfte über die Fortbildung hinweg (im Vergleich zu einer unbehandelten Kontrollgruppe)? [8]
2. Wie bewerten die Lehrkräfte den Lernnutzen, die Effekte der Fortbildung zu kollegialer Fallberatung auf die Selbstwirksamkeit und Transferwirkungen in den Schulalltag? [9]
3. Welche Elemente kollegialer Fallberatung werden von den Teilnehmer\*innen als hilfreich bzw. hinderlich wahrgenommen? [10]

## **3. Fortbildungskonzept und Forschungsdesign**

### **3.1. Das Belebt-Projekt und die Fortbildung zu kollegialer Fallberatung**

Im Rahmen des Belebt-Projekts wurden Ende des Jahres 2022 vier Durchgänge einer Online-Fortbildung zu kollegialer Fallberatung für bayerische Lehrkräfteteams in inklusiven Settings moderiert. [11]

Jede Fortbildungsgruppe bestand durchschnittlich aus acht Lehrkräften und zwei Trainerinnen. Zielgruppe der Fortbildung waren Lehrkräfte, die in inklusiven Settings im Grundschulbereich zusammenarbeiteten. Da bisherige Interventionsstudien für Lehrkräfte zu kollegialer Fallberatung feststellten, dass zeitintensive Fortbildungen eine Teilnahme verhindern können (Meißner et al., 2018; Rank et al., 2022), fand die Fortbildung in einem vergleichsweise geringen Zeitumfang (zwei Nachmittage mit je zwei Stunden innerhalb von zwei Wochen) sowie im Online-Format statt. [12]

Beim ersten Termin erfolgte eine Einführung in die Methode der kollegialen Fallberatung. Nach einem Hinweis auf wichtige *Ziele* wurden die Lehrkräfte darauf hingewiesen, dass es verschiedene, sich minimalinvasiv unterscheidende *Ablaufmodelle* gibt. Anschließend lernten sie wichtige *Voraussetzungen* für die Durchführung kennen, wie gegenseitiges Vertrauen und Verschwiegenheit nach außen (Tietze, 2010). Im Anschluss wurden die *Rollen* in der Fallberatung und das für die Fortbildung genutzte Ablaufschema „Hamburger Modell“ (Kiel, Frey & Weiß, 2013) vorgestellt. Dieses Modell wurde ausgewählt, da es die Phase des Perspektivenwechsels und ein kleinschrittiges Vorgehen beinhaltet. Das Ziel der Fortbildung war, dass die Teilnehmenden im Anschluss selbst Fallberatungsgruppen anleiten konnten. Dazu erhielten sie alle Materialien in einer digital verfügbaren Pinnwand, einem Padlet. [13]

Die erste Phase diente der *Klärung und Fallauswahl*. Wenn die Fallberatung innerhalb eines Kollegiums durchgeführt wird, muss auch die Moderation bestimmt werden. In der Fortbildung wurde die Moderation durch die Fortbildnerinnen übernommen. Die Teilnehmenden schilderten dann in einer kurzen Skizze ihre Fälle. Dabei sollten keine anderen Mitglieder der Fallberatungsgruppe in den Fall involviert sein (Tietze, 2010). In der Regel wurden mehrere Fälle geschildert, die Auswahl erfolgte dann konsensuell, wenn nötig auch über Abstimmungen, nach Kriterien wie Schwere des Falls, Leidensdruck und Aktualität (Kiel et al., 2013). [14]

Abbildung 1 zeigt das Ablaufschema der Fortbildung. Dabei ist erkennbar, dass in jeder Phase unterschiedliche Personen aktiv wurden. Bei der *Fallschilderung* war es ausschließlich die fallgebende Person, die ohne Unterbrechung durch die Gruppe den Fall aus ihrer Sicht schilderte. In der dritten Phase konnten dann von der Gruppe *Verständnisfragen* gestellt werden, welche ausschließlich inhaltlicher Natur waren und keine Lösungsvorschläge beinhalteten. In den Phasen 4 und 5 war die aktive Rolle wieder bei der Gruppe, die fallgebende Person musste zuhören. Beide Phasen sollten eine Auseinandersetzung mit dem Fall auf einer nicht kognitiven Ebene auslösen (Kiel et al., 2013). In Phase 4 ging es darum, *Gefühle zu schildern*, die der Fall hervorgerufen hatte. Phase 5 diente dem *Perspektivenwechsel*. Die Gruppenmitglieder übernahmen die Rollen verschiedener am Fall Beteiligter, wie Mitschüler\*innen oder Kolleg\*innen und schilderten ihre Situation. Es schloss sich die Phase 6 an, in der die fallgebende Person *Rückmeldung* gab. In Phase 7 erfolgte die *Formulierung der Beratungsfrage*. Die Beratungsfrage ist die zentrale Frage, auf der die Beratung aufbaut. Die sich daran anschließende *Sammlung von Lösungsideen* war erneut allein durch die Beratungsgruppe zu leisten und bezog sich auf die Beratungsfrage. In Phase 9, dem *Feedback*, gab die fallgebende Person Rückmeldung und konnte einteilen in Lösungen, welche sie sofort umsetzen wollte, und andere, die längerfristig sinnvoll erschienen. Am Ende schloss sich die Phase des *Sharings* an. Alle Beteiligten reflektierten, was sie aus der Fallberatung mitnahmen und was noch offenblieb. [15]



Abbildung 1: Ablaufschema des Hamburger Modells kollegialer Fallberatung (adaptiert nach Kiel et al., 2013)

Die Fortbildung berücksichtigte neben wichtigen Merkmalen kollegialer Fallberatung allgemeine Qualitätsmerkmale wirksamer Fortbildungskonzeptionen (Rank, 2022; Rzejak & Lipowsky, 2020), wie den *Besuch der Fortbildung als Team*. Ein weiteres Merkmal war, dass es lediglich *zwei Fortbildungstage* gab und so die motivationalen und volitionalen Voraussetzungen zur Teilnahme an der Fortbildung möglicherweise stärker gegeben waren (Richter, Marx, Huang & Richter, 2020). Zudem entstand dadurch zwischen den Fortbildungstagen die Möglichkeit der Implementierung des Gelernten und ein zeitlich angemessener Rahmen für die Lehrkräfte (Rzejak & Lipowsky, 2020). Die Fortbildungen beinhalteten *Feedback und Coaching-Elemente*. *Expertinnen fungierten als Fortbildnerinnen*. Auch andere Qualitätsmerkmale fanden sich, wie *situiertes Lernen*, da an der konkreten Unterrichtssituation gearbeitet wurde, das *Üben einer Core-Practice* (der Beratung) in einer konkreten Situation, der *systemische Ansatz*, indem ein Team oder ein Teil daraus adressiert wurde, und eine dem ko-konstruktiven Wissenserwerb dienende *digitale Veranstaltung*. Auch wenn die Berücksichtigung dieser Qualitätsmerkmale die Wirksamkeit erhöht, sind nach dem Angebots-Nutzungs-Modell der Lehrkräftefortbildung für den Fortbildungserfolg auch Vorwissen sowie Überzeugungen der Teilnehmer\*innen und Moderator\*innen oder der Schulkontext ausschlaggebend (Rzejak & Lipowsky, 2020). [16]

