

Kollegiale Fallberatung in internationalen Fortbildungen für DaF-Lehrkräfte

Analytische Synergien und Innovationspotenziale

Milica Lazović

Abstract: Der Beitrag untersucht kokonstruktiv-synergetisches Handeln in kollegialer Fallberatung im Rahmen einer internationalen Fortbildung für DaF-Lehrkräfte. Basierend auf drei audiografierten Beratungsfällen werden interaktionslinguistisch Dynamiken, Praktiken und Ressourcen in den Phasen der Problemerkundung, Hypothesenbildung und Lösungsentwicklung analysiert. Die Studie zeigt Vorteile analytischer Synergien und Herausforderungen auf. Eine zentrale Praktik ist die empathische Perspektivübernahme mit *multivoicing*, die durch die Ausrichtung auf die Lernenden und die Arbeit an perspektivistischer Divergenz geprägt ist. Sie fördert kollegiale Synergien und wirkt als Motor kokonstruktiver Argumentation. Die Integration dieser Beratungsform in die Lehrkräftebildung sowie die Förderung interaktiver Kompetenzen begünstigen nachhaltige Professionalisierung und Innovation.

Schlagwörter: Kollegiale Fallberatung, Fallstudie, kollaborative Lösungsentwicklung

Abstract: This paper explores co-constructive, solution-oriented practices in collegial case consultations within an international GFL teacher training. Drawing on three audio-recorded cases (150 minutes total), it analyzes interactional-linguistic dynamics in problem analysis, hypothesis formation, and solution development. The study reveals benefits of analytical synergies and innovation, alongside key challenges. A central practice — empathic perspective-taking with multivoicing — emerges across contexts, shaped by a learner-oriented perspective and engagement with perspectival divergence. This fosters collegial synergy and drives co-constructive argumentation, transforming problem understanding and enabling innovative solutions. Integrating such consultations into teacher education and enhancing interactional competence can support sustainable development, innovation, and professional growth.

Keywords: collegial consultation, case -based learning, collaborative problem-solving



1 Einleitung

Im Spektrum der vielfältigen Formate *professioneller Lerngemeinschaften* (Jentges et al. 2025) nimmt die kollegiale Fallberatung (KFB) als Instrument zur nachhaltigen Professionalisierung von Lehrkräften eine besondere Stellung ein (Schlee 2008; Tietze 2019; Seyfried & Marschke 2022; Wagenaar 2024) – sowohl in Fortbildungen und in multiprofessionellen Teams als auch in gestuften Praxisphasen für angehende Lehrkräfte (Preuß et al. 2020). Ihr besonderes Potenzial liegt in der strukturierten Reflexion, der kollaborativen Lösungsentwicklung und der Stärkung professioneller Handlungssicherheit. Trotz zahlreicher Praxishandbücher (Wagenaar 2024; Schlee 2019; Lippmann 2013; Mutzek 2008) sowie einiger Evidenzen ihrer positiven Effekte (Linderkamp 2011; Tietze 2010; Seyfried & Marschke 2022) sind kokonstruktives Handeln, Gruppenprozesse sowie Innovations- und Lerndimensionen der KFB und deren langfristige Effekte auf die Unterrichtspraxis bislang empirisch wenig untersucht. Während sich die meisten Studien auf die subjektive Perspektive konzentrieren, gibt es wenige interaktionsanalytische Studien, die den kokonstruktiven Aspekt anhand von authentischen Interaktionsdaten untersuchen. Die vorliegende Studie setzt hier an und analysiert anhand authentischer Audioaufnahmen von Gruppeninteraktionen in der KFB, die im Rahmen einer internationalen Fortbildung für DaF-Lehrkräfte entstanden sind, wie Fälle kollaborativ analysiert, rekonstruiert, kollegiale Synergien entwickelt und schließlich Lösungen erarbeitet werden. Einleitend wird das Konzept der KFB vorgestellt und ein Forschungsüberblick gegeben. Plädiert wird für eine systematischere Integration der KFB in die Ausbildung der Lehrkräfte und die Förderung professioneller Interaktionskompetenzen sowie empathischer Perspektivübernahmen.

2 Kollegiale Fallberatung – Ein nachhaltiger Weg zur Professionalisierung

Die Kollegiale Fallberatung (KFB) stellt einen strukturierten Reflexionsraum für Gruppen dar, der eine vertiefte Auseinandersetzung mit herausfordernden Situationen und komplexen Phänomenen ermöglicht. Durch die kollegiale Analyse wird das Verständnis für diese mehrdimensional erweitert und die Entwicklung innovativer Lösungsansätze gefördert. Ausgangspunkt im strukturierten Ablaufschema (Tietze 2010) bildet die Fallvorstellung, in der schwierige Situationen und Phänomene in einem kollegialen Rahmen zur gemeinsamen Reflexion und Lösungsentwicklung eingebracht werden. Bereits die Auswahl einer Fallsituation ist für die Fallgebenden (FG) anspruchsvoll, da sie dabei zwischen Selbstobjektivierung, evaluativem Druck, kokonstruktiven Reflexionsprozessen, der Anschlussfähigkeit an Fortbildungsinhalte und gruppenbezogenen Erwartungen an Relevanz und Diskussionsniveau navigieren müssen. Da sich hinter der Fallbeschreibung latente Dynamiken verbergen, erweisen sich diese als *Fälle zweiter Ordnung* (vgl. Wagenaar 2024: 40). Sie zeichnen sich durch komplexe Geflechte subjektiver Theorien in situierten Handlungssystemen aus, die mit Bewertungen, Zuschreibungen und affektiven Spannungen aufgeladen (vgl. Graf-Deserno 2014) und zugleich mit aktuellen Selbststilisierungen sowie Prozessen professioneller Identitätsarbeit

verwoben sind. Bei der kollaborativen Problemerkundung werden diese als *Fälle dritter Ordnung* rekonstruiert bzw. konstruiert (vgl. Wagenaar 2024: 40). Dies bildet die Grundlage für den Beratungsauftrag, auf dessen Basis in der nächsten Phase konstruktiv an Lösungsansätzen gearbeitet wird. Eine abschließende Reflexion mit praktischen Schlussfolgerungen sowie eine Gruppen- und Prozessreflexion runden diesen durch klare Rollenverteilung und Moderation organisierten Ablauf ab (vgl. Abb. 1).

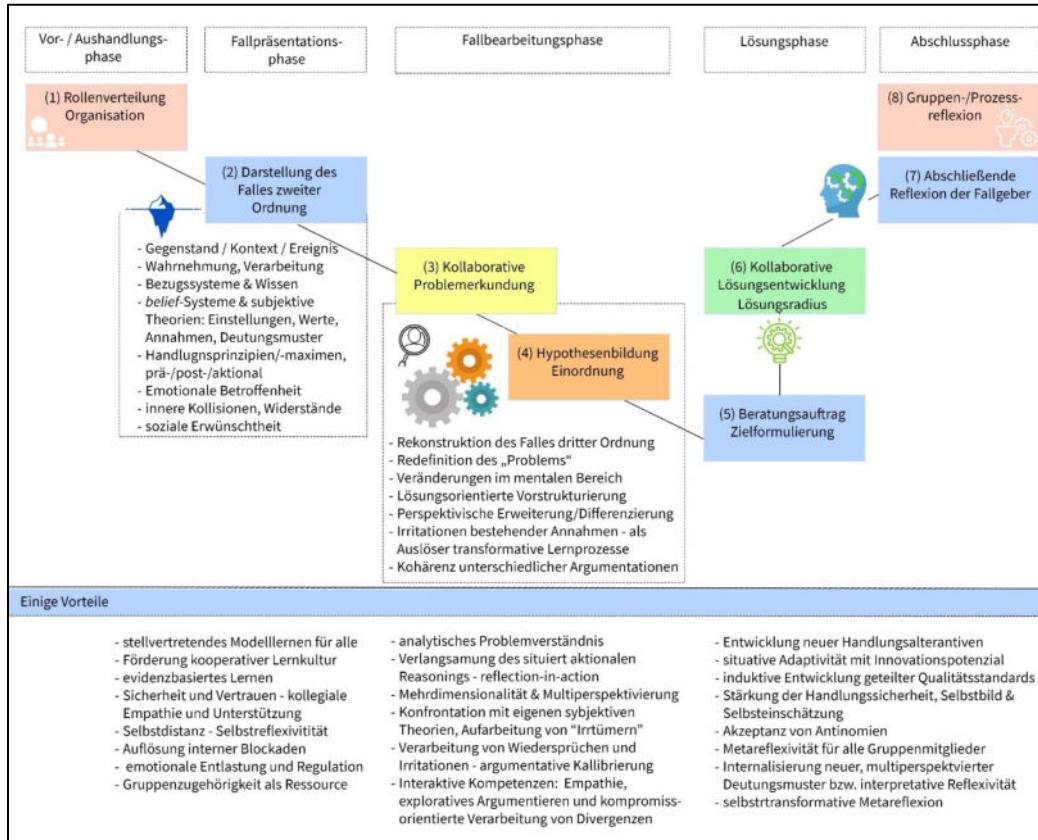


Abbildung 1: Darstellung eines typischen Ablaufschemas der KFB, ergänzt um einige spezifische Merkmale zentraler Phasen sowie deren Vorteile für individuelle und kollektive Lernprozesse (in Anlehnung an Mutzke 2008, Wagenaar 2024)

Je nach Gruppendynamik und Problemkomplexität können methodische Ausrichtung und Phasenabläufe variiert oder um weitere aktional-reflexive Zyklen im Sinne der Aktionsforschung erweitert werden (Seyfried & Marschke 2022). Damit die KFB ihr Potenzial optimal entfalten kann, sind neben klaren Rollen, zielgerichteter Strukturierung und methodologischer Vorplanung eine Trainingsphase und die Förderung von Metareflexivität erforderlich. Eine Prozessroutine entwickelt sich erst durch eine längerfristige Teilnahme und das interaktive Zusammenwachsen der Gruppen.

