

**„Wenn ich die Mutter wäre...“ - Perspektivenübernahme bei angehenden
Lehrkräften durch fallbasiertes Lernen fördern**

**„If I was the mother...“ - Promoting Perspective Taking in Teacher
Education through Case-Based Learning**

Kurztitel in Deutsch: Perspektivenübernahme bei Lehrkräften

Maike Pöhler (m.poehler@fu-berlin.de), Fiona Briese (f.briese@fu-berlin.de), Jacqueline
Wißmann (j.wissmann@fu-berlin.de), Annette Kinder (annette.kinder@fu-berlin.de)

Freie Universität Berlin, Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie,
Arbeitsbereich Lernpsychologie, Berlin, Deutschland

Korrespondierende Autorin: Maike Pöhler, Freie Universität Berlin, Fabeckstr. 35, Raum
128, 14195 Berlin

Zusammenfassung: Perspektivenübernahme ist eine zentrale Voraussetzung für adressatenorientierte Beratung und ein wichtiger Bestandteil in Beratungskompetenzmodellen der Lehrkräftebildung. In zwei Studien mit Interventions-Wartekontrollgruppendesign und Prä-Post-Interventionsdesign und mit insgesamt 23 Seminargruppen untersuchten wir, ob sich die Bereitschaft, eine andere Perspektive in Beratungssituationen zu übernehmen, steigern lässt. Hierzu entwickelten wir eine fallbasierte Lerngelegenheit, in der angehende Lehrkräfte mit und ohne sonderpädagogischen Schwerpunkt Aufgaben zu einem anstehenden Elterngespräch bearbeiteten. Mit einer von uns entwickelten Methode („Hut-auf-Methode“) wurden die angehenden Lehrkräfte instruiert, die Perspektive der fiktiven Gesprächsteilnehmer einzunehmen. In beiden Studien wurde durch die Lerngelegenheit die Bereitschaft zur Perspektivenübernahme erhöht, sowohl gegenüber Schülern (Studie 2) also auch gegenüber Eltern (Studie 1 und 2). Darüber hinaus zeigte sich eine grundsätzlich höhere Bereitschaft die Perspektive von Schülern zu übernehmen.

Schlüsselwörter: Perspektivenübernahme, Lehrkräftebildung, Beratungskompetenz, Elterngespräche, Fallbasiertes Lernen

Abstract: Perspective taking is a crucial prerequisite for target-group-oriented counseling and an important component of counseling competence models in teacher training. In two studies, one with a intervention control group design and the other with a pre-post intervention design and a total of 23 seminar groups, we investigated whether the willingness to adopt someone else's perspective in counseling situations can be promoted. For this purpose, we developed a case-based learning task in which prospective teachers, both with and without a special education focus, worked on tasks for an upcoming teacher-parent conversation. Using a method we developed ("hat-on-method"), prospective teachers were instructed to take the perspective of the fictional participants in the conversation. The willingness to take the perspective of both students (Study 2) and parents (Study 1 and 2) was significantly increased by working on the learning task. In addition, there was a generally higher willingness to adopt the perspective of students.

Keywords: Perspective Taking, Teacher Education, Counseling Competence, Teacher-Parent Conversations, Case-Based-Learning

Einleitung

Adressatenorientierte Beratung der Schüler und ihrer Eltern gehört zu den Standards für die Lehrkräftebildung (KMK, 2019). Während das Thema Beratung in der deutschen Lehrkräftebildung lange keine Beachtung fand (Bruder, Klug, Hertel & Schmitz, 2010; Hesse & Latzko, 2017), wird ihm international und zuletzt auch in Deutschland ein wichtiger Stellenwert für die Professionalisierung von Lehrkräften zugesprochen (Epstein & Sanders, 2006; Gartmeier, 2018; Gerich, Bruder, Hertel, Trittel & Schmitz, 2015; KMK, 2018; SWK, 2022). Lehrkräften werden sogar regelmäßige, anlassunabhängige Kontakte und halbjährig verpflichtende Lern- und Entwicklungsgespräche mit Eltern empfohlen (SWK, 2022). Für diese Gespräche erscheint eine hohe Beratungskompetenz notwendig, gleichzeitig fühlen sich Lehrkräfte unzureichend auf Beratungsgespräche vorbereitet (Bruder et al., 2010).

Eine zentrale Facette der Beratungskompetenz von Lehrkräften ist die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme (Gerich et al., 2015; Kücholl, Lazarides, Westphal & Lohse-Bossenz, 2018), denn diese ist eine wichtige Voraussetzung für eine adressatenorientierte Beratung (Briese et al. 2022; Bruder, 2011; Gerich et al., 2015). Die Bereitschaft zur Perspektivenübernahme sollte deshalb bereits in der Ausbildung gezielt gefördert werden.

In zwei Studien wurde untersucht, ob Perspektivenübernahme im Beratungskontext gezielt gefördert werden kann. Uns interessierte dabei die Bereitschaft zur Perspektivenübernahme als situationsübergreifende Disposition bzw. als Voraussetzung für situationsspezifisches Verhalten (vgl. Modell von Blömeke, Gustafsson & Shavelson, 2015). Hierzu entwickelten wir eine fallbasierte Lerngelegenheit, in der sich angehende Lehrkräfte auf ein anstehendes Elterngespräch vorbereiten und dabei gezielt bestimmte Perspektiven einnehmen.

Während in bisheriger Forschung der Fokus auf Perspektivenübernahme gegenüber *Schülern* gelegt wurde (z. B. Goeze, Hetfleisch & Schrader, 2013; Goeze, Zottmann, Vogel, Fischer & Schrader, 2014), untersuchten wir zusätzlich die Bereitschaft zur Perspektivenübernahme gegenüber *Eltern*. Diese Gruppe erscheint in Hinblick auf Beratungsgespräche als besonders relevant. Das Führen von Elterngesprächen sowie Probleme mit Eltern werden von Lehrkräften als bedeutender Belastungsfaktor genannt (Gartmeier, Fischer, Deistler, Riedo & Gut, 2022; Lawrence-Lightfoot, 2003; Unterbrink et al., 2008). Perspektivenübernahme kann erfolgreiche Zusammenarbeit und positive Beziehungsgestaltung unterstützen (Gartmeier, 2018; Gerich et al., 2015; Schmitt & Altstötter-Gleich, 2010).

Zusätzlich zur Förderung interessierte uns, ob angehende Lehrkräfte unabhängig von der Intervention eine unterschiedlich stark ausgeprägte Bereitschaft zur Perspektivenübernahme gegenüber den beiden Gruppen, Schülern und Eltern, haben. Wenn die Bereitschaft zur Perspektivenübernahme gegenüber einer dieser Gruppen a priori eher gering ausgeprägt ist, sollte sie besonders gefördert werden.

Theoretischer Hintergrund

Perspektivenübernahme: Begriffsklärung

„Unter Perspektivenübernahme versteht man ... die Fähigkeit, sich mental in eine andere Person hineinzusetzen und die Welt mit deren Augen zu sehen“ (Schmitt & Altstötter-Gleich, 2010, S. 160). Die positiven Auswirkungen der Perspektivenübernahme sind umfangreich erforscht. Perspektivenübernahme fördert empathische Emotionen, eine positivere Haltung gegenüber Mitgliedern einer Außengruppe und reduziert Stereotype (Batson, Early & Salvarini, 1997; Galinsky & Moskowitz, 2000; Sherman, Cupo & Mithlo, 2020; Todd, Bodenhausen & Galinsky, 2012; Todd, Galinsky & Bodenhausen, 2012). Eine gut ausgeprägte Fähigkeit zur Perspektivenübernahme gilt als Grundlage für zufriedenstellende zwischenmenschliche Beziehungen und kann die Kommunikation und die Interaktion zwischen Menschen erleichtern (Gartmeier, 2018; Gerich et al., 2015; Schmitt & Altstötter-Gleich, 2010).

In unseren Studien unterscheiden wir zwischen der *Fähigkeit* und der *Bereitschaft* zur Perspektivenübernahme. Fähigkeiten und Bereitschaften gelten als zentrale Handlungsvoraussetzungen, sowohl in gängigen Kompetenzmodellen und -definitionen in der Lehrkräftebildung (z. B. Blömeke et al., 2015; Weinert, 2014) als auch in psychologischen Modellen, beispielsweise dem Phasenmodell der Perspektivenübernahme (Gehlbach, 2017; Gehlbach, Mascio & McIntyre, 2023; Gehlbach & Mu, 2023) oder der Theorie des geplanten Verhaltens (Ajzen, Fishbein, Lohmann & Albarracin, 2018). Die *Fähigkeit* ist das verfügbare oder erlernbare Wissen einer Person über die Perspektivenübernahme und gleichzeitig eine kognitive Voraussetzung, um zu verstehen, was andere denken oder fühlen könnten. Die *Bereitschaft zur Perspektivenübernahme* ist eine motivationale Voraussetzung, um das Wissen erfolgreich nutzen zu können. Die Fähigkeit und die motivationale Bereitschaft sind für die Entstehung des beobachtbaren Verhaltens maßgeblich verantwortlich (vgl. z. B. Ajzen et al., 2018). Zielgruppe unserer Studien sind angehende Lehrkräfte, bei denen wir

Handlungsvoraussetzungen, und somit die Grundlagen dafür, dass die Perspektive von Gesprächspartnern in der Praxis tatsächlich aktiv übernommen wird, bereits im Rahmen der universitären Ausbildung beeinflussen wollen.