### 3.2. Rekrutierung der Lehrkräfte

Die Lehrkräfte konnten sich über das Fortbildungsportal FIBS freiwillig als Einzelperson oder Schulteam anmelden. Es wurde sich für die Ausschreibung schulübergreifender Fortbildungsgruppen entschieden, innerhalb derer mehrere Kolleg\*innen einer Schule teilnehmen konnten. Dies erschien sinnvoll, da mehr Varianz an Handlungsalternativen sowie Sichtweisen und Offenheit entsteht (Meißner et al., 2018) und die Teilnahme eines gesamten Schulteams mit hohem Vertretungsaufwand verbunden sein kann (Rank et al., 2022). Die Fortbildung war aufgrund der Grenzen der Übertragbarkeit der Handlungsprobleme und -lösungen zwischen verschiedenen Schularten (Meißner et al., 2018) ausschließlich für Lehrkräfte an Grund- und Förderschulen ausgeschrieben. [17]

### 3.3. Stichprobe

32 Lehrkräfte meldeten sich freiwillig zur Fortbildung an, 28 nahmen ebenfalls freiwillig an zwei Befragungen ohne Fortbildungsteilnahme im Rahmen einer Kontrollgruppe teil (Tabelle 1). In

beiden Gruppen war der Großteil (88 % bzw. 89 %) weiblich und je 57% in Teilzeit tätig. Vergleichbar war auch die durchschnittliche Klassengröße der Gruppen mit 21 Kindern. Die Teilnehmer\*innen der Fortbildungsgruppe waren im Mittel bereits 19 Jahre und die Lehrkräfte der Kontrollgruppe 17 Jahre als Lehrkraft tätig. Laut Mann-Whitney-U-Test sind die Anzahl an Berufsjahren ( $U = 351.000$ ,  $Z = -.789$ ,  $p = .430$ ) und die Klassengröße ( $U = 417.500$ ,  $Z = -.039$ ,  $p = .969$ ) bei beiden Gruppen vergleichbar. [18]

Tabelle 1: Beschreibung der Stichprobe (separat für Fortbildungs- und Kontrollgruppe)

	Fortbildungsgruppe	Kontrollgruppe
<b>N</b>	32	28
<b>Weiblich</b>	88%	89%
<b>Vollzeit/Teilzeit</b>	43% / 57%	43% / 57%
<b>Berufsjahre <i>M (SD, MIN-MAX)</i></b>	19 (9.14, 2-38)	17 (9.18, 2-30)
<b>Klassengröße <i>M (SD, MIN-MAX)</i></b>	21 (4.6, 12-27)	21 (3.6, 12-28)

20 Lehrkräfte der Fortbildungsgruppe (63 %) wirkten an einer Follow-Up-Befragung drei Monate nach Teilnahme mit. Die Kontrollgruppe konnte zu einem erneuten Follow-Up nicht mobilisiert werden. Die geforderte Rücklaufquote von 80 % wurde bei der Fortbildungsgruppe damit knapp nicht erreicht (Faller, 2010). Aufgrund dessen und wegen der fehlenden Kontrollgruppe beim Follow-Up werden die Fortbildungsteilnehmer\*innen der Follow-Up-Befragung lediglich bei den offenen Fragen nach hilfreichen und hinderlichen Elementen kollegialer Fallberatung (Forschungsfrage 3) berücksichtigt, nicht bei den statistischen Prüfungen (Forschungsfrage 1). [19]

### 3.4. Datenerhebung und Messinstrumente

Die Lehrkräfte der Trainings- und der Kontrollgruppe beantworteten vor der ersten Fortbildung (Prämessung T1) und am Ende von Termin 2 (Postmessung T2) einen Fragebogen mit standardisierten und offenen Fragen. Die Kontrollgruppe von Lehrkräften ohne Treatment bearbeitete dieselben Fragebögen, jedoch ohne die Fragen zur Fortbildungsbewertung. Dabei wurden je folgende Messinstrumente eingesetzt (Tabelle 2): [20]

Tabelle 2: Skalen und Reliabilitäten (zusammen für Fortbildungs- und Kontrollgruppe)

Skala und Beispielitem	#	$\alpha(T1)$	$\alpha(T2)$
<i>Beanspruchungserleben (Burnout) und Ressourcen (Prä-Post-Messung bei beiden Gruppen)</i>			
<i>Burnoutsymptome/Beanspruchung*</i> (OLBI, Demerouti & Nachreiner, 1998) z.B. Nach der Arbeit fühle ich mich in der Regel schlapp und abgespannt.	7	.81	.82
<i>Soziale Unterstützung im Kollegium*</i> (AVEM, Schaarschmidt & Fischer, 2008) z.B. Bei meinen Kolleg*innen finde ich jede Unterstützung.	4	.81	.79
<i>Aus Lehrkraftperspektive wahrgenommene Beziehung zu Schüler*innen*</i> (STEG, Furthmüller, 2014; Meyer, 2010) z.B. Ich interessiere mich für das, was die Kinder zu sagen haben.	7	.79	.81
<i>Zusammenarbeit im Team**</i> (FAT, Kauffeld, 2004) z.B. Wir reden offen und frei miteinander. vs. Wir reden nicht offen und frei miteinander.	12	.84	.77
<i>Fortbildungsbewertung (Post-Messung nur bei der Fortbildungsgruppe)</i>			
<i>Lernnutzen*</i> (Haenisch, 1990 adaptiert nach Elting et al., 2021) z.B. Die Inhalte und Anregungen des Angebots helfen mir, positiv mit den Belastungen meines Berufsalltags umzugehen.	2***	-	.71
<i>Effekte auf Selbstwirksamkeit*</i> (Haenisch, 1990; adaptiert nach Elting et al., 2021) z.B. Ich fühle mich aufgrund der Inhalte und Anregungen des Angebots besser in der Lage, mit den Belastungen meines Berufsalltags umzugehen.	2***	-	.68
<i>Transferwirkungen*</i> (Haenisch, 1990; adaptiert nach Elting et al., 2021) z.B. Der durch die Inhalte und Anregungen des Angebots veränderte Umgang mit den Belastungen meines Berufsalltags wirkt sich positiv auf Schüler*innen aus.	2***	-	.78
#: Anzahl der Items			
*4-stufige Likertskala: 1: lehne voll ab, 2: lehne eher ab, 3: stimme eher zu, 4: stimme voll zu			
**6-stufige Likertskala mit zwei Extremausprägungen			
***bei nur zwei Items wurde der Spearman-Brown-Koeffizient als Reliabilitätsmaß berechnet			

*Burnoutsymptome* wurden mit dem Oldenburger Burnout Inventar (Demerouti & Nachreiner, 1998) über die ausgewählten Subskalen emotionale Erschöpfung und Distanzierung von der Arbeit erfasst und in einer Gesamtskala zusammengeführt. Die Skala zur *sozialen Unterstützung im Kollegium* entstammt dem Fragebogen zur Erfassung arbeitsbezogener Verhaltens- und Erlebensmuster (Schaarschmidt & Fischer, 2008). Die Skala *aus Lehrkraftperspektive wahrgenommene Beziehung zu ihren Schüler\*innen* beinhaltet Items aus dem STEG-Instrument, die von Meyer (2010) adaptiert und erweitert wurden. Die Skala *Zusammenarbeit im Team* entstammt dem Fragebogen zur Arbeit im Team (FAT, Kauffeld, 2004), wobei für die Studie zwei Subskalen (Aufgabenbewältigung und Zusammenhalt) ausgewählt und in einer Gesamtskala zusammengefasst wurden. Die Items beinhalten jeweils zwei Extremausprägungen.