Das Spektrum der Vorteile der KFB (vgl. Abb. 1) reicht über die Förderung von Selbsterflexivität, die Multiperspektivierung sowie die Vertiefung des Problemverständnisses hinaus. Es umfasst auch die Stärkung situativer Adaptivität bei der Entwicklung neuer Handlungsalternativen und Mikro-Innovationen. Darüber hinaus werden Dimensionen der affektiv-emotionalen Regulation, der Handlungssicherheit, der professionellen Identität sowie der sozio-interaktiven Kompetenzen

gefördert. Insbesondere das explorative Koargumentieren trägt zur Harmonisierung divergierender Deutungsmuster und kollidierender subjektiver Theorien sowie zur Förderung eristischen Denkens (vgl. Putorti 2019) bei. Im Weiterbildungskontext eignet sich die KFB sowohl in der Eingangsphase – etwa zur Gruppenbildung, zur Wissensaktivierung und zur Herstellung inhaltlicher Anschlussfähigkeit – als auch in der Erarbeitungs- und Vertiefungsphase sowie in anwendungsbezogenen, innovations-orientierten und abschließenden Sequenzen.

3 Forschungsperspektiven für die KFB

Die empirischen Einblicke in die KFB basieren in erster Linie auf fragebogen-/interview- und interventionsbasierten Studien (Baumann et al. 2022; Baumann & Martschinke 2021; Meißner et al. 2019; Abelein & Hanglberger 2018; Linderkamp 2011; Tietze 2010), die sich insbesondere mit der subjektiven Wahrnehmung und Selbsteinschätzung von Wirksamkeit, Potenzialen und Ressourcen auf individueller Ebene im prä-/post-Vergleich sowie im Gruppenvergleich befassen. Im Fokus stehen erfolgsrelevante Gestaltungsbedingungen (Kaesler 2016) sowie die selbstwahrgenommene Effektivität, Veränderungen in der Ressourcennutzung und im Handlungsspektrum, Auswirkungen auf die emotional-affektive Regulation bzw. die erkannten Transferpotenziale. Dabei liegt der Fokus auf der Neukalibrierung subjektiver Theorien (Lödermann & Macha 2011) und der Erweiterung reflexiver Kapazitäten (Dlugosch et al. 2022). Darüber hinaus wird auf förderliche Faktoren verwiesen, u.a. auf eine offene reflexive Teamkultur, eine unterstützende Moderation zur Förderung konstruktiver Interaktion, Beratungskompetenzen sowie den bewussten Umgang mit Multiperspektivität. Die Kompetenz zur kollaborativen Lösungsentwicklung (vgl. Tietze 2010: 207) und *joint reasoning* erweist sich allerdings als ein Desiderat (Ofte 2022), das gezielter zu fördern wäre.

Wenige Studien widmen sich diesen komplexen Zusammenhängen im Mixed-Methods-Design (vgl. Meißner & Greiner 2022), indem sie subjektive Selbsteinschätzungen der Teilnehmenden mit der objektiv bewerteten Qualität der KFB vergleichen. Diese weisen u.a. auf deutliche Ambivalenzen und Defizite in der multiperspektivischen Analyse, Hypothesenbildung und Lösungsentwicklung hin. Es fehlen jedoch bislang interaktionsbasierte Studien, die kokonstruktives Handeln in authentisch situierten Kontexten – auch in interkulturell heterogenen Gruppen – interaktionsanalytisch untersuchen. Dabei werden die dynamischen Synergien kokonstruktiver Prozesse interaktional in den Blick genommen und dabei nicht nur Prozessverluste, sondern authentische Praktiken und Ressourcen identifiziert. Die Kokonstruktivität, lösungsorientierte Synergiebildung und die damit verbundenen Innovationspotenziale werden in der Weiterbildungsforschung genauso wenig untersucht, wo der Fokus überwiegend auf selbstberichteten Transferaktivitäten liegt (Kemethofer & Weber 2024). KFB stellen in Fortbildungskontexten bislang wenig erforschte, jedoch komplexe hybride Handlungskontexte dar, in denen verschiedene Praktiken – beim Berichten, Beraten, Erzählen, Argumentieren und Lösungsentwickeln – miteinander verschmelzen, gruppenspezifisch präformiert werden und authentische Ressourcen kokonstruktiv entwickelt werden. Die vorliegende

Arbeit zielt darauf ab, diese fallbasiert interaktionsanalytisch zu analysieren und die Synergien beim kokonstruktiven Handeln zu fokussieren.

Die Interaktionsanalysen aus professionellen Teaminteraktionen verweisen u.a. auf die Dynamiken der fachlichen Selbst- und Fremdpositionierung in der Gruppe (vgl. Kim & Angouri 2019), wobei *joint reasoning* und Koargumentation (vgl. Hilden et al. 2021) die Agentivität und das argumentative Selbstverständnis stärken sowie zur Bildung einer Gruppenidentität beitragen. Praktiken zur Milderung evaluativer Handlungen (vgl. Fredagsvik 2023) sowie zur Reduktion epistemischer Autorität und Asymmetrie (vgl. Stein & Melander Bowden 2024; Jian 2024) führen dabei zur Öffnung interaktiver Räume, was sich für argumentative Wissensgenerierung, kokonstruktive Lösungsentwicklung sowie die Akzeptanz von Beratungsimpulsen als zentral erweist. Das Teilen von äquivalenten Erfahrungen und narrative Reflexe (vgl. Lazovic 2025) erfüllen genauso eine wichtige Funktion. Sie sind nicht nur für die empathische Annäherung und den Abbau von Spannungen von Relevanz, sondern für die schrittweise Vorbereitung einer geteilten Beratungsbasis sowie für eine bessere Akzeptanz der Ratschläge (vgl. Jian 2024). Allerdings ist dieser Prozess mit potenziellen Prozessverlusten belastet, etwa bedingt durch horizontale, additive und kumulative Praktiken mit flachem Konsens (vgl. Hedrén 2023). Sie basieren nämlich auf geteiltem *common ground* und implizitem Konsens, anstatt dass Divergenzen konstruktiv vertieft diskutiert, Diskussionspunkte systematisiert und lösungsorientiert abstrahiert werden. Empfohlen wird eine *vertikale diskursive Orientierung* (ibid.), bei der Teilnehmende durch vertiefte Reflexion, kritische Hinterfragung und *multivoicing* divergente Perspektiven produktiv für kokonstruktives Argumentieren nutzen und sich auf kollektive Sinnstiftung sowie innovative Lösungsfindung aus der konstruktiven Bearbeitung der Divergenz ausrichten. Anstelle persuasiver Gegenargumentation (vgl. *disputational talk*, Mercer 2000) ist eine explorative Argumentation (vgl. Schlickau 2017) zentral, die auf die kokonstruktive Sinnstiftung und Entwicklung neuer innovativer Wege in *joint reasoning* abzielt, auch im Sinne der *eristischen Literalität* (vgl. Feilke et al. 2019). Die Komplexität kokonstruktiver Dynamiken bei der Spannungsreduktion im kollegialen Beratungshandeln erfordert eine holistische, prozessuale Perspektive, die Verlaufsdynamiken, synergetische Wirkzusammenhänge vielfältiger Praktiken und die Entwicklung authentischer Ressourcen berücksichtigt. Vor diesem Hintergrund analysiert diese Studie drei Phasen der KFB im induktiv-explorativen, interaktionslinguistischen Ansatz mit Fokus auf die Synergien kokonstruktiven Handelns und verschiedener interaktiver Praktiken.

4 Interaktionsanalytische Einblicke in die analytischen Synergien in der KFB

Die vorliegende Studie analysiert die Interaktion in drei Handlungskontexten der KFB: die Phasen der kollegial explorativ-analytischen Erkundung des Falles (Kap. 4.1), der Hypothesenbildung (Kap. 4.2) und der gemeinsamen Lösungsentwicklung (Kap. 4.3). Die Analyse gibt – anhand von drei Fällen – interaktionsanalytische Einblicke (Auer et al. 2020; Imo & Lanwer 2019; Couper-Kuhlen & Selting

2018) in die kokonstruktiven Dynamiken einzelner Phasen. Um genauer zu verstehen, wie die kollegialen Synergien wirken bzw. positive Entwicklungen bei den Fallgebern auslösen, werden im Folgenden Einblicke in die kokonstruktiven Dynamiken gegeben. Dabei stehen folgende Forschungsfragen im Fokus: 1) Welche kollegialen Fragen wirken in der Phase der explorativen Problemanalyse impulsgebend, und welche kokonstruktiven Dynamiken werden dadurch angestoßen – etwa im Hinblick auf die spezifische Problemvertiefung oder den Perspektivwechsel? 2) Welche kollaborativen Praktiken zeigen sich bei der Hypothesenbildung, und welche spezifischen Synergien, Interventionspotenziale sowie Herausforderungen ergeben sich hinsichtlich der Unterstützung des Perspektivwechsels und des vertieften Verständnisses der Problemlage seitens der FG? 3) Welche Praktiken und Ressourcen fördern die kokonstruktive Interaktion in der Phase der Lösungsentwicklung, und wie gestalten sich die kokonstruktiven Dynamiken im Umgang mit Beratungsresistenzen seitens der FG?