Förderung der Perspektivenübernahme

Wie kann Perspektivenübernahme gefördert werden? Sozialpsychologische Studien zeigen, dass Perspektivenübernahme gezielt induziert werden kann, z. B. als Instruktion vor einem Experiment (Batson et al., 1997; Davis, Conklin, Smith & Luce, 1996; Eyal et al., 2018; Galinsky & Moskowitz, 2000; Sherman et al., 2020; Vorauer & Sucharyna, 2013).

Trotz der weit verbreiteten Annahme, dass Perspektivenübernahme eine hohe Bedeutung für soziale Interaktionen hat (Epley, Keysar, Van Boven & Gilovich, 2004), gibt es im Bereich der Lehrkräftebildung nur wenige empirische Untersuchungen zur Förderung der Perspektivenübernahme (Goeze et al., 2013; 2014) oder der Bereitschaft zur Perspektivenübernahme (Gehlbach et al., 2023). Ansätze finden sich in Untersuchungen zur Beratungskompetenz von Lehrkräften, jedoch ohne konkreten Fokus auf die Förderung der Perspektivenübernahme (Bruder, 2011; Gerich et al., 2015; Marschall, Würtz, Wallinda, Waschulewski & Lindmeier, 2022; Schlosser, Paetsch & Sauer, 2022). Beispielsweise konnten Gartmeier et al. (2022) mit einer Interventionsstudie zur Förderung der Kompetenz zum Führen von Elterngesprächen nachweisen, dass die Untersuchungsgruppe ein signifikant höheres Interesse an der Elternperspektive aufwies als die Kontrollgruppe. In dieser Studie wurde jedoch nur das situationsspezifische Interesse an der Perspektive mit einem einzelnen Item erfasst, und nicht die generelle Bereitschaft die Elternperspektive zu übernehmen. Unseres Wissens gibt es keine Untersuchungen zur Förderung der Bereitschaft zur Perspektivenübernahme in Beratungsgesprächen mit Eltern.

Bisherige Arbeiten fokussieren meist die Perspektivenübernahme gegenüber Schülern oder gegenüber Lehrkräften in Unterrichtssituationen (Abacioglu, Volman & Fischer, 2020; Gehlbach et al., 2023; Goeze et al., 2013; 2014; Lane-Garon, 1998), zur Elternperspektive in Beratungsgesprächen gibt es kaum Forschung. Gespräche mit Eltern gelten als problematisch und belastend, sind aber gleichzeitig ein bedeutender Teil der professionellen Lehrtätigkeit (Gartmeier et al., 2022; Lawrence-Lightfoot, 2003). Zu den besonderen Herausforderungen von Elterngesprächen gehört, dass Eltern und Lehrkräfte oft unterschiedliche Ziele verfolgen und dass negative Zuschreibungen gegenüber Eltern verbreitet sind (Hornby & Lafaele, 2011;

Neuenschwander, 2005; Rothland, 2013). Eine funktionierende Zusammenarbeit mit Eltern gilt als bedeutende Ressource und ist förderlich für die Gesundheit von Lehrkräften (Rothland, 2013; Unterbrink et al., 2008). Perspektivenübernahme ist hilfreich für das Gestalten von positiven Beziehungen (Gartmeier, 2018; Gerich et al., 2015; Schmitt & Altstötter-Gleich, 2010) und somit besonders relevant in Elterngesprächen. Daher könnte es problematisch sein, wenn die motivationale Bereitschaft, die Perspektive von Eltern zu übernehmen, bei angehenden Lehrkräften gering ist. Dies scheint möglich, da die Perspektive von Eltern in der Lehramtsausbildung selten thematisiert wird und zu Beginn der Berufspraxis oft nicht aus eigener Erfahrung bekannt ist. Gehlbach et al. (2015) zeigten in einem Experiment, dass Teilnehmer, die Informationen über die Person erhielten, deren Perspektive sie einnehmen sollten, von einer positiveren Beziehung zu dieser Person berichteten. Es kann herausfordernd sein, die Perspektive einer Person einzunehmen, über die nichts bekannt ist.

Fallbasiertes Lernen zur Förderung der Perspektivenübernahme

Das Lernen an Fällen ist in der Lehrkräftebildung weit verbreitet und die Wirksamkeit ist vielfach belegt (Goeze et al., 2014; Kleinknecht & Syring, 2014; Urhahne, Dresel, & Fischer, 2019; Wedel, Müller, Pfetsch & Ittel, 2020; Zottmann et al., 2012; 2013; Zumbach, Haider & Mandl, 2008). Goeze et al. (2013; 2014) konnten mit einer Interventionsstudie nachweisen, dass die Bereitstellung von multiplen Perspektiven in der fallbasierten Lernumgebung einen starken positiven Effekt auf die Perspektivenübernahmefähigkeit bei angehenden Lehrkräften hatte. Besondere Relevanz wird dem fallbasierten Lernen auch in Bezug auf die Vorbereitung auf Elterngespräche zugeschrieben (Dotger, 2013; Gartmeier, 2018). Aufgrund der fehlenden Praxiserfahrung und fehlender Kontakte zwischen angehenden Lehrkräften und Eltern sollten Universitäten in enger Kooperation mit Schulen fallbasierte Lerngelegenheiten bzw. realitätsnahe Simulationen (Dotger, 2013; SWK, 2022) schaffen.

Unser Ziel ist es, mit einem komplexen Schülerfall als Grundlage der vorgestellten Lerngelegenheit sowie einer gezielten Intervention zur Perspektivenübernahme die Bereitschaft zur Perspektivenübernahme gegenüber Schülern und Eltern zu fördern, denn die Evidenz für die Möglichkeit der Förderung der Perspektivenübernahme bei angehenden Lehrkräften durch fallbasiertes Lernen ist noch gering.

Die Lerngelegenheit „Der Fall B.“

Ein komplexer Fall eines Kindes mit sonderpädagogischem Förderbedarf bildet die Grundlage der hier vorgestellten Lerngelegenheit „Der Fall B.“. Die digitale Lerngelegenheit wurde für den Einsatz im Seminar des Moduls „Pädagogische Diagnostik“ des Lehramtsmasterstudiums an der Freien Universität Berlin entworfen (Studie 1). Später wurde die Lerngelegenheit für den Einsatz mit Referendaren adaptiert (Studie 2).

Fragestellungen und Hypothesen

In zwei Studien wurde untersucht, ob sich durch die Teilnahme an der Lerngelegenheit (Intervention) die Bereitschaft zur Perspektivenübernahme bei angehenden Lehrkräften fördern lässt. Wir vermuteten, dass die Intervention in Bezug auf die Bereitschaft zur Perspektivenübernahme gegenüber Schülern und Eltern gleichermaßen wirksam ist. Zusätzlich wollten wir untersuchen, ob es einen generellen Unterschied in der Ausprägung der Bereitschaft zur Perspektivenübernahme gegenüber Schülern und Eltern gibt. Unseres Wissens gibt es bisher keine Studien, die prüfen, ob ein solcher Unterschied existiert.

In Studie 1 untersuchten wir zudem, ob die Lerngelegenheit mit einer gezielten Instruktion zur Perspektivenübernahme der Lerngelegenheit ohne gezielte Instruktion überlegen ist. Wir nahmen an, dass die gezielte Instruktion die Bereitschaft zur Perspektivenübernahme zusätzlich zur Wirkung des fallbasierten Lernens fördern kann. Hierzu verglichen wir eine Interventionsgruppe mit „Hut-auf-Methode“ mit einer Interventionsgruppe ohne diese Methode. Zusätzlich wurde eine Wartekontrollgruppe realisiert. Wir vermuteten, dass die Interventionsgruppe mit gezielter Instruktion nach der Lerngelegenheit eine höhere Bereitschaft zur Perspektivenübernahme aufweist als die beiden anderen Gruppen.

In Studie 2 sollte der förderliche Effekt der gezielten Instruktion zur Perspektivenübernahme mit der „Hut-auf-Methode“ mit einem Messwiederholungsdesign überprüft werden. Während in Studie 1 Lehramtsstudenten untersucht wurden, nahmen an Studie 2 Referendare mit sonderpädagogischem Schwerpunkt teil. Wir vermuteten im Rahmen des Prä-Post-Vergleichs einen signifikanten Zuwachs der Bereitschaft zur Perspektivenübernahme.