gen. Im Vergleich zu den anderen Skalen liegt hier analog zum Original-Messinstrument eine sechsstufige Skala vor. Die Reliabilität ist bei allen Skalen (sehr) gut. [21]

Zur Fortbildungsbewertung wurden Skalen von Haenisch (1990) eingesetzt, die von Elting et al. (2021) adaptiert wurden. Jeweils bezogen auf den Umgang mit Belastungen werden der *Lernnutzen*, die *wahrgenommenen Effekte auf die Selbstwirksamkeit* und die *wahrgenommenen Transferwirkungen* auf den Berufsalltag und die Schüler\*innen erfasst. Die Reliabilitäten sind (sehr) gut. Zusätzlich wurden die Teilnehmenden gefragt, in welchem Format (Online oder Präsenz) sie sich eine langfristige Fortsetzung der Fallberatung wünschen würden. [22]

Flankierend wurden zwei offene Fragen eingesetzt nach hilfreichen und hinderlichen Elementen („Welche Elemente beim Angebot waren hilfreich bzw. hinderlich, um beruflichen Belastungen entgegenzuwirken und die sozialen Beziehungen zu stärken?“) in Verbindung mit der kollegialen Fallberatung. Diese wurden sowohl direkt nach der Fortbildung, als auch drei Monate später von den Lehrkräften beantwortet, um das Datenmaterial zu vergrößern und somit eine höhere Anzahl an Hinweisen zu erhalten sowie um nachhaltigere Aussagen treffen zu können. [23]

### 3.5. Datenanalyse

Die Auswertung von Frage 1 erfolgt aufgrund der geringen Stichprobengröße und wegen fehlender Normalverteilung nonparametrisch. Zunächst wird mittels Mann-Whitney-U-Test geprüft, ob sich bei der Prämessung signifikante Unterschiede zwischen der Fortbildungs- und Kontrollgruppe zeigen. Beim ersten Messzeitpunkt liegen keine signifikanten Unterschiede zwischen den Gruppen vor (vgl. Tabelle 3 in Kapitel 4.1; Burnout:  $U = 403.000$ ,  $Z = -.669$ ,  $p = .503$ ; soziale Unterstützung im Kollegium:  $U = 399.000$ ,  $Z = -.735$ ,  $p = .462$ ; Zusammenarbeit im Team:  $U = 372.500$ ,  $Z = -1.120$ ,  $p = .263$ ; Beziehung zu Schüler\*innen:  $U = 441.000$ ,  $Z = -.104$ ,  $p = .917$ ). Anschließend wird für jede Gruppe separat ein Wilcoxon-Test für verbundene Stichproben berechnet zur Frage, ob sich das Beanspruchungserleben (operationalisiert über die Burnoutsymptome) und die Ressourcen über die Messzeitpunkte hinweg entwickeln. [24]

Die Ergebnisse der Frage 2 zu Lernnutzen, Effekten der Fortbildung auf die Selbstwirksamkeit und Transferwirkungen werden deskriptiv für die Fortbildungsgruppe dargestellt. [25]

Die Auswertung der offenen Fragen zu hilfreichen und hinderlichen Elementen der Fallberatung (Frage 3) erfolgt mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring (2015). Die Frage nach hilfreichen Elementen wurde deduktiv nach dem Kategoriensystem von Baumann et al. (2022) ausgewertet und induktiv angepasst. Die Frage nach hinderlichen Elementen wurde induktiv ausgewertet. Für alle Aussagen wurde die jeweilige Kategoriezuordnung von zwei Ratern bestimmt und anschließend die Höhe der Übereinstimmung mittels Cohens Kappa berechnet, wobei die Werte sehr positiv ausfielen ( $.82 \leq \text{Cohens } \kappa \leq 1.00$ ) (vgl. Kapitel 4.3). Es wurden hierbei nur die 20 Lehrkräfte berücksichtigt, die beide Fragen zu Messzeitpunkt 2 und 3 beantwortet haben, um eine Vergleichbarkeit zwischen den Messzeitpunkten herzustellen. [26]

## 4. Ergebnisse

### 4.1. Beanspruchungserleben und Ressourcen über die Teilnahme hinweg (Frage 1)

Die deskriptiven Ergebnisse zum Beanspruchungserleben (operationalisiert über die Burnoutsymptome) und zu den sozialen Ressourcen sind für die Fortbildungs- und die Kontrollgruppe jeweils für die Prämessung vor der Fortbildungsteilnahme und die Postmessung direkt nach der Fortbildungsteilnahme in Tabelle 3 systematisiert. [27]

Tabelle 3: Deskriptive Statistik für die Prä- und Postmessung für beide Gruppen

	Fortbildungsgruppe (FG)	Kontrollgruppe (KG)
<b>N</b>	32	28
<b>Burnoutsymptome Prä</b> <i>M (SD,MIN-MAX)</i>	2.40 (0.62, 1.29-3.71)	2.55 (0.63, 1.57-3.71)
<b>Burnoutsymptome Post</b> <i>M (SD,MIN-MAX)</i>	2.29 (0.47, 1.00-3.29)	2.59 (0.68, 1.43-3.86)
<b>Soziale Unterstützung im Kollegium Prä</b> <i>M (SD,MIN-MAX)</i>	3.24 (0.67, 1.75-4.00)	3.40 (0.53, 2.00-4.00)
<b>Soziale Unterstützung im Kollegium Post</b> <i>M (SD,MIN-MAX)</i>	3.27 (0.58, 2.25-4.00)	3.34 (0.57, 1.75-4.00)
<b>Zusammenarbeit im Kollegium Prä</b> <i>M (SD,MIN-MAX)</i>	2.64 (0.87, 1.00-5.33)	2.43 (0.80, 1.25-4.33)
<b>Zusammenarbeit im Kollegium Post</b> <i>M (SD,MIN-MAX)</i>	3.04 (0.68, 1.83-4.92)	2.45 (0.82, 1.08-3.29)
<b>Beziehung zu Schüler*innen aus Sicht der Lehrkraft Prä</b> <i>M (SD,MIN-MAX)</i>	3.36 (0.41, 2.57-4.00)	3.38 (0.39, 2.43-4.00)
<b>Beziehung zu Schüler*innen aus Sicht der Lehrkraft Post</b> <i>M (SD,MIN-MAX)</i>	3.34 (0.45, 2.57-4.00)	3.40 (0.37, 2.57-4.00)