Als Datengrundlage dienen drei Audioaufnahmen der KFB (150 Min.) mit GAT2-Transkripten (Selting et al. 2009), die in der letzten Phase einer Fortbildung¹ aufgenommen wurden, organisiert in Deutschland für 20 internationale Daf-Lehrkräfte. Die Teilnehmenden unterschiedlichen Alters sowie mit unterschiedlichen Unterrichts- und Vorerfahrungen mit KFB bilden hier heterogene Teams. Sie verfügen durch vorherige Zusammenarbeit bereits über eine gemeinsame interaktive Vorgeschichte. Aufgeteilt in drei Gruppen – jeweils bestehend aus Moderator:in (M), Fallgeber:in (FG) und Beratenden (B) – erproben die Teilnehmenden nach einer kurzen Inputphase (orientiert an Tietze 2010; Lippmann 2013) die KFB im strukturierten Phasenablauf und reflektieren anschließend Potenziale für eine selbstorganisierte Zusammenarbeit. Die folgende Abbildung (vgl. Abb. 2) veranschaulicht die inhaltliche Orientierung der hier untersuchten Fälle und gibt erste inhaltsanalytische Einblicke (Kuckartz & Rädiker 2022) in die Phase der Falldarstellung, die Formulierung des Beratungsauftrags sowie die abschließende Reflexion. Die Fälle unterscheiden sich hinsichtlich der thematischen Ausrichtung, der Komplexität der fokussierten Phänomene sowie hinsichtlich der Auswirkungen auf das professionelle Selbstbild der FG. Diese zeigen auch unterschiedliche Kompetenzen und Routinen in der Reflexion, in der Überwindung ihrer Selbstzentriertheit und emotionalen Betroffenheit sowie in der Berücksichtigung der Perspektive der Lernenden (LN), in der mehrdimensionalen und multiperspektivischen Darstellung der Problemlage und in der Sicherung von optimalen Anschlüssen für die kollaborative Fallarbeit.

¹ Zur Wahrung der Anonymität und des vereinbarten Datenschutzes sowie zur Vermeidung ungünstiger Kategorisierungen wird auf eine nähere Spezifizierung mit Angaben zu Herkunft, Sprache und Projekt verzichtet. Die Datenerhebung erfolgte unter Berücksichtigung aller forschungsethischen Grundsätze.

	Fall 1	Fall 2	Fall 3
Thema	Unerwünschte Nutzung des Handys als Hilfsmittel durch die Lernenden während der Produktionsphase an Stellen, an denen die Lehrkraft selbstständiges Arbeiten erwartet	Kollision divergierender Handlungsprinzipien beim Feedbackgeben: Reduzierung des Aufwands für die Lehrkraft vs. Effektivität und optimale Förderung von Lernprozessen	Einzellerner als Problem - keine Fortschritte beim Erlernen der Aussprache trotz wiederholter Versuche mit Standardlösungen
Darstellung des Falles durch den Fallgeber	<ul style="list-style-type: none"> - Fokus auf enttäuschte didaktische Erwartung - Selbstzentrierung in der Spirale der gescheiterten Versuche - Situiertes, aktionales Reasoning aus der Betroffenenperspektive - Problematisierung des Verhaltens der LN (negative Evaluation) - Positive Selbststilisierung 	<ul style="list-style-type: none"> - Kontextualisierung, Beschreibung didaktischer Handlungsfelder und Lösungsansätze - Starke Belastung - Empathische Wahrnehmung der Perspektive der LN - Kollision verschiedener Handlungsprinzipien und Selbsterwartungen - Lösungserwartung (Effektivität) 	<ul style="list-style-type: none"> - Fragmentierte Kontextualisierung - Problemfall – evaluativ dargestellt, ohne fachliche Vertiefung - Flache Reflexion eigener Interventionen (bezogen auf Korrektur und Input) - Starke emotionale Belastung, Handlungunsicherheit/-druck (Schuldgefühle)
Präzisierung der Frage nach d. Erkundungsphase	<ul style="list-style-type: none"> - Resistenz der Fallgeberin zur Umformulierung - Intervention der Moderatorin mit positiven Effekten - Fokussierung, Kontextualisierung – Lernprozessbezug - Fokusverschiebung – vom externen Problem zum adaptiven Handeln der LH, Lösungsorientierung - Milderung negativer Evaluation, aber Hervortreten latenter negativer Erklärmuster und Annahmen 	<ul style="list-style-type: none"> - Kollaborativ, stellvertretend formuliert durch die Moderatorin - Präzisierung, aber Verlagerung des Schwerpunkts vom Aufwand zur Wirksamkeit bzw. Erhöhung der Nutzung und Akzeptanz des Feedbacks durch die Lernenden - Lösungsorientierung und agentive Haltung 	<ul style="list-style-type: none"> - Keine Fragenformulierung, keine Spezifizierung oder Fokussierung - Direkter Übergang aus der Phase der Erkundung zur Lösungsentwicklung
Abschließende Reflexion der Fallgeber	<ul style="list-style-type: none"> - Selbsttransformative, korrektive Reflexion: Aufarbeitung didaktischer und interpretativer Irrtümer - Mehrdimensionale Reflexion: (1) Neue Handlungsmaxime – adaptives Handeln, unter Berücksichtigung der Besonderheiten des/r Lernprozesses / -phase; (2) Entwicklung einer neuen Handlung; (3) kognitive Empathie (Verständnis für die perspektivische Divergenz); - emotionale Entspannung - soziale Verstärkung durch die Gruppe und positive Aufarbeitung argumentativer Divergenz 	<ul style="list-style-type: none"> - Neue Handlungsstrategie und Optimierung bestehender; zunehmende Handlungssicherheit - Reflexion über Variation im Handlungsradius, je nach Spezifika des Lernprozesses - Statt Ich-Zentrierung mehr Abstimmung mit LN-Perspektive und Reflexion der Motivationseffekte - Integrative Verarbeitung verschiedener Vorschläge 	<ul style="list-style-type: none"> - Normalisierung und Akzeptanz des Problems; emotionale Entlastung, Klärung der Verantwortungsfrage - Gefühl der kollegialen, sozialen Unterstützung; Selbstbestätigung - Stärkung der beruflichen Identität - Klarheit über das weitere diagnostische Vorgehen - anstelle der Integration von Vorschlägen zur Anpassung des pädagogischen Handelns wird als weitere Maßnahme ein klarendes Gespräch mit Verantwortlichen gewählt

Abbildung 2: Übersicht der analysierten Fälle, deren Themen und Spezifika in der Falldarstellung, in der Formulierung der Fragestellung bzw. des Beratungsauftrags sowie in der abschließenden Reflexion der FG

Bei der Formulierung des Beratungsauftrags zeigen die FG unterschiedliche Offenheit und Kompetenz, die analytischen Impulse aufzunehmen, zur Vertiefung des Verständnisses zu nutzen und sich selbst transformativ und lösungsorientiert auszurichten. Auch wenn die Auswirkungen der KFB auf den Kompetenzzuwachs der Gruppenmitglieder nicht im Fokus der Analyse stehen, lassen sich in der abschließenden Reflexion Hinweise auf positive Effekte und transformative Lernprozesse erkennen, die mit veränderten Argumentationsmustern einhergehen. Diese manifestieren sich u.a. in emotionaler Entlastung, gesteigerter Motivation, gestärktem Selbstbild und erhöhter Handlungssicherheit sowie in der Erweiterung didaktischen Handlungsrepertoires, bei der integrativen Verknüpfung unterschiedlicher Wissensdomänen und der Revision eigener Fehlannahmen. Besonders hervorzuheben sind Anzeichen einer gesteigerten kognitiven Empathie durch ein vertieftes Verständnis lernbezogener Perspektiven sowie einer erhöhten Adaptivität.

4.1 Analytische Rekonstruktion des Falles dritter Ordnung

Die Falldarstellungen zeigen eine durch subjektive Betroffenheit bedingt unstrukturierte reflexive Dynamik. Sie deuten auf interne Widersprüche hin sowie auf eine emotionale Belastung und Verstrickung in einer Spirale misslungener Lösungsversuche. Dies illustriert das folgende Beispiel (1): In der flachen Reflexion sind einige didaktische Irrtümer evident, wie Linearitätserwartung, Eindimensionalität und Regelorientierung im Lernprozess. Anstelle einer binnendifferenzierenden wird eine generalisierende Perspektive eingenommen, bei der alle Abweichungen vom standardisierten Handeln als problematisch gelten. Zudem blockiert eine aktionale Resignation die lösungsorientierte Haltung.

```

1  S1 also ich habe so_ne ANFÄNGER gruppe: und da: gibt es dann einen JUNGEN,
2  wir haben die AUSspracheregeln gleich in der ERSTEN stunde gelernt,
3  und jetzt haben die schüler schon ZWEI monate lang deutsch gelernt-
4  und EIN junge:, der ähm er kann die ausspracheregeln IMMER noch nicht, ja:,
5  und ich habe ihn dann !STÄNDIG! korrigiert,
6  und !NOCH!mals habe ich die regeln gezeigt.
7  ich habe die dann auch geGEBen und er hat das im ARBEITSheft geklebt,
8  also die AUSspracheregeln.
9  abe:r, das HILFT nicht; und jetzt bin ich dann SO::,
10  ich denke, mache_ich dann was FALSCH oder,
11  WORAN liegt das, was_ist passIERT,
11  OKAY, also ich habe eigentlich momentan !SO! ein problem;

```

Beispiel 1: Falldarstellung, Auszug aus dem dritten Fall (Min. 3)

Die Ambiguität des Fokus' sowie mehrdimensionale Anknüpfungspunkte bei der Falldarstellung erweitern den Spielraum für vielfältige kollegiale Fragen und Impulse, die symmetrisch an das argumentative Design der FG anknüpfen (vgl. Lazovic 2025). Dynamische Abwechslung, Multiperspektivität und Mehrdimensionalität kollegialer Impulse führen nicht nur zur Neufokussierung und Verschiebung der Ebene der Problembearbeitung, sondern fördern die Reorganisation subjektiver Theorien und die Harmonisierung verschiedener Argumentationsebenen. Fragen entfalten argumentative Wirkung und stoßen bei den FG transformative Prozesse an. Sichtbar wird dies in selbstbezogenen Kommentaren der FG, die Irrtumseinsicht, Selbstdistanzierung und reflexive Neuorientierung markieren. In den hier analysierten Fällen gehen kollegiale Fragen (vgl. Abb. 3) weit über informativ-kontextualisierende Fragen hinaus, welche die Komplexität situativer Einflussfaktoren erschließen, ebenso wie über lehrkraftzentrierte Fragen, die der Reflexion impliziter Annahmen und inkonsistenter subjektiver Theorien dienen.