Studie 1

Methoden

Aufgabe und „Hut-auf-Methode“

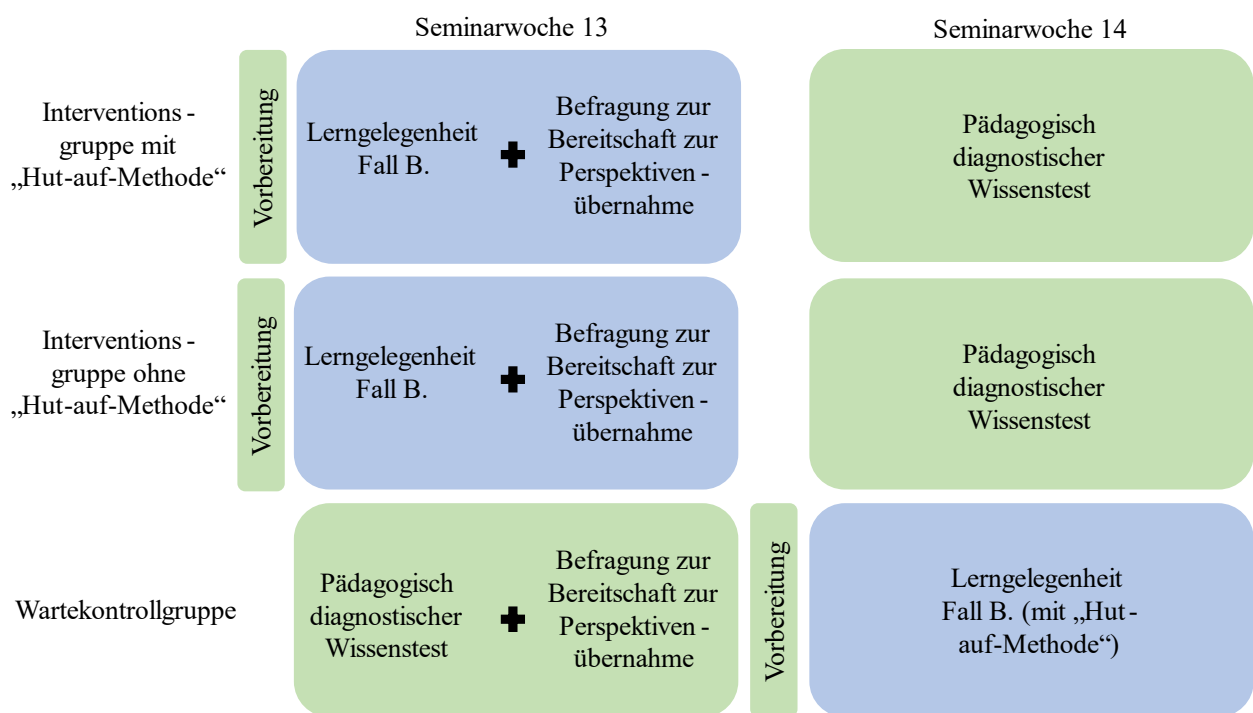
Die Lehramtsstudenten bearbeiteten ein Aufgabenblatt zu einem anstehenden Gespräch mit der Mutter und dem Schüler, welches im Rahmen einer erneuten Empfehlung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs angesetzt wurde. Die Hauptaufgabe der Studenten bestand darin, zu erarbeiten, welche der vorgeschlagenen Formulierungen bzw. konkreten Wortlaute in der Situation geeignet und welche weniger geeignet sind. Die Formulierungen bezogen sich auf die Mitteilung von IQ-Testergebnissen und ausgewählten Fördermaßnahmen.

Fallbasiertes Lernen ist dann wirksam, wenn zusätzliche, geeignete Instruktionen bzw. Methoden den Lernprozess begleiten (Zottmann, Goeze, Fischer & Schrader, 2010). Im Rahmen dieser Forschungsarbeit entwickelten wir daher eine gezielte Methode zur Unterstützung der Perspektivenübernahme. Die „Hut-auf-Methode“ ist inspiriert durch die Methode der Denkhüte nach De Bono (2000) und orientiert sich gleichzeitig an der direkten Instruktion zur Perspektivenübernahme, die in der sozialpsychologischen Forschung etabliert ist (z. B. Galinsky & Moskowitz, 2000). Um die Perspektivenübernahme metaphorisch zu unterstützen, sollten sich die Studenten vorstellen, sie hätten den „Hut“ einer der Gesprächsteilnehmer (Lehrkraft, Mutter, Schüler B.) auf. Satzanfänge (z. B. „Ich als Mutter...“) sollten dabei unterstützen, diese neue Methode anzuwenden. Die Formulierungsvorschläge wurden bewusst kontrovers und diskutabel gewählt (z. B. „B.’s IQ-Werte zeigen, dass er eigentlich gut lernen kann. Er lernt aber nicht so, wie er lernen müsste. Er wird nicht genug gefördert“). Durch die gezielte Einnahme einer Perspektive sollten die Lehramtsstudenten dafür sensibilisiert werden, welche Reaktionen die jeweilige Formulierung bei den Personen auslösen könnten. Eine ausführliche Beschreibung der Lerngelegenheit „Der Fall B.“ mit der „Hut-auf-Methode“ findet sich bei Briese et al. (2022).

Design

Zur Untersuchung der Interventionseffekte wurden drei Gruppen verglichen: Eine Interventionsgruppe mit gezielter Perspektivenübernahme (mit „Hut-auf-Methode“), eine

ohne gezielte Perspektivenübernahme sowie eine Wartekontrollgruppe. In der Interventionsgruppe ohne gezielte Perspektivenübernahme sollten die Teilnehmer ohne Instruktion zur Perspektivenübernahme lediglich diskutieren, welche Formulierungen sie für geeignet erachteten. Die Wartekontrollgruppe beschäftigte sich in derselben Seminarwoche, in der die beiden Interventionsgruppen die Lerngelegenheit bearbeiteten, mit einem Wissenstest (Inhalte: standardisierte Tests, kognitive Lernvoraussetzungen, Lernbesonderheiten; Wißmann, 2022; Wißmann & Kinder, 2018). Die Wartekontrollgruppe bearbeitete somit noch ohne Einfluss der Lerngelegenheit die Items zur Bereitschaft zur Perspektivenübernahme (siehe Abb. 1).



Anmerkung: blau= synchrone Seminarsitzung (90 Minuten); grün= asynchrone Vorbereitung/Seminarsitzung.

Abbildung 1. Design und Durchführung der Studie 1 in den drei Gruppen (Interventionsgruppe mit „Hut-auf-Methode“; Interventionsgruppe ohne „Hut-auf-Methode“; Wartekontrollgruppe)

Stichprobe

Die Lerngelegenheit wurde in 22 Seminaren mit 397 Lehramtsstudenten durchgeführt, wovon 352 Studenten an der ersten und 248 Studenten an der zweiten Befragung teilnahmen. Die 352 Studenten aus der ersten Befragung stellten die Grundgesamtheit für diese Studie dar. Diese bestand aus 148 Studenten des Grundschullehramts, 198 Studenten des Lehramts für Gymnasium/Integrierte Sekundarschule, fünf Personen ohne Angabe und einer Person ohne Lehramtsstudium/Gasthörer. Die 22 Seminare teilten sich auf in 8 Interventionsgruppen mit gezielter Perspektivenübernahme, 7 ohne gezielte Perspektivenübernahme und 7 Wartekontrollgruppen, wobei die Zuordnung zufällig erfolgte.

Erhebungsinstrument

Für die Erstellung der Online-Befragungen wurde die Lernplattform der Freien Universität Berlin (Blackboard) mit integrierter Umfrageoption genutzt. Zur Erfassung der Perspektivenübernahme wurden in früheren Untersuchungen häufig Skalen aus dem Interpersonal Reactivity Index von Davis (1983) verwendet (Abacioglu et al., 2020; Goeze et al., 2013; Lane-Garon, 1998). Die Items beziehen sich allerdings auf gegenwärtiges Verhalten (Beispielitems: „Bevor ich andere kritisiere, bemühe ich mich um Verständnis für ihre Sicht der Dinge“, Maes, Schmitt & Schmal, 1995, S.161). Wir orientierten uns an der deutschen Version des Interpersonal Reactivity Index (Maes et al., 1995) und modifizierten die Skala Perspektivenübernahme, um die *Bereitschaft* zur Perspektivenübernahme und somit das intendierte zukünftige Verhalten zu erfassen. Sieben Items messen die Bereitschaft zur Perspektivenübernahme gegenüber Schülern (erste Skala) und sieben Items die Bereitschaft gegenüber Eltern (zweite Skala). Formulierung und Inhalt der jeweils sieben Items sind bis auf die angesprochene Person identisch. In der Hauptinstruktion wurde darauf hingewiesen, dass es im Berufsalltag viele verschiedene Aufgaben gibt und häufig nicht genug Zeit zur Verfügung steht, um allen Anforderungen gerecht zu werden. Die Teilnehmer wurden gebeten, sich vor diesem Hintergrund möglichst realistisch einzuschätzen. Die zwei Skalen wurden eingeleitet mit dem Satz „Wenn ich eine Lehrkraft bin und ein diagnostisch-beratendes Gespräch führe, ...“, gefolgt von den einzelnen Items, z. B. „... werde ich mir Extra-Zeit dafür nehmen, die Argumente der Eltern zu bedenken, auch wenn ich mir meiner Sache sicher bin.“. Es wurde eine numerische, siebenstufige Antwortskala mit verbalen Ankern (1 = „stimme gar nicht zu“ bis 7 = „stimme stark zu“) verwendet. Die interne Konsistenz war sehr gut (Cronbach's α für Skala Schüler = .91; Skala Eltern = .95). Die Skala von Maes et al. (1995)

zur Erfassung der Perspektivenübernahme wies im Kontext früherer Studien ebenfalls gute Reliabilitätswerte mit Cronbach's $\alpha = .71$ bis $.84$ auf (Paulus, 2009; Schmitt, Hübner & Maes, 2010).

Die hier untersuchten Daten stammen aus einer größeren Erhebung (siehe Briese et al., 2022). An dieser Stelle werden nur Ergebnisse zur Perspektivenübernahme berichtet.

Durchführung

Die digital durchgeführte Lerngelegenheit „Der Fall B.“ bestand aus einem asynchronen und einem synchronen Teil (siehe Abb. 1). Im asynchronen Teil bereiteten sich die Teilnehmer mit dem Fallbeispiel selbstständig auf die 90-minütige Seminarsitzung vor. In der Seminarsitzung, dem synchronen Teil, trafen sich die Teilnehmer mit der Dozentin über eine Videokonferenz-Plattform. Für die Gruppenarbeitsphase wurden mindestens fünf Teilnehmer pro Gruppe in digitale Gruppenräume aufgeteilt. Sie wurden instruiert, während der Gruppenarbeit eine Funktion (z. B. Protokollant oder Moderator) und/oder eine Perspektive (nur in Gruppen mit „Hut-auf-Methode“) zu übernehmen. Im Anschluss wurden die Teilnehmer in den beiden Interventionsgruppen zur Online-Befragung aufgefordert (siehe Abb. 1).