Vor der Fortbildung ist das Beanspruchungserleben der Fortbildungsgruppe, operationalisiert über die *Burnoutsymptome*, knapp unter dem theoretischen Mittel ( $M = 2.40$ ,  $SD = 0.62$ ), bei der Kontrollgruppe knapp oberhalb des theoretischen Mittels ( $M = 2.55$ ,  $SD = 0.63$ ) ausgeprägt. Die Lehrkräfte beider Gruppen fühlen sich weitgehend *von Kolleg\*innen sozial unterstützt* (Fortbildungsgruppe:  $M = 3.24$ ,  $SD = 0.67$ ; Kontrollgruppe:  $M = 3.40$ ,  $SD = 0.53$ ). Auch die *Beziehung zu ihren Schüler\*innen* schätzen sie positiv ein (FG:  $M = 3.36$ ,  $SD = 0.41$ ; KG:  $M = 3.38$ ,  $SD = 0.39$ ). Unterhalb des theoretischen Mittelwerts befindet sich die *Zusammenarbeit im Kollegium* (FG:  $M = 2.64$ ,  $SD = 0.87$ ; KG:  $M = 2.43$ ,  $SD = 0.80$ ). [28]

Abbildung 2 zeigt die Entwicklungen zwischen Messzeitpunkt 1 und Messzeitpunkt 2. Die *Burnoutsymptome* bzw. *das Beanspruchungserleben* der Fortbildungsgruppe nehmen über die Teilnahme hinweg deskriptiv ab, wohingegen sie bei der Kontrollgruppe geringfügig zunehmen (FG:  $M = 2.29$ ,  $SD = 0.47$ ; KG:  $M = 2.59$ ,  $SD = 0.68$ ). Jedoch sind die Entwicklungen bei der Fortbildungs- ( $Z = -1.60$ ,  $p = .110$ ) und Kontrollgruppe ( $Z = -.77$ ,  $p = .443$ ) nicht signifikant. Die *soziale Unterstützung im Kollegium* bleibt bei der Fortbildungs- ( $M = 3.27$ ,  $SD = 0.58$ ;  $Z = -.83$ ,  $p = .406$ ) und der Kontrollgruppe stabil hoch ausgeprägt ( $M = 3.34$ ,  $SD = 0.57$ ;  $Z = -.57$ ,  $p = .571$ ), dies gilt auch für die *wahrgenommene Beziehung zu ihren Schüler\*innen* (FG:  $M = 3.36$ ,  $SD = 0.41$ ;  $Z = -.23$ ,  $p = .817$ ; KG:  $M = 3.38$ ,  $SD = 0.39$ ;  $Z = -.52$ ,  $p = .600$ ). [29]

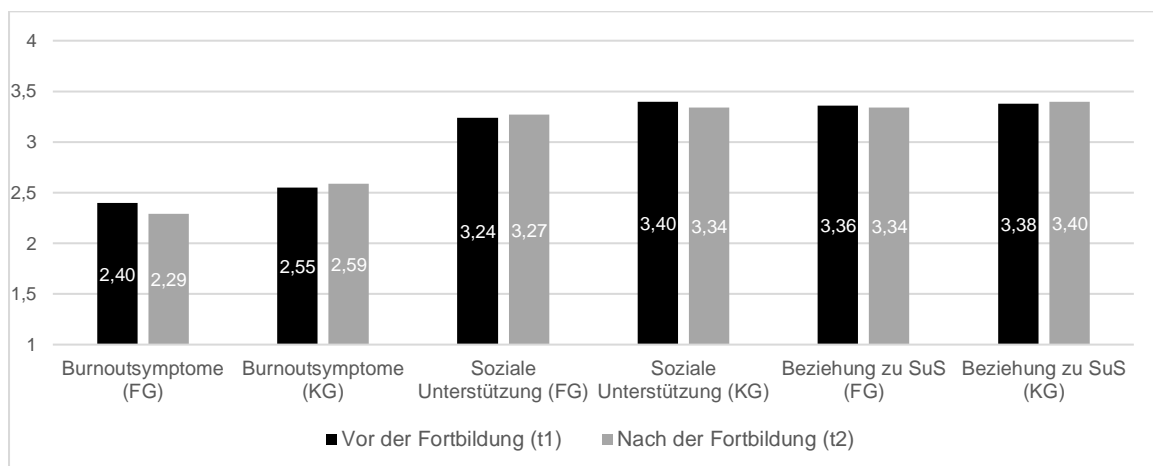


Abbildung 2: Entwicklungen in den Burnoutsymptomen und in der sozialen Unterstützung im Kollegium und Beziehung zu Schüler\*innen zwischen Messzeitpunkt 1 vor und Messzeitpunkt 2 direkt nach der Fortbildungsteilnahme für die Lehrkräfte der Fortbildungs- (FG) und der Kontrollgruppe (KG)

Allein bei der *Zusammenarbeit im Team* zeigt sich eine signifikant positive Veränderung bei der Fortbildungsgruppe ( $M = 3.04$ ,  $SD = 0.68$ ;  $Z = -3.18$ ,  $p = .001$ ), nicht aber bei der Kontrollgruppe ( $M = 2.45$ ,  $SD = 0.82$ ;  $Z = -.46$ ,  $p = .647$ ). Es handelt sich um einen starken Effekt nach Cohen (1988,  $r = .56$ ; vgl. Abbildung 3). [30]

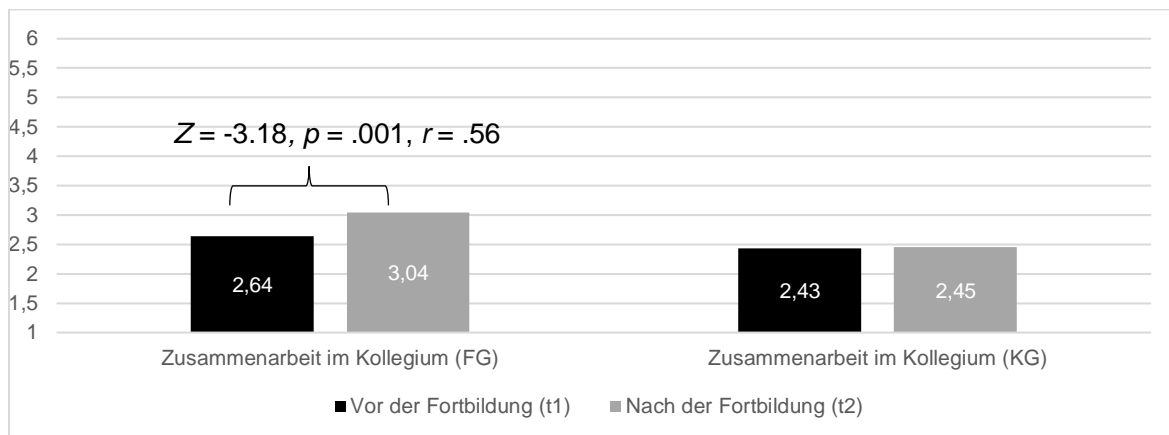


Abbildung 3: Entwicklungen in der Zusammenarbeit im Kollegium zwischen Messzeitpunkt 1 vor und Messzeitpunkt 2 direkt nach der Fortbildungsteilnahme für die Lehrkräfte der Fortbildungs- (FG) und der Kontrollgruppe (KG)

Auch wenn sich das Beanspruchungserleben (operationalisiert über Burnoutsymptome) nur deskriptiv, aber nicht signifikant reduzieren ließ, macht eine flankierende Einschätzung Hoffnung. Die Lehrkräfte sollten auf eine direkte Frage bestätigen oder verneinen, dass sie durch die Teilnahme an der Fallberatung eine Reduzierung ihres Beanspruchungserlebens wahrnehmen, wobei knapp drei Viertel (73%) der Lehrkräfte nach der Fortbildung zustimmten. [31]