20 % - informative Fragen zur Kontextualisierung und zum Verstehen institutioneller Rahmenbedingungen
30 % - Lehrer-bezogene Fragen mit dem Bezug zur ihrer Lehrphilosophie und Maßnahmen, wie didaktische Offenheit für alternative Lernkontexte, Einbindung von authentischen Interaktionen mit L1-Sprechenden sowie zum Verknüpfen institutioneller und außerinstitutioneller Prozesse, Binnendifferenzierung, Handlungsmaximen, Regelung auf der Makroebene, Mikopraktiken (Selbst)Erwartungen, Motivationsstrategien oder zum Verständnis der LN-Perspektive
40 % - Lerner(gruppe)-bezogene Fragen , die den Fokus auf die Relevanz der Lernprozesse/Faches für Lernende, Variationen in der Gruppe, Lernpräferenzen setzen sowie aus der diagnostisch weiterführenden Perspektive an Lernprofil-Beschreibungen interessiert sind. Empathische Kognition der Fallgeber bei der Einschätzung bzgl. der Konsequenz einer Maßnahme, der Motivationsstruktur und Bewusstheit der LN sowie spezifisch bezogen auf Lernprozesse
10 % - fokussierend-disambiguierende Fragen , die Ambiguitäten aus der Falldarstellung explizit aufgreifen, indem sie einen lernprozessspezifischen Konkretisierungsauftrag (bzgl. Lernziel, -phase, -phänomen) zur vertieften Betrachtung der situierten Aktivität und Bildung eines genauen Fokus geben

Abbildung 3: Fragenübersicht und deren Frequenz in der Phase der explorativen Problemerkundung (n = 60 extrahierte Fragen in drei Fällen; Ø 20 pro Fall)

Fokussierend-konkretisierende Fragen erweisen sich als zentral, wie das folgende Beispiel (2) veranschaulicht, da sie als neutrale Interventionen bei flachen Phänomenalisierungen, Generalisierungen und pauschalen Interpretationen ohne diagnostische Vorarbeit korrektiv wirken und zu einer vertieften Betrachtung, Pointierung und Fokussierung (Z. 2-5) steuern bzw. die Ebene der Problembearbeitung transformieren. Die kokonstruktive Perspektivierung ergibt sich aus der konsequenten Ausrichtung auf die aktionale Perspektive der LN, die zugleich den inquisitorischen Charakter fragend-entwickelnder Gesprächsformen mildert. Das vorliegende Beispiel veranschaulicht gleichzeitig Probleme für FG, auf Impulse jenseits kontextueller Ergänzungen problemspezifisch-analytisch zu reagieren (Z. 3-4) und pointiert-vertieft konzeptionell zu benennen. Dies erfordert anschließende kokonstruktive Phänomenalisierung (Z. 7-17) als Form kokonstruktiven *Scaffoldings* in der Problemspezifizierung, um eine vertiefte Fokussierung und Vorbereitung auf transformative Interventionen gesichtswahrend-symmetrisch zu ermöglichen. Dies erfolgt etwa wie in diesem Fall durch illustrative Beispiele, quasi verständnissichernde konzeptuelle Prompts (Z. 7), Konkretisierungsangebote auf Grundlage geteilter Erfahrung mit typischen Herausforderungen für Lernende mit Inszenierungen der LN-Perspektive (Z. 10) sowie ein anschließendes kokonstruktives Einordnen (Z. 17). Dadurch kommt die erste kokonstruktive Dynamik zum Ausdruck, in der ein spezifischer Fall im Erfahrungsabgleich in ein kollektiv geteiltes

Deutungs- bzw. Konzeptualisierungsmuster überführt und konstruktive Interaktion angeregt wird bzw. Anschlüsse für kollektives Modellernen generiert werden.

```

1   S3 ja:, ich möchte konkretISIEREN,
2       !WELCHE! ausspracheprobleme hat er, in !WELCHEN! fällen spricht er falsch,
3   S1 also:, wenn er dann LEST, wenn_er liest,
4       also, einen TEXT oder so: bei den ÜBUNGEN ode:r sowas;
5   S3 ja: o:kay, und !WAS! konkret spricht er falsch aus, (lacht)
6   S1 die LAUte; nein, also, zum beispiel sagt er i:e: also i:e:
7   S5 diphto:nge,
8   S1 nicht lange langes i::, sondern sagt er I:E :
9   S4 und NEU hast du gesagt auch,
10  S1 neu ist dann E::U::(lacht)
11  S4 wie bei DEUtsch,
12  S1 bei DEUtsch hat er richtig;
13  S4 und SPRAche, sagt er auch sp,
14  S1 dann gibt es ja (.) das ist auch MANChmal, also: bei MAnchen wörtern,
15  abe:r NICHT immer; okay, also, dann manchmal so RICHTIG,
16  manchmal FALSCH und dann
17  S4 also, bei diphTONGen vor allem,
```

Beispiel 2: Kollegiale Erkundungsphase, Auszug aus dem ersten Fall (Min. 8)

Eine besondere Funktion entfalten die hier besonders frequenten Fragen, die auf das Verständnis der FG für die situierte Perspektive der Lernenden (LN) sowie auf eine gezielte stellvertretende Perspektivübernahme abzielen. Sie demonstrieren eine Fokussierung empathischer Kognitionen und fungieren als Impulse für perspektivistische Erweiterungen und Perspektivenwechsel. Einerseits sind das aus der LN-Perspektive gestellte Fragen und andererseits sind das gezielt auf perspektivistische Divergenz zwischen der Lehrkraft und Lernenden abzielende Impulse, wie im folgenden Beispiel (3). Das Beispiel beginnt mit der didaktischen Selbstverortung der FG (S1) in der Anwendungsphase, in der ihre Absicht zur Kontrolle der Erwerbsprozesse evident wird bzw. ihre Erwartung an LN zum Handeln nach dem didaktisch projizierten Handlungsplan (Z. 1-8). S1 fokussiert die Position im Lernprozess (Z. 7-8), wo Kontrollverlust und eine unerwünschte Entgleisung in eine andere, negativ evaluierte Lernstrategie stattfinden. Hier knüpft der Impuls von S4 zur Erweiterung um die aktionale LN-Perspektive und Gründe der LN für eine andere Handlung an (Z. 9). Dies wird erneut und mit mehr interaktivem Druck (Z. 12-14) sowie einer Hervorhebung der agentiven Perspektive der LN formuliert, um eine angedeutete latente Resistenz mit Selbstzentrierung und interpretativer Zuschreibung implizit zu bearbeiten (Z. 11). S4 regt zur Erkundung und Berücksichtigung des Lernbedürfnisses der LN und ihrer agentiv-aktionalen Perspektive, zur epistemischen Absicherung empathischer Kognition und zur Arbeit an der perspektivistischen Differenz an.

```

1   S1 also:, so ein bisschen liedtext, dass sie sozusagen ein EIGenes lied, (-)
2   zu diesem thema formuLIERen- und äh dass sie dann eigentlich schon vorHE:R,
3   den WORTschatz und die die ganzen HILfen hatten;
4   aber, also: genau an DEM punkt, wo ich dann SEHEN könnte,
5   haben die das dann äh ANgenommen, äh ist das ANgekommen,
6   was ich verMITteln wollte:, und was das LIED vermittelt hat-
7   also DANN, an de:m punkt kommt WIEDER google translate,
8   und NICHT der eigene kopf (.) und meine aufgaben;

9   S4 also.; hast du sie geFRA:GT warum,
10  S2 warum,
11  S1 weil sie_sich_nicht äh
12  S4 !NE!, NE:, ne, hast du !SIE! gefragt, haben !SIE! dir gesa:gt,
13  waRUM sie das mit übersetzung machen und nicht allein;
14  also, ob du !SIE! gefragt hast;
15  S1 mhmm, ähm (-) ich WEIß ga:r nicht, ob ich das so: DIREKT gefragt habe,
16  aber, ich_glaube, da ist eigentlich die antwort so INDIREKT angekommen,
17  dass sie sich dann halt SICHERer fühlen,
18  S5 aha,
19  S1 dass es SCHNELler geht; sie müssen sich nicht so viel ANstrengen,
20  das ist EINfacher, und der mensch ist halt FAUL und (.) beQUEM;

```

Beispiel 3: Kollegiale Erkundungsphase, Auszug aus dem ersten Fall (Min. 20)

Nach einer reflexiven Verzögerung sind Prozesse der Selbstbewusstmachung der FG bzgl. einer eigenen didaktisch-interpretativen Lücke (Unterlassung der diagnostisch wichtigen Vorarbeit zur Erkundung der LN-Perspektive) evident (Z. 15-16). Die FG geht darauf mit einer perspektivistischen Erweiterung ein und expliziert ihre empathischen Kognitionen (Z. 17-20), in denen sich das Verständnis für die emotionalen, aktionalen und kognitiven Bedürfnisse der LN und aus der aktionalen Perspektive zeigt. Sie rundet dies im Sinne einer empathischen Perspektivenverschmelzung und einer empathischen Schlussregel (Z. 20, *der Mensch ist halt*) ab. Die empathischen Kognitionen werden im selbstinitiiierend-selbstkorrigierenden Modus an der Stelle des Bruchs in der Erwartung bezüglich der Umsetzung des Handlungsplans aktiviert. Ohne Evaluation, Interpretation oder Korrektur wird hier mit dem kokonstruktiven Impuls eine perspektivistische Erweiterung und Arbeit an der Erwartungsdivergenz erzielt, die sich als entscheidend für das vertiefte Problemverständnis und die Lösungsentwicklung erweist sowie potenziell eine Transformation subjektiver Theorien anregt.