Die Befragung erfolgte pseudonymisiert über die Angabe eines Codes. Die Bearbeitungsdauer variierte je nach Gruppe zwischen 10 und 20 Minuten.

Auswertungsverfahren

In der Auswertung wurden nur Daten von Personen berücksichtigt, die mindestens eine Skala zur Bereitschaft zur Perspektivenübernahme (Schüler oder Eltern) vollständig bearbeitet hatten. Die jeweils sieben Itemwerte wurden zu zwei Skalenwerten (Skala Schüler und Skala Eltern) gemittelt. Zur Analyse von Gruppenunterschieden und zur Beantwortung der Frage, ob mit der Bearbeitung der Lerngelegenheit die Bereitschaft zur Perspektivenübernahme gefördert werden kann, wurden einfaktorielle Varianzanalysen mit anschließendem Post-hoc-Test mit Tukey-Kramer-Korrektur berechnet. Für die Auswertung der Frage, ob sich die Bereitschaft zur Perspektivenübernahme gegenüber Schülern und Eltern generell unterscheidet, wurden nur vollständige Daten von Personen aus der Wartekontrollgruppe berücksichtigt ($n = 82$). Ein t -Test für gepaarte Stichproben wurde berechnet. Es wurde jeweils zweiseitig getestet. Die Irrtumswahrscheinlichkeit wurde auf $\alpha = 5\%$ festgesetzt. Die Analysen wurden mit der Statistiksoftware SPSS 28 (IBM Corp., 2021) durchgeführt.

Die Daten weisen durch die Möglichkeit, dass sich Studenten eines Seminars bezüglich ihrer Bereitschaft zur Perspektivenübernahme ähnlicher sind als Studenten unterschiedlicher Seminare, eine hierarchische Struktur auf. Um zu prüfen, ob die Seminarzugehörigkeit relevant ist, wurde zusätzlich zur klassischen Varianzanalyse ein hierarchisches lineares Modell gerechnet, wobei die Seminarzugehörigkeit als Zufallseffekt (Random Intercept) aufgenommen wurde. Hierzu wurde die Statistiksoftware RStudio (RStudio Team, 2022) mit den Paketen nlme (Pinheiro et al., 2017) und lme4 (Bates et al., 2009) verwendet. Der Vergleich der Modelle mit und ohne den Zufallseffekt mit einem Chi-Quadrat-Test ergab keine signifikanten Unterschiede, weder für die Skala Schüler noch für die Skala Eltern (Ergebnisse auf Anfrage), sodass im Folgenden nur die Ergebnisse der Varianzanalysen berichtet werden.

Ergebnisse und Diskussion

In allen drei Gruppen war die Bereitschaft zur Perspektivenübernahme stark ausgeprägt (siehe Tab. 1).

Tabelle 1. Deskriptive Kennzahlen für die Skalen Bereitschaft zur Perspektivenübernahme der Studie 1: Vergleich der Werte in den drei Gruppen (Interventionsgruppe mit „Hut-auf-Methode“; Interventionsgruppe ohne „Hut-auf-Methode“; Wartekontrollgruppe)

	Interventions- gruppe mit “Hut-auf- Methode”		Interventions- gruppe ohne “Hut-auf- Methode”		Wartekontroll- gruppe	
	<i>n</i>	<i>M (SD)</i>	<i>n</i>	<i>M (SD)</i>	<i>n</i>	<i>M (SD)</i>
Bereitschaft zur Perspektivenübernahme Schüler	133	6.29 (0.73)	132	6.16 (0.71)	82	6.16 (0.72)
Bereitschaft zur Perspektivenübernahme Eltern	136	6.11 (0.81)	133	5.86 (0.85)	83	5.70 (0.97)

Für die Skala *Schüler* ergab sich kein signifikanter Unterschied zwischen den drei Gruppen, $F(2,344) = 1.29, p = .276, \hat{\eta}^2 = .01$. Für die Skala *Eltern* war der Unterschied zwischen den drei Gruppen hingegen signifikant, $F(2,349) = 6.30, p = .002, \hat{\eta}^2 = .04$ (kleiner Effekt nach Cohen, 1988). Im anschließenden Post-hoc-Test waren zwei von drei Paarvergleichen signifikant: Der Mittelwert der Interventionsgruppe mit „Hut-auf-Methode“ war für die Skala Eltern signifikant höher als der Mittelwert der Wartekontrollgruppe ($p = .002$; MDiff = 0.41, 95%-CI [0.13, 0.69]), $d = 0.47$ (mittlerer Effekt). Außerdem war der Mittelwert bei der Interventionsgruppe mit „Hut-auf-Methode“ signifikant höher als bei der Interventionsgruppe ohne „Hut-auf-Methode“ ($p = .048$; MDiff = 0.25, 95%-CI [0.00, 0.50]), $d = 0.30$ (kleiner Effekt). Es wurde kein signifikanter Unterschied zwischen der Interventionsgruppe ohne „Hut-auf-Methode“ und der Wartekontrollgruppe festgestellt ($p > .05$). Die *Überprüfung genereller, d. h. unabhängig von der Intervention bestehender Unterschiede* mit den Ergebnissen der Wartekontrollgruppe ergab eine signifikant höhere Bereitschaft zur Perspektivenübernahme gegenüber Schülern als gegenüber Eltern, $t(81) = 6.31, p < .001, d = 0.70$ (mittlere Effektstärke).

Für den Einsatz in der Lehrkräftebildung ziehen wir den Schluss, dass sich die Lerngelegenheit mit der „Hut-auf-Methode“ positiv auf die Bereitschaft zur Perspektivenübernahme in Gesprächen mit Eltern auswirkt. Für die *Bereitschaft zur Perspektivenübernahme gegenüber Schülern* bestätigten sich unsere Hypothesen nicht. Es konnte weder ein förderlicher Einfluss der Lerngelegenheit noch ein zusätzlicher positiver Einfluss der „Hut-auf-Methode“ gefunden werden. Für die *Bereitschaft zur Perspektivenübernahme gegenüber Eltern* bestätigte sich unsere Hypothese dahingehend, dass die Werte in der Interventionsgruppe mit „Hut-auf-Methode“ signifikant höher waren als in der Wartekontrollgruppe. Um sicherzustellen, dass die „Hut-auf-Methode“ die Wirkung der Lerngelegenheit positiv beeinflusst (und nicht das fallbasierte Lernen an sich), kontrollierten wir den Effekt mit einer weiteren Interventionsgruppe ohne „Hut-auf-Methode“. Im Einklang mit unserer Hypothese zum positiven Einfluss der „Hut-auf-Methode“ zeigte sich für die Skala Eltern, dass die Werte der Interventionsgruppe mit „Hut-auf-Methode“ signifikant höher waren als die Werte in der Interventionsgruppe ohne „Hut-auf-Methode“. Dies spricht für einen förderlichen Einfluss der Intervention, allerdings nur, wenn die Perspektivenübernahme gezielt instruiert wird.

Die Bereitschaft, die Perspektive von Schülern zu übernehmen, war in allen drei Gruppen sehr hoch ausgeprägt und deskriptiv höher als die Bereitschaft zur Perspektivenübernahme

gegenüber Eltern (vgl. Tab 1). Diese Unterschiede scheinen nicht auf die Intervention zurückzugehen, wie die Ergebnisse in der Wartekontrollgruppe zeigen: Unabhängig von der Intervention hatten die Studenten eine signifikant höhere Bereitschaft zur Perspektivenübernahme gegenüber Schülern als gegenüber Eltern. Dies spiegelt möglicherweise wider, dass angehende Lehrkräfte positive Beziehungen mit Schülern anstreben, hingegen mit Eltern konflikträchtigere Begegnungen erwarten (Hornby & Lafaele, 2011; Lawrence-Lightfoot, 2003).

In Studie 1 erfassten wir die Bereitschaft zur Perspektivenübernahme in den Interventionsgruppen nur *nach* der Intervention. Die Erfassung *vor* der Teilnahme an der Lerngelegenheit erfolgte lediglich in der Wartekontrollgruppe. Mit Studie 2 wollten wir die Aussagekraft unserer Ergebnisse mit einem Prä-Post-Design prüfen.

Studie 2

In Studie 2 setzten wir die Lerngelegenheit in der Version mit „Hut-auf-Methode“ ein, da sich nur diese Version in Studie 1 förderlich auf die Bereitschaft zur Perspektivenübernahme auswirkte. Da sich der Effekt nur gegenüber Eltern feststellen ließ und zudem die Bereitschaft zur Perspektivenübernahme gegenüber Schülern auch ohne Intervention schon stark ausgeprägt war, wurde die Lerngelegenheit so umgestaltet, dass alle Teilnehmer die Perspektive der Mutter einnahmen. Außerdem wurde die Lerngelegenheit in ihrer Komplexität stark reduziert und überarbeitet (siehe Studie 2 Abschn. Durchführung). Die Lerngelegenheit wurde zwar positiv von den Studenten wahrgenommen (siehe Briese et al., 2022), gleichzeitig wurden die komplexe Aufgabenstellung und die neu eingeführte „Hut-auf-Methode“ und die damit einhergehende zusätzliche kognitive Beanspruchung als Herausforderung beschrieben.

Mit Studie 2 planten wir eine Adaption der Lerngelegenheit für Referendare mit sonderpädagogischem Schwerpunkt. Die beratende und unterstützende Begleitung von Eltern, insbesondere im Rahmen diagnostisch-beratender Gespräche, ist für Lehrkräfte mit sonderpädagogischem Schwerpunkt besonders relevant (Kern et al., 2017).