#### 4.2. Lernnutzen, Effekte der Fortbildung auf Selbstwirksamkeit, Transferwirkungen (Frage 2)

Abbildung 4 zeigt, dass die Lehrkräfte der Fortbildungsgruppe *Lernnutzen* und *wahrgenommene Effekte auf die Selbstwirksamkeit* sowie *Transferwirkungen auf den Berufsalltag und die Schüler\*innen* direkt nach der Fortbildungsteilnahme oberhalb der theoretischen Skalenmitte ( $M > 2.50$ ), also positiv, einschätzen. Die Bewertung von *Lernnutzen* ( $M = 3.23$ ,  $SD = 0.57$ ,  $MIN = 2.00$ ,  $MAX = 4.00$ ) und *Effekten auf die Selbstwirksamkeit* ( $M = 3.24$ ,  $SD = 0.53$ ,  $MIN = 2.00$ ,  $MAX = 4.00$ ) fällt positiv aus. Auch die *Transferwirkungen* werden positiv eingeschätzt ( $M = 3.29$ ,  $SD = 0.57$ ,  $MIN = 2.00$ ,  $MAX = 4.00$ ). [32]



Abbildung 4: Lernnutzen, Effekte der Fortbildung auf die Selbstwirksamkeit und Transferwirkungen direkt nach Fortbildungsteilnahme (Post-Messung,  $N = 33$ )

Um weitere Hinweise auf Transferwirkungen zu erhalten, wurde bei der Post-Messung direkt nach Fortbildungsteilnahme nach einer möglichen Weiterführung der kollegialen Fallberatung gefragt. Knapp zwei Drittel (64%) wünschen sich künftig eine Fortsetzung, davon möchte jedoch nur ein Drittel (36%) weiterhin in der Fortbildungsgruppe an einer regelmäßigen selbstorganisierten Fallberatung teilnehmen. 85% möchten die Fallberatung hingegen im eigenen Kollegium

durchführen. Unabhängig davon, ob die Fallberatung im eigenen Kollegium oder in der Fortbildungsgruppe weitergeführt wird, würde ein Drittel (33%) ein Online-Format wählen, während ein knappes Drittel (30%) das Präsenzformat bevorzugen würde. Die Mehrheit (36%) kann sich beide Formate vorstellen. [33]

#### 4.3. Hilfreiche und hinderliche Elemente in Bezug auf kollegiale Fallberatung (Frage 3)

Für die offene Frage nach *hilfreichen Elementen* wurden alle Aussagen der 20 Lehrkräfte in Hauptkategorien in Tabelle 4 absteigend geordnet. Für beide Messzeitpunkte (direkt und drei Monate nach der Fortbildung) finden sich in der Tabelle die Anzahl der Nennungen sowie Ankerbeispiele zur Veranschaulichung. Alle Werte für Cohens Kappa als Maß der Beobachterübereinstimmung liegen im (sehr) guten Bereich ( $.82 \leq \text{Cohens } \kappa \leq 1.00$ ). [34]

Tabelle 4: Hilfreiche Elemente – Hauptkategorien, Ankerbeispiele, Cohens Kappa und Anzahl der Nennungen

Hauptkategorie	Ankerbeispiel	Cohens Kappa	T2	T3
1 Nach strukturiertem Ablauf vorgehen	„Der genaue Ablauf der Fallberatung ist hilfreich“ (CH63, t3)	.95	9	4
2 Andere Perspektiven einnehmen	„Die Übernahme anderer Perspektiven“ (MP42, t2)	1.00	6	5
3 Tipps und Hilfe erhalten	„zahlreiche Ideen zum Umgang mit herausfordernden Situationen wurden zusammengetragen“ (BA85, t2)	.90	5	6
4 Austausch miteinander wahrnehmen	„Austausch über schwierige Situationen“ (ML85, t2)	.82	4	8
5 Gemeinschaftsgefühl und soziale Eingebundenheit erfahren	„Wir-Gefühl: Man ist mit den Belastungen nicht alleine. Anderen geht es ähnlich“ (BA85, t3)	.93	2	4
6 Sonstiges	„Padlet für später“ (KR76, t2)	.83	1	3

Am häufigsten wird an der kollegialen Fallberatung als hilfreich hervorgehoben, *nach einem strukturierten Ablauf vorzugehen* (t2: 9, t3: 4) und einen *Perspektivwechsel vorzunehmen* (t2: 6, t3: 5). [35]

An dritter Stelle folgen Nennungen zur Kategorie *Tipps und Hilfe erhalten* (t2: 5, t3: 6). Die Lehrkräfte heben hierbei Lösungsideen von anderen zum Umgang mit Herausforderungen hervor. Aussagen, die den *Austausch untereinander* als hilfreich einschätzen, folgen auf Rang 4 (t2: 4, t3: 8). Als hilfreich beschreiben die Lehrkräfte hier den gemeinsamen Austausch über Herausforderungen des Schulalltags. Seltener wird auf das *Erfahren von Gemeinschaftsgefühl und sozialer Eingebundenheit* eingegangen (t2: 2, t3: 4). Die Lehrkräfte beschreiben hier beispielsweise eine verständnisvolle Atmosphäre in der Fallberatung. Die Sonstige-Kategorie umfasst allgemeine Merkmale der Fortbildungsgestaltung, die sich unter anderem auf das zur Verfügung gestellte Padlet beziehen (siehe Kapitel 3.1). [36]

Die induktive Auswertung der *hinderlichen Elemente* der Fallberatung ergab fünf Hauptkategorien, die in Tabelle 5 absteigend nach der Anzahl der Nennungen geordnet sind sowie Ankerbeispiele zur Veranschaulichung beinhalten. Auch hier liegen alle Werte für Cohens Kappa im (sehr) guten Bereich ( $.85 \leq \text{Cohens } \kappa \leq 1.00$ ). [37]

Tabelle 5: Hinderliche Elemente – Hauptkategorien, Ankerbeispiele, Cohens Kappa und Anzahl der Nennungen

Hauptkategorie	Ankerbeispiel	Cohens Kappa	T2	T3
1 Zeitliche Einschränkungen	„Zu wenig Zeit in der Schulpraxis“ (ML97, t2)	.95	12	10
2 Keine hinderlichen Elemente	„keine“ (RB80, t3)	1.00	4	5
3 Fehlende Voraussetzungen in der Gruppe	„mangelndes Interesse im Kollegium“ (LK85, t2)	.89	3	2
4 Grenzen der Unterstützung in der Kollegialen Fallberatung	„zu viele Baustellen“ (AD73, t2)	1.00	2	5
5 Sonstiges	„Vieles kennen Anwesende schon“ (GS72, t2)	.85	3	/

Die meisten Aussagen (t2: 12, t3: 10) verweisen auf die Kategorie *zeitliche Einschränkungen*, wobei hierbei meist auf den Zeitmangel, Zeitaufwand sowie unspezifizierte zeitliche Probleme hingewiesen wird. Auf Rang 2 folgen Aussagen (t2: 4, t3: 5), die verdeutlichen, dass trotz der verpflichtenden Frage nach hinderlichen Elementen *keine Schwierigkeiten* wahrgenommen werden. Wenige Aussagen (t2: 3, t3: 2) beziehen sich auf *fehlende Voraussetzungen in der Gruppe*, z.B. eine mangelnde Offenheit der Lehrkräfte. Unter die *Grenzen der Unterstützung der kollegialen Fallberatung* (t2: 2, t3: 5) fallen hinderliche Elemente im Schulalltag zur Durchführung einer kollegialen Fallberatung, wie eine mangelnde Zusammenarbeit mit Eltern. Die *Sonstige-Kategorie* umfasst wenige Aussagen zu allgemeinen Merkmalen der Fortbildungsgestaltung. [38]