Herausforderungen explorativer Fragen in dieser Phase resultieren aus dynamischen Perspektiven- und Ebenenwechseln, gestörter Linearität und Kohärenz sowie ambigen und nicht an das Reflexionsniveau der FG angeknüpften Fragen, die zu digressiven Reflexen und empathischen *self-disclosures* führen. Regulative Interventionen der Moderatoren, die darauf achten, dass keine Bewertungen, Kommentare oder Vorschläge den explorativen Ansatz stören, wirken sich genauso herausfordernd aus, da sie zum Zurücknehmen veranlassen und Selbststilisierungen oder zirkuläre Fragen auslösen.

4.2 Kollegiale Synergien bei der Hypothesenbildung

In der Phase der Hypothesenbildung liegt der Fokus deutlich auf der hypothetischen Lösungsformulierung anstelle von hypothetischen Kontextanalysen und der Erklärung von Faktorenzusammenhängen. Genauso sind Quasi-Hypothesen frequent, als positive Einschätzungen bzgl. der Zielerreichung sowie in Bezug auf subjektiv bedeutsame Aspekte für FG, die dann primär zur Stärkung des fachlichen Selbstbilds und der Handlungssicherheit dienen bzw. ermutigend-motivierend wirken, wie im folgenden Beispiel (4).

```

1 S5 du bist es schon, glaube ich auch zu einem GU:Ten punkt gekommen,
2 dass die schüler aus MEIner sicht keine große ANGST vor fehlern (.)
3 bei dir haben sollten; also, da bist du WIRKlich ein stückchen (.) vor dem
4 ziel, dass du das auch ABSchaffst; ich glaube bei uns ist es VIEL schlimmer,

```

Beispiel 4: Phase der Hypothesenbildung, Auszug aus dem zweiten Fall (Min. 14)

Quasi-hypothetische Bemerkungen dienen darüber hinaus zur Relativierung vorheriger Aussagen der FG, bezogen auf bestimmte latente Annahmen und divergierende Erwartungen, gefolgt von erfahrungsisierten Vorschlägen zur Justierung der Handlungsabfolge, mit evaluativ mildernden und epistemisch offenen Rahmungen. So wird im folgenden Beispiel (5) die angezweifelte Relevanz des Feedbackgebens der FG gesichtswahrend mit einem hypothetischen Vermerk von S3 und einer stellvertretenden Annahme der Perspektive der LN hinterfragt (Z. 1-6). Evaluativ und epistemisch entspannt (als *schwierig zu beantworten*) erfolgt dies als kokonstruktive Argumentation mit *multivoicing*. Beim Perspektivenwechsel wird eine divergierende Meinung aus der aktionalen Perspektive der LN quasi hypothetisch geäußert und damit der vorherigen Annahme der FG gesichtswahrend widersprochen. Dies erweist sich nicht nur als partizipationsförderlich, sondern löst im Anschluss kokonstruktives Argumentieren und *joint reasoning* anderer Teilnehmendenaus.

```

1 S3 das alles ist sehr SCHWIerig zu beantworten; also, als student würde ich
2 das sehr gerne WISsn und SEHen, wo ich FEHler gemacht habe;
3 S1 WIRKlich,
4 S3 ja: natürlich, für mich wäre das WICHTig; also, wenn ich die sprache lernen
5 möchte, dann möchte ich nach der schriftlichen übung WISsen und SEHen,
6 wo ich die FEHler gemacht habe;

```

Beispiel 5: Phase der Hypothesenbildung, Auszug aus dem zweiten Fall (Min. 20)

Kokonstruktive Prozesse zur Hypothesenbildung sind in den Daten vereinzelt vorhanden, wie im folgenden Beispiel (6), im Falle eines gescheiterten Lernprozesses mit dem Verdacht auf Lernbeeinträchtigung. Kollaborative Synergien zeigen sich einerseits in der kokonstruktiven Formulierung mehrdimensionaler Hypothesen. Sie beginnen mit einer These zur kognitiv-mentalnen Verfassung als Ursache (Z. 1), über die sozialen und umgebungsbezogenen Faktoren (Z. 3-8) hinzu theoretischen und erfahrungsisierten Erklärungsansätzen (Lese-Rechtschreibschwäche, Z. 13-15). Dazu kommen Argumente, die im Laufe der Fortbildung rezipiert wurden (kognitive Reife, Z. 22-25) sowie Alltagsargumente (altersbezogen), denen im weiteren Verlauf stets neue

Argumentationsebenen (wie Mehrsprachigkeit, Probleme mit regelbasiertem Lernen) hinzugefügt werden. Andererseits führt die ausgeprägte argumentative Dynamik zur Multiperspektivierung, denn verschiedene Reflexions- und Erfahrungswerte der Gruppenmitglieder werden fallspezifisch anwendungsbezogen zu einem auszuhandelnden, geteilten Deutungsmuster verarbeitet (Z. 26-28).

```

1   S5 und ist er mental (.) kognitiv geSUND,
2   S1 ich denke schon, ja; also, manchmal hat er probleme hier;
3   S2 ich glaube, das ist ein wichtiger FAKTOR möglicherweise, er will nichts mit
4   deutsch zu tun haben; ich denke, das will die MAMA; ja:,
5   das sind also erwARTungen von eltern, die wollen und das ist das
6   SCHLIMMSTE, was es geben kann, dass die eltern sehen ihr kind NICHT so,
7   wie er ist; sie können ihn LIEben, wie er ist,
8   aber die wollen immer das perFEKTE kind;
9   S1 ich denke auch, das ist es, die mama möchte das; ich habe auch gefragt-
10  WARUM lernst du deutsch, und dann- ja:, meine mutter hat gemeint, dass ich
11  dann in der also in meiner schule dann also in dieser deutschen klasse
12  dann da sich mehr entwickeln kann.
13  S6 ich muss EHRLICH sagen, na ja:, ich hatte das mit dieser sprachbehinderung,
14  aber nicht immer ist das behinderung, sondern einfach LESE-
15  und SCHREIBschwäche; und er kann ganz normal mental sein.
16  S4 in diesem ALTER ist es auch der ärger, den die achte klasse jetzt-
17  S3 ach moMENT, moMENT ist er schon vierzehn,
18  S1 ja:,
19  S3 ne:::, das (.) das ist NICHT unser thema hier.
20  S6 ja:, also:, ich habe erwachsene unterrichtet und sie machen AUCH solche
21  fehler; das ist GANZ normal.
22  S1 und ich habe gestern gedacht, was (Fortschreiberin) erzählt hat,
23  also dass die schüler noch nicht REIF sind oder bereit sind;
24  dann habe ich gleich an den jungen gedacht; sollten wir sie eigentlich
25  FRAgen, was sie in diesem FALL denkt, also das kind und eltern,
26  S4 du kannst das nicht bestimmen, wahrscheinlich wird er NIE so reif sein,
27  damit er deine AUSsprache so leicht annimmt; na ja:, aber,
28  S5 ja:, aber ich glaube, dass er reif ist für IRGENDwelche korrekturen;

```

Beispiel 6: Phase der Hypothesenbildung, Auszug aus dem dritten Fall (Min. 9)

Dabei sind mehrfache kognitiv empathische Mentalisierungen für die innere Perspektive des LN evident (Z. 3-4, 9, 16), die auch zur argumentativen Relativierung von Vorannahmen, zur Normalisierung des Falles und Überwindung einer negativen Haltung sowie zur Entwicklung einer Ressourcenorientierung dienen. Allerdings bestätigt sich die bereits festgestellte Tendenz zum Austausch im horizontalen, kumulativen Sinne mit flachem Konsens (Hedrén 2023) und zum teilweise konstruktiven Umgang mit *multivoicing*. Während manche dieser Thesen als Fragen formuliert sind (Z. 1) oder als mögliche Faktoren gerahmt (Z. 3-8) ein ganzes Interpretationsmuster mit Evaluationen argumentativ einbringen, sind andere implizite Ablehnungen vorheriger Argumente (Z. 13-15), die als erfahrungsbasiert indiziert, epistemisch starke, neue Argumente einbringen und vorherige entkräften. Additive Beiträge (Z. 16) sichern weiterführende Impulse, die

den argumentativen Flow in eine neue Richtung lenken, wobei die Relevanz, Kohärenz und Gültigkeit der Argumente im kokonstruktiven Modus seitens anderer überprüft wird bzw. Argumente kokonstruktiv abgelehnt oder ratifiziert werden (Z. 17-20). Anstatt hypothetische Impulse kokonstruktiv aufzugreifen, zu strukturieren und systematisieren oder ressourcenorientiert für die Phase der Lösungsfindung aufzubereiten, bestätigt die FG (Z. 2) diese, verstärkt sie durch weitere Narrative selektiv (Z. 9-12) oder lenkt durch additive Kommentare immer in eine neue Richtung (Z. 22-25). Außerdem führen divergente Argumente im weiteren Verlauf zu Spaltungs-tendenzen, Paralleldiskussionen und Nebendiskursen, die nicht integrativ zusammengeführt werden. Dies kann als spezifische Herausforderung dieser Phase und Desiderat in der Förderung professioneller Interaktionskompetenzen verstanden werden, die mehrdimensionale, multiperspektivische, dynamische kokonstruktive argumentative Exploration fokussiert so zu lenken, um auf dieser systematisierten, kokonstruktiv entwickelten argumentativen Basis Anschlüsse für alternative Lösungsansätze zu erarbeiten.