Methode

Design

Alle Teilnehmer nahmen an der Intervention mit gezielter Perspektivenübernahme („Hut-auf-Methode“) teil. Die Bereitschaft zur Perspektivenübernahme wurde zu Beginn der Seminarsitzung (Prä) und am Ende der Seminarsitzung (Post) erhoben. Die kleine Stichprobe und die Rahmenbedingung ließen es nicht zu, eine Kontrollgruppe zu bilden.

Stichprobe

Die Stichprobe bestand aus 41 Probanden (Geschlecht: 23 weiblich, 4 männlich, 1 Angabe divers, 1 keine Angabe, 12 fehlende Angaben; Alter: 26–30 Jahre = 13; 31–35 Jahre = 6; 36–40 Jahre = 3; > 40 Jahre = 7; fehlende Angaben = 12). Es handelte sich um Berliner Referendare mit sonderpädagogischem Schwerpunkt am Ende ihres Vorbereitungsdienstes. Von den 41 Teilnehmern nahmen 36 an der Prä-Befragung und 37 an der Post-Befragung teil.

Erhebungsinstrument

Für die Erstellung der Online-Befragungen wurde die Umfragesoftware SoSci Survey (Leiner, 2019) genutzt. Die Bereitschaft zur Perspektivenübernahme wurde mit den gleichen 14 Items wie in Studie 1 erfasst. Folgende Werte für Cronbach's α resultierten in Studie 2: Skala Schüler Prä/Post = .95/.97, Skala Eltern Prä/Post = .97/.98. Da wir beide Messungen innerhalb von 150 Minuten mit denselben Items durchführten, wurde die Antwortskala verändert, um den Einfluss des angegebenen Prä-Werts aufgrund von Erinnerungseffekten zu reduzieren: Wir nutzten eine kontinuierliche Antwortskala mit einem Schieberegler, auf der es keine numerische Beschriftung gab, sondern nur die Endpunkte beschriftet waren („stimme gar nicht zu“ bis „stimme stark zu“). Die dahinterliegende, numerische Skala von 1 bis 97 wurde zur weiteren Datenauswertung transformiert (in eine Abstufung 1 = „stimme gar nicht zu“ bis 7 = „stimme stark zu“), um die Ergebnisse mit denen aus Studie 1 vergleichbar zu machen.¹

Analog zu Studie 1 fand auch diese Studie im Rahmen einer größeren Erhebung statt. Der Fokus dieser Arbeit liegt auf der Bereitschaft zur Perspektivenübernahme, die übrigen Skalen zur Evaluierung der Lerngelegenheit werden daher nicht berichtet.

Durchführung

Die Erhebungen sowie die Intervention fanden in einer 150-minütigen, digitalen Seminarsitzung statt. Die Lerngelegenheit setzte sich wie in Studie 1 aus einem asynchronen

¹ Die ursprünglichen Werte (1–97) wurden mit folgender Formel transformiert: $((\text{Wert}-1)*6/96)+1$.

Vorbereitungsteil und einem synchronen Teil zusammen. Den Teilnehmern wurde zur selbstständigen Vorbereitung auf die Seminarsitzung vorab das Fallbeispiel zugeschickt. Analog zur Durchführung in Studie 1 trafen sich Teilnehmer und Dozentin im synchronen Teil über eine Videokonferenz-Plattform. Direkt zu Beginn der Seminarsitzung erfolgte die Prä-Befragung, gefolgt von einer Einleitung und Instruktion zur anschließenden Gruppenarbeitsphase in digitalen Gruppenräumen. In dieser Arbeitsphase wurde mit dem Aufgabenblatt aufgefordert, jeweils eine Funktion (Sprecher für anschließendes Plenum, Protokollant, Moderator) und zusätzlich die Perspektive der Mutter während der Gruppenarbeit zu übernehmen. Nach der Gruppenarbeitsphase folgte die Post-Befragung. Zum gemeinsamen Abschluss brachten die Sprecher Erkenntnisse aus ihrer jeweiligen Gruppe ein und die Teilnehmer diskutierten. Die Zuordnung der beiden Befragungen (Prä-Post) erfolgte pseudonymisiert über die Angabe eines Codes. Die Bearbeitung einer Befragung dauerte zwischen 5 und 15 Minuten.

Auswertungsverfahren

Zur Beantwortung der Frage, ob die Bereitschaft zur Perspektivenübernahme gesteigert werden konnte, wurden *t*-Tests für gepaarte Stichproben mit den Prä- und Postwerten berechnet, jeweils für die Skala Schüler bzw. Eltern. In der Auswertung wurden nur Daten von Personen berücksichtigt, die bei beiden Befragungen vollständige Angaben zur Bereitschaft zur Perspektivenübernahme gemacht hatten und anhand des pseudonymisierten Codes einander zugeordnet werden konnten ($N = 30$). Für die Auswertung der Frage, ob sich bereits ohne Intervention die Bereitschaft zur Perspektivenübernahme gegenüber Schülern und Eltern unterscheidet, wurden Daten aller Personen berücksichtigt, die bei der Prä-Befragung vollständige Angaben gemacht hatten ($N = 31$) und ein *t*-Test für gepaarte Stichproben wurde berechnet. Es wurde jeweils einseitig getestet, da wir auf Grundlage der Ergebnisse von Studie 1 annahmen, dass erstens die Bereitschaft zur Perspektivenübernahme durch die Lerngelegenheit steigt und zweitens die Bereitschaft, die Perspektive der Schüler zu übernehmen größer ist, als die Bereitschaft die Perspektive der Eltern zu übernehmen. Die Irrtumswahrscheinlichkeit wurde auf $\alpha = 5\%$ festgesetzt. Die Analysen wurden mit der Statistiksoftware SPSS 28 (IBM Corp., 2021) durchgeführt.

Ergebnisse und Diskussion

Die Bereitschaft zur Perspektivenübernahme war zum ersten (Skala *Schüler*, $M = 5.89$, $SD = 0.96$; Skala *Eltern*, $M = 5.85$, $SD = 0.89$) und zweiten (Skala *Schüler*, $M = 6.06$, $SD = 0.97$; Skala *Eltern*, $M = 6.13$, $SD = 0.92$) Messzeitpunkt stark ausgeprägt. Beim Vergleich der Messzeitpunkte konnten auf beiden Skalen signifikante Steigerungen der Bereitschaft zur Perspektivenübernahme festgestellt werden (Skala *Schüler*, $t(29) = 2.28$, $p_{\text{einseitig}} = .015$, $d = 0.42$; Skala *Eltern*, $t(29) = 2.30$, $p_{\text{einseitig}} = .015$, $d = 0.42$) (mittlere Effektstärken nach Cohen, 1988). Analog zu Studie 1 überprüften wir, ob es auch ohne Intervention *generelle Unterschiede* zwischen den Werten der Bereitschaft zur Perspektivenübernahme gegenüber Schülern und gegenüber Eltern gab. Es wurde kein signifikanter Unterschied in den Prä-Werten festgestellt ($t(30) = 0.39$, $p_{\text{einseitig}} = .351$).

In Studie 2 konnten wir den förderlichen Einfluss der Lerngelegenheit auf die Bereitschaft zur Perspektivenübernahme mit einem Prä-Post-Design und für eine weitere Zielgruppe replizieren. Sowohl die Bereitschaft zur Perspektivenübernahme gegenüber Schülern als auch gegenüber Eltern konnte signifikant gesteigert werden. Ein genereller Unterschied zwischen den Skalen Schüler und Eltern vor der Intervention trat in Studie 2 nicht auf. Mögliche Ursachen werden in der Gesamtdiskussion dargestellt.

Gesamtdiskussion

In den beiden hier dargestellten Studien gingen wir der Frage nach, ob die Bereitschaft zur Perspektivenübernahme in einem pädagogisch-diagnostischen Beratungsgespräch bei angehenden Lehrkräften durch die Teilnahme an der Lerngelegenheit steigt. Wir unterschieden dabei zwischen der Bereitschaft zur Perspektivenübernahme gegenüber Schülern und gegenüber Eltern, wobei wir für beide eine Steigerung annahmen.

In Studie 1 wurde die Lerngelegenheit in zwei Varianten eingesetzt, um zu prüfen, ob eine gezielte Förderung der Perspektivenübernahme (mit „Hut-auf-Methode“) notwendig ist, oder ob fallbasiertes Lernen allein (ohne „Hut-auf-Methode“) bereits ausreicht, um den Effekt zu erzielen. Wir konnten mit einem Interventions-Wartekontrollgruppendesign nachweisen, dass die *Bereitschaft zur Perspektivenübernahme gegenüber Eltern* bei Lehramtsstudenten gefördert werden kann. Allerdings ist es notwendig, die Perspektivenübernahme durch die Instruktion mit der „Hut-auf-Methode“ gezielt zu unterstützen, die Teilnahme an der

Lerngelegenheit ohne die Instruktion bewirkte keinen signifikanten Effekt. Dies entspricht den Forschungsbefunden von Goeze et al. (2013; 2014), die darauf hinweisen, dass fallbasiertes Lernen erst durch eine gezielte Instruktion bzw. Methode wirkt. Der ausbleibende Effekt gegenüber Schülern könnte mit Hilfe der hohen Ausgangswerte erklärt werden. Der Wert in der Wartekontrollgruppe deutet darauf hin, dass die Bereitschaft zur Perspektivenübernahme gegenüber Schülern auch ohne Intervention hoch ausgeprägt ist, so dass eine weitere Steigerung kaum mehr möglich ist (Deckeneffekt).