Zusammenfassend zeigen die in Abbildung 5 visualisierten prozentualen Anteile aller Aussagen zu beiden Fragen, dass der Anteil der hilfreichen Elemente zu beiden Messzeitpunkten größer ist als der Anteil der hinderlichen Elemente. Zu Messzeitpunkt 3 zeigt sich daher ein nachhaltiger positiver Effekt der wahrgenommenen hilfreichen Elemente der Fallberatung. [39]

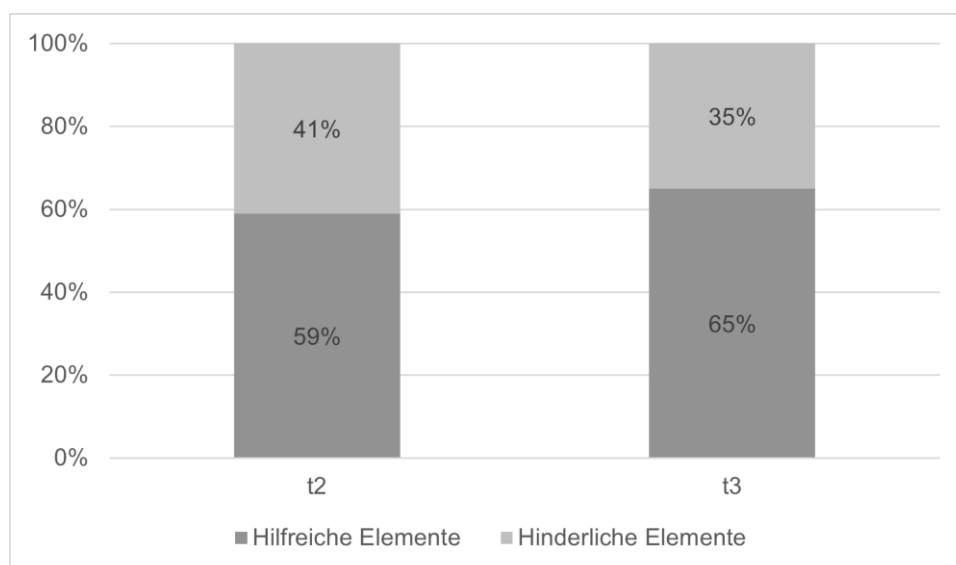


Abbildung 5: Prozentualer Vergleich aller Aussagen zu den hilfreichen und hinderlichen Elementen zu t2 und t3

## 5. Diskussion

In der Studie wurde mittels Kontrollgruppendesign festgestellt, dass die *Zusammenarbeit im Team* direkt nach der Fortbildung signifikant positiver eingeschätzt wird. Bei den anderen Ressourcen (Lehrkraft-Schüler\*innen-Beziehung und soziale Unterstützung im Kollegium) und beim Beanspruchungserleben (operationalisiert über ausgewählte Burnoutsymptome) zeigen sich deskriptiv günstigere, jedoch keine signifikanten Entwicklungen für die Fortbildungsgruppe. Dass kollegiale Fallberatung dennoch ein beanspruchungsreduzierendes Potenzial besitzen kann, wird nicht nur an der deskriptiv günstigeren Entwicklung bei der Fortbildungsgruppe ersichtlich, sondern auch am Ergebnis, dass drei Viertel der Befragten laut eigener Angabe eine Reduzierung ihres Beanspruchungserlebens durch die Fortbildungsteilnahme erlebten. [40]

Die kollegiale Fallberatung wird positiv bewertet: *Lernnutzen, Effekte des Angebots auf die Selbstwirksamkeit und Transferwirkungen* werden hoch eingeschätzt. Bei der offenen Frage nach hilfreichen Aspekten der Fallberatung zeigt sich, dass diese vor allem aufgrund des *strukturierten Ablaufs, der Vielfalt an Perspektiven und alternativen Handlungspraxen* so positiv wahrgenommen wird. Gleichzeitig werden in geringerem Ausmaß geäußerte hinderliche Elemente in Verbindung mit einer Teilnahme an kollegialer Fallberatung deutlich, wobei sich vorrangig der *Zusatzaufwand und Zeitmangel* als problematisch erweisen. Daher wäre eine schulstrukturelle Verankerung von kollegialer Fallberatung im Berufsalltag relevant (Meißner et al., 2018). Ein weiteres Hindernis stellt eine *nicht vorhandene Offenheit der Teilnehmenden* dar, hier müsste also zunächst eine Atmosphäre gegenseitiger Offenheit hergestellt werden, was möglicherweise im Online-Format mit Schwierigkeiten verbunden ist. Andererseits ermöglicht das Online-Format, das von vielen Teilnehmer\*innen geschätzt wird, mit eher geringem Aufwand eine schulübergreifende Beratungsrunde mit vielfältigen Handlungsmöglichkeiten und Perspektiven. Wichtig ist dennoch eine möglichst homogene Gruppe, die derselben Schulart entstammt bzw. bei der die Schüler\*innen in ähnlichem Alter sind (Meißner et al., 2018). [41]

Die Ergebnisse sind in mehrerlei Hinsicht in ihrer Aussagekraft eingeschränkt: So handelt es sich um eine kleine und nicht-randomisierte selektive Stichprobe, da sich die Lehrkräfte freiwillig zur Fortbildungs- und Kontrollgruppe anmelden konnten. Dennoch haben sich die Lehrkräfte beider Gruppen in den erfassten Variablen bei der Prämessung nicht signifikant unterschieden. Limitierend ist, dass weitere Faktoren innerhalb des Erhebungszeitraums die Studienergebnisse v.a. aufgrund der fehlenden Kontrollgruppe zwischen Messzeitpunkt 2 und 3 beeinflusst haben könnten (Meißner et al., 2018), wie im Angebots-Nutzungs-Modell der Lehrkräftefortbildung ersichtlich (z.B. der Schulkontext; Rzejak & Lipowsky, 2020). Aufgrund der kurzen Dauer der Fortbildung kann nur von einer eingeschränkten Wirkung der Fortbildung ausgegangen werden, jedoch wurde sich bewusst für einen Zeitumfang von zwei Tagen entschieden, da zeitintensive Fortbildungen eine Teilnahme verhindern können (Meißner et al., 2018; Rank et al., 2022) und da vorrangig das Kennenlernen der Beratungsmethode im Fokus stand. Die Lehrkräfte sollten im Rahmen der Fortbildung professionalisiert werden, kollegiale Fallberatung langfristig selbst in ihrem Schullalltag durchzuführen, um nachhaltige gesundheitsförderliche Wirkungen zu entfalten. Jedoch ist nicht bekannt, ob die Lehrkräfte kollegiale Fallberatungen tatsächlich langfristig selbst durchführen und ob sie dies in einem Online- oder Präsenz-Format tun, weshalb künftige Studien selbstgesteuerte kollegiale Fallberatungen in kontrollierten Designs, bei größeren Stichproben und in Abhängigkeit von ihrem Format auf ihre Wirksamkeit hin untersuchen sollten. Dies könnte auch der Limitation entgegenwirken, dass nur vereinzelt Lehrkräfte aus gemeinsamen Schulteamen an der Fortbildung teilgenommen und Aussagen über ihr Team getroffen haben. Diese innerhalb der Gruppen genestete Aussagen könnten nur bei großen Stichproben in einem Mehrebenen-Design berücksichtigt werden, um zuverlässige Aussagen treffen zu können. Letztlich kann einschränkend angemerkt werden, dass es sich bei den eingesetzten Instrumenten ausschließlich um Selbsteinschätzungen der Lehrkräfte handelt. Dies stellt vor allem bei der Lehrkraft-Schüler\*innen-Beziehung, die lediglich aus Sicht der Lehrpersonen erfasst wurde, und bei den Fragen nach der Angebotsbewertung, die nicht die tatsächlichen, sondern die erwarteten Effekte erfassen, eine zentrale Limitation dar. [42]