Bei der hypothetischen Auseinandersetzung mit möglichen Lösungsansätzen werden die Umsetzungsmöglichkeiten der Inhalte der Fortbildung häufig diskutiert, wie im folgenden Beispiel (7), wo FG (S1) die mögliche Umsetzung von Ideen aus Fortbildungsmaterialien reflektiert (Z. 1-4). Hier intervenieren S4 und S5 aber mit Hinweisen auf die negativen Folgen dieses Vorgehens (Z. 5-6). Dabei kommt die typische Praktik zum empathischen Perspektivwechsel und zur Bearbeitung der perspektivischen Divergenz zwischen LK und LN zum Ausdruck. S4 fordert zum Perspektivwechsel (Z. 8, 10) und zur Reflexion aus der Rolle der Lernenden auf und transponiert die FG aktional-reflexiv in die Situation als Betroffene (Z. 10-13). Die Reperspektivierung entwickelt eine besondere argumentative Kraft und aktiviert den *common ground*, um im empathischen Interface die Anwendungsperspektive reflektiert zu vertiefen. Basiert auf dieser empathischen Mentalisierung durch Reperspektivierung setzt die Kollegin S4 ihre kokonstruktive Argumentation zur Relativierung der vorherigen Transferidee der S1 fort: Dabei wird die Divergenz der Perspektive zwischen der LK und LN inszeniert und kohärent aufeinander bezogen (Z. 15-24). Die FG wird zuerst aus der situierter aktionalen Perspektive der LK mit Gegenargumenten konfrontiert (Z. 15-18), die eine empathische Haltung der LK gegenüber verkörpern. Danach wird beim Perspektivenwechsel aus der situierter aktionalen Sicht der LN durch Inszenierung der inneren Rede und empathische Kognitionen die Vorgehensweise problematisiert und das Argument der Nicht-Effektivität untermauert (Z. 19-23). Anschließend werden Kontexte identifiziert, in denen die Strategie möglicherweise wirksam eingesetzt werden könnte (Z. 24-27) bzw. die Handlung wird funktional kalibriert. Diese multiperspektivisch dynamisierte, mehrdimensional empathische, kokonstruktive Argumentation mit Inszenierungen der inneren Rede verkörpert eine polyvalente Reflexion, die einen unreflektierten Transfer der FG reguliert und die funktional adaptiven Prozesse unterstützt.

1 S1 ja, es gab in diesen materialien (.) ein guter TIPP zum beispiel, den ich
 2 auch überNEHmen möchte, UNTERschiedliche fehler unterschiedlich markieren,
 3 mit unterschiedlichen farben, (.) einfach markieren-
 4 grü:n als inhaltlicher fehler, grammatischer fehler ro:t,
 5 S4 aber, das wird noch SCHWErer,
 6 S5 ja, da hast du VÖLlig recht, genau;
 7 S1 das war meine idee (.) also gerade oder so:,
 8 S4 also:, komm mal ZURÜCK, das wird nicht effektiver sein,
 9 S1 wie: BITte,
 10 S4 bitte, komm zurück in die PHASE, (.) als du SELBER studentin warst;
 du hast DEUTSCH gelernt oder englisch, oder? und wenn du zurückkommst in
 die phase als ein stuDENT; du hast die arbeit korriGIERT bekommen-
 ja:, was hast du da MITgenommen von der korrektu:r,
 14 S1 ja, so: viele FEHLER gemacht, (lacht)
 15 S4 GANZ genau. (.) und wenn du sagst, ich korrigiere dasSELBE:, ich würde
 sagn, auch wenn du HUNDERT stiffe benutzt- ja:, es lohnt sich wirklich
 NICHT; es ist MEHR arbeit. es ist AUFwendiger. auf JE:de:n fall.
 man muss immer beDENken, was für EIN fehler das ist. u:nd, u:nd, u:nd,
 ein student sagt, ein fehler in der syntax. WAS ist syntax?
 du sagst ein seMANTischer fehler, (.) WAS soll ich als student mit zwölf
 damit anfangen, da bin ich als student überFORDERT. dann gibst du mir das
 zurück. okay, fehler gut und kommt in die schublade. ich könnte als
 student damit wirklich NICHTS anfangen. also aus der perspektive,
 es lohnt sich WIRKLICH nicht; aber, ansonsten es lohnt sich zum beispiel
 bei den artikeln; wenn du sagst, O:KA:Y, der ist ich_weiß_nicht RO::T,
 die ist GRÜN, und das ist gelb und überall ist ich_weiß_nicht RO::sa,
 27 dann ist es OKAY, das wäre okay, aber ansonsten-

Beispiel 7: Phase der Hypothesenbildung, Auszug aus dem zweiten Fall (Min. 23)

4.3 Kollaborative Lösungsentwicklung

Lösungsansätze werden primär im epistemisch symmetrischen Modus des erfahrungsbasierten Austauschs entwickelt, wo empfohlene Strategien narrativ-illustrativ und als mögliche Variationen dargestellt bzw. implizit und nicht-direktiv vorgeschlagen oder im *joint reasoning* kokonstruiert werden (Lazovic 2025). Der Perspektivwechsel – etwa durch *self-disclosures* aus der eigenen Perspektive als LN oder aus elterlichen Erfahrungen – dient zur Einbettung alternativer Handlungsvorschläge. Dies trägt zur Reduktion der Direktivität bei, bahnt kokonstruktive Argumentation an und ermöglicht im empathischen Interface implizit korrektiv und beratend einzugreifen. Zur Wahrung interaktionaler Symmetrie werden Vorschläge häufig in hypothetischer und mitigierender Form formuliert. Dazu tragen, wie das folgende Beispiel (8) zeigt, auch andere Praktiken bei: epistemische Vagheitsausdrücke, die Verwendung unpersönlich-generalisierender Strukturen (*man*) im alternativ-optionalen Design (*kann auch*) mit evaluativ abgeschwächten Formulierungen von selbst-bezogenen Anpassungen/Korrekturen in Empfehlungen (Z. 8) sowie die pointierende argumentative (Um)Funktionalisierung vorangegangener Äußerungen der FG (Z. 6-7). Hinzu kommen agentive Entlastungen durch eine Fokusverschiebung von der Lehrpersonenzentrierung hin zu Lernprozessen mit kognitiv-empathischen Reperspektivierungen

(Z. 2-5), eine agentive Perspektive der LN, oft aus den inneren Reden der LN in Lernprozessen sowie generische Hinweise auf eine nötige weitere Exploration der LN-Perspektive (Z. 1). Vorschläge werden argumentativ gestützt, indem fachlicher *common ground* mit begründeten Zusammenhängen (Z. 11-12) evoziert und mit stellvertretender Selbstreflexion zu didaktischen Irrtümern (Z. 13-14) bzw. mit *self-disclosures* ergänzt wird.

1	S2	da wäre es am besten, die schüler zu FRAgen, auch anoNYM, dass sie das
2		aufschreiben, WARUM mache ich das, ist das, weil ich keine LUST habe,
3		(.) zu schreiben, oder, weil ich kein verTRAuen habe oder hat das ANDERE
4		gründe; mache ich das auch im ENGLISCHunterricht, weil da sind manchmal
5		verfahren, die sie auch aus anderen sprachen nehmen, dann kann man auch,
6		obwohl du das machst, dass du dieses SELBSTbewusstsein stärkst und
7		du sagst, dass es WICHTig ist, aber ja:,
8		vielleicht kann man da auch noch was schrauben;
9	S1	oka:y, mehr nach GRÜNDEN fragen und,
10	S2	ZEIGEN, vor allem vielleicht muss man sich mehr auf diese ÜBERGANGsphase
11		konzentrieren, die Übergangsphase zur freien produktion ist ein GANZ langer
12		prozess, da muss man das IRGENDwie noch ein bisschen verstärken;
13		aber, das ist auch MEIN problem immer; ja:, also ich denke, jetzt habe ich
14		das ERKLÄRT, alles klar; und jetzt gehen wir weiter, aber, so funktioniert
15		es nicht; sie brauchen ZEIT zur verarbeitung, unterschiedliche typen von
16		übungen machen unterschiedliche sinne, dann automatisieren sie das;
17	S1	ich diszipliniere mich immer mit dem SATZ, also, ich habe das mein GANZes
18		leben gemacht, aber sie lernen das ERST jetzt; bei mir geht das ZACK_ZACK,
19		GANZ schnell; aber, bei den schülern nimmt es VIEL mehr zeit in anspruch.
20		(.) mhmm, genau. also, einfach MEHR üben, ja:..

Beispiel 8: Phase der Lösungsentwicklung, Auszug aus dem zweiten Fall (Min. 35)

Die Evozierung der LN-Perspektive als *multivoicing* erweist sich auch hier als ein zentraler argumentativer Schritt (Z. 15-16). Die multiperspektivische Koargumentation aus mehrdimensionaler empathischer Nähe trägt anschließend zur pointierten Akzeptanz bei, regt kokonstruktive Argumentation an und führt zur Selbstbewusstmachung der FG (Z. 17-20) sowie zur Formulierung von selbstkorrekten Imperativen (wie z.B. zu Selbstmonitoring).