In Studie 2 konnten wir mit einem Prä-Post-Design nachweisen, dass sowohl die *Bereitschaft zur Perspektivenübernahme gegenüber Schülern* als auch *gegenüber Eltern* gefördert werden kann. Wir führten in dieser Studie die Lerngelegenheit mit allen Probanden unter Anwendung der „Hut-auf-Methode“ durch. Positive Aussagen der Teilnehmer unterstreichen die Ergebnisse: „Durch die Verbildlichung des Hutes wurde die Perspektivenübernahme der Mutter für mich stärker angeregt.“ oder „[...] eine hilfreiche Übung, um seine eigenen Formulierungen zu überprüfen (z. B. achten auf Wertschätzung oder Vermeidung von Vorwürfen)“. Wir konnten zeigen, dass die Förderung der Bereitschaft zur Perspektivenübernahme auch für Referendare mit sonderpädagogischem Schwerpunkt gelingt. Diese führen meist intensive Beratungsgespräche, die sensible und potenziell konfliktauslösende Themen beinhalten (Fördermöglichkeiten, Vergabe eines Förderstatus, Intelligenzwerte übermitteln, etc.; Kern et al. 2017). Für sie kann die Lerngelegenheit daher von besonderer Bedeutung sein. Es ist zu beachten, dass in Studie 2 lediglich die Perspektive der Mutter fokussiert wurde und die Zunahme der Bereitschaft zur Perspektivenübernahme gegenüber Schülern somit weniger angesprochen wurde als in Studie 1. Trotzdem ließ sich in Studie 2 auch ein förderlicher Effekt gegenüber Schülern feststellen. Dies zeigt, dass es für die Förderung nicht unbedingt entscheidend ist, dass eine spezifische Perspektive eingenommen wird, offensichtlich generalisiert der Effekt.

Zusätzlich zu unserer Hauptfragestellung zur Förderung der Bereitschaft zur Perspektivenübernahme untersuchten wir in beiden Studien einen generellen Unterschied zwischen der Bereitschaft zur Perspektivenübernahme gegenüber Schülern und Eltern. Empirische Evidenz gibt es unseres Wissens hierzu bislang nicht. In Studie 1 war die Bereitschaft, die Perspektive von Schülern zu übernehmen, in allen drei Gruppen deskriptiv höher als gegenüber Eltern. Diese Unterschiede gehen nicht auf die Intervention zurück, denn sie traten auch in der Wartekontrollgruppe auf und waren hier statistisch signifikant. Warum

scheinen angehende Lehrkräfte weniger bereit zu sein, die Perspektive der Eltern einzunehmen? Laut Gartmeier (2018) sowie Knopf und Swick (2007) tendieren Lehrkräfte dazu, die emotionale Involviertheit von Eltern in Bezug auf schulische Belange ihrer Kinder zu unterschätzen. Dies könnte auch bei den Lehramtsstudenten in Studie 1 eine Erklärung dafür sein, dass die Motivation, die Perspektive von Eltern einzunehmen, reduziert ist. Zudem sind negative Zuschreibungen von Lehrkräften gegenüber Eltern verbreitet (Hornby & Lafaele, 2011), was eine geringere Bereitschaft mit sich bringen könnte. Vor diesem Hintergrund ist es wichtig, dass eine angeleitete Perspektivenübernahme (wie z. B. mit der „Hut-auf-Methode“) Stereotype und negative Zuschreibungen reduzieren kann (Todd et al., 2012a; 2012b). Wenn die Bereitschaft, die Perspektive von Eltern zu übernehmen, also grundsätzlich geringer ausgeprägt und gleichzeitig eine Förderung möglich ist (siehe Studie 1 und 2), dann sollten Lehrkräfte in ihrer Aus- und Weiterbildung die Möglichkeit erhalten, mit gezielten Übungen die Perspektivenübernahme, vor allem mit Blick auf gelungene Beratungsgespräche, zu trainieren. In Studie 2 konnten wir, im Gegensatz zur Studie 1, *keinen generellen Unterschied* in der Bereitschaft zur Perspektivenübernahme gegenüber Schülern und Eltern nachweisen. Dieses Ergebnis interpretieren wir dahingehend, dass die praxiserfahrenere Zielgruppe der Studie 2 ihre Bereitschaft zur Perspektivenübernahme gegenüber Schülern vermutlich etwas realistischer und somit geringer einschätzt. Zudem helfen ihnen möglicherweise ihre Praxiserfahrung sowie ihr Schwerpunkt, der intensivere Elternkontakte mit sich bringt, die Vorteile der Perspektivenübernahme auch gegenüber Eltern zu erkennen.

Zusammenfassend liefern unsere Studien eine Reihe neuer Erkenntnisse. Zum einen konnte festgestellt werden, dass sich die Bereitschaft zur Perspektivenübernahme fördern lässt, zum anderen, dass sie sich je nach einzunehmender Perspektive (Schüler oder Eltern) unterscheiden kann. Hierbei gibt es Unterschiede zwischen Lehramtsstudenten und Referendaren mit sonderpädagogischem Schwerpunkt. Während Erstere schon a priori eine sehr hohe Bereitschaft haben, die Perspektive von Schülern zu übernehmen, die sich durch die Intervention nicht mehr steigern lässt, gibt es bei der zweiten Gruppe keine Unterschiede zwischen Schülern und Eltern, und die Bereitschaft zur Perspektivenübernahme lässt sich in beiden Fällen positiv beeinflussen.

Relevanz für die Praxis

Damit Lehrkräfte in Gesprächen kompetent beraten können, ist es wichtig, dass sie bereit sind, die Perspektive der Beteiligten zu übernehmen. Perspektivenübernahme ist relevant für gelungene, adressatenorientierte Kommunikation und soziale Interaktion (Epley et al., 2004), kann negative Zuschreibungen reduzieren (Todd et al., 2012a; 2012b) und führt dazu, das eigene Verhalten besser auf andere abzustimmen (Gartmeier, 2018; Gerich et al., 2015; Schmitt & Altstötter-Gleich, 2010). Die von uns entwickelte Lerngelegenheit kann die Bereitschaft zur Perspektivenübernahme fördern und stellt ein hilfreiches Werkzeug für angehende Lehrkräfte dar, welches die adressatengerechte Kommunikation und damit die Beratungskompetenz positiv beeinflussen kann. Unsere Intervention ist zudem eine Möglichkeit, einem praxisnahen Fall aus dem komplexen Berufsalltag zu begegnen, ohne selbst die Herausforderungen der echten Praxis erleben zu müssen. Unsere Fokussierung auf die Bereitschaft zur Perspektivenübernahme ist sinnvoll, da eine verfügbare oder erlernbare kognitive Fähigkeit grundsätzlich erst mit der dazu kommenden motivationalen Bereitschaft erfolgreich genutzt werden kann (Ajzen et al., 2018; Blömeke et al., 2015; Gehlbach & Mu, 2023; Weinert, 2014).

In Schulen arbeiten verschiedene Professionen in multifunktionellen Teams. Wir konnten die Förderung der Bereitschaft zur Perspektivenübernahme für verschiedene Zielgruppen (angehende Lehrkräfte mit und ohne sonderpädagogischen Schwerpunkt) nachweisen und nehmen an, dass eine Implementation unserer Lerngelegenheit ebenfalls für erfahrene Lehrkräfte und für verschiedene Professionen, die beratend tätig sind, gewinnbringend ist. „Das war eine realistische Situation, die ich selber schon so erlebt habe. Es ist immer gut diese Gespräche im Nachhinein nochmals zu analysieren“. Diese Rückmeldung einer Referendarin aus Studie 2 verdeutlicht, dass die Übung auch für erfahrenere Lehrkräfte als nachträgliche Reflexionsübung geeignet sein kann.

Die kurze Dauer unserer Lerngelegenheit (90 Minuten in Studie 1, 150 Minuten in Studie 2) trägt dazu bei, die Intervention langfristig in der Lehrkräftebildung fest etablieren zu können, denn mit steigender Dauer einer Intervention sinkt die Wahrscheinlichkeit, dass sie regelmäßig in der Lehramtsausbildung eingesetzt wird (Gartmeier et al., 2022). Um allerdings nachhaltige Effekte zu erzielen, sollten umfassendere Angebote zum Thema Perspektivenübernahme gemacht werden. Wiederkehrende Übungen, die dasselbe Ziel adressieren und inhaltlich

aufeinander bezogen sind, wären wünschenswert, und zwar sowohl im universitären Kontext als auch im darauffolgenden Vorbereitungsdienst.

Limitationen und Perspektiven für zukünftige Forschung

Jede der beiden dargestellten Studien kann für sich allein betrachtet nur begrenzte Evidenz dafür liefern, dass fallbasiertes Lernen geeignet ist, die Bereitschaft zur Perspektivenübernahme in einem diagnostischen Gesprächskontext zu steigern. Betrachtet man die Studien aber zusammen, wird durch die unterschiedlichen Stichproben und Designs die Aussagekraft gestärkt. Durch den Befund aus Studie 2 können wir ausschließen, dass eine Förderung der Bereitschaft zur Perspektivenübernahme lediglich bei einer studentischen Stichprobe ohne viel Praxiserfahrung möglich ist, wie sie in Studie 1 untersucht wurde. Eine Übertragbarkeit der Ergebnisse auf eine andere Zielgruppe mit deutlich mehr Praxiserfahrung ist also möglich. In zukünftigen Studien könnte geprüft werden, ob sich der Effekt auch bei erfahreneren Lehrkräften oder bei anderen pädagogischen Fachkräften in der Schule replizieren lässt.