In der Interventionsstudie wurde kollegiale Fallberatung unter Lehrkräften erstmalig in einem Online-Format mit Kontrollgruppendesign evaluiert. Es zeigten sich bei der Fortbildungsgruppe eine *positive Bewertung des Angebots* sowie *signifikante Effekte auf die Zusammenarbeit im Team*, die im inklusiven Setting als wichtige soziale Ressource gilt. Das *strukturierte Vorgehen* und der *gegenseitige Austausch* im Rahmen der Fallberatung scheinen dafür – auch im Online-Format – besonders förderlich zu sein. Um Lehrkräfte zur Teilnahme an Fallberatung zu motivieren, sollte diese im Schulalltag strukturell verankert werden. Dabei muss aufgrund der genannten Vor- und Nachteile für jeden Einzelfall kritisch abgewogen werden, ob kollegiale Fallberatung schulintern oder -übergreifend und in Präsenz oder digital durchgeführt werden soll. Die Lehrkräfte der Studie scheinen beide Formate aus unterschiedlichen Gründen für geeignet zu halten. Weitere Interventionsstudien, die ein Präsenz- mit einem Online-Format vergleichen, wären daher ebenfalls wünschenswert. [43]

## Literatur

- Abelein, P. & Hanglberger, S. (2018). „Lieber beraten als belastet“ Kollegiale Fallberatung an Schulen - Empirische Ergebnisse einer Befragung von Lehrkräften. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 63(2), 185–207.
- Aldrup, K., Klusmann, U., Lüdtke, O., Göllner, R. & Trautwein, U. (2018). Student misbehaviour and teacher well-being: testing the mediating role of the teacher – student relationship. *Learning and Instruction*, (58), 126–136. doi: [10.1016/j.learninstruc.2018.05.006](https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.05.006)
- Allen, D. (2016). The resourceful facilitator: teacher leaders constructing identities as facilitators of teacher peer groups. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 22(1), 70–83. doi: [10.1080/13540602.2015.1023029](https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1023029)
- Bakker, A. B. & Demerouti, E. (2007). The Job Demands-Resources model: state of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22(3), 309–328. doi: [10.1108/02683940710733115](https://doi.org/10.1108/02683940710733115)
- Baumann, R., Grüning, M. & Martschinke, S. (2022). Kollegiale Fallberatung in der zweiten Ausbildungsphase zum Umgang mit Herausforderungen in inklusiven Settings. *Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung*, 4(3), 279–295. doi: [10.11576/PFLB-5225](https://doi.org/10.11576/PFLB-5225)
- Butler, S. K. & Constantine, M. G. (2006). Web-Based Peer Supervision, Collective Self-Esteem, and Case Conceptualization Ability in School Counselor Trainees. *Professional School Counseling*, 10(2), 146–152. doi: [10.5330/prsc.10.2.k58725upr78krkqv](https://doi.org/10.5330/prsc.10.2.k58725upr78krkqv)
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. Hoboken: Taylor and Francis. doi: [10.4324/9780203771587](https://doi.org/10.4324/9780203771587)
- Cramer, C., Friedrich, A. & Merk, S. (2018). Belastung und Beanspruchung im Lehrerinnen- und Lehrerberuf: Übersicht zu Theorien, Variablen und Ergebnissen in einem integrativen Rahmenmodell. *Bildungsforschung*, 1(1), 1–23. doi: [10.25656/01:16575](https://doi.org/10.25656/01:16575)
- Demerouti, E. & Nachreiner, F. (1998). Zur Spezifität von Burnout für Dienstleistungsberufe: Fakt oder Artefakt. *Zeitschrift für Arbeitswissenschaft*, 52(2), 82–89.
- Elting, C., Baumann, R., Martschinke, S., Grüning, M., Niessen, C., Kopp, B. et al. (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. Heinicke, G. Mannhaupt & S. Tänzer (Hrsg.), *Eine Schule für alle – 100 Jahre Grundschule – Mythen, Widersprüche, Gewissheiten. Eine wissenschaftliche Bestandsaufnahme nach 100 Jahren Grundschule* (S. 369–376). Wiesbaden: Springer VS. doi: [10.1007/978-3-658-31737-9\\_41](https://doi.org/10.1007/978-3-658-31737-9_41)
- Faller, H. (2010). Untersuchungsplanung. In H. Faller, H. Lang & S. Brunnhuber (Hrsg.), *Springer-Lehrbuch. Medizinische Psychologie und Soziologie* (3. Aufl., S. 64–73). Wiesbaden: Springer VS.
- Forsa Politik- und Sozialforschung GmbH. (2021). *Die Schule aus Sicht der Schulleiterinnen und Schulleiter – Gesundheitsvorsorge und Gesundheitsförderung: Ergebnisse einer bundesweiten Repräsentativbefragung*. Verfügbar unter: [https://www.vbe.de/fileadmin/user\\_upload/VBE/Service/Meinungsumfragen/2022-01-21\\_Bericht-Bund\\_Gesundheit.pdf](https://www.vbe.de/fileadmin/user_upload/VBE/Service/Meinungsumfragen/2022-01-21_Bericht-Bund_Gesundheit.pdf)

- Furthmüller, P. (2014). *Skalenverzeichnis StEG. Skalen und Indizes der Scientific-Use-Files 2005 bis 2009*. München: Deutsches Jugendinstitut e.V.
- Haenisch, H. (1990). Evaluation in der Lehrerfortbildung: Ziele, Verfahrensweisen, Beispiele. *Forum Lehrerfortbildung*, (17), 5–51.
- Hansen, J., Klusmann, U. & Hanewinkel, R. (2020). *Stimmungsbild: Lehrgesundheit in der Corona-Pandemie*. Verfügbar unter: <https://www.dak.de/dak/download/ergebnisbericht-2389012.pdf>
- Kauffeld, S. (2004). *Fragebogen zur Arbeit im Team*. Hamburg: Hogrefe.
- Kiel, E., Frey, A. & Weiß, S. (2013). *Trainingsbuch Klassenführung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Lehr, D., Heber, E., Sieland, B., Hillert, A., Funk, B. & Ebert, D. D. (2016). „Occupational eMental Health“ in der Lehrgesundheit: Ein metaanalytisches Review zur Wirksamkeit von Online-Gesundheitstrainings bei Lehrkräften. *Prävention und Gesundheitsförderung*, 11(3), 182–192. doi: 10.1007/s11553-016-0541-6
- Malin, G. (2007). *A study of the impact of cooperative small group facilitated case studies on student learning outcomes*. Thesis. University of Saskatchewan Saskatoon, Canada. Verfügbar unter: <https://harvest.usask.ca/server/api/core/bitstreams/c675b1b1-be48-4bd8-bc48-1337f66f5187/content>
- 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 D. Kucharz & N. Skorsetz (Hrsg.), *Diversität und soziale Ungleichheit. Herausforderungen an die Integrationsleistung der Grundschule* (S. 277–281). Wiesbaden: Springer VS. doi: 10.1007/978-3-658-27529-7\_45
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12., überarbeitete Auflage). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Meißner, S., Semper, I., Roth, S. & Berkemeyer, N. (2018). Gesunde Lehrkräfte durch kollegiale Fallberatung? Ergebnisse einer qualitativen Evaluationsstudie im Rahmen des Projekts „Gesunde Lehrkräfte durch Gemeinschaft“. *Prävention und Gesundheitsförderung*, 12(1), 15–21. doi: 10.1007/s11553-018-0684-8
- Meyer, B. E. (2010). *Zur Professionalisierung durch Schulpraktika. Wie Lehramtsstudenten Anforderungen in ihren ersten Praxiskontakten begegnen*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Mukhtara, M., Wardoyob, H., Sudarmic, S., Burmansahd, B., Wahyudie, M. & Hartonof, R. (2020). Collegial Supervision to Improve the Quality of Education. *International Journal of Innovation, Creativity and Change*, 11(3), 1260–1280.
- 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, 375–390. doi: 10.1007/s42278-021-00116-9
- Peperkorn, M. & Horstmann, D. (2019). Gesundheitserleben von Lehrkräften im inklusiven Unterricht: Analysen unter besonderer Berücksichtigung der Schulform. *Prävention und Gesundheitsförderung*, 14(2), 183–189. doi: 10.1007/s11553-018-0660-3
- Rank, A. (2022). Professionalisierung von Grundschullehrkräften durch Fortbildung. In I. Mammes & C. Rotter (Hrsg.), *Professionalisierung von Grundschullehrkräften. Kontext, Bedingungen und Herausforderungen* (S. 233–243). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. doi: 10.25656/01:24630
- Rank, A., Quante, A., Sroka, S. & Munser-Kiefer, M. (2022). Professionalisierung für ein inklusives Schulsystem – Ergebnisse aus dem Projekt P-ink. In F. Buchhaupt, J. Becker, D. Katzenbach, D. L. Lutz, A. Strecker & M. Urban (Hrsg.), *Qualifizierung für Inklusion. Grundschule* (S. 23–46). Münster, New York: Waxmann. doi: 10.25656/01:24592



- Richter, E., Marx, A., Huang, Y. & Richter, D. (2020). Zeiten zum beruflichen Lernen: Eine empirische Untersuchung zum Zeitpunkt und der Dauer von Fortbildungsangeboten für Lehrkräfte. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 23(1), 145–173. doi: [10.1007/s11618-019-00924-x](https://doi.org/10.1007/s11618-019-00924-x)
- Robert Bosch Stiftung. (2022). *Das Deutsche Schulbarometer - Aktuelle Herausforderungen der Schulen aus Sicht der Lehrkräfte*. Verfügbar unter: [https://www.bosch-stiftung.de/sites/default/files/publications/pdf/2022-09/Factsheet\\_Schulbarometer\\_2022.pdf](https://www.bosch-stiftung.de/sites/default/files/publications/pdf/2022-09/Factsheet_Schulbarometer_2022.pdf)
- Rothland, M. (2013). Soziale Unterstützung. Bedeutung und Bedingung im Lehrberuf. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf* (S. 231–250). Wiesbaden: Springer VS. doi: [10.1007/978-3-531-18990-1\\_13](https://doi.org/10.1007/978-3-531-18990-1_13)
- Rzejak, D. & Lipowsky, F. (2020). Fort- und Weiterbildung im Beruf. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 644–651). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. doi: [10.35468/hblb2020-077](https://doi.org/10.35468/hblb2020-077)
- Schaarschmidt, U. & Fischer, A. W. (2008). *AVEM - Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster* (3. Aufl.). London: Pearson.
- Seyfried, C. & Marschke, B. (2022). *Kollegiale Fallberatung für Pädagogen und Pädagoginnen. Neue Wege der Onlineberatung*. Bielefeld: transcript. doi: [10.14361/9783839457719](https://doi.org/10.14361/9783839457719)
- Smith, N. S. & Acheson, K. A. (1991). Peer Consultation: An Analysis of Several Types of Programs. *OSSC Bulletin*, 34(6).
- Stang-Rabrig, J., Brüggemann, T., Lorenz, R. & McElvany, N. (2022). Teachers' occupational well-being during the COVID-19 pandemic: The role of resources and demands. *Teaching and Teacher Education*, (117). doi: [10.1016/j.tate.2022.103803](https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103803)
- Steiner, E. D., Doan, S., Woo, A., Gittens, A. D., Lawrence, R. A., Berdie, L. et al. (2022). *Restoring Teacher and Principal Well-Being Is an Essential Step for Rebuilding Schools: Findings from the State of the American Teacher and State of the American Principal Surveys. Research Report*. Verfügbar unter: [https://www.rand.org/pubs/research\\_reports/RA1108-4.html](https://www.rand.org/pubs/research_reports/RA1108-4.html)
- Tietze, K.-O. (2010). Kollegiale Beratung – Merkmale, Grundlagen und Wirkungen. In: M. Dick, W. Marotzki & H. A. Mieg (Hrsg.), *Handbuch Professionsentwicklung*. 309-320. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Wesselborg, B. (2021). Kooperatives Lernen als didaktischer Ansatz für interprofessionelle Ausbildungsangebote in den Gesundheitsberufen. In E. Wittmann, D. Frommberger & U. Weyland (Hrsg.), *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung* (S. 53–65). Opladen: Verlag Barbara Budrich. doi: [10.25656/01:23407](https://doi.org/10.25656/01:23407)

## Kontakt

Rebecca Baumann, Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, Institut für Grundschulforschung, Regensburger Straße 160, 90478 Nürnberg  
E-Mail: [rebecca.baumann@fau.de](mailto:rebecca.baumann@fau.de)

## Zitation

Baumann, R., Wiederseiner, V., Jandl, V., Martschinke, S., Rank, A., Meyer, B. E. & Oetjen, B. (2024). Kollegiale Online-Fallberatung in inklusiv arbeitenden Lehrkräfteteams – Erste Ergebnisse aus dem Belebt-Projekt zum Beanspruchungserleben und zu sozialen Ressourcen. *Qfl - Qualifizierung für Inklusion*, 6(1), doi: [10.21248/Qfl.157](https://doi.org/10.21248/Qfl.157)

**Eingereicht:** 20. Dezember 2023

**Veröffentlicht:** 23. Oktober 2024



Dieser Text ist lizenziert unter einer [Creative Commons Namensnennung - Keine Bearbeitungen 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/) Lizenz.