Dynamische und synchronisierte Koargumentationen mehrerer Beratender erweisen sich als zentrale Interventionen zur Überwindung innerer Widerstände, die die Lösungsentwicklung hemmen und zugleich die synergetische Entstehung innovativer Ansätze fördern. Die kokonstruktive Dynamik – exemplarisch am Beispiel (9) gezeigt – entfaltet sich, nachdem sich bei den ersten nicht-direktiven Vorschlägen (Z. 1-2) Widerstände und eine ablehnende Haltung (Z. 3) der FG (S1) andeuten, die sich bei der Ablehnung weiterer direktiver Vorschläge (Z.4) bestätigen (Z. 5). Andere Beratende schließen sich mit mehr kokonstruktiv ausgerichteten Praktiken an – einerseits mit einem Impuls zur Reperspektivierung und analytischen Berücksichtigung der Perspektive des Lernenden (Z. 6-8), andererseits mit einer empathischen Selbstoffenbarung (Z. 9), die zum einen die Erfahrungsäquivalenz signalisiert und emotional entspannt, zum anderen über diese empathische Schnittstelle eine blockierende Selbstüberforderung durch ressourcen- und lösungsorientierte

Handlungen ersetzt und proaktiv modelliert (Z. 10-11). An dieser Stelle schalten sich die anderen Kolleginnen koargumentativ ein, indem sie dies mit weiteren Illustrationen, Belegen und Argumenten bekräftigen (Z. 12-14) und lernspezifisch wichtige Aspekte pointieren (Z. 15).

```

1 S4 ich würde LIEDer oder einfach HÖRverstehen mit transkript nehmen,
2 wo er MITliest und hö:rt;
3 S1 ABER, es gibt ein BUCH mit solchen aufgaben, aber das HILFT nicht.
4 S5 dann MARKIEREN, WARUM geht das nicht, bei mir funktioniert es IMMER perfekt;
5 S1 ich würde hier darüber NICHT sprechen, wenn ich WÜSste, WARUM es so ist;
6 S2 abe:r, hast du verSUCHT, mit ihm einfach über das problem zu REDen, sagt er
7 S1 keine AHNUNG; er weiß auch selber nicht.
8 S2 recherCHIERE, was das soll? das ist wichtig,
9 S5 ich hatte MEHRERE solche fälle in einer klasse, das ist auch SCHRECKlich,
10 abe:r, ich habe aber dann einfach eine !GRO::BE! ausgedruckte liste gemacht-
11 es ist ja A:: umlaut- dann ich habe gemerkt, es funktioniert;
12 S6 man kann auch im text alles markieren, zum beispiel mit GRÜN markieren,
13 S5 ja:, dann merkt man mit FA:RBEN ja, immer so präsentationen auf jeder seite,
14 S3 ja:, ich würde sagen, diese IDEE mit LIEDern finde ich sehr schön;
15 dann ist da auch so ne konTROLle,
16 S1 aber, ich kann NICHT kontrollieren, ob er das macht,
17 S2 dann kann er SELBST kontrollieren, und dann ist das vielleicht das KANAL,
18 dass ihn ANspricht; mit vierzehn, da kann man ja ROCKmusik raps finden,
19 ALLES alles mögliche;
20 S4 im netz gibt es das, also mit MUSIK, dann ist die kontrolle ein bisschen
21 SCHWÄcher, dann kommt wahrscheinlich die RICHTige aussprache;
22 S5 ja:, ja, manchmal, oder einfach AUFnehmen, also texte lesen, aufnehmen und
23 dann selbst hören und selbst analysieren; ja, also HILFSmaterial wo audio
24 ist transkribiert- und du kannst den text einen KURZEN vielleicht einen satz
25 SELBST bestimmen und aufnehmen; ja:, und mit audio er hört und dann spricht
26 nach- spricht LAUT; ode:r nur jene BUCHstaben und laute:, die er braucht;
27 S1 wenn ich die aufmerksamkeit darauf lenken kann, dann würde er richtig sagn;
28 S3 dann vielleicht solltest du dich eher DA:rauf konzentrieren; ja,
29 und dann LO:Ben, und vielleicht kommt dann die AUSsprache schneller,
30 ode:r in TEAMS arbeiten; so kann er ANDERE hören,
31 und sich bei der gruppenarbeit BESSer anpassen;
32 S2 !JA:!, das ist eine GUTE idee,
33 so wie ein PROJEKT in der gruppe (.) mit liedern oder so: was, das wäre gut;
```

Beispiel 9: Phase der Lösungsentwicklung, Auszug aus dem dritten Fall (Min. 36)

Da die FG erneut Gegenargumente einbringt und eine persistent relativierend-ablehnende Haltung zeigt (Z. 16, 27), bringen Kolleginnen statt Gegen- weiterführende Koargumente ein bzw. zeigen eine kokonstruktive, ressourcenorientierte Haltung (Z. 17-21) sowie eine Orientierung zu möglichen Alternativen, anstelle endgültiger Lösungen. Unpersönliche Strukturen sowie die Fokusverschiebung und perspektivische Transformation tragen zur Entspannung bei. Sie führen weg von der Zentrierung bzw. agentiven Positionierung der Lehrkraft (Z. 1, 4, 8, 15) hin zu den

Aktivitäten des Lernenden bzw. zur empathischen Perspektivierung aus der aktionalen Perspektive des Lernenden (Z. 17, 22-24, 30-31). S1 wird dadurch agentiv und emotional entlastet, ihre Selbsterwartung reguliert und eine empathische Reperspektivierung unterstützt, als Grundvoraussetzung für die Lösungsentwicklung. Die Lösungsvorschläge werden koargumentativ und im empathischen Interface mit LN erweitert sowie unter konstruktiver Einbeziehung unterschiedlicher Argumente auf verschiedenen didaktischen Ebenen zu einem innovativen Ansatz verdichtet (Z. 22–31) – einem kollaborativen Gruppenformat für selbstgesteuertes Lernen, das Elemente der zuvor zyklisch kokonstruierten Lösungsimpulse integriert. Erst durch kognitiv-empathische Praktiken und ein tiefgreifendes Verständnis der situierten aktionalen Perspektive der LN wird die Synergie koargumentativer Impulse wirksam – als Ausgangspunkt eines Abstraktions- und Innovationssprungs.

5 Fazit

Die Untersuchung des kokonstruktiven Handelns bei der kollaborativen Fallerkundung, Hypothesenbildung und Lösungsentwicklung in der KFB hat differenzierte Einblicke in koargumentative Praktiken und Dynamiken eröffnet und auf einige Aspekte hingewiesen, die für die Förderung professioneller Interaktionskompetenzen wichtig sind. Die Analyse bestätigt einige bereits dokumentierte Präferenzen im kollegialen Beratungshandeln, darunter eine dominant kumulativ-horizontale diskursive Orientierung (Hedrén 2023), eine erfahrungsbasierte Elaboration, *self-disclosures* (Jian 2024), eine narrative Argumentation und eine Vielfalt an Praktiken zur Regulation von interaktiven, argumentativen und epistemischen Spannungen sowie Herausforderungen mit der explorativen Koargumentation (Lazovic 2025). In allen drei Handlungskontexten zeigt sich eine multifunktionale Praktik als authentische Ressource und als Motor kollegialer Synergien in der kokonstruktiven Argumentation. Es handelt sich um empathische Perspektivenannahmen, eine Reperspektivierung durch die konsequente Ausrichtung auf die aktionale Perspektive des LN, die Aktivierung empathischer Kognitionen bei der Inszenierung perspektivistischer Divergenzen sowie die kokonstruktive Arbeit im empathischen Interface. Dies zeigt sich zuerst bei der Problemerkundung in Fragen, die aus der aktionalen Perspektive des LN und anhand von stellvertretenden Perspektivenübernahmen den Perspektivwechsel und die Bearbeitung der perspektivistischen Divergenz anregen und zur Vertiefung und Transformation des Problemverständnisses beitragen bzw. den FG in einen kokonstruktiven, explorativen Dialog mit einer Lernenden- anstatt einer Selbstzentrierung involvieren. Bei der kollaborativen Hypothesenbildung regen empathische Mentalisierungen, stellvertretende Perspektivwechsel und *multivoicing* die argumentative Dynamik an und lenken diese in eine kokonstruktive Richtung. Dabei werden perspektivistische Divergenzen nicht nur aufgezeigt oder zur Relativierung bestimmter Annahmen, zum Abbau von Resistenzen und als gesichtswahrende Gegenargumentation funktionalisiert, sondern im mehrdimensionalen empathischen Interface wird eine perspektivistische Harmonisierung, kohärente Verknüpfung und eine argumentative Integration unterstützt, als

Voraussetzung für die Aufdeckung von Ressourcen und Lösungsentwicklung. Die kokonstruktive Erschließung der LN-Perspektive im empathischen Interface wirkt als vorbereitender und zentraler argumentativer Anker für Lösungsvorschläge und fördert die synergetische Entwicklung neuer Ansätze aus koargumentativen Impulsen. Da das Forschungsfeld zur Entwicklung empathischer Kognitionen der Lehrkräfte noch begrenzt ist, jedoch in kollegialen Diskussionen eine zentrale argumentative und interaktive Rolle spielt, ergibt sich hier ein weiteres praktisches Forschungsdesiderat. Dies setzt aber eine noch systematischere Erschließung mit diversifizierten Daten aus anderen Kontexten voraus, einschließlich longitudinaler Analysen. Für die Praxis ergibt sich ein Desiderat zur Förderung empathischer Kognitionen, perspektivbezogener Argumentationskompetenz sowie interaktiver Kompetenzen – insbesondere in Kontexten kokonstruktiver Hypothesenbildung und koargumentativer Lösungsentwicklung. Die bestehende Praxis lässt sich durch gezielte Schulungen in empathischer Perspektivübernahme, Moderation und Reflexion koargumentativer Prozesse zur multiperspektivischen Fallreflexion weiterentwickeln.