Aufbauend auf unseren Erkenntnissen könnten zukünftig langfristige Effekte zur Förderung der Bereitschaft zur Perspektivenübernahme bei (angehenden) Lehrkräften untersucht werden. Führt die erhöhte Bereitschaft zur Perspektivenübernahme auch tatsächlich zu einer Veränderung im gezeigten Verhalten oder sind Personen nur in der Theorie bereit dazu? Führen fallbasierte Übungen zu einer stärker adressatenorientierten Kommunikation in Elterngesprächen? Hat die Förderung der Perspektivenübernahme einen Einfluss auf die Gesundheit von Lehrkräften oder sogar auf das Wohlbefinden und die Lernergebnisse von Schülern? Zur Beantwortung dieser Fragen könnten Aus- und Fortbildungsangebote für Lehrkräfte mit z. B. fallbasierten Lerngelegenheiten (im Längsschnitt) begleitet und evaluiert werden.

Die eingesetzten Skalen mit den speziell für den Lehrkräftekontext formulierten Items auf Basis der deutschen Version des Interpersonal Reactivity Index von Davis (1983; Maes et al., 1995) scheinen veränderungssensitiv zu sein und bilden Gruppenunterschiede gut ab. Dennoch ist die Messung mit unserer Skala einseitig und zukünftige Studien könnten die Perspektivenübernahme durch weitere methodische Maße ergänzen. Außerdem könnten unsere Skalen in gekürzter Form eingesetzt werden. Die sehr hohen Werte der internen

Konsistenz sprechen zwar für eine sehr gute Reliabilität unserer Skalen, können aber auch ein Hinweis auf redundante Items sein.

Fazit und Ausblick

Wir konnten mit unseren Studien erfolgreich nachweisen, dass eine Förderung der Bereitschaft zur Perspektivenübernahme, die eine motivationale Voraussetzung dafür ist, dass die Perspektive von anderen Personen übernommen wird, möglich ist. Vor allem die Bereitschaft zur Perspektivenübernahme gegenüber Eltern konnte durch die praxisnahe Lerngelegenheit zuverlässig in beiden Studien gefördert werden, womit wir erstmalig empirische Evidenz in diesem Bereich liefern. Die neu entwickelte Lerngelegenheit „Der Fall B.“ profitiert von einer schrittweisen Optimierung und der Untersuchung mit verschiedenen Designs und Stichproben. Weitere Anschlussstudien mit erweitertem Experimentaldesign (Prä-Post-Interventionsgruppendesign, sowie eine Nacherhebung/Follow Up) und weiteren Maßnahmen zur Perspektivenübernahme sind geplant.

Die Lerngelegenheit wurde nach Studie 1 und 2 an wenigen Stellen angepasst und ist in dieser Version fester Bestandteil des Moduls „Pädagogische Diagnostik“ im ersten Semester des Masterstudiengangs an der Freien Universität Berlin.

Literatur

- Abacioglu, C. S., Volman, M., & Fischer, A. H. (2020). Teachers' multicultural attitudes and perspective taking abilities as factors in culturally responsive teaching. *British Journal of Educational Psychology*, 90(3), 736-752.
<https://doi.org/10.1111/bjep.12328>
- Ajzen, I., Fishbein, M., Lohmann, S., & Albarracin, D. (2018). The influence of attitude on behavior. In D. Albarracin, & B.T. Johnson (Hrsg.), *The Handbook of Attitudes* (S. 197-255). New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315178103>
- Bates, D., Maechler, M., Bolker, B., Walker, S., Christensen, R. H. B., Singmann, H. et al. (2009). *Package 'lme4'* (Version 1.1-31) [Computer Software]. Zugriff am 8. November 2023 unter <https://cran.r-project.org/web/packages/lme4/lme4.pdf>
- Batson, C. D., Early, S., & Salvarani, G. (1997). Perspective Taking: Imagining How Another Feels Versus Imaging How You Would Feel. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 23(7), 750-758. <https://doi.org/10.1177/0146167297237008>
- Blömeke, S., Gustafsson, J. E., & Shavelson, R. J. (2015). Beyond Dichotomies. Competence Viewed as a Continuum. *Zeitschrift für Psychologie*, 223(1), 3-13.
<https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000194>
- Briese, F., Lackenbauer, C., Pöhler, M., Sontag, C., Wißmann, J., & Kinder, A. (2022). Eltern adressatengerecht informieren und beraten. Eine fallbasierte Lerngelegenheit für Lehramtsstudierende zur Vorbereitung diagnostisch-beratender Gespräche. *PraxisForschungLehrer*innenBildung (PFLB) - Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung*, 4(3), 169-184. <https://doi.org/10.11576/PFLB-5224>
- Bruder, S., Klug, J., Hertel, S., & Schmitz, B. (2010). Modellierung der Beratungskompetenz von Lehrkräften. Projekt Beratungskompetenz. In E. Klieme, D. Leutner, & M. Kenk (Hrsg.), *Kompetenzmodellierung. Zwischenbilanz des DFG-Schwerpunktprogramms und Perspektiven des Forschungsansatzes* (S. 274-285). Weinheim & Basel: Beltz - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 56).

- Bruder, S. (2011). *Lernberatung in der Schule. Ein zentraler Bereich professionellen Lehrerhandelns*. Dissertation, Technische Universität Darmstadt. TUprints. Zugriff am 8. November 2023 unter https://tuprints.ulb.tu-darmstadt.de/2432/1/Dissertation_Bruder_Lernberatung_070311.pdf
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Davis, M. H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(1), 113-126. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.44.1.113>
- Davis, M. H., Conklin, L., Smith, A., & Luce, C. (1996). Effect of Perspective Taking on the Cognitive Representation of Persons: A Merging of Self and Other. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(4), 713-726. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.70.4.713>
- De Bono, E. (2000). *Six thinking hats*. London: Penguin Books.
- Dotger, B. H. (2013). *Clinical simulations for teacher development. A companion manual for teachers*. Charlotte, N.C: IAP.
- Epley, N., Keysar, B., Van Boven, L., & Gilovich, T. (2004). Perspective Taking as Egocentric Anchoring and Adjustment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87(3), 327-339. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.87.3.327>
- Epstein, J. L., & Sanders, M. G. (2006). Prospects for Change: Preparing Educators for School, Family, and Community Partnerships. *Peabody Journal of Education*, 81(2), 81-120.
- Galinsky, A. D., & Moskowitz, G. B. (2000). Perspective-taking: Decreasing stereotype expression, stereotype accessibility, and in-group favoritism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78(4), 708-724. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.78.4.708>
- Galinsky, A. D., & Ku, G. (2004). The Effects of Perspective-Taking on Prejudice: The Moderating Role of Self-Evaluation. *Personality & Social Psychology Bulletin*, 30(5), 594-604. <https://doi.org/10.1177/0146167203262802>

- Gartmeier, M., Fischer, N., Deistler, A., Riedo, D., & Gut, R. (2022). Förderung der Kompetenz angehender Lehrpersonen zum Führen von Elterngesprächen: Wirksamkeit einer Kurzintervention. *Herausforderung Lehrer*innenbildung - Zeitschrift Zur Konzeption, Gestaltung Und Diskussion*, 5(1), 241-256.
<https://doi.org/10.11576/hlz-5230>
- Gartmeier, M. (2018). *Gespräche zwischen Lehrpersonen und Eltern: Herausforderungen und Strategien der Förderung kommunikativer Kompetenz*. Wiesbaden: Springer.
 VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-19055-2>
- Gehlbach, H., Marietta, G. E., King, A., Karutz, C., Bailenson, J., & Dede, C. J. (2015). Many Ways to Walk a Mile in Another's Moccasins: Type of Social Perspective Taking and its effect on Negotiation Outcomes. *Computers in Human Behavior*, 52, 523-532. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.12.035>
- Gehlbach, H. (2017). Learning to walk in another's shoes. *Phi Delta Kappan*, 98(6), 8-12.
<https://doi.org/10.1177/0031721717696471>
- Gehlbach, H., Mascio, B., & McIntyre, J. (2023). Social Perspective Taking: A Professional Development Induction to Improve Teacher–Student Relationships and Student Learning. *Journal of Educational Psychology*, 115(2), 330-348.
<http://dx.doi.org/10.1037/edu0000762>
- Gehlbach, H., & Mu, N. (2023). How We Understand Others: A Theory of How Social Perspective Taking Unfolds. *Review of General Psychology*.
<https://doi.org/10.1177/10892680231152595>
- Gerich, M., Bruder, S., Hertel, S., Trittel, M., & Schmitz, B. (2015). What skills and abilities are essential for counseling on learning difficulties and learning strategies? Modeling teachers' counseling competence in parent-teacher talks measured by means of a scenario test. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 47(2), 62-71. <https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000127>
- Goeze, A., Hetfleisch, P., & Schrader, J. (2013). Wirkungen des Lernens mit Videofällen bei Lehrkräften: Welche Rolle spielen instruktionale Unterstützung, Personen- und

Prozessmerkmale? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16(1), 79-113.

<https://doi.org/10.1007/s11618-013-0352-x>

Goeze, A., Zottmann, J. M., Vogel, F., Fischer, F., & Schrader, J. (2014). Getting immersed in teacher and student perspectives? Facilitating analytical competence using video cases in teacher education. *Instructional Science*, 42(1), 91-114.

<https://doi.org/10.1007/s11251-013-9304-3>

Hesse, I., & Latzko, B. (2017). *Diagnostik für Lehrkräfte*. Opladen & Toronto: Barbara Budrich.

Hornby, G., & Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: An explanatory model. *Educational Review*, 63(1), 37-52.