Literaturverzeichnis

- Abelein, Philipp & Hanglberger, Sarah (2018). „Lieber beraten als belastet“: Kollegiale Fallberatung an Schulen – Empirische Ergebnisse einer Befragung von Lehrkräften. *Sonderpädagogische Förderung*, 63: 2, 185–207.
- Auer, Peter; Bauer, Angelika; Birkner, Karin & Kotthoff, Helga (2020). *Einführung in die Konversationsanalyse*. Berlin: de Gruyter.
- Baumann, Rebecca; Grüning, Miriam & Martschinke, Sabine (2022). Kollegiale Fallberatung in der zweiten Ausbildungsphase zum Umgang mit Herausforderungen in inklusiven Settings. *PFLB – PraxisForschungLehrer*in-nenBildung*, 4: 3, 279–295. DOI: <https://doi.org/10.11576/pflb-5225>
- Baumann, Rebecca & Martschinke, Sabine (2021). Belastete Lehramtsanwärter*innen in inklusiven Settings. Fallbasiert vs. selbstreflexiv trainieren? *Journal für LehrerInnenbildung*, 21: 1, 86–94. DOI: <https://doi.org/10.35468/jlb-01-2021-08>
- Couper-Kuhlen, Elisabeth & Selting, Margret (2018). *Interactional linguistics: Studying language in social interaction*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Dlugosch, Andrea; Henter, Melanie & Baumer, Katharina (2022). Professionalisierung durch Mentalisierungsbasierte Kollegiale Fallberatung im Rahmen universitärer Bildung von Lehrer*innen? Fallkonturen zwischen Selbstorganisation und Reflexivität. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 4: 3, 233–252. DOI: <https://doi.org/10.11576/pflb-5249>
- Feilke, Helmuth; Lehn, Kathrin & Steinseifer, Martin (Hrsg.) (2019). *Eristische Literalität. Wissenschaftlich streiten - wissenschaftlich schreiben*. Heidelberg: Synchron.

- Fredagsvik, Maren S. (2021). The challenge of supporting creativity in problem-solving projects in science: a study of teachers' conversational practices with students. *Research in Science & Technological Education*, 41: 1, 289–305. DOI: <https://doi.org/10.1080/02635143.2021.1898359>
- Graf-Deserno, Susanne (2014). Psychodynamisch orientierte kollegiale Fallberatung in Schulen. In: Schnoor, Heike (Hg.). *Psychodynamische Beratung in pädagogischen Handlungsfeldern*. Gießen: Psychosozial-Verlag, 269–286.
- Hedrén, Sanna (2023). A practice-based perspective of discursive change in collegial conversations. Explicit and implicit communication at work. *Communication & Language at Work*, 9: 1, 20–35. DOI: <https://doi.org/10.7146/claw.v8i1.142402>
- Hildén, Ebba; Löfdahl Hultman, Annica & Ribaeus, Katarina (2021). Teaching as a new mission: Swedish preschool teachers' collegial discussions. *Early Years*, 43: 1, 1–14. DOI: <https://doi.org/10.1080/09575146.2021.1880374>
- Imo, Wolfgang & Lanwer, Jens Philipp (2019). *Interktionale Linguistik. Eine Einführung*. Stuttgart: Metzler.
- Jentges, Sabine; Siebold, Kathrin & Adamczak-Krysztołowicz, Sylwia (Hg.). *Internationale Bildungskooperation im Bereich Deutsch als Fremdsprache. State of the Art & Perspektiven*. Göttingen: V&R unipress.
- Jian, Zhiying (2024). Responsive advice-giving to troubles in supervision interaction. *Discourse Studies*, 26: 2, 218–241. DOI: <https://doi.org/10.1177/14614456231219655>
- Kaesler, Corinna (2016). *Der Einfluss von Konsequenzerwartungen auf die Teilnahmemotivation und Nutzenbewertung von Personalentwicklungsmaßnahmen am Beispiel der kollegialen Beratung*. Dissertation. Ruhr-Universität Bochum. Abgerufen am 12.03.2024, von URL <https://hss-opus.ub.ruhr-uni-bochum.de/opus4/frontdoor/index/index/docId/4834>
- Kemethofer, David & Weber, Christoph (2024). Transfer von Inhalten der Lehrer*innenfortbildung – Der Zusammenhang zwischen individuellen und institutionellen Merkmalen und selbstberichteten Transferaktivitäten. *Zeitschrift für Bildungsforschung* 14, 417–438. DOI: <https://doi.org/10.1007/s35834-024-00443-8>
- Kim, Kyoungmi, & Angouri, Jo (2019). 'We don't need to abide by that!': Negotiating professional roles in problem-solving talk at work. *Discourse & Communication*, 13: 2, 172–191. DOI: <https://doi.org/10.1177/1750481318817623>
- Kuckartz, Udo & Rädiker, Stefan (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. 5. Auflage. Weinheim: Beltz Juventa.
- Lazovic, Milica (i.E. 2025). Lösungsentwicklung in der Kollegialen Fallberatung: Interaktionsanalytische Perspektiven. *Glottodidactica*, 52: 2.
- Linderkamp, Rita (2011). *Kollegiale Beratungsformen. Genese, Konzepte und Entwicklung*. Bielefeld: Bertelsmann.

- Lippmann, Eric (2013). *Intervision. Kollegiales Coaching professionell gestalten.* 3., überarbeitete Auflage. Berlin: Springer.
- Lödermann, Anne-Maria & Macha, Hildegard (2011). Entwicklung der Führungsqualität durch Kollegiale Beratung. In: Göhlich, Susanne; Weber, Maria; Schiersmann, Christiane & Schröer, Andreas (Hrsg.). *Organisation und Führung. Beiträge der Kommission Organisationspädagogik.* Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 255–264.
- Meißner, Sebastian; Semper, Ina; Roth, S. & Berkemeyer, Nils (2019). Gesunde Lehrkräfte durch kollegiale Fallberatung? Ergebnisse einer qualitativen Evaluationsstudie im Rahmen des Projekts „Gesunde Lehrkräfte durch Gemeinschaft“. *Prävention und Gesundheitsförderung*, 14: 1, 15–21.
- Meißner, Sebastian & Greiner, Franziska (2022). Was kann Peer-to-Peer-Beratung leisten? Eine empirische Studie zu den Möglichkeiten und Grenzen Kollegialer Fallberatung im Lehramtsstudium. *PFLB – PraxisForschung-Lehrer*innenBildung*, 4: 3, 213–232. DOI: <https://doi.org/10.11576/pflb-5252>
- Mercer, Neil (2000). *Words and minds: How we use language to think together.* London: Routledge.
- Mutzeck, Wolfgang (2008). *Methodenbuch Kooperative Beratung. Supervision, Teamberatung, Coaching, Mediation, Unterrichtsberatung, Klassenrat.* Weinheim/Basel: Beltz.
- Ofte, Ingun (2022). Collective meaning-making in collegial conversations: teacher educators' talk about students' academic writing. *Education Inquiry*, 15: 2, 260–278. DOI: <https://doi.org/10.1080/20004508.2022.2096840>
- Preuß, Christine; Cordes-Finkenstein, Vanessa & Löw, Mara (2020). „Peer to Peer“: Lernbegleitung in den universitären Praxisphasen durch kollegiale Fallberatung. In: Hesse, Florian & Lütgert, Will (Hrsg.). *Auf die Lernbegleitung kommt es an! Konzepte und Befunde zu Praxisphasen in der Lehrerbildung.* Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 145–166.
- Putorti, Giovanna (2019). Kollegiale Beratung als Instrument für die Förderung kritischen Denkens an Hochschulen. *die hochschullehre*, 5, 875–984.
- Schlee, Jörg (2019). *Kollegiale Beratung und Supervision für pädagogische Berufe. Hilfe zur Selbsthilfe. Ein Arbeitsbuch.* 4., erweiterte Auflage. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Schlickau, Stephan (2017). Argumentieren im Wissenschaftsumfeld: Beobachtungen aus interkultureller Projektkommunikation. In: Bührig, Kristin & Schlickau, Stephan (Hrsg.). *Argumentieren und Diskutieren (= Hildesheimer Schriften zur Interkulturellen Kommunikation, Bd. 8).* Frankfurt/Main etc.: Peter Lang, 147–158.
- Selting, Margret; Auer, Peter; Barth-Weingarten Dagmar et al. (2009). Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). *Gesprächsforschung - Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, 10, 353–402.
- Seyfried, Clemens & Marschke, Britta (2022). *Kollegiale Fallberatung für Pädagogen und Pädagoginnen.* Bielefeld: transcript Verlag.

- Stein, Fabiola & Melander Bowden, Helen (2024). Disclaiming knowledge to encourage participation in research group meetings. *Discourse Studies*, 26: 6, 799–821. DOI: <https://doi.org/10.1177/1461445624125259>
- Tietze, Kim-Oliver (2010). *Wirkprozesse und personenbezogene Wirkungen von kollegialer Beratung*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Tietze, Kim-Oliver (2019). Kollegiale Beratung – einfach aus der Ferne, komplex aus der Nähe. *Organisationsberatung, Supervision, Coaching*, 26, 439–454. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11613-019-00622-x>
- Tietze, Kim-Oliver (2025). *Kollegiale Fallberatung. Problemlösungen gemeinsam entwickeln*. 14. Auflage. Hamburg: Rowolt.
- Wagenaar, Sylvia (2024). *Kollegiale Beratung in der Sozialen Arbeit*. Stuttgart: W. Kohlhammer.

Angaben zur Person: Milica Lazovic ist Postdoktorandin an der Philipps-Universität Marburg, am Institut für Germanistische Sprachwissenschaft, im Arbeitsbereich Deutsch als Zweit- und Fremdsprache. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen u.a. in der Interaktionsforschung und dabei sowohl im Unterrichtskontext, im Kontext der Sprachlernberatung und in digitalen Lernwelten als auch im Kontext der Professionalisierung von Lehrkräften durch forschendes Lernen und kollegiale Fallberatung.

Kontakt: milica.d.lazovic@gmail.com

DOI: <https://doi.org/10.24403/jp.1493679>