<https://doi.org/10.1080/00131911.2010.488049>

IBM Corp. (2021). *IBM SPSS Statistics for Windows* (Version 28.0) [Computer software]. Armonk, NY: IBM Corp.

Kern, H., Bauer, C., Boldt-Mußmann, G., Dietmann, T., Dobe, M., Heuel, K. J. et al. (2017). Verfahren zur Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs. In Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (Hrsg.), *Leitfaden zur Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs an Berliner Schulen* (Kap. 1).

Kleinknecht, M., & Syring, M. (2014). Sammelrezension zum Thema „Fallbasiertes Lernen in der Lehrerinnen-und Lehrerbildung“. *Beiträge zur Lehrerinnen-und Lehrerbildung*, 32(2), 275-279. <https://doi.org/10.25656/01:13871>

KMK (Kultusministerkonferenz). (2018). *Bildung und Erziehung als gemeinsame Aufgabe von Eltern und Schule*. Beschluss der KMK vom 11.10.2018. Berlin/Bonn. Zugriff am 8. November 2023 unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2018/2018_10_11-Empfehlung-Bildung-und-Erziehung.pdf

KMK (Kultusministerkonferenz). (2019). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Beschluss der KMK vom 16.12.2004 i.d.F. vom 16.05.2019. Berlin/Bonn. Zugriff am 8. November 2023 unter

https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf

Knopf, H. T., & Swick, K. J. (2007). How Parents Feel About Their Child's Teacher/School: Implications for Early Childhood Professionals. *Early Childhood Education Journal*, 34(4), 291-296.

Kücholl, D., Lazarides, R. C., Westphal, A., & Lohse-Bossenz, H. (2018). Skala zur Erfassung der Beratungskompetenz im Lehramtsstudium. *Potsdamer Beiträge zur Lehrerbildung und Bildungsforschung*, 29-42.

Lane-Garon, P.S. (1998). Developmental considerations: Encouraging perspective taking in student mediators. *Mediation Quarterly*, 16(2), 201–217.
<https://doi.org/10.1002/crq.3890160208>

Lawrence-Lightfoot, S. (2003). *The essential conversation: What parents and teachers can learn from each other*. New York, NY: Ballantine Books.

Leiner, D. J. (2019). *SoSci Survey* (Version 3.4.00) [Computer software]. München: SoSci Survey GmbH. Verfügbar unter <https://www.soscisurvey.de>

Maes, J., Schmitt, M., & Schmal, A. (1995). Fragebogen für Empathie und Perspektivübernahme. In: M. Schmitt & C. Altstötter-Gleich (Hrsg.). *Differentielle Psychologie und Persönlichkeitspsychologie kompakt* (2010, S. 158-165). Weinheim: Beltz.

Marschall, S., Würtz, E., Wallinda, K., Waschulewski, U., & Lindmeier, C. (2022). Beratungskompetenz fördern—ein Konzept phasenübergreifender Begleitung: Phasenübergreifende systemische Beratungskompetenzentwicklung von Förderschullehrkräften in Rheinland-Pfalz. *PraxisForschungLehrer* innenBildung. Zeitschrift für Schul-und Professionsentwicklung*, 4(3), 185-197.

Neuenschwander, M. (2005). *Schule und Familie-was sie zum Schulerfolg beitragen*. Bern: Haupt Verlag.

Paulus, C. (2009). Der Saarbrücker Persönlichkeitsfragebogen SPF (IRI) zur Messung von Empathie. Psychometrische Evaluation der deutschen Version des Interpersonal

Reactivity Index. Zugriff am 8. November 2023 unter
<https://doi.org/10.23668/psycharchives.9249>

Pinheiro, J., Bates, D., DebRoy, S., Sarkar, D., Heisterkamp, S., Van Willigen, B. et al. (2017) [Computer Software]. *Package 'nlme'. Linear and nonlinear mixed effects models* (Version 3.1-162). Zugriff am 8. November 2023 unter <https://cran.r-project.org/web/packages/nlme/nlme.pdf>

Rothland, M. (2013). *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf: Modelle, Befunde, Interventionen*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-18990-1>

RStudio Team. (2022). *RStudio: Integrated Development Environment for R*. RStudio [Computer Software]. Boston, MA: Posit Software, PBC formerly RStudio. Verfügbar unter <https://posit.co/>

Schlosser, A., Paetsch, J., & Sauer, D. (2022). Empirische Arbeit: Die Veränderung von selbsteingeschätzter Beratungskompetenz und Selbstwirksamkeitserwartung: Eine Interventionsstudie bei Lehramtsstudierenden. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 69(2), 105-121.

Schmitt, M., Hübner, A., & Maes, J. (2010). Validierung des Vereinfachten Beck-Depressions-Inventars (BDI-V) an Fremdeinschätzungen. *Diagnostica (Göttingen)*, 56(3), 125-132. <https://doi.org/10.1026/0012-1924/a000019>

Schmitt, M., & Altstötter-Gleich, C. (2010). *Differentielle Psychologie und Persönlichkeitspsychologie kompakt*. Weinheim: Beltz.

Shavelson, R. J. (2010). On the measurement of competency. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 2(1), 41-63. <https://doi.org/10.1007/BF03546488>

Sherman, A., Cupo, L., & Mithlo, N. M. (2020). Perspective-taking increases emotionality and empathy but does not reduce harmful biases against American Indians: Converging evidence from the museum and lab. *PLoS One - Online*, 15(2), e0228784. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0228784>

- SWK (Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz). (2022). *Basale Kompetenzen vermitteln – Bildungschancen sichern. Perspektiven für die Grundschule*. Gutachten der SWK. Bonn: Geschäftsstelle der SWK.
<http://dx.doi.org/10.25656/01:25542>
- Todd, A. R., Bodenhausen, G. V., & Galinsky, A. D. (2012a). Perspective taking combats the denial of intergroup discrimination. *Journal of Experimental Social Psychology*, 48(3), 738-745. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2011.12.011>
- Todd, A. R., Galinsky, A. D., & Bodenhausen, G. V. (2012b). Perspective Taking Undermines Stereotype Maintenance Processes: Evidence from Social Memory, Behavior Explanation, and Information Solicitation. *Social Cognition*, 30(1), 94-108. <https://doi.org/10.1521/soco.2012.30.1.94>
- Unterbrink, T., Zimmermann, L., Pfeifer, R., Wirsching, M., Brähler, E., & Bauer, J. (2008). Parameters influencing health variables in a sample of 949 German teachers. *International archives of occupational and environmental health*, 82(1), 117-123. <https://doi.org/10.1007/s00420-008-0336-y>
- Urhahne, D., Dresel, M., & Fischer, F. (2019). *Psychologie für den Lehrberuf*. Berlin: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-55754-9>
- Vorauer, J. D., & Sucharyna, T. A. (2013). Potential Negative Effects of Perspective-Taking Efforts in the Context of Close Relationships: Increased Bias and Reduced Satisfaction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 104(1), 70-86. <https://doi.org/10.1037/a0030184>
- Wedel, A., Müller, C. R., Pfetsch, J., & Ittel, A. (2020). Entwicklung diagnostischer Kompetenz in der Lehramtsausbildung – Effekte problemorientierten Lernens mit Textfällen. In I. Gogolin, B. Hannover, & A. Scheunpflug (Hrsg.), *Evidenzbasierung in der Lehrkräftebildung* (S. 95-121). Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22460-8_5
- Weinert, F. E. (2014). *Leistungsmessung in Schulen*. Weinheim & Basel: Beltz.
- Wißmann, J. (2022). *Ein diagnostisches Fallinventar: Entwicklung, Erprobung und Evaluation einer fallbasierten Lerngelegenheit zur Förderung von diagnostischen*

Kompetenzen im Lehramtsstudium. Dissertation, Freie Universität Berlin. Verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.17169/refubium-34285>

Wißmann, J., & Kinder, A. (2018). Ein diagnostisches Fallinventar—Übungen zur Diagnostik von Lernbesonderheiten. Handreichung zur Lehr-Lerngelegenheit. Freie Universität Berlin. Verfügbar unter https://www.ewi-psy.fu-berlin.de/einrichtungen/arbeitsbereiche/lernpsych/mitarbeiter/jwissmann/Download_Fallinventar/index.html

Zottmann, J., Goeze, A., Fischer, F., & Schrader, J. (2010). *Facilitating the Analytical Competency of Pre-Service Teachers with Digital Video Cases: Effects of Hyperlinks to Conceptual Knowledge and Multiple Perspectives*. Paper presented at the EARLI SIG 6&7 Conference 2010. Ulm, Germany.

Zottmann, J. M., Goeze, A., Frank, C., Zentner, U., Fischer, F., & Schrader, J. (2012). Fostering the analytical competency of pre-service teachers in a computer-supported case-based learning environment: A matter of perspective? *Interactive Learning Environments*, 20(6), 513-532. <https://doi.org/10.1080/10494820.2010.539885>

Zottmann, J. M., Stegmann, K., Strijbos, J. W., Vogel, F., Wecker, C., & Fischer, F. (2013). Computer-supported collaborative learning with digital video cases in teacher education: The impact of teaching experience on knowledge convergence. *Computers in Human Behavior*, 29(5), 2100-2108. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.04.014>

Zumbach, J., Haider, K., & Mandl, H. (2008). Fallbasiertes Lernen: Theoretischer Hintergrund und praktische Anwendung. In J. Zumbach (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie in Theorie und Praxis: Ein fallbasiertes Lehrbuch* (S. 1-11). Göttingen: Hogrefe.

Anhang

Förderung:

Dieser Beitrag entstand mit Unterstützung des Projekts K2teach – Know how to teach. K2teach wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert.